

Å sammenligne grammatiske trekk i elevenes språk – lærerrefleksjoner fra en studie i grammatikk- og flerspråklighetsdidaktikk

Sofie Emilie Holmen

Høgskulen i Volda & Universitetet i Oslo, Norge

sofie.emilie.holmen@hivolda.no

Sammendrag

Artikkelen belyser fem læreres refleksjoner etter en gjennomført flerspråklighet-som-ressurs-tilnærming (*éveil aux langues*) til grammatikkundervisning i norskfaget på videregående skole. Det er en designbasert studie i skjæringspunktet mellom flerspråklighetsdidaktikk og grammatikkdidaktikk som springer ut fra behovet for mer praksisnær forskning på grammatikkundervisning og på hvordan ressursperspektivet på flerspråklighet kan operasjonaliseres. Datagrunnlaget er lærernes muntlige og skriftlige evalueringer av et undervisningsforløp der elevene arbeidet i grupper med språksammenligningsoppgaver. Artikkelens problemstilling er: *Hvordan reflekterer lærerne i denne studien rundt det å sammenligne grammatiske trekk i elevenes ulike språk i grammatikkundervisningen i norskfaget?* Problemstillingen er operasjonalisert gjennom to forskningsspørsmål:

(1) *Hvilke former for språklig bevissthet hos elevene kommer fram i lærernes refleksjoner om hva elevene har lært og erfart av å sammenligne grammatiske trekk i egne og medelevenes språk?*

(2) *Hvilke utfordringer opplever lærerne med arbeidsmåten?*

Funnene indikerer at språksammenligning, ifølge lærerne, øker elevenes *metaspråklige bevissthet*, og når elevenes egne språk og språkvarieteter brukes, øker elevenes *kritiske språkbevissthet*.

Samtidig opplever lærerne at undervisningen er vanskelig å gjennomføre på grunn av egen mangelfull kompetanse, tid- og emnetrengsel i norskfaget, og elevenes mangelfulle kunnskap om og erfaring med komparativ grammatikk.

Nøkkelord: *Språklig bevissthet, flerspråklighetsdidaktikk, grammatikkdidaktikk, språksammenligning, designbasert forskning, videregående skole*

Abstract

The article explores the reflections of five teachers after carrying out an *awakening-to-languages*-approach (*éveil aux langues*) to grammar teaching in Norwegian as an upper secondary subject. It is a design-based study at the intersection between plurilingualism and grammar teaching that stems from the need for more practical research on grammar teaching and on how the resource perspective on plurilingualism can be operationalized. The data consists of the teachers' oral and written evaluations after completing a course of teaching in which the students worked in groups with language comparison tasks. The article's overarching question is: *How do the teachers in this study reflect on comparing grammatical features in the students' different languages in grammar teaching?* The overarching question is operationalized through two research questions (1) *What forms of language awareness among the students emerge in the teachers' reflections on what the students have learned and experienced from comparing grammatical features in their own and their*

fellow students' languages? (2) What challenges do the teachers experience with this teaching approach?

The findings indicate that language comparison, according to the teachers, increases the students' *metalinguistic awareness*, and using the students' own languages and language variants for this purpose increases the students' *critical language awareness*. At the same time, the teachers experience that the teaching is difficult to carry out due to their own lack of competence, time and subject constraints in the subject Norwegian, and the students lack of knowledge of and experience with comparative approaches to grammar.

Keywords: *Language awareness, plurilingual education, grammar teaching, language comparison, design-based research, upper secondary school*

1. Innledning

I denne artikkelen analyseres og diskuteres fem læreres refleksjoner rundt det å sammenligne grammatiske trekk i elevenes ulike språk i norskfaget i videregående skole. Ifølge læreplanen i norsk er det et mål for opplæringen det første året på studieforbereende linje (VG1 SF, dk: almen, sv: högskoleförberedande program) og det andre året på yrkesfag (VG2 YF, dk: erhvervsuddannelse, sv: yrkesprogram) at elevene skal kunne sammenligne språk, jf. kompetansemålet «sammenligne særtrekk ved norsk med andre språk og vise hvordan språklige møter kan skape språkendringer» (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Kompetansemålet er lite prioritert av mange norsklærere (Vikøy & Haukås, 2023) og i læreverk (Vikøy, 2021). Kompetansemålet krever kunnskap i grammatikk, men norsklærere i videregående skole prioriterer i liten grad grammatikkundervisning, med unntak av sidemålsundervisning i nynorsk (Askland, 2019). Mange norsklærere opplever grammatikk som vanskelig (Eiesland & Laake, 2023), og mange føler seg lite forberedt til å undervise i de delene av læreplanen som er knyttet til grammatikk (Birkeland et al., 2022). Studier viser også at mange lærere har svak kompetanse i grammatikk og et lite utviklet metaspråk (Andrews, 2003; Myhill et al., 2013; Tonne, 2017; van Rijt et al., 2019; Watson, 2012). I tillegg har mange lærere negative holdninger til grammatikk og grammatikkundervisning (Watson, 2012), og mange tviler på nytteverdien av grammatikkundervisning (Angantýsson & Friðriksson, 2023). Mangelfulle kunnskaper og negative holdninger kan føre til at lærere unngår å undervise i grammatikk (Watson, 2012). Det er de siste årene en økt forskningsinteresse for grammatikkdiraktikk både i Norden og internasjonalt (Eiesland et al., 2023; van Rijt et al., 2019). Flere forskere tar til orde for at grammatikkundervisningen i skolen trenger fornying (se f.eks. Hagemann & Søfteland, 2023; van Rijt & Coppen, 2017). Kontrastiv grammatikk med utgangspunkt i elevenes ulike (tale-)språk er en mulig inngang til en slik fornyelse (se f.eks. Hagemann & Søfteland, 2023; Holmen, 2020). Lærere tar imidlertid i liten grad i bruk det språklige mangfoldet i klasserommet (Haukås, 2014; Myklevold & Speitz, 2021; Svendsen et al., 2020; Vikøy & Haukås, 2023), til tross for at ressursperspektivet på flerspråklighet er styrket med læreplanen 2020 (Olaussen & Kjelaas, 2020).

Empirien som analyseres i denne artikkelen, er hentet fra en designbasert studie i skjæringspunktet mellom grammatikkdiraktikk og flerspråklighetsdidaktikk. Studien springer ut fra behovet for mer praksisnær forskning på grammatikkundervisning (Askland, 2019; Christensen et al., 2020; Strandberg, 2022; van Rijt et al., 2019) og på hvordan ressursperspektivet på flerspråklighet kan operasjonaliseres (Cots, 2017; Drachmann, 2023a; Haukås, 2014; Myklevold & Speitz, 2021; Prasad & Lory, 2020). Det er særlig behov for mer forskning på flerspråklige tilnærminger på høyere klassetrinn (Candelier, 2017). Skoleårene 2017–2018 og 2020–2021 samarbeidet jeg derfor med fire norsklærere og en PPU-student i videregående skole om å utvikle undervisningsopplegg i kontrastiv grammatikk med elevenes ulike språk som utgangspunkt. I denne artikkelen gjør jeg en refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022) av lærernes evalueringer etter gjennomført undervisning. Artikkelens problemstilling er: *Hvordan reflekterer lærerne i denne studien rundt det å sammenligne grammatiske trekk i elevenes ulike språk i grammatikkundervisningen i norskfaget?*

Refleksjon er forstått som «what a teacher does when he or she looks back at the teaching and learning that has occurred, and reconstructs, reenacts, and/or recaptures the events, the emotions, and the accomplishments» (Shulman, 1987, s. 19). Lærerne er særlig opptatt av elevenes læringsprosess og faglige utbytte og reflekterer i mindre grad over egen prosess som lærer.

Problemstillingen er operasjonalisert gjennom to forskningsspørsmål:

1. *Hvilke former for språklig bevissthet hos elevene kommer fram i lærernes refleksjoner om hva elevene har lært og erfart av å sammenligne grammatiske trekk i egne og medelevenes språk?*
2. *Hvilke utfordringer opplever lærerne med arbeidsmåten?*

Jeg vil plassere studien i det grammatikkdiraktiske og flerspråklighetsdidaktiske feltet og definere språklig bevissthet, før jeg beskriver konteksten og metoden nærmere.

