

Nr. 27 · 2020



TIDSSKRIFTET

# VIDEN OM LITERACY



**TEMA:**

Grammatik  
i kontekst

## Viden om Literacy nr. 27, maj 2020

Viden om Literacy formidler viden om literacy i didaktiske og pædagogiske sammenhænge og retter sig mod lærere, pædagoger, lærer- og pædagogstuderende, læsevejledere og forskere med interesse for udvikling af literacy. I tidsskriftet formidles således både videnskabelige undersøgelser, udviklingsarbejder og praktikeres konkrete erfaringer inden for fagfeltet. Ved de artikler, der har gennemgået fagfællebedømmelse, findes en eksplicit markering heraf. Artikler bringes på både dansk, engelsk, norsk og svensk.

Redaktører: Katja Sørensen Villien, Frøydís Hertzberg og Lene Storgaard Brok (ansvarshavende)

Opsætning: Nanna Madsen

Korrektur: Birgitte Skovby Rasmussen, Dorte Herholdt Silver og Eva Vestrheim

Illustrationer: Marie-Louise Vittrup Andersen

Tryk: Kailow Graphic A/S

Viden om Literacy udgives to gange om året af Nationalt Videncenter for Læsning. Artikler og illustrationer må ikke eftertrykkes uden tilladelse fra Nationalt Videncenter for Læsning.

Kopiering fra Viden om Literacy må kun finde sted på institutioner eller virksomheder, der har indgået aftale med Copydan Tekst & Node, og kun inden for de rammer, der er nævnt i aftalen.

ISSN nr. 2245-2761

Nationalt Videncenter for Læsning

Campus Carlsberg

Humletorvet 3

1799 København V

E-mail: [info@videnomlaesning.dk](mailto:info@videnomlaesning.dk)

Viden om Literacy har behandlet følgende temaer:

- Nr. 1: Læsning i alle fag
- Nr. 2: Læseforståelse
- Nr. 3: Læsning og IT
- Nr. 4: Læsning, ordforråd og ordkendskab
- Nr. 5: Læsevanskeligheder
- Nr. 6: Læsning og skrivning
- Nr. 7: Læsning og multimodalitet
- Nr. 8: Tidlig skriftsprogstilegnelse
- Nr. 9: Test og evaluering af skriftsprog
- Nr. 10: Jordan læser
- Nr. 11: Læse- og skriveteknologi
- Nr. 12: Literacy
- Nr. 13: Kære genre – hvem er du?
- Nr. 14: Læs læser, læs!
- Nr. 15: Lad os skrive om skrivedidaktik
- Nr. 16: Med strøm på...
- Nr. 17: Skole i hjem – Hjem i skole
- Nr. 18: På flere sprog
- Nr. 19: SKRIFT
- Nr. 20: Litteraturredidaktik og -pædagogik
- Nr. 21: Multimodale tekster
- Nr. 22: LIT3R4CY – literacy og numeracy i børnehave og indskoling
- Nr. 23: At tale for at lære
- Nr. 24: Unges tekstverdener – på skrift og på tværs
- Nr. 25: Test i skole og dagtilbud
- Nr. 26: Perspektiver på læse- og skriveteknologi i klasseværelset
- Nr. 27: Grammatik i kontekst



# Grammatik i kontekst

Hvad foregår der, når lærere og elever er sammen om grammatik? Og hvordan kan vi udvikle grammatikundervisningen i skolens sprogfag? Det ved vi faktisk ikke særligt meget om, men nu har en stor gruppe forskere på tværs af Danmark undersøgt, hvordan grammatikundervisning praktiseres på en række skoler. I forlængelse af denne kortlægning har gruppen eksperimenteret med udvikling af grammatikundervisning i sprogfagene dansk, engelsk og tysk. Projektet hedder Gamma3, og projektets fund formidles over otte artikler i første del af dette temanummer.

Debra Myhill indleder hele temanummeret med en introduktion til sin grundlæggende forskning og den holistiske tilgang til grammatikundervisning, som har inspireret Gamma3-projektet. Metasproglige samtaler og elevers arbejde med sprogs opbygning kan være en kilde til sproglig udvikling og i særdeleshed skriftsprogskompetencer. Som Debra Myhill fremhæver i sin indledende artikel, så handler det om at gentænke grammatikken som valg. Gamma3-projektet viser, at det meningsfulde grammatisk valg kræver, at elever forholder sig til den tekst og kontekst, som grammatikken optræder i. Begrebet grammatik behøver ikke at konnotere autoritær pædagogik og et formelt sprogsyn – et bud på en tidssvarende grammatikundervisning er en kontekstualiseret grammatikundervisning.

I anden del af temanummeret sættes grammatikundervisning i et endnu bredere perspektiv af både danske og norske bidragsydere. Flere artikler diskuterer, hvordan tværsproglig eller translanguaging-pædagogik kan sættes i spil med inddragelse af elevernes sproglige repertoarer eller klassens selvopfundne sprog. Vi får også eksempler på, hvordan en SFL-baseret tilgang kan klæde elever på til at skrive litterære tekster på tværs af sprogfag. Og sidst men ikke mindst præsenteres undersøgelser af læreres respons på grammatik i elevers og studerendes tekster, og vi får indblik i grammatikundervisning i franskfaget. Billedkunstner Marie-Louise Vittrup Andersen har illustreret temaet i foto og collage.

Som noget nyt har en del af tidsskriftets artikler gennemgået fagfællebedømmelse, og det vil være angivet ved den enkelte artikel, når den er fagfællebedømt.

Vi håber, at lærere på tværs af skolens sprogfag og tilgange til grammatikundervisning vil finde inspiration og stof til eftertanke i dette temanummer.

*God læselyst!*

*Katja Sørensen Vilien & Frøydís Hertzberg, redaktører, Viden om Literacy*



# Indhold

- KATJA SØRENSEN VILIEN & FRØYDIS HERTZBERG
- 3 Indledning**
- DEBRA MYHILL
- 6 Introduction: re-thinking grammar – as choice**
- METTE VEDSGAARD CHRISTENSEN, LENE STORGAARD BROK & KRISTINE KABEL
- 12 Gramma3-projektet 2018-2019. Baggrund og overblik**
- KRISTINE KABEL & KIRSTEN BJERRE
- 20 Kontekstualiseret grammatikundervisning – hvad er det?**
- HANNE MØLLER
- 30 Tværfagligt samarbejde om kontekstualiseret grammatikundervisning**
- METTE VEDSGAARD CHRISTENSEN, KATHRIN BOCK & IDA GYDE HANSEN
- 38 Hvordan kan tværsproglighed i grammatikundervisningen se ud?**
- INGER MAIBOM & GRETE DOLMER
- 46 'Der er et kæmpe forfelt her'**
- METTE VEDSGAARD CHRISTENSEN
- 54 Klasesamtaler i grammatikundervisningen**
- LILIAN ROHDE
- 62 At vælge, forhandle og begrunde engelsk grammatik**
- SØREN VESTERGAARD RIIS
- 70 Den interaktive tavles potentialer i kontekstualiseret grammatikundervisning**
- SOFIE EMILIE HOLMEN
- 78 Grammatikundervisning med udgangspunkt i elevenes flerspråklighed**
- ANNE MARIT VESTERAAS DANBOLT
- 84 Grammatikk og språklek i en sprogheterogen elevgruppe**
- ANNE HOLMEN & HELENE THISE
- 92 Translanguaging – alle elevers læring i centrum**

KATHRIN BOCK & SUSANNE KAREN JACOBSEN

98 På tværs af sprog – med litteratur og grammatik i fokus

EVA THUE VOLD

106 Grammatikundervisning i franskfaget


INGEBJØRG TONNE

114 Læreres respons på syntaks i elevtekster

MICHEL ALEXANDRE CABOT

122 Grammatik og feedback i læreruddanningens skriveopplæring i engelsk





# Introduction: Rethinking grammar – as choice

DEBRA MYHILL, PROFESSOR OF EDUCATION,  
UNIVERSITY OF EXETER, UK

---

Historically, the teaching of grammar has been concerned with *accuracy* and *correct linguistic forms*, and repeated studies have indicated that such teaching has no impact on the quality of students' writing. Our own research has taken a different stance, conceiving of grammar as concerned with *effectiveness* and the *function of different linguistic choices*.

This view of grammar is informed by Halliday's functionally oriented thinking about language and his view that becoming increasingly proficient as a language user is a process of 'learning how to mean' (Halliday, 1975). Halliday argued that grammar was 'concerned with language in its entirety' (Halliday & Matthiessen, 2004, p. 20) at the level of words and vocabulary, sentences and syntax, and paragraphs and texts. Our research has addressed grammar holistically as an integrated part of the writing curriculum and is fundamentally about the making of meaning by exercising linguistic choice.

## Grammar as Choice – the Pedagogical Principles

Through a cumulative set of studies over 15 years, we have researched this idea of linguistic choice as a meaning-making resource in writing in both primary and secondary classrooms and have robust evidence of its potential for helping young writers to understand the power of the choices they make in writing and thus to improve their confidence as writers. The approach helps learners to appreciate the important differences achieved by making different linguistic choices and, through this, helps them to consider their readers and how they want their readers to interpret their writing. Take, for

example, the three sentences below, each describing the same key moment in the narrative:

*A sword came up out of the lake.*

*A hand holding a sword came up out of the lake.*

*And, to my amazement, up out of the lake came a shining sword, a hand holding it, and an arm in a white silk sleeve.*

(From Michael Morpurgo: *Arthur, High King of Britain* [1994, p. 40])

The first and second versions of this plot moment offer the reader little detail, other than the basic action. The third sentence, however, gives the reader more precise visual detail, through the noun phrases (*a shining sword; an arm in a white silk sleeve*), and also cues the reader emotionally towards the sense of excitement. The writer not only tells us directly that the character feels 'amazement' but also makes the syntax of the sentence support the notion of unfolding wonder. The sentence begins with the literary use of 'and' as an emphatic starter, and then two adverbials foreground the character's reaction (*to my amazement*) and the location of the action (*up out of the lake*). This syntactic choice leaves the reader waiting to find out precisely what it is that is rising out of the lake and promotes amazement. This sense of anticipation is further heightened by the inversion of the usual subject-verb position in English with the verb 'came' preceding the long subject. What we write and how we write it are inextricably intertwined: the craft of writing is essentially about how we shape the relationship between the message and the way we communicate it.



To support teachers practically in teaching grammar in this way, we have developed a set of pedagogical principles to guide planning and classroom interactions. We have called these the LEAD principles, based on the acronym formed from the initial letter of each principle. These principles reinforce the purposeful integration of attention to grammar and linguistic choice within the teaching of writing. Table 1 below presents the LEAD principles and exemplifies them using the sentence example discussed above.

Principle	Explanation	Classroom Example
<b>LINKS</b>	Make a <i>link</i> between the grammar being introduced and how it works in the writing being taught	Understand how syntactical choices can alter how a key plot moment is presented, linking the choice of fronted adverbials and subject-verb inversion with how drama and anticipation are created.
<b>EXAMPLES</b>	Explain the grammar through <i>examples</i> , not lengthy explanations	Give students the syntactical chunks of the example sentence for them to manipulate and see the variety of choices available.
<b>AUTHENTICITY</b>	Use <i>authentic</i> texts as models to link writers to the broader community of writers	Use the sentence <i>'And, to my amazement, up out of the lake came a shining sword, a hand holding it, and an arm in a white silk sleeve.'</i> from Michael Morpurgo's <i>Arthur, High King of Britain</i> [1994:40].
<b>DISCUSSION</b>	Build in high-quality <i>discussion</i> about grammar and its effects	Discussing the <i>effect</i> of the different syntactical choices and how Morpurgo's choice creates a sense of drama and anticipation.

Table 1: Grammar as Choice: the LEAD principles

## The Key Findings

From the cumulative set of studies we have conducted, we have been able to demonstrate the benefits of teaching writing in this way. Our results indicate that:

- ▶ **Linking grammatical choice and rhetorical effect** in writing can help improve children's writing. In one of our studies, secondary-aged students taught this way increased their attainment in writing at almost double the rate. The rate of improvement in primary-aged children tends to be less dramatic, probably because some of them are still acquiring mastery of spelling and composing skills, but also because their teachers are not always literacy specialists and are less confident talking about grammar and grammatical choice.
- ▶ **Weaker or struggling writers** can be supported using this approach, provided that the grammar-writing links taught target the identified needs of the learner. In one study, we first assessed the struggling students' written texts to identify their principal problems in writing narrative and then developed the teaching to address these. This led to a statistically significant improvement in their writing.
- ▶ **Reading comprehension skills** for older students are also improved by teaching grammar in this way. Because of the use of authentic texts as models for making links between grammatical choice and rhetorical effects, students strengthen their capacity to analyse texts, particularly in terms of the writers' language choices.

At the same time, we have been able to identify factors which limit the effectiveness of the approach and thus limit the likelihood of improving attainment in writing. The key factors are:

- ▶ **Teachers' subject knowledge** is a critical factor. Not all of our project teachers were confident with grammar themselves, particularly at clause and syntax level. This meant that they sometimes struggled to explain things to students and to answer student questions, and they found it challenging to look at texts and notice how the grammatical choices were functioning. Ironically, it sometimes meant that

they focused too much on grammar as form and did not consider the rhetorical effect.

- ▶ **Too much imitation** – it is important to use authentic texts to emphasise the choices that published writers make and to ensure that connections are made between reading and writing. However, we have also found that the text can be used too rigidly as a model for imitation, leading to writing which is too close to the original and not authentic in itself. The use of authentic texts should open up a repertoire of possibilities for developing writers, not suggest they should simply copy what another writer has done.
- ▶ The **quality of the classroom talk** is crucial in enabling transfer of learning from teacher to learner. In all our studies, there was a strong link between how well the teacher opened up discussion about language choices and created thinking space for students and how confidently those students could subsequently make their own linguistic choices in writing.

## Metalinguistic Understanding and Metalinguistic Talk

The learning benefit of teaching grammar as choice rests in the fostering of developing writers' metalinguistic understanding of the choices they make in writing, and this is why the quality of classroom talk is so important. Talk is often used in writing classrooms, but it is usually talk *for* writing, which is focused more on generating ideas for writing, supporting content development. The talk we are interested in here is (metalinguistic) talk *about* writing which develops more specific understanding of the relationship between language choices and making meaning in writing: metalinguistic talk is not simply *using* language but *talking about how* language is used. Metalinguistic talk encourages the articulation of thinking about linguistic choices and is a way of exploring the relationship between a writer's authorial intention, the linguistic choices which realise that intention, and the intended effect on the reader. It is also a pedagogical tool which, through enabling and encouraging this verbalisation of choice, allows teachers to determine and extend the level of metalinguistic thinking and understanding that students have developed.

Because this 'meta' talk is so central to the learning process, it is important to plan lessons which move away from teacher-centred talk to student-centred talk and which involve students in active and purposeful discussion about language choices. Such talk is best undertaken in pairs or small groups, and some only require three to five minutes of lesson time (see Table 2).

Encourage students' metalinguistic thinking about grammatical choices by inviting them to:

- ▶ discuss what might go in blanked-out gaps in the text
- ▶ compare two different versions of a phrase, sentence, paragraph
- ▶ discuss different choices made by different authors in the same writing genre
- ▶ use text manipulation activities, such as a sentence divided into its syntactical chunks and each chunk produced on separate cards, to explore different possibilities of choice
- ▶ collaboratively compose or rewrite a short piece of text together
- ▶ discuss focussed language questions on a piece of text, including their own or a peer's
- ▶ engage in tasks where students highlight or underline aspects of the text in pairs
- ▶ explain their own authorial choices in their own writing to peers
- ▶ make revisions to their own writing and explain and justify them to peers

Table 2: Strategies for promoting student-centred metalinguistic talk

At the same time as planning student-centred activities to encourage metalinguistic thinking and discussion, it is also critically important for teachers to develop skills in managing whole-class metalinguistic talk. This is hard to plan for, as it is a very 'live' activity, responding to the uniqueness of every lesson. In our research, we have identified both constructive and less helpful kinds of teacher-led discussion. The less helpful discussion closes down meaningful talk by: accepting answers too soon and moving on; leading students to the 'right' answer that was in the teacher's head; spending too much time checking students' grasp of the grammatical form and not enough time on the



grammar-writing link; and generally talking too much, so that students have no space to express their thinking.

In contrast, constructive metalinguistic discussion is more genuinely open, focusing more on exploration of choice rather than seeking correct answers, and using the students' responses to build the next sequence of questions. Two strategies that came up regularly in purposeful metalinguistic talk were the use of questions that opened up thinking and questions which invited students to elaborate on what they had said. These are explored further in the two examples below:

#### Example 1: Opening-Up Questions

Student: *'As she slowly floated away into the mist, it was just like she vanished into nowhere.'*

Teacher: *What do you think, Charlie?*

Charlie: *I think it was quite good, but I think he could have, like, used a better word than 'floated' because when it says 'floating', I can't really imagine how she went away.*

Teacher: *Ok. You can't imagine her floating? Maybe?*

In this short exchange, the teacher takes one child's response (his selection of a description he felt was successful in his own writing) and invites Charlie to comment on it, with the opening-up question of *'What do you think?'* Charlie responds by picking on the choice of 'floating' as an image that does not quite work for him, although he does not confidently verbalise why. The teacher supports the verbalisation by reformulating it as *'You can't imagine her floating'*, but her use of a questioning tone and the follow-through *'Maybe?'* continues to open up space for Charlie to think about this, or disagree.

#### Example 2: Questions Inviting Elaboration

Emma: *And she's wearing a gown of wine-red.*

Teacher: *OK. Talk about that a bit more?*

Emma: *She wouldn't wear a white dress.*

Teacher: *Why?*

Emma: *Because if you were not evil, you would, like, wear yellow.*

Teacher: *Anyone got something else to comment on Emma's wine-red colour? Hassan?*

Hassan: *It's like blood.*

Teacher: *Like blood. So think carefully when it comes to yours, think about the colours your writing is using.*

In this second example, the students are discussing how character can be inferred from the descriptive detail the author chooses. Specifically, they are discussing the description of a beautiful, but evil, witch in an Arthurian legend and the author's choice of the noun phrase 'a gown of wine-red'. The teacher first invites Emma to elaborate more on her answer (which included no explanation or justification) through 'Talk about that a bit more?'. This is followed up with another question (Why?) asking Emma to expand on her answer, and the student provides more explanation, although it is still only partially verbalised. So the teacher moves the discussion along by passing the thread of thinking to Hassan, who offers an association between the colour red and blood.

In both these examples, the students are learning how to express and verbalise the relationship between a grammatical choice and its effect in the writing being considered, and the teachers' questions stimulate both deeper metalinguistic thinking and better verbalisation.

Our own research, and the research represented in this issue, point to a reimagining of grammar – as a fertile, productive and purposeful strand within the teaching of writing – where the focus of attention is shifted from compliance to rules, to a more subtle understanding of how language works, and to the power of authorial choice.

## References

Halliday, M. A. K. (1975). Learning how to Mean. I: E. H. Lenneberg, & E. Lenneberg (Eds.), *Foundations of Language Development* (p. 239-265). Elsevier.

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to English grammar*. Routledge.


Morpurgo, M. (1994). *Arthur, High King of Britain*. Pavilion Books.

Man skal bruge teknologien dér, hvor det giver mening. Og det, der giver mening for os, er, at alle elever skal kunne deltage i læringsfællesskabet. Lær mere om læringsteknologi og vores kompenserende og stilladserende funktionaliteter på [clio.me](https://clio.me).

**Clio**

A photograph of two young girls with long brown hair. The girl on the left is wearing a dark blue ruffled sweater and has her eyes closed, smiling warmly. The girl on the right is wearing an orange sweater and is looking towards the camera with a slight smile. They are embracing each other. The background is a blurred green chalkboard.

**Læ-ring  
skal  
væ-re  
for  
al-le**



# Gamma3-projektet 2018-2019

Baggrund og overblik

**METTE VEDSGAARD CHRISTENSEN, DOCENT, PH.D., VIA UNIVERSITY COLLEGE, LENE STORGAARD BROK, CENTERLEDER, PH.D., NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING OG KRISTINE KABEL, ADJUNKT, PH.D., DPU, AARHUS UNIVERSITET.**

Artiklen er fagfællebedømt.

***Hvordan praktiseres grammatikundervisning i grundskolens tre største sprogfag, dansk, engelsk og tysk? Og hvordan kan denne undervisning udvikles?*** Det er forskningsspørgsmålene i Gamma3-projektets undersøgelse. En forskergruppe på 14 forskere og vidensmedarbejdere fra VIA University College, Københavns Professionshøjskole, Nationalt Videncenter for Læsning og DPU, Aarhus Universitet har over en periode på to år undersøgt og eksperimenteret med grammatikundervisning i udskolningens tre største sprogfag. Spørgsmålene er blevet undersøgt i to delstudier med hver deres metodologi. Nærværende artikel introducerer det samlede Gamma3-projekt, formidler fund fra første del og skal læses som baggrund for de øvrige artikler i Viden om Literacy nr. 27, der går i dybden med nogle af de særligt interessante fund fra projektets anden del.

## **Undersøgelse af grammatikundervisning – et tværfagligt perspektiv**

Undervisning i grammatik er ikke et område, der tidligere har været underlagt forskning i Danmark. Der findes få studier af læremidler, og de viser, at læremidlerne både i modersmålsfaget (L1) dansk og i et fremmedsprog som tysk langt overvejende bygger på en strukturelt orienteret skolegrammatik (Haukås et al., 2016; Bremholm et al., 2017). Men undersøgelser af læremidler er ikke det samme som

undersøgelser af undervisning, og vi fandt ingen dansk forskning om, hvordan en undervisning i grammatik i sprogfag konkret tager sig ud. Fra den internationale litteratur ved vi, at en strukturelt funderet og formelt orienteret undervisning i grammatik ikke styrker elevernes produktive (skriftlige) L1-færdigheder (Andrews et al., 2006; Graham & Perin, 2007) og heller ikke øger deres viden om grammatik (Funke, 2018). Nyere international forskning (fx Fontich & Garcia-Folgado, 2018; Myhill et al., 2019) viser dog nye veje for en grammatikundervisning, der viser elever, at grammatik kan ses som sproglige muligheder for betydningskabelse og ikke kun som et system af regler.

Med udgangspunkt i, at der ikke fandtes analyser af grammatikundervisning i Danmark, og at vi gennem teoretiske og empiriske indsigter fra den internationale forskning kunne se forskellige mulige veje for grammatikundervisningen, ønskede vi at undersøge, hvordan der undervises i et centralt, men underbelyst indholdsområde i skolens sprogfag. I forlængelse heraf ønskede vi også at undersøge, hvordan undervisningen kunne udvikles. Da grammatikundervisning er et indholdsområde, som deles på tværs af fagene, inddrog vi et tværsprogligt perspektiv for at finde ud af, om et tværsprogligt potentiale realiseres i praksis.

## **En etnografisk tilgang**

Gamma3-projektet falder i to dele. Første del er en fokuseret etnografisk undersøgelse (Green & Bloome, 1997; Knoblauch, 2005) gennemført i syv

udskolingsklasser ved syv skoler i Danmark. Skolerne er valgt, så de repræsenterer en vis forskellighed i forhold til geografi, elevgrundlag og skolekultur. Datagrundlaget består af strukturerede undervisningsobservationer, lydoptagelser, artefakter fra undervisningen, interviews med alle deltagende lærere og tilfældigt udvalgte elever fra hver af de syv udskolingsklasser samt eliciterede tegninger af grammatikundervisningen udført af de interviewede elever. Undervisningsobservationerne, som udgør vores primære data, er nedfældet i feltnoter og efterfølgende dobbeltkodet af to forskningsmedarbejdere med udgangspunkt i et kodningsredskab udviklet af den samlede forskergruppe. Kodningerne blev kategoriseret ud fra: a. hvilke sproglige niveauer, der indgår i undervisningen (lyd, ord, sætning, tekst eller kontekst), b. hvilket sprog, herunder hvis sprog, gøres til genstand for undervisning (lærerens, elevens, lærebogens, eksterne teksters), c. organisering (klasse, gruppe, par, enkelt, teknologier), d. lærerens metasprog, e. elevens metasprog og f. eksplicite begrundelser i undervisningen (for en nærmere indføring i denne del af projektets metodiske grundlag se Kabel, et al., 2019).

Datagrundlaget og kodemanualen gav mulighed for at gennemføre en analyse af forskellige aspekter af grammatikundervisning. Vi var interesserede i at identificere og undersøge eksplicit grammatikundervisning, hvilket vil sige den undervisning, hvor der i klasserummet rettes direkte opmærksomhed mod sproglige fænomener. Nogle gange var sproglige strukturer og regelmæssigheder hovedindholdet i undervisningsaktiviteter, andre gange indgik eksplicit grammatikundervisning i andre aktiviteter som fx læsning eller skrivning. Samlet har vi undersøgt, hvor meget tid der bliver brugt på eksplicit grammatikundervisning i de tre sprogfag, hvilke aspekter af sproget der rettes opmærksomhed mod, hvad der udgør det sproglige grundlag, og hvordan grammatikundervisningen er organiseret i klassen. Gennem tegninger og interviews spurgte vi til, hvordan lærere og elever forstår grammatikundervisningen i de tre fag. Vores undersøgelse af praksisser har derfor tegnet et billede af, hvad der lægges vægt på i grammatikundervisningen i udskolingens sprogfag: Hvilke sider af sproget skal eleverne lære noget om, og hvordan skal de lære det? Hvordan opleves dette af klasserummets centrale deltagere?

I valg af design, og som grundlag for vores metodiske overvejelser, har vi taget udgangspunkt i et bredt teoretisk begreb om, hvad grammatikundervisning kan være, inspireret af et begreb om *multilevel grammatics* (Macken-Horarik et al., 2015). Undervejs har vi hentet inspiration i et mangefacetteret kontekstbegreb (se Kabel & Bjerre, 2020). Grammatikundervisning inkluderer i vores forståelse altså både nogle af sprogets mindste dele (fonologi), morfologi og syntaks (der som oftest er genstanden i en traditionel grammatikundervisning), men også tekstsammenhænge og kontekst.

På baggrund af analyserne fra første del har vi frembragt en række fund, som danner baggrund for en mini-intervention ved to skoler i anden del af projektet. Her er der tale om et skift i metodologi, idet vi ikke længere er forskere, der arbejder med fokuseret etnografi, men nu går ud som aktører, der sammen med en lærergruppe afprøver og undersøger andre måder at undervise i grammatik på. I interventionsprocessen er der tilvejebragt ny data i form af strukturerede observationer, video- og lydoptagelser af undervisning, lærer- og elevinterviews samt lydoptagelser af de forberedende workshops, hvor projektmedarbejdere og de deltagende lærere samarbejder om at udvikle didaktiske eksperimenter med grammatikundervisning. Nedenfor fremlægger vi de væsentligste fund fra første del og præsenterer design og indhold for anden del.

## Fund delstudie 1: Praksisser i de tre fag

Vores undersøgelse fra de etnografiske studier tegner et billede af tre forskellige sprogfag.

Den dominerende praksis for grammatikundervisningen i *dansk* i de syv klasser identificerer vi som en individuel, traditionel grammatikundervisning: Eleverne arbejdede individuelt med isolerede sproglige fænomener på sætnings- og ordniveau og med et fokus på tegnsætnings- og staveregler. Aktiviteterne tog udgangspunkt i læremidler, ofte fra digitale læringsplatforme. Ofte lavede eleverne grammatikøvelser, der fokuserede på sprogets lavere niveauer, og ofte kun på et enkelt sprogligt niveau ad gangen, ligesom elevernes bidrag var



reduceret til udfyldelse af enkeltord eller dele af ord, fx endelser. Metasproget – et sprog om sprog – var kun til stede i begrænset omfang i disse aktiviteter, idet grammatiske begreber optrådte i læremidlerne, men sjældent indgik i de klasse-samtaler, elever og lærere førte. Denne form for grammatikundervisning var ofte tidsmæssigt afgrænset, fx kunne der være sat 30 minutter af til 'grammatik', eller det individualiserede grammatikarbejde fik pausekarakter for elever, fx når der var lidt tid tilbage af undervisningen, der skulle udfyldes. Pausekarakteren viste sig også ved, at eleverne sad med høretelefoner og befandt sig i 'deres eget rum'. Grammatikundervisningen blev overtaget af læremidlerne, eller det kunne tolkes, som at lærerne udliciterede grammatikundervisningen til læremidler og lod eleverne arbejde individuelt i hver deres tempi og med forskellige typer af grammatiske opgaver og aktiviteter. I den individuelle, traditionelle grammatikundervisning var der ingen fælles fortolkende aktiviteter, hvilket vi ellers observerede, når det drejede sig om undervisning i andre af fagets indholdsområder, fx i forbindelse med analyse af kortfilm, dokumentarfilm og forskellige tekster, som klassen læste i undervisningen.

## Eleverne arbejdede individuelt med isolerede sproglige fænomener på sætnings- og ordniveau og med et fokus på tegn-sætnings- og staveregler.

Vi så i data også praksisser, der adskilte sig fra den ovenfor beskrevne. I nogle klasser forsøgte lærerne at kombinere læremidlernes grammatikfremstillinger og -øvelser med andre aktiviteter, fx når elever arbejdede med konjunktioner og skrivning af egne tekster. Det sproglige materiale var elevernes egne tekster, og der kobledes mellem valg på sætningsniveau, tekstsammenhæng og den kommunikative kontekst. Der var altså enkelte lærere i vores undersøgelse, der forsøgte at omdefinere og forandre egen undervisning og arbejde med at skabe sammenhæng mellem forskellige sproglige niveauer i en tekst, mellem grammatikbogens eksempler og kategorier og elevernes kommunikative færdigheder.

Der er mange nuancer i analyserne af grammatikundervisningen i danskfaget, som vi ikke kan få med i denne artikel, men det væsentligste fund er, at der i faget eksisterer flere samtidige og forskellige praksisser: Den formelt orienterede, individuelle grammatikundervisning dominerer, men samtidigt så vi praksisser, hvor lærere og elever afprøvede andre former for grammatikundervisning.

I feltnoterne fra observationerne noterede vi tidsoptælling i forhold til den undervisning, der foregik, og i *engelsk* fyldte den eksplicite grammatikundervisning ikke meget. På fem af de syv skoler registrerede vi stort set ikke eksplicit grammatikundervisning i engelsk, mens situationen var en helt anden på to af skolerne. Når vi så eksplicit grammatikundervisning, kunne undervisningen inddrage bevægelse og være organiseret som lege. Læreren kunne tilrettelægge en leg som ståtrold, hvor man 'befries', hvis man laver en sætning med en bestemt grammatisk form. På en skole arbejdede eleverne med grammatikøvelser på computer, på en anden skole arbejdede eleverne i grupper med forskellige grammatiske emner. Selvom organiseringsformen var forskellig, var indholdet det samme: Man arbejdede med traditionel skolegrammatik. Fælles for de to skoler, hvor man arbejdede med en eksplicit grammatikundervisning, var, at de havde konkrete udfordringer i forhold til de organisatoriske og strukturelle rammer for undervisningen. På den ene skole var engelsklæreren syg en del af den periode, hvor vi observerede, og undervisningen blev varetaget af en vikar, der havde fået til opgave at lede grammatikundervisning ved brug af selvforvaltende, digitale læremidler. På den anden skole underviste en lærer to sammenlagte klasser – også på grund af lærerfravær – og her var selvforvaltende grupper, der arbejdede med engelsk grammatik, en strukturel løsning.

## Selvom organiseringsformen var forskellig, var indholdet det samme: Man arbejdede med traditionel skolegrammatik.

Særligt interessant for engelsk er, at vi stort set ikke så eksplicit grammatikundervisning i de





resterende klasser, hvilket blev bekræftet i elev-interviews, ligesom de deltagende engelsklærere formulerede sig stærkt forbeholdne over for en eksPLICIT grammatikundervisning. Sammenfattede kan vi sige, at en kommunikativ undervisningsform dominerede i nogle klasseværelser, mens den samme formelt-orienterede skolegrammatik, som vi så i danskfaget, tog form af pauseindslag eller øvelser på computeren i andre klasser. Den traditionelle grammatikundervisning spillede en betydelig rolle i nogle klasserum, men fungerede også som svar på strukturelle udfordringer i skolen, knyttet til det at drive skole: sygdom, vikardækning, lærermangel.

Grammatikundervisningen i *tyskfaget* skilte sig ud fra dansk- og engelskundervisningen. Vi så også i dette fag en del traditionel skolegrammatikundervisning, men organiseringsformen adskilte sig, idet aktiviteterne oftest foregik på klasseniveau og antog varierede former sammenlignet med de overvejende individuelle arbejdsformer i dansk og engelsk. Det havde som konsekvens, at grammatik blev gjort til genstand for klassesamtaler, og at metasproget – i modsætning til i dansk og engelsk – blev tydeligt i undervisningen. Samtidig så vi også i tysk, som i dansk, kontekstualiseret grammatikundervisning i enkelte klasserum, hvilket vil sige, at lærere og elever i undervisningen havde fokus på sproglige muligheder for betydningsskabelse i en bestemt situation. Det vil sige, at et sprogligt fænomen på for eksempel sætningsniveau – for eksempel en bestemt verbalform – blev forbundet med den kommunikative kontekst.

**Det havde som konsekvens, at grammatik blev gjort til genstand for klassesamtaler, og at metasproget – i modsætning til i dansk og engelsk – blev tydeligt i undervisningen.**

### **Opsamling og nye veje frem**

Fundene fra Gramma3-undersøgelsens første del kan opsummeres som følger:

1. Der foregår meget individuel traditionel grammatikundervisning (i fagene dansk og engelsk)
2. Der foregår få gruppe- og klassesamtaler om grammatik (dog flere i tysk)
3. Der foregår stort set ikke et samarbejde på tværs af sprogfagene
4. Lærerne ønsker at udvikle en meningsgivende grammatikundervisning, der kan lære eleverne, at grammatik både er system og valg.

