

Nazareth Amlesom Kifle
Høgskolen i Østfold

Viktoria Börjesson Behre
Høgskolen i Østfold

DOI: <https://doi.org/10.58215/ella.23>

Lærerstudenters grammatikkforståelse:

Forestillinger og oppfatninger om kunnskap, undervisning og grammatikkinnlæring

Sammendrag

Denne artikkelen undersøker grammatikkforståelsen til engelsklærerstudenter ved en høyere utdannelsesinstitusjon i Norge, mer spesifikt lærerstudentenes oppfatninger og forestillinger om hvilken rolle grammatikk spiller i språkundervisningen, og behovet for eksplisitt grammatikkunnskap i utdanningen som lærerstudenter. Studien bygger på et materiale som er innsamlet gjennom spørreskjema, fokusgruppeintervjuer og en kort grammatikkprøve. Funnene viser at majoriteten av lærerstudenter syntes at deres oppfatning hadde endret seg i positiv retning i løpet av høyskolestudiene, og det kunne påvises at fokuset har forskjøvet seg fra egne evner og følelsesmessige opplevelser til hvordan de kan gjøre bruk av kunnskapen i sin egen undervisning. 40 % av studentene hadde opplevd et kunnskapshull i overgangen til universitetsstudier, men de fleste anså at de i løpet av høyskolestudiene hadde fått inngående, klargjørende og kontekstuell kunnskap som satte dem i stand til å forstå grammatikkens systemer og strukturer. Majoriteten mente at grammatikk var svært relevant for språklæring, selv om synet på hvordan det helst bør undervises i grammatikk, varierte, med en tendens til å foretrekke implisitt læring på lavere alderstrinn og eksplisitt i de siste skoleårene. Studentene hadde også en tendens til å blande sammen den forrige læreplanen (LK06) med den nåværende (LK20), særlig når det gjaldt hvilke av kjerneelementene som mer direkte angir grammatikkunnskap som et krav. Prøven intervjuobjektene ble presentert for, viste ganske store

mangler i det grammatiske metaspråket, men de fleste av lærerstudentene følte seg likevel kompetente til å undervise i grammatikk. Enkelte av studentene uttrykte imidlertid usikkerhet rundt undervisning i grammatikk for yngre elever og ønsket større fokus på dette i utdannelsen.

Nøkkelord: lærerstudenter, grammatikkognisjon, forestillinger om grammatikk, oppfatninger om grammatikk, grammatikklæring, grammatikkunnskap.

Trainee teachers and grammar cognition:

Beliefs and perceptions about the knowledge, teaching and learning of grammar

Abstract

This article explores the grammatical cognition of trainee teachers specializing to become English language teachers at a Norwegian institution of higher education. We specifically examine the trainees' perceptions and attitudes regarding the role of grammar in language teaching, and the need for explicit knowledge of grammar required in their education as trainee teachers. The study is based on data collected through a questionnaire, focus group interviews and a short grammar test. The findings show that a majority of the student teachers believed that their attitudes had changed in a positive direction during their university studies, and it was shown that their focus had shifted from their own abilities and emotional experience to how they can apply their knowledge in their own teaching. 40% of the students admitted having experienced a knowledge gap when they started at the university, but most of them stated that their university studies had given them in-depth, clarifying and contextual knowledge, making them understand the system and structure of grammar. The majority believed grammar to be highly relevant for language learning, although the view on how grammar should be taught varied, with a tendency to prefer implicit teaching at lower levels and explicit teaching in the final years of school. The students also showed a tendency to confuse the previous curriculum (LK06) with the current one (LK20), especially which core element specifies more directly the requirement for knowledge of grammar. A grammar test given to the interviewees showed that the students had considerable shortcomings in their grammatical metalanguage, yet most of the trainees still felt competent to teach grammar. However, some students expressed insecurity

about teaching grammar to younger pupils and requested more focus on this part of their education.

Keywords: student teachers, grammar cognition, attitudes towards grammar, beliefs about grammar, grammar learning, grammar knowledge.

Innledning

Denne studien undersøker lærerstudenters forestillinger og oppfatninger om grammatikk – hvordan det bør læres og undervises i – og deres forståelse av kunnskap om et språk og om grammatikk. Kagan (1992, s. 66) definerer læreres forestillinger som «implicit assumptions about students, learning, classrooms, and the subject matter to be taught». Studien faller innenfor et veletablert forskningsområde som er kjent under betegnelsen *Language Teacher Cognition* (LTC) (Borg, 2019; Kubanyiova & Feryok, 2015), og som handler om «what teachers think, know, and believe and the relationships of these mental constructs to what teachers do in the language teaching classroom» (Borg, 2003, s. 81). Forskning på dette området fokuserer først og fremst på a) «teachers' declarative knowledge about grammar», b) «their stated beliefs about grammar» og c) «[their] cognitions as expressed through their grammar teaching practices» (Borg, 2015, s. 130). Forskning som tar for seg læreres deklaratve grammatikkunnskap og grammatikkundervisning, omfatter Andrews (1999b); Bell (2016); Bolitho (1988); Borg (1999); Burgess & Etherington (2002); Cooke (2021); Graus & Coppen (2016); Myhill et al., (2013); Wright (2002).

Borg (1999, s. 22) definerer undervisning som en *aktiv beslutningsprosess* som er preget av lærernes kognisjon. Det er derfor avgjørende å undersøke de kognitive prosessene som påvirker lærerstudentenes forestillinger og praksis. Som Biesta et al., (2015, s. 637) påpeker, har læreres forestillinger fra egne skoleerfaringer, forestillinger om fremtiden og forestillinger om her og nå en betydelig innflytelse på hvordan «teachers' perceptions, judgements and decision-making and motivate and drive teachers' actions» formes.

Forskning på læreres grammatikkforståelse har vært begrunnet med henvisning til en bekymring over lærerstudenters og læreres manglende fagkunnskap og nedtoningen av grammatikk i språkundervisningen (Andrews, 2003; Bolitho, 1988; Hammond & Macken-Horarik, 2001; Harper & Rennie, 2009; Jeurissen, 2012; Moats, 1994). Slike bekymringer har

for eksempel fått enkelte engelskspråklige land, som Storbritannia (Clark, 2010; Myhill, 2005, 2011), Wales (Gorrara et al., 2020), New Zealand og Australia (Derewianka, 2012; Jones & Chen, 2012; Macken-Horarik et al., 2018) til å innføre eksplisitt grammatikkunnskap som et krav ved utdanning og bedømmelse av lærere. Myndigheten for kvalifikasjoner og læreplaner (the Qualifications and Curriculum Authority; QCA) i England erkjenner i en rapport fra 1998 at «younger teachers may not have been taught a standardised framework for grammar in their own schooling, making the absence of technical definitions and clear guidelines highly significant» (Paterson, 2010). Enkelte studier fører også den mangelfulle grammatikkundervisningen tilbake til den «kommunikative tilnærmingen» i språkundervisningen, som slo gjennom på 1970-tallet. Her ble det lagt større vekt på kommunikasjon som mål for språkopplæring enn på kunnskap om språklige former (Andrews, 1999a, 1999b; Byrd, 2005, s. 551; Cook, 2010; Gorrara et al., 2020). Vi kan se lignende tendenser i Norge, hvor de tidligere læreplanene for engelsk (M87, L97, og LK06) fokuserte på elevenes evne til å bruke engelsk til å kommunisere gjennom meningsorienterte oppgaver (Brevik et al., 2020, s. 34; Chvala, 2018; Drew & Sørheim, 2016; Simensen, 1998). Resultatet har vært at grammatikk fremstilles som ett aspekt ved kommunikativ kompetanse, på linje med lytting, tale, skriving og lesning (Skulstad, 2020, s. 57).

Nyere forskning viser likevel at grammatikkundervisning blir viet stadig større oppmerksomhet (Al Balushi, 2019, s. 42; Bell, 2016; Boivin, 2018; Denham, 2020; Keck & Kim, 2014, s. 146; Macken-Horarik et al., 2018; van Rijt & Coppen, 2021). I den nå gjeldende læreplanen for engelsk, LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2020), er *språklæring* spesifisert som ett av tre kjerneelementer ved siden av *kommunikasjon* og *møte med engelskspråklige tekster*. Språklæring omfatter aspekter som språkbevissthet og kunnskap om engelsk som system (for eksempel ordstruktur, syntaks og tekstoppbygning, m.m.), og evnen til å bruke språkinnlæringsstrategier. Dette innebærer at den norske læreplanen for engelsk utvetydig angir eksplisitt grammatikkunnskap som et sentralt element i den engelske språkopplæringen.

Å undersøke læreres kunnskap og forestillinger om grammatikk er av stor betydning for å holde lærerutdannelseinstitusjoner oppdatert om utviklingen av lærerstudentenes «agency», dvs. hvordan deres kollektive forestillinger og perspektiver danner konteksten for arbeidet og bidrar til utdanningens kvalitet (Biesta et al., 2015). Et annet viktig aspekt av denne studien er å

undersøke hvordan lærerstudenter håndterer de praktiske konsekvensene av forandringer i utdanningspolitikken. Lærere kan bli nødt til å oppdatere seg når det gjelder språklig kompetanse og reflektere kritisk over de forandringene som blir innført med en ny læreplan. Videre ligger viktigheten av denne forskningen i å etablere innsikt i hvordan lærerstudentenes perspektiver og forestillinger forandrer og utvikler seg som et resultat av lærerutdanningen. Såvidt vi vet har det ikke vært forsket på engelsklærerstudenters grammatikkognisjon i Norge, men det finnes en håndfull studier som undersøker grammatikkognisjon blant norsklærerstudenter (Nygård & Brøseth, 2021) og blant praktiserende lærere i skolen i ulike språkfag (Askland, 2019, s. 35; 2020; Chvala, 2018; Simensen, 2007, s. 104).

Undersøkelsen bygger på data innsamlet fra en spørreskjemaundersøkelse, fokusgruppeintervjuer og grammatikktester med lærerstudenter på et femårig masterprogram med spesialisering i engelsk ved en høyere institusjon i Norge. Grammatikkunnskap regnes som ett av de grunnleggende fagområdene i programmet. Studentene tar tre 15-poengskurs som hører til dette stoffområdet: Engelsk språk og kommunikasjon (ENG101), engelsk grammatikk og fonetikk (ENG103) og engelsk språkdidaktikk (ENG401). Forskerne bak denne artikkelen har undervist på noen av disse kursene, og erfaringen er at studentene synes å nedprioritere grammatikk- og fonetikk-kursene, og at de viser tydelig frustrasjon over, og merkbare hull i, grammatikken. Det ville være interessant å undersøke om undervisernes antagelse støttes av studentenes egenrapporterte erfaringer med grammatikkundervisning fra skolen og fra læreropplæringen. Spørsmålene vi stiller, er altså: hvilke erfaringer av, oppfatninger om og holdninger til betydningen av grammatikk i språkopplæringen har lærerstudentene i engelsk? Hvordan ser lærerstudentene på sin egen kunnskap om grammatikk og hvordan den skal undervises, og hvordan ser de på grammatikkens rolle i LK20? Og til slutt, hvordan påvirker lærerutdanningskursene knyttet til grammatikkundervisning lærerstudentenes oppfatninger om grammatikk? Ved å stille disse spørsmålene håper vi å få et klarere bilde av om og i tilfelle hvordan grammatikk blir nedprioritert av lærerstudentene, og om de er frustrerte over manglende kunnskap eller ikke.

Teoretiske perspektiver

Grammatikkundervisningen har vært emne for utstrakt debatt de siste tiårene i forbindelse med fremmedspråksundervisning og andrespråktilegnelse (Benati et al., 2014; Ellis, 1994, 2006;

Klapper, 1997, 1998; Byrd, 2005; Ur, 2011). At grammatikk oppfattes som abstrakt og teoretisk og for vanskelig, brukes ofte som begrunnelse for ikke å prioritere det i undervisningen (Jean & Simard, 2011; Watson, 2015). Grammatikk blir dessuten ofte feilaktig forbundet med tegnsetting, rettskrivning og bøyningensmønstre (Boström & Strzelecka, 2013; Nygård & Brøseth, 2021).

Cameron (1997, s. 232) identifiserer formålet med å undervise i grammatikk for å lære bort «proper English» som en *støttefunksjon*, som hun betegner som en smal agenda for hva det er verdt å lære og undervise i. Hun viser til intellektuelle fag, for eksempel filosofi, som verken har eller forventes å ha en direkte praktisk effekt på den adferden som er mest relevant for emnet («neither have nor are expected to have any immediate practical effect on the behaviour most relevant to their subject-matter»). Hun påpeker at det ikke undervises i filosofi for å hjelpe studentene til å bli mer rettskafne, det undervises ikke i fysikk for å forbedre evnen til å holde føttene på jorden, og ingen kaller det meningsløst å undervise eksplisitt og utenfor «kontekst» om tyngdeloven bare fordi studentene allerede er i stand til å holde føttene trygt plantet på bakken. Cameron (1997) hevder at «all knowledge is worth having, and that a major goal of education is to teach people how to think» (s. 232). Ifølge henne hviler grammatikkundervisningens utdannelsesmessige potensiale på de ferdighetene som grammatikkstudiet er ment å skulle utvikle – dvs. resonnement, argumentasjon, problemløsning og kritisk refleksjon – som ikke kun gjelder for språk. I tråd med Cameron (1997) kritiserer van Rijt & Coppen (2021) internasjonale diskurser som vektlegger ferdighetsutvikling, som f.eks. skriveferdigheter og kommunikativ kompetanse, som hovedmotivasjon for å undervise i grammatikk. De argumenterer for at grammatikkundervisning kan gi innsikt i hvordan L1-talere forstår systemet i eget språk og i hvordan menneskesinnet fungerer, og samtidig at det kan stimulere elevenes evner til kritisk tenkning. Dette bør være sterke grunner for undervisning i grammatikk.