2. Grammatikkdiraktikk

Intensjonen bak grammatikkundervisningen som lærerne i denne studien gjennomførte, var at elevene skulle få bevissthet om de underliggende strukturene i språk og oppdage likheter og forskjeller mellom språkstrukturer i ulike språk. Søfteland og Hagemann (2023) argumenterer også for et slikt formål med grammatikkundervisning da de skriver «at elever skal få bevissthet og kunnskap om språklege strukturar, og interesse og engasjement for utforsking av og læring om dette» (s. 5). Studien har altså grunnlag i en deskriptiv og utforskende tilnærming til grammatikk med elevenes egne språk som utgangspunkt for det utforskende arbeidet. Når hensikten er å utforske de underliggende strukturene i språk, er normativ grammatikk, altså rett og galt i forhold til en (skrift-)språklig norm, ikke like relevant. Derimot er det vanlig i skolesammenheng å knytte grammatikk særlig til rettskriving og begrunne grammatikkundervisning i det en kan kalle literacy-argumenter, blant annet knyttet til hvorvidt eksplisitt grammatikkundervisning kan bedre elevenes skriveutvikling (jf. Flaten et al., 2023; Kabel et al., 2022; Myhill, 2020; van Rijt & Coppen, 2021). Flere av kompetansemålene i læreplanen for norskfaget kan knyttes til slike literacy-argumenter (Søfteland & Hagemann, 2023), for eksempel skal elevene etter 10. trinn kunne «skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål» (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Vektleggingen av literacy-argumenter for grammatikkundervisning i læreplanen får kritikk (jf. bl.a. Hognestad, 2019; Søfteland, 2021; Søfteland og Hagemann, 2023). Aa (2021) påpeker at «problemet med å binde grammatikkomgrepet primært til skrivne tekstar, er at vegen til den gamle normativismen blir kortare enn intendert» (s. 70). Grammatikkundervisningen slik den vanligvis foregår i skolen, er instrumentalistisk i at den primært har som formål å styrke andre deler av norskfaget, slik som skriveopplæringen, og også fremmedspråkopplæringen (Hagemann & Søfteland, 2023; Aa, 2021). Et utelukkende instrumentalistisk syn på grammatikkens plass i skolen kan føre til at elevene ikke får god nok opplæring i grammatikk, og dermed ikke har gode nok grammatikkunnskaper når de begynner i høyere utdanning (jf. Holmen, 2014; Nygård & Brøseth, 2021). Van Rijt og Coppen (2021) argumenterer for å integrere det de kaller *knowledge-related rationales for grammar teaching* i skolen (se også Aa (2021) for en diskusjon knyttet til norske læreplaner). Slike kunnskapsrelaterte argumenter handler om at kunnskap om grammatikk har en egenverdi, og at språkets generelle betydning for mennesket er en viktig motivasjon for å undervise i grammatikk. Dette kan relateres til det Hertzberg (1995) omtaler som allmenndanningsargumentet for grammatikkundervisning. Kunnskap om språk og grammatikk kan føre til mer positive holdninger til språklig variasjon (Denham, 2020), og grammatikkundervisning kan fremme elevenes refleksjonsevne (*cognitive and reflective thinking skills*) når elevene får jobbe med språkvitenskapelig problemløsning (Denham, 2020; Wijnands et al., 2021). Språksammenligning er en type språkvitenskapelig problemløsning, og komparativt arbeid med språk går igjen i flere kompetansemål i norsk læreplanen (LK20), slik som å sammenligne tale- og skriftspråk (2. trinn), nynorsk og bokmål (4. trinn), ulike talespråk (7. trinn), norsk med nabospråk (7. trinn og VG2), og norsk med andre språk (VG1 SF og VG2 YF). Komparativt arbeid har også støtte i forskning (se

f.eks. Søfteland (2021) om komparativt arbeid med nynorsk). Søfteland og Hagemann (2023) påpeker likevel at «grammatiske tema [er] gjennomgående kopla eksplisitt saman med tekst og/eller rettskriving i norsklæreplanen, og ikkje eksplisitt saman med talespråksvariasjon / språkleg mangfald» (s. 17). Med LK20 ble det innført såkalte kjerneelement som skulle definere «det viktigste og mest sentrale elevene skal lære i hvert fag» (Regjeringen, 2018), men grammatikk er ikke nevnt i kjerneelementet *Språklig mangfold*. Grammatikk er heller ikke eksplisitt nevnt i kompetansemålet om språksammenligning på VG1 SF og VG2 YF. Et unntak ser vi i omtalen av undervisvurdering på VG1 SF og VG2 YF der formuleringen «språket som system» nok skal forstås som grammatikk: «Elevene viser og utvikler også kompetanse når de bruker kunnskap om språket som system til å utforske og sammenligne språk» (Kunnskapsdepartementet, 2020a).

Flere studier viser at språksammenligning kan øke interessen og motivasjonen for å lære mer om språk (Fondevik & Holmen, 2015; Hawkins, 1984; Nergård, 2013; Tonne et al., 2011) og ha positiv effekt på utviklingen av språklig bevissthet (Armand, 2016; Hertzberg, 2008). Det kan se ut til at kompetansemålet om språksammenligning blir prioritert ulikt av norsklærere i videregående skole, da Flaten et al. (2023) finner at «de fleste lærerne i praktisk undervisningsarbeid både vektlegger og verdsetter arbeid med språklig sammenlikning» (s. 20), mens Vikøy og Haukås (2023) finner at mange norsklærerne fokuserer lite på å sammenligne norsk med andre språk, og i arbeidet med kompetansemålet om språksammenligning bruker lærerne oftest språkene de selv kan eller som de fleste elevene kan, og utelater hjemmespråkene til de minoritetsspråklige elevene. Det å jobbe utforskende med språklige strukturer i elevenes egne språk kan gjøre grammatikk mer relevant for elevene (Søfteland & Hagemann, 2023), men det krever at læreren har gode grammatikkunnskaper. Flere studier viser, som nevnt innledningsvis, at mange lærere har mangelfulle kunnskaper og negative holdninger til grammatikk. I tillegg har læreres grammatiske selvtillit (Eiesland & Laake, 2023; Svalberg, 2015) innvirkning på «hvor mye vekt lærere legger på grammatikken, hva slags grammatikk de underviser, i hvilken grad de er villige til å spontant gripe tak i muligheten til å snakke om grammatikk, åssen de svarer på elevenes spørsmål, og om de legger opp til diskusjoner om grammatikk» (Eiesland & Laake, 2023, s. 26).

3. Flerspråklighetsdidaktikk

I denne studien defineres flerspråklighet vidt og inkluderer språkkompetansen til alle elevene i videregående skole siden alle lærer engelsk, mange har et annet førstespråk enn norsk, og mange lærer også et eller flere fremmedspråk (jf. bl.a. Svendsen, 2021). Det språklige mangfoldet i det enkelte klasserommet blir, som nevnt innledningsvis, i liten grad tatt i bruk, hovedsakelig på grunn av manglende kompetanse i flerspråklighetsdidaktikk, samtidig som læreverkene gir lite faglig støtte. Mange lærere vegrer seg for å innlemme språk de ikke selv behersker i undervisningen (Haukås, 2016), og en del minoritetsspråklige elever kan også vegre seg for å vise fram språkene sine i klasserommet (Holmen, 2020; Myklevold & Speitz, 2021). Mange lærere har en språk-som-problem-orientering til flerspråklighet der de legger vekt på utfordringer med å forbedre minoritetslevers norskkunnskaper (Vikøy & Haukås, 2023). Problemorienteringen kan òg knyttes til den rådende enspråklighetsideologien i norskfaget (jf. Hårstad et al., 2021; Olaussen & Kjelaas, 2020), til tross for at ressursperspektivet på flerspråklighet er styrket med læreplanen 2020 (Olaussen & Kjelaas, 2020), blant annet med føringer om at «Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2020b), og med språklig mangfold som et eget kjerneelement i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Det er likevel en forskjell i hvilke språk som tillegges mest verdi i en norsk og nordisk skolekontekst, da ikke-vestlige minoritetsspråk, slik som somali, oftere blir ansett som et problem enn europeiske språk som engelsk og tysk, og nasjonale minoritetsspråk som samisk (Alisaari et al., 2023). Forskning på hvordan elevenes flerspråklige ressurser kan tas i bruk på en målrettet måte, viser imidlertid at slike tilnærminger blant annet kan øke elevens språklige bevissthet (se f.eks. Danbolt, 2020; Danbolt & Kulbrandstad, 2008; Drachmann, 2023a, 2023c; Holmen, 2020; Little & Kirwan, 2019; Tonne et al., 2011).

Undervisningsoppleggene som lærerne i denne studien gjennomførte, tar utgangspunkt i tilnærmingen til flerspråklig undervisning som blir referert til som *éveil aux langues / awakening to languages* (Candelier et al., 2004). *Éveil aux langues* (heretter EAL) karakteriseres av at noen av læringsaktivitetene inkluderer språk som det vanligvis ikke blir undervist i på skolen. Det kan være elevenes ulike førstespråk eller andre språk og lingvistiske varieteter som dialekter, sosiolekter og etnolekter. Tilnærmingen kan også knyttes til begrepet transspråking (translanguaging) som pedagogisk metode (se f.eks. Canagarajah, 2011; for en kritisk analyse av transspråking som teori og pedagogisk metode, se Cummins, 2021). EAL er i denne studien operasjonalisert gjennom kontrastiv grammatikkundervisning i norskfaget. Viktige mål med EAL er å utvikle elevenes flerspråklige kompetanse, deriblant økt språklig bevissthet og anerkjennelse av ulike språk og språkvarieteter (se f.eks. Daryai-Hansen & Drachmann, 2024; Prasad & Lory, 2020). Blant annet finner Daryai-Hansen og Drachmann (2024) i sin empiriske studie at «the EAL approach stimulates the students' language curiosity and develops their language awareness both in relation to lower levels of language (e.g. phonology, orthography, lexis/semantics) and higher levels of language (e.g. text linguistics)» (s. 10), og at tilnærmingen åpnet elevenes øyne for «both global mobility and the opportunities for living and exploring the world of today as well as acknowledging linguistic diversity» (s. 10).

4. Språklig bevissthet

Språklig bevissthet er et samlebegrep for det å kunne reflektere over språk og blir i forskningslitteraturen definert på ulike måter og delvis med ulik bruk av terminologi, slik som *linguistic awareness*, *metalinguistic awareness* og *knowledge about language*. The Association for Language Awareness definerer språklig bevissthet som «explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use» (Association for Language Awareness, u.å.). Grammatikk er kun en del av denne definisjonen. Definisjonen dekker et vidt spekter av felt, som språkkunnskap på både mikro- og makronivå, språklæring, og forhold mellom språk og kultur. Fellesnevneren for de ulike delene er at kunnskapen og oppfatningene er bevisste og eksplisitte.