Med udgangspunkt i disse fund, men også med blik for international forskning i grammatikundervisning (fx Fontich & Garcia-Folgado, 2018; Myhill et al., 2019), mente vi, at der er potentialer for at udvikle en grammatikundervisning, der har flere niveauer af sproget i fokus på samme tid, og som tager udgangspunkt i hele tekster og sætter elever i situationer, hvor de kommer til at undersøge og diskutere sproglige valg. Et andet markant og tentativt fund er, at vi stort set ikke så referencer på tværs af de tre sprogfag. Indholdet i grammatikundervisningen i danskfaget forbandt sig ikke til engelsk og tyskfaget, ligesom der ikke mellem lærere fandtes et fælles sprog om grammatik. Der var altså ikke noget samarbejde på tværs af skolens sprogfag. Også dette fund tog vi med som grundlag for den lille intervention, vi satte i gang i projektets anden del.

**Der er potentialer for at udvikle en grammatikundervisning, der har flere niveauer af sproget i fokus på samme tid.**

### **Kontekstualiseret, tværsproglig grammatikundervisning – hvordan kan det se ud?**

I undersøgelsens anden del udviklede vi en intervention i samarbejde med lærere på to skoler. Vi ville undersøge, hvordan en kontekstualiseret grammatikundervisning meningsfuldt kunne udformes og foregå i dansk, engelsk og tysk, og hvilke potentialer og udfordringer der er i denne måde at undervise i grammatikundervisning på. Aktiviteterne skulle tage udgangspunkt i hele tekster og støtte elever i at se forbindelser mellem valg på ord-, sætnings- og/eller tekstniveau og kommuni-

kativ kontekst. Det var også et fokuspunkt at gøre grammatikundervisningen til et fælles anliggende for hele klassen og dermed inddrage klassesamtalens muligheder for at samtale om og diskutere sprog.

Interventionerne forgik på to forskellige skoler og gik på tværs af sprogfagene i de deltagende klasser. Et af forløbene havde til formål at vise eleverne, at det, de erfarede om sprog og mening i litterære tekster, kunne være en resurse, når de skulle arbejde med lignende fænomener i de andre sprogfag. I dansk arbejdede eleverne således med nogle af de forskellige sproglige resurser, som kan bruges til at skabe dialoger i litterære tekster. Aktiviteterne tog udgangspunkt i to litterære tekster, som adskiller sig på dette punkt. I *Et vintereventyr* af Arthur Krasilnikoff pakkes dialogen ind i selve den episke handling, og ytringsverbter og deres tilføjelser bidrager til tekstens mening. Fortællestilen er således på mange måder ret traditionel. I *Berørte Katrine* af Kim Fupz Aakeson er det dialogen, der uden anførselsverbter eller andre bidrag fra fortælleren i lange passager bærer historien. Hos Aakeson taler personerne endvidere et hverdagsligt ungdomssprog, som eleverne sikkert kunne identificere sig med. De to meget forskellige fortællestile skaber på forskellig vis billeder af historiens personer, men positionerer også læseren forskelligt. Den traditionelle fortæller tager læseren i hånden, men hos Aakeson må læseren læse mellem og bag linjerne i dialogerne uden mange regibemærkninger.

I interventionen var det planlagt at støtte eleverne i at se, hvordan sproglige valg i teksten har betydning for læserens møde med den. De skulle mere konkret erfare, at valg af verbter og adverbier skaber semantisk variation i tekster, og at syntaktiske valg kan være med til at karakterisere de personer, der fortælles om. Undervisningen i danskfaget lagde både et metasprogligt og erfaringsmæssigt grundlag for at iagttage og diskutere de samme fænomener i engelsk og i tysk. I alle tre fag arbejdede eleverne således med udgangspunkt i tekster, hvor dialoger, og dermed ytringsverbter, adverbier og forskellen mellem direkte og indirekte tale, spiller en rolle i fremstillingen.

I et andet forløb var syntaksen i fokus for grammatikundervisningen. Her blev eleverne støttet i at få

øje på og gøre sig erfaringer med forfeltets muligheder for at fremhæve eller nedtone information på både dansk, engelsk og tysk. Eleverne skulle som en del af forløbet analysere og selv producere korte informerende beskrivelser til fotos fra World Press Photo og her drøfte, hvordan ændringer på forfeltets plads er forbundet med kommunikativ kontekst. Ideen var, at eleverne fik greb om forfeltets betydning for sætningens informationsstruktur.

De konkrete fund fra eksperimenterne i anden del er beskrevet i de følgende syv artikler i dette tidsskrift. Vi har blot lagt anslaget her i den introducerende artikel, så læseren kan se, hvordan fundene fra første del har udviklet sig til interventioner i anden del.

## Veje frem

Gamma3-undersøgelsen peger på, at der er behov for at kvalificere grammatikundervisningen både set i lyset af den internationale forskning og set fra lærerperspektiv: Lærerne i Gamma3-undersøgelsen ønsker inspiration og billeder på, hvordan de kan gå andre veje. Men samtidig viser undersøgelsen også, at der er brug for endnu grundigere undersøgelser af, hvordan grammatikundervisning praktiseres, og der er brug for at eksperimenteres sammen med lærerne for at finde ud af, hvordan nye former for grammatikundervisning kan tage sig ud. I nærværende artikel har vi fremlagt Gamma3-projektets design og tempi: først et fokuseret etnografisk studie (første del), fulgt op af en lille intervention udarbejdet i samarbejde med sproglærere fra skolerne (anden del). Første del er afleveret i en større rapport (Kabel et al., 2019, se link i tekstboksen nedenfor), mens analyser og fund fra anden del lægges frem i de syv følgende artikler i dette tidsskrift.

Vi vil med denne forskning rejse en diskussion om grammatikundervisningen i skolen i dag og samtidig bidrage til at kvalificere fremtidige diskussioner blandt lærere, læreruddannere og forskere om, hvad eleverne skal lære om sprog, og hvordan de skal undervises i det, med blik for de forskellige fag, deres vidensgrundlag og deres traditioner. Vi mener, at der er et stort behov for at forske mere i grammatikundervisning og sammen med lærere i

sprogfagene at gå nye didaktiske veje, der kan blive virkningsfulde i forhold til elevernes egen sprogbrug og viden om sproglige valg.

Læs statusrapport over delstudie 1 her:

Kabel, K., Christensen, M. V., & Brok, L. S. (2019). *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk ? Statusrapport Gramma3*. Link: <https://www.videnomlaesning.dk/media/2762/gramma3rapport-2019.pdf>

## Referencer

- Bremholm, J., Bundsgaard, J., Fougat, S. S., & Skyggebjerg, A. K. (2017). *Læremidlernes danskfag*. Aarhus Universitetsforlag.
- Fontich, X., & García-Folgado, M.-J. (2018). Grammar instruction in the Hispanic area: The case of Spain with attention to empirical studies on metalinguistic activity. Contribution to a special issue Working on Grammar at School in L1 Education: Empirical Research across Linguistic Regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-39. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.02>
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. [https://www.carnegie.org/media/filer\\_public/3c/f5/3cf58727-34f4-4140-a014-723a00ac56f7/ccny\\_report\\_2007\\_writing.pdf](https://www.carnegie.org/media/filer_public/3c/f5/3cf58727-34f4-4140-a014-723a00ac56f7/ccny_report_2007_writing.pdf)
- Green, J., & Bloome, D. (1997). Ethnography and Ethnographers of and in Education: A Situated Perspective. I: Flood, J., Lapp, D., & Heath, S. B. (red.), *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts*. Macmillan Publishers.
- Haukås, Å., Malmqvist, A., & Valfridsson, I. (2016). Sprachbewusstheit und Fremdsprachenlernen. Inwiefern fördert die Grammatik in skandinavischen DaF-Lehrwerken die Sprachbewusstheit der Lernenden? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21(2), 13-26.
- Kabel, K., & Bjerre, K. (2020). Kontekstualiseret grammatikundervisning – hvad er det? *Viden om Literacy*, 27, 20-29.
- Kabel, K., Christensen, M. V., & Brok, L. S. (2019). *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk ? Statusrapport Gramma3*. Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning <https://www.videnomlaesning.dk/media/2762/gramma3rapport-2019.pdf>
- Knoblauch, H. (2005). Focused ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 6(3). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-6.3.20>
- Krasilnikoff, A. (1987). *Et vintereventyr. En uskyldig historie fra 1955. Kalkunens himmelfart og andre uskyldige historier*. Gyldendal.
- Macken-Horarik, M., Sandiford, C., Love, K., & Unsworth, L. (2015). New ways of working 'with grammar in mind' in School English: Insights from systemic functional grammatics. *Linguistics and Education*, 31, 145-158. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.07.004>
- Myhill, D., Lines, H., & Watson, A. (2019). At skabe betydning med grammatik – Et repertoire af muligheder. *DANSK*, (4). Dansk lærerforeningens Forlag.
- Aakeson, K. F. (2016) *Berørte Katrine*. Gyldendal.





# Molevitten


## Dansksystemet, der får alle med

*Molevitten* er et dansksystem til indskoling i to spor. Det ene spor er et struktureret og gennemprøvet læseprogram med en systematisk og lydbaseret tilgang til læseundervisningen og dertilhørende individuelle læsebøger.

Det andet spor rummer sprudlende litteraturarbejde med en legende og sansemæssig tilgang til litteraturen, og hvor fællesskab, dannelse og oplæsning er i højsædet.

Tilsammen kommer de to spor omkring alle danskfagets mål, og arbejdsdelingen mellem de to spor er klar og struktureret, så du kan bruge systemet fleksibelt.

Se mere på: [alinea.dk/molevitten](http://alinea.dk/molevitten)



# Kontekstualiseret grammatikundervisning – hvad er det?

KRISTINE KABEL, ADJUNKT, PH.D., DPU,  
AARHUS UNIVERSITET OG KIRSTEN  
BJERRE, LEKTOR, KØBENHAVNS  
PROFESSIONSHØJSKOLE

---

Artiklen er fagfællebedømt.

I denne artikel præsenteres, hvordan kontekstualiseret grammatikundervisning er blevet bestemt og udviklet i *Gamma3*, både i dialog med anden forskning og med afsæt i projektets aktuelle klasserumsobservationer fra udskolingen i Danmark. Fokus i denne artikel er rettet mod undervisning i dansk og tysk, og mod hvordan der kan trædes nye og delvist fælles veje i grammatikdidaktikken i disse fag og i skolens øvrige sprog- og kulturfag. Artiklen giver konkrete eksempler fra to klasserum og i særdeleshed indblik i et teoretisk grundlag for kontekstualiseret grammatikundervisning. Derudover peges på nogle af de udfordringer, som er trådt frem i *Gamma3*: At undervise kontekstualiseret medfører en kompleksitets-eksplosion, der for læreren er svær at takle i momentet, ligesom fælles undersøgende klassesamtaler om sprog kan være udfordrende, fordi de er uvante.

## At undervise kontekstualiseret medfører en kompleksitets-eksplosion.

Grammatikundervisning har både i Skandinavien og internationalt længe været et omdiskuteret emne. Diskussionerne er bl.a. blevet ført med afsæt i effektstudier, som gentagne gange har vist, at en traditionel formelt orienteret undervisning

med isoleret fokus på sætningsstruktur og ordmateriale, ofte med en kobling til tegnsætnings- og staveregler, ikke har en positiv effekt på hverken elevers skriftlige tekster eller metasproglige viden (Andrews et al., 2004, 2006; Braddock et al., 1963; Graham & Perin, 2007). Større studier af modersmålsundervisningen (L1-undervisningen) i England har imidlertid bidraget til at forny diskussionen, idet de har vist, at grammatikundervisning kan have en solid, positiv virkning på elevers tekster og metasproglige viden – vel at mærke hvis der undervises kontekstualiseret. Det vil sige, at grammatikundervisningen integreres i skriveundervisning, har fokus på sproglige valg, og at elevers kommunikative erfaringer invites ind i fælles undersøgende klassesamtaler om tekster og betydningsskabende muligheder i en given situation (fx Myhill et al., 2012; Myhill et al., 2018). I *Gamma3* har vi blandt andet på baggrund af denne forskning i både *traditionel* og *kontekstualiseret* grammatikundervisning ønsket at undersøge, hvordan der aktuelt undervises i grammatik i dansk, engelsk og tysk i den danske grundskole.

## Gamma3: Fra første del til anden del af projektet

I første del af *Gamma3* (2018) fulgte vi syv udskolingsklasser og identificerede gennem et fokuseret etnografisk design praksisser i og på tværs af fagene dansk, engelsk og tysk (se fx Christensen et al., 2020). Vi kunne se, at en traditionel formelt orienteret skolegrammatik dominerede på tværs af alle



tre fag, men på forskellig måde: fra at være et primært individuelt arbejde i dansk og engelsk, delvist udliciteret til læremidler, til at være et fælles anliggende i tysk. I enkelte dansk- og tyskklasser så vi imidlertid ansatser til en kontekstualiseret grammatikundervisning – et aktivt, bevidst valg fra de pågældende læreres side. Vi fandt samtidig, at de fleste deltagende lærere efterlyste inspiration til kontekstualiseret grammatikundervisning. Dét fund kan genkendes i internationale undersøgelser. Fx har Boivin (2018) vist, at selvom L1-undervisere i Frankrig ønsker at undervise grammatik kontekstualiseret, underviser de alligevel typisk i traditionel skolegrammatik i klasserummet. Dette kan indikere, at det er udfordrende at undervise i grammatik på nye måder. Også internationalt er der peget på, at særligt grammatikundervisning synes forandringsresistent (se fx Andrews et al., 2004). I England har Myhill og kolleger fremhævet, at læreres egen viden om fagrelevant grammatik og didaktiske muligheder er helt central for at træde nye veje i grammatikundervisningen, herunder for at organisere undersøgende og dialogiske samtaler, et centralt princip i den kontekstualiserede tilgang (Myhill et al., 2016).

## De fleste deltagende lærere efterlyste inspiration til kontekstualiseret grammatikundervisning.

Det tværfaglige perspektiv i vores undersøgelse har betydet, at vi i første del af Grammar3 har konceptualiseret kontekstualiseret grammatikundervisning på baggrund af de ansatser til kontekstualiseret grammatikundervisning, vi har set i især dansk og tysk. Denne nye konceptualisering har været central for fagovergribende at kunne profilere praksisser, der er formet af sprogpedagogiske traditioner i begge disse fag.

På baggrund af hidtidig forskning og af vores fund og begrebsudvikling i første del af Grammar3-projektet har vi i projektets anden del ønsket – i samarbejde med to lærerteams i henholdsvis Øst- og Vestdanmark – at udvikle didaktiske eksperimenter med kontekstualiseret grammatikundervisning. Vi har i et samarbejde mellem projektdelta-

gere og grundskolelærere arbejdet med, hvordan en sådan undervisning i dansk, engelsk og tysk helt konkret kan udformes og udføres – og hvordan det kan ske meningsfuldt med afsæt i eksisterende praksisser i de tre fag. I denne artikel vil vi beskrive dette arbejde ud fra følgende to forskningsspørgsmål: *Hvordan kan kontekstualiseret grammatikundervisning se ud i og på tværs af skolens sprogfag? Hvilke udfordringer træder frem?*

I næste afsnit beskriver vi, hvilken forståelse af kontekstualiseret grammatikundervisning vi har udviklet, og derefter vil vi give indblik i fund med eksempler fra det didaktiske eksperiment, som det blev gennemført i dansk og tysk i Østdanmark, ligesom vi vil diskutere to af de udfordringer, der er trådt frem undervejs.

## Kontekstualiseret grammatikundervisning

I vores konceptualisering af kontekstualiseret grammatikundervisning er vi inspireret af et *multilevel* grammatikbegreb (Macken-Horarik et al., 2015). Begrebet trækker på en bred forståelse af grammatik udviklet inden for funktionel lingvistik, hvor flere sproglige strata eller niveauer inkluderes: Grammatik kan angå sætningen, men sprog kan også beskrives *fra neden*, med fokus på fx fonologi, eller *fra oven*, med fokus på semantik, og derigennem være tæt forbundet med kontekst (Halliday, 2002). Denne forståelse af, hvad grammatikbegrebet adresserer, er derved mere omfattende, end hvad der ses i en traditionel formelt orienteret skolegrammatik med et fokus på fx sætningsstruktur og ordmateriale.

Vi har lånt begrebet *multilevel* for at kunne identificere, på hvilke sproglige niveauer de fænomener, der rettes konkret eksplicit opmærksomhed mod i klasserummet, befinder sig. Konkret har vi i Grammar3 operationaliseret *multilevel* til at dække fire niveauer (se figur 1).<sup>1</sup>

I forbindelse med et multilevel grammatikbegreb skelner vi også mellem, om der i undervisningen alene er fokus på sprog som system eller derudover også på sprog som valg. Grundlag for en kontekstualiseret grammatikundervisning er et fokus på sproglige valg som betydningsskabende valg: at

undervisningen støtter elever i at få øje på *forbindelser* mellem valg på ord-, sætnings- og/eller tekstniveau – og så den situation, kommunikationen udspiller sig i.

Det er centralt at understrege, at vi med vores teoretiske afsæt forstår det sådan, at den kommunikative kontekst altid vil være i spil i relation til enhver ytring eller enhver tekst, men at der i en undervisning ikke nødvendigvis rettes opmærksomhed mod denne kommunikative kontekst; først når dét gøres, bestemmer vi det som kontekstualiseret grammatikundervisning.

Sammenfattende har vi i Gramma3 operationaliseret *multilevel* til at dække nogle delvist andre niveauer end i funktionel lingvistik, men fastholdt vigtigheden af forbindelser mellem niveauer og inklusionen af kontekst.



Figur 1. Operationalisering af sproglige niveauer og kontekstfacetter i Gramma3.

Undervejs i Gramma3 har vi på baggrund af klasserumsobservationer udarbejdet et bredt kontekstbegreb, det vil sige et *mangefacetteret* kontekstbegreb, der teoretisk trækker på både funktionel lingvistik og etnografi (Bartlett, 2016; Kabel & Brok, 2018). Vi har således suppleret den kommunikative kontekst med to andre kontekstfacetter, foranlediget af det, som vi faktisk så foregik i klasserum i første del af projektet, nemlig 'læreres og elevers livserfaringer' og 'elevers kommunikative erfaringer'.

I tyskfaget så vi fx en lærer, der fortalte om sin påskeferie og herefter lod eleverne fortælle hinanden om deres påskeferie, og integreret i denne udveks-

ling af livserfaringer satte læreren fokus på bl.a. brug af førnutid. Der var flere sproglige fokuser i denne lektion (beskrevet i statusrapporten for første del af Gramma3, se Kabel & Bjerre, 2019). Centralt er her, at læreren *også* kontekstualiserede grammatik ved at trække tråde til elevernes eget liv. I danskfaget lader man sjældent elever fortælle, hvad de har lavet, for så at rette opmærksomhed mod førnutid som et sprogligt valg i netop den kommunikationssituation, men det ville være en parallel. Vi ser en *pædagogisk* pointe i at medtænke denne kontekstfacet i en kontekstualiseret grammatikundervisning.

Derudover er der forskel på, om en lærer alene fortæller eleverne om sproglige valgs sammenhæng med den situation, sproget bruges i, eller om elevers kommunikative erfaringer inviteres med i undersøgende og dialogiske samtaler. Vi ser en *didaktisk* pointe i at medtænke denne kontekstfacet i en kontekstualiseret grammatikundervisning.

Et *multilevel* grammatikbegreb og et *mangefacetteret* kontekstbegreb er således udviklet i første del af projektet til at operationalisere måder at få øje på, hvad der foregår i grammatikundervisning, og til at markere yderligere pædagogiske og didaktiske valg i undervisningen. Denne konceptualisering har vi taget udgangspunkt i, når vi i anden del aktivt har udviklet kontekstualiseret grammatikundervisning sammen med de to deltagende lærerteams i henholdsvis Øst- og Vestdanmark.

## Et multilevel grammatikbegreb og et mangefacetteret kontekstbegreb.

### Didaktisk eksperiment

Det didaktiske eksperiment bestod af udvikling af minigrammatikforløb fastholdt i detaljerede undervisningsplaner, af gennemførelse af undervisning og i Østdanmark desuden af efterfølgende refleksioner, og er inspireret af bl.a. praksisudviklende tilgange til eksperiment (Staunæs et al., 2014). Undervisningsplanerne blev udviklet i et tæt samarbejde mellem projektmedarbejdere og lærere. Lærerne i Østdanmark underviste på sam-



me grundskole og havde alle ligesom projektmedarbejderne deltaget i projektets første del.<sup>2</sup>

I forlængelse af projektets første del tog samarbejdet udgangspunkt i nedenstående tre principper.

Disse principper bidrager dermed til en arbejdsdefinition på begrebet kontekstualiseret grammatikundervisning.

1. **Heltekst**, det vil sige, at der ikke kun arbejdes med isolerede tekstbidder, men med en meningsfuld dialog eller skriftlig hel tekst.
2. **Klasse- og gruppesamtale**, det vil sige, at eleverne ikke alene skulle arbejde individuelt, men gives mulighed for fælles undersøgende og dialogiske samtaler.
3. **Flere sproglige niveauer inklusive kontekst**, det vil sige, at eleverne skulle støttes i at se forbindelser mellem valg på ord-, sætnings- og/eller teksthøjde og så den kommunikative kontekst.

I Østdanmark indledtes samarbejdet med fælles workshop, hvor vi valgte det sproglige fænomen, vi på tværs af sprogfagene ville stille i centrum for undervisningstilrettelæggelsen – altså hvilket grammatisk fokus såvel dansk-, engelsk- som tyskundervisningen skulle behandle. Vi valgte endvidere det tekstmateriale, vi ville anvende, ligeledes på tværs af sprogfagene. Valg af såvel grammatisk fokus som tekstgrundlag var som udgangspunkt ganske åbent, men det endte med, at lærerne valgte et af de forslag, projektmedarbejderne på forhånd havde skitseret og medbragt som inspiration.

Det sproglige fænomen, vi valgte at arbejde med, var besætning af sætningens forfelt, eller som det betegnes i engelsk: sentence opener. Vi valgte at støtte eleverne i en opmærksomhed mod forfeltet, og hvordan valg af sætningsled, og dermed hvilke informationer man besætter forfeltet med, har betydning i den kommunikative kontekst. Det grammatiske fokus er bl.a. inspireret af et norsk studie om forskelle mellem sprog i brug af forfeltet (Haukås & Hoheisel, 2013).

Som tekstgrundlag udvalgte vi fotos fra den internationale fotokonkurrence World Press Photo (WPP) fra 2019 med tilhørende undertekster

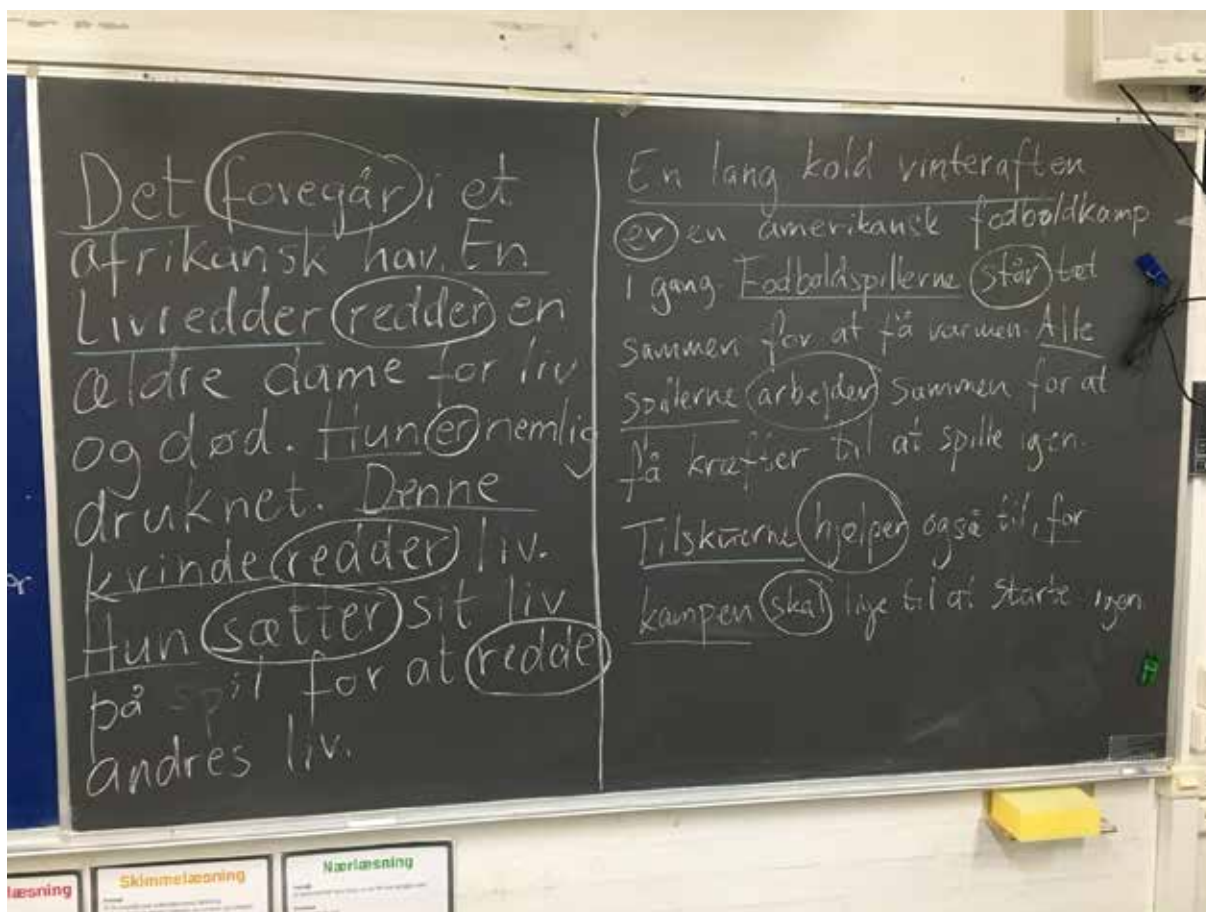
(informerende billedtekster). Valget af international fotojournalistik med hele verden som målgruppe tilbød et arbejde med effektiv formidling af et komplekst indhold. Det var der også et pragmatisk argument for: Vi ville gerne arbejde med relativt korte tekster, idet eksperimentet var berammet til én dobbeltlektion. Gennem WPP-materialet kunne vi åbne for samtale om undertekstens betydning for læserens oplevelse af fotoet: At ændre i underteksten kunne ændre billedlæsningen. Gennem dette tekstvalg ønskede vi altså at støtte elevernes opmærksomhed på forbindelsen mellem grammatisk valg på sætningsniveau – og den kommunikative kontekst.

## Valget af international fotojournalistik med hele verden som målgruppe tilbød et arbejde med effektiv formidling af et komplekst indhold.

### Inde fra klasserummet

For at eksemplificere, hvordan kontekstualiseret grammatikundervisning kan se ud, inviterer vi indenfor i dobbeltlektionen i dansk, i en 6. klasse, og supplerer med parallelle observationer fra tysk i 9. klasse.

Eleverne skal arbejde med to fotos fra WPP og de tilhørende informerende billedtekster. Dansklæreren, Anna-Sofie, indleder dobbeltlektionen med at introducere det grammatiske fokus: ”Vi skal arbejde lidt med sætningen. Det første, vi skal arbejde med, er noget, der hedder verbedet, det andet, vi skal arbejde med, er forfeltet.” Herefter skifter fokus til et foto fra WPP. To mænd laver mad i et rum med jordklinik gulv, på et hjørne af et bord står en bærbar computer. Lærer og elever læser fælles fotoets undertekst. Først drejer samtalen sig om enkelte ord, fx betydningen af ’Huangtu-plateauet’. Herefter arbejder eleverne i par med at identificere sætningsforfelterne, efterfulgt af fælles gennemgang. Anna-Sofie spørger: ”Hvad får vi at vide i disse forfelter?” Eleverne får nu i grupper en konvolut med sætningerne delt op i led. De skal pusle med dem og vurdere, hvad de synes giver



Figur 2. To elevtekster på tavlen danner udgangspunkt for fælles klassesamtale. Udpegnin g af verballed blev brugt til at finde forfelterne.

bedst mening at sætte i forfeltet. Både under dette gruppearbejde og i efterfølgende fælles samtale fastholder dansklæreren, at eleverne skal foretage et valg. Den oprindelige undertekst indledes med "To brødre...", men flere af eleverne vælger at sætte andre informationer i forfeltet. Nogle opdager, at de kan konstruere spørgsmål ved at gøre forfeltet tomt.

I tysk har eleverne en samtale om det samme foto. Her forklarer læreren, Charlotte: "Når man skriver en tekst, er det lidt vigtigt at overveje, hvad man egentlig vil skrive forrest", og hun spørger: "Hvorfor det?" En elev svarer, at det, der er forrest, fanger læserens opmærksomhed. "Nemlig," fortsætter Charlotte, "så når du vil have mig til at tænke over det her billede, for billedet er en helhed med teksten, og skriver "Zwei Brüder", så tænker jeg ikke: Der er en computer – for jeg så slet ikke den computer. Så hvis I vil have mig til at lægge mærke til, at der er en computer, så skal I skrive det. I kan

skrive det i forfeltet eller et andet sted i teksten, men skriver I det i forfeltet, så havde jeg set det".

I dansk skal eleverne nu selv skrive en tekst til et nyt foto fra WPP. Igen rettes elevernes opmærksomhed mod deres valg af indhold i forfeltet, og de støttes eksplicit i at medtænke forbindelsen til en kommunikativ kontekst. "Hele verden er målgruppen", siger Anna-Sofie, "og teksten skal kunne læses af nogen, der ikke har set billedet før. Vær opmærksom på forfeltet, hvilke informationer vil I have med der". Eleverne skaber i grupper nye tekster ud fra deres billedtolkning. "Der er ikke ét facit", understreger dansklæreren, "men I har jo nok en idé om, hvad der er på det billede. Det skriver I." På den måde inviteres eleverne til at trække på deres egne livserfaringer, når de skal beskrive fotoet. De kan desuden i deres gruppesamtaler om fælles tekstproduktion trække på deres kommunikative erfaringer for at vurdere, hvad der er vigtigt at fremhæve over for en målgruppe, der ikke



kender billedet på forhånd – kommunikative erfaringer, som underviseren har aktiveret og gjort til genstand for en fælles opmærksomhed i klassen.

## “Der er ikke ét facit”, understreger dansklæreren, ”men I har jo nok en idé om, hvad der er på det billede. Det skriver I.”

Dobbeltlektionen slutter med, at to elevgruppers meget forskellige tekster skrives på tavlen. Faciliteret af Anna-Sofie identificerer eleverne informationerne i forfelterne. Arbejdet forbliver imidlertid identificerende, da de ikke når at tale om, hvordan disse valg forbinder sig til den kommunikative kontekst; hvorfor eleverne har valgt at skrive teksterne, som de har. Men denne sidste aktivitet kunne fortsætte, og derved ville der kunne åbnes for en undersøgende og afsluttende klassesamtale om elevernes valg i deres egne tekster. Et potentielle ville også være at vende tilbage til den professionelle undertekst til fotoet fra WPP og samtale om denne for at skabe vekselvirkning mellem refleksion over sproglige valg i egne og andres tekster.

### Udfordringer

I det didaktiske eksperiment er især to udfordringer trådt frem, begge forbundet med den kompleksitetsexplosion, som et arbejde med undersøgelser af valg i hele tekster medfører.

For det første: Det er svært. Et af de tre principper for vores eksperiment var fælles undersøgende og dialogisk metasproglig samtale. Men sprog i brug er komplekst; der er mange sproglige fænomener på spil – også i elevproduktioner. Overhovedet at finde forfelterne ud fra en identifikation af verballed, som 6. klasse arbejdede med, kan kræve mere omfattende forklaringer til eleverne, når der også optræder infinitiver og sammensatte verballed (se figur 2). En åben samtale om tekst kan dermed føre til en veritabel kompleksitetsexplosion. Det stiller i momentet store krav til lærerens fagrelevante paratviden om grammatik. En deltagende lærer udtrykker det således: ”I et splitsekund skal du lige nå at tænke. Du skal være sindssygt velfunderet. Jo mere sikker du er på dit fag, jo nemmere har du jo

ved at gribe den”. Det er imidlertid ikke kun i momentet, en kontekstualiseret grammatikundervisning stiller krav. Det didaktiske eksperiment har vist, at vi også i planlægningen har været udfordrede. Vores grammatiske fokus har været på forbindelser mellem forfelt og kommunikationskontekst, men vi har i planlægningen ikke taget højde for sammenhæng mellem disse valg og sætningernes indbyrdes sammenhæng, kohæsionen. Arbejdet med på sætningsplan at pusle med forfelterne i den professionelle undertekst til fotoet med de to brødre førte således til en situation, hvor en elev indvendte: ”Hele teksten lyder rimelig mærkelig nu!” Eller som en lærer udtrykker det i en af refleksionerne: ”Det blev i mine grupper ligesom til fire individuelle sætninger. Og jeg kunne se, at når de læste sætningerne op, så havde de ikke nogen forbindelse som hel tekst. Det, tænker jeg, er noget, vi måske godt kunne overveje.”

## ”I et splitsekund skal du lige nå at tænke. Du skal være sindssygt velfunderet.”

For det andet: Det er uvant. Vi kan i data fra fælles klassesamtaler i alle tre fag således se fortrolighed med at spørge konstaterende til ordklasser. Som fx i følgende dialog, hvor læreren spørger: ”Hvad er det for en ordklasse, der typisk står i forfeltet i den her billedtekst?” En elev svarer: ”Hvad er det nu, det hedder: stedord”. En anden siger om næste sætning: ”Substantiv”. Til gengæld fremstår det mere uvant og derved udfordrende at støtte eleverne i at se forbindelser opad, til valgets forbindelse med kommunikationssituationen (se også Rohde, 2020).

