

Fra British Club til Global English: engelskfag i utvikling

Innledning

Den 5. oktober 1945 startet 24 elever på den nyopprettede engelsklinjen ved Hamar offentlige lærerskole. For studieåret 2016–17 var det registrert ca. 350 studenter som studerer engelsk på avdelingens videreutdanningskurs for lærere, grunnskolelærerutdanninger, årsstudium, fordypningsenhet, praktisk-pedagogisk utdanning, lektor-, master- og doktorgradsprogram. Faget har vært gjennom en rivende utvikling både lokalt, nasjonalt og internasjonalt. Fra å være definert som et av flere fremmedspråk i norsk skole, er engelsk i ferd med å få andrespråklignende trekk i Norge (Graddol, 1997, s. 11; Lindemann, 2008, s. 4).¹ Fagets endrede status kan også ses i myndighetenes prioritering av engelsk som et kjernefag i skole og utdanning på lik linje med matematikk og norsk (Kunnskapsdepartementet, 2014). I den gjeldende læreplanen for grunnskolen er faget beskrevet som både et «redskapsfag» og et «dannelsesfag» (Utdanningsdirektoratet, 2013); et kommunikasjonsfag og et kulturfag på samme tid (Ludvigsen, et al, 2014, s. 78). Samtidig har språket oppnådd en unik posisjon i en stadig mer globalisert og digitalisert verden (Anaiadou, McNaught & Thompson, 2011; Culpeper, 1997, s. 75–79; Crystal, 2004, s. 517–523, 531; Graddol, 2006, s. 41–48; Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 14–16; Simensen, 2007, s. 74–78). Dette kapitlet ser nærmere på hvilke språksyn og -idealer som har fått prege innholdet i engelskfaget i norsk skole, lærerutdanning og på avdelingen på Hamar fra de første spede forsøk med skoleundervisning i engelsk på Hedmarken på slutten av 1800-tallet og frem til dagens profesjonsrettede lærerutdanningsfag. Analyse av styringsdokumenter, planverk og pensumlitteratur vil utgjøre det viktigste empiriske materialet for å belyse utviklingen av fagets ulike disipliner i denne perioden.

Engelsk eller tysk? Fremmedspråk på Hedmarken frem til 1945

Ved opprettelsen av Hamar stiftsseminarium i 1867 var ikke fremmedspråk blant de fagene som inngikk i lærerutdanningen. I 1880 ble tysk tilbudt som frivillig fag med fire timer undervisning ukentlig (Dahl, 1967, s. 34). Bakgrunnen for tilbudet var at et stort antall elever skaffet seg privatundervisning i faget (Hamar seminarium, 1880, s. 31). Ordningen viste seg å være kortvarig og ved innføringen

¹ Innvandring har ført til at engelsk også er det mest utbredte tredjespråket i Norge (Surkalovic, 2014).

av ny seminarlov i 1902 fremmet Hans Jensen forslag om tysk eller engelsk som valgfritt fag ved lærerskolen. Dette var noe de andre lærerne ved skolen rådde fra da de først ville se hvordan nye ordningen virket (Dahl, 1959, s. 221; Dahl, 1967, s. 57).

Folkeskolelovene av 1889 hadde gjort undervisning i fremmedspråk frivillig (Gundem, 1989, s. 4; Landsskoleloven og Byskoleloven, 1889, s. 6). Tysk viste seg å stå sterkere som fremmedspråk i folkeskolen på Hamar, og faget ble etter hvert et frivillig tilbud i middelskolen. Tyskundervisningen opphørte fra og med skoleåret 1928–29, da obligatorisk undervisning i engelsk ble innført i framhaldsskolen (Hoel, 1981, s. 97). Dette hang sammen med at engelsk var blitt det vanlige faget i byfolkeskolen og at «den høgre skolen regnet med engelskundervisning i folkeskolen som ordinært grunnlag for den videregående undervisning» (Dahl, 1959, s. 336–337).

Spørsmålet om fremmedspråk, hvorvidt det skulle være obligatorisk eller frivillig og ikke minst hvilket fremmedspråk som eventuelt skulle tilbys, handlet om praktiske hensyn som sjøfart, handel, håndverk og turisme, men også om hensynet til den høyere skole som var tjent med at elevene allerede i folkeskolen fikk opplæring i språket (Gundem, 1989). Samtidig falt diskusjonen om fremmedspråk sammen med måldebatten, der nynorskfolket var tilbøyelige til å avvise fremmedspråk, mens riksmålstilhengerne i større grad ivret for at seminariene burde tilby undervisning i engelsk eller tysk (Hagemann, 1992, s. 117; Halvorsen, 1999, s. 16). I innstillingen om lærerskolene fra den parlamentariske skolekommisjonen i 1927 ble det debattert hvilket fremmedspråk som burde innføres i lærerskolene:

Det er så at tysk i høiere grad styrker elevenes grammatikalske forståelse, og at dette sprog på grund av sitt slektskap med vårt eget byr på mindre vanskeligheter hvad gloser og uttrykk angår, samtidig med at det åpner adgang til en verdifull litteratur, ikke minst på det pedagogiske område. Men også engelsken har store fordeler for den vordende lærer. Vår stilling i forhold til den engelsktalende verden gir dette sprog en stor praktisk nytte. Den engelske litteratur er overmåde rikholdig, og den amerikanske pedagogiske litteratur får stadig voksende betydning. Nåværende forslag vil i tilfelle også gi engelsk en fremtredende plass som frivillig fag, først og fremst i byfolkeskolen. (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1927, s. 3)

Kommisjonen konkluderte med at begge språk burde likestilles, med det resultat at Lærerskoleloven av 1930 gjorde fremmedspråk obligatorisk fag i den toårige og fireårige lærerutdanningen (Stortinget, 1930, s. 167–168). Ved lærerskolene på Hamar og Elverum ble engelsk tilbudt fra 1931². Faget ble sentralt ved innføringen av toårig lærerutdanning i 1938 (Dahl, 1992). Det var daværende rektor ved Hamar lærerskole Einar Boyesen som hadde fremmet forslaget om toårig engelsklærerlinje. Han var opptatt av at engelsklinjen ikke skulle ha noe tilfeldig og nødhjelpsaktig preg over seg. I innhold skulle den ligge tett opp til engelsk bifag ved universitetene (Gundem, 1989, s. 38; Halvorsen, 1999, s. 29; Høigård, 1947, s. 292).

² For å bøte på lærernøden i tiden etter 1. verdenskrig prøvde Elverum lærerskole seg på frivillige kurs i tysk «fordi den pedagogiske litteratur for det meste fantes på det språket. Mange elever meldte seg, men de sluttet nesten alle sammen etter hvert, selv de beste, da det ble for mye for dem.» (Dahl, 1992, s. 46).

Studiet skulle være et «[s]pråkleg, litterært og realt studium av moderne engelsk, fyrst og fremst med det fyremål å vinna stødleik i munnleg og skriftleg bruk av engelsk, slik som dette målet vert nytta i det daglege liv» (Lærarskolen, 1939). Selve lærerprøven i faget bestod av to skriftlige oppgaver som skulle besvares på engelsk.

Ved innføringen i 1939 av Normalplanen for byfolkeskolen, kom engelsk med som obligatorisk fag med fem timer i uka i 6. og 7. klasse (Hamar folkeskole, 1956, s. 27; Hoel, 1981, s. 98; Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939). Planen for engelskfaget var «gjennomstyret» av den direkte metode (Gundem, 1989, s. 29) og sterkt inspirert av Carl Knap og reformbevegelsens lingvister (Drew & Sørheim, 2009, s. 24). Metoden gikk ut på å la tilegnelsen skje ved mest mulig å bruke fremmedspråket selv, gjerne gjennom dialogtrening på dagligdagse situasjoner, og minst mulig anvendelse av elevenes morsmål som mellomledd. Fokuset på muntlighet finner man i det første punktet om mål for hva en elev skal ha tilegnet seg: 1. *en god uttale*. I rettleidingen står det:

I denne plan er det gått ut fra at en i alt vesentlig følger de regler som nå gjelder eller vil komme til å gjelde for begynnerundervisning i engelsk etter *direkte metode* i den høgre skole, med den tillemping som er nødvendig.

Videre understekes viktigheten av fonetikkopplæring og arbeid med uttale (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939, s. 227–238). Knud Olai Brekkes lærebøker med vekt på god uttale står i en særstilling i denne perioden (Bergh, 1953, s. 98; Gundem, 1989, s. 32; Hauge, 2015, s. 162). Læreplanen ga likevel ikke rom for dogmatisk monolingval bruk av målspråket i klasserommet (Simensen, 2007, s. 38). Hvorvidt føringene i disse planene nådde ut i klasserommene eller om det der fortsatt var grammatikk-oversettelsesmetoden som rådde grunnen, er heller usikkert (Drew & Sørheim, 2009, s. 24; Gundem, 1989, s. 28).

Under 2. verdenskrig kom det i 1941 påbud om å fjerne all engelskundervisning i folkeskolen. I stedet skulle det kun undervises i tysk som fremmedspråk. Dette bød på utfordringer ettersom norsk skole hadde ytterst få lærere som var kvalifisert til å gi tyskundervisning, men også fordi det var få som meldte seg til de tyskkursene som ble satt i gang for lærere (Hagemann, 1992, s. 192; Hoel, 1981, s. 119; Nøkleby, 2000, s. 46). Ved krigens slutt var stemningen i nasjonen slik at det virket opplagt at det dominerende fremmedspråk i fremtidens norske skole måtte være de amerikanske og britiske seierherrenes morsmål.

Engelsklinje på Hamar

Da Hamar offentlige lærerskole gjenåpnet sine dører i oktober 1945, fikk skolen også en egen engelsklinje i samsvar med lærerskoleloven av 1938. Torolv Fladsrud ble tilsatt som lektor i norsk og engelsk. Det var ingen enkel jobb han gikk til: under okkupasjonen hadde det vært vanskelig å få tak i engelske bøker, og det skulle gå et halvt år før det var mulig å skaffe klassen en eneste lærebok i engelsk (Dahl, 1967, s. 86).

I etterkrigsårene gjorde grammatikk-oversettelses-metoden sin gjeninntreden i fagplanen for engelskfaget i lærerutdanningen. Målene for hva studentene

skulle ha tilegnet seg var: A) *Kjennskap til engelsk grammatikk*. B) *Dugleik til å lesa og omsetja utvalde engelske lesestykkje og greia ut om dei på engelsk*. Ein les og noko pedagogisk litteratur på engelsk (Hjorth-Eriksen, 1953, s. 21).

Britisk innflytelse

Et viktig innslag i engelskstudentenes studiehverdag ble *British Club*, en klubb opprettet for å stimulere interessen for den engelske kulturen og det engelske språket. Der møttes man for å lytte til foredrag på engelsk, selv snakke engelsk og nyte engelsk bevertning som *tea and biscuits* (Hess, 1967, s. 131). Sommeren 1946 deltok noen av studentene på et kurs i regi av British Council på Firda Gymnas i Sandane. Kurset ble beskrevet av kursdeltakerne som «meget vellykket», og de kontaktene som ble knyttet med British Council, ble av stor betydning for klubbens videre virksomhet. Foredrag av offiserer fra Royal Air Force, visning av filmatiseringer av Shakespeares *Macbeth* og *Julius Caesar*, film og litteratur om det engelske skolevesenet, kåseri om engelsk musikk med utlånte plater fra British Council var blant innslagene under klubbens møter de to første årene (Lyngvi, 1992). Årsberetningen fra skoleåret 1946–47 vitner om møter som dekket et bredt spekter av temaer knyttet til britisk – hovedsakelig engelsk – historie, kultur- og samfunnsliv: The New Education Act of 1944, British Universities, English Literature, English Music, Christmas in England, Wartime Britain, Everyday Life in England, Belief and Reason (foredrag av Peter Lowry fra den katolske menighet i Oslo) og *The Scots and their Country*. Klubben fortsatte med regelmessige møter gjennom 1950-, 60- og 70-tallet, og ble med tiden en viktig møteplass for norske studenter og utvekslingsstudenter fra St. Paul's College i Cheltenham (Schanke, 1992, s. 241; Taxt, 1977, s. 114).

