

## Europeiske institusjoners rolle i utviklingen av engelskfaget i norsk skole

Aud Marit Simensen\*

Department of Teacher Education and School Research  
University of Oslo, Norway

### Innledning

I likhet med flere andre fag i vårt skolesystem har engelskfaget hatt en eventyrlig utvikling både hva angår tilgjengelighet og kvalitet. Forklaringen kan søkes i flere forhold. Denne artikkelen er begrenset til å påvise og drøfte den betydningen europeiske fagmiljøer og institusjoner har hatt. Jeg skal fokusere på følgende fagmiljøer og institusjoner: Reformbevegelsen, *British Council* og Europarådet.

Som bakteppe skal jeg først gi en historisk skisse av nordmenns behov for å skaffe seg ferdigheter i det engelske språket og en kort beretning om de første tilbud om opplæring. Dernest tar framstillingen fatt på hovedmålsettingen med artikkelen. Utgangspunktet her er en situasjonsbeskrivelse av engelskopplæringen ved forrige århundreskifte og innflytelsen fra europeiske fagmiljøer og institusjoner på de ledende fagmiljøene i Norge på denne tid.

Den videre framstillingen vil ha et fokus på europeiske institusjoners påvirkning på engelskopplæringen, hovedsakelig innenfor det 7-årige obligatoriske skoleløpet fram til godt og vel midten av forrige århundre for dernest å ha et tilsvarende fokus innenfor det 9/10-årige obligatoriske skoleløpet fram til vår tid. Bare unntaksvis skal jeg berøre engelskfaget i videregående utdanning.

Jeg kommer til å vektlegge sentrale aktiviteter, ideer og redskaper på leverandørsiden men samtidig ha et blikk på vesentlige virkninger på

mottagersiden. Mine kilder er dokumenter produsert av europeiske fagmiljøer og institusjoner og dokumenter vedrørende engelskfaget i norsk skole, samt eksisterende forskning på feltet.

I tillegg til lesere innenfor fagfeltet engelskdidaktikk har jeg hatt lesere fra andre disipliner i tankene under skrivingen. Slik jeg ser det, blir det ofte vanntette skott mellom ulike disipliner innenfor høyere utdanning, mye fordi de enkelte disipliner gjerne bare publiserer i fora beregnet på egen snever disiplin.

### Bakteppe

Norge har i flere århundrer hatt nære bånd til den engelsktalende verden mye fordi Norge har vært og fortsatt er en sjøfartsnasjon. Den videre utviklingen i nordmenns forhold til det engelske språket må først og fremst ses i sammenheng med internasjonaliseringen av arbeidsliv, utdanning, ferier, viten, varer og tjenester.

En har lenge vært klar over at norsk er et minoritetsspråk og at nordmenn trenger kompetanse i språk med større aksjonsradius og at engelskfaget måtte sikres en plass i skolesystemet. Går vi langt tilbake i tid, er det sparsomt med kunnskaper om opplæring i engelsk i Norge. Det er først med utviklingen av lokalt produserte lærebøker at vi får noe mer eksakt informasjon. Selv om figuren nedenfor viser at lokalt produserte læremidler i engelsk fantes på 1600 og 1700-tallet i Danmark-Norge, må vi ta for gitt at til dt et ytterst begrenset antall elever.

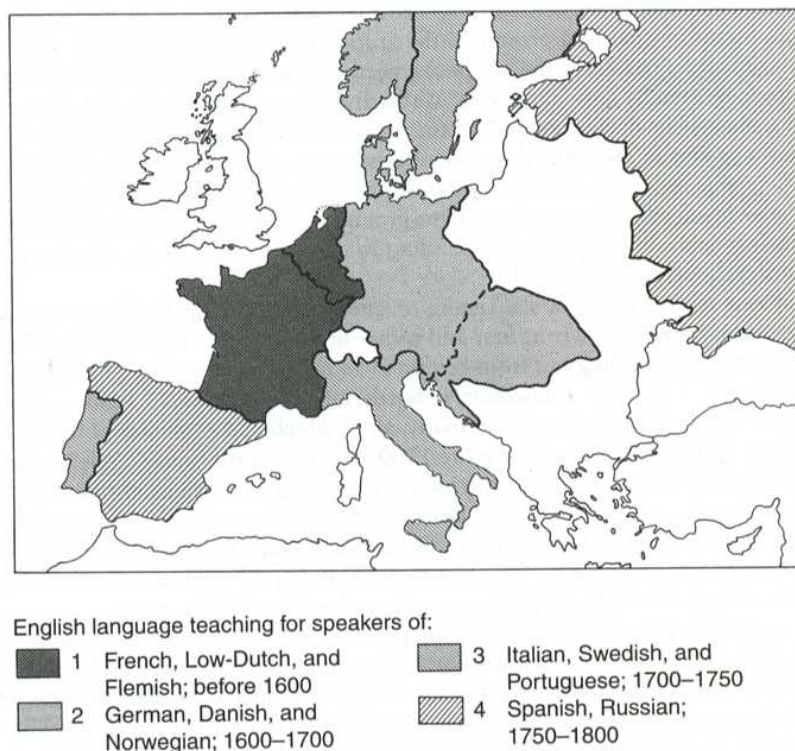


Figure 1: The spread of English language teaching in Europe to 1800 (political frontiers c. 1750).

Med hensyn til opplæring innenfor skolesystemet var det naturlig nok i skipsfartsområder langs Sørlandskysten med trafikk til utlandet at engelsk først ble et fagtilbud ved enkelte skoler. Men grovt sett var det i de høyere skoler utover mot slutten av 1800-tallet at opplæring i engelsk ble et fagalternativ av noe betydning. I den obligatoriske folkeskolen var det faktisk store forskjeller i tilbud om engelskopplæring fra region til region og mellom by og land helt fram til *Lov om grunnskolen av 13. juni 1969*, en lov som gjorde engelsk til et fast fag for alle elever i den 9-årige skolen.<sup>1</sup>

Det var selvfølgelig ikke bare politisk vilje eller økonomi som var nødvendig for å kunne gi tilbud om opplæring i engelsk til alle elevene.

Det var også et spørsmål om tilgjengelighet i form av språklig kvalifiserte lærere, egnede læremidler og kyndighet hva angår planlegging og valg av egnede arbeidsformer og undervisningsmetoder i et fremmedspråk.<sup>2</sup> Og i tilbakeblikk ser vi at det har vært en stor fordel for Norge å være del av et kontinent som langt tilbake i tid har hatt interesse for språk og til dels høye ambisjoner på feltet opplæring i fremmedspråk.<sup>3</sup>

Europeiske fagmiljøer og institusjoner

*Reformbevegelsen ved forrige århundreskifte*

En sterk bevegelse for å endre fremmedspråkundervisningen hadde ved forrige århundreskifte allerede vært i gang noen tiår i Europa. Den gikk under navnet ”Reformbevegelsen” og var et opprør mot den dominerende undervisningsmetoden i språk i Europa, grammatikk-oversettelsesmetoden, en metode som hadde etablert seg i undervisningen av de klassiske og ‘døde’ språkene, latin og gresk, men som fra et kommunikativt synspunkt ikke egnert seg for undervisning i de moderne og levende fremmedspråkene som i denne perioden ble introdusert i ulike utdanningssystemer rundt om i Europa, også i Norge.