I denne studien deles språklig bevissthet inn i *metaspråklig bevissthet* og *kritisk språkbevissthet* med utgangspunkt i definisjonene utviklet i det danske forskningsprosjektet *Plurilingual Education – Minority and Majority Students' Language Awareness across Educational Levels* (PE-LAL-prosjektet). *Metaspråklig bevissthet* blir definert som «linguistic practices focusing on language at a metalevel by explicit reflecting or commenting on and talking about language, e.g., by using everyday language or metalanguage, or through metalinguistic analysis with or without using formal academic metalanguage» (Daryai-Hansen et al., 2022, s. 5). *Metaspråklig bevissthet* er knyttet til det kognitive domenet av språklig bevissthet (jf. Frijns et al., 2018) og gir seg utslag i eksplisitte uttrykk og refleksjoner om språk med eller uten fagterminologi. De eksplisitte uttrykkene krever et aktivt arbeidsminne rettet mot de aktuelle språklige fenomenene og impliserer en form for oppmerksomhet (*attention*): «Metalinguistic awareness implies that attention is actively focused on the domain of knowledge that describes the explicit properties of language» (Bialystok, 2001, s. 126–127). *Metaspråklig bevissthet* innbefatter dermed mer enn ferdigheter og kunnskaper i og om språk, da det også krever at en retter oppmerksomhet mot språklige fenomener, deriblant grammatiske strukturer.

Kritisk språkbevissthet er bevissthet om språk relatert til makt, normer og ideologier og kan relateres til det affektive og sosiale domenet av språklig bevissthet (jf. Frijns et al., 2018). Daryai-Hansen et al. (2022) definerer kritisk språkbevissthet som «linguistic practices involving a critical perspective on language and language use, e.g., by examining, discussing or being critical of the relationship between language and power, linguistic norms, or language ideologies» (s. 5).

Drachmann (2023a, 2023c) inkluderer også implisitte språklige refleksjoner i definisjonene av metaspråklig bevissthet og kritisk språkbevissthet. I denne studien benytter jeg definisjonene slik de er formulert i Daryai-Hansen et al. (2022).

Språklig bevissthet, både metaspråklig og kritisk, kan rettes mot flere nivåer, fra mikro til makronivå, med blant annet morfologi og syntaks på mikronivået (f.eks. bevissthet om hvordan vi bøyer verb og hvor verb plasseres i en setning), til tekstnivået og videre til makronivåer som sosiolingvistikk (f.eks. bevissthet om hvordan vi bruker språk i ulike situasjoner eller grupper) og opp til språkkulturelt nivå (f.eks. bevissthet om hvordan språk brukes i ulike kulturer) (jf. Daryai-Hansen et al., 2022; Drachmann, 2023a, 2023b). Oppgavene elevene i denne studien arbeidet med, handlet om morfologi og syntaks, det vil si mikronivået av språklig bevissthet.

Flere studier der språklig bevissthet blir knyttet til flerspråklighet, har vist at det er robuste evidensbaserte effekter innenfor både det kognitive, affektive og sosiale domenet av språklig bevissthet, «especially with regard to improved metalinguistic and metacognitive skills, more positive attitudes towards linguistic diversity and improved engagement and/or well-being of minority children» (Frijns et al., 2018, s. 97). Når det gjelder det affektive og sosiale domenet, finner Peyer et al. (2022) at det å tematisere ulike hjemmespråk i undervisningen kan føre til at disse språkene og språkbrukerne blir verdsatt. Hélot et al. (2018) viser dessuten at «processes of empowerment can be witnessed for minoritized language speakers» (s. 15).

5. Forskningsdesign og metode

Denne kvalitative, designbaserte studien (McKenney & Reeves, 2019) er godkjent av SIKT. Alle deltakerne har samtykket til deltakelse. I denne artikkelen analyseres fem læreres evalueringer etter å ha gjennomført undervisningsforløp der elevene arbeidet i grupper med språksammenligningsoppgaver.

5.1 Deltakerne og undervisningsoppleggene

Deltakerne er fire norsklærere og en PPU-student (heretter omtalt som *lærere* eller med pseudonymer) og elevene i klassene deres. Eivor, Stein og Berit har mastergrad i norskfaglige emner som ikke umiddelbart er relevante for flerspråklighetsdidaktikk og grammatikkdiraktikk, og i samtaler med meg som forsker kommer det fram at de er mer interessert i litteraturdelen av norskfaget enn språkdelen. Live har ikke mastergrad. I samtaler uttrykker hun interesse for flerspråklighetsdidaktikk, men samtidig er hun usikker på egen kompetanse i grammatikk. PPU-studenten Anja skiller seg fra de andre fire lærerne ved at hun har master i språklige emner. I samtaler uttrykker hun interesse for både grammatikkdiraktikk og flerspråklighetsdidaktikk.

I tråd med prinsipper i designbasert forskning samarbeidet jeg med hver enkelt lærer om utvikling av undervisningsopplegg for på den måten å integrere lokal praksiskompetanse med vitenskapelig kunnskap om grammatikk- og flerspråklighetsdidaktikk. Etter å ha kartlagt språkene i klasserommet gjorde læreren og jeg enkle søk på Internett om grammatikken i hvert enkelt språk. Vi valgte grammatiske strukturer som læreren følte seg kompetent til å undervise i. Deretter fikk elevene i hjemmelekt å oversette noen setninger til valgfritt språk. Elevene valgte ulike førstespråk, og også andre språk som elevene selv mente de behersket godt, slik som engelsk, tysk og fransk. I den ene klassen tok vi også med ulike norske dialekter representert av elevene og de to målformene nynorsk og bokmål. De oversatte setningene ble brukt som språkdata i grammatikkoppgavene. Vi kontrollerte ikke elevenes oversettelser siden normativ grammatikk forstått som korrekthet i forhold til en (skrift-)språklig norm ikke var et mål. Jeg utformet forslag til oppgaver som lærer og jeg diskuterte og justerte. Lærerne gjennomførte undervisningsoppleggene, mens jeg hadde rollen som ikke-deltakende observatør. Undervisningsoppleggene ble gjennomført i seks klasserom, to i skoleåret 2017–2018 og fire i skoleåret 2020–2021. Alle oppgavene elevene fikk, var bygd opp fra

konkrete sammenligningsoppgaver til oppgaver som var ment å stimulere til lingvistisk resonnering med diskusjoner rundt form og mening og språklig variasjon og endring (jf. Dielemans & Coppen, 2020). I tre av klassene skulle elevgruppene også konstruere et fantasispråk med en minigrammatikk basert på minst to av språkene i klasserommet for på den måten å få anvendt det de hadde lært om morfologi og syntaks i ulike språk. I tabell 1 er et eksempel på en sammenligningsoppgave om verbbøyning, der målet med oppgave a og b er at elevene skal oppdage at mange språk bøyer verb i tall og person, mens oppgave c og d er ment å skulle stimulere til lingvistisk resonnering med refleksjon rundt meningen/innholdet i bøyingskategorien. Etter ønske fra lærerne lagde jeg løsningsforslag til alle oppgavene.

Tabell 1 Eksempel på grammatikkoppgave.

Oppgave 3: Verbbøyning

	Norsk	Engelsk	Arabisk	Fransk
Entall, 1. person (jeg)	Jeg spiser	I eat	A-næ æ-e-kol	Je mange
Entall, 2. person (du)	Du spiser	You eat	Æntæ tæ-e-kol	Tu manges
Entall, 3. person (han)	Ahmed spiser	Ahmed eats	Ahmed jæ-e-kol	Ahmed mange
Flertall, 1. person (vi)	Maria og jeg spiser	Maria and I eat	Maria wæ' æ-na næe-kol	Maria et moi mangeons
Flertall, 2. person (dere)	Du og Ahmed spiser	You and Ahmed eat	Antæ oæ Ahmed tækolon	Toi et Ahmed mangez
Flertall, 3. person (de)	Maria og Ahmed spiser	Maria and Ahmed eat	Maria wæ' Ahmed jæ-e-kolon	Maria et Ahmed mangent

- Verbet **spise** er bøyd likt i alle setningene i norsk, slik dere ser i tabellen. Men, som dere ser, er verbet bøyd ulikt i noen av setningene i de tre språkene engelsk, arabisk og fransk. Hva vil dere si er forskjellen mellom engelsk, arabisk og fransk i hvordan verbene er bøyd?
- Hvilke språk har størst variasjon i bøyingsformene?
- Diskuter på gruppa: Hvorfor blir verbene bøyd på denne måten i engelsk, arabisk og fransk?
- I norsk bøyer vi ikke verbene på samme måte som i engelsk, arabisk og fransk. Er den noen fordeler med slik bøyning? Diskuter om vi mister noe når vi ikke har disse bøyingsformene. Hva mener dere?

Elevene diskuterte oppgavene i grupper og skrev ned et felles svar. Mellom hver oppgave ledet læreren en plenumssamtale om det elevene hadde diskutert seg fram til før elevene fikk utdelt en ny oppgave. Det var litt ulike grammatiske tema i hver klasse.

