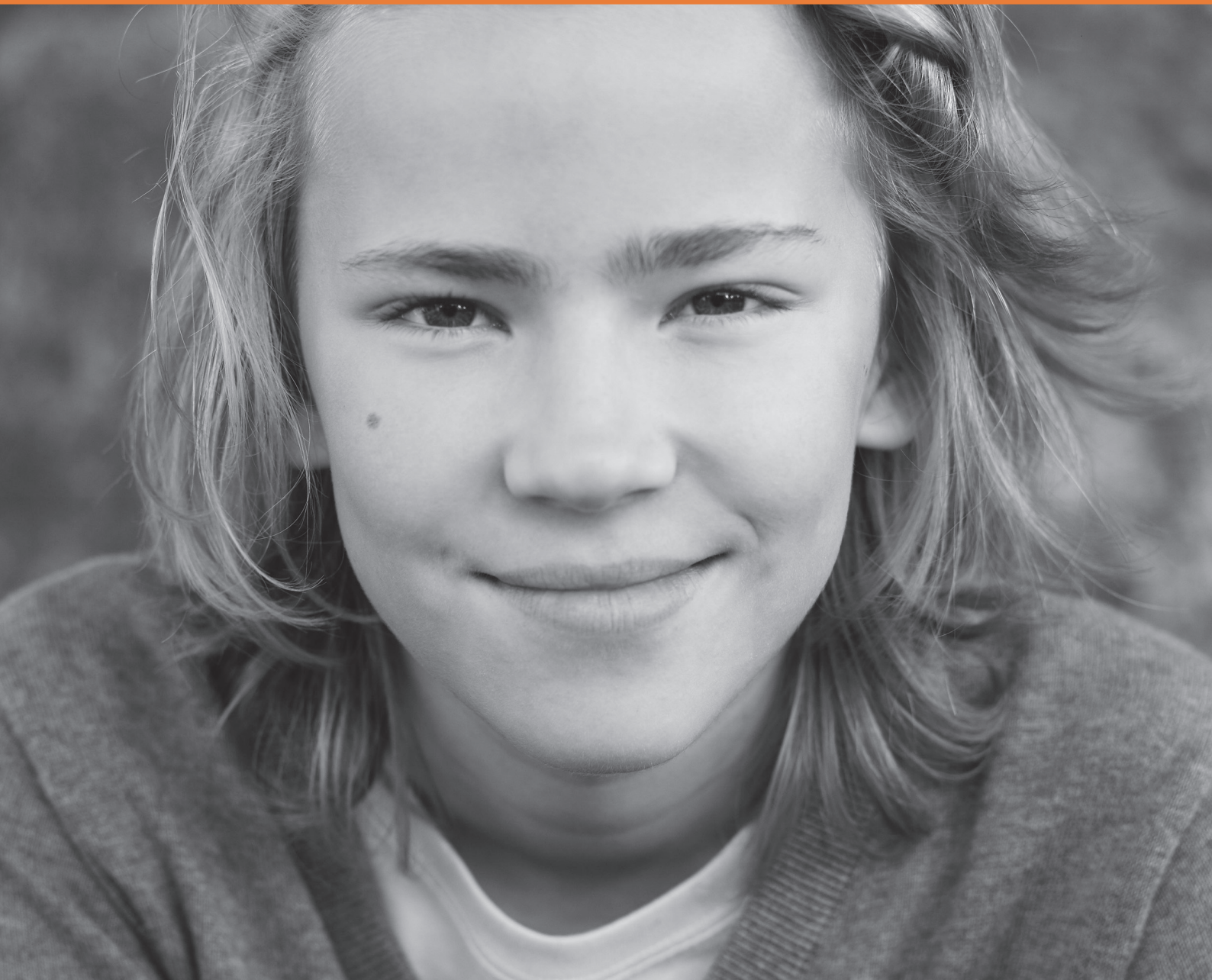


Internationell jämförelse av engelskspråkig undervisning i fem länder

Finland, Nederländerna, Tyskland, Spanien och Sverige

Liss Kerstin Sylvén



Internationell jämförelse av engelskspråkig undervisning i fem länder

Finland, Nederländerna, Tyskland, Spanien och Sverige

Liss Kerstin Sylvén

Denna publikation uttrycker inte nödvändigtvis Skolverkets ställningstagande. Författare svarar självständigt för innehållet och anges vid referens till publikationen.

Publikationen finns att ladda ner som
kostnadsfri PDF från Skolverkets webbplats:
skolverket.se/publikationer

ISBN: 978-91-7559-310-4

Grafisk produktion: AB Typoform
Foto omslag: Anna Huerta/Johnér Bildbyrå AB

Skolverket, Stockholm 2018

Innehåll

Inledning	5
Finland	7
Nederländerna	12
Tyskland	16
Spanien	18
Sverige	28
Diskussion	32
Slutord	36
Referenser	37

Inledning

Denna rapport handlar om engelskspråkig undervisning, det vill säga när engelska används som undervisningsspråk i icke-språkliga ämnen som exempelvis historia och biologi. Som samlingsbegrepp för den här typen av språk- och ämnesintegrerad undervisning (även kallad SPRINT i den svenska kontexten) kommer här CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) att användas. Anledning att CLIL används istället för den svenska akronymen SPRINT är att CLIL är en internationellt erkänd och välkänd akronym. En annan akronym som även förekommer för den här typen av undervisningssituation är EMI (*English Medium Instruction*). EMI är dock ett begrepp som framförallt förknippas med högre utbildning, där engelska används som undervisningsspråk för att underlätta för internationella studenter, snarare än att ha som mål att förbättra studenternas språkkunskaper.

CLIL är en undervisningsform som har fått stor spridning runtom i världen under de senaste tre decennierna. Den grundläggande tanken med CLIL är att ett annat språk än elevernas förstaspråk används som undervisningsspråk i ämnen som exempelvis matematik, historia och biologi och därmed ökas elevernas exponering för detta språk jämfört med vad som är möjligt enbart under språklektioner (Dalton-Puffer, 2007; Marsh, 2000; Nikula, 1997). Ursprungligen bygger CLIL i hög grad på den modell av immersionsundervisning, eller språkbad, som finns i Kanada (Baker, 2002), men har senare kommit att utvecklas till mer av ett paraplybegrepp som inbegriper alla olika former av undervisning där ett annat språk än elevernas förstaspråk används som kommunikationsmedel (Cenoz, Genesee, & Gorter, 2014). Det första experimentet med CLIL i Sverige dateras till slutet av 1970-talet, då engelska användes som undervisningsspråk i ämnet el-lära på elprogrammet på ett gymnasium (Aveskog, 1982). Sedan dess har CLIL spridits runtom i svenska skolor, framförallt på gymnasienivå, och i dagsläget beräknas det förekomma i en eller annan form vid 20–30 % av de svenska gymnasieskolorna (Nixon, 2000; Yoxsimer Paulsrud, 2014). Den (begränsade) forskning som har bedrivits om CLIL i Sverige har dock inte kunnat visa de positiva resultat som har uppnåtts i andra länder (Lim Falk, 2008; Sylvén, 2004, 2013).

Denna rapport, som skrivits på uppdrag av Skolverket, har som syfte att ta reda på förutsättningar och tillvägagångssätt för CLIL i ett antal andra europeiska länder för att, om möjligt, utreda vad som skiljer sig från den svenska kontexten, och vad som möjligen skulle kunna leda till en effektivare användning av CLIL där klara framsteg görs i målspråket samtidigt som ämneskunskaper inte blir lidande och elevernas förstaspråk utvecklas i samma utsträckning som hos elever som följer vanliga, icke-CLIL, gymnasieprogram.

De länder som ingår i denna utredning är Finland, Nederländerna, Tyskland och Spanien. Rapporten är upplagd så att varje land beskrivs var för sig och inledningsvis ges en kort beskrivning av skolsystemet följt av en redogörelse av syftet med och omfattningen av CLIL, tillgång till lärarutbildning i samband med CLIL samt i vilken omfattning det finns statliga regleringar för CLIL. Sedan beskrivs CLIL-relaterade forskningsresultat från respektive land. I de flesta fall tas uppgifter med gällande lägre skolnivåer än gymnasienivån. Detta beror uteslutande på att i de flesta andra länder förekommer CLIL i högre utsträckning på grundskolenivå än på gymnasienivå, och därför är flest studier

gjorda på dessa åldersgrupper. I de fall där CLIL även förekommer på gymnasienivå kan bilden bli skev om enbart detta beskrivs, eftersom det då bygger på kunskaper och erfarenheter från lägre skolnivåer. I vissa länder, exempelvis Nederländerna, är CLIL mycket ovanligt under de sista två åren på gymnasienivå, på grund av att eleverna då ägnar sin tid åt att förbereda sig på slutexaminationer som äger rum på elevens förstaspråk.

Uppgifterna i rapporten bygger dels på information förmedlade av lokala sakkunniga inom området, i de flesta fall aktiva forskare, efter förfrågan från undertecknad, dels på forskningspublikationer i form av böcker, artiklar och kapitel. Referenser till den första typen av information ges som "(NN, personlig kommunikation)", och den senare i vanlig ordning med författarnamn och publikationsår i löpande text "(NN, 2004)", med alla detaljer i referenslistan i slutet av rapporten. Stor möda har lagts vid att få fram såväl korrekta som uppdaterade och heltäckande uppgifter, samt att redogöra för de viktigaste forskningsresultaten, men risken finns alltid att något saknas. Rapporten avslutas med en diskussion där den svenska kontexten jämförs med den som har beskrivits för övriga länder, med fokus på vad som skulle kunna användas i ett förbättringsarbete kring CLIL i Sverige.

Finland

Uppgifter som rör Finland baseras på information förmedlad av fil dr Tarja Nikula, professor vid universitetet i Jyväskylä, samt publicerat material.

Skolsystemet i Finland

Skolsystemet i Finland påminner om det svenska, så till vida att de första nio åren är obligatoriska och de följande åren i gymnasieskolan är frivilliga. Gymnasieutbildningen varierar mellan tre och fyra år, och det finns två huvudspår att välja mellan: det teoretiska och det praktiska.

I Finland har grundskolelärare en masterexamen i pedagogik, med specialisering i olika ämnen. Undervisningen i grundskolan (åk 1–6) organiseras för varje vecka, och ofta inte baserat på de separata ämnena. Ämnesöverskridande tema- och projektarbeten är vanligt förekommande. Från och med åk 7 är lärarna ämnesexperter, och har masterexamen i sina respektive ämnen kombinerat med pedagogisk utbildning. Vart tionde år uppdateras den nationella läroplanen, och den senaste (OPS 2014) implementerades för de yngre åren 2016, och kommer att implementeras för de äldre från och med 2017.

Gymnasieskolan är alltså uppdelad i ett mer akademiskt, teoretiskt orienterat spår (*lukio*) och ett yrkesorienterat (*ammattikoulu*). Möjlighet finns att läsa en kombination av dessa båda (*kaksoistutkinto*). Urvalet till gymnasiet sker i huvudsak med hjälp av betyg, men även olika typer av begåvningsstest kan användas, och elever kan till och med ibland tillgodoräkna sig poäng för hobbies och andra, för utbildningen, relevanta aktiviteter. I slutet av gymnasieskolan tar elever i lukio ett nationellt prov (*ylioppilaskoe*), och *ammattikoulu* avslutas med ett yrkescertifikat.

CLIL i Finland

Takala (1996) konstaterade att ”*there is a need for better and more diversified language skills as a tool for coping with the challenges of increasing contacts*” (det finns behov av bättre och mer diversifierade språkkunskaper som ett instrument att klara av utmaningarna med ökande kontakter), och förespråkade tidigt CLIL. Enligt Takala gäller det att skapa så många *opportunities to learn* (möjligheter att lära) som möjligt, och han menar att undervisning på ett annat språk skapar just sådana *opportunities to learn* för inläring av målspråket.

CLIL på svenska och engelska började ungefär samtidigt i Finland. Vasa universitet etablerade tidigt kontakter med Kanada, där språkbad, så kallad immersionsundervisning hade gett goda resultat. Detta utmynnade i ett samarbete och utbyte av erfarenheter gällande såväl undervisning som forskning. Ungefär samtidigt växte intresset vid universitetet i Jyväskylä för att utveckla undervisning så att språkinläring befrämjades. Universitetet kontaktades även vid denna tid av en lärare som hade arbetat i Afrika, och där fått ta till okonventionella metoder för att undervisa. Hans erfarenheter ledde så småningom till att personer på utbildningsdepartementet blev intresserade av frågan, och på så sätt startade CLIL i Finland med hjälp av undervisande lärare, akademiker, och politiker. Detta faktum att intresset började på såväl gräsrots- och forskarnivå som på det politiska planet ses som en viktig förklaring till den lyckosamma spridningen av CLIL i Finland (Marsh, Järvinen, & Haataja, 2007).

Möjligheten att använda ett annat språk än finska eller svenska som undervisningsspråk har funnits sedan 1991, då den finska lagen ändrades, även om tvåspråkig undervisning på yrkesprogrammen förekom tidigare än så (Takala, 1996). I den nationella utvecklingsplanen 1991–1996 står skrivet att språkundervisning, interkulturell förståelse, undervisning på främmande språk, och andra former av undervisning, som är betydelsefulla för ökade internationella kontakter och ökad internationell förståelse, systematiskt ska understödjas och utvecklas på alla utbildningsnivåer i det finska utbildningssystemet (Marsh et al., 2007).

Universitetet i Jyväskylä låg dessutom, i samarbete med *the European Platform for Dutch Education*, bakom akronymen CLIL, som kom till 1996. Till att börja med menade man att CLIL var ”*the diverse types of educational approach in which the learning of second/foreign languages has a joint curricular role*” (de olika typer av pedagogiska grepp där inlärande av andra- och främmande språk har en gemensam roll i läroplanen). Ett decennium senare hade innebörden ändrats något till att numera vara ”*CLIL is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language*” (CLIL är en tudelad pedagogisk inriktning där ett ytterligare språk används för lärande av och undervisning i både ämne och språk) (Maljers, Marsh, & Wolff, 2007).

Oavsett undervisningsspråk måste alla skolor följa den finska läroplanen. Där CLIL förekommer är engelska det absolut vanligaste undervisningsspråket; fler än 90 % av alla CLIL-skolor använder engelska, men även svenska, tyska, franska och ryska används som målspråk.

