



Grammatikkundervisning i franskfaget

EVA THUE VOLD, PROFESSOR, UNIVERSITETET I OSLO

Artikkelen er fagfellevurdert.

I fremmedspråkdidaktikken er det en rådende oppfatning at eksplisitt grammatikkundervisning er nødvendig, også innenfor rammene av kommunikativ språkundervisning. Den norske læreplanen for fremmedspråk (Utdanningsdirektoratet, 2019) løfter fram de kommunikative ferdighetene som kjernen i faget, men anser grammatikk-kunnskaper som et nyttig verktøy for kommunikasjon. For å kunne fungere som et slikt verktøy, er det imidlertid viktig at grammatikkundervisningen er kontekstualisert og trekker linjer mellom grammatisk form på den ene siden og betydning og funksjon på den andre. I denne artikkelen ser vi nærmere på grammatikkundervisningen i franskfaget ved seks norske ungdomsskoler. Hvilken plass har grammatikken i faget, og i hvilken grad er grammatikkundervisningen kontekstualisert og kommunikativt orientert?

Bakgrunn for undersøkelsen

Allerede i 2000 dokumenterte en metastudie av Norris og Ortega (2000) at eksplisitt grammatikkundervisning i fremmedspråkundervisningen har positiv effekt, ikke bare på elevers læring av deklarativ kunnskap, men også på deres kommunikative ferdigheter. Flere empiriske studier har siden vist samme tendens (se Haukås, 2011 for et eksempel fra Norden). Samtidig har mange påpekt at dekontekstualisert grammatikkundervisning ikke synes å ha noen virkning på elevers frie språkbruk, selv om elevene tilsynelatende mestrer grammatikken i styrte, mer eller mindre mekaniske øvelser (Calvé, 1994; de Salins, 2001; Larsen-Freeman, 1995; Gagné-Gutiérrez & Harun, 2011). Mange har derfor

tatt til orde for en grammatikkundervisning som er tettere knyttet til kommunikative situasjoner, samt en undervisning som er mer inputorientert, dvs. at det er mindre fokus på elevens produksjon av korrekte former og mer fokus på å forstå formers betydning og funksjon i en gitt sammenheng.

Selv om det er bred enighet på forskningsfeltet om at grammatikkundervisningen må være kontekstualisert og gjerne bestå av en kombinasjon av produksjonsorienterte og inputorienterte oppgaver, er det lite som tyder på at dette er utbredt praksis i nordiske fremmedspråkklasserom. Lærebokanalyser viser at det er tradisjonelle, mekaniske grammatikkøvelser som dominerer i de mest brukte bøkene (Haukås, Malmqvist, & Valfridsson, 2016; Vold, 2017). Askland (2018) observerte spanskundervisning i norske skoler og konkluderte med at grammatikkundervisningen foregikk på norsk og i stor grad fulgte en tradisjonell, deduktiv tilnærming, dog med innslag av lekpregede aktiviteter. Det danske Gramma3-prosjektet avdekket gjennom klasseromsstudier av dansk-, engelsk- og tyskfaget at tradisjonell, dekontekstualisert grammatikkundervisning var det dominerende mønsteret, men i dansk- og tyskfaget observerte man også eksempler på kontekstualisert og kommunikativt orientert grammatikkundervisning (Kabel, Christensen, & Brok, 2019).

Klasseromsstudiene som er gjort, er få og små, og det trengs flere tilsvarende studier for å gi et dekkende bilde. Studien jeg presenterer i denne artikkelen, er basert på videoopptak av franskundervisning på 9. og 10. trinn i seks norske ungdomsskoler.¹ Studien ser ikke på læringseffekt, men søker å gi et bilde av hvordan grammatikkundervisningen i fransk som fremmedspråk foregår.