Perioden fra krigens slutt til begynnelsen av 1960-tallet var heller ukontroversiell når det gjaldt engelsk som fremmedspråk, det Anthony Howatt kaller en «konsolideringsperiode» (Howatt, 1984, s. 217). Den samme perioden preges for øvrig av fremveksten til British Council, en organisasjon opprettet av det britiske stat i 1934 med det formål å «create a friendly knowledge and understanding between the people of the UK and the wider world» (British Council, 2017). Fra å drive en slags «kulturell propaganda» i de første etterkrigsårene gikk organisasjonen stadig mer i retning av faglig bevissthet knyttet til engelsk som fremmedspråk og profesjonalisering av engelsklærere som yrkesutøvere. Opprettelsen av en *education officer* for Norge i 1950 skulle vise seg å være av stor betydning. Gjennom den kontakten som ble etablert med lærerorganisasjonene og Utdanningsrådet, fikk British Council etter hvert stor innvirkning på sentrale spørsmål som gjaldt utviklingen av engelskundervisningen i landet, og da særlig innenfor høyere utdanning (Gundem, 1989, s. 177–204; Simensen, 2010, s. 477).³

Hamar-forsøket i perioden 1954–59 bestod i at studentlinjen ble forlenget til tre år, og at studentene etter eget valg kunne konsentrere seg om færre fag og ble gitt større frihet til å drive selvstendige studier (Myhre, 1998, s. 242; Schanke,

2002, s. 280–281). Forsøket hadde klare paralleller til engelsk lærerutdanning, og rektor August Lange ved Hamar lærerskole hadde, som mange andre skolefolk, mottatt verdifulle impulser derfra (Schanke, 1992, s. 224).

Engelsk for alle

«Knappt noe skolefag i norsk grunnskole gjennomgikk en så drastisk utvikling som engelskfaget gjorde fra midt på 1950-tallet til begynnelsen av 1970-tallet» (Gundem, 1997, s. 65). I Arbeiderpartiets program for 1953, 1958 og 1961 var målet å skape en enhetlig skole for all ungdom uten hensyn til foreldrenes stilling i samfunnet. Et middel for å skape en slik skole var «engelsk for alle». Målet var at engelsk skulle bli et obligatorisk fag i folkeskolen. De sosiale forskjellene kunne også merkes mellom by og land: «I 1954 hadde nesten alle byfolkeskolene innført engelsk, mens bare en fjerdedel av landsfolkeskolene hadde det» (Bech, 2016, s. 217). Ti år senere fikk 94% av elevene i folkeskolen engelskopplæring (Nordeide, 1966, s. 255). Ønsket om å demokratisere engelskundervisningen bød likevel på utfordringer. Engelsk var ansett som et elitistisk fag med en annen sosial og akademisk status enn de andre fagene i skolen. Spørsmålet om hvilken undervisning som skulle ligge til grunn, gikk i to retninger: engelsk for «generelle kontaktformål» eller engelsk som grunnlag for den høyere skole? En helt sentral skikkelse i denne perioden var den Oxford-utdannede Helge Sivertsen, først som statssekretær i Kirke- og undervisningsdepartementet i årene 1947–56, og siden som kirke- og undervisningsminister i årene 1960–63 og 1963–65.

Forsøksordningen med engelsk fra 1955 var sterkt påvirket av svensk skolepolitikk. I den svenske forsøksplanen for engelskundervisning, utarbeidet i 1946 og vedtatt i Riksdagen i 1950 var det «en forskyvning fra teoretisk kunnskap til det som er nyttig fra et praktisk synspunkt» (Gundem, 1986, s. 77). Både i planen av 1957 og i Læreplan for forsøk med 9-årig skole av 1960 var det fortsatt den direkte metode som gjaldt (Gundem, 1986, s. 75–87; Gundem, 1997, s. 57–78; Nettet & Slaatto, 1958). Det andre målet for opplæringen i forsøksordningen var «å øve elevene opp til å gjøre seg forstått på engelsk, – først og fremst i tale, men også så langt råd er i skrift, – ved at en legger vekt på en god uttale og et aktivt og praktisk anvendelig ordforråd» (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 204). I samme plan kom kulturaspektet inn som det tredje målet med opplæringen: «å gi elevene en innføring i dagliglivet, historien og geografien og ungdomslitteraturen i de engelsktalende land (Storbritannia og de andre Samvelde-landene, De forente stater)» (s. 204). Planen inneholdt også en liste over det aktive ordforrådet elevene skulle ha tilegnet i løpet av folkeskolen. Listen på ca. 725 ord var en betydelig reduksjon av tidligere krav (Normalplanutvalget av 1967, 1970, s. 125).

Som et resultat av innføringen av den niårige enhetsskolen og det plutselige behovet som oppstod for kvalifiserte engelsklærere, kom en ny studieplan for engelsk på toårig linje fra 1960. Målet var å sikre at kandidatene fikk full kompetanse til å undervise i engelsk. Gjennom et tilleggskurs skulle kandidatene kunne oppnå grunnfagseksamen. Videre ble innholdet i faget i den nye studieplanen styrt fra sentralt hold. I et brev datert 6. mai 1960 uttaler Fladsrud:

³ Johs Kjørven, som underviste på Hamar mellom 1967 og 2005, var British Council Scholar i 1964, 1969 og 1978–79.

Det er en fordel å få et fast pensum og faste grunnbøker å holde seg til. (...) Eksamensordningen vil ikke føre til noen nevneverdig omlegging av undervisningen for mitt vedkommende, men kanskje litt mer drill i enkelte disipliner (...) Nyordningen vil i alle fall innebære en garanti for at de disipliner som har størst betydning i folkeskolen, ikke blir neglisjert.

Studieplanen var preget av den direkte metoden, med fokus på uttale. Under punktet *Målsetting*, står det i andre setning:

Studentane må ha ein god uttale, og som fremtidige engelsklærarar må dei gjere greie for korleis dei engelske språklydane vert forma, og dei må ha sikkert kjennskap til engelsk setningsmelodi, trykktilhøve, osv.

Ellers er det interessant å merke seg i hvilken rekkefølge de ulike disiplinene blir presentert i studieplanen: A. Fonetikk, B. Språkbruk, C. Bakgrunnskunnskap, D. Litteraturen, E. Metodikk og praksis. Fokuset i studieplanen var rettet mot praktisk anvendelse av språket. I Språkbruk skulle lærerskoleelevene «lære seg et aktivt språk med god beherskelse av de vanligste engelske setningsstrukturer.» Videre ble det argumentert med at

[g]rammatikkstudiet må tjene språktilegnelsen direkte. De vanligste skolegrammatikker er ofte utilfredsstillende, både fordi de p.g.a. sin forenkling blir ufullstendige og til dels ukorrekte, og fordi de inneholder regler istedenfor øvingsmateriale.

Den nye eksamensformen bestod av en åttetimers skriftlig prøve i språkbruk og fonetikk og intonasjon, samt en muntlig eksamen. I rettleidingen står følgende: «I tilknytning til hvert enkelt spørsmål kan elevene bli bedt om å redegjøre for hvorledes de vil behandle problemet for barna.» Undervisningsmetodikken ble for øvrig ikke gitt som et eget kurs, men var isteden integrert i opplæringen. Fladsrud skriver i sin rapport fra skoleåret 1960–61 at det ble gitt ti forelesninger i metodikk ved oppstart. I den muntlige delen kunne kandidatene bli prøvd i følgende ferdigheter:

- Evne til å snakke og lese engelsk klart og tydelig, men samtidig naturlig
- Evne til å uttrykke seg på engelsk i vanlige livssituasjoner
- Evne til å lese lydskrift og intonasjonstegn
- Elevenes metodebevissthet blir prøvd. Samtalen kan foregå på norsk.

Konsekvensen av en slik eksamensform var at bakgrunnskunnskap og litteratur fikk et helt annet formål, og det å tilegne seg slik kunnskap ble i stor grad overlatt til elevene. I sin rapport fra 1962 skriver engelskkonsulent for Kirke- og undervisningsdepartementet, Michael Walton:

The place of literature in the course was a topic that cropped up very frequently in the conversations I had with the training college teachers. As far as the new syllabus is concerned, of course, the situation is that once the teacher feels that his class has reached a sufficiently high standard in their use of English, he will be able to do what work he likes on literature – and his freedom is in many ways a good thing. The question arose, however, as to whether at a later stage, when students come to

the colleges with a firmer linguistic foundation than is now the case, it would not be valuable to adopt a more systematic approach also to the study of literature. (sitert i Gudem, 1989, s. 227)

Pensumlisten for fireårig lærerutdanning fra 1963 viser et variert utvalg tekster som spenner fra historiske romaner (Sir Walter Scotts *Ivanhoe*), viktorianske romaner (George Eliots *Mill on the Floss* og Charles Dickens' *Mystery of Edwin Drood*), krim (John Buchan og Sir Arthur Conan Doyle), sakprosa om blant annet mytteriet på Bounty og Marie Curie og *African explorers*. Særlig interessant å merke seg er at romanen *Cry, the Beloved Country* av den sørafrikanske anti-apartheidaktivisten Alan Paton stod på pensum.⁴

Nye kollegaer og amerikanske impulser

Med det britiske imperiets fall, USAs nye rolle som supermakt, dyrkingen av populærkultur og med fjernsyn som allemannseie og et massemedium som brakte hendelser fra hele verden rett hjem i nordmenns stuer, ble også innholdet i engelskfaget her hjemme i stadig økende grad påvirket av USA. Samtidig skjedde det spennende ting innenfor språk- og fremmedspråksforskning – både teoretisk og teknologisk. Mye av dette hadde sitt utspring i USA. I 1959 lanserte den amerikanske lingvisten Noam Chomsky ideen om at språk er medfødt, noe som var stikk i strid med datidens behavioristiske læringssyn (Skinner, 1957) om at språk er noe som læres gjennom imitasjon, korrigering og forsterking. Chomskys kognitive læringssyn bidro til en dreining innen språkdidaktisk forskning fra undervisningsmetoder til innlæringsforskning. Feil ble ikke lenger sett på som et forstyrrende element i læringsprosessen, men isteden som naturlig utprøving og således tegn på læring (Bjørke, Dypedahl & Myklevold, 2015, s. 22; Drew & Sørheim, 2009, s. 16). Anvendt lingvistikk vokste frem som et nytt forskningsfelt og ga nye muligheter innen undervisning og språklæring. I 1957 ga den amerikanske strukturalisten Robert Lado ut *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Hans grunntanke var at språk og kultur er uatskillelige, noe som samsvarer med Thomas Hylland Eriksens definisjon av kultur som «det som gjør kommunikasjon mulig» (2001, s. 60). Som Lado sier i innledningen «in the comparison between native and foreign language lies the key to ease or difficulty in foreign language learning» (Lado, 1957, s. 1). Charles Fries (1957), Lados kollega ved University of Michigan, skilte mellom tre typer mening i språk: den leksikalske, den strukturelle og den sosiokulturelle. Både Fries og Lado spilte viktige roller i utviklingen av den audiolingvale metoden (Simensen, 2007, s. 46), en metode som i sin tid ble utviklet under 2. verdenskrig for å gi rask opplæring i fremmedspråk til amerikanske soldater som skulle ut i internasjonale oppdrag. Metoden var inspirert av behaviorister som Pavlov og Skinner, og den fokuserte på å øve opp muntlige ferdigheter gjennom lytting, snakking, øvelse og repetisjon

⁴ Omtrent på samme tid arrangerte Gruppe 64, en gruppe «med det formål å provosere lærerskoleelevene til øket oppmerksomhet overfor engasjement i aktuelle problemer» – og egentlig den første venstreradikale forening på skolen, en «Lysaksjon» til inntekt for Krisefondet for Sør-Afrika (Hess, 1967, s. 131; Taxt, 1977, s. 116).