Reformbevegelsen var basert på ideer fra fremmedspråklærere tilknyttet ulike faglige miljøer i Europa (jf. Howatt & Smith 2002). Dens ideer ble tidlig fanget opp av høyt kvalifiserte og sterkt engasjerte skandinaviske språkforskere og språkpedagoger. Allerede i 1886 fikk den europeiske bevegelsen en skandinavisk forening, *Quousque Tandem*, som tok opp i seg prinsippene i Reformbevegelsens arbeid (jf. Linn 2002).

Kort sagt utgjorde disse en prioritering av det muntlige, læring av riktig uttale gjennom et lydkurs og begynnertekster i lydskrift, en enspråklig undervisningsmetodikk, sammenhengende og meningsbærende tekster og en induktiv tilnærming til undervisningen i grammatikk. Dette utgjør essensen i Den direkte metode som i disse årene etablerte seg ved utvalgte skoler både ute i Europa og i USA.

Blant de mest sentrale norske språkforskere og språkpedagoger som lærte av relevante fagmiljøer i Europa gjennom stipendieopphold osv. og som senere formidlet dette videre til det norske utdanningssystemet var August Western, dr. philos. og en høyt respektert språkforsker, formidler, debattant, lærebokforfatter, språklærer og senere også rektor i skolen og Carl Knap, cand.philol., språklærer, engelskmetodiker og rektor ved Pedagogisk Seminar ved Universitetet i Oslo i perioden 1923-1938. I en

særstilling kommer Johan Storm, professor i engelsk og fransk ved Universitetet i Oslo i perioden 1873-1912, i og med at han med sine reformideer i en tidlig fase påvirket sine lingvistkolleger i Europa. Han var for eksempel tidlig ute med å poengtere at det måtte undervises i ”det levende sprog”.<sup>4</sup>

British Council med mangfoldig bistand fram til godt og vel midt i forrige århundre

Meningene om Den direkte metode var forskjellige blant praktiserende lærere og skolepolitikere i Norge. I ettertid er det for eksempel lett å se at metoden med sine krav om enspråklig undervisning og prioritering av det muntlige stilte urimelig høye krav til lærerne hva angikk egen språkkompetanse. All fornuft tilsier at det måtte bli en gradvis overgang fra den gamle til den nye undervisningsmetode. Med *Undervisningsplan for middelskolen. De høiere almueskoler* av 1925 blir dette tydelig ved at lærerne nå står fritt til å velge den ’nye’ metoden eller holde fast ved den gamle grammatikk-oversettelses- metoden.<sup>5</sup> Og det var først med *Lov av 10. mai 1935 om høyere almenskoler* og *Normalplan for byfolkeskolen* av 1939 at Den direkte metode ble den foreskrevne undervisningsmetoden, blant annet med anbefalinger om å inkludere fonetisk forkurs og bruk av lydskrift i undervisningen.<sup>6</sup>

En var tidlig blitt klar over at det norske utdanningssystemet ikke hadde tilstrekkelig med engelskkompetanse til å dekke etterspørselen, og at det måtte en langt sterkere innsats til. Det gjaldt også undervisningsmetodisk kompetanse og kyndighet i utvikling av læreplaner, lærebøker osv. Et lykketreff på det tidspunkt vi nå befinner oss i den historiske utviklingen, var at en ny instans var kommet på banen. *British Council* ble opprettet i 1934 og utviklet seg til en institusjon med høye faglige ambisjoner og med bra med ressurser på feltet engelskundervisning. Norge, i likhet med de andre skandinaviske landene, var tidlig ute etter assistanse fra institusjonen. Og fra 1937 og utover bidro rådet til å etablere *Anglophone societies* i alle de skandinaviske landene og dessuten etter hvert også til

å skaffe en *British Council*-representant til hvert land. Norge fikk sin representant i 1946 (Gundem 1989).

Hva angår undervisningsmetode, hadde for eksempel det relevante forsknings- og utviklingsarbeidet i Europa gått sin gang i kjølvannet av Reformbevegelsen, blant annet med ideer om en videreutvikling av enkelte aspekter av den opprinnelige direktemetoden. Videreutviklingen hadde blant annet gått i retning av en mer systematisk undervisning i vokabular og en utarbeiding av flere redskaper for å kunne drive en induktiv opplæring i de systematiske sidene av språket. I dette arbeidet inntok *British Council* en nøkkelrolle, og på dette forskningsfeltet stod tre praktisk orienterte britiske lingvister i første rekke. Det gjaldt Harold Edward Palmer, Michael Philip West og Albert Sidney Hornby. Et stikkord i arbeidet til disse lingvistene var en systematisk utvelgelse av ord til begynneropplæringen i engelsk. Den var basert på undersøkelser av ulike ords frekvens i engelsk i bruk, og nedfelt i ordlistor som for eksempel Wests ordliste fra 1953. Et annet stikkord var en tilnærming til grammatikkundervisning basert på nyere beskrivelser i tiden av de systematiske sidene av språket og formidlet i form av mønstre, blant annet i en rekke bøker av Hornby (for eksempel Hornby 1954).

*British Council* tilbød etterutdanningskurs for engelsklærere, både i Norge og i Storbritannia, og ofte som sommerkurs. I første omgang gjaldt det en oppbygging av engelskspråklig kompetanse, inklusive noe kompetanse på feltene britisk litteratur og britiske institusjoner. Dernest stod en oppbygging av undervisningsmetodisk kompetanse i vid forstand for tur.

Utover på 1950-tallet ble behovet for assistanse i engelskundervisningen så stort at *British Council*-konsulenter ble knyttet til Kirke- og undervisningsdepartementet. Konsulentene fikk dermed en mer sentral rolle og bidro med sin ekspertise blant annet i skriving av læreplaner og tekster om undervisningsmetode og i produksjon av lærebøker og eksamensoppgaver. Rådet bidro også med å skaffe kvalifiserte engelsklærere til utdanningsinstitusjoner på ulike nivåer i Norge. Forskning viser at det var ca. 120 briter som underviste i engelsk ved ulike institusjoner i Norge i perioden 1969-1977 (Gundem 1989: 195).

En særdeles viktig kanal for oppbygging av kompetanse har opplagt vært artikler, bokomtaler osv. i tidsskriftet *English Language Teaching*, opprettet i 1946 av *British Council* og med Hornby som første redaktør.<sup>7</sup> Ka-

talogen for Universitetsbiblioteket i Oslo viser at biblioteket har abonnert på tidsskriftet helt siden 1946 og gjør det fortsatt.