5.2 Datamaterialet

Datamaterialet i denne artikkelen er lærernes evalueringer av undervisningen. Lærerne fikk spørsmål om både lærerens og elevenes opplevelser og læring. I 2017–2018 ble evalueringene gjort skriftlig, i tillegg til et lydinnspilt intervju gjort året etter. I 2020–2021 var planen å ta videoopptak av spontane evalueringssamtaler rett etter undervisningen, men grunnet restriksjoner knyttet til Covid-19-pandemien var det ikke mulig i alle klasserommene. Derfor er én evaluering skriftlig, én

muntlig på zoom og to videoinnspilt i klasserommet. De to lærerne som evaluerte skriftlig (Eivor og Berit), fikk tilsendt spørsmålene på e-post, og de fikk bruke så god tid som de selv ønsket. De tre lærerne som evaluerte muntlig, gjorde det spontant etter gjennomført undervisning, enten mens videokameraet fortsatt tok opptak etter at elevene hadde forlatt klasserommet (Live og Stein), eller ved at læreren og jeg snakket sammen på Zoom (Anja). Under samtalene var lærerne klar over at de skulle evaluere undervisningen, men de hadde ikke fått spørsmålene på forhånd. Det kan ha ført til mindre reflekterende svar (jf. Haukås & Tishakov, 2024), men samtidig var jeg opptatt av å ikke styre samtalen for mye og heller gi rom for lærernes spontane tanker og meninger. Jeg stilte derfor ikke spørsmålene som i et formelt intervju, men så til at alle lærerne kommenterte spørsmålene, og der de ikke gjorde det på eget initiativ, stilte jeg spørsmålene. Ved å i størst mulig grad legge opp til en uformell samtale mer enn et formelt intervju forsøkte jeg å bryte ned asymmetrien mellom meg som forsker og lærerne som deltakere i forskningsprosjektet. Jeg opplevde at lærerne gjerne bidro med refleksjoner, både skriftlig og muntlig, og at vi gjennom samarbeidet med planlegging og gjennomføring, som gikk over flere måneder, hadde en relasjon som gjorde at lærerne turte å uttrykke sine meninger til tross for asymmetri i maktforholdet (for en nærmere diskusjon rundt maktforhold i kvalitativ forskning, se Brinkmann & Kvale, 2005).

Alle samtalene og evalueringene er transkriberte på normert bokmål og anonymiserte. Til tross for at lærerne fikk spørsmål både om egen rolle/prosess/læring, om elevenes læring og om veien videre, var lærerne mest opptatt av å reflektere rundt elevenes opplevelser og faglige utbytte av undervisningsopplegget, i tillegg til å problematisere sin egen kompetanse. Derfor blir det i denne artikkelen lagt mest vekt på hva lærerne mener at elevene lærte og erfarte av undervisningen.

5.3 Analyse

For å undersøke hvordan lærerne reflekterer rundt det å sammenligne grammatiske trekk i elevenes ulike språk, gjorde jeg en refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022), som er en metode for å utvikle, analysere og tolke mønster i et kvalitativt datamateriale. Hovedformålet med analysen er å konstruere temaer. Et tema er definert som «a pattern of shared meaning organized around a central concept» (s. 77).

I tråd med Braun og Clarke (2022) utviklet jeg temaene i seks overgripende faser. I fase 1 gjorde jeg meg kjent med datamaterialet ved å lytte/lese gjennom det flere ganger, transkribere og skrive ned foreløpige analyser, før jeg formulerte forskningsspørsmålene. I fase 2 kodet jeg materialet i NVivo med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, det vil si at jeg kodet utsagn relatert til ulike former for språklig bevissthet og til utfordringer lærerne hadde med undervisningsopplegget. Samtidig er kodene tett knyttet til lærernes utsagn ved at jeg lagde tekstnære koder, for eksempel *Elevene lærer grammatisk terminologi* (se tabell 2). På denne måten har kodingen elementer av både induksjon og deduksjon, såkalt abduksjon, da både empirien og litteraturen har hatt innvirkning på analysen. Etter å ha kodet omtrent halve materialet kontrollerte og justerte jeg kodene for å påse at de var relevante for forskningsspørsmålene, og at det ikke var overlapp mellom kodene. Deretter kodet jeg resten av datamaterialet. Da alt materialet var kodet én gang, undersøkte jeg igjen om kodene var relevante. Deretter kodet jeg datamaterialet på nytt med utgangspunkt i de genererte kodene og sammenlignet resultatet med den første kodingen. Der det var ulikhet mellom første og andre koding, undersøkte og korrigerende jeg kodingen ved å gå tilbake til det transkriberte datamaterialet.

Da alt materialet var kodet, gjorde jeg en innledende temagenerering basert på kodene (fase 3). I fase 4 utviklet og gransket jeg temaene ved å gå gjennom det kodede datamaterialet. I denne prosessen endret jeg temaene flere ganger. Temagenereringen er en fortolkning av kodene og datamaterialet i lys av relevant teori om språklig bevissthet og forskning på grammatikdidaktikk og flerspråklighetsdidaktikk. I fase 5 definerte og navnga jeg temaene. I fase 6 skrev jeg fram et sluttnarrativ.

Tabell 2 Eksempel på temakonstruksjon.

Datautdrag	Koder	Tema
Trine: Jeg tror at elevene opplever at de har større kunnskap innenfor språk enn de visste.	Implisitt kunnskap blir eksplisitt	Lærerne mener at språk-sammenligning øker elevenes metaspråklige bevissthet
Live: [Elevene] får bruke det de kan og vise det og så lære hverandre sånn som når de satt i gruppe, så kunne hun Sana fortelle litt om det [bøyning av verb i person, tall og kjønn i kurdisk], og så de der (peker på bordet til en av elevgruppene) de kunne litt spansk og så sa de «ja, dette er nå litt sånn som på spansk, er det ikke det, og så på engelsk sånn.»	Eksplisitte samtaler om grammatikk	
Anja: De [elevene] forsto ting og klarte å bruke faguttrykk fra grammatikken. Den ene eleven forklarte til en annen elev hva V2-regelen er.	Elevene lærer grammatisk terminologi	
Anja: De sa sånn hvem som gjør noe. De bøyer det etter hvem som gjør noe eller hvem som får noe.	Metalingvistisk analyse uten grammatisk terminologi	

6. Resultat

Analysen resulterte i tre temaer som belyser lærernes refleksjoner rundt sammenligning av grammatiske trekk i elevenes ulike språk: Lærerne mener ifølge dette at (1) *språksammenligning øker elevenes metaspråklige bevissthet*, at (2) *sammenligning av elevenes språk øker elevenes kritiske språkbevissthet*, og at (3) *språksammenligning er vanskelig å gjennomføre*. I det følgende vil jeg presentere hvert tema for seg med illustrerende sitater fra de fem lærerne.

6.1 Tema 1: Språksammenligning øker elevenes metaspråklige bevissthet

Det første temaet handler om lærernes oppfatninger av om elevene eksplisitt reflekterer eller kommenterer og snakker om språk, enten med hverdagsspråk eller metaspråk eller gjennom metalingvistisk analyse med eller uten formelt akademisk metaspråk, det vil si elevenes *metaspråklige bevissthet* (jf. Daryai-Hansen et al., 2022, s. 5). Alle de fem lærerne har refleksjoner som kan tolkes som at språksammenligning har potensial til å øke elevenes metaspråklige bevissthet, blant annet mener Trine at elevenes implisitte kunnskap om språk blir eksplisitt: «Jeg tror at elevene opplever at de har større kunnskap innenfor språk enn de visste.» Stein opplever at språksammenligning får elevene til å ha eksplisitte samtaler om grammatikk, noe de fleste elevene ikke var vant med:

Stein: De [elevene] ble eksponert for mer språk og grammatiske termer enn de ellers ville gjort. De var på en måte i et språkmiljø, og de førte sånne grammatiske samtaler i gruppene som de ellers ikke ville ha jobbet med. Og det at de i det hele tatt, ja, hva var pronomeren igjen, at de stiller sånne spørsmål. Det er sånn manna fra himmelen.

Lærerne framhever det at elevene lærer av hverandre gjennom eksplisitte samtaler om og refleksjoner rundt likheter og forskjeller i bøyningssystemer i elevenes ulike språk, som for eksempel at både kurdisk, spansk og engelsk har person- og tallbøyning av verb:

Live: [Elevene] får bruke det de kan og vise det og så lære hverandre sånn som når de satt i gruppe, så kunne hun Sana fortelle litt om det [bøyning av verb i person, tall og kjønn i kurdisk], og så de

der (peker på bordet til en av elevgruppene) de kunne litt spansk og så sa de «ja, dette er nå litt sånn som på spansk, er det ikke det, og så på engelsk sånn.»

Slike samtaler som lærerne forteller at elevene hadde, vitner om metaspråklig bevissthet hos elevene på det morfologiske nivået. Elevenes samtaler og metalingvistiske analyse foregikk, ifølge lærerne, ofte på hverdagsspråk. Anja forteller om elevene som diskuterte kasusbøyning i blant annet litauisk: «De sa sånn hvem som gjør noe. De bøyer det etter hvem som gjør noe eller hvem som får noe.» Dette indikerer at elevene forstår innholdet i kategorien kasus i denne konteksten, der nominativ er «hvem som gjør noe» og dativ er «hvem som får noe» selv om de ikke er kjent med begrepene nominativ og dativ. Elevene har altså gjort en metalingvistisk analyse og eksplisitt diskutert denne analysen. Anja har også flere eksempler på at elevene bruker et grammatisk fagspråk:

Anja: De [elevene] forsto ting og klarte å bruke faguttrykk fra grammatikken. Den ene eleven forklarte til en annen elev hva V2-regelen er som om det var verdens mest naturlige ting. Det er sånne ting som jeg er veldig imponert over.