(Drew & Sørheim, 2009, s. 25; Simensen, 2007, s. 53). Teknologiske nyvinninger som båndopptakere og språklaboratorium bidro til metodens fremvekst. Hamar lærerskole fikk i 1965 sitt første språklaboratorium, et Tandberg-studio bestående av 15 båser. Hele 25 000,- ble betalt til Fabritius Handelshus, noe som vitner om at man var villig til å investere mye penger i ny teknologi for å utvikle nye undervisningsmetoder i engelsk. Thor Ola Engen og Gro Asland, som begynte på lærerskolen i henholdsvis 1965 og 1966, forteller at skolen var mektig stolte av laben (personlig kommunikasjon, 25. og 27. mai 2017).

På Hamar var Fladsrud ikke lenger alene om engelskundervisningen. Fridtjof Rånes og Trond Svånå ble tilsatt i 1965, mens Johs Kjørven kom to år senere (Hamar lærerskole, 1967, s. 162). Særlig Kjørven med sin lidenskap for amerikansk kultur, samfunnsliv og ikke minst litteratur, skulle vise seg å bli en betydelig ressurs for skolen. I denne perioden kom også de første amerikanske underviserne. Ben T. Rude underviste i 1964–65, Valerie Simpson var timelærer i flere år, og ekteparet Ronnie og Phil Kaufmann vikarierte for Kjørven i 1972–73 (Svånå, 1977, s. 119). Viktig var også kontaktene som etter hvert ble knyttet til Concordia College i Minnesota og de mulighetene dette samarbeidet ga til utveksling og gjensidige besøk for lærere og studenter (Schanke, 1992, s. 245; Schanke, 2002, s. 287). For eksempel hadde Johs Kjørven opphold som gjesteforsker i 1970–71 ved University of Minnesota, mens han i 1982 og 1989 hadde opphold som gjesteforeleser ved Concordia.

Fornyng og krise

I 1960-årene ble det ved Hamar lærerskole iverksatt en rekke forsøk med ettårig videreutdanning og 3-årige linjer som både skulle gi en allsidig utdanning og en form for spesialisering. I første omgang ble det utarbeidet en plan for 3-årig linje med engelsk som spesialfag, og høsten 1969 startet 48 studenter på denne utdanningen. Opprettelsen av disse spesialiseringstilbudene (S-linjene) medførte et omfattende arbeid med nye studieplaner. Dette gjaldt særlig for spesialfagene (Schanke, 2002, s. 284–285). Engelskplanen tok utgangspunkt i det nybrottsarbeidet som ble gjort innenfor fremmedspråkopplæringen i USA og England, blant annet ved å definere de lærerqualifikasjoner fremmedspråklærere må ha, og ved å utarbeide retningslinjer for utdanning av lærere i fremmedspråk. Den første fagplanen i engelsk uttrykte slike retningslinjer i en generell del, samtidig som den så detaljert som mulig inneholdt plan for hver fagdisiplin i hvert semester. Til grunn for planen i engelsk lå blant annet det syn at faglig kompetanse til topps i grunnskolen krever til sammen ett års studium – det vil si nivå og omfang som et grunnfag (Østerud, 1977, s. 67). Som en av få lærerutdanningsinstitusjoner i landet fikk Hamar lærerskole i 1969 sin årsutdanning i engelsk godkjent av universitetene som tilsvarende grunnfag.

På grunn av det store behovet for engelsklærere hadde myndighetene i 1965 iverksatt en ordning for studenter med relativt gode forkunnskaper i engelsk på fireårig linje. Åpenbart var dette et tiltak som fungerte dårlig. Blant de største

utfordringene var et for lavt timetall og for ujevnt startgrunnlag blant studentene.⁵ Deltakere på fagkurs i engelsk i Trondheim 19.–24. august 1968 uttalte: «de forskjellige krisetiltak for å dekke behovet for engelsklærere i grunnskolen bør avvikles så snart som råd er, og myndighetene må i stedet sette mer inn på fullverdig utdanning av engelsklærere». På et sensormøte i Oslo 12. juni 1969 ble det igjen reist kritikk mot ordningen med utdanning av engelsklærere på fireårig linje i lærerskolen. Ordningen ble beskrevet som uforsvarlig når det gjaldt faglig nivå. Engelskseksjonen i Norsk lærarskolelag skriver i et brev til departementet (1. juli 1969):

Det har vist seg at svært mange av disse elevane ikkje har nådd dei mål ein sette opp for dette engelsklærarkurset. Eksamenresultata har til dels vore dårlege, og både faglærarane og sensorane ved lærarprøva har fleire gonger gitt uttrykk for sterk skepsis når det gjeld denne ordninga. (...) Når dei andre «snarvegane» til undervisningskompetanse i faget fell bort, bør også denne avviklas så snøgt som råd er.

I et skriv datert 10. oktober 1969 anbefaler Lærerutdanningsrådet at utdanningen av engelsklærere på fireårig linje i lærerskolen avvikles fra og med skoleåret 1970–71. Departementet ga 2. april 1970 sitt samtykke. Med tanke på at Stortinget i 1969 hadde vedtatt Lov om 9-årig grunnskole, med engelsk som obligatorisk fag på barnetrinnet, så ikke situasjonen spesielt lys ut.

Mønsterplanen: en svensk engelskplan for den norske skole

Mønsterplanen – både den foreløpige utgaven fra 1971 og den endelige i 1974 – var sterkt preget av den audiolingvale metoden (Drew & Sørheim, 2009, s. 29; Simensen, 2007, s. 55). I omtalen av forarbeidet til Normalplanen av 1970 blir det understreket hvor viktig det er å utvikle og kjøpe inn teknologiske hjelpemidler «i forbindelse med lytteøvelser og innøving av muntlig språkferdighet» (s. 126). Fagplanen i engelsk i Mønsterplanen var i stor grad påvirket av Europarådets og svensk skoleforsknings anmodninger, med deler av planen direkte oversatt fra engelskplanen i Läroplan för grundskolan 1969 (Gundem, 1997, s. 57–78; Gundem, 1989, s. 437–479; Kirke- og undervisningsdepartementet, 1971, s. 168–189; Normalplanutvalget av 1967, 1970, s. 125; Ytreberg, 1993, s. 48–49). Elevene begynte med undervisning i engelsk i fjerde trinn, men med mulighet for å begynne forberedende undervisning med én undervisningstime per uke i tredje trinn. At lytting og muntlig kommunikasjon var vektlagt finner man i omtalen av faget:

Engelskundervisningen i grunnskolen tar sitt utgangspunkt i språket som et middel til muntlig kommunikasjon og kontakt med andre mennesker. Den viktigste oppgaven for språkundervisningen blir derfor å lære elevene til å oppfatte og tale engelsk, først og fremst i enkle, dagligdagse situasjoner. ... Undervisningen bør på alle trinn så langt råd er foregå på engelsk slik at hver leksjon blir en naturlig serie høre- og taleøvinger. (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 147–148)

⁵ Så tidlig som i 1954 ble det advart mot konsekvensene av det ujevne startgrunnlaget blant studentene (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1954).

På barnetrinnet var det det først og fremst høreforståelse, leseforståelse og muntlig uttrykksevne som skulle vektlegges. Den skriftlige uttrykksevnen ble således nedprioritert. Grammatikk- og vokabularinnlæring⁶ skulle skje induktivt, og «den vesentlige del av opplæringen [...] skje på skolen» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 148). Planen inneholdt ellers elementer av differensiering og egenvurdering, mens det angloamerikanske perspektivet gjorde seg gjeldende i både i kunnskap («noe kjennskap til forholdene i Storbritannia og USA før og nå»), men også uttale:

Mønsteret for den engelske uttalen som elevene skal lære seg, bør være English Standard Pronunciation. Det vil være nyttig for elevene å bli gjort oppmerksom på typiske treff ved amerikansk uttale. En elev som har amerikansk-engelsk uttale, bør ikke påtvinges britisk uttale, ortografi og vokabular (...) Videre er det verdifullt at elevene enkelte ganger får høre uttale som er karakteristisk for personer fra land som har engelsk som annet-språk. (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 149)

I den reviderte utgaven fra 1986 og i M87 er teksten noe omformulert, men fortsatt med tydelige føringer for hvilke språkmodeller som skal ligge til grunn for uttale: «Elevene bør lære en normalisert variant av britisk eller amerikansk engelsk» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1986, s. 192; Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 210). En viktig forskjell fra tidligere læreplaner er at de to uttaleformene nå ble sidestilt.

Fokuset på struktur og progresjon stilte store krav til engelsklæreren. Et viktig redskap ble læreboka, ofte utarbeidet med konstruerte tekster for å illustrere grammatiske og fonologiske fenomener, samt introdusere nytt vokabular (Drew & Sørheim, 2009, s. 29). Det kan likevel spores en viss kritikk av den audiolingviale metoden når det advares mot «livløs og mekanisk ferdighetstrening» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 147). Fagplanen i engelsk ble etter hvert kritisert for å være detaljstyrt og preget av en «hierarkisk pedagogisk tenkning» (Tangerud, 1980, s. 117).

Et av kursene som ble avholdt ved Hamar lærerskole i 1972, var et etterutdanningskurs på 30 timer i Idé og metode: Moderne engelsk undervisningsmetodikk. Målgruppen var øvingslærere i engelsk og andre lærere i grunnskolen (5.–6. klasse). Ronnie Kaufmann var kursansvarlig, mens Torolv Fladsrud bidro med en forelesning.⁷

6 En vokabularliste på ca. 2 000 ord anga «siktemålet for det ordtilfang elevene ved gjennomgått grunnskole bør ha kjennskap til» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 160). Vokabularlisten var tatt ut av engelskplanen i den reviderte utgaven i 1986 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1986).

7 Kurset bestod av følgende tema: Fra Knap til Mønsterplanen; De fire ferdigheter og deres rekkefølge; «Den nye direkte metode»; Tradisjonell og strukturell grammatikk; Uttaleundervisningen; Uttaleproblem; Om muntlige ferdigheter; Klasseromsmetoder; Lese- og strukturundervisningen; Planlegge timen.