Det faktum at Wests ordliste fra 1953 ble tatt i bruk i fagplanleggingen i Norge på 1950-tallet, at ideene om en optimal spredning av nye ord på ulike tekster og at gjenbruk av ordene i nye tekster manifesterte seg i læremidler i Norge på denne tida, er i stor grad takket være initiativ fra fagfolk tilknyttet miljøet rundt *British Council* (jf. Gudem 1989 og Sivertsens undersøkelse fra 1955, også drøftet i Simensen 1987). Det samme gjelder en introduksjon av grammatiske mønstre i norske lærebøker for begynnertrinnet.<sup>8</sup> Disse britiskinspirerte endringene bidrog for eksempel til nye betegnelser for undervisningsmetode. I norske læreplaner kan vi for eksempel i 1957 lese om en undervisning etter ”oral methods” og i 1960 etter ”moderne metoder (’aural-oral methods’)” (*Plan for en engelskundervisning for alle* av 1957, s. 171 og *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* av 1960, s. 207).

Etter Reformbevegelsen og fram til omkring 1960 var *British Council* så godt som enerådende i å yte bistand utenfra til arbeidet med engelskoppplæringen i Norge. Dette omfattet kvalifisering av lærere, forskere og studenter, tilrettelegging for studier og forskning i Storbritannia, assistanse i forbindelsen med utvikling og gjennomføring av eksamen i engelsk og bistand i å framskaffe engelskspråklige eksperter på ulike fagområder og til ulike funksjoner i det norske utdanningssystemet. Alt dette var oppgaver som var i samsvar med de målsettingene rådet like etter krigen hadde formulert for sin virksomhet (jf. *Report of the British Council 1945-1946*, s. 141, gjengitt i Gudem 1989, s.179-180).

Mot slutten av den perioden i skolefagets historie som er drøftet i dette hovedpunktet, ble engelskfaget utsatt for betydelig påvirkning fra sterke forskningsmiljøer i USA hva angår nye eller i hvert fall justerte teorier om undervisning i fremmedspråk. En forklaring på en svekket innflytelse fra britiske fagmiljøer på dette tidspunkt kan være at den forskningen som hadde vært drivkraften i miljøene i mellomkrigstida, ble neglisjert etter 1945 (jf. Howatt med Widdowson 2004). Det antydes av disse to forfatterne at de aktuelle miljøene faktisk nå hadde en følelse av

at det akademiske arbeidet var unnagjort, og at praktiske oppgaver som produksjon av læremidler måtte prioriteres. Med en slik holdning er naturlig nok forskningsmiljøer dårlig rustet for fremtidig nytenkning.

De nye teoriene fra forskningsmiljøene i USA, særlig fra universitetet i Michigan, ble nedfelt i en modell for undervisning som ble gitt navnet Den audio-lingviale undervisningsmetode. På ett punkt var denne modellen vesensforskjellig fra de tilnærmingene som i stor grad var blitt formidlet til norske engelsklærere, engelskdidaktikere osv. av representanter fra *British Council*. Det gjaldt det kvantitative aspektet i opplæringen. Selv om språklæring også i tidligere teorier i noen grad hadde blitt oppfattet som læring av vaner, ble verdien av gjentagelse og øving for å etablere språkvaner nå langt sterkere poengtert. Tjue gangers repetisjon av et språkmønster ble for eksempel regnet som langt bedre enn ti.

De nye eller i hvert fall justerte språklærings- og undervisningsteoriene fra USA fikk påvirkning på skolefaget i Norge, først manifestert i 1970 i et ekstremt audiolingvalt-orientert forslag til ny læreplan, *Forslag til normalplan for grunnskolen*, et forslag som ble forkastet. Men de fant sin plass fire år senere i en langt mer balansert læreplan, *Mønsterplan for grunnskolen* av 1974 (jf. diskusjon i Simensen 1987).

Mye tyder på at *British Council* ikke spilte noen spesielt viktig rolle i formidlingen av disse nye eller justerte teoriene i Norge. Gundem skriver at det kan se ut ”som den amerikanske offensiv innen undervisning av engelsk som fremmedspråk, skapte visse problem for British Council” (Gundem 1989, s.189). Dette er utvilsomt riktig.

*British Council* hadde vært så godt som enerådende på feltet i Norge etter krigen. Og på mottagersida hadde det blitt lagt godt til rette for å ta imot den assistansen rådet kunne tilby. Det siste kan en også si om den neste institusjonen i denne framstillingen, Europarådet. Fra midten av forrige århundre overtar dette rådet gradvis som hovedaktør. Dette skal jeg drøfte i det påfølgende.

Europarådet som hovedaktør de siste femti årene  
fram til dagens skolefag

Allerede fra starten av hadde *The Council of Europe*, eller Europarådet, europeisk integrering som siktemål. Gjennom felles institusjoner skulle en oppnå europeisk samarbeid og gjensidig forståelse. Norge, sammen

med Danmark og Sverige, var blant de første 10 landene som i 1949 signerte avtalen om samarbeid mellom myndighetene i de ulike medlemslandene. I dag omfatter Europarådet 47 medlemsland, har sitt hovedsete i Strasbourg, disponerer et stort faglig og administrativt apparat og kan trekke på den fremste ekspertisen på ulike felt først og fremst i medlemslandene.

Ved siden av Europarådet er også andre europeiske institusjoner i dag aktive på området fremmedspråkundervisning. Først og fremst gjelder det EU med sine utdanningsprogrammer. Den institusjonen skal jeg kort komme tilbake til nedenfor. En annen, som må nevnes, er *The European Language Council*, en uavhengig forening basert på medlemskap for blant annet høyere utdanningsinstitusjoner.<sup>9</sup> Foreningen er av yngre dato, har også europeisk integrering som siktemål og dessuten et spesielt ansvar for språkopplæring i høyere utdanning. Den er derfor bare indirekte relevant for denne artikkelen og vil ikke bli kommentert ytterligere. Imidlertid bør det legges til at på enkelte områder er det i dag et samarbeid mellom de tre institusjonene omtalt i dette hovedpunktet.

Europarådet arbeider med en rekke store og viktige oppgaver. Arbeidet for menneskerettigheter er naturlig nok et felt som får stor oppmerksomhet. Men et hovedområde for rådets arbeid er også utdanning og forskning. Å stimulere til læring av fremmedspråk har vært og er fortsatt en svært betydningsfull virksomhet innenfor dette hovedområde.<sup>10</sup> Men sammenlignet med den institusjonen som ble drøftet i forrige hovedpunkt, *British Council*, så har Europarådet en rekke språk og kulturer innenfor sitt ansvarsfelt.

Europarådets arbeid innenfor utdanning, inklusive språk og kultur, tok for alvor til mot slutten av 1950-tallet med utgangspunkt i *The European Cultural Convention*, undertegnet i 1954, og med etableringen av *The Council for Cultural Co-operation* i 1962. Førstnevnte tok utgangspunkt i Europarådets siktemål, europeisk integrering, og beskrev konvensjonens hovedmålsetting som “to foster among the nationals of all members, and of such other European States as may accede thereto, the study of the languages, history and civilisation of the others and of the civilisation which is common to them all”.<sup>11</sup> En

hovedidé i sistnevnte var, som betegnelsen antyder, vektleggingen av samarbeid mellom medlemslandene.