Anjas refleksjon kan tyde på at elevene utvikler metaspråklig bevissthet og et grammatisk metaspråk på syntaktisk nivå når de sammenligner leddstillingen i ulike språk. Stein kommenterer også det at elevene lærer seg et grammatisk metaspråk: «Ved å lære om andre språk så lærer man et metaspråk og så får man det her eksterne blikket: 'Sånn gjør vi det i norsk, ja. Jeg gjør det ikke sånn. Og sånn er det der, ja. Oj.'»

Lærerne mener altså at det å sammenligne grammatiske trekk i ulike språk åpner for eksplisitte metaspråklige analyser og samtaler om språklig form og funksjon der også grammatisk terminologi kan få en relevant plass. Slike analyser og samtaler vitner om metaspråklig bevissthet.

6.2 Tema 2: Sammenligning av elevenes språk øker elevenes kritiske språkbevissthet

Språksammenligning har, ifølge lærerne i denne studien, også potensial til å gi elevene et kritisk perspektiv på språk og språkbruk, for eksempel ved å undersøke, diskutere eller være kritisk til forholdet mellom språk og makt, språklige normer eller språkideologier. Språksammenligning kan altså øke elevenes *kritiske språkbevissthet* (jf. Daryai-Hansen et al., 2022, s. 5). Dette framgår blant annet av at alle de fem lærerne virker bevisste på språkideologi og problematiserer det at det er skolespråkene, særlig norsk, som har høy status i den norske skolen på bekostning av andre språk som elevene behersker. Anja mener at språksammenligning kan være med på å gjøre elevene mer åpne for andre språk og menneskene som snakker disse språkene:

Anja: Det kan jo være at dette [språksammenligning] i neste rekke kan gjøre en mer åpen for andre språk og dermed òg andre folk som har andre språk. Det virker ikke så fremmed med en som snakker polsk når en har studert litt hvordan de gjør ting i polsk språk og bøyning. Bøyning av navn for eksempel.

Trine er også opptatt av å fremme språkene til elevene. Hun mener at synliggjøring av elevenes språk gir de minoritetsspråklige større autoritet: «Jeg tror at elevene opplever å få en faglig autoritet i gruppa.» Lærerne trekker fram at synliggjøring av at alle elevene har med seg verdifull språkkunnskap, fører til at elevene har eierskap til grammatikkoppgavene, at undervisningen føles relevant, og at elevene blir bedre kjent med hverandre. Lærerne synes det er positivt å synliggjøre at alle elevene kan noe verdifullt, blant annet sier Anja følgende: «De elevene med andre morsmål enn norsk og engelsk og andre statusspråk kan føle at de ressursene de kommer med, er verdt noe.»

Læreren Eivor mener at kompetansemålet om språksammenligning blir mer relevant for elevene når deres egne språk sammenlignes: «Tidligere har jeg ofte brukt norrønt og nabospråk som eksempel, men jeg opplevde at det var mye mer relevant for elevene å bruke eksempler fra morsmål som

faktisk eksisterte i klassen.» Elevene skulle ikke bare sammenligne førstespråk, men alle språk som elevene behersket på et relativt høyt nivå, ble trukket fram i oppgavene. Lærerne mener at dette gjorde at elevene ble bedre kjent med hverandre, blant annet sier Anja at «[Elevene] syntes det var veldig kjekt å få vite hvor mange språk klassen kunne samlet, og de ble overrasket over at det var så mange ulike språk.»

Alle lærerne ser på inkludering av elevenes egne språk som en faktor for å øke elevenes motivasjon for å arbeide med grammatikkoppgavene:

Berit: Det er en god mulighet å bruke elevenes forkunnskaper om språk og grammatikk som utgangspunkt. Dette gjør at elevene føler mer eierskap til oppgavene, noe som igjen er en faktor for å styrke elevenes indre motivasjon.

Stein beskriver en elev med serbisk som førstespråk som viste engasjement ved å sitte «frampå stolen» da de diskuterte forskjeller og likheter mellom serbisk og norsk: «Veldig få i klassen visste at Tanja kunne serbisk. Hun satt frampå stolen hele tida. Jeg følte hun hadde eierskap.» Det å framheve elevenes språk ser altså ut til å gjøre noe med statusen til disse språkene og følgelig også statusen til elevene som kan disse språkene. Ifølge Anja handler dette også om språklige normer ved at elevene får oppleve at det ikke bare er «norsk som er rett»: «Det finnes mange måter å gjøre ting på utover sånn som vi gjør det i norsk. Det er ikke bare norsk som er rett på en måte. Det var noen [elever] som kommenterte noe sånt, og det var jo veldig gøy.»

Eivor mener at det å oppdage forskjeller mellom språk kan føre til større respekt for de elevene som har norsk som andrespråk: «Det kan være med å utvikle respekt for minoritetsspråklige elever og sosiale relasjoner til disse.» Live uttrykker det samme, og hun trekker også fram det som kan tolkes som kritisk språkbevissthet på morfologisk og syntaktisk nivå (de nivåene elevene arbeidet med) og knytter det til utfordringer med det å lære seg norsk som andrespråk: «[Elevene får] litt mer forståelse for hvordan det er for de som kommer hit og lærer norsk, hvordan de uttrykker seg og at det kan bli vanskelig når de kommer hit.»

Økt forståelse for minoritetsspråklige og økt bevissthet om språk, makt og språkhierarki er altså noe som går igjen i refleksjonene til lærerne. Jeg lar Anja oppsummere:

Anja: Det å bare lære om språk og grammatikk i seg selv, det kan potensielt bidra til å lære mer om oss selv. Det tror jeg. Ved å sammenligne med andre språk, andre enn bare sånne statusspråk som engelsk, tysk og fransk som vi lærer i skolen, men bruke de språkene som finnes i klasserommene og som også finnes blant folk i Norge, ved å bruke de språkene og lære om dem og se på de grammatiske kategoriene og se at det går an å tenke på andre måter enn vi gjør i Norge slik det speiler seg i det norske språket, så kan jo det bidra til å inkludere folk mer og forstå andre folk som kommer fra andre plasser i verden.

6.3 Tema 3: Språksammenligning er vanskelig å gjennomføre

Det tredje temaet er knyttet til utfordringer med å sammenligne grammatiske trekk i elevenes språk. Samtidig som lærerne peker på fordeler i form av refleksjoner som kan tolkes som økt metaspråklig bevissthet, kritisk språkbevissthet og engasjement hos elevene, opplever lærerne språksammenligning som vanskelig å gjennomføre, og det kan føre til at de ikke vil prioritere språksammenligning videre. Ifølge lærerne er språksammenligning vanskelig å gjennomføre av tre grunner: tid- og emnetrengsel, elevenes mangelfulle kunnskaper og egen kompetanse.

Lærerne mener at tidsnød og emnetrengsel i norskfaget gjør det vanskelig å prioritere å sammenligne elevenes språk. Dette er særlig en utfordring for Live som er norsklærer på yrkesfag: «Det som er spørsmålet, er hvor mye tid har vi, hva er det vi skal gjennom [i norskfaget]? På

yrkesfag er det fire timer i uka over ett år, og det er det de har med norsk.» Live er derfor opptatt av heller å prioritere det som hun opplever som sentralt i norskfaget, slik som skriving i ulike sjangre.

Lærerne mener også at språksammenligning er vanskelig å gjennomføre på grunn av elevenes lave kunnskapsnivå. Ifølge lærerne er ikke elevene vant med språksammenligning og opplever oppgavene som vanskelige:

Eivor: [Elevene] virket interesserte i enkel setningsanalyse, trolig fordi dette var kjent fra før, men med en gang fagstoffet ble mer komplisert, ble det vanskelig for elevene. Dette kan delvis ha noe å gjøre med kjennskapen til slike oppgaver, altså at de trenger trening i å jobbe med grammatikk, og delvis med at kunnskapsnivået i klassen generelt er middels.

Den tredje utfordringen handler om egen kompetanse. Flere av lærerne er ærlige om at de selv mangler grammatisk kunnskap, og at det gjør dem usikre på denne måten å undervise i grammatikk. Stein sier at han er usikker på eller «kritisk til» å gjennomføre et lignende undervisningsopplegg igjen siden han mangler kompetanse: «Hvis jeg er kritisk, så er det til mitt eget ferdighetsnivå og kompetansenivå på akkurat dette feltet her.» Den opplevde mangelfulle grammatikkunnskapen handler også om at lærerne ikke er vant med det kontrastive perspektivet:

Live: Jeg synes det er litt vanskelig. Det er ikke så kjempeofte at en jobber så veldig med det sånn konkret selv, så da glemmer man lett begreper [...] og så har vi satt det inn i andre skjemaer enn jeg er vant til hvordan verb blir bøydd i norsk [...] et som passer for både kurdisk, engelsk, svensk og norsk og så sammenligne dem.

Det å bruke grammatiske begreper i samtaler er også uvant for noen av lærerne:

Eivor: Jeg har fått kjenne på at min egen grammatikkunnskap har blitt utfordret. Jeg har også kjent på at jeg ikke er så vant til å bruke grammatiske begreper i en naturlig sammenheng som jeg kanskje trodde.