Den mest framtreddende kritiker av grammatikkundervisning er Krashen (1982), som med sin tilegnelseslæringshypotese i Monitorerings-teorien argumenterer for at grammatikkundervisning spiller en begrenset rolle i andrespråkstilegnelse. Han hevder at andrespråk hovedsakelig *tilegnes*, gjennom bearbeidelse av *omfattende input* som mottas i *naturlig kommunikasjon* snarere enn gjennom bevisst innlæring av eksplisitte

grammatikkregler. Han betrakter *tilegnelse* som en ubevisst og implisitt prosess og *læring* som et resultat av formell undervisning og bevisst kunnskap om enkle regler. Krashen (1982) hevder at tilegnelse og læring er autonome prosesser som er uavhengige av hverandre, og at rekkefølgen grammatiske trekk tilegnes på, ikke nødvendigvis kan endres gjennom formell undervisning, siden denne alltid foregår i en forutsigbar rekkefølge uansett elevenes førstespråk og hvilken kontekst trekkene tilegnes i.

Andre studier, f.eks. DeKeyser (2005); Long (1983), hevder at grammatikkundervisning er til nytte for andrespråkstilegnelse. Ellis (2006) forsvarer grammatikkundervisning, basert på en gjennomgang av flere studier, blant dem Long (1983); Norris & Ortega (2000); White et al., (1991). Disse studiene viser at tilegnelsesprosessen var den samme i undervisningsbasert og i naturlig innlæring, men elever som fikk undervisning, viste raskere framgang og høyere ferdighetsgrad. Pienemann (1998) argumenterer dessuten, basert på sin prosessabilitetsteori, for at siden tilegnelse følger et fast utviklingsmønster og andrespråkselever følger disse stadiene nøye i sin tilegnelse av grammatiske trekk, kan målrettet undervisning om bestemte grammatiske forhold hjelpe elevene til å gjøre raskere framskritt i sin naturlige språkutvikling (Pienemann, 1998, s. 13). På lignende måte hevder Ellis (2006) at grammatikkundervisning hjelper andrespråkselevne til å utvikle et godt ferdighetsnivå, særlig i kombinasjon med naturlig eksponering for målspråket. Undervisningen blir mer nyttig når den til enhver tid rettes mot språklige trekk som ligger innenfor elevenes språkutviklingsnivå. Som Newby (2018, s. 192) hevder, burde diskusjonen ikke polariseres i et enten/eller-valg mellom grammatikkløs og eksplisitt grammatikkbasert undervisning. Elevene tilegner seg utvilsomt en hel del grammatikk gjennom naturlig eksponering for og interaksjon med språk, og dermed har eksplisitt grammatikkundervisning en støttefunksjon for å optimalisere den naturlige språktilegnelsesprosessen (Benati et al., 2014; Newby, 2018).

Hva bør lærere vite om grammatikk?

Sentralt i språklæreres kunnskap om fagstoff ligger kunnskap om språkssystemet. Ifølge Andrews (2003, s. 82) er bruken av grammatikkprøver som et hovedkriterium for opptak på mange høyere institusjoner et tegn på dette. Lærernes kunnskaper om et språks system betraktes som en del av «Knowledge About Language» (KAL) og «Language Awareness» (LA). Mitchell

et al., (1994, s. 2) definerer «Knowledge About Language» som «eksplisitt forståelse og kunnskap om språkets natur, ved siden av utviklingen av praktiske språkferdigheter» som tilegnes i en formell språkopplæringssetting. LA er definert som «a person's sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life» (Donmall, 1985, s. 7). Disse begrepene er blitt vanlige i læreplaner for språkundervisning de siste årene. For eksempel brukes både *språkbevissthet* og *kunnskap om engelsk som system* i beskrivelsen av det andre hovedmomentet, *språklæring*, i den norske læreplanen i engelsk.

Wright (2002, s. 113) skriver at det er en vesentlig kompetanse for språklærere å kunne knytte innholdet i undervisningen sammen med de metodologiske aspektene ved undervisningen. Innholdet i undervisningen må i denne sammenhengen forstås som lærerens kunnskap om språkssystemet (Andrews, 1996; 1999b, s. 162; 2003, s. 82), noe som også gjerne omtales som metaspråklig kunnskap eller metaspråk. Ellis (1994, s. 714) definerer metaspråk som «knowledge of the technical terminology needed to describe language» og kunnskap om grammatiske kategorier (f.eks. nominalfrase, verbal, preposisjonsuttrykk) og funksjoner (f.eks. subjekt og objekt). Til den metaspråklige kunnskapen regnes også bevisstheten om fonemer, stavelser, rim og morfologi (Jeurissen, 2012, s. 301).

Kunnskap om språk og språkbevissthet brukes ofte som synonymer i litteraturen (Andrews, 1996, s. 2). Kunnskap om språket forbindes ofte med adjektiver som «eksplisitt» eller «beskrivende» for å antyde at språkkunnskap er bevisst, konkret og formell kunnskap, og ikke ubevisst, prosessuell og skjult (Goodman, 1990, sitert i Andrews, 1996; R. Ellis, 2015, s. 418-420). Andrews (1999a, s. 144) identifiserer eksplisitt kunnskap som en grunnkunnskap i andrespråklæreres språkkunnskap (KAL), men han hevder også at kunnskap om et språkssystem ikke kan være nok uten *metaspråklig bevissthet*. Han foreslår derfor metaspråklig bevissthet som betegnelse for en kunnskap som omfatter både de spesifikt/forklarende og de reflektive/prosessuelle aspektene. Metaspråklig bevissthet setter læreren i stand til å etablere en forbindelse mellom de forklarende og de prosessuelle aspektene ved lærerens språkbevissthet, dvs. mellom kunnskapsmassen i seg selv og hvordan denne kunnskapen blir trukket veksler på og anvendt. Jones & Chen (2012, s. 150) kaller denne evnen «the ability to exploit their [teachers'] conscious knowledge in teaching».

Wright (2002) hevder at språklig velutrustede lærere forstår hvordan språk fungerer, de forstår elevenes utfordringer med språklæring, og de har følelse for å oppdage språklige feil og andre mellomspråklige trekk. Han betrakter språkbevissthet som en metode for språkundervisning som vil engasjere elevene i aktiviteter og oppgaver som setter dem i stand til å «notice patterns, inconsistencies, anomalies, etc. in the language data presented» (s. 115) og oppdage interessante egenskaper ved språket, sånn som lingvistene gjør. En måte å gjøre dette på er å bruke metoder fra språkforskningen, som f.eks. korpuslingvistikk og diskursanalyse, som Byrd (2005, s. 545) foreslår for å fremme deskriptive istedenfor preskriptive undervisningsmetoder for grammatikk. Disse kan gi mulighet for å utforske og legge merke til mønstre og trekk basert på språk-i-bruk. Wrights betegnelse har mye til felles med Camerons (1997) forslag om å behandle grammatikkundervisning som et generelt prinsipp for opplæring som har som mål å utvikle induktive og oppdagende ferdigheter.

Hvordan bør det undervises i grammatikk?

Forskning viser at en tilnærming til grammatikkundervisning bør ta høyde for mange forskjellige faktorer, som formålet med å lære et språk, konteksten, elevens alder, kompleksiteten og vanskelighetsgraden til det grammatiske uttrykket som skal læres, og elevenes ferdighetsnivå (Crawford, 2020; Housen et al., 2005). Siden lærerne sannsynligvis vil måtte oppfylle flere av disse faktorene i en og samme undervisningssituasjon, vil en kombinasjon av flere forskjellige tilnærminger sannsynligvis gi best resultat og oppfylle elevenes behov best. Ifølge Crawford (2020, s. 8) er målet med språkundervisning – eller grammatikkundervisning spesifikt – å hjelpe elevene til å oppnå grammatisk ferdighet så de kan bruke språket *nøyaktig, meningsfullt og hensiktsmessig*. Disse ferdighetene tilsvarer tre hovedområder av språklig kunnskap: form (grammatikk), mening (semantikk) og bruk (pragmatikk).

Slike tilnærminger til grammatikkundervisning omfatter blant annet: *induktiv* vs. *deduktiv*, *implisitt* vs. *eksplisitt*, *menings-* vs. *form-sentrert*, og «*Focus on Form*» vs. «*Focus on Forms*» (Burgess & Etherington, 2002; Byrd, 2005; Housen & Pierrard, 2005; Keck & Kim, 2014). Disse opptrer ofte som kontrasterende par for å antyde en polaritet og motsetning mellom begrepene. Valget mellom deduktive og induktive tilnærminger henger sammen med hvorvidt

undervisningen skal begynne med å lære bort de formelle grammatiske reglene etterfulgt av praktiske øvelser, eller med eksempler på språkbruk der elevene så kan identifisere hvilke regler som gjelder (Crawford, 2020, s. 30; Thornbury, 1997, 1999). Deduktiv grammatikkundervisning lovprises for hvordan den skjerper elevenes bevissthet og letter automatiseringen av grammatisk kunnskap, men den kritiseres også for å lede til passiv læring og for overdreven tillit til elevenes evne til å bearbeide og automatisere metaspråklig kunnskap (Moranski & Zalbidea, 2022; Vogel et al., 2011). Omvendt roses induktiv undervisning for å fremme aktiv deltagelse og for å aktivisere elevenes kognitive engasjement (Moranski & Zalbidea, 2022; Vogel et al., 2011). Både deduktive og induktive metoder betraktes som eksplisitte tilnærminger til grammatikkundervisning – den første direkte eksplisitt, den andre indirekte eksplisitt.

Kategorien eksplisitt/implisitt blir oppfattet både som en form for grammatikkunnskap (Ellis, 2006, s. 95) og som en tilnærming til grammatikkundervisning (Macaro & Masterman, 2006; Toth, 2022). R. Ellis (2015, s. 3) definerer implisitt læring som «acquisition of knowledge about the underlying structure of a complex stimulus environment by a process which takes place naturally, simply and without conscious operations.» I en undervisningssammenheng innebærer implisitt grammatikkundervisning at det ikke undervises direkte i konkrete grammatiske former. De grammatiske reglene innføres isteden gjennom språklige situasjoner og kommunikativ bruk av språket. Det elevene internaliserer, er ikke grammatiske regler, men blokker eller sekvenser av lyder eller ord basert på å ha støtt på dem jevnlig i undervisningsforløpet (R. Ellis, 2015, s. 118). Implisitt grammatikkundervisning er tanken bak tilnærminger som *Fokus på mening* (*Focus on Meaning*). Fokus på mening tar for seg kommunikativ mening helt uten hensyn til grammatiske former og bruker menings-sentrerte tilnærminger, som f.eks. fordypning og oppgavebasert undervisning (Ellis, 2006, s. 96).

I motsetning til dette er eksplisitt læring «a more conscious operation where the individual makes and tests hypotheses in a search for a structure» (N. Ellis, 2015, s. 3). Eksplisitt grammatikkundervisning innebærer at det forklares hvordan en bestemt grammatisk form eller mønster virker ved hjelp av metaspråklig terminologi og gjennom å gi eksempler på hvordan reglene virker i en språklig og – til tider – funksjonell sammenheng (Macaro & Masterman, 2006, s. 298). Denne type av eksplisitt undervisning henger sammen med «Focus on Forms»-

tilnærmingen, der målet med undervisningen er å forklare de grammatiske reglene og å bruke dem (Byrd, 2005, s. 552; Doughty & Williams, 1998). Dette er blitt kalt en «dagens struktur»-tilnærming hvor elevenes oppmerksomhet ledes hen mot en bestemt form og så engasjeres i intens aktivitet for å oppnå presisjon i bruken av bestemte grammatiske strukturer (Ellis, 2001, 2006), som gjerne læres bort i en serie av adskilte leksjoner.

«Focus on Form» innebærer «a prerequisite engagement in meaning before attention to linguistic features can be expected to be effective», hvor hovedfokuset ligger på mening eller kommunikasjon (Doughty & Williams, 1998, s. 3). Oppmerksomheten på grammatiske trekk nødvendiggjøres av et kommunikativt behov, enten det formuleres ut fra lærerens vurdering eller etter ønske fra elevene selv. «Focus on Form» kan betraktes som en blanding av Fokus på mening og «Focus on Forms», selv om det i «Focus on Forms» er planlagt på forhånd hva slags fokus som skal brukes, mens det i «Focus on Form» er tilfeldig (Ellis, 2001, s. 14). Ellis (2001) har også innført en annen term, «Formsentrert undervisning» («Form-Focused Instruction», FFI), for å henvise til alle former for planlagte eller tilfeldige undervisningstyper eller aktiviteter som skal lede elevenes oppmerksomhet mot språklige former. FFI antas også å omfatte tradisjonelle tilnærminger som fokuserer helt på strukturelle pensum, og kommunikative tilnærminger hvor grammatiske former utledes av meningsfokusede aktiviteter. Andre kategorier i FFI er tilnærminger som korrektiv tilbakemelding eller feilretting. Feilretting oppfattes som en form for intervensjon hvor elevene får tilbakemelding på hvordan de kan bruke språket korrekt.