Från början var målen med CLIL att öka intresset för språkinläring, att utveckla elevers språkkunskaper, att främja internationalisering samt att öka skolors attraktionskraft (Nikula & Marsh, 1996). Senare har målsättningarna ändrats något till att främst främja internationalisering, utveckla interkulturella kommunikationsförmågor, samt förbereda för framtida studier och yrkesliv. Ett vanligt skäl för CLIL på enstaka skolor är att erbjuda ett alternativ till internationella familjer (anställda i större företag som befinner sig i Finland för en kortare eller längre period) och där barnens finska inte är tillräcklig bra för att följa undervisning enbart på finska, samt som ett svar på krav från föräldrar som vill att deras finskspråkiga barn ska lära sig engelska.

CLIL organiseras i över 40 kommuner runtom i Finland. Det vanligaste är att det sker i de lägre årskurserna (1–6). Det förekommer även på gymnasienivå, men i så fall oftast i form av IB-skolor. Det är tillåtet att implementera CLIL redan i förskolan. Stor variation finns i genomförandet av CLIL, men i den nya läroplanen benämns två olika typer: tvåspråkig undervisning, som innebär att mindre än 25 % sker på ett annat språk, samt språkbad, immersion, där mer än 25 % av undervisningen sker på ett annat språk. På skolorna finns dock en mängd olika beteckningar för CLIL: *teaching in a FL, bilingual education, language immersion, language enriched education, emphasis on English, language shower*, m.fl. I den nationella läroplanen för grundskolan ägnas CLIL och immersionsundervisning ett eget kapitel, där bland annat målsättningar och implementeringsmöjligheter finns beskrivna¹. Detta utgör en bas utifrån vilken de lokala

1. Se http://www.oph.fi/lp2016/grunderna_for_laroplanen, kapitel 10 för ytterligare information.

skolorna kan forma sin egen CLIL-undervisning. Vid skolor som implementerar CLIL regelbundet används i vissa fall test för antagning av elever, eftersom efterfrågan på dessa utbildningsplatser vida överstiger utbudet. I andra fall förekommer lottning som selektionsmetod.

Statistik visar att CLIL 1996 fanns vid ca 12 % av landets skolor, och 2005 vid ca 6 % (Marsh et al., 2007, p. 68). Denna synbart radikala nedgång behöver dock inte nödvändigtvis vara en korrekt reflektion av verkligheten. Utbildningssektorn är mycket decentraliserad i Finland, och det är inte helt enkelt att samla in denna typ av information. Dessutom ökade antalet IB-skolor i Finland efter millennieskiftet, och dessa finns inte med i ovan nämnda siffror.

De vanligaste CLIL-ämnena i Finland är i årskurs 1–6 miljökunskap, matematik, bild, geografi och biologi; i årskurs 7–9 historia, geografi, biologi, kemi, bild, matematik, religion och musik; samt på gymnasienivå historia, biologi, fysik, kemi och matematik (Marsh et al., 2007, p. 69).

Kraven för att arbeta som CLIL-lärare är, för de lägre åldrarna (åk 1–6) att man har en klasslärarutbildning på universitetsnivå, och för lärare i de högre årskurserna (7–9 samt på gymnasienivå) krävs ämneslärarexamen på universitetsnivå. För samtliga CLIL-lärare krävs universitetsutbildning (minst 55 hp) i målspråket, alternativt att man uppnår högsta betyg (dvs 6 på skalan 1–6) på *the National Certificates Examination*. Flera universitet (bland annat universitetet i Vasa och Jyväskylä) erbjuder CLIL-lärarutbildning (i Jyväskylä sedan 1989), och många CLIL-lärare har studerat eller arbetat utomlands. Vidareutbildning erbjuds på vissa universitet, samt i seminarieform arrangerat av utbildningsdepartementet.

Enligt Nikula (personlig kommunikation) finns inga officiella uppgifter om tillgången till språkassistenter i CLIL-klassrum. Enstaka studier har dock visat att många CLIL-lärare uppfattar närvaro av infödda talare av målspråket som en stor tillgång för såväl lärare som elever.

Även om CLIL ses som en positiv kraft i den finska skolan, konstateras att engelskans popularitet har haft en negativ påverkan på intresset för att lära sig andra främmande språk. Diskussioner pågår därför om möjligheterna att även andra språk bör användas i CLIL (jämför exempelvis med Spanien nedan).

Forskning om CLIL i Finland

Trots att akademiker har varit med från början när CLIL introducerades i Finland, är forskning om vad som faktiskt uppnås med CLIL i Finland inte speciellt omfattande. Merisuo-Storm (2002) studerade CLIL-elevens utveckling av sitt förstaspråk, och kunde konstatera att så länge finskan får lika stor uppmärksamhet som engelskan i undervisningen så blir dess utveckling inte lidande. Ett antal forskare har undersökt påverkan på elevers kunskaper i målspråket och unisont kommit fram till att de utvecklas positivt, såväl explicit som implicit, oavsett ålder på inlärare och målspråk (Haataja, 2005; Järvinen, 1999; Laitinen, 2001; Rauto & Saarikoski, 2008).

Järvinen (2010, p. 146) säger följande om CLIL:

To achieve true integration of language and content in the content classroom necessitates more than a double focus on language and content. What is needed is an emphasis on language in the content classroom with a functional focus on the meanings created by the language in order to develop the content, thus enabling an amalgamated view on language and content and a simultaneous focus on form and meaning.

(För att uppnå en sann integration mellan språk och ämne i ämnesundervisningen krävs mer än ett dubbelt fokus på de båda. Det som behövs är en betoning av språket i ämnesklassrummet med ett funktionellt fokus på de betydelser som skapas av språket för att utveckla ämnet, och på så sätt skapa en samsyn på språk och ämne och ett simultant fokus på form och betydelse.)

I en studie av 14–15-åriga elevers språkanvändning för att konstruera historisk mening i skrift visar Järvinen att elever vars undervisningsspråk i ämnet historia hade varit engelska visade en högre grad av både lexikal och syntaktisk komplexitet i sina engelskspråkiga uppsatser än i de uppsatser de skrev på sitt förstaspråk finska. Järvinen (2010) menar att detta är ett resultat av det faktum att historia var ett CLIL-ämne och undervisades på engelska.

I motsats till de fåtaliga finska studier som är direkt relaterade till hur CLIL påverkar elevernas språkkunskaper, så finns en hel del andra CLIL-relaterade studier. Nikula (2005) jämförde engelsk-klassrummet med ett klassrum där engelska användes som undervisningsspråk, och fann att elever och lärare hierarkiskt kom närmare varandra i CLIL-klassrummet än i klassrummet där engelska undervisades som eget ämne. Vidare såg hon att eleverna i engelsk-klassrummet av läraren betraktades som språkinlärare, medan de i CLIL-klassrummet sågs som språkanvändare. Seikkula-Leino (2007) visade att CLIL-elever generellt är mer motiverade än elever i icke-CLIL, men att de samtidigt uppvisar större grad av oro inför sina språkkunskaper, vilket förklaras av det faktum att CLIL-elever är mer medvetna om språkets betydelse och sina egna språkliga brister.

I en studie av fysik- och kemilektioner genomförda på engelska intresserade sig Nikula (2015) för vilka möjligheter som fanns för ämnesspecifik språkinlärning. De tre faserna pre-task, hands-on task och post-task, observerades. Analyserna visade att både pre- och post-task-faserna gav rikliga möjligheter till språkinlärning, inte från ett traditionellt språkinlärningsperspektiv, men väl från det ämnesspecifika språkperspektivet, något som ju är ett varumärke för CLIL.

Vid universitetet i Jyväskylä pågår en studie inom ramen för en doktorsavhandling om vad som händer med CLIL-elever efter det att de har slutat skolan (av Anssi Roiha). Förutom denna studie finns ingen forskning kring CLIL-elevs erfarenheter och val av utbildning och yrke efter avslutad CLIL.

Framgångsfaktorer för CLIL i Finland

De framgångsfaktorer som har identifierats i Finland är framförallt internationellt nätverkande och samarbete (Marsh et al., 2007). Nikula (personlig kommunikation) framför följande punkter, som baserar sig på erfarenheter och samtal med CLIL-lärare:

- motiverade lärare, elever och föräldrar, vilket i sin tur leder till en positiv självbild
- möjligheten att selektera elever
- flexibilitet gällande implementeringen, baserat på lokala behov
- support från skola och kommun
- att engelska är undervisningsspråk; det har hög prestige och det finns stor möjlighet till kontakt med språket även utanför skolan. Tillgången till undervisningsmaterial är omfattande.

Sammanfattning Finland

Finland, som är officiellt tvåspråkigt, införde CLIL på svenska respektive engelska ungefär samtidigt. Projekten följdes från början av forskare, och hade stöd från politiskt håll. CLIL är tämligen utbrett, och reglerat i nationella läroplaner avseende omfattning. CLIL-lärares kvalifikationer är också reglerade och högt ställda.

Nederländerna

Förutom uppgifter från publicerade studier, kommer informationen om CLIL i Nederländerna främst från fil dr Rick de Graaff, Professor of Foreign Language Pedagogy and Bilingual Education/CLIL, Universiteit Utrecht, samt från Onno van Wilgenburg, Teamcoordinator vid *EP Nuffic* (tidigare *European Platform for Dutch Education*).

Skolsystemet i Nederländerna

I Nederländerna börjar barnen i *nursery school* vid två års ålder och går sedan i *primary school* upp till 12 års ålder, då en selektering tar vid som bestämmer vilken typ av fortsatt utbildning individen ska gå i. Var individen hamnar bestäms av dels lärarbedömningar från tidigare årskurser, dels CITO som är ett skolprov, som bland annat mäter begåvning, med totalpoäng mellan 500 och 550. Elever med de allra högsta resultaten på CITO hamnar på de sexåriga, högskoleförberedande utbildningarna som kallas VWO. De andra utbildningsalternativen är den femåriga HAVO-utbildningen samt den fyraåriga yrkesförberedande VMBO-utbildningen. CLIL förekommer på samtliga av dessa utbildningar, men är vanligast på VWO, och det krävs ett minimum av 547 poäng av 550 möjliga på CITO för att komma in på en VWO *bilingual section* (Verspoor, de Bot, & Xu, 2015).

CLIL i Nederländerna

CLIL infördes i Nederländerna under 1980-talet och var då helt modellerad efter den kanadensiska immersionsmetoden (jfr Baker, 2002). Till en början var kraven att minst 50 % av undervisningen skulle ske på målspråket (vilket i majoriteten av fallen i Nederländerna var, och är, engelska, men även tyska förekommer), och det implementeras under de tre första åren på *secondary level*, dvs från 12 års ålder och uppåt. Numera finns ett mycket välutvecklat och detaljerat tillvägagångssätt för skolor som vill införa *tweetalig onderwijs*, TTO (tvåspråkig undervisning). Inom ramen för *the European Platform for Dutch Education* (numera *EP Nuffic*) har ett nationellt nätverk bildats för att koordinera och övervaka utvecklingen av tvåspråkiga skolor samt för att främja samarbete dem emellan (European Platform, 2013), *the National Network of Dutch Bilingual Schools*. Nätverket ansvarar bland annat för ett välfungerande kvalitetskontrollsystem, som innebär att alla tvåspråkiga skolor regelbundet får besök av kontrollanter. Vid dessa besök kontrolleras att skolorna lever upp till den av nätverket definierade CLIL-standard (European Platform, 2012) som bland annat stipulerar att:

- minst 50 % av undervisningen sker på engelska
- nederländska innehar en jämställd position med engelska (dvs undervisningen ska ske till minst lika stor del på nederländska som på engelska, och elevernas betyg i nederländska får inte vara sämre än genomsnittet i landet i övrigt)
- minst ett ämne från vart och ett av ämnesområdena samhällsvetenskap, naturvetenskap, samt konst och idrott undervisas på engelska

- lärarna har kunskaper i engelska motsvarande lägst B2 på GERS-skalan²
- det bör finnas infödda talare av engelska i lärarkåren
- andra språk undervisas på målspråket
- CLIL-pedagogik används, vilket innebär att modellera språkinlärningsstrategier, använda en rad olika kommunikativa strategier för att förmedla ämnesinnehåll, ge korrigerande återkoppling på språket, anpassa språk-användningen till en för eleverna lämplig nivå, samt använda en rad olika undervisningsmodeller, inklusive gemensamma uppgifter som stimulerar eleverna till att använda språket i olika kommunikativa situationer
- undervisningen karaktäriseras av en hög grad av internationalisering.

De skolor som uppfyller kraven får använda sig av stämpeln *Tweetalige School* (tvåspråkig skola). Alla certifierade skolor måste få certifikatet förnyat var femte år (Verspoor et al., 2015).

Vidare ansvarar *the European Platform* för samarbete mellan skolorna, utveckling av undervisningsmaterial, samt en konferens för tvåspråkiga skolor vartannat år, där lärare från hela landet samlas. De extra kostnader som tvåspråkig undervisning innebär täcks av avgifter som elevernas föräldrar betalar till skolan, i genomsnitt €450 per elev och år, vilket är betydligt mer än vad föräldrar till andra barn betalar. Målet är att dessa extraavgifter i framtiden ska täckas av utbildningsdepartementet (European Platform, 2013). Målsättningen med CLIL i Nederländerna är förutom att elevernas språkkunskaper ska öka, att öka elevernas internationella förståelse. Detta görs bland annat genom att alla ämneslärare uppmanas ta ett internationellt perspektiv i sin undervisning, att skolorna anordnar utbyten, att ett aktivt engagemang i the European Youth Parliament uppmuntras, samt att eleverna deltar i engelskspråkiga debatt-tävlingar.

Upplägget av CLIL i den sexåriga utbildningen VWO är sådant att eleverna får totalt ca 15 timmars undervisning på/i engelska. Ungefär 50 % av lektionerna undervisas på engelska, vilket innebär att tio ämneslektioner (exempelvis historia, matematik, biologi) sker helt på engelska. Utöver detta har CLIL-elever fem timmars undervisning i ämnet engelska, att jämföra med övriga VWO-elevens två.

I *Standard for bilingual education in English – havo/vwo* (European Platform, 2012), en slags regelbok för CLIL i Nederländerna, finns detaljerad information om såväl förväntade resultat och lärarkvalifikationer som genomförande av undervisning och kvalitetskontroll. Där framgår att elever efter tre års CLIL förväntas uppnå minst B2 i skolformen VWO respektive B1 i skolformen HAVO i samtliga av de i den gemensamma referensramen för språk (GERS)³ nämnda språkliga förmågorna, nämligen tala (produktion och interaktion), skriva, läsa och lyssna. Vidare står att elevers kunskaper och förmågor i nederländska, samt att nivån på ämneskunskap inte får påverkas negativt av undervisning på engelska. Krav finns på att lokal CLIL-samordnare ska finnas på alla tvåspråkiga skolor, samt att lärare ska ges tillräckligt utrymme och möjligheter

2. För förklaring av de olika nivåerna på GERS-skalan, se <http://www.examenenglish.com/CEFR/cefr.php>

3. [Http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp)

för att genomföra tvåspråkig undervisning, samt erbjudas relevant vidareutbildning. Språkassistenter förekommer inte i Nederländerna.