Følger den forskningsbaserte prinsipper som skis- sert ovenfor og er den i tråd med sentrale styrings- dokumenter? Mer presist ser denne artikkelen nærmere på følgende spørsmål om grammatikkens plass og didaktikk: Hvor stor plass har grammatik- ken i forhold til andre deler av faget? Og hvordan undervises det i grammatikk, dvs.:

- ▶ Hvordan er undervisningen organisert (ple- num, grupper, individuelt arbeid)?
- ▶ Hva er henholdsvis lærerens og elevenes rolle under grammatikkundervisningen?
- ▶ Hvilke læremidler/læringsressurser brukes (papirbaserte og digitale)?
- ▶ Hvilket språk brukes?
- ▶ Hva slags øvelser og forklaringer gis?
- ▶ I hvilken grad gjøres koblingen mellom form og betydning/funksjon eksplisitt for elevene?
- ▶ I hvilken grad knyttes grammatikkundervisnin- gen til kommunikativ aktivitet?

Metode og begrepet grammatikk

Datamaterialet består av videoptak av 45 un- dervisningstimer i fransk fordelt på seks skoler og to skoleår. Materialet ble samlet inn i skoleå- rene 2015-2016 og 2016-2017. Vi filmet først fire etterfølgende fransktimer på hver skole på 9. trinn, deretter gjentok vi prosedyren på 10. trinn på fem av skolene. Lengden på skoletimene varierer mel-

lom skolene, derfor varierer også antall minutter film. Tabell 1 gir en oversikt over deltakerne og materialet.

Materialet ble kodet med hensyn til a) språk som ble snakket (fransk, norsk eller begge om hverandre) og b) type aktivitet som pågikk (f.eks. arbeid med grammatikk, muntlige øvelser, kul- tur etc.). Det er sekvensene kodet som 'gramma- tikk' vi ser nærmere på i denne artikkelen. Disse sekvensene ble videre analysert med tanke på spørsmålene om grammatikkens didaktikk som oppgitt ovenfor.

Begrepet grammatikk kan forstås på mange måter. I koding av aktivitet, ble det lagt til grunn en rela- tivt smal forståelse av begrepet. Kategorien 'gram- matikk' omfatter primært morfologi og syntaks, og typiske eksempler er verbbygging, verbtider, personlige pronomen, artikler og preposisjoner. Tekstgrammatikk var også inkludert i forståel- sen av kategorien, men med unntak av én lengre sekvens om tekstbindingsord, er det lite av dette i materialet. Definisjonen av grammatikk som er anvendt her, er altså snevrere enn den som anven- des i Gramma3-prosjektet (Kabel, Christensen, & Brok, 2019). Arbeid med vokabular er ikke inklu- dert, da det utgjør en egen kategori. Rettskriving og tegnsetting er heller ikke inkludert, da det faller innunder kategorien skriving.²

Skole	Demografi	Lærers alder	Lærer- erfaring- antall år	Lærers utdanning i fransk	Lærers opphold i målspråk- område	Størrelse på fransk- gruppen ^a	Antall fransk- timer	Min. totalt
A	Forstad, høy sos.øk. status	40-49	14	120 ECTS	11 år	mellomstor	4	222
B	Forstad, mid. sos.øk. status	50-59	26	90 ECTS	1 år	mellomstor	8	553
C	Urban	40-49	12	Master	7 år	mellomstor	9	377
D	Urban	40-49	10	60 ECTS	Ingen	mellomstor	8	450
E	Distrikt	50-59	26	60 ECTS	Ingen	liten	8	407
F	Distrikt	40-49	2,5	Master	Fransk L1	stor	8	346

a) Stor gruppe = over 20 elever, mellomstor = 10-20 elever, liten = under 10 elever.

Tabell 1: Oversikt over deltakere og materiale

Videopptak for klasseromsforskning har mange fordeler (Blikstad-Balas, 2017), men samtidig er det uunngåelig at filmingen påvirker aktørene. Selv erfarne lærere som er trygge på faget og sin egen undervisning, kan oppleve å bli unødvendig usikre og bevisst eller ubevisst styre unna aktiviteter og temaer som kan skape utfordringer og uro.

