CLIL-stifindere



Flersprogede Veje til Viden og Læring i Gymnasiet

Oktober 2024
Heidi Bojsen

CLIL-stifindere
– Flersprogede Veje til Viden og Læring i Gymnasiet
2. udgave 2026
Copyright © 2024 Forfatterne & NCFF

Forfatter: Heidi Bojsen

Indholdsfortegnelse

Indledning 4

Sammenfatning og konklusioner 5

- Kort om CLIL 5
- Forløbstyper med CLIL 7
- Forberedelse af CLIL-undervisningen 8
- Lærernes CLIL-arbejde 9
- Elevernes syn på fremmedsprog og CLIL3 1 Kilder: Tværgående survey, interviews med elever og lærere, observationer og lokale afsluttende evalueringsskemaer. 10
- Systemiske udfordringer 11

Efter projektet - Hvad er næste skridt? 13

- Genbesøg læreplaner, bedømmelseskriterier og eksamensformer 14
- Belønne vedholdende og stor arbejdsindsats? 14

Afsluttende bemærkning: Dialogen med eksterne aktører 15

Opbygning af den bedste forløbstype for netop jeres skole 16

Litteratur 18

Indledning

Denne publikation sammenfatter dokumentationsrapporten fra projektet *CLIL-stifindere: Flersprogede Veje til Viden og Læring i Gymnasiet* med fokus på konklusionerne og med angivelse af, hvordan den bedste CLIL-forløbstype kan opbygges med tilpasning til den lokale kontekst. De forløb og materialer, der er blevet udviklet i projektet, er tilgængelige i i projektets dokumentationsrapport, som også indeholder yderligere eksempler, og som kan læses, hvis man ønsker en uddybning af den viden og de erfaringer, der er skabt i projektet. Rapporten kan tilgås under Tilknyttede materialer i NCFF's vidensbank.

CLIL-stifindere: Flersprogede Veje til Viden og Læring i Gymnasiet var et innovationsprojekt, der havde til formål at udvikle og afprøve CLIL-undervisning i tre forskellige gymnasier samt at skabe dialog med andre lærere end de deltagende for at brede erfaringer og resultater ud. Projektet var finansieret af NCFF, RUC og Institut Français og ledet af Heidi Bojsen, lektor på RUC, i samarbejde med Iben Schneider, forperson for fransklærerforeningen. De tre deltagende gymnasier var Espergærde Gymnasium, Gefion Gymnasium og Tornbjerg Gymnasium.

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 var der desuden to vigtige 'regler':

- Projektets deltagere 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 realisérbare i forhold til deres virkelighed.

Sammenfatning og konklusioner

Kort om 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. På de fleste gymnasier i Danmark er det vanlige undervisningssprog dansk. I dette projekt er sprog nummer to fransk, som er blevet kombineret med følgende fag, som i projektet blev kaldt tandemfag:

- 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 unge er i dag også i berøring med flere sprog. Nogle af dem mestrer de bedre end andre. Både lærere og elever bruger ofte *translanguaging*, dvs. at de, inden for aftalte rammer, kan anvende alle de sprog, der er tilgængelige for dem, i deres læringsproces.

I CLIL arbejder man ofte med tre former for sprog:

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 elev tilegner sig gennem konkrete sprogbrugssituationer, og som ikke kan tilrettelægges på forhånd af underviseren, men som kan fremmes ved, at eleverne introduceres til centrale værktøjer (fx onlineordbøger) og kommunikative strategier.

Man valgte i projektet at bibeholde den flersprogethed, som allerede bruges i fremmedsprogsundervisningen i Danmark. Dvs. at undervisningen godt kunne foregå på dansk, selvom 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 tandemfagenes faglighed skulle foregå på fransk. Dette ville muligvis kunne fungere med engelsk i nogle kombinationer, men ikke med fransk på de deltagende skoler.

På hvert af de deltagende gymnasium blev der dannet et eller flere CLIL-stifinderteams bestående af fransklærere og lærere i tandemfagene. Opgaven for de deltagende lærere var at lade sig inspirere af CLIL og anvende det, der blev fundet givende. Begrebet 'stifinder' blev brugt til at understrege, at projektet var blandt de allerførste i landet, der arbejdede med CLIL i gymnasieskolen, og at det derfor var i orden, faktisk nødvendigt, at projektet tog sig tid til at afsøge og undersøge forskellige veje, deriblandt 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.

Fransklærere og tandemfaglærer begyndte dernæst at udvikle undervisningsforløb, hvor læringsmål fra begge fags læreplaner blev tilgodeset. Lærerne valgte 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.

De forskellige CLIL-stifinderteams udviklede forskellige måder at arbejde med de tre ovennævnte sprogformer:

Det faglige sprog

Mange af lærerne 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. Netop vægtningen af genkendelige eksempler og kontekster uden for klasseværelset hjalp til at se, at det faglige sprog ikke altid er det samme som fagsproget. Det er også viden om, hvordan sprog bruges til eksempelvis at søge og indhente viden og til at kommunikere om faget.