Vid den senaste mätningen fanns drygt 120 skolor som var certifierade för tvåspråkig undervisning, och ca 30 000 berörda elever (European Platform, 2013).

Forskning om CLIL i Nederländerna

I en storskalig studie på uppdrag av det nederländska utbildningsdepartementet, undersökte Admiraal, Westhoff, and de Bot (2006) utfallet av CLIL från en rad olika perspektiv, framförallt hur kunskaper i målspråket, engelska, påverkades. Resultaten visar att CLIL-eleverna låg på en högre nivå vad gäller såväl receptiv vokabulär (dvs förmågan att förstå vad ett ord betyder snarare än att kunna använda det produktivt i tal och skrift) som muntlig förmåga, samt att de var mer motiverade och hade högre resultat på CITO redan från början. Efter fyra år hade eleverna i såväl CLIL som icke-CLIL utvecklat sin receptiva vokabulär i samma utsträckning, även om CLIL-eleverna hela tiden låg på en högre nivå. Däremot utvecklades CLIL-elevernas läsförståelse, muntliga förmåga och uttal i högre grad än icke-CLIL. Författarna såg inga negativa effekter av undervisning på engelska på elevernas ämneskunskaper i historia och geografi, och de konstaterar att elevernas förstaspråk, nederländska, heller inte hade påverkats negativt.

Schuitemaker-King (2012) undersökte användningen av engelska i de olika ämnena och fann att ämneslärarna talade engelska under drygt 80 % av lektionstiden, samt att engelsklärarna enbart använde sig av engelska i sin undervisning. Detta kan jämföras med engelsklärarna i de vanliga klasserna i VWO-utbildningen där engelska användes i en signifikant lägre utsträckning. Vidare fann Schuitemaker-King (2012) att samtliga CLIL-lärare genomgående använde sig av CLIL-pedagogik, även om ämneslärarna mest fokuserade på förståelse av och interaktion kring innehållet, och gav väldigt lite korrektiv återkoppling på språklig form.

I en färsk studie av elever i åldrarna 12 respektive 14 år, dvs elever som gick i första respektive tredje året av *secondary school*, undersökte Verspoor et al. (2015) utfallet av CLIL. Resultaten visar att det bland 12-åringarna inte fanns några skillnader initialt mellan CLIL-elever och elever som gick i vanlig VWO i språkkunskaper (mätt med hjälp av ett receptivt vokabulärtest samt en skrivuppgift), men att CLIL-eleverna var signifikant mer motiverade (en för språkinläring mycket viktig faktor). Vid mätningen ett skolår senare låg språkkunskaperna på en signifikant högre nivå hos CLIL-eleverna. Liknande resultat uppmättes för 14-åringarna. När hänsyn togs till faktorer som ingångsvärden, CITO-resultat, kontakt med engelska på fritiden, samt motivation, visar det sig dock att även om CLIL-eleverna presterar bättre än jämförbara kontroll elever, så utvecklas inte deras kunskaper i högre utsträckning än jämförbara elever i vanlig VWO-klass. Det innebär alltså att under de första åren i *secondary school*, och de första åren med CLIL-undervisning, utvecklas CLIL-elevernas språkkunskaper mer än övriga jämförbara elevers, men under det tredje året utvecklas de i samma takt. CLIL-eleverna behåller dock det försprång de hade efter de första åren också i det sista. Studiens författare diskuterar olika förklaringar till detta utfall, och konstaterar dels att en takeffekt kan finnas i den typ av mätinstrument som användes (där skrivuppgiften var på ett ämne av informell karaktär), dels att enbart lingvistiska förmågor mättes som inte tog hänsyn till det ämnes-

specifika språk som eleverna hade undervisats i. Valt fokus för studien kan alltså ha varit för begränsat för att möjliggöra för deltagarna att fullt ut visa sin språkliga bredd.

Som nämndes ovan är CLIL vanligare på de mer teoretiskt inriktade VWO-skolorna, men förekommer även på de yrkesförberedande utbildningarna. Detta innebär att de flesta studier om CLIL i Nederländerna också handlar om VWO-elever. Denman, Tanner, and de Graaff (2013) är en av få studier med fokus på de yrkesförberedande utbildningarna. Bland annat rapporteras att såväl elever som lärare upplever CLIL som motiverande och relevant för framtida karriärer. Författarna poängterar dock vikten av språkkompetens hos lärarna, just för att kunna anpassa språk och innehåll så att båda delar ligger på en för eleverna relevant nivå.

Framgångsfaktorer för CLIL i Nederländerna

De framgångsfaktorer som finns omnämnda i litteraturen för CLIL i Nederländerna är det välutvecklade nätverket och kvalitetskontrollsystemet, och de däri stipulerade kvalifikationer som krävs av såväl skolor som lärare.

Sammanfattning Nederländerna

CLIL i Nederländerna bygger på långvariga och omfattande erfarenheter. Stort intresse har kontinuerligt visats av forskare, och många vetenskapliga artiklar finns således publicerade om CLIL i Nederländerna. CLIL-undervisning kräver att skolorna lever upp till högt ställda kvalitetskrav, och regelbundna utvärderingar av samtliga skolor som anordnar CLIL är garant för att den höga kvalitén upprätthålls.

Tyskland

Eftersom mycket av forskningen om CLIL i Tyskland är publicerad i tyskspråkiga publikationer, kommer informationen från Tyskland främst från fil dr Dominik Rumlich, Münster Universität. Dr Rumlich ar en av Tysklands främsta forskare på CLIL för närvarande, och en av dem som just nu har bäst kännedom om CLIL i Tyskland.

Skolsystemet i Tyskland

Tyskland ar uppdelat i 16 *Bundesländer*, autonoma delstater, som var och en ar ansvarig för respektive skolsystem. Även om det finns betydande skillnader mellan de olika staterna, så kan det rent generellt sägas att *Grundschule* omfattar åk 1–4, och därefter sker en selektering till endera *Gymnasium* (6 ar), *Realschule* (6 ar), eller *Hauptschule* (5 ar). Därefter kan man gå vidare till den icke-obligatoriska *Oberstufe*, vid *Gymnasium* eller *Berufskolleg*, som båda avslutas med den nationella examinationen *Abitur*, på grundval av vilken man sedan kan söka sig till högre utbildning.

CLIL i Tyskland

CLIL i Tyskland har en något annorlunda bakgrund än i många andra europeiska länder. Initialt introducerades 1969 franska som undervisningsspråk i Baden-Wuerttemberg, som gränsar mot Frankrike. Det var ett sätt bland många för Tyskland och Frankrike att förlikas efter andra världskriget, och grundar sig i den tysk-franska *Treaty of Friendship* som skrevs under 1963. Målsättningen var då interkulturell förståelse, och den inriktningen fortlever ännu idag i många CLIL-skolor, vilket avspeglas i det faktum att det ofta är samhällsvetenskapliga ämnen som undervisas på målspråket. Fortfarande är den interkulturella förståelsen viktig i CLIL-sammanhang, och även om språk anses som en viktig ingrediens, så är ämneskunskaper, med den perspektivförskjutning som användandet av ett annat språk innebär, i fokus.

Även om franska initialt var målspråket för CLIL, så tog engelska över som det vanligast förekommande CLIL-språket under 1990-talet. Dock förekommer CLIL på en rad olika språk runtom i Tyskland, exempelvis franska, spanska, italienska, danska, ryska, polska, turkiska, och kinesiska. Normalt introduceras CLIL i årskurs 7 (12–13 ar) och uppåt. För att förbereda blivande CLIL-elever erbjuds de ofta extralektioner i målspråket (vilket i de allra flesta fall är elevens första frammandesprak) i årskursen innan CLIL införs. I vissa fall innebär detta att en elev kan ha malspraksundervisning i upp till sju timmar per vecka (Wolff, 2007). CLIL i yngre årskurser förekommer, men är mycket ovanligt. Omfattningen av CLIL i Tyskland ar omöjligt att säga något om, eftersom officiell statistik saknas. Vissa studier tyder dock på att uppemot 50 % av skolorna kan ha någon form av CLIL.

I Tyskland skiljer man på lågintensiv och högintensiv CLIL, där högintensiv innebär att maximalt tre ämnen undervisas på målspråket. För att ha fler ämnen än så som CLIL-ämnen behövs, i vissa delstater, tillstånd.

CLIL-lare i Tyskland bör ha dubbelexamen, en i ämnet och en i målspråket. Som framhollts ovan är utbildningsfrågor delegerade till delstatsnivå, men det finns en samsyn gällande behovet av CLIL-larens kompetens i såväl

språk som ämne. Endera har CLIL-lärare språket och ämnet i sin lärarexamen, eller två ämnen i lärarexamen samt ett språkcertifikat med lägst C1-nivå på GERS-skalan. På åtminstone ett universitet erbjuds en masterutbildning i CLIL. Fortbildning förekommer, men ser väldigt olika ut beroende på vilken stat man tittar på. Språkassistenter förekommer normalt inte, utan det är undervisande läraren som ansvarar för såväl språk som ämnesinnehåll.

Forskning om CLIL i Tyskland

Som i så många andra länder visar attitydundersökningar bland lärare, föräldrar och elever att CLIL är en framgångssaga (Vollmer, 2010, p. 51). Samtidigt är medvetenheten om att forskning om faktiska effekter av CLIL i stort sett saknas hög (Vollmer, 2010, p. 50). Några studier visar dock på övertygande och positiva resultat gällande CLIL-elevers kunskaper i engelska i olika förmågor (Bredenbröcker, 2000; Breidbach & Viebrock, 2012; Klippel, 2003; Zydatis, 2007).

Rumlich (2013) analyserade blivande CLIL och icke-CLIL elever ($N = 880$) i delstaten North Rhine-Westphal när de gick i årskurs 6. De blivande CLIL-eleverna hade då haft två extra engelskalektioner per vecka under ett år, för att vara väl förberedda inför CLIL-starten i årskurs 7. Resultaten visar att CLIL-eleverna är signifikant mycket bättre på engelska än icke-CLIL redan från början, vilket är viktigt att veta i forskning om effekter av CLIL.

I en annan studie (Rumlich, 2014), där fokus var på elevernas intresse för det engelska språket (en för språkinläring viktig s.k. individuell skillnad, se t. ex. Deci & Ryan, 1985; Krapp, 2002), fyllde elever ($N = 858$) i en enkät. Analyser visade att CLIL-eleverna redan från början var signifikant mycket mer intresserade av engelska än jämförbara elever som inte hade valt CLIL.

Sammantaget visar de studier Rumlich (2012, 2013, 2014) har genomfört att ett antal faktorer skiljer tyska CLIL-elever från de elever som inte väljer CLIL. Dessa faktorer, bland annat högre språkkunskaper och ett större intresse för målspråket, är av avgörande betydelse för framtida språkinläring, och måste tas hänsyn till vid studier av CLIL.

Framgångsfaktorer för CLIL i Tyskland

Som framgångsfaktorer nämns selektering av elever. Detta ska dock förstås som en framgångsfaktor för att utfallet tycks bli så bra som det blir. Det innebär ju dock att det är de duktiga eleverna som söker sig till CLIL, och därmed är det snarare det än CLIL i sig som leder till att resultaten blir så bra som de blir (Rumlich, personlig kommunikation).

Sammanfattning Tyskland

Bakgrunden till dagens CLIL i Tyskland skiljer sig väsentligt mot den som finns i andra europeiska länder, eftersom den bygger på de fredsbevarande efterdyningarna av andra världskriget. Den forskning som finns tyder på att CLIL genomgående ger mycket goda resultat, även om en selektering av elever sker, vilket leder till att de elever med bäst språkkunskaper är de som börjar i CLIL.

Spanien

Spanien är uppdelat i 17 autonoma regioner. Dessa regioner har stort självbestämmande gällande skolor och utbildning. Eftersom Spanien är ett viktigt land ur ett CLIL-perspektiv kommer CLIL i fyra olika regioner att belysas nedan: Andalusien, Balearerna, Baskien, och Madrid. CLIL i Spanien är intressant att studera av många olika anledningar. Johnstone (2009), konstaterar att viljan att behålla och utveckla de officiella språken kompletteras av den växande skaran av CLIL-program:

Spain is rapidly becoming a leading country in the world of early bilingual education (EBE)—well-known for several years for its first-language maintenance and second language immersion programs in Basque and Catalan, but in recent years accompanied by an increase in EBE for English that is breathtaking in its scope and its speed of implementation, and laudably intended for ordinary children in state schools rather than restricted to privileged elites.

(Spanien är snabbt på väg att bli ett världsledande land inom tidig tvåspråkighet – välkänt sedan många år för sitt arbete med förstaspråksbevarande och införande av tvåspråkig immersionsundervisning i Baskien och Katalonien, men under senare år även ackompanjerat av en utökning av tidig tvåspråkighet med engelska som är häpnadsväckande i omfattning och införandehastighet, och beundransvärd för sitt fokus på vanliga barn i kommunala skolor snarare än med tillgänglighet endast för privilegierade eliter.)

Och får medhåll av Coyle (2010 : viii) som säger att:

Spain is rapidly becoming one of the European leaders in CLIL practice and research. The richness of its cultural and linguistic diversity has led to a wide variety of CLIL policies and practices which provide us with many examples of CLIL in different stages of development that are applicable to contexts both within and beyond Spain.

(Spanien håller snabbt på att bli Europaledande inom CLIL-praktik och forskning. Spaniens rika kulturella och språkliga mångfald har lett till en mängd olika CLIL-policies och praktiker som förser oss med många exempel på CLIL i olika utvecklingsfaser som är applicerbara i kontexter såväl inom som utanför Spanien.)

Lasagabaster (2015, p. 20) påpekar det positiva med att regionerna är självstyrande, och tar de tvåspråkiga regionerna som exempel. De har i många fall implementerat innovativa lösningar för att främja användningen av engelska och samtidigt bevara och främja undervisning i och användning av de respektive minoritetsspråken.