I de snart 50 årene som er gått siden opprettelsen av rådet for kulturelt samarbeid, har organisasjonen inspirert til en rekke forsknings- og utviklingsprosjekter, produsert er rekke dokumenter for praktiserende lærere, lærerutdannere og språkplanleggere og dessuten arrangert en mengde konferanser og kurs.<sup>12</sup> *Language Policy Division*, Europarådets utøvende organ på området moderne språk, har som oppgave blant annet å tilby eksperthjelp til medlemslandene for å vurdere eksisterende nasjonal språkpolitikk.<sup>13</sup> I 1995 ble *European Centre for Modern Languages* opprettet i Graz i Østerrike for å ta hånd om et stadig økende antall praktiske oppgaver, så som tilrettelegging av kurs og konferanser for praktiserende lærere og fremmedspråkdidaktikere.

Aktivitetene til Europarådet på området språk og kultur er så tallrike at bare noen ganske få kan få omtale i en artikkel. De som presenteres i det påfølgende, er valgt for å beskrive og drøfte virksomheter av spesielt stor betydning for engelskfaget i norsk utdanning. Jeg velger en presentasjon i form av fire faser. Første fase varer fra oppstarten til fram på 1970-tallet, andre fase fram til ca.1980, tredje fase fram til ca. 1990 og fjerde fase fram til dagens situasjon.

Et av de første tiltakene i den første fasen var å sette i gang eksperimenter med en senkning av begynnertidspunktet for opplæring i fremmedspråk. Foretak i Norge på dette tidspunkt var av typen utviklings- og feltarbeid, lokalisert i miljøer nær praksisfeltet og gjaldt engelsk.<sup>14</sup> At dette arbeidet var direkte influert av Europarådet avspeiler seg i direkte referanser til rådet i sluttrapportene (Skolesjefen i Oslo 1972, 1976). I norsk skole fikk vi en gradvis senkning i begynnertidspunktet for engelsk fra en start i 6. klasse ut fra læreplanen av 1939 (*Normalplan for byfolkeskolen*), men bare for deler av elevkullet, til en start i 4. klasse for hele elevkullet i læreplanen av 1974 (*Mønsterplan for grunnskolen*). Bjørg Brandtzæg Gundem poengterer den rollen Europarådet spilte i denne utviklingen (Gundem 1983). Og som mange av dagens lesere nok er kjent med, gikk begynnertidspunktet for engelskopplæringen gradvis videre nedover for deler av elevkullet til en start i 1. klasse for hele elevkullet i læreplanen iverksatt i 1997 (*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* av 1996).

Ideen om en tidligere start i fremmedspråk har basis i hypoteser fra 1950 og 1960-tallet om en kritisk periode for læring av språk, en hypotese først anvendt for læring av et førstespråk, dernest for læring av nye

språk etter førstespråket (jf. for eksempel Lenneberg 1967, redegjort for i oversiktsartikkelen til Johnstone 2002 og i Simensen 2007). I vår tid har hypotesen igjen fått en plass blant Europarådets interesseområder, med betegnelser som *early start* og *young learners*. Men i medlemslandet Norge i dag gjelder det, av åpenbare grunner, bare andre fremmedspråk enn engelsk.<sup>15</sup>

Europarådets virksomhet i alle de neste fasene fram til vår tid har vært preget av omfattende forsknings- og utviklingsarbeid på området planlegging og målstyring. Dette har først og fremst ført til en utarbeiding av modeller til valg for medlemslandene i arbeidet med egne nasjonale planleggings- og målstyringsdokumenter. De viktigste arbeidene i rådets virksomhet fra 1970-tallet og helt fram til vår tid bygger på hverandre og utgjør i virkeligheten et stort ”Terskelnivå-prosjekt”.

En av hovedintensjonene i annen fase av Europarådets virksomhet har vært å utvikle konsensus blant europeiske stater om standarder for ulike språkferdigheter. Denne fasen omfattet *The Council of Europe Modern Languages Project* (1971-1981). Dette blir betraktet som et pionerarbeid innenfor planlegging av språkopplæring og fagplanutvikling.<sup>16</sup> *Recommendation No. R (82) 1* fra 1982 tar utgangspunkt i siktemålet om europeisk integrering og eksplisiterer dette blant annet på følgende måte: ”*Considering that it is only through a better knowledge of European modern languages that it will be possible to facilitate communication and interaction among Europeans of different mother tongues in order to promote European mobility, mutual understanding and co-operation, and overcome prejudice and discrimination*”<sup>17</sup>.

Et hovedarbeid i annen fase har vært utviklingen av *Threshold level*-modellen av 1975, en modell for definering av målsettinger for opplæring på et elementært nivå (van Ek 1975). Den ble først utviklet for andrespråkopplæring for voksne, men nyere versjoner har blitt utviklet for fremmedspråkopplæring på et skolenivå og på nivåer både under og over terskelnivået (van Ek 1977, van Ek 1990 og van Ek & Trim 1996). Modellen går under navnet ’*unit-credit scheme*’, og betegnelsen avspeiler ideen om akkreditering for det nivået som er oppnådd i formell opplæring. Den fremste ekspertisen i anvendt språkvitenskap i Europa ble innleid til

dette arbeidet, og en rekke utkast til 1975-dokumentet ble diskutert underveis av potensielle brukere.

Det viktigste faglig nye i 1975-modellen var en beskrivelse av målsettinger i funksjonelle/operasjonelle termer i betydningen hva de som lærer et fremmedspråk skal kunne *gjøre* ved hjelp av språket. Skal de lære å be om hjelp, å invitere noen, å uttrykke enighet eller uenighet osv.? Modellen inkluderte også en samling språkuttrykk, ord og grammatiske mønstre som kunne være aktuelle å lære på et terskelnivå, så som ”I agree”, ”Of course”, ”I don’t agree” og ”That’s incorrect” i forbindelse med den sistnevnte språkfunksjon ovenfor. *Threshold level*-dokumentet supplerer med andre ord tradisjonelle beskrivelser av det språket elevene skal lære, med en beskrivelse av språket som handling.<sup>18</sup> Totalt sett representerte *Threshold level* av 1975 en nyorientering i retning av en mer semantisk, sosial og kommunikativ forståelse av språk.

I ettertid ser vi at 1975-dokumentet også må regnes som retningsgivende for andre sider av fagplanleggingen. Det gjelder for eksempel et fundamentalt skifte fra fokus på undervisningsmetode til fokus på målsettinger og innhold i opplæringen. Dette kommer imidlertid tydeligst fram i fjerde fase av Europarådets arbeid og vil bli kommentert ytterligere nedenfor.