Samtidig er det ingen av lærerne i denne studien som problematiserer at de selv ikke kan alle språkene som blir brukt i sammenligningsoppgavene. På direkte spørsmål om hun synes det var ubehagelig å ikke kunne språkene selv, svarer Live «Nei, det synes jeg er helt greit. Det er en ærlig sak. Jeg synes det bare er interessant.» Gjennom samarbeidet med meg som forsker har lærerne erfart at de ikke trenger å kunne elevenes språk, men, som Live uttrykker det, kan man «gjøre det enkelt»: «[Jeg har sett] hvor enkelt vi kan gjøre det med å plukke ut én regel fra det språket og så bruke det. Du tar ikke alt ved et språk.» Anja mener heller ikke det er et problem å ikke kunne språkene. Derimot mener hun at en lærer bør kunne sette seg litt inn i språkene til elevene slik vi gjorde i dette prosjektet:

Anja: Det er kanskje litt mye å forvente av en lærer i norsk at en skal ha inngående kunnskap om alle språkene hvis en har veldig mange forskjellige språk i en klasse, men det skal jo ikke mye til å lære seg litt hvis en faktisk er litt interessert i elevene sine, så klarer en å google «hva kjennetegner somali». Så kan en finne ut bittelitt om det.

Vi ser altså at lærerne møter på noen utfordringer som kan gjøre det vanskelig å ha elevenes språk som utgangspunkt i arbeidet med kompetansemålet om språksammenligning, men dette har ikke å gjøre med at lærerne selv ikke kan alle språkene. Utfordringene er knyttet til emnetrengsel og tidsnød, elevenes kompetanse og lærernes grammatikkunnskap.

7. Diskusjon

Målet med denne artikkelen er å bidra med kunnskap om læreres refleksjoner rundt det å bruke en *éveil aux langues*-tilnærming til grammatikkundervisning i det såkalte førstespråksfaget. Jeg har gjort en refleksiv tematisk analyse av fem læreres evalueringer av et undervisningsforløp for å undersøke hvilke mulige former for språklig bevissthet hos elevene som kommer fram i lærernes refleksjoner, og hvilke utfordringer lærerne opplever med kontrastiv grammatikkundervisning med utgangspunkt i elevenes språk.

Når det gjelder metaspråklig bevissthet (det kognitive domenet, jf. Frijns et al., 2018), ser vi at lærerne framhever at sammenligning av grammatiske trekk i ulike språk inviterer til eksplisitte samtaler om grammatikk, og at dette er med på å gjøre implisitt kunnskap de har om grammatikken i ulike språk, eksplisitt. Ifølge lærerne diskuterer elevene blant annet kasusbøyning i egennavn i litauisk (Anja), kongruensbøyning av verb i kurdisk (Live) og V2-regelen i norsk (Anja), diskusjoner som vitner om både morfologisk og syntaktisk metaspråklig bevissthet hos elevene. Lærerne viser gjennom sine refleksjoner at elevene gjør metalingvistiske analyser som viser en gryende forståelse for meningen/innholdet i grammatiske former, som når Anjas elever kommenterer litauisk dativendelse som «hvem som får noe». I dette eksempelet viser Anja til elevenes omtale av grammatiske fenomener der de bruker hverdagsspråk. Lærerne mener imidlertid også at det å få et eksternt blikk på eget språk, som en gjør når en sammenligner språk, åpner for analyser av og refleksjoner rundt språklig form og funksjon der grammatisk terminologi blir relevant, og de viser eksempler på bruk av termer som V2-regel og pronomen. Som også vist i andre studier (f.eks. Armand, 2016; Daryai-Hansen & Drachmann, 2024), ser vi altså at kontrastivt arbeid med grammatikk kan bidra til å øke elevenes metaspråklige bevissthet, samt bidra til at elevene lærer et grammatisk fagspråk, ikke bare som ord uten innhold, men som begreper med mening, da arbeidsformen har potensial til å gi elevene en (gryende) forståelse for meningen/innholdet i termene. Som også poengtert av Hagemann og Søfteland (2023), ser vi at elevene lettere kan skille mellom innholdssiden og uttrykkssiden av et grammatisk konsept når konseptet «blir konkretisert gjennom språks ulike løsninger» (s. 18). I LK20 blir det lagt vekt på at elevene skal lære fagspråk, deriblant grammatisk terminologi. Grammatisk terminologi kan gjøre samtaler og refleksjonene om grammatiske strukturer i norsk og andre språk mer presis, men, som vi har sett, er det ikke en forutsetning for å forstå og snakke om strukturene. Det at elevene får utviklet et grammatisk fagspråk, kan likevel potensielt være til hjelp i andre deler av norskfaget og andre språkfag der grammatikk er sentralt (jf. Brøseth & Nygård, 2019; Hognestad, 2019; Søfteland & Hagemann, 2023).

Lærerne i denne studien reflekterer også rundt elevenes tilsynelatende økende bevissthet om verdier og normer knyttet til språk, refleksjoner som kan knyttes til kritisk språkbevissthet (jf. Daryai-Hansen et al., 2022). Det er viktig å påpeke at dette er knyttet til EAL-tilnærmingen der elevenes egne språk blir brukt i undervisningen. Akkurat som for metaspråklig bevissthet viser elevene kritisk språkbevissthet på det morfologiske og syntaktiske nivået, noe Anja kommenterer som at elevene oppdager at det ikke bare er «norsk som er rett», men at det går an å uttrykke «hvem som gjør noe» i en setning på ulike måter. Dette kan også relateres til språkideologi da lærerne framhever at alle språkene i klasserommet får en verdi når alle språkene blir gransket på en likeverdig måte. I norsk skole og i norskfaget er det generelt det norske språket som tillegges høyest verdi (Olaussen & Kjelaas, 2020). Den flerspråklige tilnærmingen EAL og språksammenligning ser ut til å kunne rokke ved dette etablerte språkhierarkiet. Refleksjonene til lærerne kan tyde på at en EAL-tilnærming til grammatikk har potensial til å gjøre elevene mer åpne for språklig diversitet og åpne for det flerspråklige samfunnet (det sosiale domenet, jf. Frijns et al., 2018). At en EAL-tilnærming kan føre til økt åpenhet og toleranse for ulike språk og språkbrukere, samsvarer med andre studier der en EAL-tilnærming er brukt (jf. Daryai-Hansen & Drachmann, 2024; Prasad & Lory, 2020).

Som vist i andre studier (f.eks. Hélot et al., 2018; Peyer et al., 2022), kan det å framheve de ulike språkene i klasserommet også bidra til myndiggjøring (empowerment) hos de minoritetsspråklige elevene når elevene kan «føle at de ressursene de kommer med er verdt noe» (Anja). I tillegg til verdsetting av språk og språkbrukere og myndiggjøring av elevene, forteller lærerne om at elevene blir særlig engasjerte når eget språk synliggjøres og granskes (jf. det affektive domenet, Frijns et al., 2018). Refleksjonene viser også at den didaktiske tilnærmingen kan gi økt forståelse for hvor vanskelig det kan være å lære seg norsk som andrespråk, som Lives kommentar om at elevene får «litt mer forståelse for hvordan det er for de som kommer hit og lærer norsk.»

Når det gjelder refleksjoner rundt hvilke utfordringer lærerne opplever med kontrastiv grammatikkundervisning med utgangspunkt i elevenes språk, kommenterer lærerne – eksemplifisert med Live og Anja i sitatene – at det ikke er et problem å ikke kunne språkene til elevene fordi en kan fokusere på enkelte grammatiske trekk og ikke hele språk. En slik innsikt kan i sin tur bidra til å endre holdning fra «språk som problem» til «språk som ressurs» (jf. Ruíz, 1984; Vikøy & Haukås, 2023), og kanskje bidra til å endre læreres motvillighet til å innlemme språk de ikke selv behersker i undervisningen (jf. Haukås, 2016). Samtidig viser analysen at lærerne opplever at språksammenligning er vanskelig å gjennomføre siden de selv mangler kompetanse og siden elevene mangler grammatikkunnskap og erfaring med komparativ grammatikk. Lærernes mangelfulle grammatikkunnskap og negative følelser til grammatikk gjør, ifølge Watson (2012), at lærere ikke prioriterer grammatikkundervisning. Dette kan også være et utslag vi finner i denne studien. Den som er mest positiv til grammatikkundervisning, er PPU-studenten Anja med master i språklige emner og særlig interesse for grammatikk- og flerspråklighetsdidaktikk. Mens den som er mest negativ, er Stein, som også eksplisitt uttaler at han har svake grammatikkunnskaper. Dette kan også knyttes til lærernes grad av grammatisk selvtillit (jf. Eiesland & Laake, 2023; Svalberg, 2015) der vi kan anta at Anja har sterk grammatisk selvtillit mens Steins selvtillit er svak, noe som ser ut til å påvirke deres vilje til å prioritere grammatikkundervisning og kompetansemålet om språksammenligning. Som også rapportert i studien til Vikøy og Haukås (2023), poengterer flere av lærerne at tid- og emnetrengsel, særlig på yrkesfag, gjør det vanskelig å prioritere språksammenligning, men dette kan også være et vikarierende argument for å nedprioritere et kompetansemål som læreren ikke har kompetanse i. Det ser altså ikke ut til å være EAL-tilnærmingen som er utfordringen for lærerne i denne studien, men heller lærernes mangelfulle kunnskap og kompetanse i grammatikk og språksammenligning. Dette samsvarer med funn fra PE-LAL-prosjektet som viser at flere lærere er positive til en EAL-tilnærming, men at blant annet tidspress og lærernes mangelfulle kunnskaper i lingvistikk gjør det vanskelig å planlegge og gjennomføre (Drachmann, 2023a). Vikøy og Haukås (2023) finner også at lærerne har en problemorientering til flerspråklighet som gjør at de ikke prioriterer flerspråklige tilnærminger, og de forklarer dette med at norsk er det sentrale språket i norskfaget: «[T]here seems to be an underlying ‘monolingual consciousness’ about the purpose of the L1 Norwegian subject, which is to learn to master the Norwegian language.» (s. 925), og dermed blir det lite rom for tilnærminger som ikke favoriserer det norske språket.

