

Praktisk engelsk i grunnskolen

Maj Sissel Stavang



Masteroppgave i tilpasset opplæring

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

Institutt for spesialpedagogikk

Universitetet i Oslo

vår 2011

Praktisk engelsk i grunnskolen

© Maj Sissel Stavang 2011

Praktisk engelsk i grunnskolen

Maj Sissel Stavang

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Problemfelt:

Studien omhandler termen praktisk engelsk. Med et økt fokus både politisk, og fra ulike hold gjennom media det siste tiåret, på at opplæringen skal være mer praktisk, søker jeg å definere hva dette vil si for engelskopplæringen i den norske grunnskolen. Jeg ser nærmere på hvordan dette defineres og oppfattes i relevante fora i dag.

Metode:

For å komme tettere på omgrepet praktisk engelsk bruker jeg diskursanalyse av et utvalg dokument og tekster, samt intervju av et lite utvalg informanter. Studien har således en kvalitativ forskningstilnærming.

Sentrale funn:

Jeg har funnet at praktisk opplæring defineres veldig ulikt avhengig av hvem som uttaler seg og i hvilke fora. I fagmiljøene defineres praktisk engelsk til noe som i andre diskurser kanskje hadde gått under betegnelsen teoretisk. Politisk sett, og gjennom media, søker en ofte å innføre mer ”gjøren”; nye praktiske fag når en snakker om praktisk opplæring, eller at fagene må bli mer praktiske i at man fordrer å innføre en aktivitet som motiverer. Likevel kan man i begge tilfeller ane en felles grunntone i at en søker å skape mer motivasjon hos elevene ved at opplæringen skal være praktisk relevant.

Nøkkelord:

Praktisk opplæring, kommunikatív engelsk, engelsk fordypning, motivasjon, diskursanalyse og intervju.

Forord

Arbeidet med denne studien startet i 2008 gjennom masterstudiet Tilpasset opplæring, som har vært et samarbeid mellom Høgskulen i Sogn og Fjordane og Universitetet i Oslo.

Prosesen fra ideen om å definere termen praktisk engelsk nærmere, til masteroppgaven som foreligger i dag, har vært svært lærerik og givende. Det har kostet det meste av fritid i noen år, når jeg i tillegg har hatt jobb som ungdomsskolelærer, men har også gitt meg et faglig styrket utgangspunkt jeg ikke ville ha vært foruten. Det har gitt meg en uvurderlig innsikt i min egen profesjon, og det igjen gir meg mer glede i arbeidet.

Når jeg nå er ved veis ende, konkluderer jeg, noe forenklet, med at en av grunnsteinene i praktisk opplæring er ”mestring gir motivasjon”. Dette speiler ”Eureka!” følelsen jeg har følt på vei ut av de mange ”pits”, eller grøfter, som jeg har opplevd i skriveprosessen.

Å kunne skrive en slik oppgave hadde ikke vært mulig uten en svært behjelpelig og velvillig arbeidsgiver. Jeg vil derfor takke rektor ved Flora Ungdomsskule, Geir Knapstad, for den støtte og fleksibilitet jeg har blitt møtt med som mastegradsstudent og ansatt. Jeg vil også takke de av kollegene mine som gav av sin tid til å være informanter til undersøkelsen. Deres innspill hjalp meg å berike oppgaven, og viste veien videre når det var som vanskeligst. Jeg er så heldig å være en del av et svært positivt og kunnskapsrikt kollegium, der mange har bidratt med gode faglige diskusjoner.

Jeg vil også takke foreldrene mine, som har vært de viktigste støttespillerne for å få hverdagen til å gå rundt, både med barnepass og praktiske gjøremål, når jeg har vært reisende eller skrivende student. En takk også til veilederen min, Bjørn Sørheim, for positive tilbakemeldinger som ga energi til å fortsette skrivingen.

Florø, 1.5.2011

Maj Sissel Stavang

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Avgrensing og presisering av problemstilling.....	2
1.3	Presentasjon av tema	3
1.3.1	Debatten om den for teoretiske skolen.....	3
1.4	Formålet med oppgaven	5
1.5	Oppgavens innhold.....	6
2	Praktisk språklæring	7
2.1	Hva er kommunikativ språklæring?	8
2.1.1	Lingvistisk kompetanse.....	9
2.1.2	Pragmatisk kompetanse.....	10
2.1.3	Diskurs kompetanse	11
2.1.4	Strategisk kompetanse.....	11
2.1.5	Flyt	13
2.2	Oppsummering: Kort om utviklingen innen kommunikativ språklæring i de norske læreplanene.....	13
3	Kommunikative tilnærmelser i læreplan og presentasjon av utvalgt materiale til diskursanalyse	15
3.1	Kunnskapsløftet	15
3.1.1	Generell del	15
3.1.2	Engelskfaget	16
3.1.3	Engelskfagets formål.....	16
3.1.4	Engelskfagets hovedområder	18
3.1.5	Grunnleggende ferdigheter i engelskfaget	19
3.2	Språk åpner dører.....	22
3.3	Artikler og utvalg av tekster fra media.....	24
3.3.1	Valg av artikler fra aviser, magasiner og fagblad	24
3.3.2	Lærerstemmer.....	25
4	Forskningsopplegg/design og metode.....	26
4.1	Kvalitativ forskningstilnærming og diskursanalysen.	26
4.2	Fokus i undersøkelsen	27

4.3	Konstruksjon av diskurser	29
4.3.1	Rollen som diskursanalytiker	31
4.4	Valg som preger diskursanalysen	32
4.5	Kort presentasjon av metode brukt i diskursanalysen	33
4.5.1	Faircloughs tredimensjonale modell	34
4.6	Intervju.....	36
4.6.1	Kvalitativt intervju	36
4.6.2	Valg av informanter	36
4.6.3	Design av intervjuguide	38
4.6.4	Intervjusamtalene	39
4.6.5	Fra tale til tekst.....	40
4.7	Analyse av materialet	41
4.8	Etisk forankring og refleksjoner	43
4.8.1	Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.....	44
4.9	Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet	45
5	Diskursen om praktisk engelsk i mitt utvalg.....	47
5.1	Språk åpner dører.....	47
5.1.1	Den kommunikaive begivenhet.....	47
5.1.2	Den diskursive praksis	48
5.1.3	Teksten	50
5.2	Politiske uttalelser via media.....	52
5.3	Praktisk engelsk sett fra praktikernes ståsted	54
5.3.1	Praktisk engelsk - en diskurs i kollegiet?.....	54
5.3.2	Bildet av egen undervisning og elevenes bruk av språket	55
5.3.3	Motivasjon.....	58
5.3.4	Hvem er premissleverandør for oppfattelsen av praktisk engelsk?.....	60
5.4	Fra valgfag til obligatorisk 2. fremmedspråk og tilbake igjen?.....	61
5.4.1	Men... driver vi ikke praktisk da?.....	63
5.4.2	Praktisk versus teoretisk.....	65
6	Oppsummering	67
6.1	Videre forskning	69
	Litteraturliste	73
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	79

Vedlegg 2: Brev fra NSD	82
Figur 1 Classification of Communication Strategies (Tarone 1981:286, adapted from Brown 1994:119)	12
Figur 2 Modell til kritisk diskursanalyse av en kommunikativ hendelse. http://www.qem.se/jonathan/sourze/images/fairclough.gif	34
Figur 3 (Kunnskapsdepartementet, 2011)	68

1 Innledning

Denne oppgaven handler om hvordan språket konstruerer dominerende forståelser og betydninger rundt ordet praktisk i sammenhengen engelskopplæring. Dette er en diskursiv tilnærming til begrepet praktisk, hvor jeg vil se nærmere på debatten om behovet for en mer praktisk orientert opplæring i skolen og hvordan dette kommer til syne i skoledebatt, i læreplaner, styrende dokumenter og i intervju med lærere. Målet er å bidra til en større forståelse rundt begrepet. I følgende kapittel presenteres bakgrunn for valg av tema, avgrensing og presisering av problemstilling, presentasjon av temaet praktisk i engelskopplæringen, samt oppgavens oppbygning.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Da obligatorisk tilvalgsspråk ble innført i 2006 var jeg en av lærerne som underviste i engelsk fordypning fra starten av. I læreplanene for dette faget var det sagt at faget skulle ha en praktisk tilnærming, men skal ikke skille seg nivåmessig fra den ordinære engelsk undervisningen. Det ble gitt en større mulighet for eleven selv å kunne fordype seg i egne interessefelt innen faget.

Jeg har selv opplevd og sett forvirringen som rådet når det gjaldt intensjonene til faget. Jeg knyttet nødvendigvis ikke uttrykket praktisk til slik jeg senere har lært at det kan defineres. Jeg tror at i en tid før dette ble mer avklart, fantes det mange forskjellige praksiser og tolkninger av begrepet. Noen tok elevene med på kjøkkenet og laget mat etter engelsk oppskrift, andre bedrev engelskundervisning slik en hadde gjort i det ordinære engelskfaget, med samme metode og innhold. Når jeg søkte etter hvordan dette ble gjort på forskjellige skoler, fant jeg tilfeller der noen erklærte at dette var spesialundervisning for elever som ikke mestret et nytt språkfag. Andre skoler, fordi det ikke enda var laget lærebøker i faget, brukte

bøkene i engelsk basert på L97 som en hadde på lager etter at en i den ordinære undervisningen hadde fått nye etter Kunnskapsløftet (2006).

Siden den tid har vi fått et læreverk i faget engelsk fordypning. Selv om en nå har et bedre hjelpemiddel i faget, tror jeg at det fremdeles er veldig forskjellig hvordan kravet til praktisk blir oppfylt i klasserommene, uten at det nødvendigvis treffer det som er intensjonen. Ordet praktisk blir i dagens skoledebatt brukt i forskjellige sammenhenger uten at det nødvendigvis har samme definisjon i alle sammenhenger.

1.2 Avgrensning og presisering av problemstilling

Formålet mitt med oppgaven er å gjøre en diskursanalyse av ordet praktisk, og nærliggende omgrep, når det gjeld engelskfaget i Kunnskapsløftet. Det er et ord brukt i diskusjonen om skolepolitikk, men også i faglige miljø, der en trolig legger flere og kanskje forskjellige definisjoner til grunn. Jeg vil se nærmere på hvordan dette kan tolkes i når det gjelder undervisning i engelsk. Gjennom intervju søker jeg innblikk i hvordan termen kan oppfattes og praktiseres.

Problemstilling

Hvordan kan en forstå kravet til praktisk engelsk i Kunnskapsløftet?

Hvordan kommuniserer og konstrueres kravet til praktisk opplæring i engelskfaget blant engelsklærere?

1. Hvordan konstrueres forståelser av kravet til at opplæringen skal være praktisk rettet i fagdebatten om engelsk opplæring det siste 10 året.
2. Hvordan ser implementeringen av engelsk i Kunnskapsløftet rundt termen praktisk engelsk ut i intervju med engelsklærere.

1.3 Presentasjon av tema

Det er gjort litt forskning for å avgrense uttrykket ”praktisk tilnærming” når det gjelder 2. fremmedspråk i ungdomsskolen, i sammenheng med innføringen av tilvalgsspråk som obligatorisk fag. Denne forskningen tar utgangspunkt i de fagene som tradisjonelt sett har blitt sett på som 2. fremmedspråk, for eksempel tysk og fransk. Med utgangspunkt i fransk har særlig Rita Gjørven og Gunn Elin Heimark (Heimark 2007) ved Universitetet i Oslo omtalt praktisk, relatert til undervisningen, i en del litteratur og artikler.

Engelskfaget har en annen posisjon i det norske samfunnet sammenlignet med andre fremmedspråk, da vi er omgitt av engelsk kultur og språk gjennom for eksempel media. Når det gjelder engelskfaget har det historisk sett i Europa vært ”grammar-translation” metoden som har vært brukt lengst i opplæringen. Helt opp til 1960 tallet var det fokus på korrekt grammatikk og oversette engelske tekster til morsmålet. I Norge var det etter M 74 den audiolingvale metoden som vart anbefalt, men det var sterke element av grammar translation metode i de fleste klasserom. Den audiolingvale metoden la vekt på lytting og snakking helst som repetisjon etter lydbånd eller lærer. Grammar-translation var den regjerende til vi fikk Mønsterplanen i 1987. Da ble det mer fokus på å lære språket for å bruke det i kommunikasjon (Drew & Sørheim 2004). I engelskfaget kan en kanskje si at dette var første steget for å bevege seg vekk fra den teoretiske fokuseringen faget hadde hatt tidligere, fra det å lære seg reglene til et språk, mot det å bruke språket i forskjellige settinger. Senere har det parallelt med, eller kanskje i kjølevannet av, beslutninger når det gjeld språklig satsing i Europa, blitt lagt vekt på kulturforståelse.

1.3.1 Debatten om den for teoretiske skolen

Ved innføring av obligatorisk tilvalgsspråk (et 2. fremmedspråk eller engelsk eller norsk fordypning) jublet faglærerne i 2. fremmedspråk fordi deres fag nå skulle tas mer alvorlig

med at det ble gjort obligatorisk og gitt tellende karakter til inntak i videregående skole. Avgjørelsen var i tråd med Europarådets satsing på språk, manifestert i Norge i tiltaksplanen Språk åpner dører (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2007). Innvendingene gikk i hovedsak på at dette ville være for tungt for elevene som allerede slet i skriving og lesing på eget morsmål og i engelsk. Disse elevene mistet nå moped opplæringen, jegerprøven, snekkerklubben eller andre praktisk rettede valgfag. (Birketveit, 2005) For å møte noe av denne kritikken ble det poengtert at språklæringen skulle ha en praktisk vinkling. Fokus skulle være på språket i bruk, ikke pugging av grammatikk eller andre teoretiske innfallsvinkler. I tillegg ble alternativene norsk og engelsk fordypning introdusert.

Om en ser på avsnittet over vil en kanskje merke at uttrykket praktisk her blir framstilt i to sammenhenger: i sammenhengen praktisk arbeid, eller gjøren, og det at et skolefag kan ha to forskjellige sider, en praktisk side; faget i bruk, og en teoretisk side; læren om språket som system. Spørsmålet i denne sammenheng blir da om det praktiske i faget møter det behovet for praktisk arbeid eller relevans som mange elever føler på ungdomsskolen.

1.4 Formålet med oppgaven

Jeg ønsker i oppgaven min å få en nærmere avklaring på hvordan man kan forstå begrepet praktisk i faget engelsk. Siden dette er en analyse av skriftlig materiale, kilder og hvilke utslag de gir i hvordan læreren er anbefalt å undervise praktisk og på bakgrunn av ytringer fra politiske og fagspesifikke miljøer, mener jeg at diskursanalyse er den beste fremgangsmåten.

Det har de siste årene blitt diskutert, både i media og i fagkretser, hvorvidt den norske skolen har blitt for teoretisk for mange elever. (Skattebu, 2009, Norsk Telegram Byrå, 2009, Østerud og Jonsen, 2003). Noen eksempler på et mer teoretisk innhold i skolehverdagen er innføring av flere timer til norsk og matematikk på barnetrinnet og obligatorisk 2. fremmedspråk i ungdomskulen.. Allerede tidlig i arbeid med oppgaven synes jeg at det var to retninger som utkrystalliserte seg: en holdning til ordet praktisk som er ofte å skue i media og til dels politisk, der begrepet praktisk er knyttet opp til praktisk gjøren, som en motsetning til begrepet teori. Det blir her ofte etterspurt aktiviteter som retter seg mot praktiske yrker, for å møte elever som er trøtte av skolebenken. I samme debatt blir dette gjerne møtt med politikere som sier at fagene skal bli mer praktiske. Når man da i faglige kretser definerer praktisk som noe helt annet enn hva som etterspørres, blir det langt fra svar på tiltale. Gutten som vil ha mopedopplæringen tilbake til ungdomsskolen får ikke det ved at engelskopplæringen hans blir mer praktisk. Jeg ser da et behov for å få avklart hva diskursen rundt praktisk i engelsk avdekker om hvordan å tolke begrepet for å få større innsikt i faget.

1.5 Oppgavens innhold

I denne oppgaven søker jeg å diskutere hvordan begrepet praktisk i engelsk kommer til uttrykk og ilegges betydninger. Dette gjør jeg ved å foreta en diskursanalyse av noe av det skriftlige materiale som har vært av betydning for engelskopplæringen i den norske skolen og materiale som oppstår i og har innflytelse på dagens agenda. I tillegg har jeg intervjuet engelsklærere for å ta dette med i diskursanalysen.

Kapittel 2 gir oppgavens teoretiske ramme. I dette kapitlet gjør jeg rede for termen praktisk eller kommunikativ opplæring som er den definisjonen jeg har valgt å jobbe ut ifra. Dette kapitlet inneholder definisjonen av og forskningen rundt det kommunikative klasserom.

Kapittel 3 tar for seg i hvilken grad vi kan se igjen fordring til kommunikative tilnærmelser i engelskfaget. Jeg belyser her Kunnskapsløftet, Språk åpner dører og andre dokument og tekster.

Kapittel 4 handler om de metodiske overveielene og vurderinger samt rammene for undersøkelsen. Jeg gjør i dette kapitlet rede for diskursteori.

I kapittel 5 løfter jeg frem og drøfter noen av mine hovedfunn fra diskursanalysen og intervjuene.

Kapittel 6, som er det siste kapitlet, er en kort oppsummering av noen av hovedfunnene i undersøkelsen min, sett i sammenheng med meldingen Motivasjon – Mestring – Muligheter (Kunnskapsdepartementet, 2011).

2 Praktisk språklæring

I denne oppgaven velger jeg å knytte ordet praktisk språklæring opp til termen ” The communicative classroom” eller kommunikativ språklæring. Jeg gjør dette på bakgrunn av at det er innen for dette området i fagfeltet English Language Teaching (ELT) vi finner prinsippene som etterlyses når det er snakk om praktisk språklæring. Som nevnt over har det historisk sett i engelskopplæringen i den norske skolen blitt lagt vekt på metoder som behandler isolerte deler av språklæringen (grammatikk og oversetting eller korrekt uttale). De nyeste læreplanene har lagt vekt på kommunikasjon, både ved at det er en av de tre hovedområdene for opplæringen, og ved å også fokusere på kommunikasjon innen de to andre hovedområdene: Språklæring og Kultur, samfunn og litteratur.

Kommunikativ språklæring utelukker på ingen måte verken grammatikk, oversetting eller korrekt uttale. Den kommunikative grenen innen ELT inneholder alle sider av språket. Den har, som et av sine utgangspunkt, å kunne språket og være i stand til å bruke språket i til å kommunisere med andre i forskjellige situasjoner. Et av de tidligste uttrykkene for denne type språklæring var communicative competence (Hymes i Hedge, 2000) eller kommunikativ kompetanse. Dette skilte seg fra hvordan lingvister tidligere hadde sett på språkkunnskap og kommunikativ ferdighet:

*We thus make a fundamental distinction between **competence** (the speaker-hearer's knowledge of the language), and the **performance**, the actual use of the language in concrete situations (Chomsky i Hedge, 2000).*

Når Hymes slo sammen termene kompetanse og kommunikativ betydde det også at i den nye måten å se termene på måtte legges inn:

...rules of use without which the rules of grammar would be useless. Just as rules of syntax can control aspects of phonology, and just as rules of semantics perhaps control aspects of syntax, so rules of speech acts enter as a controlling factor for linguistics form as a whole. (Hymes i Hedge, 2000).