I medlemslandet Norge ble et lite utvalg språkfunksjoner innlemmet i *Monsterplan* av 1987, ikke formulert som målsettinger i faget men som temaer og deltemaer på linje med kulturkunnskap og grammatikkmomentene.<sup>19</sup>

Nyorienteringen av 1975 ble utviklet videre i tredje fase fram til publiseringen av *Threshold Level 1990* i 1991, også dette dokumentet etter en rekke drøftinger underveis av foreløpige utgaver (van Ek og Trim 1991). Det viktigste faglig nye i 1990-modellen var at den tok inn i målsettingen for faget de viktigste komponentene i begrepet ”kommunikativ kompetanse”.<sup>20</sup>

De nye instrumentene fra *Threshold level 1990* ble raskt tatt i bruk. I læreplanen fra 1994 (Reform 94) ble for eksempel målet for opplæringen beskrevet som høy grad av kommunikativ kompetanse, og hele seks komponenter av begrepet ble spesifisert, ikke som målformuleringer men som vurderingskriterier ved eksamen (*Læreplan for videregående opplæring, Engelsk. Felles allment fag for alle studieretninger* av 1993). Noe overraskende gjelder imidlertid dette ikke den påfølgende læreplanen for den obligatoriske skolen, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* fra 1997, en

læreplan som har svært generelle målformuleringer, både hva angår ferdigheter og synet på språket som kommunikasjonsmiddel.

Det som jeg i denne artikkelen regner som den fjerde fasen i Europarådets arbeid på fremmedspråkfeltet, resulterte i 2001 i dokumentet *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (CEFR), oversatt til norsk i 2007 som *Det felles europeiske rammeverket for språk* (Rammeverket). Det mest innovative aspektet i 2001-dokumentet er måten å uttrykke kompetansemål på. Det gir ”can do”-karakteristikker om mål innenfor en rekke hoved- og delferdigheter og på ulike nivåer. Dokumentet inneholder en rekke tabeller med ”can-do”-karakteristikker. Disse brukes også i skjemaer for egenvurdering, nå med formuleringen ”I can...” Rammeverket på sin side bruker betegnelsen ”kan-deskriptorer” om det samme.

CEFR opererer i alt vesentlig med seks nivåer (C2, C1, B2, B1, A2 og A1; fra det høyeste til det laveste) og innenfor en rekke områder av den kommunikative evnen. Følgende er et lite utdrag av ”can do”-karakteristikker for å vurdere en spesifikk side av taleferdigheten, nemlig evnen til å formidle noe muntlig til en forsamling. Vi observerer her det interessante og hittil noe uvanlige kravet til en bruker av et fremmedspråk på det høyeste nivået, nemlig at han/hun blant annet skal kunne ”handle difficult and even hostile questioning”:

#### ADDRESSING AUDIENCES

C2	Can present a complex topic confidently and articulately to an audience unfamiliar with it, structuring and adapting the talk flexibly to meet the audience’s needs. Can handle difficult and even hostile questioning.
A1	Can read a very short, rehearsed statement – e.g. to introduce a speaker; propose a toast.

(CEFR 2001, s. 60)

Rammeverket representerer et enestående redskap i Europarådets bestrebelser for å få til en mest mulig felles europeisk basis for en utvikling av læreplaner og vurderingsinstrumenter for i neste omgang å legge til

rette for gjensidig anerkjennelse av språkkompetanse på tvers av nasjonale grenser.

Den påfølgende læreplanen i engelsk for det norske skolesystemet, *Kunnskapsløftet – fag og fagplaner* fra 2006, er tydelig inspirert av CEFR og spesifiserer blant annet kompetansemål for fem årstrinn i det obligatoriske løpet, det vil si for 2., 4., 7. 10. og 11. trinn, og for tre hovedområder. Følgende betegnelse brukes på alle nivåene og innenfor alle hovedområdene: ”Mål for opplæringen er at eleven skal kunne...”

Når det gjelder det skifte i Europarådets arbeid fra fokus på undervisningsmetode til fokus på målsettinger og innhold i opplæringen, referert til ovenfor, er dette tydeligst uttrykt i CEFR og der begrunnet blant annet på følgende måte: “*There is at present no sufficiently strong research-based consensus on how learners learn for the Framework to base itself on any one learning theory*” (CEFR 2001, s. 139). Denne type tenkning ser vi allerede i 1993 avspeile seg i engelskfaget i norsk videregående opplæring (jf. *Læreplanverket for videregående opplæring*). Like tydelig er det i *Kunnskapsløftet – fag og fagplaner* fra 2006. Vi finner ingen anbefalinger om undervisningsmetode. Fokus er på målstyring, og redskapet er spesifiserte kompetansemål.

Andre redskaper har også blitt utviklet av Europarådet, i forlengelsen av *Threshold level*-prosjektet. Et redskap med vid distribusjon er *The European Language Portfolio*, tillempet til norsk og gitt betegnelsen *Den europeiske språkpermen* (Språkpermen), et elektronisk instrument utviklet i perioden 1998-2000. Instrumentet er ledd i målsettingen om å få til gjensidig anerkjennelse av språkkompetanse, men det er også et redskap i læringsarbeidet, formulert på følgende måte på nettet: “*The European Language Portfolio (ELP) is a document in which those who are learning or have learned a language - whether at school or outside school - can record and reflect on their language learning and cultural experiences?*”<sup>21</sup>

Språkpermen er tilpasset hvert enkelt lands utdanningssystem. For det norske systemet kommer den i to versjoner, en for aldersgruppen 6-12 år og en for aldersgruppen 13-18 år.<sup>22</sup> Den består av tre komponenter: 1) et Språkpass som er basert på selvevaluering i form av avkryssing av ”Jeg kan”- utsagn, innenfor ulike ferdigheter og på ulike kompetansenivåer, og med utgangspunkt i definisjonene av språkkompetanse i Rammeverket og kompetansemålene i *Kunnskapsløftet – fag og læreplaner*, 2) en Språkbiografi hvor eleven reflekterer over ulike sider ved egen språk- og kulturlæring og 3) en Språkmappe hvor eleven kan legge inn vitnemål, attester og ulike typer egenproduserte tekster.

Et lignende instrument er *DIALANG*, et diagnostisk instrument og elektronisk tilgjengelig.<sup>23</sup> Brukeren får tilbakemelding om sitt nivå ut fra skalaen til Rammeverket innenfor ferdighetene lesing, skriving og lytting og innenfor språkkomponentene grammatikk og vokabular.

I den perioden som er drøftet i dette hovedpunktet, spiller også EU en stadig viktigere rolle på feltet språklæring og kulturforståelse. Gjennom ulike utdanningsprogrammer initiert av Europakommisjonen, for eksempel programmene Comenius og Erasmus, kan elever, studenter og lærere søke om midler til å gå på kurs og å planlegge og delta i samarbeidsprosjekter, samt tilbringe kortere eller lengre tid ved en høyere utdanningsinstitusjon, en skole eller en europeisk arbeidsplass. Engelskfaget styrkes gjennom disse programmene på lik linje med andre europeiske språk. Senter for internasjonalisering av høyere utdanning, SIU, lokalisert ved Universitetet i Bergen, er Norges kontor og forvaltningsorgan for de ulike utdanningsprogrammene. SIUs rolle i et EU-basert utdanningssamarbeid signaliseres blant annet gjennom delfinansiering fra Europakommisjonen.