Metode

I litteraturgjennomgangen og i presentasjonen av relevante teorier posisjonerte vi denne studien innenfor Language Teacher Cognition (LTC). Vi skisserte også hvilken kunnskap om grammatikk som kreves fra språklærere og hvilken tilnærming som anbefales for vellykket undervisning i grammatikk. Teoriene, når de er relevante, vil bli brukt for å forklare og tolke funnene i denne studien. Vi bruker en blandet metode for å besvare spørsmålet om hvilke erfaringer av, oppfatninger om og holdninger til betydningen av grammatikk lærerstudentene i engelsk har; om lærerstudentenes egne kunnskaps- og grammatikksyn og hvordan det skal undervises i grammatikk; så vel som grammatikkens rolle i LK20 og hvordan lærerutdanningskursene påvirker lærerstudentenes oppfatninger om grammatikk.

I den blandede metoden inngikk blant annet innsamling av kvantitative og kvalitative data i et spørreskjema, og ytterligere kvalitative data ble innsamlet i fokusgruppeintervjuer. Intervjuobjektene fikk også gjennomgå en kort prøve så grammatikkunnskapene deres kunne bedømmes. Siden dataene består av informantenes minner om tidligere erfaringer og egne oppfatninger basert på disse, kan en konstruktivistisk-interpretivistisk analysemetode anses som egnet. Denne metoden inkluderer tolkning av sosialt konstruerte virkeligheter (Willis et al., 2007, s. 96), med formålet «to understand the complex world of lived experience from the point of view of those who live it» (Schwandt, 1998, s. 221). Dataene som ble samlet inn, ble dermed analysert ut fra hvordan svarene fordelte seg på gruppene år 1-5 og 1-7/5-10, og om man kunne se merkbare tendenser. Der det var aktuelt ble elevenes kommentarer brukt som eksempler på disse tendensene. Det er også tatt opp avvik fra tendenser der disse bidrar til den konstruerte virkeligheten. En alternativ fremgangsmåte for å få pålitelige data som ikke er like avhengige av den enkeltes hukommelse, ville vært å gjennomføre en longitudinell studie, men det var ikke praktisk mulig i dette tilfellet.

Selv om det er vanskelig å konstruere en koherent og detaljert gjengivelse av tidligere opplevelser, vil vi likevel hevde at den erfaringen informantene er i stand til å trekke fram fra hukommelsen og gjenkalle, er det som skiller seg ut, som er mest minneverdig og viktigst å bevare for dem, og som derfor kan betraktes som verdifull innsikt om deres tidligere forestillinger og oppfatninger (Garro, 2001).

Studentene som deltok i undersøkelsen har fått eller kommer til å få undervisning av intervjuerne og/eller våre kolleger. De var altså klar over at de i intervjuene skulle uttrykke meninger om og holdninger til et tema som ligger intervjuerne varmt om hjertet. Det kan dermed finnes en risiko for at intervjuobjektene har følt seg forpliktet til å virke positive og være «flinke elever». Vi har gjort vårt beste for å skape en innbydende og tolerant atmosfære i intervjuene, men vi er klar over den mulige skjevheten som disse forholdene kan ha skapt.

Informantene

Informantene i denne undersøkelsen er lærerstudenter ved en høyskole i Norge som deltar i et femårig masterprogram med engelsk som spesialisering. Av de 103 studentene som ble invitert til å delta i studien, var det 36 som besvarte spørreskjemaet, hvilket er en svarrate på 35 %. Dette utgjør 11 % (2 av 18) av studentene på første studieår, 39 % (12 av 31) på andre året, 27 % (9 av 33) på tredje året, 71 % (5 av 7) på fjerde året og 57 % (8 av 14) på femte året. Med unntak av førsteårsstudentene har vi altså fått et tilfredsstillende utvalg fra hvert årskull og et godt utgangspunkt for fokusgruppeintervjuene våre.

I løpet av det første studieåret tar lærerstudentene et grunnleggende kurs i grammatikk, fonetikk og didaktikk som forberedelse til en grundigere versjon av det samme kurset i andre og tredje studieår, avhengig av om de skal bli lærere i 1.–7.-klasse eller i 5.–10.-klasse. I fjerde studieår tar de et inngående engelskdidaktikkurs som har fokus på læring og undervisning av engelsk i henhold til den nasjonale læreplanen på et mer teoretisk nivå, der definisjoner av kommunikativ kompetanse, mellomspråklig utvikling, metakognisjon og vurdering diskuteres, kombinert med analyse av undervisningsmateriell og lærebøker.

Datainnsamling

Alle data ble innsamlet via et anonymt, nettbasert spørreskjema, fokusgruppeintervjuer og en grammatikkprøve. Spørreskjemaet (se Appendiks I) bestod av 15 spørsmål, hvorav fire handlet om bakgrunnsdata. De øvrige 11 spørsmålene var oppbygd over en numerisk skala fra 0 til 4¹ med et ekstra felt for eventuelle tilleggskommentarer. Selv om det å delta i undersøkelsen i seg er et tegn på engasjement og villighet til å bidra, kan tilleggskommentarene altså – siden de er frivillige i spørreskjemaet – betraktes som en enda sterkere indikasjon på ansvarsfølelse og standpunkt. Spørsmålene var innrettet på to hovedområder: studentenes syn på egne språkferdigheter generelt og grammatikkunnskaper spesielt på den ene siden, og synet på grammatikkens relevans og betydning for språklæring og -undervisning på den andre. De ble

¹ 0 = not all all, 1= to a small degree, 2= to a fairly high degree, 3= to a high degree, 4= to a very high degree.

også spurt om egne følelser i forbindelse med å studere grammatikk, og om holdningen deres til grammatikk hadde forandret seg i løpet av høyskolestudiene.

Arbeidet med å velge ut studenter til intervjuer var en kombinasjon av beleilighet og snøballeffekten. Alle de 103 studentene fikk tilbud om å delta i intervjuene, men siden svarraten til å begynne med var svært lav, ble enkelte studenter som forskerne kjente, spurt direkte på epost om de ville delta. Disse studentene ble også bedt om å invitere medstudenter, hvilket gav ytterligere tre deltagere til intervjuene. Sammenlagt deltok ti studenter i fokusgruppeintervjuene: to studenter fra årskull 2, tre fra henholdsvis årskull 3 og 4, og to fra årskull 5. At ingen førsteårsstudenter deltok, betraktet vi som akseptabelt fra et representativitetsperspektiv, siden disse studentene uansett har svært begrenset erfaring med grammatikkstudiene på lærerutdannelsen og det derfor er mindre relevant å sammenligne det synet de har fra egen skoletid med synet fra høyskoletiden.

Intervjuene var halv-strukturerte (se Appendiks II), og fulgte samme intervjuguide, men med en viss grad av fleksibilitet i samtalen, avhengig av hva slags svar som ble gitt. Hvert intervju varte rundt halvannen time, og svarene ble tatt opp og transkribert.

Etiske betraktninger

Undersøkelsen fulgte og var utformet i overensstemmelse med de etiske retningslinjene fra NSD (Norsk senter for forskningsdata). Rekrutteringen av deltagerne skjedde på grunnlag av informert frivillig samtykke. Deltagerne ble informert om at de når som helst kunne trekke sitt samtykke tilbake, og hvordan data ville bli lagret under og etter arbeidet med prosjektet.

Spørreskjemaet ble utformet og distribuert via nettskjema.no, som tilbys og administreres av Universitetet i Oslo. Det kreves en institusjonsavtale med UiO for å få adgang til tjenesten, som er passord-beskyttet. Bare data som er synlig for respondentene i spørreskjemaet, lagres. Skjemaet er anonymisert og lagrer informasjon om hvorvidt en informant har besvart spørreskjemaet eller ikke. Respondentenes IP-adresser eller epost-adresser lagres eller kopieres ikke.

Resultater og analyse

Resultater fra spørreskjemaet

Av de 36 lærerstudentene som besvarte spørreskjemaet, skal 26 bli lærere i 5.–10. klasse og 10 i 1.–7. klasse. Med unntak av førsteårsstudentene, hvor det bare var to informanter, oppnådde vi en jevnt fordelt representasjon fra andre til femte årskull, og både 1.–7.- og 5.–10.-klassestudenter var representert i disse fire kohortene. Studentgruppen var ganske ung (95 % var i 20-årene), og 88 % hadde norsk som førstespråk. De resterende hadde bosnisk, kurdisk eller portugisisk som førstespråk. To tredjedeler av studentene oppga å kunne et tredje, fjerde, femte eller sjette språk, på nivåer fra begynner til innfødt/tospråklig. Disse var tysk (10 tilfeller), spansk (9), svensk (5), fransk (4), dansk (2), islandsk, polsk, ukrainsk, italiensk, arabisk, japansk og koreansk (1 tilfelle hver).

Svarene på spørsmålet «to what degree do you enjoy studying grammar?» var jevnt fordelt fra 0 («not at all») til 4 («to a very high degree»). Det var ingen merkbar tendens til å like eller mislike grammatikk i noene av årskullene, men 4-ere («to a very high degree») ble bare gitt av studenter fra årskull 2 og 3. Hvis vi derimot betrakter også svaret «to a fairly high degree» som uttrykk for å like grammatikk, blir utfallet av spørreskjemaet samlet sett en overveiende positiv innstilling til grammatikk (78 % av studentene). I de individuelle kommentarene var studentene mer negative til å lære grammatikk i årskull 1 og 2, mens studenter fra årskull 3–5, dvs. etter å ha studert grammatikk på høyskolenivå, generelt var mer positive. Studentene fra årskull 1 og 2 uttrykte manglende interesse for noe dypere studium av et språk de allerede kunne; de medgav at grammatikk nok kunne være interessant, men det var ikke deres favorittgren av studiet; og de forklarte at det blir kjedelig å studere grammatikk over lengre tid. De studentene fra årskull 3–5 som gav uttrykk for en mer positiv innstilling til grammatikk, brukte formuleringer knyttet til forståelse («understanding», «grasp» og «learn») og til faglig kunnskap («system», «built up» og «structure») i sine kommentarer; ingen av disse forekom i de negative kommentarene. En student fremholdt at det å studere norsk grammatikk på høyskolenivå var til stor hjelp for å forstå engelsk grammatikk senere i kurset.

Relevansen av grammatikk for lærerutdannelsen ble generelt betraktet som høy eller svært høy (78 % av studentene valgte ett av disse alternativene). I kommentarene nevnte studentene at grammatikkunnskap gav dem nyttige, «hands-on»-verktøy for undervisningen og hjalp dem til å forstå sammenhengen mellom elevenes grammatiske feil og de ulike framdriftsnivåene. Noen få studenter (11 %) betraktet grammatikk som bare i liten grad relevant. Det var ingen tydelig sammenheng mellom studieår eller program (1.–7. eller 5.–10.) og relevans, siden både høye og lave poengtall opptrer i alle gruppene. Av de fire studentene som betraktet grammatikk som bare i liten grad relevant, var det tre 1.–7.-studenter, hvorav to anså at den grammatikken de lærte, lå på et for høyt nivå for å være relevant for å undervise elever i 1.–7.-klasse, og én student hevdet at mangelen på veiledning i å undervise yngre elever gjorde grammatikkunnskaper irrelevante helt generelt. Det framgikk ikke av svaret om opplevelsen av manglende veiledning stammet fra grammatikkundervisningen eller fra andre kurs, f.eks. didaktikk.

Studentene ble videre spurt om i hvilken grad de syntes at det å lære grammatikk på skolen hadde bidratt til deres egne generelle ferdigheter i muntlig og skriftlig engelsk. 83 % svarte «to a fairly high degree», «to a high degree» eller «to a very high degree», mens 16 % svarte «to a small degree» eller «not at all». Kommentarene fra studenter som svarte 0–3, gjenspeiler en oppfatning om at studentenes ferdigheter i første rekke stammet fra dataspill, lesning, TV, filmer, YouTube og samtaler med familien, og ikke skyldtes grammatikkundervisning på skolen.