Hymes var sosiolingvist og var opptatt av at kunnskapen om et språk ikke bare kunne inneholde kunnskap om språket som system, men også å kunne bruke det for å kommunisere i forskjellige settinger. Arbeidet til Hymes har hatt stor innflytelse på nyere teorier om engelsk språklæring. (Hedge, 2000)

2.1 Hva er kommunikativ språklæring?

Opp til 1960 og 70 tallet var teorier om språklæring ofte sentret rundt det å lære språkets struktur. I denne perioden var det en voksende misnøye mot disse metodene da flere følte at de ikke møtte behovet for å kunne kommunisere i verden. Fagfeltet English for Specific Purposes (ESP) vokste fram på som et svar på behovet for engelsk opplæring rettet mot bruk innen akademisk og profesjonelle settinger. Det var i samme periode at Concil of Europe satte opp en fagplan med vinkling mot et funksjonelt og situasjons betinget syn på språklæring. (Hedge, 2000). Begge disse bevegelsene bidrog sterkt til utviklingen av det kommunikative klasserom.

Etter hvert oppdaget en også innen ELT behovet for en mer kommunikativ tilnærming til språklæring for å gjøre språkelever mer i stand til å kommunisere på engelsk.

Hovedkomponentene i kommunikativ språklæring er, i følge flere forskere som Canale og Swain (1980), Faerch, Haastrup og Philipson (1984) og Backman (1990) lingvistisk kompetanse, pragmatisk kompetanse, diskurs kompetanse, strategisk kompetanse og flyt. (Hedge, 2000).

2.1.1 Lingvistisk kompetanse

Lingvistisk kompetanse handler om kunnskap om språket; dets form og mening. Når en bruker morsmålet kjenner en til reglene til språket og kan bruke disse uten å være spesielt bevisst i utøvelsen. En har et intuitivt grep om lingvistikk, om hvilke former som skal brukes når, enten det er korrekt grammatikk eller korrekt språkbruk. Lingvistisk kompetanse inneholder kunnskap om staving, uttale, ordforråd, ord- og grammatisk struktur, setningsstruktur og lingvistisk semantikk. For eksempel har elever som kan gjengi innholdet i en fruktskål på engelsk riktig, både skriftlig og muntlig, lært seg ordet for og kan stave og uttale navnet på de forskjellige fruktene som ligger der. Når en elev har lært seg at ved å sette på forskjellige forstavelser på for eksempel ord som ”perfect”, ”legal”, ”happy”, ”pleasing” og ”audible” for gjøre ordet om til nye ord med negativ konnotasjon, har en lært å bruke ordstruktur eller formasjon. Om man da kan bruke *have/has* korrekt for å fortelle om ting som nylig har skjedd og i tillegg perfektum partisipp av hovedverbet, har en utviklet evnen til å lage presens perfektum. Dette er eksempler på måter der en som lærer engelsk kan utvikle lingvistisk kunnskap (Hedge, 2000).

En misoppfatning som Tricia Hedge viser til i sin bok ”Teaching and Learning in the Language Classroom” (2000) er at kommunikativ kompetanse ikke sikter mot en høy standard rundt det å uttrykke seg formelt korrekt. Som ungdomsskolelærer har jeg vært på forskjellige møter angående nasjonale prøver med lærere som underviser på barneskole nivå. Et av temaene på disse møtene har vært hva en kan gjøre på barneskolen for å forberede elevene bedre for ungdomsskole og nasjonale prøver. Som oftest er da evnen til å kommunisere trukket fram som det viktigste punktet; og dette blir gjerne fulgt opp med råd om at læreren alltid snakker engelsk i timene og at elevene gjør det også. Jeg har sett at mange da oppfatter dette som en oppfordring til å forkaste læringsmetoder som gloseprøver og oversettelser, og at det å sette kommunikasjon i høysetet betyr at man ikke også skal ha fokus på for eksempel korrekt staving eller utvikling av ordforråd på andre måter enn å snakke. Innen grenen kommunikativ kompetanse går disse to hånd i hånd; det er ikke mulig å ha god kommunikativ kompetanse uten å ha god lingvistisk kompetanse (Farech, Haastrup og Phillipson i Hedge, 2000).

En må likevel lage rom for at elevene tar sjanser og gjør feil i klasserommet på sin vei mot god kommunikativ kompetanse. Hvorvidt elevene også skal kunne metaspråket som hører lingvistikken til, og om dette er nødvendig for å kommunisere godt, har jeg opplevd at det kan være uenighet blant praktiserende lærere. For å bruke eksempelet over sammen med foregående avsnitt, har enkelte på disse møtene ytret at det å sette grammatiske merkelapper på en setning, som bruke ord som ”past participle of the main verb” og ”present perfect tense” er nødvendig for at elevene skal kunne gjøre korrekte valg når de formulerer seg. Forskning viser at å bruke metaspråk kan være fruktbart for framkomne språkbrukere for å diskutere nyanser i språket (Hedge, 2000), og at en bevissthet rundt språket kan hjelpe enkelte til å ta mer korrekte valg. Likevel er denne forskningen mangelfull i at den ikke viser til alle som lærer et 2. språk. For elever i grunnskolen er kanskje bruk av avansert metaspråk noe som vil gjøre ting vanskeligere i språklæringen. Immersion, eller det å lage et miljø der elevene er omsluttet av språket de skal lære, kan være en vel så fruktbar tilnærming (Krashen, 1981).

Canale og Swain utviklet i 1980 et rammeverk for kommunikativ kompetanse som har hatt stor innflytelse for pedagogisk praksis innen feltet og hvordan kommunikativ kompetanse skal forstås i Europa og særlig i Norge (Simensen, 2007). Inndelingen de opererte med hadde fire komponenter:

2.1.2 Pragmatisk kompetanse

Pragmatisk kompetanse har også blitt kalt sosiolingvistisk kompetanse og refererer til evnen til å velge riktig språkform i forskjellige sosiale settinger, basert for eksempel på forskjellige roller folk innehar og forskjellig status. Hedge (2000) bruker eksempelet med to forskjellige tilsvar på en telefonoppringing:

If you'd kindly wait a moment, I'll see if he is able to talk to you.

Hang on a minute, love, and I'll get him.

Den første er høyst formell og kunne ha funnet sted i et advokatfirma der en ung sekretær svarte på en telefonhenvendelse fra en av de eldre eierne av firmaet. Den andre er heller uformell og kunne ha blitt ytret mellom familiemedlemmer. Beskjeden i begge setningene er den samme, men valg av vokabular og struktur er bestemt av settingen.

I pragmatisk kompetanse finner vi også evnen til å være bevisst på at en og samme setning kan ha forskjellig betydning i forskjellige settinger. "It's so hot today" kan referere til været generelt, men også være en oppfordring til å lukke opp et vindu eller en forespørsel om noe å drikke. Forskjellige kulturer har sine måter å konversere på, det som gjerne blir ansett som passende i en kultur kan være upassende i en annen. Pragmatisk kompetanse handler om å velge korrekt språk til situasjonen man befinner seg i.

2.1.3 Diskurs kompetanse

Diskurs kompetanse handler om evnen til å forstå tekster i en større kontekst og hvordan å kunne konstruere språk slik at delene utgjør et større sammenhengende hele. Innen diskurskompetanse spør en gjerne om hvordan ord, fraser og setninger blir satt sammen for å for eksempel lage samtaler, taler, e-mail beskjeder eller avisartikler. (The National Capital Language Resource Center, 2004)

Denne delen av kommunikativ språkmestring handler også om hvordan å følge opp henvendelser eller tema når en konverserer, hvordan å skifte eller opprettholde tema og hvordan å utvikle en samtale. Dette innebærer at en som lærer seg et språk vil også trenge strategier for å sette i gang, gå inn i, avbryte, ettersjekke og få bekreftet informasjonen en får i en samtale (Hedge, 2000).

2.1.4 Strategisk kompetanse

For å ha strategisk kompetanse i et språk må man ha evnen til å uttrykke og forklare selv om man ikke har alle ordene eller for eksempel riktig form av verbet som er nødvendig for å uttrykke seg korrekt. Det er også evnen til å vite når man har misforstått eller blitt misforstått og kunne korrigere dette.

Etter som man utvikler kunnskap om språket man har satt seg fore å lære vil det på veien være strategier en må støtte seg til. Innen strategisk kompetanse finnes det flere forskjellige typer strategier.

Omformulering Paraphrase Approximation Circumlocution Word Coinage	Bruker deler av ord eller ordstruktur som eleven vet at ikke er korrekt, men som deler semantiske kjennetegn med det en prøver å uttrykke: (<i>pipe</i> for <i>windpipe</i>). Beskrive kjennetegn eller elementer av tingen eller handlingen: ('she is, uh, smoking something. I don't know what's its name. That, uh, Persian, and we use in Turkey a lot of.) Finne på et ord for å uttrykke det en ønsker: (<i>airball</i> for <i>balloon</i>).
Låning Borrowing Literal Translation Language Switch	Oversette ord for ord fra morsmålet eller å bruke ord direkte fra morsmålet (ballong for balloon).
Mime	Nonverbale strategier (klappe for å illustrere ordet applause)
Spør om hjelp Appeal for Assistance	Spør etter riktig uttrykk ('What is this? What [is it] called?')
Unnvike Avoidance Topic Avoidance Message Abandonment	Unngå emner der en ikke kan ord eller strukturer relater til dette. La enkelte tema ligge.

Figur 1 Classification of Communication Strategies (Tarone 1981:286, adapted from Brown 1994:119)

Alle som lærer et språk vil støtte seg på noen av disse strategiene på veien mot å bli bedre i målspråket.

I tillegg til disse fire opererer også enkelte nyere læreverk (Cook, 2000, Simensen 2007) med termen flyt:

2.1.5 Flyt

Flyt handler om evnen til å produsere språk muntlig. Når man mestrer flyt i språket klarer man med letthet å snakke målspråket uten anstrengelse og med passende hurtighet. Faerch, Haastrup og Phillipson (1984) deler flyt inn i tre områder: semantisk, leksikalsk -syntaktisk og flyt i formulering. Semantisk flyt handler om å kunne sette sammen og følge opp i en samtale. Leksikalsk – syntaktisk flyt handler om å kunne sette sammen syntaktiske deler og ord. Flyt i formulering handler om å kunne sette sammen stykker av språket. Flyt er altså evnen til å respondere sammenhengende i en samtale, og sette sammen ord og uttrykk i spørsmål, og uttale lyden klart med riktig trykk og intonasjon, og i tillegg gjøre dette raskt.

2.2 Oppsummering: Kort om utviklingen innen kommunikativ språklæring i de norske læreplanene

Selv om den kommunikative bevegelsen innen språklæring for alvor vokste fram på 70 tallet, kan det sies at språklæring alltid har hatt det som et av målene å kunne kommunisere. Forskjellen er at innen denne retningen er det kommunikasjonen som står i sentrum, og det er innen kommunikativ språklæring man har gjort mer grundig og eksplisitt forskning på området praktisk bruk av engelsk.

Når vi ser på engelskopplæringen i den norske skolen, er tendensen de siste tiårene at barn begynner å lære engelsk tidligere i skoleløpet og at læreplanene legger mer vekt på en kommunikativ tilnærming til språklæring, og advarer mot mekanisk drilling og oppgavetyper uten en større sammenheng. Om en skal se dette i lys av pedagogisk teori, hevder Aud Marit

Simensen i boka *Teaching a Foreign Language; Principles and Procedures* (2007) at dette signaliserer en mistillit mot behavioristiske metoder og en retningsendring mot det mer sosiokulturelle.

Den gjeldende læreplanen i engelsk for grunnskole, fremmedspråk og studiespesialiserende er veldig i tråd med det som Europarådet vektlegger innen språkopplæring. Opplæringen er delt inn i læringsmål etter klassetrinn, men legger ikke vekt på en spesiell pedagogisk retning for å oppnå dette. Likevel indikerer målene en retning mot det sosiokulturelle i det at de handler om evnen til å kommunisere godt og med kulturell forståelse på tvers av landegrenser.

3 Kommunikative tilnærmelser i læreplan og presentasjon av utvalgt materiale til diskursanalyse

Kapittel 3 tar for seg i hvilken grad vi kan se igjen fordring til kommunikative tilnærmelser i engelskfaget. Jeg belyser her først Kunnskapsløftet grunding i henhold til kommunikativ språklæring. Deretter kommer jeg til å presentere kort andre dokument som er brukt i diskursanalysen.

3.1 Kunnskapsløftet

I det følgende vil jeg ta for meg de forskjellige delene av Kunnskapsløftet (Udir, 2005) som er relevante for oppgaven og for å vise at kommunikativ tilnærming har et fast grep om innholdet i læreplanen. Jeg gjør dette ved nærlesing og utdrag fra dette knyttet opp til teorien om det kommunikative klasserom omtalt i forrige kapittel. Det kan sies at mesteparten av Kunnskapsløftet (Udir, 2005) er preget av et kommunikativt syn på språklæring som jeg kommer til å vise til i analyse delen, derfor blir det jeg omtaler et selektivt utvalg basert på enkelte ting jeg har tatt og kommer til å ta opp, videre i oppgaven.

3.1.1 Generell del

Tidlig kan man skimte et verdigrunnlag for å fokusere på kommunikasjon i læreplanens generelle del. Den innleder med ” Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre” (Udir, 2005). Videre under ”Kulturarv og identitet” stadfester planen at kulturhistorien vår delvis bygger på ” kontakt med andre og forskjellige livsformer [som] gir muligheter for overraskende kombinasjoner og for kollisjoner mellom anskuelser. Møtet mellom ulike kulturer og tradisjoner gir både nye impulser og grunnlag for kritisk refleksjon.” (Udir, 2005)

3.1.2 Engelskfaget

Engelsk er et gjennomgående fag fra 1.klasse til elevene er ferdig med videregående opplæring. Fagplanen har et eget hovedområde med merkelappen ”Kommunikasjon”. Jeg vil i denne delen peke på det man finner av henvisninger til kommunikasjon både i fagets formål, hovedområder, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og vurdering.

3.1.3 Engelskfagets formål

Innledning til avsnittet om engelskfagets formål begynner med å fokusere på at dette er et fag i bruk: ”Det engelske språket er i bruk overalt. I møte med mennesker fra andre land, hjemme eller på reiser, kommer vi ikke langt uten engelsk... I tillegg brukes det stadig mer engelsk i utdanning og arbeidsliv, i Norge så vel som i utlandet.” (Udir, 2006). Som med definisjonen jeg har valgt av kommunikativ engelsk over, opererer også læreplanen med en definisjon av språket i bruk til å omfatte grunnlaget for god kommunikativ kompetanse:

” For å klare oss i en verden der engelsk benyttes i internasjonal, mellommenneskelig kommunikasjon, er det nødvendig å mestre det engelske språket. Dette betyr å utvikle ordforråd og ferdigheter i å bruke språkets lyd-, grammatikk-, setnings- og tekstbyggingssystemer. Vi må kunne bruke disse for å lytte, snakke, lese og skrive og for å kunne tilpasse språket til et stadig voksende antall emner og kommunikasjonssituasjoner. Vi må kunne skille mellom muntlig og skriftlig språkføring og formell og uformell språkbruk. Videre må vi kunne ta hensyn til kulturelle omgangsformer og høflighetskonvensjoner når vi bruker språket. ” (Udir, 2006)

En stadfester altså også i engelskfagets formål at kommunikative ferdigheter bygger på evnen til å utvikle lingvistisk kompetanse, pragmatisk kompetanse, diskurs kompetanse, strategisk kompetanse og flyt, som utdypet over under kapittelet om kommunikativ språklæring. Her kan man si at når det fordres til utvikling av ordforråd og ferdigheter i å bruke språkets, lyd-, grammatikk-, setnings- og tekstbyggingssystemer kommer dette under lingvistisk kompetanse. Det å kunne ” lytte, snakke, lese og skrive og for å kunne tilpasse språket til et stadig voksende antall emner og kommunikasjonssituasjoner” kommer inn under emnene

pragmatisk og diskurskompetanse. Dette fordi disse viser til evnen å kunne forstå tekster i en større kontekst og hvordan å kunne konstruere språk slik at delene utgjør et større sammenhengende hele, men også evnen til å uttrykke og forklare selv om man ikke har alle ordene. Å ha pragmatisk kompetanse vil også si å ha kompetanse til å kunne skille mellom muntlig og skriftlig språkføring og formell og uformell språkbruk. Alt i alt må en bruke alle de nevnte strategiene om man skal lære seg å kommunisere på målspråket på et vis som gir god kommunikasjon.

Engelskfaget har som formål både som et redskap for kommunikasjon men også å være et dannelsesfag. I begge disse øyemed ser man kommunikasjon som viktig. Engelskfaget:

”skal gi mulighet til å delta i kommunikasjon som er knyttet til personlige, sosiale, litterære og tverrfaglige emner. Faget skal gi innsikt i hvordan mennesker tenker og lever i den engelskspråklige verden. Kommunikative ferdigheter og kulturell innsikt kan fremme økt samhandling, forståelse og respekt mellom mennesker med ulik kulturbakgrunn. Slik ivaretar språk- og kulturkompetanse det allmenndannende perspektivet og bidrar til å styrke demokratisk engasjement og medborgerskap.” (Udir, 2006).

Dette er en noe videre definisjon enn den jeg har brukt ovenfor. Personlig brenner jeg for å knytte engelsken opp til det som blir definert som dannelses i læreplanen. Min erfaring er at særlig ungdommer, men også yngre barn, bruker engelsk da til å forstå samfunnsspørsmål og som en berikelse av eget språk. Tverrfaglige temaer som for eksempel The Troubles i Nord Irland, engasjerer med bruk av musikk fra U2, visuelle presentasjoner av veggmaleri, bruk av film for å forstå historie og egenproduserte tekster og samtaler om emnet utvikler ferdigheter langt utover den tekniske bruken av språket.

For mange ungdommer er allerede den indre kommunikasjonen krydret av inntrykk, ord og opplevelser basert i en engelskspråklig verden ved at de er eksponert for språket gjennom for eksempel som aktive deltakere i online spill, mye eksponert for engelsk gjennom film og musikk som engasjerer dem. Å trekke dette inn i undervisningen vil gi elevene en mye større referanseramme og forståelse av verden rundt dem når det kobles opp til tema i engelskundervisningen. Om de tre skoletimene i uken med engelsk kan sees i sammenheng med det som foregår i dagliglivet til barna, vil det øke muligheten for læring langt utover den

lille tiden de får undervisning i et klasserom. Økt forståelse for omverdenen og forskjellige kulturer vil også bedre evnen til god kommunikasjon sådan, og hjelpe å styrke det som blir kalt det allmenndannende perspektivet i opplæringen.