#### Oppsummering og konklusjon

Hovedmålsettingen med denne artikkelen har vært å påvise og drøfte den betydningen europeiske fagmiljøer og institusjoner har hatt for utviklingen av engelskfaget i norsk skole, med vekt på engelskfaget i den obligatoriske skolen. Fokus har vært på tre fagmiljøer og institusjoner: Reformbevegelsen omkring begynnelsen av forrige århundre, *British Council* fram til god og vel midten av forrige århundre og Europarådet de siste femti årene fram til dagens skolefag. I drøftingene har jeg vektlagt et utvalg viktige ideer, aktiviteter og produkter på leverandørsida, men jeg har også hatt et blikk på vesentlige konsekvenser på mottagersida, noe jeg ikke bruker spalteplass på i oppsummeringen her.

På det tidspunkt redegjørelsen starter, var engelskopplæringen i Norge svært begrenset; språklig kvalifiserte engelsklærere var mangelvare; og en stod så godt som på bar bakke med hensyn til kyndighet i fagplanleg-

ging og innsikt i hensiktsmessig undervisningsmetodikk. Det er derfor ikke å undres over at en gruppe pionerer innen fremmedspråkopplering i Norge tidlig ble overbevist av ideene til reformorienterte fagmiljøer i Europa og raskt ble innlemmet i det praktiske forbedringsarbeidet. Bidraget fra dette første fagmiljøet, Reformbevegelsen, innebar først og fremst en prioritering av det muntlige, en fokusering på riktig uttale, bruk av lydskrift og sammenhengende tekster og en omlegging til en induktiv grammatikkundervisning.

Etter Reformbevegelsen og fram til omkring 1960 var *British Council* så godt som enerådende i å yte bistand til en styrking og utvikling av engelskfaget i Norge. Denne europeiske institusjonen i skolefagets historie må ha hatt god innsikt i hva som trengtes i et land som Norge. Dens assistanse var omfattende og inkluderte kvalifisering av lærere, forskere og studenter, engelskfaglig så vel som undervisningsmetodisk, tilrettelegging for studier og forskning i Storbritannia; bistand i forbindelse med utvikling læreplaner, læremidler og vurderingsinstrumenter og også hjelp til å framskaffe engelskspråklige eksperter til ulike oppgaver i det norske utdanningssystemet. Mye av *British Councils* arbeid hadde basis i britiske lingvisters forskning, i særdeleshet hva angikk undervisningen av vokalular og grammatikk.

På mottakersida ble det lagt vel til rette for å ta imot den assistanse som *British Council* kunne tilby. Tidsskriftet som rådet opprettet og som var tilgjengelig for norske lesere, *English Language Teaching*, må dessuten ha spilt en viktig rolle. Men hegemoniet til *British Council* tok slutt. Det blir antydnet i litteraturen at det undervisningsrelaterte forskningsarbeidet som *British Council* i stor grad støttet seg på, ble forsømt og at aktører fra sterke forskningsmiljøer i USA etter hvert fikk innpass i Norge med nye ideer og produkter.

Et tilbakeblikk på de siste femti årene til engelskfaget i norsk skole viser at en viktig drivkraft i virksomheten til de europeiske institusjonene som i denne perioden i vesentlig grad har bidratt til engelskfagets videre utvikling, har vært europeisk integrering. Den viktigste institusjonen har vært Europarådet som har hatt hele spekteret av forsøk, utviklingsarbeid, forskning og formidlingsarbeid på sin agenda.

Det tyngste bidraget til Europarådet har utvilsomt vært det store *Threshold level*-prosjektet, med publiseringer fra 1975 og fram til dagens situasjon av en rekke vektige dokumenter av vesentlig betydning ikke bare for engelskfaget men også for andre fremmedspråkfag i Norge. Do-

kumentene representerer anvendte modeller som er basert på skjellsettende teorier og begreper fra en rekke forskjellige vitenskapelige basisdisipliner. Som standarder for fagplanutvikling, inklusive definisjoner av kompetansemål og vurderingskriterier, har de blitt brukt av blant annet av praktiserende lærere, fagdidaktikere og politikere med et overordnet ansvar på utdanningsfeltet. Det som i særlig grad skiller Europarådets arbeid fra arbeidet til de to andre hovedaktørene diskutert i denne artikkelen, er en utvikling i de publiserte arbeidene fra 1970 og utover fra begrenset fokus til så godt som ingen fokus på undervisningsmetode.

Hovedstikkord for aktivitetene til de to andre europeiske institusjonene i perioden, *The European Language Council* og EU, er oppgaver i forbindelse med språkopplæring innenfor høyere utdanning og utvikling av utvekslingsprogrammer og samarbeidsprosjekter på tvers av nasjonale grenser. I likhet med Europarådet har også disse institusjonene europeisk integrering som siktemål.

Ut fra redegjørelsene ovenfor må en kunne konstatere at Norge har vært i et riktig hjørne av verden til rett tid. Det har hatt en heldig plassering på et kontinent med stor interesse for og grundig arbeid på feltet opplæring i fremmedspråk. For engelskfaget i norsk utdanning har det vært av stor betydning at det har utviklet seg fagmiljøer og institusjoner med høy kompetanse på feltet og dessuten med kapasitet til å yte assistanse til et lite land med store språkbehov i utkanten av kontinentet.

#### Litteratur

- Alston, Robin Carfrae (red.) (1967) *Bibliography of the English Language from the Invention of Printing to the Year 1800*. Vol II. Bradford: Earnest Cummins.
- Austin, John L. (1962) *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press
- Burstall, C., M. Jamieson, S. Cohen, & M. Hargreaves (1974) *Primary French in the Balance*. Windsor: NFER Publishing Company.

- Canale, Michael & Merrill Swain (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1, 1-47.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.* (2001) Cambridge: Cambridge University Press eller Council for Cultural Co-operation, Council of Europe. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf) (Nedlastet 06.12.2010).
- Den europeiske språkpermen.* Rapport. Telemarksforskning, Notodden. <http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=13348> (Nedlastet 14.04.2011).
- Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering* (2007). Utdanningsdirektoratet. [http://www.udir.no/upload/Verktoy/UDIR\\_rammeverk\\_korr3\\_spraak\\_2009.pdf](http://www.udir.no/upload/Verktoy/UDIR_rammeverk_korr3_spraak_2009.pdf) (Nedlastet 14.04.2011).
- DIALANG.* Lancaster: Lancaster University. <http://www.lancs.ac.uk/researchenterprise/dialang/about> (Nedlastet 09.03.2011).
- Forslag til normalplan for grunnskolen.* (1970) Innstilling fra Normalpln.nutvalget av 1967. Oslo: Aschehoug.
- Færch, Claus, Kirsten Haastrup & Robert Phillipson (1984) *Learner Language and Language Learning.* København: Gyldendals Sprogbibliotek.
- Forsøk med tidlig start med 2. fremmedspråk, sluttrapport 2007.* Utdanningsdirektoratet. <http://www.udir.no/Rapporter/Forsok-med-tidlig-start-med-2-fremmedsprak-sluttrapport-2007/> (Nedlastet 15.11.2010.)
- Gundem, Bjørg Brandtzæg (1983) Engelskfaget og engelskplanen som ledd i den norske grunnskolereformen. *Skolen. Årbok for norsk skolehistorie.* Oslo.
- Gundem, Bjørg Brandtzæg (1989) *Engelskfaget i folkeskolen. Påvirkning og gjennomslag fra 1870-årene til først på 1970-tallet.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Holmstrand, Lars (1983) *Engelska på lågstadiet.* Utbildningsforskning. FoU-rapport 45. Stockholm: Skolöverstyrelsen and Liber Utbildningsförlaget.
- Hornby, Albert Sidney (1954) *Oxford progressive English for adult learners.* London: Oxford University Press.
- Howatt, Anthony P.R. & Richard C. Smith (red.) (2002) *Modern language teaching : the reform movement / selection and new introduction by A.P.R.*
- Howatt and Richard C. Smith.* (5b.) London: Routledge.