Oppsummert ser vi at analysen avdekker noen motstridende refleksjoner hos lærerne. På den ene siden framhever alle de fem lærerne positive sider ved det å bruke en EAL-tilnærming til språksammenligning, som jeg tolker som økende metaspråklig og kritisk språkbevissthet hos elevene. Ingen av lærerne synes å tvile på de positive læringseffektene og effektene på holdninger til ulike språk og språkbrukere. På den andre siden synes lærerne, særlig tre av dem, at det er vanskelig å gjennomføre en EAL-tilnærming til grammatikkundervisning. Dermed er de noe motvillige til å bruke tid på en slik tilnærming. Samtidig er ikke alle lærerne like kritiske, da to av de fem lærerne mener at det ikke er vanskelig å sette seg inn i spesifikke grammatiske trekk ved elevenes språk og bruke det i klasserommet.

8. Konklusjon

Denne artikkelen har som formål å bidra med kunnskap om læreres refleksjoner rundt det å bruke en *éveil aux langues*-tilnærming til grammatikkundervisning i det såkalte førstespråksfaget, det vil si lærernes rekonstruksjon av «the events, the emotions, and the accomplishments» (Shulman, 1987, s. 19) etter å ha gjennomført et undervisningsforløp. Alle de fem lærerne i studien gjennomførte undervisningsopplegg der elevene jobbet i grupper med å sammenligne grammatiske trekk i elevenes ulike språk og språkvarieteter i grammatikkundervisningen i norskfaget. Den refleksive tematiske analysen av lærernes evalueringer resulterte i tre temaer som i stor grad bekrefter foreliggende forskning om at en EAL-tilnærming oppleves som vanskelig å gjennomføre (Drachmann, 2023a; Vikøy & Haukås, 2023), samtidig som at språksammenligning har potensial til å øke elevenes språklige bevissthet (Armand, 2016; Hertzberg, 2008). Denne artikkelen viser mer konkret hvilke former for språklig bevissthet lærerne mener at en EAL-tilnærming til språksammenligning har potensial til å øke.

Lærernes refleksjoner er gjennom en refleksiv tematisk analyse tolket som at det å sammenligne grammatiske trekk i ulike språk kan øke elevenes metaspråklige bevissthet, og det å bruke elevenes ulike språk til dette formålet kan øke elevenes kritiske språkbevissthet. Samtidig mener lærerne at en slik undervisning er vanskelig å gjennomføre på grunn av lærerens mangelfulle kompetanse, tid- og emnetrengsel i norskfaget, og elevenes mangelfulle kunnskap om og erfaring med komparativ grammatikk. Her er kun lærernes refleksjoner belyst. Det er behov for studier som også belyser elevperspektivet. I dagens flerspråklige samfunn er undervisning som kan bidra til å øke elevenes metaspråklige bevissthet og kritiske språkbevissthet særlig viktig for å forberede elevene kognitivt og sosialt «for life as open-minded, empowered future multilingual citizens in a very diverse world» (Hélot et al., 2018, s. 6). Analysen av lærernes refleksjoner i denne studien kan antyde at det å sammenligne grammatiske trekk i elevenes ulike språk og språkvarieteter kan ha slike ringvirkninger. Lærernes refleksjoner berører både kognitive, sosiale og affektive sider ved elevenes språklige bevissthet.

For å kunne bruke språksammenligning som inngang til å komme nærmere målet om at alle elever skal «få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2020b), trenger lærere kompetanse i flerspråklighetsdidaktikk, samt kompetanse i grammatikk og grammatikdidaktikk, særlig deskriptive og utforskende tilnærming. Undervisningen beskrevet i denne artikkelen er en av flere mulige tilnærminger til en slik ressursorientert grammatikk- og flerspråklighetsdidaktikk.

Referanser

- Alisaari, J., Møller Daugaard, L., Dewilde, J., Harju-Autti, R., Heikkola, L. M., Iversen, J. Y., Kekki, N., Pesonen, S., Reath Warren, A. & Straszer, B. (2023). Mother tongue education in four Nordic countries – problem, right or resource? *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 17(2), s. 52–72. <https://doi.org/10.47862/apples.113671>
- Andrews, S. (2003). Teacher language awareness and the professional knowledge base of the L2 teacher. *Language awareness*, 12(2), s. 81–95. <https://doi.org/10.1080/09658410308667068>
- Angantýsson, Á. & Friðriksson, F. (2023). Icelandic teachers' and students' attitudes towards grammar. *Acta Didactica Norden*, 17(4), 20. <https://doi.org/10.5617/adno.9736>
- Armand, F. (2016). L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec: idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. I Potvin, Magnan & L. Audet (Red.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*, s. 172–182. Fidel éducation.
- Askland, S. (2019). «Grammatikk er viktig som ein reiskap når vi treng han». Kva seier lærarar om grammatikkundervisning i norskfaget? *Norsk læreren* 3.

- Association for Language Awareness. (n.d.). <https://www.languageawareness.org>
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Birkeland, N. R., Flaten, T. & Sørhaug, J. O. (2022). Trøbbel med kjernen av norskfaget? En studie av norsklæreres møte med fagets kjerneelementer. *Norsklæreren* 3. s. 56–69
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2005). Confronting the ethics of qualitative research. *Journal of Constructivist Psychology*, 18(2), s. 157–181. <https://doi.org/10.1080/10720530590914789>
- Brøseth, H. & Nygård, M. (2019). Grammatikkdidaktikk. I H. Brøseth, K. M. Eide & T. A. Åfarli (Red.), *Språket som system: Norsk språkstruktur*, s. 337–369. Fagbokforlaget.
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied linguistics review*, 2(2011), s. 1–27.
- Candelier, M. (2017). “Awakening to languages” and educational language policy. I J. Cenoz, D. Gorter & S. May (Red.), *Language awareness and multilingualism*. 3. utg., s. 161–172. Encyclopedia of Language and Education. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6_12
- Candelier, M., Oomen-Welke, I. & Perregaux, C. (2004). Janua Linguarum – A phase in the development of the awakening to languages. I M. Candelier (Red.), *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. s. 15–38. Council of Europe Publishing.
- Christensen, M. V., Brok, L. S. & Kabel, K. (2020). Gramma3-projektet 2018–2019: Baggrund og overblik. *Viden om literacy*, (27), s. 12–18. https://videnomlaesning.dk/media/3321/27_mette-vedsgaard-christensen_lene-storgaard-brok_kristine-kabel.pdf
- Cots, J. M. (2017). Knowledge about language in the mother tongue and foreign language curricula. I J. Cenoz, D. Gorter & S. May (Red.), *Language awareness and multilingualism*. 3. utg., s. 31–42. Encyclopedia of Language and Education. Springer.
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical concepts* (Bd. 19). Multilingual Matters.
- Danbolt, A. M. V. (2020). Grammatikk og språklek i en språkheterogen elevgruppe. *Viden om literacy*, 27, s. 84–91. https://www.videnomlaesning.dk/media/3311/27_anne-marit-vesteraas-danbolt.pdf
- Danbolt, A. M. V. & Kulbrandstad, L. I. (2008). *Klasseromskulturer for språklæring: Didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen*. Oplandske Bokforlag.
- Daryai-Hansen, P. & Drachmann, N. (2024). ‘I like exploring other languages’: Primary and lower secondary students’ attitudes towards plurilingual education. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, s. 1–15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2336098>
- Daryai-Hansen, P., Drachmann, N. & Krogager Andersen, L. (2022). Rethinking Language Awareness in the Context of Plurilingual Education – A Study across Educational Levels in Denmark. <http://www.plurilinguaeducation.ku.dk/>
- Denham, K. (2020). Positioning students as linguistic and social experts: Teaching grammar and linguistics in the United States. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, (3), s. 1–16. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.02>
- Dielemans, R. & Copen, P.-A. (2020). Defining linguistic reasoning: Transposing and grounding a model for historical reasoning to the linguistic domain. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 9(1–2), s. 182–206. <https://doi.org/10.1075/dujal.19038.die>
- Drachmann, N. (2023a). Developing language awareness activities in the context of plurilingual education: Two didactic models for language teaching practice. *International Journal of Multilingualism*, s. 1–19. <https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2232385>
- Drachmann, N. (2023b). Flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed – Et læreplansstudie på tværs af sprogfag og klassetrin i den danske grundskole. *Acta Didactica Norden*, 17(1), s. 1–28. <https://doi.org/10.5617/adno.9831>
- Drachmann, N. (2023c). «Jeg kender lidt ordene. Det er en lille smule ligesom mit sprog»: Manifestationer af sproglig opmærksomhed hos tre elever i 1., 5. og 7. klasse. *Nordand*, 18(2), s. 92–109. <https://doi.org/10.18261/nordand.18.2.2>

