

CLIL-stifindere: Flersprogede Veje til Viden og Læring i Gymnasiet

Et innovationsprojekt finansieret af NCFE, Roskilde Universitet og Institut Français, København

Dokumentationsrapport og undervisningskatalog, 5. marts 2024



Af Heidi Bojsen, RUC

med bidrag fra Iben Schneider og Christine Leturgie, FranskLærerforeningen. Pia Thorbøll og Steffen Holm, Espergærde Gymnasium. Trine Cederfeld de Simonsen, Anne Bagger, Elisabeth Stubgaard Franck, Morten Schou Nielsen, Uffe Hansen, Tornbjerg Gymnasium. Birgitte Munk, Mette Højen, Linda Schneider, Thomas Feer, Me Svejstrup Laurberg, Kristian Iversen, Louise Westmark, Grith Rasmussen, Gefion Gymnasium.

Indhold

Forord: Stifinderarbejde er et kollektivt arbejde	4
1. Hvad er CLIL i dette projekt?	5
1.1. Hvad er CLIL?	5
1.2. Lidt om projektets deltagere, struktur og dokumentation	5
1.2.1 Projektets deltagere	5
1.2.2 Projektets struktur.....	6
1.2.3 Dokumentation af innovationsarbejdet i CLIL-stifinder projektet	6
1.3. Vores overordnede tilegnelse af CLIL – soft CLIL	7
1.4. CLIL's tre sprog	9
1.4.1 De tre CLIL-sprog i dette projekt – de første ahaoplevelser.....	10
1.5. CLIL-firkanterne: ECML's udlægning af CLIL (Matriks)	11
1.6 Vores arbejde med CLIL-firkanterne	11
2. Forløbstyper i CLIL-stifinderprojektet	15
2.1 Stamklasse og valgfagstyper	15
2.2 Typer efter længde (og rytme)	15
2.3 Typer efter fagkombi	16
2.4 Typer efter tema og didaktik	18
2.4.1 Temaer.....	18
2.4.2 Didaktikker.....	19
2.5 Opbygning af den bedste forløbstype for netop jeres skole	23
2.6 Forløbstyper i CLIL-stifinderprojektet: Opsummering	25
3. Eksempler på CLIL-forløb	25
3.1 Stamklasser, Fransk og Matematik af Pia Thorbøll og Steffen Holm - Espergærde Gymnasium	26
3.1.1 Kontekst og overvejelser om CLIL.....	26
3.1.2 Eksempler på forløbsplaner for Fransk og Matematik.....	27
3.2 Valgfagsklasser, Fransk-Dansk af Anne Bagger, Trine Cederfeld de Simonsen, Elisabeth Stubgaard Franck, Morten Schou Nielsen – Tornbjerg Gymnasium	30
3.2.1 Baggrund for forløbsopbygningen.....	30
3.2.2 Metoder.....	31
3.2.3 Medier i en kulturel sammenhæng	31
3.2.4 Formidlingskompetencer.....	31
3.2.5 Modulplaner og integration af CLIL-elementer	31

3.3. STAMKLASSER fransk og samfundsforhold med bidrag fra Birgitte Munk, Mette Højen, Me Svejstrup Laurberg og Kristian Iversen – Gefion Gymnasium	38
3.3.1 Overlevering og tilpasning.....	38
3.4 Tre eksemplariske CLIL-stifinder forløb: opsummering af Soft CLIL strategier	43
3.4.1 Fleksibilitet med CLIL-modet og forløbsplacering	43
3.4.2 Kontekstualisering og <i>story telling</i>	43
3.4.3 Gæst, samundervisning eller parallelle forløb med krydshenvisninger?	44
3.4.4 Hvilke CLIL-elementer brugte vi mest?.....	44
4. CLIL-stifindernes undervisningsmateriale og elevopgaver	46
4.1. Fransk-matematik CLIL-stifinderopgaver	46
4.1.1 Opvarmning til CLIL Fransk-Matematik	47
4.1.2 Coronavirus og eksponentialvækst kontekstualiseret	48
4.1.3 Pennevensopgave – kontekstualisering ind i elevernes livsverden	52
4.1.4 Gruppefrem læggesopgave Fransk-Mat	55
4.2 Fransk-samfundsfag CLIL-Stifinderopgaver	56
4.2.1 Introduktions- og oversigtspowerpoints med opgaver fransk-samfundsfag	56
4.2.2 Sprog til læring og stilladsering til Sprog gennem læring	64
4.2.3 Diskursanalyse	72
4.3 Fransk-Dansk CLIL-stifinderopgaver	73
4.1.4 Opgave-eksempel på introduktion til kombifagets faglighed i start af CLIL med valgfagsklasse 73	
4.1.5 Fransk-dansk CLIL – opgaver	77
4.4 Opsummerende punkter	83
5. Deltagernes oplevelser	84
5.1 Lærernes vurdering og tanker om arbejdet med soft CLIL i gymnasiet	84
5.1.1 Lærernes syn på gevinsterne ved CLIL.....	84
5.1.2 Lærernes syn på vanskelighederne ved CLIL-undervisningen	86
5.2 Elevernes oplevelse af CLIL-stifinder undervisningen	87
5.2.1 CLIL-stifinderelevernes syn på læring og fremmedsprog i gymnasiet.....	88
5.2.2 CLIL-stifindereleverne om kontekst og fluency på fagsprog og fremmedsprog – oversete læringsmål?	92
5.2.3 Sprog til læring er også sprog OM læring?	93
5.2.5 Skepsis, kritik og anbefalinger fra eleverne.....	96
5.3 Ledernes tanker om innovationsprojekter og CLIL i gymnasiet	97
5.3.1 Gevinster ved CLIL-forløbet set fra et ledelsesperspektiv.....	97

5.3.2 Systemiske udfordringer.....	98
5.4. Opsummering af deltagernes oplevelser	105
6. Reaktioner på CLIL-Stifinderne fra andre aktører.....	106
6.1 CLIL-Stifinderne kontakt med andre aktører undervejs i projektet	106
6.1.1 Reaktioner fra kolleger og elever på CLIL-skolerne	106
6.1.2 CLIL-stifinderne dialog med aktører uden for skolen i udviklingsfasen.....	107
6.2. Dialog med andre aktører på symposiet <i>Flersprogede Veje til Viden og Læring i Gymnasiet</i>.....	107
6.2.1 CLIL og fremmedsprogenes rolle set fra forskere	108
6.2.2 CLIL og fremmedsprogenes rolle set fra et journalistisk og et erhvervsperspektiv	111
6.2.3 Tværsektorielle tanker: input fra RUC og Danske Gymnasier	111
6.2.4 Lærernes refleksioner i de tre workshops: Refleksioner over innovationsarbejde med fremmedsprog og fagsprog	113
6.3 Videreformidling til fagkonsulenterne.....	113
6.4 Reaktioner på CLIL-Stifinderne fra andre aktører: opsummering.....	114
7. Konklusion.....	115
7.1. Hvad er CLIL?.....	115
7.2 Hvilke forløbstyper lavede vi med CLIL?	116
7.3 Hvordan forbereder man CLIL-undervisningen?.....	117
7.4 Hvad lærte vi om lærernes CLIL-arbejde?	117
7.5 Hvad lærte vi om elevernes syn på fremmedsprog og CLIL?.....	118
7.6 Systemiske udfordringer.....	119
7.8 Dialogen med eksterne aktører.....	120
8. Efter projektet - Hvad er næste skridt?.....	120
8.1 Udfordringer og tanker om veje til løsninger fremover	120
8.1.1 CLIL i valgfagshold.....	120
8.1.2 Genbesøge læreplaner, bedømmelseskriterier og eksamensformer	121
8.1.3 Belønne vedholdende og stor arbejdsindsats?	121
8.2 Elevernes kommentarer til et postprojekt CLIL-forløb.....	122
8.2.1 Sproglæring i en perfektionskultur.....	123
Referencer	123
Appendiks – Plakater om CLIL-undervisning fra symposiet <i>Flersprogede Veje til Viden og Læring i Gymnasiet</i>, 5 okt. 2023, RUC	126

Forord: Stifinderarbejde er et kollektivt arbejde

Selv om undertegnede er hovedforfatter til indeværende rapport er der i høj grad tale om et fælles arbejde. Som det vil fremgå undervejs, er der meget materiale i rapporten som er forfattet og skabt af CLIL-stifinderne, dvs. lærerne på deltagerskolerne (Se Sektion 1.2), i sparring med deres ledere, kolleger og især med deres elever, hvis rolle som medskabere af den viden vi her fremlægger ikke skal underkendes. Opbakningen og sparringen har også omfattet aktører uden for skolerne i form af forældre, der gennem deres jobs kunne se behovet for at forny fremmedsprogundervisningen med vægt på kombikompetencer eller i form af virksomheder, institutioner og skoler i Frankrig, der tog imod eleverne som del i deres undervisning.

Desuden har forpersonerne for Fransk lærerforeningen (Christine Leturgie i forberedelsesfasen i 2020 og dernæst Iben Schneider fra slut 2020 til 2023) været helt uundværlige som assisterende projektledere, sparringspartnere, formidlere og bidragsydere af fagligt input. Sidstnævnte arbejder i skrivende stund aktivt videre med resultaterne i dialog med faglærerforeninger og Danske Gymnasier. Vores partner Institut Français, først med Herminia Daeden og senere Emmanuel Zimmert, har sammen med Maj Dannemand været behjælpelige med opbakning, formidling og udsyn til praktiske CLIL-erfaringer andre steder i Europa. RUC's ledelse har med rektor Hanne Leth Andersen også støttet op om projektet, der fagligt trækker på forskning fra flere af RUC's fagligheder og i særdeleshed fra Sprogprofilen (Andersen *et al.*, 2015; Bojsen, 2015, 2018; Bojsen *et al.*, 2023; Daryai-Hansen *et al.*, 2016; Larsen *et al.*, 2016), men også på European Center for Modern Languages (ECML)'s og Do Coyle, Philippe Hood og David Marsh' arbejde med CLIL (Coyle *et al.* 2010 – se også Kapitel 1).

Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCF) har været en god og solid støtte undervejs, særligt i opbygningen af projektet i starten, men har også været udvist forståelse for de tilpasninger som nødvendigvis måtte ske som følge af COVID19-nedlukningerne i 2020, 2021 og starten af 2022, som påvirkede vores arbejde.

I januar 2021 havde vi inviteret Anna Scharling Brun, Nærum Gymnasium fra projektet *Sprog i Science* til at fortælle om sin erfaring med at kombinere fremmedsprog med STEM-faglighed og i 2023 blev kontakten mellem CLIL-Stifinder-projektet og *Sprog i Science* udbygget gennem et seminar på Espergærde Gymnasium, hvorefter det blev besluttet at vi ville afholde vores symposier sammen i oktober 2023.

Vi har undervejs haft virkelig god hjælp fra vores studentermedhjælpere Selma og Isabelle, der havde et skarpt blik for hvordan eleverne oplevede gymnasiet. Jolita Kausiuvienė og Rie Hovmann har som administrative projekttovhoudere på RUC hjulpet os gennem mange spørgsmål og opgaver.

En stor tak til alle for jeres store og vigtige arbejde.

Heidi Bojsen, Projektleder, Lektor i Kultur- og Sprogødestudie, Roskilde Universitet.
Januar, 2024.

Innovationsprojektet CLIL-stifindere: Flersprogede Veje til Viden og Læring i Gymnasiet er finansieret af NCF, RUC og Institut Français (Ambassade de France à Copenhague)

1. Hvad er CLIL i dette projekt?

1.1. Hvad er CLIL?

CLIL står for Content and Language Integrated Learning. Det er en didaktisk tilgang, der har to fokuspunkter, nemlig både et givent fag og et sprog nummer to, dvs. et sprog ud over det vanlige undervisningssprog (Coyle, Hood og Marsh, 2010). Tilgangen er udviklet flere steder i verden. Vi har mest lænet os op af forskere i UK og materiale fra ECML som er det europæiske center for moderne sprog.

På de fleste gymnasier i Danmark er det vanlige undervisningssprog dansk og det sprog som vi i dette projekt har brugt som sprog nummer to er fransk. Fransk er blevet kombineret med følgende fag:

- Dansk
- Kemi
- Matematik
- Samfundsfag

CLIL handler egentlig ikke om fremmedsprogsundervisning med fokus på ét fremmedsprog. Det handler om at undervise ud fra den præmis at sprog og læring af et fagligt stof hænger sammen. Tilblivelsen af faglig viden og det vi kalder stoffet er som oftest sket af flersprogede veje og på tværs af grænser. Nogle gange ser man spor fra denne vej i fagsproget. De fleste børn og unge i Europa er i dag også i berøring med flere sprog. Nogle af dem mestrer de bedre end andre.

1.2. Lidt om projektets deltagere, struktur og dokumentation

1.2.1 Projektets deltagere

CLIL-stifindere: Flersprogede Veje til Viden og Læring i Gymnasiet er navnet på et innovationsprojekt der tog sin begyndelse i begyndelsen af 2020 hvor Fransk lærerforeningen, Institut Français og RUC gik sammen om at forberede en kort intro til CLIL der i første omgang blev målrettet fransklærere på gymnasier i Danmark.

På grund af nedlukningen blev seminaret med interesserede lærere afholdt virtuelt, men det lykkedes at samle engagerede lærere fra fransk og andre fag på tre skoler som gerne ville gå med i en ansøgning: Espergærde Gymnasium (Fransk og Matematik), Gefion Gymnasium (Fransk og Kemi, Fransk og Samfundsfag) og Tornbjerg Gymnasium (Fransk og Dansk). Efter et stort arbejde fra alle parter lykkedes det at få en bevilling fra det Nationale Center for Fremmedsprog.

Projektet med ledet af Heidi Bojsen, lektor på Kultur- og Sprogødestudier, RUC med først Christine Leturgie og siden Iben Schneider, forperson for Fransklærerforeningen som assisterende projektleder. I styregruppen sad desuden først Herminia Daeden og siden Emmanuel Zimmert fra Institut français, Anne Bagger og Trine Cederfeld de Simonsen, Tornbjerg Gymnasium, Grith Rasmussen, siden Me Svejstrup Laurberg og Louise Westmark fra Gefion Gymnasium og Pia Thorbøll og Charlotte Husted Ryberg fra Espergærde Gymnasium. Styregruppen og projektet fik undervejs vigtig assistance fra Maj Dannemand fra Institut Français og Isabelle Brun-Mogensen og Selma Yilmaz, kandidatstuderende på RUC.

De helt centrale deltagere var selvsagt de deltagende elever fra 9 klasser fra 3 forskellige skoler.

Desuden deltog andre undervisere, primært fra de andre fremmedsprogfag, men også fra nye kombifag som biologi, fysik, psykologi, religion på de tre deltagereskoler i projektets sidste faser med input og idéudvikling.

Tabel 1.1 Oversigt over involverede

Antal CLIL-stifinderlærere	Antal lærere der var aktive med input og sparring	Antal CLIL-stifinderklasser	Ca. antal elever	Antal aktive ledere (uddannelsesledere og rektorer)	Projektledelse og administration
12	9	9	180	4	7

(Kilde: Styregruppen, CLIL-stifindere: Flersprogede Veje til Viden og Læring i Gymnasiet)

1.2.2 Projektets struktur

Projektperioden blev forlænget undervejs pga. af nedlukningerne og sygdom, men har ikke ligget helt stille på noget tidspunkt. Tabel 1.2 viser det faktiske projektforsløb.

Tabel 1.2. CLIL-Stifinderprojektets realiserede projektplan i faser

Fase 1 – dec-feb 2021	Fase 2 marts-juni 2022	Fase 3 juli 2022-jan 2023	Fase 4 feb- nov 2023
Forberedelse	CLIL-undervisning	Seminar 3. status og forberedelse	Nationalt symposium
Seminar 1: om CLIL og ideer til undervisning	Dokumentation, sparring og innovationsmøder	CLIL-undervisning uden ekstra forberedelse	Publicering af rapport og øvelses- og forløbskatalog til brug for andre skoler og lærerteams
Opfølgingsseminar 23 feb. : dokumentation og målpunkter, kriterier og form – videre med øvrig forberedelse	Seminar 2 august 2021: status og forb til efterår 2021	Dokumentation, sparring og innovationsmøder	
Opsætning af hjemmeside, portal og kontrakter	Kontakt til faglærerforeninger og interessenter	Lokalt opsamlingsseminar med andre fremmedsproglærere	

Kilde: (Slides fra projektets seminar 1, korrigeret efterfølgende til realiseret projektforsløb)

1.2.3 Dokumentation af innovationsarbejdet i CLIL-stifinder projektet

Projektets titel signalerer med ordet ”Stifinder” et centralt element i innovationsarbejdet, nemlig det forhold at deltagerne skal opsøge og undersøge ubetrådt terræn, eller i hvert fald undersøge nye mulige veje.

Det betyder også at man skal turde undersøge de mere vanskelige veje og helst også kunne dokumentere både hvad der er en god vej frem og hvad der er en mindre hensigtsmæssig vej. Og så er der alt det midt imellem. Nogle gange er udsigten og læringen jo fantastisk, når man tager de små kringlede stier med masser af torne.

I dette projekt havde vi desuden to vigtige 'regler':

- Vi skulle have blik for at undersøge og bibeholde de elementer i undervisningen, der allerede pegede ind i CLIL og fungerede godt.
- Lærerne skulle opleve at både undervisning og dokumentationsopgaver gav mening og var realiserbare i forhold til deres virkelighed.

Disse regler var særligt vigtige under nedlukningen.

Arbejdet og resultaterne er løbende dokumenteret gennem følgende:

- Ét elektronisk spørgeskema for alle elever i projektet samt to lokale spørgeskemaer på skolerne
- 11 transskriberede fokusgruppeinterviews med eleverne efter afsluttede forløb eller delforløb
- Observation og interaktiv deltagerobservation af CLIL-undervisning på alle tre skoler.
- Noter fra de løbende sparringsmøder med CLIL-stifinderteams (dvs. CLIL-stifinderlærerne) undervejs.
- Tre seminarer med input fra de deltagende CLIL-stifinderteams.
- Noter og dokumentationsmateriale fra CLIL-stifinderteams.
- Undervisningsmateriale bearbejdet/og eller udviklet.
- 6 formelle samtaler med ledere fra deltager-skoler og løbende uformel dialog
- Samtaler og løbende dialog med ledere fra ca. 6 ikke-deltagende skoler
- Elevprodukter.

I analysen af disse elementer har vi fokuseret på hvordan lærere og elever har arbejdet med de dele af CLIL-didaktikken som deltagerne fandt mest meningsfulde i forhold til deres kontekst med udgangspunkt i den tilegnelse af soft CLIL som er beskrevet i Sektion 1.3.

1.3. Vores overordnede tilegnelse af CLIL – soft CLIL

På hvert deltagende gymnasium blev der dannet et eller flere CLIL-stifinderteams. Vores opgave var at lade os inspirere af CLIL og tilpasse de dele vi fandt givende. Gymnasielærerne er, som de fleste andre i den offentlige sektor, travle folk. Det var derfor vigtigt, at projektets sprog og teori ikke var for tungt at arbejde med, og at alle lærerne kunne se relevansen ved arbejdet.

Begrebet stifinder blev brugt til at understrege at vi jo var blandt de allerførste i landet, der arbejdede med CLIL i gymnasieskolen i Danmark og at det derfor var i orden, faktisk nødvendigt, at vi tog os tid til at afsøge og undersøge, også de veje, der skulle vise sig ikke at være de letteste og mest anbefalelsesværdige, netop for at kunne pejle andre i retning af de bedste stier efterfølgende.

De fire fagområder oven for blev i daglig tale kaldt tandemfag.

Fransklærere og tandemfaglærer begyndte dernæst at udvikle undervisningsforløb (se Kapitel 3) hvor læringsmål fra begge fags læreplaner blev tilgodeset (Tabel 1.1).

Det var hurtigt klart at vi måtte bibeholde den flersprogethed som allerede bruges i fremmedsprogsundervisningen i Danmark. Dvs. at undervisningen godt kunne foregå på dansk selv om et formål også var at øge elevernes kendskab til og mestring af fransk. Denne tilgang, hvor man tillader at institutionens vanlige undervisningssprog også benyttes, kaldes også soft CLIL. En såkaldt hard CLIL ville

betyde at al undervisning i tandemfagernes faglighed skulle foregå på fransk. Dette ville muligvis kunne fungere med engelsk i nogle kombinationer, men ikke med fransk på de deltagende skoler.

Overordnet set var der fokus på følgende punkter fra de involverede fags læreplaner.

Tabel 1.1 Fokuspunkter fra CLIL-fagernes respektive læreplaner fra 2017

	Fransk	Dansk	Kemi	Matematik	Samfundsfag
Fokuspunkter	<ul style="list-style-type: none"> • Arbejdsformer og opgavetyper, som udvikler elevernes innovative evner. (Sektion 3.2) • Samspil med andre fag (Sektion 3.4) • Alle de faglige mål er spil. Bemærk særligt: <ul style="list-style-type: none"> - perspektivere den erhvervede viden om franske og frankofone kultur- og samfundsforhold til andre kultur- og samfundsforhold - behandle problemstillinger i samspil med andre fag - demonstrere viden om fagets identitet og metoder - benytte viden om, hvordan man lærer fremmedsprog, i det daglige arbejde. 	<ul style="list-style-type: none"> • møde med kultur- og bevidsthedsformer i Danmark, Europa og den øvrige verden fra oldtiden til i dag. (Sektion 1.1.) • Faglige mål (Sektion 2.1): udtrykke sig præcist, nuanceret og formidlingsbevidst mundtligt, skriftligt såvel som multimodalt • analysere, fortolke og perspektivere fiktive og ikke-fiktive tekster i alle medier • demonstrere kendskab og forholde sig reflekteret til medie billedet i dag • navigere, udvælge og forholde sig kritisk og analytisk til information i alle medier samt deltage reflekteret i og bidrage til digitale fællesskaber • undersøge problemstillinger og udvikle og vurdere løsninger, hvor fagets viden og metoder anvendes, 	<p>Kemi har stor betydning for samfundets fortsatte økonomiske og teknologiske udvikling, både nationalt og internationalt, (Sektion 1)</p> <p>Faglige mål (Sektion 2): Alle blev berørt på nær anvendelsen af digitale værktøjer. Bemærk særligt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • anvende fagbegreber, fagsprog og metoder til at beskrive simple kemiske problemstillinger • relatere iagttagelser, modeller og symbolsprog til hinanden ved anvendelse af kemisk fagsprog • dokumentere eksperimentelt arbejde mundtligt og skriftligt, herunder forklare simple sammenhænge mellem det eksperimentelle arbejde og den tilknyttede teori • anvende fagets viden og metoder til at undersøge og beskrive enkle problemstillinger med kemisk indhold fra hverdagen • eller den aktuelle debat og eventuelt 	<p>Eleverne skal opnå alment dannende matematisk indsigt, der bidrager til en forståelse af matematikkens afgørende betydning for at kunne beskrive og forstå samt kommunikere om naturvidenskabelige og teknologiske samt samfundsvidenskabelige og kulturelle spørgsmål. (Sektion 1.2)</p> <p>Faglige mål (sektion 2.1.) Alle blev berørt. Se særligt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Operere med tal og repræsentationer af tal samt kritisk vurdere resultater af sådanne operationer - håndtere simple formler, opstille simple variabelsammenhænge og kunne anvende symbolholdigt sprog til at løse simple problemer med matematisk indhold - oversætte mellem de fire repræsentationsformer tabel, graf, formel og sproglig beskrivelse - håndtere grundlæggende sandsynlighedsregning, anvende simple statistiske modeller til beskrivelse af data, kunne stille spørgsmål ud fra modellen og have blik for, hvilke svar der kan forventes, samt være i stand til at formulere konklusioner i et klart sprog - demonstrere og formidle 	<p>Faget giver på et empirisk og teoretisk grundlag viden og kundskaber om og forståelse af de dynamiske og komplekse kræfter – nationalt, regionalt og globalt – der påvirker samfundsudviklingen (Sektion 1)</p> <p>anvende og kombinere viden og kundskaber fra fagets discipliner til at undersøge aktuelle samfundsmæssige problemstillinger i Danmark og andre lande og diskutere foreliggende og egne løsninger herpå anvende viden, begreber og faglige sammenhænge fra kernestoffet og forskellige teorier fra fagets discipliner til at forklare og diskutere samfundsmæssige problemstillinger og udviklingstendenser</p> <p>behandle problemstillinger i samspil med andre fag</p> <p>demonstrere viden om fagets identitet og metoder formulere præcise faglige problemstillinger, herunder hypoteser, og indsamle og bearbejde dansk og fremmedsproget materiale, herunder statistisk materiale, til at undersøge og diskutere problemstillinger og konkludere forholde sig kritisk til forskelligartede materialer fra forskellige typer afsendere og</p>

		herunder i samspil med andre fag.	til at udvikle og vurdere løsninger	<p>viden om matematikanvendelse inden for udvalgte områder, herunder behandling af problemstillinger udsprunget af dagligliv og samfundsliv</p> <p>– demonstrere viden om matematikkens udvikling i samspil med den historiske, videnskabelige og kulturelle udvikling</p> <p>– demonstrere viden om fagets metoder og identitet</p> <p>– beherske mindstekrav omfattende grundlæggende matematiske færdigheder og kompetencer inden for kernestoffet</p> <p>– kommunikere aktivt i, med og om matematik i både mundtlig og skriftlig formidling</p> <p>– læse matematikfaglige tekster på engelsk samt, når det er muligt, på andre fremmedsprog.</p>	anvende viden om samfundsvidenskabelig metode til at gennemføre mindre empiriske undersøgelser (Sektion 2.1.)
--	--	-----------------------------------	-------------------------------------	---	---

Kilde: <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner> (Sidst besøgt 28 juli, 2023)

Som det fremgår af Tabel 1.1. valgte lærerne at vægte punkter fra læreplanens læringsmål, der i helt eller i overvejende grad faldt sammen med de formelle bedømmelseskriterier ved de mundtlige og skriftlige eksamener.

1.4. CLIL's tre sprog

I CLIL arbejder man ofte med tre former for sprog:

- 1) Det faglige sprog
- 2) Sprog til læring
- 3) Sprog gennem læring

Her har vi lænet os både op af Coyle (2011) Coyle, Hood & March (2010), Larsen, Daryai-Hansen & Holmen (2016) og Daryai-Hansen & Albrechtsen (2018).

Kort gengivet definerer de sprogene således:

- 1) Det faglige sprog: ord og diskurser, registre, terminologier, der er relateret til et fagområde
- 2) Sprog til læring: sprog til at kunne spørge, søge information, analysere, diskutere, mv.

3) Sprog gennem læring: det sprog som den enkelte studerende tilegner sig gennem konkrete sprogbrugssituationer, og som ikke kan tilrettelægges på forhånd af underviseren, men som kan fremmes ved, at de studerende introduceres til centrale værktøjer (fx onlineordbøger) og kommunikative strategier.

1.4.1 De tre CLIL-sprog i dette projekt – de første ahaoplevelser

De forskellige CLIL-stifinderteams udviklede forskellige måder at arbejde med de tre sprog. Særligt de teams, der havde mulighed for at lave flere forløb.

1) Det faglige sprog

Mange startede med at præsentere eleverne for et emne hvortil der knyttede sig et fagligt ordforråd. Ofte var fagordenes betydning også uklar eller ukendt på dansk. Det faglige sprog var i mange forløb meget tæt på at være det samme som fagsproget – i hvert fald i starten. Senere eller samtidigt kom der også genreformer ind såsom STEM-fagenes postermodel, humanistiske fags fortællermodeller koblet med filmteknik og samfundsfagenes diskurs og kultur og samfundsanalytiske modeller.

2) Sprog til læring

I arbejdet med sprog til læring viste det sig at det kunne være givende for begge faglærere at fokusere op på at kunne stille spørgsmål. Ikke blot at kunne spørgeord, men også at træne eleverne i at kunne finde på fagligt relevante og interessante spørgsmål at kunne stille til hinanden, til sig selv og til lærerne.

Både fransklærer og tandemfaglærere, men også eleverne (se Kapitel 5) oplevede et potentiale til at kunne motivere eleverne yderligere.

3) Sprog gennem læring

For gruppen af CLIL-stifindere blev denne kategori ret hurtigt knyttet an til øvelser og didaktiske tilgang der kunne skabe et frirum til eleverne til at eksperimentere og afprøve nye muligheder. Godt hjulpet af den stilladsering, der kunne ske gennem de to første sprog, kunne eleverne nu i gruppearbejde anvende sprog og faglig kunnen i samtale og gruppeprojekter med hinanden. Ind imellem måtte de så anvende sprog til læring for at kunne finde glemt, overset eller bare mere viden om emnet for at kunne fuldføre deres ide. Eller de fandt på kreative løsninger ud fra den viden de havde.

For lærerne var her lidt et tab af kontrol. For man kunne jo ikke i alle tilfælde monitorere hvordan de arbejdede og om mellemregningerne var korrekte.

For langt de fleste af eleverne var denne del det sjoveste og mest motiverende og talte ind i deres ønske om mere selvbestemmelse over valg af faglige spørgsmål og emner.

Det var i samspillet mellem de tre sprog (og de punktvisse fokusgruppeinterviews med eleverne) at vi kunne se hvor meget eksamen og de formelle bedømmelseskrav fyldte både for lærere og elever.

Og da vi jo havde læreplanerne fremme og havde nærlæst dem for at sikre forløb der talte ind i dem, var det interessant at kunne iagttage at nogle læringsmål i planerne ikke var understøttet i særlig grad eller overhovedet i bedømmelseskriterierne. Det betød i praksis at disse mål ikke blev vægtet særligt højt af hverken lærere eller elever i praksis i en travl hverdag trods de bedste intentioner.

1.5. CLIL-firkanterne: ECML's udlægning af CLIL (Matriks)

Vi har i projektet også arbejdet med ECML's figur:

Figur 1.1 ECML's CLIL-matriks



Kilde: <http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/EN/qMain.html>

På ECML's hjemmeside kan man klikke på hver firkant og se forklaringer og eksempler på, hvordan sammenhængen mellem sprog og faglighed kan bringes i spil i undervisningen, og hvad læreren skal være opmærksom på.

Nogle firkanter taler ind i meso- og makroniveau, dvs. hvordan CLIL-fagene spiller sammen med andre fag og aktørniveauer på skolen, det omgivende lokalsamfund eller den nationale kultur, samfund og ministerielle ramme. Det kan fx handle om hvorvidt CLIL-kombien overhovedet giver mening og anses som relevant af kolleger på skolen, ledelse, i lokalsamfundet og på nationalt plan.

Andre firkanter taler mere ind i mikro- og nanoniveau, dvs. hvordan samspejlet mellem eleverne og mellem elever og lærere i CLIL-klassen fungerer, og hvilke kognitive pres og strategier som den enkelte elev kan opleve og udvikle.

1.6 Vores arbejde med CLIL-firkanterne

De 16 firkanter var mange kategorier at skulle forholde sig til, så vi besluttede hurtigt, at lærerne skulle orientere sig i dem og søge de firkanter ud som kunne inspirere, sætte ord på eller udfordre til nye praksisser i undervisningen.

Her var viden om elevernes oplevelse både af CLIL-forløbet og af deres uddannelsesforløb i øvrigt, som vi indhentede gennem spørgeskemaer og fokusgruppeinterviews, også et interessant indspark.

Lærerne var optagede af flere firkanter, men måske særligt af den firkant der beskriver, at det er vigtigt, at det omgivende (lokal)samfund kan se værdien af CLIL-forløbet, da det motiverer og kan sikre en fremtidig forankring. (Det vil være for omfattende at beskrive arbejdet med alle firkanter i rapporten).

Figur 1.2 Integration – (lokal)samfund CLIL-firkanten

Integration - Community

The value of doing CLIL needs to be recognised by the wider community/society around the school. This is to ensure long-term development and sustainability. The quality CLIL school ensures that these values for the wider society are clear and transparent.

Kilde: ECML's CLIL-matriks <http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/EN/qMain.html>

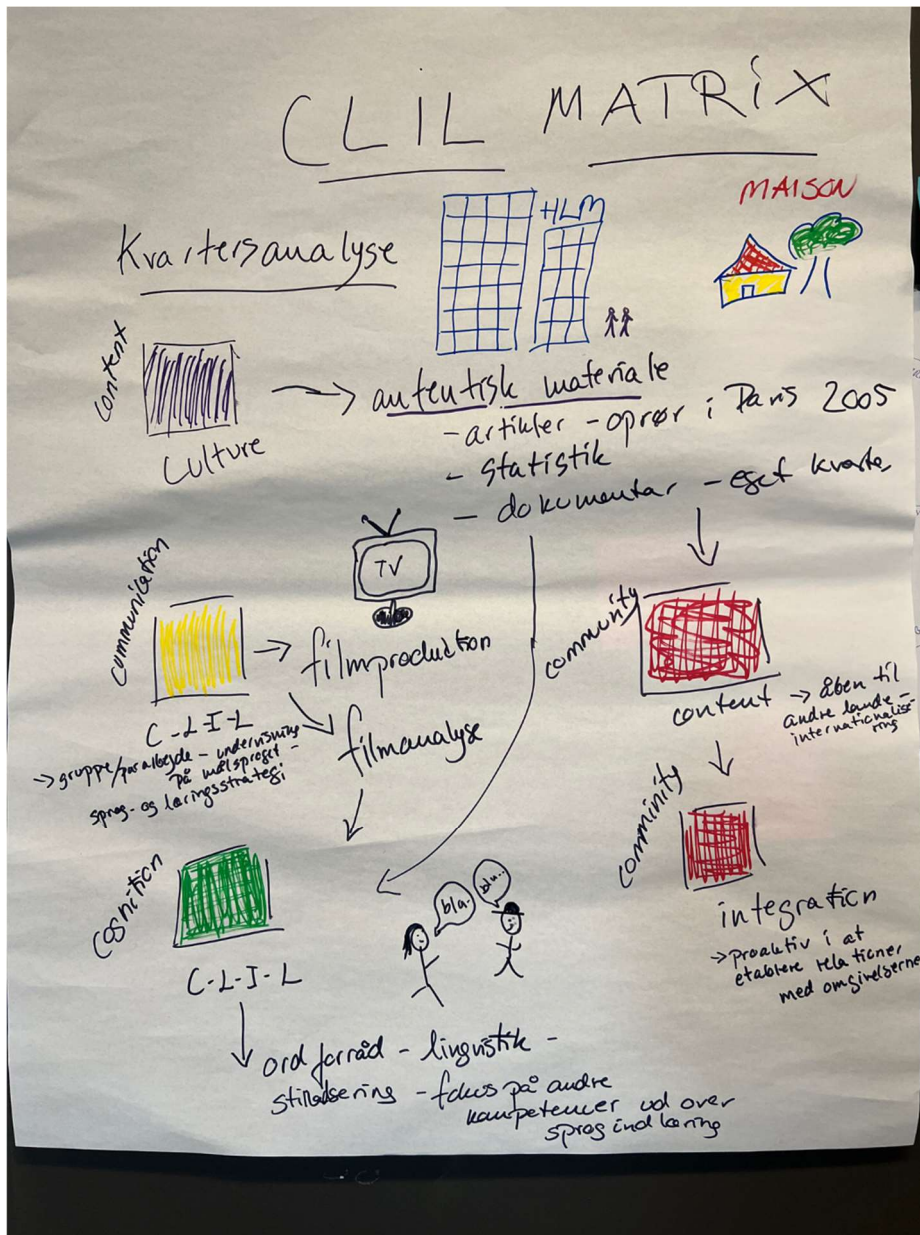
Der blev arbejdet med firkanten på forskellige måder. På Espergærde var CLIL-forløbet et parløb mellem fransk og matematik. Forankringen skete først gennem valg af et tema, som alle kunne forholde sig til, nemlig COVID19 og de mange tal og statistikker der blev diskuteret i de år. Senere kom et forløb med en ekskursion til et kunstmuseum, hvor det gyldne snit var temaet. Endelig indgik CLIL-kombien også som forberedelse til en studietur til Frankrig, hvor eleverne skulle lave interviews på gaden og databehandle svarene samt have matematik på fransk (og engelsk) sammen med deres franske værter.

På Gefion tog kombien fransk og samfundsfag fat på spørgsmål som emner som integration og kulturmøder eller præsidentvalg. Dette var emner, som eleverne og lokalsamfundet kendte fra medierne, men mest fra en dansk vinkling. Det franske perspektiv var en øjenåbner, samtidigt med at det viste værdien af fagbegreberne på forskellige kontekster og traditioner for politiske taler og kampagner.

På samme skole tog kombien kemi og fransk fat i titrering i forbindelse med produktionen af vin. De arrangerede desuden en studietur til Lolland for at besøge en dansk vinproducent og oplevede ved selvsyn værdien af kombien fransk og kemi, som udfoldede sig i praksis hos producenten.

På Tornbjerg udviklede teamet af fransk- og dansklærere et forløb, hvor eleverne arbejdede med forstæder og kulturmøder. Først med udgangspunkt i forhold omkring Paris og filmanalyse. Dernæst omkring en opgave med at lave en video med fransk tale om ens eget kvarter i en forstad til Odense.

Figur 1.3 Brain storm over ECML's CLIL matrix



Kilde: CLIL-Stifindere: Flersprogede Veje til Viden og Læring i Gymnasiet, Seminar 2 på RUC, Tornbjerg teamet og Me fra Gefion teamet.

På alle skoler gjorde ledelse og CLIL-stifindere desuden en stor indsats for at fortælle om projektet til kolleger og elever, hvilket kastede nye spontane forløb og samarbejder af sig.

Behovet for anerkendelse af projektet og CLIL-kombien fra kolleger og lokalsamfundet var selvsagt til stede fra starten. Men det var en bekræftelse for deltagerne at se dette behov formuleret som en målsætning i matriksen, så det var fagligt legitimt og muligt at integrere og gå målrettet efter. Det har haft betydning, at det blev diskuteret ret tidligt i forløbet og at de forskellige CLIL-teams selv kunne definere og udvikle hvilken form for forankring og i hvilket lokalsamfund, på hvilket niveau, tema osv.

Integration-Cognition:

Thomas og jeg har samarbejdet meget tæt gennem hele forløbet. Vi har besluttet været til stede i hinandens undervisning flere gange, og undervist sammen, deltaget i ekskursioner og forløbsrelaterede aktiviteter hele vejen igennem begge to. Vi har hver især vidst hvad den anden sagde og gjorde i hvert enkelt modul. Det har gjort at vi har kunne understøtte hinanden og at forløbet for eleverne har virket mere helstøbt og sammenhængende. F.eks. vidste Thomas hvad eleverne burde kunne, vide og hvad præcis de havde talt med mig om, så han kunne arbejde videre derfra og designe sine timer med afsæt deri. Og også være sikker på hvor niveauet var og dermed forventningsafstemme derfra. Det gjorde han og det understøttede kemiundervisningen meget, at han kunne samle op på kemisk "content" og repetere det og bygge videre på det med øvelser i fransktimerne. – Linda Schneider, Kemilærer og CLIL-stifinder på Gefion Gymnasium

2. Forløbstyper i CLIL-stifinderprojektet

Projektet var bygget op, så hver skole havde tre forløb at gå ud fra. To af skolerne arbejdede med stamklasser, hvor hele klassen havde fransk på skoleskemaet. En af skolerne arbejdede med valghold, hvor der både sad begyndere og fortsættere i fransktimerne.

2.1 Stamklasse og valgfagstyper

Dermed var der fra starten lagt op til to forløbstyper alene ud fra logistiske udfordringer: stamklasseforløb og valgfagsforløb.

- a. **Stamklasseforløbet** organiseres ud fra samarbejdet mellem en stamklassens lærer i det valgt sprogfag og tandemfag. Afhængigt af hvilke læringsmål fra læreplanerne man vil arbejde med, og hvilke typekategorier man ellers orienterer sig efter nedenfor, kan man inddrage andre kolleger i sine fagteams og andre af klassens lærere i højere eller mindre grad.

Det anbefales dog, at man søger at kortlægge spidsbelastningstidspunkter i i forh. til afleveringer, studieture mv. for klassen.

- b. **Valgfagsforløb:** På Tornbjerg valgte to fransklærere at arbejde med CLIL i to forskellige klasser i samarbejde med én dansklærer der så kom på besøg i fransktimerne. For nogle af eleverne var det altså deres dansklærer, for andre ikke. Fordi dansklærerens input talte tydeligt ind i et krav fra læreplanen om færdigheder i medieanalyse var den danskfaglige gevinst dog genkendelig for alle og kunne aktiveres i dansktimer med egen dansklærer efterfølgende.

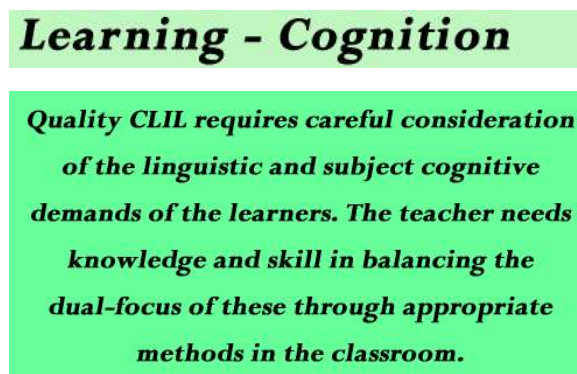
2.2 Typer efter længde (og rytme)

Projektet skulle lanceres under Coronaens nedlukning i januar 2021. De første forløb blev derfor udført helt eller delvist som computerunderstøttet undervisning. Dette benspænd gjorde, at vi satte hinanden fri til at udvikle forløbet i den rytme og længde af modulerækker, som lærerne så det muligt i den turbulente virkelighed, de befandt sig i. Det kan ikke understreges nok, hvor fantastisk det var at opleve deres motivation og vedholdenhed, og at ingen gjorde tegn til, at de ville give op.

Vi fastholdte den ekstreme fleksibilitet undervejs, også da en sygdomsmedling og et jobskifte på flere af skolerne gjorde at ting måtte foregå senere eller i en anden rytme end planlagt.

Gevinsten var at vi kunne se at det faktisk var en kæmpe fordel hvis lærerne kunne få lov til og havde styrke til at kunne flekse ind og ud af CLIL-forløbet, ikke kun afhængigt af op- og nedlukninger, sygdomsmedlinger osv. men også alt efter hvor eleverne var henne i den kognitive-emotionelle udvikling som al læring indbefatter, særdeleshed når der er flere sprog i spil.

Figur 2.1 Læring-kognition firkant. CLIL-matrix



Kilde: ECML's CLIL-matriks <http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/EN/qMain.html>

Der var forløb målrettede 1. g'ere, forløb til 1. + 2. g'ere. På Espergærde prøvede to hold at møde CLIL både i 1. og 2. g. På Gefion prøvede nogle elever at møde CLIL både i Fransk-Samf i 1. g og Fransk-Kemi i 2. g.

Selv om vi fra starten havde tænkt på forløb på en længde fra 5 til 12 moduler på hver af de tre deltagerskoler, med en fast planlægning af hvilke fransk og tandemfagstimer der var CLIL, viste det sig i praksis at både undervisning, læring og både lærernes og elevernes trivsel i innovationsarbejdet fungerede meget bedre, hvis de kunne flekse ind og ud af CLIL-rammen.

Det viste sig at være en stor fordel, fordi selv når man ikke var i en formel CLIL-undervisning, blev der jo henvist tilbage til det, der var sket i CLIL-elementet, eller talt hen imod det næste CLIL-element. Hermed forblev de to fagområder på sin vis integreret i det samlede forløb alt imens lærere og elever kunne fokusere på et element eller opgave, som de definerede eller løste ud fra det ene fags kendte arena og redskaber.

Ud fra vores erfaringer kan man som underviser/team arbejde med følgende typer:

- Fokus på en eller flere klasser i samme årgang** der har CLIL-forløb i **både 1. og 2. g**
- Fokus på et team af lærere**, der udvikler og specialiserer sig i et CLIL-forløb til en **bestemt årgang** i en **bestemt periode i skoleåret**.

2.3 Typer efter fagkombi

Udviklingsarbejdet understregede forskellene i de forskellige fagområders didaktiske og faglige traditioner. Disse er også formet af elevernes kendskab og redskaber til at indgå i læringsprocessen.

Særligt var skellet mellem STEM-fag og de humanistiske/samfundsvidenskabelige fag tydeligt.

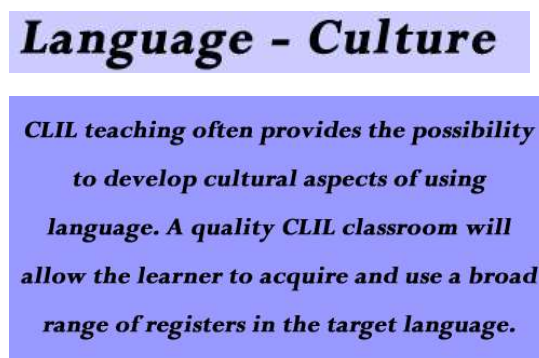
STEM-fagene og 2. fremmedsprogfag har det til fælles, at eleverne ikke har stort forhåndskendskab til hverken fagsprog eller stoffet. Ligeledes kan relevansen ved pensums enkeltdele være svære at gennemskue for eleverne, hvilket kan føre det manglende motivation og for nogle elevers vedkommende, blokeringer eller en mental "droppen ud" (Kilde: Lærernes rapporterede indtryk, såvel som elevernes fortællinger i interviews).