- Howatt, Anthony P.R. med Henry G. Widdowson (2004) *A history of English language teaching*. Second edition. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, Dell (1972) On communicative competence. I J.B. Pride & Janet Holmes (red.) *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Johnstone, Richard (2002) Addressing 'the age factor': Some implications for language policy. Language Policy Division, Council of Europe.  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/JohnstoneEN.pdf/](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/JohnstoneEN.pdf) (Nedlastet 05.04.2011).
- Juul, Arne (2002) *Den levende fonograf - nordmændenes Professor Higgins*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Kelly, Louis G. (1969) *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Mass.:Newbury House.
- Knap, Carl (1916) *Den direkte metode i språkundervisningen*. Kristiania: Aschehoug & Co.
- Knap, Carl (1921) Den direkte metodes pedagogiske verdi. I *Festskrift tilegnet professor, dr. philos. Otto Anderssen*. Kristiania: Aschehoug & Co., s. 248-263.
- Knap, Carl (1925) *Lærebok i engelsk for begynnere*. (Utg.A, B, C). Oslo: Aschehoug.
- Lov om grunnskolen av 13. juni 1969*. Oslo.
- Læreplan for forsøk med 9-årig skole. Forsøk og reform i skolen nr. 5*. 1960. Oslo.
- Læreplan for videregående opplæring. Engelsk. Felles allment fag for alle studieretninger*. (1993) (Reform 94) Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. 1996. (L97) Engelsk. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Mjåland, Sarah (1948) *English Primer for Norwegian Schools*. Oslo: Norli.
- Mønsterplan for grunnskolen*. (1974) Oslo: Aschehoug.
- Mønsterplan for grunnskolen*. (1987) Oslo: Aschehoug.
- Neset, Kåre & Erling Slaatto (1958) *Over to England. Book two*. Oslo: Aschehoug.
- Neset, Kåre & Erling Slaatto (1964) *Språklære og arbeidsøvinger til "Over to England I"*. Oslo: Aschehoug.
- Normalplan for byfolkeskolen*. 1939. Oslo: Aschehoug.

- Plan for en engelskundervisning for alle. Barne og ungdomsskolen for alle tar form. *Forsøk og reform i skolen* nr. 2. 1957. Oslo: Aschehoug.
- Publications list*. Council of Europe.  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_EN.asp)  
(Nedlastet
- Kunnskapsløftet – fag og læreplaner*. (2006) Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 24. juni 2010. Gjelder fra: 1. august 2010.  
<http://www.udir.no/grep/Kunnskapsloftet-fag-og-lareplane r/> (Nedlastet 13.12.2010).
- Language Policy Division. A Brief History*. Council of Europe.  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Historique\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Historique_EN.asp)  
(Nedlastet 15.11.2010).
- Larsen, Magda, Haakon Søråas, Kjell Tveit & A. Weygang Nielsen (1965) *English for everybody III*. Oslo: Fabritius & Sønners Forlag.
- Lenneberg, Eric H. (1967) *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Linn, Andrew R. (2002) “Quousque Tandem: Language-teaching reform in 19<sup>th</sup>-century Scandinavia”, *The Henry Sweet Society Bulletin* 38, 34-42.
- Linn, Andrew R. (2008) The birth of Applied linguistics. The Anglo-Scandinavian school as ‘discourse community’. *Historiographia Linguistica*, XXXV, 3, 342-384.
- Lov av 10. mai 1935 om høyere almenskoler*. Oslo. 22.11.2010).
- Recommendation No. R (82)1 of the Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages*. Adopted by the Committee of Ministers on 24 September 1982 at the 350th meeting of the Ministers' Deputies. Council of Europe.  
[http://www.coe.int/t/dlapil/codexter/2\\_adopted\\_texts/C M%20Rec%20\(82\)%201%20E.pdf](http://www.coe.int/t/dlapil/codexter/2_adopted_texts/C M%20Rec%20(82)%201%20E.pdf) (Nedlastet 08.12.2010).
- Report of the British Council 1945-1946*. September MCMXLVI. London.
- Sandved, Arthur. O. (1998) *Fra ”kremmersprog” til verdensspråk. Engelsk som universitetsfag i Norge 1850-1943*. Oslo: Forum for universitetshistorie, Skriftserie 3.
- Searle, John R. (1969) *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sentrale emner i norsk, matematikk, engelsk, tysk, fransk fra Mønsterplan for grunnskolen, Rettleiing for læreren*. Grunnskolerådets informasjonshefte nr. 20. Oslo: Grunnskolerådet.
- Simensen, Aud Marit (1987) *Hvor kommer ideene fra? Skolefaget engelsk fra Normalplan (1939) til Mønsterplan (1987)*. Oslo: Novus Forlag AS.

- Simensen, Aud Marit (2007) *Teaching a Foreign Language. Principles and Procedures*. 2<sup>nd</sup> Edition. Bergen: Fagbokforlaget.
- Simensen, Aud Marit (2008) Paradigmeskifter i engelskfaget. Men hvor kommer ideene fra? I Geir Knudsen & Trude Evenshaug (red.) *Universitetet og lærerutdanningen. Historiske perspektiver*. Oslo: Unipub.
- Sivertsen, Rolf (1955) *Ordforrådet i tre engelsklærebøker for folkeskolen. En frekvensundersøking*. Hovedoppgave i pedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Skolesjefen i Oslo (1972) *Engelsk i 4. klasse. Forsøk i Oslo 1967-1971*. Rapport nr. 13. Oslo: Skolesjefen i Oslo, Avdeling for forsøk og forskning.
- Skolesjefen i Oslo (1976) *Engelsk i 3. klasse*. Rapport nr. 32. Oslo: Skolesjefen i Oslo, Avdeling for pedagogisk utviklingsarbeid.
- Stensaasen, Svein (1955) *Gjennomføringen av engelskundervisningen i folkeskolen : et forsøk på å behyse den fremmedspråklige undervisningsplass i folkeskolen og ei undersøking av hvordan denne undervisninger er organisert*. Hovedoppgave i pedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Stern, Herbert H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- The European Language Portfolio*. Council of Europe.  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Portfolio\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Portfolio_en.asp)  
 (Nedlastet 17.01.2011).
- Undervisningsplan for middelskolen. De høiere almueskoler*. 1925. Oslo.
- Van Ek, Jan A. (1975) *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Systems Development in Adult Language Learning. Strasbourg: Council of Europe.
- Van Ek, Jan A. (1977) *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. With contributions by L.G. Alexander. London: Longman.
- Van Ek, Jan A. (1990) *Waystage*. Strasbourg: Council of Europe.
- Van Ek, Jan A. & John L.M. Trim (1991) *Threshold level 1990*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Van Ek, Jan A. & John L.M. Trim. (1996) *Vantage level*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wilkins, David A. (1976) *Notional syllabuses: a taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford: Oxford University Press.