Stabilitet og kvalitet

Fra 1974 ble engelsk tilbudt som et eget selvstendig årsstudium (20 vektall) på Hamar. Lærerstudenter hadde mulighet til å ta faget som en del av utdanningen i sitt 2. eller 3. studieår. Fladsrud gikk av med pensjon i 1975. På samme måte som han satte sitt personlige preg på engelskopplæringen på Hamar, skulle de neste to tiårene i stor grad bli preget av trioene Johs Kjørven, Nils Christian Nilsen og Ian Watering. I tillegg underviste Oddmund Eggen i litteratur fra 1973 til 1986. Årsstudiet ble et flaggskip som rekrutterte svært godt, og fagmiljøet ble viden kjent for god undervisningspraksis og tett oppfølging av studenter. 120 søkere til de 25 studieplassene var ikke uvanlig. Rundt ¾ av studentene fulgte studiet som et rent ettårig studium, og ikke som en del av lærerutdanningen. Med gjennomsnittlig tolv elever per lærer, var det rikelig med anledning til å praktisere muntlig engelsk på daglig basis. Selve studiet ble delt inn i følgende fagområder: fonetikk, grammatikk og språkbruk, kulturkunnskap, litteratur, metodikk og oversettelse. Både litteratur- og kulturkunnskapdelen var delt inn i en amerikansk og britisk del. Det britisk-amerikanske fokuset på uttale i Mønsterplanen finner man også igjen i beskrivelsen i studieplanen: «Konsekvent amerikansk språkbruk blir godkjent på like fot med britisk engelsk. Likevel ligger hovedvekten i fonetikk- og grammatikkundervisningen på det britisk-engelske felt» (studieplan for engelsk årsenhet for Hamar lærerhøgskole, 1982). Undervisningen var lagt opp med fellestimer, samtaletimer, gruppetimer, øvelse i språklaboratoriet og *tutorials* (veiledning av skriftlige arbeider). Det var et grundig, krevende og godt gjennomarbeidet studium som på et bemerkelsesverdige vis i stor grad forble uendret frem til Kvalitetsreformen i 2003. Ian Watering, som underviste i hele perioden, opplevde at studiet ga et solid fundament for fremtidige engelsklærere, men også for videre studier på høyere nivå (personlig kommunikasjon, 30. mai 2017). I 1977 ga universitetene i Oslo og Bergen ny godkjenning av ettårig spesialisering i engelsk ved Hamar lærerskole som likeverdig med engelsk grunnfag ved universitetene. I uttalelsen fra styrer for Engelsk institutt ved Universitetet i Bergen, professor Orm Øverland, heter det: «Studieplanen virker vel gjennomtenkt og gir en utmerket orientering om målsetting, innhold, arbeidsplan, undervisningsformer og eksaminasjon» (7. desember 1977).

I 1978 avla Johs Kjørven Dr.philos-graden ved Universitetet i Bergen med avhandlingen *Robert Frost's Emergent Design: The Truth and the Self In-between Belief and Unbelief*. Han ble med det den første ved lærerutdanningen på Hamar med doktorgrad, noe som skulle vise seg å være en uvurderlig styrke for fagmiljøet i engelsk i de kommende årene.

På slutten av 1970- og begynnelsen av 1980-tallet ble også en kvartårsenhet i engelsk bestående av fonetikk, grammatikk, ordbøker, engelsk og amerikansk bakgrunnsstoff, litteratur og metodikk tilbudt. Kurset tok sikte på å gjøre kandidaten faglig kompetent til den første engelskundervisning i barneskolen (1. og 2. år). Denne typen forsøk på å dele opp engelskfaget i kvart- og halvårsenheter møtte stor motbør i Nasjonalt fagråd for engelsk.

Kommunikativ språklæring

På 1980-tallet ble fokuset i fremmedspråksdidaktikken i stor grad dreid i retning av det den amerikanske antropologen og lingvisten Dell Hymes (1972) omtaler som «kommunikativ kompetanse». Særlig er det den amerikanske lingvisten Stephen Krashens (1982, 1985) idéer om det å lære et språk (en bevisst handling) og det å tilegne seg et språk (en ubevisst handling) som rår. Ian Watering omtaler sitt møte med den kommunikative metoden som en «*real eye opener*» som førte til endret undervisningspraksis (personlig kommunikasjon, 16. desember 2016). I den kommunikative språklæringen ble fokuset flyttet fra form (grammatikk, vokabular, osv.) til mening (hva språket brukes til) (Harmer, 2015, s. 57). Flyt (*fluency*) ble tillagt minst like stor vekt som korrekthet (*accuracy*). Videre ble den lærendes egne følelser og erfaringer viktige elementer i læringsprosessen. Autentiske tekster og uforberedte situasjoner ble brukt for å skape mest mulig naturlig og interaktiv språklæring (Kramsch, 2009a, s. 209). Et resultat av dette var at grammatikkundervisningen fikk en betydelig mindre rolle enn før (Brown, 2000, s. 266–267), et syn som gjenspeiles i M87: «Elevene kan i betydelig grad lære å bruke korrekt engelsk uten at de kan alle grammatiske regler og betegnelser» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 208). Ifølge den nå pensjonerte professoren ved Oranim Academic College of Education og Haifa University, Penny Ur (2011), har disse holdningene også påvirket innholdet i språklærerutdanningene, hvor det har vært lite fokus på grammatikkens plass i undervisningen. Om den kommunikative tilnærmingen til retting av språklige feil skriver Ur:

Not all mistakes need to be corrected: the main aim of language teaching is to receive and convey meaningful messages, and correction should be focused on mistakes that interfere with this aim, not on inaccuracies of usage. (Ur, 1996, s. 244)

Noe av det samme finner man i M87: «Elevene må få hjelp til å utvikle en konstruktiv holdning til språklige feil. I stedet for å være redd for å gjøre feil, må de forstå at de kan lære av feilene» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 205).

Kommunikativ kompetanse ble eksplisitt nevnt i fagplanen for engelsk i Reform 94 (Ludvigsen et al., 2014, s. 79). I R94 ble engelsk sammen med matematikk og norsk innført som allmenne, obligatoriske fag på alle grunnkurs, også de yrkesrettede linjene. Argumentet for mer teori på alle linjer var at kunnskapsnivået hadde økt i samfunnet og arbeidslivet generelt, mens *internasjonalisering* ble gitt som begrunnelse for hvorfor nytteverdien av solide engelskkunnskaper stadig økte (Ludvigsen et al., 2014, s. 79). Et nytt element var at elevenes personlige utvikling og motivasjon skulle være en drivkraft i språklæringen.

Halvårig påbyggingsstudium i engelsk på Hamar

Den strategiske planen for Hamar lærerhøgskole for perioden 1991–94 og det regionale høgskolestyret for Høgskolen i Hedmark anbefalte språkfag (engelsk og norsk) som satsingsområde for høgskolen (Bringeland, 2014, s. 70). Den 15. mai 1992 godkjente Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet halvårig

påbyggingsstudium i engelsk (10 vekttall) med 25 plasser. I rektor Torleiv Reitans begrunnelse står blant annet:

Av de studentene som de siste årene har gjennomført årsutdanning (20 vekttall) i engelsk, er det flesteparten (ca. 75 %) som tar utdanningen som et selvstendig studium, og ikke som en del av lærerutdanning. – Et mellomfagstillegg i engelsk kan derfor, bl.a. for disse studentene, også sees som et utdanningstiltak som ledd i regjeringens sysselsettingstiltak (4. mars 1992).

Påbyggingsstudiet på mellomfagsnivå og et desentralisert tilbud i engelsk årsstudium på Kongsvinger utløste to nye stillinger, og Gro Asland og Thomas Egan ble tilsatt. I studieåret 1992–93 hadde det første kullet med tilleggsstudiet i engelsk undervisning en ettermiddag i uken i følgende tre særemner: *American Literature 1865–1914* (4 vekttall), *The Habit and Power of Story-Telling: The Short Story in English* (3 vekttall) og *Modern English Syntax* (3 vekttall). Siden den gang har avdelingen tilbudt fordypningsemner med titler som *Gone West*, *Modern Cognitive Grammar*, *Contemporary African Literature*, *Varieties of English*, *Modern British Drama*, *Modern Irish Fiction*, *Translation*, *English around the World*, *Global English* og *20th Century American Poetry*.

Kunnskapsløftet: engelskplan inspirert av Det felles europeiske rammeverket for språk

Da de første resultatene fra PISA-undersøkelsene ble offentliggjort (OECD, 2003), ble norsk skole nødt til å gå i seg selv. Senere kom undersøkelser som PIRLS og TIMSS som ytterligere bekreftet de middelmådige norske skoleresultatene (Grønmo, Bergrem, Kjærnsli, Lie & Turmo, 2004; Roe & Solheim, 2007). Resultatet var en ny skolereform, Kunnskapsløftet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006). Med Kunnskapsløftet ble kompetanse det sentrale begrepet for det elevene skal lære. Samtidig ble det innført grunnleggende ferdigheter som inngår i alle fag og som alle elevene skal utvikle gjennom hele skoleløpet. De fem grunnleggende ferdighetene *å kunne lese, å kunne skrive, å kunne regne, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter* er kompetanser som er viktige redskaper for elevenes læring og utvikling i fagene og samtidig en del av fagkompetansen. Ferdighetene er også sentrale i et perspektiv om livslang læring (Ludvigsen et al., 2014, s. 18). Det kan diskuteres om ikke engelsk også burde inngå som en av de grunnleggende ferdighetene. I *NOU 2003:16* ble det fremmet forslag om at ferdigheter i engelsk var en av flere kompetanser som skulle integreres i alle fag (Søgnen et al., 2003, s. 18).

Kunnskapsløftet har to atskilte læreplaner for engelsk og fremmedspråk. Begge læreplanene er i stor grad inspirert av Europarådets felles rammeverk for språk, Common European Framework of Reference for Languages (Burner, 2014, s. 236–237; Ludvigsen et al., s. 79). I Kunnskapsløftet er kompetansemålene i engelskfaget ambisiøse, og knyttet til forståelsen av engelsk som et stadig viktigere kommunikasjonsmiddel internasjonalt for et lite land som Norge. Likevel gikk paradoksalt nok timetallet for faget ned i ungdomsskolen. Engelsk, som ett av

tre fag som har skriftlig eksamen etter endt grunnskole, har et timetall fra 1. til 10. klasse som er under halyparten av det matematikk og mindre enn en tredel av det norsk har. I tillegg er det blitt innført obligatoriske nasjonale prøver for elever på 5. og 8. trinn i lesing, regning og engelsk. Ser man på det totale timetallet i grunnskolen, er engelsk blant de tre fagene med færrest undervisningstimer (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Hvem eier engelsk?

De siste to tiårene har en viktig debatt om engelsk som globalt og internasjonalt språk blitt ført (Crystal, 1988; Graddol, 2006; Jenkins, 2003; Kachru, 1992; Seidlhofer, 2004). Spørsmålet om hvem som «eier» det engelske språket handler om politisk og ideologisk overbevisning, om valg og pragmatikk, om makt og økonomiske interesser. Alt dette har implikasjoner for både læreplanarbeid og hvordan faget undervises i norsk skole.

For det første er det et spørsmål om form: hvilken språkmodell skal ligge til grunn for undervisning? Er målet *native speaker*, *nativised* eller *lingua franca* (Kirkpatrick, 2006)? Ut ifra Kachrus (1992a) modell om Concentric Circles of English hører Norge hjemme i den ytre, «voksende» sirkelen. Hvor de skandinaviske landene hører hjemme i en slik modell kan likevel diskuteres (Simensen, 2010, s. 473–474). Som vi har sett, har norske læreplaner for engelskfaget sett opp til britisk og amerikansk engelskuttale som den foretrukne varianten. Med Kunnskapsløftet forvant disse forventningene (Utdanningsdirektoratet, 2006; 2013a). Isteden innebærer muntlige ferdigheter i engelsk «å bruke det muntlige språket gradvis mer presist og nyansert i samtaler og i andre typer muntlig kommunikasjon», «å bruke hensiktsmessige kommunikasjonsstrategier» og «å bruke språket med tydelig uttale og intonasjon». Det er altså elevenes evne til å kommunisere som vektlegges.