Omvendt har eleverne en overordnet forståelse af fagenes vigtighed: Sprog og kulturkendskab er vigtig i en globaliseret verden. STEM-fag giver vigtig indsigt om og i natur, teknik, og indgår i masser videregående uddannelser og jobs.

I rækken af kombinationsfag var humaniora og samfundsvidenskaberne var repræsenteret ved hhv. dansk og samfundsfag. Her viste det sig at være lidt vanskeligt at håndtere den store forskel mellem dansk og fransk i elevernes færdigheder på fagsproget. Elevernes generelle usikkerhed i at udtrykke sig på andet fremmedsprog, blev let oplevet som en hæmsko, der satte farten ned på et i forvejen presset program for særligt samfundsfaget.

Disse udfordringer taler ind i følgende aspekter af ECML's CLIL-præsentation:

Figur 2.2: Sprog-Kultur firkant. ECML's CLIL matriks



Kilde: <http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/EN/qMain.html>

Men også i firkanterne Sprog-kommunikation og Sprog-kognition, hvor det pointeres, at læreren skal tilpasse fremmedsprogbrugen med elevernes kunnen og understøtte læringen af fagbegreber på fremmedsprogbrugen uden at overvælde eleverne.

Løsningen blev at tillade mere brug af dansk fagsprog i samfundsfagene, men at bibeholde franske forhold og samfundsproblematikker som tema. Denne erfaring er vigtig at understrege og er i tråd med Coyle, Marsh & Hood's pointering af, at CLIL med fordel skal tillade flersprogethed i klasselokalet (op. cit.). Således kan en undervisning med fokus på det franske præsidentvalg sagtens foregå på dansk og hvor man med fordel kan tale om betydningen af "le conseil constitutionnel", "parrainage", "scrutin", "premier ou deuxième tour" på dansk også for at kunne få greb om et komparativt perspektiv, og hvordan disse institutionelle praksisser dukker op i mediernes diskurser og vinkles forskelligt i hhv. dansk og fransk presse.

Fransk-Dansk kombien fokuserede på mediebrug og var i mindre grad konfronteret med denne udfordring, fordi CLIL-undervisningen fandt sted i fransktimerne i valgfagsklasser. Dansk læreren havde dermed den

fordel, at man nu havde mere tid til at hæve niveauet i stamklasserne, fordi nogle af eleverne var ekstra godt kendte i det medietekniske og potentielt kunne løfte resten med.

En mulighed for videreudvikling kunne være at inddrage receptionen af danske film i Frankrig og omvendt, i medier og hos publikum såvel som hos filmskabere.

På baggrund af disse erfaringer kan man arbejde ud fra følgende typer:

- a. **Sprog-STEM typen:** fokus på fagsprog, opstilling af problem, komponenter, analyse, diskussion, konklusion.
- b. **Sprog-SAM/HUM:** fokus på fagsprog, men i komparativt fagligt perspektiv; inddrage viden og temaer fra fremmedsprogsfaget til at hæve analytisk og globaliseret kompetence i tandemfaget; komparativt arbejde mellem fagsprog til at afsøge om de henviser til det samme eller ej.

2.4 Typer efter tema og didaktik

Det viste sig undervejs, at arbejdet med tema og didaktik var vigtigt for at få eleverne med om bord.

2.4.1 Temaer

Temaerne i de udviklede forløb (Tabel 2.1) blev valgt efter de læringsmål for fagenes læreplaner, som blev udset til at indgå i forløbet. Dernæst blev de valgt ud fra lærernes interesser, ideer om elevernes interesser og erfaring fra tidligere forløb mhp. at videreudvikle og tilpasse eksisterende materiale.

Tabel 2.1. Temaer i CLIL-stifinderforløbene 2021-2023.

CLIL-Kombi	Fransk-Dansk	Fransk-Kemi	Fransk-Matematik	Fransk-Samf
T E M A	Forstadsliv og visuel repræsentation	Titring, vinproduktion og alkohol	Corona- statistik og demografi (anvendt om præsidentvalg i 2. g)	Diskursanalyse i integrationsdebat
	Forstadsliv, kulturmøde og repræsentation (analyse af filmene De urørlige og Les Misérables)		Det gyldne snit i arkitektur, reklamer og billedkunst	Diskurser og begreber i præsidentvalget
Forankring i samfundet	Produktion af video fra eget forstads/oplandskvarter. Perspektivering af film til danske forhold.	Studietur til dansk Vinproducent Frederiksdal Gods	Studietur i 2. g. i Frankrig, interviews af franskmænd Studietur til lokalt kunstmuseum	Arbejde med interviews og vidnesbyrd af unge fra franske forstæder Perspektivering af politiske institutioner og kampagnesprog til danske forhold, gn oplæg fra Aarhus universitet.
Slutprodukter	Videor Gruppeoplæg	STEM-poster om selvvalgt kemifaglig analyse om vinproduktion med brug af fransk. Gruppearbejde med præsentation på dansk og fransk	Gruppeoplæg.	Gruppedebatter, hvor argumentationsformer, hypoteser mv afprøves på dansk og fransk

Kilde: Lærernes forløbsplaner og undervisningsmateriale, elevprodukter, elevinterviews og observationsnoter.

Et fællestræk for alle de valgte temaer var at de BÅDE talte ind i identificerede læringsmål fra begge fags læreplaner OG konkretiserede relevansen ved begge fag og deres kombination gennem et genkendeligt tema fra livet uden for institutionen og dens pensum.

2.4.2 Didaktikker

I planlægningen af den valgte didaktik blev lærerne opmuntret til at tænke de tre former for CLIL-sprog ind i deres strategi og skele til firkanterne fra CLIL-matrikset i det omfang, det kunne give konstruktiv inspiration.

Da både STEM- og fremmedsprogsfagene var interesseret i at understrege fagenes relevans, blev dette kriterie vægtet af alle, også i kombierne med humanistiske og samfundsvidenskabelige fag.

Deltagerskolernes klasser var meget forskellige, både ift. elevsammensætning og til den lokale kontekst.

Forskellene gav sig udslag i at nogle klasser havde en relativ høj andel af elever med en kognitiv-emotionel psykisk diagnose (op til +60 %), der påvirkede evne til indlæring, gruppearbejde mm. Ligeledes var der forskellige kulturer ift. karakterpres eller ej.

Særligt forløbene i 2021 og til dels i starten af 2022 var påvirket af nedlukningerne, der havde konsekvenser for elevernes læring, socialisering og evne til at begå sig i ukendte læringsformer.

Tryghed: På baggrund af klassernes egen feedback til lærerne, interviews, spørgeskemaer og lærernes observationer stod det klart at socialisering og tryghed ved hinanden var en vigtigere og mere kompleks opgave end ellers.

Dette medførte, at sprog gennem læring i høj grad blev italesat som en sproglig praksis, hvor man eksperimenterer og bruger sproget til at løse og undersøge en opgave uden at fokusere så meget på om man kommer til at lave fejl.

Karakterpres: Flere lærere planlagde og meldte ud til eleverne, at i bestemte moduler gav elevernes ytringer IKKE anledning til karakterbedømmelse i årskarakterer. Dette var eleverne glade for, men nogle også svært ved at tro på at det kunne realiseres (kilde: interviews).¹

For nogle elever viste det sig vigtigt at udpege og understrege, hvordan CLIL-forløbene understøttede viden og kompetencer, der skulle bruges til eksamen.

Selvbestemmelse: Eleverne var glade for, at alle forløbene endte med at have faser, hvor eleverne havde en udstrakt grad af selvbestemmelse. Det kunne ske i form af valg af undertemaer, case, analysemetode, valg af begreber, opsøgning og brug af viden fra andre kilder end dem som lærerne havde brugt.

Studieretning – respekt for elevernes valg og forventning til uddannelsen: I kombierne med STEM var det en succes at understrege en relevans, der flugtede med elevernes studieretning, der for de fleste var samfundsorienteret.

Story-telling: Overblik over processen og slutproduktet: Det viste sig vigtigt, at give eleverne et overblik over forløbet og at løbende vende tilbage til overblikket gerne understøttet af en visuel præsentation i

¹ Se også NCFE's motivations- og barriereanalyse for en diskussion af elevernes oplevelse af karakterer. I rapportens citerede eksempler har eleverne mest fokus på skriftlige afleveringer. En enkelt efterspørger mere plads til mundtlighed (Barfod Lund *et al.*, 2023: 246-254).

lectio el. Ligeledes var det motiverende at lave en fortælling om det innovative i læringsforløbet, at udpege slutmålet men også lade eleverne opleve at de havde flyttet sig undervejs.

I et survey lavet på tværs af alle holdene i forbindelse med første forløb viste det sig, at den allermest motiverende faktor for læring for eleverne var at "de kunne forbinde det nye med noget de allerede kendte". Dette parameter var højere end god relation til lærere og kammerater.

I de opfølgende interviews stod det klart, at struktur og overskuelighed på tværs af fag i uddannelsen sammen med en høj grad af selv/medbestemmelse af temaer var vigtigt for eleverne og noget, de ikke oplevede, at institutioner i alle tilfælde arbejdede bevidst og tydeligt med, særligt i forh. til datoer for afleveringer.

Vi brugte denne feedback til at understøtte tryghed og motivation ved, at lærerne tog sig tid til, evt. via en visuel procesplan, at skabe en refleksion om, hvad eleverne nu havde lært og lavet af fremskridt i forhold til da de startede. Ved at flekse ind og ud af CLIL-undervisningen, kunne denne refleksion knyttes an til forskellige nye redskaber og elementer undervejs i skoleåret og, for nogle klassers vedkommende fra 1. g til 2. g.

Studiekompetencer: Behovet for at kunne genkende anvendelighed til eksamen og anknytning til kendt viden gjorde, at lærerne på forskellig vis understregede for eleverne, hvordan deres arbejde med de tre CLIL-sprogformer og særligt evnen til at kaste sig ud og eksperimentere med ukendt, svært stof på en struktureret måde var givende og vigtig. Opbyggelsen af først begreber, dernæst færdigheder til at stille spørgsmål og indhente viden for til sidst at arbejde selvstændigt uden konstant lærertilstedeværelse blev stilladseret ved flere gentagende øvelser end vanligt, hvilket særligt de psykisk sårbare elever, da de først forstod målet, satte pris på. I 2. g. kunne de selv sætte ord på, at det hjalp dem videre i deres læring (Kilde: lærerobservationer og interviews).

Bedømmelsesformer og -kriterier: Bedømmelsesformer viste sig at være et magtfuldt systemisk vilkår i projektet. Dette fordi både lærere og elever konstant arbejder hen imod opnåelsen af den højest mulige karakter for den enkelte og for klassen. Trods alle gode intentioner om at tilgodese andre målsætninger om bestemte didaktikker, globalisering, tværfaglighed, innovation mv. også, viste det sig, at hensynet til bedømmeskriterier var meget prægnant.

For franskfagets blev dette vilkår desuden interessant, fordi både elever og lærere oplevede at grammatisk korrekthed i skrift og tale var det vigtigste, dernæst eller sammen med et tilstrækkeligt ordforråd. Eleverne oplevede det gennem den feedback og undervisning, som de bed mærke i. Lærerne oplevede det gennem samtaler med censorer til eksamen.

Den franske læreplan indledes imidlertid med at betone at *"Fransk er et videns- og kundskabsfag, et færdighedsfag og et kulturfag, der har fokus på tilegnelse af interkulturel kommunikativ kompetence. Disse sider af faget er ligeværdige, betinger gensidigt hinanden og sikrer faglig dybde."* (1.1. læreplan for fransk i STX, vores understregning)

Ud fra denne indledning burde man kunne tolke at bedømmeskriterierne også burde være ligeværdige.

Sektion 4.2. beskriver specifikt bedømmeskriterierne for eksamener i faget. Kriterierne er læringsmålene som angivet i Sektion 2.1.:

- forstå hovedpunkterne, når der tales fransk om kendte og almene emner, formidlet gennem forskellige medier

- læse og forstå ubearbejdede fransksprogede fiktive og ikke-fiktive tekster
- deltage i samtale og diskussion på et **klart og nogenlunde flydende** fransk om kendte og almene emner, herunder beskrive oplevelser og begivenheder samt begrunde og forklare holdninger
- præsentere og redegøre for kendte problemstillinger på et **klart og nogenlunde** flydende fransk
- udtrykke sig skriftligt på et **ukompliceret og sammenhængende** fransk
- analysere og fortolke fransksprogede tekster inden for forskellige genrer samt sætte den enkelte tekst ind i kulturelle, interkulturelle, historiske og samfundsmæssige sammenhænge
- perspektivere den erhvervede viden om franske og frankofone kultur- og samfundsforhold til andre kultur- og samfundsforhold
- behandle problemstillinger i samspil med andre fag
- demonstrere viden om fagets identitet og metoder
- benytte viden om, hvordan man lærer fremmedsprog, i det daglige arbejde.

(Læreplanen for Franskfaget, Sektion 2.1. vores fremhævning)

At de ti bedømmelseskriterier, er det tre kriterier, der omtaler sproglige færdigheder. Ordet 'klart' blev af lærerne vurderet til at henvise til en udtale, der gjorde ordet forståeligt og 'nogenlunde flydende', en funktionel og pragmatisk kommunikation.

I Sektion 4.2 om bedømmelseskriterier understreges der ved den mundtlige eksamen at "**endvidere** lægges der vægt på samtalefærdighed og tekstforståelse. **Sammenhængende sprogbrug er vigtigere end korrekthed i detaljen**". (Læreplanen for Franskfaget, Sektion 4.2, vores fremhævning).

Undervejs i projektet har vi således diskuteret, hvordan læreplanen faktisk lægger op til et opgør med en normativ sprogforståelse og peger i retning af en funktionel og pragmatisk kommunikativ sprogdidaktik og kompetenceudvikling.

I det skriftlige er det ganske naturligt en lidt anden position. I læreplanens Sektion 4.2. lyder det:

Ved den skriftlige prøve lægges der vægt på, at eksaminanden kan uddrage det væsentlige af det udleverede tekstmateriale, udtrykke sig skriftligt på et **sammenhængende** fransk, besvare en opgave og disponere og fremstille et indhold **klart** og selvstændigt på en måde, der svarer til emnets karakter. Eksaminanden skal desuden kunne vise **sikkerhed** i den **relevante syntaks og morfologi** og beherske et alment **ordforråd** samt **idiomatik**. Der gives én karakter ud fra en helhedsvurdering.". (Læreplanen for Franskfaget, Sektion 4.2, vores fremhævelse)

MEN forinden er det altså pointeret, at det stadig er de ti punkter i læreplanens Sektion 2.1. der er de overordnede bedømmelseskriterier.

I praksis oplever fransklærerne dog, at mange af de punkter i læreplanens Sektion 2.1, der ikke omhandler sprogfærdighed, kun i mindre grad eller slet ikke inddrages i bedømmelse og votering og dermed vægtes de forskellige sider af faget, angivet i Sektion 1.1 IKKE ligeligt i praksis. For når både lærere og elever oplever, at karaktererne gives på baggrund af nogle kriterier frem for andre, så påvirker det selvsagt, hvordan både lærere og elever går ind i samarbejdet i klasseværelset og forberedelsen. NCFE's analyse af danske gymnasieelevers forhold til karaktergivning i fremmedsprogfagene underbygger og uddyber denne observation fra CLIL-stifinderlærerne (Barfod Lund *et al.*, 2023).

I de andre fag viste det sig, at der ligeledes var en praksis med at vægte nogle kriterier i højere grad end andre, men vi kan af pladshensyn ikke udfolde alle.

Man kan sige, at pointen er, at lærernes valg af temaer og didaktik er meget styret af dels læreplanernes bedømmelseskriterier, dels af den kultur og praksis der findes i censorkorpset blandt medlemmernes fortolkning og udmøntning af bedømmelseskriterierne.

Et innovationsprojekt, der vægter udviklingen af elevers eksperimentering og leg med det faglige sprog og med egen læringsstrategier, kunne med andre ord godt opleves af nogle elever – og lærere - som en lang omvej eller afvigelse fra det målrettede spor hen mod den bedst mulige præstation i forh. til de prioriterede bedømmelseskriterier.

Soft CLIL indbefatter også et vist tab af kontrol og indsigt for den ene lærer, når undervisningen bevæger sig langt ind i den anden lærers ekspertise. Det tog noget tid at vænne sig til, at lærerne undervejs måtte acceptere, at de kun skulle bedømme en del af præstationen, nemlig den der faldt under deres domæne. De skulle acceptere, at de ikke nødvendigvis kunne forstå og bedømme alt alene, særligt når kombifaget var et STEM-fag, eller når kombifaglæreren ikke kunne fransk.

Det interessante var dog, at lærerne, netop ved at flekse ind og ud af CLIL-formen, alligevel kunne kortlægge og følge hvordan viden, kompetencer og færdigheder blev opbygget på traditionel vis og på den måde blive bevidste om hvad CLIL-didaktikken havde af plusser og minusser (Se Tabel 2.2).

Tabel 2.2. Vurderinger af læringsplusser og -minusser ved CLIL-forløbene

Skole	Espergærde	Gefion	Gefion	Tornbjerg
Fagkombi	Fransk-Matematik	Fransk-Kemi	Fransk-Samf	Fransk-Dansk
Læringsplusser for eleverne	<ul style="list-style-type: none"> • Større forståelse af begge fags relevans i uddannelsen og samfundet • Mere motivation for at lære • Bedre evne til at læse og lære at forstå svært stof og nye fagudtryk • Bedre evne til at strukturere analyse • Evne til at reflektere over og værdsætte egen indsats i læringsproces fra 1 til 2 g (vigtig for trivsel og selvværd) • Studiekompetencer stærke i 2. g 	<ul style="list-style-type: none"> • Større forståelse af begge fags relevans i uddannelsen og samfundet • Mere motivation for at lære • Bedre evne til at læse og lære at forstå svært stof og nye fagudtryk • Bedre evne til at strukturere analyse • Nye elevtyper, der havde været tavse/passive hidtil, bød ind. Mere tid til emnet gav mulighed for mere differentieret undervisning og dybde. Karakterhop for enkelte elever. • Glæde ved samarbejde og at lære hinanden at kende gennem nye faglige kombinationer i klassen. Øget tryghed og trivsel 	<ul style="list-style-type: none"> • Større forståelse af begge fags relevans i uddannelsen og samfundet • Mere motivation for at lære • Bedre evne til at læse og lære at forstå svært stof og nye fagudtryk • Bedre evne til at strukturere analyse 	<ul style="list-style-type: none"> • Større forståelse af begge fags relevans i uddannelsen og samfundet • Mere motivation for at lære • Bedre evne til at læse og lære at forstå svært stof og nye fagudtryk • Bedre evne til at strukturere analyse • Nye elevtyper, der havde været tavse/passive hidtil, bød ind. Mere tid til emnet gav mulighed for mere differentieret undervisning og dybde. Karakterhop for enkelte elever. • Glæde ved samarbejde og stor grad af selvbestemmelse. • Enkelte elever opsøgte viden om emnet gennem selvstændig research på nettet.

Læringsminusser	Undervisningen føltes som særlig svær, særligt i det første CLIL-forløb		Samf-faget fandt det svært at nå gennem pensum og opretholde det faglige niveau.	En del, men ikke alle elever oplevede at det mediefaglige delvist allerede var kendt stof fra Folkeskolen eller andre fag i STX
Nye didaktiske indsigter	Vigtigt at lære eleverne at stille meningsfulde faglige spørgsmål om opgaver og emner til hinanden. Refleksion over hvordan man kan bedømme og belønne kompetence til at lære og robusthed til at kæmpe med noget der falder en svært. Vigtigt at lave en storytelling om læringsforløbet – både fremadskuende og tilbageskuende og med fordelt over flere skoleår. 2.g og 3. g's fortællinger motiverer yngre årgange.	Vigtigt at lære eleverne at stille meningsfulde faglige spørgsmål om opgaver og emner til hinanden. • Refleksion over det pædagogisk givende ved at læreren tør indtage en position som en 'elev' i den anden lærers fagområde	Vigtigt at lære eleverne at stille meningsfulde faglige spørgsmål om opgaver og emner til hinanden. • Refleksion over at tillade tilstrækkelig brug af dansk til at tandemfaget ikke oplever kompromis med det faglige niveau	Vigtigt at lære eleverne at stille meningsfulde faglige spørgsmål om opgaver og emner til hinanden. • Refleksion over det givende ved at inddrage elevernes livsverden på en eksperimenterende form

Kilde: Lærernes tilbagemeldinger, surveys, interviews, observations- og samtalenoter med elever fra besøg i undervisningen

2.5 Opbygning af den bedste forløbstype for netop jeres skole

På baggrund af de erfaringer og den indsamlede data, hvorfra vi har forsøgt at præsentere nogle centrale pointer i Sektion 2.1 til 2.4, kan vi anbefale, at man lader sig inspirere af nedenstående model til at sammensætte en CLIL-undervisning til passer til ens skole (med dens økonomi, strategi, studieretninger mv), fagkombi, lærerteams og elevgruppe.

Figuren angiver også muligheder, som ikke er beskrevet i 2.1.-2.4, som blev helt eller delvist benyttet og/eller diskuteret undervejs.

Figur 2.3 Overblik over opbygning af forløbsmodeller til CLIL – en inspirationsfigur



Kilde: CLIL-stifindere: Flersprogede Veje til Viden og Læring i gymnasiet – et innovationsprojekt

2.6 Forløbstyper i CLIL-stifinderprojektet: Opsummering

På baggrund af vores arbejde fandt vi det hensigtsmæssigt at anbefale andre skoler at udvikle deres egne CLIL-forløb ved at bruge følgende typekategorier som pejlemærker:

- Fremmedsprogsvagfagshold i kombination med kombifaglærer eller stamklasse
- Fagkombination med HUM, SAM eller STEM-området
 - a) **Sprog-STEM typen:** fokus på fagsprog, opstilling af problem, komponenter, analyse, diskussion, konklusion.
 - b) **Sprog-SAM/HUM:** fokus på fagsprog, men i komparativt fagligt perspektiv; inddrage viden og temaer fra fremmedsprogfaget til at hæve analytisk og globaliseret kompetence i tandemfaget; komparativt arbejde mellem fagsprog til at afsøge om de henviser til det samme eller ej.
- Forløbsrytme og længde
- Tema med indbygget ud af huset komponent, herunder reference til elevernes studieretning(er)

Det fungerede godt, at forløbene blev udviklet og tilpasset med udgangspunkt i på forhånd identificerede læringsmål i begge fags læreplaner, og at lærerne brugte kendte og afprøvede opgaver og øvelser, som de vidste fungerede godt for eleverne, og som kunne kombineres med læringsmål og forslag fra den anden faglærer.

Det didaktiske arbejde tog i høj grad fat i elevernes motivation og oplevelse af, hvordan karaktergivning og feedback motiverer eller demotiverer, hvilket bliver uddybet i Sektion 5.2. (Se også Barfod Lund *et al.*, 2023). Her kunne både lærere og elever opleve et pres til at prioritere nogle færdigheder og øvelser frem for andre, der ellers ville kunne motivere eleverne og træne dem i at turde fejle. Mere konkret oplevede lærerne af der ved mundtlig eksamen i fransk som oftest udelukkende bedømmes ud fra grammatisk korrekt sprog og at mange af de punkter i læreplanen, der ikke omhandler sprogfærdighed, kun i mindre eller slet ikke inddrages i bedømmelse og votering.

Det var derfor vigtigt at understrege over for eleverne, at vejen hen til et mere grammatisk korrekt sprog går gennem øvelse og konstant arbejde med at blive mere og mere præcis og korrekt.

En varierende rytme ind og ud af CLIL-undervisningen i de to fags parløb viste sig også givende. Dels fordi det gjorde, at man kunne håndtere de punktvis nedlukninger under corona; dels fordi det gjorde, at lærerne kunne følge klassens/valgholdets udvikling og behov for kendt og eksperimenterende undervisning; dels fordi det gjorde, at eleverne fik lov til at mærke, at CLIL-arbejdet faktisk havde givet dem noget, som de kunne bruge i de traditionelle monofaglige moduler.

3. Eksempler på CLIL-forløb

I dette kapitel fremstilles tre former for CLIL-forløb.

Den første (Sektion 3.1) tager udgangspunkt i Stamklasse-kombien mellem andet fremmedsprog og et STEM-fag, nemlig fransk og matematik. Den næste (Sektion 3.2) tager udgangspunkt i en valgfagsklassekombi mellem andet fremmedsprog og et humanistisk fag, nemlig Fransk og Dansk. Den

sidste (Sektion 3.3) tager udgangspunkt i endnu en Stamklassekombi, men nu med andet fremmedsprog og Samfundsfag.

Vi har med vilje ikke villet harmonisere de tre eksempler på forløbsbeskrivelser. Dels fordi vi gerne vil være tro mod den proces og kontekst som lærerne har arbejdet i, og som har været forskellig fra den ene skole til den anden, dels fordi vi gerne vil vise læseren, at der er mange måder at arbejde med opbygningen af et CLIL-forløb på. Endelig er der også en didaktisk pointe i rækkefølgen af de præsenterede forløb.

Fransk og matematik i 3.1 giver en relativ kortfattet beskrivelse, hvor CLIL-dimensionerne er tegnet ind fra start. Den giver mulighed for at danne sig et overblik over struktur, indhold i overskrifter og gradvis udvikling af CLIL-elementer ud fra de valgte fokuspunkter i lærerplanerne. Fransk og dansk i 3.2. byder på lidt mere kompleksitet, idet vi nu viser læseren nogle glimt af lærernes arbejdsproces med at opbygge modulerne, og hvordan både CLIL-elementer og indhold præciseres og justeres undervejs. Fransk og samfundsfag i 3.3. viser en proces, hvor det første forløb af forskellige årsager og bla. pga. nedlukningen var meget ambitiøst (21 moduler!) og hvor CLIL-elementerne var grundigt integrerede.

Da forløbet blev gentaget det næstfølgende år var der 18 moduler.

3.1 Stamklasser, Fransk og Matematik af Pia Thorbøll og Steffen Holm - Espergærde Gymnasium

3.1.1 Kontekst og overvejelser om CLIL

Vi har igennem to år kørt næsten sammenlignelige forløb i to på hinanden ens studieretninger Samf/engelsk.

Årgangen har i begge tilfælde været 1.g klasser. Vi har udviklet forløbene fra det ene år til det andet og tilpasset ift. de respektive klasser. Den ene klasse fik mulighed for at følge op på arbejdet gennem en studietur i 2. g.

Forløbene kan køre som en progressiv udvikling fra de konkrete og simple øvelser til de mere abstrakte forløb (Corona og Mat i kunst) som minder om mere klassiske tværfaglige forløb. De kan også køres enkeltvis som input til andre faglige kompetencer i begge fag.

Det kan være vigtigt, at understrege de konkrete kompetencer eleverne arbejder med og får tydeliggjort igennem arbejdet med alle forløb. Kompetencerne er beskrevet/begrundet i de faglige vejledninger:

- **Fagsprog;** termer, begreber, ordklasser, transparente ord
- **Sprog til læring;** øvelser til at praktisere og være bevidst om det sprog, der hører de forskellige faglige kontekster til, opmærksomhed på læringsstrategier og kompensationsstrategier
- **Sprog gennem læring;** bevidsthed om og evnen til på bedste vis at formidle viden om et fagligt indhold, drage paralleller, række på egen viden og den nye tillærte samt den mundtlige og selvstændige formidling til en målrettet målgruppe.

Forløbene har været fordelt således:

1. Et kort indledende talforløb
2. Et "Opvarmningsforløb" tænkt som 20-30 min over en række moduler
 - Skab en "Avatar" som kreativ opgave i dette forløb

3. Coronaforløb; om statistik
4. Matematik i kunst: om "Det gyldne snit" og billedanalyse
5. Det franske præsidentvalg

Særligt forløb 4 var velegnet i forbindelse med en efterfølgende udvekslingsrejse til Frankrig i tilknytning til det franske præsidentvalg. Det vil blive kaldt forløb 5 i materialet. Forløbet blev afholdt i 2.g som et bonusforløb og bragt til eksamen med fine resultater.

Samarbejdet fransk/matematik er opstået som følge af en række observationer i begge fag, hvor eleverne dd. generelt synes at have sværere ved at tilegne sig den systematik, der ligger i begge fags læringsmetoder. Eleverne holder tilbage og synes at have svært ved at have den nødvendige motivation og fokus til at indlære ord, begreber og at prøve dem af mundtligt og at turde fejle for at lære.

Vi ønskede derfor at skabe et rum, hvor eleverne fik mulighed for at øve sig på forskellige metodiske tilgange, præcision og læringsstrategier i forhold til det faglige stofs relevans for eleverne. Det var vigtigt for os at give eleverne en mulighed for at blive aktiveret i deres læring og tage ejerskab i forhold til den faglige progression.

Selv om fransk og matematik, i traditionel opfattelse, ligger ret langt fra hinanden rummer vores faglige vejledninger i begge fag i princippet mulighed for at lave projekter, hvor vi igennem et CLIL-samarbejde, kan finde et rum til at træne netop den faglige fordybelse og fokus og til at give plads til at turde fejle mundtligt. Begge fags eksamen er også mundtlige.

3.1.2 Eksempler på forløbsplaner for Fransk og Matematik

Tabel 3.1. Oversigt over gennemførte Forløb 1 med fransk og matematik

Titel	Indhold	Sprog-Rolle	Antal moduler (ca)
Talforståelse (Virtuel)	Træning af talord og grundlæggende talbehandling (regning). Repetition af fonetik.	Det faglige sprog.	Fr 3 Mat 4 Begge samtidigt 1 I alt 8
Opvarmningsøvelser	Virkelighedsnære opgaver Fokus på grafiske fremstillinger og mundtlig sprogfærdighed	Sprog til læring. Det faglige sprog.	Fr 4 Mat 4 Begge samtidigt 2 I alt 10
Corona (Virtuelt)	Regioner i Frankrig og deres epidemiudvikling blev undersøgt. Eksponentiel udvikling – kontakttal.	Sprog gennem læring Sprog til læring Fagligt sprog	Fr 5 Mat 3 Begge samtidigt 1 I alt 9
Tur til Bergerac – præsidentvalg	Forberedelse: Viden om valgsystem og kandidater/partier. Sandsynlighedsregning og konfidensintervaller. I Frankrig: Spørgeskemaundersøgelse.	Hele paletten	

Kilde: CLIL-Stifinderteamet, Pia Thorbøll og Steffen Holm, EG

Tabel 3.2. Oversigt over gennemførte forløb 2 med fransk og matematik

Titel	Indhold	Sprog-Rolle	Antal moduler (ca)
Talforståelse	Træning af talord og grundlæggende talbehandling (regning). Repetition af fonetik.	Det faglige sprog.	Som i Tabel 3.1
Opvarmningsøvelser	Virkelighedsnære opgaver Fokus på grafiske fremstillinger og mundtlig sprogfærdig	Sprog til læring. Det faglige sprog.	
Kunstprojekt (gennemført i en 3. 1. klasse pga sygdom i den planlagte periode)	Billedanalyse og det gyldne snit.	Sprog gennem læring Sprog til læring Fagligt sprog	
Udvekslingstur til Montpellier (i 2g)	Kunstprojekt i samarbejde med Montpellier. Blev aflyst	Hele paletten	

Kilde: CLIL-Stifinderteamet, Pia Thorbøll og Steffen Holm, EG

Tabel 3.3 Stamklasse Fransk-Matematik. Forløb om eksponentiel vækst og Corona

Dato	fag	Indhold/mål	Bemærkninger
8/2	Mat	Procentregning at lægge procenter til. Sammenhæng med potenser. Funktioner af typen $K_n = K_0 \cdot (1 + p)^n$	
12/2	Mat	Funktioner af typen $f(x) = b \cdot a^x$ Fordoblingskonstant og halveringskonstant. Sammenhæng mellem koefficienternes størrelse og grafens udseende.	Begreber: procent, vækst, halvering, fordobling.
22/2	Fra	1.N har brobygning med elever fra Tibberupskolen; Brobygning med sprog og kan derfor først starte næste gang den 25/2 Lektie til den 25/2: <ul style="list-style-type: none"> - At udfylde et survey fra RUC - At lave en liste over matematiske udtryk og forklare hvad lektien til den 22.2 gik ud på. - Hvad lavede vi i matematiktimen – giv et eksempel og regn det på fransk. Evt. Gloser:	
22/2	Mat	Undersøgelse af kurver over sygdomsudviklingen, med regressionsværktøjer for at finde forskrifterne. Tallet "det basale reproduktionstal" også kaldet kontakttallet eller smittetrykket skal bestemmes og fortolkes.	
25/2	Fra	I netværksgrupper: Opvarmningsøvelse: lave liste med mat.udtryk færdigt; alm regnearter + gloser til eksponentiel vækst og oversætte dem til fransk.	Fokus: <ul style="list-style-type: none"> - Matematiske regnearter - Matematiske begreber til eksponentiel vækst

		<p>Øvelse: Eleverne beskriver sidste matematiktimes lektie på fransk + hvad de skal lave til næste gang: fredag den 26.2</p> <p>Tekstlæsning:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi les enfants n'ont pas droit au vaccin contre le Covid-19 ? <p>En savoir plus : https://www.1jour1actu.com/podcasts/pourquoi-les-enfants-nont-pas-droit-au-vaccin-contre-le-covid-19</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi parle-t-on de variants du Covid-19 ? <p>En savoir plus : https://www.1jour1actu.com/info-animee/pourquoi-parle-t-on-de-variants-du-covid-19</p> <p>Fokus – indblik i Coronasituation og gloseliste, tekstforståelse.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nøgleord om pandemien til tekster - Fokus på passé composé + futur proche
26/2	Mat	<p>Undersøgelse af kurver over sygdomsudviklingen, med regressionsværktøjer for at finde forskrifterne. Tallet "det basale reproduktionstal" også kaldet kontakttallet eller smittetrykket skal bestemmes og fortolkes.</p> <p>Eleverne arbejder med at lave aktuelle vækstkurver og bestemme kontakttal for forskellige regioner i Frankrig.</p>	
4/3	Mat	<p>Arbejde med at forklare hvorfor man skal holde Danmark lukket når antallet af syge falder, men den britiske variant måske vil kunne dominere med tiden.</p> <p>Hver gruppe kan få hvert deres scenarie som de skal undersøge, i stil med figuren til højre.</p>	
8/3	Fra	<p>Lektie til denne gang:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La France continue de lutter contre le Covid-19 <p>En savoir plus : https://www.1jour1actu.com/france/la-france-continue-de-lutter-contre-le-covid-19</p> <p>Tekstgennemgang fra sidst – gloseliste</p> <p>Forberedelse af geografisk beskrivelse af gruppernes valgte regioner til det fælles oplæg senere på dagen i mattimen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regionsbeskrivelser - Situationsaflysninger med matematisk indhold på fransk 	<p>Fokus:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gruppearbejde - Fluency og faglighed

8/3	Mat	Fremlæggelser for PT, SH og klassen af jeres analyse af den franske region. Hver gruppe skal på fransk præsentere deres region (hvor ligger den henne geografisk og hvad kendetegner regionen?) I skal beskrive den aktuelle situation for epidemien i regionen med en beregning af kontakttallet og en beskrivelse af udbredelsen af den britiske variant.	
9/3	Fra	Samarbejde med fransk klasse: (Penneven) Gruppevis: Se på hjemmesiden og præsenter et emne: https://www.france.fr/fr/avant-de-partir/info-coronavirus-la-situation-en-france I stiller spørgsmål til teksten + identifikation af problemstillinger i teksten - hvilke områder rejser spørgsmål - noget I kunne tænke jer at undersøge/spørge de unge franskmænd om? Gruppevis: Med udgangspunkt i kendskabet fra mat/fransk læring, formidles en kort tekst om den generelle situation i DK med statistikker og fagbegreber til en fransk klasse i Pons, Frankrig. Dette gøres på engelsk for at få så mange informationer og viden om Desuden; enkeltvis/grupper efter valg: lav en videolog, der beskriver situationen i DK og for dig/jer	Tekstlæsning Gloseleg Skriv et brev Kontakt med samarbejdspartner i Pons med virtuel/brevudveksling; hvordan ser det ud for jer?
16/3	Fra	Evaluerings: https://www.youtube.com/watch?v=FEyXvxtj2rs https://www.1jour1actu.com/monde/covid-19-deja-deux-departements-confines-le-week-end Lav en tale (elevtid) og inddrag jeres viden fra forløbet.	Indsamling af materiale til franskmænd Gloseleg; coronaglosser Se Macrons tale Lav en motiverende tale til gymnasieelever

Kilde: CLIL-Stifinderteamet, Pia Thorbøll og Steffen Holm, EG

3.2 Valgfagsklasser, Fransk-Dansk af Anne Bagger, Trine Cederfeld de Simonsen, Elisabeth Stubgaard Franck, Morten Schou Nielsen – Tornbjerg Gymnasium

3.2.1 Baggrund for forløbsopbygningen

Tornbjerg Gymnasium har deltaget i tandemprojektet med to andet fremmedsprogslærere (fransk) og to dansklærer(e). Projektets fokus har været at danne et tværfagligt tandempar på tværs af de to faggrupper med fælles forberedelse ud fra udvalgte læringsmål fra de to fags læreplaner, drage nytte af dansklærer(en/nes) faglighed til samundervisning på fransk i valghold samt efterfølgende peer-to-peer undervisning i danskundervisningen i elevernes stamklasser, hvor fremmedsprogslæreren tænkes ind i en dialog med dansklæreren.

Formålet med deltagelsen i tandemprojektet har været at synliggøre vigtigheden af at kunne fremmedsprog. Derudover anskueliggøres det, at opøvelsen af dobbeltkompetencer også kan løfte elevernes enkeltfaglighed og at transfer giver en tydelig synergi i deres indlæring. Endvidere er det elevmotiverende at arbejde med fagene på andre måder.

Der er flere relevante sammenfald af faglige mål for fransk og dansk, som kommer i spil i projektet. Emnet for projektets arbejde er filmanalyse, som giver mulighed at kombinere fagenes læringsmål og kernestof. Projektets tværfaglighed kan inddeles i tre overordnede temaer, hvorunder vi mener, at de to fag i særlig grad løfter elevernes kompetencer gennem samspillet.

3.2.2 Metoder

Danskfaget vil hovedsageligt danne baggrund for elevernes arbejde ved at undervise i en række værktøjer, der kan styrke deres analyse- og fortolkningsarbejde i fransk. Fra læreplanen i dansk A er "medieanalyse- og fortolkning, herunder basale filmiske virkemidler" og "kommunikationsanalyse" kernestof. Meningen er, at førnævnte analysemetoder og -begreber fra dansk vil blive anvendt på det fransksprogede materiale og dermed kvalificere elevernes overvejelser og konklusioner.

3.2.3 Medier i en kulturel sammenhæng

At arbejde med den kulturelle dimension er helt afgørende for en god franskundervisning, der altså ikke kun bør være grammatik og sproglig træning. Blandt andet derfor har vi valgt at arbejde med det udvidede tekstbegreb i tandemprojektets moduler. I projektet er det primære analysेमateriale nyere franske film, der omhandler og formidler "centrale samfundsmæssige forhold i Frankrig" (læreplan, Fransk A).

Ved brug af film om samfundsforhold samt de førnævnte medieanalytiske metoder fra dansk giver projektet eleverne mulighed for opfyldelse af kravet om at "analysere og fortolke fransksprogede tekster inden for forskellige genrer samt sætte den enkelte tekst ind i kulturelle, interkulturelle, historiske og samfundsmæssige sammenhænge" (læreplan, Fransk A).

Tilsvarende arbejdes der i dansk A med "analyse og vurdering af mediers funktion i sociale, kulturelle og historiske sammenhænge", der er et fagligt mål. Vores håb er, at eleverne kan reflektere over filmenes brug af virkemidler, miljøer og tematikker, så disse kan kobles til en læsning og fortolkning, der også kommenterer på historiske og samfundsmæssige forhold i Frankrig.

3.2.4 Formidlingskompetencer

Som afrunding på projektet skal eleverne producere et fagligt oplæg med efterfølgende dialog, som de skal lave for deres stamklasse. Oplægget skal formidle det udbytte, eleven har fået med fra tandemprojektet. Dette giver opfyldelse af faglige mål i både fransk og dansk, der har krav om hhv. "formidling af fagligt stof" (læreplan Fransk A) og at "anvende centrale mundtlige fremstillingsformer (herunder holde faglige oplæg og argumentere for et synspunkt) med formidlingsbevidsthed" (læreplan, Dansk A).

3.2.5 Modulplaner og integration af CLIL-elementer

I denne sektion, kan man se eksempler på hvordan teamet på Tornbjerg Gymnasium arbejdede med modulplaner, mens de opbyggede CLIL-modulerne i en proces der har hjulpet os til at formulere procesinspirationsmodellen i Kapitel 2 (Figur 2.4).

3.2.5.1 Overblik og det muliges kunst

Tabel 3.4, 3.5, 3.6 viser hvordan teamet, ud fra logistik, økonomi og identificerede fokuspunkter fra læreplanen som beskrevet i 3.2 (se også Tabel 1.1 i Kapitel 1) bevæger sig fra et overordnet overblik til at arbejde med modulernes indhold og hvordan teamet tilpasser indholdet undervejs.

Tabel 3.4 Oversigt valgfagsklasser Fransk-Dansk

Forløb med <i>Les Miserable</i>			
Valghold	Fransk moduler	Tandem moduler (Dansk)	Fælles moduler
Trines	15	0	2
Annes	15	0	2
For med <i>De Urørlige</i>			
Valghold	Fransk moduler	Tandem moduler (Dansk)	Fælles moduler
Trines	12	0	2
Annes	12	0	2
Total sum	54		8

Kilde: Medlemmer af CLIL-stifinderteamet på Tornbjerg Gymnasium, Anne Bagger, Trine Cederfeld de Simonsen og Elisabeth Stubgaard Franck

Tabel 3.4. Detaljeret Modulplan over forløb med *Les Misérables*

Modul	Lærere	Indhold	Materiale	Formål
1	ABN/TC + EF	<p>Introduktion til forløbet</p> <p>Spørgeskema:</p> <p>Screening af filmanalysekompetencer/kultur- og samfundsforståelse, komparativ kompetence (skal udarbejdes med fokus på synlig læring - tages før og efter forløbet)</p> <p>EF underviser i 45min om Lovefield</p> <p>Vi starter med at se film (1time 45 min) https://fjernleje.filmstriben.dk/film/9000005291/les-miserables</p>	<i>Les Misérables</i> (2019) af Ladj Ly	<ul style="list-style-type: none"> • At få introduktion til forløbet • At få ultrakort introduktion til CLIL og formålet • At tage fat på arbejdet med filmiske virkemidler • At begynde at se forløbets centrale værk •
2	ABN/TC	Vi ser film (1time 45 min)		<ul style="list-style-type: none"> • At se forløbets centrale værk

3	ABN/TC	Delprøve 1 + analyse af filmen		
4	ABN/TC	Delprøve 1 + analyse af filmen		
5 Og 5	ABN TC + EF	Aktiv øvelse: Fotosafari med tre på stribe 'Nærlæsning' af sekvens fra Les Mis Faglig samtale på fransk	Gloseliste til filmanalyse Uddrag af filmen	<ul style="list-style-type: none"> • At træne nærlæsning og analyse/fortolkning af medietekst • At træne begreber til filmanalyse på fransk • At træne faglig samtale
6 6	ABN + EF TC	Aktiv øvelse: Fotosafari med tre på stribe 'Nærlæsning' af sekvens fra Les Mis Faglig samtale på fransk	Gloseliste til filmanalyse Uddrag af filmen	<ul style="list-style-type: none"> • At træne nærlæsning og analyse/fortolkning af medietekst • At træne begreber til filmanalyse på fransk • At træne faglig samtale
7	ABN/TC	Udarbejdelse af drejebog + manuskript på fransk		Filmproduktion
8	ABN/TC	Filme og redigere		Filmproduktion
9	ABN/TC	Filme og redigere		Filmproduktion
10	ABN/TC	Filme og redigere		Filmproduktion
11	ABN/TC	Filmfremlæggelser + analyse		<ul style="list-style-type: none"> • At træne begreber til filmanalyse på fransk • At træne faglig samtale

Kilde: Medlemmer af CLIL-stifinderteamet på Tornbjerg Gymnasium, Anne Bagger, Trine Cederfeld de Simonsen og Elisabeth Stubgaard Franck

Hvor Modul 2 i Tabel 3.4 så ud til blot at være fremvisning, ser teamet efter at have arbejdet mere med undervisningsmaterialet og hinandens ideer at Modul 2 med fordel også kan rumme analytisk arbejde (Se Tabel 3.5).