Skolsystemet i Spanien

Även om det finns regionala skillnader mellan skolsystemen i Spanien, är de i princip uppbyggda på samma sätt, nämligen med 10 års obligatorisk grundskola (*Educación primaria*, 6 år, och *Educación Secundaria Obligatoria*, 4 år), samt därpå två alternativa frivilliga tvååriga utbildningar, *Bachilleras* och *Técnico*. Alla som vill studera vidare i högre utbildning genomgår inträdesprov.⁴

4. www.epnuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-spain.pdf

CLIL i Spanien

De autonoma regionerna är helt självbestämmande vad gäller implementeringen av CLIL, och orsakerna till att CLIL förekommer skiljer sig väsentligt mellan regionerna. Dock kan CLIL-varianterna grovt delas in i två delar: den som förekommer i enspråkiga regioner, där CLIL adderar ett andra/främmandespråk till undervisningen, och den som förekommer i tvåspråkiga regioner, där CLIL i realiteten innebär att eleverna undervisas på tre olika språk (Ruiz de Zarobe & Lasagabaster, 2010). Nedan beskrivs situationen för några av de i CLIL-sammanhang mest omskrivna regionerna.

ANDALUSIEN

Uppgifterna rörande Andalusien bygger på information förmedlad av fil dr Francisco Lorenzo, professor vid Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, samt på publicerade studier.

Andalusien är en stor och viktig region i södra Spanien, med drygt 8 miljoner invånare och turism som en av de absolut viktigaste näringsgrenarna. Eftersom turism är så viktig är språkkunskaper av stor vikt i regionen. År 2000 startades *the Bilingual Network* i Andalusien, med start i åk 1 och åk 7, med tanken att fylla på med ytterligare en årskurs per år, så att man inom en sexårsperiod täckte in hela skolsystemet, där grundtanken är att ett av de inhemska språken basiska, galiciska eller katalanska används som undervisningsspråk tillsammans med spanska. Engelska som undervisningsspråk har förekommit i olika former i ungefär 20 år – först enbart som lokala experiment, som senare har spridit sig genom skolsystemet. Den grundläggande orsaken till användningen av CLIL är de allvarliga problem Spanien har med låga kunskapsnivåer i bland annat engelska, som har framkommit i internationella studier som exempelvis the Eurobarometer.⁵ Som ett direkt svar på dessa dåliga resultat infördes CLIL i stor skala i Spanien, och ett stort arbete har lagts ner på att möjliggöra dess implementering (exempelvis med kompromisser inom andra områden av läroplanen). CLIL förekommer även på franska i regionen (Lorenzo, personlig kommunikation).

Målet med CLIL i Andalusien har alltså varit språkinläring från första början, och är det fortfarande. Speciellt viktigt anses det vara eftersom kontakter med engelska utanför skolan, så kallad extramural engelska (Sundqvist & Sylvén, 2016), är, eller har i alla fall varit, mycket begränsad generellt i Spanien. CLIL introduceras tidigt, från årskurs ett, och finns numera med genom hela skolsystemet. Däremot minskas omfattningen av CLIL i åk 11 och 12, då eleverna förbereds för antagningsprov till högre utbildning, och det anses viktigt att ämneskunskaperna inte riskerar att bli lidande på grund av undervisningsspråket.

The Plurilingualism Promotion Plan

Möjligheter till kontakt med andra språk än spanska utanför skolan är som nämnts mycket små i Andalusien, och som ett led i att öka elevers möjligheter att lära sig språk i skolan, lanserades år 2005 *the Plurilingualism Promotion Plan* av den andalusiska regeringen med målet att gå från social enspråkighet till flerspråkighet (Lorenzo, Casal, & Moore, 2010). Enligt planen ska upp till två

5. http://ec.europa.eu/public_opinion/index_en.htm

nya främmande språk introduceras som undervisningsspråk på alla skolor, och initiativet påminner om andra nationella initiativ att genom skolan förmedla flerspråkighet, exempelvis skiftet till tvåspråkig undervisning på kinesiska och engelska i Hong Kong (Johnson, 1997).

Forskning om CLIL i Andalusien

I en studie av effekter av *the Plurilingualism Promotion Plan* undersökte Lorenzo et al. (2010) språkliga resultat, användande av ett andraspråk i klassrummet samt pedagogiska effekter av CLIL bortom de språkliga. Eftersom planen stipulerar att deltagande skolor måste delta i konsekvensstudier så var deltagar- och svarsfrekvenser höga. Såväl elever i åldrarna 9–10 som 13–14 deltog i denna studie, där jämförelser görs mellan parallella CLIL och icke-CLIL klasser. *The Plurilingualism Promotion Plan* förutsätter att CLIL är öppet för alla, och därför förekommer inga antagningstester. Man utgår därför från att CLIL och icke-CLIL utgör jämförbara klasser, men författarna medger att möjligheten till social snedrekrytering kan finnas och att föräldrars inblandning i valet inte helt kan ignoreras (Lorenzo et al., 2010, p. 423).

Resultaten från studien pekar på att CLIL-elever presterar signifikant bättre än icke-CLIL på samtliga fyra språkförmågor: läsa, lyssna, skriva och tala, oavsett vilket målspråk är, även om de som har engelska som målspråk presterar bäst av alla. Det visar sig även att i CLIL-elevernas produktion förekom retoriska grepp och diskursmarkörer av slag som är typiska för akademiskt språk, men som vanligtvis inte ingår i läroplanerna för språk i de här åldersgrupperna. Detta tyder på en om man kan skriva bra och sammanhängande på sitt förstaspråk så kan man det i stor utsträckning även på ett andraspråk. Vidare antas att det inbäddade språket i kontextualiserat ämnesinnehåll stimulerar en djupgående förståelse, såväl kognitivt som språkligt (Lorenzo et al., 2010, p. 427).

Rent generellt har motivation för språkinläring visat sig bli mindre ju längre inlärningsprocessen pågår (t. ex. Dörnyei & Csizér, 2002). Därför är just motivation en intressant aspekt av individuella skillnader att studera ur ett CLIL-perspektiv. Enligt Lorenzo et al. (2010, pp. 429–430) kan CLIL vara ett framgångsrecept även i detta perspektiv, eftersom det råder en direkt korrelation mellan att förstå språket och ämnet, snarare än att språkkunskaperna ska komma till användning i en osäker framtid. Användningen av målspråket ser lite olika ut beroende på vilken av de tre lärarkategorierna som fokuseras (ämneslärare, språklärare, språkassistent). Språkassistenterna är de som använder andraspråket i högst utsträckning, och deras användning kan jämföras med totalt språkbad. Språklärarna använder också andraspråket mycket, men för exempelvis förklaringar kommer förstaspråket då och då till användning. Ämneslärarna kodväxlar, dvs byter språk, frekvent mellan första- och andraspråket. Slutligen visade sig tydliga pedagogiska effekter på schemaläggning, planering och lärarsamarbete. Samarbetet på alla dessa plan ökade, och var helt nödvändigt för ett lyckat resultat. Ämneslärare blev medvetna om språkets roll för förståelsen av sina ämnen, och även om språklärarna ofta hade svårigheter att få in sin strukturerade språkundervisning så som de var vana, så ökade deras förståelse för behovet att undervisa även avancerat akademiskt språk, och att inte enbart fokusera på kommunikativa förmågor. Studien visar dock även en negativ sida, nämligen att förstaspråkslärarna, som generellt var tämligen avogt inställda till CLIL, upplevde CLIL som en konkurrent till elevernas lärande på sitt förstaspråk. Lorenzo et al. (2010, p. 435) avfärdar dock denna inställning

som en reflektion av en folklig föreställning av tvåspråkighet som att olika språk representerar motsatta krafter, där det ena växer på bekostnad av det andra.

Sammantaget visar Lorenzo et al (2010) studie ett mycket positivt utfall av *the Plurilingualism Promotion Plan* och CLIL i Andalusien. Denna artikel, och andra baserade på samma grunddata, har dock fått utstå hård kritik, bland annat av Bruton (2011), som ifrågasätter resultaten eftersom inga ingångsdata ges, utan enbart resultat efter tre års CLIL. Bruton (2011) och andra menar att urvalet inte nödvändigtvis är så jämförbart som författarna vill göra gällande. Resultaten bör således beaktas med en stor nypa salt.

En färsk studie om *cognitive academic language proficiency*, CALP, (Cummins, 1984) i CLIL-elevers skriftliga produktion på engelska som andraspråk visar att denna specifika språkförmåga utvecklas ju äldre eleverna är (Lorenzo & Rodríguez, 2014). Elever ($N = 244$) i årskurs 9–12 (åldrar 13–17) deltog i denna tvärsnittsstudie och ombads skriva en berättelse om en historisk händelse. Resultaten visar tydligt att de äldre eleverna använder ett klart mer avancerat och akademiskt inriktat språk (fler nominaliseringar, bisatser, verbformer, varierat vokabulär), vilket tyder på att elevernas ämnesspecifika språkhantering utvecklas positivt mellan årskurs 9 och 12. Det är dock viktigt att notera att inga jämförbara grupper ingick i denna studie, som enbart inkluderade CLIL-elever.

BALEARERNA

Uppgifterna om CLIL på Balearerna har i huvudsak förmedlats av fil dr Maria Juan-Garau, docent vid Universitat de les Illes Balears. Juan-Garau forskar bland annat om effekter av CLIL i den baleariska och spanska kontexten, och är en av forskningsledarna i gruppen REGAL (*Research Group in Applied Linguistics*).

Balearerna är ögruppen som består framförallt av Mallorca, Menorca och Ibiza, samt några mindre öar. Officiella språk är spanska och katalanska, och regionen har drygt en miljon invånare.

1986 infördes *the Language Normalisation Act*, som innebär att alla skolelever, vid slutet av den obligatoriska skolan, ska kunna använda både katalanska och spanska på ett korrekt sätt. Ända sedan lagens införande har tvåspråkig undervisning på dessa båda språk varit gängse i den baleariska skolan.

Det första exemplet på CLIL i Balearerna berörde två *primary level* skolor (årskurs 1–6) 1996, och var ett resultat av en överenskommelse mellan the British Council och det baleariska utbildningsdepartementet. Dessa båda skolor har fortsatt med CLIL, och erbjuder det nu genom såväl *primary* som *secondary level* (årskurs 7–12). Under 2004 lanserades det mer övergripande *European Sections*. Det innebär att skolor som helhet själva kan välja om de vill implementera CLIL eller inte, och den del av skolan som då eventuellt använder CLIL kallas just för en *European Section*. För närvarande uppgår antalet skolor med *European Sections* till 160 (Juan-Garau & Salazar-Noguera, 2015). Intressant nog gjordes ett försök 2013/2014 att införa CLIL i alla skolor och på alla nivåer, men detta möttes av massiva protester på gator och torg, vilket innebar att förslaget till slut drogs tillbaka (Juan-Garau, personlig kommunikation).

Tveklöst infördes CLIL för att förbättra elevernas kunskaper i målspråket, som i de flesta fall är engelska även om CLIL på såväl franska som tyska förekommer. CLIL förekommer i alla skolformer, från förskola till universitet. Dock är det vanligast att ett enstaka ämne undervisas på ett annat språk, snarare än att

majoriteten av ämnena gör det. Det finns några privata internationella skolor, där alla, eller nästan alla, ämnen undervisas på engelska.

De vanligaste ämnena att undervisas på engelska i de lägre åldrarna är idrott och bild, och i de högre åldrarna idrott, musik och teknik. På yrkesprogram är de vanligaste ämnena kommunikation och samhällskunskap.

CLIL-lärare måste uppvisa kunskaper motsvarande B2 på GERS-skalan i engelska för att undervisa i *primary level*, och C1 i *secondary*. Utbildningsdepartementet organiserar speciella CLIL-läraryrkesutbildningar. Utbildningsdepartementet är också ansvarigt för selektionen av språkassistenter, men respektive autonom region står för deras löner.

Forskning om CLIL i Balearerna

Ett exempel på en longitudinell studie om CLIL i bland annat den baleariska kontexten är COLE-projektet (*Combination of Contexts for Learning*; *cole* är även vardagsordet för *colégio* på spanska). Deltagande elever (13–16 år) är tvåspråkiga i katalanska och spanska, och undervisningsspråket för CLIL-eleverna, engelska, är alltså deras tredjespråk. Skolan är i princip den enda kontaktytan med engelska för dessa elever. Data samlades in under en treårsperiod.

Läs- och hörförståelse, skriftlig och muntlig produktion samt vokabulär och grammatisk kunskap i engelska mättes vid totalt fyra tillfällen under perioden. I läsförståelse presterade CLIL-eleverna bättre än eleverna i icke-CLIL vid samtliga testtillfällen (dvs även redan från början). Dock fanns ingen signifikant skillnad grupperna emellan vid det sista testtillfället i allmän läsförståelse. I det specifika läsförståelsetestet däremot, där texten var ämnesspecifik i ämnen där engelska hade använts som undervisningsspråk, låg CLIL-eleverna signifikant över de övriga under hela studien. Vad gällde hörförståelse visade CLIL-eleverna bättre resultat, men skillnaderna grupperna emellan var inte signifikanta (Prieto-Arranz, Rallo Fabra, Calafat-Ripoll, & Catrain-González, 2015).

För att testa elevernas skriftliga produktion fick de skriva en uppsats i form av ett e-mail till en kompis om ett biobesök. Uppgiften upprepades vid fyra tillfällen under den treåriga studien, och var vid varje tillfälle begränsad till 25 minuter. Resultaten visar att alla elever gjorde framsteg i språkfärdighet, och att CLIL-eleverna dessutom uppvisade högre grad av komplexitet och flyt i sina alster. När antalet timmar eleverna hade haft kontakt med engelska i skolan kontrollerades för, visade det sig vid en holistisk bedömning av uppsatserna att CLIL-eleverna vid det andra provtillfället producerade bättre uppsatser än de som var skrivna av elever i icke-CLIL både vid det tredje och det fjärde provtillfället (Gené-Gil, Juan-Garau, & Salazar-Noguera, 2015).

Resultaten för muntlig produktion (Rallo Fabra & Jacob, 2015) visar att de båda grupperna, CLIL och icke-CLIL, gör ungefär samma framsteg under studiens gång. Detta föreslår författarna kan förklaras med att den enda kontakten eleverna har med engelska är i skolan, och att lärarna inte är infödda talare av engelska.