## Noter

<sup>1</sup> Flere forskningsarbeider tar for seg situasjonen for engelskfaget på 1800 og 1900-tallet. Tidlige skolelover, kommisjonsarbeider osv. er beskrevet blant annet i Stensaasen 1955 og Gundem 1989. En undersøkelse av omfanget av engelskopplering og forskjeller fylker imellom på 1950-tallet er også rapportert i Stensaasen. Undervisningsmetoder, lærebøker og spørsmål vedrørende utdanning av engelsklærere fram mot ca 1970 er detaljert behandlet i Gundem. En analyse av teorigrunnlaget for undervisningen i engelsk og forholdet til skolefagets basisfag i løpet av 1900-tallet og i det første tiåret av 2000-tallet finnes i Simensen 2007.

<sup>2</sup> Selv om den siste læreplanreformen i Norge, *Kunnskapsløftet – fag og læreplaner*, ikke bruker betegnelsen ‘fremmedspråk’ om engelsk, kommer jeg til å bruke benevnelsen hvor det faller naturlig.

<sup>3</sup> Dette går tydelig fram av Kelly 1969 og Howatt med Widdowson 2004. Begge bøkene gir utførlige beskrivelser med grundig dokumentasjon av sine kilder.

<sup>4</sup> Jf. redegjørelser om professor Johan Storms holdning til og påvirkning på Reformbevegelsen i Sandved 1998, Juul 2002 og Linn 2008. Hva angår formidlingen av de spesifikke språkpedagogiske ideene i bevegelsen i Norge, se Simensen 2008.

<sup>5</sup> Det samme gjelder et valg mellom ulike metodevarianter i Knaps lærebøker fra 1925 ( utgave A, B, og C). Her finnes sogar to varianter av Den direkte metode.

<sup>6</sup> Både lydkurs og tekster i lydskrift forekommer for eksempel i lærebøker fram til midt på 1900-tallet, blant annet i boka til Sara Mjåland (1948), eksemplifisert i Simensen 1987, s. 60 eller i Simensen 2008, s. 86.

<sup>7</sup> Siden 1981 har tidsskriftet hatt navnet *ELT Journal*.

<sup>8</sup> Se eksempler i Kåre Nettet og Erling Slaattos lærebøker fra 1958 og 1964, gjengitt i Simensen 1987, henholdsvis s. 81-82 og s. 58, og i læreboka til Larsen et al. fra 1965, gjengitt i Simensen 2007, s. 40.

<sup>9</sup> Jf. <http://www.celelc.org/> (nedlastet 18.01.2011).

<sup>10</sup> Jf. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Historique\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Historique_EN.asp) (nedlastet 29.03.2011).

<sup>11</sup> <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/html/018.htm> (nedlastet 18.01.2011).

<sup>12</sup> Se udatert publikasjonsliste fra Council of Europe her [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_EN.asp) (nedlastet 15.04.2011).

<sup>13</sup> Jf. *Language Policy Division. A Brief History*. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Historique\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Historique_EN.asp) (nedlastet 15.04.2011).

<sup>14</sup> Vi må utenom Norge for å finne eksempler på eksperimenter med tidlig start av noe omfang og med vitenskapelig stringens. Jf. for eksempel Holmstrand 1983 for Sverige og Burstall et al. 1974 for England og Wales. Jf. en mer omfattende redegjørelse i Simensen 2007, s. 48-49 og s. 98-102.

<sup>15</sup> Det foregår begrensede eksperimenter på barnetrinnet i fremmedspråk som tysk, fransk, spansk osv. Jf. *Forsøk med tidlig start med 2. fremmedspråk, sluttrapport 2007* fra Utdanningsdirektoratet, <http://www.udir.no/Rapporter/Forsok-med-tidlig-start-med-2-fremmedsprak-sluttrapport-2007/> og beskrivelser av pågående forsøk på 6. og 7. trinn ved 74 skoler i regi av Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen (Fremmedspråksenteret), <http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=16487>. Jf. også redegjørelsen på Europakommisjonens hjemmeside, [http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc36\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc36_en.htm) (alle nedlastet 29.03.2011).

<sup>16</sup> Jf. tidlige beskrivelser av denne tilnærmingen i Stern 1983, blant annet s. 66, s. 109, s.178, s. 283 og note 31 s. 449.

<sup>17</sup> [http://www.coe.int/t/dlapil/codexter/2\\_adopted\\_texts/CM%20Rec%20\(82\)%201%20E.pdf](http://www.coe.int/t/dlapil/codexter/2_adopted_texts/CM%20Rec%20(82)%201%20E.pdf) (nedlastet 08.12.2010).

<sup>18</sup> Denne oppfatningen av språk og språkbruk går tilbake til betydningsfulle språkfilosofiske arbeider av Austin, for eksempel Austin 1962, og Searle, for eksempel Searle 1969, og tidlig anvendt i modeller for en semantisk tilnærming til fagplanarbeid av for eksempel Wilkins (1976).

<sup>19</sup> Denne forståelsen av språk og språkbruk ble sett på som så viktig blant norske fagfolk og skolepolitikere at et utvalg språkfunksjoner ble introdusert for lærerne i skolen allerede i 1981, og det mellom to normale læreplanutgivelser, i et informasjonshefte fra Grunnskolerådet, *Sentrale emner i norsk, matematikk, engelsk, tysk, fransk fra Mønsterplan for grunnskolen. Rettleiing for læreren*.

<sup>20</sup> Det epokegjørende arbeidet til Dell Hymes i 1972 definerer kommunikativ kompetanse som ”when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner” (s. 277). Begrepet har vært diskutert av mange og har hatt et ulikt antall delkomponenter spesifisert, som for eksempel hos Canale & Swain 1980 og Færch et al. 1974. Jf. omfattende drøfting i Simensen 2007.

<sup>21</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Portfolio\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Portfolio_en.asp) (nedlastet 17.01.2011).

<sup>22</sup> Se <http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=13348> (nedlastet 17.01.2011). En versjon av Språkpermen er for eksempel utviklet for språkopplæring blant voksne.

<sup>23</sup> Pt. ivaretatt av universitetet i Lancaster. Jf. <http://www.lancs.ac.uk/researchenterprise/dialang/about> (nedlastet 09.03.2011).