### Afrunding

I første forskningsspørgsmål spurgte vi, hvordan kontekstualiseret grammatikundervisning kan se ud i og på tværs af skolens fag. Vi har undersøgt og peget på, hvordan man i en sådan undervisning kan rette et eksplicit fokus på sammenhænge mellem valg på sætningsniveau og kommunikativ kontekst. Undersøgende og dialogiske samtaler er centrale for kontekstualiseret grammatikundervisning, og vi kan se, at de ikke dominerer i de praksisser, vi har identificeret i første del af



Grammar3. I andet forskningsspørgsmål spurgte vi til udfordringer. At rette fokus mod sprog som valg frem for alene sprog som system er udfordrende på flere måder, der også er genkendelige internationalt – og som er centrale at tage højde for, hvis man vil igangsætte kontekstualiseret grammatikundervisning i skolens sprog- og kulturfag. Derfor kalder nye veje i grammatikdidaktikken på fælles samarbejder mellem forskere, læreruddannere og lærere om, hvordan kontekstualiseret grammatikundervisning kan blive til i klasserum på fortrolige og meningsfulde måder. Og den kontekstualiserede grammatikundervisning kalder på flere undersøgelser af, hvad den kan betyde for elevers omgang med og kritiske refleksion over egne og andres tekster.

## Referencer

- Andrews, R., Torgerson, C., Beverton, S., Freeman, A., Locke, T., Low, G., Robinson, A., & Zhu, D. (2004). The effect of grammar teaching (sentence combining) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition. *Research Evidence in Education Library*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Andrews, R., Torgerson, C., Beverton, S., Freeman, A., Locke, T., Low, G., Robinson A., & Zhu, D. (2006). The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal*, 32(1), 39-55.
- Bartlett, T. (2016). Multiscalar Modelling of Context: Some Questions Raised by the Category of Mode. I: Bowcher, W. L., & Liang, J. Y. (red.), *Society in Language, Language in Society: Essays in Honour of Ruqaiya Hasan* (s. 166-183). Palgrave Macmillan.
- Boivin, M.-C. (2018). A review of the current empirical research on grammar instruction in the francophone regions. Contribution to a special issue Working on Grammar at School in L1- Education: Empirical Research across Linguistic Regions. *L1-Educational Studies in Language*, 18, 1-48. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.03>
- Braddock, R., Lloyd-Jones, R., & Schoer, L. (1963). *Research in Written Composition*. National Council of Teachers of English.
- Christensen, M.V., Brok, L.S., & Kabel, K. (2020). Grammar3-projektet. Baggrund og overblik. *Viden om Literacy*, 27, 12-18
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Alliance for Excellent Education.
- Halliday, M. A. K. (2002). On grammar and grammatics. I: Webster, J. J. (red.), *On Grammar* (s. 384-317). Continuum.
- Haukås, Å., & Hoheisel, M. K. (2013). Das Vorfeld im argumentativen Text. Eine kontrastive Studie des L1-Norwegischen, des L1-Deutschen und des L2-Deutschen. *Deutsch als Fremdsprache*, 1, 28-36.
- Kabel, K., & Brok, L. S. (2018). Didaktik og kontekst: Vi trænger til en teoretisk afklaring af kontekstbegrabet i literacy-didaktikken. I: Christensen, T. S., Elf, N., Hobel, P., Qvortrup, A., & S. Troelsen (red.), *Didaktik i udvikling* (s. 219-235). Forlaget Klim.
- Kabel, K., & Bjerre, K. (2019). Kontekstualiseret grammatikundervisning. I: Kabel, K., Christensen, M. V., & Brok, L. S. (red.), *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Grammar3* (s. 53-72). Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning.
- Macken-Horarik, M., Sandiford, C., Love, K., & Unsworth, L. (2015). New ways of working 'with grammar in mind' in School English: Insights from systemic functional grammatics. *Linguistics and Education*, 31, 145-158. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.07.004>
- Myhill, D., Jones, S., & Lines, H. (2018). Supporting less proficient writers through linguistically aware teaching. *Language and Education*, 32(4), 333-349. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1438468>

Myhill, D., Jones, S., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27, 139-166. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>

Myhill, D., Jones, S., & Wilson, A. (2016). Writing conversations: Fostering metalinguistic discussion about writing. *Research Papers in Education*, 31(1), 23-44. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1106694>

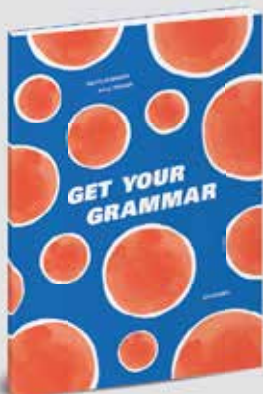
Rohde, L. (2020). At vælge, forhandle og begrunde engelsk grammatik. *Viden om Literacy*, 27, 62-69.

Staunæs, D., Nickelsen, N. C. M., Dupret, K., Adriansen, H. K., & Høyrup, S. (2014). Læringslaboratorier og læringseksperimenter. I: Staunæs, D., Adriansen, H., Dupret, K., Høyrup, S., & Nickelsen, N. C. (red.), *Læringslaboratorier og -eksperimenter* (s. 7-32). Aarhus Universitetsforlag.

## Noter

- 1 I første del inkluderede vi også et fokus på lyd i vores klasserumsobservationer og kodninger af disse, se nærmere i artiklen af Christensen, Kabel, & Brøk i dette nummer af *Viden om Literacy*. Det har imidlertid ikke haft fortsat betydning for vores konceptualisering af kontekstualiseret grammatikundervisning.
- 2 Stor tak til lærerne og eleverne, som har været uvurderlige samarbejdspartnere og deltagere i Gramma3, herunder for delundersøgelsen i denne artikel.

# Sæt den engelske grammatik i kontekst



*Get Your Grammar* er en ny engelsk grammatikbog til 8.-10. klasse, som bygger på et funktionelt og kommunikativt sprogsyn. I *Get Your Grammar* møder eleverne grammatikken i en naturlig sproglig kontekst. Bogens korte grammatiske forklaringer klæder hurtigt og sikkert eleverne på til at arbejde med sproget kreativt og i dialog med hinanden i bogens mange opgaver.

Bestil bogen på [gu.dk](http://gu.dk)

LÆNGE LEVE LÆSELYSTEN  
GYLDENDAL





# Tværfagligt samarbejde om kontekstualiseret grammatikundervisning

HANNE MØLLER, LEKTOR, PH.D., KØBENHAVNS  
PROFESSIONSHØJSKOLE

Artiklen er fagfællebedømt.

**Artiklen har fokus på kontekstualiseret grammatikundervisning fra et lærerdeltagelsesperspektiv. Jeg undersøger et tværfagligt samarbejde mellem tre sprog lærere med tre forskellige sprogfag og fire UC<sup>1</sup>-facilitatorer om udvikling af denne tilgang til grammatikundervisning. I artiklen bestemmer jeg først de tre fags typiske tilgange til grammatikundervisning som 'forestillede verdner'. Lærernes tilgang til grammatikundervisning identificeres herefter, og endelig analyserer jeg, hvilke deltagelsesmønstre en af lærerne, som ikke i forvejen har en orientering mod kontekstualiseret grammatikundervisning, udvikler i samarbejde med de øvrige deltagere i forløbet.**

Sproglærerne er de afgørende aktører, når det gælder opgaven at udvikle grammatikundervisningen, så den i højere grad baserer sig på kontekstualiserede tilgange. Lærerne skal gives tid og rum til udvikling af deres undervisning, og Hennessy (2014) identificerer desuden en række afgørende indikatorer for vellykkede tilgange til læreres professionelle udvikling. De vellykkede tilgange er først og fremmest kollaborativt baserede og har fokus på at udforske undervisning. Og så bygger de på læreres aktuelle viden og praksis, så refleksioner i forhold til nye måder at undervise på kan foregå ud fra det perspektiv, som lærernes eksisterende praksis er udtryk for.

Kabel et al. (2019) konkluderer, at danske lærere ikke i nævneværdig grad samarbejder om

grammatikundervisning på tværs af sprogfagene. Gramma3-projektet (se Vedsgaard et al., 2020) bygger på antagelsen, at det tværfaglige samarbejde sprogfagernes lærere imellem udgør et uudnyttet potentiale både for udvikling af læreres kompetencer i og for eleveres udbytte af sprogundervisning (Funke, 2018). Vi har derfor samarbejdet med tre lærere i fagene dansk, engelsk og tysk om udvikling og afprøvning af kontekstualiseret grammatikundervisning i de tre fag i lærernes egne klasser. Dette forløb er i artiklen udgangspunkt for en undersøgelse af mulighederne for udvikling af grammatikundervisning gennem læreres deltagelse i tværfaglige, kollaborative og praksisnært orienterede kompetenceudviklingsforløb. For de fleste sproglærere er det nyt og svært at undervise kontekstualiseret i grammatik, og derfor fokuserer jeg især på en lærer uden foregående erfaringer med kontekstualiseret grammatikundervisning.

**Vi har samarbejdet med tre lærere i fagene dansk, engelsk og tysk om udvikling og afprøvning af kontekstualiseret grammatikundervisning.**

## Metodisk tilgang

De tre samarbejdende lærere i artiklens case har hver mindst 12 års erfaring som lærere. De deltog også i den første eksplorative del af Gramma3 (Kabel et al., 2019), og valget faldt på at spørge netop



dem, fordi vi på deres skole samlet set observerede mange ansatser til kontekstualiseret grammatikundervisning. Til daglig udgør de tre lærere ikke et team, men samarbejdet foregår som et kollaborativt forløb med de tre lærere og fire UC-facilitatorer som deltagere.

Forløbet tilrettelægges med inspiration fra lektionsstudier som tilgang til læreres professionelle udvikling (Murata, 2011). Vi samarbejder ved to workshopdage, hvor facilitatorerne bl.a. præsenterer forslag til grammatisk fokus for eksperimenterne. I fællesskab vælger vi et, som omhandler det grammatiske fænomen 'forfelt', og hvert fagteam (en lærer og en/to facilitator(er)) planlægger herefter en dobbeltlektion med dette grammatiske fokus. På skift underviser en af de tre lærere i egen klasse ud fra lektionsplanen, som det enkelte team har produceret. Alle andre deltagere er observatører i undervisningen, og efterfølgende gennemfører vi en fælles refleksion over den gennemførte undervisning med udgangspunkt i de opstillede mål for undervisningen. Det samlede forløb afsluttes med et fokusgruppeinterview med de tre lærere.

Data er lydoptagelser af alle nævnte processer, og artiklen trækker på transskriberinger af workshopdage, refleksioner og interview samt feltnoter fra undervisningen. Jeg undersøger det samlede forløb (ca. tre måneder), fra workshopdagene til gennemførelsen af og refleksionerne over undervisningen i de tre klasser på skift og det afsluttende interview.

## Forestillede verdner og deltagelsesmønstre

Til at udforske samarbejdsforløbets processer trækker jeg på den teoretiske ramme 'patterns of participation' (PoP), *deltagelsesmønstre*, (Skott, 2019) og især PoP's anvendelse af begrebet 'figured worlds', *forestillede verdner* (Holland et al., 1998). Med PoP fokuserer man på betydningen af de sociale konstellationer og praksisser for læreres erfaringsdannelse og læring. PoP giver et perspektiv på, hvordan mennesker skaber mening gennem løbende afprøvninger i de kulturelle og sociale kontekster, som de er en del af. Grundlaget for menneskers handlinger og diskurser er altså

fortolkningsrammer, som er socialt og kulturelt konstruerede. Et centralt begreb er som nævnt Holland et al.'s (1998) *figured worlds*. Forestillede verdner (FV) forstås som værdibaserede fortolkningskontekster for menneskers orienteringer og handlinger (Holland et al., 1998). Teorien om deltagelsesmønstre (PoP) kombinerer FV med begrebet *emergerende mønstre*, hvor læreres deltagelse, fx i kompetenceudviklingsforløb, beskrives og forstås som mønstre, der opstår i form af lærernes orienteringer mod foregående, nuværende og nye FV. Læreres fortolkninger af en konkret situation ses som udtryk for bestræbelser på at engagere sig meningsfuldt i handlinger fra foregående, nuværende og nye verdner (Skott, 2013). Ved hjælp af PoP begrebsliggør jeg således de deltagende læreres interaktioner i forløbet som et udtryk for, at lærerne dynamisk orienterer sig mod skiftende betydningsfulde verdner.

## Grammatikundervisning som forestillede verdner

Gamma3-rapportens beskrivelse af de tre fags typiske eksplicite grammatikundervisning (Kabel et al., 2019) danner grundlag for artiklens bestemmelse af lærernes dominerende FV i forhold til grammatik som fagligt område.

Grammatikundervisningen i dansk beskrives i rapporten som *individuel traditionel*, *fælles traditionel* eller *kontekstualiseret*. *Individuel traditionel* og *kontekstualiseret* grammatikundervisning foregår ikke i den samme klasse, og Kabel et al. (2019) slutter, at den kontekstualiserede grammatikundervisning er udtryk for et bevidst tilvalg, som samtidig også er et modspil til den individuelt traditionelle grammatikundervisning. Jeg bestemmer *individuel traditionel* og *fælles traditionel* som en FV *Dansk traditionel*. Betydningsfulde handlinger er fx, at eleverne er aktiverede med at løse træningsopgaver, og i denne verden er det værdisat, at eleverne lærer fagbegreber, især tillægges ordklassesbegreberne stor betydning. Den *kontekstualiserede* grammatikundervisning bestemmer jeg som en FV *Dansk kontekstualiseret*. Betydningsfulde handlinger i denne verden er, at eleverne undersøger grammatiske forhold i bred forstand og i relation til konkrete tekster, og hvordan disse spiller sammen med den kommunikationssituation, som

teksten er udtryk for. Det er en værdi, at eleverne udvikler metasproglig opmærksomhed gennem fælles klassesamtaler, og at grammatikundervisningen på den måde gør eleverne til sprogbrugere, der kan træffe bevidste sproglige valg.

I engelskfaget er det overordnede billede, at der ikke foregår megen *eksplicit* grammatikundervisning. I rapporten tilskrives dette en faglig tradition for at værdisætte kommunikativ undervisning højt, hvor grammatik forbindes med traditionel skolegrammatik, som ses som kontraproduktivt til en kommunikativ tilgang. I de tilfælde, hvor der bliver observeret eksplicit grammatikundervisning i engelsk, foregår det som *individuel traditionel* med fokus på ord og sætningsniveauerne (Kabel et al., 2019). Jeg bestemmer den eksplicite grammatikundervisning i engelsk som en FV *Engelsk traditionel*. Betydningsfulde handlinger i denne verden er, som i *Dansk traditionel*, at eleverne aktiveres gennem træningsopgaver, og det er en værdi, at eleverne lærer grammatiske fagbegreber.

Den eksplicite grammatikundervisning fylder mere i tyskfaget end i de andre fag. Der inddrages flere forskellige typer af aktiviteter, undervisningen er i høj grad fælles, og et fælles metasprog er systematisk i brug. Det karakteristiske for *fælles og individuel traditionel* grammatikundervisning i tysk er, at den fokuserer på sproglige niveauer fra den traditionelle skolegrammatik, fx sætningsniveauet og morfologiske forhold, hvad angår ordniveauet (Kabel et al., 2019). Jeg bestemmer *fælles og individuel traditionel* som en FV *Tysk traditionel*. De betydningsfulde handlinger er, at eleverne bliver opmærksomme på de vigtigste sproglige strukturer, som adskiller tysk fra dansk, og at de herunder fx lærer at bøje ord i overensstemmelse med tysksproglige normer. Det er værdisat, at eleverne får et fagsprog, som lærer og elever kan trække på i klassesamtaler. Som i danskfaget foregår der også *kontekstualiseret* grammatikundervisning i tysk, hvor der trækkes på hele tekster, og der fokuseres på sammenhæng mellem ord- og sætningsniveauerne og konteksten (Kabel et al., 2019). Jeg bestemmer denne form for undervisning som en FV *Tysk kontekstualiseret*. De betydningsfulde handlinger i denne verden er, at der undervises i og læres tysk sprog og kommunikation på tysk på en sammenkoblet måde. Værdisat er det, at eleverne

eksperimenterer med grammatik som sproglige valg i sammenhæng med autentiske mundtlige (og til dels skriftlige) kommunikative situationer.

Ud fra analysen af data fra forløbet identificerer jeg yderligere to FV, som dominerer i dele af data. En FV *Læreruddannelse* og en FV *Undervisning*. *Læreruddannelse* bestemmer jeg som udtryk for læreres orienteringer mod handlinger og værdier, som de forbinder med deres læreruddannelse. Skott og Møllers (2017) '*Schooling*' inspirerer karakteristikken af *Undervisning* som en verden, hvor betydningsfulde handlinger ved lærerarbejdet angår undervisningens funktionalitet og generelle almindidaktiske aspekter. I *Undervisning* er der mere opmærksomhed på aktiviteter end på undervisningens indhold, bl.a. fordi det i *Undervisning* er højt værdisat, at eleverne er aktive, så fokus er fx mere på, at eleverne siger noget, end på, hvad de siger.

Grammar3 har en ambition om at fremme kontekstualiseret grammatikundervisning, og på sigt er målgruppen for de tiltag, som projektet vil udvikle, især lærere uden erfaringer med denne måde at undervise i grammatik på. Derfor fokuserer jeg på den af lærerne, hvis deltagelse i forløbet indebærer at udvikle en helt ny FV, *Engelsk kontekstualiseret*.

Forskningsspørgsmålet er: Hvilke deltagelsesmønstre opstår i et tværfagligt samarbejde om grammatikundervisning for en lærer uden foregående orientering mod den FV, som forløbet søger at fremme, i en konstellation, hvor de øvrige deltagere har denne orientering?

## Hvilke deltagelsesmønstre opstår i et tværfagligt samarbejde om grammatikundervisning?

### Lærernes forestillede verdner

Ved workshopdagene præsenterer vi facilitatorer en beskrivelse af de tre fags profiler og definitionen på kontekstualiseret grammatikundervisning, som den er udviklet i 1. del af Grammar3. Lærerne giver





**DER WASSER  
SPIEGEL**

**DAS HAUS**

**DIE BÄUME**

udtryk for genkendelse, da vi beder dem reflektere over profilerne i forhold til deres egne forståelser af fagene. Dansk læreren og tysk læreren positionerer sig selv entydigt som repræsentanter for en kontekstualiseret tilgang, og engelsk læreren positionerer sig helt på linje med profilen for engelsk, men som en lærer, der underviser eksplicit i grammatik: "Altså, jeg er den lærer, der laver det traditionelle grammatik i engelsk."

Ved workshopdagene præsenterer facilitatorerne et par skitser til konkret kontekstualiseret grammatikundervisning. Sammen vælger vi den, som går ud på at tage udgangspunkt i World Press Photo (WPP) med et fokus på det grammatiske fænomen *forfelt*. Et WPP og dets undertekst forstås som en heltekst, og målet med undervisningen er, at eleverne bliver opmærksomme på 1) variation i helsætningernes forfelt og 2) variationens betydning for læserens forståelse af informationerne. Kontekst er både WPP som kommunikation med hele verden som målgruppe og den kontekst, som det konkrete WPP er udtryk for. Intentionen er, at eleverne først præsenteres for begrebet forfelt og for, hvordan man identificerer det. Herefter skal der eksperimenteres med at bytte om på sætningens led og med at afgøre, hvilken betydning forfeltets indhold har for forståelsen af sætningens og heltekstens indhold og for kommunikationskonteksten. Til sidst skal eleverne i makkerpar producere undertekst til et WPP med et særligt fokus på valg af forfelter, som de skal kunne forklare for deres kammerater. Sammen diskuterer vi skitsen med fokus på, hvordan de enkelte dele har betydning for, at undervisningen vil lede til kontekstualiseret grammatikundervisning. Med skitsen som udgangspunkt planlægger de tre fagteam herefter hver en dobbeltlektion.

## Deltagelsesmønstre

Ved workshopdagene orienterer dansk læreren og tysk læreren sig mod *Dansk og Tysk kontekstualiseret*. De refererer således løbende til erfaringer fra egen undervisning, som de forstår som kontekstualiseret grammatikundervisning. Engelsk læreren deltager med en dominerende orientering mod *Læreruddannelse*, når hun entusiastisk refererer til litteratur, som hun i sin tid arbejdede med som lærerstuderende, bl.a. om

begrebet forfelt, og *Undervisning* er i spil, når hun fokuserer på almen didaktiske problemstillinger, fx bevægelse i undervisningen, og at alle elever skal sige noget.

Når undervisningen skal gennemføres, tager de tre læreres deltagelsesmønstre udgangspunkt i den FV, som i forvejen dominerer deres tilgang til grammatikundervisning i faget. Dansk læreren og tysk læreren gennemfører således deres undervisning med en dominerende orientering mod *Dansk og Tysk kontekstualiseret*. Engelsk lærerens orientering mod *Engelsk traditionel* og *Undervisning* viser sig ved, at det for hende er afgørende, at alle siger noget på engelsk. Hun indfører fx en opvarmningsøvelse uden umiddelbar sammenhæng med lektionens forløb, hvor eleverne hver får et kort med en sætning eller en opgave, fx 'a sentence in the past tense'. De skal på skift læse opgaven op for klassen og bagefter løse den ved at give et svar. Læreren har desuden formuleret en række supplerende observationspunkter til observatørerne, fx om hun som lærer er opmærksom på alle elever. I den del af undervisningen, hvor der arbejdes med WPP og forfelt, deltager engelsk læreren imidlertid også med en orientering mod en for hende ny FV *Engelsk kontekstualiseret*. I og med at hun ikke har foregående erfaringer at trække på, improviserer hun en praksis, fx medierer hun sammenhæng til *Engelsk traditionel* ved i starten at sige: "We are going to do grammar today, but not the grammar you expect, verbs... something else [...] Complicated grammar, or not grammar we usually talk about". Og herefter, stadig med udgangspunkt i *Engelsk traditionel* og den verdens fokus på kommunikation, improviserer engelsk læreren, så kontekst kommer til at betyde klassen, som hun underviser. Systematisk arbejder hun med sproglige valg som et spørgsmål om let/tungt/svært sprog (for eleverne). I forhold til en forenkling af en af sætningerne til en WPP-undertekst siger hun fx: "Do we like short sentences in here [i klassen]? Yes, we do". Hun fokuserer altså på sproglige valg ud fra parameteret, om de fører til, at eleverne selv får lettere eller sværere ved at læse og forstå formuleringerne, og dermed rettes elevernes opmærksomhed mod en målgruppe, 'klassen selv', i stedet for mod 'hele verden, som møder helteksten, et WPP med undertekst'.



Ved refleksionerne deltager engelsklæreren overvejende med en orientering mod *Undervisning* (hvilke elever var aktive/passive), fx: "Hun overraskede mig [...] hun siger ikke meget i engelsk." I dele af refleksionerne, hvor engelsklæreren deler observationer fra kollegernes undervisning, identificerer jeg også orienteringen mod den for hende nye FV *Sprogundervisning kontekstualiseret*<sup>2</sup>. Fx da eleverne i tysk skal præsentere deres placering af sætningsled for en anden gruppe, har hun observeret: "...de [eleverne] sagde okay, vi har lagt den her [en puzzleopgave i tysk, hvor de eksperimenterer med at flytte sætningsled], og det har vi på grund af det og det. Jeg fik ikke helt fat i begrundelsen, men det var meget sjovt, at de bemærkede det, at det var fuldstændig anderledes [end et andet makkerpar]". Hun lægger her vægt på, at eleverne både kommer med begrundelser for måden, de har placeret sætningsled på, og sammenligner deres placering af sætningsleddene med en anden gruppes. Med "Jeg fik ikke helt fat i begrundelsen" signalerer hun, at hun orienterer sig mod værdien i *Sprogundervisning kontekstualiseret*, at eleverne begrundet deres sproglige valg.

## Emergerende mønstre

Min analyse viser, at i det tværfaglige samarbejde deltager alle lærerne i samarbejdet på baggrund af de forestillede verdner, de i forvejen har en orientering mod. Ikke overraskende deltager lærerne, som går ind i samarbejdet ud fra *Sprogundervisning kontekstualiseret*, mere fleksibelt og udfoldet i forløbets kontekstualiserende aspekter end læreren uden denne foregående orientering. Analysen indkredser, hvordan denne lærer orienterer sig ved at trække på *Læreruddannelse* som foregående FV, *Engelsk traditionel* og *Undervisning* som aktuelle FV, og et deltagelsesmønster emergerer som måden, som hun skaber mening i samspillet mellem disse kendte verdner og den nye verden *Engelsk kontekstualiseret*.

**Alle lærerne [deltager] i samarbejdet på baggrund af de forestillede verdner, de i forvejen har en orientering mod.**

I workshopforløbet deltager engelsklæreren med en orientering mod den nye FV i et samspil med *Læreruddannelse* og *Undervisning*. *Læreruddannelse* giver input til deltagelse i planlægnings- og refleksionsfasen, men ikke i gennemførelsesfasen, hvor den nye FV emergerer i et samspil med *Engelsk traditionel* og *Undervisning*. Noget tyder på, at verdnerne *Undervisning* og *Sprogundervisning kontekstualiseret* konkurrerer med hinanden. Da *Sprogundervisning kontekstualiseret* går ud på at rette elevernes opmærksomhed mod, hvordan sproglige valg på fx ord- og sætningsniveau har konsekvenser for heltekstens betydning og for kommunikationskonteksten, kræver denne form for undervisning et stærkt fokus på indholdet i de tekster, der arbejdes med. Med en orientering ud fra *Undervisning* er lærerens opmærksomhed imidlertid i mindre grad på indholdet, og i højere grad på aktiviteterne i sig selv.

Analysen viser, at der er situationer med potentiale til at støtte engelsklærerens udvikling af den nye FV, som vi facilitatorer ikke griber. Et potent eksempel er, da engelsklæreren, ud fra *Engelsk traditionel* og denne verdens kommunikative fokus, improviserer *Engelsk kontekstualiseret* som en fortolkning af klassen som kontekst. Vi facilitatorer får imidlertid ikke øje på engelsklærerens meningsskabelse og får derfor i den efterfølgende refleksion ikke sat ord på de forskellige fortolkninger af kontekst, som er på spil i vores gruppe.

**Sproglærere vil altid have forskellig grad af orientering mod sprogverdnerne.**

Engelsklærerens deltagelsesmønster er interessant som case til at indkredse udfordringer, når sproglærere, som altid vil have forskellig grad af orientering mod sprogverdnerne, samarbejder. Engelskfagets profil generelt betyder, at mange engelsklærere vil opleve udfordringer i forhold til kontekstualiseret grammatikundervisning, ligesom lærere fra de to andre fag, som primært orienterer sig mod *Dansk* og *Tysk traditionel*, vil. Casen peger desuden på, at i kollaborativt og praksisnært orienterede kompetenceudviklingsforløb er det afgørende med facilitatorer, som kombinerer en orientering mod at fremme

bestemte undervisningstilgange med et fokus på lærernes læring, som med PoP forstås som ændrede deltagelsesmønstre. Vellykkede kompetenceforløb kræver som nævnt ifølge Hennessy (2014), at lærere får mulighed for at reflektere over nye måder at undervise på ud fra det perspektiv, som deres eksisterende praksis er udtryk for. Ved det afsluttende interview giver engelsklæreren udtryk for, at hun er usikker på, om hun har forstået, hvad undervisningen skulle gå ud på: "Og det har jeg måske i virkeligheden heller ikke helt forstået på det højere plan, hvad det var, der egentlig lige skete der med tekst og billede og sammenfatningen af det". Havde vi i refleksionen efter engelsklærerens undervisning fået anerkendt sammenhængen mellem det stærke fokus på kommunikation i engelskfaget og lærerens improvisation af den for hende nye verden, *Engelsk kontekstualiseret*, ville hun nok ikke stå tilbage med denne fornemmelse af manglende forståelse. Sandsynligvis fordi vores opmærksomhed i forløbet i så høj grad er på at fremme *Sprogundervisning kontekstualiseret*, griber vi ikke situationen som et rum for netop at reflektere ud fra det perspektiv, som denne lærers praksis er udtryk for.

**Vi griber ikke situationen som et rum for netop at reflektere ud fra det perspektiv, som denne lærers praksis er udtryk for.**

## Referencer

- Christensen, V. M., Brok, L. S. & Kabel, K. (2020). Gramma3-projektet 2018-2019 – Baggrund og overblik. *Viden om Literacy*, 27, 12-19.
- Funke, R. (2018). Working on grammar at school: Empirical research from German-speaking regions. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-39.
- Hennessy S. (2014). *Bridging between Research and Practice – Supporting Professional Development through Collaborative Studies of Classroom Teaching with Technology*. Sense Publishers.

Holland, D., Lachicotte, W. Jr., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Harvard University Press.

Kabel, K., Christensen, M. V., & Brok, L. S. (red.) (2019). *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, tysk og engelsk? Statusrapport Gramma3*. Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning.

Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual overview of Lesson Study. I: Hart L. C., Alston A., & Murata A. (red.), *Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education* (s. 1-12). Springer.

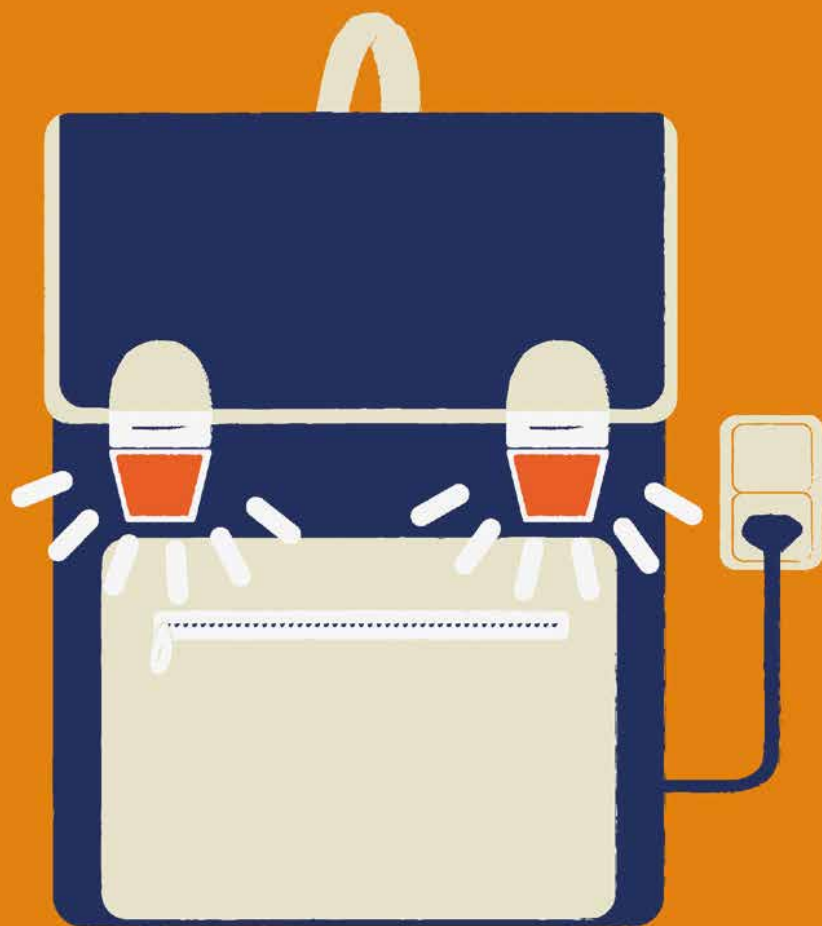
Skott, C. K., & Møller H. (2017). The individual teacher in lesson study collaboration. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6(3), 216-232.

Skott, J. (2013). Understanding the role of the teacher in emerging classroom practices: searching for patterns of participation. *ZDM*, 45(4), 547-559.

Skott, J. (2019). Changing experiences of being, becoming, and belonging: Teachers' professional identity revisited. *ZDM Mathematics Education*, 51, 469-480.

## Noter

- 1 University College.
- 2 Jeg benytter benævnelsen *Sprogundervisning kontekstualiseret*, når jeg vil betegne en overordnet FV med de betydningsfulde handlinger og værdier, der generelt gælder for kontekstualiseret undervisning, fx til at indfange, hvordan en lærer fra ét fag orienterer sig mod kontekstualiseret undervisning som observatør i et af de andre to fag.



LITERACY I SKOLEN


MARTE BLIKSTAD-BALAS

 LITERACY & LÆRING

“**LITERACY I SKOLEN** er super aktuell i en dansk skolekontekst (...) Udgivelsen kan anbefales til både lærerstuderende, lærere og læsevejledere, som med fordel kan bringe bogens pointer og diskussioner videre til skolens faglige miljø, da literacy ikke kun omhandler danskfaget, men alle skolens fag.”

Sofia Esmann Busch, *Folkeskolen*





# Hvordan kan tværspøglighed i grammatikundervisningen se ud?

METTE VEDSGAARD CHRISTENSEN, DOCENT, PH.D., KATHRIN BOCK, LEKTOR OG IDA GYDE HANSEN, LEKTOR, VIA UNIVERSITY COLLEGE

---

Artiklen er fagfællebedømt.

I denne artikel ser vi nærmere på et bestemt aspekt af Gramma3-eksperimenterne<sup>1</sup>: tværspøglighed i grammatikundervisningen i udkolings sprogfag. Vi redegør for, hvordan tværspøglighed kan komme til udtryk i grammatikundervisningen, og hvordan lærerne forstår og opfatter den. Artiklen er skrevet på baggrund af data fra gennemførelsen af to undervisningsforløb, der blandt andet skulle afprøve et tværspøgligt perspektiv. Afslutningsvis diskuterer vi, hvilke udfordringer og potentialer et tværspøgligt perspektiv rummer for udvikling af nye måder at undervise i grammatik på i skolens sprogfag. Artiklen bidrager således både med nye indsigter i, hvad grammatikundervisning i udkolings sprogfag kan være, og hvordan et tværspøgligt perspektiv kan tage sig ud og forstås i praksis.