Tabel 3.5. Integration af de dansk- og franskfaglige elementer i Modul 1+2 i valgfagsklasseforløbene Dansk-Fransk. (Delforløb om *Les Misérables*)

Modul 1:		
Intro CLIL: <ul style="list-style-type: none"> • personkarakteristik, modsætninger, symbolik, tema/budskab 	Læs og forstå filmiske virkemidler (uddrag)	Lav gruppearbejde omkring filmiske virkemidler
	Se uddrag af filmen "Lovefield" med analysefokus	Lav analyse: udgangspunkt i kortfilmen <ul style="list-style-type: none"> • Eleverne laver noter undervejs

		Arbejde med filmen ud fra fokus	Fælles opsamling og sætninger på tavlen
Modul 2:			
Stills fra filmen		Skyd med begreber: Lav gruppearbejde omkring filmiske virkemidler	
Slutscenen	Nærlæsning af slutscenen	Lav analyse: udgangspunkt i slutscenen <ul style="list-style-type: none"> • Eleverne arbejder i grupper 	Tematisk og filmanalytisk fokus
Sætninger på fransk	Arbejde med fortolkning af filmen	Grupper: Fremstilling af politiet Fremstilling af de unge/børnene Fremstilling af Isa Opbygning af spænding/kaos	
	Fælles afslutning	Opsamling og sætninger på tavlen	

Kilde: Medlemmer af CLIL-stifinderteamet på Tornbjerg Gymnasium, Anne Bagger, Trine Cederfeld de Simonsen og Elisabeth Stubgaard Franck

3.2.5.2 Arbejdet med CLIL's tre sprog i valgfagsklasserne

I udarbejdelsen af forløbet bidrog teamet løbende med refleksioner over, hvordan forskellige CLIL-dele kunne indgå i planlægningen af tema, didaktik, logistik mv.

Det faglige sprog blev i praksis defineret/omsat som følger – i hvert fald til en start:

1. Det faglige sprog: Eleverne er blevet trænet i de faglige begreber og den faglige terminologi, de skal bruge til at tale om filmanalyse.
2. Sprog til læring: Vi har brugt tydelig stilladsering, gambitter og oversigter med ordforråd på da/fra.
3. Sprog gennem læring: Eleverne er blevet gjort opmærksomme på det kommunikative aspekt, dvs. forskellen på korrekthed og forståelse. Arbejdet med filmanalysen på dansk har givet eleverne mere selvtillid til at turde springe ud i at formulere det på fransk og lege med sproget.

Bag ved denne opsummering lå også et arbejde med indholdsspørgsmål. Tabel 3.6 viser et udpluk af en dokumentationsportefølje, som lærerne kunne bruge (og selv modellere efter hvad der gav mening i deres kontekst) til at undersøge, hvordan CLIL-elementer kunne integreres i deres arbejde.

Tabel 3.6. Uddrag fra CLIL-stifindernes ”Dokuport”: INDHOLD (dokumentationsportefølje). Valgfagsklasserne Fransk-Dansk på Tornbjerg

<i>Oversigt over modulets indhold (beskriv kun relevant i dette modul i stikord)</i>	
Hvilke sproglige elementer og færdigheder arbejdes der med i modulet?	Skema til filmanalyse på fransk (fagsprog)
	Begreber til simpel filmanalyse på dansk
Elementer, øvelser og rammer der giver elever redskaber til at stille spørgsmål,	Via præsentation af delelementer af filmanalyse <ul style="list-style-type: none"> - Screening: identifikation af egne styrker/svagheder (fagtermer til analyse af film og fransk ordforråd)
Til at selv søge svar	
Til at identificere egne styrker	
Øvelser der giver eleverne mulighed for at eksperimentere og afprøve det nye på legende vis?	- At stille spørgsmål i konkret faglig sammenhæng
Øvelser hvor udvikling og progression drives af kommunikativ effekt frem for fagenes normativitet?	- Parøvelser med spontan tale og brug af spørgeord omkring deres filmprojekt
Øvelser hvor relevans og anvendelse af tandemens tværfaglighed i elevens videre uddannelse eller jobmuligheder er direkte eller indirekte synligt	- Eleverne lærer at agere i uvante situationer og bruge deres sprogkunderskaber spontant
Øvelser hvor relevans og anvendelse af tandemens tværfaglighed hos lokalsamfundets aktører udpeges og indgår som eksempel i materialet	- Eleverne analyserer og fremviser deres lokalsamfund (stort diversitet mellem land/by/forstad/ghetto..)
Øvelser hvor relevans og anvendelse af tandemfagligheden i globalisering og internationalt samarbejde, fx i organisationer og arbejdspladser udpeges og indgår som eksempel i materialet, fx øvelser til sammenligning.	- Elevernes videoer med præsentation af deres kvarterer skal bruges fremadrettet ved visning til samarbejdspartnere i elevudveksling med skole i Montpellier. På den måde skal videoerne bruges i et tværkulturelt kvartersanalyse med fokus på det kommunikative aspekt.

Kilde: CLIL-stifinderteamet på Tornbjerg Gymnasium

Indimellem kunne det være givende at løfte sig lidt op i helikopteren over processen. Tabel 3.7 viser hvordan teamet prøver at finde deres ben i processen her i det første forløb. De er klar over at de har fat i noget nyt og spændende ved at tage fat i elevernes nærområde (men uden at komme for tæt på og helt ind i teenageværelset). Ved spørgsmålet om CLIL-matriksen, svarer teamet med henvisninger til to de tre sprogformer for CLIL (faglige sprog, sprog til læring, sprog gennem læring), men ikke til matriksen.

Tabel 3.7 Uddrag fra CLIL-stifindernes ”Dokuport”: INNOVATION OG UDVIKLING (dokumentationsportefølje). Valgfagsklasserne Fransk-Dansk på Tornbjerg

<i>Innovation og videreudvikling:</i> (Henvis gerne til ovenstående elementer)	
Hvilke dele er hentet ind fra min tidligere erfaring med hvad der fungerer godt?	
Hvilke dele er nye?	Det innovative aspekt indgår ved at inddrage filmproduktion og filmanalyse af delementer med fokus på elevens nærområde.
Hvilke dele af CLIL-matriksen har inspireret til hvilke dele af disse første øvelser/Forløb?	<ul style="list-style-type: none"> - Sprog gennem læring - Sprog til læring
Hvilke problemer og udfordringer forventer jeg?	<p>Elevernes faglige niveau i fransk i forhold til spontan sprogproduktion.</p> <p>Elevernes mod til at folde projektet ud i alle dets aspekter.</p> <p>Vi forventer ingen problemer med teknikken, fordi eleverne er langt foran på dette område og er gode til at hjælpe hinanden.</p>

Kilde: CLIL-stifinderteamet på Tornbjerg Gymnasium

Selv om CLIL-matriksen (Figur 1.1 i Kapitel 1) ikke er *helt* overskuelig for teamet endnu, er der dog flere af dens firkanter som er til stede i deres arbejde, fx netop ved at tage fat i elevernes nærområdet (Sprog-(Lokal)samfund), deres opmærksomhed på den mulige diskrepans mellem faglig viden og sproglig kunnen (Sprog-Indhold) og på elevernes mod til at kaste sig ud i opgaverne (Sprog-Kognition).

Som vi så det i Kapitel 1 (Figur 1.3 og 1.4) bliver teamet også opmærksomme på, at filmene og det arbejde de dér har lavet første gang, peger på flere kommunikative aspekter fra ECML-matriksen, hvilket kom dem til gode med tredje forløb med filmen *De urørlige*, hvor planlægningen af opstarten af Modul 1 viser tydeligere stilladsering og adressering af de tre sprog og de firkanter som teamet har fundet væsentlige (Tabel 3.8).

Tabel 3.8 Integration af de dansk- og franskfaglige elementer i Modul 1 og 2 i valgfagsklasseforløbene Dansk-Fransk. Tredje forløb

Les Intouchables, modul 1		
<ul style="list-style-type: none"> • Intro fagbegreber • Filmens sprog og sprog om film • Repetition af filmiske virkemidler 	<p>Repetition af filmiske virkemidler</p> <p>Se anslaget</p>	<p>Lav analyse: udgangspunkt i anslaget</p>

<ul style="list-style-type: none"> • At 'nærlæse' (analysere) anslaget af filmen (dansk) • At kunne oversætte analysen til fransk (begreber, effekt) (med hjælp fra skema) • At kunne formidle analysen til klassen mundtligt på fransk. 		
<p>Anslaget</p>	<p>Gå sammen i gruppen og tal indledende om jeres observationer fra anslaget. Gense evt. klippet nogle gange.</p> <p>Lav noter på dansk. Prøv at nå omkring flere af begreberne i oversigten. Tag nogle screendumps.</p> <p>Prøv at oversætte jeres analytiske fund til fransk (brug oversigten i ON)</p>	<p>Skriv to-tre sætninger på fransk, hvor I både bruger et begreb og I dernæst forklarer, hvilken effekt virkemidlet har på os som seere.</p> <p><i>Fx "I filmen zoomer vi ind på hovedpersonens øje. Dette er et nærbillede. Et nærbillede viser følelser. Vi ser hovedpersonen er vred."</i></p> <p><i>Og på fransk</i></p>
<p>Filmens sprog - sprog om film</p>	<p>Uddybende gruppearbejde med analyse af filmen på fransk ud fra dokumentet: "Filmens sprog - sprog om film"</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse af filmen på fransk lægges i Onenote • Fremlæggelser på klassen af filmanalyse
<p>Les Intouchables, modul 2</p>		
<p>Intro fagbegreber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • personkarakteristik, modsætninger, symbolik, tema/budskab 	<p>Se klip med parachute (ca. 1:22:00-1:24:40)</p>	<p>Lav analyse: udgangspunkt i klippet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beskriv Driss • Overvej symbolikken i, at de skal ud at flyve
	<p>Se klip med slutningen (ca. 1:45:32-1:48:50)</p>	<p>Lav analyse: udgangspunkt i klippet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beskriv Philippe • Overvej hvorfor Driss ikke fortæller Phillippe sine planer
	<p>Opstil liste med modsætninger mellem Driss og Philippe på dansk</p>	<p>Formuler modsætningerne i hele sætninger på fransk (nb: husk gambitter, sætningsopbyggere, adverbier + skema</p>

		'Filmens sprog' fra modul 1 osv.)
	Filmens budskab på dansk	Filmens budskab på fransk

Kilde: Kilde: Medlemmer af CLIL-stifinderteamet på Tornbjerg Gymnasium, Anne Bagger, Trine Cederfeld de Simonsen og Morten Schou, med tak til Elisabeth Stubgaard Franck for forarbejdet fra første forløb.

3.3. STAMKLASSER fransk og samfundsforhold med bidrag fra Birgitte Munk, Mette Højen, Me Svejstrup Laurberg og Kristian Iversen – Gefion Gymnasium

På Gefion Gymnasium blev der afviklet to forløb med kombien fransk og samfundsfag.

Emnet var det multikulturelle samfund med udgangspunkt i Frankrig. Samfundsfagligt skulle der metodisk arbejdes med diskursanalyse, hypoteser og retoriske virkemidler.

3.3.1 Overlevering og tilpasning

Det var to ambitiøse teams. Selv om projektplanen lagde op til et forløb på 12 moduler løb det første forløb af forskellige årsager op i 21 moduler, mens det næste var på 18 moduler. En af årsagerne var nedlukningen under Corona, en anden at der var store dele fælles pensum mellem de to fag. Desuden fleksede teamet ind og ud af en 'ren' CLIL-didaktik undervejs. Hvor de to første forløb vi har set i Sektion 3.1 og 3.2 flekser mellem en og to lærere der samunderviser, arbejdede Gefion-teamet her mest separat, men lærerne var punktvis gæst hos hinanden. I andet forløb benyttede teamet sig af, at modulerne lå på de samme dage og henviste tydeligt til hinanden.

Integrationen af fagene var tydelig fra start i begge forløb, og man kan se i lærernes notater og ideer at det ikke har været så fjernt for dem at integrere CLIL. Dette, samt en frihed til at flekse ind og ud at et CLIL-modus var medvirkende årsag til at forløbene strakte sig over så mange moduler. Fordi Forløb 2 var en smule kortere, var det faglige fokus også en smule mere snævert (diskursanalysen var taget ud) og for mange lærerteams, som ser forløbsplanerne i Tabel 3.9, er Forløb 2 måske lidt lettere at kopiere. Det første forløb er dog også et fremagende arbejde, hvorfra man sagtens kan lave sine egne delforløb, hvis rammerne ikke er der til 21 moduler.

Her ses et eksempel på, hvordan CLIL-stifinderteam Fransk-Samf nummer to formulerer deres rammer for forløbet i deres afrapportering. Bemærk at kronologien er lidt anderledes end den i Figur 2.3, fordi der er tale om gentagelse og tilpasning af et allerede eksisterende forløb:

Figur 3.1 Eksempel på opbygning af CLIL-forløbstype Fransk-Samfundsfag

<p>Fransk har brugt 12 franskmoduler + 3 fællestimer på forløbet.</p> <p>Samfundsfag har brugt 4 samfundsfag moduler (og 20 sociologimoduler med mindre afstikkere til Frankrig + 3 fællestimer på forløbet).</p> <p>I nogle af franskmodulerne har vi dog også repeteret grammatik og basalt ordforråd samt arbejdet med afleveringsopgaven/slutproduktet for CLIL-forløbet. Forløbet blev lidt længere end planlagt, da det franske præsidentvalg kom til at fylde lidt mere end vi havde regnet med.</p>
<p>I Fransk har vi især stilet mod og arbejdet med følgende punkter i læreplanen:</p> <ul style="list-style-type: none">• Eleverne skal kunne analysere og fortolke fransksprogede tekster inden for forskellige genrer samt sætte den enkelte tekst ind i kulturelle, interkulturelle, historiske og samfundsmæssige sammenhænge.• Eleverne skal kunne perspektivere den erhvervede viden om franske og frankofone kultur- og samfundsforhold til andre kultur- og samfundsforhold.• Eleverne skal kunne behandle problemstillinger i samspil med andre fag. <p>I forløbet har vi herudover i høj grad kunnet fokusere på de globale og innovative kompetencer (de innovative kompetencer kommer i spil i elevernes slutprodukt).</p>
<p>I Samfundsfag har vi især stilet mod og arbejdet med følgende punkter i læreplanen:</p> <ul style="list-style-type: none">- Sociologi identitetsdannelse og socialisering samt social differentiering og kulturelle mønstre i forskellige lande, herunder Danmark- Politisk meningsdannelse og medier, herunder adfærd på de sociale medier samfundsforandringer og forholdet mellem aktør og struktur.- Politik politiske ideologier, skillelinjer, partiadfærd og vælgeradfærd magt- og demokratiopfattelser samt rettigheder og pligter i et demokratisk samfund, herunder ligestilling mellem kønnene politiske beslutningsprocesser i Danmark i en global sammenhæng, herunder de politiske systemer i Danmark og EU.
<p>CLIL's tre sprog</p> <p>1 Det faglige sprog har vi forstået som det faglige ordforråd og faglige termer og begreber, eleverne skal bruge for at kunne diskutere og gå i dybden med emnet. Samfundsfag har arbejdet med nogle samfundsfaglige begreber, som eleverne har skullet oversætte til fransk, forklare og bruge både skriftligt og mundtligt i franskmodulerne og i det skriftlige produkt.</p> <p>2 Sprog til læring har været mere generelle ord, der er vigtige for at kunne udtrykke sig om emnet – mots-clés og vi har arbejdet med spørgeord, fordi eleverne både har læst nogle interviews med franskmænd med indvandrerbaggrund og selv skulle lave interviews på fransk i deres slutprodukt.</p> <p>3 Sprog gennem læring har vi forstået som det sprog eleverne øver sig på. Sprog gennem læring har eleverne brugt i små øvelser, hvor de har skulle snakke om emnet eller dele af emnet, hvor det vigtige var at udtrykke noget om emnet og blive forstået. Eleverne har herunder brugt noget af det faglige sprog og de ord de har lært gennem "sprog til læring". Sprog gennem læring bruges også i deres arbejde i slutproduktet, hvor de arbejder sammen i grupper med franske interviews, hvor de prøver sig frem, øver og forbedrer deres sætninger inden de filmer det.</p>

CLIL-matriks

Vi har i forløbet især brugt **Kommunikationsfirkanterne** og **(Lokal)samfunds og kulturfirkanterne**

Kommunikation-Indhold, Kommunikation-Sprog og Kommunikation-Læring for at tænke over hvilken kommunikationsform, der passede bedst til de forskellige dele af forløbet og de forskellige øvelser – hvornår skulle der fokuseres på det franske sprog (herunder også hvilken af de 3 forskellige former for sprog) og hvornår var det indholdet, der var vigtigst i forhold til sproget.

(Lokal)samfundsfirkanterne: vi arbejder i forløbet meget med samfund og fællesskab og forskellene mellem det franske og danske samfund men også forskellene mellem det franske og frankofone lande og områder.

Kilde: Me Svejstrup Laurberg og Kristian Iversen, Medlemmer af CLIL-Stifinderteamet i Fransk-Samfundsfag, Gefion Gymnasium

På grund af forløbenes længde indeholder Tabel 3.9 ikke forløbene i deres helhed, men de 10 første moduler, der leder op til den første opgave som eleverne skal lave. Opgaven består af rollespilsinterviews, som de skal lave på video på fransk med inddragelse af samfundsfaglige begreber og kontekstualisering.

Tabel 3.9 Uddrag af Stamklasseforløb Fransk-Samfundsfag på Gefion gymnasium

Modul	Forløb 1	Forløb 2	Uddrag af CLIL-arbejde
1	FR- kontekst og frankofoni Sandt/falsk udsagn Komponent med statistik anvendt kontekstuelt	FR- kontekst og frankofoni Sandt/falsk udsagn	sprog til læring ved at skulle argumentere for vrai/faux –spørgsmålene Integration-kultur (global) fra CLIL-matriksen
2	FR – humoristisk film om kulturmøder	Sociologiske og religiøse markører for minoritets- og majoritetspositioner (muslimsk tørklæde mv) Opbyggelse af ordforråd	Integration-kultur (global) Fagligt sprog
3	SAMF med Fr gæst: begreber på begge sprog Hypotese Statistik samf introduceret	SAMF arbejde med identitet og integrationsstrategier for minoritetsunge	Integration-kultur (global) Fagligt sprog
4	FR: Ordforrådtest Fransk fra Samf time. Opsamling fra film	SAMF arbejde med identitetsdannelse, normer og roller herunder netop kulturmøder (bla. Isam B med marokkanske rødder og en pige, der smider tørklædet)	Integration-kultur (global) Fagligt sprog Sprog-Kommunikation
5	FR: Kort over Paris anskueliggør forstædernes lokation	FR – humoristisk film om kulturmøder	Vi arbejdede igen med fagligt sprog (begreber), men også med sprog til læring (definitioner) og sprog gennem læring

	Læse og debat af indvandrerstemmer med brug af samf-begreber		(læsning af franske, sprogligt ubearbejdede statistikker).
6	FR: SAMF-Begrebsafklaring og definitioner ud fra et par avisartikler på fransk	FR Film ses færdig og repetition af ord fra modul 2	Alle tre CLIL-sprogformer
7	FR: Arbejder videre med kort Læser vidnesbyrd fra unge indvandrere/og Frankrigs oversøiske amter og territorier (DOMTOM) Intro til at stille interviewspørgsmål ud fra samf-fagligeraler	SAMF: arbejder demografisk og statistisk med omfanget af indvandring. Arbejder med begreber som integration, segregation, assimilation. Case med oprøret i forstæderne i 2005, Le Pen	I begge forløb: Fokus var at lære/få brugt de samfundsfaglige begreber og deres definitioner på fransk (i forløb 2 på dansk) på en gruppe unge med indvandrerbaggrund fra de parisiske forstæder. I forløb 1: var der mindre fokus på kulturelle forskelle og mere specifikt samfundsfagligt på integration og følelsen af medborgerskab og modborgerskab Eleverne skal <u>begrunde</u> deres valg af interviewspørgsmål ved hjælp af de franske definitioner på begreberne - sprog til læring.
8	FR: øvelser med definitioner og spørgsmål. Mulighed for at starte på dansk og dernæst oversætte	FR: skriftlige og mundtlige øvelser og lege, individuelt og i grupper i ord og spørgsmål til franske tekster og til modul 7, der var samme dag som modul 8	Begge forløb: Fokus for modulet var at lade eleverne aktivt formulere de samfundsfaglige definitioner på fransk, derefter omsætte deres viden, dels til konkrete interviewspørgsmål til de personer, de har læst om, dels til en argumentation på fransk for, at spørgsmålet var samfundsfagligt relevant. Fagligt sprog og sprog til læring. Tandemfagets faglighed var i fokus her mere end franskfagets. I gruppesamtalen med spørgsmål til interviewpersonerne og svar skulle de elever, der ikke stillede spørgsmålet, hjælpe hinanden med at få svaret "spontan" - dvs. uden ordbogsopslag først. (Sprog gennem læring) - kommunikativ effekt frem for normativitet.
9	FR: Gennemgang af gruppeopgave med at lave interviews	Status på forløb og orientering om vores tværfaglige CLIL – projekt (PP) + info om afslutningsopgave. Opgave om undervisning i Muhammet -tegningerne med udgangspunkt i Macrons tale om drabet på Paty (oversættelsen af talen til dansk) er lektie til timen.	Modulet fokuserede på CLIL - på at se mulighederne i et tværfagligt samarbejde og begrebsapparat. Vi arbejdede med fagligt sprog via de vigtige begreber, der skulle oversættes til fransk + sprog gennem læring via citater.

<p>10</p>	<p>FR: Redigere videointerviews. Lave undertekster</p>	<p>Øvelser med at læse og oversætte vidnesbyrd fra unge fra franske forstæder. Lege med gloser. Forberedelse af spørgsmål der skal laves i gruppeopgave</p>	<p>Forløb 1: Målet for Modul 9 og 10 var at sætte eleverne fri til, på baggrund af den viden, de har fra de forrige moduler og de interviewøvelser, de har lavet, selv at skabe deres personer og deres dialoger, men med fokus på en samfundsfaglig vinkel -redskaber til at tænke nyt, kommunikativ effekt frem for normativitet, sprog gennem læring. Eleverne kunne vælge en af de personer, de har læst om, de kunne vælge en person, de kendte med erfaringer som indvandrer i Frankrig (der var et par forældremuligheder), eller de kunne skabe deres egne.</p> <p>Alle grupper valgte det sidste - dog brugte de to elever, der er selvstuderende i fransk, deres frankofone mødre med rødder i henholdsvis Algeriet og Senegal som sparringspartnere (en fordel ved den virtuelle situation!)</p> <p>Forløb 2: Der var i dette modul fokus på igen at anvende og repetere ordforråd og begreber fra samfundsfag på en konkret person, der selv via interviewet og spørgsmålene reflekterer over kulturforskelle mellem sit hjemland (Algeriet) og Frankrig. Herudover var målet at eleverne aktivt skulle bruge spørgeordene (lektie) ved at omsætte viden fra samfundsfag til konkrete spørgsmål og svar (noget de også skal bruge i deres slutopgave)</p> <p>Nogle grupper gjorde meget ud af at bruge mange af de samfundsfaglige begreber: quizletord + ord fra "jeu de vocabulaire" – andre gik mere ud fra teksten og forsøgte at bruge spørgeordene.</p> <p>Vi arbejder med sprog gennem læring gennem interviewet/teksten, sprog til læring via spørgeordene og definitionerne (lave definitionen)på fransk og det faglige sprog gennem arbejdet med begreberne. Det er her i højere grad den faglige viden fra samfundsfag, der styrer spørgsmål og svar, og ikke kun franskfagets fokus på til læring.</p>
-----------	--	---	---

Kilde: CLIL-stifinderteams i Fransk-Samf på Gefion Gymnasium.

Et af de mange gode greb som Gefionteamet havde held med både i kombinationen med fransk-samfundsfag, men også med fransk-kemi var at starte med at bruge et par moduler på at præsentere eleverne for en kontekst og nogle eksempler fra livet uden for klasseværelset i de første moduler. Først ved andet og tredje modul blev begreber, ordforråd, statistiske eller kemifaglige redskaber introduceret mere grundigt.

Ved denne strategi havde lærerne allerede fået vakt elevernes nysgerrighed, og de var begyndt at være delvist fortrolige med den kontekst eller case, hvor færdighederne skulle afprøves. Nogle begyndte selv at opleve behovet for at vide mere, være mere præcis osv. Som Thomas Feer, der var CLIL-stifinderteamets fransk-lærer har beskrevet, var virksomhedsbesøget hos en vinproducent en lejlighed for eleverne til at kunne begynde at stille spørgsmål ud fra den spirende faglige viden og se på konkret vis, hvordan det franskfaglige og kemifaglige gik hånd i hånd på helt konkrete måder (Feer, 2022).

3.4 Tre eksemplariske CLIL-stifinder forløb: opsummering af Soft CLIL strategier

Hvor vi i Kapitel 2 satte fokus på processen med planlægningen og rammerne har vi her i Kapitel 3 sat fokus på tre eksempler på forløb, og hvordan de har arbejdet med integrationen af CLIL i planlægningen og tilpasningen af forløbene undervejs.

De tre typer var:

- Stamklasser med andet fremmedsprog + STEMfag (Fransk og Matematik)
- Valgfagsklasser med andet fremmedsprog + HUMfag (Fransk og Dansk)
- Stamklasser med andet fremmedsprog + SAMfag (Fransk og Samfundsfag)

3.4.1 Flexibilitet med CLIL-modet og forløbsplacering

Alle forløb benyttede sig af muligheden for at have Ikke-CLIL elementer i undervisningen. I fransk og matematik og i fransk og danskforløbene havde man gode erfaringer med at dele forløbene op, så der var pause efter de første 2-3 uger. Det kan muligvis hænge sammen med, at disse forløb fandt sted ret tidligt i elevernes uddannelsesforløb, nemlig december og januar i 1. g. Fransk og samfundsfagsforløbet fandt sted sidst i 2. g. Fransk og kemi fandt sted i første halvdel af 2. g. Men i de første 6-7 måneder af 1.g er elevernes studiekompetencer til gymnasiets undervisning stadig under kraftigt optræning, særligt for Corona-årgangene, og dette mærkede de lærere, der startede først ud mest (Se også Kapitel 4 og 5).

Heldigvis landede årgangen på benene i den genoplukkede verden, og i 2. g kunne de selv og lærerne tydeligt se gevinsten ved deres CLIL-kompetencer gennem den systematik, som de havde tilegnet sig, og som de bragte med ind i andre forløb.

En anbefaling ud fra vores erfaringer kan være at placere korte CLIL-forløb i de første 6-7 måneder af 1. g og gemme de lidt længere til senere i 1. g og 2. g.

Desuden var der generelt stor succes med fleksibiliteten med at flekse ind og ud af CLIL-modet alt efter hvad lærerne vurderede.

3.4.2 Kontekstualisering og *story telling*

Vores erfaringer har vist, at det er stærkt motiverende for eleverne, når lærerne anvender en strategi med at prioritere konteksten og en case, hvor kombifagligheden skal bruges og kan anvendes, både som

eksamenskompetence og eksamensrelevant videnselement, men endnu mere vigtigt, som en del af det levede liv uden for skolen.

Hvad mere er, så har vi lært, at en sådan kontekst og case med fordel kan introduceres for eleverne ved forløbets start som den *fortælling* (story telling), som lærerne leverer sammen ved starten af forløbet. Med fortælling henviser vi til en model, der kan læne sig op af en berettermodel eller aktantmodel. Det vigtige er, at lærerne fortæller om den læringsrejse, eleverne skal ud på, og at den knyttes sammen med viden og kompetencer, der kan bruges uden for klassen.

Målet om hvor man skal hen, kan knyttes sammen med en ekskursion, som vi så det i to STEM-forløb, eller en gruppe-opgave, hvor man er ude af klassen, som i fransk-dansk kombien med videoer af eget nabokvarter, der blev knyttet sammen med problematikken om forstæder til Paris. Målet kan også rides op gennem en gruppe-opgave, hvor man med rollespil eller en avatar projicerer sig selv og den viden, færdigheder og kompetencer der skal tilegnes gennem det udføre en handling, som er let genkendelig og som peger ud i verden. Her har eleverne sat stor pris på det, når der er plads til at improvisere og selv sætte sit præg på indholdet.

I en hver god fortælling er der også modstand(ere). Og der er hjælpere. Nogle gange skal man prøve tre, syv eller flere gange før det lykkes. Dette kan man også prøve af.

Vores anbefaling er desuden, at man ikke (kun) placerer et sådant ud-af-huset element til sidst i forløbet, men lader et moduler komme bagefter så der er tid til at høste frugterne og samle op. De forløb, der gjorde det, oplevede nemlig, at elementet blev en reference og en fælles erindring, der bandt eleverne sammen, og hvorfra man kunne hente eksempler og sammenligninger, når forløbet gik videre.

3.4.3 Gæst, samundervisning eller parallelle forløb med krydshenvisninger?

Soft CLIL-modellen har været nødvendig, fordi elevernes niveau på andet fremmedsprog ikke har været udviklet nok til at man kan lave undervisningen i fx kemi og samfundsfag på fransk 100% i alle timer. Men også fordi de fleste kombifaglærere ikke talte fransk. Vi vender tilbage til dette spørgsmål i Kapitel 5 men her skal det blot pointeres, at vores forløb viser nogle forskellige grader af, hvor tæt planlægningen og undervisningen er blevet udført.

I alle forløb har de to lærere arbejdet sammen om de processer, som er beskrevet i Kapitel 2, dvs. valg af punkter fra læreplaner, logistik, valg, tolkning og brug af CLIL-elementer. Der har været frihed til at vælge øvelser og struktur i timerne for den enkelte faglærer, og i nogle timer har planlægning og undervisning været en fælles praksis.

I den sammenhæng er det vigtigt, at lærerne anser hinanden som ligeværdige og har respekt for hinandens pensumkrav, fagtraditioner og relation til klassen. Det kan let blive fremmedsproglæreren, der driver processen frem. Men jo mere man kan få tænkt over, hvilke fagsproglige kompetencer, registre, kommunikative kompetencer, man som kemi-, matematik-, dansk- eller samfundslærer interesserer sig for og kan se pointen i at udvikle, jo mere kan man som kombifaglærer komme på banen.

3.4.4 Hvilke CLIL-elementer brugte vi mest?

Som nævnt i Indledningen i denne rapport, var vores opgave ikke at påtvinge deltagerkolerne ECML's eller bestemte forskeres definition af CLIL. Vores opgave var at afprøve, hvilke former for CLIL-undervisning der ville kunne anvendes i gymnasiet mhp. på sigt at øge elevernes interesse for fremmedsprog.

Som vi også har beskrevet i Indledningen valgte vi dog fra starten en præmis, der handlede om, at elevernes engagement og læringsudbytte i begge fag gerne skulle øges.

Som det fremgår af både Kapitel 2 og forløbsbeskrivelserne som vi har gengivet her i Kapitel 3, har lærerne især taget arbejdet med de tre former for sprog til sig.

- 1) Det faglige sprog
- 2) Sprog til læring
- 3) Sprog gennem læring

Det faglige sprog

Netop vægtningen af genkendelige eksempler og kontekster uden for klasseværelset har hjulpet til at se at det faglige sprog ikke altid bare er "fagsproget". Det er også viden om hvordan det bruges til hvilke dele af vidensarbejdet, både når man søger og indhenter viden og når man kommunikerer.

Sprog til læring

Sprog til læring blev i praksis udviklet til evne til at stille spørgsmål og opsøge information. En vigtig erfaring fra projektet var at rigtigt mange elever faktisk har svært ved at stille meningsfulde faglige spørgsmål til hinandens oplæg, også på dansk i kemi, dansk eller samfundsfag. Sprog til læring udviklede sig altså i projektet fra til at handle om spørgeord og hvor man kan finde information via hjemmesider og ordbøger til at kunne anticipere spørgsmål som en lærer måske ville stille eller stille spørgsmål der kunne få klassekammeraterne til at dele mere viden ud om deres oplægsemne.

Sprog gennem læring

Sprog gennem læring blev navnet for elevernes frie og mere spontane sprog. Undervejs i forløbene arbejdede vi i stigende grad med at skabe rum, hvor eleverne IKKE blev karaktervurderet, og andre rum, hvor de kunne arbejde med det faglige sprog fra begge fag uden lærernes opsyn.

ECML's CLIL-matriks

Nogle af firkanterne i ECML's CLIL-matriks henviser til didaktiske greb, der allerede indgår i danske gymnasieklasser som fx firkanten Indhold-Kommunikation, der henviser til værdien af interaktiv læring gennem parvis arbejde eller gruppearbejde.

Derfor blev lærerne opfordret til selv at udvælge sig relevante firkanter så de synes kunne inspirere dem til at prøve nye ting af eller reflektere over hvordan en planlagt praksis eller opgaver kunne rettes til.

Den kognitive linje på matriksfiguren er kendt for fremmedsproglærere, men som STEMLærer har man ikke nødvendigvis fået redskaberne til at imødekomme det forhold at STEMfagligheden kan føles som et fremmedsprog for nogle elever.

Figur 1.1. ECML's CLIL-matriks (gengivet fra Kapitel 1)



Kilde: <http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/EN/qMain.html>

Disse firkanter var med andre ord ikke nye og banebrydende, men hjalp os til at huske at sætte farten ned og tænke over om vi var opmærksomme nok på elevernes kognitive udvikling ikke kun i forh. til sprog og begreber, men også fagkulturen, øvelsernes struktur, fagkommunikative forventninger mm.

Integration-Kommunikationsfirkanten var en god påmindelse om at få inkluderet forskellige sprogformer, ikke kun gennem multimodal undervisning, men også ved at tillade tvivl, fabuleringen, hypoteser, belægsformer, indholdsbeskrivelser, genre osv. på bestemte tidspunkter i undervisningen.

Den væsentligste række af firkanter var måske community som vi oversatte til (lokal/global)samfundet. Den viste sig nemlig langt vigtigere end hvad lærerne måske var vant til at tænke over. Både i fh.t. at anskueliggøre CLIL-undervisningen og de to fags undervisning relevans i samfundet uden for klassen, men OGSÅ i i forh. til fortællingen om CLIL-undervisningen på skolen, derhjemme og bandt kammerater.

4. CLIL-stifindernes undervisningsmateriale og elevopgaver

CLIL-stifinderteamsne var meget produktive og lavede mange flotte elevopgaver. Vi viser her et uddrag fra tre forløb, nemlig fransk-matematik i 4.1, fransk-samfundsfag i 4.2, fransk-dansk i 4.3. Det præsenterede materiale og elevopgaver er her gengivet i deres autentiske form fra forløbet, men ikke nødvendigvis i den rækkefølge som de er blevet brugt i klasserne, da vores ærinde her er at præsentere et inspirationskatalog til andre undervisere.

4.1. Fransk-matematik CLIL-stifinderopgaver

Dette forløb består af fire dele, en opvarmning (4.1.1), et forløb om corona og eksponentiel vækst (4.1.2), en opgave med kommunikation med elever i Frankrig (4.1.3) og en gruppefrem læggesopgave om corona i de franske regioner (4.1.4).

4.1.1 Opvarmning til CLIL Fransk-Matematik

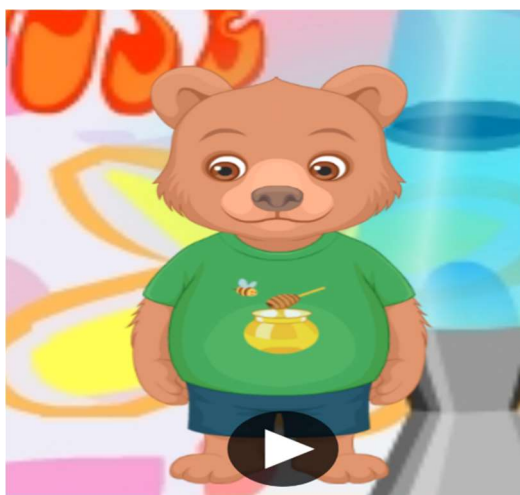


Avatar

I dag skal I arbejde i grupper à 4 personer og lave en to-delt opgave; skabe en avatar/ finde på en historie, hvor temaet fra en selvvalgt matematisk opgave fra CLIL-forløb 2 (Opvarmningsøvelser). I må byde ind med præcist det I har lyst til og brug fantasien godt.

Jeres arbejde skal præsenteres for to andre grupper.

1. Gå på Voki.com og orienter jer i mulighederne. Brainstorm og del jer op alt efter ønske.
2. Jeres avatar skal have en identitet: navn, alder, familie, interesser, kvaliteter og alle tænkelige karaktertræk samt en karrierebeskrivelse/jobfunktion.
3. Matematikopgaverne skal indgå i jeres historie og kan forklare en jobfunktion, en livsændring (bryllup, kuglestøds konkurrence eller lign.) Find gerne selv på.
4. Pause 5 min
5. Vi mødes og I træner jeres opgave i gruppen i 20 min. Fokus på mundtlighed og fluency mere end den korrekte grammatik eller om I husker jeres tekst helt rigtigt – snak løs og prøv af... 😊
6. Fremlæggelse for to andre grupper i 15 min
7. Opsamling i klassen og mundtlig evaluering; Hvad synes I? og kan dette bruges til at lære? Hvordan?



4.1.2 Coronavirus og eksponentialvækst kontekstualiseret

I denne sektion præsenteres tre opgave-sektioner.

Sektion 4.1.2.1 viser opgaver om Corona i Frankrig, der giver eleverne indsigt i hvordan sygdommen bliver beskrevet i Frankrig og understøtter et komparativt perspektiv til Danmark.

Sektion 4.1.2.2 viser en stilladsering af hvordan eleverne skal bruge graflæsningen i deres arbejde.

Sektion 4.1.2.3 viser en kontekstualisering og anknøytning til elevernes samfundsfaglige studieretning

4.1.2.1 Corona i Frankrig – opgaveeksempler

Le Coronavirus en France

Status:

Nu har I:

- læst de tre små tekster med forskellige vinkler på Coronavirus i Frankrig og set på smittetrykket i jeres regioner i samarbejdet med matematik

3 tekster fra 1 jour 1 actu

Videre arbejde:

Nu skal I arbejde lidt videre om corona og fremtid i samme grupper som mat/franskdagen skal I nu gøre følgende:

- Lav en gloseliste med coronaudtryk; Smittetryk, kontakttal, fraråde, nedlukning..... og oversæt til fransk
- Læs om situationen i Frankrig: <https://www.france.fr/fr/avant-de-partir/info-coronavirus-la-situation-en-france>

(siden findes også på dansk; <https://sca.france.fr/da/f%C3%B8r-du-tager-afsted/information-om-coronavirus-situationen-frankrig-covid19>)

Gruppeopgave:

1. Læs om Coronasituationen i Frankrig: <https://www.france.fr/fr/avant-de-partir/info-coronavirus-la-situation-en-france> (siden findes også på dansk; <https://sca.france.fr/da/f%C3%B8r-du-tager-afsted/information-om-coronavirus-situationen-frankrig-covid19>)
2. I skal lave en beskrivelse af den aktuelle situation omkring Corona i Danmark. Der skal indgå informationer med tal og risicoberegninger samt informations om sundhedsmæssige

foranstaltninger både inden for hospitalsvæsenet, skolesystemet og din hverdag. (dette beskrives skriftligt på engelsk) Formuler en række spørgsmål til de franske om det I gerne vil vide mere om. Vacciner, skole, udgangsforbud eller lign?

3. I skal også beskrive jeres personlige hverdag; hvordan er jeres skoledag, hvad vil det sige at leve under en nedlukning for dig og din familie og dine venner? Hvad gør du for at holde humøret oppe? Hvilke aktiviteter er der nu? hvordan tror du skoleåbningen vil foregå? – Dette er et videoessay, hvor I enkeltvis laver en lille film og forklarer lidt om jeres hverdag. I må meget gerne supplere med en rundvisning i jeres hus, jeres by eller en gåtur i skoven, mens I snakker om jeres hverdag.

Rejsen til sommer:

Grupperne planlægger nu en rejse til Frankrig til sommer. I skal derfor:

- Vælge en region og beskrive den.
- Finde aktiviteter I gerne vil lave;
- Meld jer konkret til koncerter, vandreture og fortæl hvad det koster og hvorfor I har meldt jer til det? hvad glæder I jer til? Kunstfestivaler eller lign?
- Kigge på forholdsreglerne inden I tager afsted og forklare på fransk, hvad I skal tænke på før I tager afsted.

Individuel mundtlig aflevering:

Nu har du hørt om alle de spændende ting,

Grupper:

(gruppelister med elevernes navne)

4.1.2.2 Stilladsering til figurfremlæggelse fransk-matematik

Stillads til figurfremlæggelse

Her følger en liste af delopgaver som kan lede til en god præsentation af en figur. De figurer der tænkes på, er figurer med matematisk indhold. Det kan være en graf, et diagram over en statistik eller en tabel.

1. Formuler en overskrift, titel eller overordnet beskrivelse af figuren/exprimer un titre ou une description générale
2. Beskriv de variable (Både med navn og måleenhed)/ décrivez les variables
3. Beskriv særlige forhold ved figuren/décrivez les conditions particulières de la figure
4. Vis to aflæsninger på figuren/montrez deux lectures sur la figure.

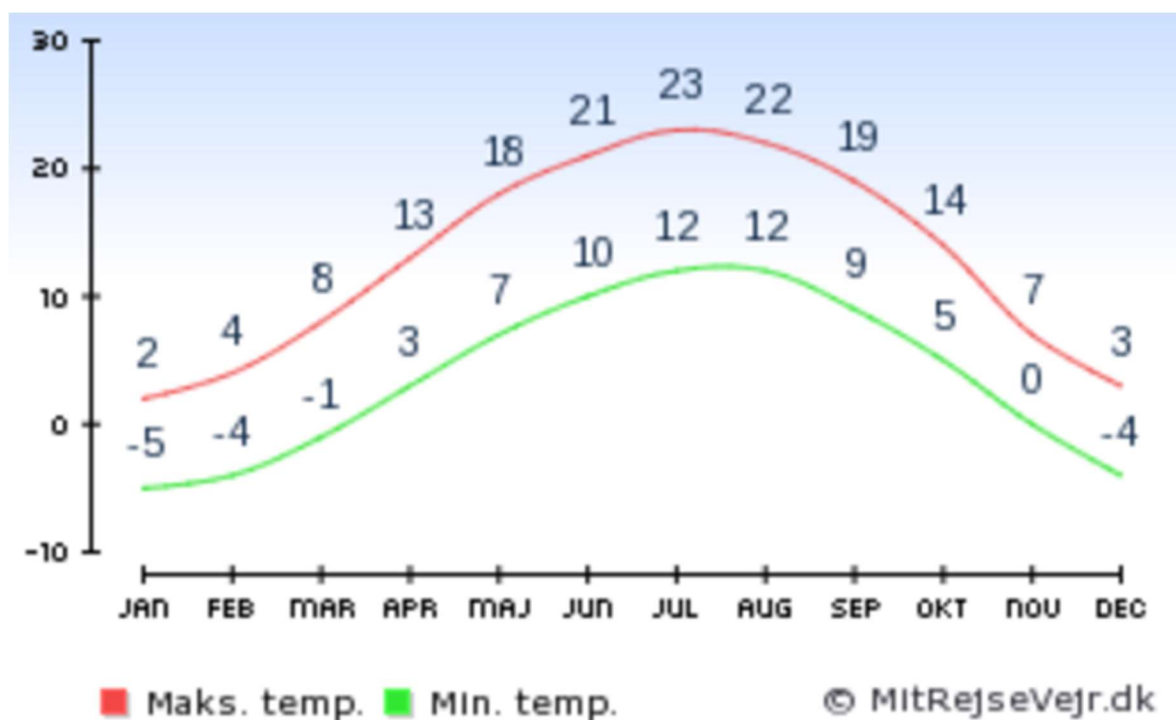
Når figuren er præsenteret kan den bruges til det formål man måtte have med at vise den frem (fx løse en opgave)

Brug figuren aktivt

Det er vigtigt at der peges på figuren, eller at der sættes mærker i figuren med en pen hvis der laves en aflæsning. Figuren må ikke blot stå i baggrunden medens ord fremsiges, den skal bruges.

C'est très important que vous montrez vos observations sur la figure (avec le doigt ou autres) ou que vous marquez vos observations avec un stylo si vous faites une lecture.

Eksempel: /Exemple



Vocabulaire:

Janvier, Février, Mars, Avril., Mai, Juin, Juillet, Août, Septembre, Octobre, Novembre, Décembre

Températures maximums – températures minimum

1. Formuler en overskrift, titel eller overordnet beskrivelse af figuren

Ex: Denne figur viser gennemsnitstemperaturen i München og dens variation gennem året.

Ex: cette figure montre la moyenne de température à Munich et la variation de l'année.

2. Beskriv de variable (Både med navn og målenhed)

Ex: På førsteaksen ses tiden. Månedernes navne er angivet på aksen.