Studentene ble også spurt om i hvilken grad de hadde opplevd et kunnskapsgap i grammatikknivået mellom videregående og universitet. Til dette svarte 58,5 % enten «to a small degree» (53 %) eller «not at all» (5,5 %). 41,5 % av studentene hadde opplevd et slikt kunnskapsgap i relativt høy grad (22 %), i høy grad (14 %) eller i svært høy grad (5,5 %). Med andre ord hadde majoriteten av studentene ikke opplevd noe kunnskapsgap da de begynte å studere grammatikk på høyskolen, hvilket går mot våre antagelser før undersøkelsen, basert på våre erfaringer med grammatikkundervisning for lærerpraktikanter. Av kommentarene fremgår det imidlertid at det er forskjellige oppfatninger om hva et kunnskapsgap i grammatikk innebærer. Enkelte studenter som hadde svart at de bare i liten grad opplevde et kunnskapsgap,

tilføyde i kommentarene at de, da de begynte på høyskolen, hadde hatt problemer med den grammatiske terminologien, og én student nevnte vanskeligheter med å gjenkjenne leddsetninger, siden vedkommende ikke kunne huske å ha arbeidet med dette på skolen:

«I can't really remember any knowledge gaps in my grammar. I think the only gap was all of the terms for different grammatical phenomena, and I used a lot of time to study/remember this. Another gap may be the focus on clauses, I cannot remember that I've heard about that.»

En annen student omtaler grammatikken fra skolen som «normal», i motsetning til høyskolegrammatikken, og selv om vedkommende svarte at de hadde opplevd et kunnskapsgap «to a fairly high degree» (2), innrømmet vedkommende også et stort sprang mellom de to nivåene av grammatikkundervisning:

«My understanding of 'normal' grammar was not bad at all, nevertheless there was a large gap. The 'normal' pupil use of English grammar vs student/teacher use of English grammar.»

Blant de studentene som svarte at de hadde opplevd et kunnskapsgap «to a high degree» (4) eller «to a very a high degree» (5), var det én som la til at det å studere grammatikk på høyskolen hadde vært svært vanskelig og beskrev det som «a massive shock».

Vi ville også vite om studentene hadde opplevd at grammatikkursene på høyskolen hadde vært til nytte for dem for å utvikle egne ferdigheter i muntlig og skriftlig engelsk. 92 % av studentene som besvarte spørreskjemaet, gav uttrykk for at så var tilfelle; 53 % av disse hadde opplevd dette i høy eller svært høy grad. Dette resultatet kan med fordel sammenlignes med spørsmålet om i hvilken grad grammatikk hadde vært til nytte for deres skole-engelsk. Det viser seg at antallet studenter som hadde opplevd skolegrammatikken som mindre nyttig enn høyskolegrammatikken, var omtrent det samme som studenter som hadde hatt den motsatte opplevelsen (henholdsvis 42 % og 39 %), mens 19 % syntes at skolegrammatikk og høyskolegrammatikk hadde vært like nyttige for utviklingen av muntlige og skriftlige ferdigheter. I kommentarene om hvordan ferdighetene deres var blitt bedre, brukte studentene ord knyttet til spesifikk, presis, bred, kompleks og metaspråklig kunnskap, f.eks. «complexity of the language», «more specific stuff», «broader understanding of grammar», «proper terminology of the tenses», «grammatical accuracy» og «language to describe language».

To tredjedeler (64 %) av studentene syntes at holdningen deres til grammatikk hadde forandret seg i løpet av høyskolestudiene, og halvparten av disse oppgav at innstillingen hadde forandret seg i høy eller svært høy grad. Den mest radikale forandringen ble opplevd av studenter fra årskull 2 og 3. Med unntak av en eller to kommentarer kan samtlige forandringer i holdning betraktes som positive.² Studentene opplevde at grammatikk var mer interessant, morsomt, viktig og motiverende på høyskolenivå, og de nevnte bedre ferdigheter og selvsikkerhet i skrift som resultater av grammatikkursene de hadde gått. En viss forskjell kunne observeres mellom på den ene side første- og andreårsstudenter, som hadde en tendens til å relatere sin opplevelse til sin egen interesse for, fornøyelse ved, eller ferdigheter i grammatikk, og på den annen side studenter fra senere årskull, som oftere nevnte nytten av grammatikkunnskaper for didaktiske formål, f.eks. for å undervise eller forstå elevenes tekster. Her er noen eksempler på kommentarer som uttrykker disse oppfatningene:

Andreårsstudenter:

«I feel like I have gotten a better grasp at grammar as a whole, and therefore improving and getting more enjoyment out of studying it.»

«I have gained more understanding of how to analyze sentences, which is very important when studying to become an English teacher. Also, I am more confident when writing.»

«I enjoy grammar more now than before.»

Tredjeårsstudenter:

«I find it more interesting now that I know how it affects the pupils [sic] language learning.»

«I've learned to understand the links and function of grammar. To see how the pupil is progressing and how to further help them.»

Fjerdeårsstudenter:

«I have become a little better when it comes to the grammar didactics towards pupils, and through grammar I have become better at academic writing and further developed my own vocabulary.»

«Prior to attending I already felt like grammar was an important part of learning a language, but after attending uni-level courses I now also feel that grammar is an important part of teaching too. Defining clear 'playing rules' makes it easier for all parts to work with languages, and I would argue grammar is a part of those 'playing rules.'»

Femteårsstudenter:

² Siden ordet «change» ikke i seg selv sier noe om retningen av prosessen, var det obligatorisk å kommentere på dette spørsmålet. Hvis svaret var 0=«not at all» ble studentene bedt om å skrive «no change» i kommentaren.

«I see grammatical aspects more clearly in pupils' texts now.»

«My attitude has changed in the way that I previously thought grammar was a separate element of language learning, but now I see grammar as more integrated part in language and have constant ideas of how I may implement grammar in many different ways, and definitely in regards to other languages as well.»

Det er verdt å notere seg det siste sitatet, hvor en femteårsstudent viser hvordan vedkommende, som et resultat av å ha studert grammatikk på høyskolenivå, har begynt å se grammatikk som en integrert del av språkstudiet og ikke som noe separat. Enkelte studenter nevner også i kommentarene at studiene på høyskolenivå hadde hjulpet dem til å forstå «grunnene» til reglene de hadde lært i grammatikkundervisningen på lavere nivå.

Vi kan anta en viss grad av korrelasjon mellom hvordan studentenes holdninger til grammatikk hadde forandret seg i løpet av høyskolestudiene, og deres syn på grammatikkens betydning for språklæring. De positive utsagnene på spørsmålet om innstilling gjenspeiles i hvilken grad av betydning de har angitt, hvilket i 97 % av tilfellene var «to a fairly high degree», «to a high degree» eller «to a very high degree». Disse studentene kommenterte at grammatikk er språkets system og byggeklosser og dermed også forutsetningen for språklæring og kommunikasjon:

«Grammar brings a system to it all.» (femteårsstudent)

«Grammar is the brick of languages, I think you need to know how to use those to build an understanding of language that will last.» (fjerdeårsstudent)

«I believe it is very important. We need to know grammar in order to communicate, which is one of the most important aspects of language learning. If we don't know/understand the grammar, then it is nearly impossible to learn languages.» (fjerdeårsstudent)

Enkelte kommentarer viser at studentene anså at grammatikk var viktig i første rekke eller bare for skriftspråket, eller viktig bare for høyere lærenivåer. Disse kommentarene ble gitt av studenter på andre og tredje år, dvs. før master-nivå.

Studentene ble også spurt om de hadde undervist i grammatikk i praksisen sin. Til dette svarte halvparten (47 %) «not at all» eller «to a small degree». Den andre halvparten (53 %) hadde undervist i grammatikk i relativt høy grad (36 %) eller i høy grad (17 %), men ingen hadde erfaring av å ha undervist i grammatikk i svært høy grad. Det var ingen korrelasjon mellom grammatikkundervisningserfaring og studieår, men de tre studentene (8 %) som aldri hadde

undervist i grammatikk under praksisplasseringen, var fra årskull 1–3.

Vi var også interessert i å se studentenes syn på i hvilken grad læreplanen spesifiserer at grammatikk spiller en viktig rolle i engelskundervisning og -læring, og det generelle bildet viser at de mente at grammatikk var spesifisert i relativt høy grad (50 %) eller i høy grad (25 %). De siste 25 % av studentene anså at grammatikk bare i liten eller ingen grad var spesifisert som viktig for engelskundervisning og -læring. Ingen påtagelig korrelasjon med studieår kunne observeres her, men av kommentarene framgår det studentene fra årskull 4 og 5 gjennomgående så på grammatikk som en underliggende forutsetning for målene som beskrives i læreplanen. Henholdsvis en fjerdeårsstudent og en femteårsstudent skrev:

«The word ‘grammar’ is not mentioned in LK20. However, it comes across as an important element, especially when it mentions ‘language learning’ and ‘communication’ + various competence aims that can be linked to grammar.» (fjerdeårsstudent)

«I think the focus is absolutely there, but more tucked away in the competence aims and for the teachers to interpret.» (femteårsstudent)

Kommentarene viser derimot også at noen av studentene kan ha blandet sammen den tidligere (LK06) og den nå gjeldende (LK20) læreplanen, siden de fokuserer på grunnferdigheter og kommunikasjon på en måte som tilsvarende den tidligere læreplanen, og i den nye nevnes ikke språklæringsdelen av kjerneelementene, ei heller formuleringer om å «identifisere setningsledd» eller «følge regler for ordbøyning» (Udir LK20):

«It doesn’t mention ‘grammar’ at all until VG1, but it mentions ‘communication’, and grammar is important when communicating, so in a way, yes, but not specifically.» (femteårsstudent)

«Grammar specifically is not highlighted much in the LK20, but the basic skills are important and several aims are about exploring, communicating and expressing the pupils’ thoughts and feelings – and to be able to do this, grammar is important.» (fjerdeårsstudent)

Den manglende bevisstheten om hvilke mål som er beskrevet i LK20, kan illustreres ved noen refleksjoner en femteårsstudent gjør seg om i hvilken grad grammatikk er spesifisert i læreplanen:

«If you know what to look for in the LK20 you may find elements of grammar, which I have had presented to me in our courses. However, if a person on the street looks through the LK20, there is no mention of the word grammar specifically, which could be interpreted as it is somewhat incorporated in all language learning.» (femteårsstudent)

Mer enn halvparten av studentene (58 %) oppgir at de synes eksplisitt grammatikkundervisning i skolen er relativt viktig, mens 20 % angav grammatikkundervisning som svært viktig og 16 % som av mindre betydning. Enkelte kommentarer på dette punktet gikk ut på at alder og individuell læringsstil var av betydning, og at en blanding av fremgangsmåter kunne være en fordel. For yngre elever ble det foreslått at implisitt læring kunne være mer hensiktsmessig i visse tilfeller, mens én student anså at eksplisitt fokus på grammatikk var velegnet for nybegynnere og at mer viderekomne elever kunne lære grammatikk fra tilbakemeldinger og selvvrettelse av deres egne tekster. Et par studenter fremholdt betydningen av naturlig kontakt med språket, samtale, og bruk av autentiske tekster i grammatikkundervisningen.

Det siste spørsmålet i spørreskjemaet handlet om hvor kompetente studentene følte seg når det gjaldt engelsk grammatikk, og svarene varierte fra «to a fairly high degree» til «to a very high degree». Det var altså ingen av studentene som selv følte seg generelt inkompetent eller bare i mindre grad kompetent. Det ser ikke ut til å ha spilt noen rolle for egenvurderingen av grammatikkompetanse hvilket årskull studentene tilhører, men noen få studenter fra årskull 4 og 5 uttrykte at det er visse deler av deres tidligere grammatikkunnskaper de har glemt og blir nødt til å gjenoppfriske.

Resultater fra intervjuene

De ti studentene som sa seg villige til å delta i intervjuene, var jevnt fordelt over årskull 2 til 5, med to studenter fra årskull 2, tre fra årskullene 3 og 4, og to fra årskull 5. Av praktiske grunner ble en av studentene fra årskull 2 intervjuet sammen med studentene fra årskull 5, mens den andre studenten fra årskull 2 ble intervjuet alene. Siden svarene fra spørreskjemaet var anonyme, var det ikke mulig å sammenligne resultatene fra spørreundersøkelsen og intervjuene med disse studentene, men det må betraktes som sannsynlig at de fleste av disse studentene også har besvart spørreskjemaet, i betraktning av deres engasjement og villighet til å delta i studien.

Erfaring av grammatikklæring under høyskolenivå

Alle studentene husket å ha blitt undervist eksplisitt i grammatikk på skolen, med fokus på verb

og verbbbøyning, men til en viss grad også på substantiver og adjektiver. Det ble trent på disse gjennom repetisjon, gjerne ved hjelp av skriftlige utfyllingsøvelser. En kombinasjon av skriftlige og muntlige oppgaver ser ut til å ha vært den vanligste metoden, med noen få unntak: én student husket det som at det meste av arbeidet ble gjort skriftlig, mens øvelsene for en annen student for det meste hadde bestått av samtaler to og to. De hadde ulike erfaringer av dette eksplisitte, direkte fokuset på grammatikk. For én student hadde den konkurransepregede stemningen i klasserommet vært en positiv drivkraft, og en annen student hadde kraftig negative følelser overfor det hun beskrev som preskriptiv og isolert grammatikkundervisning, og hun mistet derfor all interesse for faget. Det forekom også positive ytringer om repetisjonsmetoden, selv om studentene husket det som at de hadde syntes det var kjedelig noen ganger. Flere studenter nevnte at grammatikk ofte ble undervist utenfor kontekst, eller i hvert fall uten bruk av autentiske tekster. De hevdet at de hadde tilegnet seg det meste av engelskferdighetene sine utenfor skolen: ved å se på TV, spille videospill og bli rettet eller hjulpet på andre måter av deres foreldre. Muligens som et resultat av dette husket enkelte studenter det som at de hadde en god intuitiv følelse for hva som hørtes grammatisk korrekt ut, uten at de visste hvorfor; de viste altså en prosessuell heller enn en deklarativ kunnskap om engelsk grammatikk.