3.1.4 Engelskfagets hovedområder

Engelskfaget er strukturert i tre hovedområder som gir de forskjellige kompetansemålene. De tre hovedområdene er ”språklæring”, ”kommunikasjon” og ”kultur, samfunn og litteratur.” Hovedområdene ekskluderer ikke hverandre, men må sees i sammenheng.

”Språklæring” handler om å ha egeninnsikt i hvordan man lærer språket og det og faktisk kunne snakke engelsk. I dette ligger det og ha kunnskap om språket, gode strategier for å lære mer og se sammenhenger mellom morsmål og språket man har som mål å lære mer om.

”Kommunikasjon” fokuserer på språket i bruk. Definisjonen er bred, den omfatter både lytting, , lesing, skriving, forberedt muntlig produksjon og spontan muntlig samhandling. I tillegg legges det vekt på ” deltakelse på ulike sosiale arenaer, der trening i å beherske et økende antall sjangere og uttrykksformer står sentralt” (Udir, 2006). Igjen viser også læreplanen til de områdene jeg utdypet under kommunikativ kompetanse med å si at god kommunikasjon innebærer også kjennskap til og mestring av ”ordforråd og idiomatiske strukturer, uttale, intonasjon, rettskriving, grammatikk og oppbygning av setningar og tekster”. (Udir, 2006)

”Kultur, samfunn og litteratur” spenner over emner knyttet til samfunnsliv, litteratur og andre kulturuttrykk og fokuserer både på engelsk som et dannelsesfag og bevissthet rundt engelskspråkets plass i verden og som uttrykksform.

3.1.5 Grunnleggende ferdigheter i engelskfaget

De grunnleggende ferdighetene er gjennomgående for alle fag i læreplanen og integrert i de forskjellige kompetansemålene. De forskjellige grunnleggende ferdighetene er definert som:

- Å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig.
- Å kunne lese
- Å kunne regne
- Å kunne bruke digitale verktøy

For alle disse kan man påstå at det handler om evnen til å bruke engelsk. Å uttrykke seg muntlig og skriftlig i engelskfaget handler om både å kunne snakke og lytte; det å delta aktivt i kommunikasjon. Å kunne lese i engelsk blir her definert som en del av den praktiske språkkompetansen, på samme måte som det å kunne forstå for eksempel grafiske og elementære matematiske uttrykk i regning. Å kunne bruke digitale verktøy er blant annet en mulighet til å bruke språket i autentiske situasjoner og åpner opp for flere læringsarenaer for språket.

Kompetansemål

Kompetansemålene i læreplanen refererer til definerte mål for elevenes læring til gitte klassetrinn. Det er angitt kompetansemål etter endt 2., 4., 7. og 10. klasse i grunnskolen. I engelsk er det, som nevnt over visse hovedmål som kompetansemålene er organisert under. I gjennomgangen av målene vil jeg, som over, fokusere på det som referere til kommunikasjon, praktisk og språket i bruk.

I språklæring for 2. klasse er et av målene at elevene skal gi eksempler på situasjoner der det er nyttig å kunne noe engelsk. Som en innledning til faget blir det altså vektlagt at elevene skal tidlig bli bevisst på språket i bruk. For de første års trinn er det også vektlagt å bygge opp den lingvistiske kompetansen innen kommunikasjon, i det at de skal kunne ”forstå og bruke en del vanlige engelske ord og fraser knyttet til nære omgivelser” og kunne ”bruke bokstaver og eksperimentere med å skrive engelske ord og uttrykk” (Udir, 2006)

I Kristin Clemet (2003) sitt forord til den tidligste utgaven av "Språk åpner dører" vektla hun at motivasjonen hos elevene for å lære seg et språk, ligger i det at de da har muligheten til å kommunisere på tvers av landegrenser. Som første kompetansemål etter 2. klasse er også det første etter 4. klasse det at elevene skal "identifisere områder der han/hun har nytte av engelsk" (Udir, 2006). Flere mål videreføres og utvides, som for eksempel at elevene nå skal kunne "forstå og bruke vanlige engelske ord og uttrykk knyttet til dagligliv, fritid og interesser, både muntlig og skriftlig". Videre blir det her lagt vekt på å utvikle strategisk kompetanse i at en skal kunne "bruke enkle muntlige fraser for å få hjelp til å forstå og bli forstått." (Udir, 2006)

Diskurs kompetanse får sitt inntog tidlig i kompetansemålene. Etter endt 4.klasse skal elevene kunne "bruke noen høflighetsuttrykk og delta i enkle dagligdagse dialoger" (Udir, 2006). Å bruke det engelske lydsystemet er en del av den lingvistiske kompetansen og et mål etter 4.klasse.

Etter 7. klasse ser vi i målene at årene mellom 4. og 7. skal inneholde en bevisstgjøring på egen språklæring. Det første kompetansemålet er utvidet til også en kunnskap om egen språklæring i at elevene skal "identifisere og bruke ulike situasjoner for å utvide egne engelskferdigheter" og "beskrive eget arbeid med å lære engelsk" (Udir, 2006). Å lære om hvordan man lærer et språk utvider repertoaret av strategier en kan benytte seg av i språklæringen. Dette er en del av det å inneha en strategisk kompetanse, det at man har et vidt spekter av kommunikasjonsstrategier (Hedge, 2008). Dette er en del av et ønske om at elevene, ved å ha kunnskap om egen språklæring, skal kunne bli "life-long learners" i engelsk. Tidligere læreplaner hadde lite til ingenting om elevenes bevissthet i forhold til egen språklæring. Før L97 var denne bevisstheten noe som skulle ligge hos læreren. Med L97 kom introduksjon av læringslogger, noe som ble videreført til et bredere arbeid med kunnskap om egen læring i Kunnskapsløftet (Høgskulen i Sogn og Fjordane [HiSF], 2006)

I forrige kapittel skrev jeg om hvordan engelskundervisning har gått fra å fokusere på grammatikk opplæring, til å se språklæring i et større perspektiv sentrert rundt

kommunikasjon. Grammatikk finner vi igjen i to av engelskfagets hovedområder; *språklæring* og *kommunikasjon* (Fenner & Nordal-Pedersen, 2007). En slik todeling kan man også spore i synet på grammatikk innen språkundervisning.

Tradisjonelt sett har gjerne grammatikk blitt betraktet som form og struktur; som enkeltstående enheter satt sammen til et hele. Hva språket egentlig betyr blir i denne sammenhengen sett på som mindre viktig, og har korrekte former og setningsstrukturer som sitt mål. Språket har regler man skal følge, etter dette synet, og oppgaver som søker å øve på dette er gjerne ”utfyllingsoppgaver, gjentakelse og drill” (Fenner & Nordal-Pedersen, 2007). Hovedområdet språklæring knytter grammatikk opp til det jeg nevnte i forrige avsnitt; kunnskap om språket. Ved for eksempel tilbakemeldinger til elevene kan det være hensiktsmessig å ha grammatiske begrep og forståelse å referere til. Dette gjenspeiler et syn på språket i bruk, altså kunnskap om grammatikk for å bli en bedre bruker av språket. Tilbakemeldinger jeg ofte bruker på ungdomstrinnet er for eksempel ”husk tredjepersons entals –s” eller ”make sure you use the third person singular-s”. Slike tilbakemeldinger forstår elevene da jeg allerede i undervisningen har bygd på tabellen de lærte på barneskolen med I, you, he/she/it, we, you they. Å skulle lære seg denne tabellen som en regle uten at den har nytte i bruk, er lite hensiktsmessig for å bli en bedre språkbruker. Selv kan jeg sitere alle preposisjonene (an, auf, hinter, in etc.) på tysk fra undervisningen på videregående, men er ikke i stand til å bruke det tyske språket. Jeg er sikker på at flere har denne erfaringen fra sin tidligere fremmedspråkundervisning.

Begrepet grammatikk blir i Kunnskapsløftet brukt både i snever og i en vid betydning (Fenner & Nordal-Pedersen, 2007). En starter gjerne med en smalere definisjon slik man kan spore i hovedområdet kommunikasjon, der blir omtalt som det man kan putte under merkelappen formverk. Kompetansemålene opererer gjerne med en noe bredere definisjon I kompetansemålene etter 10. trinn inkluderer en både formverk, funksjon og sjanger (Fenner & Nordal-Pedersen, 2007). Som en videreføring av første mål som jeg har referert til under omtalen av målene for de foregående klassetrinn finner vi her under språklæring ”identifisere vesentlige språklige likheter og forskjeller mellom engelsk og eget morsmål og utnytte dette i

egen språklæring” (K1 06). Videre her skal man også kunne ”bruke grunnleggende terminologi for å beskrive formverk og tekststrukturer”.

3.2 Språk åpner dører

Forhistorien til strategiplanen Språk åpner dører (2007) finner vi ute i Europa. Om vi går tilbake et tiår og leter gjennom de offisielle dokumentene som utgjør Europarådets språkpolitikk, finner vi det som et hovedmål at så mange som mulig skal kunne kommunisere i mer enn ett fremmedspråk. Ikke bare evnen til å kunne snakke språket leggest det vekt på, men også det å bli kjent med så mange fremmede kulturer som mulig, finne ut av felles kulturtrekk og historisk arv. Dette for å gi mulighet til gjensidig forståelse og toleranse i Europa. (Kunnskapsdepartementet, 2003)

”Språk åpner dører” har vært i virke som strategiplan i ca. 5 år, selv om det kom en noe revidert utgave i 2007. Den har også rukket å få sin første kartleggingsrapport (Utdanningsdirektoratet, 2009). Jeg har valgt å presentere Språk åpner dører fra dette perspektivet; hva man i underveis har sagt at strategiplanen søker å oppnå:

Strategiplanen er bygd opp med seks hovedmål, med ulike delmål og tiltak gruppert under disse. De seks hovedmålene er:

- 1) Større mangfold og bredde i opplæringen i fremmedspråk
- 2) Bedre kvalitet på opplæringen i fremmedspråk
- 3) Økt rekruttering og kompetanseheving av lærere i fremmedspråk
- 4) Økt kunnskap om behovet for kompetanse i fremmedspråk
- 5) Styrket internasjonalisering i opplæringen i fremmedspråk
- 6) Økt forskning og forsøks- og utviklingsarbeid innenfor fremmedspråk

(Utdanningsdirektoratet, 2009. s. 2)

Kartleggingsrapporten slår også fast at

”strategien er retningsgivende for beslutningstakere og ansvarlige på utdanningssektorens ulike forvaltningsnivåer. Således inkluderer målgruppen politiske beslutningstakere ved forskjellige utdanningsinstitusjoner, elever, lærlinger, lærere, foresatte og allmennheten. De ansvarlige for gjennomføringen av tiltakene i strategiplanen er Utdanningsdirektoratet, Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen (Fremmedspråksenteret), Senter for internasjonalisering av høyere utdanning (SIU), Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO), Nettverk for kompetanseutvikling og skoleeiere, høyskoler og universiteter og VOX Nasjonalt senter for læring i arbeidslivet og skoler. I utgangspunktet var Utdanningsdirektoratet hovedansvarlig for å følge opp strategien, men siden april 2008 har ansvaret vært delegert til Fremmedspråksenteret.” ((Utdanningsdirektoratet, 2009. s. 2)

I denne oppgaven blir foregående avsnitt aktualisert i at det er et spørsmål i intervjuguiden til informantene om hvilke pålegg de har fått når det gjelder å jobbe med praktisk engelsk. Denne kartleggingsrapporten sier også noe om hvorvidt Språk åpner dører er kjent ute blant lærere og skoleeiere. Dette kommer jeg nærmere inn på i analysen min.

Ett av de funnene som rapporten slår fast som viktige, er veldig relevant for min oppgave. Den slår fast at: “målspråket snakkes en god del i timen, men det er usikkert hva lærere legger i begrepet praktisk tilnærming. Andre studier vist at det er stor usikkerhet rundt dette begrepet i praksisfeltet.” (Utdanningsdirektoratet, 2009. s. 100)

3.3 Artikler og utvalg av tekster fra media

Jeg har også valgt å se nærmere på diskursen om termen praktisk opplæring som kommer tilsyne i media; da aviser, diverse publikasjoner og TV. I utvalget mitt er det gjerne et hovedfokus på tekster som ble laget ved innføringen av obligatorisk 2. fremmedspråk og ting av nyere dato. I frekvens på hvor mye som har blitt publisert om tema, kan en klart se topper i disse periodene. For 2005 sin del er dette fordi det var da valgfagene forsvant for alvor, og ”alle” måtte velge et 2. fremmedspråk i ungdomsskolen. Dette skapte debatt og behov for avklaring fra politisk hold. I disse dager er det aktuelt av flere grunner. Først vil jeg trekke fram den heteste skolepolitiske poteten det siste året, som kan påstås å være frafall i videregående skole. I denne sammenheng diskuteres det hva som kan gjøre elever mindre skoleleie, og ordet praktisk er da høyfrekvent. En annen grunn til at praktisk opplæring er et ord i vinden i disse dager, som kan sies også å ha en fot innenfor diskursen om frafall i videregående skole, er utprøving av et nytt fag kalt Arbeidslivsfag. Ordet dukker også opp ofte, med litt forskjellige definisjoner, i politiske debatter. Dette ser ikke ut til å avta nå som vi er inne i et valgår.

3.3.1 Valg av artikler fra aviser, magasiner og fagblad

Utvalget av artikler jeg har brukt som omtaler praktisk opplæring er ment å være fra et bredt politisk spekter og fra både populær presse og fagblad. Jeg har artikler som har stått på trykk i aviser der politikere fra SV og Høyre har uttalt seg, jeg har fra medlemsblad som LO- Aktuelt og Studvest. Jeg har med utvalget prøvd å dekke så mye av befolkningen som mulig har vært eksponert for, men likevel at uttalelsene har en viss tyngde i hvem som har ytret dem; enten det er politikere eller fagpersoner. Jeg har gjort dette med å velge ut artikler fra populærpresse med stort opplag, men også fagblad med spesifikke målgrupper; som lærere, fagorganiserte innen skole og yrkesliv. Eksempler på dette er artikler trykt i Bergens Tidene,

Utdanningsforbundet sine nettsider, og i LO sitt medlemsblad. Av artikkelforfattere er det politikere fra forskjellige partier, ledere innen fagorganisasjoner, lærere og forskere.

3.3.2 Lærerstemmer

I utgangspunktet hadde jeg valgt å bruke lærerrettledninger som tekstkilde. Grunnen til dette er at lærerrettledninger kan gi en indikasjon hvordan lærere utøver sin engelskundervisning.. Jeg valgte å gå vekk fra det da jeg opplevde at denne informasjonen fikk jeg best gjennom intervjuene. Jeg valgte heller å supplere til intervjuene med informasjon fra et nyopprettet nettsted der flere lærere har uttalt seg om en mer praktisk rettet skole. I arbeidet med at det skal legges frem en stortingsmelding om ungdomstrinnet våren 2011 har kunnskapsminister Kristin Halvorsen fått åpnet nettstedet, kalt Lærerstemmer, der lærere og elever kan uttale seg om skolepolitiske tema.

Det positive med dette valget er å bruke mer variert informasjon og hvordan lærere oppfatter dette i dag. Minuset er at noen av debattantene kan ha vikarierende motiver for å ytre seg på nettstedet. Jeg tenker da spesielt på en debattant som jeg, og flere av de andre deltakerne på forumet, mistenkte for å prøve å selge et produkt. Med et nettsted vet en aldri hvem som er kilden for uttalelsene. Jeg har derfor sjekket opp forfatterne rundt innleggene jeg har brukt for å forsikre meg om at dette er personer som har det som hovedinteresse å ytre sin mening om temaet. Jeg bestemte meg også for at der dette ikke er mulig og jeg ønsket å bruke noen av innleggene direkte, skulle det kommet tydelig fram i oppgaven min. Jeg oppdaget da også at jeg kjente til noen av debattantene slik at det var mulig for meg og lett få bekreftet autenticiteten i det som var publisert der. Jeg valgte tilslutt å se bort fra innlegg der jeg ikke kunne bekrefte opphavet.

4 Forskningsopplegg/design og metode.

Som nevnt over kommer jeg til å bruke diskursanalyse som metode i oppgaven min. Jeg ser det da også som hensiktsmessig å bruke tekstanalyse for å belyse flere sider ved det materiale jeg tar for meg. I tillegg har jeg intervjuet et lite utvalg lærere om temaet praktisk engelsk.

4.1 Kvalitativ forskningstilnærming og diskursanalysen.

Jeg har valgt en kvalitativ forskningstilnærming til mitt forskningsprosjekt. Jeg skal se nærmere på forarbeider, uttalelser og andre dokumenter som relaterer seg til begrepet praktisk engelsk slik det forekommer i Kunnskapsløftet (2006), i forarbeider og politiske uttalelser, og hvordan man innen fagkretser har valgt å konkretisere begrepet. Jeg vil gjøre dette ved diskursanalyse.

Data i form av tekst og en hermeneutisk analysetilnærming til dette er noe av det som kan kjennetegne en kvalitativ forskningstilnærming (Johannesen & Tufte, 2002). Hermeneutisk analysetilnærming har en lang teorihistorie knyttet opp til for eksempel teleologien. Ellers er det nærmere til vår samtid naturlig å knytte det opp til Dilthey. Han mente at naturvitenskapene skilte seg fra vitenskapen om menneskene i at førstnevnte var forklarende og sistnevnte forstående vitenskap. Hermeneutikken søker å forstå, ikke å lage lover. Senere ble hermeneutikken knyttet mer opp til lingvistikken gjennom Martin Heidegger, Ludwig Wittgenstein (Adriane for idehistorie, 2007) og Jürgen Habermas.

Tekst i sosial samhandling blir gjerne omtalt som diskurs (Svennevig, 2009). Weisser-Svendsens (2007) viser til Larsen og Munkegård (2002) i definisjonen av diskursanalysen og definerer den som et redskap for å gi en tankevekkende beskrivelse av omverdenen, ikke for å avdekke sannheter eller gi absolutte svar: ”Sprogets begreber er tomme, uden essens. De henviser ikke til noget ”i sig selv, og har ikke nogen ”naturlig” mening. De fylles med mening gennem sociale processer.” (s.20, Larsen og Munkegård, 2002 ref Weisser-Svendsens, 2007).