Ex: sur le premier axe on voit/se monte le temps. Le noms des mois sont annoncés sur l'axe.

Ex: På andenaksen ses temperaturen målt i grader Celsius.

Ex sur le deuxième axe on voit la température mesurée en Celsius.

3. Beskriv særlige forhold ved figuren

Ex: I denne figur er der to grafer, den røde graf viser døgnet's maksimale temperatur og den grønne graf viser døgnet's mindste temperatur.

Ex: dans cette figure il y a deux courbes. La courbe rouge montre la température maximale sur 24 heures et la courbe verte montre la température minimale sur 24 heures.

4. Vis to aflæsninger på figuren

Ex: Det ses at døgnet's maksimale temperatur er 23 grader Celsius i juli måned.

Ex: on voit que la température minimale des 24 heures est 23 degrés Celsius en Juillet

Ex: Den mindste temperatur om natten i juli måned er i gennemsnit 12 grader Celsius i München.

Ex: la température minimale/plus basse de nuit en juillet est en moyenne 12 degrés Celcius à Munich

4.1.2.3 Kontekstualisering af Coronastatistik i forh. til studieretning i samfundsfag



Le discours de Macron

Opgaven:

Lav en tale fra Macron, hvor han nu åbner samfundet. Din tale skal handle om at motivere Franskmænd til forsigtighed men også nyde friheden. Brug dine Coronagloser. Talen skal indtales og afleveres på portfolio.

Der skal være en tydelig indledning, en hoveddel og en afslutning

Du kan bruge disse gloser, men valgfrit:

I dag er en festdag	- aujourd'hui est un jour de fête
Vi er samlet for at	- nous sommes réunis pour...
Vi har længe	- pendant très longtemps, nous...
Men nu	- mais enfin....
For at nyde friheden	- pour bien profiter de la liberté
Vi kan dyrke sport	- nous pourrons faire du sport
Vi kan gå på café	- nous pourrons aller au café/au cinéma/au théâtre
Vi kan finde glæde i at...	- nous pourrions trouver du plaisir à (travailler, faire des courses/voir des amis)
Men det er nødvendigt at	- mais il faut
Passe på hinanden	- prendre soin de l'un l'autre
Holde afstand	- garder la distance
Vaske sin hænder	- laver ses mains
Endelig je vais finir par	- enfin je vais finir par
Frihed, lighed og broderskab	la liberté, l'égalité et la fraternité

4.1.3 Pennevensopgave – kontekstualisering ind i elevernes livsverden

Denne opgave bestod af at skrive og modtage og diskutere breve fra gymnasieelever fra Frankrig. I praksis viste det sig at de fleste elever ikke var helt parate til at kunne formulere sig på fransk, halvvejs i et nedlukningspræget 1 g forløb. Men samtalerne omkring formuleringer i hhv danske og franske gymnasieelevers breve var meget værdifuld læring for eleverne – og lærerne – som viste sin værdi ved klassen studietur til Frankrig i 2. g, fordi eleverne allerede var blevet klar over forskelle i høflighedskonventioner, registre og struktur.

Coronavirus Charente-Maritime

Brev 1

La situation dans notre département qui fait partie de la région Nouvelle-Aquitaine est que nous ne sommes pas pas très touchés par la pandémie. Depuis mars 2020, les premiers cas sont apparus et le premier décès déclaré date du 15 mars 2020. Le 12 mars 2021, le nombre total de cas est de 12870 pour un nombre de tests réalisés dépassant les 400000, le nombre de décès actuel est de 226 et les guérisons après hospitalisation atteignent un nombre de 751. En mars 2020, nous avons été confinés jusqu'en Mai, puis pendant l'été, nous avons été libres de nos droits et de nos déplacements. Nous avons repris les cours en septembre avec le port du masque obligatoire puis nous avons été en demi-groupe une semaine sur deux du retour des vacances enfin nous avons retrouvé nos classes peu avant les vacances de Noël. Après ces vacances, nous avons repris les cours presque normalement dû au port du masque. Depuis décembre, on

nous impose un couvre-feu à 18 heures. Notre ressenti par rapport à la situation actuelle est que nous pensons que les confinements sont contraignants et le couvre-feu aussi.

The situation in our area which is part of the Nouvelle-Aquitaine region is not very affected by the pandemic. Since March 2020, the first cases have appeared and the first reported death was on March 15, 2020.

On March 12, 2021, the total number of cases was 12,870 for a number of tests performed exceeding 400,000, the current number of deaths is 226 and recoveries after hospitalization reach a number of 751. In March 2020, we were confined until May, then during the summer, we were free of our rights and travel. We resumed classes in September with the compulsory wearing of masks, then we were in half-groups every other week after the vacations, and finally we returned to our classes shortly before the Christmas vacations. After the vacations, we went back to school almost normally due to the wearing of masks. Since December, we have had a 6pm curfew. Our feeling about the current situation is that we think the confinements are restrictive and so is the curfew.

Brev2:

Salut !

Nous sommes L et J, nous sommes en Terminale en Charente Maritime, en France.

Notre monde est rempli de personnes, de cultures, de modes de vie différents mais pendant cette période de pandémie mondiale nous sommes tous dans le même bateau et faisons face au même problème. Nos libertés sont sacrifiées pour la santé nationale et mondiale.

En France, la situation sanitaire n'est pas stable. Nous alternons entre confinement total, partiel, et couvre feu.

En France il y a aujourd'hui 3 963 165 cas confirmés et 89 565 décès mais notons 242 745 guérisons.

En Nouvelle-Aquitaine, il y a 1260 hospitalisations dont 155 en réanimation.

En Charente Maritime il y a 88 hospitalisations dont 7 en réanimation, le 11 mars 2021.

Personnellement nous ne respectons pas beaucoup le couvre feu, nous rentrons un peu plus tard que 18h en faisant attention de ne pas se faire contrôler par la police sinon nous devons payer une amende de 135 € et c'est cher.

A l'école, nous avons plusieurs mesures barrières tel que le port du masque obligatoire dans tout le lycée, se désinfecter les mains, et la distance d'un mètre entre nous. Nous ne respectons pas ces mesures barrières, porter le masque toute la journée est compliqué et j'avoue que nous l'avons souvent sous le nez et que nous l'enlevons dès que possible. Certaines classes ont cours une semaine sur deux. Les terminales, puisque nous c'est l'année de notre baccalauréat, sont en présentiel bien que nos examens aient été annulés.

J ne peut pas faire de soirées mais elle aimerait bien. L lui en fait régulièrement sans respecter les gestes barrières.

Nous pensons que toutes ces mesures ne devraient pas être obligatoires. On devrait nous laisser le choix, ne pas porter atteinte à nos libertés. Que nous voulions nous protéger ou non, c'est notre choix.

Certains secteurs professionnels, comme la restauration, l'événementiel, etc.. sont mis de côté et laissés pour compte comme les étudiants en supérieur. Même si nous concevons que la place du gouvernement est difficile et que toute cette situation est compliquée économiquement, politiquement et socialement.

Nous espérons que la situation va s'améliorer et que la politique de vaccination va fonctionner.

ANGLAIS :

Hi !

We are L and J, we are in Terminale in Charente Maritime, France.

Our world is filled with different people, cultures, lifestyles but during this time of global pandemic we are all in the same boat and facing the same problem. Our freedoms are sacrificed for national and global health.

In France, the health situation is not stable. We alternate between total and partial lockdown, and curfew.

In France today there are 3,963,165 confirmed cases and 89,565 deaths, but we note 242,745 healings.

In Nouvelle-Aquitaine, there are 1,260 hospitalizations, including 155 in intensive care.

In Charente Maritime there are 88 hospitalizations, including 7 in intensive care, on March 11, 2021.

Personally we don't respect the curfew very much, we come back a little later than 6 p.m. being careful not to be stopped by the police otherwise we have to pay a fine of 135 € and it is expensive.

At school, we have several barrier measures such as wearing a mask compulsory throughout the school, disinfecting our hands, and a distance of one meter between us. We do not respect these barrier measures, wearing the mask all day is complicated and I admit that we often have it under our noses and we take it off as soon as possible. Some classes have classes every other week. The "terminales", since it is the year of our baccalaureate, are in class despite our exams having been canceled.

J can't do parties but she would like to. L does it regularly without respecting barrier gestures.

We believe that all of these measures should not be mandatory. We should be given the choice, not to infringe our freedoms. Whether we want to protect ourselves or not is our choice.

Certain professional sectors, such as catering, events, etc., are put aside and left behind like higher education students. Even if we realize that the place of government is difficult and that this whole situation is complicated economically, politically and socially.

We hope that the situation will improve and that the vaccination policy will work.

Brev 3:

Bonjour ,

Nous vous contactons pour vous informer de la situation sanitaire en Charente-Maritime. Le confinement total qui avait été mis en place le 11 mars 2020 et qui s'était arrêté le 2 juin 2020 avait pour

but d'essayer de stopper la propagation de l'épidémie, celui-ci avait entraîné un ralentissement du virus. Puis avec la rentrée et l'arrivée de l'hiver, le virus a recommencé à se propager. C'est pour cette raison qu'à la suite de la reprise de la pandémie un deuxième confinement a été mis en route, il a commencé le 30 octobre et s'est terminé le 15 décembre. Dans certains établissements, le principe de cours en semi-présentiel, c'est-à-dire une semaine sur deux à l'école, a été instauré. Toutes les classes de terminales ont repris les cours en présentiel vers janvier. Quant aux classes de premières et de secondes, elles sont restées en semi-présentiel. Au total depuis le début de l'épidémie, il y a eu 1173 hospitalisations, 184 cas en réanimation, 748 personnes sont ressorties indemnes après avoir été hospitalisés. Le taux de guérison est de 63,8 %. Le taux d'occupation des lits de réanimation est de 45,6 % ce qui est plutôt alarmant. Un couvre feu a été mis en place à la suite du deuxième confinement. Le 14 janvier 2021 notre premier ministre Jean Castex a annoncé de nouveaux horaires concernant le couvre feu, il est passé de 20 heures à 18 heures sur l'ensemble du territoire métropolitain, à la base il ne devait durer que deux semaines, cinquante jours plus tard, il est toujours en fonction. L'objectif du couvre feu était de limiter les rassemblements durant lesquels les mesures barrières n'auraient pas été respectées, et donc où le virus se serait propagé plus rapidement, et en même temps, il a permis de ne pas trop impacter l'économie, déjà rudement impactée. Toutes sorties ou déplacements qui ne seraient pas nécessaires sont sanctionnés d'une amende de 135 euros. Le couvre feu commence à se faire long, les beaux jours arrivent et il nous est toujours interdit de sortir au-delà de 18 heures. Pour l'heure, seules les personnes âgées peuvent être vaccinées.

Hello,

We contact you to inform you of the health situation in Charente-Maritime. The quarantine which had been put in place on 11 March 2020 and which had been stopped on 2 June 2020 was intended to try to stop the spread of the virus, it had led to the slowdown of the pandemic. Then, with going back to the school and the arrival of winter, the virus began to spread again. It is for this reason that, at the end of the fall break, a second quarantine started, it started on 30 October and it finished on 15 December. In some schools, the principle of semi-present courses, one week out of two in school, was introduced. All terminal classes resumed classes around January. For the first and second classes, they remain semi-present. In total, since the beginning of the epidemic, there have been 1,173 hospitalizations, 184 cases in resuscitation, 748 people have come out unharmed after being hospitalized. The cure rate is to 63.8 % and the rate of the occupation of resuscitation beds is to 45,6 % that is alarming. A curfew was put in place following the second quarantine. On 14 January 2021, our Prime Minister Jean Castex announced new timetables for curfew, it was advanced from 8 p.m. to 6 p.m. throughout the metropolitan area, at the beginning it was supposed to last two weeks, fifty days later, it is still on. The goal of the curfew was to prevent people from gathering during which barrier measures can't have been respected, and so where the virus would have spread more quickly, and at the same time, it has less impacted the economy, which was already severely impacted. Any exits or displacement that are not necessary are punished by a fine of 135 euros. The curfew is starting to be long, the good days are coming and we are still not authorized 6pm. Currently, only the old people have been vaccinated.

4.1.4 Gruppefremlægelsesopgave Fransk-Mat²

Hvordan ser det ud i Frankrigs enkelte regioner?

I skal undersøge udviklingen i Frankrigs regioner.

- a. Gruppen vælger en region.
- b. Præsenter regionen (almindelige geografiske data)
- c. Hvor stor en procentdel af befolkningen er døde af epidemien i regionen

² Forløbet blev af eleverne på Espergærde Gymnasium kaldt og kendt som Fransk-Mat. Dette blev en del af EG's interne ordforråd, så det har vi valgt at lade stå som lærerne har opført det i deres materiale.

- d. Er epidemien i vækst nu (beregnet kontakttal ud fra daglige dødsfald, vis de grafer I har lavet)
- e. Hvordan udviklede epidemien sig sidste forår (beregnet kontakttal for en periode i marts eller april 2020, vælg en periode hvor væksten er stor)
- f. Evt.

Gruppen skal danne et diasshow, som vises for klassen i matematikmodulet på mandag den 8.marts, hvor både Pia og jeg vil overvære fremlæggelserne. Fremlæggelsen foregår på fransk.

Fransk:

- Giver beskrivelsen af regionen et tilstrækkeligt overblik?
- Er der brugt beskrivende udtryk; Il y a, c'est, cela monte que, on peut conclure que, on voit que etc
- Bruger I franske vendinger og udtryk, der beskriver data geografiske fakta, procentdele etc
- Inddrager I matematiske vendinger på fransk
- Har I fokus på fonetikken; klar tydelig artikulation, vokalsammensætninger og nasallyde

Forslag til videodel:

- Hvad var svært?
- Hvad gjorde I for at overvinde det svære og komme videre?
- Hvordan har I kommunikeret det faglige stof mellem jer?
- Hvad har I gjort for at alle gruppens medlemmer er hjemme i det faglige stof?

4.2 Fransk-samfundsfag CLIL-Stifinderopgaver

I denne sektion findes 3 afdelinger af opgaver:

Sektion 4.2.1 viser først en powerpoint fra projektets Forløb 2. Powerpointet illustrerer, hvordan teamet laver en faglig fortælling om CLIL-forløbet ved både at fortælle om samundervisningens formål, de faglige fokuspunkter fra hvert fag og endemålet i form af en konkret opgave. Dernæst følger uddrag fra Forløb 1, hvor eleverne arbejder med hypoteser og statistik fra Samfundsfag men komparativt både en dansk og fransk virkelighed.

Sektion 4.2.2 viser en opgave, hvor eleverne først får lidt kontekstuel viden og dernæst arbejder med opgaver, der giver dem mulighed indsigt i og analyse af franskmænds ideer om integration, og hvorfor den er slået fejl og stilladsering til at forberede et interview med franskmænd om emnet.

Sektion 4.2.3 viser en opgave, hvor eleverne introduceres til diskursanalyse, der især understøttede det analytiske arbejde i Forløb 1.

4.2.1 Introduktions- og oversigtspowerpoints med opgaver fransk-samfundsfag

Disse powerpoints blev ikke vist til ende på ét modul, men eleverne endte med at have det hele og dermed blev deres fortælling opsummeret samtidigt med at andre opgave kunne sættes i relation til den.

Man kan se at de indeholder flere opgaver.

I Slide 5 i Figur 4.1 om "Samf indtil nu" laver begge teams et vigtigt tilbageblik på hvad klassen har lavet i Samfundsfag indtil da, nemlig et "Politik forløb" der efterfulgte et "Ulighedsforløb/grundforløb". Det politiske forløb blev introduceret som et forløb med fokus på "det politiske system, styreformer – og dermed også videre på ideologier, partier og her i kommunalvalg-tid, skal vi også lige runde unge og valgdeltagelse. Så vi skal altså se på hvilke værdier, der er i samfundet, hvordan man fordeler disse værdier i et samfund. Og Hvordan træffer man beslutninger omkring disse værdier. Det skal vi gøre ud fra teorier og begreber, men allerførst skal vi lige ha en forståelse for værdier og samfundsforståelse hos jer" (Lærernoter fra Slide 5, Kristian Iversen, Samfundsfaglærer, CLIL-stifinderteamet Fransk-Samf, Gefion)

Hermed imødekommer teamet en vigtig motivationsfaktor som eleverne tilkendegav gennem et af vores survey, nemlig genkendelighed og sammenhænge mellem nyt og kendt stof.

Figur 4.1 Introforløb og opgave-udpluk fra Fransk-Samf, Forløb 2, Gefion Gymnasium



Formål med forløb

Et tværfagligt samarbejde mellem fransk og samfundsfag, hvor vi arbejder med det multikulturelle Frankrig. Vi bruger aktivt teorier og begreber fra samfundsfag i og på fransk ligesom samfundsfag bruger de konkrete eksempler, vi arbejder med i fransk.

I samfundsfag kommer I særligt til at træne:

- Integrationsteori, kulturteori, det politiske system
- hypoteser

Og overlappende med fransk

- sammenligning
- informationssøgning og tekstlæsning
- interviews
- at udtrykke sin holdning i en debat

Hvad er et læserbrev ?

Læserbrev

- De fleste aviser har læserbreve. Her har læserne mulighed for at give deres mening til kende.
- Et læserbrev er ofte en reaktion på et emne eller en sag, der tidligere er blevet omtalt i avisen eller måske på tv.
- Alle kan sende et læserbrev, men det er avisen, der bestemmer om brevet bliver trykt. Derfor er det vigtigt at man skriver om noget, der har interesse for mange læsere.



A Rubrik.

Lav en rubrik, som fanger læserens opmærksomhed. Den skal helst afsløre noget om, hvad teksten kommer til at handle om.

B Vær tydelig.

Din personlighed og dit humør må gerne træde frem i teksten. Det er DIG og dine holdninger, der er i spil i et læserbrev.

Et læserbrev skal udstråle interesse og energi, og må gerne have temperament. Man kan sagtens lyde utilfreds og sur, hvis der er grund til det - men pas på ikke at blive "for meget". Det er vigtigt at læserne kommer over på din side.

C Præsentation:

Præsenter og beskriv emnet og problemet. Ingen må være i tvivl om, hvad læserbrevet er skrevet for.

D Synspunkter:

Du skal komme med dine synspunkter tidligt i teksten.

Kom med 2-3 argumenter for synspunktet underbygget med eksempler. Derefter er det vigtigt at argumentere for disse synspunkter.

Altså: Hvorfor synes du det du synes? Husk at gode og kloge argumenter og eksempler kan vinde mange diskussioner.

E Argumentér:

Brug ord og sætninger, som viser at du argumenterer.

Fx: derfor, fordi, nemlig, således, da, på grund af, det vil sige ...

F Sprog:

Sproget skal være sagligt, konkret og levende. Tonen må gerne være skarp, men ordentlig og ikke nedladende.

I Opsamling:

Slut med en konklusion, og slå fast hvad du mener.

H Appellér:

Appeller til modtageren – dvs. tal til læserens fornuft og følelser, så læseren mærker det samme som dig og bliver overbevist.

Kilde: Me Svejstrup Laurberg og Kristian Iversen, CLIL-stifinderteamet i Fransk og Samfundsfag, Gefion Gymnasium

Figur 4.2 Uddrag fra Intro, oversigts- og opgavepowerpoint Fransk-Samf, Forløb 1, Gefion Gymnasium

La France multiculturelle

Begrebsleg...

I skal arbejde i grupper med franske og danske begreber og definitioner.

- først skal I skrive det danske begreb ud fra hver af de franske
- derefter skal I lave en definition til hvert begreb på dansk
- til slut skal definitionerne laves på fransk

Statistik

Først skal vi lige se på et par statistikker:

- Hvordan er befolkningssammensætningen i Frankrig ifølge statistikkerne.

Statistik og hypotese

- Vi skal se på de franske statistikker, men først skal I lige have kendskab til hvad en samfundsfaglig hypotese er, og hvilke krav, der er til den.

Hypoteser

- Hypotese er en påstand, som vi ikke nødvendigvis ved om er sand, men som vi forsøger at begrunde dens gyldighed
- Forholdsvis korte forklaringer
- Faglig begrundelse

Hvordan laver man en hypotese?

Når man skal udarbejde en hypotese består arbejdet i tre skridt. Den samlede besvarelse skal bestå af:

- En **iagttagelse** (noget du kan konstatere ud fra en tabel eller figur eller lign) og i samme sætning
- en **forklaring på din iagttagelse**. Hvorfor det ser ud, som det gør.
- En **begrundelse**, hvor der argumenteres for at din forklaring er sandsynlig ud fra din faglige viden, kendskab til teori, faglige begreber med mere.

Besvarelsen kommer dermed til at bestå af en **forklarende hypotese, som består af en iagttagelse og en forklaring.**

Derefter en begrundelse, der er adskilt fra selve hypotesen. Og som underbygger hypotesen fagligt.

Rammen for en samfundsaglig hypotese.

Rammen for din besvarelse kommer dermed til at se sådan ud?

(din iagttagelse) FORDI (forklaring på din iagttagelse)

(begrundelse)

Voxxmeter	Seneste måling 01.02.2021	Forrige måling 25.01.2021	1 måned siden 21.12.2020	Valget 05.06.2019	Valget Mandater	Mandater (estimeret)	Statistik usikkerhed
A – Socialdemokratiet	32,2 (+6,3)	33,4 (+7,5)	32,8 (+6,9)	25,9	48	58	+/- 2,9
B – Det Radikale Venstre	5,4 (-3,2)	5,9 (-2,7)	6,3 (-2,3)	8,6	16	10	+/- 1,4
C – Det Konservative Folkeparti	12,1 (+5,5)	11,4 (+4,8)	10,0 (+3,4)	6,6	12	22	+/- 2,0
D – Nye Borgerlige	7,9 (+5,5)	7,0 (+4,6)	7,0 (+4,6)	2,4	4	15	+/- 1,6
F – Socialistisk Folkeparti	7,3 (-0,4)	7,4 (-0,3)	7,7 (+0,0)	7,7	14	13	+/- 1,6
G – Veganerpartiet	1,1 (+1,1)	1,3 (+1,3)	0,2 (+0,2)	0,0	0	0	+/- 0,6
I – Liberal Alliance	2,9 (+0,6)	3,2 (+0,9)	3,0 (+0,7)	2,3	4	5	+/- 1,0
K – Kristendemokraterne	1,5 (-0,2)	1,4 (-0,3)	1,4 (-0,3)	1,7	0	0	+/- 0,7
O – Dansk Folkeparti	6,3 (-2,4)	5,5 (-3,2)	5,4 (-3,3)	8,7	16	12	+/- 1,5
V – Venstre	12,5 (-10,9)	13,6 (-9,8)	17,3 (-6,1)	23,4	43	23	+/- 2,0
Ø – Enhedslisten	8,5 (+1,6)	8,5 (+1,6)	7,8 (+0,9)	6,9	13	16	+/- 1,7
Å – Alternativet	1,7 (-1,3)	0,9 (-2,1)	1,0 (-2,0)	3,0	5	0	+/- 0,8
Øvrige	0,6 (+0,6)	0,5 (+0,5)	0,1 (+0,1)	0,0	0	0	+/- 0,5
Rad blok (A, B, F, Ø, Å, G)	56,2 (+4,1)	57,4 (+5,3)	55,8 (+3,7)	52,1	96	96	+/- 3,0
Blå blok (C, D, I, O, V, K)	43,2 (-4,5)	42,1 (-5,6)	44,1 (-3,6)	47,7	79	77	+/- 3,0

Færdiggør sætningen.....

- Unge i Danmark bekymrer sig ikke om antallet af indvandrere og flygtninge, fordi.....



Tilbage til Frankrig...

Statistik og hypotese (statistik 2&3 sammen og 4 for sig)

- Kig på statistikkerne og lav én hypotese til statistik 2 og 3
- Og en hypotese til statistik 4

Fokuspunkter – individuelt - skriv ned undervejs i hver film.

- Er der sammenhæng mellem gruppens samfundsfaglige argumentation og de interviewpersoner, de har valgt?
- Inddrages samfundsfaglige begreber og teorier?
- Underbygges argumentationen evt også af kvalitativ data? (statistisk materiale)
- Er de spørgsmål, de stiller interviewpersonerne relevante i forhold til gruppens fokus?
- Hvordan bruger de interviewpersonernes svar?
Fungerer underteksterne i forhold til det, interviewpersonen siger på fransk?



Gruppearbejde

- Gennemgå videoerne enkeltvis
- Kom hver i sær med jeres konstruktive tilbagemeldinger på fokuspunkterne
- Saml sammen - Hvad fungerede godt og hvad fungerede mindre godt.

Kilde: Birgitte Munk og Mette Højen, CLIL-stifinderteamet i Fransk og Samfundsfag, Gefion Gymnasium

Figur 4.2 viser et eksempel på hvordan et nærstudie af statistik og demografi giver eleverne sprog til læring både i Samfundsfag og Fransk fordi de skal arbejde komparativt og dermed opstår der spørgsmål om ligheder og forskelle.

4.2.2 Sprog til læring og stilladsering til Sprog gennem læring

I disse opgaver begynder eleverne i stigende grad at få sprog til læring og en stilladsering af sprog gennem læring som udfyldes både i elevernes friere refleksioner – på begge sprog – og i forberedelsen og udførelsen af interviews.

4.2.2.1 Kontekstuel viden om frankofone lande og demografi i Paris



La Francophonie : C'est l'ensemble des pays ou régions où le français est parlé. Dans le monde, 57 pays sont francophones. Par exemple la Suisse ou la Belgique ou le Luxembourg qui sont des pays très proches de la France.

D'autres pays sont à des milliers de kilomètres comme la province du Québec au Canada, Haïti ou encore Madagascar. Dans 30 pays ou régions, le français est l'unique langue officielle. Elle est utilisée par les hommes politiques, dans les médias, et enseignée dans les écoles. C'est le cas en France, bien sûr, mais aussi dans les DOM-TOM, c'est-à-dire les Départements et les Territoires d'Outre-Mer et dans de nombreux pays d'Afrique comme le Burkina Faso ou la Côte d'Ivoire.

Dans 26 pays, le français est l'une des langues officielles, mais ce n'est pas la seule. Ainsi, en Suisse, on parle le français et l'allemand. Au Canada, c'est la langue officielle avec l'anglais et beaucoup de pays du Maghreb ont le français comme langue officielle ou comme deuxième langue par exemple le Maroc, la Tunisie ou l'Algérie.

La plupart des pays ou régions francophones sont des anciennes colonies françaises. C'est le cas par exemple du Sénégal, de Madagascar, du Québec ou de Haïti. La France a occupé ces pays au temps des colonies, et y a imposé sa langue. Après l'indépendance (ces pays sont devenus autonomes), certains de ces pays ont continué à enseigner le français dans les écoles et à l'utiliser dans les

administrations. Mais il existe aussi des pays francophones qui ne sont pas d'anciennes colonies. La Belgique, par exemple.

Vocabulaire:

pays (m): land

proche (adj): nær

utiliser (1): at bruge

enseigner (u): at undervise

cas (m): tilfælde

nombreux (adj): talrige

Côte d'Ivoire (f): Elfenbenskysten

pays du Maghreb (m,pl): nordafrikanske lande

ancien(ne) (adj,m/f): tidligere

imposer (1): at pålægge

devenir (u): at blive

Opgave

La francophonie Vrai ou faux ?

1. La francophonie est l'ensemble des pays où le français est une langue dominante.

C'est _____

.

2. Dans le monde entier il y a cinquante-sept pays francophones. C'est _____

.

3. En Belgique et en Suisse et au Luxembourg on parle français. Ces trois pays sont tous situés loin de la France. C'est _____

.

4. Le français est la langue officielle dans de nombreux pays et de régions indépendants et la majorité de ces pays ou régions sont des anciennes colonies françaises. C'est _____

.

5. Au Canada il y a une seule langue officielle. C'est _____

.

6. La Belgique est par exemple une ancienne colonie française. C'est _____

.

7. Les langues officielles de la Belgique sont le français au sud et le néerlandais au nord.

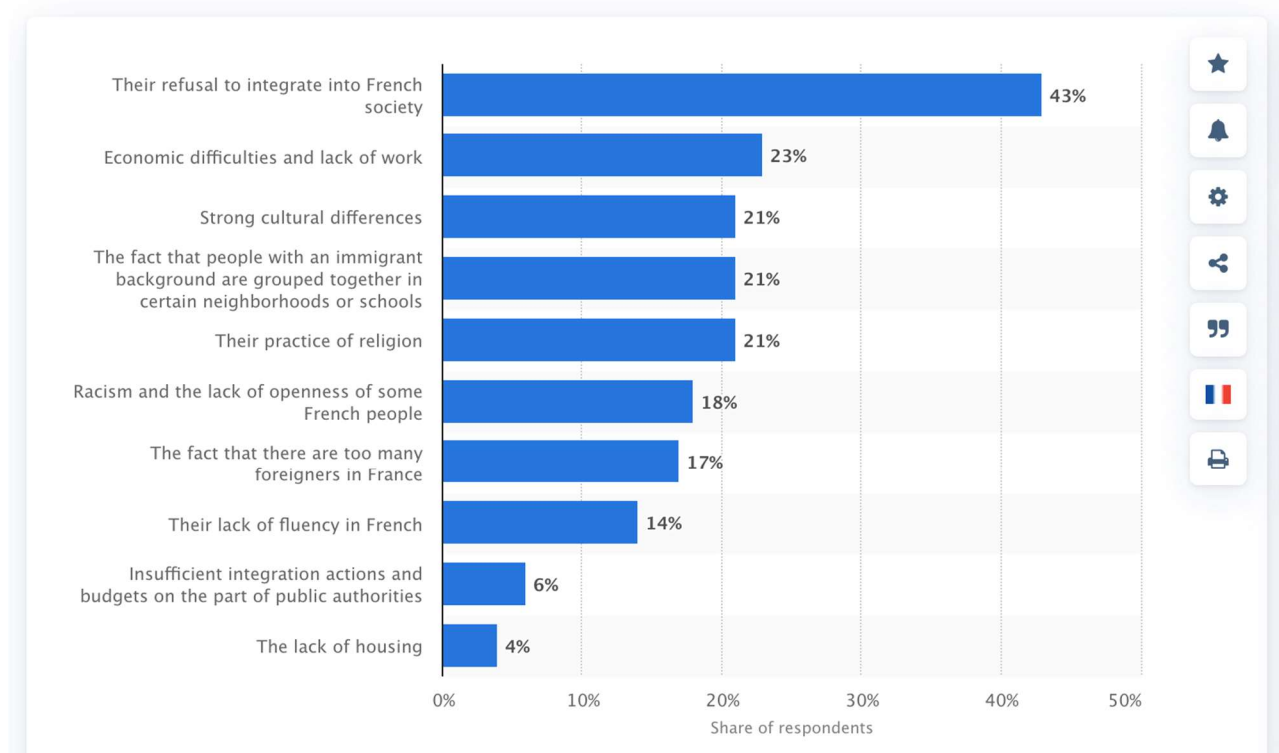
C'est _____

.

8. Le Maghreb est une région francophone située en Afrique du Nord. C'est _____

(Kilde: Birgitte Munk, CLIL-stifinderteamet Fransk-Samfundsfag. Hentet fra Pedersen og Schumacker: Franskportalen.dk (Forlaget Passion 2020)

Ranking of the reasons why immigrants are not well-integrated according to French people in 2018



(Kilde: <https://www.statista.com/statistics/1079451/reasons-not-well-integrated-immigrants-opinion-in-france/> CLIL-stifinderteamet, Fransk-Samf, Forløb 1.)

4.2.2.2 Samfundsfaglige begreber og definitioner

Begreber og definitioner - les notions et les définitions

Français	Danois	Définition danoise	Définition française
Groupe 1 La démocratie	Demokrati	Et demokrati definer et politisk system, hvor magten og stemmerne ligger hos folket.	La démocratie est quand la population a le droit de voter et changer de gouvernement
Les droits	Rettigheder	Rettighed som man har som borger i et samfund, især med hensyn til grundlæggende rettigheder som demokratisk frihed, liggeret til offentlige samfundsgoder og personlig retssikkerhed	Comme citoyen on a les droits comme la liberté démocratique avoir un droit est le fait de pouvoir dire oui ou non

Les devoirs	Pligter	Ens pligter i samfundet kan indebærer at gå på arbejde, betale skat, overholde loven, osv.	Tes devoirs dans la société peuvent impliquer d'aller travailler, payer tes impôts, suivre la loi, etc.
La liberté d'expression	Ytringsfrihed	Man har lov til at ytre sig. Sige hvad man vil og gøre hvad man vil. Der er altså ikke nogle regler for dig.	La liberté de dire ce que tu penses ou ce que tu veux faire. Dire librement son opinion / parler librement.
Groupe 2 Le concitoyen /La concitoyenneté	Medborger/ Medborgerskab	en borger som er en del af samfundet og deltager i fællesskabet	Personne qui est de la même ville, du même pays qu'un autre. Une personne qui participe à la communauté.
Le citoyen en contre-culture	Modborger	En borger der gør en modstand mod den dominerende kultur i samfundet.	un citoyen qui résiste à la culture dominante de la société
Le ghetto	Ghetto	En del af en by som typisk er meget fattig og har mange minoriteter.	Lieu où une minorité vit séparée du reste de la société.
Le nationalisme	Nationalisme	En ideologi der går ind for nationen som fællesskab, med en stærk nationalfølelse, som i visse tilfælde er forbundet med fremmedhad/racisme.	une idéologie très patriote
Groupe 3 L'intégration	Integration	Integration er når man kommer et andet sted hen, og lærer deres normer og værdier.	Quelqu'un d'une autre culture qui veut (et qui peut) s'intégrer dans une nouvelle culture
L'assimilation	Assimilation	Assimilation er når man kulturelt tilpasser sig til sine omgivelser og fratager sine tidligere religiøse, kulturelle eller politiske holdninger og traditioner.	Quand une personne s' adapte à son environnement et change d'identité religieuse, politique et culturelle

La ségrégation	Segregation	Adskillelse eller segregation er når man splitter en vis befolkningsgrupper eller kulturer i fx en by.	La séparation ou la ségrégation se produit lorsque vous divisez certains groupes de population ou cultures dans une ville, par exemple.
Groupe 4 La culture	Kultur	Samfundets opførsel og normer, værdier og traditioner.	Le comportement et les normes, valeurs et traditions de la société.
L'égalité	Lighed	I en samfundsmæssig sammenhæng betyder lighed at et samfunds individer har de samme rettigheder og pligter.	Dans un contexte social, l'égalité signifie que les individus d'une société ont les mêmes droits et devoirs.
La majorité/La minorité	Flertallet/ Mindretallet	En minoritet er en mindre etnisk eller religiøs gruppe i et samfund. En majoritet er størstedelen af befolkningen i et land eller område.	Une minorité est un groupe ethnique ou religieux plus petit dans un pays. Une majorité est la plus grande partie de la population d'un pays
Groupe 5 Le populisme	Populisme	Populisme er et opgør med det etablerede politiske system.	Le populisme est quand les citoyens veulent la puissance
L'élite	Elite	gruppe mennesker som hører til de bedste eller mest privilegerede inden for et bestemt område, fx i kraft af deres evner, magt eller rigdom	Le plus privilégié d'une région
La société parallèle	Parallelsamfund	samfund der eksisterer ved siden af flertallets samfund og har andre religiøse, sociale eller kulturelle normer	La société parallèle est une communauté qui a une autre culture, religion ou les normes sociales.
L'identité	Identitet	Identitet er med til at forme et individ via det personlige, kollektive, kulturelle og det sociale der gør at man bliver dannet.	Le comportement et la personnalité d'une personne.

Groupe 6 La participation/l'influence politique	Politisk deltagelse/ politisk indflydelse	at deltage i aktiviteter, for at ændre politik	Participer dans des mouvement politique, pour changer la politique
Le comportement des électeurs	Vælgeradfærd	hvem vælgere stemmer på/og deres politiske ideologier	À qui les électeurs choisissent de voter/ les idéologies politiques des électeurs
Le comportement des partis	Partiadfærd	hvordan partier opfører sig /deres politiske ideologier	le comportement des partis et leurs changements d'idéologie politique.
Groupe 7 L'habitus	Habitus	Den måde man som menneske indgår i det sociale på i forhold til normer og værdier.	La manière dont une personne agit dans la société, basée sur ses expériences, ses normes et ses valeurs
Les capitaux (Le capital)	Kapitaler (kapital)	Menneskelige ressourcer som økonomi, kultur og socialt netværk	Ressources humaines - économiques, culturelles et en ce qui concerne les réseaux sociaux
La socialisation	Socialisering	Den proces, hvor mennesket tilegner sig samfundets normer, roller og værdier.	Le procès où une personne s'intègre dans la société par rapport aux normes, valeurs et rôles

(Kilde : Birgitte Munk og Mette Højen, CLIL-stifinderteam Fransk-Samf, Forløb 1, Gefion Gymnasium.)

Denne imponerende oversigt giver eleverne et vigtigt redskab i begge fag og kan med fordel bruges i samspil med begrebslegen i Slide 1 fra Figur 4.2.

4.2.2.3 CLIL-sprogene operationaliseret i sprog og fagintegreret øvelse

Denne øvelser demonstrerer, hvordan eleverne fik mulighed for at kombinere alle de tre sprogformer fra CLIL i øvelser, der tog udgangspunkt i genkendelig samfundsrelevant arbejdssituationer i Danmark.

Gruppearbejde – debat.

I inddeles i grupper af 8 – i hver gruppe skal I arbejde sammen to og to.

I skal i gruppen lave en fiktiv debat. Gruppen består af en fransk journalist, der kommer til Danmark, og skal se på vores situation omkring og håndtering af integration i landet. Det ene par i gruppen, skal agere journalist. De andre par kan vælge at arbejde to og to. og man skal som par eller individuelt have en rolle, som er aktuel i forbindelse med integration i Dk.

I vælger i jeres gruppe, hvem I er. Det kan evt være:

1. Mette Frederiksen, dansk statsminister
2. Kaare Dybvad, indenrigsminister – der netop har præsenteret ny parallelsamfundslov
3. Pernille Vermund, nye Borgerlige
4. Pernille Skipper, Enhedslisten.
5. Dansker med anden baggrund
6. Etc.

1: Gruppearbejde del 1 (20 minutter)

Journalisten skal udarbejde nogle spørgsmål til de forskellige personer. I skal lægge en plan for, i hvilken rækkefølge I vil stille spørgsmål og til hvem. I skal veksle mellem personerne og må gerne stille uddybende spørgsmål

Imens udarbejder de forskellige personer svar på hvad de tror en journalist vil stille spørgsmål om. I skal forberede svar på spørgsmål til jer. Overvej også, at I kan blive stillet uddybende spørgsmål.

2: Gruppearbejde del 2 (20 minutter)

1: Den franske journalist - I skal lægge en plan for, i hvilken rækkefølge I vil stille spørgsmål og til hvem. I skal veksle mellem personerne og må gerne stille uddybende spørgsmål.

2.3.4 I skal svare på spørgsmål til jer. I må også gerne stille uddybende spørgsmål til de andre i debat-panelet.

3. gruppearbejde del 3 (20 min)

Lav en kort skriftlig sammenfatning af jeres debat. Den skal kunne læses højt for klassen. Find et billede, der repræsenterer integration i Danmark. Og et billede, der repræsenterer integration i Frankrig. I skal kunne begrunde billederne.



(Kilde: Birgitte Munk og Mette Højen, CLIL-stifinderteam Fransk-Samf, Forløb 1, Gefion Gymnasium. Billeder fra filmen *Les misérables*, Ladj Ly, 2019)

4.2.2.4 Eksempel på opgave, der kan stilladsere/varme op til interviewopgave

Questions du journaliste danois

Écrivez vos questions sous le nom de la personne interrogée.

Emmanuel Macron, président de la République Dites “*Monsieur le Président*” et “*vous*”

Ladj Ly, réalisateur et scénariste du film Les Misérables Dites “*Monsieur*” et “*vous*”

La commissaire de la police de Montfermeil Dites “*Madame la commissaire*” et “*vous*”

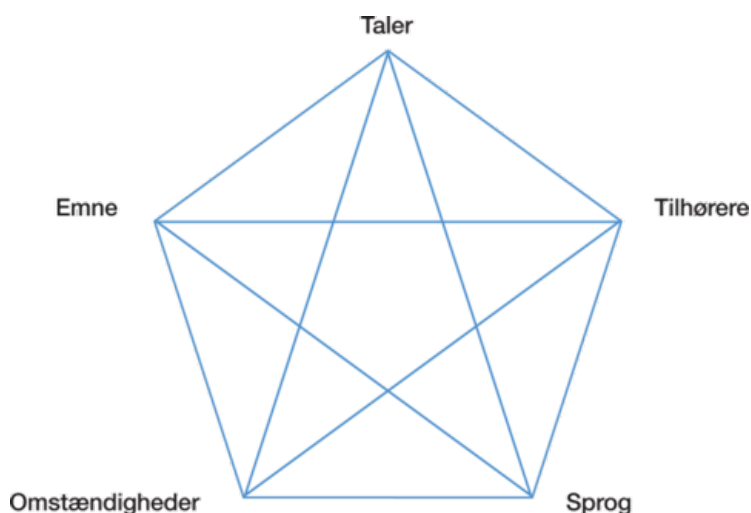
(Kilde: Birgitte Munk og Mette Højer, CLIL-stifinderteam Fransk-Samf, Forløb 1, Gefion Gymnasium.)

I denne opgave har eleverne fået mulighed for at arbejde med tiltaleformer og registre som i Frankrig og i fransktalende kulturer (og mange andre end den danske, faktisk). Dette er ikke blot en sproglig opgave, men indgår også i repertoire af de faglige kompetencer for ansatte i det politiske apparat og erhvervsliv i

Danmark og globalt, hvor titler og tiltaleformer er vigtige markører og positioneringsredskaber, lige så snart man taler med folk fra andre kulturer og sprogområder.

4.2.3 Diskursanalyse

Det retoriske pentagram – *le pentagramme rhétorique*



Le sujet, l'orateur, les auditeurs, le langage, les circonstances

Diskursanalyse - nøglebegreber *Analyse discursive – mots-clés*

Nodalpunkt – <i>Le point nodal</i>	Teksternes nøglebegreb og omdrejningspunkt for diskursen
Ækvivalenskæde – <i>La chaîne d'équivalence</i>	Kæde af ord, som italesætter nodalpunktet på en bestemt måde
Flydende betegnere – <i>Les paramètres variables</i>	Indholdstomme plusord, som får deres betydning gennem diskursen, og som flere diskurser kan kæmpe om at indholdsudfylde
Hegemonisk diskurs - <i>Le discours hégémonique</i>	Den herskende diskurs
Antagonistiske diskurser <i>Les discours antagonistes</i>	Kæmpende diskurser, der repræsenterer modsatrettede holdninger.

(Kilde: Birgitte Munk og Mette Højen, CLIL-stifinderteam Fransk-Samf, Forløb 1, Gefion Gymnasium, med forlæg fra Græsborg og Jørgensen: *Diskursanalyse i dansk* (Systime 2014))

Sammen med hypotese-arbejdet i Figur 4.2 hjalp denne oversigt eleverne til at forstå, at samfundsanalyse ikke handler om at skulle indtage et politisk standpunkt selv, men om at kunne forklare årsager, motivationer, vilkår, parametre og relationer, og hvordan disse kan konstrueres og operationaliseres af forskellige aktører, fagligheden og institutioner.

4.3 Fransk-Dansk CLIL-stifinderopgaver

I denne sektion findes opgaver, der eksemplificerer CLIL-opgaver mellem fremmedsprog og et humanistisk fag. Desuden er der tale om opgaver, der er tilpasset CLIL-undervisning på valgfagshold, hvor fremmedsproget, i dette tilfælde Fransk, undervises på et valgfag, der jo så bringer elever sammen, der har dansk i forskellige klasser og med forskellige lærere.

I Sektion 4.3.1 vises introduktionsmateriale og opgaver, der understøtter danskfaglighedens introduktion i forløbet. De analytiske filmtekniske greb og beskrivelsen er udelukkende på dansk. Kortfilmen *Lovefield* (Mathieu Ratthe, 2008) er canadisk men engelsksproget.

4.1.4 Opgave-eksempel på introduktion til kombifagets faglighed i start af CLIL med valgfagsklasse

De to opgave-dele i hhv. Figur 4.1 og 4.2 viser, at teamet har valgt at indføre eleverne i CLIL ved at starte med en tydelig optegning af, hvad der er danskfagligt, og hvad der er franskfagligt og gradvist også bliver tydeligere på, hvordan de to fagligheder kan spille sammen.

Figur 4.3 Undervisningsmateriale i danskfaglig filmanalyse og opgave til stilladsering af CLIL med fransk

Filmiske virkemidler – en introduktion

Vi skal arbejde med kortfilmen Lovefield.

Formålet med øvelsen er at prøve at bruge begreberne om filmiske virkemidler til at analysere en kortfilm. Det skal gøre jer i stand til bedre at kunne arbejde med Les Misérables.