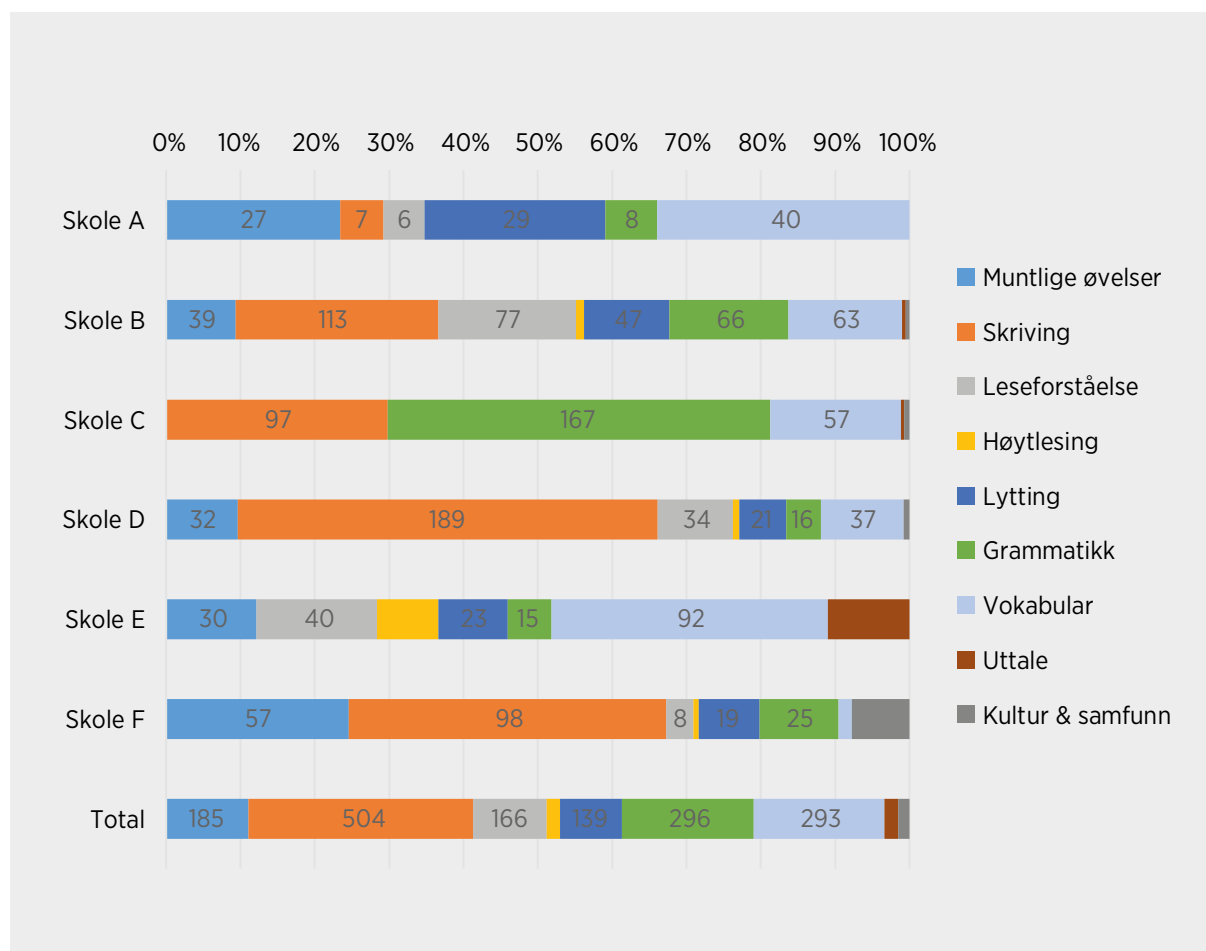
Grammatikkens plass

Figur 1 viser fordelingen av ulike faglige aktiviteter i fransk-klasserommene. Skriftlige aktiviteter opptar mest tid, fulgt av vokabular og grammatikk. Det varierer imidlertid sterkt hvor mye tid de ulike skolene bruker på grammatikk. På skole C brukes over 50 % av undervisningstiden til grammatikk, mens de andre skolene bruker mellom 5 % (D) og 16 % (B) av tiden til dette. På de fleste skolene utgjør altså grammatikkundervisning en relativ liten del av undervisningstiden. Grammatikkundervis-

ningen kretser primært rundt verbtidene passé composé (D, F) og futur proche (B, D), personlige pronomen (C), relativpronomen (B), delingsartikkel (B), preposisjoner (A, B, C), tallord (C) og ulike typer verbbøying (B,C,D,E,F).

Grammatikkens didaktikk

Det aller meste av grammatikkundervisningen foregår som helklasseundervisning. Disse plenumsseansene følges ofte av individuelt arbeid med grammatikkoppgaver, gjerne med mulighet for samarbeid. I plenumsseansene forklarer eller repeterer læreren et grammatisk fenomen, mens elevene lytter og noterer. Lærerne trekker elevene med i gjennomgangen via spørsmål (jf. Askland, 2018). Elevene stiller tidvis også egne spørsmål. Disse er ofte av organisatorisk art (*Skal vi skrive ned dette? Hvilken side i boka?*), men av og til av mer faglig karakter. Vi kommer tilbake til et eksempel på dette nedenfor.



Figur 1: Prosentvis fordeling av ulike faglige aktiviteter på hver av de seks skolene. Tallene i stolpene angir antall minutter.³