Sprog til læring

Lærerne fokuserede især på elevernes evne til at stille spørgsmål og opsøge information. En vigtig erfaring fra projektet var, at rigtigt mange elever faktisk havde svært ved at stille *meningsfulde faglige* spørgsmål til hinandens oplæg, også på dansk i kemi, dansk eller samfundsfag. Sprog til læring udviklede sig dermed 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

For gruppen af CLIL-stifindere blev denne sprogform ret hurtigt knyttet an til øvelser og didaktiske tilgange, der kunne skabe et frirum til eleverne til at eksperimentere og afprøve nye muligheder. Undervejs i forløbene arbejdede lærerne i stigende grad med at skabe rum, hvor eleverne ikke blev karaktervurderet, og hvor de kunne arbejde med det faglige sprog fra begge fag uden lærernes opsyn. 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.

Forløbstyper med CLIL

Følgende parametre, der kan hjælpe de enkelte skoler og lærerteams med at udvikle det eller de CLIL-forløb, der passer til netop dem, blev kortlagt i projektet:

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

- Sprog-STEM typen: fokus på fagsprog, opstilling af problem, komponenter, analyse, diskussion, konklusion.
- Sprog- SAM/HUM**:** fokus på fagsprog, men i komparativt fagligt perspektiv; inddragelse af viden og temaer fra fremmedsprogsfaget til at styrke 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).

Forberedelse af CLIL-undervisningen

Erfaringerne fra projektet understreger, at fleksibilitet og tilpasning undervejs er vigtigt. Følgende punkter er desuden fordelagtige at inddrage i forberedelsen:

- Identifikation af læringsmål fra begge fags læreplaner, som kan spille sammen på en sjov måde.
- Identifikation af hvilke elementer fra ECML's CLIL-matriks[1] 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.
- Fokus på 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.
- Identifikation af hvilke øvelser, elevopgaver og vidensdele der peger direkte ind i eksamensrelevante kompetencer, og hvilke der stilladserer vejen derhen (det gør, at man let kan tage det frem i samtale med eleverne om nødvendigt).

1. http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/EN/qMain.html (Se også Kapitel 1 i dokumentationsrapporten).

- Planlægning af feedbackformer, vurderingsformer og -kriterier, herunder om der skal planlægges 'karakterbedømmelsesfri' moduler for at stimulere elevernes mod til at turde fejle og eksperimentere.

Lærernes CLIL-arbejde

- Lærerne praktiserer allerede momentvis didaktikker og arbejder med opgaver, der taler ind i CLIL's tre former for sprog, men der er i fremmedsprogsfagene en 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 model for lærerrollen. Den lærer, 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.[2]
- 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 fordelen ved at arbejde sammen med fremmedsprogsfag i forhold til arbejdet med et vanskeligt begrebsapparat og ordforråd. Samtidigt har den naturvidenskabelige tradition for poster og relativt stramme formater for opgave- og svarkonstruktioner vist sig nyttig for de elevtyper, der trives med tydelig struktur og formatanvisninger også i fremmedsprogsundervisningen.

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

- Det har været vigtigt, at lærerne har haft frihed til at arbejde fleksibelt i forhold 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.

Elevernes syn på fremmedsprog og CLIL[3]

- Ud-af-huset elementer har været afgørende øjenåbnere for eleverne. Det kan være ture, der sker undervejs i forløbene, 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 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.
- 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.

3. 1 Kilder: Tværgående survey, interviews med elever og lærere, observationer og lokale afsluttende evalueringsskemaer.

På baggrund af disse observationer og prioriteringer blev følgende didaktiske elementer udviklet:

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 det relativt høje antal elever med forskellige former for kognitive og emotionelle sårbarheder. Derfor blev 'sprog gennem læring' i høj grad 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. Det viste sig ikke at være nok at sige og vise det visuelt i starten. Det var gavnligt løbende at vende tilbage til overblikket gerne understøttet af en visuel præsentation i lectio eller lignende.

Systemiske udfordringer

Udviklingsarbejde i gymnasiet har i nogen gad 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, men 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 samfundsvidenskablige 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 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 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, at 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 en fordel, hvis gentagelse af forløb kan tænkes ind i skolens praksis.

Efter projektet - Hvad er næste skridt?

I dette afsnit opridses nogle overordnede spørgsmål, som projektet har rejst.

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 projektet var stamklasser, hvor alle elever også havde fransk og kombifaget sammen. Men et gymnasium deltog med flere fransk*valg-fags*hold, hvor elever med fortsætterfransk og begynderfransk blev undervist sammen. Det var 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 opfølgningsseminaret: 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.

Genbesøg 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 forventnings-afstemning med eleverne som NCFF's elevundersøgelse (se fodnote 2) også har berørt: Eleverne vil gerne lære at tale fremmedsproget, så de kan kommunikere med andre på sproget.

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.