Diskursteori kan spores tilbake til lingvisten Ferdinand de Saussure (1857-1913). Saussure skilte mellom språket som system og språket i bruk. Denne ideen gav opphav til strukturalistisk språkvitenskap. Strukturalismen ble på begynnelsen av 1900-tallet også tatt opp i andre humanistiske fag, og den går i korte trekk ut på en ting bare er forståelig gjennom sitt forhold til andre ting. I 1960 ble det reist kritikk av denne måten å systematisere på. Det ble av poststrukturalistene hevdet at en i denne tankemåte ikke tar høyde for de innvirkninger vår sosiale verden har. De hevdet at det er gjennom konflikter, konvensjoner og forhandlinger i den sosiale sfære at meningsbærende strukturer blir til og møter motstand (Jørgensen & Phillips, 1999). Det finns flere retninger innen metoden diskursanalyse som jeg kommer nærmere inn på i avsnittene under.

4.2 Fokus i undersøkelsen

Å gjøre skolen til en plass som rommer mestring for alle elever har vært kjernen i skolepolitikken de siste tiårene. I tillegg har det på grunnlag av blant annet utfallet av prøver som sammenligner elever i Europa og globalt også blitt et fokus på å heve kunnskapen blant norske skolebarn. Når dette nå har vært virkeligheten de siste årene, dukker ordet praktisk opp mye i debatten. Jeg vil se på den språklige kommunikasjonen, det som har blitt skrevet rundt dette når det gjelder faget engelsk, hva for diskurser en finner og hvordan dette har munnet ut i Kunnskapsløftet. I Haakon N. Weisser-Svendsens (2007) diskursanalyse av debatten rundt Sjtokman-feltet siterer han Werner Christie Mathisen (1997): ”å studere språklig

kommunikasjon er nødvendig for å forstå politiske aktører og deres handlinger”(s.5; Christie Mathisen, 1997, ref. i Weisser-Svendsen, 2007).

Oppgaven vil nok ikke gi et absolutt svar på hvordan ordet praktisk skal tolkes men vil klargjøre blant annet hva som kan sies å være de politiske og faglige intensjonene bak formuleringen. Den vil også søke å belyse hvordan termen blir oppfattet i dag.

Å se på hvilke prosesser som har virket inn, både politisk og faglig vil være relevant for meg. Av faglig materiale tar jeg utgangspunkt i nyere fagbøker om engelskopplæring. Jeg vil også se nærmere på sentrale dokumenter fra direktorat om språkopplæring. Her er det Kunnskapsløftet og Språk åpner dører som er mest sentralt. Jeg kommer til å bruke Utdanningsdirektoratet sine sider da mye av innlegg og taler er publisert og arkivert her. I tillegg vil eg til å bruke nettsteder der det er publisert fagartikler om emnet, slik som på Fremmedspråksenteret og tidsskriftet Språk og Språklæring.

Jeg vil også lete etter artikler publisert i media der politikere og fagfolk uttaler seg om emnet. Dette for å belyse også den diskursen som er åpen til et bredere publikum enn gjerne tekstene som er omtalt i forrige avsnitt. Dette vil belyse tekster som er en del av en intertekstuell kjede (Jørgensen og Phillips, 2008 s.93) i diskursen praktisk tilnærming i norsk skole. I tillegg har jeg intervjuet tre lærere som har bakgrunn fra undervisning i engelsk og engelsk fordypning. Jeg har her fokusert på deres forståelse av termen praktisk engelsk.

4.3 Konstruksjon av diskurser

Det finns flere retninger innen metoden diskursanalyse. Jeg kommer til å bruke det Jørn Cruickshank (2007) kaller den lett konstruktivistiske retningen. Her ser man nærmere på hvordan diskurser kan ha innvirkning på og bli preget av sosial praksis. Norman Fairclough (2008) er den som best representerer retningen med det han kaller kritisk diskursanalyse. Jørgensen og Phillips (1999) poengterer at diskursanalysen ikke kan settes inn i en hver teoretisk ramme, men må sees som en pakkeløsning der metoder til dataanalyse bare er en side av analysen.

”Pakken inneholder for det første filosofiske (ontologiske og epistemologiske) premisser angående språkets rolle i den sociale konstruksjon af verden; for det andet teoretiske modeller; for det tredje metodologiske retningslinjer for, hvordan man griber et forskningsområdet an; og for det fjerde spesifikke teknikker til sproganalyse. ”

(s.12)

I metoden diskursanalyse ligg det altså flere måter å gå gjennom en tekst på og analysere språket i det skriftlige materialet. Norman Fairclough (Jørgensen og Phillips 1999) deler denne prosessen inn i tre overlappende stadier eller dimensjoner. Han sier at der en har tilfeller av språkbruk kan det sees i lys av teksten og egenskaper den har (teksten), i settingen teksten blir brukt i, hvorfor den har blitt laget og hvilken mottaker den har (diskursiv praksis), og den sosiale praksis som teksten er en del av (sosial praksis).

I tillegg til å bruke analysemetoden skissert over kan det være relevant å se på teksten med andre tekstanalytiske omgrep. I arbeidet med materialet tenker jeg også bruke tekstanalyse. Knut Kjelstadli (1999) seier at ved å se på teksten må man og ha blick for opphavsmann og kontekst. Hvem har laget teksten? Hvilken kontekst ble denne teksten til i og er opphavsmannen en del av? Er en ute etter å oppnå noe spesielt? En teknikk når en ser på selve

teksten er: er det nøkkelord som går igjen, som ser ut til å være meningsbærende for teksten? Selv om disse metodene har mye av det samme i seg, ser jeg det som nyttig å ha to sett av begrepsapparat og arbeide med for å bedre belyse språket jeg skal analysere.

Som eg har poengtert i innledningen til oppgaven, ser jeg to sider ved dette, hva intensjonene for praktisk undervisning er og hvordan en definerer arbeid med praktisk språklæring i engelsk.

: ”... Her søker man eksplisitt at forklare, hvordan bestemte diskurser er opstået, og hvilke interesser man mener, at de tjener”. Det kan være flere diskurser som ”...kæmper i samme terræn” (Jørgensen og Phillips 1999, s. 38).

Utgangspunktet mitt for oppgaven var at jeg opplevde at det var en konflikt mellom praktisk i opplæringen slik det fremkom i enkelte debatter i media og politisk når en sammenlignet med det som er definisjonen av begrepet faglig, her da engelskfaget i ungdomsskolen. Hvorvidt dette er tilfelle søker jeg altså å finne svar på ved hjelp av diskursanalysen.

4.3.1 Rollen som diskursanalytiker

Som nevnt over var utgangspunktet mitt at jeg opplevde at en i uttalelser og diskusjon rundt praktisk opplæring innen engelskfaget i grunnskolen, opererte med forskjellige oppfattelser av hva termen innebar. Som engelsklærer er jeg en del av diskursen rundt det praktiske i engelskfaget sett fra fagmiljøets side. Jørgensen og Phillips (2008) sier da at det er viktig å distansere seg fra materialet en skal analysere slik at ens egne vurderinger ikke overskygger analysen.

Det er jeg som forfatter som velger ut hvilke tekster jeg bygger opp analysen med. Det har innvirkning på oppgaven sin reliabilitet og validitet. Jeg må være bevisst på at kildene mine er mest mulig valide (relevante) for problemstillingen og mest mulig reliable (pålitelige). Om rollen til diskursanalytikeren:

Diskursanalytikerens mål er ikke å komme "bak" diskursene i sine analyser, dvs. å finne ut av hva folk virkelig mener, når de sier dit eller dat, eller å finne ut av hvordan virkeligheten egentlig er bak diskursen. Utgangspunktet er jo, at man aldri skal nå virkeligheten utenom diskursene, og at det derfor er diskursen i seg selv som gjøres til gjenstand for analyse. [...] Man er interessert i hvordan noen utsagn helt 'naturlig' blir akseptert som sanne og andre ikke. (Jørgensen og

Phillips 2008, s. 31-32).

For meg er det da viktig at tekstene godt representerer diskursen og har hatt innvirkning på denne.

4.4 Valg som preger diskursanalysen

Jeg har også tatt visse valg i oppgaven min som vil prege den. Særlig vil jeg trekke fram hvordan jeg har valgt å definere praktisk ut ifra et engelskfaglig ståsted. Jeg har her valgt å likestille det med emnet kommunikativ språkopplæring fordi, slik jeg ser det, er det denne teorien begrepet ligger nærmest. Det finnes også flere pedagogiske teorier som kunne ha passet merkelappen praktisk engelsk. Immersion education kan også komme inn under en definisjon av praktisk bruk av andre språket. Ideen her er, blant annet, at andre språket skal omslutte elevene i opplæringen, og ikke bare i engelskfaget. Fred Genesee (2007) er en av de ledende fagpersonene innen dette emnet og sier at for at man kan kalle opplæringen immersion, må minst halvparten av undervisningen foregå på engelsk. Det vil si at læreplaner, uansett fag, blir satt om til andrespråket og undervist i på det språket. Selv om immersion er et anerkjent begrep også i Norge, er det min erfaring at vi knytter dette til å ”immerse” i, eller omslutte elevene med, engelsk i engelsk undervisningen, hvilket ikke kvalifiserer det til immersion education.

Grunnen til at jeg da har valgt da og definere praktisk engelsk ut ifra det faglige ståsted som kommunikativ språkopplæring er fordi jeg mener at i denne settingen er det disse to begrepene som er mest like. Det følgende vil da, fra et faglig ståsted, være en diskursanalyse der jeg har valgt å synonymisere uttrykkene ”praktisk” og ”kommunikativ” engelsk. Jeg finner støtte for dette i mange politiske dokument, retningslinjer for opplæring og uttalelser fra myndigheter som jeg skal kommentere og vise til i blant annet diskursanalysedelen.

4.5 Kort presentasjon av metode brukt i diskursanalysen

Som nevnt tidligere er metoden til Norman Fairclough omfattende. Han sier selv i boken ”Kritisk diskursanalyse”(2008) at han har reservasjoner mot å kalle kritisk diskursanalyse (KDA) for metode på grunn av at han føler at metodebegrepet begrenser verktøyet. Han vil heller definere KDA for en teori like mye som en metode eller som han selv sier

” et teoretisk perspektiv på sprog og mer generelt på semiosis (inklusive ”visuelt sprog”, krobsprog” og så videre) og et element eller ”moment” i den materielle sociale proces (Williams , 1977), der muliggjør analyse av språk eller semiosis inden for bredere analyser af den sociale proces.”(s.93)

Det Fairclough etterlyser er å definere språk videre enn tale og skriftspråket. Med å trekke inn termen semiosis utvideren han språk til å gjelde alt det sansbare. Han vil ikke heller begrense sin teori til å inneholde satte verktøy, men gjøre den åpen til å veves sammen med alle andre relevante teorier. ”Med andre ord bør hver teoretisk og metodisk tilgang være åben for de andres teoretiske logikker – åben for at internalisere dem (Harvey, 1996) på en måte, som kan transformere relationene mellom dem.”(s.94)

Når det er sagt trenger en gjerne konkrete verktøy når en skal jobbe med et materiale. Som nevnt over vil jeg i det neste trekke inn flere teorier når det gjelder språkanalyse, men hoveddrammen vil være en tredelt modell etter Fairclough gjengitt av Marianne Winther Jørgensen og Louise Phillips i boken ”Diskursanalyse som teori og metode” (2008). Jeg er bevisst begrepet semiosis og i det å definere termen språk vidt, men siden jeg forholder meg bare til skrevne dokument og publikasjoner, får ikke termen den samme relevans for min oppgave.

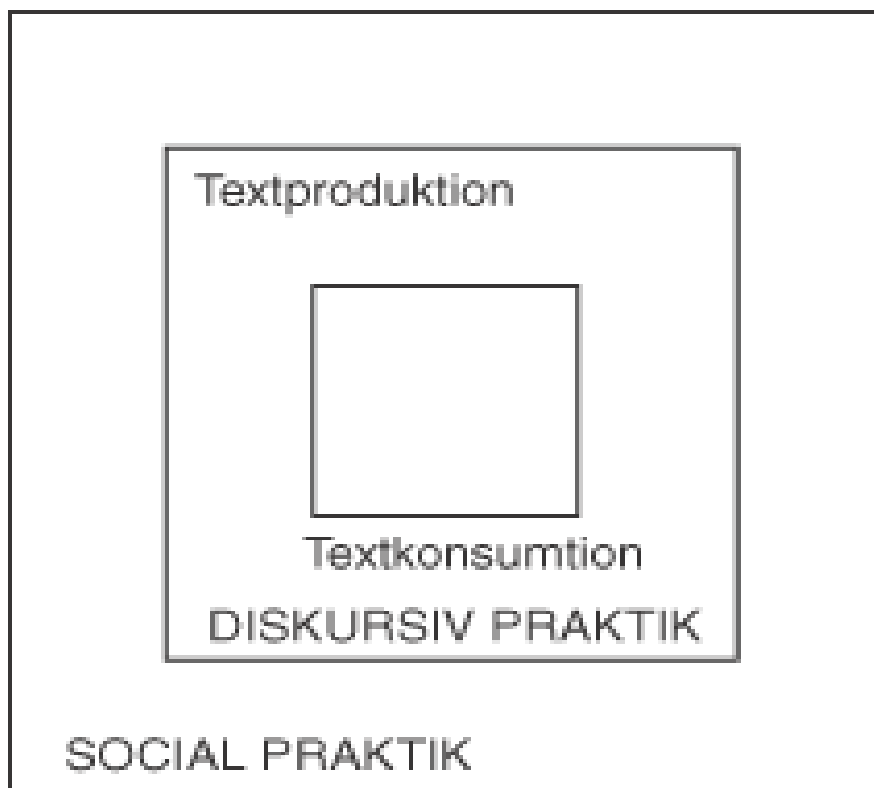
4.5.1 Faircloughs tredimensjonale modell

Ifølge Fairclough er hvert tilfelle av språkbruk en kommunikativ hendelse som har tre dimensjoner (Jørgensen og Phillips, 2008, Fairclough, 2008):

-**tekst** f.eks: tale, skrift, bilder eller en blanding av disse.

-**diskursiv praksis** ; produksjon og konsumpsjon av tekster

-**sosial/sosiokulturell praksis** inn forbi for gitte kretser eller fagfelt som for eksempel en pedagogisk diskurs etc.



Figur 2 Modell til kritisk diskursanalyse av en kommunikativ hendelse.

<http://www.gem.se/jonathan/source/images/fairclough.gif>

I diskursanalyse skal man bruke disse tre når man går gjennom teksten. Man kan altså se på de lingvistiske egenskapene til teksten; ordvalg, semantikk, setnings- og syntagme grammatikk, de fonologiske system og skriftsystemet. Videre inkluderer det analyse av teksten utover et setningsnivå, både på tekstens betydning og dens form (Fairclough, 2008).

Analyse av diskursiv praksis fokuserer på hvorvidt og hvordan en tekstforfatter er influert av tidligere diskurser og sjangre i sin produksjon av teksten, men også hvordan mottakerne av teksten bruker samme elementer i sin fortolkning. (Jørgensen og Phillips, 2008). Når man går gjennom teksten er det naturlig å se den i sammenheng med andre tekster den refererer til. Den har ofte de Fairclough kaller ”manifest intertekstualitet” (Jørgensen og Phillips, 2008). Dette er når en tekst refererer til andre tekster og viser tydelig at den er bygd på disse. Intertekstualitet generelt refererer til historiens innvirkning på en tekst, og tekstens innvirkning på historien. Den er ofte også del av en intertekstuell kjede der flere tekster er grunnlag for en ny tekst. Jørgensen og Phillips (2008) bruker her eksempelet om at en medietekst om et emne kan være bygd på vitenskaplige rapporter. Gjennom faglig formidling innlemmer journalisten elementer av sjangeren rapport for å produsere en medietekst og når mottakeren konsumerer denne teksten innlemmer de gjerne elementer fra andre medietekster og konstruerer i sin forståelse en ny tekst.

Videre er dimensjonen om sosial praksis der man ser nærmere på i hvilken grad den diskursive praksis reproduserer eller omstrukturerer den eksisterende diskursordenen, og hvilke konsekvenser dette har for den sosiale praksis (Jørgensen og Phillips, 2008).

I Fairclough sine eksempler på diskursanalyse begynner han gjerne, etter å ha presentert den kommunikative begivenhet, med å analysere diskursiv praksis. Dette er det jeg også har valgt i min analyse.

4.6 Intervju

I tillegg til diskursanalyse har jeg valgt å intervju engelsklærere for å få informasjon om hva de legger i termen praktisk engelsk. Neste kapittel vil derfor ikke bare være diskurs analyse eller ha et hovedfokus på intervjuene. Jeg bruker informasjonen jeg har fått fra begge metoder om hverandre og bruker også tekstanalytiske termer for å se nærmere på materialet.

4.6.1 Kvalitativt intervju

Jeg har valgt det kvalitative forskningsintervjuet som metode. Monica Dalen (2004) sier at det kvalitative forskningsintervju egner seg spesielt godt til å få fram informantenes egne erfaringer, refleksjoner og synspunkter. Videre fastslår hun at det kvalitative forskningsintervju har som mål å forstå verden ut fra informantens synspunkt. Siden det er informantenes oppfattelse av termen praktisk engelsk som er viktig for meg å belyse, ser jeg dette som en egnet metode.

4.6.2 Valg av informanter

Jeg har valgt informanter etter metoden som Monica Dalen (2004) kaller for kriterieutvelging. Dette er en metode som kan være vanskelig om man ikke har erfaring, da gjerne bare teoretisk innsikt i og en sterk interesse for, feltet man ønsker å forske på. I disse tilfellene er det da ønskelig at forskeren i forkant foretar pilotstudier, feltbesøk og/eller observasjoner. I mitt tilfelle har jeg jobbet som lærer med de temaene jeg ønsker å forske på de 6 siste årene, slik at jeg også har en innsikt som gjør meg i stand til å ta bevisste valg av informanter etter denne malen.

Mitt første avgrensingsvalg når det gjaldt informanter var selvfølgelig at målgruppen skulle være engelsklærere. Videre ønsket jeg at alle skulle ha undervist i faget 2. fremmedspråk: engelsk fordypning. Dette fordi en da har erfaring fra både fra kompetansemålene i vanlig engelsk for ungdomsskolen og fra engelsk fordypning. Oppgaven min fokuserer på begge disse to fagene i den norske grunnskoleopplæringen.

Når det gjelder avgrensning geografisk sett, valgte jeg å begrense meg til en stor ungdomsskole. Jeg søker ikke i studien min å se etter geografiske forskjeller i oppfatninger, noe som heller ikke ville vært mulig å påvise i en kvalitativ studie. Jeg vet at det finnes geografiske forskjeller, særlig når engelsk fordypning var et ferskt fag for noen år siden. Lærere i faget måtte, i mangel på læreverk og konkrete instruksjoner, selv definere innhold og fremgangsmåte, som nevnt innledningsvis i denne oppgaven. Noen ganger ble dette gjort også på administrativt nivå, som i et tilfelle jeg kom over når jeg selv i denne tiden søkte etter informasjon om hvordan faget ble praktisert andre steder. I sin ytterste konsekvens så jeg for eksempel at en skole i Stavanger kommune definerte engelsk fordypning som spesialopplæring og at ingen elever som hadde over karakteren 3 i engelsk fikk velge faget.