Det var et centralt fund i Gramma3-projektet, at undervisningen i udkolings sprogfag kun i meget begrænset grad indeholdt tværspøglige perspektiver, og at udkolings største sprogfag træder frem som tre forskellige sprogfag med forskellige praksisser for at undervise i og tilskrive grammatikundervisningen tid og værdi (Kabel et al., 2019). På baggrund af dette fund og inspireret af nyere indsigter fra sprogvidenskabelig og sprogpedagogisk forskning satte vi os derfor for at undersøge følgende: Hvordan kan et tværspøgligt

perspektiv komme til udtryk i grammatikundervisningen i udkolings sprogundervisning? I denne artikel redegør vi først kort for den empiriske og teoretiske baggrund for vores interventioner, derefter ser vi nærmere på potentialer og udfordringer med tværspøglighed i grammatikundervisningen, som de træder frem i vores data og analyser.

**Det var et centralt fund i Gramma3-projektet, at undervisningen i udkolings sprogfag kun i meget begrænset grad indeholdt tværspøglige perspektiver.**

## Hvorfor tværspøglighed i grammatikundervisningen?

Både den sociolingvistiske og den pædagogiske sprogforskning anlægger i stigende grad et holistisk blik på sprogfærdigheder og sprogtilegnelse. I sociolingvistikken har man længe haft blik for, at sprogbrugere til stadighed bruger deres samlede sproglige repertoire og altså ikke opfatter deres sproglige færdigheder som delt op i enkelte sprog (Jørgensen et al., 2011). Også den fremmedsprogspædagogiske forskning retter opmærksomheden mod de muligheder, et tværspøgligt perspektiv indeholder: Nogle af de sprog, man underviser i, er

sprogligt beslægtede med hinanden, derfor giver det mening at se paralleller mellem dem (fx fransk og spansk, men også dansk, tysk og engelsk), og det overhovedet at tilegne sig et nyt sprog er en erfaring, eleverne gør sig flere gange i løbet af et livs- og skoleforløb, derfor giver det god mening at gøre dette eksplicit i undervisningen (Daryai-Hansen, 2018).

## I sociolingvistikken har man længe haft blik for, at sprogbrugere til stadighed bruger deres samlede sproglige repertoire.

### Hvordan kan et tværsprogligt perspektiv tage sig ud?

Tværsproglighed i sprogundervisningen kan antage forskellige former og have forskellige formål. I *translanguaging*-traditionen (Holmen & Thise, 2019) inddrages flersprogethed som grundlæggende præmis for undervisning i både sprog og andre fag. Undervisningen tilrettelægges med udgangspunkt i et pluralistisk sprogsyn, hvor alle elevers sproglige erfaringer og kompetencer gøres synlige og relevante for undervisning og læring, både som kognitive og kommunikative ressourcer i undervisningen, men også for at styrke især flersprogede elevers muligheder for deltagelse og udbytte. I flersproget fremmedsprogsundervisning kan sprogsammenligninger øge elevernes sproglige bevidsthed og opmærksomhed, noget, der fx kan støtte de yngste elevers fremmedsprogstilgelse (Daryai-Hansen et al., 2019), men også skabe nye læringsrum for de ældste elever, hvor der kan skabes meningsfulde synteser mellem sproglige indholdsområder i dansk og sprogfag for både lærere og elever på mellemtrinnet (Lorentzen et al., 2019). Den tværsproglige fremmedsprogsundervisning udfordrer den traditionelle opdeling i fagrækken mellem skolens sprog. Sprog opfattes i et tværsprogligt perspektiv på sprogundervisning ikke som adskilte enheder, men i stedet som fænomener, der er forbundne på forskellige måder, sprogligt, geografisk og historisk. Tværsproglighed kan også angå undervisningens indhold, hvor der

altså arbejdes med samme sproglige fænomener på tværs af sprog (Daryai-Hansen, 2018) eller på tværs af sprogfag (Lorentzen et al., 2019).

### Eksperimenterne i Gramma3-projektet: Metode og data

Som nævnt i indledningen ønskede vi med Gramma3-eksperimenterne blandt andet at undersøge mulighederne i et tværsprogligt perspektiv i udskolingens sprogundervisning. Derfor tilrettelagde vi i samarbejde med de sproglærere, der skulle undervise, to forskellige forløb til to skoler, som deltog i første del af projektet. Skolerne og lærerne blev udvalgt til at gennemføre eksperimenterne, da vi begge steder var stødt på lærere med særlig interesse for grammatik og tværsproglighed. Afprøvningen foregik i en 9. og en 6. klasse og blev gennemført som koncentrerede forløb på ca. en uges lektioner i de involverede fag i løbet af sensommeren 2019.

Tværsprogligheden i eksperimenterne indgik i flere dimensioner. For det første kom tværsprogligheden til udtryk som indholdskoordineret mellem sprogfagene: I det ene eksperiment arbejdede eleverne med forfælsvariation i dansk, tysk og engelsk og i det andet forløb med sproglige ressourcer for at skabe dialoger i litterære tekster. Det samme indhold gik altså igen i alle tre sprogfag, og der var således mulighed for at gøre sig erfaringer med samme eller lignende sproglige fænomener på tværs af sprogfag og for at trække på det samme metasprog på tværs af undervisningen. I begge forløb tog undervisningen i alle tre sprogfag også udgangspunkt i samme eller lignende undervisningsmateriale: I forfælsforløbet arbejdede eleverne med udgangspunkt i samme tekst bestående af billede og billedtekst, og i dialogforløbet arbejdede eleverne med udgangspunkt i modeltekster på de tre sprog. Vi forsøgte at gøre det tværsproglige perspektiv synligt og konkret: Lærerne blev opfordret til, at de tre sprog blev gjort synlige på tværs af fagene, blandt andet ved hjælp af henvisninger til og brug af tekster og materialer, og konkret ved, at sprogsammenligninger blev gjort synlige i klasserummet.

For at undersøge eksperimenterne indsamlede vi forskellige data. Vi gennemførte semistrukturerede

de interviews med lærerne før og efter forløbene. Interviewdata er analyseret for at undersøge, om lærernes opfattelse af tværspørglighed og grammatikundervisning ændrede sig i løbet af eksperimenterne. Vi interviewede to fokusgrupper af elever fra hver skole umiddelbart efter forløbenes afslutning. Formålet var at undersøge, hvordan eleverne oplevede tværspørgligheden og grammatikundervisningen. I eksperimenterne havde vi en specifik interesse i at undersøge både klassesamtaler og elevsamtaler om grammatik, og derfor optog vi de lektioner, vi fik tilladelse til at filme. Disse data er blevet brugt til at næranalysere blandt andet klasserums- og elevinteraktionen, som vi håbede at skabe særlige rammer for. Optagelserne blev suppleret med strukturerede observationsdata af alle lektioner. (For en nærmere metodisk indføring i projektet, se Kabel et al., 2019). I denne artikel laver vi nedslag i udvalgte datauddrag, som vi analyserer nærmere for at udfolde netop det tværspørglige perspektiv i eksperimenterne.

Vores klasser og skoler er ikke udvalgt som repræsentative, hverken for udskolingsklasser eller for projektet. Forløbene er udviklet i tæt samarbejde med de lærere, der skulle gennemføre dem, og således er tekster, indhold og opgaver i lige så høj grad et resultat af forskernes som lærernes forberedelse, og denne præmis må tænkes med i vores analyser og konklusioner nedenfor. Tværspørgligheden, som den tager sig ud i eksperimenterne, er derfor i udgangspunktet i lige så høj grad et produkt af vores forståelse af, hvordan det kan se ud, som det er et udtryk for, hvordan de deltagende lærere forstår og udfolder et tværspørgligt perspektiv i deres undervisning. Konkret har det måske betydet, at lærerne er blevet kastet ud i grammatiske opgaver, som de ikke havde gennemført, hvis de ikke havde haft forskernes bud på løsninger som rygstøtte.

## Hvordan kommer det tværspørglige perspektiv til udtryk?

På den ene skole har tre lærere i dansk, engelsk og tysk aftalt fælles indholdskoordinering med fokus på, hvordan dialoger kan tage sig ud og beskrives i fiktive tekster fra de tre fag. Eleverne arbejder i dansk med to litterære tekster, *Et vintereventyr* af Arthur Krasilnikoff og *Berørte Katrine* af Kim Fupz Aakeson. I engelsk arbejder eleverne med

udgangspunkt i en kort prosatekst, *Dad Dancing* af Felice Arena, mens tyskfaget tager udgangspunkt i en kort lærebogstekst om en dialog i forbindelse med et cafébesøg. Det overordnede mål med forløbene er at gøre eleverne bevidste om forskellige sproglige ressourcer for at skabe dialoger: valg af ytringsverbter og adverbier. I dette forløb fremstår indholdskoordineringen på tværs af fagene tydeligt og på flere måder eksplicit. For det første er det tværspørglige aspekt gjort synligt i klasserummet. I løbet af de tre forløb udarbejder lærere og elever forskellige plakater med eksempler på ytringsverbter fra de læste tekster, og disse plakater med teksteksempler hænges op i klassen. Lærerne refererer også eksplicit til, at undervisningsindholdet er det samme i de tre sprogfag, fx ved at introducere en aktivitet med sætningsanalyse i dansk ved at henvise til, at de nu skal arbejde med det samme – nemlig ytringsverbter – som de arbejder med i engelsk. Vi ser også, at lærerne beder eleverne finde tekster og opgaver fra de andre sprogfag frem for at se eksempler på ytringsverbter brugt i litterære tekster på andre sprog. I et enkelt tilfælde gør dansk læreren brug af, at der er to projektorer i klasserummet og åbner således engelskteksten på den ene og danskteksten på den anden, så eleverne kan trække på erfaringer fra undervisningen i begge fag samtidigt. I tyskundervisningen observerer vi også, at eleverne selv italesætter indholdskoordineringen på tværs af sprogfagene. Læreren beder eleverne finde det, hun i første omgang kalder ”fortællerens verbter” i den tyske tekst, og en elev rækker fingeren op og spørger: ”Er det ikke bare det samme, som vi har lavet i dansk og engelsk?” Læreren bekræfter det, udpeger eksplicit plakaterne med danske ”ytringsverbter” og engelske ”speech words” på opslagstavlen og bruger selv begrebet ”ytringsverbter” i sin videre forklaring. Indholdskoordineringen fremstår altså tydeligt i vores observationer fra dette forløb og tager fx form som inddragelse af og referencer til tekster og opgaver fra andre fag og forsøg på at etablere og referere til et fælles metasprog på tværs af fag og forløb.

**En elev rækker fingeren op og spørger: ”Er det ikke bare det samme, som vi har lavet i dansk og engelsk?”**



Z

O

S

A

X



I det andet forløb arbejder klasserne på tværs af sprogfagene med fokus på et grammatisk aspekt på sætningsniveau: forfæltet. Målet er, at eleverne skal blive bevidste om forfæltets variationsmuligheder og om de betydningsændringer, det medfører, herunder for læserens forståelse af informationerne i sætninger. Det grammatiske fokus kontekstualiseres i alle tre fag gennem arbejdet med billedteksterne til et udvalg af World Press Photo. Kendeteggnende for undervisningen i disse forløb er, at det tværsproglige element mest kommer til udtryk implicit. Eksplicite henvisninger til de andre sprogfag/sprog forekommer kun i engelsk og tysk og mest i det sidste. Tysklæreren henviser i introduktionen til arbejdet med forfæltet til engelskfaget: "Vi har fokus på starten af sætningen, og det havde I noget om sidst ved [navn på engelsklæreren]." Men hun forklarer også: "På dansk kalder vi det forfælt, på tysk hedder det næsten det samme." Og senere spørger hun eleverne: "Hvad hedder forfæltet på tysk?" Eksemplerne viser to forskellige tværsproglige perspektiver. Det første handler om sprogfagenes koordinering af et fælles indhold og det andet om brugen af et fælles metasprog. I engelsk henvises der en enkelt gang eksplicit til andre sprogfag, da læreren spørger eleverne, om de tænker over deres "sentence openers" på dansk, og på den måde udtrykker, at det samme sproglige fænomen gør sig gældende i både engelsk og dansk. I danskforløbet henvises til gengæld ikke eksplicit til de andre sprogfag/sprog.

Fokus på og referencer til et fælles metasprog om samme fænomen på tværs af fagene træder altså frem som en tværsproglig praksis – i forskellig udstrækning – i begge forløb. At lærerne lægger vægt på, at der er særlige potentialer i etableringen af et fælles metasprog, fremgår også af lærerinterviews. Her fortæller tysklæreren fra det ene, at hun har bestræbt sig på at anvende de forskellige sprogfags oversættelser for sætningsåbnere, mens alle tre lærere i det andet forløb fremhæver dette aspekt og især, at de gerne vil lære af hinanden, når det kommer til at bruge et mere funktionelt metasprog på tværs af fagene.

## Når tværsproglige strategier er en blindgyde

Mens undervisningen altså i varierende grad i de to forløb eksplicit fokuserer på tværsproglighed, ser vi eksempler på, at elever bruger tværsproglige strategier og referencer, som er mere implicite eller underforståede. Et eksempel på dette finder vi i forfæltetsforløbet i forbindelse med et gruppearbejde. I eksemplet nedenfor er eleverne i gang med at identificere verberne i billedteksten til et World Press-foto for derefter at finde forfæltterne. I den forbindelse diskuterer de om *spielt* (spiller) er et verbum. Elev 1 ræsonnerer sig frem til, at det ikke kan være tilfældet, da man ikke kan sætte *jeg* foran teksteksemplet *sie spielt*. Elev 2 insisterer derimod på, at ordet er et verbum. Samtalen forløber på denne måde:

E1: Spielt, det er ikke et udsagnsord  
 E2: Jo, det er  
 E1: Nej, sie...  
 E2: Sie spielt, jo, hun spiller  
 E1: Jamen, der skal være jeg foran.  
 E2: Hvorfor?  
 E1: For ellers er det ikke et verbum  
 E2: Jo, det er!  
 E1: Nej, det giver ingen...

Til sidst forklarer elev 2, at det altså er et verbum, men at "det er rigtigt, at man siger, at man skal sætte jeg foran", men at man også kan sige "jeg spillede".

Denne udveksling hænger nok sammen med den forklaring, eleverne fik tidligere i timen til, hvordan man kan finde ud af, om et ord er et verbum. Ved hjælp af sætningen *Und die Wände aus Erde haben gute Isolationseigenschaften* (Og væggene af jord har gode isoleringsegenskaber) demonstrerer læreren, hvordan eleverne kan finde verberne:

L: Hvad kan vi sætte jeg foran? ... Jeg væggene ... jeg jord ... jeg har ... jeg gode ... jeg isolationsegenskaber? Hvad kan vi sætte jeg foran?

E: Jeg haben.  
 L: Ja, jeg har, og det er jo haben.

Den metasproglige refleksion, der opstår i samtalen mellem eleverne, er udtryk for deres forskellige sproglige strategier. Mens E2 måske intuitivt kan



fornemme, at *spielt* er et verbum ved at trække på anden sproglig viden, forsøger E2 at finde frem til den rigtige analyse ved at bruge den metode, læreren har modelleret forinden. Både lærer og elev benytter en tværsproglig strategi, idet en formel regel forsøges overført fra dansk til tysk. Den ender for elevens vedkommende i en blindgyde, da hans i situationen tilgængelige viden om grammatik har form af en specifik huskeregel fra dansk, som ikke direkte kan overføres til andre sprog – her fordi der er særlige kongruensforhold mellem subjekt og verbum på tysk, og man, som eleven ganske rigtigt har set, ikke kan sige *ich spielt*.

**Både lærer og elev benytter en tværsproglig strategi, idet en formel regel forsøges overført fra dansk til tysk. Den ender for elevens vedkommende i en blindgyde.**

### **Hvordan praktiseres tværsproglighed i vores eksperimenter?**

Eksemplerne ovenfor viser, hvordan vi ser tværsproglighed praktiseret i vores eksperimenter i Gramma3-projektet. I varierende grad er den planlagte indholdskoordineret tydelig på tværs af fagene, og referencer til det koordinerede indhold mellem fagene varierer også. Dette kan bero på flere ting, fx kan referencer opleves som mindre relevante i arbejdet med forfelter, måske er lærerne her mindre sikre i at foretage eksplicite tværsproglige referencer. I det ene forløb støttede en række rammebetingelser forløbene, idet undervisningen hele tiden foregik i samme lokale, og dermed kunne plakater og andre artefakter løbende inddrages.

Et fælles metasprog mellem fagene synes at være et vigtigt tværsprogligt aspekt for de fleste af lærerne i eksperimenterne. Vi ser, at flere af lærerne bruger metasprog på tværs af sprogfag, og i interviews giver de udtryk for, at særligt etableringen af et fælles sprog til at tale om sprog på tværs af fagene kan være en tværsproglig ressource. Men vi ser også, at dette ikke er uden problemer: Metasproget – som i vores data oftest bliver dansk i alle

tre sprogfag – kommer til kort, når det skal anvendes på fx tyske verber, og eleverne derfor ikke har erfaringer med at begrebssette personbøjningen. Det stiller spørgsmålstegn ved, hvad et fælles metasprog kan og skal bruges til i grammatikundervisningen, og om, og i så fald hvordan, etableringen af et metasprog på dansk (og med udgangspunkt i dansk?) kan blive nyttigt i de andre sprogfag. Yderligere udfordringer og potentialer for tværsproglig grammatikundervisning, som vi har set i vores undersøgelse, diskuterer vi afslutningsvist nedenfor.

### **Potentialer og udfordringer for tværsproglighed**

Vores eksempler på brug af tværsproglige strategier til at identificere verballet på tysk i forfeltsforløbet viste, at metasprog og strategier fra et fag ikke uden videre kan overføres til et andet sprogfag. I dette tilfælde var et tværsprogligt perspektiv altså ikke en hjælp til at få øje på, hvordan sprog rummer ligheder og forskelle (jf. Daryai-Hansen, 2018; Lorentzen et al., 2019). En betydningsorienteret tilgang til sproglig analyse kunne være konstruktiv, ikke mindst fordi den ville hjælpe eleverne til at se sproglige mønstre på tværs af fag – i det her tilfælde et mønster for, hvilken betydning verberne udtrykker i sætningen – og dermed give dem flere strategier at trække på.

**En betydningsorienteret tilgang til sproglig analyse kunne være konstruktiv, ikke mindst fordi den ville hjælpe eleverne til at se sproglige mønstre på tværs af fag.**

I vores data ser vi også potentialer for tværsprogligheden i udskolingens grammatikundervisning. Det ligger uden for vores undersøgelses ærinde at undersøge, om eleverne bliver mere sprogligt bevidste eller dygtigere til sprog gennem forløbene, men lærerne formulerer i de retrospektive interviews, at potentialerne er til stede. De ser alle potentialer i at koordinere og bruge samme metasprog om grammatikken på tværs af sprogfagene, og de vil gerne hente inspiration hos hinanden for

at etablere et funktionelt metasprog. Lærerne, som stod bag forfælsforløbet, fremhæver, at eleverne kan profitere af, at forskellige fællestræk mellem sprogene (grammatik, men også ordforråd) bliver tydelige, men også det faktum, at indholdskoordineret betyder gentagelse af svært stof, eller at eleverne præsenteres for samme stof på lidt forskellige måder. De peger dermed på perspektiver for undervisning på tværs af sprog, som venter på at blive udviklet af praktikere og forskere.

## Referencer

Arena, F. (2018). *Dad Dancing. I: Laugh your head off 4 ever*. Macmillian Australia.

Daryai-Hansen, P. (2018). Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogundervisningen: I: Daryai-Hansen, P., Jacobsen, S. K., Svarstad, L. K., Gregersen, A. S., Holst-Pedersen, J. von, & Watson, C. (red.), *Fremmedsprogdidaktik*, (s. 29-44). Hans Reitzels Forlag.

Daryai-Hansen, P., Drachman, N., & Sigsgaard, A.-V. M. (2019). Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogfag. *Sprogforum*, 68, 46-53.

Holmen, A., & Thise, H. (2019). Translanguaging. *Sprogforum*, 68, 13-21.

Jørgensen, J. N., Karrebæk, M., Madsen, L. M., & Møller, J. S. (2011). Polylanguaging in superdiversity. *Diversities*, 13(2), 23-37. <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/resources/periodicals/diversities/past-issues/vol-13-no-2-2011/polylanguaging-in-superdiversity/>

Kabel, K., Christensen, M. V., & Brok, L. S. (red.) (2019). *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Grammar3*. Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning. <https://www.videnomlaesning.dk/media/2762/grammar3rapport-2019.pdf>

Lorentzen, A. K. H., Amrani, C., & Andersen, L. K. (2019). Tværsproglige læringsrum. *Sprogforum*, 68, 38-45.

Aakeson, K. F. (2016) *Berørte Katrine*. Gyldendal.

## Noter

- 1 Grammar3-projektet undersøger grammatikundervisning i udskolingens sprogfag. For en introduktion til Grammar3-projektet, se baggrundartikel af Christensen, Brok og Kabel i dette temanummer side 12-18.

# INSPIRATION TIL LITERACY PÅ HVER ENESTE SIDE OG LÆRING I FOKUS

Serien *Literacy og læring i fokus* stiller skarpt på literacydidaktik i dagtilbud, grundskole og ungdomsuddannelser.

Ambitionen er at udvikle et forskningsforankret literacybegreb og implementere dette i læringskontekster i forandring. Bøgerne i serien indkredser, afgrænser og udfolder literacybegrebet.



## DET SIGER EKSPERTERNE

*Literacy og læringsmål i indskolingen* er en fantastisk bog (...) Dette er en bog, der inspirerer på hver eneste side med teori og ikke mindst konkrete og let håndgribelige praksiseksempler.

- Nina R. Kledal, læsekonulent

*Literacydidaktik i fagene på mellemtrinnet* er en betydningsfuld bog, der kommer omkring næsten alle dele af undervisningen. Der er et godt samspil mellem teoretiske input og mange praksiseksempler. Bogen er velskrevet med mange afsnitsinddelinger, skemaopsætninger og illustrationer, der er med til at give et godt overblik.

- Dansk BiblioteksCenter



FIND BØGERNE I  
LITERACY-SERIEN HER:

Dafolo

# TIL DIT ARBEJDE MED SPROGET



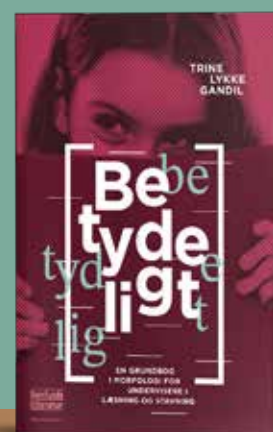
Den kendte håndbog til arbejdet med elever med dansk som andetsprog. Bogen bygger på den nyeste internationale forskning i andetsprogs-pædagogik.



En praksisnær ledsager til *Styrk sproget, styrk læringen* med konkrete idéer og værktøjer til faglæreren, der ønsker at tilrettelægge en sprogvudviklende undervisning.



En indføring i den komplekse sammenhæng mellem lyd og bogstav på dansk, inkl. eksempler på praksis og centrale fagbegreber og analysemetoder i læse- og staveundervisning.



Gennem præsentation, praktiske øvelser med løsningsforslag og refleksionsøvelser gør bogen læseren fortrolig med morfologi.

**Samfunds  
litteratur**

samfundslitteratur.dk



# 'Der er et kæmpe forfelt her'

INGER MAIBOM, LEKTOR, VIA  
LÆRERUDDANNELSEN I SILKEBORG OG GRETE  
DOLMER, LEKTOR, VIA LÆRERUDDANNELSEN I  
AARHUS

---

**I artiklen præsenteres et Gramma3-eksperiment<sup>1</sup> med en kontekstualiseret grammatikundervisning og tilhørende uddrag af data fra et forløb gennemført i danskfaget i en 6. klasse. Vi er særligt optaget af de potentialer og udfordringer, der kommer til udtryk, når lærer og elever samtaler om sprog og sprogbrug både i trykte fagtekster og elevers skrevne tekster i danskundervisningen.**

Et centralt fund i anden del af det overordnede projekt *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk?* er ikke overraskende, at udvikling af elevers metasproglige bevidsthed forankret i deres tekstskrivning er en tidskrævende proces, der fordrer megen øvelse og kundskabsmæssig stilladsering. I projektet ser vi, at eleverne, der deltog i eksperimentet, anvender metasprog i en vis udstrækning i deres skriveproces, men anvendelsen af metasprog fremstår mere instrumentel end funktionel. I analysen af empiriske data indgår referencer til engelsk forskning om kontekstualiseret grammatikundervisning (Myhill, 2012) og teori om lærerfaglig stilladsering (Mikkelsen et al., 2018). I artiklens sidste del skitseres nogle bud på, hvordan man som dansklærer i skolen kan skabe rammer om en kontekstualiseret grammatikundervisning, der fremmer elevers metasproglige bevidsthed om sproglige valg og betydningskabelse i skrivning af tekster.

## **EksPLICIT undervisning i grammatik i 6. klasse**

Formålet med eksperimentet i 6. klasse er at blive klogere på, dels hvordan en kontekstualiseret grammatikundervisning kan forstås og se ud, dels

hvilket metasprog eleverne bruger i samtalerne om tekstproduktion.

Formålet med forløbet i dansk er, at eleverne bliver opmærksomme på, hvordan de skaber variation i helsætningernes forfelt, og hvilken betydning forfeltet har for læserens forståelse af informationerne i en billedtekst.

Dansklæreren indleder det eksperimenterende forløb med en fælles klassesamtale om sætningen, verballed og forfelt som forberedelse til de følgende lektioners arbejde med forfeltet. Først repeterer læreren sammen med eleverne, hvad en sætning er. Derpå følger en fælles samtale om, hvordan man kan identificere verbet i tre sætninger, og hvad der udgør forfeltet. Eleverne får herefter præsenteret et World Press Photo, som udgør selve konteksten for arbejdet med syntaks og forfelt. Læreren stiller spørgsmål til billedets motiv, og i fællesskab drøfter klassen, hvad de ser på billedet. Billedteksten til det udleverede World Press Photo føjes til, og der følger nu en fælles stilladseret analyse af billedteksten som modeltekst med fokus på syntaks og identifikation af verballed og forfelt.

Gramma3-eksperimentet indeholder tre opgaver:

1. I første opgave skal eleverne i makkerpar markere verballed og forfelt i den udleverede billedtekst.
2. I den anden opgave skal eleverne pusle med sætningerne fra billedteksten. De skal inden for hver af de fire sætninger, som udgør billedteksten, bytte rundt på sætningsdele, flytte nye led



i forfeltet og udvælge de sætninger, der giver bedst mening.

3. I den tredje og sidste opgave skal eleverne selv skrive billedteksten til et nyt World Press Photo. Eleverne skal forestille sig, at billede og tekst skal ud i hele verden og læses af folk, der ikke har set billedet før. Efterfølgende skal eleverne i makkerpar drøfte deres sproglige valg med særlig opmærksomhed på sætningernes forfelt og betydningen heraf.

Efter hver af de tre opgaver foregår en fælles opsamling på klassen. Først finder lærer og elever i fællesskab verballed og forfelter i den udleverede billedtekst. Derpå læser eleverne deres puslesætninger højt for hinanden på tværs af makkerpar, og de taler fælles på klassen om forfeltet og dets betydning i sætningen. Efter tredje og sidste opgave gennemgår læreren to af elevernes billedtekster på tavlen for hele klassen, og de taler sammen om verballed og forfelt, og hvilken betydning læseren kan udlede af ordvalget i sætningernes forfelt.

## Kontekstualiseret grammatikundervisning – hvad siger forskningen?

Grammatikundervisning har i årtier været stærkt omdiskuteret i international forskning (Boivin et al., 2018). En række effektstudier har vist, at eksPLICIT og dekontekstualiseret grammatikundervisning tilsyneladende ikke har nogen positiv effekt på elevers skriftlighed (Andrews et al., 2006; Myhill et al., 2012). Debra Myhills studier viser imidlertid, at kontekstualiseret grammatikundervisning, meningsfuldt integreret i elevers skrivning, har positiv afsmitning både på udvikling af deres metasproglige bevidsthed og skriftlighed. Lærer og elevers samtaler om sprogets betydningsskabende funktion indlejret i deres egne skrevne tekster har vist sig at have et særligt potentiale. Myhill anfører i den sammenhæng tre typer samtaler i undervisningen, som er særligt velegnede (Myhill, 2016):

- ▶ par eller grupperes samtaler om tekster
- ▶ den spontane samtale om tekster mellem lærer og elev
- ▶ klassesamtalen om tekster, både elevernes og de trykte tekster.

I analysen af vores empiriske data vil vi tage afsæt i de tre kontekster og undersøge, hvilket metasprog eleverne anvender i deres samtaler om tekst.

## Elevsamtaler om tekst og metasproglige forståelse

Par eller grupperes samtaler om tekster opstår i forbindelse med løsningen af de tre førnævnte opgaver i løbet af Gramma3-eksperimentet. I den tredje opgave om skrivning af billedtekst til et nyt World Press Photo skal eleverne forestille sig, at billede og tekst skal ud i hele verden og læses af folk, der ikke kender billedet, og som læser billedteksten i en helt anden situationel og kulturel kontekst. Eleverne skal derfor i makkerpar drøfte deres sproglige valg med særlig opmærksomhed på sætningernes forfelt og den betydning, de gerne vil fremmane, så udenforstående folk forstår, hvad der vægtes og er i fokus i billedteksten.

I nedenstående eksempel (figur 1) fra data snakker eleverne først længe om, hvad de ser på deres World Press Photo. Undervejs i skriveprocessen kommer læreren forbi og opfordrer dem til at fokusere på forfeltet i deres billedtekst. Det fører til en dialog om, hvad der udgør verballedet i sætningen på tværs af to makkerpar.

L (lærer)  
E (elev)

- L: Men hvis I synes, det er dét her, billedet fortæller jer. Det, som er vigtigt for at kunne forstå billede og tekst sammen for at forstå helteksten, så skal I de sidste to min. sidde og snakke sammen om, hvad er der i vores forfelt? Kan vi forandre vores forfelt, eller synes vi, det er fint, som det står her?
- E1: Vi skal kigge på vores forfelt.
- E1: Her er i hvert fald et: at spiller, jeg har spillet, så der vil det være forfeltet.
- E2: At have, jeg har. Det er også et udsagnsord.
- E1: De to hold er forfeltet.  
[...]
- E1: At finde.
- E1: At have, jeg har.
- E2: At have, jeg har.
- E2: At dampe, jeg damper.

E1+E2: At dampe, jeg damper [Eleverne siger det i kor].

E1: Man kan ikke dampe.

E2: Men er det ikke stadig et udsagnsord?

E3: Teknisk set kan man godt dampe.

E3: Nej, det kan man faktisk ikke.

E2: Det kan man ikke. Men det er stadig et udsagnsord.

E2: [henvendt til elev3] Ked, ked, ked. Du kan ikke være har. Det er det samme. Du kan ikke være har, og du kan ikke dampe.

E1: Har, det er noget, man kan. Man kan have. Man kan dampe.

E2: Du kan ikke være har.

E3: Man kan ikke dampe, men man kan sige det.

E1: Ja... ligesom med har, man kan ikke være har.

E3: Altså, jeg damper noget ris, altså.

E2: Nåh ja...

E1: Der er et kæmpe forfelt her.

Figur 1. Uddrag af to makkerpars samtale undervejs i skrivning af billedtekst

Det interessante i dette uddrag er elevernes feedback på lærerens opfordring om, at de skal kigge på forfeltet og vurdere, om forfeltet er det rette i deres billedtekst. Det er kun Elev1, der ganske kort omtaler forfeltet først og sidst i deres samtale. I stedet samtaler eleverne på tværs af de to makkerpar om, hvad der karakteriserer et verbum, og hvordan de kan identificere det i deres sætninger. Eleverne forsøger gentagne gange at bøje verbet i infinitiv og præsens. Men deres forvirring spidser til, når der er tale om et hjælpeverbum (at have, jeg har), og når verbet ikke relaterer til en handling, til noget "man kan gøre" (dampe). Eleverne udtrykker en vis usikkerhed i deres identifikation af ordklasserne. De har delvist deklarativ og erfaringsbaseret viden om, hvad et verbum er, men deres viden er ikke tilstrækkelig konsolideret, og derfor kan de ikke anvende den proceduralt. Eleverne bliver udfordrede, når verberne optræder i en anden tid og kontekst i forhold til deres foreløbige viden om verbet. Læreren ønsker, at eleverne fokuserer på sproget som funktion med særlig opmærksomhed på forfeltet og dets betydning i konteksten, men

eleverne når aldrig frem til at tale om forfeltet. De er udelukkende optaget af verbalformer.

Det er bemærkelsesværdigt, at eleverne i ovenstående eksempel mangler en kundskabsmæssig stilladsering af deres sproglige og syntaktiske arbejde. Elevernes løsning af opgaven fremstår mekanisk og instrumentel, og form og materiale knyttes ikke til funktion. Eleverne har tydeligvis behov for at tilegne sig en dybere forståelse for forfeltets betydningskabende muligheder i sætningen som helhed.

## Elevernes løsning af opgaven fremstår mekanisk og instrumentel, og form og materiale knyttes ikke til funktion.

### Den spontane samtale om tekster mellem lærer og elev

Den spontane samtale om tekster mellem lærer og elev opstår i de situationer, hvor læreren går rundt i klassen og samtaler med elever om deres sætninger og tekst. I det følgende uddrag (figur 2) taler lærer og elever om, hvordan man identificerer hel- og ledsætninger, og hvad der udgør forfeltet i additive sætningskonstruktioner.