Det brukes lærebok, lærers forklaringer på tavlen/ powerpoint og diverse løsark eller lysbilder med oppgaver og eksempler.⁴ Vi ser ikke eksempler på at elevenes egne tekster brukes som utgangspunkt for grammatikkundervisning. Læreren har av og til en powerpointpresentasjon, men utover det brukes det ikke digitale læremidler, med ett unntak: En økt om preposisjoner i skole A bygger dels på en videosnutt der to fransktalende ungdommer beskriver rommet sitt. Videosnutten brukes primært som lyttetrening, men også som utgangspunkt for grammatikkundervisning, da arbeidet med preposisjoner tar for seg flere av uttrykkene som ble brukt i filmen. I tillegg bruker lærer A kroppsspråk, idet hun illustrerer for elevene franske preposisjoner ved å posisjonere seg ulikt i forhold til ulike objekter i klasserommet, en teknikk som for øvrig også brukes av lærer B. Den begrensede bruken av digitale læringsressurser står i kontrast til funn fra dansk skole, der digital teknologi ofte ble benyttet i grammatikkundervisning, både i dansk-, engelsk-, og tyskfaget (Riis, 2019).

Vi ser ikke eksempler på at elevenes egne tekster brukes som utgangspunkt for grammatikkundervisning.

Grammatikken undervises i all hovedsak på norsk (jf. Askland, 2018). 72% av tiden som er kodet som grammatikk, foregår på norsk, mens kun 8% foregår på fransk, og 2% har fått koden norsk-fransk, som innebærer at det skiftes svært hyppig mellom de to språkene. 19% av tiden er ikke kodet for språkbruk. Dette er tid der elevene sitter og arbeider i stillhet med oppgaver, eller sekvenser der det ikke er mulig å skille ut noe bestemt språk.