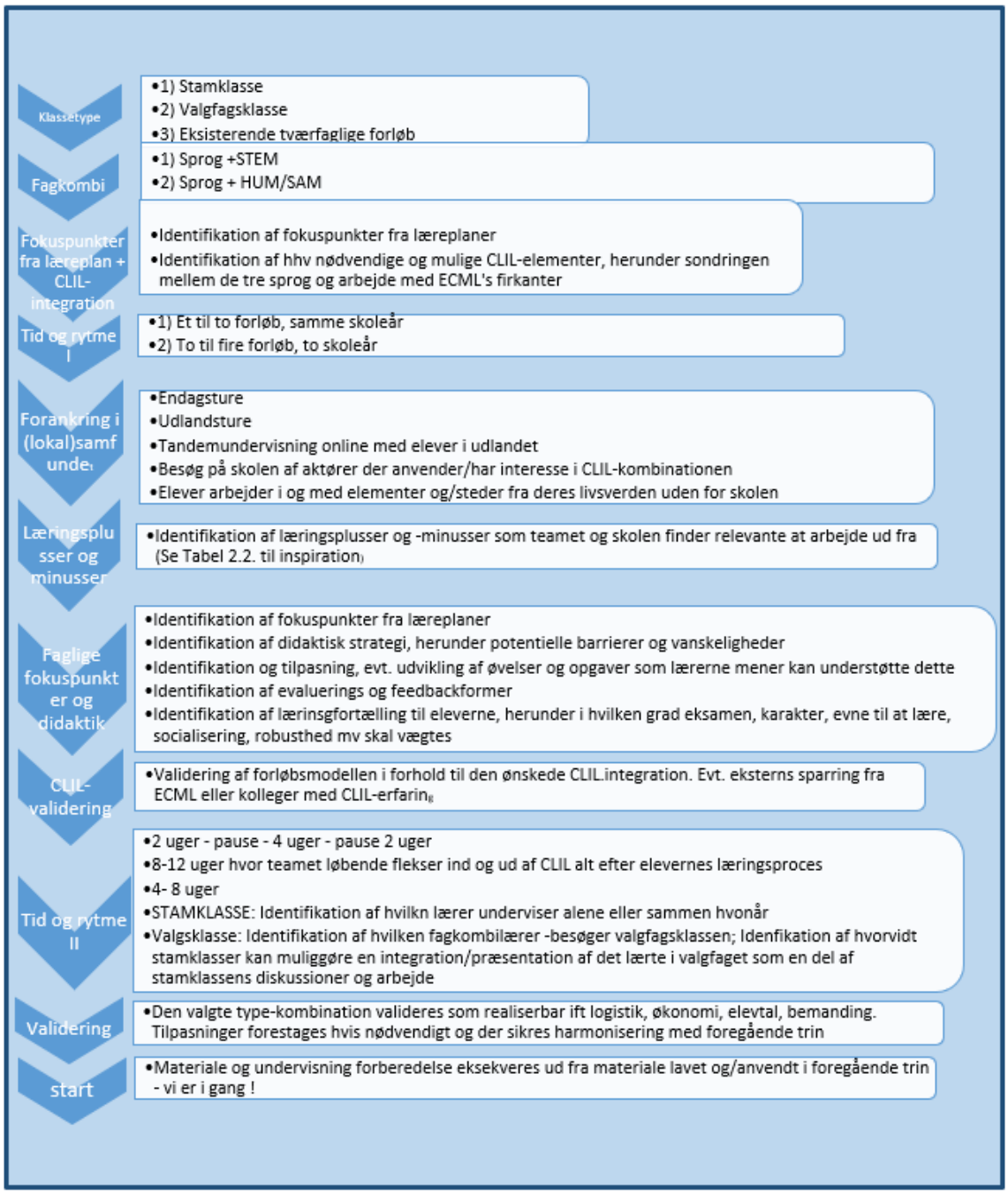
Afsluttende bemærkning: Dialogen med eksterne aktører

Projektledelsen og -deltagerne var i løbende dialog med eksterne aktører omfattede kolleger på deltagerskoler og andre skoler i ind- og udland, folk fra kulturinstitutioner, erhvervsliv og dansk og international forskning i CLIL og flersprogethedsdidaktik. Samlet set fandt disse eksterne aktører projektet relevant, og man blev i projektet opmærksom 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 man 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, og ikke gennem gloselister, selvom sådanne indgår i stilladseringen.

Opbygning af den bedste forløbstype for netop jeres skole

Hvis man ønsker at sammensætte en CLIL-undervisning, der passer til ens skole (med dens økonomi, strategi, studieretninger mv.), fagkombinationer, lærerteams og elevgruppe, kan man lade sig inspirere af nedenstående figur baseret på erfaringer og viden fra projektet.



Overblik over opbygning af forløbsmodeller til CLIL – en inspirationsfigur

Litteratur

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

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 (NCFF), København. https://viden.ncff.dk/ncff/elevperspektiver-paa-fremmedsprog-fra-grundskole-til-gymnasium