Et hensyn jeg ville ta i forhold til målgruppen av informanter var å variere informantenes erfaring. Siden jeg også bruker metoden diskursanalyse har jeg valgt ut 3 informanter. Disse tre er variert i forhold til hvor lenge de har undervist i engelsk og hvilken bakgrunn de har som engelsklærere. En har lang erfaring fra ungdomstrinnet som engelsklærer, en annen fra praktisk utøvelse av faget i andre settinger enn grunnskolen, og en tredje har både erfaring som lærer fra ungdomsskole og videregående skole. Dette visste jeg om informantene mine på forhånd da jeg jobber på samme ungdomsskole.

Det faktum at informantene også er kollegaer gir spesielle utfordringer. Det vil jeg utdype videre under etikkavsnittene i oppgaven min.

Når det gjelder intervjuguide, valgte jeg å levere denne ut på forhånd til informantene. De fikk intervjuguiden utlevert rett før juleferien og jeg avtalte med dem at intervjuene ville bli gjort i løpet av januar måned. Jeg gjorde dette fordi jeg hadde et ønske om å styrke det informerte samtykket. I hvilken grad dette farget svarene de ga i intervjuet bestemte jeg meg for å spørre dem om. Det kunne for eksempel hende at en hadde lest seg opp på definisjoner, slik at en gjenga disse og ikke ens personlige oppfatninger, slik jeg søker å finne ut.

4.6.3 Design av intervjuguide

Før jeg utarbeidet intervjuguiden leste jeg flere masteroppgaver som hadde brukt intervju som metode for å få ideer til min egen intervjuguide. I tillegg støttet jeg meg på Steinar Kvale og Svend Brinkmann sin bok "Det kvalitative forskningsintervju"(2010), men spesielt Monica Dalen sin bok "Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming"(2008). Av masteroppgavene jeg leste fant jeg mest hjelp i Marit Økland Kristensen oppgave "Kampen om mobbebegrepet - En diskursanalyse av begrepet mobbing i barnehagen"(2008). I likhet med henne, valgte jeg å dele inn intervjuguiden i fire emner:

- Tanker og eventuelt diskusjoner vedrørende praktisk engelsk opplæring og kommunikative metoder.
- Holdninger til praktisk engelsk opplæring og bakgrunnen til hvorfor informanten tenker slik.
- Hvordan arbeidet med praktisk engelsk foregår i undervisningen.
- Hvilken informasjon og eventuelle krav informanten har fått fra ledelse eller direktorat om å jobbe praktisk rettet i engelskfaget.

Jeg valgte å gjennomføre semi-strukturerte intervju. Intervjuet er strukturert i den grad at det er gitte spørsmål på forhånd, men åpent i den grad at etter hvert emne var der gitt mulighet for informanten å oppsummere det de hadde sagt. Slik kunne de da fokusere på det som de anså som det viktige i svaret de gav. (se vedlegg 1)

4.6.4 Intervjusamtalene

Jeg gjennomførte alle intervjuene innefor et tidsrom på 3 uker. I utgangspunktet hadde jeg ønsket å gjennomføre alle fortløpende og da innenfor en uke. Grunnet sykdom var dette ikke mulig. Likevel ga tidsaspektet meg tid til å reflektere mer mellom intervjuene og dette følte jeg gjorde til at jeg ble en bedre intervjuer fra det ene intervjuet til det andre. Jeg har valgt å utdype dette mer i neste underkapittel ”Fra tale til tekst”

Informantene hadde fått utlevert intervjuguiden på forhånd, der jeg opplyste om at intervjuet skulle bli tatt opp på bånd. Før jeg startet intervjuet forklarte jeg dette nærmere da jeg for sikkerhets skyld valgte to kilder for lydopptak under intervjuet; Ipro recorder på Iphone og Audacity på PC. Grunnen for valget på disse to opptaksformene er tilgjengelighet: jeg hadde Iphone og hadde lest en god del om applikasjonen Ipro recorder til å vurdere at dette var for meg et like godt alternativ som å kjøpe en diktafon. I tillegg ville jeg ha et back-up opptak, og valgte da å kjøre programmet Audacity på en bærbar pc under intervjuet. Begge alternativene gir veldig god lyd.

Siden informantene hadde fått utlevert intervjuguiden på forhånd, var de forberedt på hvilke tema jeg ville spørre om. Ingen av dem hadde forberedt seg utover å starte en tankeprosess rundt temaet. Dette synes jeg var det beste, da det å lese seg opp på temaet på forhånd ville kanskje gitt mer kunstige svar. Intervjusamtalene varte fra 25 til 35 minutt. Jeg transkriberte første intervjuet før jeg utførte de neste to. Dette gjorde meg mer bevisst som intervjuer, da

jeg merket at med første hadde jeg en tendens til å legge inn enstavelsesord eller bekræftende lyder mellom hver gang informantene snakket.

Jeg kjente alle informantene mine fra før, og dette tror jeg er med på å bidra til at intervjuene flyter lettere. Informantene hadde mye de ville si om hvert tema og jeg var godt fornøyd med alle intervjuene. I forkant hadde jeg trodd at jeg hadde valgt ut lærere som ville gi veldig forskjellig informasjon, fordi de har forskjellig bakgrunn. Men her tok jeg feil. I all hovedsak var det veldig mye lik oppfattelse av termen praktisk engelsk som ble gitt. Denne var også i tråd med lærebokdefinisjonen som jeg har valgt over, selv om informantene ikke var klar over hvilken definisjon jeg hadde valgt til denne oppgaven. Jeg synes det var betryggende, blant annet fordi jeg da fikk en bekreftelse på at et gitt utvalg lærere ville definert praktisk på samme måte som meg.

4.6.5 Fra tale til tekst

Jeg transkriberte som sagt et intervju før jeg gjennomførte de to andre. Dette følte jeg gjorde meg til en bedre intervjuer i det et jeg kom med mindre forstyrrende element i de to neste intervjuene. Det første intervjuet som ble transkribert gjorde jeg da også veldig nøye dvs. tok med meg hver lyd, pause og nonverbale uttrykk. På de to andre gjorde jeg overveininger om dette var nødvendig, og konkluderte med at jeg bare skulle ha med det når jeg så det kunne ha betydning for meningen.

Jeg har gitt transkripsjonene til informantene og gjorde de oppmerksom på at muntlig kommunikasjon ser annerledes ut på papir enn når det ble ytret (Kvale og Brinkmann, 2010) og fortalte dem at transkripsjonen er bare for min del, og at det vil bli slettet når oppgaven er ferdig. Jeg opplyste også om at en kunne komme med rettelser eller tilføyinger både under og etter intervjuet og transkripsjonen. Jeg spurte dem også om det var greit at jeg ba de om utdypninger skulle jeg trenge det, når jeg gikk i gang med analysen. Det synes de var greit. Jeg opplyste de også om at de kunne trekke seg fra undersøkelsen skulle de angre. Mer om det under underkapittelet om informert samtykke.

4.7 Analyse av materialet

Jeg så allerede under det andre intervjuet at det var visse paralleller som jeg kunne trekke på utsagnene informantene kom med. Jeg tenkte at det var fordelen når man ikke er opptatt med å skrive ting ned eller bekymre seg for at det talte ikke skal komme med på bånd. I hvert av intervjuene fulgte vi hovedsakelig hovedpunktene satt opp i intervjuguiden. Jeg brukte disse til å organisere noe av informasjonen jeg hadde fått, i etterkant:

- 1: Tanker og eventuelt diskusjoner vedrørende praktisk engelsk opplæring og kommunikative metoder.
- 2: Holdninger til praktisk engelsk opplæring og bakgrunnen til hvorfor du tenker slik.
- 3: Hvordan arbeidet med praktisk engelsk foregår i undervisningen.
- 4: Hvilken informasjon og eventuelle krav informanten har fått fra ledelse eller direktorat om å jobbe praktisk rettet i engelskfaget.

Dette var utgangspunktet mitt, slik at jeg skulle ha noen faste kategorier å organisere informasjonen etter. Jeg følte også at jeg hadde god kontroll på å huske hva som hadde blitt sagt; hva som var likt og hva som var forskjellig i svarene til informantene. Jeg hadde bare tre informanter, så det var greit utgangspunkt å kunne starte med husk når jeg satt og skulle skrive analysedelen. Da gikk jeg tilbake til transkripsjonen når jeg kom over ting jeg husket passet inn under det jeg til en hver tid skrev om.

Jeg brukte også avsnitt i analysedelen som hadde mye det samme utgangspunktet som hovedinndelingen over. Intervjumateriale holder seg godt innenfor diskursen om praktisk engelsk som sammenfaller med det som er fagdiskursen på emnet. Om den ikke hadde gjort det, om noe av materialet hadde representert det som er den definisjonen av praktisk opplæring som vi gjerne ser i media, der praktisk blir tolket til gjøring eller det å lage noe, så hadde det vært fruktbart med en litt annen tilnærming til materialet. Da hadde jeg nok bruk diskursanalyse også på intervjuene i større grad og fått fram antagonismene som fantes i intervjumaterialet. Slik jeg ser det representerer intervjumaterialet mitt godt den faglige diskurs innen emnet, og jeg kan bruke det til å utdype denne og til eksemplifisering. Dette

kunne jeg selvfølgelig ikke vite før intervjuene var gjort. Den konkurrerende diskurs fant jeg altså ikke hos de som praktiserer faget; jeg fant det i den, til tider politiske, debatten som kommer til syne i media.

Når jeg slik hadde fått ned på papiret de ideene og koblingene som jeg så i prosessen med å intervju og transkribere, satte jeg meg inn i hvordan best å kode materialet for å få en nødvendig distanse til å hente ut mer informasjon. Jeg brukte prosessen beskrevet hos Monica Dalen (2008) der jeg startet først med åpen koding, og så på overordnede begrep i intervjuet og hvordan jeg kunne kategorisere disse. Jeg prøvde meg deretter på aksial koding av materialet. Jeg så at dette hadde jeg gjort allerede i min oppfattelse av det som ble sagt under intervjuet, og i kategoriseringen spørsmålene i intervjuguiden gav. Likevel var det greit å få den distanse til eget materiale som det gitt å ha det ordnet i kategorier slik. Neste prosess kaller Monica Dalen for selektiv koding. Jeg hadde en følelse av at dette var allerede gjort i dagene etter intervjuet når jeg reflekterte over det som var sagt, og i samtaler, spesielt med den ene av informantene. Jeg så aspekter jeg ikke hadde sett før og luftet disse for diverse kollegaer for å få feedback på det, slik at jeg igjen så forskjellige fasetter av temaet, hvilket Monica Dalen (2008) beskriver som memos. På et punkt blir informasjonen fra intervjuene sammenfattet med andre kilder, tekster og informasjon brukt i oppgaven: ”Forskeren vil under hele analysen inngå i et samspill mellom dataene som foreligger i form av intervjuutskrift, memos og selve kodingsprosessen. Intervjuuttalelsene forstås i lys av memos som foreligger parallelt med at forskeren finner egnede kodingskategorier” (Dalen, 2008. s 78)

4.8 Etisk forankring og refleksjoner

Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2010) slår fast i boka si ”Det kvalitative forskningsintervju” at ”en intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse.” (s.79). I det ligger det at i intervjuet foregår det et menneskelig samspill som påvirker deltakerne. Mitt inntrykk av noen masteroppgaver jeg har lest er at man skal tidlig problematisere, og kanskje til tider også sensasjonalisere, sine funn. I forkant hadde jeg derfor en følelse av at jeg ikke gjorde jobben min som forsker hvis jeg ikke hadde denne holdningen når jeg valgte intervju som del av oppgaven, en holdning jeg følte motvilje mot å innta. Ønsket jeg å innta en mild og konfliktsky holdning fordi dette var kollegene mine? Ville jeg tørre å trekke fram ting som var mindre flatterende om jeg fant dem? Tross alt er et intervju ”å utforske menneskers privatliv og legge beskrivelsene ut i det offentlige” (Birch et al. 2002. 2.1 i Kvale og Brinkmann, 2010.s.80) Informantene gir meg tillit med å utlevere sine erfaringer og synspunkt for meg å bruke. Jeg har søkt å forvalte denne tilliten på best mulig måte, samtidig som jeg er bevisst min rolle som forsker i denne sammenhengen og kravene til troverdighet.

Ingrid Fossøy (2009) sier i sin forelesing ”Ethiske utfordringer i kvalitativ forskning: Ulike perspektiv med utgangspunkt i empirisk arbeid i eget fagmiljø.” at forskning i eget fagmiljø kan gi utfordringer til hvordan vi er i stand til å balansere normer og regler som omhandler at forskningen skal være både etisk og vitenskaplig troverdig, kravet om transparens og replikasjon for eksempel, og på samme tid ivareta informantenes anonymitet. Dette er noe jeg snakket med informantene om på forhånd, slik at jeg gjorde de klar over at det kan for enkelte være en mulighet å gjette seg til hvem som har deltatt i undersøkelsen på bakgrunn av det jeg gjorde rede for under avsnittet om utvalg. Om jeg skulle satt informantenes anonymitet øverst, ville det i ytterste konsekvens si at jeg ikke kunne ha sagt noe i oppgaven om at dette var kollegaer av meg. Om utenforstående forskere ikke har kjennskap til hvem som deltar i studien, eller hvor den finner sted, vil det komplisere deres vilkår når det gjelder empirisk kontroll (Fossøy, 2009). Det er viktig for meg at intervjuet baserer seg på fritt informert samtykke, noe som jeg også vil gå nærmere inn på under. Informantene var, om enn i ulik grad, kjent med temaet for oppgaven min og hva jeg søkte å forske på, før de ble spurt om å være med på intervjuene.

4.8.1 Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser

Informert samtykke betyr at informantene har, etter å ha blitt gitt en presentasjon av undersøkelsen, gått med på å delta. Det skal da også gis opplysning om at de kan trekke seg når de vil uten at dette skal ha konsekvenser for dem (Dalen, 2009). Jeg søkte Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) om tillatelse for opptak av intervju etter at jeg hadde spurt informantene, da jeg ikke var på det tidspunktet klar over nødvendigheten for tillatelse av NSD. Tillatelsen ligger ved som vedlegg 2.

Informantene er som sagt også mine kollegaer. Det at jeg har valgt å være åpen om det, gir spesielle utfordringer til konfidensialitet. Informasjonen som jeg velger å bruke i analysen, vil jeg da legge vekt på at ikke kan spores tilbake til en spesiell informant. Slik sett vil ikke den enkelte lærer være identifiserbar. Informantene har selv valgt å være åpne på arbeidsplassen om at de deltar i studien. Jeg har blitt mer opplyst om dette i prosessen, og er bevisst på at jeg ikke sier på arbeidsplassen hvem som har deltatt; det blir i så fall opp til informantene selv å gjøre.

Som nevnt over har jeg også valgt å ha et dialektisk forhold til informantene og materialet. Jeg har valgt til en viss grad å gjenintervjue (Kvale og Brinkmann, 2010) dvs. og gi noe av fortolkningene til intervjupersonene. ”Som en forlengelse av det ”selvkorrigerende” intervjuet, får intervjupersonen en mulighet til å kommentere intervjuerens fortolkninger og samt til å utdype sine egne opprinnelige uttalelser” (Kvale og Brinkmann, 2010. s 203) Disse intervjuene har da ikke de samme formelle rammer som det opprinnelige, og har som oftest foregått som sporadiske spørsmål ved anledning. Jeg informerte lærerne jeg intervjuet om at jeg ønsket å gjøre det slik før jeg startet med analysen, og det synes de var ok.

Et kvalitativt forskningsintervju kan også ha flere konsekvenser. Over nevnte jeg transkripsjonen, at det talte språket ser mye annerledes ut som skriftspråk, og dette var veldig synlig i det første intervjuet jeg transkriberte, da jeg valgte å ta med hver minste lyd som ble sagt. Dette kan oppfattes som sårende på informantens verdighet (Kvale og Brinkmann, 2010). Jeg opplyste også informanten om dette da jeg gav personen utskrift av transkripsjonen og sa at om jeg skulle ha transkribert det på nytt, hadde jeg bevisst lagt om til mer av et typisk skriftspråk. Slik lydene kom fram, både fra meg og fra informanten sin side, hadde de lite å gjøre med meningene i teksten, det var for det meste tenkepauser. I andre masteroppgaver jeg har lest i etterkant har jeg lagt merke til at noen har valgt å gjennomføre et pilotintervju for å lære av dette før en setter i gang med intervjuene. Det hadde også kanskje vært det beste for meg; slik det framstår i etterkant burde et pilotintervju være der jeg tar lærdom og korrigerer til neste intervju; ikke det at det første intervjuet har denne rollen.

4.9 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

Innenfor kvalitativ forskning bytter vi gjerne ut begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet med begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet (Kristensen, 2008). Dette er begreper som man ser som nødvendig å oppfylle for å sikre forskningens kvalitet (Dalen, 2008)

Troverdighet er knyttet til sjansen en har for å få de samme resultatene om andre hadde utført samme forskning etter samme metode, altså hvor pålitelige resultatene er. Innen kvalitativ forskning ilegges ikke dette kravet like mye vekt som ved for eksempel store statistiske undersøkelser. Dette selvfølgelig på grunn av det kvalitatives natur: "Because human behavior is never static, no study can be replicated exactly, regardless of the methods and

design employed” (Le Compte & Goetz, 1982 i Dalen, 2008) Reliabilitet, eller troverdighet, er altså hovedsaklig knyttet til muligheten til å etterprøve.

Det jeg mener jeg har gjort i denne undersøkelsen for å styrke reliabiliteten, er å si noe om:

- ❖ *Hvem forskeren er*
- ❖ *Hvilke informanter som inngår*
- ❖ *Hvilken sosial setting som foreligger*
- ❖ *Hvilke analytiske begreper er brukt*
- ❖ *Hvilke metoder for innsamling og analyse av data er benyttet*
- ❖ *Skille mellom konkrete beskrivelser og tolkninger*
- ❖ *Få bekreftelse fra andre*

(Dalen 2, 2008 slide 15 og 16)

Et annet kvalitetskrav som ikke har den samme tyngde i kvalitativ forskning, er overførbarhet, eller materialet sin informasjon om det generelle. Det er da av samme grunn som ovenfor; nemlig at vi har ikke med statistisk data å gjøre. I tillegg har jeg med et veldig begrenset utvalg å gjøre, for at det skulle være overførbart til en større gruppe, stilles det et helt annet krav til utvalget.