Slutligen testades den lexiko-grammatiska förmågan med hjälp av lucktest, där luckor skulle fyllas i med ett relevant ord i rätt tempus (dvs tidsform) och med rätt aspekt (dvs andra grammatiska tidsangivelser) (Juan-Garau, Prieto-Arranz, & Salazar-Noguera, 2015). Resultaten visar att grupperna var jämbördiga i utgångsläget, men att CLIL-gruppen redan vid andra testtillfället presterade bättre gällande korrekt vokabulär, och vid tredje och fjärde även för

tempus och aspekt. När man kontrollerade för antalet kontakttimmar med engelska, dvs det totala antalet timmar som varje grupp hade haft kontakt med engelska i skolan, syns dock inga skillnader mellan grupperna. Detta indikerar att det inte är CLIL i sig som medverkar till de bättre resultaten hos CLIL-eleverna, utan snarare antalet engelska kontakttimmar.

Inom ramen för COLE-projektet undersöktes även ett antal motivationsfaktorer (Amengual-Pizarro & Prieto-Arranz, 2015). Studien visar att även om CLIL-eleverna hade en högre nivå av motivation rent generellt så var skillnaderna mellan grupperna inte signifikanta. Däremot visade resultaten att könsskillnaderna, som var signifikanta i gruppen med icke-CLIL-elever och som är det vanliga i denna typ av studier (Kissau, Kolano, & Wang, 2010), inte var signifikanta i CLIL-gruppen. Detta tyder på att CLIL kan bidra till att utjämna könsskillnader i motivation för att lära sig språk. I en annan delstudie fokuserades specifikt elevernas vilja att kommunicera på engelska (willingness to communicate), ytterligare en faktor som är viktig i språkinlärningssituationer (Menezes & Juan-Garau, 2015). Här visade resultaten att CLIL-eleverna hade en större vilja att kommunicera på engelska redan från början, och att gruppskillnaderna är stabila över tid. Dessutom visade studien att elever med stor vilja att kommunicera presterade bättre, såväl i ämnes- som i språkkunskaper.

Framgångsfaktorer för CLIL i Balearerna

De framgångsfaktorer Juan-Garau (personlig kommunikation) främst pekar ut för CLIL i Balearerna är ämneslärares höga nivå på kunskaper i målspråket (inte sällan C2 på GERS-skalan), lärarnas engagemang, samt deras koordinerade undervisning.

BASKIEN

Baskien är ett område i norra Spanien, där baskiska och spanska är officiella språk. Regionen har drygt två miljoner invånare. Sedan länge pågår ett medvetet arbete för att det baskiska språket ska fortleva, och redan 1960 introducerades *Ikastolas*, som är skolor där baskiska normalt används som undervisningsspråk. Ett stort antal andra modeller och projekt finns och pågår sedan lång tid för att främja användningen av baskiska (Ball & Lindsay, 2010). Informationen nedan kommer bland annat från fil dr Yolanda Ruiz de Zarobe, docent och CLIL-forskare vid the University of the Basque Country.

Skolsystemet i Baskien

Efter att språklagen, *the Basic Law for the Normalisation of the use of Basque*, antogs 1982, som ett led i att få alla som bor i Baskien kunniga i och villiga att använda det baskiska språket, finns tre språkvarianter att välja mellan: A, B och D. Modell A har spanska som undervisningsspråk och baskiska studeras som ett separat ämne 4–5 timmar per vecka. I modell B används både spanska och baskiska som undervisningsspråk, optimalt med fördelningen 50/50. I modell D används baskiska som undervisningsspråk i alla ämnen utom spanska, som studeras 3–4 timmar per vecka. Modell D förekommer numera i närmare 70 % av alla skolor på grundskolenivå (dvs den obligatoriska skolan), och är en indikation på det stigande intresset för baskiska (Gorter, Zenotz, Etxagüe, & Cenoz, 2014).

CLIL i Baskien

1991 påbörjades ett projekt, *the Multilingual Eleanitz Project*, i *Ikastolas*, som innebär att såväl de båda officiella språken, spanska och baskiska som två ytterligare språk, engelska och franska, integreras i undervisningen. Målet med detta projekt är att eleverna ska bli flerspråkiga, och nå upp till B2+ på GERS-skalan i spanska och baskiska, B1+ i engelska och A2 i franska i slutet av den obligatoriska skolan.

2003 initierades *the Plurilingual Experience* i 12 skolor i Baskien av den baskiska regeringen. Det innebar att minst 7 timmar per vecka undervisades på ett tredje språk, dvs ett annat språk än baskiska eller spanska (vanligtvis engelska, men även franska och tyska förekommer), under fyra år i åldrarna 12–16. I åldrarna 16–18 undervisas 20–25 % av alla ämnen på det tredje språket. En pilotundersökning⁶ visade att detta var ett framgångsrecept. Denna studie ledde till att *the Trilingual Education Framework* introducerades 2010 i ett stort antal skolor i Baskien för åldrarna 10–13 år. Introduktionen skedde i två steg, det första 2010–2013 i 46 skolor, och det andra 2011–2014 i 89 skolor. För att få vara del av projektet måste 20 % av undervisningen ske på vart och ett av de tre språken. I projektet ingick viss finansiering för lärarutbildning.

Forskning om CLIL i Baskien

I en uppföljande studie till *the Trilingual Education Framework*, där läsförståelse i baskiska och spanska, kunskaper i matematik och naturvetenskap, samt engelska, mättes, visades att experiment-(CLIL) och kontrollgrupperna uppnådde liknande resultat i spanska, baskiska, matematik och naturvetenskap. Vad gäller kunskaper i engelska visade dock CLIL-gruppen betydligt bättre resultat. De var dessutom kapabla att på baskiska förklara sådant ämnesinnehåll som de hade lärt sig på engelska (Ruiz de Zarobe & Lasagabaster, 2010). Forskarna menar att en stor del av förklaringen till detta positiva utfall är att lärarna hade fortbildats i CLIL-metodologi samt utvecklade av undervisningsmaterial på både baskiska och engelska. Mer specifikt visar studier olika utfall beroende på vilken språklig förmåga som mäts, vilket stämmer överens även med andra studier (Dalton-Puffer, 2011). Exempelvis har mycket positiva resultat visats gällande några skriftliga förmågor, närmare bestämt allmän skrivförmåga, samt lexikal och syntaktisk komplexitet, muntlig förmåga, läsförståelse och receptiv vokabulär, medan resultaten gällande ordböjning och uttal är betydligt mer oklara (Ruiz de Zarobe, 2011; Ruiz de Zarobe & Jimenéz Catalán, 2009; Ruiz de Zarobe & Lasagabaster, 2010).

I flera studier i den baskiska kontexten har man också kunnat visa att motivationen bland CLIL-elever är högre än bland andra, och att den även tycks bibehållas under längre tid (Doiz, Lasagabaster, & Sierra, 2014; Lasagabaster, 2011).

6. <http://www.isei-ivei.net/eng/pubeng/Trilingual-students.pdf>

Framgångsfaktorer för CLIL i Baskien

Enligt Ruiz de Zarobe (2015) är följande faktorer av vikt för att förklara framgångarna med CLIL i Baskien:

- Baskien är tvåspråkigt, och engelska har hög status. Forskning har visat att tvåspråkighet positivt påverkar inläring av ett tredje språk (Bialystok, 2003, 2005; Jessner, 2008)
- språkkunskaper uppmuntras och anses som värdefulla i det baskiska samhället
- förekomsten av engelska på fritiden är mycket liten
- alla involverade (skolledning, lärare, elever och föräldrar), och inte enbart individuella lärare, tror på och befrämjar CLIL
- kvalitet i undervisningsmaterial. Exempelvis producerar the Ikastola Network material på både spanska och engelska och genom återkoppling från lärare pågår en ständig förbättringsprocess.
- CLIL-utbildning och -fortbildning för lärare
- forskning som objektivt utvärderar utfallet.

MADRID

Huvudstaden i Spanien är en egen autonom region, med drygt 3 miljoner invånare i stadskärnan och drygt 6 miljoner i regionen. Spanska är det officiella språket, och regionen är således officiellt enspråkig. Information om Madrid har inhämtats från fil dr Ana Llinares, docent och CLIL-forskare vid Universidad Autonoma de Madrid, samt från publicerade källor.

CLIL i Madrid

CLIL introduceras vanligen redan i årskurs 1 och fortsätter sedan genom hela den obligatoriska skolan. CLIL på gymnasienivå (Bachilleras) är mycket ovanligt, men det förekommer att gymnasieelever som har haft CLIL i lägre årskurser följer en s.k. *advanced curriculum*, alltså en mer avancerad läroplan än andra elever, i engelska.

The MEC/British Council project

CLIL infördes till att börja med i slutet av 1990-talet i det s.k. MEC/British Council-projektet, som var ett samarbete mellan det spanska utbildningsdepartementet (MEC) och the British Council. Den spanska regeringen finansierade ett stort antal tvåspråkiga CLIL-skolor över hela landet, bland annat tio skolor i Madrid, och the British Council bistod med expertis och språkassistenter. Projektet i sin helhet kännetecknades av följande bärande punkter:

- Undervisning med hjälp av autentiskt undervisningsmaterial i ett antal olika ämnen, med fokus på literacy (läsa och skriva) från mycket tidig ålder (förskola, ibland redan från 3 års ålder).
- Kontakt med naturligt språk så att eleverna utvecklar syntaktiska strukturer och metalingvistisk medvetenhet på samma sätt som vid inlärandet av sitt förstaspråk.
- Hela skolan deltar i projektet: såväl spansk- och engelsklärare som övrig personal samarbetar, och såväl föräldrar som elever deltar aktivt för att uppnå bästa möjliga resultat.

- Etablering av ett nätverk av tvillingsskolor mellan spanska och engelska skolor, där gemensamma projektarbeten genomförs och personal- och elevutbyten organiseras.

Engelsktalande språkassistenter från Storbritannien var del av projektet, och lärarutbildning och fortbildning erbjuds kontinuerligt. På ett tidigt stadium uttalades det att projektets överlevnad ligger i det faktum att samtliga spanska lärare som deltar blir tvåspråkiga lärare som uppmuntras till att utveckla ämnesintegreringen vid de enskilda skolorna, istället för att lita till lärare som initialt anställdes specifikt för projektet.

The Comunidad de Madrid (CAM) Bilingual Project

2004 startade *the Comunidad de Madrid (CAM) Bilingual Project*, som involverade 26 skolor på lågstadienivå där ett antal ämnen undervisades på engelska. Projektet har utvecklats, och 2010 var totalt 147 skolor involverade, vilket betyder att ca 40 000 elever och 1400 lärare berördes. Projektet är upplagt så att minimum 30 % och maximum 50 % av undervisningen sker på engelska. Vilka ämnen som berörs är upp till varje enskild skola att bestämma, förutom vad gäller matematik och spanska, som enligt lag måste undervisas på elevernas förstaspråk. Generellt tenderar dock skolorna att välja naturvetenskap som ett av de prioriterade ämnesområdena, framförallt beroende på att tillgången till undervisningsmaterial är stor. Precis som i *MEC/British Council* projektet finns resurser för lärarutbildning och lärarassistenter, dock kan lärarassistenterna i detta projekt komma från vilket engelskspråkigt land som helst, och inte enbart från Storbritannien. Även i detta projekt samarbetar skolorna med brittiska motparter, vilket innebär utbytesresor, seminarier och gemensamma projekt. Elever som deltar i projektet får ett *bilingual certificate*, ett certifikat som intygar att de har deltagit i tvåspråkig undervisning, utfärdat av Europarådet, vilket understryker den internationella dimensionen av programmet.

De skolor som deltar i *the CAM Bilingual Project* har sett en kraftig ökning av antalet elever som söker sig dit. Vid exempelvis en skola i en lantlig miljö strax norr om Madrid ökade antalet ansökningar med 117 % under de första fyra åren av projektet (Llinares & Dafouz, 2010, p. 98).

När de elever som startade projektet i lågstadiet nådde upp till högstadiet, sattes stora resurser in för att förbereda lärarna där på CLIL-undervisning. Bland annat anordnades besök vid lektioner i de lägre årskurserna, och metodologin som hade använts förklarades. Eftersom lärare på högstadienivå, till skillnad från de på lägre nivåer, är ämnesexperter, satsades det stort på såväl CLIL-utbildning som att öka deras språkkunskaper.

I nuläget implementeras CLIL i Madrid vid 353 statliga låg- och mellanstadieskolor, 110 statliga högstadieskolor samt vid 181 halvstatliga grundskolor. Dessutom finns ett stort antal privatskolor som i de flesta fall inkluderar CLIL på något sätt. Procentuellt deltar ca 40 % av låg- och mellanstadieskoleleverna och 35 % av högstadieskoleleverna i CLIL. Den absoluta merparten av skolorna använder engelska som undervisningsspråk, men franska förekommer vid 16 skolor och tyska vid fyra. Generellt krävs att undervisande lärare uppvisar kunskaper motsvarande C1-nivå i undervisningsspråket. Kommunen anställer infödda talare av engelska som språkassistenter (normalt mellan två och sex per skola),

som måste ha en universitetsutbildning, men inte nödvändigtvis inom pedagogik (Llinares, personlig kommunikation).

Forskning om CLIL i Madrid

Generellt visar forskning som har gjorts på *MEC/British Council* projektet att eleverna uppvisar en högre grad av koncentrationsförmåga och förmåga att lyssna i alla ämnen (Halbach, 2009; Reilly & Medrano, 2009), att kognitiva förmågor av s.k. *higher-order* (dvs mer avancerade) som att fråga, sammanfatta, förutspå och hypotisera, utvecklas. Dessutom visar eleverna i projektet en högre grad av samarbetsvillighet, självförtroende samt förmåga att möta utmaningar och en medvetenhet om kulturella skillnader (Llinares & Dafouz, 2010).

Enligt Llinares and Dafouz (2010) visar de studier som har gjorts i samband med *the CAM Bilingual Project* att samtliga involverade (elever, lärare, föräldrar) har blivit mer motiverade, och eleverna hyser ett större självförtroende. Akademiskt uppnår eleverna högre resultat i de receptiva språkförmågorna (lyssna och läsa), och även muntlig förmåga tycks ha ökat inom ramen för projektet.