Det var ingen påtagelig forskjell mellom studieårene, selv om de to andreårsstudentene var de mest atypiske i gruppen – én ved å ha hatt svært lite skriftlig praksis eller fokus på grammatiske former, og den andre ved å ha fått grammatikken «sneket inn» på lave klassetrinn av en lærer som unngikk grammatiske termer, men ikke selve grammatikken.

Studentene syntes å ha hatt en viss nytte av sammenligningen med norsk når de skulle lære engelsk grammatikk, med unntak for én, som overhodet ikke mente den slags sammenligning hadde vært til nytte. Det var likevel bare tre studenter som nevnte at det å kunne et annet språk hadde gitt dem bedre innsikt i engelsk grammatikk, særlig på de høyere studienivåene.

Grammatikklæring og undervisningserfaringer under lærerpraksis

Innholdet i studentenes grammatikkundervisning ved høyskolen ble beskrevet som dybdeanalyser av setninger og undervisning om språkets byggestener basert på kunnskap om ordklasser, fraser og setninger og tekstgrammatikk, blant annet. Studentene beskrev

grammatikkundervisningen som strukturert, intens, eksplisitt og deduktiv. I tillegg var det én av tredjeårsstudentene som beskrev sin grammatikkundervisning som muntlig basert og refleksiv, og en femteårsstudent gav uttrykk for noe lignende gjennom formuleringen «we don't *do* grammar, we *talk* grammar», og pekte dermed på en forskjell fra en antatt skriftlig basert og om ikke ureflektert, så i hvert fall mindre reflektert metode for grammatikkundervisning på skolen. Flere studenter hevdet at de takket være grammatikkursene på høyskolen hadde forstått grammatikk og opplevd at «bitene falt på plass» eller at det nå «gav mer mening», selv om de ikke nødvendigvis husket innholdet i kursene lenger ved tidspunktet for intervjuet.

Når de ble spurt hvorfor de trodde det var blitt undervist på denne måten i grammatikk på høyskolen, inntok studentene en positiv holdning og sa at intensiteten og den eksplisitte tilgangen passet dem godt som ansvarlige, voksne studenter, hvilket innebar at de kunne ta til seg mer informasjon og var mer reflekterende og analytiske. Når det gjaldt innholdet, hevdet de at man trenger «grunnarbeidet» og å ha en dypere forståelse for språk for å kunne undervise om det, f.eks. for å kunne forklare det for elevene og svare på spørsmålene deres på en ordentlig måte, men også for å være oppmerksom på elevenes feil og å kunne forklare disse for elevene og vise dem hvordan de kan bli bedre.

Dette førte oss inn på hvordan studentene mente grammatikk burde undervises på skolen, hvilket ikke var en helt enkel sak. På den ene siden mente de fleste studentene at den intense og eksplisitte grammatikkundervisningen fra høyskolen ikke ville passe for skoleelever. En fjerdeårsstudent mente at elevene ikke ville kunne sette like stor pris på det eller ta inn like mye som høyskolestudentene hadde gjort, og studenten forestilte seg at de ikke ville være i stand til å se hele bildet. Vedkommende anså at pugging, repetisjon og eksponering, utført på en «hjernedød» måte, dvs. uten metaspråklig bevissthet om form, var den mest hensiktsmessige måten å lære grammatikk på på skolen. På den annen side ønsket likevel en tredjeårsstudent som argumenterte på lignende måte, at skolegrammatikk kunne være mindre «utspredd» og at man i stedet burde arbeide fram mot aktivt å vise elevene sammenhengen mellom de forskjellige temaene i grammatikken. Studenten foreslo at dette kunne gjøres gjennom bruk av tekster og kontekst, og bli «sneket inn» på lavere nivåer. En annen fjerdeårsstudent syntes ikke at metaspråklige diskusjoner burde utelates på skolen, siden de spiller en viktig rolle i språkinnlæringen og ville være til nytte for elevene, og også gjøre det mulig for dem å stille

spørsmål om språk og få svar på hvorfor grammatikken ser ut som den gjør. Endelig var en fjerdeårsstudent overbevist om at den viktigste og mest effektive måten å lære grammatikk på var å være i kontakt med muntlig engelsk, hvilket etterhvert ville lede til et delvis automatisert språk og en god intuitiv følelse for korrekt grammatikk, også skriftlig. Selv om dette svaret avslører en merkbar mangel på registerbevissthet, kan vi ikke trekke noen generelle konklusjoner ut fra undersøkelsen på dette punktet.

Da vi spurte studentene hva de mente det å kunne et språk førte med seg, varierte svarene fra vellykket kommunikasjon og å kjenne språkets kultur og historie, til det å være i stand til å forstå «learner language» for undervisningsformål. Å gjøre seg forstått og å kunne forstå var noe flere studenter påpekte som sentralt, i tillegg til å kunne tilpasse seg til forskjellige situasjoner og å forstå grammatikk, f.eks. for å unngå misforståelser.

Siden studentene ikke nødvendigvis hadde kjerneelementene i læreplanen friskt i minne, leste vi dem opp for dem og spurte dem hvilke av kjerneelementene de mente handlet om grammatikk. De to andreårsstudentene valgte «møte med engelskspråklige tekster», og det samme gjorde en av tredjeårsstudentene. Én fjerdeårsstudent svarte «kommunikasjon», med begrunnelsen at grammatikk spiller en så viktig rolle i kommunikasjon, og fire studenter fra årskull 3, 4 og 5 svarte «språklæring». Etter litt diskusjon føyde også en av andreårsstudentene «språklæring» til sitt svar. Én tredjeårsstudent mente at selv om språklæring nok kunne betraktes som særlig grammatikkorientert, faller grammatikkunnskaper inn under alle de tre kjerneelementene.

Når det gjelder kjerneelementene, spurte vi studentene om det ifølge læreplanen var et krav om å undervise i grammatikk eller ikke, siden ordet «grammatikk» ikke er nevnt, selv om det er andre formuleringer i læreplanen som direkte kan betegnes som grammatisk kunnskap. Studentene virket i det store og hele noe usikre på dette punktet, og svarene var ganske vage eller handlet generelt om hvor viktig det var med undervisning i grammatikk. Det var likevel to studenter, fra tredje og fjerde årskull, som hevdet at grammatikk ikke var nevnt spesifikt, men «gjemt innimellom» i læreplanen. En av studentene påpekte at stavelsesstruktur, ordklasser, syntaks, språkstruktur, fonemer, osv., nevnes, men ikke selve ordet «grammatikk». Studenten hadde diskutert dette i en fagspesifikk didaktikktime, og hun husket fra den gangen at de hadde

snakket om at ordet «grammatikk» eventuelt kunne ha negative konnotasjoner, og at det å bruke det bestemte ordet kunne bli oppfattet som noe uoppnåelig og vanskelig å forstå. Den andre studenten tilføyde at hun hadde opplevd en frustrasjon fra lærere som, nettopp fordi ordet «grammatikk» var unngått i læreplanen, ikke forstod hvordan det var forventet av dem at de skulle undervise i grammatikk.

Vi lurte også på hvilken kunnskap, og da særlig grammatisk kunnskap, studentene mente det var viktig å ha som språklærere. Svarene viste at de mente at dyp grammatikkunnskap var viktig, f.eks. om struktur, syntaks og fonetikk, men også å ha et godt ordforråd og kunnskap om andre språk, slik at de kunne vise sammenhengene mellom språkene, basert på både forskjeller og likheter. Den generelle innstillingen var at man for å kunne forklare språket til elevene og besvare alle mulige slags spørsmål trenger dypere kunnskap enn det elevene forventes å tilegne seg. En fjerdeårsstudent svarte slik på spørsmålet:

«A deeper knowledge than what is taught in school is good, because then you can lean your answers on something. If pupils ask a weird question that you don't expect, it's not connected to anything they should learn, but it's relevant to English, you can say it's like this because and then you can dive deep and show them what lies underneath, I suppose.»

En av tredjeårsstudentene medgav at en språklærer ikke nødvendigvis måtte kunne *alt*, i og med at vi hele tiden lærer og utvikler oss, men at det er viktig å være i stand til å gjenkjenne vanlige feil, «fikse dem» og hjelpe elevene til å forstå hvordan de kan unngås. En andreårsstudent tilføyde at det var viktig å være god til å kommunisere, og å vite hvordan man kan skrive tekster på forskjellige måter.

Da vi spurte hvordan lærerens grammatikkunnskaper kunne påvirke elevene, kom en av studentene til å tenke på den faren som kunne følge med dyp kunnskap – at elevene kunne bli overlesset og forvirret hvis de ble undervist i alle mulige aspekter av grammatikk fra høyskolestudiene. En annen student fra den samme fokusgruppen fulgte tråden videre og mente at for lite kunnskap på den annen side kunne få læreren til å fremstå som usikker eller famlende, hvilket kunne påvirke elevene negativt og gjøre også *dem* usikre. Studentene kom frem til at dyp kunnskap ikke burde overføres direkte til elevene, men brukes for å kunne komme med gode forklaringer og differensieringer både til de svake og de sterke elevene. Et interessant eksempel som ble bragt opp i denne sammenhengen, illustrerte hvordan lærerens

grammatikkunnskaper kunne være viktigere enn en nesten-innfødt uttale. Det dreide seg om to tidligere lærere, én med svake grammatikkunnskaper, men med nærmest perfekt uttale, og en annen med kraftig norsk aksent men gode grammatikkunnskaper, og dessuten en dyktig pedagog. Av disse var den andre klart å foretrekke fra et studentperspektiv.

I forbindelse med spørsmålet om hvilken innflytelse høyskolekursene hadde hatt på studentenes kunnskap om engelskfaget, tok mange av studentene opp fonetikk som en særlig verdifull del av språkutdannelsen. De syntes at fonologi og kunnskap om språkproduksjon var spesielt opplysende og nyttig i deres egen undervisning. Dette ble diskutert blant studentene fra andre, tredje og fjerde studieår. I tillegg til fonetikk ble generell og dyp kunnskap og forståelse av grammatikk og struktur nevnt (andreårsstudent) og inngående kunnskap generelt (tredjeårsstudent). Fjerdeårsstudentene hadde opplevd en betraktelig innflytelse fra elevtekstanalysene og læreboksanalysene som ble gjennomført på det fagspesifikke didaktikkurset på fjerde årskurs, som de mente hadde gjort dem mer kyndige med hensyn til elevenes utviklingsstadier, forskjellene mellom ulike typer feil og hvordan de skulle tilpasse tilbakemeldingen deretter, og de var blitt mer bevisst om og kritisk overfor innholdet i og organiseringen av lærebøkene. Femteårsstudentene nevnte også Krashen og Vygotskys «Zone of Proximal Development» som noe som hadde hatt stor betydning for deres fagkunnskap, i tillegg til å lære om motivasjon, arbeidsbyrde og metakognitive strategier når det gjelder språklæring.

Til slutt spurte vi studentene hvor selvsikre de på tidspunktet for intervjuet var med hensyn til å undervise i grammatikk. De fleste studentene følte at selv om de nok ikke husket alt, var de likevel i stand til å gjenkalle fagkunnskapen om grammatikk på en eller annen måte, og de følte seg velutrustet for å fortsette å lære. Tredje- og fjerdeårsstudentene var derimot bekymret for om de ville kunne undervise i grammatikk på ulike nivåer og til forskjellige elever. Andreårsstudentene var klar over at de hadde mangler i fagkunnskapen og sa at de ville kunne undervise, men ikke forklare hvorfor grammatikken var som den var, eller at de hadde kommet fram til at det var akseptabelt om det nå var noe de ikke visste eller noen grammatiske detaljer de ikke husket. Til sammenligning syntes fjerdeårsstudentene å være de mest selvsikre. En av dem hadde tiltro til den kunnskapen de hadde om de teoretiske delene av grammatikken, og mente at resten ville komme etterhvert som de fikk praktisk erfaring, og en annen student følte

seg svært fortrolig med å analysere og karaktersette tekster, gi tilbakemelding og påpeke hva som er viktig. Den tredje fjerdeårsstudenten sammenlignet det å kunne grammatikk med det å kunne sykle og var sikker på at det ville være lett å hente fram igjen ferdighetene med repetisjon og praktisk erfaring.

Resultater fra grammatikkunnskapsprøven

En liten grammatikkprøve ble også utlevert under intervjuøktene. Prøven var basert på Myhill et al. (2013, s. 80). De brukte denne prøven for å bedømme lærernes deklorative/eksplisitte grammatikkunnskap som del av en bred undersøkelse som innarbeidet forskjellige blandede metoder. Prøven er basert på et utdrag fra *Pride and Prejudice*. Spørsmålene i prøven dekker ord, fraser og grammatikk på setningsnivå (se Appendiks III). Vi strøk ett ordklassespørsmål og to spørsmål om nominalfraser fra den opprinnelige versjonen av prøven, og vi tilføyde to spørsmål om setningsdeler (grammatiske funksjoner). Til sammen var det tretten spørsmål: fire om ordklasser, tre om nominalfraser og seks spørsmål på setningsnivå. Ut fra vanskelighetsgrad gav seks av spørsmålene ett poeng hver, mens de øvrige syv spørsmålene gav to poeng hver, hvilket gir en samlet poengsum på 20 for hele prøven.