Validitet, eller bekreftbarhet, er i høyeste grad interessant for kvalitativ forskning. Mest aktuelt da er en intern validitet; at ”resultatene er gyldige for det utvalget og det fenomenet som er undersøkt” (Dalen 2, 2008, slide 3). Den ytre validiteten henger gjerne tett sammen med det som jeg omtalte i forrige avsnitt; hvorvidt resultatene kan brukes til å generalisere. For å ha validitet må man gjerne spørre seg: Svarer jeg på problemstillingen min, har jeg forsket på det jeg var ute etter å finne ut mer om? Det, å altså være et samsvar mellom problemstilling og resultat.

5 Diskursen om praktisk engelsk i mitt utvalg

Jeg vil i det neste gå igjennom regjeringens reviderte utgave av strategien for styrking av fremmedspråk i grunnskolen ”Språk åpner dører” (2007), politiske uttalelser gjennom media og informasjon fra intervjuene som jeg ser på som relevante for å belyse problemstillingen.

5.1 Språk åpner dører

Funn i diskursanalysen av handlingsplanen ”Språk åpner dører” (2007) med hovedfokus på innledningen.

5.1.1 Den kommunikaive begivenhet

Strategiplanen “Språk åpner dører” kan sees på som vårt nasjonale tilsvare til Europarådets satsing på språk opplæring i den offentlige skolen (Kunnskapsdepartementet, 2007). Selv om strategiplanen innbefatter engelsk, er den hovedsakelig et forsøk på å styrke fremmedspråkene, her definert som muligheter til opplæring i andre språk enn norsk og engelsk. Teksten er relevant for problemstillingen min fordi den vektlegger det praktiske i språkopplæringen. Som nevnt over er den en del av innføringen til et obligatorisk fremmedspråk i ungdomskolen, med muligheten til å velge norsk- eller engelsk fordypning. Jeg vil i det neste si noe om teksten sett i lys av dens diskursive praksis. Her vil jeg være generell for å belyse tekstens opphav og dens plass i dagens diskurs. Deretter kommer jeg til å ta for meg innledningen av daværende kunnskapsminister, Øystein Djupedal, og fokusere på problemstillingen min. Videre vil jeg si noe om de delene av planen som omfatter praktisk/kommunikativ engelsk.

5.1.2 Den diskursive praksis

Versjonen av teksten som jeg bruker er en revidering av den opprinnelige planen som ble utarbeidet i 2004. Revideringen er av 2007, og den nyeste omarbeidingen. Planen var ment å bli oppdatert hvert år slik at gjennomførte tiltak ble evaluert og pågående tiltak ville bli evaluert påløpende (Kunnskapsdepartementet, 2010) Strategiplanen spenner over årene 2005-2009, har også har fått en påfølgende evaluering. Som nevnt over er det den norske versjonen av en felles europeisk satsning på språk. Diskursiv praksis kan derfor sies og delvis være en transformasjon av rammeverket for europeisk satsing på språk som Europarådet var ferdig med å utarbeide i 2001. Rammeverket sikter mot å være en felles europeisk måleskala for språkferdighet.

Tekstens utgangspunkt er en felles europeisk satsning, men likevel er den på mange måter tilpasset den endringen som følger med fremmedspråksatsningen i ungdomskolen. Regjeringer uttaler på sidene til Kunnskapsdepartementet at planen tar utgangspunkt i EUs handlingsplan for språk ”Promoting Language Learning and Linguistic Diversity. (Kunnskapsdepartementet, 2007)

Selv om rammeverket til Europarådet og EUs handlingsplan for språk kan sees som å være kildediskursen, er planen likeså formet av den politiske debatten vi har hatt her i Norge om obligatorisk fremmedspråk i ungdomsskolen. Utgangspunktet før den politiske prosessen som gav den endelige utformingen var at opplæring i et andre fremmedspråk, skulle bli obligatorisk. Dette skjedde ikke, da det fra flere hold ble hevdet at dette ville favorisere de skoleflinke og at en del elever ville få vanskelig med å lære et tredje språk når de allerede slet i engelsk og norsk (Sandvik, 2007)). Tilsvaret kom i allerede i Stortingsmelding 30, Kultur for læring, med en bekreftelse på at opplæringen skulle være mer praktisk rettet slik at det appellerte til et bredere spekter av elever (KUF, 2003).

Når strategiplanen nå også har fått sin evaluering, kan den sees som et ledd i en intertekstuell kjede av tekster. Oppbygging og innhold er transformert fra den felles europeiske satsningen til å gjelde norsk grunnskoleopplæring spesielt. Videre er det også sagt at planen skal oppdateres årlig, og at dette skal gjøres på bakgrunn av erfaringer med gjennomførte og pågående tiltak. En kan derfor hevde at brukernes konsumering av teksten er med på å danne nye versjoner av denne.

Særlig tredje avsnitt viser til det som er mest aktuelt for problemstillingen min. Fire setninger ut i avsnittet finner vi:

En viktig årsak til bortvalg [av fremmedspråk mellom 8. og 9. trinn] kan også ha vært selve opplæringen i fremmedspråk, som i stor grad har dreid seg om å lære om språket, ikke kommunisere på det. I yrkesopplæringene er det en spesiell utfordring å gjøre engelskopplæringen aktuell og relevant for elevene. Nøkkelen er en tilpasset undervisning som gir elevene mulighet til å lære på ulike måter. Hvis opplæringen i fremmedspråk gjøres interessant og nyttig for elevene, vil vi om noen år stå mye sterkere rustet til å møte framtidige kommunikasjonsutfordringer.

Om jeg relaterer dette til noen av funnene i intervjuundersøkelsen og den rykende ferske handlingsplanen for ungdomstrinnet, Motivasjon-Mestring-Muligheter (Kunnskapsdepartementet, 2011) er diskursen i ferd med å dreie seg fra ordet praktisk til det mer dekkende for det den større diskursen egentlig har handlet om; nemlig motivasjon gjennom mestring. Dette kan sies å være et hovedtema i meldingen fra Kunnskapsministeren, og flere av informantene oppgav det som det viktigste de hadde sagt i intervjuet. Motivasjon kommer jeg innpå senere i oppgaven, i et eget underkapittel.

5.1.3 Teksten

Jeg tar her for meg innledningen til Språk åpner dører med fokus på egenskapene teksten har i lys av problemstillingen min. Jeg vil hovedsakelig ta for meg lingvistiske trekk men det er naturlig også å trekke inn produksjon og konsumerings element av teksten.

Dokumentet starter med imperativ setningen ”Åpne dører!”. Imperativ setninger har finitt verbal i imperativ og det er vanlig at verbalet da står først i setningen (Endresen, Simonsen og Sveen, 2008). Språkhandlinger der det kommunikative poenget er å få mottakeren til å gjøre noe, kalles også gjerne for direktiver (Svennevig, 2009). Jan Svennevig sier i boken ”Språklig samhandling – innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse” (2009) at skal et direktiv være vellykket må taleren ha legitim rett til å ytre språkhandlingen. I dette er teksten fremsatt av Øystein Djupedal i sin kraft som kunnskapsminister.

”Et lite språksamfunn som Norge trenger mange mennesker med gode språkferdigheter. Jeg vil arbeide for å styrke språkfagene i skolen og vil gjerne at så mange elever som mulig velger å lære et fremmedspråk i tillegg til engelsk. Jeg vil også at elever på alle trinn skal bli så flinke som mulig i engelsk. Dessuten ønsker jeg å stimulere til at elever skal få anledning til å utvikle sitt morsmål. I en globalisert verden er flerspråklighet en ressurs.”

Øystein Djupedal, s. 5, første avsnitt forord til ”Språk åpner dører”(2007)

I den første utgaven av strategiplanen var forordet av daværende utdanning - og forskningsminister, Kristin Clemet (2005). Denne innledet med en mye tydeligere vektlegging på at å bli bedre i kommunikasjon er grunnen til at en motiverer seg for å lære et språk. Forordet i den nåværende er selvfølgelig annerledes i det at det har en annen forfatter. Øystein Djupedal starter med metaforen ”Åpne dører”. Ytringen kan her sees som en metafor på at man gjennom å styrke språkopplæring i grunnskolen gjør kommunikasjon med andre mennesker i verden mer tilgjengelig for elevene. I første avsnitt kan man også se spor av kildene til teksten som jeg omtalte i foregående under-overskrift. Første setning legger vekt på behovet for at nordmenn, fordi vi er få, trenger gode språkferdigheter. Andre setning følger dette opp med å si at det derfor er grunn til å satse på fremmedspråkene. Så langt er teksten i tråd med det som er hovedintensjonen til EU; at ungdommen skal kunne tre språk flytende

(Solberg, 09.07.10). I den påfølgende setningen ser vi det som ble utfallet for den norske grunnskolen etter politisk behandling, nemlig at en kan også velge å fordype seg i engelsk. Videre refererer neste setning til dette, med å nevne muligheten til også å fordype seg i eget morsmål. Det andre avsnittet fortsetter med å konkretisere foregående med å vise til den norske løsningen på fremmedspråk opplæringen på ungdomstrinnet.

Ordene praktisk og kommunikasjon er høyfrekvente ord gjennom hele tiltaksplanen. Ordet praktisk er brukt 29 ganger, og kommunikasjon er brukt alene eller i sammensatte ord 11 ganger. Også flere dokument fra Utdannings- og forskningsdepartementet, som for eksempel St.meld.30 Kultur for læring, vektlegger denne linken mellom kommunikasjon og praktisk læring. Likevel kan man skimte at så snart debatten foregår i media og kommer fra enkeltstående politiske partier, eller statsråder med partihatten på, får begrepet praktisk en annen vinkling.

5.2 Politiske uttalelser via media

Dagens debatt rundt obligatorisk fremmedspråk inneholder litt andre aspekt enn den gjorde noen år tilbake når faget ble innført. Likevel er også mye av debatten den samme. I dag er gjerne debatten knyttet opp mot det som er et stort skolepolitisk tema; nemlig frafall i den videregående skolen. Debatten før dette var gjerne preget av en bekymring over at fremmedspråkene var for teoretiske og erstattet det praktiske pusterommet for mange elever, nemlig valgfagene. Kristin Halvorsen har gjennom partiet sitt nylig uttalt at hennes forgjenger som kunnskapsminister, Kristin Clemet, valgte å fjerne valgfagene til fordel for to obligatoriske fremmedspråk, og at hun mener at dette var feil vei å gå (Gosh, 2010). Dette begrunner hun med at mange elever er teoritrøtte og trenger fag som gir ”mestring og trivsel” (Gosh, 2010). Likevel er det hennes partifelle som står for innledningen til Språk åpner dører omtalt i forrige del. I denne er praktisk klart knyttet opp mot kommunikasjon som det også er i de fleste utdanningspolitiske dokument og retningslinjer (,Utdanning - og forskningsdepartementet,2005. St.mld 30, 2003-2004)

Det ser ut som om at når adressaten og mediet gir at dette er noe som skal ut til folkeopinionen, definerer politikerne praktisk som noe som gjerne er yrkesrettet eller innebærer å lære en ferdighet som å kjøre moped. Kristin Halvorsen omtaler i uttalelsen på SV sine sider nevnt ovenfor, at remedien for teoritrøtte elever er å tilby dem arbeidslivsfag som erstatning for 2. fremmedspråk. Hun viser til et prøveprosjekt for dette som har fått stor interesse med at mange skoler ønsker å delta. Dette er nok reelt i at mange skoler ser en tendens til at elever, som i utgangspunktet hadde valgt det som tradisjonelt sett har vært 2. fremmedspråk (tysk fransk og spansk), faller fra i 8. og 9. klasse og går over på engelsk- eller norsk fordypning (Bromseth & Mydland,2009).

Jeg føler selv på frustrasjonen over å ha et konstant tilsig av elever fra disse fagene i min engelsk fordypnings klasse, til og med etter at 10. klasse er vel i gang. Min erfaring er at noen fremmedspråklærere er av oppfatningen som myndighetene ønsker at en skal ha innen faget; med en praktisk kommunikativ tilnærming kan ”hvem som helst” lære et 2.fremmedspråk

utover engelsk. Man ville til livs oppfatningen at enkelte elever ikke evnet å ta til seg et nytt språk, med å gjøre opplæringen mer praktisk. Likevel kan frafallet tilskrives holdningen om at det blir for vanskelig for enkelte å lære et nytt språk. Politiske retningslinjer og rundskriv legger vekt på at fordypning i engelsk skal være på nivå med resten av fremmedspråk opplæringen og den øvrige engelsk opplæringen. Det er også gitt i de samme retningslinjene at det som regel ikke skal innvilges overflytting etter jul i 8. klasse. Det blir feil da hvis mange bruker spesialpedagogiske grunner for overflytting til engelsk fordypning og særlig når eleven har hatt opplæring i andre kompetansemål mesteparten av ungdomsskolen.

Artikkelen som jeg har omtalt i denne underoverskriften fra Kristin Halvorsen, innleder med å si at arbeidet for å hindre frafall i den videregående skolen må begynne tidlig. Hun går deretter videre med å liste opp ulike tiltak til dette, der alternativet yrkesrettet opplæring i stedet for 2. fremmedspråk er det første hun omtaler. Jeg vil flette inn diskusjoner rundt nøkkelordene som går igjen i dagspresse og andre artikler i det følgende, sammen med intervjuene og funn generelt. Disse ordene er ”praktisk”, ”motivasjon” og ”teoritungt”.

5.3 Praktisk engelsk sett fra praktikernes ståsted

I det neste tar jeg for meg informasjonen gitt av engelsklærerne i intervjuundersøkelsen.

5.3.1 Praktisk engelsk - en diskurs i kollegiet?

Informantene var samstemte i at termen praktisk engelsk ikke var noe som var en naturlig del av samtaler og planlegging i kollegiet. Alle hadde likevel en sammenfallende definisjon av hvordan de oppfattet termen, om enn forskjellige måter å beskrive det på. To hadde med ordet kommunikasjon i sin beskrivelse av hva de legger i praktisk engelsk, og en la vekt på språket i bruk:

Informant 1:

- *Så når vi snakka om praktisk engelsk opplæring så handler det om å gjøre engelsk. Snakke det, skrive det, lese det ..og bruke språket..i de situasjonene som oppstår i klasserommet.*

Informant 2:

- *Eg tenker mykje kommunikasjon, altså det å kommunisere. Språk uten kommunikasjon...[dei to] henger liksom i hop, syns eg då.*

Informant 3:

- *Då tenker eg på at du skal være i stand til å kommunisere på engelsk. Det innebærer at du må ha en bakgrunn både språklig kulturelt og grammatisk som gjør til at du er i stand til å framføre et muntlig budskap på en grei måte, på en forståelig måte*

De mente at selv om en ikke brukte ordet praktisk engelsk, så diskuterte de likevel aspekt av det som faller innenfor termen. En av informantene nevnte læreboka, og at en gjerne i en hektisk hverdag stolte på at lærebokforfatterne la opp til å dekke det en skulle igjennom, og trakk fram eksempler på selvopplevde suksesshistorier fra undervisningen med gode opplegg som ivaretok kravet til praktisk engelsk. Kåre Solfjell har gjort en intervjuundersøkelse der han har spurt et utvalg lærere i 2. fremmedspråk om blant annet hvordan de sikrer kravet om den praktiske tilnærmingen til faget. Undersøkelsen hans viser at lærerne i stor grad er tro til læreverket (Solfjell, 2007). Informanten min uttrykte også en frustrasjon over at planer ikke er utarbeidet på forhånd; at det blir opp til hver lærer å skulle konkretisere delmål og definisjon av kompetansemålene i Kunnskapsløftet. En annen informant uttrykte det motsatte; en frustrasjon over at planer var allerede laget av en lærer (meg) for alle å bruke. Felles for alle var et ønske om tid til å kunne diskutere og lage planer i felleskap i kollegiet.

5.3.2 Bildet av egen undervisning og elevenes bruk av språket

Informantenes bilde på hvordan engelskundervisningen på skolen der de jobbet var at dette ble gjort på forskjellig vis, og veldig opp til den enkelte med lite samkjøring:

- *Så eg savner litt sånn samkjøring på akkurat dette der. Eg opplever..eg innbiller meg at det blir gjort veldig ulikt i fra lærer til lærer. Det høyses sånn ut.*
- *Litt forskjellig vil det jo alltid vere, vi er jo ikkje like nokon, men eg trur at..det ser en jo på sånn munnleg eksamen også at vi har litt ulike tolkningar.*
- *... eg veit ikkje om det er mulig å unngå. Fordi vi oppfatter retningslinjene i læreplanen forskjellig, og oppfatter målene som står der forskjellig, og det har mye med personlighet å gjøre. Og det har mye med vår egen opplevelse av engelsk å gjøre. Så eg oppfatter det sånn at vi jobber ganske så forskjellig med tema.*

Informantene mine hadde altså alle et bilde av at undervisningen til kollegene var annerledes enn deres egen. Slik jeg tolket det, beskrev de forskjellige situasjoner, forskjellige tema og framgangsmåter, men alle falt godt innenfor det som er definert som kommunikativ engelsk.

En av informantene foreslo en løsning på dette med å bli mer samkjørte, som også kan sees i sammenheng med et ønske om en mer tilstedeværende diskurs rundt engelskopplæringen:

- *eg trur det er viktigere å klargjøre kva er det en prøver å oppnå i 8., kva er det en prøver å oppnå i 9. kva er det en prøver å oppnå i 10.. for når vi har blitt enige om det så er det jo større sjanse for at elevane våre blir bedømt likere.*

Så en av grunnene til at en ønsket en samkjøring henger altså sammen med vurdering; at elevene skal få en så lik vurdering som mulig.

Noen av informantene fortalte også at når opplæringen var praktisk så opplevde de at det var lettere for enkelte elever å involvere seg:

- *det er ofte sånn som kan vere litt døropner for då glømmar de å vere nervøse, de blir ofte så ivrige at "Yes!yes!, så "Åh, åh, unnskyld at eg sa nokke" liksom. De tar seg i det og så blir det gjerne litt munter stemning og, så eg har veldig tru på at for de som seier lite og er litt beskjedne [er det positivt å jobbe praktisk]..*
- *..og det som eg ofte ser er kanskje det at dei som er litt lite flinke skriftlig at dei blomstrer litt i den muntlige delen. Og då tenker eg at det viktigaste er at dei kan føre ei samtale, at dei kan bli forstått og då trenger en ikkje å henge seg opp i sånn gramatiske ting som gjør at ..at det skriftelige ofte blir eit hinder og veldig avslørande*

Når jeg slår fast at alle informantene sin oppfatting ligg innenfor det som blir kalt kommunikativt i engelsk, seier kanskje det mest om at mye kommer inn under denne termen, så lenge målet er å kunne kommunisere bedre. En av informantene beskriver en undervisning som ligner veldig på grammar-translation metoden, i det at det innbefatter å oversette en tekst fra engelsk til norsk, og tilbake igjen. På oppfølgingsspørsmål om hva som blir vektlagt i denne øvelsen er svaret:

- *teksten som de då har oversatt fra engelsk til norsk, kommuniserer den det samme innholdet? Og den teksten som vi da igjen oversetter til engelsk, kommunisere den det samme innholdet som den opprinnelige teksten gjorde? Det trenar vi på, ganske mykje faktisk.*

Når jeg spør denne informanten om inntrykket er at praktisk engelsk gjør det lettere for elever som oppfattes å slite litt i faget, er svaret nei.