Framgångsfaktorer för CLIL i Madrid

Llinares (personlig kommunikation) framhåller följande tre punkter som de viktigaste för att förklara framgångarna med CLIL i Madrid:

- Språkassistenter
- Lärares höga grad av motivation
- Föräldrars delaktighet

Sammanfattning Spanien

Som en reaktion på de låga resultaten spanska elever uppnått i engelskkunskaper i internationella jämförande studier, har många av de autonoma regionerna infört olika typer av CLIL. Det som är gemensamt för dem alla är att projekten är genomförda i stor skala, välplanerade, definierade men ändå med utrymme för enskilda skolor att fatta egna beslut, ofta med infödda talare av språket som assistenter i klassrummen, samt utvärderade med hjälp av objektiva forskare. Projektet *MEC/British Council* som beskrivs under Madrid ovan, implementerades i tio av de 17 regionerna, och i en uppföljande studie konstaterar Dobson, Pérez Murillo, and Johnstone (2010) att majoriteten av de deltagande eleverna har haft stor fördel av den tvåspråkiga undervisningen. De visar goda resultat i såväl muntlig som skriftlig engelska, och skriftlig spanska, samt presterar mycket bra i ämnen som historia, geografi och biologi. Dessutom visade många av eleverna mycket goda resultat till och med på test som är avsedda för infödda talare av engelska (Dobson et al., 2010, pp. 80–84).

Som har framgått av texten ovan visar även många andra, mindre och mer begränsade forskningsstudier på stora framgångar inom flera områden för CLIL-elever i Spanien. En viktig förklaring, förutom den välplanerade implementeringen av CLIL, torde vara den avsaknad som råder av engelska i spanskt vardagsliv. När satsningar görs på engelska i skolan ökas den språkliga kontaktytan med omedelbara och synbara effekter som resultat.

Sverige

Som nämndes inledningsvis förekommer CLIL i olika former i Sverige sedan 1970-talet (Aseskog, 1982). Detta första initiativ följdes av andra, och framförallt under 1990-talet skedde en stor expansion av skolor som erbjöd undervisning på engelska. Vid en undersökning gjord på Skolverkets uppdrag vid millennieskiftet erbjöd ca 23 % av landets gymnasieskolor någon form av CLIL (Nixon, 2000), och vid en som gjordes nyligen var siffran något högre, ca 30 % (Yoxsimer Paulsrud, 2014), även om båda undersökningarna uppvisade låg svarsfrekvens och därmed är inga av dessa siffror helt tillförlitliga. Oavsett så är det relativt många skolor, lärare och elever som berörs, och har varit berörda, av CLIL i Sverige under drygt 30 år.

Forskning om CLIL i Sverige

1997 kom den första doktorsavhandlingen om CLIL i Sverige, som visade att CLIL-elevernas kunskaper i engelska inte ökade i högre grad än hos elever som följde vanlig undervisning på svenska, med engelska enbart som separat ämne, samt att CLIL-eleverna visade tendenser till sämre ämneskunskaper under den tvåårsperiod som studien täckte in (Washburn, 1997). Den andra doktorsavhandlingen om CLIL och elevers vokabulärutveckling i engelska, visade för det första att CLIL-eleverna var signifikant mycket bättre än övriga elever redan från början, och för det andra att de hade signifikant större kontakt med engelska utanför skolan. Denna kontakt med engelska på fritiden sågs som en viktigare faktor för elevernas utveckling av ordförrådet än CLIL i sig (Sylvén, 2004). Den tredje doktorsavhandlingen om CLIL i Sverige tog ett annat perspektiv, nämligen klassrumsinteraktion (Lim Falk, 2008). Jämförelser mellan lektioner som undervisades på engelska respektive svenska visade att de svenskundervisade lektionerna var interaktiva och involverade lärare och elever, men att CLIL-klassrummet var mycket tystare, med en monologisk lärare som undervisade med hjälp av manuskript som han/hon hade svårt att avvika från. Studien visade dessutom att undervisning på engelska hade ett negativt inflytande på elevernas användning av svensk ämnesrelaterad terminologi.

I en doktorsavhandling om CLIL på ett annat språk än engelska, nämligen tyska, undersökte Terlevic Johansson (2011) elevers kunskaper i målspråket. Till skillnad från de studier som rör engelska som målspråk, visade eleverna i denna studie framsteg i målspråket tyska.

Nyligen försvarade Olsson (2016) sin doktorsavhandling, som till del handlade om effekter av CLIL. Fokus i studien låg på elevernas skriftliga produktion i engelska, och resultaten är helt i linje med dem som visades i Sylvén (2004), nämligen att elevernas kontakter med engelska på fritiden var viktigare än CLIL för utvecklingen av engelsk vokabulär, åtminstone i början av gymnasiet. Studien visade även att CLIL-eleverna redan från början använde fler akademiska ord i sin engelska skriftliga produktion, och alltså hade bättre kunskaper i engelska innan CLIL startade. Trots detta övertag ökade inte CLIL-elevernas användning av akademisk vokabulär i högre grad än icke-CLIL-elevernas.

Alla de ovan nämnda studierna berör elever på teoretiska, högskoleförberedande gymnasieprogram. CLIL förekommer dock även på yrkesförberedande program. I sin avhandling fokuserar Kontio (2016) på CLIL på det fordons-

tekniska programmet. De analyser som rör elevernas användning av engelska visar att de har ett avslappnat förhållande till engelska, som används skämtsamt och på ett lekfullt sätt under lektionerna. Dessutom växlar eleverna ofta mellan språken för att dels göra sig själva förstådda, dels förstå det som kommuniceras till dem (Kontio & Sylvén, 2015).

I tillägg till ovan nämnda studier har även några mindre studier gjorts på CLIL i Sverige (Alvtörn, 2000; Edlund, 2011; Falk, 2000; Söderlundh, 2005). Ingen av dessa har visat att CLIL-elever, där målspråket är engelska, förbättrar sina kunskaper i högre grad än elever som enbart läser engelska som ett separat ämne.

CLISS-projektet

2010 finansierade Vetenskapsrådet det longitudinella och omfattande forskningsprojektet *Content and Language Integration in Swedish Schools, CLISS*.⁷ Resultat från detta projekt föreligger nu i viss mån, och kommer att publiceras av *Multilingual Matters* i en antologi.⁸

CLISS-projektet är ett exempel på just den typ av studier som krävs för att CLIL ska kunna belysas på ett korrekt sätt, och som internationellt har efterfrågats under lång tid (se ex.vis Dalton-Puffer, 2011; Wesche, 1993). I projektet deltog gymnasieelever vid tre olika skolor runt om i Sverige. Eleverna gick i CLIL-klass ($N = 155$) eller icke-CLIL, där undervisningen skedde på svenska och engelska lästes som ett separat ämne ($N = 90$). I CLIL-klasserna användes engelska i olika utsträckning och på olika sätt vid de tre skolorna; vid en skola användes engelska genom hela skoldagen, förutom då andra språk undervisades, vid en annan användes engelska och svenska parallellt på ett genomtänkt och planerat sätt, och vid den tredje användes engelska så snart möjlighet gavs, men alltför ofta satte ramverksfaktorer som schemaläggning, samläsning med andra klasser, osv, käppar i hjulet för detta.

CLISS-projektet påminner mycket om COLE-projektet, beskrivet under Balearerna ovan, men förutom att mäta elevernas språkkunskaper i engelska studerades inom CLISS-projektet även elevernas kunskaper i svenska. Genomgående visar resultaten att gruppen av CLIL-elever var signifikant både bättre på engelska och motiverade för språkstudier än gruppen icke-CLIL redan från början. Detta är inte alls förvånande, utan snarare det förväntade eftersom CLIL är en valbar utbildning i Sverige och inte obligatorisk för alla. Däremot är det naturligtvis av vikt att känna till dessa ingångsdata (jmf. Bruton, 2011; Rumlich, 2013, 2014) vid analyser av senare insamlade test.

Vid den första testomgången, som ägde rum i början av elevernas första termin vid gymnasiet, dvs innan CLIL kan ha gett någon som helst effekt för CLIL-eleverna, låg alltså CLIL-eleverna signifikant över eleverna i icke-CLIL vad gäller engelsk vokabulärkunskap, såväl receptiv (dvs förståelse) (Sylvén & Ohlander, 2014) som produktiv (dvs användande) (Olsson, 2015). Den receptiva vokabulären fortsatte att utvecklas hos CLIL-eleverna under de tre år studien pågick, medan eleverna i icke-CLIL stagnerade. Utvecklingskurvan för produktiv engelsk vokabulär såg dock exakt likadan ut för de båda grupperna

7. <http://ips.gu.se/forskning/forskningsprojekt/cliss>

8. Referenser till den kommande antologin görs enligt följande (NN, under review)

(Olsson & Sylvén, under review). CLIL-eleverna började, och slutade, på en högre nivå än icke-CLIL, men skillnaden mellan grupperna snarare minskade än ökade. Det finns flera förklaringar till dessa till synes paradoxala resultat som visas av att de båda grupperna skiljer sig signifikant åt i utvecklingen av receptiv och produktiv vokabulär. För det första, receptiv vokabulär är betydligt lättare att tillägna sig än produktiv, och eftersom CLIL-eleverna utsätts för mer engelska än icke-CLIL så har de mycket större möjlighet att lära sig nya ord receptivt. För det andra, CLIL-eleverna har mycket mer kontakt med engelska på fritiden och såväl i CLISS-projektet som i andra studier visar det sig att fritid Engelska har en signifikant påverkan på just receptiv vokabulärkunskap (Sylvén, under review), och denna uppgång i resultat kan alltså inte förklaras enbart med CLIL. För det tredje, om inte speciellt fokus läggs under CLIL-lektioner på skriftlig produktion (vilket inte görs i de allra flesta fall vi känner till), så är det enbart engelsklektionerna som förser eleverna med den typen av undervisning, och vad gäller engelsklektioner är det ingen skillnad grupperna emellan.

En förmåga i engelska där CLIL tycks ha en positiv inverkan är engelsk läsförståelse. Där visades ingen skillnad mellan grupperna i början av studien, men efter tre år var CLIL-elevernas resultat signifikant mycket bättre än icke-CLIL (Sylvén & Ohlander, under review). Analyser visade även att fritid Engelska inte hade signifikant påverkan på läsförståelse, vilket innebär att det med stor sannolikhet är CLIL i sig som har bidragit till denna utveckling.

Elevernas produktion av svensk text mättes på motsvarande sätt som av engelsk text, dvs genom att eleverna fick skriva uppsatser vid fyra tillfällen under gymnasietiden. I en analys av användandet av svensk akademisk vokabulär visar Holmberg (under review) att den grupp av CLIL-elever som går i den skola där all undervisning, utom andra språk, sker på engelska, visar fallande resultat. I de båda CLIL-grupperna vid de skolor där svenska och engelska används parallellt visar resultaten dock att de utvecklas i ungefär samma takt som elever i icke-CLIL. Detta tyder helt klart på att ett genomtänkt parallellt användande av de båda språken inte negativt påverkar elevernas utveckling av svensk akademisk vokabulär.

I en annan studie på elevernas svenska texter analyserades olika felkategorier (Lim-Falk, under review). I sin helhet visar resultaten att CLIL-elever gör fler fel både i början och i slutet av gymnasiet jämfört med icke-CLIL, och att icke-CLIL-elever gör färre fel i slutet. Dessutom ökar skillnaden mellan grupperna signifikant. Men skillnaderna mellan skolorna är, som påpekats ovan, stora vad gäller användningen av engelska och svenska, och när resultaten bryts ner på skolnivå visar det sig att det är CLIL-eleverna vid skolan med undervisning enbart på engelska som står för de flesta felen: de gör fler språkliga fel såväl i början som i slutet av gymnasiet, och felfrekvensen ökar. Vid den skola där en medveten parallellanvändning av engelska och svenska sker, finns i princip inga skillnader mellan CLIL-eleverna och de i icke-CLIL. Där minskar antalet fel i båda grupperna under treårsperioden.

Detta pekar på vikten av att ta hänsyn till kontextuella faktorer vid analys av resultat.

Sammanfattning

Flera hypotetiska förklaringar finns till de resultat som har uppvisats i forskningen om CLIL i Sverige, som alltså på flera punkter skiljer sig väsentligt från det som visas i studier från andra länder, en del av vilka har redogjorts för ovan. I en artikel beskrivs några av de viktigaste av dessa förklaringar (Sylvén, 2013). Dessa är, för det första avsaknad av ramverk, som leder till egna och individuella modeller vid varje enskild skola, och som i sin tur leder till stora svårigheter att göra mer omfattande studier. För det andra, avsaknad av lärarutbildning specifikt för CLIL-lärare, vilket givetvis är fundamentalt för att CLIL ska fungera som tänkt, eftersom CLIL innebär så mycket mer än att enbart ändra undervisningsspråk i vissa ämnen. För det tredje så implementeras CLIL normalt först på gymnasienivå i Sverige. Som visats ovan är detta högst ovanligt i ett internationellt perspektiv, och det kan vara så att det är för lite och för sent för att CLIL ska ha noterbar effekt på elevernas språkkunskaper. För det fjärde, och möjligtvis den viktigaste förklaringen: exponeringen för engelska utanför skolan är enorm i Sverige. Detta leder till att individer som växer upp här har kontakt med engelska från mycket tidig ålder, vilket i sin tur innebär att deras kunskaper i engelska utvecklas i hög grad även utanför skolans undervisning i ämnet (Olsson, 2012; Olsson & Sylvén, 2015; Sundqvist, 2009, 2011; Sundqvist & Sylvén, 2010, 2014; Sylvén & Sundqvist, 2012a, 2012b, 2015). I kombination med att engelska introduceras tidigt i skolan som det första moderna språket leder detta till att svenska elever tidigt uppnår mycket goda kunskaper i engelska, som också har visat sig i internationella jämförande studier (Skolverket, 2004, 2012).

Diskussion

Rapporten har visat att implementeringen av CLIL i de länder som här behandlas på många punkter skiljer sig diametralt jämfört med Sverige. I Tyskland har CLIL historiska rötter, eftersom det initialt introducerades som ett led i fredsbevarandet efter andra världskriget. I Spanien implementerades CLIL i mycket stor skala, som ett försök att åtgärda de usla resultat spanska elever uppvisade i engelskakunskaper i internationella jämförande studier. I Nederländerna startades CLIL för teoretiskt begåvade elever, men är nu utbredd i alla typer av utbildningar med stort fokus på inte bara språkkunskaper i engelska utan även internationell förståelse. I Finland var lärare, akademiker och politiker med på CLIL-tåget redan från början, vilket har lett till att verksamheten finns dokumenterad och forskning har pågått kontinuerligt. I samtliga av dessa länder ställs dessutom höga krav på lärarnas språkliga kompetens, något som inte alls görs i Sverige. För att tydliggöra skillnader som föreligger på några punkter, sammanfattas dessa i tabellen nedan.

Tabell 1. Några faktorer kring CLIL i fem europeiska länder.