Den økte interessen for engelsk som verdensspråk gjør seg også gjeldende på Hamar. Et 10-studiepoengsemne på fordypningsnivå i *Global English* har inngått som en del av lektorutdanningen i språkfag de siste årene (Høgskolen i Hedmark, 2016). Kurset har vært et viktig bidrag med tanke på at engelsk som verdensspråk utfordrer tradisjonelle (norske) oppfatninger av hva som er god engelsk uttale. Nyere forskning viser at norske ungdommers engelske uttale gjenspeiles av den sosiale konteksten språk praktiseres i, og at flere velger en nøytral eller hybrid variant som sin foretrukne uttale (Rindal, 2013; Rindal & Piercy, 2013). Rindal (2016, s. 84) argumenterer for at «idealet» om britisk-engelsk og amerikansk-engelsk ikke bare er nærmest umulig å oppnå, men også helt unødvendig, mens Byram (1997, s. 11) mener at det er helt feil type kompetanse. Samtidig er virkeligheten i mange norske klasserom at «elevenes evne til å tilegne seg en tilnærmet innfødt uttale og intonasjon påvirker lærernes evaluering av elevenes kompetanse i faget i en positiv retning» (Hansen, 2011; se også Simensen, 2014, s. 12). Det synes derfor som at det rår en viss usikkerhet blant lærere knyttet til sentrale sider ved dagens engelskfag (Langseth, 2013, s. 119–137; Sandvik, Engvik, Fjørtoft, Langseth, Aaslid, Mordal & Buland, 2012, s. 138–140). Kanskje er en

hybrid løsning mellom *native speaker*, *nativised* og *lingua franca* – en «*polymodel*» som Kachru (1992b, s. 66) og Fitzpatrick (2006, s. 81) foreslår, – veien å gå.

Spørsmålet om hvilken engelsk som skal ligge til grunn er også et spørsmål om innhold. Bortsett fra to mål for læringsutbytter innenfor området Kultur, samfunn og litteratur som elevene skal tilegne seg etter 10. trinn, er verken Storbritannia eller USA nevnt i de andre læringsutbyttmålene i det 11-årige opplæringsløpet for engelsk i Kunnskapsløftet. Isteden er det det noe upresise begrepet «engelskspråklige land» som går igjen. Samtidig har det interkulturelle perspektivet fått en stadig viktigere plass i språkfagene og innen fremmedspråksdidaktikken. Da Byram (1997) presenterte sin modell for interkulturell kompetanse førte det til at man sluttet å snakke om *kulturkunnskap* og begynte å snakke om *interkulturell kompetanse* isteden (Haukås & Vold, 2012). Læreplanene på 1990-tallet bar «tydelige signaler om et inter- eller tverrkulturelt perspektiv» (Simensen, 2003, s. 5). I 1997 var for eksempel et av målene å utvikle elevenes «perspektiv på både den fremmede og egen kultur» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997, s. 37).

Tradisjonelt ble det kulturelle ofte atskilt fra det lingvistiske og bestod gjerne av en faktabasert undervisning om historie, samfunn og kultur i målspråksområdet. Med interkulturell læring ses språk og kultur i sammenheng, og den lærende får andre måter å se verden på. Det er en tilnærming som handler om langt mer enn det rent sosiokulturelle (Haukås & Vold, 2012). I Det felles europeiske rammeverket for språk, som Byram var sentral i utviklingen av (Dypedahl, 2007, s. 6), omtales *intercultural skills and know-how*. En av disse ferdighetene er *cultural sensitivity* (Council of Europe, 2001, s. 104), mens interkulturell kompetanse er spesifikt nevnt i læreplanen for engelsk programfag i videregående opplæring: «Fordi engelsk brukes over hele verden og i alle kulturer blir interkulturell kompetanse en naturlig og nødvendig del av språkkompetansen» (Utdanningsdirektoratet, 2006). I kurset Internasjonal engelsk, som undervises i 2. år på studiespesialiserende program, og som i seg selv er et eksempel på det endrede synet på engelsk, er et av kompetansemålene at eleven skal kunne «bruke situasjonstilpasset språk i sosiale, faglige og interkulturelle sammenhenger», mens i et annet mål skal eleven kunne «reflektere over hvordan kulturforskjeller og ulike verdssystem kan påvirke kommunikasjon». En kritikk mot interkulturell språkundervisning er at det er svært vanskelig å vurdere i hvilken grad den lærende innehar en slik kompetanse (Dervin, 2010, s. 9, Dypedahl, 2007, s. 6; Haukås & Vold, 2012). Som Kramsch (2009b) konkluderer er det ikke alt som lar seg teste i undervisningen, deriblant evnen til refleksjon. Den gode fremmedspråklærer besitter interkulturell kompetanse og vil være en god modell for holdninger som toleranse og respekt, og ha ferdigheter som setter elevene i stand til å flytte perspektiv og tolke handlinger med utgangspunkt i en annen kultur enn sin egen (Dypedahl & Eschenbach, 2015, s. 166–167; Lund, 2015, s. 174–177). Dette læringssynet har preget undervisning og pensum i engelskfaget i de fireårige grunnskolelærerutdanningene på Hamar, mens for de av lærerstudentene som velger å ta et internasjonalt semester i Namibia som en del av sin utdanning, er dette en helt sentral del av oppholdet.

Manglende kompetanse, men økt status

Med 197 ble engelsk obligatorisk fag fra og med første klasse i grunnskolen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997). Utfordringen med denne omleggingen var at det ikke fantes nok kvalifiserte lærere til å undervise faget. For å bøte på mangelen ble engelsk lagt inn som styrt valg i 4. året for de studentene som ville ha to 30 studiepoengs enheter i den valgfrie delen av allmennlærerutdanningen (Kyrkje-, utdannings- og forskningskomiteen, 1997). Vedtaket ble møtt med stor motstand blant studenter og ansatte (personlig kommunikasjon med Kari Finsås, 1. juni 2017), og førte heller ikke til den økte rekrutteringen til engelskfaget som myndighetene hadde håpet på, med det resultat at ordningen ble opphevet (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2000; Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen, 2001). Rekrutteringen til faget har vist seg å være en utfordring. I motsetning til for eksempel svensk lærerutdanning, har engelsk aldri vært en obligatorisk del av lærerutdanningen i Norge. I allmennlærerutdanningen valgte bare mellom 15–20 prosent av studentene engelsk som fag (Sørheim, Hermansen & Rugesæter, 2000), mens det i grunnskolelærerutdanningene er enda færre som velger faget (Følgegruppen for lærerutdanningsreformen, 2013, s. 32). Kartleggingsundersøkelser av formell kompetanse blant grunnskolelærere i de fagene de underviser, viser at det er svært mange som mangler studiepoeng i faget (Lagerstrøm, 2007, s. 18–20; Lagerstrøm et al., 2014, s. 19–20). På landsbasis utgjør dette ca. 13 000 engelsklærere som ikke oppfyller kompetansekravene, hvorav de fleste underviser på barnetrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 3). I Lærarløftet vedtok regjeringen nye kompetansekrav for å kunne undervise i fag, deriblant 30 studiepoeng for å kunne undervise i engelsk på barnetrinnet og 60 for å kunne undervise på ungdomstrinnet, samt at videreutdanning av lærere skulle trappes opp (Kunnskapsdepartementet, 2014). Resultatet er at i 2017 utgjør lærere på diverse kurs innen videreutdanningstilbudet Kompetanse for kvalitet en overvekt av engelskstudentene på Hamar.

Formidling og forskning blant høgskolens ansatte etter tusenårsskiftet

Siden 2000 har fagmiljøet i engelsk vært en viktig bidragsyter til avdelingens forskningsproduksjon. Flere i fagmiljøet har også vært redaktører og forfattere av fag- og lærebøker.

Da godkjenningsordningen for lærebøker opphørte i 2000, ble det forlag, forfattere og fagmiljøer som selv skulle sørge for kvalitetskontroll av innhold og språklig kvalitet på lærebøkene (Bratholm, 2001; Ludvigsen et al., s. 75). For et fag hvor lærerne i stor grad baserer undervisningen på læreboka (Charbonneau, 2012; Drew, 2004), var dette av svært stor betydning. I 2002 utga Juliet Munden og Astrid Myhre *Twinkle Twinkle: English 1–4*, en lærebok i engelsk for studenter og lærere på barnetrinnet. Boken er blitt utgitt tre ganger (2002, 2007, 2015), og er fortsatt blant de mest brukte titlene i pensumlitteraturen ved landets lærerutdanningsinstitusjoner (Moi, Bjørhovde, Jakobsen, Brox Larsen & Guldal, 2014). Munden har vært en produktiv lærebokforfatter med blant annet publikasjoner for lærerstudenter

og lærere på mellomtrinnet (2014), samt lærebokserien *Steps* bestående av tekstbøker, arbeidsbøker og lærerveiledninger fra 1. til 7. trinn i grunnskolen.

Sandra Kleppe er en internasjonalt anerkjent forsker innen litteraturvitenskap, som blant annet har bidratt med ny forskning knyttet til ekfraser i amerikansk lyrikk (2015), samt nye perspektiver på Raymond Carvers forfatterskap (2006, 2008, 2010, 2011, 2014). Hun er også leder av The International Raymond Carver Society.

På Hamar har det etter hvert vokst frem et robust forskningsmiljø innen korpuslingvistikk som høster anerkjennelse både nasjonalt og internasjonalt. Korpus er en type digitale språkressurser som i løpet av de siste tiårene har ført til både teoretiske og metodiske endringer innenfor språkvitenskap, og de er i dag mye brukt som empirisk støtte for ulike språkstudier.

CorLing-gruppen består av tre professorer i engelsk språk, Tom Egan, Susan Nacey og Anne-Line Graedler, i tillegg til førsteamanuensiser Sylvi Rørvik og Siri Fürst Skogmo og to doktorgradsstipendiater. CorLing arbeider både med datainnsamling og oppretting av nye korpus, og korpusbasert forskning for lingvistiske og pedagogiske formål. Hovedområdet har hittil vært engelsk som innlærerspråk, hvor målsettingen er å utforske norske innlæreres engelskferdigheter og utfordringer, og identifisere faktorer som kan påvirke språkutviklingen. Et annet forskningsområde har også vært språk i et komparativt perspektiv (Egan, 2008, Egan, 2016; Egan & Graedler, 2015), hvor man systematisk sammenlikner ulike språk for å identifisere strukturelle forskjeller og likheter. Fagmiljøet deltar på internasjonale konferanser og publiserer årlig flere fagfelleverderte artikler, noe som også har bidratt til å heve høgskolens generelle publikasjonsprofil.

Destinasjon England

I 1968 ble et samarbeid opprettet med St Paul's College i Cheltenham. Siden den tid har engelskstudenter på Hamar hatt tilbud om årlige ekskursjoner til England. På 1970- og 80-tallet kunne studenter være med på et 14-dagers kursopphold i Cheltenham i høstsemesteret. Lærerhøgskolen hadde også 4–6 studieplasser til rådighet for et ti-ukers opphold ved Cheltenham College i vårsemesteret.

Med engelsk i ferd med å bli et obligatorisk fag i norsk skole opprettet i 1962 Kirke- og undervisningsdepartementet i regi av Statens lærerkurs et ettårig studium i engelsk ved Newcastle University. Over 700 norske lærere benyttet seg av dette tilbudet frem til det ble avviklet i 2010 (Tveitå & Sirevåg, 2017; Universitetet i Bergen, 2010). Én av disse var Gro Asland, som senere underviste engelsk på Hamar mellom 1992 og 2011. I studieåret 1986–87 hadde Ian Watering permisjon fra sin stilling på Hamar og gjesteforeleste i Newcastle. På 1990-tallet arrangerte lærerhøgskolen i samarbeid med Newcastle University ekskursjoner for engelskstudenter til Newcastle.