Tabell 1. Resultater fra grammatikkprøven

Informanter	Ordklasser 4 poeng	Fraser 4 poeng	Setninger og setningsledd 12 poeng	Til sammen 20 poeng
Femteårsstudent 1	3	4	6	13 (65 %)
Femteårsstudent 2	3	4	4	11 (55 %)
Fjerdeårsstudent 1	4	4	7	15 (75 %)
Fjerdeårsstudent 2	4	4	6	14 (70 %)
Fjerdeårsstudent 3	4	4	7	15 (75 %)
Tredjeårsstudent 1	3	4	2	9 (45 %)
Tredjeårsstudent 2	1	2	2	5 (25 %)
Tredjeårsstudent 3	3	4	3	10 (50 %)
Andreårsstudent 1	3	3	3	9 (45 %)
Andreårsstudent 2 ³	-	-	-	-

Resultatene viser at deltagerne hadde ulike nivåer av grammatikkunnskap. Poengsummene

³ Prøven fra denne studenten ble aldri innlevert.

varierer fra 75 % til 25 % riktige svar, og flesteparten svarte rett på mer enn 50 % av spørsmålene. Den samlede studentprestasjonen er likevel ikke overveldende god, siden gjennomsnittssummen for riktige svar bare er på 56 %. Generelt gjorde lærerstudentene fra femte og fjerde studieår det bedre enn studentene fra lavere årskull.

Resultatene fra de tre kategoriene viser at deltagerne hadde bedre kunnskap om ordklasser og fraser enn om setninger og setningsledd. Man kan også notere seg en forskjell mellom femte- og fjerdeårsstudentene på den ene side og tredje- og andreårsstudentene på den annen. Den første gruppen gjorde det bedre enn den andre i kategorien om setninger og setningsledd. På det tidspunktet hvor de gjorde prøven, var andreårsstudentene i gang med et kurs i avansert grammatikk, hvor setningstyper er en av kategoriene som studeres. Deltagerne opplyste at de ikke hadde kommet til den kategorien i kurset ennå. I kommentarene til prøven innrømmet deltagerne at de hadde glemt en hel del av det de hadde lært på grammatikkursene på lærerutdannelsen, og de ville gjerne gå tilbake til lærebøkene igjen for å gjenoppfriske kunnskapene.

Diskusjon

Målet med denne studien er å undersøke lærerstudenters grammatikkforståelse ved å se på oppfatninger og forestillinger når det gjelder grammatikkens rolle i språkundervisningen, behovet for eksplisitt grammatisk fagkunnskap, og de mest hensiktsmessige tilnærmingene til grammatikkundervisning. I denne diskusjonsdelen vil vi trekke fram noen av de tydeligste funnene i undersøkelsen.

Erfaringer og forestillinger knyttet til grammatikk fra studentenes egen skoletid

Funnene viser at lærerstudentene hadde varierende erfaringer med grammatikkundervisning. Seks informanter, alle unntatt én fra årskull 4 og 5, husker å ha fått eksplisitt grammatikkundervisning, mens fire studenter fra årskull 2 og 3 for det meste hadde fått implisitt undervisning på barne- og ungdomsskolen, men med noe eksplisitt undervisning på videregående. Den eksplisitte grammatikkundervisningen hadde fokusert på utenatføring av verb og verbbøyninger, substantiver og adjektiv. De fleste informantene kan derimot ikke huske

at de har lært noe om grammatikk på setningsnivå. Dessuten hadde grammatikkundervisningen vært usammenhengende og usystematisk. De oppfattet dette som en tilnærming for å «lure inn» kunnskapen gjennom forenklede forklaringer av grammatiske fenomen og bruk av ikke-standardterminologi. Noen av informantene mente at dette var noe av grunnen til det kunnskapsgapet de hadde opplevd ved grammatikkursene på høyskolen.⁴

Funnene viser at den tilnærmingen de fleste av informantene hadde møtt i engelskundervisningen fra sin egen skoletid, var den kommunikative tilnærmingen, hvor «Focus on Form» er fast etablert og muntlig kommunikasjon og meningsdannelse står i sentrum. Dermed var også grammatikk blitt innført usystematisk når kommunikasjonssituasjonen krevde det. Den tilnærmingen som de fleste av informantene opplyste hadde vært i bruk, kan altså karakteriseres som «Focus on Form», hvor en bestemt time eller timer over en lengre periode (én eller to uker) var blitt satt av til deduktiv undervisning i grammatiske former. De fleste av studentene hadde gjennomført grunnskolen og videregående skole mens LK06 var gjeldende, og deres gjengivelse av tilnærmingen i grammatikkundervisningen overensstemmer med hva som i tidligere forskning er blitt betegnet som typisk praksis ut fra den kommunikative tilnærmingen, hvor visse lærere foretrekker en strengt oppgavebasert tilnærming mens andre innlemmer grammatisk kompetanse som en integrert del av den kommunikative kompetansen (Askland, 2019, Drew & Sørheim 2009).

De holdningene til metoder for grammatikkundervisning i skolen som kom fram i undersøkelsen, var med andre ord både negative og positive. Studentene kritiserte gjerne mangelen på systematikk, forbindelser og forklaringer i skoleårene, men de var også positive til terpeøvelser og at læreren ikke hadde brukt så mye terminologi og metaspråk i skolegrammatikken, og antydte altså at dette var en mer hensiktsmessig måte å lære barn grammatikk på.

Uansett hvilken tilnærming til grammatikkundervisning de hadde erfaringer med fra skolen,

⁴ Ca. 40 % av studentene opplyste at de hadde opplevd et kunnskapsgap i grammatikk da de begynte på høyskolen, hvilket var en noe overraskende lav prosentandel. Det var likevel ting i materialet som tydet på at studentene og forskerne la forskjellige ting i «gap», hvilket muligens gjør at det er begrenset hva materialet kan brukes til på dette punktet.

mente de fleste av lærerstudentene at det å lære grammatikk på skolen hadde bidratt til deres generelle engelskferdigheter. En liten gruppe hevdet at de hadde hatt svært lite nytte av grammatikkundervisningen fra skolen, men i stedet tilegnet seg det meste av sine engelskferdigheter utenfor skolen.

Læreerfaringer og forestillinger fra høyskoletiden

Funnene viser at lærerstudentene har opplevd den grammatikkundervisningen de har fått under lærerutdannelsen, som eksplisitt, systematisk og intens. De fleste av informantene anser at grammatikkursene har vært til hjelp for å forstå hvordan språk fungerer, og hvordan de ulike delene av grammatikken virker sammen for å skape systematikk i språket. De bekrefter at en slik tilnærming til grammatikkundervisning i lærerutdannelsen er hensiktsmessig, siden de i egenskap av lærerstudenter betrakter seg selv som modne og ansvarlige voksne som er i stand til å bearbeide komplekst grammatisk innhold og har mer reflekterende og analytiske evner enn elevene de skal undervise. Det ser ut til at jo lenger lærerstudentene kommer i studiene, desto mer verdsetter de den rollen inngående grammatikkunnskap har for språklæring og -undervisning, uansett hvilke personlige erfaringer de selv har hatt av grammatikk som utfordrende, kjedelig eller langtekkelig. Denne typen forståelse kan ses i lys av Camerons (1997, s. 232) tese om hva som bør være de generelle prinsippene for utdanning, dvs. «å lære folk å tenke» og at grammatikkundervisning bør ha som mål å utvikle rasjonell tenkning, argumentasjon, problemløsning og kritisk refleksjon.

Som en illustrasjon på denne progresjonen hevdet et par av studentene på pre-master-nivå at grammatikk først og fremst var viktig for skriftlig språk og mer avanserte studienivåer. Forskjellen i synet på grammatikk blant studenter i de lavere årskullene og masterstudentene understreker betydningen av å fokusere på eksplisitt grammatikkundervisning sånn som det praktiseres på høyskolenivå, og påpeker dessuten uhensiktsmessige tilnærminger til grammatikk på skolenivå.

Lærerstudentene anser selv at de har tilegnet seg en adekvat grammatikkunnskap gjennom lærerutdannelsen, selv om de gjorde det mindre godt på grammatikkprøven, med et gjennomsnitt på 56 % riktige svar. I tråd med Nygård og Brøseths (2021, s. 145) funn viser

prøven at informantene har bedre kunnskap om ordklasser enn om syntaks. Dessuten viser grammatikkprøven at de fleste studentene ennå ikke har konsolidert kunnskapen om metaspråk. For eksempel var det stort sett ingen av dem som husket termene «sideordnende» og «underordnende konjunksjoner» eller kunne identifisere de tilsvarende konjunksjonene i den teksten de analyserte under prøven. De manglet også kunnskap eller bevissthet om at ord kan veksle mellom ordklasser, slik at ordet «decided» i «air of decided gentleman» fungerer som et adjektiv selv om det i sin form er et verb. Likevel viser lærerstudentene sterk tiltro til at de har tilegnet seg den språkkunnskapen som trengs for at de skal kunne fungere som kommende språklærere. En tilsvarende tendens til overdreven selvtillit bemerkes av Myhill et al. (2013, s. 88). Våre funn viser at lærerstudentene legitimerer dette ved å påpeke at de er «livslange innlærere» og at lærerkompetansen deres kommer til å vokse etter hvert som de får undervisningserfaring i framtiden.

Et annet markant funn i denne undersøkelsen er den interessen lærerstudentene viste overfor fonetikkdelen av kursene. Denne begeistringen for fonetikk kan henge sammen med at de under lærerutdannelsen er kommet i kontakt med fonetikk for første gang, og at dette faller inn under den interessen de har for muntlig kommunikasjon. Dermed har de oppdaget at de kan undervise elevene i fonetikk på skolen for å hjelpe dem med uttalen. På den annen side er grammatikk et fag de er forholdsvis kjent med, og noen av emnene som blir tatt opp i introduksjonskurset i grammatikk, kan virke som en repetisjon av den grunnleggende skolegrammatikken. Dette henger sammen med resultatene fra spørreundersøkelsen, som viser at informantene opplevde lite gap mellom skole og høyskole, særlig når det gjelder elementær «normalgrammatikk»/skolegrammatikk.

De fleste lærerstudentene betrakter grammatikkursene på høyskolenivå som høyst relevante for deres lærergjerning. De tilkjennegir at de er svært motivert for å lære grammatikk på høyskolen, og erfaringen de nå har fått med grammatikkundervisning har endret holdningene deres markant til det bedre. Funnene viser at majoriteten av studentene (78 %) sier at de liker å lære grammatikk på høyskolen, hvilket går imot vår opprinnelige antagelse at lærerstudentene på grammatikkursene ville vise manglende interesse for å lære grammatikk. Studentene på årskull 2 og 3 synes å sette mindre pris på å lære grammatikk enn studentene på årskull 4 og 5. Grunnen til at studentene synes å like grammatikk bedre jo lenger de kommer i studiene, kan være at de

opplever grammatikkursene på første og andre studieår på høyskolen som mer fjerne, og at de fokuserer mer på den yrkesmessige nytten av kursene, heller enn på de utfordringene de møter i kursene. Dette kan sammenlignes med den innstillingen som kommer til uttrykk hos informantene i Jean & Simards (2011) studie, at grammatikk er «nødvendig, men kjedelig». Våre informanter mener at grammatikk- og didaktikkurs har hjulpet dem å tilegne seg inngående grammatikkunnskap ved å la dem se et helhetlig bilde av hvordan grammatikk er en integrert del av språklæring og -undervisning. Som en av informantene uttrykker det: «I see the value now. I realise that the high level expected from us [...] makes everything in the classroom feel like a piece of cake. It was a challenge going through it, but it has made me a better, more competent English teacher.»

Mange av de ideene studentene kom med i intervjuene, som å bruke tekster kreativt, snike inn grammatisk kunnskap, aktivt vise kontekst eller arbeide mot automatisering av språkferdigheter, viser grundig refleksjon over et bredt spektrum av mulige metoder for å undervise barn på ulike alderstrinn i grammatikk og å tilpasse undervisningen for å ta høyde for faktorer, som de grammatiske formenes kompleksitet og vanskelighet, og elevenes ferdighetsnivå (Crawford, 2020; Housen et al., 2005). Dette tyder på at informantene faktisk er i stand til å koble sin fagkunnskap til undervisningsmetoder, som diskutert av Wright (2002).

Derimot viser intervjuene også at det var noe usikkerhet om hvor eksplisitt eller direkte det bør undervises i grammatikk for skolebarn. Noen av informantene hevdet at man burde begynne med eksplisitt grammatikkundervisning tidlig i grunnskolen, sånn at barna får et grunnlag i grammatikk på plass; mens andre argumenterte mot dette og foreslo at det burde undervises eksplisitt og direkte i grammatikk først på høyere nivåer, på ungdomsskolen og i videregående. Disse synspunktene gjenspeiles også i informantenes oppfatning om hvorvidt det er et krav om grammatikkundervisning ifølge den engelske faglæreplanen, LK20. De fleste informantene antydte at læreplanen ikke er uklar om grammatikkens plass i språklæringen, siden de fleste av dem går ut fra at ordet «grammatikk» bevisst unngås før videregående. Men det at ordet «grammatikk» unngås, kan ikke brukes som argument for at den nåværende læreplanen for engelsk nedvurderer undervisning i grammatikk.