-Nei, det har de ikkje, og det er fordi i slike situasjoner så snakker eg gjerne engelsk, og det er det faktisk fleire av dei som ikkje forstår kva eg seier. Der eg snakkar norsk, og det omhandlar det engelske språket og forståelse så har de lettere for å bli med. Men då snakkar eg norsk.

Så utifra informasjonen jeg fikk fra intervjuene, kan praktisk engelsk motivere elever til å delta, selv om de anser seg som lite flinke i faget, som vist i de første to eksemplene. Men det kan også være et hinder, som vist i det siste sitatet. En grunn som jeg kan ane i materialet er at forskjellen mellom de tre foregående sitatene, er at i undervisningssituasjonen de to første viste til så var fokuset på å delta, ikke at ting skulle være korrekt. I den situasjonen som den siste informanten fortalte om, den som omfattet oversettelse, var fokuset på at ting skulle være så korrekt og bra som mulig i forhold til kommunikasjon. Det kan være at elevene da er mer selvbevisste og holder mer igjen hvis de i utgangspunktet har dårlig selvtillit i faget. Motivasjon kan ha den effekten at en ”glemmer” at man er usikker, som en av informantene fortalte om.

5.3.3 Motivasjon

Nyere forskning innen Second Language Acquisition (SLA) eller tilegnelse av 2. språket, har fokusert mer på egenskaper hos den som tilegner seg språket enn hva en kanskje gjorde for noen tiår tilbake. Før så hadde vi hovedfokus på hva i tilegnelsesprosessen som var felles for alle som lærte språket (Larsen-Freeman, 2001). Til forskjell fra morsmåslærende, kan de som lærer et 2.språk nekte å være deltakende eller involvere seg i læringsprosessen. For å illustrere dette, snur jeg det litt på hodet. Jeg spiller et online spill kalt World of Warcraft.

Kommunikasjonen i dette spillet foregår som oftest skriftlig. For noen år siden traff jeg en belgisk spiller som ikke hadde hatt engelsk på skolen, men som uttrykte seg feilfritt og idiomatisk bra på engelsk. Han hevdet selv at han hadde lært seg engelsk gjennom å spille forskjellige spill. Nå kan en argumentere at belgiere er oppfostret i et miljø der å lære seg språk har en høy status; landet har tre offisielle språk. Men det viser et poeng med at den som lærer et språk har i høyeste grad innflytelse på prosessen, en er ikke passivt avhengig av andre faktorer (Larsen-Freeman, 2001). Dette er en erfaring jeg deler med Hilde Corneliussen og Jill Walker Rettberg som er forskere ved Universitetet i Bergen og har redigert en antologi om World of Warcraft. De forteller i artikkelen sin ”World of Warcraft som globalisert spillverden” (Corneliussen og Rettberg, 2008) om en av studentene de har hatt:

For ikke lenge siden hadde vi en student som insisterte på å levere arbeidene sine på engelsk. Da engelsken var glimrende, antok vi at studenten hadde bodd i et engelsk-språklig land. «Neida, men jeg har spilt mye dataspill», var forklaringen. Språk er viktig i et spill som World of Warcraft, fordi samarbeid er en forutsetning for å mestre spillet, og språk er en forutsetning for å kunne samarbeide. Og i flerkulturelle sammenhenger er en felles språklig plattform nødvendig. (Corneliussen og Rettberg, 2007)

Motivasjon kan en i denne sammenheng dele opp i to typer, der jeg har valgt å bruke de engelske termene. Intrinsic motivation refererer til en indre motivasjon for oppgaven i seg selv, at den er lystbetont og interessant. Extrinsic motivation er ytre motivasjon; i positiv forstand som kan føre til belønning, pengepremier, gode karakterer osv, eller negativ forstand

at det utøves press og tvang (Ryan & Deci,2000). Det er mange faktorer innen disse to (Larsen-Freeman, 2001). Et poeng jeg vil peke på her omhandler intrinsic motivation er en undersøkelse gjort av Noels, Clément og Pelletier (1999), der de konkluderte med at studentenes oppfattelse av lærerens kommunikasjonsstil kunne relateres til intrinsic motivation. Til mer kontrollerende og mindre informerende de oppfattet læreren å være, til lavere var deres grad av intrinsic motivation. I boken ”Lessons from good language learners” av Carol Griffiths (2008) slår hun fast at:

Generally speaking, the optimal kind of motivation from within is identified as intrinsic motivation – that is, doing something as an end in itself, for its own self-sustaining pleasurable of enjoyment, interest, challenge, or skill and knowledge development. Intrinsic motivation is contrasted with extrinsic motivation –that is doing something as a means for a separable outcome, such as gaining a qualification, getting a job, pleasing the teacher, or avoiding punishment. There is a considerable body of research evidence that suggest that intrinsic motivation not only promotes spontaneous learning behavior and has a powerful self-sustaining dynamic but also leads to a qualitatively different and effective kind of learning than extrinsic motivation. (s. 21)

Når en av informantene mine ble bedt om å oppsummere det viktigste som var ytret under intervjuet var dette det som ble sagt:

- *Eg har no fått sagt veldig masse, men eg tenker det som eg er ivrigast på og formidle og som eg prøver å vekke interessen og fyre oppunder litt sånn ekstra interesse for engelskfaget og det ...då tenkjer eg at du må vere spesielt interessert i det sjølv som lærer, det er forferdelig viktig for å tende andre så må du vere tent på det sjøl og du må virkelig ha litt lidenskap for det du driver med. Og det ser eg på som veldig viktig i undervisninga. At du faktisk formidlar den gleden det kan vere med engelsk litteratur og med dette å få til et språk på ein god måte, sånn at en føler at det kanskje er litt lett med engelsk å få til i forhold til andre språk fordi det er så nært. Ikkje gløyme å formidle gleden ved det, og heile tida og ha det i fokus at her skal vi faktisk ha det litt kjekt altså. Det er i alle fall hovudtanken min. Får du det til så, så kommer de andre resultatene i kjølevatnet av det.*

Slik eg ser det peker nettopp denne læreren på viktigheten av intrinsic motivation.

5.3.4 Hvem er premissleverandør for oppfattelsen av praktisk engelsk?

Jeg spurte hvilke pålegg de enkelte informantene hadde fått fra ledelse eller direktorat om å jobbe praktisk rettet i engelsk. Alle svarte at det hadde de ikke fått. En av informantene trakk fram Kunnskapsløftet:

-Nei..altså selyfølgelig kom jo Kunnskapsløftet i 2006 og det var jo vektlagt veldig kor viktig det var. Vi gjekk jo igjennom det og dei nye tinga i forhold til L97. Men vi har i alle fall ikkje hatt noko styring ovenfra i alle fall her korleis ting skal gjerast, når vi ser vekk ifra alt anna enn vurdering då. Det har vore vektlagt.

Den samme informanten trekker også fram utdanningen som premissleverandør:

- *eg synes eg har hatt veldig godt utbytte av didaktiske undervisningsmetoder som ein har fått gjennom høgskulane, dei har vore flinke til å formidle akkurat viktigheta av [det å jobbe praktisk rettet]. Veldig vektlagt kor viktig det er med kommunikasjon, og tone ned det å pugge. Og det synes eg høres veldig fornuftig ut., og eg tenker at det er det eg har fått mest utbytte av. Det å prøve seg, og bli interessert gjennom å ønske og snakke det bedre og formidle meg sjølv bedre.*

Igjen peker denne informanten ut det jeg var innom i forrige underkapittel med motivasjon.

En annen av informantene hadde møtt på termen praktisk engelsk nylig i etterutdanning der en skulle skrive en oppgave om dette temaet. Denne informanten var veldig klar på at hun definerte praktisk engelsk som språket i bruk, men pekte også på at i bruk for henne kunne være annerledes enn ”i bruk” for en annen engelsklærer.

5.4 Fra valgfag til obligatorisk 2. fremmedspråk og tilbake igjen?

Som nevnt innledningsvis var mottakelsen av obligatorisk 2. fremmedspråk god hos språklærerne som underviste i de tradisjonelle fremmedspråkene. Endelig skulle faget deres telle til inntak i videregående skole, og en så at dette kunne høyne dets status. På andre siden stod lærere og rektorer med en økende bekymring for teoretiseringen av ungdomsskolen. Skulle nå også valgfagene tas bort til fordel for noe av det ”mest” teoritunge i den norske ungdomsskolen?

Det politiske kompromisset ble engelsk eller norsk fordypning, samisk for de det måtte gjelde. I utgangspunktet var dette da ment for de som ville ha vanskelig for å lære seg ett til språkfag, når de allerede slet i de to språkfagene de hadde. Slik er det ikke i dag, 6 år etter innføringen. Første setningen til formål med faget engelsk fordypning er: ” Fordypning i engelsk bygger på det samme faglige grunnlaget som engelskfaget og skal legge til rette for faglig fordypning og videreutvikling av språklig og kulturell kompetanse i engelsk” (L06). Det er ikke, som misforstått i innledningsårene og i enkelte tilfeller fremdeles, støtteundervisning. Buøy Skole i Stavanger er et eksempel på dette, med sitt skriv til foreldrene i 2008 at ingen som hadde over karakteren 3 i engelsk kunne velge engelsk fordypning (Buøy Skole, 2008).

Dette hører til debatten om den ” for teoretiserte” ungdomsskolen. Slik jeg ser det etter å ha fokusert på disse begrepene i mitt arbeid med masteroppgaven, har vi fått en polarisering mellom begrepene teori og praksis, der mye av det som sees på som feil i skolen blir tillagt en vektlegging på teori i fagene. Begrepet praktisk ser ut til å bli oppgitt som løsningen på dette, og til og med på det som er et av de mest omdiskuterte skolepolitiske problemene i norsk skole; frafall i videregående. Hva en legger i begrepet praktisk er høyst avhengig av hvem man spør, som jeg vil komme nærmere inn på senere.

I dag kan det skimtes en mulighet for at vi er på vei tilbake til en variant av valgfagene. Utprøving av alternativet Arbeidslivsfag har vært veldig populært. 3 ganger så mange kommuner som det var plass til, har søkt om å få være med i prøveordningen inneværende skoleår (Utdanningsdirektoratet, 2010). Arbeidslivsfag er et fag der en får prøve seg på de ulike linjene på yrkesfag. Intensjonen er å

” bidra til å skape et ungdomstrinn som tar bedre hensyn til variasjon mellom elevene. Man ønsker å bidra til å styrke elevenes faglige motivasjon, ta utgangspunkt i elevenes interesser, bidra til mestring og arbeidsglede, samtidig som utvikling av grunnleggende ferdigheter skal ivaretas. ” (Utdanningsdirektoratet, 2010)

Om Arbeidslivsfag blir et reelt alternativ i ungdomsskolen, så er vi så å si tilbake til start, om en i ny og mer tidsriktig utgave. Et ”sløyd valgfag” (NRK, 2011) med den politiske begrunnelsen at det skal gi elevene mulighet til å arbeide praktisk og minske frafall i videregående skole da en gis grunnlag til å ta mer veloverveide valg for videre utdanning. Seriositeten skal sikres ved å gi karakter i faget.

5.4.1 Men... driver vi ikke praktisk da?

I skrivende stund, vinteren 2010/2011, er det høring på den nye meldingen som omtaler ungdomsskolen. I Utdanningsforbundets innspill (Utdanningsforbundet, 2011) er ordet praktisk høyfrekvent, brukt hele 18 ganger i det 8 sider lange dokumentet. Ordet ”meir” er brukt foran 8 av gangene ordet praktisk er nevnt, slik at en kan anta at en fra fagforeningen ser at noe av undervisningen er praktisk rettet, men altså ikke nok.

Ordet praktisk blir også i det nevnte dokumentet ofte etterfulgt av ordet ”rettet”, ”innrettet”, ”innfallsvinkel” eller ”tilnærming”. En kan således si at det ikke handler om hva elevene skal lære, slik fokuset i diskursen rundt arbeidslivsfag gjerne er. I uttalelsen er det heller fokusert på hvordan:

”Mange har peika på at ungdomssteget på bakgrunn av læreplanar, organisering og arbeidsmåtar har vorte for teoretisk og teoritungt, og at det er stort behov for at opplæringa i alle fag må verte meir praktisk innretta.” (Utdanningsforbundet, 2011).

Diskursen om den praktiske skolen er altså to til tider overlappende, men forskjellige diskurser. De har en forskjellig definisjon av termen praktisk i bunn. Det er de som bruker termen praktisk for å få gjøren tilbake på timeplanen, dvs manuelle fag der man bruker hendene til å skape noe, og de som bruker termen for å argumentere for mer fokus på den praktiske siden av de eksisterende skolefagene.

Innledningsvis definerte jeg praktisk engelsk som kommunikativ engelsk. Termen kommunikativ engelsk er da igjen definert vidt; den innbefatter både skriftlig og muntlig engelsk, men har fellesbetegnelsen engelsk i bruk. En kan si at det i fagkretser, over vist i eksempelet med Utdanningsforbundet og innledningsvis i oppgave vist fra engelsk fagets

premisser, definerer praktisk som et spørsmål om hvordan faget skal læres. Innholdet, eller hva, er fremdeles det samme. I intervjuene jeg hadde med engelsklærerne definerte samtlige praktisk engelsk som et hvordan; man tar språket i bruk i undervisningen, fokuset ligger på språket som helhet i kommunikasjons sammenheng.

I intervjuene hadde alle lærerne definisjoner av praktisk engelsk som samsvarer med kommunikativ engelsk. Ingen definerte det som gjøring, og alle beskrev en praksis der kommunikativ engelsk er en stor del av undervisningen. Anna Birketveit (BT, 2005) sier i sin artikkel ”Når fremmedspråk erstatter mopedkjøring” at engelsk opplæringen i Norge i dag er praktisk siden vi i tiår har hatt vekt på kommunikative ferdigheter. Hun viser til professor Aud Marit Simensen (2005) som slår fast at engelsk blir blant elever ofte sett på som mer et andre morsmål enn et første fremmedspråk i Norge. Dette skiller engelsk klart fra de andre fremmedspråkene som tysk, fransk, spansk og russisk. Og det var nettopp de andre fremmedspråkene som var utgangspunkt for vektleggingen på at fremmedspråkopplæringen skal være praktisk, bort fra den teoretisk rettede opplæringen. Påstanden om at fremmedspråkopplæringen legger for mye vekt på terping av det teoretiske er ikke ny. Gunn Elin Heimark (2008) siterer Johan Storm, professor i engelsk og fransk ved Universitetet i Oslo, som uttalte for ca. 120 år siden kritiserte fremmedspråkopplæringen for å være for teoretisk: ”Hvad det først og fremst gjælder, er at gjøre sprogundervisningen mere praktisk, saa at discipelen virkelig lærer at bruge sproget, ikke blot at kjenne dets regler”(Heimark, 2008 s. 104).

Så hvis vi er i mål med praktisk opplæring når det gjelder engelskfaget, og det er gjengs godtatt og oppfattet at den kommunikative metode er middelet til målet, er det i det hele grunn til å sette fokus på dette? Ja. Som høringsuttalelsen fra Utdanningsforbundet til meldingen om ungdomsskolen som jeg refererte til ovenfor viser, er ordet praktisk et høyaktuelt ord i dagens skolediskurs. En av grunnene til dette er det andre ytterpunktet til praktisk i diskursen; nemlig påstanden om at den norske skolen er for teoritung.

5.4.2 Praktisk versus teoretisk

Den norske skolen blir beskyldt for å være for teoritung (Fredriksen, 2009, Nilsen, 2010, Wiig, 2010). Mange er enige, og det er langt på vei blitt et akseptert fakta i diskursen om dagens skole. Et av temaene på siden Lærerstemmer er ”En mer praktisk og virkelighetsnær ungdomsskole”. Ingressen under denne overskriften er fra en av prosjektlederne, Ingunn Kjøl Wiig: ” Vi vet at for mange elever er teorimengden i ungdomsskolen så stor at den virker demotiverende.” Videre kobler hun her praktisk til gjøren; hva: ” Tidligere fantes det mange valgfag, nå er det nærmest ingen.” I neste setning blir dette da linket til et av de mest omtalte skolepolitiske problemene i Norge i dag: ” Frafallet i videregående skole har svært ofte sitt utspring i en manglende mestring av kravene eleven ble møtt med på ungdomstrinnet”

Praktisk gir altså i denne ingressen grunnlag for følelse av mestring, mens teori gir grunnlag for kompetanse: ”Samtidig vet vi at fremtidens samfunns- og yrkesliv vil kreve høy kompetanse, utstrakt forståelse av komplekse årsakssammenhenger og evne til å raskt tilegne seg ny kunnskap.” Dette gjenspeiler en side av debatten som en treffer på ofte: praktisk motiverer og teori gir faglig ballast: ”Hvordan kan ungdomsskolen tilpasse seg bedre denne vanskelige situasjonen slik at elevene kan få en mer praktisk og virkelighetsnær utdanning samtidig som de blir godt rustet til å møte høye krav i fremtiden?”(Wiig, 2009)

Aktører i diskursen om en mer praktisk skole har gjerne et av tre standpunkt; det må bli mer praktisk innhold i skolen, skolen har ikke forlite praktiske innslag eller som over: det må drives mer praktisk, men ikke på bekostning av den faglige ballasten. Det er ikke dermed sagt at aktørene, til og med innenfor samme standpunkt har samme definisjon av praktisk. Derfor mener jeg at det blir riktigere å se på mønsteret etter hvilken definisjon man har.

Sammenligner man da termene praktisk og teoretisk, er det klart flest varianter av hvordan man tolker praktisk konkret, enn hvordan man tolker teoretisk. Et ord ofte knyttet til teoretisk

i eksempel og konkretiseringer er ordet bok, og at man knytter kunnskap til tekst. Praktisk er gjerne knyttet til erfart, og gjøren, og konkretiseringene på termen er mer forskjellige enn med termen teori.

Om vi ser nærmere på definisjonen av praktisk engelsk som kommunikativ engelsk, slik man gjerne gjør i fagkretsen og som alle mine informanter også gjorde; ser man da en definisjon av praktisk som har mye av det som gjerne blir definert som teori i seg. For eksempel må man kunne grammatiske regler for å uttrykke seg bra i, for eksempel, samtaler. Praktisk tilnærming i engelskfaget utelukker ikke teorien. I intervjuene jeg hadde med engelsklærere pekte flere av dem på at det ofte var mer motiverende for elever å jobbe med praktiske oppgaver rundt dette som spill og klassesamtaler om temaer som engasjerte.