E1: Vi har lige et spørgsmål. Skal vi sætte forfelt og verbedet efter komma?

L: Kunne I kigge lidt på, hvad det er for en form for sætning? Kan I huske, vi talte om ledsætninger og hovedsætninger forleden dag, og hvordan kan vi finde ud af, hvad det er for en sætning?

E1: Hvis man kan sætte 'ikke' ind bagefter, er det en hovedsætning.

L: Kan I prøve at sætte 'ikke' ind der.

E1: "De jordbeklædte vægge har ikke gode isoleringsredskaber."

L: I skal prøve at gøre det efter 'og'. "og derfor kan beboerne ikke overleve."

E1: "og derfor kan beboerne ikke overleve" [...] er de begge hovedsætninger?

L: Ja, de er begge hovedsætninger. Så der er et forfelt her også. Her er verbedet, og det er sammensat. Der er noget, der hedder et ja... præcis. Så 'derfor' er forfeltet.

- L: Kan I huske på den slide, hvor der stod noget om, hvad der kunne stå i forfeltet. Der kunne være de her adverbier.
- E1: Adverbier? (spørgende)
- L: Biord. Der kunne være forklarings- og årsagsadverbier. 'Derfor' er en af dem.

Figur 2. Uddrag fra den spontane samtale mellem lærer og elev

Eksemplet viser potentialet i lærerens spontane samtaler med elever om sprog og syntaks, mens eleverne er optaget af det aktuelle spørgsmål. I det pågældende eksempel er der både tale om en strategisk og en kundskabsmæssig stilladsering fra lærerens side. Den strategiske stilladsering finder sted, idet læreren aktualiserer elevernes viden om ikke-prøven som metode til at skelne mellem hel- og ledsætninger. Den kundskabsmæssige stilladsering sker, hvor læreren taler om adverbier i forfeltet og henviser til sine slides herom. Karakteristisk for den spontane én til én samtale er desuden, at hverken lærer eller elev reflekterer over sproget som funktion, og hvilken betydning det har for sætningen, når adverbier optræder i forfeltet. I vores samlede datamateriale er det tydeligt at se, at læreren er optaget af, at eleverne forholder sig til sproget som funktion, og hvordan forfeltet skaber betydning i sætningerne. Men eleverne formår ikke at reflektere over forskellige måder at skabe mening i deres tekst, og de har ikke blik for forfeltets betydning i sætningen. Eleverne er i stedet travlt optaget af at tilegne sig en grundlæggende og deklarativ forståelse af hel- og ledsætninger.

## Tidsaspektet og lærerens ambitiøse forsøg på at nå rundt til alle elever vanskeliggør, at eleverne når til en dybere forståelse af sproget som funktion.

I vores samlede datamateriale viser de korte én til én samtaler mellem lærer og elever at have et betydeligt læringspotentiale. Det er i de nære samtaler med læreren, at eleverne tilegner sig øget viden om sprog og syntaks med brug af metasprog, men tidsaspektet og lærerens ambitiøse forsøg på at nå

rundt til alle elever vanskeliggør, at eleverne når til en dybere forståelse af sproget som funktion.

## Klassesamtalen om elevernes tekster og de trykte tekster

Efter hver af de tre opgaver i dette Gramma3-eksperiment foregår en fælles samtale på klassen. Det følgende korte uddrag (figur 3) er taget fra én af de fælles samtaler på klassen. Her handler det også om at identificere verballed og forfelt, og der er fokus på form i sammenhæng med indhold. "Hvilke oplysninger får vi i forfelterne?" spørger læreren i den fælles klassesamtale. Der er tale om en undersøgende og tæt samtale mellem lærer og elever om de sproglige valgmuligheder, der optræder i de billedtekster, eleverne selv har produceret. En mulig trædesten for efterfølgende arbejde med og samtale om sprogets funktion.

- L: Hvad er det for nogle ting, vi får at vide i forfeltet? Hvad er det for nogle oplysninger, vi får. Kan I prøve at sætte nogle ord på det? A., hvad med dig, kan du sige noget om – hvad er det for nogle oplysninger, vi får i forfelterne? I den her billedtekst?
- E1: Vi får... fx sådan... vi får at vide, hvor det foregår henne.
- L: Vi får at vide noget om hvor (L skriver på tavlen), det er fuldkommen rigtigt, A. Hvad får vi mere noget at vide om?
- E2: Hvornår.
- L: Noget med vinteren, tænker du – eller hvad?
- E2: Ja, hvor det er henne og sådan.
- L: Nå, hvor det er henne, ja... men det er det samme som heroppe så, ik'?
- E2: Nej, jeg mente ikke hvor, jeg kom bare til at sige det... (mumler).
- L: Du mente hvor?
- E2: Jeg mente hvornår.
- L: Du mente hvornår – prøv at kigge på de gule – hvor står der noget om hvornår?
- E2: Hmm... det står der ikke.
- L: Så den oplysning, det får vi ikke – det kan vi få i et andet forfelt, men ikke her i hvert fald, vel?
- E3: Hvem.
- L: Noget med hvem.

E4: Hvad.  
L: Og et hvad, eller der kunne man måske også godt sige (skriver på tavlen) hvorfor, fordi vi får et eller andet at vide om, at de kan overleve på grund af de her isoleringsegenskaber – kan de overleve, så der er en forklaring, et hvorfor, hvorfor kan de overleve, på grund af de her isoleringsegenskaber.

Figur 3. Uddrag fra klassesamtale om tekster

I uddraget stilladser læreren elevernes svar strategisk og anvender højt optag, idet elevens svar anvendes i lærerens opsummering og videre spørgsmål. Men det er en samtale præget af IRE-struktur, hvor initiativet går fra læreren, der stiller et spørgsmål, til responsen fra en elev, hvorefter læreren evaluerer. Det er med andre ord en meget lærerstyret samtale, og samtalen knyttes ikke til det tidligere repeterede metasprog i form af forskellige verbalbed og deres funktion i forhold til det sproglige indhold og mulige refleksioner over sproglige valg, skribenten foretager i udarbejdelsen af en tekst. Uddraget er udtryk for det potentiale, der ligger i klassesamtalen, når lærer og elever samtaler undersøgende og eksplicit om sprog. Eleverne er udfordrede, de er stadig kun på vej til at få en bevidsthed om de sproglige valg, men vi ser potentialet i optagetheden og den undersøgende tilgang. Lærerens spørgsmål stilladserer kundskabsmæssigt, og i det samlede datamateriale er der ansatser til, at også i klassesamtalen kan læreren stilladsere en metakognitiv og funktionel refleksion hos eleverne om forskellige måder at skabe betydning på i deres egne tekster. I vores samlede materiale viser klassesamtalen og lærerens én til én samtaler med eleverne at have potentiale til at kunne udvikle en metasproglig forståelse hos eleverne om de sproglige valg, der er til stede i udformningen af tekster, men det fordrer tid og en stærk stilladsning.

## Anbefalinger på baggrund af dataanalyse

I vores samlede datamateriale fremgår det, at eleverne er travlt optaget af at tilegne sig en grundlæggende og deklarativ forståelse særligt af verbet som form og materiale. De tager afsæt i deres for-

ståelse af verbet og prøver at identificere verbalbed for at kunne afgrænse forfeltet. Eleverne gør brug af metasprog i et vist omfang i deres samtaler med både deres makker og læreren. Men deres tilgang til løsning af opgaverne er i overvejende grad instrumental, og de forholder sig ikke til sproget som funktion, og hvordan de kan skabe forskellige former for mening og betydning i deres tekster ved at manipulere med forfeltet. I den fælles klassesamtale taler læreren med udvalgte elever om ordenes betydning i sætningens forfelt. Læreren spørger: "Hvad er det for nogle ting, vi får at vide i forfeltet? Hvad er det for nogle oplysninger, vi får?" Men klassesamtalerne er i overvejende grad lærerstyrede og karakteriseret ved en IRE-kommunikationsmåde, hvor læreren taler, og eleverne kort replicerer. Lærer og elever når aldrig frem til en mere undersøgende samtale om sproget som betydningsskabende valg i sætningen til trods for lærerens gentagne forsøg i samtalerne med eleverne. Eksperimentet efterlader således et spørgsmål om, hvordan man som lærer kan tilrettelægge en kontekstualiseret grammatikundervisning, der skaber meningsfulde koblinger til elevers skriveopgaver, hvor eleverne udvikler en metasproglig bevidsthed om sproget som en betydningsskabende ressource i skrivning af deres tekster.

## Lærer og elever når aldrig frem til en mere undersøgende samtale om sproget som betydningsskabende valg i sætningen til trods for lærerens gentagne forsøg.

Vender vi blikket mod Debra Myhills forskning om kontekstualiseret grammatikundervisning integreret i elevers skrivning, anfører Myhill fire kriterier, som har særlig betydning for udvikling af en kontekstualiseret grammatikundervisning (Myhill et al., 2014):

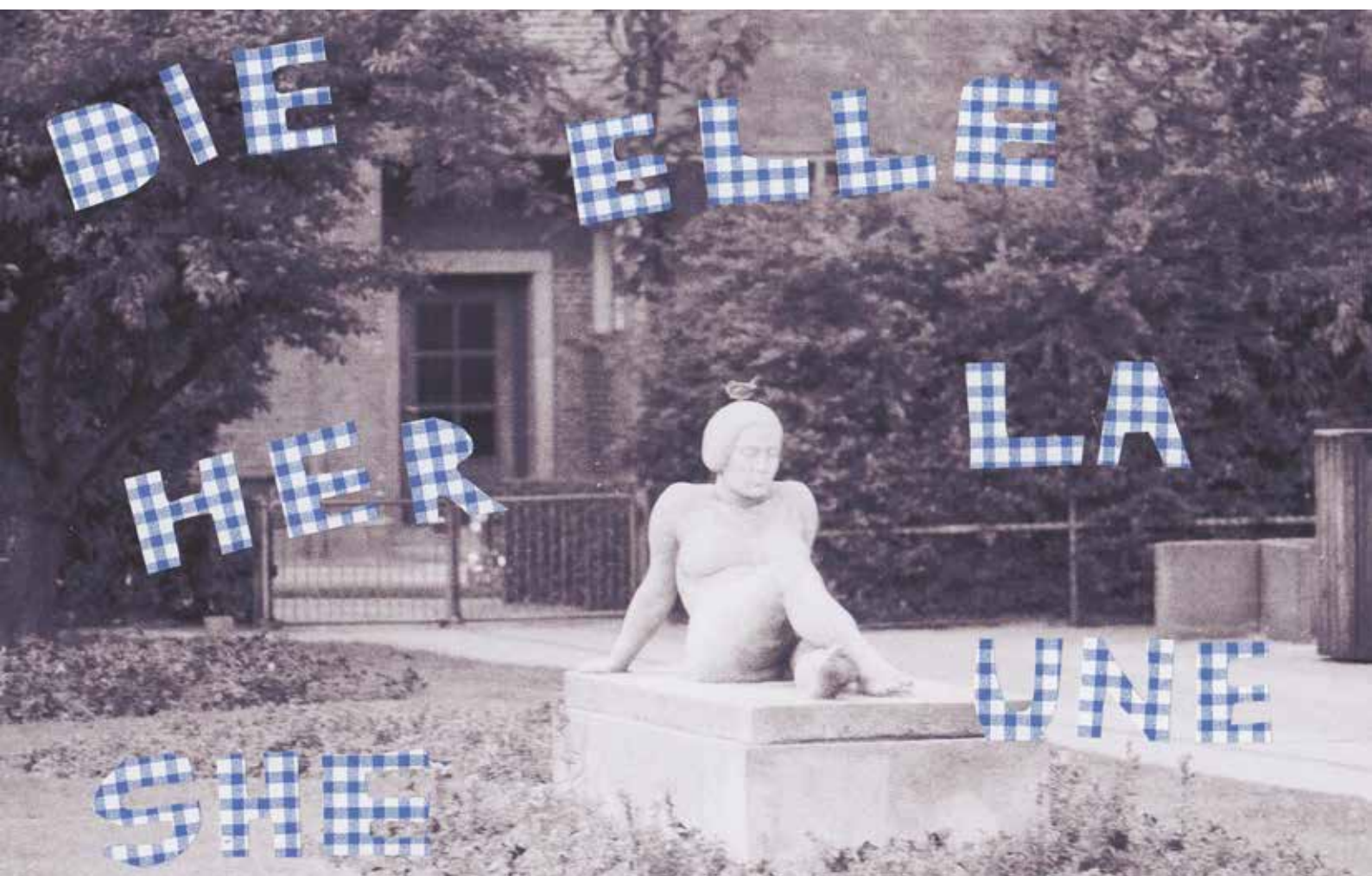
1. Undervisningen skal *skabe forbindelser* for eleverne mellem den grammatik, de skal lære om, og samme træks brug og betydning/effekter i tekster, de skal læse og/eller skrive.
2. Grammatiske træk skal *beskrives gennem eksempler*, ikke lange forklaringer af grammatik.



3. Grammatikundervisning skal inkludere *fælles diskussioner af høj kvalitet* om grammatik, fx i sammenligningen af elevtekster.
4. Grammatikundervisningen skal tage afsæt i *eksempler fra autentiske tekster* for at vise eleverne, hvordan andre sprogbrugere anvender sprog.

I vores indsamlede datamateriale ser vi, at alle fire kriterier er i spil. Der skabes, som det også fremgår af vores eksempler fra data, forbindelser for eleverne (ad 1), og grammatiske træk beskrives gennem eksempler (ad 2), og der tages afsæt i eksempler fra autentiske tekster (ad 4). Det er dog også kendetegnende, at lærer og elever i de fælles diskussioner ikke når til en samlet forståelse af sproget som betydningsskabende valg (ad 3), og det er der, som nævnt, flere grunde til. Dels er eleverne i en til-egnelsesproces, hvor deres deklarative viden om ordklasserne endnu ikke er konsolideret, hvorfor de naturligt nok har vanskeligheder ved at gennemføre metasproglige samtaler om forfeltets betyd-

ningsskabende funktion på et både proceduralt og konditionalt vidensniveau. Dels er samtalen lærer og elever imellem ofte præget af en IRE-struktur, som ikke i tilstrækkelig grad bliver undersøgende og vedholdende. Ofte bevæger samtalen sig videre til en ny aktivitet og et nyt opmærksomhedsfelt, hvilket betyder, at der ikke tildeles tilstrækkelig tid til samtaler om sproget som funktion og betydningsskabende ressource. Dominerende er den strategiske stilladsering, der retter sig mod fagligt metodiske fremgangsmåder, hvilket også betyder, at den kundskabsmæssige og metakognitive stilladsering ikke bliver tilstrækkelig tydelig for eleverne. En årsag til, at eleverne ikke samtaler om sproget som funktion, kan være, at opgaverne rækker ud over elevernes nærmeste udviklingszone. De forstår ikke opgaven og formålet med det sproglige arbejde. Mange elever har brug for, at læreren kompleksitetsreducerer, hvilket fx kan ske ved, at læreren deler opgaven op i mindre dele og bruger tid på de enkelte deles funktion i sproget.



## Samtalerne fælles på klassen eller eleverne imellem kan med fordel have en undersøgende, eksperimenterende karakter, således at eleverne oplever, at klasserummet er et fælles laboratorium.

Med reference til Myhill er vores anbefaling på baggrund af ovenstående dataanalyse, at lærer og elever prioriterer mere tid og rum til flere tætte samtaler om de sproglige valgmuligheder undervejs i elevers skriveproces (Myhill, 2016). De fælles diskussioner af høj kvalitet må dog understøttes af en tilbagevendende kundskabsmæssig og metakognitiv stilladsering, som både tager sit afsæt i elevernes nærmeste udviklingszone og i deres konkrete tekster. Samtalerne fælles på klassen eller eleverne imellem kan med fordel have en undersøgende, eksperimenterende karakter, således at eleverne oplever, at klasserummet er et fælles laboratorium, hvor de udvikler ny viden om sproget som betydningskabende ressource i skrivning af deres tekster.

### Litteraturliste

Andrews, R., Torgerson, C., Beverton, S., Freeman, A., Locke, T., Low, G., & Zhu, D. (2006). The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal*, 32(1), 39-55.

Boivin, M.-C., Fontich, X., Funke, R., García-Folgado, M.-J., & Myhill, D. (2018). Working on Grammar at School in L1 Education: Empirical Research across Linguistic Regions. Introduction to the special issue. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 18. [https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2018/183657/Boivin\\_et\\_al\\_2018.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2018/183657/Boivin_et_al_2018.pdf)

Christensen, M., Brok, L. S., Kabel, K. (red.) (2019). *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3*. Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning. <http://www.videnomlaesning.dk/media/2767/grammat3-rapport-2019endelig.pdf>

Mikkelsen, S. L. S., Holst, F., & Rohde, L. (2018). Stilladsering i innovativ undervisning med it. I: Bundsgaard, J., Georgsen, M., Graf, S. T., Hansen, T. I., & Skott, C. K. (red.), *Innovativ undervisning med it*. Aarhus Universitetsforlag.

Myhill, D., Jones, S. M., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27, 139-166.

Myhill, D., Lines, H., & Watson, A. (2014). *Making Meaning with Grammar: A Repertoire of Possibilities*. University of Exeter.

Myhill, D. (2016). *Writing conversations: Metalinguistic talk about writing*. University of Wollongong. <https://pdfs.semanticscholar.org/e65d/1081776da098587728bbd5fb878753bb6e27.pdf>

Myhill, D., & Chen, H. (2016). Children talking about writing: Investigating metalinguistic understanding. *Linguistic and Education*, 35, 100-108.

Rohde, L., Dolmer, G., & Maibom, I. (2019). Når elever samtaler om sprog i grupper. I: Kabel, K., Christensen, M. V., & Brok, L. S. (red.), *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3*. Københavns Professionshøjskole, VIA University College og Nationalt Videncenter for Læsning.

### Noter

- 1 Artiklen indgår som en del af det større tvær-institutionelle forskningsprojekt Gramma3 og præsenterer resultater fra eksperimenter gennemført i dansk i 6. klasse med fokus på lærer og elevers metasproglige samtaler om tekst.



F U T U R E





# Klassesamtaler i grammatikundervisningen

METTE VEDSGAARD CHRISTENSEN, DOCENT,  
PH.D., VIA UNIVERSITY COLLEGE

Artiklen er fagfællebedømt.

Klassesamtaler om grammatik fyldte ikke ret meget i datamaterialet i Gramma3-projektet (Kabel et al., 2019). Det gjaldt især i dansk- og engelskundervisning. I stedet tog grammatikundervisningen i de undersøgte klasser ofte form som individuelle aktiviteter. Aktiviteter, som tog udgangspunkt i (evt. digitale) læremidler, og altså uden mulighed for at drøfte, diskutere og argumentere for løsninger og hypoteser, og uden mulighed for at bruge metasproget aktivt. Samtidig viser studier en sammenhæng mellem klassesamtaler om grammatik og sprog og elevers sproglige færdigheder i modersmålsfaget (fx Myhill, 2018). Derfor blev rammesætning af klassesamtaler om grammatik og sprogbeskrivelse et centralt element i Gramma3-projektets eksperimenter. I denne artikel ser jeg nærmere på, hvad der karakteriserede de klassesamtaler om grammatik, som vi observerede i forbindelse med eksperimenterne, og jeg diskuterer samtalen i grammatikundervisningen med udgangspunkt i både mine fund og litteratur om emnet.<sup>1</sup>

## Klassesamtalen som pædagogisk redskab

Forskere fra en sociokulturel tradition fremhæver samtalen som et centralt redskab for undervisning og læring og som en mulighed for at få elevers stemmer og perspektiver i dialog med hinanden (Dysthe, 1997). Lefstein og Snell (2014) bruger begrebet "dialogic pedagogy" om klassesamtalens potentialer for blandt andet flerstemmighed (efter Bakhtin) og samtænkning (efter Vygotsky). En samtale, hvor spørgsmål, svar, optag og elaborering

ger med fælles afsøgning af muligheder skaber en dialogisk og ekspanderende klassesamtale, fremhæves i det hele taget af forskningen som et mere produktivt alternativ til en samtale, der er fokuseret og målsøgende. De ovenfor refererede studier og anvisninger diskuterer i forskellig grad med og udfordrer den etablerede interaktion i klasserummet, som den fx er beskrevet af Mehan (1994), og som beskriver klassesamtalens særlige kendetegn, nemlig den tredelte I (initiativ) R (respons) E (evaluering)-struktur. I I-R-E-strukturen er det læreren, der har første taletur (I), typisk stillet som et spørgsmål, elever responderer (R), og den tredje taletur (E) er igen lærerens, når hun evaluerer elevbidraget.

Selvom fremstillinger af, hvordan en klassesamtale bedst organiseres og gennemføres, fremhæver den dialogiske og ekspanderende samtale på bekostning af den målstyrede I-R-E-struktur, viser empirisk forskning, at lærere oftest vil anvende begge typer i deres undervisning (se fx Myhill, 2018, s. 15). Nogle gange er der brug for at styre eleverne hen mod et bestemt mål, andre gange er fælles udforskning og svarsøgning i fokus. Lees (2009) mikroanalyser af klasserumsinteraktion giver indsigter i hvorfor: Når læreren initierer klassesamtaler med spørgsmål, må læreren hele tiden tage beslutninger om, hvordan lærerens næste taletur skal designes på baggrund af elevbidrag. Hvis elevbidrag udebliver eller er dispræfererede (forkerte eller mangelfulde), må læreren spørge igen, men på en måde, der forsøger at reparere det, der var galt i den måde, spørgsmålet blev stillet på i første omgang. Det kan fx være, næste spørgsmål må være mere lukket og målsøgende. Lees analyser viser altså, at lærerrollen i klassesamtalen indebærer konstant planlægning



og beslutningstagning om næste taletur, baseret på løbende tolkning af de elevbidrag, der produceres. Lee tilbyder dermed et nuanceret blik på klasesamtalen og ikke mindst på de færdigheder, det kræver at orkestrere den – også i grammatikundervisningen.

## Klasesamtalen i grammatikundervisningen

Som nævnt tidligere var det et fund i Gramma3-projektets første del, at meget grammatikundervisning i modersmålsfaget var tilrettelagt som individuelle aktiviteter, og at meget få aktiviteter i grammatikundervisningen var tilrettelagt således, at de inddrog fælles samtaler på klassen om undervisningens indhold (Kabel et al., 2019). Det er vores hypotese, at undervisningsindholdet grammatik i mindre grad end fx litteraturarbejdet lægger op til arbejdsformer, hvor elever og lærere diskuterer og forhandler sig frem til tolkninger og svar, men i stedet lægger op til arbejdsformer, hvor der arbejdes med lukkede spørgsmål og opgaver. I Gramma3-projektet har vi ikke systematisk undersøgt, hvordan turtagning og elevbidrag tager sig ud i eksempler på klasesamtaler om grammatik i data, men vores hypoteser kan finde opbakning i internationale undersøgelser af klasserumsinteraktion i grammatikundervisningen:

Funkes (2018) gennemgang af tysk grammatikundervisning refererer eksempler på undersøgelser, der viser, at grammatikundervisningens klasserumssamtale er karakteriserede ved at være ”rigid and restricting students’ opportunities for action” (Funke, 2018, s. 24). I grammatikundervisningen skal eleverne generelt bidrage med kortere og mere begrænsede ytringer til samtalen i sammenligning med andre indholdsområder i modersmålsfaget. Et enkelt studie citeret af Funke finder ikke, at samtaler om grammatik er mere begrænsende end for andre indholdsområder, men finder i stedet at samtalerne om grammatikundervisningen udmærker sig ved at have flere fejl og miskonceptualiseringer, noget, der er til stede både i lærerens og elevernes bidrag. Funke konkluderer, at klasesamtaler i grammatikundervisningen generelt kan karakteriseres som begrænsende i deres form og kognitivt ukrævende for elever: Elevbidrag er ofte korte svar på lukkede lærerspørgsmål.

## I grammatikundervisningen skal eleverne generelt bidrage med kortere og mere begrænsede ytringer til samtalen i sammenligning med andre indholdsområder i modersmålsfaget.

Boivins (2018) gennemgang af studier i grammatikundervisning i fransktalende lande finder lignende tendenser. Et studie af nye læreres grammatikundervisning viser, at de ofte organiserer klasesamtaler om grammatik som ”at rette opgaver” i en I-R-E-lignende struktur (Boivin, 2018, s. 27). Et andet interessant aspekt i de af Boivin citerede studier er, at nogle nye lærere undlader diskussioner af forkerte elevsvar. Når en elev bidrager med et forkert svar, evaluerer læreren elevbidraget negativt ved at spørge en ny elev, indtil det rigtige svar gives. Boivin (2018) peger i sin gennemgang på, at der synes at være et misforhold mellem det, som lærerne rent faktisk gør i undervisning, og så deres didaktiske idealer. Lærerne vil helst aktivere elever i klasesamtalen, og de vil helst bruge klasesamtalen som et læringsredskab og ikke som et evalueringsredskab. Men der er noget i grammatikundervisningens indhold og form, der tilsyneladende skaber affordans for en interaktionelt begrænsende og det, som Funke kalder kognitivt ukrævende samtaleform.

## Klasesamtaler om grammatik i Gramma3-eksperimenterne

I vores eksperimenter var det et særligt fokuspunkt at styrke klasesamtalerne om grammatik. Derfor designede vi to forskellige forløb, hvor bl.a. klasesamtalen blev et særligt fokuspunkt i gennemførelsen og i analyserne. Myhill m.fl. (fx Myhill et al., 2019; Myhill & Newman, 2016) finder en sammenhæng mellem elevs skrivefærdigheder og det, som forskerne definerer som klasesamtaler af ”høj kvalitet”. Forskerne definerer det sidste (Myhill et al., 2018, s. 15) som samtaler, der tager udgangspunkt i autentiske tekster og tilbyder forklaringer på konkrete sproglige valg, ikke løsrevne teoretiske forklaringer på grammatiske strukturer.

Med andre ord skal samtaler om sprog og tekster give eleverne mulighed for at se grammatik som ressourcer, de kan bruge til at skabe en bestemt mening i deres egne tekster, ikke som en rettesnor for korrekt sprogbrug. Deltagelse i disse samtaler øger også elevernes muligheder for at argumentere for sproglige valg i egne tekster (Myhill & Newman, 2016).

## Med andre ord skal samtaler om sprog og tekster give eleverne mulighed for at se grammatik som ressourcer.

Ambitionen om at skabe samtaler om grammatik "af høj kvalitet" satte rammerne for vores eksperimenter, hvor det var et mål, at lærere og elever kunne samtale om sprog og grammatik med fokus på sprogets mening og grammatikkens muligheder. I vores data ser vi derfor også, at lærerne giver klasesamtalen tid på tværs af de tre sprogfag. I modsætning til i første del af undersøgelsen er grammatikundervisningen nu et anliggende for hele klassen, der tager udgangspunkt i hele tekster, som skal bruges blandt andet som afsæt for fælles samtaler om sprog og grammatik. Men hvad karakteriserer disse klasesamtaler? Hvad vil det sige at gennemføre klasesamtaler af "høj kvalitet"? Vores optagelser fra klasseværelset gør det muligt at komme tæt på klasserumsinteraktionen og vise, hvad der kan ske, når lærere og elever samtaler om sprog og grammatik.

### **Why do we change said, said, said?** **Klasesamtale om sproglige valg i tekster**

Klasesamtalerne på vores optagelser har forskelligt indhold og forskellige formål, og derfor deltager lærere og elever i dem på forskellige måder. Udskrifterne nedenfor gengiver en fortløbende klasesamtale, som jeg for overskuelighedens skyld deler op i fremstilling og analyse. Samtalen er ikke udvalgt, fordi den er eksemplarisk for vores data, men fordi den illustrerer nogle eksemplari-ske dilemmaer fra vores eksperimenter. Den stammer fra en engelsktime, hvor eleverne skal arbejde med ytringsverbaler i en engelsk *short story*. Først

gennemgår læreren *today's agenda*, og så tager de fat på arbejdet.

1	Lærer:	Yesterday we filled in [...] all the yellow words here in the table [...]
2		What was it with these yellow [...]
3		verbs? What was significant for them?
4		[flere sekunders pause, elever rækker fingeren op]
5	L:	[navn på elev]?
6	E:	We use the words instead of saying <i>said</i> all the time
7	L:	So we had to change <i>said</i> to another thing. Is there something we need to consider? If we think about the text?
8		
9		[flere sekunders pause, elever rækker fingeren op]
10	L:	You can say it in Danish if you like?
11	E:	Mmm. Jeg ved ikke lige
12	L:	Øøhh. Why do we change <i>said, said, said, said</i>
13	E:	So the text don't sound boring when you read it
14		
15	L:	Right!
16	E:	It's more interesting more æh
17	L:	[navn på anden elev]
18	E:	Uhm [uhørligt] a more persuasive text so it [uhørligt]
19	L:	What does that mean
20		[det følgende udtales meget langsomt og tydeligt] a more persuasive text?
21		
22	E:	Interesting to read
23	L:	So it is more interesting for whom?
24	E:	The reader
25	L:	To read it

26	E:	Yeah
27	L:	So to read a text and to read on we like it to be more interesting
28		[...]

### Uddrag 1.

I uddrag 1 indleder læreren en klassesamtale om nogle særlige sproglige valg i teksten, som eleverne har arbejdet med, og som var i fokus i spørgearbejdet: De skulle undersøge og ændre ytringsverbene i teksten med en bestemt effekt for øje. Læreren leder klassesamtalen ved hjælp af nogle I-taeture (linje 2 og 7), som har karakter af åbne spørgsmål. Selvom det fremgår af optagelserne, at flere elever rækker hånden op, og at en elev svarer i linje 6, vælger læreren at metakommunikere i linje 10 og give eleverne lov til at kodeskifte i deres svar, måske fordi hun ønsker, at flere deltager. I linje 12 producerer læreren endnu en I-taletur, men denne gang er spørgsmålet meget specifikt og angår ændringen af ”said, said, said, said”, noget, der får en elev til at producere en respons (linje 14) i overlap med læreren, måske fordi det nu er klart, hvad den præfererede respons kan være, måske fordi eleven tolker lærerens tur som et udtryk for utålmodighed. Eleverne producerer nu yderligere to responser (linje 16 og 18), der på forskellig vis responderer på samme spørgsmål. Læreren evaluerer positivt i linje 15, men afbryder eleven i linje 19, en afbrydelse, der synes udløst af elevens ordvalg, *persuasive*, da læreren beder om en forklaring på dette ord. Lærerens spørgsmål kan tolkes som en reparaturanmodning på vegne af de andre elever, som måske ikke forstår eller har brug for en forklaring på ordet *persuasive*. Efter yderligere to lærerspørgsmål og elevresponser samler læreren til slut op på de bidrag, eleverne har produceret, og formulerer selv en tur i linje 27. Dette svar kunne være det præfererede svar på hendes spørgsmål i linje 7-8, men svaret er blevet til i en længere udveksling, hvor spørgsmålet er blevet brudt ned til to delspørgsmål og besvaret med bidrag fra forskellige elever. Denne strategi fortsætter i uddrag 2.

29	L:	How important are these words to understand how the
30		characters feel? What does that
31		mean? Have you got other words for the characters?
32		[lang pause, hvor ingen siger noget]
33	L:	Try to look at the question these
34		yellow verbs [det følgende
35		udtales meget langsomt] How are
36		they important for us to
37	E:	Æh. Hovedpersonen
38	L:	Ja! Hovedpersonerne. Okay. [...]
39		ææhm. So we can understand the
40		main characters [det følgende udtales meget langsomt] through these yellow verbs. How is that?
41	E:	If it just said <i>said</i> all the time you
42		can't understand how they feel,
43		but if it said like <i>cried</i> , then you know that she is crying or cried in the past
44	L:	Yeah! So by reading <i>I cried to my</i>
45		<i>sister</i> instead of <i>I said to my</i>
46		<i>sister</i> , <i>I gasped... OMG</i> ” ææh instead of <i>I said OMG</i> then we can learn something about [...]

### Uddrag 2.

I uddrag 2 indleder læreren med et spørgsmål til betydningen af bestemte ytringsverb. Vi ser i udskriften, at elevresponsen mangler (linje 32), derfor producerer læreren to nye taeture, der deler det oprindelige spørgsmål op i to dele, første spørgsmål angår *the characters* (linje 35), og andet spørgsmål fokuserer nu på *these yellow verbs* (linje 38-40). Sidst i uddraget samler læreren op på, hvad de har talt om, og formulerer et passende svar på sit spørgsmål tilbage i linje 29.

Eleverne skal lidt senere arbejde med syntaksen i de sætninger, hvis ytringsverb de lige har talt om.

47	L:	Please find your texts with the color markings
48		[længere pause, hvor ingen siger noget]
49		Okay [ikke hørbart] The sentence word order, what does that mean
50		
51		[pause, ingen siger noget]
52	L:	The sentence?
53	E:	Sætningernes rækkefølge
54	L:	Sætningernes rækkefølge?
55	E:	Ja
56	L:	Den er lidt ligesom [navn på lærer] siger
57	E:	Ja [ikke hørbart - eleven taler meget lavt]
58	L:	Vi skal arbejde inde i sætningen, ikke også? Med syntaksen, ikke?
59		Så er det ikke sætningerne efter hinanden, men inde i sætningerne. So syntax is sentence word order. So, I would like you to find the [det følgende udtales meget langsomt] yellow marked verbs of speech and then find out are they like s-v sentences or are they v-s sentences. [...] What does that mean? What is a v-s sentence?
60		
61		
62		
63		
64		[ingen siger noget]
65	L:	Ved I hvad, I skal lidt mere op i stolene. Hvad er en v-s sætning? What's a v-s sentence?
66		
67		[læreren ser ud over klassen]
68	L:	[navn på elev]
69	E:	Det er der, hvor udsagnsordet øhh udsagnsordet kommer først [ikke hørbart]
70		
71	L:	Ja. Hvad hedder den [navn på elev] what's that is it a v-s or a s-v?