Informantene burde ha kunnet identifisere ord som «språklyder, ordforråd, og ord-,

setningsstrukturer og tekststrukturer» (LK20, Kjerneelementer) som grammatiske enheter siden disse også overveiende var innholdet i grammatikkurset på lærerutdannelsen. Dessuten viser også læringsmålene i LK20 direkte til grammatiske former så tidlig som etter 2. trinn, som f.eks.: «lytte til og gjenkjenne språklyder og stavelser i ord» og «oppdage høyfrekvente ord og fraser i ulike type tekster». Studentenes forståelse av hvilken status det å lære og undervise i de ulike aspektene av språkssystemet tilkjennes i den engelske læreplanen, og i hvilken grad det dessuten er et krav om dette, spiller en avgjørende rolle for å forme den mulighet de som lærere har til å påvirke og bidra til kvaliteten på utdannelsen (Biesta et al., 2015).

Konklusjon

Denne studien har forsøkt å kaste lys over hvordan lærerstudenter i engelsk oppfatter og forestiller seg at grammatikk bør læres og undervises i. Deres erfaringer fra skole- og høyskolegrammatikk, deres kunnskap om fagstoffet og deres forståelse av praktisk grammatikkundervisning er noen av de elementene som studien har analysert gjennom kvantitative og kvalitative materialer innsamlet gjennom spørreskjema, intervjuer og en grammatikkprøve.

Funnene viser at informantene viser en mer positiv innstilling til grammatikk- og didaktikkursene på høyskolen enn til den grammatikkundervisningen de selv fikk på skolen. Studien har også vist at bidraget fra grammatikkundervisningen på høyskolen verdsettes høyere enn grammatikkundervisningen på skolen. Enkelte informanter anser at kontakten med engelsk utenfor skolen har vært viktigere for tilegnelsen av engelsk enn den språk- og grammatikkundervisningen de har fått på skolen. De mener også at eksplisitt grammatikkundervisning bør gis til mer viderekomne elever på høyere nivåer, heller enn til yngre elever på lavere nivå. På den annen side er deklarativ, eksplisitt, «Focus on Form»-baserte tilnærminger til grammatikkundervisning mer hensiktsmessig for å undervise lærerstudenter i grammatikk, og kunnskap av denne typen bidrar til å gi et bredere bilde av språkssystemet og tilegne seg inngående kunnskap om forskjellige språklige fenomen, strukturer og kategorier.

Informantene anser at innstillingen deres til grammatikkens betydning og rolle i språklæringen

har forandret seg i positiv retning takket være kursene på lærerutdannelsen. De synes videre at lærerutdannelsen har utstyrt dem med adekvat og rik kunnskap om hvordan det engelske språket er oppbygd. Studien avdekker dessuten at lærerstudentene er metaspråklig bevisst, i den forstand Andrews (1999a, s. 144) formulerer det, dvs. at de er i stand til å reflektere over hvordan de kan lære bort kunnskap om språkssystemet og identifisere ulike metoder og tilnærminger. De fleste informantene fra 5.–10.-gruppen viste stor grad av tiltro til sin egen språkkunnskap og kompetanse til å undervise i det, mens 1.–7.-gruppen føler seg usikker på hvordan de skal differensiere og tilpasse kompleksitets- og vanskelighetsgraden av det grammatiske innholdet til elevenes alder. På den annen side viser funnene fra grammatikkprøven at informantene ennå ikke har konsolidert kunnskapen om visse aspekter av metaspråket, f.eks. kunnskapen om den tekniske terminologien som trengs for å beskrive språklige og grammatiske kategorier (Ellis 1994, s. 714). Studien har dessuten kunnet avdekke at informantene trolig mangler kjennskap til den nylig innførte læreplanen for engelsk (LK20).

Med utgangspunkt i våre forskningsfunn vil vi komme med følgende anbefalinger:

- Grammatikk- og didaktikkursene som er rettet mot lærerstudenter med spesialisering i språkundervisning, bør omfatte grammatikkundervisningsdidaktikk, og denne bør differensieres med hensyn til hvordan det skal undervises i grammatikk og hvilket grammatisk innhold det skal undervises i for elever i ulike aldersgrupper.
- Halvparten av informantene hevder at de ikke har erfaring i å undervise i grammatikk fra praksisplasseringen. Vi vil sterkt anbefale at lærerstudenter gis muligheten til å øve seg på å undervise i engelsk grammatikk under utplassering i skolen, slik at de kan prøve ut og implementere de ulike språklærings- og undervisningstilnærmingene og -strategiene de er blitt introdusert for under lærerstudiene.
- Studien viser at informantene var usikre på om læreplanen for engelsk inneholder et krav om grammatikkundervisning. Det er av avgjørende betydning at studentene diskuterer og reflekterer over de ulike delene av språklæringen og -undervisningen og det spesifikke innholdet i språkets deler som er angitt i læreplanen. Dette vil sette studentene i stand til å forbinde de teoriene de lærer med hvordan disse gjenspeiles i utdannelsespolitikken.

- Vår studie er den første i en norsk kontekst som undersøker engelsklærerstudentenes grammatikkforståelse. Det trengs mer forskning på dette området blant dem som utdanner lærere for å sikre kvaliteten på utdannelsen av språklærere.

Forfatteromtaler

Nazareth Amlesom Kifle, PhD, er førsteamanuensis i lingvistikk ved Institutt for språk, litteratur og kultur, Høgskolen i Østfold. Nazareths forskning omhandler formell grammatikk, morfosyntaktisk analyse i LFG, datalingvistikk, språklige variasjoner og språklæring. nazareth.a.kifle@hiof.no

Viktoria Börjesson Behre, PhD, er førsteamanuensis i engelsk lingvistikk ved Institutt for språk, litteratur og kultur, Høgskolen i Østfold. Viktoria er spesielt interessert i andrespråklæring og innlærerspråk, korpuslingvistikk, sosiolingvistikk og akademisk skriving. viktoria.borjesson@hiof.no

Litteraturliste

- Al Balushi, K. (2019). The Relationship between TESOL Teachers' Attitudes towards Grammar Teaching and their Grammatical Knowledge. *2019*, 10(3), 6. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.10n.3p.42>
- Andrews, S. (1996). 1 4 Metalinguistic awareness and lesson planning. I V. B. P. Storey, D. Bunton, and P. Hoare (Red.), *Issues in Language in Education*. Hong Kong Institute of Education.
- Andrews, S. (1999a). «All These Like Little Name Things»: A Comparative Study of Language Teachers' Explicit Knowledge of Grammar and Grammatical Terminology. *Language awareness*, 8(3–4), 143–159. <https://doi.org/10.1080/09658419908667125>
- Andrews, S. (1999b). Why Do L2 Teachers Need to «Know About Language»? Teacher Metalinguistic Awareness and Input for Learning. *Language and Education*, 13(3), 161–177. <https://doi.org/10.1080/09500789908666766>
- Andrews, S. (2003). Teacher Language Awareness and the Professional Knowledge Base of the L2 Teacher. *Language awareness*, 12(2), 81–95. <https://doi.org/10.1080/09658410308667068>
- Askland, S. (2019). *Teacher cognition and the status of grammar teaching in Norwegian secondary schools: A study of grammar teaching practices in the school subjects Norwegian, English and Spanish* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Agder.

- Askland, S. (2020). «They have a Eureka moment – there's a rule!»: The role of grammar teaching in English as a second language in Norway. *Journal of Second Language Teaching & Research*, 8(1), 72–102.
- Bell, H. (2016). Teacher knowledge and beliefs about grammar: A case study of an English primary school. *English Educ*, 50(2), 148–163.
<https://doi.org/10.1111/eie.12100>
- Benati, A. G., Laval, C., Arche, M., Laval, C., Arche, M., & Arche, M. (2014). *The Grammar Dimension in Instructed Second Language Learning*. London: Bloomsbury.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and teaching, theory and practice*, 21(6), 624–640.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Boivin, M.-C. (2018). A review of the current empirical research on grammar instruction in the francophone regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20(3), 1–47.
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.03>
- Bolitho, R. (1988). Language awareness on teacher training courses. I T. Duff (Red.), *Explorations in teacher training: problems and issues* (s. 72–84). Harlow: Longman.
- Borg, S. (1999). Studying teacher cognition in second language grammar teaching. *System*, 27(1), 19–31.
[https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(98\)00047-5](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(98)00047-5)
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Lang. Teach*, 36(2), 81–109.
<https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Borg, S. (2015). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Bloomsbury.
- Borg, S. (2019). Language teacher cognition: Perspectives and debates. *Second handbook of English language teaching*, 1149–1170.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2_59
- Boström, L. & Strzelecka, E. (2013). Min grammatikhistoria: Roliga och sorgliga berättelser ur verkligheten. En fenomenografisk analys av 313 studenter berättelser. *Texter om svenska med didaktisk inriktning*. Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning, s. 29–50.
- Brevik, L. M., Rindal, U., & Lisa, A. (2020). *Teaching English in Norwegian classrooms: From research to practice*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Burgess, J., & Etherington, S. (2002). Focus on grammatical form: Explicit or implicit?

- System (Linköping)*, 30(4), 433–458.
[https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00048-9](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00048-9)
- Byrd, P. (2005). Instructed grammar. *Handbook of research in second language teaching and learning*, 1, 545–562.
- Cameron, D. (1997). Sparing the Rod: What teachers need to know about grammar. *Changing English*, 4(2), 229–239.
<https://doi.org/10.1080/1358684970040205>
- Chvala, L. (2018). What are the core aims of English as a school subject?: A study of teacher understanding in lower secondary school. *Acta Didactica Norge*, 12(1), Art. 11, 23 sider.
<https://doi.org/10.5617/adno.6181>
- Clark, U. (2010). Grammar in the Curriculum for English: What Next? *Changing English*, 17(2), 189–200. <https://doi.org/10.5617/adno.6181>
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching: An argument for reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1017/S0261444809990140>
- Cooke, A. (2021). Belief and knowledge construction among modern foreign language teacher trainees. *Language learning journal*, 49(6), 725–739.
<https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1666909>
- Crawford, W. J. (2020). *Teaching Grammar, Revised*. Chicago: TESOL Press.
- DeKeyser, R. M. (2005). What Makes Learning Second-Language Grammar Difficult?: A Review of Issues. *Language learning*, 55(S1), 1–25.
<https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00294.x>
- 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*, 20(3), 1–16. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.02>
- Derewianka, B. (2012). Knowledge about language in the Australian curriculum: English. *The Australian journal of language and literacy*, 35(2), 127–146.
<https://doi.org/10.1007/BF03651879>
- Donmall, B. G. (1985). *Language Awareness. National Congress on Languages in Education Assembly (4th, York, England, July 1984)*. NCLE Papers and Reports 6.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drew, I., & Sørheim, B. (2016). *English teaching strategies: Methods for English teachers of*

10 to 16-year-olds (3. utg.). Oslo: Samlaget.