Det norske studiesenteret i York, som ble opprettet på slutten av 1970-tallet (Neset & Moen, 2016), tilbyr i samarbeid med University of York kurs på fordypnings- og masternivå. Flere av høgskolens studenter på lektor-programmet i språkfag har benyttet seg av tilbudet om å tilbringe sitt femte semester i York. I tillegg er senteret en stor leverandør av en- og toukters intensivkurs for studenter

og lærere. Nærmere 150 studenter fra Høgskolen i Innlandet deltok i studieåret 2016–17 på slike kurs. I perioden 2015–17 hadde Thomas Egan permisjon fra sitt professorat ved høgskolen for å lede senteret.

Mot et profesjonsrettet lærerutdanningsfag

I 2005 kunne Høgskolen i Hedmark tilby Master i kultur- og språkfagenes didaktikk, hvor engelsk inngikk sammen med musikk og norsk (Dyndaahl, Engen & Kulbrandstad, 2011). I samarbeid med pedagogikk førte den videre satsingen til akkrediteringen av doktorgradsprogram i profesjonsrettede lærerutdanningsfag i 2012.⁸ Med akkrediteringen hadde høgskolen det faglige grunnlaget til å opprette egne masterutdanninger (Bringeland, 2014, s. 95). Fra 2013 har høgskolen tilbudt en femårig integrert lektorutdanning for trinn 8–13 med spesialisering innen engelsk og norsk. Thomas Egan var sentral i alle disse prosessene.

I 2010 ble en trinnrettet fireårig grunnskolelærerutdanning innført. På Hamar har grunnskolelærerutdanning 1.–7. trinn og 5.–10. trinn blitt tilbudt med engelsk som et valgbart studiefag på henholdsvis 30 og 60 studiepoeng. I forskriften defineres undervisningsfagene som «profesjonsrettede lærerutdanningsfag» (Kunnskapsdepartementet, 2010a). Praksis inngår som en integrert del i alle fag i utdanningene. Fagdidaktikken er styrket og gjennomgående i samtlige læringsutbyttebeskrivelser, mens kulturkunnskapsdelen og litteraturen er betydelig nedtonet (Kunnskapsdepartementet, 2010b, 2010c). I retningslinjene for engelskfaget i de nye femårige grunnskolelærerutdanningene på masternivå, er profesjonsrettingen enda tydeligere (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2016a, 2016b). Det interkulturelle perspektivet er nå blitt ytterligere vektlagt: «Engelsklærerens hovedoppgave er derfor å utvikle både sin egen og elevenes språklige, kommunikative og interkulturelle kompetanse» (2016a, s. 30, 2016b, s. 30).

Veien videre

Fagmiljøet i engelsk har vokst fra å være en enmannsgeskjeft ved oppstart etter krigen til i dag å telle til sammen 16 personer, hvorav fire er professorer, en dosent, tre førsteamanuenser, en førstelektor og to stipendiater. I forbindelse med NOKUTS (Hansen et al., 2006) evaluering av allmennlærerutdanningen i 2006, rapporterte Høgskolen i Hedmark at 13% av de tilsatte i engelsk hadde førstekompetanse. I etableringssøknaden for de nye grunnskolelærerutdanningene på masternivå ti år senere kunne fagmiljøet skilte med full dekning på førstekompetanse innenfor de 6–7 årsverkene som inngår i utdanningene. Faget har kuttet navlestrengen til moderlandet, og fremstår i dag som et internasjonalt rettet fag med en tydelig lærerutdanningsprofil i profesjonsutdanningene.

⁸ James Coburn (2016) ble den første til å disputere innenfor engelsk på programmet med avhandlingen *The Professional Development of English Language Teachers: Investigating the Impact and Design of a National In-Service EFL Teacher Education Course*. Studien undersøker profesjonsutviklingen til en gruppe erfarne norske grunnskolelærere som har undervist i engelsk uten formell utdanning som engelsklærere og hvilken innvirkning et ettårig videreutdanningskurs i engelsk har hatt på disse lærerne.

Endringen kan man blant annet se i skjønnlitteraturen på pensumlistene. Fra å tidligere være et kanon-tungt litteraturstudium av britiske og amerikanske klassikere, er det i dag stor grad barne- og ungdomslitteratur og postkoloniale verker som preger den litteraturen studentene leser. Når det er sagt, står Shakespeare fortsatt sterkt, og hver høst settes det verket som oppføres i Hamardomen av The American Drama Group Europe opp på pensum. Kulturkunnskapsdelen er nå integrert i de skjønnlitterære emnene på Høgskolen i Innlandet, og det undervises ikke lenger i ren britisk og amerikansk kulturkunnskap. Når det gjelder synet på grammatikkundervisning, har pendelen snudd og eksplisitt grammatikkundervisning er nå inne i varmen igjen (Haukås & Vold, 2012; Norris & Ortega, 2000). Likevel er *grammatikk* fortsatt et «skummelt» ord som ikke finnes lenger i dagens læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2013a).

Engelskopplæring i de skandinaviske landene har blitt omtalt som en suksesshistorie (Simensen, 2010), og universitetene, høgskolene og lærerutdanningene kan med rette ta sin del av æren for dette. Internasjonale undersøkelser om bruk av engelsk som fremmedspråk viser at nordmenn scorer høyt (Bonnet, 2004; Education First 2011, 2012, 2013, 2014, 2015; Ibsen, 2004). Til tross for dette, står engelskfaget i norsk skole overfor noen utfordringer i årene som kommer. For det første er manglende kompetanse blant engelsklærere på barnetrinnet et alvorlig problem. Når engelsk er opphøyd til samme status som matematikk og norsk i skolen, enten det gjelder kompetansekrav til lærere i grunnskolen, eksamensformer på ungdomstrinnet og i videregående opplæring, eller akkreditering for grunnskolelærer-utdanninger på masternivå, virker det betenkelig at ikke engelskfaget ble gjort obligatorisk på lik linje med matematikk og norsk ved innføringen av grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7, 2016). Videre hevdes det fra enkelte hold at fordypningsfaget i engelsk i ungdomsskolen virker mot sin intenderte hensikt, og har istedenfor å være et fordypningsfag blitt beskrevet som et «forenklingsfag» (Bakken & Dæhlen, 2011; Haugen, 2017). Kompetansemålene i læreplanene i Kunnskapsløftet gir ingen svar på hvilken språknorm som skal være utgangspunkt i opplæringen, noe som igjen fører til usikkerhet blant lærere og i verste fall ulik vurdering av elevenes læring (Hansen, 2015, s. 219). Felles læreplan og eksamen i engelsk for elever på studiespesialiserende og yrkesfaglige programmer er kontroversielt (Ruud, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2013b, s. 9–10).⁹ Det mangler kunnskap, kompetanse og forskning på opplæring i engelsk med flerspråklige elever (Dahl & Krulatz, 2016; Surkalovic, 2014). Undersøkelser viser at programfagene i engelsk fordypning i videregående ikke bidrar til forbedrede leseferdigheter i engelsk (Hellekjær, 2012a, 2012b, 2012c). Mange elever i videregående har høy språkkompetanse, men samtidig gir ikke opplæringen elevene det løftet som trengs i forhold til høyere utdanning og fremtidig yrke (Hellekjær, 2008, 2009, 2016; Hellekjær & Fairway, 2015). Som for alle

⁹ Ny forskning viser likevel at elever på yrkesfag ser større personlig relevans av å bruke lesestrategier i klasserommet enn elever på studiespesialiserende, og er således mer aktive i utviklingen av egen engelskkompetanse (Brevik, 2015).

fag i skolen er det behov for å forske på de muligheter som ligger i ny teknologi, samt utvikle lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse. Her finnes også et utforsket potensiale i effekten av den engelsken som læres utenfor klasserommet, for eksempel gjennom dataspill (Brevik, 2016; Simensen, 2010, s. 472–483).

Referanser

- Ananiadou, S., McNaught, J. & Thompson, P. (2011.) *The English Language in the Digital Age*. The White Paper Series. Berlin: Springer. Hentet fra <http://www.meta-net.eu/whitepapers/e-book/english.pdf>
- Arbeiderpartiet. (1953). *Arbeidsprogram 1953–1957*. Hentet fra https://res.cloudinary.com/arbeiderpartiet/image/upload/v1/ievv_filestore/680c719275cd4ce084f609e2a097b629212a3fc3871f498b8716d88e7d97c140
- Arbeiderpartiet. (1958.) *Arbeidsprogram for Det norske Arbeiderparti Stortingsperioden 1958–61*. Hentet fra https://res.cloudinary.com/arbeiderpartiet/image/upload/v1/ievv_filestore/o84b9588boc24cb38b7ce2653a7df68a8729c37708cd4dce807dc7d718874daf
- Arbeiderpartiet. (1961). *Nye gode år Det norske Arbeiderpartis arbeidsprogram for Stortingsperioden 1962–65*. Hentet fra https://res.cloudinary.com/arbeiderpartiet/image/upload/v1/ievv_filestore/bd96f19b522540ccae4ee4bdob19f2ab405d0a7e944cd986cb40273863d7a8
- Bakken, A. & Dæhlen, M. (2011). *Valgmuligheter i ungdomsskolen: Erfaringer med de språklige fordypningsalternativene og forsøk med arbeidslivsfag*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. (NOVA Rapport 6, 2011). Hentet fra www.hioa.no/content/download/45988/677314/file/4581_1.pdf
- Bech, K. (2016). *Fra engelsk til English: Et språk blir til*. Oslo: Pax forlag.
- Bergh, H. (1953). *Hamar katedralskoles historie*. [Hamar]: [Hamar katedralskole].
- Bjørke, C., Dypedahl, M. & Myklevold. (2015). I C. Bjørke, M. Dypedahl & G-A. Myklevold, (red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (s. 19–29). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bonnet, G. et al. (2004). *The Assessment of Pupils' Skills in English in Eight European Countries 2002: The European Network of Policy Makers for the Evaluation of Educational Systems*. Hentet fra <http://www.eva.dk/projekter/2002/evaluering-af-faget-engelsk-i-grundskolen/projektprodukter/assessmentofenglish.pdf>
- Braitholm, E. (2001). *Godkjenningsordningen for lærebøker 1889–2001: En historisk gjennomgang*. Høgskolen i Vestfold. Hentet fra <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-02.html>
- Brevik, L.M. (2015). *How Teachers Teach and Readers Read: Developing Reading Comprehension in English in Norwegian Upper Secondary School* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Brevik, L.M. (2016). Tre myter om engelsk på yrkesfag: Betydningen av å se elevenes helhetlige kompetanse. *Bedre skole*, (2), 82–88. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/tre-myter-om-engelsk/>
- Bringeland, S.W. (2014). *Mellom fornyelse og tradisjon: Høgskolen i Hedmark 1994–2014*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- British Council. (2017). *Introductory Facts*. Hentet fra <https://www.britishcouncil.org/organisation/facts/what-the-british-council-does/stakeholders>
- Brown, H. (red.). (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (4. utg.). White Plains, NY: Pearson.
- Burner, T. (2015). Formativ vurdering i språkopplæringen. I C. Bjørke, M. Dypedahl & G-A. Myklevold, (red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (s. 234–247). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Charbonneau, R. (2012). Approaches and Practices Relating to the Teaching of EFL Reading at the Norwegian Primary Level. I A. Hasselgreen, I. Drew & B. Sørheim (red.), *The Young Language Learner: Research-Based Insights into Teaching and Learning* (s. 51–70). Bergen: Fagbokforlaget.
- Chomsky, N. (1959). A Review of F.B. Skinner's Verbal Behavior. *Language* 35(1), 26–58.
- Coburn, J. (2016). *The Professional Development of English Language Teachers: Investigating the Impact and Design of a National In-Service EFL Teacher Education Course* (Doktorgradsavhandling). Høgskolen i Hedmark, Hamar.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Hentet fra https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Crystal, D. (1988). *The English Language*. London: Penguin
- Crystal, D. (2004). *The Stories of English*. London: Penguin.
- Culpeper, J. (1997). *History of English*. London: Routledge.
- Dahl, A. & Krulatz, A. (2016). Engelsk som tredjespråk: Har lærere kompetanse til å støtte flerspråkighet? *Acta Didactica*, 10(1), 1–18.
- Dahl, H. (1959). *Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, H. (1967). I Hamar lærerskole. *Hamar lærerskole 100 år* (s. 7–93). Hamar: Hamar lærerskole.
- Dahl, H. (1992). Fra privatseminar til høgskole: Lærerutdanningen i Elverum 1892–1992. I G. Bæra (red.), *Fra privatseminar til høgskole: Elverum lærerhøgskole 1892–1992* (s. 13–168). Elverum: [Elverum lærerhøgskole].
- Dervin, F. (2010). Assessing Intercultural Competence in Language Learning and Teaching: A Critical Review of Current Efforts. I F. Dervin & E. Suomela-Salmi, E. (red.), *New Approaches to Assessment in Higher Education* (s. 155–172). Bern: Peter Lang.
- Drew, I. (2004). *Survey of English Teaching in Norwegian Primary Schools*. Report for the Central Norwegian Education Authorities and Stavanger University College.
- Drew, I. & Sørheim, B. (2009). *English Teaching Strategies: Methods for English Teachers of 10 to 16-Year-Olds*. Oslo: Samlaget.
- Dyndahl, P., Engen, T.A., & Kulbrandstad, L.I. (2011). Fra lærerutdanning til forskerutdanning. I P. Dyndahl, T.O. Engen & Kulbrandstad, L.I. (red.), *Lærerutdanningsfag, forskning og forskerutdanning: Bidrag til kunnskapsområder i endring*. (s. 1–14). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Dypedahl, M. (2007). Interkulturell kompetanse og kravet til språklæreren. *Fokus på språk*, (2), 1–15. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/147916/Fokus_online_2_2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Education First. (2011). *EF English Proficiency Index*. Hentet fra <http://media.ef.com/~/media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v1/ef-epi-2011-report-en.pdf>
- Education First. (2012). *EF English Proficiency Index*. Hentet fra <http://media.ef.com/~/media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v2/ef-epi-2012-report-en.pdf>
- Education First. (2013). *EF English Proficiency Index*. Hentet fra <http://media.ef.com/~/media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v3/ef-epi-2013-report-en.pdf>
- Education First. (2014). *EF English Proficiency Index*. Hentet fra <http://media.ef.com/~/media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v4/ef-epi-2014-english.pdf>
- Education First. (2015). *EF English Proficiency Index*. Hentet fra <http://media2.ef.com/~/media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v5/ef-epi-2015-english.pdf>
- Egan, T. (2008). Analytic Permissives in English, Norwegian and French. I A. Næss & T. Egan (red.), *Vandringer i ordenes landskap: Et festskrift til Lars Anders Kulbrandstad på 60-årsdagen* (s. 170–189). Vallset: Oplandske Bokforlag
- Egan, T. (2016). Contrasting Translations. *Nordic Journal of English Studies* 15(3), 80–101.
- Egan, T. & Graedler, A-L. (2015). Motion into and out of in English, French and Norwegian. *Nordic Journal of English Studies*, 14(1), 9–33. Elverum lærerhøgskole. (1932). Elverum lærerskoles 40-års jubileum. Elverum: Østlændingens trykkeri.