Land	Regelverk	Språkkrav på lärare	Införande i årskurs	Omfattning	Forskning	Fritidse Engelska
Finland	Ja	Minst 55 hp	Från 1a klass	Ej specificerat	Omfattande	Ja, mycket
Nederländerna	Ja	Lägst B2 ⁹	Från 12 års ålder och uppåt	Minst 50 % på målspråket	Omfattande och systematisk	Ja, mycket
Tyskland	Ja	Dubbelexamen i språk och ämne	Normalt i åk 7 och uppåt	Max tre ämnen på målspråket	Omfattande	Ja, till viss del
Spanien	Ja	Olika i de resp regionerna. Balearerna B2 och uppåt. Madrid lägst C1.	Från förskola och uppåt	Olika i de resp regionerna	Omfattande och systematisk	Nej, mycket lite
Sverige	Nej	Inga	Vanligtvis i gymnasiet	Ej specificerat	Sporadisk	Ja, omfattande

De fyra aspekter som tas upp i artikeln *CLIL in Sweden – why does it not work?* (Sylvén, 2013), nämligen att varken ramverk eller CLIL-läroplan finns, sen introduktion samt stor mängd kontakt med engelska på fritiden, tycks fortfarande kunna förklara en stor del av avsaknaden av framgångsrika resultat för CLIL-elever i Sverige. För att komma till rätta med detta och som ett led i att sätta igång ett förbättringsarbete, skulle man kunna, baserat på vad som har framkommit om CLIL i andra länder ovan, ställa sig några klassiska pedagogiska frågor, nämligen *varför, vad, hur, när, av vem, för vem, samt och...?*

Varför?

Den första frågan som bör ställas är varför vi ska ha CLIL i Sverige. Det finns naturligtvis flera möjliga svar på den frågan, några av vilka är: för att förbättra elevers kunskaper i målspråket; för att öka elevers intresse för andra språk; för

9. Enligt GERS-skalan.

att öka elevers internationella intresse och förståelse; för att öka lärares och elevers motivation. Alla dessa är svar som vi har fått vid olika intervjustudier om CLIL i Sverige (se t.ex. Yoxsimer Paulsrud, 2014), men de är svar som kommer av verksamma aktörer efter ett antal år med CLIL, inte som ledande riktlinjer inför implementeringen av CLIL. Rent teoretiskt torde utformningen av CLIL se olika ut beroende på om den övergripande målsättningen är förbättrade språkkunskaper än om den är att öka lärares motivation. Det är alltså avgörande att man i ett initialt skede har tänkt igenom och formulerat ett antal målsättningar för verksamheten.

Svaret på varför kan också vara att underlätta för de många nyanlända till vårt land som utan tillräckligt goda kunskaper i svenska inte kan följa en skolutbildning på svenska, att faktiskt kunna gå i skolan om de har tillräckliga kunskaper i engelska. Detta är inget som har tagits upp tidigare i denna rapport, helt enkelt därför att det inte finns någon forskning kring detta. I CLISS-projektet har vi dock kunnat konstatera att det är fler elever med ett annat förstaspråk än svenska i CLIL-klasserna än i de svenskundervisade klasserna (Thompson & Sylvén, 2015). Detta tyder på att CLIL utgör ett mer lockande alternativ för den här gruppen, vilket i sin tur kan vara ett resultat av det Maillat (2010) kallar *the mask effect*, alltså att undervisningsspråket utgör en mask som alla elever kan sätta på sig, och på så sätt vågar sig på att göra saker som kan upplevas som svåra eller känsliga på sitt eget förstaspråk. Det kan också vara ett resultat av att alla i klassrummet är i samma situation, nämligen att undervisningsspråket är ett andra- eller främmande språk för alla, och i och med detta har ingen fördel av sitt förstaspråk.

Vad?

Nästa fråga är vad som ska undervisas på ett annat språk än elevernas förstaspråk. Av rapporten har framkommit att det finns olika vägar att gå. I Tyskland, med sitt fredsbevarande ursprung, har samhällsvetenskap varit det ämnesområde där målspråket har ansetts göra mest nytta. I Spanien har ämnen inom naturvetenskap prioriterats, medan matematik enligt lag måste undervisas på spanska. Självklart har vad-frågan stark anknytning till vilket svaret är på varför-frågan, och behöver därför ingående diskuteras.

I vad-frågan ingår även om engelska är det givna språket för CLIL. Svenska ungdomar är, som beskrivits ovan, tidigt väldigt duktiga på engelska. Engelska förekommer ymnigt i vårt samhälle, till skillnad från exempelvis Spanien, där skolan i princip är den enda kontaktytan som finns mot engelska. Frågan är då om engelska är ett vettigt val för CLIL. Kanske andra språk skulle fylla en bättre funktion som CLIL-språk? Givet den nedgång vi ser i intresset för andra språk än engelska skulle det vara en intressant möjlighet, och studier på tyskspråkig CLIL i Sverige visar övertygande resultat (Terlevic Johansson, 2011). Även utvärderingar från Spanien visar att andra språk än engelska med mycket goda resultat kan användas som målspråk. En anledning varför engelska bör fortsätta som det primära CLIL-språket skulle dock kunna vara det som berördes ovan, nämligen möjligheten för icke-svensktalande att kunna delta i undervisning.

Hur?

Ska all undervisning ske på målspråket? Av rapporten har framkommit olika procentsiffror över hur stor del av undervisningen som sker på målspråket, alltifrån 20 till 50 %. Här är naturligtvis tillgång till lärarkompetens avgörande, och likaså vad svaret på varför-frågan är. Våra erfarenheter från CLISS-projektet visar att de bästa resultaten gällande kunskaper i såväl svenska som målspråket engelska uppnåddes vid en skola där de båda språken användes på ett mycket genomtänkt sätt under lektionerna (Olsson, 2015). Visserligen blev eleverna i en skola där engelska uteslutande användes mycket bättre på engelska under sina tre år i gymnasiet, men de uppvisade samtidigt stagnerande resultat i sin svenska produktion, som inte förbättrades alls under gymnasietiden (Lim Falk & Holmberg, 2016).

Det är alltså otvetydigt så att vissa former av CLIL är bättre än andra, och det gäller att plocka fram de goda exempel som finns, både i Sverige och utomlands, i syfte att, för att återvända till Sauli Takalas begreppsapparat som nämndes i början av denna rapport, kunna skapa så många *opportunities to learn*, inlärningsmöjligheter, som möjligt. Detta underlättas givetvis om lärare är förberedda inför den uppgift de har i CLIL att tillse att eleverna simultant lär sig både ämnesinnehållet och det därvidlag relevanta språkbruket, vilket gäller i såväl elevernas förstaspråk som målspråket för CLIL.

När?

Vid vilken ålder är det optimalt att införa CLIL? Som har framgått av rapporten ter sig Sverige tämligen unikt i det faktum att CLIL vanligtvis införs först på gymnasienivå. I de flesta av de länder som har beskrivits börjar man mycket tidigare, i Spanien så tidigt som i förskolan och när barnen bara är tre år gamla, och flera länder återgår helt till förstaspråket i (slutet av) gymnasiet. Det finns många anledningar till att starta tidigt, främst för att det då påminner om förstaspråkinlärning. Det finns även många fördelar med att starta senare, då den kognitiva medvetenheten har utvecklats (DeKeyser, 2000; DeKeyser & Larson-Hall, 2005; Muñoz, 2006, 2008). Detta är således en aspekt som ingående bör diskuteras.

Av vem?

Vem ska undervisa CLIL? Det förefaller orimligt att vem som helst ska kunna tjänstgöra som CLIL-lärare, både ur ett lärar- och elevperspektiv. För den enskilde läraren måste det te sig något problematiskt att helt utan professionell förberedelse förväntas kunna förmedla sin undervisning på ett språk som inte är ens förstaspråk. Att dessutom förväntas bidra till att elevernas språkkunskaper utvecklas under det att ämnesinnehållet studeras, måste av många upplevas som helt orealistiskt. För eleverna blir det ett svek att inte mötas av professionell undervisning som förmår utveckla deras kunskaper i målspråket på det sätt som de hade tänkt när de sökte sig till CLIL. Givetvis förväntar sig den som söker till ett CLIL-program att deras kunskaper i undervisningsspråket ska utvecklas i högre grad än om de hade valt den enklare vägen, att studera på sitt förstaspråk och enbart studera målspråket som enskilt ämne. Att ha genomgått en CLIL-läroutbildning förefaller alltså vara ett minimikrav för alla som vill verka som CLIL-lärare, både som stöd för den individuella läraren i sin undervisning och som garant för elever att undervisningen sker på ett optimalt sätt.

För vem?

Vilka elever ska få möjlighet att ta del av CLIL? I nuläget ser det ut som att CLIL är absolut vanligast förekommande på de teoretiska, högskoleförberedande programmen, och lockar de bästa och mest motiverade eleverna. Ska CLIL vara till för de redan duktiga, och därmed bidra till en återgång till den uppdelning av elever som tidigare fanns i s.k. allmän och särskild kurs? Eller ska det hellre riktas till de som ännu kanske inte uppnått så höga kunskapsnivåer? Vi vet att CLIL på engelska förekommer på de yrkesförberedande programmen, men förutom Kontio och Sylvén (2015) och Kontio (2016) finns ingen forskning på CLIL inom dessa områden. Det förefaller dock som att en spridning av CLIL över alla program skulle vara positivt, inte minst med tanke på de internationella resultat som har visat att i synnerhet pojkar (som i allmänhet är mindre språkintresserade än flickor) drar stor fördel av CLIL (Marsh et al., 2007).

Och...?

Denna fråga kommer från professor Gudrun Ericksson, som alltid brukar lägga till den till de vanliga pedagogiska frågorna i sina resonemang kring bedömning. Den har även sin relevans i detta sammanhang. För att vi överhuvudtaget ska få kunskap om effekter av de tidigare frågorna, krävs uppföljande, utvärderande och kontinuerlig forskning kring CLIL. Det är enbart genom kvalitetssäkrad och oberoende forskningsstudier som förbättringsarbetet av all skolverksamhet, och i detta sammanhang CLIL i synnerhet, kan fortgå och vara effektivt med målet att bästa möjliga resultat ska kunna nås. Riktad finansiering för sådan forskning bör därför finnas, och skolor bör med självklarhet vara öppna för att delta i sådana studier (jfr med villkoren i *the Plurilingualism Promotion Plan* i Spanien ovan).

Slutord

Sammanfattningsvis kan konstateras att all forskning tyder på att utfallet av CLIL blir bäst då det genomförs på ett genomtänkt och välplanerat sätt, med välutbildade lärare. Utvecklingspotentialen för CLIL i Sverige är stor. För att utnyttja den föreslås här ett antal steg som bör tas. För det första, att ett nationellt nätverk, liknande det som beskrivs ovan för Nederländerna, instiftas i Sverige där representanter från verksamma CLIL-skolor, forskare och politiker ingår. Uppgiften för ett sådant nätverk skulle initialt främst vara att sätta upp och implementera ett antal kvalitetskriterier för CLIL. För det andra bör en lärarutbildning för CLIL-lärare vara obligatorisk. Redan finns exempel på fortbildningskurser vid Göteborgs universitet, och dessa kan utgöra en grund att bygga vidare på. För det tredje bör det tillses att verksamheten kontinuerligt utvärderas och beforskas av oberoende forskare. Detta kan tyckas vara att tala i egen sak för undertecknad, och så är det givetvis. Men faktum är att utan forskning finns ingen möjlighet att veta om CLIL fungerar eller inte. Mängden av internationell forskning på området är imponerande, och i dagsläget ligger Sverige klart efter på detta område.

Förhoppningen med denna rapport är att CLIL ska bli uppmärksammat på nationell nivå på ett sätt som det förtjänar och att ett förbättringsarbete initieras för att CLIL ska kunna utnyttjas till sin fulla potential.

Referenser

- Admiraal, W., Westhoff, G., & de Bot, K. (2006). Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation*, 12(1), 75–93.
- Alvtörn, L. (2000). *Språk- och innehållsintegrerad undervisning under gymnasiet – en fallstudie*. Department of Nordic Languages, Lund University. Lund.
- Amengual-Pizarro, M., & Prieto-Arranz, J. I. (2015). Exploring affective factors in L3 learning: CLIL vs. non-CLIL. In M. Juan-Garau & J. Salazar-Noguera (Eds.), *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp. 197–220). Heidelberg: Springer.
- Aseskog, T. (1982). *Att undervisa el-lära på engelska [Teaching electrical engineering in English]*. Gothenburg: University of Gothenburg.
- Baker, C. (2002). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3rd ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Ball, P., & Lindsay, D. (2010). Teacher training for CLIL in the Basque country: The case of the Ikastolas – in search of parameters. In D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Bialystok, E. (2003). Bilingualism, aging and cognitive control: evidence from the Simon task. *Psychology and Aging*, 19, 290–303.
- Bialystok, E. (2005). *Consequences of bilingualism for cognitive development*. Oxford: Oxford University Press.
- Bredendörfer, W. (2000). *Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz durch den bilingualen Unterricht. Empirische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Breidbach, S., & Viebrock, B. (2012). CLIL in Germany – results from recent research in a contested field of education. *International CLIL Research Journal*, 1(4), 5–16.
- Bruton, A. (2011). Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL? A reply to Lorenzo, Casal and Moore (2010). *Applied Linguistics*, 32(2), 236–241.
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243–262. doi:doi:10.1093/applin/amt011
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education; Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*(31), 182–204.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- DeKeyser, R. M. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 499–533.
- DeKeyser, R. M., & Larson-Hall, J. (2005). What does the critical period really mean? In J. F. Kroll & A. M. D. De Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 88–108). Oxford: Oxford University Press.
- Denman, J., Tanner, R., & de Graaff, R. (2013). CLIL in Junior Vocational Secondary Education: Challenges and Opportunities for Teaching and Learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 285–300.
- Dobson, A., Pérez Murillo, M. D., & Johnstone, R. (2010). *Bilingual education project Spain. Evaluation report*. Retrieved from Madrid:
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2014). CLIL and motivation: the effect of individual and contextual variables. *The Language Learning Journal*, 42(2), 209–224.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23(4), 421–462.
- Edlund, A. (2011). *Undervisning på engelska i den svenska gymnasieskolan – ett experiment med potential? En studie av tre elevgruppers engelska texter i två register*. (Licentiate), Stockholm University, Stockholm.
- European Platform. (2012). Standard for bilingual education in English – havo/vwo. Haarlem: European Platform.
- European Platform. (2013). Bilingual education in Dutch schools: a success story. Haarlem: European Platform.
- Falk, M. (2000). *Språk- och innehållsintegrerad inlärning och undervisning i praktiken: meningsfull målspråksträning?* Department of Nordic Languages, Stockholm University, Stockholm.
- Gené-Gil, M., Juan-Garau, M., & Salazar-Noguera, J. (2015). Writing development under CLIL provision. In M. Juan-Garau & J. Salazar-Noguera (Eds.), *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp. 139–162). Heidelberg: Springer.
- Gorter, D., Zenotz, V., Etxagüe, X., & Cenoz, J. (2014). Multilingualism and European minority languages: the case of Basque. In D. Gorter, V. Zenotz, & J. Cenoz (Eds.), *Minority languages and multilingual education: bridging the local and the global*. Berlin: Springer.
- Haataja, K. (2005). *Integriert, intensiviert oder nach „altbewährten Rezepten“? Auswirkungen der Lernumgebung und unterrichtsmethodik auf den Lernerfolg beim schulischen Fremdspracherwerb*. (PhD), University of Heidelberg, Heidelberg.