Grammatikkundervisningen på deltakerskolene er tradisjonell i den forstand at elevene blir introdusert for regler og mønstre gjennom lærerens presentasjon eller gjennom læreboka, for deretter å løse produksjonsorienterte oppgaver, dvs. oppgaver der de selv skal produsere de korrekte formene. Det kan være utfyllingsoppgaver (*fill inn med rett relativpronomen* (B)), substitusjonsoppgaver (*erstatt substantivsyntagmet med et objektspronomen* (C)) eller transformasjonsoppgaver (*sett setningene i passé*

composé (F)). Vi ser ikke eksempler på induktive oppgaver i vårt materiale, altså oppgaver der elevene selv skal finne fram til et grammatisk mønster på bakgrunn av språklig input de får servert. Vi ser heller ikke eksempler på andre typer inputorienterte oppgaver, som oppgaver der elevene skal bearbeide eller forklare bruken av grammatiske former i tekst. Materialet sier ikke noe om årsaken til et slikt fravær av alternative metoder. Supplerende lærerintervjuer ville ha kunnet belyse hvorfor lærerne hovedsakelig velger en tradisjonell tilnærming på bekostning av mer forskningsbaserte metoder.

Grammatikk og kommunikative aktiviteter

Grammatikkundervisningen kobles i varierende grad til kommunikativ aktivitet. I de fleste undervisningssekvensene gjøres det ingen eksplisitt kobling, men det gis som regel noen hverdagslige eksempler på språkbruk som illustrerer det grammatiske fenomenet, og som kan hjelpe elevene å se den kommunikative relevansen. I skole A ser vi imidlertid et eksempel på en tydelig kobling: Klassen jobber med preposisjoner og stedsuttrykk som forberedelse til en (pseudo-)kommunikativ aktivitet, nemlig å beskrive rommet sitt for andre elever. Grammatikken er valgt utfra et kommunikativt behov (beskrive objekters plassering i forhold til hverandre), og er derfor ikke begrenset til ordklassen preposisjoner, men omfatter også det klassen kaller for stedsuttrykk, nærmere bestemt adverb som *ici* (her) og *là-bas* (der borte). I dette tilfellet fungerer altså grammatikk som et verktøy for å uttrykke noe. Læreren gjør ikke noe poeng av å skille mellom adverb og preposisjoner.

I noen få andre undervisningssekvenser ser vi ansatser til kobling mot kommunikativ aktivitet og praktisk bruk av språket. I skole Bs økt om delingsartikkelen er det grammatikken (og ikke en kommunikativ aktivitet) som er utgangspunktet, men et eksempel på praktisk bruk (det å skrive handleliste) trekkes fram for å illustrere en situasjon der man trenger det grammatiske fenomenet. Selv om elevene gjør en oppgave i læreboka der de skal skrive handleliste, synes ikke nytteverdien å være tydelig for dem. En elev spør høyt *Hvorfor skal vi lære dette?*, hvorpå læreren svarer at de skal "bruke det neste gang", og at "i dag handler det om å øve". Læreren svarer vitner om en innstilling om at man

lærer strukturer før, og ikke samtidig med, at man bruker dem. Denne innstillingen står i kontrast til moderne språkdidaktisk teori som understreker at man lærer språkstrukturer gjennom å ta dem i bruk, og at de derfor bør tas i bruk fra første stund. Dette er imidlertid en uvant arbeidsmåte for en del elever som foretrekker å lære om språkets mønstre først, for å være bedre forberedt før de kaster seg ut i kommunikasjon.

En elev spør høyt *Hvorfor skal vi lære dette?, hvorpå læreren svarer at de skal "bruke det neste gang"*.