72		[flere elever markerer]
73	L:	If you got the verbal first
74	E:	v-s
75	L:	A v-s. okay? [...] so. Try to find out every time you see the yellow markings, does the subject come first or does it come after the verbal?
76		
77		

### Uddrag 3.

Efter at have talt om bestemte ords betydning skal eleverne i uddrag 3 fokusere eksplicit på syntaks. Læreren indleder med et spørgsmål (linje 49) om, hvad *sentence word order* betyder, et spørgsmål, der må repareres, da der ingen elevbidrag kommer. Som i de andre uddrag bryder læreren sit spørgsmål ned og formulerer et nyt spørgsmål (linje 52), som blot lyder *the sentence?* I linje 53 svarer en elev, men svaret er dispræfereret, og derfor formulerer læreren i linje 56 et eksempel på, hvordan *sentence word order* med ytringsverb kan lyde. Lærer og elev er i linje 57 stadig ikke nået til fælles forståelse af, hvad dette betyder, og derfor producerer læreren i linje 58-63 en længere tur på både dansk og engelsk, der reparerer det oprindelige spørgsmål og slutter med et konkret, lukket spørgsmål til sidst: *What is a v-s-sentence?* Efter en opfordring til at deltage lidt mere aktivt responderer en elev med et bud på, hvad en v-s sentence er, og efter en reformulering på engelsk kan man se flere elever markere for at svare. I linje 74 producerer en elev det præfererede svar på spørgsmålet i linje 62-63, og herefter kan læreren reformulere spørgsmålet. I vores observationer står der, at læreropfordringen i linje 65 har effekt, eleverne bliver mere deltagende, og i løbet af de næste tale-ture definerer de i fællesskab ordrækkefølgen i de sætninger, der er i fokus.

### Klassesamtaler om grammatik stiller store krav

Det ligger uden for vores undersøgelsers ærinde at undersøge, om eleverne blev dygtigere til at skrive eller til grammatik. I stedet var det en af ambitionerne med eksperimenterne i Gramma3-pro-



SINGULARIS



jektet at bidrage med viden om klassesamtaler og grammatikundervisning. Vores eksperimenter skulle skabe rammer for, at lærere og elever kunne deltage i det, som forskningen karakteriserer som klassesamtaler om grammatik af høj kvalitet (Myhill et al., 2018), der viser elever sammenhænge mellem sproglig form og betydning og giver lærer og elever et metasprog at tale om grammatik og betydning, og som altså rummer potentialer for at udvikle både deres sprogfærdigheder og sproglige bevidsthed. Samtaleuddragene, som er gengivet og analyseret ovenfor, rummer nogle af de karakteristika, der ifølge Myhill (2018) er indikatorer på kvalitet, når lærer og elever samtaler om forbindelsen mellem bestemte ytringsverber og deres betydning i teksten. I uddrag 1 formulerer elever flere udsagn om, hvordan denne sammenhæng kan italesættes (linjerne 13, 16, 18, 23 og 41), og læreren reformulerer disse sammenhænge ved hjælp af optag af elevsvar (linje 27 og 44). Men uddragene rummer også passager, hvor lukkede spørgsmålstyper dominerer, og hvor elevbidrag er korte og begrænsede.

## Vi ser, at læreren i lige så høj grad har brug for at kunne bruge elevrespons til at reparere egne spørgsmål for at give mulighed for mere elevdeltagelse.

I indledningen optegnedes en dikotomi mellem på den ene side en dialogisk, elevinddragende klassesamtale og en lukket, lærerstyret og lærersanktioneret samtale (fx Funke, 2018; Boivin, 2018) på den anden side. De to typer samtaler synes ikke at optræde som hinandens modsætninger i vores data. I stedet ser det ud til, at lærere kan lade samtalen ændre form og formål, og at man som lærer har brug for begge former (jf. Myhill, 2018). Vores analyser tyder på, at den samtaleform, der traditionelt anses for at være elevbegrænsende, faktisk også kan være elevaktiverende. Den fokuserede I-R-E-struktur kan få elever til at bidrage til samtalen, måske på grund af dens forudsigelighed i struktur og indhold. Analyserne ovenfor viser altså ikke, at lærere alene har brug for at beherske en bestemt, ekspanderende samtaleform med åbne spørgsmål og optag af elevsvar. Vi ser,

at læreren i lige så høj grad har brug for at kunne bruge elevrespons til at reparere egne spørgsmål for at give mulighed for mere elevdeltagelse (jf. også Lee, 2009). Disse reparaturer kan betyde, at læreren nedbryder åbne spørgsmål til flere, måske mere lukkede delspørgsmål, som kan stilladsere elevs responser. Reparaturer kan også indebære, at spørgsmål skal stilles på nye måder, fx når grammatiske fænomener skal eksemplificeres for eleverne, eller når læreren vurderer, at et kodeskift er nødvendigt. Dette stiller store krav til læreren: Dels skal læreren planlægge og gennemføre en klassesamtale, der kan vise eleverne komplekse sammenhænge mellem sproglig form og betydning, men lærerens egne bidrag til samtalen skal planlægges og evt. reformuleres på stedet på baggrund af elevernes bidrag. Læreren skal altså ikke bare råde over et bredt mulighedsrepertoire for at formulere og reparere egne bidrag, men også kunne tale om, spørge om og give eksempler på grammatik og sprogbeskrivelse på mange måder.

## Referencer

- Boivin, M.-C. (2018). A review of the current empirical research on grammar instruction in the francophone regions. Contribution to a special issue Working on Grammar at School in L1- Education: Empirical Research across Linguistic Regions. *L1-Educational Studies in Language*, 18, 1-48. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.03>
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Forlaget Klim.
- Funke, R. (2018). Working on grammar at school: Empirical research from German-speaking regions. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 17, 1-39.
- Kabel, K., Christensen, M. V., & Brok, L. S. (red.) (2019). *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3*. Københavns Professionshøjskole, VIA University College og Nationalt Videncenter for Læsning. <https://www.videnomlaesning.dk/media/2762/gramma3rapport-2019.pdf>

Lee, Y.-A. (2007). Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. *Journal of Pragmatics*, 39, 1204-1230.

Lefstein, A., & Snell, J. (2014). *Better than best practice. Developing teaching and learning through dialogue*. Routledge.

Mehan, H. (1994). The role of discourse in learning, schooling, and reform. I: McLeod, B. (red.), *Language and learning. Educating linguistically diverse students* (s. 71-96). State University of New York Press.

Myhill, D., Lines, H., & Watson, A. (2019). *At skabe betydning med grammatik: Et repertoire af muligheder*. Dansklærerforeningens Forlag.

Myhill, D. (2018). Grammar as a meaning-making resource for language development. Contribution to a special issue Working on Grammar at School in L1-Education: Empirical Research across Linguistic Regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-21. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.04>

Myhill, D., & Newman, R. (2016). Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Education Research*, 80, 177-187.

## Noter

- 1 Stor tak til lærer og elever, som deltog i og medvirkede til eksperimenterne. Af gode grunde skal de alle forblive anonyme.



# At vælge, forhandle og begrunde engelsk grammatik

LILIAN ROHDE, LEKTOR, KØBENHAVNS  
PROFESSIONSHØJSKOLE

Grammatikundervisning skal sætte eleverne i stand til at blive selvstændige og kompetente sprogbrugere, som kan forstå og producere tekster på engelsk. Det sker ved, at eleverne lærer at vælge sprog og begrunde sproglige valg med grammatisk forståelse og metasprog. Denne artikel beskriver, hvordan engelsklærere kan udvikle denne form for grammatikundervisning. Den viser også, hvorfor det både er vigtigt og vanskeligt. Lærerne har brug for at udvikle egne metasproglige forståelser og begreber, ikke mindst på niveau over sætningen, de har brug for at udvikle konkrete praksisformer, der integrerer indhold og sproglig form på meningsfulde måder, og ikke mindst har de brug for at kende til former og indhold for metasproglige samtaler. Artiklen bygger på forskning fra Gramma3-projektet.

## Fra traditionel til ny grammatikundervisning

*'We're going to do grammar today. Not the grammar you expect, but complicated grammar or not grammar we usually talk about.'* Sådan indledte engelsklæreren dagens dobbeltlektion i 9. klasse, som var et af undervisningsforsøgene i Gramma3-projektet.

I første del af Gramma3-projektet var et væsentligt fund, at der kun er begrænset eksplicit grammatikundervisning i engelsk, fordi den opleves som værende i modstrid med den udbredte kommunikative undervisningspraksis (Kabel et al. 2019, s. 49). Sprogligt fokus foregår mere implicit igennem

elevernes omfattende anvendelse af engelsk i klasserummet. Mange engelsklærere har afskrevet den traditionelle grammatikundervisning, hvor elever ofte arbejder individuelt med øvelser, der ikke hænger sammen med de øvrige områder i faget. Lærerne ved, at den traditionelle form ikke virker efter hensigten, og de er ofte i tvivl, om de egentlig skal undervise i grammatik overhovedet. På den anden side tør de heller ikke lade være og giver derfor eleverne de traditionelle øvelser, som også er den valgte form i både nationale test og afgangsprøver i faget. Som der står i rapporten, er spørgsmålet imidlertid ikke, "... om der skal undervises i grammatik, men *hvordan* der skal undervises..." i forhold til, om undervisningen får effekt på elevernes sprogudvikling (Kabel et al. 2019).

Nogle forskere (Borg 1999, 2003, 2006, 2013 og Schmenk 2015 iflg. Kabel et al. 2019, s. 26) taler om en 'forandringsresistens' i forhold til grammatikundervisning, som skyldes, at der er ganske bestemte praksisser forbundet med det at undervise i grammatik. Fag er dog historiske konstruktioner og kan ændres. De nyeste fagplaner for engelsk i folkeskolen trækker i retning af en funktionel grammatikundervisning, men undervisningspraksis er endnu ikke udviklet i overensstemmelse hermed, og videnskabsfagligheden omkring grammatik er stadig i høj grad strukturel og trækker i modsat retning (Krogh, 2003, 2011 iflg. Kabel et al. 2019). Vores forsøg udforskede, hvordan en ny grammatikundervisning med større sammenhæng mellem indhold og sprog kan se ud, og selv om ikke alt gik som ønsket, var alle deltagere enige om, at der efter forsøget tegnede

sig nogle konturer med store læringspotentialer (jf. Kabel & Bjerre, 2020).

Disse konturer er nedenfor beskrevet som praksisformer. En praksisform forstås her som et del-element af en undervisningspraksis, som kan genkendes af engelsklærere og kan beskrives så klart, at den kan videregives til andre. Den skal samtidig fastholde undervisningens integritet og kompleksitet – og altså ikke reduceres til hurtige tips og tricks – og den skal være forskningsbaseret som fx i Gramma3-projektet (McDonald et al., 2013).

## Grammatik som valg og fortolkning

Der er mange diskussioner i både undervisning og international forskning om effekten af grammatikundervisning på elevernes sprog. Noget tyder på, at grammatik kan udvide elevernes sproglige formåen, hvis den foregår kontekstualiseret (altså i sammenhæng med tekster) og i forbindelse med elevernes egen produktion af skriftsprog (Kabel et al., 2019).

Målet for engelskundervisningen er, at eleverne kan vælge sproglige virkemidler, som bedst kommunikerer den hensigt, de har. Eleverne kan kun vælge, hvis de forstår, at forfatteren manipulerer med sprog som et artefakt, indtil den sproglige form udtrykker forfatterens hensigt. Det er nemmest at manipulere bevidst med sprog i skriftlige tekster, hvor forfatteren har bedre tid til at overveje og vælge sprog, der passer til målgruppen, emnet og formålet med teksten.

En forfatter har en bestemt hensigt med sin tekst og vælger mellem sproglige muligheder, der passer til hensigten. Samtidig har forfatteren brug for at vide noget om modtageren og de sociale konventioner, der foreligger i en kommunikativ situation, altså hvordan man plejer at kommunikere i denne situation (jf. Kabel et al., 2019). Det tager tid at opbygge en ressourcebank af sproglige muligheder, og eleverne bliver derfor aldrig færdige med at lære grammatik, heller ikke selv om de er fagligt stærke. Det stiller særlige krav til engelsklæreren:

*Teachers... should... think about language as a system of resources used to make meanings in order to achieve social goals. If we think about language*

*as a resource for making meaning, knowledge about language can be thought of as a 'toolkit' we can use to make our meanings increasingly effective.*

(Humphrey et al., 2015, s. 1)

Lærerens valg af centrale praksisformer i grammatikundervisningen kan støtte eleverne i løbende at opbygge deres sproglige ressourcer.

## Forsøget med en dobbeltlektion i engelsk

Undervisningsforsøgene i Gramma3-projektet gik ud på at afprøve en grammatikundervisning, som både var eksplicit og kontekstualiseret og med anvendelse af særlige praksisformer. Eleverne skulle altså vide, at der var tale om grammatikundervisning, og lærernes valg af praksisformer skulle sørge for at holde fokus på at få sprog og indhold til at hænge sammen.

Engelsklæreren havde planlagt sin dobbeltlektion sammen med en dansklærer, en tysklærer og en tværsproglig forskningsgruppe. Vi brugte skriftlige tekster, fordi sproget i dem bedre kan fastholdes og derfor nemmere ændres, manipuleres og diskuteres end mundtligt sprog, og ændringer, diskussioner og valg af sprog var netop det, grammatikundervisningen skulle gå ud på (jf. Kabel et al., 2019).

Dobbeltlektionen handlede om det grammatiske emne sentence openers (forfelt) og bestod af følgende dele:

1. En opvarmningsøvelse, hvor alle elever fik sagt noget på engelsk
2. Lærerens præsentation af sentence openers i en billedtekst om pingviner (se figur 1 nedenfor) til et World Press Photo
3. Kartonark med delelementer af sætninger fra teksten, som blev puslet i forskellig rækkefølge. Der blev også foreslået ændringer til sætningernes sentence openers
4. Elever i grupper skrev en tekst til et nyt World Press Photo med fokus på sentence openers
5. Elevernes produktioner blev hængt op, bedømt af klassekammeraterne og diskuteret i en kelasamtale.



Rockhopper penguins live up to their name as they navigate the rugged coastline of Marion Island, a South African Antarctic Territory in the Indian Ocean.

Among the most numerous of penguins, rockhoppers are nevertheless considered vulnerable, and their population is declining, probably as the result of a decreasing food supply. The birds spend five to six months at sea, coming to shore only to molt and breed. They are often found bounding, rather than waddling as other penguins do, and are capable of diving to depths of up to 100 meters in pursuit of fish, crustaceans, squid and krill.

Figur 1. World Press Photo-billedtekst, hvor sentence openers er understreget.

## Praksisformer: Faserne opdage – strukturere – bruge

Overordnet kan læreren som en grundlæggende praksisform give eleverne mulighed for at *opdage*, *strukturere* og *bruge* et nyt grammatisk emne (jf. Batstone, 1995 iflg Cameron, 2001, s. 109). Lærerne i forsøgene anvendte denne grundlæggende praksisform med opdeling i faser i både engelsk, tysk og dansk.

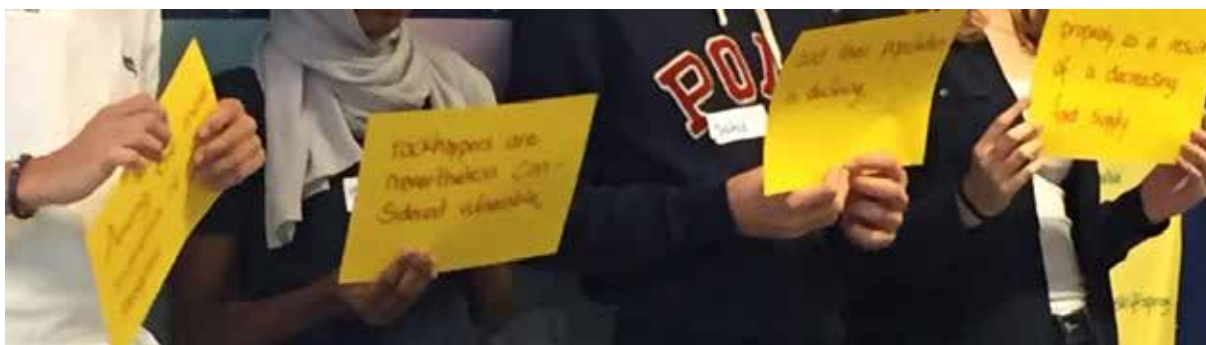
Eleverne fik i starten mulighed for at *opdage* strukturen sentence opener med udgangspunkt i en autentisk heltekst, som indeholdt både foto og billedtekst. Denne heltekst er en del af en større kontekst af pressefotos med billedtekster, og det kan læreren udnytte ved at planlægge et længere forløb om pressefotos, hvor eleverne kan sammenligne de forskellige sproglige formuleringer. Hvis eleverne opdager forskellige mønstre for fx sentence openers, kan de genkende dem i andre tekster og efterligne dem, når de selv skal producere sprog

(Myhill et al., 2013). Denne større kontekstualisering gav forsøget ikke tidsmæssig mulighed for.

Eleverne blev gjort opmærksomme på, at der var forskellige typer af sentence openers i den valgte tekst, og at forskellige sentence openers giver forskellige heltekster, afhængigt af om de er lange eller korte, har meget information eller kort central information, hvordan de passer til målgruppen for sådan et pressefoto, og hvordan de lægger en bestemt stil i teksten. Læreren i forsøget kobled også tekst og billede ved at spørge til, om eleverne så billedet på en ny måde efter at have læst den tilhørende billedtekst.

Efter lærerens første præsentation af det grammatiske emne fik eleverne mulighed for at eksperimentere med rækkefølgen af sætningens delelementer ved fysisk at bytte rundt på kartonark. Det giver eleverne mulighed for også at *strukturere* deres egen interne forståelse af, hvordan forskellige sentence openers virker (Myhill, 2013).

Til slut skulle eleverne *bruge* sentence openers ved at skrive deres egen billedtekst til nye billeder fra World Press Photo. De skulle diskutere sproglige valg i grupperne, og de skulle efterfølgende vurdere kammeraternes forslag til tekster. I classesamtalen fik læreren frem, at nogle af eleverne tænker over deres egne sentence openers, men at det er nemmere for dem at reflektere over og finde på sentence openers på dansk. Det kan derfor være en nødvendig hjælp i engelsk, hvis læreren giver nogle modelstrukturer, så eleverne får fraser, de kan genbruge. Hensigten med alle manipulationer og diskussioner af sproget er at forbedre det i forhold til den kommunikative kontekst. Begrundelserne skal altid hænge sammen med, hvad valgene bety-



Figur 2. Elever med delelementer af sætningen, som byttes om.

der for tekst, heltekst og for den kommunikative kontekst (Myhill, 2013). Lektionen gav mulighed for et sådant fokus på sammenhæng, men i dette konkrete forsøg blev det kun udnyttet i begrænset omfang.

I alle faserne er det en grundforståelse, at elever lærer ved at være aktive. Eleverne er aktive, når de deltager i at opdage nye grammatiske emner, de arbejder aktivt med nye strukturer, når de bytter rundt på dem fysisk eller visuelt, og endeligt arbejder de aktivt med at producere sprog selv. Læreren i forsøget har stor fokus på netop denne vigtige grundforståelse. Men det er desværre ikke nok til, at eleverne kan udvikle metasproglig forståelse.

## Praksisformer: Metasproglig samtale

For mange engelsklærere er det en kendt praksisform at arbejde med task-baseret læring, hvor eleverne udfører problemløsende aktiviteter, der kræver brug af sprog. Lærerne arbejder derfor allerede med at opdage, strukturere og bruge sproglige former, men som hovedregel med implicit fokus på sprog, hvor der ikke tales om klart definerede grammatiske emner og konkrete sproglige valg. Elevernes metasproglige forståelse er nødvendig, for at de kan manipulere bevidst med sprog. Den forståelse opstår, når eleverne deltager i eksplicite samtaler om sprog, hvor sproget ses som et artefakt, der kan manipuleres og ændres, og hvor der kan gives begrundelser for valg og ændringer (Myhill et al., 2013, 2016). Disse samtaler har bestemte former og indhold, hvor nogle praksisformer ligger tæt på det, mange engelsklærere gør i forvejen, og andre ligger længere væk og derfor er mere udfordrende.

Lærerne i forsøget var udfordrede af at igangsætte og facilitere metasproglige samtaler, især når eleverne producerede deres eget skriftsprog. Læreren kan ikke altid forudse, hvad eleverne producerer, og hvilke grammatiske valg de derfor har brug for at udforske og tale om. Læreren har derfor både brug for omfattende grammatisk viden og forståelse og desuden en god portion risikovillighed til at undersøge og udforske sproglige fænomener sammen med eleverne.

## Læreren kan ikke altid forudse, hvad eleverne producerer, og hvilke grammatiske valg de derfor har brug for at udforske og tale om.

Udover at styrke sin egen grammatiske viden og forståelse kan læreren fokusere på fire centrale elementer som forskellige mulige praksisformer i forhold til at styrke den metasproglige samtale:

1. Dialog
2. Sammenhæng mellem form og betydning
3. Grammatisk klarhed og fokus
4. Vekslen mellem niveauer i teksten.

De fire praksisformer beskrives nærmere i det følgende

### 1. Dialog

Hvis læreren fravælger monolog og i stedet vælger dialog, åbnes der for den forståelse, eleven allerede har, og som så kan udvikles. Det sker især, hvis samtalen har fokus på muligheder i stedet for på korrekthed. Læreren har det faglige ansvar for at bruge grammatiske fagtermer om emnet, holde fokus på det og forklare det gennem eksempler og mønstre, visualiseringer og konkretiseringer. Læreren kan få inspiration til områder, der kan udforskes, når eleverne undrer sig og stiller spørgsmål, som ofte er metasprogligt relevante, men udtrykt i hverdagsprog, fx "Det lyder lidt barnligt". Læreren opgave vil her være at støtte eleverne i deres udforskning af sproget og være den, der sørger for, at dialogen foregår med grammatisk faglighed og metasprog.

Når læreren samtaler med eleverne om sprog, får eleverne efterhånden erfaring med, hvordan man tænker og taler om sproglige valgmuligheder, afprøver forskellige muligheder og vælger sprog baseret på metasproglige overvejelser. På den måde får eleverne en model for metasproglige overvejelser. Det er vigtigt, at læreren fastholder, at enhver forfatter (også en elev) har den endelige afgørelse af sproglige valg i sin tekst, men også at forfatteren i undervisningssammenhæng må forvente

at blive afkrævet metasproglige begrundelser for sine valg. Lærerne i vores forsøg havde nemt ved at acceptere eleverns autoritet som forfattere, men var udfordrede i forhold til at kræve metasproglige begrundelser for sproglige valg.

Mange sproglærere er rigtig gode til at sørge for, at elevernes forskellige stemmer høres, både i klasse- og gruppesamtaler, når emnet er holdninger og fortolkninger af tekster. En tilsvarende flerstemmig samtale om sproglige muligheder er en afgørende og grundlæggende praksisform for sproglæreren. Eleverne i forsøget var opmærksomme på, at der var noget sådant på spil i forsøget, og én af dem sagde fx efter undervisningen: ”Der var ikke specielt meget vægt på, at man skulle gøre det og bøjede ordene rigtigt. Jeg tror faktisk i denne her time, tror jeg, der var mere vægt på, hvorfor du gjorde det og sådan noget...”

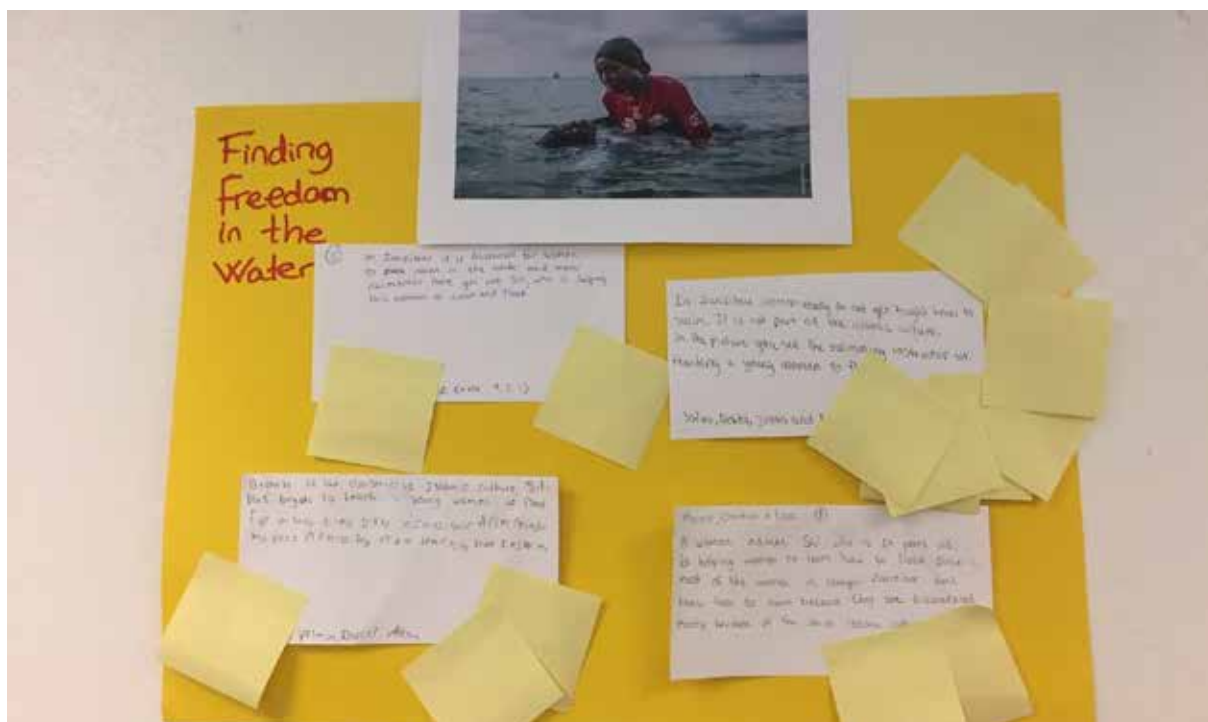
## ”I denne her time, tror jeg, der var mere vægt på, hvorfor du gjorde det og sådan noget...”

Elevernes dialoger i grupperne skal også støttes, og det kan gøres på flere måder. Lærerens facilitering af gruppearbejdet, både kundskabsmæssigt (fx

Hvad kan I undersøge?) og strategisk (fx Hvordan kan I beslutte et valg?), er en forudsætning for, at eleverne kan føre gode metasproglige samtaler i grupperne. Eleverne kan i øvrigt have svært ved at føre dybdegående diskussioner i grupperne, hvis de sidder i fastlåste roller og positionerer hinanden på bestemte måder (jf. Rohde et al., 2019).

## 2. Sammenhæng mellem form og betydning

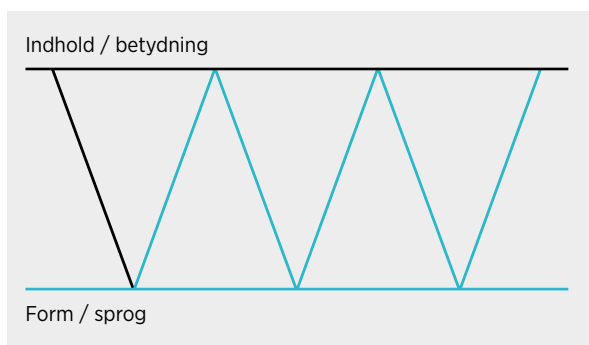
Den metasproglige samtale veksler hele tiden mellem form og betydning, mellem sproglige former og deres effekter. Hvilke former for sentence openers har vi til vores rådighed? Hvilke forskelle gør de i sætningen? Og i teksten? Og for modtagernes forståelse og oplevelse af teksten? Svarer det til vores hensigt? Denne løbende vekselvirkning viste sig at være en svær praksisform i vores forsøg, hvor læreren ofte fastholdt fokus på sproglige former løsrevet fra en større betydningsmæssig sammenhæng, og også ofte på sproglige former på et enkelt niveau (fx kun ordniveau eller kun sætningsniveau). Det er formentlig den traditionelle grammatikundervisning, der slår igennem, fordi den er så automatiseret for mange lærere. Lærerne diskuterede også det svære i at tænke på både indholdet (fx World Press Photo) og sprog (fx sentence



Figur 3. Elevernes mange stemmer skal høres – også i dybdegående diskussioner om sproglige valg.

openers), som traditionelt opfattes som to separate faglige områder. Men indhold og sprog hænger tæt sammen, når en tekst forfattes. Det er umuligt at producere hensigtsmæssige tekster uden hensyn-tagen til den kommunikative kontekst og derfor også umuligt for læreren at give relevant feedback til eleverne om det, de skriver, uden inddragelse af kontekster.

Der er både sproglige og indholdsmæssige fordele ved at integrere grammatikundervisning i al engelskundervisning, så læreren underviser i tekst, kultur og sprog *i sammenhæng*. Eleverne arbejder med at forstå og producere indhold og meninger, og de arbejder samtidig med at *udvide* deres sproglige ressourcer såvel som deres metasproglige overvejelser. Læreren kan måske tænke i et zigzag-fokus. (Se Figur 4).



Figur 4. Indhold og form er to sider af forståelse og produktion af en god tekst.

### 3. Grammatisk klarhed og fokus

Læreren har brug for grundig forståelse af og fokus på det grammatiske emne, der arbejdes med. Lærerens fokus på det grammatiske emne betyder fokus på både betydning og form og fokus på den grammatiske struktur, både separat og i den større tekstmæssige sammenhæng. Fokus kan også omfatte, at læreren viser forskelle og ligheder mellem forskellige sproglige muligheder på samme måde som i vores forsøg, hvor den lille tekst indeholder forskellige typer sentence openers. Eleverne har brug for, at læreren forklarer kortfattet, enkelt og tilpasset deres forståelsesniveau – og så får de god støtte, hvis læreren visualiserer og konkretiserer som fx med kartonark eller på smartboard (jf. Riis, 2020). Eleverne har brug for god tid til at forstå og

anvende nye grammatiske emner, og læreren har brug for god tid til at opbygge ny grammatisk viden og forberede en klar og fokuseret undervisning på nye måder.

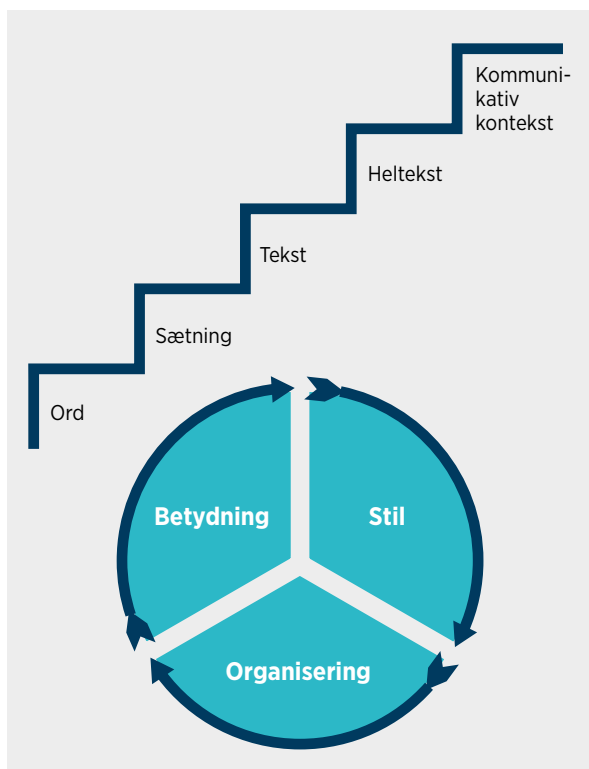
## Læreren har brug for god tid til at opbygge ny grammatisk viden og forberede en klar og fokuseret undervisning på nye måder.

### 4. Vekslen mellem niveauer i teksten

En forfatters valg af elementer på et niveau i en tekst er afhængige af valg af elementer på andre niveauer i teksten. Hvis forfatteren vælger at skrive en meget formel tekst til en fagligt velfunderet læsergruppe, vil det få konsekvenser for valg både af tekstens overordnede sammenhæng, organisering af de enkelte afsnit, sætningsstruktur og valg af ord. Tilsvarende hvis elever får udleveret en række ord, som skal indgå i en tekst, vil disse ord have konsekvenser for, hvilken type tekst eleverne kan skrive, hvilken målgruppe og hvilket emne der kan være tale om. Beslutninger og valg på forskellige niveauer har altså konsekvenser på andre niveauer. Derfor taler man om kontekstualiseret grammatikundervisning, hvor forskellige sproglige niveauer er kontekster for hinanden, og hvor den kommunikative kontekst danner rammen om det hele.

Læreren kan derfor tænke i, at man 'hopper' mellem forskellige niveauer i en tekst for at få sproglige valg på det ene niveau til at hænge sammen med valg på andre niveauer. Når eleverne så skal vælge en form, fx en sentence opener, kan de overveje, hvilken effekt deres valg har på tekstens *betydning* (ændrer betydningen sig?), på tekstens *organisering* (er den stadig logisk og sammenhængende?) og på tekstens *stil* (passer stilen til dem, teksten henvender sig til?). Måske kan eleverne lære at tænke i en trappe, hvor man hopper op og ned efter behov, og i et kompas, hvor man tager valg på grundlag af de tre områder. (Se figur 5).





Figur 5. Konteksttrappen med niveauer og kompas for beslutninger.

I forsøget arbejdede vi især med, at sentence openers kan anvendes til at samle vigtig information i starten af en sætning. Vi talte således om *betydning* på sætningsniveau, hvilket fører til overvejelser, om betydningen også på niveauerne over ændres, hvis man ændrer sentence openers, og det skete faktisk i nogle tilfælde, at information blev udeladt ved ændring af sentence openers. Vi overvejede også, om ændringer i sentence openers gjorde noget ved *organiseringen* af teksten. Eftersom sentence openers også har til funktion at binde sætningerne logisk sammen til en hel tekst, betød ændringer af flere sentence openers, at et tekstudkast mistede logisk sammenhæng. Endelig kan man spørge til *stil*, som hænger sammen med, hvilken målgruppe man skriver til. I forsøget valgte eleverne at forenkle sentence openers, men opdagede så, at teksten blev for barnlig i forhold til et World Press Photo.