Du skal holde øje med detaljerne i Lovefield med fokus på det område, du har fået – enten billedbeskæring, kameravinkler/perspektiv eller lyd. Se forklaringer på de enkelte fokuspunkter og begreber på de næste sider 😊

Observation	Effekt
EKSEMPEL I filmens anslag ser man en sort ravn filmet i halvnær .	EKSEMPEL Ravnen er en fugl, der typisk knyttes sammen med uhygge. Ved at filme tæt på den, får vi en idé om, at den har en betydning – og at filmen nok er indenfor gyser-genren.
	Lav endelig flere rum i tabellen, hvis du har brug for det 😊

BILLEDBESKÆRING

En billedbeskæring er et udsnit af den filmede virkelighed. Hvor stort et udsnit af virkeligheden vi ser, afhænger af afstanden mellem tilskueren og motivet.

I et **nærbillede** er vi tæt på motivet, og i et **totalbillede** er vi langt fra motivet. I en film er kameraet tilskuerens "øje". Men i film har vi et mindre synsfelt end i virkeligheden. Billedet bliver beskåret, dvs. der er en ramme omkring motivet ligesom på fotografier og malerier. Rammen sætter grænser for, hvad vi kan se. Rammens form er forskellig alt efter filmens **billedformat**.

På film ser vi en mindre del af motivet, end vi ville have gjort i virkeligheden. Når vi er tæt på fx en **person**, kan vi se detaljer ved personen. Men så kan vi til gengæld ikke se ret meget af det, som er rundt om personen. Det kan vi bedre se, når vi kommer langt væk fra personen og kan overskue en hel **location**. Til gengæld er det svært at se detaljer som fx ansigtsudtryk, når vi er langt væk.

Den menneskelige krop er den målestok, vi bruger, når vi taler om billedbeskæring. I et nærbillede fylder et ansigt hele billedet. Hvis en vandmelon (der har samme størrelse som et hoved) fylder hele billedet, kalder vi det også et nærbillede. Hvis et kirsebær fylder hele billedet, kalder vi det derimod **ultranær**. Hvis det store hjul med ballongyngerne fylder hele billedet, kalder vi det en total. Vores udgangspunkt er hele tiden størrelsen af et menneske.

Som regel deler man op i seks grundlæggende billedbeskæring:



SUPERTOTAL

Supertotal giver et overblik over et område, dvs. en location. Billedet viser, hvor filmen foregår, dvs. filmens miljø. Det viser også, hvor mange personer der evt. er til stede.

(Framegrab fra "Ynglinge")



TOTAL

Totalbilledet giver os et indtryk af omgivelserne, og vi ser personer i fuld figur. Vi er lidt tættere på personerne end i supertotalen. Vi kan se flere detaljer, fx deres tøj og krops-holdning.

(Framegrab fra "En forelskelse")



HALVTOTAL

I en **halvtotal** beskæring ser vi som regel personerne fra knæene eller hofterne og op. Vi kan stadig se lidt af omgivelserne. Beskæringen er god til at vise bevægelser og action.

(Framegrab fra "En tier")



HALVNÆR

Halvnær viser personer fra brystkassen og op. Vi kommer ret tæt på personerne og kan tydeligt se deres ansigter og reaktioner. Derfor bruges halvnær tit i dialogscener.
(Framegrab fra "**Bawke**")



NÆRBILLEDE

Nærbilledet viser en person (ofte ansigtet) eller en genstand tæt på. Denne beskæring bruges tit i scener, hvor følelser er i fokus. Nærbilledet kan også fremhæve en ting, der er vigtig for handlingen.
(Framegrab fra "**London ligger på Nordpolen**")



ULTRANÆR

Ultranær viser en detalje. Det kan fx være en del af et ansigt eller en genstand. Med denne beskæring kommer vi helt tæt på en person. Ultranær kan også fremhæve en ting, der er vigtig for handlingen.
(Framegrab fra "**Træneren**")

KAMERAVINKLER

Kameravinklen afgør, hvilket perspektiv vi ser et motiv fra. Vi kan se motivet nedfra (frøperspektiv), oppefra (fugleperspektiv) eller fra samme niveau som motivet (normalperspektiv).

Når vi ser film, fungerer kameraet som vores (tilskuerens) øje. Kameraet kan placeres i forskellige niveauer i forhold til motivet: over, under eller på samme niveau. Det har betydning for vores oplevelse af det, vi ser. Kameravinklen afspejler bl.a. magtforholdet mellem **personerne**. Kameravinklen kaldes nogle gange også for **perspektiv, framing, kameraposition** eller **synsvinkel**.

Der er tre grundlæggende kameravinkler:

- **Frøperspektiv**
Kameraet er placeret lavere end motivet. Vi ser op på motivet (eksempel 1).
- **Fugleperspektiv**
Kameraet er placeret højere end motivet. Vi ser ned på motivet (eksempel 2).
- **Normalperspektiv**
Kameraet er placeret i samme højde som motivet. Vi ser lige ud på motivet (eksempel 3).



Eksempel 1

Frøperspektiv

(Framegrab fra "Beast")

Når vi ser et motiv nedefra, kommer det til at se større ud end, hvis vi ser det i normalperspektiv. Frøperspektiv kan få en person til at virke overlegen, stærk, magtfuld, truende eller uhyggelig.



Eksempel 2

Fugleperspektiv

(Framegrab fra "Beast")

Når vi ser et motiv oppefra, kommer det til at virke mindre end, hvis vi ser det i normalperspektiv. Fugleperspektiv kan få en person til at virke svag, underlegen, magtesløs eller skræmt. **Totalbilleder** i fugleperspektiv bliver tit brugt til at skabe overblik i begyndelsen af en **scene**.



Eksempel 3

Normalperspektiv

(Framegrab fra "Beast")

Når vi ser motivet i normalperspektiv, er vi i samme niveau som motivet. Det er et neutralt perspektiv. Vi er i øjenhøjde med personen, og det bliver nemmere at identificere sig med personen.

LYD

Lyd på film kan deles op i kategorierne tale, musik, reallyd og effektlid. Lyden har afgørende betydning for tilskuerens oplevelse af filmens stemning, sammenhæng og troværdighed.

Man kalder ofte film for 'levende billeder' og 'et visuelt medie'. Men der er mere til sagen end det, vi ser. Lyden – alt det, vi hører – har en enorm betydning for vores oplevelse af film, og derfor er det mere præcist at kalde det 'et audiovisuelt medie'.

Reallyden er helt afgørende for, at en film virker troværdig, og at vi kan leve os ind i handlingen. **Effektlid** og **musik** skaber stemning, underbygger handlingen eller forskrækker os på de helt rigtige tidspunkter. Hvad er en gyserfilm uden uhyggelig **underlægningsmusik**? Hvad er en actionfilm uden brag fra eksplosioner?

Når filmlyd fungerer, som den skal, kan vi se en hel film uden at lægge ret meget mærke til lyden. Eller rettere: vi lægger ikke bevidst mærke til den. For naturligvis opfatter vores ører al lyden i filmen. Ubevidst registrerer vi lyden, og den påvirker vores oplevelse af filmen. Og netop fordi, lyden påvirker os på det ubevidste plan, kan lyd være et meget stærkt og effektivt **filmisk virkemiddel**. Her er skema, der giver et overblik over forskellige slags lyd på film:

<p>Lydtype</p>	<p>Synkron lyd - den lyd, både vi (tilskuerne) og personerne i filmen kan høre.</p>	<p>Asynkron lyd - den lyd, kun vi (tilskuerne) kan høre.</p>
-----------------------	--	---

Tale	Replikker og dialog fra personer, der optræder i filmen.	Fortællerstemme Speakerstemme Voice over
Musik	Noget (fx en radio) eller nogen, som vi kan se spille på billederne	Underlægningsmusik Soundtrack
Reallyd / effektlyd	Reallyd Effektlyd (forstærkede reallyde, fx slag eller eksplosioner)	Effektlyd (fx chokeffekter i en gyserfilm eller lyd, der mimer bevægelse i en tegnefilm)

(Kilde: Elisabeth Stubgaard Franck, CLIL-stifinderteamet, Tornbjerg)

Den mere konkrete start på anknypningen til Fransk skete med små opgaver som denne:

Figur 4.4 Anknypningsopgave fra danskfagligt element til franskfagligt

<p>Hvorfor CLIL?</p> <p>CLIL = content and language integrated learning</p> <p>Danskfaglig indholdsanalyse + fransk i praksis</p> <p>>> bedre sprogtilegnelse + ordforråd?</p> <p>>> mere faglig dybde, større motivation?</p> <p>"2 + 2 + 5 "</p> <p>I dette forløb:</p> <p>Filmiske virkemidler fra danskfaget i samspil med mundtlighed i fransk</p>	<p>Formålet med øvelsen er at prøve at bruge begreberne om filmiske virkemidler til at analysere en kortfilm.</p> <p>Det skal gøre jer i stand til bedre at kunne arbejde med <i>Les Misérables</i>.</p> <p>Opgave</p> <p>1. I grupper får I hver jeres fokusområde inden for filmiske virkemidler (beskæring, vinkler, lyd). Læs allerførst op på jeres fokus i dokumentet i OneNote (ca. 10 minutter)</p> <p>2. Vi ser begyndelsen af filmen sammen 2 gange, hvor I undervejs noterer en observation og en effekt (hvilken <i>effekt</i> har virkemidlet på os som seere?).</p> <p>3. Fælles opsamling på jeres observationer?</p>
---	---

Det interessante her er, at teamet giver eleverne sprog til læring og sprog gennemlæring med fokus på det filmfaglige sprog på dansk. Desuden sker der en kontekstualisering, så eleverne får bevidsthed om, hvorfor det kan være interessant at kunne tale om disse ting på begge sprog.

4.1.5 Fransk-dansk CLIL – opgaver

I materialet i Figur 4.3 opbygges der nu et fransk fagligt sprog. Materialets titel er valgt, da det inviterer til en refleksion om forskellige sproghandlinger i arbejdet med film: man kan interessere sig for sprog der

tales i filmen, for det filmæstetiske sprog og for beskuerens sprog om filmen, der kan være filmfagligt (men jo også kan være mere populært). Forklaringerne er virkelig gode, fordi de eksemplificerer ud fra beskuerens møde med filmen, hvilket oftest er elevernes position. Dermed giver det god stilladsering til sprog til læring og sprog gennem læring.

Figur 4.3 Fransk-Dansk

”Filmens sprog” – ”sprog om film”

En dansk-fransk oversigt over filmiske virkemidler

Uddybende forklaringer og eksempler kan evt. ses her:

<https://filmcentralen.dk/grundskolen/filmsprog/filmiske-virkemidler>

Filmiske virkemidler Begreb på dansk	Forklaring på dansk	Filmiske virkemidler Begreb på fransk	Forklaring på fransk
Filmens opbygning 1. Frame 2. Indstilling 3. Scene 4. Sekvens	Hvilke elementer filmen består af. 1. Filmens ”bogstaver”. En frame er et enkelt billede, også kaldet ”klip”. 2. En indstilling er det stykke film, vi ser mellem to klip. 3. En scene består af en række indstillinger. En scene indeholder en afgrænset handling. Samme tid og sted. 4. En sekvens består af en række scener. En sekvens er et længere, afrundet handlingsforløb i en film.	Le structure de film 1. cadrage 2. décor 3. scène 4. séquence	Quels sont les éléments qui composent le film ? 1. Les "lettres" du film. Une image est une image unique, également appelée "clip". 2. Un cadre est le morceau de film que l'on voit entre deux clips. 3. Une scène est constituée d'une série de décors. Une scène contient une action définie. Même heure et même lieu. 4. Une séquence se compose d'un certain nombre de scènes. Une séquence est une action plus longue et arrondie dans un film.
Billedbeskæring 1. Supertotal 2. Total 3. Halvtotal 4. Halvnær 5. Nær 6. Ultranær	Hvordan billedet er beskåret, dvs. afstand til motivet. 1. Supertotal er en billedbeskæring, hvor tilskueren er langt væk fra motivet. Supertotal skaber overblik. 2. I en total kan vi se personer i fuld størrelse samt omgivelser.	Recadrage des images 1. Plan général 2. Plan d'ensemble 3. Plan italien 4. Plan américain 5. Plan rapproché 6. Gros plan	La façon dont l'image est recadrée, c'est-à-dire la distance par rapport au sujet. 1. Le plan général est une coupe d'image où le spectateur est éloigné du sujet. Le Plan général crée une vue d'ensemble. 2. Dans un plan d'ensemble, nous pouvons voir les personnes en taille réelle ainsi que les environs.

	<p>3. En halvtotal viser personer fra knæ eller hofter og op.</p> <p>4. En halvnær billedbeskæring viser personer fra brystkassen og op</p> <p>5. Et nærbillede er en billedbeskæring, der viser motivet tæt på. Fx et ansigt eller en rekvisit fylder hele billedrammen.</p> <p>6. En ultranær billedbeskæring viser en detalje. Fx et øje. Beskæringen bliver fx brugt, når der er stærke følelser på spil</p>		<p>3. Un plan italien montre les personnes à partir des genoux ou des hanches.</p> <p>4. Un plan américain montre les personnes à partir de la poitrine.</p> <p>5. Un plan rapproché est une image recadrée qui montre le sujet de près. Par exemple, un visage ou un accessoire remplit tout le cadre.</p> <p>6. Un gros plan montre un détail. Par exemple, un œil. Il est utilisé, par exemple, lorsque des émotions fortes sont en jeu.</p>
Farver	<p>Filminstruktøren og filmfotografen kan vælge at bruge kraftige farver eller kontrastfarver til at styre tilskuerens opmærksomhed. Farver kan bruges symbolsk, fx rød som kærlighed eller vrede. Kolde og varme farver kan påvirke vores oplevelse af stemninger og personer.</p>	Couleurs	<p>Le réalisateur et le directeur de la photographie peuvent choisir d'utiliser des couleurs fortes ou des couleurs contrastées pour contrôler l'attention du spectateur. Les couleurs peuvent être utilisées de manière symbolique, par exemple le rouge pour l'amour ou la colère. Les couleurs froides et chaudes peuvent influencer notre perception des humeurs et des personnages.</p>
Lyd	<p>Synkron lyd: fx tale, reallyde (fx ur der tikker), musik fra radioen.</p> <p>Asynkron lyd: fortællerstemme, voice over, underlægningsmusik, effektlyde.</p> <p>Lyde skaber i høj grad stemning i film. Musik påvirker vores opfattelse af miljøer og personer.</p>	Son	<p>Le son synchrone / Diégétique : par exemple, la parole, le son réel (par exemple, le tic-tac d'une horloge), la musique de la radio.</p> <p>Son asynchrone / Extra-diégétique : voix du narrateur, voix off, musique de fond, effets sonores.</p> <p>Les sons créent beaucoup d'atmosphère dans les films. La musique influence notre perception des environnements et des personnages.</p>
Kamerabevægelser	<p>1. Håndholdt kamera gør billedet uroligt og rystet. Bruges ofte i dramatiske klip.</p> <p>2. Når et filmkamera panorerer, drejer det vandret om sin egen akse. Det svarer til at se til</p>	Mouvements de caméra	<p>1. La caméra à main rend l'image tremblante et instable. Souvent utilisé dans les clips dramatiques.</p> <p>2. Lorsqu'une caméra de cinéma effectue un panoramique, elle tourne horizontalement sur son axe. Cela équivaut à regarder à droite ou à gauche. Souvent utilisé dans le montage invisible.</p>

	<p>højre eller til venstre. Bruges ofte i usynlig klipning.</p> <p>3. Tilt: Når et kamera tilter, bevæger det sig lodret i forhold til sin egen akse. Det svarer til at kigge op eller ned.</p> <p>4. Zoom. Bruges til at fokusere på eller væk fra et motiv.</p>		<p>3. Inclinaison : Lorsqu'une caméra s'incline, elle se déplace verticalement par rapport à son propre axe. Cela équivaut à regarder vers le haut ou vers le bas.</p> <p>4. Zoom. Utilisé pour faire la mise au point sur ou loin d'un sujet.</p>
Kameravinkler	<p>1. Frøperspektiv Kameraet er placeret lavere end motivet. Vi ser op på motivet (giver motivet magt/styrke)</p> <p>2. Fugleperspektiv. Kameraet er placeret højere end motivet. Vi ser ned på motivet (gør motivet svagt, afmægtig)).</p> <p>3. Normalperspektiv Kameraet er placeret i samme højde som motivet. Vi ser lige ud på motivet (neutralt)</p>	Angles de caméra	<p>1. perspective des semences / contre-plongée L'appareil photo est placé plus bas que le sujet. On lève les yeux vers le sujet (ce qui lui donne du pouvoir/de la force).</p> <p>2. Vue à vol d'oiseau / plongée L'appareil photo est placé plus haut que le sujet. Nous regardons le sujet de haut (rend le sujet faible, impuissant)).</p> <p>3. Perspective normale / angle horizontal L'appareil photo est placé à la même hauteur que le sujet. Nous regardons directement le sujet (neutre)</p>
Klipning	<p>At klippe betyder at redigere en film, dvs. at sætte udvalgte optagelser sammen. Klipningen er meget vigtig for vores oplevelse af filmens forløb og sammenhæng – filmens "kontinuitet".</p> <p>1. Usynlig klipning ligger vi ikke mærke til og gør, at vi bedre kan leve os ind i filmen. Bruges i dialoger.</p> <p>2. Ved synlig klipning bliver vi opmærksomme på, at der klippes.</p> <p>3. Klippetempo: Klippetempoet er filmens puls. Hvis indstillingerne er korte, er klippetempoet højt og øger spændingen (fx i actionscener)– hvis indstillingerne er lange,</p>	Montage	<p>Le montage consiste à monter un film, c'est-à-dire à assembler des séquences sélectionnées. Le montage est très important pour notre expérience du flux et de la cohérence du film - sa "continuité".</p> <p>1. Le montage invisible ne se remarque pas et nous permet de mieux nous immerger dans le film. Utilisé dans les dialogues.</p> <p>2. Le montage visible nous fait prendre conscience qu'un montage a lieu.</p> <p>3. Rythme du montage : Le rythme du montage est le pouls du film. Si les décors sont courts, le rythme est élevé et augmente la tension (par exemple, dans les scènes d'action) - si les décors sont longs, le rythme est faible, ce qui peut laisser place aux émotions et aux humeurs.</p>

	er klippetempoet lavt, hvilket kan give plads til følelser og stemninger.		
Filmisk tid	Tid på film er manipuleret i forhold til, hvordan vi oplever tid i virkeligheden. Nogle gange foregår begivenheder i film i samme tempo som i virkeligheden. Så udspiller filmen sig i realtid . Men meget tit bliver tiden forkortet (tidsforkortelse) eller forlænget (tidsforlængelse). Film kan også bruge flashback (spring tilbage i tiden) og flashforward (spring frem i tiden).	Temps cinématographique	Le temps sur un film est manipulé par rapport à la façon dont nous vivons le temps dans la réalité. Parfois, les événements dans les films se déroulent au même rythme que dans la réalité. Ensuite, le film se déroule en temps réel . Mais très souvent, le temps est raccourci (réduction du temps) ou allongé (extension du temps). Les films peuvent également utiliser le flashback et le flashforward .

(Kilde: Filmcentralens materiale bearbejdet, tilpasset og oversat til fransk af Tornbjergs CLIL-stifinderteam, Anne Bagger, Trine Cederfeld de Simonsen og Elisabeth Stubgaard Franck)

Opgaverne i Figur 4.4. er CLIL-opgaver, hvor dansk- og franskfagligheden er integreret, og hvor eleverne kan lege med de faglige sprog og redskaber til sprog til læring, som de er blevet præsenteret for forinden. Isoleret set kan opgaverne ligne almindelig tværfaglige opgaver, så det er i høj grad stilladseringen og den løbende samtale om dansk- og franskfagets fælles faglighed, der bidrager til CLIL-didaktikken og giver eleverne flere undervisningstimer til at arbejde med disse elementer.

Figur 4.5 CLIL-opgaver fra Fransk-Dansk valgfagsklasse – Sprog gennem læring



PHILLIPE!

Vi ser slutscenen 1:45:32ff

- Hvordan vil I karakterisere Philippe ud fra scenen?
- Hvordan vil I karakterisere Driss ud fra scenen?
- Kan vi bruge aktantmodellen til at forklare, hvad Philippe vil opnå?
- Er scenen filmens klimaks? Hvordan har filmen evt. bygget op til dette?

Arbejd sammen i par



PLAN FOR I DAG 😊

- Personkarakteristik – Driss og Philippe – ligheder og forskelle?
 - Faldskærmsklip
 - Afslutningen.
2. Modsetninger mellem de to? I filmen? Hvad fortæller filmen os?

(vi bruger lidt aktantmodel og beretter-begreber undervejs pga. eventyrførelse)

GRUPPER:

- Opstil en liste med modsetninger mellem Driss og Philippe på dansk. Evt. om filmen generelt.
- Formuler modsetningerne i hele sætninger på dansk (brug måske gambitter, sætnings- opbyggere, adverbier osv.)
- Kan I formulere filmens budskab på dansk – og fransk?

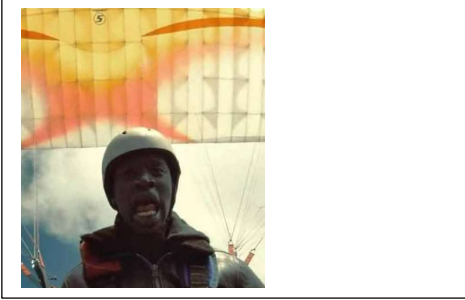


DRISS!

Vi ser parachute scenen 1:22:00- 1:24:40

- Hvordan vil I karakterisere Driss ud fra scenen?
- Hvordan vil I karakterisere Philippe ud fra scenen?
- Overvej symbolikken i, at de skal ud og flyve?

Arbejd sammen i par



Kilde: *Les Intouchables*, instr. Éric Toledano og Olivier Nakache, 2011, bearbejdet til CLIL-undervisning af Tornbjergs CLIL-stifinderteam, Anne Bagger, Trine Cederfeld de Simonsen, Morten Schou og Elisabeth Stubgaard Franck.

4.4 Opsummerende punkter

Nedlukningen prægede praktikken omkring det første forløb og havde sat sit mærke på elevernes proces med at finde sig til rette i 1. g både individuelt og som klassefællesskab. Det viste sig også at nogle af eleverne egentligt var lidt Corona-trætte og at Corona som tema derfor ikke var så rart for dem. I evalueringerne gav også de elever, der havde arbejdet med corona som tema i fransk-matematik kombinationen alligevel udtryk for, at de værdsatte projektet og lærernes villighed til at give dem nye oplevelser. De ville dog gerne have haft mulighed for medindflydelse på, hvilke temaer som de statistiske færdigheder skulle knyttes an til. Ønsket om medbestemmelse på om ikke hovedtema, så i hvert fald undertemaer i opgaver undervejs dukkede op som væsentlig motivationsfaktor i samtlige interviews i alle kombinationerne på alle skoler.

Disse input blev integreret i opgaverne, der blev udviklet til sidst i de længere udgaver af Forløb 1 der hvor det kunne nås og i de næste forløb på alle skoler.

Nedlukningen kunne mærkes på de fleste Forløb 1, hvilket medførte justeringer og en forenkling af forløbet fra Forløb 1 til 2.

Det skal understreges, at både lærere og elever kæmpede flot med omstændighederne, og vi gjorde os nogle vigtige erfaringer:

- God idé at starte med korte opvarmningsøvelse i moduler placeret i første halvdel af 1. g
- Vigtigt at lave en *fortælling over forløbet*. Både mundtligt og skriftligt/visuelt på lectio, så eleverne kan tilgå den selv.
- Vigtigt at *gentage og vende* tilbage til fortællingen løbende undervejs. Fravær, koncentrationsbesvær og overload af nye informationer særligt i 1. g gør det til et vigtigt opmærksomhedspunkt.
- Vigtigt at udpege kampe, vanskeligheder og fremskridt, særligt tilbageskuende i forløbet, så eleverne opdager deres fremskridt.
- God idé at have kontekstualiserende øvelser i starten af forløbet og eksplicit udpege, hvordan sådanne opgaver taler ind i elevernes studieretning.
- Vigtigt at give mulighed for opgaver, hvor eleverne selv har indflydelse på undertema/ vinkling og evt. selv må finde dele af det materiale, der arbejdes med.

- I udarbejdelsen af opgaver har de fleste lagt ud med opgaver, der understøttede det faglige sprog i begge fag samt sprog til læring. Sprog gennem læring var her mest på dansk gennem opklarende spørgsmål og diskussioner af den kontekstuelle placering.
- Det viste sig at være meget givende både fagligt og pædagogisk for elevernes motivation, at opgaverne på konkret vis arbejdede med materiale, der var situeret både i en dansk og i fransk/frankofon kontekst og deres møder i hverdags/samfundssituationer. Eleverne fik her indsigt i, at komparative perspektiver ikke altid handler om at identificere det bedste og det værste i forhold til hinanden, men måske særligt handler om at kunne sætte ord på og at kunne navigere i forskelle, nuancer og relationer.
- Opgavernes kronologi og understøttelse ikke kun af den faglige udvikling, men også af elevernes motivation og engagement har vist sig vigtig. Fx havde forløbet med fransk og kemi og fransk og matematik (det gyldne snit) studieture ude af huset midt i forløbene, hvilket helt klart var en øjenåbner og motivationsfaktor, samtidigt med at det styrkede de sociale bånd i klasserne.

5. Deltagernes oplevelser

I dette kapitel laver vi et kort oprids af de refleksioner fra lærere, elever og ledere, som har deltaget i projektet, og som vi tænker at andre lærere, elever og lærere kunne have interesse i at spejle sig i.

5.1 Lærernes vurdering og tanker om arbejdet med soft CLIL i gymnasiet

Lærernes tilbagemeldinger er kommet både mundtligt undervejs og skiftligt i form af fri refleksionstekster eller besvarelse af mere præcise spørgsmål fra vores dokumentationsportefolio. Hvor det er relevant, suppleres med information fra fokusgruppeinterviews af eleverne.

5.1.1 Lærernes syn på gevinsterne ved CLIL

Sammenfattende har lærerne peget på følgende gevinster ved at arbejde med CLIL:

- Mere tid til tandemfaget gør at eleverne bliver bedre til dette fag. Nye vinkler og didaktik på fremmedsprogsfag gør at nye elevtyper får interesse for faget og flere tør arbejde tør kaste sig ud i at øve sig mundtligt og skriftligt.
- Projektet rammesætter fagenes læringsmål og relevans ifht livet uden for skolen på en anden måde – nye elever forstår relevansen af tandemfaget. Interviews viser at det også gælder for franskfaget.
- Fremmedsproget gør at man i kemi kan sætte tempoet ned, fordi der er flere moduler hvor de arbejder med kemifagligheden – eller gå i dybden med nye ting. Nye elevtyper bliver interesserede.
- Uventet gevinst ved at læreren også er 'elev' i det andet fag: Giver en ligeværdig relation eller en platform hvor eleverne kan spejle sig i og lære af lærerens måde at lære det andet fag på. For eleverne er det succesoplevelse at de må hjælpe deres samf/kemilærer med at tale fransk/ få viden om franske forhold. "Nogle elever får paraderne ned".
- Begge fag arbejder med at kunne fremstille komplekse ting meget/mere enkelt.

- Posterformen i kombination med receptionsformatet i formidlingen var meget værdsat.

Linda Schneider, Kemilærer og CLIL-stifinder på Gefion Gymnasium skriver:

Først og fremmest vil jeg sige, at CLIL firkanterne først har givet mening retrospektivt. DVS det er nemmere at se hvordan og hvilke CLIL-firkanter vi i virkeligheden har brugt, bagefter. Det skyldes nok at forløbet var så nyt (ingen havde prøvet det før), så vi brugte energien på at skabe forløbet og rette til og tilpasse undervejs. Mange af CLIL firkanterne (Fra ECML's CLIL-matriks –red.) er faktisk i spil under dette forløb. Vi vælger kun her at nævne nogle få (udover hvad Thomas har skrevet tidligere). (hvis jeg har forstået dem rigtigt).

Hvad var de givende punkter ved CLIL-tilgangen og kan I pege på bestemte undervisningssituationer, der kan illustrere hvordan?

1) Det er givende at se meta-agtigt på læringsituationerne generelt, CLIL giver en ramme og en autentisk grund til at tale med eleverne om deres egen læring. Det fandt jeg ud af lidt sent (var så optaget af at få det tværfaglige til at spille og være med fag-fagligt også), men det står meget klart for mig nu. F.eks. hvad lærer de ved en posterfremstilling og formidling, af svært kemisk stof, hvornår bruger de viden fra det ene fag og fra det andet, hvordan og hvornår arbejder de med begreber og præcision – (præcision i det skriftlige arbejde, højere fluency og mindre præcision i præstationsdelen), hvornår og hvordan arbejder de med kilder/vidensmateriale, og hvad lærer de ved at præsentere det skriftligt og mundtligt. CLIL gav en grund til at tale med dem om det og et fundament at tale om det udefra.

2) Det her med at de to fag smelter sammen til ét fag med en synergetisk effekt. At kemi og fransk ophører som enkelt fag med fag-faglige-grænser, at der arbejdes længere tid med fagene og at der er forskellige perspektiver og vinkler på én fælles sag, fremfor at se på faget i sin enkelthed. Det har CLIL også været godt til at synliggøre for eleverne.

Hvad har I som undervisere lært ved dette forløb? Hvad ville I gøre anderledes hvis I går videre med det?
Jeg vil meget gerne køre projektet igennem igen. Det ærgrer mig mere og mere at jeg først igennem processen/forløbet rigtig har forstået hvordan CLIL kan bruges til at gøre de forskellige pædagogiske og didaktiske greb mere tydelige og synlige for eleverne. Det tager tid og engagerede lærere og også lærere som kan lide at arbejde sammen. Jeg har lært at et andet fag kan bruges til at gøre mit eget fag mere klart og motiverende, og at hvis man tør, så lærer elever rigtig meget af at bevæge sig hen mod en mere sags-orienteret tankegang, og at man ikke skal være så bange for at ophæve grænser mellem to – meget forskellige – fag.

Andre CLIL-stifindere bemærkede at " De største gevinster har været sparringen med den anden lærer og at man kunne fordybe sig mere idet man kunne "lukrere" på det der blev gennemgået i det andet fag."

"Der var nye typer af elever, der fik øjnene op for værdien af det andet fag"

"Der var elever, der begyndte at turde mere og derfor også blev fagligt dygtigere"

"Enkelte grupper havde ikke fået rettet fejlene i underteksterne til deres interviews, på trods af opfordring til det - derved gik et par gode pointer tabt.

Nogle grupper var virkelig gode til at gøre rede for sammenhængen mellem interviews og samfundsfaglig

del - hos andre var det mindre tydeligt.

Men alle viste et langt højere niveau af forståelse og anvendelse af begrebsapparatet, end man ville forvente af en 1.g i samfundsfag - og i fransk ville man slet ikke have kastet sig ud i et så avanceret analyseapparat, højst måske, især på et hold med samfundsfaglige elever, appelleret til de dygtigste elevers viden fra samfundsfag.

På trods af, at det komparative aspekt ikke har fyldt så meget i forløbet, inddrog alle grupper i væsentligt omfang viden om emnet i Danmark og havde selv fundet materiale til at belyse det."

Tornbjerg beskrev deres arbejde som et tandemprojekt i *FranskNyt* undervejs i projektet (Bagger Nielsen & Cederfeld de Simonsen 2022). På baggrund af forløbene med valgfagsklasser på Tornbjerg, bemærkede lærerne i deres dokumentationsportefolio, at de største gevinster bestod af "*elevernes åbenhed og iver over at kaste sig ud i nye udfordringer. At projektet har bidraget til at få eleverne til at turde at kaste sig ud i at tale fransk, fordi de allerede har en danskfaglig forståelse af indholdet. Det har været en oplagt mulighed for at tale om forskellige sprogstrategier. Det faglige niveau har været i fokus, så der har været større bevidsthed omkring analysen, hvor vi i fransk ikke altid når så langt ned i materialet pga. de sproglige udfordringer. Der er flere indgange til at deltage i faget, fordi der ikke kun har været den franskfaglige indgang. Der har været flere elevtyper på banen.*"

På Espergærde Gymnasium oplevede lærerne i fransk-matematik, at eleverne var skeptiske og havde lav kapacitet til at modtage nyt i 1. g under nedlukningen, men de gennemførte forløbet og ved almindelige forløb sidst i 1. g, kunne både elever og lærere se, at eleverne havde lært en systematik og robusthed, der kom dem til gode. I 2. g blev det franske ordforråd til matematik, statistik og samfundsforhold en tydelig fordel under en studietur, hvor det lykkedes eleverne at lave interviews om præsidentvalget, som de efterfølgende analyserede med brug af statistiske redskaber – på fransk.

5.1.2 Lærernes syn på vanskelighederne ved CLIL-undervisningen

- "*Logistikken, fordi flere skemaer skulle gå op*".
- Nogle lærere oplevede desuden, at det var svært at realisere og få luft gennem frikøb til videreuddannelse og projektarbejde, fordi frikøbsarbejde ofte skal udføres på samme tid som mange andre opgaver i ens portefolio. Andre havde svært ved at få overblik over deres timeregnskab og gennemskue, hvilke andre opgaver de nu ikke skulle varetage, når de indgik i projekt- og videreuddannelsesarbejde. Dette systemiske vilkår er relevant at nævne, fordi det kan være en problematik også på andre skoler, der vil arbejde med CLIL og andre nye tiltag. (Se også Sektion 5.3)
- "*Det kunne være svært at følges ad og nå det man gerne ville i forhold til det andets fags undervisning og gennemgang af materiale*".
- Samfundsfaget oplever på mange skoler at være presset, fordi alle gerne vil lave tværfaglige forløb med dette fag. Mange elever har et rimeligt fagligt sprog til dette fag, og derfor kræver det en

særlig opmærksomhed at undgå, at tværfaglige forløb ikke opleves som en tidsrøver, når der indgår fag med mere vanskeligt stof, der kan fordre, at hastigheden sættes ned.

- Den stigende andel af elever med diagnoser, eller som giver udtryk for en psykisk eller social sårbarhed, gør, at der er stor forskel på elevernes kapacitet til at indgå i undervisning, der afviger fra den normale rytme og forventning. Samtidigt efterspørger de selvbestemmelse og noget nyt. Man skal som underviser være robust og turde holde fast i sin idé og samtidigt arbejde med at tegne vejen tydeligt op med mange gentagelse af formål og proces.
- Corona udgjorde også en vanskelighed, der havde forskellige konsekvenser, fx *”Det var en større udfordring her at få dem til at lytte til, også i plenum, hvad der faktisk blev spurgt om fra en anden elev - de er i den grad blevet vænnet til den virtuelle undervisnings ”overhøring” med spørgsmål fra læreren og svar fra eleven”*. (Lærer fra CLIL-stifinderteamet på Gefion)
- Den vigtige forankring i aktiviteter der peger uden for klasseværelset, kræver ofte noget ekstra: økonomi til en studietur, kalenderlogistik, opbakning og interesse fra ledere og kolleger. Der kræver lidt ekstra at skulle gøre opmærksom på sig selv og overbevise eller bare lave pænt meget formidlingsarbejde til ikke blot elever og evt. samarbejdspartnere uden for skolen, men også til kolleger og ledelse.

Nogle af CLIL-stifinderne besvarede spørgsmål om vanskeligheder ved CLIL-undervisning ved at pege på parametre som de havde fundet væsentlige for at få det til at lykkes:

- Vigtigt at man kan finde sammen bottom-up i de teams hvor lærerne umiddelbart har lyst til at arbejde sammen.
- Vigtigt at man kan vælge til og fra i CLIL-teorien og tilpasse klassen, tid og læringsmål.
- Elever med bestemte typer diagnoser har generelt svært ved eksperimenterende læringsformer. Vigtigt at have enkle repeterende opgaver parat til elever der har brug for punktvis at være i en kendt ramme.

Udover selve undervisnings- og forberedelsesarbejdet, har lærerne også oplevet, at det kunne være svært at finde tid til den planlagte sparring og dokumentation af arbejdet i et innovationsprojekt, særligt når der skulle laves sparring på tværs af skoler. Dette er et vilkår, der ikke er en del af CLIL-undervisning, men et vilkår afstedkommet af det tværinstitutionelle udviklingsarbejde.

Projektledelsen har i samråd med styregruppemedlemmer derfor løbende arbejdet med at tilpasse denne del af projektførelsen, særligt da lærerne brugte meget tid til at forberede sig og udvikle undervisningsmateriale, så de derfor havde mindre tid til sparring og dokumentation.

5.2 Elevernes oplevelse af CLIL-stifinder undervisningen

Elevernes første møde med CLIL-stifinderforløbene fandt sted under nedlukningen og dermed i særligt vanskelige omstændigheder for både dem selv, lærerne, deres familie og venner og hele samfundet.

Det satte sig ikke så meget præg på deres forståelse af og arbejde med fagligheden, men det påvirkede robustheden og kompetencerne til samarbejde både med lærere og med hinanden, som jo er centrale elementer af CLIL (jf. ECML's CLIL-matriks og vægten på kommunikation og interaktivitet i Kapitel 1).

I forbindelse med Forløb 1 deltog alle eleverne i et survey på tværs af skoler, der spurgte ind til deres syn på deres uddannelsesforløb generelt, på de to fag i CLIL-undervisningen og på forankring af det lærte i deres liv og virke uden for skolen.

I Sektion 5.2.1 præsenterer vi nogle af de uddrag fra surveyet, der bidrog til den videre udvikling, med særligt fokus på hvad der motiverer og fremmer elevernes engagement i læringsprocessen.

Udover surveyet er der blevet lavet fokusgruppeinterviews efter Forløb 2. Det har også været muligt at tale med elever om undervisningen i deltagerobservation under Forløb 2 i fransk-kemi på Gefion Gymnasium. I denne kvalitative del af dokumentationen indgår også elevkommentarer fra de lokale surveys på skolerne.

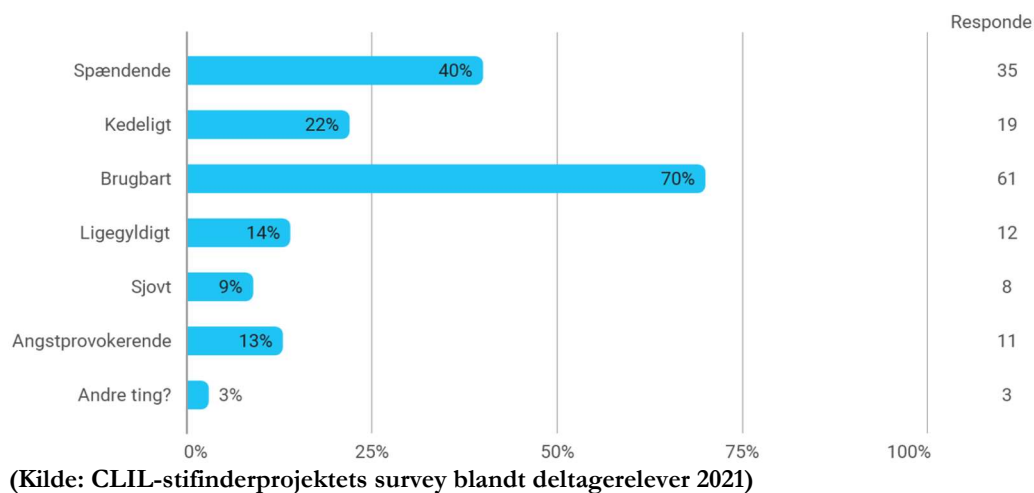
Kodningen af elevernes kommentarer blev først lavet efter en opdeling med ris og ros, dernæst efter indikationer af arbejde med CLIL's tre sprog og CLIL-firkanter fra ECML's matriks.

Det viste sig, at opdelingen efter ris og ros var vanskelig, fordi eleverne var meget reflekterede og grundlæggende var positive over for projektet, selv om der var dele som de havde fundet udfordrende. Desuden var de bevidste om nedlukningen som kontekst.

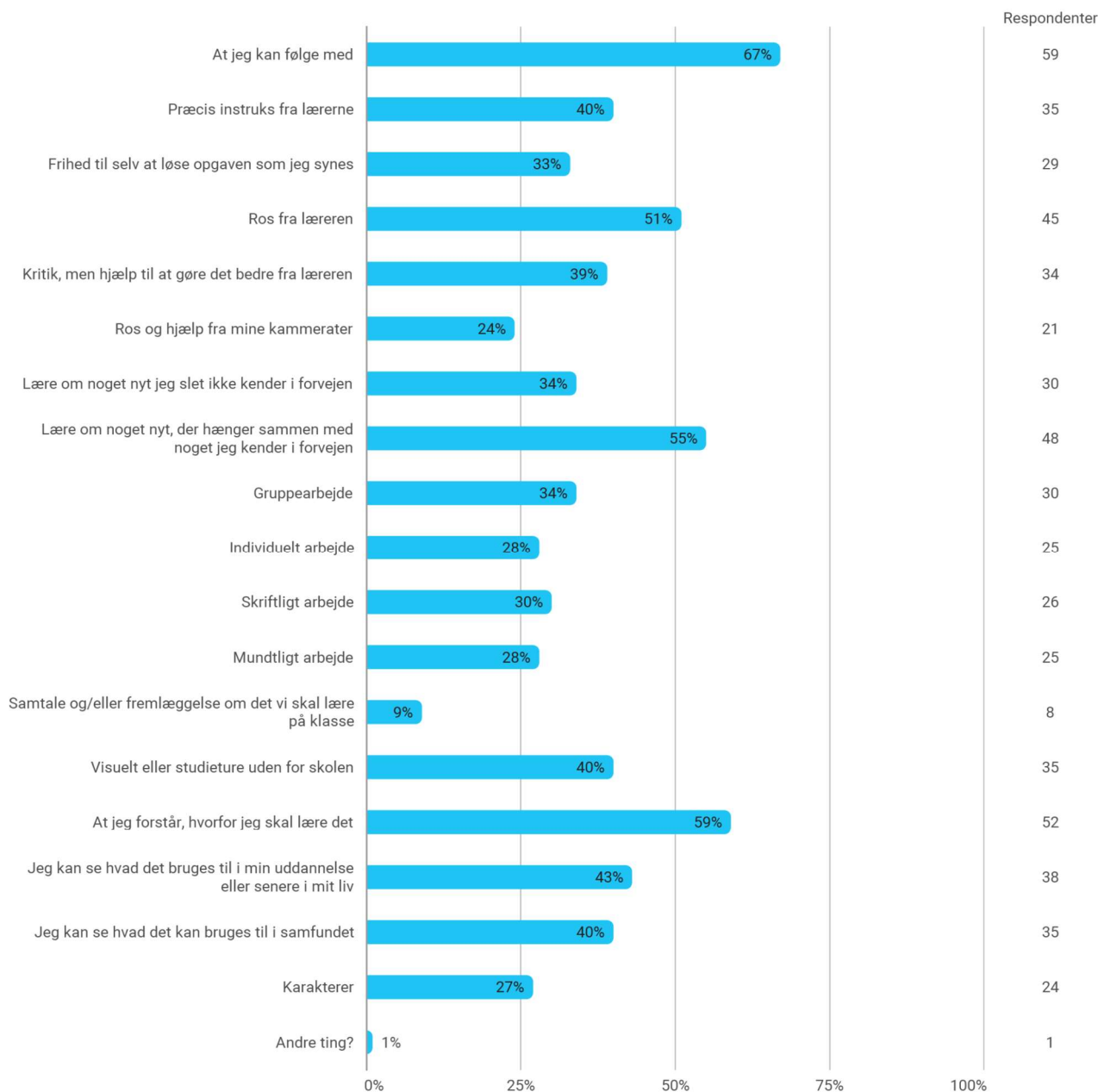
5.2.1 CLIL-stifinder elevernes syn på læring og fremmedsprog i gymnasiet

For at kunne perspektivere de senere besvarelser i surveyet gik det første spørgsmål (Figur 5.1) på elevernes generelle syn på undervisningen i gymnasiet.

Figur 5. "Hvilke ord beskriver bedst din oplevelse af undervisningen på skolen (Sæt evt. flere kryds)"



Figur 5.2. Hvad motiverer dig mest til at lære (flere svarmuligheder)?



(Kilde: CLIL-stifinderprojektets survey blandt deltagerlever 2021)

Besvarelserne i Figur 5.2. giver anledning til flere interessante observationer, end vi kan udfolde her. Det giver fx lidt mere indsigt i, hvad eleverne opfatter som "brugbart" i Figur 5.1.

I forhold til vores udviklingsarbejde, valgte vi at fokusere på udvalgte aspekter ud fra den fortælling (story telling, jf. Sektion 3.4.2 i Kapitel 3), som et læringsforløb kan konstrueres efter.