- Halbach, A. (2009). The primary school teacher and the challenges of bilingual education. In E. Dafouz & M. Guerrini (Eds.), *CLIL across educational levels: experiences from primary, secondary and tertiary contexts* (pp. 19–26). London: Richmond Santillana.
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(1), 15–56.
- Johnson, R. K. (1997). The Hong Kong education system: late immersion under stress. In R. K. Johnson & M. Swain (Eds.), *Immersion education: International perspectives* (pp. 171–189). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnstone, R. (2009). Foreword. In J. L. Bianco (Ed.), *Second languages and Australian schooling*. Camberwell: Australian Council for Educational Research.
- Juan-Garau, M., Prieto-Arranz, J. I., & Salazar-Noguera, J. (2015). Lexico-grammatical development in secondary education CLIL learners. In M. Juan-Garau & J. Salazar-Noguera (Eds.), *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp. 179–196). Heidelberg: Springer.
- Juan-Garau, M., & Salazar-Noguera, J. (2015). Learning English and learning through English: insights from secondary education. In M. Juan-Garau & J. Salazar-Noguera (Eds.), *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp. 105–122). Heidelberg: Springer.
- Järvinen, H.-M. (1999). Second language acquisition through CLIL at primary school level. In J. Masih (Ed.), *Learning through a foreign language: Models, methods and outcomes*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Järvinen, H.-M. (2010). Language as a meaning making resource in learning and teaching content: Analysing historical writing in content and language integrated learning. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula, & U. Smit (Eds.), *Language use ad language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kissau, S. P., Kolano, L. Q., & Wang, C. (2010). Perceptions of gender differences in high school students' motivation to learn Spanish. *Foreign Language Annals*, 43(4), 703–721.
- Klippel, F. (2003). New prospects or imminent danger? – The impact of English medium instruction on education in Germany. *Prospect*, 18(1), 68–81.
- Kontio, J. (2016). *Auto mechanics in English: Language use and classroom identity work*. (PhD), Uppsala University, Uppsala.
- Kontio, J., & Sylvén, L. K. (2015). Language alternation and language norm in vocational content and language integrated learning. *The Language Learning Journal*, 43(3), 271–285. doi:10.1080/09571736.2015.1053279
- Krapp, A. (2002). An educational-psychological theory of interest and its relation to self-determination theory. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *The handbook of self-determination research* (pp. 405–427). Rochester, NY: University of Rochester Press.

- Laitinen, J. (2001). *English immersion in Finland – dreams or reality?* (PhD), University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1), 3–18. doi:10.1080/17501229.2010.519030
- Lasagabaster, D. (2015). Different educational approaches to bi- or multilingualism and their effect on language attitudes. In M. Juan-Garau & J. Salazar-Noguera (Eds.), *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp. 13–30). Heidelberg: Springer.
- Lim Falk, M. (2008). *Svenska i engelskspråkig skolmiljö: ämnesrelaterat språkbruk i två gymnasieklasser*. (PhD), Stockholm University, Stockholm.
- Lim Falk, M., & Holmberg, P. (2016). *Paths to academic writing in a globalized world*. Paper presented at the Writing Research across borders, WRAB, Paris.
- Llinares, A., & Dafouz, E. (2010). Content and Language Integrated Programmes in the Madrid Region: Overview and Research Findings. In D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Lorenzo, F., Casal, S., & Moore, P. (2010). The effects of content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418–442.
- Lorenzo, F., & Rodríguez, L. (2014). Onset and expansion of L2 cognitive academic language proficiency in bilingual settings: CALP in CLIL. *System*, 47, 64–72. doi:10.1016/j.system.2014.09.016
- Maillat, D. (2010). The pragmatics of L2 in CLIL. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula, & U. Smit (Eds.), *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (pp. 39–60). Amsterdam: John Benjamins.
- Maljers, A., Marsh, D., & Wolff, D. (Eds.). (2007). *Windows on CLIL. Content and language integrated learning in the spotlight*. The Hague, the Netherlands: European Platform for Dutch Education.
- Marsh, D. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marsh, D., Järvinen, H.-M., & Haataja, K. (2007). Finland: Perspectives on Finland. In A. Maljers, D. Marsh, & D. Wolff (Eds.), *Windows on CLIL Insights and Perspectives on Content and Language Integrated Learning / Bilingual Education in Europe* (pp. 63–83). Graz: Council of Europe.
- Menezes, E., & Juan-Garau, M. (2015). English learners' willingness to communicate and achievement in CLIL and formal instruction contexts. In M. Juan-Garau & J. Salazar-Noguera (Eds.), *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp. 221–236). Heidelberg: Springer.
- Merisuo-Storm, T. (2002). *Oppilaan äidinkielen lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kehittyminen kaksikielisessä alkuopetuksessa*. Retrieved from Turku.

- Muñoz, C. (2006). The effects of age on foreign language learning. In C. Muñoz (Ed.), *Age and the rate of foreign language learning* (pp. 1–40). Clevedon: Multilingual Matters.
- Muñoz, C. (2008). Age-related differences in foreign language learning. Revisiting the empirical evidence. *IRAL*, 46, 197–220.
- Nikula, T. (1997). Terminological considerations in teaching content through a foreign language. In D. Marsh, B. Marsland, & T. Nikula (Eds.), *Aspects of implementing plurilingual education* (pp. 5–8). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Nikula, T. (2005). English as an object and tool of study in classrooms: Interactional effects and pragmatic implications. *Linguistics and Education*, 16(1), 27–58.
- Nikula, T. (2015). Hands-on tasks in CLIL science classrooms as sites for subject-specific language use and learning. *System*, 54, 14–27. doi:10.1016/j.system.2015.04.003
- Nikula, T., & Marsh, D. (1996). *Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskoulussa ja lukioissa*. Retrieved from
- Nixon, J. (2000). *Content and language integrated learning and teaching in Sweden*. Retrieved from Stockholm:
- Olsson, E. (2012). “Everything I read on the Internet is in English”. *On the impact of extramural English on Swedish 16-year-old pupils’ writing proficiency*. Retrieved from Gothenburg:
- Olsson, E. (2015). Progress in English academic vocabulary use in writing among CLIL and non-CLIL students in Sweden. *Moderna Språk*(2), 51–74.
- Olsson, E. (2016). *On the impact of extramural English and CLIL on productive vocabulary*. (PhD), University of Gothenburg, Gothenburg. Retrieved from <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/41359>
- Olsson, E., & Sylvén, L. K. (2015). Extramural English and academic vocabulary. A longitudinal study of CLIL and non-CLIL students in Sweden. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 9(2), 77–103.
- Prieto-Arranz, J. I., Rallo Fabra, L., Calafat-Ripoll, C., & Catrain-González, M. (2015). Testing progress on receptive skills in CLIL and non-CLIL contexts. In M. Juan-Garau & J. Salazar-Noguera (Eds.), *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp. 123–138). Heidelberg: Springer.
- Rallo Fabra, L., & Jacob, K. (2015). Does CLIL enhance oral skills? Fluency and pronunciation errors by Spanish-Catalan learners of English. In M. Juan-Garau & J. Salazar-Noguera (Eds.), *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp. 163–178). Heidelberg: Springer.
- Rauto, E., & Saarikoski, L. (Eds.). (2008). *Foreign-language-medium instruction in tertiary education: a tool for enhancing language learning*. Vaasa: University of Applied Sciences.

- Reilly, T., & Medrano, P. (2009). MEC/British Council Bilingual Project. Twelve years of education and a smooth transition into secondary. In E. Dafouz & M. Guerrini (Eds.), *CLIL across educational levels: experiences from primary, secondary and tertiary contexts* (pp. 59–70). London: Richmond Santillana.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2011). Which language competencies benefit from CLIL? An insight into applied linguistics research. In Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra, & F. Gallardo (Eds.), *Content and foreign language integrated learning: contributions to multilingualism in European contexts*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2015). Basque country: Plurilingual education. In P. Mehisto & F. Genesee (Eds.), *Building Bilingual Education Systems: Forces, Mechanisms and Counterweights* (pp. 97–107). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruiz de Zarobe, Y., & Jimenéz Catalán, R. M. (Eds.). (2009). *Content and language integrated learning: evidence from research in Europe*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ruiz de Zarobe, Y., & Lasagabaster, D. (2010). CLIL in a Bilingual Community: The Basque Autonomous Community. In D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training* (pp. 12–29). Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Rumlich, D. (2012). [CLIL in Germany].
- Rumlich, D. (2013). Students' general English proficiency prior to CLIL. In S. Breidbach & B. Viebrock (Eds.), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe. Research perspectives on policy and practice* (pp. 181–202). Frankfurt: Peter Lang.
- Rumlich, D. (2014). Prospective CLIL and non-CLIL students' interest in English (classes): A quasi-experimental study on German sixth-graders. In R. Breeze, C. Martinez Pasamar, C. Llamas Saíz, & C. Taberero Sala (Eds.), *Integration of theory and practice in CLIL* (pp. 75–95). Amsterdam, NL: Rodopi.
- Schuitemaker-King, J. (2012). *Teachers' strategies in providing opportunities for second language development*. (PhD), University of Groningen, Groningen.
- Seikkula-Leino, J. (2007). CLIL Learning: Achievement Levels and Affective Factors. *Language and Education*, 21(4), 328–341.
- Skolverket. (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande huvudrapport. (Rapport 250)*. Retrieved from Stockholm:
- Skolverket. (2012). *Internationella språkstudien 2012* (Vol. 375). Stockholm: Fritzes.
- Sundqvist, P. (2009). *Extramural English matters: Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary*. (PhD), Karlstad University Studies, 2009:55, Karlstad. Retrieved from <http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:275141>.
- Sundqvist, P. (2011). A possible path to progress: Out-of-school English language learners in Sweden. In P. Benson & H. Reinders (Eds.), *Beyond the language classroom* (pp. 106–118). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Sundqvist, P., & Sylvén, L. K. (2010). *Young learners of English and the educational significance of extramural English activities*. Paper presented at the SEDLL XI – Competency-based foreign language teaching and learning, University of Jaén.
- Sundqvist, P., & Sylvén, L. K. (2014). Language-related computer use: Focus on young L2 English learners in Sweden. *ReCALL*, 26(1), 3–20. doi:10.1017/S0958344013000232
- Sundqvist, P., & Sylvén, L. K. (2016). *Extramural English in Teaching and Learning: From Theory and Research to Practice* London: Palgrave Macmillan.
- Sylvén, L. K. (2004). *Teaching in English or English teaching? On the effects of content and language integrated learning on Swedish learners' incidental vocabulary acquisition*. (PhD), Acta Universitatis Gothoburgensis, Gothenburg.
- Sylvén, L. K. (2013). CLIL in Sweden – Why does it not work? A meta-perspective on CLIL across contexts in Europe. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 301–320.
- Sylvén, L. K., & Ohlander, S. (2014). The CLISS project: Receptive vocabulary in CLIL versus non-CLIL groups. *Moderna Språk*, 108(2), 80–114. doi:http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/modernasprak/article/view/2789/2614
- Sylvén, L. K., & Sundqvist, P. (2012a). Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners. *ReCALL*, 24(3), 302–321. doi:10.1017/S095834401200016X
- Sylvén, L. K., & Sundqvist, P. (2012b). Similarities between playing *World of Warcraft* and CLIL. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 6(2), 113–130.
- Sylvén, L. K., & Sundqvist, P. (2015). Extramural English in relation to CLIL: Focus on young language learners in Sweden. In D. Marsh, M. L. Pérez Cañado, & J. Ráez Padilla (Eds.), *CLIL in action. Voices from the classroom* (pp. 47–63). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Söderlundh, H. (2005). Svenska är lättare att fatta. *Språkvård*(2), 29–33.
- Takala, S. (1996). Introduction. In D. Marsh, P. Oksman-Rinkinen, & S. Takala (Eds.), *Mainstream bilingual education in the Finnish vocational sector* (pp. 9–16). Jyväskylä: Finnish national board of education.
- Terlevic Johansson, K. (2011). *Erfolgreiches Deutschlernen durch CLIL?* (PhD), University of Gothenburg, Gothenburg. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2077/26560>
- Thompson, A. S., & Sylvén, L. K. (2015). Does English make you nervous? *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 9(2), 1–23.
- Washburn, L. (1997). *English immersion in Sweden: A case study of Röllingby high school 1987–1989*. (PhD), Stockholm University, Stockholm.
- Verspoor, M., de Bot, K., & Xu, X. (2015). The effects of English bilingual education in the Netherlands. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3(1), 4–27. doi:10.1075/jicb.3.1.01ver

Wesche, M. (1993). Approaches to language study: Research issues and outcomes. In M. Krueger & F. Ryan (Eds.), *Language and content: Discipline-content-approaches to language study*. Lexington, MA: D.C. Heath and Company.

Wolff, D. (2007). CLIL in Europe. Retrieved from CLIL – Content and Language Integrated Learning website: <http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/ceu/en2751287.htm>

Vollmer, H. J. (2010). Bilingualer Unterricht als Inhalts- und Sprachenlernen. In G. Bach & S. Niemeier (Eds.), *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* (pp. 47–70). Frankfurt am Main: Lang.

Yoxsimer Paulsrud, B. (2014). *English-medium instruction in Sweden. Perspectives and practices in two upper secondary schools*. (PhD), Stockholm University, Stockholm.

Zydatiss, W. (2007). *Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts in Gymnasien: Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen*. Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang.

Denna publikation uttrycker inte nödvändigtvis Skolverkets ställningstagande. Författare svarar självständigt för innehållet och anges vid referens till publikationen.

Skolverket

www.skolverket.se