Vores forsøg viste, at lærerne er udfordrede i forhold til metasprog og begrundelser på niveauer over sætningen, altså tekst, heltekst og kontekst, og falder tilbage til begrundelser med kendte begreber fra sætnings- og ordniveau. Især ordniveau-

et er et kendt og meget brugt niveau for engelsklærere. Ordforråd er da også et vigtigt område og har haft berettiget stor opmærksomhed de sidste mange år i både forskning, læseplan og nationale test, men det kan ikke stå alene.

## Udvikling af nye praksisformer

Lærerne har brug for støtte, hvis de mere ukendte praksisformer for kontekstualiseret grammatikundervisning skal have en chance for at blive indført. Lærerne i vores forsøg ønskede konkret støtte fra ledelsen i form af tid til didaktiske samtaler. Desuden ville de gerne have skemalagt fælles sprog dage og måske sproguger på tværs af sprogfagene. De mente at kunne bruge sparring fra eksterne konsulenter i forbindelse med opstart af nye tiltag. Forsøget havde, udtalte de, givet dem noget, som de ikke selv var bevidste om, at de kunne bruge, så løbende faglig udvikling ville være en mulighed. Endelig pegede lærerne på et behov for nye typer af konkret anvisende materialer i form af relevante grammatiske emner og aktiviteter samt metasproglige begreber og kategorier til at analysere sprog med. Der er nok at tage fat på.

## Referencer

- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press.
- Humphrey, S., Droga, L. & Feez, S (2015). *Grammar and Meaning*. PETAA: Primary English Teaching Association Australia.
- Kabel, K., Christensen, M. V., & Brok, L. S. (red.) (2019). *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3*. Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning.
- Kabel, K., & Bjerre, K. (2020). Kontekstualiseret grammatikundervisning – hvad er det? *Viden om Literacy*, 27, 20-29.
- McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh S. S. (2013). *Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and*

Collective Activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378-386.

Myhill, D., Jones, S., Watson, A., & Lines, H. (2013). Playful explicitness with grammar: a pedagogy for writing. *Literacy*, 47(2).

Myhill, D., Jones, S., & Wilson, A. (2016). Writing conversations: fostering metalinguistic discussion about writing. *Research Papers in Education* 31(1), 23-44.

Riis, S. (2020). Den interaktive tavles potentialer i kontekstualiseret grammatikundervisning. *Viden om Literacy*, 27, 70-77.

Rohde, L., Dolmer, G., & Maibom, I. (2019). Når elever samtaler om sprog i gruppearbejde. I: Kabel, K., Christensen, M. V., & Brok, L. S. (red.) (2019), *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3*. Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning.

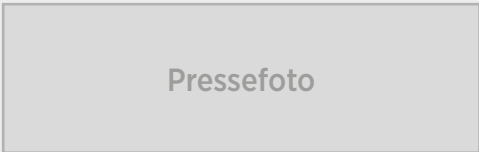
# Den interaktive tavles potentialer i kontekstualiseret grammatikundervisning

SØREN VESTERGAARD RIIS, LEKTOR,  
KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE

I denne artikel viser jeg, hvordan en kontekstualiseret grammatikundervisning konkret kan se ud, når en interaktiv tavle er tænkt ind i didaktikken. Tavlen kan tilføre noget nyt til grammatikundervisningen, når den er i hænderne på en lærer, der har sikker forståelse af både grammatik og teknologi.

## Torsdagstysk: Teksten på tavlen

Det er torsdag morgen, og 9. klasse arbejder med tysk grammatik. Fokus er på *forfeltet*, altså det sætningsled, der optræder før det finitte verbal i sætninger i tysk. På den interaktive tavle præsenterer læreren en heltekst, der er sat sammen af et billede fra World Press Photo og en tilhørende forklarende tekst (se figur 1), der består af fire sætninger.



Pressefoto

Zwei Brüder leben in einer traditionellen, ausgemeißelten Yadong Höhle.

Die Höhle liegt auf einem Hügel an Loess-Plateau in Zentralchina.

Die Wände aus Erde haben gute Isolations-eigenschaften.

Deswegen überstehen die Bewohner den kalten Winter gut.

Figur 1. Billedtekst.

Billedet forestiller to mænd, der befinder sig i et hjemligt miljø. Billedteksten tilføjer en overraskende information, nemlig at hjemmet er i en såkaldt yaodonghule, som er hugget ind i et bjerg, for det kan ikke umiddelbart ses på billedet.

Det sproglige læringsmål for arbejdet er, at eleverne bliver opmærksomme på variation i sætningernes forfelt og variationens betydning for læserens forståelse af informationerne. Læreren har planlagt en undervisning, der har undersøgelse og kollaboration som bærende principper for læring. I en nøje tilrettelagt proces, der veksler mellem lærerens stilladsering ved hjælp af den interaktive tavle og elevernes gruppearbejde med undersøgelser af grammatikken, er der fokus på de sproglige valgmuligheder, som forfeltet i tysk åbner op for. Vi vender tilbage til torsdagstysk, først lidt om tekster og tavler i sprogfag.

## Tekster og tavler i sprogfag

Sprog realiseres i tekster, hvorfor de fag, vi normalt vil kalde sprogfag, med lige så stor ret kunne kaldes tekstfag. Tekster er sprogfagenes kernemateriale, og det er gennem arbejdet med tekster, at elever møder og lærer sprog. Og dette tekstmøde er i langt de fleste tilfælde båret af synssansen, når elevens øjne møder skrift i f.eks. bøger, fotokopier eller på forskellige typer af skærme, som f.eks. tablets, pc-skærme eller mobiltelefoner.

Det er en vigtig funktion for det lærende fællesskab i sprogundervisningen, at der er et fælles sted at mødes om tekster. Det sted er tavlen, også i dag, hvor tidligere tiders kridttavler er blevet erstattet med digital teknologi i form af interaktive tavler. Hvis teksten er kernematerialet i sprogundervisning, er tavlen i klasserummet kerne-teknologien. I sprogundervisningen anvendes tavlen til et fælles fokus på tekst, sprog og grammatik for lærer og elever. Her kan alle se, hvad der står, og alle kan følge med i forskellige processer, der omgærdet tekstproduktion og -reception.

## Hvis teksten er kernematerialet i sprogundervisning, er tavlen i klasserummet kerne-teknologien.

Den interaktive tavle er en særlig tavle, der hører til kategorien informations- og kommunikationsteknologier. Det, der adskiller den fra teknologier med lignende egenskaber, er, at den er designet til at være *immobil*, som et inventar med en særlig stedlig forankring i klasserummet. Og denne forankring er med til at konstituere det, man kan kalde for det hybride klasserum, hvor både det analoge og det digitale er til stede (Sørensen & Levinsen, 2019). I modsætning til teknologier som f.eks. mobiltelefoner eller bærbare pc'er, hvor mobiliteten gør, at man kan mødes *i* teknologien *på tværs* af kontekster (Dalsgaard et al., 2013), er den derfor snarere et sted, man mødes *i nærheden af*, men *i samme kontekst*. I grammatikundervisning kan den således være et samlingspunkt for læreres og elevers fælles opmærksomhed på tekst, sprog og grammatik.

### Torsdagstysk: Forfeltet på den interaktive tavle

Læreren har bestemt, at eleverne skal undersøge sætningerne én ad gangen ved at placere forskellige led i forfeltet. Hvor mange forskellige variationer af sætningen kan man lave ved at organisere informationerne forskelligt? Og hvilken betydning har organiseringen af leddene for forståelsen af sætningen? Læreren har som forberedelse til undervisningen kodet teksten i softwaren til den interaktive tavle, så hun kan vise forskellige sætningsvarianter

ved at flytte rundt på leddene. Den digitale teknologi muliggør en smidig, analytisk operation. "Die Höhle liegt auf einem Hügel am Loess-Plateau in Zentralchina" bliver i samarbejde mellem elever og lærer hurtigt til "In Zentralchina liegt auf einem Hügel an Loess-Plateau die Höhle". Eleverne formulerer forskellige bud på sætningsvarianter, og samtidigt visualiserer læreren eksemplerne på tavlen ved let og smidigt at flytte rundt på de forskellige led.

Anvendt på denne måde viser den interaktive tavle et potentiale, som den traditionelle analoge tavle ikke har. Her skal ikke viskes ud eller skrives nye sætninger, for ledmaterialet er kodet til at være dynamisk, så det kan flyttes rundt på tavlen, samtidig med at det hele tiden er synligt. Potentialet for at arbejde eksperimenterende med sætningskonstruktioner er på den måde helt anderledes på den interaktive tavle end på den analoge. Hvor arbejdet med sætningsvariationer på den analoge tavle rent operationelt kræver lineære genskrivninger, åbner den interaktive tavle for en helt anden rekursiv visuel tekstdynamik. Eleverne kan på tavlen helt konkret se, hvordan de forskellige sætningsled kan flyttes og placeres, samtidig med at de formulerer variationer. Således er det den digitale teknologi, der åbner for rekursiviteten, for leddene, som læreren har skrevet og kodet én gang, skal ikke viskes ud og genskrives i nuet foran eleverne.

### Enkeltbillet fra heltekst til sætningsniveau

En grammatikundervisning kan tage udgangspunkt i en heltekst og afsluttes på f.eks. sætningsniveau. Sådant en undervisning vil man kunne betegne som delvist kontekstualiseret (Kabel et al., 2019), fordi arbejdet med grammatikken tager udgangspunkt i heltekstens sætningsmateriale (se figur 2).

**Således er det den digitale teknologi, der åbner for rekursiviteten, for leddene, som læreren har skrevet og kodet én gang, skal ikke viskes ud og genskrives i nuet foran eleverne.**



## 1. Udgangspunkt i helteksten

Pressefoto

Zwei Brüder leben in einer traditionellen, ausgemeißelten Yadong Höhle.

Die Höhle liegt auf einem Hügel an Loess-Plateau in Zentralchina.

Die Wände aus Erde haben gute Isolations-eigenschaften.

Deswegen überstehen die Bewohner den kalten Winter gut.



## 2. Fokus på sætningsniveau

Pressefoto

Zwei Brüder leben in einer traditionellen, ausgemeißelten Yadong Höhle.

Die Höhle **liegt** auf einem Hügel an Loess-Plateau in Zentralchina.

Die Wände aus Erde haben gute Isolations-eigenschaften.

Deswegen überstehen die Bewohner den kalten Winter gut.

Figur 2. Fra heltekst til sætningsniveau.<sup>1</sup>

Når undervisningen må betegnes som delvist kontekstualiseret, er det fordi, den i dette tænkte eksempel afsluttes i den sproglige struktur. I eksemplet fra tyskundervisningen i 9. klasse ville det f.eks. være tilfældet, hvis arbejdet med at lave forskellige varianter af sætningerne er den afsluttende aktivitet, og hvis det sproglige mål for undervisningen alene var, at eleverne skulle have øje for de grammatiske strukturer. Men som vi skal se nu, er det ikke sådan, arbejdet med grammatikken udvikler sig.

## En mærkelig tekst

Eleverne arbejder koncentreret og eksperimenterende med sætningerne i grupperne, og læreren understøtter arbejdet gennem opmuntrende kommentarer. Der arbejdes i sekvenser med én sætning ad gangen, først i grupperne og derefter med fælles opmærksomhed på den interaktive tavle, hvor læreren visualiserer de forskellige varianter, som elever har fundet ved at flytte rundt på ledene. Efter arbejdet med den sidste af sætningerne sker følgende:

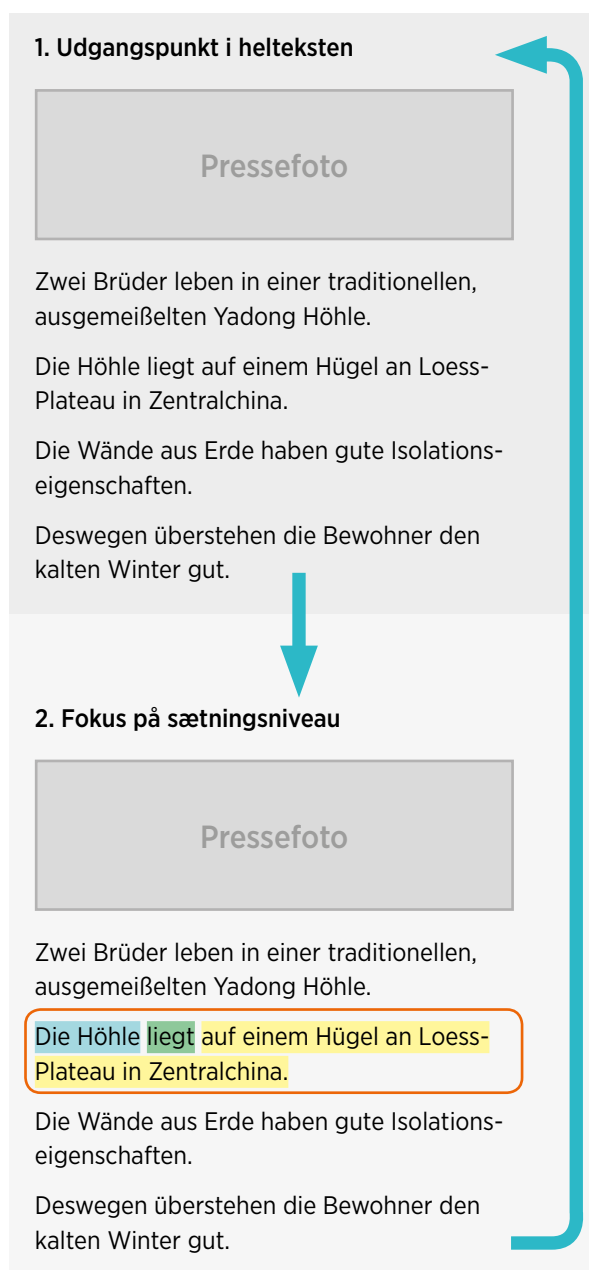
Kasper (elev): *Charlotte? Hele teksten lyder rimelig mærkelig nu.*

Charlotte (lærer): *Ja, skal vi prøve at læse den? For det er jo ret vigtigt det, du siger der, Kasper. 'Es ist wichtig wie das jetzt klingt.' Hvordan lyder det så, når man tager det i en helhed? Ja, det kommer I til at arbejde med lidt senere...*

Herefter læser læreren alle de nylavede sætningseksempler op, som var det en heltekst. Eleven opdager, at de sproglige valg, man kan træffe på sætningsniveau, har indflydelse på helteksten. Det 'mærkelige' for eleven er, at teksten ikke længere fungerer som en klar, sammenhængende enhed. De sætningseksempler, som eleverne og læreren er blevet enige om, fungerer fint sprogligt hver for sig, fungerer ikke sammen på heltekstniveau. Og derfor er teksten ikke længere klar og sammenhængende.

## Helteksten tur/retur via sætningsniveau

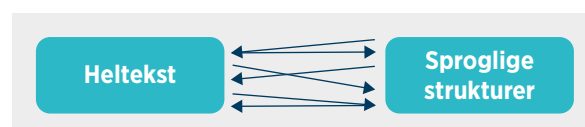
Det er en elev, der har fået øje på, at helteksten kan blive mærkelig, hvis man bare sætter tilfældige sætningsvarianter sammen. At den sproglige erkendelsesmulighed er til stede i tyskundervisningen, skyldes teknologien, der tilbyder et overblik over helteksten, som læreren kan tænke ind i sin tilrettelæggelse af undervisningen. Her tages der også udgangspunkt i helteksten, hvorefter der fokuseres på sætningsniveauet, men arbejdet med grammatikken slutter ikke der, en tredje fase er tilføjet. Vi kan kalde den 'tilbagekoblingen' (se figur 3).



Figur 3. Fra heltekst til sætningsniveau til heltekst.

Det er i tilbagekoblingen til helteksten, at eleven opdager og reflekterer over, at de sproglige valg, der er foretaget som isolerede øvelser på sætningsniveau, ikke fungerer på heltekstniveau. Elevens erkendelse er muliggjort af, at undervisningen har et omdrejningspunkt i den tredje fase i modellen, hvor der vendes tilbage til helteksten. Og det er den interaktive tavle, der åbner for den didaktiske mulighed for læreren. Den interaktive tavle giver mulighed for heltekstoverblik og sætningsanalyse på samme tid, og således åbner den interaktive tavle for et analytisk-visuelt dobbeltblik for både lærer og elever. På tavlen fremtræder helteksten

visuelt og kommunikativt komplet, samtidig med at den visuelt opløses i sine sproglige bestanddele. Det er et overblik, der er muliggjort og frembragt af teknologien. På den måde er teknologien central i afsløringen af sammenhænge mellem tekstens sproglige valg og sproglige strukturer. Den åbner for, at læreren og eleverne kan visualisere iterationer i tekstkonstruktionsprocesser (figur 4, pilene illustrerer iterationerne).



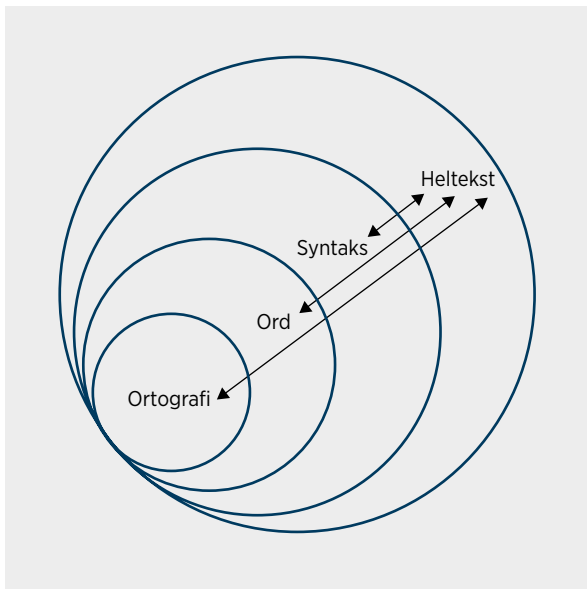
Figur 4. Iterationer i tekstkonstruktionsprocesser.

## På tavlen fremtræder helteksten visuelt og kommunikativt komplet, samtidig med at den visuelt opløses i sine sproglige bestanddele.

Visualiseringen blotlægger faktisk to processer for eleverne. Den visuelle adgang til den analytiske proces åbner for elevernes sproglige meta-refleksioner, som vi har set i eksemplet ovenfor, hvor en elev pludselig synes, at teksten som kommunikativ enhed "...lyder rimelig mærkelig nu". Men der åbnes også helt tydeligt og eksemplarisk for, hvordan et arbejde med at konstruere tekst kan foregå. Eksemplet demonstrerer, hvordan tekstkonstruktionsprocessen hos en sikker skriver er *rekursiv* og foregår som en række iterationer, hvor skriveren konstant forsøger at afstemme og justere grammatikken i forhold til heltekstens formål. Modsætningen er den usikre skribers mere *lineære* skriveproces, hvor der ikke i samme grad foregår løbende tilpasninger mellem heltekst og grammatik.

## Spring mellem tekstniveauer

Som antydnet ovenfor er det særlige ved kontekstualiseret grammatikundervisning (Kabel et al., 2019), at læreren tager udgangspunkt i heltekstniveauet og vender tilbage til det, når der er blevet fokuseret på et grammatisk element.



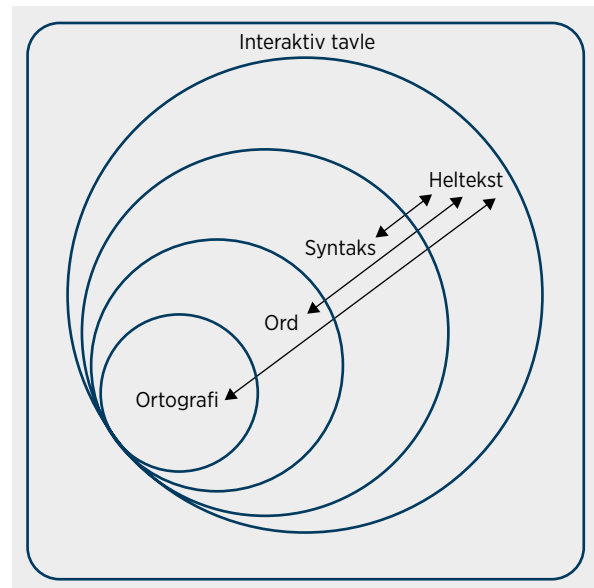
Figur 5. Tekstniveauer (frit efter Dare & Polias, 2004).

Modellen i figur 5 viser forskellige kombinationer, læreren kan vælge mellem, når hun vil arbejde kontekstualiseret med grammatik. Det er klart, at der i princippet er et uendeligt antal kombinationsmuligheder; man kan f.eks. sagtens forestille sig en undervisning, der med udgangspunkt i helteksten springer direkte til et fokus på ords bøjning, hvilket måske giver anledning til en samtale om syntaks inden en tilbagevendende til helteksten. I en grammatikundervisning kan disse spring mellem de sproglige niveauer ske hele tiden – og ofte er de konkrete spring spontane, for de må følge de retninger, som den fælles undersøgelse i klasserummet tager. Da eleven i vores eksempel konstaterer, at arbejdet med at konstruere nye sætningsvarianter gør, at teksten lyder mærkelig, læser læreren den højt og kommer eleven i møde ved at anerkende den nye heltekstvariant. Det er et spontant spring fra syntaksniveauet til heltekstniveauet, som er initieret af elevens undren, grebet og realiseret af læreren.

### Niveauerne forbindes

Den abstrakte didaktiske model ovenfor viser en måde at tænke kommunikationskontekst og grammatik sammen på. Det store arbejde for læreren ligger i at gøre det abstrakte konkret, og her byder teknologien sig til. Den interaktive tavle åbner

for, at læreren kan visualisere tekstens sproglige mulighedshorisonter (figur 6).



Figur 6. Tekstniveauer **på tavlen** (bearbejdet efter Dare & Polias, 2004).

Som vi har set, kan teknologien åbne for nye måder at arbejde med sprog og grammatik på. På den interaktive tavle kan sammenhænge mellem en tekst og dens grammatiske elementer gøres meget transparente, og det inviterer til spørgsmål og undersøgelser i læringssamtalen i klasserummet. Men det er ikke teknologien i sig selv, der inviterer til den måde at arbejde på; dens potentialer i klasserummet skal løses af læreren. I eksemplet fra tyskundervisningen bliver det klart, at læreren har forstået den interaktive tavles digitale teknologi som et "... materiale til udvikling af digitale artefakter" (Iversen et al., 2019, s. 11). Til denne specifikke grammatikundervisning har hun udviklet et digitalt design og konstrueret det, man kan kalde for en digital prototype. Hun trækker således på både en teknologisk færdighed og en designtilgang til undervisning. Den teknologiske handleevne viser sig dels i den konkrete håndtering af tavlen, dels i det specifikke, hensigtsmæssige digitale design til grammatikanalysen.

### Lærersens grammatik- og teknologiforståelse

Debra Myhill m.fl. konstaterer, at lærersens egen grammatikforståelse er afgørende for gennemførelsen af en lovende grammatikundervisning. Men

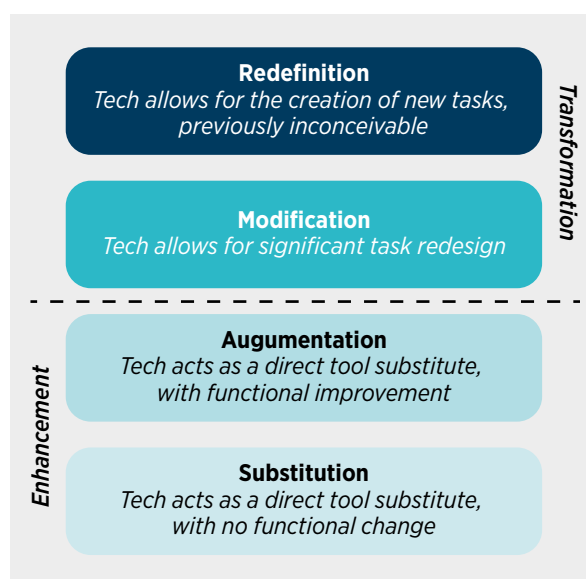
det er ikke det eneste, der skal til; for læreren skal også kunne forklare grammatikken klart: "From a pedagogical perspective, linguistic subject knowledge (LSK) is more than the ability to use appropriate terminology, as it also involves the ability to explain grammatical concepts clearly and know when to draw attention to them" (Myhill et al., 2011, s. 142). I en undervisningssammenhæng skal LSK altså ses som en kombination af viden om sprog og grammatik og færdigheder i at forklare. Og det er som fartøj for forklaring, at teknologien kan spille en central rolle. Til tyskundervisningen har læreren i teknologien helt enkelt kodet de forskellige led i sætningerne til sammenhængende 'blokke', så hun kan flytte rundt på i sætningerne efter behag. Og når hun flytter rundt på blokkene, kan eleverne se, hvordan betydningen i sætningerne ændres. Hun har målrettet designet et konkret *digitalt artefakt* (Iversen et al. 2019) til sin grammatikundervisning. For at kunne gøre det må hun være i besiddelse af flere kompetencer.

Modellering af syntaks på en interaktiv tavle kræver helt sikkert, at læreren har viden om sprog og grammatik; men hun skal også have erfaringer med den særlige tekniske proces, hvor man designer digitale artefakter. Det betyder, at hun forstår både grammatikken og teknologien som størrelser, som interagerer med hinanden, og som hun kan handle og skabe med. Det er en undersøgelse værd, om netop den proces, hvor hun arbejder med at integrere grammatikken i teknologien, styrker *både* hendes viden om sprog og grammatik *og* hendes teknologiforståelse. Jeg tror selv, at det er tilfældet, for hun skal have en klar bevidsthed om dels, hvilken grammatisk størrelse der skal arbejdes med og dels, hvordan teknologien kan understøtte netop dét undervisningsformål. Med andre ord kan vejen til at opnå sikrere viden om sprog og grammatik gå gennem arbejdet med at designe digitale, grammatiske artefakter – og med den sidegevinst, at man bliver styrket i sin teknologiske handleevne.

## Teknologien kan redefinere grammatikundervisningen

Teknologier kan indtage forskellige roller, når de anvendes i undervisningssammenhæng. Ruben Puenteduras SAMR-model (Puentedura, 2020), som ses i figur 6, giver et blik på, hvordan compu-

terteknologi kan påvirke undervisning, læremidler og læring. Det er en model, der kan give underviseren et indblik i egen og andres integration af teknologi i undervisningen.



Figur 7. SAMR-modellen (Puentedura, 2020).

På *Substitution*-niveauet bliver teknologien brugt til at udføre de samme opgaver, som blev udført, før computere og interaktive tavler kom ind i undervisningsrummet. Det er, når læreren f.eks. printer et øveark fra et onlinemateriale, og eleverne så udfylder det og afleverer det. Teknologien udgør ikke en funktionel forskel på dette niveau. På *Augmentation*-niveauet er det computerens effektivitetspotentialer, der udnyttes. Man kan f.eks. forestille sig, at eleverne tager en grammatiktest i softwaren og får umiddelbar respons i stedet for at udfylde på papir, som så rettes af læreren. På *Modification*-niveauet bliver de særlige muligheder, teknologien tilbyder, i højere grad udnyttet. Her kan man forestille sig, at eleverne f.eks. skriver i et delt dokument online, eller at læreren giver feedback på grammatikopgaver i teknologien m.m. På *Redefinition*-niveauet giver teknologien mulighed for at udføre opgaver, som man ikke kan forestille sig uden dens tilstedeværelse. Man kan forestille sig, at dens kollaborative potentialer kommer i spil, når elevgrupper har egne virtuelle samarbejdsrum, hvor de arbejder problemorienteret med grammatik – f.eks. i en undervisning, hvor de samarbejder med en anden elevgruppe. Eller man kan tage eksemplet fra tyskundervisningen i 9. klasse, hvor



den interaktive tavle bliver brugt til at visualisere dynamikker i grammatikken.

Modellen er interessant, fordi den giver os et blik på teknologien i didaktikken. Men den skal ikke opfattes som en normativ model, hvor didaktikken er 'bedre', hvis teknologien anvendes redefinerende og ikke substituerende. Og det er en vigtig pointe, at det jo ikke er teknologien, der afgør, om den bliver anvendt substituerende eller redefinerende i grammatikundervisningen. Eller om grammatikundervisningen bliver kontekstualiseret. Underviseren er den, der alene beslutter, hvilken rolle teknologien skal spille i det didaktiske design.

Den interaktive tavle rummer ikke i sig selv en ide om grammatikdidaktik, der venter på at blive 'afsløret'; idégenereringen må komme fra den, der vil anvende tavlen. Men med hjælp fra SAMR-modellen kan vi altså se, at teknologien i eksemplet fra tyskundervisningen anvendes redefinerende. Det er interessant, fordi det viser os, hvordan en lærer, der forstår både teknologi og grammatik som redskaber for aktiv, lærerfaglig handlen, kan udvikle nye læreprocesser til grammatikundervisning. Og dermed bliver grammatikundervisningen på den interaktive tavle en arena, hvor lærer og elever sammen undersøger både teknologiens og grammatikkens handlemuligheder.

## En lærer, der forstår både teknologi og grammatik som redskaber for aktiv, lærerfaglig handlen, kan udvikle nye læreprocesser til grammatikundervisning.

### Hjem til helteksten

I eksemplet fra tyskundervisningen kan vi se, hvordan det didaktiske forløb er formet som en 'hjem-ud-hjem'-struktur, som vi bl.a. kender fra arbejdet med eventyr i litteraturundervisningen; men hvor 'hjem' i denne sammenhæng er heltekst/kommunikationskontekst, og 'ud' er de grammatiske strukturer. Det er tilbagekoblingen til heltekstniveauet, der er afgørende i det konkrete eksempel.

'Hjem-ud-hjem' viser sig at være en didaktisk model, der kan åbne for undren og refleksion over tekst, sprog og grammatik hos elever.

## 'Hjem-ud-hjem' viser sig at være en didaktisk model, der kan åbne for undren og refleksion over tekst, sprog og grammatik hos elever.

Den interaktive tavle er forankret som en immobil, digital teknologi i det hybride klasserum; og som mødested kan den være et udgangspunkt for en lovende grammatikundervisning, for den tydelige visuelle adgang til den analytisk-rekursive proces åbner for en klassesamtale med sproglige metarefleksioner, men også for et eksemplarisk arbejde med tekstkonstruktionsprocesser.

Vi har set, hvordan arbejdet med kontekstualiseret grammatikundervisning på sådan en tavle gav anledning til en elevs refleksioner over sproget i en tekst. Der er meget, der taler for, at lærerens bevidste udnyttelse af teknologiens redefinerende potentialer (jævnfør SAMR-modellen ovenfor) har spillet en vigtig rolle i den proces, for samtidigt med at sammenhængene mellem helteksten og dens grammatik er transparente for alle i klasselokalet, inviterer visualiseringen i sig selv også til undersøgende samtaler.

Læreren træder ind i rollen som designer af digitale artefakter i arbejdet med at integrere grammatikken i tavleteknologien med det formål at tydeliggøre grammatikken for eleverne. Det er en proces, der indebærer undersøgelser, refleksioner og erkendelser i forhold til både grammatik og teknologi. Og det er derfor også en proces, der kan indebære, at både lærerens grammatiske viden og teknologiske handleevne styrkes i en gensidig proces. Anvendt på denne redefinerende måde åbner teknologien i klasserummet således for nye måder, hvorpå lærere og elever sammen kan undersøge tekster og grammatik.

## Referencer

- Dalsgaard, C., Pedersen, N. F., & Aaen, J. (2013). Læring på tværs af kontekster – læringspotentia-  
ler i mobilt medieret information og kommunika-  
tion. *Tidsskriftet Læring og medier (LOM)*, 6(10),  
1-23.
- Dare, B., & Polias, J. (2004). *Language and Li-  
teracy: Classroom Applications of Functional  
Grammar*. Government of South Australia: DECS  
Publishing.
- Iversen, O. S., Dindler, C., & Smith, R. C. (2019). *En  
designtilgang til teknologiforståelse*. Dafolo.
- Kabel, K., Christensen, M., V., & Brok, L. S. (2019).  
*Hvordan praktiseres grammatikundervisning i  
dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3*.  
Københavns Professionshøjskole, VIA University  
College & Nationalt Videncenter for Læsning.
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H., & Watson, A.  
(2011). *Re-thinking grammar: the impact of em-  
bedded grammar teaching on students' writing and  
students' metalinguistic understanding*. Taylor &  
Francis Online.
- Puentedura, R. (2020). *Hippasus*. [http://www.  
hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/11/28/  
SAMRInTheClassroom\\_DevelopingSustainable-  
Practice.pdf](http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/11/28/SAMRInTheClassroom_DevelopingSustainable-Practice.pdf)
- Sørensen, B. H., & Levinsen, K. T. (2019). *Den  
hybride skole – læring og didaktisk design, når det  
digitale er allestedsnærværende*. Forlaget Klim.

## Noter

- 1 Heltekstens oprindelige foto kan ses her:  
[https://www.worldpressphoto.org/collection/  
photo/2018/28846/1/2018-li-huaifeng-po-\(1\)](https://www.worldpressphoto.org/collection/photo/2018/28846/1/2018-li-huaifeng-po-(1))  
Det har ikke været muligt at få kontakt til  
fotografen for at afklare rettigheder, og derfor  
kan vi ikke trykke den oprindelige heltekst med  
foto.