Læringspotensialet i elevinnspill

At undervisningen er deduktiv, betyr ikke at elevene er passive. Under lærernes forklaringer og den påfølgende oppgaveløsningen ser vi flere eksempler på at elever stiller gode og relevante spørsmål som vitner om et ønske om å lære og forstå. Selv om grammatikkundervisningen er tradisjonell, kan den altså gi opphav til dypere kognitiv bearbeiding og dybdelæring. Det fordrer naturligvis at læreren følger opp de elevinnspillene som kommer på en god måte. Slike elevinnspill kan komme raskt og overraskende på læreren. Det kan derfor være utfordrende for læreren å spontant utnytte læringspotensialet i innspillene, enten fordi man ikke rekker det i situasjonen, eller fordi man mangler den nødvendige kompetansen (jf. Møller, 2019). Nedenfor følger to eksempler, hentet fra henholdsvis skole B og E, som illustrerer problematikken med å utnytte læringspotensialet i spontane elevspørsmål:

I en fransktime på skole B arbeider klassen med relativpronomenene 'qui' og 'que'. Læreren begynner med en forklaring som fokuserer på forståelse av de grammatiske formene og deres funksjon. Hun gir eksempelsetningene *C'est Marie qui a fait cette robe* og *Le roman que j'ai lu est bon*, og viser til at relativpronomenet i den første setningen viser tilbake til subjektet (Marie) og derfor må ha subjektformen 'qui', mens i den andre setningen står relativpronomenet for objektet, 'le roman' og må derfor ha objektsform. Forklaringen slår tilsynelatende sprekker når en elev stiller spørsmål ved analysen:

E1: Men i den andre setningen, er det ikke 'est' som er verb og 'le roman' som er subjekt?

L (nøler et kort øyeblikk før hun svarer): Ja, det kan godt være. Jo, du har rett.

E2 (fortvilet): Men, jeg skjønner ikke...

L: Nei, men nå skal jeg lære dere noen huskereglene som gjør det mye enklere. Dere trenger ikke analysere setningen i det hele tatt.

Læreren introduserer deretter to huskereglene. Den ene sier at hvis 'som' kan utelates i tilsvarende setning på norsk, skal det være 'que', men hvis 'som' ikke kan utelates, skal det være 'qui'. Den andre sier at hvis det kommer et subjekt rett etter relativpronomenet skal det være 'que', hvis det kommer et verb, skal det være 'qui'.

Det virker ikke som om læreren der og da innser at både hun og eleven har rett, men analyserer ulike deler av perioden: Eleven fokuserer på helsetningen, mens læreren konsentrerer analysen om relativsetningen som er ledd i helsetningen. I stedet for å forklare dette, tyr hun til noen praktiske huskereglene som skal hjelpe elevene til riktig bruk, men som ikke bidrar til forståelse av fenomenet eller språkets oppbygging. Lærers løsninger rimer på mange måter godt med den rådende oppfatningen av grammatikkens rolle i faget, slik den er formidlet i sentrale grunnlagsdokumenter som Det europeiske rammeverket for språk (Council of Europe, 2001). Grammatikk-kompetanse anses som et verktøy for å kommunisere på passende måte, og ikke som et mål i seg selv. På den annen side kan man ane en konflikt mellom dette pragmatiske, nesten instrumentelle fokuset på "språket i bruk" og fokus på dybdelæring. Dybdelæring er løftet fram som noe av det viktigste ved fagfornyelsen, en læreplanreform som har pågått i Norge siden 2017. Huskereglene o.l. er typisk overfladisk læring, mens forståelse av språkets oppbygging og språklige formers funksjon, som læreren først forsøker seg på, representerer dybdelæring. Det kan være at læreren under andre omstendigheter (ikke video-opptak, bedre tid til å reflektere over elevens spørsmål) ville fulgt opp elevspørsmålet på en mer utdypende måte. Men akkurat i dette tilfellet, utnyttet ikke potentialet til metaspråklig refleksjon (jf. Bruntt et al., 2019).