6 Oppsummering

I det følgende presenteres en kort oppsummering av det som er blitt drøftet, der man ser dette i forhold til studiens problemstilling og de spørsmål som innledningsvis stilles rundt denne. Jeg har valgt å gjøre dette med å vise til det ferskeste politiske dokumentet i diskursen.

Kravet til praktisk engelskopplæring kan altså defineres ulikt etter hvor man møter termen. Blant fagpersoner defineres det ofte som kommunikativ opplæring, og i den politiske debatt gjennom media, gjerne som en motvekt til teori. Det er nå en gang slik at det er den politiske arena som lager styringsdokumentene fagmiljøene skal jobbe etter. Dette gjør til at en kunne ønske at diskursene hadde vært mer samstemte. Dette ønsket vil jeg si at langt på vei er møtt i meldingen fra Kunnskapsminister Kristin Halvorsen, som omhandler ungdomsskolen.

Det snakkes mye om mer praktisk opplæring, men det er ikke alltid klart hvilken forståelse av begrepet «praktisk» som ligger til grunn. Praktisk opplæring kan forstås som aktiviteter der elevene får være fysisk aktive, som i rollespill eller eksperimenter. Det kan også være andre former for arbeidsmåter der elevene får være aktive, uten at det nødvendigvis involverer fysisk aktivitet, som prosjektarbeid eller gruppearbeid. Slike aktiviteter kan anvendes i alle fag. (Kunnskapsdepartementet, 2011)

Zoomer man ut, og ser diskursen i en et større perspektiv, blir gjerne nøkkelordet motivasjon. Når det for et par dager siden kom en melding til Stortinget, om ungdomstrinnet, fra Kunnskapsministeren (Kunnskapsdepartementet, 2011) ser jeg at denne konkluderer med det samme. Når man har etterlyst mer praktisk opplæring så har definisjonene kanskje vært forskjellige, men målet det samme: å øke motivasjonen for således å øke læringen. Praktiske arbeidsformer er i figuren under en del av det som gir motivasjon:



Figur 3 (Kunnskapsdepartementet, 2011)

6.1 Videre forskning

I arbeidet med oppgaven har jeg kommet til flere sideveier som jeg kunne ønske å fordype meg mer i. I teoridelen omtalte jeg hva kommunikativ språklæring var. Et videre arbeid for hvordan dette skal gjøres for og best møte kravene i dagens skole hadde vært interessant å følge opp.

Et annet interessant tema ville være å se nærmere på hvilken effekt barns økt bruk av elektroniske spill har på engelskkunnskapene deres. Et inntrykk jeg deler med mange engelsklærere jeg har snakket med, er at dette har de siste årene hatt en stor positiv effekt på elevers språknivå.

Et oppfølgende arbeid når det gjelder motivasjon og engelskopplæring, eller mer spesifikt motivasjon og praktisk engelskopplæring, hadde kanskje vært det mest nærliggende å forsette denne studien med. Kunnskapsdepartementet slår fast i meldingen nevnt ovenfor at:

” Det finnes lite forskning om hvilken effekt det har på motivasjon og læringsutbytte at en arbeidsform kan betegnes som praktisk. I motivasjonsforskningen trekkes imidlertid variasjon fram som viktig for elevenes motivasjon. Varierte arbeidsmåter vil i de fleste sammenhenger også innebære arbeidsmåter som kan betegnes som praktiske. I mange undersøkelser ser vi også at elevene selv sier at de foretrekker praktiske og varierte arbeidsmåter, og at det gjør dem mer motiverte for skolearbeidet.” (Smith mfl. 2005, Dæhlen mfl. 2011 i Kunnskapsdepartementet, 2011)

Lærerne i intervjuundersøkelsen ønsket seg en debatt på kollegialt plan om *hvordan* best å drive praktisk opplæring. Når er et slikt fokus også fordret på nasjonalt plan. Det er viktig for den faktiske utøvelse av opplæringen at dette blir satt på dagsorden. At de retningsgivendes

diskurs og diskursen til de som utøver undervisningen ikke er konkurrerende, men jobber i samme retning, er avgjørende for et godt resultat. *Hva* elevene skal lære er det klarhet om; det er definert gjennom generell del, kompetansemål og grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet. Når *hvorfor*, vi gjør det vi gjør, nemlig å øke motivasjonen for læring, også er definert, blir det lettere og sammen definere *hvordan*. Dette vil gi en mer samstemt utøvelse av det som er intensjonene i styringsdokument for opplæringen.

Litteraturliste

Ariadne for idehistorie (2007). *Teori og metode*. Institutt for kulturstudier og orientalske språk, Universitetet i Oslo. Hentet 28. november 2009 fra

<http://www.intermedia.uio.no/ariadne/idehistorie/teori-og-metode>

Backman, L.F (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Birketveit, A. (2005, 12. juli). Når fremmedspråk erstatter mopedkjøring. *Bergen Tidene*.

Hentet 3. september 2009. <http://www.hib.no/aktuelt/nyheter/2005/08/fremmedsprak.asp>

Bjørkum, P.A (2000). Drømmen om naturvitenskaplighet. *Viten.com*. Hentet 28.november 2009 fra <http://www.viten.com/tema/tverrfag/bjorkum.htm>

Bromseth, B.H. & Mydland, L. (2009). *On the Move 2, Teacher's Book*. Oslo: Cappelen Damm A/S

Buøy Skole (2008) *Fordypingsfag i fremmedspråk og et forsøk på oppklaring*. Brev til foreldrene, hentet og datert 29.09.2008 på

[http://www.linksidene.no/minskole/buoy/pilot.nsf/ntr/8D55433D7F4A5836C12574C80032C8C4/\\$FILE/Til%209.%20trinn%20september%202008.doc](http://www.linksidene.no/minskole/buoy/pilot.nsf/ntr/8D55433D7F4A5836C12574C80032C8C4/$FILE/Til%209.%20trinn%20september%202008.doc)

Canale, M. & Swain, M (1980) "Theoretical bases for communicative approaches to second language teaching and testing" *Applied linguistics* 1/1: 1-47.

Corneliussen, H. og Rettberg J.W (2007. 27. september) *World of Warcraft som en globalisert spillverden*. Bergens Tidene. Hentet 15. september 2008 fra

<http://www.bt.no/meninger/kronikk/article415580.ece>

Cruickshank, J. (2007). *Arbeidsnotat: Hvordan og hvorfor gjennomføre en diskursanalyse?*

Fra seminar på IRIS den 2. oktober 2007. *Agderforskning*. Hentet 20. oktober 2009

<http://agderforskning.sitegen.no/customers/agder/files/diskursanalyse.doc>

Dalen, M. (2008) *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo, Universitetsforlaget.

Dalen, M.2 (2008) *Validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning*. Hentet 26. mars fra www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED4010/h08/undervisningsmateriale/ValiditetReliabilitetKvalitativForskning.ppt

Det Kongelige utdannings- og forsknings departement (2003-2004) *St.meld 30 Kultur for læring*. Oslo: Det Kongelige utdannings- og forsknings departement.

De Vaus, D. (2002) *Surveys in Social Research*. Maryborough, Vic. Australia: Routledge.

Endresen, R.T., Simonsen & H.G., Sveen, A. (2000): *Innføring i lingvistikk. 2., reviderte utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.

Faerch, C., Haastруп, K. og Philipson, R. (1986) The role of comprehension in second language learning, *Applied linguistics* 7/3: 257-274

Fenner, A.B.N. & Nordal- Pedersen, G. (1998) *Search, Teachers book*. Oslo, Gyldendal undervisning.

Fredriksen, A *Tema: Dropout*. LO-Aktuelt 20, 2009 Hentet 31. Mars 2011 fra http://multimedia.api.no/shares/archive/02942/APO-skoletema_2942430a.pdf

Fisher, A. & James, S. (2008) *Considering triangulation as a means of strengthening data in interpretive research*. Hentet 29. desember fra <http://www.arasite.org/RMdatabase/trianguln.html>

Fairclough, N.(2008) *Kritisk diskursanalyse*. København: Hans Reitzels Forlag

Fenner, A.B & Nordal-Pedersen, G. (2007) *Searching 9: Teacher's Resource File. Engelsk for ungdomstrinnet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Fossøy, I.(2009) *Etiske utfordringer i kvalitativ forskning. Ulike perspektiv med utgangspunkt i empirisk arbeid i egne forskingsmiljø*. Forelesing i master: tilpassa opplæring. Upublisert.

Gall, M.D., Gall, J.P. & Borg W.R. (2007) *Educational Research, An Introduction*. Boston: Pearsons.

Gosh, A (2010) *Mer praksis og bedre læring i ungdomsskolen* Artikkel fra SVs hjemmesider, hentet 15. august 2010 fra <http://www.sv.no/content/view/full/27402>

Granlund, L & Andersen, G. (2008) *Samfunnsvitenskaplige tenkemåter, et hjelpehefte*. Oslo: Universitetsforlaget.

Grimen, H. (2004) *Samfunnsvitenskaplige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hedge, Tricia (2000) *Teaching and Learning in the Language Classroom*, Oxford, Oxford University Press.

Heimark, Gunn Elin (2008) *Praktisk tilnærming i praksis*, Acta Didactica Norge, hentet 21. mars 2011 fra <http://www.moderne.no/PDF/praktisk.pdf>

Høgskulen i Sogn og Fjordane (2006) *Om læreplan i engelsk for Kunnskapsløftet*. Upublisert. Hentet 28. juli 2010 fra <http://html.hisf.no/alu/adm/reformer/KonfVoldaHSF/OmLareplaniengelskforKunnskapsloftet2006.doc>.

Imsen, G.(2006), *Lærerens verden*, Oslo: Universitetsforlaget

Johannessen, A. & Tuft, P.A (2002) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (2008): *"Diskursanalyse som teori og metode"*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Kunnskapsdepartementet (2003): *I første rekke: NOU 2003: 16* Oslo. Hentet 23. mars 2011 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/2003/NOU-2003-16/15/3.html?id=370765>

Kunnskapsdepartementet (2007): *Språk åpner dører: Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnopplæringen (2005-2009)*. Revidert utgave januar 2007, Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2011): Meld. St. 22 (2010 – 2011) *Melding til Stortinget*
Motivasjon – Mestring – Muligheter Ungdomstrinnet Tilråding fra Kunnskapsdepartementet
av 29. april 2011, godkjent i statsråd samme dag. (Regjeringen Stoltenberg II) Hentet 1. mai
2011 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011.html?id=641251>

Kunnskapsløftet; K106 (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo:
Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet.

Kvale, E. og Brinkmann, S. (2010) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal
Akademisk.

Larsen-Freeman, D. (2001). Individual cognitive-affective learner contributions and
differential success in second language acquisition. C.N.Candlin & M.P. Breen (Eds.)
Learner Contributions to Language Learning (s.12-24), Harlow: Pearson Education

Nilsen, N H (2010, 7.oktober) *-Teoritung og lite gjennomtenkt enhetsskole*. Studvest. Hentet
21.mars 2011 fra <http://studvest.no/nyhet/%E2%80%93teoritung-og-lite-gjennomtenkt-enhetsskole>

Norsk Telegram Byrå (2009, 12. august) *Sp ønsker flere praktiske fag i skolen* Nationen.
Hentet 13. oktober 2009 <http://www.nationen.no/nyhet/article4511892.ece>

NRK (2011,12. februar) *Valfag tilbake i ungdomsskolen* NRK Hentet 21. mars 2011 fra:
http://www.nrk.no/video/valfag_tilbake_i_ungdomsskolen/FA14403231B0770D/

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions
and New Directions *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67 (2000) Hentet 29.
Mars 2011 fra <http://callais.net/intrinsic.htm>

Sandvik, L.V. (2008, 13.november) *Regjeringen lukker dører for språklæring*. Adresseavisen.
Hentet 13.oktober 2009 fra <http://www.adressa.no/meninger/kronikker/article1182713.ece>

Simensen, A.M (2007) *Teaching a foreign language; principles and procedures*. Oslo:
Fagbokforlaget

Skattebu, I. (2009,26. august). *Ja til mer praktisk skole*. Oppland Arbeiderblad. Hentet 13. oktober 2009 <http://www.oa.no/nyheter/valg2009/article4544548.ece>

Skjervheim, H. (1976). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo, Aschehoug.

Solberg, E. (2010) *Språk i en globalisert verden*, E24.no, hentet 28.juli 2010 fra <http://e24.no/kommentar/spaltister/solberg/article3726170.ece>

Solfjell, K (2007, februar.) *Andre fremmedspråk på ungdomstrinnet*. Fokus på språk nr.1. Hentet 15.spetember 2008 fra http://www.hiof.no/neted/upload/attachment/site/group55/FPS_online_1_2007.pdf

Svennevig, J. (2009) *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Ulleberg, H.P (1998) *Forelesningsnotater i vitenskapsteori høsten 1998*. Upublisert. Hentet 28. november 2009 fra <http://www.sv.ntnu.no/ped/hans.petter.ulleberg/VITEORI.htm>
[28.11.09.](http://www.sv.ntnu.no/ped/hans.petter.ulleberg/VITEORI.htm)

Utdanningsdirektoratet (2009, september) *Kartlegging: Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnopplæringen*, Rambøll Management Consulting. Hentet 21.mars 2011 fra http://www.udir.no/upload/Rapporter/2009/Sprak_opner_dorer.pdf

Utdanningsdirektoratet (2010, 13.desember) *Om arbeidslivsfag.Utdanningsdirektoratet* hentet 21.mars 2011 fra <http://www.udir.no/Artikler/Lareplaner/Forsok/Arbeidslivfag/>

Utdanning - og forskningsdepartementet (2005): *Språk åpner dører: Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnopplæringen*, Oslo: Utdanning - og forskningsdepartementet

Utdanningsforbundet (2011, 20. januar) *Innspel om ungdomssteget, brev til statsråd Kristin Halvorsen*, Utdanningsforbundet, hentet 21. mars fra http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Vedlegg%20til%20nyhetssaker/innspel_om_ungdomssteget.pdf

Weisser-Svendsen, H.N., (2007) *Trenger Sjtokman Norge eller Norge Sjtokman?*

En diskursanalyse av petroleumsressurser i nordområdene. Masteroppgave i statsvitenskap

Det samfunnsvitenskapelige fakultet Universitetet i Tromsø, Norge. Hentet 20.oktober 2009

<http://www.ub.uit.no/munin/bitstream/10037/1348/1/thesis.pdf>

Wiig, I.K. (2010, 31. oktober) Ingress til debatten: *En mer praktisk og virkelighetsnær ungdomsskole*. Lærerstemmer. Hentet 21.mars 2011 fra

<http://laererstemmer.no/diskusjoner/post/1288867>

Vedlegg 1: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Hei, og takk for at du har sagt ja til å delta i intervju som skal brukes i min masteroppgave.

Jeg har valgt at intervjuguiden dekker emnene listet under for at jeg skal med dine svar kunne si noe mer om hvordan kravet til praktisk opplæring /kommunikative undervisningsmetoder blir oppfattet og gjennomført blant engelsklærere. Det er fullt mulig å komme med uttalelser angående temaet om du ser at spørsmålene ikke dekker dette.

Spørsmålene skal da dekke:

- Tanker og eventuelt diskusjoner vedrørende praktisk engelsk opplæring og kommunikative metoder.
- Holdninger til praktisk engelsk opplæring og bakgrunnen til hvorfor du tenker slik.
- Hvordan arbeidet med praktisk engelsk foregår i undervisningen.
- Hvilken informasjon og eventuelle krav du har fått fra ledelse eller direktorat om å jobbe praktisk rettet i engelskfaget.

Intervjuguide

1. **Hensikten med intervjuet: Hvordan ser implementeringen av engelsk i Kunnskapsløftet ut i intervju med engelsklærere.** Jeg ønsker å få vite mer om hvordan engelsklærerne opplever kravet om at undervisningen skal være praktisk rettet. Hvilke refleksjoner dere har rundt dette og om det eventuelt har blitt jobbet spesielt med dette på deres skole.

Jeg kommer til å gjennomføre intervjuet med at det blir tatt opp på bånd for deretter å transkribere det til skriftlig tekst. Det er en mulighet både under og i tiden etter intervjuet til å komme med tilleggsuttalelser og klargjøringer, eller rettelser, på det som er sagt.

- **På arbeidsplassen din, har dere diskutert temaet praktisk engelsk opplæring?**
- **Hva legger du i termen praktisk engelsk opplæring?**
- **Fra din hverdag, hvordan ser du at en trener på det kommunikative i engelsk?**
 - Eksempler
 - Hva vektla du?
 - Oppsummere hvordan du synes dette er.
- **Hvordan vil du beskrive din holdning til det å jobbe praktisk rettet i engelsk opplæringen?** (Dette med utgangspunkt i din definisjon av termen praktisk opplæring over).
- **Har du tanker rundt hva som gjør at dette er dine refleksjoner rundt temaet?** (Oppsummere)
- **Hvordan arbeider dere med dette temaet på skolen der du jobber?**

Hva gjør dere?

Hvordan arbeider dere med de eventuelle planene?

- **Hvordan opplever du at det å jobbe praktisk rettet i engelsk undervisningen har forandret seg de årene du har undervist i faget?**
- **Har dere fått noen styringer fra departementet eller ledelsen angående å jobbe praktisk rettet i engelsk faget?**

Hvordan forholder skolen seg til dette?

Kan du oppsummere?

- **Er det noe du vil si før jeg slår av båndet?**
- **Hva er det viktigste du har sagt?**

Vedlegg 2: Brev fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Bjørn Sørheim
Avdeling for lærerutdanning og idrett
Høgskulen i Sogn og Fjordane
Postboks 133
6851 SOGNDAL

Vår dato: 16.03.2011

Vår ref: 26466 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.02.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

26466
Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

Praktisk engelsk i grunnskolen
Høgskulen i Sogn og Fjordane, ved institusjonens øverste leder
Bjørn Sørheim
Maj Sissel Stavang

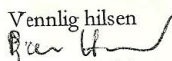
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.


Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Maj Sissel Stavang, Klubbetunet 14, 6900 FLORØ



Personvernombudet registrerer at prosjektet har startet ved at førstegangskontakt med utvalget er opprettet. Vi minner om at prosjekt som er omfattet av meldeplikt, skal meldes senest 30 dager før oppstart.

Det er gitt skriftlig informasjon om prosjektet til utvalget. Ombudet finner informasjonen noe knapp og forutsetter at det gis supplerende informasjon om følgende:

- om lærerne vil være identifiserbar i oppgaven eller ikke
- prosjektperiode, når behandlingen av opplysningene opphører
- at man har anledning til å trekke seg uten å måtte begrunne det
- kontaktopplysninger til veileder (daglig ansvarlig)

Informantene vil få anledning til å lese gjennom og godkjenne sitater og/eller beskrivelser til publisering.

Prosjektsslutt er 01.08.2011. Lydopptak slettes og øvrige data anonymiseres.