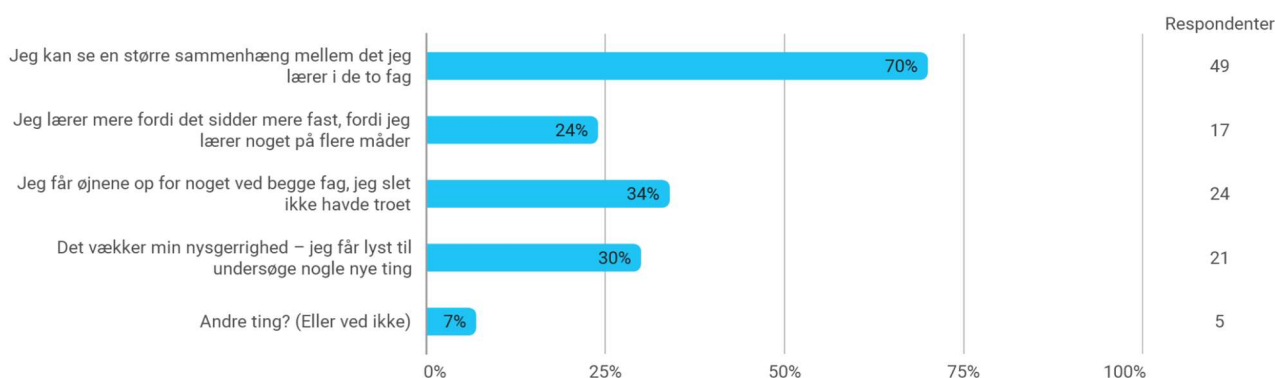
Den mest motiverende faktor er at kunne følge med. Det betyder, at du som elev og menneske oplever, at du har en rolle hvor du ikke er hægtet af, men kan løse de opgaver og udfylde den rolle du har fået. Genkendelighed og sammenhæng blev også vigtige nøgleord og henviser til, at elevernes motiveres af, at det nye hænger sammen med det kendte, at de kan se hvorfor de skal lære det.

Der var også lokale udsving. For nogle var karakterer en meget mere betydelig motivationsfaktor end for andre.

Vi bemærkede også, at samtaler og præsentation på klassen, som er en undervisningsform, der anvendes i de fleste fag, var blandt de svarmuligheder, som færrest angav som den mest motiverende. Dette medførte, at vi lagde større vægt på øget grad af selvstyrende arbejde i grupper og i nogle forløb på præsentationer i mindre grupper og receptionsform, hvor både undervisere og elever cirkulerede rundt og talte, lyttede og stillede spørgsmål – afprøvet i en periode uden nedlukning.

Figur 5.3. spørger ind til elevernes forventninger til CLIL-forløbet. Her ses det igen, at sammenhæng spiller en vigtig rolle.

Figur. 5.3 Svar på ”Hvad tænker du kunne være rart for dig ved at kombinere et sprogfag med et andet fag? (evt. flere kryds)”

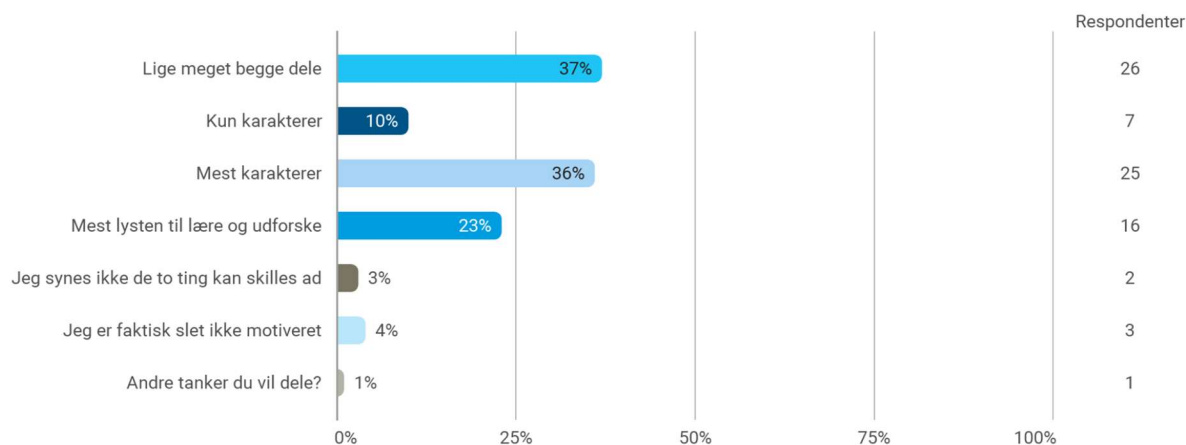


(Kilde: CLIL-stifinderprojektets survey blandt deltager elever 2021)

Andre spørgsmål viste at ca 95 % af eleverne følte, at der altid eller for det meste var plads til at lave fejl i undervisningen i både fremmedsprogfaget fransk og tandemfaget.

Karakterpres blev fremhævet i samtalerne i nogle af fokusgrupperne, og det er også 46% af eleverne, der anfører karakterer som det mest eller eneste motiverende for at deltage i undervisningen, når det stilles op over for til lysten til at lære og udforske, der 'kun' anføres som den vigtigste drivkraft af 23% (Figur 5.4).

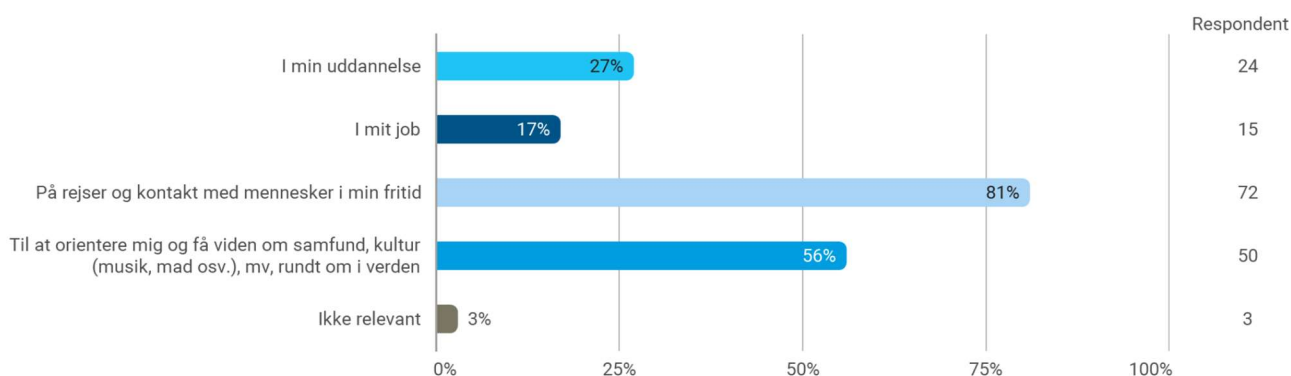
Figur 5.4 Er du drevet af lysten til at få gode karakterer eller lysten til at lære og udforske, når du forbereder og deltager i undervisningen?



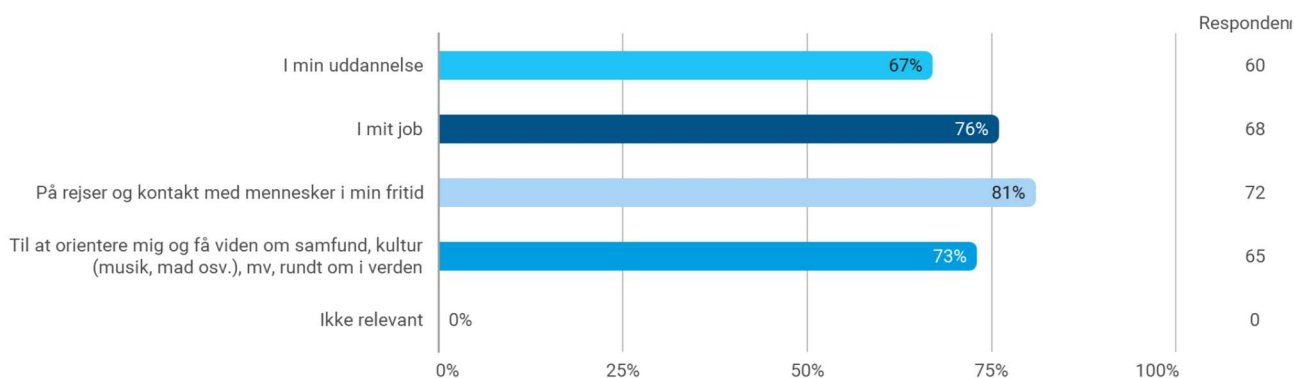
(Kilde: CLIL-stifinderprojektets survey blandt deltager elever 2021)

Meget af den offentlige debat om uddannelse og bestræbelserne på at få unge til gå bestemte veje tager fat i, hvordan fag i gymnasier baner vejen til videre uddannelse og karriere. Surveyet viste, at langt de fleste elever *ikke* forbandt deres tilegnelse af 2. fremmedsprog med disse emner, men derimod med rejser, fritid og evnen til at indhente viden om samfund og kultur fra andre steder i verden (Figur 5.5).³

Figur 5.5. ”Hvilke af nedenstående muligheder for at bruge fransk i fremtiden er noget for dig? (sæt evt. flere kryds)”



Samme spørgsmål engelsk



(Kilde: CLIL-stifinderprojektets survey blandt deltager elever 2021)

³ I NCCF's rapport om kvalitetsudvikling og efteruddannelse i for franskfaget fra 2020 oplever fransklærerne en tilsvarende tendens blandt deres elever (Verstraete-Hansen & Kanareva-Dimitrovska, 2020).

Til sammenligning peger en større over halvdelen af eleverne på engelsk som relevant i forhold til uddannelse (67%) og job (78%). Rejser og kontakt er det samme for engelsk som med fransk, mens orientering og brug af sproget til at opsøge viden er lidt højere med 65% mod det fransk sprogs forventede anvendelse her er på 56% af eleverne.

5.2.2 CLIL-stifindereleverne om kontekst og fluency på fagsprog og fremmedsprog – oversete læringsmål?

Når det kommer til franskfaget, taler mange af elevernes positive bemærkninger ind i de 'oversete' læringsmål (jf. Sektion 1.4.1 i Kapitel 1) fra læreplanerne som går på andet end grammatik og knytter an til tandemfagets færdighedsmål og kontekstualiserede anvendelse.

"vi har lært meget om sådan noget med statistikker på fransk og meget med corona".

"Vi har lært at snakke om noget lidt mere i stedet for at man normalt lærer fransk som sprog, så snakker man om at bøje verber – her fik man lov til at snakke om noget lidt mere relevant".

"Jeg synes det var ret positive ved forløbet var, at selvom jeg ikke bare kan snakke meget mere fransk end jeg kunne før, så at man fik snakket og ikke bare omhandlede hvordan vejret ser ud i dag eller at man bare skulle beskrive et billede. At man ligesom skulle tænke lidt mere over det og hvordan man også skulle lære matematik igennem fransk"

Nogle kommentarer viser, at omgivelsernes syn på en faglighed i gymnasiet spiller ind på elevernes motivation:

*"Altså det har jeg først fundet ud af i dag, at det [at kunne fransk eller et fremmedsprog nummer 2 – red.] er meget eftertragtet. Og hvis man måske vidste det, så ville man måske også gå mere op i det. Fordi jeg føler kun, at jeg bare godt vil lære noget om hvordan jeg bestiller noget mad på en restaurant *pigerne griner*. Og hvis man ved, at det er et eftertragtet sprog, så vil man gå mere op i det. Så jeg føler ikke vi er nok informeret om sådan noget."*

For fransk-kemi kombinationen var det en tydelig motivationsfaktor at besøge en virksomhed og møde en person, der netop brugte fransk kundskaber og viden om kemi i sit arbejde.

For andre var der tale om en udvidelse af, hvad et fremmedsprogsgang gik ud på, at det kunne anvendes og kombineres med forskellige kontekster.

"det giver sådan et ekstra emne til fransk i stedet for bare grammatik."

"Altså jeg tror jeg synes, altså jeg har personligt lært at sådan filmiske virkemidler inden for fransk. Ting som jeg kendte på dansk og som jeg også lige har fået på fransk."

I Figur 5.3. fremgik det, at 95% af eleverne oplever, at der er plads til at lave fejl i undervisningen, uden at man udstilles eller udskammes.

I samtalerne med eleverne er det en klar gennemgående tendens på alle skoler, at eleverne ikke oplevede det som pinligt, når andre elever lavede fejl. Alligevel ville de selv ikke udtrykke sig aktivt mundtligt og/eller på tavlen, hvis de var i tvivl om, hvorvidt de lavede fejl. Dette skyldtes både, at de selv oplevede det som pinligt for dem selv, men ikke andre, at lave fejl, OG at for mange fejl i interaktionen i klassen kunne give dårligere årskarakterer.

Når det gælder én selv selvfølgelig, at man- jeg føler, at det skal være rigtigt. Men samtidigt så føler jeg, at der ikke rigtigt er – at det faktisk virker som om, at det – generelt set, er bare man har en god idé om

hvordan det skal siges, altså så er det fint nok at sige det og så får man måske nogle rettelser, men så er det det. Men altså det er stadig – jeg er ikke selv i stand til at sige noget, hvis jeg ikke føler det er helt grammatisk korrekt.

I et andet interview reflekterede eleverne lidt mere over muligheden for en undervisningsform, der ville fokusere på at holde samtalen i gang frem for grammatisk korrekthed bare i en projektuge el.

Interviewer: [...] Har I lyst til, ville I turde, hvis man nu fik at vide "jamen i den her uge, der skal vi ikke tænke grammatik, der skal vi bare snakke så godt vi kan. Og det er forbudt at rette grammatik og det er forbudt at slå noget op om det passer. Man skal bare få lært nogle ord og så skal man snakke så godt man kan om de emner, der interesserer én, så man kan få det formidlet". Måske skulle man formidle i grupper eller to og to. Hvad tænker I om sådan en øvelse?

Dreng 1: Altså jeg ville ikke sige noget hele den uge.

Interviewer: Hvad siger du?

Dreng 1: Jeg ville ikke sige ret meget den uge.

Interviewer: Nej. Du ville føle dig hæmmet af, at du ikke skulle tænke på grammatik?

Dreng 1: Øøh, ja. Fordi, altså.. det ville ikke, det ville ikke føles rigtigt stadigvæk, selvom man får at vide...

Interviewer: Ja. Ja. Andre reaktioner?

Pige 1: (meget lavmælt) Jeg ville synes, at det ville lidt være sådan spændende, kan man sige, på en eller anden måde. Sådan at man ikke skal tænke på grammatikken først. Og man måske bare skal se på sådan udtalen af noget. Og så føler at det kan komme efter. Det synes jeg måske er den måde jeg arbejder på nogle gange. Sådan hvis jeg har en aflevering eller noget, jeg ved ikke, så gør det- er det det omvendte, ja... ellers er det bare forskelligt vil jeg sige.

Interviewer: Ja.

53:04

Person: Altså jeg ville synes, at det ville hjælpe meget også. Det der med bare at turde at tale også. Ja. Men samtidig så, altså skal man også have sådan et ordforråd, og man skal jo også kende til grammatikken.

Samtalen er interessant, fordi den viser, at de forskellige læringsmål og didaktikker der traditionelt understøtter dem, også taler ind i forskellige kognitive præferencer blandt eleverne. Den indikerer også, at undervisningen faktisk giver eleverne mulighed for at arbejde med et pragmatisk funktionelt sprogsyn. Men i den pragmatik ligger der hos eleverne også en erkendelse af at et vist niveau af grammatik og korrekthed er uomgængeligt for at blive forstået af andre.

5.2.3 Sprog til læring er også sprog OM læring?

Fokusgruppesamtalerne såvel som lærernes løbende dialog med eleverne om projektet gjorde, at der udviklede sig et sprog og en opmærksomhed om egen læringsstil, hvilket samtalen om, hvordan man agerer i forhold til grammatik i sin læringsstil også allerede har vist.

Andre bemærkninger viste, at eleverne begyndte at kunne forholde sig til læring som en rejse eller fortælling med både modvind og medvind på cykelstien i forskellige perioder. Sådanne tanker kunne handle om forløbet i sin længde:

"Nogle gange lægger man mærke til, at det har hjulpet uden at man har lagt mærke til det"

Eller om integrationen af de to fag, hvor flersprogethed og et komparativt perspektiv begyndte at give eleverne en fornemmelse af at de opnåede en anden dybde:

"Men det gør det også lidt nemmere, på det franske niveau. Fordi normalt, hvis man bare har fransk, så kan man godt finde det lidt svært og sådan noget. Men så hvis man blander det med samfundsfag, så har man ligesom sådan et udgangspunkt at gå ud fra."

"Altså sådan nogle af franskebegreberne var sådan lidt mere komplicerede end det vi er vant til. Vi har for eksempel integration og sådan noget, så det kan også være et, altså, svært emne på dansk. Altså på fransk er det endnu sværere, men jeg tror også jeg synes, det var mere motiverende fordi det er et lidt federe emne at arbejde med så derfor prøvede man måske mere, at sætte sig ind i tingene på fransk".

"Jeg tænker også, at ens ordforråd er blevet bredere, når man lærer de der samfundsbegreber også på fransk".

Elevernes bevidsthed om læring gav sig også udslag i deres tanker om, hvordan de to fag havde spillet sammen, og om de havde lært mere i det ene end det andet. Ved at stille dem sådanne spørgsmål (både i Surveys og interviews) går man faktisk på kompromis med CLIL-didaktikken, der tager udgangspunkt i, at sprog og indhold hænger sammen. Men både lærere, elever og projektstyrergruppe måtte jo nødvendigvis forholde sig til at elevernes udbytte bliver bedømt ud fra en monofaglig ramme til langt de fleste eksamener.

Det var interessant at se, at der i samme forløb og klasse kunne være modsatrettede oplevelser af, hvilket fag de fik mest ud af. Her et eksempel fra fransk-samfundsfag:

Elev 1: *"Jeg synes det på en måde var en blanding, men det var lidt mærkeligt for jeg synes lidt at jeg var blevet hæmmet lidt af, at det er på fransk så man lærte ikke lige så meget om samfundsfag."*

Elev 2: *"Jeg vil også sige, altså, man har nok rykket sig lidt mere i samfundsfag end i det franske sprog. Jeg ved ikke hvor meget, der er i det, andet end et bredere ordforråd"*

Nedlukningen gjorde, at det var særligt svært for valgfagsklasserne at sikre ligeværdig forankring til tandemfaget dansk der i forvejen var udfordret af at skulle arbejde ind i et valgfagshold. Omstillingen til online undervisning og den konstante omlægning af skemaer og generel uvished gjorde, at det ikke var realistisk at kræve, at hele teamet af dansklærere skulle orientere sig i projektet. Den pragmatiske beslutning om at holde det mest på franskfagets bane og moduler blev også bemærket af eleverne:

i hvert fald for mit eget vedkommende – jeg var ikke helt så interesseret i det der- med sådan, den danske del af det, fordi også lidt- man havde jo normal danskundervisning kørende, og det var ens dansklærer jo ikke sådan involveret i, så jeg følte sådan lidt, at den havde man meget mere fokus på og lære det franske og ikke så meget, ja, det danskfaglige ved det.

Det pågældende CLIL-stifinder team oplevede selv at "Ud fra elevernes tilbagemeldinger virker det ikke til, at projektet har været specielt udfordrende, da fransk og dansk har gode overlap i forhold til metodesprog og begreber. Eleverne har meldt tilbage, at de føler, de har løftet sig på en anden måde".

Ud fra fokusgruppesamtalerne går denne "anden måde" både på viden om Fransk kultur, filmteknisk ordforråd på fransk – som nogle dog følte de ikke helt havde fået tilegnet sig – og i særdeleshed strategier i at løse opgaver under vanskelige forhold, hvor mange demonstrerede evnen til at styre sin tid, bruge forældre og venner, holde pauser og lade op eller søge materiale og viden på nettet og på flere sprog om det franskfaglige emne.

I de efterfølgende forløb, der ikke i samme grad var præget af nedlukning, blev forankringen i danskfaget gjort tydeligere og mere genkendelig ved at udbygge forbindelsen mellem det filmtekniske og de narratologiske elementer som person- og miljøkarakteristik, spændingskurve, plot-struktur og øget kontekstualisering.

I samtalerne med lærerteams og ledere på tværs af projektet i de afsluttende faser, blev der diskuteret forskellige muligheder for at bygge videre på de stier for valgfagshold som Tornbjerg har ridset op for os. (Se Sektion 5.3.2)

5.2.4 Glæden ved selvbestemmelse – sprog gennem læring

Ved fransk-kemi kombinationen kunne eleverne selv vælge et underemne inden for vinproduktion og titrering. I fransk-dansk var der frihed til at konceptualisere videoen om eget boligkvarter og lege med sproget. I fransk-matematik var der frihed til at lave sin avatar, interviewspørgsmål i Frankrig og billedvalg til analyse af det gyldne snit. Alle interviews peger i retning af, at eleverne finder det stærkt motiverende at få plads til at arbejde med selvvalgte emner og/eller materiale. For fransk-samfundsfag siger en elev:

" I timerne fik vi tit at vide, at "så har I et kvarter til, at danne jer et billede af for eksempel, hvordan ghetto-miljøet er i Frankrig" og så skulle man selv gå ud og læse artikler og interviews, og måske se youtube videoer eller sådan med nogle... Jeg synes det var meget fedt, for så kunne man ligesom selv vælge hvad der passer bedst til én; om det er noget visuelt eller hvordan det er."

Glæden ved selvbestemmelse kunne også række ind i fremlæggelses- og evalueringsdelen, som ellers tit er meget reguleret af den bedømmelse, som læreren skal kunne lave.

Fransk-kemi CLIL-Stifinderteamet på Gefion Gymnasium udviklede en afslutningsform, hvor eleverne lærte at lave en poster i gruppearbejde efter STEM-fagenes faglige tradition for fremlæggelse, men med brug af fransk helt eller delvist. Fremvisningen foregik som ved en messe eller reception, hvor nogle fra gruppen viste deres poster frem og forklarede, mens andre gik rundt og lyttede og stillede spørgsmål til andre.

I de efterfølgende interviews havde eleverne følgende bemærkninger om formatet:

- *Man fik øvet sig og blev bedre fordi man skulle forklare det mange gange.*
- *Man lærte af at lytte til de andre og kunne så bruge det selv til egen fremlægning*
- *Man skulle ikke kigges på af hele klassen*
- *Fejl kunne ligesom drukne i lyden af de andre og så kunne man rette dem til næste runde.*
- *Det var rart at skulle klippe og klistre og arbejde fysisk med det samme materiale fordi man så var sammen og arbejdede i sammen i forh. til powerpoints hvor man tit ender med at sidde selv med hver sin del...*

Der kom også et enkelt forslag til forbedringer, nemlig mere tid til og hjælp til at man kan stille spørgsmål til hinandens fremlæggelse.

5.2.5 Skepsis, kritik og anbefalinger fra eleverne

Langt størstedelen af vanskelighederne med at motivere og fastholde elevernes interesse opstod i de første forløb og var knyttet an til nedlukningen, i en enkelt klasse også til det forhold, at der var en stor andel af psykisk sårbare elever, der var tydeligt mærkede af nedlukningen.

Når man korrigerer for det, kan man se at mange af de tilbageblivende kritikpunkter kommer fra en mindre del af eleverne og de taler typisk ind i de faktorer som eleverne selv har påpeget som de vigtigste for deres motivation til at lære, dvs. om de kan følge med, forstår hvordan det nye hænger sammen med det kendte og formålet.

Desuden var det for nogle elever meget vigtigt at få klarlagt, hvordan forløbet bidrog til eksamensrelevant viden og færdigheder. De 46% af elever der finder dette parameter vigtigt versus de 23% der mest motiveres af at udforske og lyst til at lære var her ret tydeligt at se.

I forhold til sammenhæng og brugbarhed var det vigtigt at gentage eksempler på kombinationens relevans, både i f.ht til studieteknik og eksamen såvel som i aktiviteter uden for klassen, dvs. i det omgivende samfund.

Men som nogle af lærerne også bemærkede, var eleverne generelt utroligt åbne og satte stor pris på at få lov til at prøve noget nyt. De var derfor også rigtigt gode til at komme med bud på ting, som projektet havde fået dem til at se som værende vigtige for god tværfaglig undervisning – enten fordi CLIL-forløbet havde udmærket sig ved at gøre det i høj grad, eller fordi det ikke havde været på plads. Disse punkter var:

- Vigtigt at lærerne fra begge fag vil det lige meget og er glade for projektet.
- Vigtigt at lærerne taler sammen i forh. til afleveringer.
- Vigtigt at uddannelsens helhed tegnes op på tværs af fag, og at projektforsløb som CLIL præsenteres og situeres i forhold til denne overordnede fortælling - også selv om projektet måske i praksis er knyttet an til blot et eller to fag.
- Vigtigt at man kan få hjælp når man sidder fast.
- Vigtigt med et element der ryster holdet sammen socialt.
- Vigtigt med kontekstualisering og eksemplificering af, hvordan fagene og kombination af fagene kan anvendes uden for klasseværelset.
- Vigtigt at der er mulighed for selvbestemmelse.
- Motiverende hvis man får hjælp til at stille faglige spørgsmål, både til læreren og til kammeraterne. Særligt spørgsmål der handler om proces, undren og andre mulige udfald eller veje, fremfor kun spørgsmål om resultatet eller "den rigtige måde".

5.3 Ledernes tanker om innovationsprojekter og CLIL i gymnasiet

Dialogen med ledere har inkluderet rektorer, vicerektorer og uddannelsesledere som undertegnede har haft 2 interview-samtaler med over zoom undervejs i projektet. Derudover har der været løbende kontakt over mail, telefon og på skolerne undervejs i projektet. Der var fx tilstedeværelse af ledere på de lokale opfølgingsseminarer på skolerne, hvor CLIL-forløbene blev præsenteret og diskuteret med andre faggrupper på den enkelte deltagerskole.

D. 5. oktober 2023 afholdte vi et symposium *Flersprogede Veje til Viden og Læring i Gymnasiet* på RUC, der blev afholdt i samarbejde med projektet *Sprog i Science*. Her blev dialogen udvidet til at inkludere undervisere og ledere også fra andre skoler.⁴

Derudover er nedenstående inspireret af samtaler med ledere på gymnasier, der *ikke* har deltaget i projektet eller symposiet. Det skal understreges, at de observationer, der præsenteres her i 5.3, således er blevet diskuteret og vurderet relevante for sektoren af deltagerskolerne plus et mindre antal ikke-deltagende skoler. Men det ikke nødvendigvis er et repræsentativt billede for hele landet. Punkterne er relevante for rapporten fordi de har spillet ind i projektføreløbet og kan anvendes til inspiration for andre lignende projekter.

5.3.1 Gevinster ved CLIL-forløbet set fra et ledelsesperspektiv

I den første runde samtaler med lederne blev der spurgt ind til, hvad der var den største motivationsfaktor ved at arbejde med ledelse i gymnasiet. Her svarede alle samstemmende, at det var givende at kunne præge og facilitere rammen for unges udvikling og uddannelse i gymnasieskolen. Det er på sin vis bemærkelsesværdigt, at det ikke var ledelsesarbejdet med lærerkollegiet i al sin diversitet, der blev fremhævet, men eleverne. På den ene side er det vigtigt, man kunne sige prisværdigt, at ledelsen spontant har fokus på "slutbrugeren", der er de mest sårbare set i et systemisk magtperspektiv. På den anden side er det interessant, at der ikke bliver sat ord på at skabe de bedst mulige betingelser for lærerne, de administrative og tekniske personalegrupper, der har den største kontaktflade med elever. Lærerne er det største og mest komplekse element i den "ramme" som lederne arbejder med, hvilket også var helt tydeligt i samtalerne.

I den anden runde samtale blev enkelte af disse perspektiver fra både eleverne og lærerne (delkomponent af 'rammen') fremhævet og brugt som baggrund for samtalen. Her kom arbejdet med at lede og motivere lærerne tydeligere frem:

En leder reflekterede: "Som leder kan man godt mangle redskaber til at kunne få kolleger motiveret til at turde kaste sig ud i nye projekter og fagdidaktikker i samarbejde med andre".

En anden leder konkluderede: "Jeg går ikke ind for at alt innovationsarbejde skal tage udgangspunkt i, at lærerne selv finder sammen. Nogle gange må vi acceptere, at vi skal løse nogle opgaver, også sammen med personer som vi ikke nødvendigvis selv ville vælge. Det kræver vi jo også af eleverne."

Eleversperspektiver der kan interessere ledelsen:

- ▶ Lære faget på nye måder

⁴ <https://events.ruc.dk/symposium2023>.

- ▶ Glæde ved at opleve øget sammenhæng i uddannelsen
- ▶ Større social trykthed i relationer med andre elever og med lærerne
- ▶ Ønske om og glæde ved større selvbestemmelse og brug af studieretning

Lærerperspektiver der kan interessere ledelsen:

- ▶ Forløbet blev oplevet som en mulighed for videreuddannelse.
- ▶ Mulighed for at netværke inden for eget fag og med andre fag
- ▶ Øget bevidsthed og kompetence til at stilladsere arbejde med fagsprog,
- ▶ Observerede følgende styrker for eleverne:
 - Robusthed til at kunne fejle og tage ansvar til egen læring, herunder at lære eleverne at stille fagligt relevante spørgsmål til hinandens oplæg.
 - Studiekompetencer til at arbejde med svær stof gennem temposkift
 - Forankring både i elevens livsverden og i samfundet
 - *Eleverne ser deres lærere i et nyt perspektiv.*

Ledelsesperspektiver:

- ▶ Tre af de fire kompetencemål er direkte berørt
 - Innovation
 - Globalisering
 - Karrierelæring
- ▶ Synliggørelse af gymnasiet i lokalområdet eller for samarbejdspartnere
- ▶ Synergi med udveksling og sprogstrategi på skolen
- ▶ Element til at opnå andre bevillinger fx ERASMUS+
- ▶ Viden om forandringsledelse på skolen: Øget trivsel og sammenhold. Øget helhedsopfattelse og studiekompetence, men for nogle elevtyper er nye rutiner og rammer en kognitiv udfordring, som lærere og ledelse med fordel kan tænke på at imødekomme allerede i planlægningsfasen.

5.3.2 Systemiske udfordringer

I dette afsnit beskrives de systemiske udfordringer, der dukkede op under projektføløbet, og som forekom relevante for ledelsesniveauet at kende til og kunne kommentere på. Det skal understreges, at nedenstående information IKKE nødvendigvis afspejler elementer, der viste sig i dette projekt. Men nedenstående systemiske udfordringer var tydeligt vis en del af både lærernes og ledernes professionelle bagage og livsverden (dvs. også gennem netværk og kendskab til andre skoler), både når de overvejede muligheden for at lave innovationsarbejde og undervejs.

5.3.2.1 Timeregnskaber og projektarbejde

Både ledere og lærere gav udtryk for, at der ofte er stor inkongruens mellem den måde, hvorpå bevillinger og projektforsløb typisk indebærer af frikøb af lærere fra andre opgaver til projektarbejdet, og hvad der er praktisk muligt og hensigtsmæssigt i skolens hverdag.

Én type udfordring opstår ved at finansiering og information om timer til frikøb ofte kommer for sent i fh.t gymnasiernes årshjul for planlægning. En anden type består i, at lærerne ikke altid har en interesse i at hoppe ud af større undervisningsforsløb til mindre frikøbsopgaver, fordi det bliver for fragmenteret for dem selv og eleverne. En tredje problemstilling kan være, at nogle lærere har lagt sig i selen og har måske arbejdet ekstra for at opnå retten til bestemte opgaver, og giver de så slip på en opgave i et skoleår for at deltage i et projektforsløb, kan det være svært at få lov til at komme tilbage til opgaven.

I praksis sker der derfor ofte det, at lærerne arbejder ekstra, når de deltager i projektarbejde. For nogle, udbetales frikøbsmidler som en ekstra bonusløn, for nogle kompenseres de på andre tider af året i forbindelse med andre opgaver, der typisk løses med henvisning til aftalt timebuffer til rådighedstimer.

Nogle lærere oplever fuld transparens og overblik omkring opgaver og timeregnskaber, andre oplever slet ikke transparens, andre igen finder det ikke så vigtigt, fordi de er indstillet på, at projektforsløb er videreuddannelse og en mulighed for at præge sit fag og skolens arbejde.

Set fra et ledelsesperspektiv er der flere ting, der gør kommunikationen omkring workload i projekter kompliceret: Dels arbejder bevillingsgivere oftest i klokketimer, mens skoler arbejder i moduler eller undervisningsenheder. Dels kan der være opgavetyper, som et projekt vil frikøbe lærere til, hvor skolens ledelse vil sige at opgaven falder ind i nogle allokerede timer til en sådan opgavetype (som fx videreuddannelse), der stadig er 'tom' for de pågældende lærere i det relevante skoleår. Hvor lærerne kan have en forventning om at få taget andre opgaver væk gennem frikøbet, vil skolens ledelse typisk mene, at lærerne først skal anvende timerne i deres portefolie, der er berammet til den type opgaver.

Der synes at være en tendens til at skoler, der kører efter hvad der af både lærere og ledere kaldes "gammeldags tidsregistrering" har mere held med at kommunikere logikken i time og frikøbslogikken klart ud til lærerne end de skoler, der kører efter Reform-2017-logikken. Det varslede EU-krav om tidsregistrering, der skal implementeres i 2024 kommer muligvis til at skabe større klarhed for lærerne i sidstnævnte gruppe.

Det er langt fra på alle skoler, at der er tradition for samarbejde med offentlige eller private arbejdspladser, herunder kulturinstitutioner omkring konkrete undervisningsforsløb. Sådanne samarbejder kræver ekstra tid at planlægge, ofte også at udføre pga. transport, og det tager tid at skabe kontakt med de rigtige aktører i forh. til den faglighed man gerne vil understøtte. Skolernes ledere pegede på, at det næsten udelukkende skete i forbindelse med projektbevillinger. Nogle lærere kunne vælge det fra, selv om der var midler, fordi de ikke var sikre på, om de kunne nå at udvikle elevernes eksamensrelevante kompetencer enten som en del af samarbejdsforsløbet eller uden om det. Et par enkelte ledere anførte, at de hos både elever og forældre så en stigende tendens til nærstudier af al skriftligt materiale om fagene og undervisningen, der anvendtes i klager over undervisningen, særligt hvis eksamen og karaktererne ikke nåede det forventede niveau. Både et sådant pres og lærernes bevidsthed om at karaktergennemsnittet kan få afgørende betydning for elevernes fremtidsmuligheder gør, at man kun vælger ekskursioner og innovative projekter i

undervisningen, hvis man er sikker på, at det understøtter eksamensrelevante kompetencer direkte eller indirekte (fx ved at skabe et godt socialt læringsmiljø).

På enkelte skoler er samarbejde med eksterne aktører imidlertid en kerneværdi for skolen. Det betyder dels, at der er et budget i skolernes strategimidler, der understøtter sådanne samarbejder, dels at ledelsen gennem planlægningen af lærermøder og skolens kommunikation til elever og forældre tegner sådanne samarbejder op som en naturlig del af skolens aktiviteter.

5.3.2.2 Logistik og det pluri-perspektive gruppearbejde som løsning?

Lærerne, og i særdeleshed lederne, fremhævede logistikken som en meget stor udfordring ved projekter, der går på tværs af fag og/eller klasser. I indeværende projekt var det en særlig udfordring på Tornbjerg Gymnasium, hvor de franskhold, der arbejdede sammen med danskfaget, var valghold der indbefattede elever med begynderprog og fortsættersprog. Udfordringen blev løst ved følgende valg:

- Undervisningen blev udelukkende placeret i fransktimerne
- En lærer fra dansk-faggruppen blev inviteret ind i 2 moduler per forløb og præsenterede danskfaglige input til filmanalyse, herunder fagsprog til de tekniske virkemidler.
- Man arbejdede med punkter fra læreplanen fra de to fag for sammenfald og synergi var tydelig så fransklærerne kunne anvende inputtet fra danskfaget til at understøtte et komparativt perspektiv og bygge bro til det allerede kendte hos eleverne.

(Se også Sektion 3.2. og 4.3.1)

Der havde fra starten været planer om at udbygge denne model med et element, der kunne tillade eleverne i valgklassen at anvende CLIL-viden i deres stamklassers dansktimer.

Dette kunne evt. gøres gennem hvad man kan kalde "pluriperspektivt gruppearbejde". Pluriperspektivt gruppearbejde betyder, at grupper af elever arbejder med en problemstilling ud fra et begrænset antal perspektiver, fx aktører, sprog, fag, og dernæst skal øve sig i at lytte og lære af de perspektiver, som andre grupper i klassen har arbejdet med.

Imidlertid kom Corona-nedlukningerne i vejen, og al projekttiden måtte fokusere på at tilpasse sig nedlukningen og uvisheden om, hvorvidt E-learning nu var fremtiden i flere år fremover. Ved genåbningen arbejdede vi en del med at tage hånd om de socialiseringsopgaver og læringsteknikker, som eleverne nu skulle indhente i deres uddannelsesforløb.

Muligheden for pluriperspektivt gruppearbejde i stamklasser for følge op på læring i valgfagshold er dog blevet vendt blandt projektdeltagende lærere og ledere.

Der er generel enighed i begge grupper om, at med en passende tidsramme og stilladsning vil en dansk faggruppe eller anden kombinationsfaggruppe godt kunne få en gevinst ud af at arbejde med opgaver, hvor eleverne i grupper skal lære gennem hinandens særlige vidensområder eller interesser inden for et givent emne som fx medie- og filmanalyse.

Der er også enighed om, at de fleste fag vil kunne få en interessant vinkling på globalisering ved, at elever også bringer viden fra andre sprog- og kulturområder, som de havde arbejdet med i valgfagshold, ind i et komparativt perspektiv til stamklassefagets traditionelle pensum.

Den største udfordring synes at være om denne tilbagemelding gennem pluriperspektivt gruppearbejde kunne planlægges meningsfuldt ind i stamklassernes årshjul for dansk eller et andet kombinationsfag. Denne udfordring hænger sammen med, at stamklassen betyder rigtig meget både for eleverne OG for lærerne. En leder fortalte, at hun kunne frygte, at en kombifaglærer, der kommer på besøg ind i en klasse med elever som vedkommende ikke underviser ellers, ville tænke "hvad laver jeg her?" I denne leders erfaring motiveres lærerne af den tilknytning og ansvarfølelse de har for klasser hvor de er gennem et skoleår og i mindre grad af korte 'besøg'. Valgfagshold et i forvejen en social og læringsmæssig konstruktion, der kræver noget særligt for at engagere både lærere og elever i hinanden.

Intuitivt tænkte særligt lærerne, at tilbagemelding fra valgholdsindlæring til stamklassen måske ikke var strengt nødvendigt. HVIS den skulle prioriteres, burde det ske lige efter CLIL-forløbet i fremmedsprogafaget var afsluttet og på samme tid i alle stamklasser. Men dette ville ikke nødvendig give mening i forhold til kombifaglærernes individuelle frihed til at planlægge kronologi og årshjul på deres hold.

Ved nærmere eftertanke er det måske ikke nødvendigt, at en sådan tilbagemelding absolut skal ske lige efter CLIL-delen i fremmedsprogafaget eller på samme tid i alle stamklasser. Særligt ikke hvis det sker på en måde hvor CLIL-kompetencer kun er en del af den pluralitet af kulturelle, sproglige og sociale redskaber som et sådant gruppearbejde skulle træne eleverne i at bruge og lære gennem andre. En tilbagemeldingsdel ville kunne motivere den besøgende faglærer, hvis det tænkes ind i det samlede årshjul for stamklassen.

Lederne bekræftede at pluriperspektivt gruppearbejde kunne være relevant i forh. til globalisering og åbne elevernes øjne for nye måder at anskue deres fag på.

Det pluriperspektive gruppearbejde har desuden nogle interessante didaktiske og karrierefremmende perspektiver:

- Det giver eleverne en smagsprøve på det flerfaglige samarbejde, der er en del af de fleste arbejdspladser, hvor man enkeltvis eller med kolleger skal skabe viden med elementer hvor man må lære af og have tillid til andres faglige ekspertise.
- Det giver eleverne en forsmag og bevidsthed om sprog og kommunikationsarbejdet i flerfaglige samarbejdsrelationer. Denne kompetence er ikke blevet mindre vigtig af behovet for udenlandsk arbejdskraft og større berøringsflade gennem de sociale medier med mening og viden skabt på andre sprog. I den forbindelse kan man også træne elever i at være bevidste om de tavse eller skjulte sprog der ligger bag det globale engelsk og har indflydelse på den pragmatiske konsensus.
- Det træner eleverne i balance mellem at være faglig grundig og slippe kontrollen og have tillid til andres kompetence. Denne balance skabes ofte ved at man stiller spørgsmål til hinandens faglige arbejde og lære mere om egen faglighed ved at lære om den andens.⁵

⁵ Praktisk og didaktisk er begrebet det pluriperspektive gruppearbejde inspireret af fundamentet for RUC's Sprogprofil, der blev grundlagt i 2012 på baggrund af samtaler med arbejdsgivere og embedsfolk i Danmark og EU-systemet i en afsøgning af hvilke sprog- og fagkompetencer som de havde brug for (Se Bojsen, 2018). Teoretisk er begrebet inspireret af forskningen af flersproghed og decentret vidensoptik (Se Bojsen *et al.*, 2023 og Daryai-Hansen *et al.*, 2023. For et eksempel på tilegnelse og tilpasning til undervisning på et amerikansk universitet, se Adler *et al.*, 2023).

5.3.2.3 Videreuddannelse

Som nævnt i 5.3.1 anså flere lærere innovationsprojekter som en mulighed for videreuddannelse.⁶ Det var derfor oplagt at spørge både lærere og ledere ind til, hvordan man generelt som lærer kunne få lov til at få tid til videreuddannelse, og hvordan de nye kompetencer dernæst kunne implementeres. Dette spørgsmål behandles både her og i Kapitel 6.

Det var her interessant at se, at for langt de fleste lærere og en del ledere var videreuddannelse en kvalifikation og et gode målrettet den enkelte medarbejder og ikke skolen som organisation. Hvis skolen og organisationen blev nævnt her var det ofte i forbindelse med, at projektmidler kunne lette det økonomiske pres på puljen til efteruddannelsesmidler.

De fleste ledere gav udtryk for, at der ikke nødvendigvis var stor interesse hos lærerne for større videreuddannelsesforløb, fordi strukturen ikke giver timer til opgaveskrivning og forberedelse. Det gør, at enlige forældre, småbørnsforældre, lærere med lang transporttid eller andre forhold ikke nødvendigvis havde den ekstra tid til fx videreuddannelse i studievejledning el.

5.3.2.4 Implementering af nye kompetencer i organisationen

Flere af de adspurgte ledere og lærere gav udtryk for, at skolerne ikke havde en tydelige opfølgings- og implementeringsstrategi på de nye kompetencer, som lærerne indhentede i videreuddannelses- og innovationsforløb.

Nogle ledere reflekterede over, at det i praksis blev brugt som et gode, man fordelte mellem lærerne, uden at der blev spurgt eller understøttet vidensdeling og implementering i organisationen efterfølgende. En vanskelighed bestod i at "mange af os opfatter vores undervisning som en privat praksis og eget kongedømme. Vi er ikke nødvendigvis vant til at udvikle og tænke på tværs, horisontalt i organisationen". Andre pegede på faggrupperne, som det naturlige sted, hvor nye kompetencer blev delt og implementeret i faggruppen. Fra et ledelsesperspektiv fungerede det fint. På flere skoler – og på alle deltagerskolerne – var fælles lærermøder en lejlighed til at præsentere og vidensdele nye ting, man havde lært, til andre kolleger. Andre igen gav udtryk for, at selv om faggrupperne på papiret var det sted, hvor man lærte fra sig til kolleger, var det nok sjældent, at det skete i praksis.

Et andet benspænd for en implementering kunne i nogle tilfælde være bedømmelseskriterier til særligt mundtlig eksamen. Fra alle fakultære fagområder var der lærere, der nævnte, at det i nogle klasser kunne være svært at finde tid til at få elever med på nye og eksperimenterende forløb, medmindre man direkte kunne vise, hvordan det nye understøttede eksamensrelevante kompetencer. Disse refleksioner affødte også samtaler om forskelle i fagenes censorkorps i vægtningen af diverse bedømmelseskriterier. For CLIL-stifinder projektet var det særligt vægtningen af grammatisk korrekthed vs fluency i fremmedsprogfagene som blev diskuteret (se også Sektion 5.2.2 og 5.2.3.).

For lærerne var det ret tydeligt, at vidensdeling og implementering af det nye, evt. i en tilpasset form, er vigtigt for deres motivation til at videreuddanne sig.

⁶ For en generel behovsanalyse for videreuddannelse i franskfaget se Verstraete-Hansen & Kanareva-Dimitrovska (2020).

5.3.2.5 Hierarkier i og mellem faggrupper

Da projektet tog udgangspunkt i franskfaget, og hovedfinansieringen kom fra NCFE, var vi meget opmærksomme på det vigtige i at skabe ligestilling mellem franskdelen og kombinationsfaget i projektets arbejde. Styregruppen havde ikke selv tænkt 'hierarki' som begreb ind fra starten. Men det var en klar præmis, at projektarbejdet skulle give lige så meget mening for kombinationsfaget som for fremmedsprogfaget, for at arbejdet kunne være vellykket. Dette arbejde greb vi an ved at arbejde med begge fags læreplaner fra starten (jf. Sektion 1.3).