I en vokabularøkt på skole E, skal elevene lære navn på ulike kroppsdelene gjennom å uttrykke hvor de har vondt. Strukturen 'j'ai mal à' (jeg har vondt i) medfører en kort sekvens om grammatikk, da klassen forsøker å finne ut hva som blir resultatet når preposisjonen 'à' kombineres med ulike typer artikler (le, la, l', les). Lærer E har de formelle kvalifikasjonene som kreves for å undervise i fransk, men utdannelsen ligger flere tiår tilbake i tid, og hun føler seg ikke kompetent til å undervise i faget. Av praktiske årsaker har hun likevel fått ansvar for en franskgruppe. Innenfor disse uheldige rammene gjør lærer og elever så godt de kan, og finner sammen, med hjelp fra læreboka, ut av grammatiske mønstre:

L: Du har vondt i alle tærne, faktisk. Hva blir det?

E1 (nølende): J'ai mal au l'orteil

L: Nå gjorde du det som om det var hankjønn flertall. Det blir fortsatt à l'orteil, men da kommer det en s bak. Jeg tror det blir riktig?

Elevene protesterer mildt på lærerens rettelse. Læreren forstår raskt at hun har sagt feil, men klarer ikke på sparket å finne fram til riktig form. Klassen diskuterer i ca. fire minutter hva som kan være riktig svar. Diskusjonen bringer dem ikke noe nærmere en løsning, men avdekker i stedet flere misforståelser. Til slutt avslutter læreren:

L: Jeg tror vi må slå opp i boka, jeg, for nå blir jeg veldig i tvil. (slår opp i boka og leser høyt): à + le blir au, à + la blir à la, à + l' blir à l'. Og à + les blir aux, og det gjelder i både hankjønn og hunkjønn. Da blir det *aux orteils*.

På den annen side kan man se en konflikt mellom dette pragmatiske, nesten instrumentelle fokuset på "språket i bruk" og fokus på dybdelæring.

Eksemplene viser at usikkerhet hos lærerne når det gjelder grammatisk teori kan påvirke undervisningen negativt, enten ved at læreren tyr til overfladiske regler for å unngå kompleksitet, eller ved at læreren selv har behov for å repetere den samme grammatikken som elevene skal lære. Lærerne i

eksemplene møter usikkerheten med ulike strategier. E slår opp i læreboka, mens B bytter ut sin i utgangspunktet metalingvistiske, funksjons- og betydningsorienterte forklaring med overfladiske huskereglene.

Samtidig viser dataene fra skole C at solide grammatikk-kunnskaper slett ikke er noen garanti for en grammatikkundervisning som følger forskningsbaserte prinsipper for *best practice* (jf. Bruntt et al., 2019). Elevene på skole C skriver bøyningsskjemaer og skjemaer for plassering av setningsledd i bøkene sine og gjør drill-pregede øvelser, men de bruker ikke noe av dette i kommunikative aktiviteter. Til gjengjeld lærer elevene til dels svært avansert grammatikk, og det er mange eksempler på at læreren trekker sammenligninger til andre språk, deriblant tysk, italiensk, engelsk og nynorsk.

Implikasjoner for videre utviklingsarbeid

Denne studien tyder på at mange fransklærere så smått forsøker å koble grammatikkundervisningen til kommunikative aktiviteter, men at de ikke tar spranget fullt ut og blir delvis sittende fast i en relativt tradisjonell undervisningsform der grammatikken er løsrevet fra resten av faget og språket i bruk. Det trengs et tett samarbeid mellom lærere og forskere for å finne ut av om denne situasjonen skyldes at lærerne ikke har noe tydelig bilde av hvordan kommunikativt orientert grammatikkundervisning ser ut, eller om det skyldes andre forhold, som hensynet til ro og orden i klassen eller rustne grammatikk-kunnskaper. Enkelte av lærerne i vår studie opplever at egen usikkerhet når det gjelder grammatiske fenomener begrenser deres didaktiske handlingsrom, mens andre viser solide grammatikk-kunnskaper. Grunnet slike store variasjoner, er det essensielt at eventuelle tilbud til faglig og fagdidaktisk utvikling for lærere tar hensyn til den enkeltes behov.