- Ellis, N. (2015). Implicit AND explicit language learning: Their dynamic interface and complexity. I P. Rebuschat (Red.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*, Philadelphia: John Benjamins.
<https://doi.org/10.1075/sibil.48.17ell>
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2001). Form-Focused Instruction and Second Language Learning. *Language learning*, 51.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.2001.tb00013.x>
- Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL quarterly*, 40(1), 83–107.
<https://doi.org/10.2307/40264512>
- Ellis, R. (2015). Form-focused instruction and the measurement of implicit and explicit L2 knowledge. I P. Rebuschat (Red.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (s. 418–463). Philadelphia: John Benjamins.
<https://doi.org/10.1075/sibil.48.17ell>
- Garro, L. C. (2001). The remembered past in a culturally meaningful life: Remembering as cultural, social, and cognitive process. *Publications – Society for Psychological Anthropology* 12, 105–150.
- Gorrara, C., Jenkins, L., Jepson, E., & Llewelyn Machin, T. (2020). Multilingual perspectives: Preparing for language learning in the new curriculum for Wales. *Curriculum journal*, 31(2), 244–257. <https://doi.org/10.1002/curj.11>
- Graus, J., & Coppen, P.-A. (2016). Student teacher beliefs on grammar instruction. *Language teaching research*, 20(5), 571–599.
<https://doi.org/10.1177/1362168815603237>
- Hammond, J., & Macken-Horarik, M. (2001). Teachers' voices, teachers' practices: Insider perspectives on literacy education. *The Australian journal of language and literacy*, 24(2), 112–132.
- Harper, H., & Rennie, J. (2009). «I Had to Go Out and Get Myself a Book on Grammar»: A Study of Pre-service Teachers' Knowledge about Language. *The Australian journal of language and literacy*, 32(1), 22–37.
<https://doi.org/10.1007/BF03651802>
- Housen, A., & Pierrard, M. (2005). *Investigations in Instructed Second Language Acquisition*. Berlin/Boston: De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110197372>
- Housen, A., Pierrard, M., & Van Daele, S. (2005). Structure complexity and the efficacy of

- explicit grammar instruction. I A. Housen & M. Pierrard (Red.), *Investigations in Instructed Second Language Acquisition* (s. 235–269).
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/hiof-ebooks/detail.action?doc-ID=325694>
<https://doi.org/10.1515/9783110197372.2.235>
- Jean, G., & Simard, D. (2011). Grammar Teaching and Learning in L2: Necessary, but Boring? *Foreign Language Annals*, 44(3), 467–494.
<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2011.01143.x>
- Jeurissen, M. (2012). «Perhaps I didn't really have as good a knowledge as I thought I had». *The Australian journal of language and literacy*, 35(3), 301–316.
<https://doi.org/10.1007/BF03651890>
- Jones, P., & Chen, H. (2012). Teachers' knowledge about language: Issues of pedagogy and expertise. *The Australian Journal of Language & Literacy*, 35(2), 147–172.
<https://doi.org/10.1007/BF03651880>
- Kagan, D. M. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational psychologist*, 27(1), 65–90. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6
- Keck, C. M., & Kim, Y. (2014). *Pedagogical grammar*. Amsterdam: John Benjamins.
<https://doi.org/10.1075/z.190>
- Klapper, J. (1997). Language learning at school and university: The great grammar debate continues (I). *Language learning journal*, 16(1), 22–27.
<https://doi.org/10.1080/09571739785200231>
- Klapper, J. (1998). Language learning at school and university: The great grammar debate continues (II). *Language learning journal*, 18(1), 22–28.
<https://doi.org/10.1080/09571739885200211>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kubanyiova, M., & Feryok, A. (2015). Language Teacher Cognition in Applied Linguistics Research: Revisiting the Territory, Redrawing the Boundaries, Reclaiming the Relevance. *The Modern Language Journal*, 99(3), 435–449.
<http://www.jstor.org/stable/43651976>
<https://doi.org/10.1111/modl.12239>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i engelsk (ENG01-04)* (Fastsatt som forskrift).
<https://www.udir.no/lk20/eng01-04?lang=eng>
- Long, M. H. (1983). Does second language instruction make a difference? A review of research. *TESOL quarterly*, 17(3), 359–382.
<https://doi.org/10.2307/3586253>
- Macaro, E., & Masterman, L. (2006). Does intensive explicit grammar instruction make all

- the difference? *Language teaching research*, 10(3), 297–327.
<https://doi.org/10.1191/1362168806lr197oa>
- Macken-Horarik, M., Love, K., & Horarik, S. (2018). Rethinking Grammar in Language Arts: Insights from an Australian Survey of Teachers' Subject Knowledge. *Research in the teaching of English*, 52(3), 288–316.
- Mitchell, R., Hooper, & Brumfit, C. (1994). «*Knowledge about Language*,» *Language Learning, and the National Curriculum: Final Report*. Occasional Papers, 19. Centre for Language Education, Southampton University.
- Moats, L. C. (1994). The Missing Foundation in Teacher Education: Knowledge of the Structure of Spoken and Written Language. *Annals of Dyslexia* 44(1), 81–102.
<https://doi.org/10.1007/BF02648156>
- Moranski, K., & Zalbidea, J. (2022). Context and Generalizability in Multisite L2 Classroom Research: The Impact of Deductive Versus Guided Inductive Instruction. *Language learning*, 72(S1), 41–82. <https://doi.org/10.1111/lang.12487>
- Myhill, D. (2005). Ways of Knowing: Writing with Grammar in Mind. *English Teaching: Practice and Critique*, 4(3), 77–96.
- Myhill, D. (2011). Grammar for designers: How grammar supports the development of writing. I S. Ellis & E. McCartney (Red.), *Applied linguistics and primary school teaching*, 81–92.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511921605.011>
- Myhill, D., Jones, S., & Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and teacher education*, 36(Nov), 77–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.005>
- Newby, D. (2018). Teaching Grammar. I A.-B. Fenner & A. S. Skulstad (Red.), *Teaching English in the 21st century: Central issues in English didactics* (s. 189–213). Bergen: Fagbokforlaget.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. *Language learning*, 50(3), 417–528.
<https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>
- Nygård, M., & Brøseth, H. (2021). Norwegian teacher students' conceptions of grammar. *Pedagogical Linguistics*, 2(2), 129–152.
<https://doi.org/10.1075/pl.21005.nyg>
- Paterson, L. L. (2010). Grammar and the English National Curriculum. *Language and Education*, 24(6), 473–484.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2010.495782>
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development*:

Processability theory. Amsterdam: John Benjamins.
<https://doi.org/10.1075/sibil.15>

Schwandt, T. A. (1998). The landscape of qualitative research: Theories and issues. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry* (s. 221–259). Thousand Oakes: Sage.

Simensen, A. M. (1998). Fremmedspråkfagene og ulike oppfatninger om læring i perioden 1897–1997: Et raskt tilbakeblikk og en skisse av noen ideer i samtiden. *Språk og språkundervisning*, 16–24.

Simensen, A. M. (2007). *Teaching a foreign language: Principles and procedures* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Skulstad, A. S. (2020). Communicative competence. I A.-B. Fenner & A. S. Skulstad (Red.), *Teaching English in the twenty-first century* (2. utg., s. 43–66). Bergen: Fagbokforlaget.

Thornbury, S. (1997). *About language: Tasks for teachers of English*. Cambridge university press.

Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Harlow: Longman.

Toth, P. D. (2022). Introduction: Investigating Explicit L2 Grammar Instruction Through Multiple Theoretical and Methodological Lenses. *Language learning*, 72(S1), 5–40.
<https://doi.org/10.1111/lang.12490>

Ur, P. (2011). Teaching Grammar: Research, theory and practice. I E. Hinkel (Red.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. II, s. 507–522). New York: Routledge.

van Rijt, J. H., & Coppen, P.-A. J. (2021). The conceptual importance of grammar: Knowledge-related rationales for grammar teaching. *Pedagogical Linguistics*, 2(2), 175–199.
<https://doi.org/10.1075/pl.21008.van>

Vogel, S., Herron, C., Cole, S. P., & York, H. (2011). Effectiveness of a Guided Inductive Versus a Deductive Approach on the Learning of Grammar in the Intermediate-Level College French Classroom. *Foreign Language Annals*, 44(2), 353–380.
<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2011.01133.x>

Watson, A. M. (2015). Conceptualisations of «grammar teaching»: L1 English teachers' beliefs about teaching grammar for writing. *Language awareness*, 24(1), 1–14.
<https://doi.org/10.1080/09658416.2013.828736>

White, L., Spada, N., Lightbown, P. M., & Ranta, L. (1991). Input enhancement and L2 question formation. *Applied linguistics*, 12(4), 416–432.
<https://doi.org/10.1093/applin/12.4.416>

- Willis, J. W., Jost, M., & Nilakanta, R. (2007). *Foundations of qualitative research: Interpretive and critical approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Wright, T. (2002). Doing language awareness: Issues for language study in language teacher education. I H. Trappes-Lomax & G. Ferguson (Red.), *Language in language teacher education*, 113–130.
<https://doi.org/10.1075/llt.4.09wri>

Appendiks I. Spørreskjema

Teacher students and attitudes to grammar

Obligatoriske felter er merket med stjerne

Welcome to our questionnaire!

We will ask you a few general questions first about you and your language skills, and then 11 questions about your experience of and attitudes towards grammar and grammar teaching. We would be very grateful for any additional information you may provide in the comments, but commenting is not obligatory. Thank you for helping us with our research project!

1. Are you a 1-7 or a 5-10 student?

1-7

5-10

2. What year in teacher education are you attending?

1st year

2nd year

3rd year

4th year

5th year

3. How old are you?

-20

20-24

25-29

30-34

35-

4. Please state the languages you know and your skills in each language (native speaker/bilingual, advanced, intermediate or beginner)

5. To what degree do you enjoy studying grammar?

0 = Not at all

1 = To a small degree

2 = To a fairly high degree

3 = To a high degree

4 = To a very high degree

Comments

6. To what degree do you find grammar to be relevant for your teacher education?

0 = Not at all

1 = To a small degree

2 = To a fairly high degree

3 = To a high degree

4 = To a very high degree

Comments

7. To what degree has learning grammar in school (before university) contributed to your general competence in English (both oral and written)?

0 = Not at all

1 = To a small degree

2 = To a fairly high degree

3 = To a high degree

4 = To a very high degree

Comments

8. To what degree did you experience a knowledge gap in grammar when you started your university studies?

0 = Not at all

1 = To a small degree

2 = To a fairly high degree

3 = To a high degree

4 = To a very high degree

Comments

9. How much have the university courses in grammar helped develop your general competence in English (both oral and written)?

0 = Not at all

1 = To a small degree

2 = To a fairly high degree

3 = To a high degree

4 = To a very high degree

Comments

10. How much have the university courses in grammar changed your attitude towards grammar?

0 = Not at all

1 = To a small degree

2 = To a fairly high degree

3 = To a high degree

4 = To a very high degree

Comments

Please specify in what way your attitude has changed. If your answer to question 10 is "not at all", just write "no change".

11. To what degree do you think grammar is important for language learning?

0 = Not at all

1 = To a small degree

2 = To a fairly high degree

3 = To a high degree

4 = To a very high degree

Comments

12. To what degree have you taught grammar in your practice placement?

0 = Not at all

1 = To a small degree

2 = To a fairly high degree

3 = To a high degree

4 = To a very high degree

Comments

13. In your view, does the English subject curriculum (LK20) specify grammar as having an important role in teaching and learning English?

0 = Not at all

1 = To a small degree

2 = To a fairly high degree

3 = To a high degree

4 = To a very high degree

Comments

14. In your view, to what degree should grammar be taught explicitly, i.e., with focus on grammatical forms and structures?

0 = Not at all

1 = To a small degree

2 = To a fairly high degree

3 = To a high degree

4 = To a very high degree

Comments

15. To what degree do you feel competent in English grammar?

0 = Not at all

1 = To a small degree

2 = To a fairly high degree

3 = To a high degree

4 = To a very high degree

Comments

Thank you so much for participating!

Appendiks II. Spørsmål til fokusgruppeintervjuer

1. How do you recall your experience of grammar learning in your pre-university schooling time?
 - Do you remember being taught grammar?
 - What kind of grammar content and approach was used (inductive vs. deductive, implicit vs. explicit)?
 - Did the languages you learned before English help you to have a better understanding of English grammar?
2. In your view, what kind of content and method of grammar teaching is/was common at your university grammar courses?
 - Why do you think grammar was taught in that manner?
3. How do you think grammar should be taught both at university and in schools?
 - Should teachers use the same methods when teaching grammar in schools and teaching grammar to teacher trainees at universities?
4. What does *knowledge about language* consist of?
 - Can you mention courses that you attended during your teacher training that helped you acquire knowledge about language specifically?
 - To which of the English subject curriculum's three core elements: **communication, language learning and working with texts** is the focus on/teaching of grammar connected?
 - Does the national curriculum demand the teaching of grammar?
5. What kind of English subject knowledge do you think is important for teachers of English/teacher trainee students?
 - What kind of skills do grammatically competent teachers have?
 - How/in what way can teachers' grammatical knowledge affect the teaching/learning of English?
6. Have the English grammar courses you attended in your teacher training impacted your knowledge of the English language subject? How?
 - Are there any theories or approaches presented in your English specialization courses that formed your views about teaching/learning grammar? (Krashen, Vygotsky, Ellis etc.)
7. How confident do you feel with your grammatical content knowledge?

Appendiks III. Grammatikkprøve⁵

<p>Your subject knowledge about language (Based on Myhill, Jones, and Watson (2013, p. 82))</p> <p>Read the extract from <i>Pride and Prejudice</i> below and then answer the questions which follow:</p>	
<p>Mr Bingley was good-looking and gentlemanlike; he had a pleasant countenance and easy, unaffected manners. His sisters were fine women, with an air of decided fashion. His brother-in-law, Mr Hurst, merely looked the gentleman; but his friend, Mr Darcy, soon drew the attention of the room by his fine, tall person, handsome features, noble mien, and the report which was in general circulation within five minutes of his entrance, of his having ten thousand a year.</p>	
What word class is 'decided' in 'air of decided gentleman'?	
What word class is 'merely' in 'merely looked the gentleman'?	
What word class is 'of' in 'of his entrance'?	
What word class is 'he' in 'he had a pleasant countenance'?	
Which of the following are noun phrases	
'having ten thousand a year'	
'a pleasant countenance'	
'the report which was in general circulation within five minutes of his entrance of his having ten thousand a year'	
His sisters were fine women, with an air of decided fashion	Which type of clause is this?
Circle a co-ordinating conjunction in the extract – if you think there is one present.	
Underline a relative clause in the extract – if you think there is one present	
Put a dotted line under a non-finite clause in the extract – if you think there is one present	
Mr Darcy drew the attention of the room His sisters were fine women	Identify the clause elements in these sentences.

⁵ Basert på Myhill et al., A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and teacher education*, 36(Nov), 77-91. doi:10.1016/j.tate.2013.07.005