Fordi projektet havde flere forløb på tværs af de fakultære skel, opstod der naturligt nok en refleksion over tværfakultært samarbejde, ikke så meget i de deltagende teams, som i og mellem deres faggrupper på egen eller andre skoler. Ordet 'hierarki' blev introduceret af lærere og enkelte ledere i samtalerne i projektets anden og tredje fase (se Sektion 1.2.2), når der blev talt om implementering af viden fra videreuddannelse. De nedenstående punkter handler altså kun om hierarkier, som lærerne og ledere har set i egen eller andre faggrupper i forbindelse med implementering (eller ej) af viden fra videreuddannelse.

Disse hierarkier kan gå på:

- **Alder**
- **Erfaring (fx med projekter, ledelse, videreuddannelse)**
- **Fag**

Hierarkier inden for faggruppen

I forh. til **alder** kunne yngre lærere opleve, at ældre kolleger bremsede for nye ideer og kunne have stor magt, også selv om de ikke nødvendigvis havde de formelle kasketter. Omvendt kunne ældre kolleger opleve, at det var svært at få yngre kolleger med på nye ting, fordi de yngre var presset af små børn i familien eller stadig var ved at opbygge rutine i visse opgaver.

I forh. til hierarki ud fra **erfaring** blev det både nævnt som noget positivt ved, at de erfarne støttede, gav konstruktiv kritik/vejledning og kunne hjælpe kolleger med mindre erfaring og dermed fik magt gennem den anerkendelse og tillid fra andre, som det kastede af sig. Men det kunne også opleves som negativt, hvis de erfarne brugte erfaringen til at kategorisk at lukke af for mindre erfarnes nye ideer og indhentede viden fx fra videreuddannelse.

En leder henviste desuden til bagagen fra 2005-reformen, der ikke var lige populær hos alle lærere:⁷ "Der ligger et traume hos nogle medarbejdere, der gør, at tværfagligt arbejde ikke er noget, man orker". En anden leder fandt det trist, at dele af det tværfaglige arbejde i 2005-reformen var blevet afmonteret i de senere reformer. Disse betragtninger er interessante for projektet og arbejdet med kombikompetencer med fremmedsprog, fordi det giver et indblik i, hvor vigtigt det er at give tid og økonomi til at sikre en god stilladsering og støtte i det didaktiske arbejde, når nye undervisningsformer skal udvikles og implementeres. Det giver også stof til eftertanke at reformen, der snart ligger 20 år tilbage i tid, og har haft både 2007 og 2017 reform efterfølgende, tilsyneladende *stadig* er en reference i samtalerne på skolerne.

⁷ Se fx Steen Beck's kronik i Gymnasieskolen fra 2017 for uddybende fremstilling <https://gymnasieskolen.dk/articles/hvad-kan-vi-laere-af-2005-reformen/>

Hierarkier uden for faggruppen

I forh. til **fag** var der en del lærere, der kunne genkende oplevelsen af, at nogle faggrupper fylder mere og lettere får deres ideer igennem på skolerne, fordi deres fag er obligatoriske, let genkendelige og centrale i forh. til studieretninger eller skolens samtale om dannelsesopgaven.

Der var i nogle udsagn næsten tale om arketyperne af en matematiklærer, en samfundsfaglærer, en spansk lærer osv., dog altid venligt ment og med en afslappet og selvironisk distance.

Disse roller eller subjektpositioner var selvsagt ikke fastlåste, men skabt i et samspil mellem fagtraditioner, fagets rolle og størrelse både som obligatorisk eller valgfag, som populært eller tilgængeligt eller mindre tilgængeligt fag for eleverne og med stor genkendelig eller mindre genkendelig relevans for forældre og det omgivende samfund.

Lederne anerkendte observationen som relevant. Den var i høj grad relevant for projektet og arbejdet med fremmedsprog og sprog som integreret kompetence i andre fagligheder, fordi denne integration netop udfordrer de skel og faglige opdelinger, der bevirker, at nogle fag er lettere at genkende som relevante og meningsfulde for elever og omgivende samfund end andre. Denne udfordring sker ved, at man tydeliggør sprogets og kommunikationsformernes betydning i *alle* fagenes videns, færdighed og kompetenceområde, både i klasseværelset og i det omgivende samfund.

Hierarkier mellem fagligheder i CLIL

Ovenstående punkter er relevante, fordi de beskriver en del af den fagrelationelle kontekst, som projektets lærere har ageret i, og som lederne har navigeret i, når de har støttet projektet og synliggjort det for hele lærerkollegiet.

CLIL viste sig at være spændende at arbejde med, fordi de tre sprogformer (det faglige sprog, sprog til læring og sprog gennem læring) viste sig at være relevante redskaber for både fremmedsprogfaget OG kombinationsfaget. Både de tre sprogformer og de elementer af ECML-matriksen, som de enkelte teams valgte at arbejde med, gav lærerne endnu en fælles platform, der skubbede lidt til de skel som systemisk ellers var prægnante i deres professionelle fællesskab:

- Et fælles metasprog, der var anvendelig i forhold til kerneopgaven med at bibringe elever kendskab til og kompetence til at mestre fagets fagsprog og analytik.
- Et fælles projekt og arbejde med at knytte elementer fra faget an til institutioner og begivenheder uden for skolen OG sammen med et andet fag. Man lærte både eget fag og det andet fag at kende på nye måder.
- En fælles indsats for at sikre sammenhæng og tryghed i elevernes læringsproces (og mindre alene i kampen om elevernes tid, opmærksomhed og interesse)

Fra et CLIL-fagligt perspektiv var det interessant at se den store interesse hos ikke sprogfagsunderviserne for at arbejde med disse punkter, ligesom fremmedsprogslærerne blev klogere på deres fag ved at udforske nye hjørner af det gennem samarbejdet.

5.4. Opsummering af deltagernes oplevelser

Deltagerne i projektet var lærere, elever og ledere.

Kort opsummeret kan lærernes oplevelse opridses med at (soft) CLIL blev en succes som et didaktisk og fagudviklende redskab, der gav lærerne bidrag til at gøre bestemte didaktiske og pædagogiske greb tydeligere, både for dem selv og for eleverne. Det lykkedes for fremmedsproglærerne at få flere til at turde at tale sproget, og at acceptere at for at lære sprog, skal man kunne tåle at lave fejl undervejs. Kombifaglærerne oplevede desuden fordelene ved, at der var mere tid for eleverne til at arbejde med deres faglighed, fordi nogle ting nu blev trænet i fremmedsprogsmodulerne. Desuden hjalp fremmedsprogsdidaktikken med at blive skarp på at lære eleverne, ikke kun at forstå, men også at formidle komplicerede dele af kombifaget i et enkelt sprog og med klar struktur, også på dansk. Lærerne nød at se deres fag udfoldet og knyttet an til samfundsrelevans på nye måder.

Selv om alle skoler og teams var positive over forløbet og CLIL som didaktik, fremhæves det også, at det tog tid at forstå og udvikle, og at det var vigtigt, at projektet netop gav dem fri hænder til at arbejde med de tre sprogformer og ECML's CLIL-definitioner (Se Kapitel 1) i eget tempo og tilpasset skolens rammer. De bemærkede, at tredje gang de kørte CLIL var det væsentligt nemmere, og de kunne begynde at anvende og reflektere over begreberne mere målrettet.

For de fremmedsproglærere, der havde håbet, at projektet kunne skabe en øget interesse og tilmelding til fransk, blev forventningerne ikke indfriet. Man kan sige, at det heller ikke var det primære mål, og at interessen nok også bedst skabes i Folkeskolen. Men på den lange bane kan CLIL's fokus på fremmedsprog i kombination med andre fagligheder og relevans i elevernes og skolens livsverden givetvis rykke værdien af fremmedsprogskompetencerne frem i lyset – og måske særligt de kompetencer, der ikke kun handler om perfekt sprogfærdighed. Dvs. evnen til at indhente faglig viden på fremmedsproget og bruge det i en dansksproget sammenhæng. At kunne tåle at kommunikere på fremmedsproget, selv om man kommer til at lave fejl, men at kunne blive ved med at prøve og søge at gøre sig bedre alligevel. Og at kunne se relevansen af andre kulturer og fagligheder i den lokale livsverden og på jobbet end dem man kender på dansk og engelsk.

Selv om en del elever havde været skeptiske ved projektets opstart, tog de godt imod CLIL, særligt i andet og tredje forløb, hvor lærerne havde reageret og tilpasset forløbene på baggrund af den kritik, der kom på nogle elementer i de første forløb. Eleverne var især glade for at opleve relevansen for begge fag i en kontekst, de kunne genkende. Flere gav udtryk for enten forbedret fagligt niveau i et eller begge fag. Andre gav udtryk for styrkede studiekompetencer, herunder at arbejde sammen, turde lave fejl og fortsætte alligevel, finde strategier til at fortsætte med opgaver og fag, selv om de var svære. Bryde komplekse opgaver ned i små dele og tage dem bid for bid blev også fremhævet af flere elever.

Lederne på skolerne har overordnet set været tilfredse, men har også indset, at et CLIL-projekt alene ikke er en magisk løsning på den dalende interesse for fremmedsprogfagene blandt eleverne. Derimod lufter nogle af dem behovet for at turde tale om kombikompetencer, flersprogethed og fagsprog på tværs af fagene, at tage fat i "Almen Sprogforståelse"-undervisningen i gymnasiet men også som en del af dannelses- og kompetencearbejdet i flere, hvis ikke alle fag og måske allerede i Folkeskolen. Hermed foregreb de konklusioner og anbefalinger fra Daryai-Hansen, Drachmann og Nørager Andersens

forskningsprojekt *Plurilingual Education – Minority and Majority Students’ Language Awareness across Educational Levels (PE-LAL)*.⁸ (Se også Sektion 6.2)

Nogle ledere anførte, at man i første omgang måske kunne starte med at tale om strategier for implementering af viden, der kommer ind gennem videreuddannelse.

Projektet har desuden vist, at der på nogle skoler med fordel kan arbejdes systemisk med, hvordan forskellige former for hierarkier opfattes og ændres i lærergruppen internt og i samspil med elever, ledelse og eksterne aktører. Hierarkier er her også anvendt som et positivt begreb, der kan pege på, at nogle medarbejder tager eller får ansvar og anerkendelse fra andre kolleger både gennem formelle og uformelle systemer. Desuden vil det på nogle skoler også kunne frigive tid og mentalt overskud at få arbejdet med kommunikationen omkring timeregnskaber generelt på skolen og ved særlige forhold såsom innovationsprojekter, nyuddannet på jobbet, sygdom ol.

6. Reaktioner på CLIL-Stifinderne fra andre aktører

6.1 CLIL-Stifindernes kontakt med andre aktører undervejs i projektet

De forskellige CLIL-stifinder-teams var som sagt fra starten interesserede i at forankre deres arbejde i nærmiljøet på skolerne, lokalsamfundet og i en dansk og international sammenhæng. En interesse, der også blev understøttet af ECML’s CLIL-dimensioner (Se Kapitel 1).

6.1.1 Reaktioner fra kolleger og elever på CLIL-skolerne

I nærmiljøet var der kontakt med lærere fra både egen og andre faggrupper. I tredje fase af projektet blev der afholdt opfølgingsseminarer, hvor de gennemførte CLIL-forløb blev præsenterede og diskuteret med fagkolleger fra de andre fremmedsprog-fag og andre fag. I viften af deltagende fremmedsprog-fag med interesse for CLIL kan nævnes Italiensk, spansk, græsk, fransk, tysk, engelsk. Af kombifag deltog der lærere fra biologi, dansk, religion, psykologi, samfundsfag, IT, kemi, matematik, fysik.

Resultatet blev, at der på alle tre deltager-skoler fortsat var CLIL-undervisning, der kørte uafhængigt af støtte fra projektet. Dialogen med kollegerne understregede også de systemiske rammer og dynamikker, der gør sig gældende i innovationsarbejde i gymnasiet (Se Sektion 5.3). De fremmødte var alle engagerede, men var også opmærksomme på, om de ville kunne få den faglige, ledelsesmæssige og kollegiale sparring og om de kunne få den tid, der skulle til for at få CLIL op at køre. Fagligt og didaktisk var der enorm stor kreativitet og indsigt, og de deltagende kom på mange virkeligt gode forslag til både temaer og opgaver, der kunne laves for andre fag end de deltagende i projektet, fx med tysk, italiensk, græsk eller spansk.

På Espergærde Gymnasium var flere lærere desuden i gang med et lignende projekt *Sprog i Science*, finansieret af Novo Nordisk Fonden. Her skete en spontan synergi: en CLIL-stifinderlærer begyndte at undervise i CLIL på *Sprog i Science* og flere af *Sprog i Science* underviserne deltog i det lokale CLIL-stifinderseminar på skolen. Resultatet blev, at de to projekter besluttede at afholde deres symposier sammen, og det løb af stablen d. 5. oktober 2023 på RUC med ca. 70 deltagende.

⁸ <https://engerom.ku.dk/forskning/centre/flersprogethedsdidaktik/>. Se også bud på undervisningsmateriale netop til Almen Sprogforståelse. <https://engerom.ku.dk/forskning/centre/flersprogethedsdidaktik/undervisningsmaterialer/1g/>

6.1.2 CLIL-stifindernes dialog med aktører uden for skolen i udviklingsfasen

I takt med at forløbene blev udarbejdet og gennemført, arbejdede de forskellige teams sammen med skoler i udlandet på udveksling, kulturinstitutioner og private virksomheder og fik også input fra enkelte forældre med interesse for fremmedsprog. Generelt var reaktionerne positive og åbne. Tilbagemeldingerne understøttede særligt ideen om at udvide repertoire af faglige områder, som fremmedsproget kunne knyttes an til. Der var en god kontakt til relativt få arbejdspladser og forældre, da dette ikke var en planlagt del af projektet, men en kontakt der opstod spontant undervejs. Den var værdifuld, fordi den indikerede, at vi havde fat i noget, som også vakte genklang uden for skolen. Særligt var der interesse for at vise eleverne, hvordan STEM- og teknologiske fagligheder spiller sammen med humanistiske og samfundsfagligheder i en indvirkning på kultur- og samfundsforhold, både nationalt og internationalt. Ligeledes var der stor opmærksomhed på, at de flersprogede og flerkulturelle veje til faglige kompetencer var at finde overalt i samfundet, både gennem de sociale medier og nyheder, men også gennem forskellige nationaliteter på langt de fleste arbejdspladser.

Assisterende projektleder Iben Schneider og forperson for Fransklæreforeningen har desuden gjort en stor indsats for at udbrede kendskabet til projektet til både politikere, erhvervsfolk, fransklærere, andre fremmedsproglærere og skoler. Det har været motiverende for både lærere og elever undervejs i processen at vide, at deres arbejde blev fulgt med interesse fra forskellige aktører uden for skolen.

På en studietur til Frankrig havde de lokale lærere været skeptiske over den danske klasses ambitioner om at ville interviewe folk på gaden om deres forventninger og ønsker til præsidentvalget. Men det viste sig, at netop fordi de danske elever startede med at introducere sig selv som sprogelever og fortalte, at de var der for at lære, åbnede folk sig op, så de faktisk fik en del viden og kunne dernæst lave statistik på det.

6.2. Dialog med andre aktører på symposiet *Flersprogede Veje til Viden og Læring i Gymnasiet*

På symposiet fremviste lærere fra begge projekter eksempler på deres forløb og så var der ellers forskellige indspark til CLIL og andre former for kombination af fremmedsprog og STEM-fagligheder, men også humanistiske og samfundsfagligheder på gymnasiet.

Udover Danske Gymnasier, rektor for RUC Hanne Leth Andersen og faglærerorganisationer deltog Dansk Erhverv, Harald Krabbe fra Frederiksdal Kirsebærvin, Journalist Morten Brink Iwersen, Fonden for Entreprenørskab samt Petra Daryai-Hansen, forsker i fremmedsprogsdidaktik og Jens Dolin, forsker i Naturfagsdidaktik, Tarja Nikula, der er leder et internationalt forskningsnetværk med fokus på CLIL. Alle lærerteams havde lavet en poster, som deltagerne fik præsenteret og diskuteret i en postersession efter de først oplæg.

Symposiet afsluttedes med workshops hvor man både kunne diskutere muligheder for at sætte CLIL-projekter i gang, designe opgaver eller søge midler.

Den generelle feedback fra deltagere i begge projekter var, at forløbene gav mening og var givende for begge fag, for uddannelsen, lærernes faglige og didaktiske udvikling, for eleverne og for forskellige aktører i samfundet. Men der var også udfordringer.

I de foregående kapitler er der detaljerede beskrivelser af lærernes arbejde, undervisningsforløb og opgaver samt gevinster og udfordringer ved CLIL. Derfor er fokus i dette kapitel ikke lagt på lærerpræsentationerne, men på indlæggene fra de inviterede aktører og dialogen med lærerne.

6.2.1 CLIL og fremmedsprogenes rolle set fra forskere

Symposiet havde indlæg fra tre forskere, der har arbejdet med flersproget og/eller fremmedsproget undervisning teoretisk og praktisk gennem en årrække. Neden for er opridset udvalgte pointer, der blev diskuteret på dagen, og som understøtter spørgsmål, der også havde været væsentlige i projektarbejdet.

6.2.1.1. Input fra naturfagsdidaktikken

Jens Dolin er professor emeritus i naturfagsdidaktik ved Københavns Universitet. I sit oplæg fortalte han om problem- og undersøgelsesbaseret metode, som *Sprog i Science*-projektet havde arbejdet med. Denne metode passede godt ind i elevernes ønske om medbestemmelse på de temaer der skulle undersøges.

Dolin udfordrede de deltagende lærere ved at sige at forskningen viser, at man lærer *mindre og langsommere* ved at lære på et fremmedsprog.⁹

Som svar blev det pointeret, at den forskning som Dolin refererede til jo er fra kontekster (typisk engelsksprogede uddannelser), hvor man **ikke** kan slå over i eller starte i elevernes første sprog, men hvor **al** undervisning på en kursusgang og på hele kurset er på fremmedsproget, og hvor de studerende ikke kan stille spørgsmål på deres første sprog. I både CLIL-Stifinder-projektet og Sprog i Science projektet var der tale om undervisning på dansk, men i to fag: fremmedsprog og et kombinationsfag. Eleverne stillede spørgsmål også på dansk og fik forklaringer på dansk og dernæst på fremmedsproget afhængigt af, hvad læreren fandt hensigtsmæssigt.

I CLIL-projektet og til dels også i Sprog i Science var der altså et læringsmål omkring fagsprog og formidlingssprog *både* på dansk og fremmedsproget. Dertil kom, at forløbene var punktvis indslag i dansksprogede kurser.

Selv om projekterne derfor ikke var direkte sammenlignelige med Dolins referencer, er hans betragtninger relevante. Dels forklarer de vigtigheden ved en *soft* CLIL-tilgang, eller hvad man kan kalde en flersproglig tilgang, også hvis fremmedsproget er engelsk (hvilket i øvrigt flugter med den definition af CLIL som projektet tager udgangspunkt i, jf. Kapitel 1). Dels understøtter de lærernes valg om at zappe ind og ud af CLIL-undervisningen i løbet af forløbet. Desuden giver hans referencer et vigtigt indspark til undervisningen af elever, for hvem dansk ikke er førstesproget og for behovet for at tænke flersprogethedsdidaktik ind på de engelsksprogede videregående uddannelser.

6.2.1.2 Input fra Internationalt CLIL-netværk med interesse for fagområde literacy

Tarja Nikula er professor i anvendte sprogstudier ved Jyväskylä Universitet i Finland og leder en arbejdsgruppe om konkretisering af flersproget literacy i det internationale forskningsnetværk *CLIL Network for Languages in Education*.¹⁰ Hendes oplæg opfordrede til at styrke dialogen mellem teori og praksis og

⁹ Dolin henviste fx til Airey og Lindner 2006

¹⁰ Se netværkets hjemmeside <https://www.cost.eu/actions/CA21114/> og link til arbejdsgruppen om flersproget literacy ledet af Nikula

<https://www.cost.eu/actions/CA21114/#tabs+Name:Working%20Groups%20and%20Membership>. Stor tak til Institut français, (Den franske ambassade, København) for at formidle kontakt til og finansiere deltagelse af professor Nikula.

tydeliggjorde vigtigheden af at arbejde grundigt med sammenhængen mellem sprog, fagsprog og indhold, både generelt og i en anvendelsesorienteret kontekst i CLIL-undervisningen.

Herigennem blev det konkretiseret, hvordan CLIL-undervisning har et andet læringsmål og en anden didaktik, end når man underviser som normalt, men på et andet sprog. Nikulas arbejdsgruppe i ovennævnte netværk har fokuseret på, hvordan CLIL-undervisningen kan styrkes ved at understøtte elevernes evne til at afkode og anvende de forskellige måder at bruge sprog, tegn, symboler, billeder, it-værktøjer og evt. medier på til at skabe viden på måder, der er typiske for forskellige fagområder, dvs. fagområde literacy. I den forbindelse har gruppen skitseret følgende nøgledimensioner til at karakterisere fagområde literacy:

- funktional dimension: evnen til at tilpasse sig kravene i situationen og teksttyperne.
- multisemiotisk dimension: evnen til at bruge både sprog og andre kommunikationsformer.
- teknologisk dimension: evnen til at bruge teknologi på fagrelevante måder.
- bi-, multi- og transsproglig dimension: evnen til at gøre brug af både navngivne sprog og 'fagsprog', når man opbygger viden.
- kritisk dimension: evnen til at tage flere perspektiver og undersøge eksisterende antagelser.

Disse dimensioner er interessante, fordi de sætter ord på mange af de literacy-kompetencer, som lærerne havde arbejdet med, og som fremgik af de posters, som de havde lavet og præsenteret lige inden Nikula's oplæg.

Men på baggrund af Dolins oplæg, kredsede diskussionerne særligt om literacy som evnen til at navigere flersprogligt – hvis rammen tillader det. Hermed fik vi også udfoldet den positive erfaring, som flere af CLIL-lærerne havde haft med at bruge *translanguaging* som begreb og praksis. Dvs. at de opmuntrede eleverne til at bruge og lege med alle de sprog, de kendte og slå over i et andet sprog, når de talte, hvis de lige manglede et ord.¹¹

6.2.1.3 Input fra CLIL og flersprogethedsdidaktikken

Petra Daryai-Hansen er lektor i fremmedsprogsdidaktik på Københavns Universitet og leder (og har ledt) flere forskningsprojekter om CLIL og andre aspekter af fremmedsprogsdidaktikken.

I sit oplæg delte hun erfaringer fra forskningsprojekterne fra to forskningsprojekter: *CLIL in languages other than English – Successful transitions across educational stages* (CLIL-LOTE)¹² og *Plurilingual Education –*

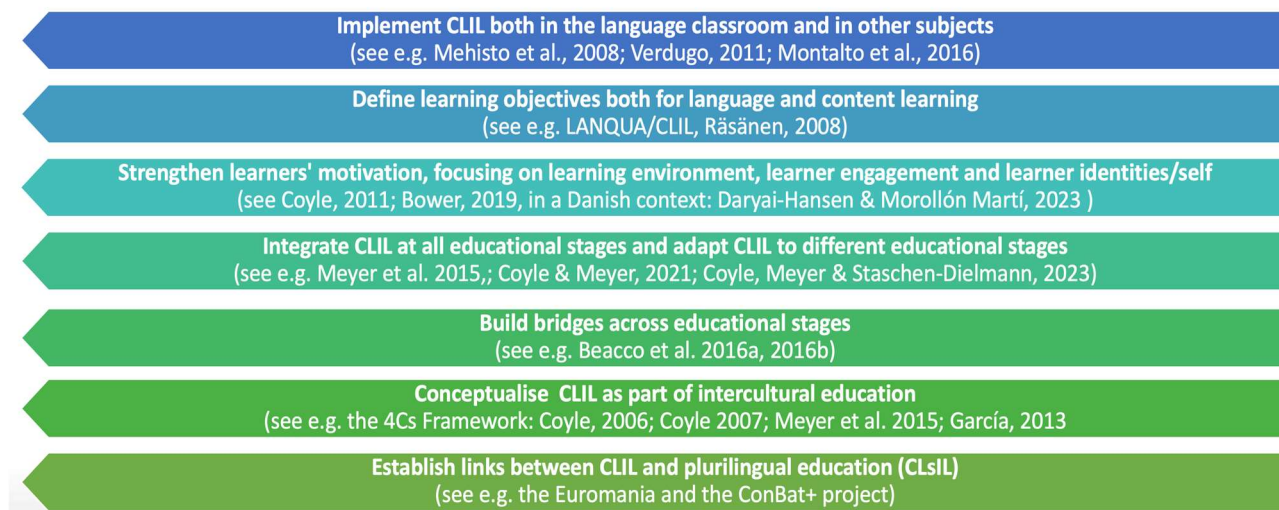
¹¹ Se fx Bojsen et al., 2023 og Holmen & Thiese, 2019.

¹² <https://www.ecml.at/CLILLOTEtransitions>

*Minority and Majority Students' Language Awareness across Educational Levels (PE-LAL).*¹³ Sidstnævnte mundede ud i en række anbefalinger.¹⁴

I rammen af CLIL-LOTE projektet er der med afsæt i tidligere forskning blevet udviklet såkaldte "Guiding principles for CLIL", der sammenfatter centrale dimensioner inden for feltet:

Figur 6.1. Guiding principles for CLIL



Kilde: Daryai-Hansen, 2023. Præsentation på RUC 5. oktober 2023.

Som det fremgår af foregående kapitler i indeværende rapport, har CLIL-Stifinder projektet haft komponenter fra alle principper på nær det tværsektorielle (hvis relevans dog blev nævnt flere gange selv om det lå uden for projektets ramme). Implementeringen af CLIL i både 1. g og 2. g i forskellige fag og/eller emner gav lærere og ledere en fornemmelse af, hvor givende det er, at eleverne og lærerne får lov til arbejde med CLIL flere gange i løbet af et uddannelsesforløb, fordi begge grupper oplever at kunne trække og bygge videre på tidligere erfaringer. Dette taler direkte ind i den motivationsfaktor hos eleverne, der hedder sammenhæng og genkendelighed (Se Sektion 5.2.1).

Den tredje dimension i Figur 6.1 fremhæver, at CLIL kan bidrage til at styrke elevernes motivation ved at fokusere på læringsmiljøet, de lærendes engagement og de lærendes identiteter/selv (Coyle, 2011; Daryai-Hansen & Morollon Martí, 2023). I CLIL-stifinderprojektet viste det sig at være vigtigt at forankre CLIL i både en lokal og global (international) kontekst, og at en sådan forankring motiverede eleverne. Undervejs blev det lokale konceptualiseret som dialog om projektet med andre elever på skolen, andre lærere, forældre og aktører i lokalsamfundet. Internationalt skete det fagligt og didaktiseret ved rollespil som udenlandske aktører, breve til franske partnerskoler, studietur til Frankrig.

Man kunne også tilføje, at CLIL-stifinderprojektet havde en global dimension gennem dialogen med tosprogede (fransk og dansk) elever og deres forældre, samarbejde med virksomheder og

¹³ <https://engerom.ku.dk/forskning/centre/flersprogethedsdidaktik/>

¹⁴

https://engerom.ku.dk/forskning/centre/flersprogethedsdidaktik/Anbefalinger_til_en_styrket_flersprogethedsdidaktik.pdf

kulturinstitutioner i Danmark, der arbejdede med udlandet og brugte CLIL-fagligheden, samt elevernes brug af kilder på hjemmesider og sociale medier fra ind- og udland i en glocal medieøkologi.¹⁵

I forh. til emnevalg og elevopgaver kunne lærerne nikke genkende til projektets anbefalinger af kreativt og tværfagligt arbejde med en mangfoldighed af sprog. Derudover er anknytningen til globalisering gennem konkrete genkendelige eksempler også noget, man finder i CLIL-Stifinderprojektet såvel som i Sprog i Science.¹⁶

I forh. til det systemiske var anbefalingerne om at koble fremmedsprog med andre fagligheder på tværssektoriel vis i uddannelsessystemet noget, der var blevet diskuteret både blandt lærere, ledere og som også dukkede op senere på symposiet (Se figur 6.2).

6.2.2 CLIL og fremmedsprogenes rolle set fra et journalistisk og et erhvervsperspektiv

Dagens sidste panel havde repræsentanter fra både private og offentlige og liberale erhverv, der var inviteret ind for at tale om betydningen, hvis nogen, af fremmedsprog i kombination med forskellige fagligheder.

Harald Krabbe fra Frederiksdal Kirsebærvin pointerede, at tanke og ideen til hans givtige virksomhed aldrig havde fundet sted uden et kendskab til fransk og til vinproduktion, et godt eksempel på at engelsk ikke rækker. Mads Eriksen Storm fra Dansk Erhverv bakkede op og pointerede, at dansk erhvervsliv i høj grad efterspørger fremmedsprogskompetencer i kombination med diverse fagligheder.

Journalist Morten Brink Iwersen advarede mod en stigende tendens til, at den danske presse udelukkende anvender engelsktalende kilder og nyhedsbureauer, fordi journalistuddannede i langt de fleste tilfælde kun mestrer ét fremmedsprog. Dette indsnævrer danskernes adgang til viden og forskellige vinkler og kan true vores evne til at handle agilt og indsigtfuldt i relation til vores europæiske allierede og handelspartnere.

Både Mads Eriksen Storm og journalist Morten Brink Iwersen opmuntrede lærerne til at turde lave undervisning, der var relevant og tilgængeligt for eleverne og ikke kun handlede om litteratur.

Lærerne tog det til efterretning og bemærkede, at de færreste fremmedsprogsfag kun underviser i litteratur i dag. Det blev fremhævet, at selv om det er fremmedsprogsfagernes opgave at gøre undervisningen vedkommende og interessant, så har lærerne også brug for, at medier, videregående uddannelser og arbejdsmarkedets parter også efterspørger og taler fremmedsprogskompetencerne op. Netop fordi det tager tid og kræver en vedholdende indsats at lære sprog.¹⁷ Både journalisten og erhvervsfolkene i lokalet såvel som lærerne erkendte, at de med fordel kan tage sig tid til at bringe forsøg og erfaringer med de nye undervisningsformer ud til arbejdspladser og medier, sådan som det var tilfældet til symposiet.

6.2.3 Tværssektorielle tanker: input fra RUC og Danske Gymnasier

I det afsluttende panel deltog også Hanne Leth Andersen, Rektor på RUC, og Susanne Jacobsen Perez, leder af Sprogprofilen på RUC. Sprogprofilen er ikke en sproguddannelse, men et tilbud om et ekstra undervisningsforløb, hvor studerende gennem CLIL-didaktik lærer at arbejde med deres studiefag gennem

¹⁵ Se fx Stefania Manca, Stefania Bocconi, Benjamin Gleason (2021).

¹⁶ Se Daryai-Hansen *et al.*, 2023.

¹⁷ Se også Barfod Lund *et al* 2023 for en analyse af hvordan elever påvirkes af forældre, medier og samfundets "nyttediskurs" om fremmedsprog.

og på et fremmedsprog (fransk eller tysk). Der benyttes translanguaging med engelsk, dansk, spansk og arabisk alt efter hvilke sprog der er i læringsrummet.¹⁸

Begge understregede vigtigheden af flersprogethed som studie- og forskningskompetencer – både i fremmedsprogsuddannelser såvel som andre uddannelser. De opmuntrede også de deltagende til at se på sprogenes funktioner både tværsektionelt, og hvordan de bruges uden for uddannelserne.¹⁹ Leth Andersen pointerede, at vi skal turde diskutere, hvad vi som samfund kan og vil med forskellige sprog både ud fra økonomiske perspektiver og dannelseperspektiver. Jacobsen Perez pointerede, at dette valg også med fordel kan tage højde for de globale samtaler, der finder sted både i Danmark, i Europa og rundt om i verden om sprog, kultur, magt og den adgang til viden og ressourcer, som sprog i sidste ende kan betyde.

Henrik Nevers er formand for Danske Gymnasier og rektor på Roskilde Gymnasium. I sit indlæg i panelet præsenterede han uddrag fra Danske Gymnasiers sprogstrategi:

Figur 6.3. Uddrag af Danske Gymnasiers Sprogstrategi

- **Sprogfagene på stx skal tones mere efter den studieretning, eleverne har valgt.** Det kan fx ske ved at stille krav om, at sprogfag indgår i de flerfaglige forløb, og ved at stille krav om, at der på de respektive studieretninger i højere grad læses fremmedsprogtekster, der er relevante i en samfundsvidenskabelig, naturvidenskabelig eller kunstnerisk kontekst.
- Der er generelt behov for en **opdatering af læreplanerne for sprogfagene på stx**, så der gives plads til fokuseret fordybelse. Læreplanerne skal afstemmes med forventningerne hos de videregående uddannelser og erhvervslivet for at sikre, at studenterne kommer ud med relevante og fremtidssikrede sprogkompetencer.
- Det skal tydeliggøres i læreplanerne, at **begyndersprog skal give eleverne et praktisk anvendeligt sprog**, mens fortsætter-sprog også skal fokusere på dybdegående tekstlæsning.

[...]

Uddannelsesstruktur

- Danske Gymnasier anbefaler, at der iværksættes en undersøgelse af årsagerne til unges til- og fravalg af sprogfag, og at der på baggrund af undersøgelsen ses på eventuelle yderligere strukturelle ændringer på stx og hf.
- Danske Gymnasier opfordrer Børne- og Undervisningsministeriet til at give tilladelse til etablering af forsøgsstudieretninger på stx, der kobler sprog med naturvidenskabelige fag. Det kunne fx være fysik/matematik/tysk, engelsk/matematik/tysk, samfundsfag/biologi/spansk eller biotek/matematik/fransk.

Kilde: Henrik Nevers, Formand for Danske Gymnasier. Paneldebat på RUC 5. okt. 2023

De tre første punkter havde været diskuteret i CLIL-stifinderprojektet, i særdeleshed på Seminar 2 i efteråret 2021, hvor der var sat fokus på bedømmelseskriterierne i læreplanerne, der kun har ganske små forskelle mellem begynder- og fortsættersprog. Ligeledes havde vi i projektet diskuteret det vigtige i at

¹⁸ Se Andersen *et al.*, 2015; Bojsen, 2018; Bojsen *et al.*, 2023; Daryai-Hansen *et al.*, 2016.

¹⁹ Man kan se deres indlæg som en videreudvikling af viden om behovet for både brobygning og at huske at brobygning også handler om at føre elevernes fremtidige virke andre steder end i fremmedsprogsstudier der blev belyst i NCF's behovsanalyse for franskfaget i 2020 (Verstraete-Hansen & Kanareva-Dimitrovska, 2023).

formidle, at naturfag og teknologi jo også er kultur. STEM-fagenes stofområde formidles, diskuteres, lovgives og rammer og rører mennesker gennem historier, sprog og diverse kommunikative, kulturelle og kunstneriske former.

Ligeledes har vi gennem evalueringer og interviews med eleverne erfaret, at de gerne ser studieretningerne anvendt eksplicit i fremmedsprogsundervisning, og at de kan se relevansen af fremmedsproget bedre, når det kobles til andre fag og særligt til eksempler, der taler ind i deres livsverden.

6.2.4. Lærernes refleksioner i de tre workshops: Refleksioner over innovationsarbejde med fremmedsprog og fagsprog

Afslutningsvist fulgte lærerne op på dagens indlæg og paneldebatter i de tre workshops, der handlede om at designe og lave opgaver til CLIL-forløb, hvordan man kunne bedømme og evaluere elevernes fremskridt, og hvordan man arbejder hen imod at kunne finansiere fremtidige projekter. Sidstnævnte var faciliteret af Fonden for Entreprenørskab.

Lærerne tog godt imod dagens input. Her vil jeg kort ridse et par få pointer fra workshops'ne op.

6.2.4.1 Forandringsledelse og –strategi, men hvordan?

Det blev fx bemærket, at nogle lærere oplever, at de som oftest *ikke* kan bruge ledere på skolen til at spare og præcisere og formulere nye undervisningsprojekter. Derimod er der væsentlig større succes, hvis man kan spørge, om man kan realisere en ide, hvor man allerede har alt på plads (konceptuelt).

Det kan selvsagt inspirere både ledelse og lærere til at reflektere over, hvilken form for støtte og ramme man kan give lærerne, hvis man ønsker at motivere flere end de sædvanlige til at udvikle og byde ind på realiseringen af det strategiske arbejde.

Mange ville gerne søge om midler, men syntes det var svært at løsrive sig og finde tid til det. Der var brainstorm om, hvor og hvordan man som lærer kan gå ind i et sådant arbejde, og hvorvidt bevillingssystemet er kompatibelt med en lærers arbejdsrytme.

6.2.4.2 Videreformidling af projektets resultater

Det var et udtalt ønske fra flere læreres side at lave små videoer som explainers, fx med brug af deres plakater. Dette kunne muligvis også bruges som en del af en invitation til et tværsektorielt samarbejde med Folkeskolen.

6.3 Videreformidling til fagkonsulenterne

Få dage inden projektets afslutning fik undertegnede mulighed for at dele nogle af erfaringerne fra projektet med fagkonsulenter fra forskellige fag i STX og HHX i en workshop med titlen *Hvilket sprog har fagligheden? Om CLIL (Content and Language Integrated Learning) i den danske gymnasieskole* arrangeret af Børne- og Undervisningsministeriet.

Det var interessant, at der var en overvægt af ikke-fremmedsprogsfagkonsulenter blandt deltagerne. Det var et klart signal om, at budskabet om at sprog og sprogkompetencer er noget man med fordel kan arbejde på i alle fag er blevet vel modtaget i de faglige miljøer. Det var også positivt at opleve at fagkonsulenterne kunne nikke genkendende/ eller fandt det relevant at arbejde med sprogkompetencer, der krævede præcision og høj grad af korrekthed, såvel som kommunikative og fluency kompetencer.

De havde gode og relevante spørgsmål og input, der satte fingeren på nogle af de styrker og vanskeligheder, som denne rapport også gerne skulle have belyst.

6.4 Reaktioner på CLIL-Stifinderne fra andre aktører: opsummering

Overordnet set har dialogen med andre aktører haft tre former:

- En løbende dialog med Fransk lærerforeningens medlemmer, andre faglærerforeninger, et par private virksomheder, en offentlig kulturinstitution, forskere, politikere, fonde, forlag, forældre, skoler og borgere i Frankrig, andre CLIL-interessererede gymnasier og ledere i Danmark.
- Et formidlingsevent i form af et symposium i projektet fase 4, afholdt i samarbejde med projektet Sprog i Science, for gymnasielærere, ledere, forskere og fagkonsulenter.
- En workshop for fagkonsulenter i Børne- og Undervisningsministeriet og en planlagt workshop efter projektets ophør på Dag 2 i Fransk lærerforeningens Brush-Up kursus i december 2023.²⁰

Den første kategori har været samarbejdspartnere direkte eller som sparringspartnere undervejs i arbejdet. Den næste kategori har været aktører, der var inviteret ind til at både tage imod og give sparring på resultater, udfordringer og de næste skridt. Den sidste kategori er de første skridt på vej mod videre arbejde med CLIL og flersprogethed i gymnasiet.

Overordnet set viser reaktionerne på CLIL-stifinderarbejdet, at alle aktører finder arbejdet og resultaterne relevante. Det blev bemærket i alle tre kategorier, at det var en kvalitet, at projektet havde lagt elevernes motivation og indstilling på til fremmedsprog og uddannelse generelt til grund for arbejdet. Ligeledes var der i alle grupper af aktører konsensus om det givende ved en kombifaglighed for begge fag og ved at forankre sprog og fag i praksisser og begivenheder, der finder sted i verden uden for skolen, hvad enten eleverne "kun" kender det fra medier eller selv er aktører i det.

Alle havde blik for det relevante ved at fremme kreativitet og evnen til at turde at lave fejl og lære af dem, og viden om hvordan man kan arbejde didaktisk og systemisk med at understøtte disse kompetencer.

Udfordringer med økonomi, unge der har travlt, føler sig pressede, og hvor en stor del mistrives osv. blev anderkendt, men alle aktører, CLIL-stifinderne inklusiv, var også indstillet på at tage ansvar og finde løsninger, som opsummeres kort her:

Det er vigtig og interessant at arbejde flersprogsdidaktisk med fremmedsprogsundervisningen, både i uddannelserne og på arbejdspladser, kulturinstitutioner og i medierne, herunder også at overveje om man kan vinde noget ved at undersøge og løse sin opgave med supplement med et andet (fag)sprog.

CLIL er ikke bare at undervise på et fremmedsprog. CLIL er at lære at tilgå, undersøge og løse en opgave på flere sprog, inkl. første sproget (som ikke er dansk for alle elever og lærere; nogle har flere førstesprog). CLIL er at lære noget om, gennem og på et fremmedsprog og om, gennem og på en faglighed og dens sprog. Netop fordi man må undersøge ordene og kommunikationen nøje, får man ekstra dybde på indholdet.

CLIL-stifinder-eleverne og Dansk Erhvervsliv har gjort sig de samme erfaringer: hvis vi møder folk på andre sprog end dansk og engelsk, og forsøger at nå dem på deres første

²⁰ <https://franskaerforeningen.weebly.com/aktuelle-kurser.html>

sprog, så åbner de sig mere op – også selv om vi laver fejl, *hvis vi bare har de sociale og kulturelle koder på plads*. Man kan få at vide, hvem de vil stemme på til et valg, eller man kan måske sælge dem en vindmølle.

Aktører inden for og uden for uddannelsesinstitutionerne kan med fordel prioritere at lære hinanden bedre at kende og arbejde sammen. Udviklingen af kombikompetencerne vil bedst kunne ske med respekt for institutionernes rolle i dannelsesarbejdet, og hvis elever og det omgivende samfund kan relatere til det, der undervises i og det man lærer.

Der er brug for, at læreplanerne revideres mhp. at skelne mellem begynder- og fortsættersprog, og at kommunikative og fluencyfærdigheder i kombination med faglig viden belønnes (mere) eksplicit.

Der er brug for tværsektorielt samarbejde om at integrere fremmedsprog med andre fagligheder.

7. Konklusion

CLIL-stifindere: Flersprogede Veje til Viden og Læring i Gymnasiet var et innovationsprojekt, der havde til opgave at udvikle og afprøve CLIL-undervisning i tre forskellige gymnasier. Dernæst skulle der skabes dialog med andre lærere end de deltagende for at brede erfaringer og resultater ud.

Endelig skulle vi udarbejde et katalog med nogle eksemplariske forløbstyper og elevopgaver, som andre skoler kunne lade sig inspirere af.

7.1. Hvad er CLIL?

På den internationale arena findes der forskellige definitioner af CLIL, og det implementeres også forskelligt alt efter den lokale kontekst.

I indeværende projekt havde vi succes med en såkaldt soft CLIL tilgang eller flersproget tilgang, der flugter med Coyle, Marsh og Hoods definition af CLIL (2010) (Se Kapitel 1). Med andre ord undervises der på dansk og på fremmedsproget alt efter lærerens vurdering af, hvad der er pædagogisk og didaktisk mest hensigtsmæssigt. Både lærere og elever bruger translanguaging, dvs. at de, under aftalte rammer, kan anvende alle de sprog de har tilgængelig i deres læringsproces.

Som det fremgår af både Kapitel 2 og 3, har lærerne især taget arbejdet med de tre former for sprog til sig.

- 1) Det faglige sprog
- 2) Sprog til læring
- 3) Sprog gennem læring

Det faglige sprog

Netop vægtningen af genkendelige eksempler og kontekster uden for klasseværelset har hjulpet til at se, at det faglige sprog ikke altid bare er "fagsproget". Det er også viden om, hvordan det bruges til hvilke dele af vidensarbejdet, både når man søger og indhenter viden, og når man kommunikerer.

Sprog til læring

Sprog til læring blev i praksis en reference til evnen til at stille spørgsmål og opsøge information. En vigtig erfaring fra projektet var, at rigtigt mange elever faktisk har svært ved at stille *meningsfulde faglige* spørgsmål til hinandens oplæg, også på dansk i kemi, dansk eller samfundsfag. Sprog til læring udviklede sig altså i projektet fra til at handle om spørgeord, og hvor man kan finde information via hjemmesider og ordbøger til at kunne anticipere spørgsmål, som en lærer måske ville stille eller selv at stille spørgsmål, der kunne få klassekammeraterne til at dele mere viden ud om deres oplægsemne.

Sprog gennem læring

Sprog gennem læring blev navnet for elevernes frie og mere spontane sprog. Undervejs i forløbene arbejdede vi i stigende grad med at skabe rum, hvor eleverne IKKE blev karaktervurderet, og andre rum, hvor de kunne arbejde med det faglige sprog fra begge fag uden lærernes opsyn.