Referanser

- Askland, S. (2018). Too much grammar will kill you! Teaching Spanish as a foreign language in Norway: what teachers say about grammar teaching. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 6(2), 57-84.
- Blikstad-Balas, M. (2017). Key challenges of using video when investigating social practices in education: contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(5), 511-523.
- Bruntt, K. L., Jacobsen, J. G., Bjerre, K., Christensen, M. V., Brok, L. S., & Kabel, K. (2019). Del II: Hvad ved vi om grammatikundervisning? I: K. Kabel, M. V. Christensen, & L. S. Brok (red.), *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Grammar3*. Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning.
- Calvé, P. (1994). Comment faire de la grammaire sans trahir le discours: Le cas des exercices grammaticaux. *Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, 50(4), 636-645.
- Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/portfolio/the-common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching-assessment-cefr>
- Christensen, M. V., Kabel, K., & Brok, L. S. (2019). Del III. Hovedfund. I: K. Kabel, M. V. Christensen & L. S. Brok (red.), *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Grammar3*. Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning.
- De Salins, G-D. (2001). Place des apprenants et place des savoir-faire enseignants dans les grammaires de français langue étrangère. *Langue française*, 131, 23-37.
- Ganém-Gutiérrez, G. A., & Harun, H. (2011). Verbalisation as a meditational tool for understanding tense-aspect marking in English: An application of concept-based instruction. *Language Awareness*, 20(2), 99-119.
- Haukås, Å. (2011). *Frequenz, Transfer und/oder Grammatikunterricht? Der L2-Erwerb des deutschen hypothetischen Konditionalgefüges aus kognitiv linguistischer Sicht*. Stauffenburg.
- Haukås, Å., Malmqvist, A., & Valfridsson, I. (2016). Sprachbewusstheit und Fremdsprachenlernen. Inwiefern fördert die Grammatik in skandinavischen DaF-Lehrwerken die Sprachbewusstheit der Lernenden? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21(2), 13-27.
- Kabel, K., Christensen, M. V. & Brok, L. S. (red.) (2019). *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Grammar3*. Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning.
- Larsen-Freeman, D. (1995). On the teaching and learning of grammar: Challenging the myths. I: F. R. Eckman D. Highland, P. W. Lee, J. Milcham, & R. R. Weber (red.), *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy* (p. 131-150). Lawrence Erlbaum.
- Møller, H. (2019). Tematisk artikel 7: Grammatikfaglighed i et krydsfelt. I: K. Kabel, M. V. Christensen, & L. S. Brok (red.), *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Grammar3*. Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.
- Riis, S. (2019). Tematisk artikel 4: Teknologi i grammatikundervisningen. I: K. Kabel, M. V. Christensen, & L. S. Brok (red.), *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Grammar3*. Københavns

Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning.

Utdanningsdirektoratet (2019). *Læreplan i fremmedspråk*. <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02>

Vold, E. T. (2017). Meaningful and contextualised grammar instruction: What can foreign language textbooks offer? *The Language Learning Journal*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09571736.2017.1357745>

Noter

- 1 9. og 10. trinn er de to siste årene i den treårige norske ungdomsskolen. Elevene begynner med fransk på 8. trinn og har to-tre undervisningstimer i faget i uka.
- 2 Alle kategoriene kan ses i figur 1.
- 3 Skole D har ikke så stor overvekt av skriving som figuren gir inntrykk av. Elevene jobber i grupper, der noen forblir i klasserommet og jobber med skriving, mens andre leser inn lydfiler (muntlig øvelse) på et separat grupperom. Av praktiske årsaker, veileder læreren de gruppene som jobber med skriving. Det å veilede lydfilgruppene ville bety å forlate rommet med opp-taksutstyret og prosjektet ville dermed miste data. I dette tilfellet er det altså datainnsamlingen i seg selv som setter noen begrensende rammer for undervisningen.
- 4 Det framgår ikke av materialet om lærerne har laget disse sistnevnte ressursene selv eller hvor de eventuelt har hentet dem fra.