- Eriksen, T.H. (2001). Kultur, kommunikasjon og makt. I T.H. Eriksen (red.), *Flerkulturell forståelse* (2. utg., s. 57–72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7, FOR-2016-06-07-860 (2016). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Forsøksrådet for skoleverket. (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Oslo: Aschehoug.
- Fries, C. C. (1957). *The Structure of English: An Introduction to the Construction of English Sentences*. London: Longman.
- Følgegruppen for lærerutdanningsreformen. (2013). *Drivkraft i utviklinga av lærarprofesjonen? Framsteg og utfordringar for grunnskulelærarutdanningane*. (Rapport nr. 3). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Graddol, D. (1997). *The Future of English: A Guide to Forecasting the Popularity of the English Language in the 21st Century*. London: The British Council. Hentet fra <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/learning-elt-future.pdf>
- Graddol, D. (2006). *English Next: Why Global English May Mean the end of «English as a Foreign Language»*. London: The British Council. Hentet fra <http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/books-english-next.pdf>
- Grønmo, L.S., Bergrem, O.K., Kjærnsli, M., Lie, S. & Turmo, A. (2004). Hva i all verden har skjedd i realfagene? Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2003. *Acta Didactica*, (5). Hentet fra http://www.timss.no/timss05_03.html
- Gundem, B. (1989). *Engelskfaget i folkeskolen: Påvirkning og gjennomslag fra 1870-årene til først på 1970-tallet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, B. (1997). *Læreplanhistorie – historien om skolens innhold – som forskningsfelt: En innføring og noen eksempler*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Hagemann, G. (1992). *Skolefolk: Lærernes historie i Norge*. Oslo: Gyldendal.
- Halvorsen, H. (1999). *Hundre år på lag med lærerutdanningen 1899–1999: Forskerforbundets forening for lærerutdanning, Norsk lærerhøgskolelag, Norsk lærerskolelag, Lærerskolelaget, Lærerskolelærernes landsforening, Seminiarlærernes landsforening*. Oslo: Forskerforbundets forening for lærerutdanning.
- Hamar folkeskole. (1956). *Beretning om Hamar folkeskole for 1935/36–1949/50*. Hamar: Hamar folkeskole.
- Hamar lærerskole. (1967). *Hamar lærerskole 100 år*. Hamar: Hamar lærerskole.
- Hamar seminarium. (1880). *Betænkning angaaende udvidelse af seminariernes kursus fra to aarigt til tre-aarigt*. Hamar: Hamar seminarium.
- Hansen, S-E., Askling, B., Ytreberg, L.H., Monsen, L., Gjørsv, I.L., Indrelid, B., Nylenna, H. L., Klubbenes, A.M. (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006 – Del 1: Hovedrapport*. Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. Hentet fra http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Evaluering/alueva/ALUEVA_Hovedrapport.pdf
- Hansen, T. (2011). *Speaker Models and the English Classroom: The Impact of the Inter-Cultural Speaker Teaching Model in Norway*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Østfold). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/147973/20120402Speaker...PDF?sequence=1>
- Hansen, T. (2015). Språknormer. I C. Bjørke, M. Dypedahl & G-A. Myklevold, (red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (s. 211–220). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching* (5. utg.). Harlow: Pearson Education Longman.
- Hauge, K.S. (2015). *Skatter fra skoleloftet*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Haugen, M. (2017, 17. mai). Engelsk fordypning fungerer i praksis som et støttefag til det vanlige engelskfaget. *Utdanning*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/utdanning/debatt/2017/mai/engelsk-fordypning-fungerer-i-praksis-som-et-stottefag-til-det-vanlige-engelskfaget/>
- Haukås, Å. & Vold, E.T. (2012). Internasjonale trender innen fremmedspråksdidaktisk forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 96(5), 386–401.
- Hellekjær, G.O. (2008). A Case for Improved Reading Instruction for Academic English Reading Proficiency. *Acta Didactica Norge*, 2(1). Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1022>
- Hellekjær, G.O. (2009). Academic English Reading Proficiency at the University Level: A Norwegian Case Study. *Reading in a Foreign Language* 21(2), 198–222. Hentet fra <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2009/articles/hellekjaer.pdf>
- Hellekjær, G.O. (2012a). Fra Reform 94 til Kunnskapsløftet: En sammenligning av leseferdigheter i engelsk blant avgangselever i den videregående skolen. I T. Nerheim Hopfenbeck, M. Kjærnsli & R.V. Olsen (red.), *Kvalitet i norsk skole: Internasjonale og nasjonale undersøkelser av læringsutbytte og undervisning* (s. 153–171). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellekjær, G.O. (2012b). Engelsk: Faget som ikke utfordrer elevene i den videregående skole. *Communicare*, (2), 30–33.
- Hellekjær, G.O. (2012c). Engelsk programfag: To års engelskundervisning uten å bli bedre lesere. *Bedre Skole*, (3), 23–29. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_3-2012/3-12_Hellekjaer.pdf
- Hellekjær, G.O. (2016). Arbeidsrelevante engelskferdigheter: Et udekket behov i norsk høyere utdanning. *UNIPED*, 39(1), 7–23. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/66842077/arbeidsrelevante_engelskferdigheter_-_et_udekket_behov_i_no.pdf
- Hellekjær, G.O. & Fairway, T.A. (2015). The Mismatch between the Unmet Need for and Supply of Occupational English Skills: An Investigation of Higher Educated Government Staff in Norway. *Higher Education* 70(6). Hentet fra <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10734-014-9832-z>
- Hess, S. (1967). Glimt fra lagslivet gjennom tidene. I Hamar lærerskole, *Hamar lærerskole 100 år* (s. 118–131). Hamar: Hamar lærerskole.
- Hjorth-Eriksen, E. (red.). (1953). *Lærerskolehandboka*. Oslo: Gyldendal.
- Hoel, O. (1981). *Midtbyen skole 100 år: 1881–1981: Allmueskole – folkeskole – grunnskole*. Hamar: [Midtbyen skole].
- Howatt, A.P.R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. I J.B. Pride & J. Holmes (red.), *Sociolinguistics* (s. 269–293). Baltimore, USA: Penguin Education.
- Høgskolen i Hedmark. (2016). *Global English*. Hentet fra <http://hihm.no/studiehaandbok/studiehaandboeker/2016-2017-studiehaandbok/emner/campus-hamar/engelsk-fordypning/2en48-5-global-english>
- Høigård, E. (1947). *Den norske skoles historie: En oversikt*. Oslo: Cappelen.
- Ibsen, E. (2004). Engelsk i Europa 2002. *Acta Didactica*, (2). ILS, Universitetet i Oslo. Hentet fra <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/acta/acta-oslo/ADO402ma.pdf>
- Jenkins, J. (2003). *World Englishes*. London: Routledge.
- Kachru, B.B. (1992a). World Englishes: Approaches, Issues, and Resources. *Language Teaching*, 25(1), 1–14.
- Kachru, B.B. (1992b). Models for Non-Native Englishes. I B.B. Kachru (red.), *The Other Tongue: English across Cultures* (s. 48–74). Chicago: University of Illinois Press.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1927). *Innstilling om lærerskolene*. Oslo: Departementet.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1939). *Normalplan for byfolkeskolen*. Oslo: Departementet.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1954). *Om tiltak til styrking av skoleverket*. (St. meld. nr. 9, 1954). Oslo: Departementet.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1971). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Departementet.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1986). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Oslo: Aschehoug.

- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG). (1997). *Læreplanguide for foreldre: Reform 97*. Oslo: Departementet.
- Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen. (2001). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om styrt valg i 4. studieåret i allmennlærerutdanningen* (Innst. S. nr. 166, 2000–2001). Hentet fra <https://www.stortinget.no/Global/pdf/Innstillinger/Stortinget/2000-2001/inns-200001-166.pdf>
- Kirkpatrick, A. (2006). Which Model of English: Native-Speaker, Nativized or Lingua Franca? I R. Rubdy & M. Saraceni (red.), *English in the World* (s. 71–82). London: Continuum.
- Kjørven, J. (1978). *Robert Frost's Emergent Design: The Truth of the Self In-Between Belief And Unbelief* (Doktorgradsavhandling). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Kleppe, S. (2006). *Medical Humanism in the Poetry of Raymond Carver*. *Journal of Medical Humanities*, 27(1), 39–55.
- Kleppe, S. (red.). (2008). *New Paths to Raymond Carver: Critical Essays on His Life, Fiction, and Poetry*. Columbia: University of South Carolina.
- Kleppe, S. (2010). Raymond Carver in the Twenty-First Century. I A. Bendixen & J. Nagel (red.), *A Companion to the American Short Story* (s. 366–379). Malden, Massachusetts: Wiley Blackwell.
- Kleppe, S. (2011). Performing and Deforming Carver in the Classroom. I P. B. Grant & K. Ashley (red.), *Carver across the Curriculum: Interdisciplinary Approaches to Teaching the Fiction and Poetry of Raymond Carver*. Newcastle: Cambridge Scholars.
- Kleppe, S. (2014). *The Poetry of Raymond Carver: Against the Current*. Farnham: Ashgate.
- Kleppe, S. (red.). (2015). *Ekphrasis in American Poetry: The Colonial Period to the 21st Century*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Kramsch, C. (2009a). The Multilingual Subject. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2009b). Discourse, the Symbolic Dimension of Intercultural Competence. I A. Hu & M. Byram, M. (red.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches lernen. /Intercultural Competence and Foreign Language Learning* (s. 107–122). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Krashen, S. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 67(2). Hentet fra http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Krashen, S. (1985). The Input Hypothesis: Issues and Implications. London: Longman.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Språk åpner dører: Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnsopplæringen 2005–2009* (Rev. utg.). Oslo: Departementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/bro/2005/0003/ddd/pdfv/253707-sprak_apner_dorer.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2010a). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.–7. trinn*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010c). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.–10. trinn*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet: På lag for kunnskapsskolen*. Oslo: Departementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (St.mld. nr. 28, 2015–16). Oslo: Departementet.
- Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet. (2000). *Styrt val i 4. studieåret i allmennlærerutdanninga*. (Meld. St. 21, 2000–2001). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/91816c55a4a42e8ac74d32149d4b62e/nn-no/pdfa/stm200020010021000dddpdfa.pdf>
- Kyrkje-, utdannings- og forskningskomiteen. (1997). *Innstilling fra kyrkje-, utdannings- og forskningskomiteen om lærerutdanning* (Innst. S. nr. 285, 1996–1997). Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/1996-1997/inns-199697-285/?lvl=0>
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lagerstrøm, B.O. (2007). *Kompetanse i grunnskolen: Hovedresultater 2005/2006*. (SSB rapport 2007/21). Hentet fra https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_200721/rapp_200721.pdf
- Lagerstrøm, B.O., Moafi, H. & Revold, M.K. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen: Hovedresultater 2013/2014*. (SSB rapport 2014/30). Hentet fra https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/197751?_ts=148a1618d30
- Landsskoleloven og Byskoleloven af 26de juni 1889. (1889). Høvik: Bibliothek for de tusen hjem. Hentet fra http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2014060408082
- Langseth, I. (2013). Vurderingspraksiser i engelskfaget. I L. V. Sandvik & T. Buland, T. (red.), *Vurdering i skolen: Operasjonaliseringer og praksiser* (s. 119–140). (Delrapport 2 fra Prosjektet Forsking på individuell vurdering i skolen.) Trondheim: NTNU.
- Lindemann, B. (2008). Læring av fremmedspråk og motivasjon for fremmedspråk etter innføringen av Kunnskapsløftet. *Fokus på språk* (11). Halden: Fremmedspråksenteret.
- Lov om grunnskolen. LOV-1969-06-13-24. (1969). Hentet fra <https://lovdata.no/pro/#document/NLO/lov/1969-06-13-24?searchResultContext=2205>
- Lov og reglement for lærarskolen. (1965). Oslo: Grøndahl.
- Ludvigsen, S. et al. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. (NOU 2014: 7). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Lund, R. (2015). Kulturkunnskap og språkopplæring. I C. Bjørke, M. Dypedahl, M. & G-A. Mykle-vold (red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (s. 168–179). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lyngvi, A. (1992). *To år av vårt liv: Hamar lærerskole 1946–1947*. Hamar lærerskole. Lærarskolen. (1939). *Lærarskolen: Lov, reglement og undervisningsplaner*. Oslo: Grøndahl.
- Moi, R., Bjørhovde, G., Jakobsen, I.K., Larsen, A.B. & Guldal, T.M. (2014). Evaluering av engelskfaget i GLU 1–7 og GLU 5–10. I Følgegruppen for lærerutdanningsreformen. *Lærerutdanningsfagene norsk, engelsk, naturfag og kroppsøving: Delrapport 1 – 2014*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Munden, J. (2014). *Engelsk på mellomtrinnet: A teacher's guide*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Munden, J. & Myhre, A. (2002). *Twinkle Twinkle: English 1–4*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Myhre, R. (1998). *Den norske skoles utvikling* (8. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Nasjonalt råd for lærerutdanning. (2016a). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7*. Hentet fra http://www.uhr.no/documents/Godkjent_1_7_010916.pdf
- Nasjonalt råd for lærerutdanning. (2016b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10*. Hentet fra http://www.uhr.no/documents/Godkjent_5_10_010916.pdf
- Neset, A. & Moen, P. (2016, 16. august). Nekrolog: Rolf Solberg. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/personalia/Nekrolog-Rolf-Solberg-602257b.html>
- Neset, K. & Slaatto, E. (1958). *Engelskundervisning på begynnertrinnet*. Oslo: Aschehoug.
- Nordeide, S. (1966). *Soga om oppseding og skule* (6. utg.). Oslo: Nordli.
- Normalplanutvalget av 1967. (1970). *Forarbeid til Normalplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Norris, J. M. & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis. *Language Learning*, 50(3), 417–528.
- Nøkleby, B. (2000). *Barn under krigen*. Oslo: Aschehoug.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2003). *Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA 2000*. Hentet fra <https://www.oecd.org/edu/school/2960581.pdf>

- Rindal, U.E. (2013). *Meaning in English: L2 Attitudes, Choices and Pronunciation in Norway* (Doktorgradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Rindal, U.E. (2016). «Riktig» engelsk uttale. *Bedre skole* (1), 79–84.
- Rindal, U.E. & Piercy, C. (2013). Being 'Neutral'? English Pronunciation among Norwegian Learners. *World Englishes* 32(2), 211–229.
- Roe, A. & Solheim, R. G. (2007). *PISA og PIRLS: Om norske elevers leseresultater*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/internasjonale_undersokelser/5/leseresultater_pisa_og_pirls.pdf
- Ruud, M. (2016, 10. mai). Det er felles engelskeksamen i videregående på tross av yrkesretting. Utdanning. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2016/mai/det-er-felles-engelskeksamen-i-videregaende-pa-tross-av-yrkesretting/>
- Sandvik, L.V., Engvik, G., Fjørtoft, H., Langseth, I.D., Aaslid, B.E., Mordal, S. & Buland, T. (2012). *Vurdering i skolen: Intensjoner og forståelser*. (Delrapport 1 fra prosjektet Forsking på individuelle vurdering i skolen.) Trondheim: NTNU. Hentet fra <https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/fivis.pdf?epslanguage=no>
- Schanke, A. (1992). Tradisjon og fornyelse: Trekk i utviklingen fra fredsårets lærerskole til 90-årenes pedagogiske høyskole. I T.O. Engen & B. Øygarden (red.), *Tankeblikk: artikler: Hamar lærerhøgskole 1867–1992* (s. 240–247). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Schanke, A. (2002). Lærerutdanning på Hamar: I femtiårsperspektiv. I O. Retvedt & Tollan, K.J. (red.), *Kollokvium: Artikler om utdanning* (s. 279–289). Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Seidlhofer, B. (2004). Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics* (52), 209–239.
- Simensen, A.M. (2003). Interkulturell kompetanse: Hvordan skal det forstås? Er det en målsetting spesielt for fremmedspråkene? *Språk og språkundervisning*, (2), 5–9.
- Simensen, A.M. (2007). *Teaching a Foreign Language: Principles and Procedures* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Simensen, A.M. (2010). English in Scandinavia: A Success Story. I D. Wyse, R. Andrews & J. Hoffman (red.), *The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching* (s. 472–483). London: Routledge.
- Simensen, A.M. (2014). Skolefaget engelsk: Fra britisk engelsk til mange slags «engelsker» – og veien videre. *Acta Didactica Norge*, 8(2), 1–18. Hentet fra <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/viewFile/1138/1017>
- Skinner, B. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Stortinget. (1930). *Stortingsforhandlinger. 1930 Vol. 79 Nr. 6b*. Oslo: [Forvaltningstjenestene]
- Surkalovic, D. (2014). Forbereder grunnskolelærerutdanningen engelsklærere for undervisning i engelsk som tredjespråk i Norge? *Acta Didactica Norge*, 8(2). Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1129>
- Svånå, T. (1977). Lærerkollegiet vokser – og oppgavene likeså. I Hamar lærerskole. *I forandringens tegn: Hamar lærerskole 1967–1977* (s. 118–124). Hamar: Hamar
- Søgnen, A. et al. (2003). *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. (NOU 2003: 16). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Sørheim, B., Hermansen, K. & Rugesæter, K. (2000). *Kompetanseutvikling i grunnskolen frå 2000*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Tangerud, H. (1980). *Intensjoner i og bak Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Grunnskolerådet.
- Taxt, E. (1977). Glimt fra lagslivet 1976–1977. I Hamar lærerskole. *I forandringens tegn: Hamar lærerskole 1967–1977* (s. 108–117). Hamar: Hamar lærerskole.
- Tveitå, A. & Sirevåg, B. (2017, 21. mars). Nekrolog: Mary Edminson. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/personalia/Nekrolog--Mary-Edminson-617598b.html>
- Universitetet i Bergen. (2010). *Orientering om studiesentrene i utlandet*. Hentet fra <http://www.uib.no/filearchive/2010-078a.pdf>
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (2011). Grammar Teaching: Research, Theory and Practice. I E. Hinkel (red.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning: Vol. 2* (s. 507–522). New York: Routledge.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet: Reformen i grunnskole og videregående opplæring*. Oslo: Departementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i engelsk: Programfag i utdanningsprogram for studiespesialisering*. Hentet fra <http://www.udir.no/klo6/ENG4-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Fag- og timefordelingen for grunnskole og videregående opplæring i Kunnskapsløftet*. Hentet fra https://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2012/Udir-1-2012-vedlegg_1.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Læreplan i engelsk*. Hentet fra <http://www.udir.no/klo6/ENG1-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Oppsummering av høringsuttalelsene og tilråding til endringer i læreplanen i engelsk og i læreplanen i engelsk for døve og sterkt tunghørte*. Hentet fra https://www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/gjennomgaende/forslag_KD_100413/Vedlegg_1-engelsk_oppsummering.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Hvor mange studiepoeng har lærerne i fagene de underviser i?* (Statistikknotat 0572014) Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Statistikk/Statistikknotater/Statistikknotat_14_04_laererkompetanse.pdf
- Ytreberg, L. (1993). *Engelsk i grunnskolen: En fagdidaktisk introduksjon*. Oslo: Tano.
- Østerud, P. (1977). Forsøk og utviklingsarbeid ved Hamar lærerskole i 60- og 70-årene. *I I forandringens tegn: Hamar lærerskole 1967–1977* (s. 66–74). Hamar: Hamar lærerskole.