ECML's CLIL-matriks

Nogle af firkanterne i ECML's CLIL-matriks²¹ henviser til didaktiske greb, der allerede indgår i danske gymnasieklasser. Derfor blev lærerne opfordret til selv at udvælge sig relevante firkanter, ud fra hvad der kunne inspirere dem til at prøve nye ting af, eller reflektere over, hvordan en planlagt praksis eller opgaver kunne rettes til. De vigtigste læringspunkter for os her var nok vigtigheden af at forankre fagligheden i eksempler fra verden uden for klasseværelset. Disse eksempler skulle være genkendelige og relatérbare for både elever og deres omgivelser.

Disse firkanter var med andre ord ikke nye og banebrydende, men hjalp os til at huske at sætte farten ned og tænke over, om vi var opmærksomme nok på elevernes kognitive udvikling ikke kun i forh. til sprog og begreber, men også i forh. til fagkulturen, øvelsernes struktur, fagkommunikative forventninger mm.

Integration-Kommunikationsfirkanten var en god påmindelse om at få inkluderet forskellige sprogformer, ikke kun gennem multimodal undervisning, men også ved at tillade, at tvivl, fabuleringen, hypoteser, belægsformer, indholdsbeskrivelser, genrebestemmelser osv. kunne dukke op på bestemte tidspunkter i undervisningen.

Den væsentligste række af firkanter var måske community, som vi oversatte til (lokal/global)samfundet. Den viste sig nemlig langt vigtigere, end hvad lærerne måske var vant til at tænke over. Både i forh. til at anskueliggøre CLIL-undervisningen og de to fags relevans i samfundet uden for klassen, men OGSÅ i i forh. til fortællingen om CLIL-undervisningen på skolen, derhjemme og blandt kammerater.

7.2 Hvilke forløbstyper lavede vi med CLIL?

Projektet fik kortlagt følgende parametre, der kan hjælpe de enkelte skoler og lærerteams med at danne det eller de CLIL-forløb, der passer netop til dem:

- Fremmedsprogsvalfagshold i kombination med kombifaglærer eller stamklasse
- Fagkombination med HUM, SAM eller STEM-området

²¹ <http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/EN/qMain.html> (Se også Kapitel 1).

- c) **Sprog-STEM typen:** fokus på fagsprog, opstilling af problem, komponenter, analyse, diskussion, konklusion.
- d) **Sprog- SAM/HUM:** fokus på fagsprog, men i komparativt fagligt perspektiv; inddrage viden og temaer fra fremmedsprogsfaget til at hæve analytisk og globaliseret kompetence i tandemfaget; komparativt arbejde mellem fagsprog til at afsøge om de henviser til det samme eller ej.
- Forløbsrytme og -længde.
- Tema med indbygget ud-af-huset komponent, herunder reference til elevernes studieretning(er).

7.3 Hvordan forbereder man CLIL-undervisningen?

I projektet gjorde vi os den erfaring, at fleksibilitet og tilpasning undervejs er supervigtigt. Når man først har valgt sin forløbstype ud fra ovennævnte kriterier, er der desuden nogle punkter, man med fordel kan tage med i sin forberedelse:

- Identifikation af læringsmål fra begge fags læreplaner som kan spille sammen på en sjov måde.
- Identifikation af hvilke elementer fra ECML's CLIL-matriks der er interessante som didaktisering af disse læringsmål.
- Opbygning af fortællingen om forløbet med vægt på at starte med en for eleverne genkendelig kontekst og eksempler i samfundet (nationalt og/eller internationalt), hvor kombinationen mellem de faglige og sproglige dele i forløbet er vigtige.
- Overvejelse af øvelser, opgaver og vidensdele, der understøttes af og taler ind i CLIL-didaktikkens tre sprogformer.
- Oversigt over forløbet på baggrund af fortællingen. Denne skal gøres tilgængelig på en måde, så eleverne kan vende tilbage til den undervejs og se, hvordan processen skrider frem.
- Vi havde allerbedst erfaring med en progressionsopbygning, der som det allerførste i forløbet tillader eleverne at relatere sig til emnet med deres startsprog (på dansk og fremmedsproget) og derfra begynde at udvikle fagligt sprog, viden, færdigheder og analytik.
- Identificere hvilke øvelser, elevopgaver og vidensdele, der peger direkte ind i eksamensrelevante kompetencer og hvilke, der er stilladserer vejen derhen. (Dette gør at man let kan tage det frem i samtale med eleverne om nødvendigt).
- Planlægning af feedbackformer, vurderingsformer og -kriterier, herunder om der skal planlægges 'karakterbedømmelsesfri' moduler for at stimulere elevernes mod til at turde fejle og eksperimentere.

7.4 Hvad lærte vi om lærernes CLIL-arbejde?

- Lærerne praktiserer allerede momentvis didaktikker og arbejder med opgaver, der taler ind i CLIL's tre sprog, men der er i fremmedsprogsfagene tydelig overvægt af det faglige sprog.
- Sprog til læring og sprog gennem læring har bidraget til at sætte ord på en uddannelseskultur, der stadig lever, hvor man lægger vægt på at arbejde sammen, eksperimentere og lade eleverne prøve selv.
- Sprog til læring og sprog gennem læring har vist sig gode anledninger til, at lærere og elever fik samtaler om, hvordan man må/kan lave fejl i undervisningen, uden at det går ud over ens årskarakter.

Det har givet en stor del elever bedre forståelse for læringsprocessen, og for at det tager tid at tilegne sig nye og vanskeligt stof og kompetencer.

- Soft CLIL modellen gjorde, at man kunne håndtere det forhold, at lærerne ikke nødvendigvis kunne undervise i det andet fag. Dette betød på den ene side et vist kontroltab som krævede at man som lærer måtte bruge andre kompetencer for at bevare rollen som lærer og klasserumsleder end faglig kompetence. Denne rolle fik vi undervejs defineret som en rollemodel for, hvordan man lærer. Den faglærer, der ikke kunne matematik eller kemi, eller ikke kunne fransk, blev en, som eleverne kunne spejle sig i eller kunne hjælpe, hvilket løftede selvværd og øgede trygheden i læringsrummet.²²
- Lærere oplevede, at nye elevtyper i begge fag blev aktive. Det var dog ikke mange, men betydningsfuldt for de elever, der oplevede et løft ud af en tavs rolle i timerne.
- STEM-lærerne har i udpræget grad kunne se fordelene ved at arbejde sammen med fremmedsprogsfag i forh. til arbejdet med et vanskeligt begrebsapparat og ordforråd. Samtidigt har den naturvidenskabelige tradition for poster og relativt stramme formater for opgave- og svar konstruktioner vist sig nyttig for de elevtyper, der trives med tydelig struktur og formatanvisninger også i fremmedsprogsundervisningen.
- Det har været vigtigt, at lærerne har haft frihed til at arbejde fleksibelt i forh. til tid og hvilke dele af CLIL-sprogene og ECML's firkanter de ville tage til sig og efterprøve og hvornår.
- Ledelsesmæssig opbakning og plads til at formidle resultaterne til kolleger og andre elever har været vigtig for at sikre forankring af de nye elementer i skolernes undervisningskultur.

7.5 Hvad lærte vi om elevernes syn på fremmedsprog og CLIL?²³

- Ud-af-huset elementer har været afgørende øjenåbnere for eleverne. Det kan være ture, der sker undervejs i forløbene eller til sidst eller efter forløbene.
- Erkendelse af læring tager tid. Nogle elevers positive reaktioner trådte tydeligst frem, da de mærkede, hvordan de kunne bruge kompetencer fra CLIL-forløbet i de efterfølgende forløb eller i det næste skoleår. Hvad der i første møde havde syntes svært og hårdt, gav nu anledning til stolthed og selvtillid.
- Eleverne havde brug for tid og gentagende muligheder, inden de følte sig trygge i at kaste sig ud i kommunikative processer, som ikke var perfekte fra starten. Men der hvor der var tilstrækkelig med tid, bemærkede de selv, at de turde mere eller fandt fagene mere tilgængelige.
- Eleverne var engagerede og vil meget gerne have medindflydelse på temavalg. De ville også gerne have (endnu) mere hjælp til egen læring.
- De fleste af forløbene var multimodale, og det tiltalte helt sikkert eleverne.
- CLIL-matriksens fokus på forankring og relevans i (lokal)samfundet kan også tale ind i elevernes livsverden, og de ting de oplever som vigtige for deres trivsel, fx deres hjem og nabolag. Denne tolkning fra Tornbjerg-teamet af lokal relevans og forankring var meget givende for eleverne og bidrog med en nyfortolkning af denne dimension af CLIL.
- Hvor de fleste elever havde set på andet fremmedsprog som noget, der kunne understøtte personlig turisme og fritidsinteresser ved forløbenes opstart, var der ved afslutningen en udbredt accept af kombinationens og fremmedsprogets relevans i bredere faglige sammenhænge og i samfundet.

²² Dette satte eleverne spontant ord på i fokusgruppeinterviews. Om behovet for at løfte elevernes selvværd i fremmedsprogsundervisningen og at skabe tryghed i fremmedsprogsundervisningen, se Barfod Lund *et al.* (2023).

²³ Kilder: Tværgående survey, interviews med elever og lærere, observationer og lokale afsluttende evalueringsskemaer.

- Nogle elever havde frygtet forløbet, fordi de fandt begge fag svære. Heldigvis gav de efter forløbet udtryk for, at de nu kunne gå til fagene på en mere konstruktiv måde.

På baggrund af disse observationer og prioriteringer udviklede vi i projektet følgende didaktiske elementer:

Tryghed: På baggrund af klassernes egen feedback til lærerne, interviews, spørgeskemaer og lærernes observationer stod det klart, at socialisering og tryghed ved hinanden var en vigtigere og mere kompleks opgave end ellers. Dette blev set som en konsekvens af Corona-nedlukningerne og senere det relativt høje antal unge med forskellige former for kognitive og emotionelle sårbarheder.

Dette medførte, at sprog gennem læring i høj grad blev italesat som en sproglig praksis, hvor man eksperimenterer og bruger sproget til at løse og undersøge en opgave uden at fokusere så meget på, om man kommer til at lave fejl.

Karakterpres: Flere lærere planlagde og meldte ud til eleverne, at i bestemte moduler gav elevernes ytringer IKKE anledning til karakterbedømmelse i årskarakterer. Dette var eleverne glade for, men nogle også svært ved at tro på, at det kunne realiseres (kilde: interviews).

For nogle elever viste det sig vigtigt at udpege og understrege, hvordan CLIL-forløbene understøttede viden og kompetencer, der skulle bruges til eksamen.

Selvbestemmelse: Eleverne var glade for, at alle forløbene endte med at have faser, hvor eleverne havde en udstrakt grad af selvbestemmelse. Det kunne ske i form af valg af undertemaer, case, analysemetode, valg af begreber, opsøgning og brug af viden fra andre kilder end dem som lærerne havde brugt.

Studieretning – respekt for elevernes valg og forventning til uddannelsen: I kombierne med STEM var det en succes at understrege en relevans, der flugtede med elevernes studieretning, der for de fleste var samfundsorienteret.

Story-telling: Overblik over processen og slutproduktet: Det viste sig vigtigt at lave en fortælling, der både gjorde relevansen af forløbet relatérbart for eleverne og gav dem et overblik over forløbet. Vi lærte, at det ikke var nok at sige og vise det visuelt i starten. Vi havde bedst succes med løbende vende tilbage til overblikket gerne understøttet af en visuel præsentation i lectio el.

7.6 Systemiske udfordringer

- Udviklingsarbejde i gymnasiet har i nogen grad vist sig vanskeligt ved, at det kan være svært for lærerne at frigøre sig fra andre opgaver i praksis i bestemte perioder af året, hvor der vil være naturligt sammenfald mellem de sædvanlige opgaver og projektarbejdet. Dette mærkes måske særligt for lærere med mellemstort frikøb til projektarbejde: stort nok til at der skal lægges et substantielt stykke arbejde. Ikke stort nok til at man skal og vil slippe vanlige kerneopgaver. Nogle lærere oplevede ikke altid at have helt klarhed over deres timeregnskab og opgaveportefolio på deres arbejdsplads. Det kan der være mange årsager til, og det indvirker selvsagt på et innovationsarbejde.
- For kombifagene, måske særligt for kombifag fra humaniora og samfundsvidenskabelige områder, kan det let opleves, som om der går for meget tid *fra* deres fag, fordi der skal bruges tid på det faglige sprog på fremmedsproget. Her blev det et vigtigt læringspunkt for os at arbejde med fleksibilitet ind og ud af CLIL-undervisningen og at tegne læringsmålene for kombifagene tydeligt op med henvisning til

læreplanerne, således at det var tydeligt for elever og lærere, at CLIL-forløbet understøttede bestemte krav til kombifagets pensum og målsætninger.

- Der skulle bruges en del tid på at forberede eleverne og køre dem *ind på*, hvad forløbet handlede om, og dette stilladseringsarbejde kom nok bag på alle CLIL-stifinderteams. Til gengæld kunne de teams, der fik lov til at gentage forløbene, eller selv har fortsat efter projektet ophørte for dem, mærke, at det blev lettere for dem selv at lave denne indkøring i andet og tredje hug. Set fra et ledelsesperspektiv er det mao. en fordel, hvis gentagelse af forløb kan tænkes ind i skolens praksis.

7.8 Dialogen med eksterne aktører

Dialogen med eksterne aktører omfattede kolleger på deltagereskoler og andre skoler i ind- og udland, folk fra kulturinstitutioner, erhvervsliv og dansk og international forskning i CLIL og flersprogethedsdidaktik.

Samlet set fandt aktørerne projektet relevant. I dialogen med dem blev vi opmærksomme på, hvordan CLIL er anderledes end vanligt tværfagligt arbejde:

CLIL er ikke bare at undervise på et fremmedsprog og oversætte det andet fags faglige sprog til fremmedsproget. CLIL er at lære at tilgå, undersøge og løse en opgave på flere sprog, inkl. førstesproget (som ikke er dansk for alle elever og lærere; nogle har flere førstesprog). **CLIL er at lære noget om, gennem og på et fremmedsprog samtidigt med at du lærer noget om, gennem og på et andet fag og dets faglige sprog. Netop fordi man må undersøge ordene og kommunikationen nøje, får man ekstra dybde på indholdet. Den erkendelsesmæssige gevinst ved sproglig præcision kommer til eleverne gennem deres egen lyst til at bruge, eksperimentere og forbedre deres sprog**, ikke gennem gloselister selv om sådanne indgår i stilladseringen.

8. Efter projektet - Hvad er næste skridt?

I dette afsnit ridser vi nogle overordnede spørgsmål op, som projektet har rejst (8.1) og afrunder med elevkommentarer fra et CLIL-forløb, som en af skolerne selv har kørt efter projektunderstøttelsen af undervisningen var afsluttet (8.2).

8.1 Udfordringer og tanker om veje til løsninger fremover

8.1.1 CLIL i valgfagshold

Igen og igen kom det frem, at en af de største udfordringer er at lave tværfaglige forløb med andet fremmedsprog, når en stammeklasse undervises i forskellige fremmedsprog på valghold.

- De fleste klasser i forløbet var stamklasser, hvor alle elever også havde fransk og kombifaget sammen. Men Tornbjerg Gymnasium deltog med flere fransk**valgfagshold**, hvor elever med fortsætterfransk og begynderfransk blev samundervist. Det havde været et håb, at forløbet kunne have skabt opmærksomhed om franskfaget og øget antallet af elever, der valgte sproget. Det har ikke været tilfældet. Erfaringerne fra alle gymnasierne peger her på, at et sådant løft vil kræve en længere tids satsning, hvor der laves tværfagligt arbejde med flere fag og flere fremmedsprog på skolen, så

fremmedsprogene kan fremstå som en naturlig del af en globaliseringskompetence og understøtte elementer i andre fag. Som det fremgik i Kapitel 6, peger både forskningen og Danske Gymnasier desuden på et tværsektorielt samarbejde, så CLIL-didaktikken kan med fordel starte allerede i Folkeskolen.

Ved valgfagshold var koordinationen med kombifaget også begrænset af, at ikke alle faglærerne i kombifaget indgik i projektet. Her vi fik vi dog formuleret nogle interessante muligheder på opfølgingsseminaret: nemlig muligheden for at elever, der har fx har arbejdet med et danskfagligt, samfundsfagligt eller religionsfagligt emne i et fremmedsprogs CLIL-forløb med blot én faglærer fra ikke-sprogfaget, kan få lov til at formidle det lærte tilbage til elever i sin stamklasse, fx i et forløb med pluriperspektivt gruppearbejde, hvor elevgrupper skal udveksle viden om forskellige vinkler på et emne. Det vil tale ind i det behov, som arbejdsmarkedet har for mennesker, der kan lære gennem hinanden og arbejde sammen, selv om de ikke alle har de samme kernekompetencer. Udfordringen for lærerne er her også at turde slippe kontrollen lidt.

8.1.2 Genbesøge læreplaner, bedømmelseskriterier og eksamensformer

Fransklærerne formulerede på vores Seminar 2 i efteråret 2021, at fagets læreplans ambitioner om at understøtte et pragmatisk funktionelt sprog i praksis ikke blev understøttet af bedømmelseskriterierne ved eksamen.

Det betød, at lærerne automatisk kom til at lægge mere normativ vægt på grammatik i undervisningen, end de egentligt altid gerne ville, og at eleverne ofte holdt sig tilbage i undervisningen, fordi de var bange for at lave fejl, at indlære fejl og få dårlige årskarakterer. Det blev diskuteret, om der skulle laves andre bedømmelseskriterier for begynderhold for fremmedsprog, hvor indhold og kendskab til sprogområderne og evne til at formidle indholdet skulle vægtes mere eller 50/50 i forhold til evnen til at kunne udtrykke sig helt tydeligt. Hermed var vi også inde på behovet om forventningsafstemning med eleverne som NCCF's analyse også har berørt: eleverne vil gerne lære at tale fremmedsproget, så de kan kommunikere med andre på sproget.

8.1.3 Belønne vedholdende og stor arbejdsindsats?

Lærerne var nysgerrige på at udvikle vurderingsredskaber til kunne vurdere elevernes arbejde med sprog til læring og særligt sprog gennem læring.

Gruppe-præsentationer og poster-sessioner med særligt fokus på refleksioner om egen læring var en vigtig start på dette arbejde, men vi var ikke helt i mål. Man kan spørge, om det overhovedet ER noget, man skal man bedømme og vurdere. **Men eleverne ville faktisk gerne anerkendes ikke kun for deres eksamensrelevante viden og kompetencer, men også for deres arbejde med at opnå den/de tilstræbte viden og kompetencer.**

8.2 Elevernes kommentarer til et postprojekt CLIL-forløb

I starten af skoleåret 2023-2024 har Espergærde lavet et CLIL-forløb mellem Fransk, Dansk og Mediefag, hvor eleverne skulle lave en kortfilm i grupper på fransk og lære mediefaglige udtryk på både dansk og fransk.

Efter forløbet lavede CLIL-teamet selv et evalueringsskema, som de også brugte som en understøttelse af det didaktiske arbejde med at give eleverne mod på at turde fejle og blive ved, selv om læringsmålet var svært og ikke kunne opnås i første hug.

I skemaet skulle eleverne sætte ord på

- Hvad der var sjoveste eller hårdeste
- Hvad de observerede som det de selv havde nemt og svært ved
- Deres strategier til at lære når noget var svært
- Hvad de havde lært

Generelt syntes langt de fleste, at det sværeste var at lære fagudtryk, så man kunne bruge dem i en samtale til filmpremieren, og det var svært at lære replikker udenad. Det var også svært at lære at stille spørgsmål til de andre. Det kunne være grænseoverskridende at skulle tale fransk og blive filmet og vide at klassen ville se det.

Det sjoveste var at få lov til at arbejde med egen idé, finde på replikker og udsagn som: "Det var sjovt at bruge sin viden fra timerne og så at bruge dem i praksis". Det nemmeste var for de fleste også knyttet an til den praktiske og kreative side af opgaven.

Af strategier til at lære kan fremhæves følgende som størstedelen af eleverne på de to hold gav udtryk for:

"Jeg brugte transparente ord"

"Transparente ord & translanguaging"

"Jeg skrev de svære begreber ned i noter"

"Jeg øvede mig, da det var svært og blev ved indtil det lykkedes"

"Jeg spurgte mine kammerater"

"Jeg brugte simple gloser"

"Jeg prøvede mig frem"

"Vi mødte tidligere i skole. Vi måtte lave om i manuskriptet"

"Det hjalp at snakke sammen i grupper og løse det sammen"

Set fra et CLIL-perspektiv og punkterne vi har fremhævet i konklusionens Sektion 7.5 om elevperspektivet, men også på baggrund af NCCF's motivations- og barriereanalyse (Barfod Lund et al. 2023) er det dog dejligt at se eleverne sætte ord på, hvad de synes de har lært. Hvor der under de første forløb under nedlukningen var to eller tre elever på hvert forløb, som ikke syntes, at forløbet havde givet noget særligt, var der her

ingen skepsis at spore. Ud over de mange ret præcise beskrivelser af det dansk og mediefaglige udbytte går de hyppigste bemærkninger på fluency og vedholdenhed, selv om det er svært. Her et par eksempler:

”Jeg har lært at tale mere flydende”

”At tale mere flydende uden at læse op”

”Man skal planlægge og strukturere sin tid”

”Jeg har lært at udfordre mig selv. Jeg har samtidigt lært at få bedre forståelse af det jeg læser”

”Jeg har lært at overskride grænse og det nok skal gå alligevel”

”Min udtale har jeg også øvet meget gennem dette forløb.”

8.2.1 Sproglæring i en perfektionskultur

Nu er det jo sådan med sprog at det faktisk er umuligt at lære, hvis man ikke kan acceptere og bære, at man kommer til at lave fejl. Ikke bare i starten, men hele livet. På skrift og tale. På vores første og andet sprog (og det tredje og de andre).

Det er måske særligt svært at forlige sig med, når man er ung i en perfektionskultur?

Både NCFF's motivations- og barriereanalyse og CLIL-stifinderprojektet har i hvert fald mødt unge der sagtens kunne rumme andres fejltrin, men ikke deres egne.

Det er uden tvivl også et vilkår og en fortælling vi må tage fat på, hvis flere i Danmark skal kunne andre sprog end dansk og engelsk. Det ser ud til at de er godt på vej i Espergærde, Gefion og Tornbjerg.

Referencer

Adler, R., Bellezza, A., Kramsch, C., Shibahara, C. and Zhang, L.(2023). Teaching the Conflicts in American Foreign Language Education. In Bojsen, H., Daryai-Hansen, P., Holmen, A. & Risager, K. (red.) (2023), *Translanguaging and Epistemological Decentring in Higher Education and Research*, (pp. 126-148). Bristol: Multilingual Matters.

Airey, J. & Lindner, C. (2006). Language and the experience of learning university physics in Sweden, *European Journal of Physics* 27(3): 1-9.

Andersen, H. L., Daryai-Hansen, P., & Bojsen, H. (2015). RUC's sprogprofiler i fransk, spansk og tysk. *Sproglæreren*, (1), 18-21.

Bagger Nielsen, A. & Cederfeld de Simonsen (2022) Tandemprojekt (Soft CLIL) på Tornbjerg Gymnasium. *FranskNyt*, 281: 26-27.

Barfod Lund, S., Jakobsen, A. S., Skovgaard Andersen, M. & Kjærgaard, H. W. (2023) *Elevperspektiver på fremmedsprog fra grundskole til gymnasium. En motivations- og barriereanalyse*. Det Nationale Center for

Fremmedsprog (NCFE), København <https://viden.ncff.dk/ncff/elevperspektiver-paa-fremmedsprog-fra-grundskole-til-gymnasium>

Bojsen, H. (red.) (2018). *Hvis du ikke kan sproget... Om flersprogethed og læring på RUC's Sprogprofiler*. København: Samfundslitteratur.

Bojsen, H. (2015). The Power of Students' Subjectivity Processes in Foreign Language acquisition: The Example of the Language Profiles at Roskilde University, Denmark. I S. Durrans, F. Bonnet-Falandry, & M. Jones (red.), *(Se) Construire dans l'interlangue : Perspectives transatlantiques sur le multilinguisme* Presses Universitaires du Septentrion.

Bojsen, H., Daryai-Hansen, P., Holmen, A. & Risager, K. (red.) (2023), *Translanguaging and Epistemological Decentring in Higher Education and Research*. Bristol: Multilingual Matters.

Coyle, D. (2011) *Research Report. Investigating Students Gains: Content and Language Integrated Learning*. University of Aberdeen.

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

Daryai-Hansen, P. & Albrechtsen, D. (2018) At bygge bro mellem sproglig læring og emner fra skolens andre fag. I P. Daryai-Hansen & D. Albrechtsen (red.) *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 76-90). Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

Daryai-Hansen, P., Barfod, S., & Schwarz, L. (2016) A call for (trans)languaging: The language profiles at Roskilde University. I C. M. Mazak, & K. S. Carroll (red.), *Translanguaging in higher education: Beyond monolingual ideologies* (s. 29-49) Bristol: Multilingual Matters.

Daryai-Hansen, P., Drachmann, N. & Krogager Andersen, L. (2023) Anbefalinger til en styrket flersprogethedsdidaktik i grundskolens sprogfag og i Almen Sprogforståelse i gymnasiet. Arbejdsnotat på baggrund af PE-LAL-projektets afsluttende stakeholderworkshop.
https://engerom.ku.dk/forskning/centre/flersprogethedsdidaktik/Anbefalinger_til_en_styrket_flersprogethedsdidaktik.pdf

Daryai-Hansen, P. & Morollon Martí, N. (2023) Mundtlighed, CLIL og arrangerede sprog- og kulturmøder – to undervisningsforløb set fra motivationsforskningens perspektiv. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 11(1): 89-117.

Daryai-Hansen et al. (2023) *CLIL in other languages than English – Successful transitions across educational stages*, Europarådet (European Centre for Modern Languages), Graz (www.ecml.at/CLILLOTetransitions).
European Centre for Modern Language EMCL (2007) The CLIL Matrix.
<http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/EN/qMain.html>

Feer, Thomas (2022) God Kemi – Et CLIL-forløb om vin med Fransk og Kemi, *FranskNyt*, 281: 28-29.

Holmen, A. & H. Thiese (2019) Translanguaging, *Sprogforum*, 68: 13-21.

Larsen, S.; Daryai-Hansen, P. & Holmen, A. (2016) Flersproget internationalisering på Københavns Universitet og Roskilde Universitet – andre sprog end engelsk, *Sprogforum* 62: 51-57.

Manca, S., Bocconi, S. & Gleason, B. (2021) Think globally, act locally”: A glocal approach to the development of social media literacy, *Computers & Education*, 160.

Verstraete-Hansen, L. & Kanareva-Dimitrovska, A. (2020) *Kvalitetsudvikling og efteruddannelse i et brobygningsperspektiv. En behovsanalyse i faget fransk*. Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFE), København.

https://ncff.dk/fileadmin/NCFF/Dokumenter/Afrapportering_Behov_Fransk_LVH_AKD_2020.pdf

Appendiks – Plakater om CLIL-undervisning fra symposiet *Flersprogede Veje til Viden og Læring i Gymnasiet*, 5 okt. 2023, RUC

De fire plakater i dette appendiks præsenteres i følgende rækkefølge:

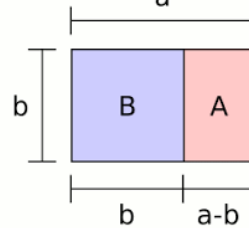
- Espergærde Gymnasium: Fransk og Matematik, Pia Thorbøll og Steffen Holm
- Gefion Gymnasium: Fransk og Samfundsfag, Me Svejstrup Laurberg og Kristian Iversen
- Gefion Gymnasium: Fransk og Kemi, Thomas Feer og Linda Schneider
- Tornbjerg Gymnasium: Fransk og Dansk, Anne Bagger Nielsen, Trine Cederfeld de Simonsen og Morten Schou Nielsen

Fransk og matematik på Espergærde Gymnasium og HF

Der er gennemført flere forløb. Et forløb om det gyldne snit var specifikt tænkt som forberedelse til udvekslings samarbejde med en fransk skole i Montpellier om matematik i kunst.

Det gyldne snit, nombre d'or,

$$\varphi = \frac{a}{b} = \frac{1 + \sqrt{5}}{2}$$



Billedsamtale og træning af elevernes interkulturelle kompetencer indgår som en af de faste elementer i den mundtlige eksamen. Dette giver et godt afsæt til et samarbejde med matematik, hvor mundtligheden og den faglige præcision er vigtigt. I forløbet har vi fokus på billedsamtalen og det gyldne snit. Vi får større fokus på billedets opdeling og elementernes placering ift. hinanden og hvorfor. I fransk træner vi ordforråd, sætningsstruktur og kan sammenligne de kulturelle fænomener. I matematik trænes andengrads polynomier på en abstrakt manér., men i en vedkommende sammenhæng



Franske og Danske elever på tur til Bordeaux

Faglige mål

Matematik:

Eleverne skal kende ordet forhold, forstået som en brøk. Det introduceres med eksempler på genstande der har det gyldne forhold (gyldne snit). De skal kunne vise algebraisk at gyldne snit er

$$\varphi = \frac{a}{b} = \frac{1 + \sqrt{5}}{2} \text{ ved løsning af ligningen } \frac{a}{b} = \frac{a+b}{a}$$

Fransk:

Tekstanalyseredskaberne kobles med et komparativt element; description, comparaison, réflexion.

Beherskelse af et passende ordforråd på fremmedsproget, kendskab til sprogets syntaktiske/grammatiske grundstrukturer og besiddelse af pragmatisk og diskursiv kompetence

Træning af elevernes blik for store og små kulturelle ligheder

Førløb

Klasser med fransk forløb og matematik på B niveau. To årgange 2020 og 2021

Titel	Indhold	Sprog-rolle
Talforståelse (første årgang virtuel anden årgang fysisk)	Træning af talord og grundlæggende talbehandling (regning). Repetition af fonetik.	Det faglige sprog
Opvarmingsøvelser	Virkelighedsnære opgaver Fokus på grafiske fremstillinger og mundtlig sprogfærdighed	Sprog til læring Det faglige sprog
Corona (første årgang)	Regioner i Frankrig og deres epidemiuudvikling blev undersøgt. Eksponentiel udvikling – kontakttal.	Sprog gennem læring Sprog til læring
Kunst i matematikken (anden årgang)	Billedbeskrivelse og det gyldne snit.	Det faglige sprog
Udveksling til Bergerac Tema: Præsidentvalg	Forberedelse: Viden om valgsystem og præsidentkandidater/partier Sandsynlighedsregning og konfidensintervaller. I Frankrig: Spørgeskemaundersøgelse	Hele paletten

Udtalelser:

Det var interessant at skulle fremlægge noget matematik vi selv havde lavet på fransk. Det var også mere udfordrende end forventet.

De små fremlæggelser på fransk var spændende og udfordrende

Frelæggelsen overraskede. Det var lidt hygge.

Det var overraskende at skulle lave matematik på fransk foran hele klassen

At vi fik blandet fagene lidt så vi prøvede noget anderledes.

Jeg har bedst kunne lide det at få muligheden for at fortælle om noget andet end vi plejer på fransk.

Da vi skulle snakke om statistikker om Corona på fransk.

Syntes det var rigtig spændende men meget svært, rigtig fedt at kombinere to fag

Jeg kunne godt lide forløbet med Corona og statistikker

Jeg har bedst kunne lide at kunne få muligheden for at se på sprogen på en anden måde.

1.d - elevudtalelser

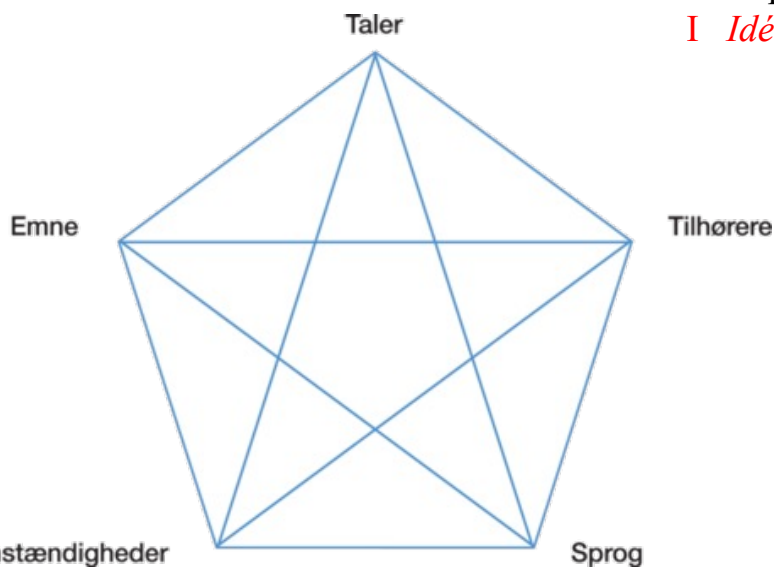
En français: répondez aux questions:

- Qu'est-ce que tu as appris ? Qu'est-ce qui était intéressant ?
J'ai appris à décrire des images en français. C'était intéressant d'apprendre les mathématiques de l'image.
- Qu'est-ce qui était facile ?
C'était facile de décrire l'image.
- Qu'est-ce qui était difficile ?
Expliquer les maths et utiliser les maths dans l'image.
- Qu'est-ce que j'ai appris ?
J'ai appris à mieux décrire les images en français. Je me suis aussi amélioré en mathématiques.
- Qu'est-ce que j'ai besoin de travailler plus ?
Je dois m'améliorer pour expliquer les maths en français.

La France multiculturelle

Et tværfagligt samarbejde mellem fransk og samfundsfag.

Vi bruger aktivt teorier og begreber fra samfundsfag i og på fransk ligesom samfundsfag bruger de konkrete eksempler, vi arbejder med i fransk.



. Le sujet, l'orateur, les auditeurs, le langage, les circonstances

Le point nodal: nodalpunkt

La chaîne d'équivalence: ækvivalenskæde

Les paramètres variables:

Le discours hégémonique

A *Assimilation* Le fait de s'adapter à une autre culture en changeant d'identité

B *Banlieue* Quartier qui se trouve en dehors du centre de la ville

C *Citoyen* Personne qui fait partie d'une société et qui a les droits et les devoirs de cette société

D *Démocratie* Système politique basé sur les votes de la population

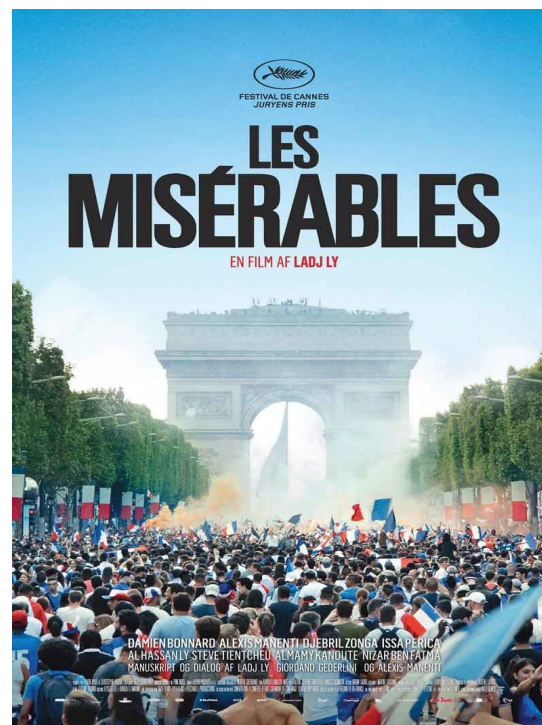
E *Électeur* Personne qui a le droit de voter

F *Ségrégation* Le fait de séparer les groupes ethniques ou religieux dans une société

G *Ghetto* Quartier où des minorités vivent séparées du reste de la population

H *Habitus* La manière dont une personne agit dans la société, basée sur ses expériences, ses normes et ses valeurs

I *Identité* Le comportement et la personnalité d'une personne



Connie Pedersen og Jytte Antonsen Jørgensen

FRANKRIG Modsatningernes land

Columbus

Sprog i sammenhæng – Vinproduktion

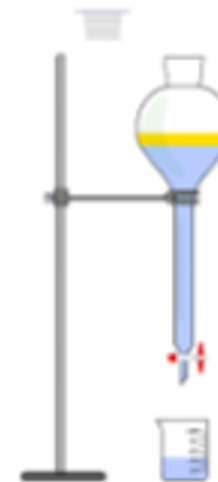
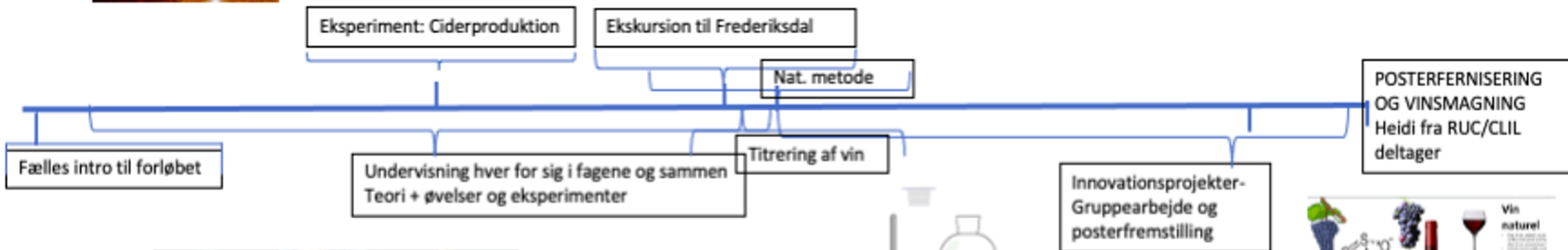
Fransk og Kemi - et CLIL projekt



Parlez-vous
Français?



FREDERIKSDAL



CLIL på Tornbjerg Gymnasium: Dansk / fransk

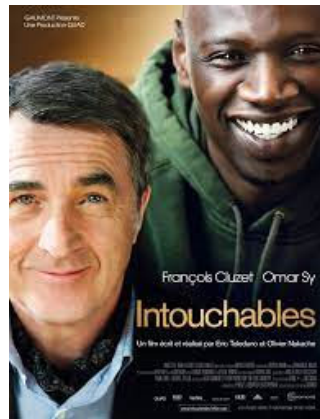
Fase 1:

- Filmanalyse Les Misérables
- Samfunds/kulturanalyse
- Kvartersanalyse
- Filmproduktion (elever laver selv video på fransk om deres kvarter)



Fase 2:

- Filmanalyse fortsat Les Intouchables
- Filmens sprog – sprog om film
- Samfunds/kulturanalyse
- Komparativ analyse mellem danske og franske forhold



"Tornbjerg modellen"

KARAKTERISTIKA	UDFORDRINGER/FORDELE
Kun elever på valghold	Ikke samme stamklasselærere
Op til 6 forskellige klasser på ét hold	Ikke samme studieretning
Kun begynderhold	Lærer 2 kun mulig i 'fælles fag'
Stor faglig spredning (falske begyndere)	Undervisning i fag 2 kun mulig på valgholdet (ikke samme lærer, ikke samme skemablok)
Kun 1 hold pr årgang	Større kollegial indsigt
	Større wash-back effekt, fordi der er repræsentanter fra alle klasser i CLIL-projektet
	CLIL som integreret del af Erasmus+ (culture, communication, cognition, community)

"Il y a un terrain de jeux. Sur cette place jouent les enfant. J'emploie les balançoire alors j'étais enfant."



"Il y a ma maison. Il y a une maison en rangée et une brique maison"

Dansk	Fransk
Jeg bor på en grusvej på landet	J'habite à un chemin gravelé, la campagne
Naboerne har får og lam	Les voisins ont des moutons et agneaux
Der er mange skove og marker	Il y a beaucoup forêt et champs
Der er også flere flotte stiger	Il y a aussi des différents chantiers
Der går jeg med min hund	Où je vais avec mon chien
Der er en lille skole tæt på	Il y a une petite école près ma maison
Der er også en kirke ved skolen	Il y a aussi une église près de école
Der ligger også tre supermarkeder	Il y a aussi trois supermarchés

Til beskrivelse/spørgsmål	
Fugleperspektiv	vue à vol d'oiseau
Normal perspektiv	Normal perspective
Prosperspektiv	contre-plongée
Er det en/et ___ ?	C'est un/une ___ ?^
Nej/ja det er en ___	Non/Oui, c'est un/une ___
Det er filmet med ___	C'est filme avec ___



Fase 1 20/21	Fase 2 21/22
Uge 12-17	Uge 34-35
Introduktion til forløbet	Arbejde med film i fransk og dansk (Été 85) medie- og filmanalyse fortsat
Arbejde med film og begreber i dansk (Lovefield)	
Visning af film (Les Misérables)	Uge 2-14
Arbejde med film i fransk	Arbejde med film i fransk (Les Intouchables)
Filmanalyse i dansk og fransk	Filmanalyse i dansk og fransk
Opgaver omkring filmanalyse og kvartersanalyse	Opgaver omkring filmanalyse og kvartersanalyse – kontraster
Billedanalyse i fransk af elevens egne billeder fra deres kvarter	Komparativ analyse af de to franske film (filmteknisk og tematisk)
Drejebog + manuskript til egne filmproduktioner	Opsamling og evaluering af filmanalyse
Optagelser + redigering af egne filmproduktioner	Emnelæsning: la banlieue et la ghetto
Opsamling og evaluering af filmproduktion	
Emnelæsning: la banlieue et la ghetto	

Scénario

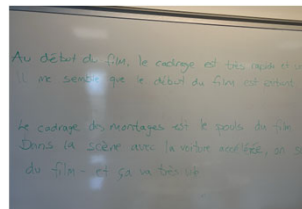
« -Bonjour, c'est moi, je suis samuel et voilà, mon quartier. Dans mon quartier, il y a beaucoup magasin. C'est par exemple spar, netto, fakta et rema.

Il y a aussi beaucoup petite butique, comme une fleuriste, une boulangerie, un salon de amoureux domestique et une boutique de seconde main.

Mon quartier est très tranquille, ici habite vieux personne. Ici habite aussi jeune personne, mais ils ont calme.

Dans mon quartier as grand port, avec un bateau de croisière, entourer avec belle natur et grande forêt.

Voici aussi un parc avec beaucoup vaches »



Filmiske virkemidler Begreb på dansk	Forklaring på dansk	Filmiske virkemidler Begreb på fransk	Forklaring på fransk
Filmens opbygning 1. Frame 2. Indstilling 3. Scene 4. Sækvens	Hvilke elementer filmen består af. 1. Filmens "byggesten". En frame er et enkelt billede, også kaldet "klip". 2. En indstilling er det stykke film, vi ser mellem to klip. 3. En scene består af en række indstillinger. En scene indeholder en afgrænset handling. Samme tid og sted. 4. En sækvens består af en række scener. En sækvens er et længere, afrundet handlingsforløb i en film.	Le structure de film 1. cadrage 2. décor 3. scène 4. séquence	Quels sont les éléments qui composent le film ? 1. Les "lettres" du film. Une image est une image unique, également appelée "clip". 2. Un cadre est le morceau de film que l'on voit entre deux clips. 3. Une scène est constituée d'une série de décors. Une scène contient une action définie. Même heure et même lieu. 4. Une séquence se compose d'un certain nombre de scènes. Une séquence est une action plus longue et arrondie dans un film.
Billedbeskæring 1. Supertotal 2. Total 3. Halvtotal 4. Håvner 5. Near 6. Ultraneer	Hvordan billedet er beskåret, dvs. afstand til motivet. 1. Supertotal er en billedbeskæring, hvor tilskueren er langt væk fra motivet. Supertotal skaber overblik. 2. I en total kan vi se personer i fuld størrelse samt omgivelser. 3. En halvtotal viser personer fra knæ eller hofte og op. 4. En halvneer billedbeskæring viser personer fra brystkassen og op. 5. Et nærbillede er en billedbeskæring, der viser motivet tæt på. Fx et ansigt eller en revkøjt fylder hele billedrammen. 6. En ultraneer billedbeskæring viser en detalje. Fx et øje. Beskæringen bliver fx brugt, når der er stærke følelser på spil	Recadrage des images 1. Plan général 2. Plan d'ensemble 3. Plan italien 4. Plan américain 5. Plan rapproché 6. Gros plan	La façon dont l'image est recadrée, c'est-à-dire la distance par rapport au sujet. 1. Le plan général est une coupe d'image où le spectateur est éloigné du sujet. Le Plan général crée une vue d'ensemble. 2. Dans un plan d'ensemble, nous pouvons voir les personnes en taille réelle ainsi que les environs. 3. Un plan Italien montre les personnes à partir des genoux ou des hanches. 4. Un plan américain montre les personnes à partir de la poitrine. 5. Un plan rapproché est une image recadrée qui montre le sujet de près. Par exemple, un visage ou un accessoire remplit tout le cadre. 6. Un gros plan montre un détail. Par exemple, un œil. Il est utilisé, par exemple, lorsque des émotions fortes sont en jeu.