- Eiesland, E. A. & Laake, S. (2023). Fra ordklasserestafett til språkforskere: Norsklæreres refleksjoner om grammatikkundervisning. *ELLA – utdanning, litteratur, språk*, 1(1).
<https://journals.hiof.no/index.php/ELLA/article/view/1>
- Eiesland, E. A., Laake, S. & Walldén, R. (2023). Grammatikk i skole og utdanning – Introduksjon. *Acta Didactica Norden*, 17(4), 7. <https://doi.org/10.5617/adno.9168>
- Flaten, T., Birkeland, N. R. & Sørhaug, J. O. (2023). Fra "dørgende kjedelig" til "det forlokkende land": Seks læreres perspektiver på språket som system og mulighet i videregående opplæring. *ELLA – utdanning, litteratur, språk*, 1(1). <https://doi.org/10.58215/ella.3>
- Fondevik, B. & Holmen, S. E. (2015). Norsklærerrollen i en flerspråklig skole. I P. Haug (Red.), *Elev- og lærerrolla*. s. 112–130. Det Norske Samlaget.
- Frijns, C., Sierens, S., Van Avermaet, P., Sercu, L. & Van Gorp, K. (2018). Serving policy or people? Towards an evidence-based, coherent concept of language awareness for all learners. I C. Hélot, K. Van Gorp, C. Frijns & S. Sierens (Red.), *Language awareness in multilingual classrooms in Europe. From theory to practice*, s. 87–116. Walter de Gruyter Inc.
<https://doi.org/10.1515/9781501501326-003>
- Hagemann, K. & Søfteland, Å. (2023). Et tverrspråklig perspektiv som utgangspunkt for konseptuell grammatikkundervisning i språkfag. *Acta Didactica Norden*, 17(4).
<https://doi.org/10.5617/adno.9844>
- Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklig perspektiv. *Acta Didactica Norge*, 8(2), s. 7–16. <https://doi.org/10.5617/adno.1130>
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), s. 1–18.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Haukås, Å. & Tishakov, T. (2024). Sharing interview questions in advance: Methodological considerations in applied linguistics research. *European Journal of Applied Linguistics*.
<https://doi.org/10.1515/eujal-2023-0045>
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge University Press.
- Hélot, C., Van Gorp, K., Frijns, C. & Sierens, S. (2018). Introduction: Towards critical multilingual language awareness for 21st century schools. I C. Hélot, K. Van Gorp, C. Frijns & S. Sierens (Red.), *Language awareness in multilingual classrooms in Europe: From theory to practice*. Bd. 109, s. 1–20. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501501326-001>
- Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys* (Bd. 12). Novus.
- Hertzberg, F. (2008). Grammatikk? I M. E. Nergård & I. Tonne (Red.), *Språkdiraktikk for norsklærere*. Universitetsforlaget.
- Hognestad, J. K. (2019). Språkemnene i norskfaget: Fornyes de i Fagfornyelsen? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) norskfaget*. s. 83–96. Fagbokforlaget.
- Holmen, S. E. (2014). Kvalitet i grammatikkundervisningen i lærerutdanningen. I J. Amdam, Ø. Helgesen & K.-W. Sæther (Red.), *Det mangfoldige kvalitetsomgrepet: Fjordantologien 2013*. s. 83–100. Forlag 1.
- Holmen, S. E. (2020). Grammatikkundervisning med utgangspunkt i elevenes flerspråkligheit. *Viden om literacy*, (27), s. 78–83. https://www.videnomlaesning.dk/media/3323/27_sofie-emilie-holmen.pdf
- Hårstad, S., Mæhlum, B. & van Ommeren, R. (2021). *Blikk for språk: Sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kabel, K., Christensen, M. V. & Brok, L. S. (2022). A focused ethnographic study on grammar teaching practices across language subjects in schools. *Language, Culture and Curriculum*, 35(1), s. 51–66. <https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1918144>
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Læreplan i norsk. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* (NOR01-06). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?kode=nor01-06&lang=nob>

- Little, D. & Kirwan, D. (2019). *Engaging with linguistic diversity: A study of educational inclusion in an Irish primary school*. Bloomsbury Publishing.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2019). *Conducting Educational Design Research* (2. utg.). Routledge.
- Myhill, D. (2020). Introduction: Rethinking grammar – As choice. *Viden om literacy*, (27), s. 6–10. <https://www.videnomlaesning.dk/media/3325/27-debra-myhill.pdf>
- Myhill, D., Jones, S. & Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and teacher education*, 36, s. 77–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.005>
- Myklevold, G.-A. & Speitz, H. (2021). Multilingualism in curriculum reform (LK20) and teachers' perceptions: Mind the gap? *Nordic Journal of language teaching and learning*, 9(2), s. 25–50. <https://doi.org/10.46364/njltl.v9i2.947>
- Nergård, M. E. (2013). Arbeid med grammatikk i det flerspråklige klasserommet. I V. Bjarnø, M. E. Nergård & F. Aarsæther (Red.), *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for det flerspråklige klasserom*. s. 71–100. Gyldendal Akademisk.
- Nygård, M. & Brøseth, H. (2021). Norwegian teacher students' conceptions of grammar. *Pedagogical Linguistics*, 2(2), s. 129–152. <https://doi.org/10.1075/pl.21005.nyg>
- Olaussen, A. H. & Kjelaas, I. (2020). "De det er jobb med og som ikke har kommet noen vei": Norsklæreres forestillinger om flerspråklighet i skolen. *Målbryting*, (11), s. 53–80. <https://doi.org/10.7557/17.5589>
- Peyer, E., Barras, M. & Lüthi, G. (2022). Including home languages in the classroom: A videographic study on challenges and possibilities of multilingual pedagogy. *International Journal of Multilingualism*, 19(1), s. 162–177. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1736080>
- Prasad, G. & Lory, M.-P. (2020). Linguistic and Cultural Collaboration in Schools: Reconciling Majority and Minoritized Language Users. *TESOL Quarterly*, 54(4), s. 797–822. <https://doi.org/10.1002/tesq.560>
- Regjeringen. (2018). *Fornyer innholdet i skolen. Pressemelding nr. 132–18*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2018/fornyer-innholdet-i-skolen/id2606028/>
- Ruíz, R. (1984). Orientations in Language Planning. *NABE Journal*, 8(2), s. 15–34. <https://doi.org/10.1080/08855072.1984.10668464>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), s. 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Strandberg, A. (2022). Representations of Grammar Teaching in L1 Education: A Literature Review. *ASLAs skriftserie*, 28, s. 196–216.
- Svalberg, A. M. L. (2015). Understanding the complex processes in developing student teachers' knowledge about grammar. *The Modern Language Journal*, 99(3), s. 529–545. <https://doi.org/10.1111/modl.12241>
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråklighet: Til begeistring og besvær*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Svendsen, B. A., Ryen, E. & Ims, I. I. (2020). Flerspråklighet i skolen: Forskningsstatus og data fra «Ta tempen på språket!» og «Rom for språk?». I L. A. Kulbrandstad & G. B. Steien (Red.), *Språkreiser – festskrift til Anne Golden på 70-årsdagen*. s. 259–285. Novus Forlag.
- Søfteland, Å. (2021). Nynorskopplæring med utforskende tilnærming til grammatikk. I K. Kverndokken, J. O. Bakke & I. B. Budal (Red.), *101 grep om grammatikk: Om språket som system og språket i bruk*. s. 121–138. Fagbokforlaget.
- Søfteland, Å. & Hagemann, K. (2023). Den indre språkkjensla og talespråkleg variasjon som utgangspunkt for grunnleggande grammatikkundervisning. *ELLA – utdanning, litteratur, språk*, 1(1). <https://doi.org/10.58215/ella.8>
- Tonne, I. (2017). Lærarrespons på skriving i grunnskulen. Forståing, effekt og moglegheiter. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag*. s. 173–202. Samlaget.
- Tonne, I., Nordby, A., Seljevold, K. E., Simonsen, M. & Ufs, S. (2011). Poesi og lingvistiske kontraster: Språklig oppmerksomhet i klasserommet. *NOA Norsk som andrespråk*, 27(2), s. 24–43.

- van Rijt, J. & Coppen, P.-A. (2017). Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education—experts' views on essential linguistic concepts. *Language awareness*, 26(4), s. 360–380. <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1410552>
- van Rijt, J., Wijnands, A. & Coppen, P.-A. (2019). Dutch teachers' beliefs on linguistic concepts and reflective judgement in grammar teaching. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, s. 1–28. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.02.03>
- van Rijt, J. H. & Coppen, P.-A. (2021). The conceptual importance of grammar. Knowledge-related rationales for grammar teaching. *Pedagogical Linguistics*, 2(2), s. 175–199. <https://doi.org/10.1075/pl.21008.van>
- van Rijt, J. H., de Swart, P. J., Wijnands, A. & Coppen, P.-A. J. (2019). When students tackle grammatical problems: Exploring linguistic reasoning with linguistic metaconcepts in L1 grammar education. *Linguistics and Education*, 52, s. 78–88. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.06.004>
- Vikøy, A. (2021). Vilkår for fleirspråklegheit i norskfaget – Ein analyse av læreplanar og lærebøker med fokus på fleirspråklege kompetansemål. *Acta Didactica Norden*, 15(1). <http://dx.doi.org/10.5617/adno.8678>
- Vikøy, A. & Haukås, Å. (2023). Norwegian L1 teachers' beliefs about a multilingual approach in increasingly diverse classrooms. *International Journal of Multilingualism*, 20(3), s. 912–931. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1961779>
- Watson, A. (2012). Navigating 'the pit of doom': Affective responses to teaching 'grammar'. *English in Education*, 46(1), s. 22–37. <https://doi.org/10.1111/17548845.2011.11912453>
- Wijnands, A., Rijt, J. v. & Coppen, P.-A. (2021). Learning to think about language step by step: A pedagogical template for the development of cognitive and reflective thinking skills in L1 grammar education. *Language awareness*, 30(4), s. 317–335. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1871911>
- Aa, L. I. (2021). Grammatikkdidaktikk på grammatikkfeltets grunn. *Norsklæraren*, 4, s. 65–81.