# Grammatikkundervisning med utgangspunkt i elevenes flerspråklighet

SOFIE EMILIE HOLMEN, HØGSKOLELEKTOR I NORSK, HØGSKULEN I VOLDA, NORGE

I denne artikkelen vil jeg vise noen funn fra det pågående forskningsprosjektet *Flerspråklighet i grammatikkundervisningen*. Dette er et aksjonsforskningsprosjekt i norsk videregående skole (tilsvarende dansk ungdomsuddannelse) der de ulike språkene elevene behersker, blir brukt som ressurs i grammatikkundervisningen i norskfaget. Det å sammenligne grammatikk på tvers av språk er en vanskelig øvelse for elevene, men samtidig kan det øke elevenes interesse for språk og grammatikk og gjøre dem mer språklig bevisste. Det kan også bidra til en mer positiv holdning til flerspråklighet i klasserommet.

“What!?! Kroatisk har ikke ‘til’! Hvordan klarer de å forklare ting da?” Dette utbrøt en elev i norsktimen i førsteklasse på en videregående skole (tilsvarende dansk ungdomsuddannelse) da de jobbet med grammatikkoppgaver og sammenlignet norsk grammatikk med ulike språk elevene i klassen behersket. En slik undring er et godt utgangspunkt for en samtale om grammatikk: Hva skal vi egentlig med preposisjoner? Hvorfor bøyes navn i kroatisk? Hvorfor bøyer vi ikke navn i norsk?

## “What!?! Kroatisk har ikke ‘til’! Hvordan klarer de å forklare ting da?”

Språksammenligning er en spennende innfallsvinkel til grammatikkdisiplinen, og det er også et kompetansemål i læreplanen for norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2013, 2020). Flere studier

viser at språksammenligning øker interessen og motivasjonen for å lære mer om språk (Hawkins, 1984; Tonne et al., 2011; Nergård, 2013; Fondevik & Holmen, 2015), og det kan ha positiv effekt på utviklingen av språklig bevissthet (Hertzberg, 2008; Matre, 2009; Næss, 2011; Armand, 2016). Samtidig viser klasseromsundersøkelser at det språklige mangfoldet i liten grad blir tatt i bruk i skolen, og at det er behov for mer forskning på *hvordan* mangfoldet kan brukes som ressurs (Næss, 2011; Haukås, 2014; Askland, 2019). Dette er utgangspunktet for det pågående aksjonsforskningsprosjektet *Flerspråklighet i grammatikkundervisningen*. I samarbeid med en norsklærer utforsker jeg hvordan en kan bruke de ulike språkene som elevene i klassen behersker, i arbeidet med grammatikk og språksammenligning. Skoleåret 2017-2018 gjennomførte vi første del av prosjektet i to førsteklasser i videregående skole der vi sammenlignet norsk morfologi og syntaks med de ulike morsmålene og fremmedspråkene som elevene behersket. I denne artikkelen vil jeg vise noen funn fra dette delprosjektet.

## Språklig mangfold som ressurs

I læreplanverket er det språklige mangfoldet fremhevet som en ressurs i tråd med forskning på feltet, men dette ressursperspektivet gjenspeiles ikke alltid i skolehverdagen. Armand (2016) har laget en modell over språklige ideologier i skolen. Modellen er laget i en kanadisk kontekst, og den kan også være interessant og relevant i en skandinavisk kontekst. Hun fremhever flerspråklighet som en rikdom, ikke en hindring, men at det finnes

ulike holdninger i skolen, fra å ikke verdsette flerspråklighet, til å se på det som et problem, til å overse det, og til å verdsette flerspråkligheten i elevgruppa. Armand poengterer at flerspråklighet bør ses på som en positiv ressurs. Denne positive ressurstilnærmingen kaller hun “le plurilinguisme”: Her blir alle språk og språkbrukere sett på som likeverdige. Elevene får morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Translanguaging – det å benytte seg av både morsmålet, andrespråket og eventuelt andre språk i innlæringen – er vanlig og regnet som en god læringsstrategi. På skolen favoriserer man en harmonisk sameksistens mellom språk og (videre-)utvikling av elevenes flerspråklighet. Dette er en beskrivelse av en idealsituasjon. Samtidig vet vi at en slik harmonisk sameksistens vi finner i plurilinguisme-tilnærmingen, i praksis er vanskelig blant annet siden det ikke er mulig å få tak i flerspråklige lærere til alle minoritetsspråklige elever i Norge. Skal en nærme seg en form for plurilingvistisk holdning i skolen, vil et viktig steg i den retningen være å anerkjenne de ulike språkene elevene behersker, som en mulig ressurs. En slik innfallsvinkel er i tråd med tilnærmingen *Awakening to languages* der en del av aktivitetene i skolen omfatter språk som det ikke blir undervist i (Candelier et al., 2004).

## Skal en nærme seg en form for plurilingvistisk holdning i skolen, vil et viktig steg i den retningen være å anerkjenne de ulike språkene elevene behersker, som en mulig ressurs.

Selv om Norge er et flerspråklig samfunn, er det ulikt hvor mange elever med et annet morsmål enn norsk det er på hver skole og i hver enkelt klasse. Noen klasser har ingen minoritetsspråklige elever. Likevel kan alle elever i norsk videregående skole regnes for å være flerspråklige siden alle lærer engelsk og mange også et annet fremmedspråk i skolen. I mitt prosjekt utforsker jeg hvordan enkeltelevens flerspråklige ressurser, både ulike morsmål og fremmedspråk, kan brukes i grammatikkundervisningen i norskfaget. Det er et aksjonsforskningsprosjekt som foregår over flere sykluser

der hver intervensjon evalueres før en planlegger og gjennomfører en ny intervensjon (Gotvassli, 2019). Gjennom klasseromsobservasjon, intervjuer, refleksjonstekster og studier av skriftlig elevarbeid undersøker jeg hva elevene og lærerne lærer og erfarer når de arbeider med grammatikk i en komparativ kontekst. Intervensjonen jeg beskriver her, er en del av første syklus der samme intervensjon ble gjennomført i to klasserom. Det var samme lærer i begge klassene, og totalt var det 48 elever som deltok. Elevene var 16 år gamle. De behersket til sammen 13 ulike språk godt nok til at de mente de kunne formulere korrekte setninger på språket. Dette innbefattet både fremmedspråk som tysk, fransk og engelsk, nabospråkene svensk og dansk og ulike morsmål som norsk, mandarin, tagalog, kroatisk, islandsk med flere. Videre vil jeg ta utgangspunkt i én av oppgavene elevene arbeidet med og beskrive arbeidet i klasserommene og hva elevene og læreren erfarte.

### Eksempel på en komparativ grammatikkoppgave

Etter å ha kartlagt hvilke språk enkeltelevne kunne og identifisert hvilke språk de behersket såpass godt at de var i stand til å formulere korrekte setninger, fikk elevene i hjemmelekse å oversette noen setninger til valgfritt språk. Disse setningene brukte norsklæreren og jeg som utgangspunkt for å lage grammatikkoppgaver som elevene skulle arbeide med i klasserommet. Oppgavene var ment å skulle få elevene til å reflektere over hva vi bruker de ulike grammatiske kategoriene til. En av oppgavene lagde vi med utgangspunkt i islandsk, kroatisk og norsk.

Islandsk og kroatisk er kasuspråk som også bøyer egennavn i kasus. Elevene fikk i oppdrag å analysere setningene “Sofia ga Emina til Maria” og “Maria ga Emina til Sofia” på de ulike språkene og forsøke å forstå systemet for kasusendelsene (Emina er navnet på en dukke i disse eksempelsetningene). Til slutt skulle elevene finne ut hvordan norsk, som ikke har et slikt rikt kasusystem, klarer å uttrykke det samme uten kasus.



Norsk	Islandsk	Kroatisk
Sofia ga Emina til Maria	Sofía gaf Emínu til Maríu	Sofia je dala Eminu Mariji
Maria ga Emina til Sofia	María gaf Emínu til Sofíu	Maria je dala Eminu Sofiji

Analysér alle setningene i tabellen i verbal, subjekt, direkte objekt og indirekte objekt. Finn deretter et system for hvordan navnene Sofia, Emina og Maria er bøyd i islandsk og kroatisk. Prøv å forklare hvorfor navnene er bøyd på denne måten.

I norsk bøyer vi ikke navnene. Hvordan uttrykker vi i norsk det som man uttrykker ved å bøye navnene i kroatisk og islandsk? Hvorfor trenger vi ikke å bøye navnene?

Figur 1. Komparativ grammatikkoppgave med utgangspunkt i kroatisk, islandsk og norsk

Før elevene begynte på oppgaven, gjennomgikk læreren setningsanalyse med verbal, subjekt, direkte objekt og indirekte objekt. Det ble ikke gitt ytterligere forklaring på oppgavene, og de fikk ikke undervisning i kasus.

Oppgavene går fra å være ganske lette gjøre-oppgaver (analyser setningene), til å kreve stor språklig analyse. Målet var å få elevene til å forstå at en kan uttrykke funksjon (subjekt, direkte objekt og indirekte objekt) ved hjelp av bøyningssendelser (kasus). Subjektsformen er nominativ, direkte objekt er akkusativ og indirekte objekt er dativ i både kroatisk og islandsk i disse setningene. I norsk bøyer vi ikke navn, men vi kan likevel uttrykke funksjonene. Det gjør vi med leddstilling, altså hvor i setningen leddene står, og også med preposisjoner, som her hvor det indirekte objektet er uttrykt med preposisjonen "til". Poenget er altså at der vi på norsk uttrykker subjekt og objekt syntaktisk, uttrykker man det morfologisk eller en kombinasjon av morfologi og syntaks i noen andre språk. Dette er avansert grammatikk, og vi var spente på om elevene ville klare å resonnerer seg frem til et svar.

## Hva kan elevene lære av en komparativ tilnærming til grammatikk?

Vi samlet inn elevsvar før læreren gjennomgikk oppgavene i plenum. Elevsvarene og klasseromsobservasjonene viste at oppgaven var for vanskelig for flesteparten av elevene. De fleste elevene klarte å analysere setningene, men å finne systemet i kroatisk og islandsk var derimot mer komplisert, og det siste spørsmålet var det mange som ikke svarte på. Læreren sa i et intervju etter intervusjonen at elevene manglet et begrepsapparat, og at de ikke var vant til å sammenligne språkssystem. Dette kan kanskje være en grunn til at elevene klarte gjøre-oppgaven, men ikke refleksjonsoppgaven.

Selv om mange ga opp refleksjonsoppgaven, var det likevel noen elever som fikk det til. Eleven jeg siterte i innledningen, som oppdaget at kroatisk ikke har preposisjonen "til" i eksempelsetningene, fikk hjelp av en medelev som kom frem til at de ikke trenger preposisjonen fordi de bøyer egen-navnet istedenfor. Jeg observerte også elever som selv begynte å bøye sitt eget og medelevers navn etter kroatisk mønster. Det var også i arbeidet med denne oppgaven at en elev uttrykte at han endelig forsto vitsen med å analysere setninger.

Vi finner grammatisk forståelse og refleksjon i flere av elevsvarene. Her er to av flere eksempler på elever som kom frem til korrekte svar<sup>1</sup>:

*Navnene på islandsk og kroatisk blir bøyd for å vise hvem som gjør hva. På norsk må vi sette navnene i setningen i rekkefølge om den skal gi riktig betydning.*

(Laura)

*Vi uttrykker ikke hva som er subjekt, verbal og objekt i navnene på norsk. Vi må skjønne det ut fra ordenes sammenheng. Vi trenger derfor ikke bøye navnene. Når de gjør det, er det jo lettere å se/høre hva som er subjekt, objekt og verbal (de er nok mye flinkere til å analysere setninger enn oss). Men det er kanskje vanskeligere å lære seg språket.*

(Nelly)

Disse svarene er eksempler på at elevene reflekterte over ganske avansert grammatikk, og selv om mange ikke klarte oppgavene, var det en del som gjorde det eller som forsto det under plenumsdiskusjonen etter at de hadde jobbet med oppgavene. Flere elever uttrykte at de lærte mye av å sammenligne språkssystem. Men hva lærte de?

Et av målene med denne og liknende oppgaver elevene arbeidet med, var at de i større grad skulle forstå hva vi skal med de ulike grammatiske kategoriene. Hva uttrykker vi med de ulike setningsleddene? Hvorfor analyserer vi setninger? Hva skal vi med bestemt form? Må man ha tempusform i verb for å uttrykke tidsperspektivet i en setning?

Når elevene sammenligner språk og er “detektiver” i hverandres språk, må de anvende det de kan om ordklasser, bøyningssystem og setningsanalyse. I oppgaven med kasus i kroatisk og islandsk versus det norske plassholdersystemet analyserte ikke elevene setninger kun for å lære setningsanalyse, men de måtte gå et skritt videre for å forstå hva vi skal med setningsanalyse. Setningsanalyse ble dermed et redskap for å forstå innholdet i setningsleddene subjekt, direkte objekt og indirekte objekt, og de fikk innsikt i at en kan uttrykke et slikt innhold på en annen måte enn ved hjelp av plassering i en setning eller preposisjoner, nemlig kasusendelser. Målet var ikke å lære ulike språk, men å lære litt om dem for å oppnå en bedre forståelse for grammatiske begreper og for norsk språkstruktur.

## Når elevene sammenligner språk og er “detektiver” i hverandres språk, må de anvende det de kan om ordklasser, bøyningssystem og setningsanalyse.

Denne intervensjonen viser at elevene trenger å kunne grunnleggende grammatiske begreper slik som ordklasser, bøyingsformer og setningsledd, noe mange av elevene sa de ikke hadde arbeidet med siden barneskolen, og at de derfor hadde glemt det. I senere intervensjoner

vil vi justere undervisningen og oppgavene slik at flere elever kan få større læringsutbytte. Dette er i tråd med aksjonsforskningsspiralen der en prøver ut, reflekterer og prøver ut igjen (Gotvassli, 2019, s. 55).

### En inkluderende arbeidsform

En interessant effekt av intervensjonen var at mange av de flerspråklige elevene ble stolte av språkene de kunne, og uavhengig av hvor mye grammatikk de lærte, er dette et viktig mål i seg selv, for det handler om identitet og selvfølelse. En elev skrev:

*Jeg følte meg stolt av å kunne lese høyt en setning på et annet språk som andre ikke forsto. Når jeg hørte på andre snakke et annet språk, ble jeg imponert og fikk lyst til å lære meg å snakke andre språk også.*

(Maria)

Læreren poengterte at arbeidsformen var inkluderende siden elevenes egne språk ble tatt med i undervisningen. Det er likevel viktig å være oppmerksom på at ikke alle elever er komfortable med at “deres” språk blir undersøkt i klasserommet. En elev skrev at det kan “virke overveldende for noen elever hvis læreren må tilnærme seg en enkeltelev flere ganger og spørre vanskelige spørsmål eleven muligens ikke kan svare på” (Anne). En annen elev skrev at det kan “være ubehagelig for elever som ikke ønsker eller ikke føler det er komfortabelt å dele morsmålet sitt med andre” (Lin). Læreren må altså være forsiktig med å behandle elevene som språkekspert, for elevene vet ikke nødvendigvis så mye om de ulike språkene de snakker.<sup>2</sup> Problemet kan bli mindre av at elevene får gjøre oversettelsesarbeidet hjemme slik vi gjorde det i denne intervensjonen. I tillegg må oppgavene være nøye planlagt slik at læreren selv kan forklare de grammatiske strukturene som blir eksemplifisert. Det må ikke være opp til den enkelte elev å skulle ha fasiten.

### En motiverende arbeidsform

Når elevene sammenligner grammatikk på tvers av språk, kan det øke interessen for grammatikk og gjøre elevene mer språklig bevisste. Jeg lar Nelly illustrere dette:

*Jeg synes det var bra fordi vi så likheter og ulikheter. Selv om mye var ulikt og på den måten også litt rart fra vårt eget språk, så jeg også at det var logisk. Det er ikke bare én måte å gjøre noe på, selv om vi er vant til en spesiell måte. Jeg kan se både fordeler og ulemper ved de ulike måtene ulike språk er bygd opp på. Jeg har hørt at en kan få økt intelligens av å lære flere språk. Det tror jeg på, fordi språk handler om å lære seg måter å bruke det på og logiske sammenhenger. Når man lærer seg flere språk, blir øynene mer åpnet og man utvider måten å tenke på.*

(Nelly)

## “Når man lærer seg flere språk, blir øynene mer åpnet og man utvider måten å tenke på.”

Også en del elever som tydelig uttrykte at de ikke likte grammatikk, fikk noe ut av denne måten å arbeide på. I en refleksjonstekst etter intervensjonen skrev eleven Carl at han fortsatt var negativ til grammatikk, men at temaet var litt mer interessant nå enn det han har syntes før. En annen elev skrev også at hun fremdeles ikke likte grammatikk, men at “[...] det å sammenligne norsk med språkene jeg og mine medelever kan er en ganske god idé, fordi det gjør det relativt lett å følge med fordi man blir mer engasjert når noe omhandler en man kjenner” (Susanne).

Det er ikke gitt at elevene lærer mer grammatikk ved å arbeide på denne måten enn på andre, mer tradisjonelle måter, men vi får andre effekter av en slik komparativ tilnærming. Elevene selv fremhevet at de lærte mer om hverandre, og de fleste likte at språkkompetansen deres ble verdsatt. Dessuten ble de fleste elevene mer positivt innstilt til grammatikk. Denne intervensjonen bekrefter altså det tidligere forskning har vist, at språksammenligning kan fungere som en motivasjonsfaktor til å lære om grammatikk, bidra til økt språklig bevissthet og også åpne for en mer positiv holdning til flerspråklighet i klasserommet.

## Referanser

Armand, F. (2016). L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec: idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. I: Potvin, M., Magnan, M., & Larochelle-Audet, J. (red.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*. Fidel éducation.

Askland, S. (2019). “Grammatikk er viktig som ein reiskap når vi treng han” Kva seier lærarar om grammatikkundervisning i norskfaget? *Norsklæreren*, 3. <https://www.norskundervisning.no>

Brøyn, T. (2019). Flerspråklighet – et fruktbart kaos. *Bedre Skole nr. 4*.

Candelier, M., Oomen-Welke, I., & Perregaux, C. (2004). Janua Linguarum – A phase in the development of the awakening to languages. I: Candelier, M. (red.), *Janua linguarum: The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: awakening to languages*. European Centre for Modern Languages. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Fondevik, B., & Holmen, S. E. (2015). Norsk lærerrollen i en flerspråklig skole. I: Haug, P. (red.), *Elev- og lærerrolla*. Samlaget.

Gotvassli, K. A. (2019). Arbeidet med aksjonsforskning i barnehagen. I: Gotvassli, K. A. (red.), *Aksjonsforskning på mange vis*. Cappelen Damm Akademisk.

Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 8(2). <https://doi.org/10.5617/adno.1130>

Hawkins, E. (1984). *Awareness of language – an introduction*. Cambridge University Press.

Hertzberg, F. (2008). Grammatikk? I: Nergård, M. E., & Tonne, I. (red.), *Språkdiraktikk for norsklærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen*. Universitetsforlaget.

Matre, S. (2009). Språklære i skolen – grammatikkens plass og funksjon. I: Smidt, J. (red.), *Norskdi-*

*daktikk – ei grunnbok* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Nergård, M. E. (2013). Arbeid med grammatikk i det flerspråklige klasserommet. I: Bjarnø, V., Nergård, M. E., & Aarsæther, F. (red.), *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for det flerspråklige klasserom* (s. 71-98). Gyldendal Akademisk.

Næss, Å. (2011). *Global grammatikk. Språktypologi for språklærere*. Gyldendal Akademisk.

Tonne, I., Nordby, A. R., Seljevold, K. E., Simonsen, M., & Ufs, S. (2011). Poesi og lingvistiske kontraster. Språklig oppmerksomhet i klasserommet. *NOA Norsk som andrespråk*, 27(2), 24-43.

Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i norsk* (NOR0106). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>

Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/> (utgår 2020).

## Noter

- 1 Jeg har endret navnene på elevene, og jeg har skrevet om svarene til korrekt bokmål siden stavefeil og dialektbruk ikke er relevant.
- 2 Joke Dewilde argumenterer i et intervju i *Bedre skole nr. 4 2019* for at læreren må våge å legge fra seg ekspertrollen og la elevene være eksperter på sine egne språk (Brøyn, 2019). Her har Dewilde en annen innfallsvinkel til flerspråklighet og språkeksperterbegrepet enn meg som ikke handler om å sammenligne strukturer i språkene, men som handler om at elevene skal kunne benytte alle sine språklige ressurser i læringssituasjoner.





# Grammatikk og språklek i en språkheterogen elevgruppe

ANNE MARIT VESTERAAS DANBOLT, DOSENT,  
HØGSKOLEN I INNLANDET, NORGE

Artikkelen er fagfellevurdert.

Artikkelen beskriver en utprøving i en språklig heterogen elevgruppe på andre trinn i grunnskolen i Norge<sup>1</sup>, der elevene skapte et lekespråk og diskuterte grammatiske strukturer i det språket de laget. Formålet med denne utprøvingen var å øke elevenes metaspråklige bevissthet. Dataene er hentet fra aksjonsforskningsprosjektet *Klasseromskulturer for språklæring*, som var et ledd i følgeforskningen til Oslo kommunes innføring av felles læreplan i norsk fra 2005 (Danbolt & Kulbrandstad, 2008). Utprøvingen viste at elever og lærer i fellesskap kom fram til et lekespråk, og særlig var det livlig diskusjon rundt forslag til flertallsformer. Å konstruere et lekespråk har et stort potensial som lekende og utforskende arbeidsform, men det stiller også høye krav til lærerens egen grammatiske kompetanse.

## Metaspråklig bevissthet

Det å utvikle elevenes metaspråklige bevissthet er et viktig arbeid i begynneropplæringen. Metaspråklig bevissthet handler om å rette oppmerksomheten mot språket som fenomen, og å kunne bytte perspektiv fra språklig innhold til språklig form (Randen & Danbolt, 2018).<sup>2</sup> Fonologisk bevissthet, altså bevissthet om lydlige sider av talespråket, har vært ansett som særlig betydningsfull for leseinnlæringen, og sammenhengen mellom fonologisk bevissthet og begynnerlesing er godt dokumentert (Aukrust, 2006; Melby-Lervåg, Lyster & Hulme, 2012). Men også andre deler av

språket kan gjøres til gjenstand for elevenes oppmerksomhet, slik som ordformer (morfologi) og setningsstrukturer (syntaks). Det finnes imidlertid mindre av forskning som viser hvordan arbeidet kan tilrettelegges i språklig heterogene elevgrupper. Mange av hjelpemidlene som brukes i arbeidet med å utvikle elevenes metaspråklige bevissthet, forutsetter at elevene behersker undervisningsspråket. I utprøvingen som beskrives her, gjorde lærere og forsker i samarbeid endringer for å prøve ut nye arbeidsformer i utviklingen av metaspråklige bevissthet i en gruppe der flere av elevene hadde et annet førstespråk enn norsk. Problemstillingen for denne artikkelen er: Hvilke muligheter finnes for at elever i en språklig heterogen gruppe kan utvikle sin metaspråklige bevissthet gjennom konstruksjon av et lekespråk?

## Hvilke muligheter finnes for at elever i en språklig heterogen gruppe kan utvikle sin metaspråklige bevissthet gjennom konstruksjon av et lekespråk?

### Språkleker som arbeidsform i begynneropplæringen

En arbeidsmåte mange lærere bruker for å stimulere barns metaspråklige bevissthet i begynneropplæringen, er såkalte språkleker. Et vanlig hjelpemiddel i denne sammenhengen har vært boka *Språkleker – praktisk del* av Frost og Lønne-

gård (2007). Boka beskriver ulike aktiviteter læreren kan gjøre sammen med elevene, for eksempel lytteleker, rimeleker og lek med stavelser og ord. I disse språklekene brukes gjerne ord fra det dagligdagse og hjemlige norske vokabularet. Eksempler på slike ord er hatt, lue, mål, nål osv. Men i dagens skole kan man ikke forutsette at slike ord er kjent for alle elever. Flerspråklige elevers ordforråd er komplekst og kan være utviklet i ulik grad på de ulike språkene de beveger seg mellom. Ofte vil ord fra hjemmesfæren være lært på førstespråket (Golden, 2014, s. 158; se også Kulbrandstad, 2018, s. 184 ff.). En monolingvistisk tilnærming til arbeidet med metaspråklig bevissthet kan dermed føre til at flerspråklige elevers adgang til språk- og litterasitetsressurser i klasserommet blir begrenset (Laursen, 2013). Det finnes imidlertid ikke så mange kjente alternativer til språkleker slik de er framstilt hos Frost og Lønnegaard for norske lærere, og det er mangel på lett tilgjengelige alternativer til konkrete og praktiske arbeidsmåter for utvikling av metaspråklig bevissthet der elevenes flerspråklige erfaringer legges til grunn.<sup>3</sup> I dette prosjektet var et av formålene å utforske arbeidsmåter som åpnet for språklig heterogenitet i klasserommet.

## En monolingvistisk tilnærming til arbeidet med metaspråklig bevissthet kan dermed føre til at flerspråklige elevers adgang til språk- og litterasitetsressurser i klasserommet blir begrenset.

Det å bruke språket på uvanlige måter, der selve bruken påkaller oppmerksomhet mer enn selve innholdet, er en tilnærming som vender barnas oppmerksomhet mot språkets form. Rare ord vekker gjerne begeistring hos barn, fordi det uvanlige både ved bruken og lydstrukturen appellerer til dem. Hemmelig språk, røverspråk og bruk av nonsensord er eksempler på morsomme måter å manipulere språket på som vender interessen mot formsiden av språket. Det å gjøre språket til gjenstand for samtale er en annen

mulig innfallsvinkel til å gjøre barnet språklig oppmerksomt. Når barn involveres i samtale om språklige emner, kan deres interesse for språkets form stimuleres.

I et språkheterogent miljø skulle man kunne tenke seg at elevene har en særlig oppmerksomhet overfor språklige forhold. Men flere studier viser at flerspråklige elevers språklige erfaringer i liten grad trekkes inn i undervisningen (Ipsos, 2015; Palm, 2018; Tonne, Nordby, Seljevold, Simonsen & Ufs., 2011). Det kan også se ut til at lærere unngår å rette oppmerksomheten mot kulturell og språklig kompleksitet i klasserommet (Aukrust, 2006, s. 22). Den flerspråklige virkeligheten som finnes i klasserommet, utnyttes dermed ikke i arbeidet med å øke elevenes metaspråklige bevissthet.

Et eksempel på en alternativ tilnæringsmåte i arbeidet med metaspråklig bevissthet er dokumentert i et aksjonsforskningsprosjekt som ble gjennomført i en flerspråklig andreklasse ved en skole i København (Laursen, Jensen, & Petersen, 2003). I dette prosjektet ønsket lærere og forsker å rette elevenes oppmerksomhet mot språk gjennom å lage et "apespråk" for klassemaskoten, apedukken Fidus. Dette prosjektet var til inspirasjon for utprøvingen som presenteres her.

## Undervisningsopplegget og dialoger i elevgruppa

Utprøvingen ble gjennomført som et storylineprosjekt om dyrelivet i polområdene. Elevene hadde sett filmen *Pingvinenes marsj*, en fransk dokumentarfilm for barn, og læreren hadde lest bildeboka *Lille Snø* av Tine Kjær og Pjotr Sapegin (2001). Boka handler om isbjørnen Lille Snø som slett ikke vil spise fisk og sel, han vil heller ha appelsin, tomat og paprika.

I innledning til en klasseromssamtale dramatiserte de to lærerne isbjørnmor og isbjørnfar for elevene. Pultene var satt i hestekoform slik at alle kunne se både lærerne og hverandre. Lærerne lot som de var isbjørner på jakt og brukte ord som "Sulten! So kulambakuba" eller "Kapika!" Dramatiseringen og bruken av språket vakte stor munterhet blant elevene. En av lærerne fortalte så at elevene sammen skal lage et isbjørnspråk:

Lærer: Alle skal lage et isbjørnspråk sammen, [...] vi skal bli enige om liksom hva isbjørnen sier. Og det språket, det skal ikke være et språk som du forstår, det skal ikke være norsk. Det skal ikke være engelsk, det skal ikke være spansk.

Francesca<sup>4</sup>: Det skal være tullepråk.

Lærer: Det skal være tullepråk.

Idéen med å lage et lekespråk er at elevene selv skal finne nye betegnelser for kjente fenomener. Læreren introduserer dette på følgende måte: "Vi skal lage isbjørnspråket, og da er det veldig viktig at vi vet hva den skal si! For eksempel *jeg*. Hva kan *jeg* hete, tenk litt på det. Jeg skriver her: *Jeg vil spise*, for det er viktig for isbjørnen".

Ziad: Ahoi!

Lærer: Ahoi. Ahoi. (Hun skriver ordet på tavla)

Lærer: Og hva kan *vil* være?

Tuva: Roun!

Lærer: Ta et litt lettere.

Tuva: Wuu!

Elev<sup>5</sup>: Ahoi da

Lærer: Ahoi da?

Elev: Ahoi ad.

Det kommer mange flere forslag på hva *vil* skal være. Til slutt blir de enige om at *Jeg vil* skal være *Ahoi bal*. Det skrives ned på tavla. Det neste ordet de må komme fram til, er *spise*:

Lærer: Hva kan *spise* være på isbjørnspråket? Vet du det, Mads?

Mads: Alafa.

Lærer: Alafa. Ahoi bal alafa.

Elev (utbryter): Oj, det blir vanskelig!

Når de skal finne et ord for *fisk*, kommer det raskt et forslag fra Ziad: *rak*. Det skrives ned uten videre diskusjon. Lærer spør så om noen kan si *Jeg vil spise fisk* på isbjørnspråket. Olav er raskt oppe med hånda: *Ahoi bal alafa rak*.

Men isbjørner kan også spise seler, er de enige om, så læreren går videre for å lage enda et ord:

Lærer: Er det noen som kan finne et ord for *sel*?

Julie: Torta! (Alle elevene ler.)

Lærer: Torta. Torta. [...] Åssen skal jeg skrive det?

Elevene (lyderer): T-O-R-T-A.

Francesca: Det er akkurat sånn som på spansk! Sel er kake på spansk!

## Diskusjon om flertallsformer

Introduksjonen av flertallsformer fører til en lang diskusjon. Læreren prøver først å forklare hvordan man lager flertallsformer på norsk, og bruker tavla for å illustrere.

Lærer: Hvordan skal vi si det hvis vi vil si for eksempel *Jeg vil spise TO fisker*. Fordi når vi skriver *fisk*, så skriver vi jo sånn (hun skriver ordet *fisk* på tavla). Fisker, så er det jo -er på slutten. To fisker (hun skriver ordet på tavla og peker på flertallsendelsen).

Lærer: Hvordan kan vi lage *to fisker*? Fordi *rak*, det betyr én fisk. Men hvis jeg vil spise to fisker, hva kan vi si da? Har du et forslag?

Olav: Raksan! Okei, rakla. Rakla.

Leyla: Araka.

Lærer: Du vil ha *araka* hvis det er to fisker. Du vil ha a foran? Det skal være to fisker (hun tegner to fisker på tavla). Her er det én fisk, her skal det være to fisker. Du vil ha *araka*? Er det noen som har et annet forslag? Ziad?

Ziad: Ihairak.

Lærer: Ihairak.

Ziad: Nei, iharak. Iharak.

Lærer: Du vil ha *iharak*, og du vil ha *arak*. Noen som har andre forslag?

Tuva: Rakr (med den siste r-en langt bak i hal-sen, dyp skarre-r). Bare med r foran! Rakr! (hun markerer med kraftig skarring at r-en også kan stå foran).

Lærer: (spør videre): Hva vil du ha, Mads?

Mads: Raker!

Lærer: Raker. Det betyr *to fisker*. Hva er det vi gjør, når vi skal ha to? Fordi *rak*, r-a-k, det betydde én *fisk*. Hva er det vi gjør, når vi vil at det skal være to? Olav?

Olav: Atte, rakér kan være tre fisker!

Lærer: Kan det godt.

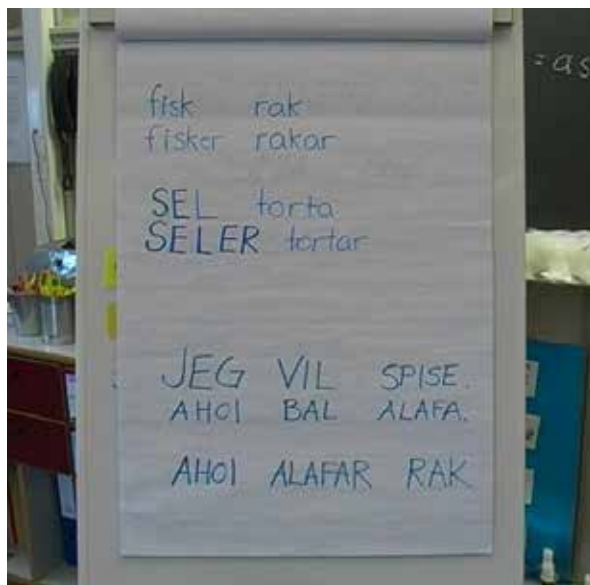
Olav: Og rakar kan være to fisker, og rak kan være én fisk!

Olavs avanserte forslag om innføring av tretallsform blir ikke fulgt opp videre. Men det foranstilte bøyningsmorfemet kompliserer valget av flertallsform. Læreren prøver å henlede elevenes oppmerksomhet mot antall bokstaver man legger til i et ord når man vil uttrykke flertall: "Når vi skal si for eksempel *en fisk* sier vi *fisk*, og når vi sier to fisker (hun legger trykk på flertallsmorfemet), da legger vi til en e og en r, og så skal vi gjøre det på isbjørnspråket også?" Budskapet når fram hos Leyla, og hun rekker opp hånda:

Leyla: Raker.  
 Elev: (stille, men tydelig misfornøyd): Neiii.  
 Lærer: Ahoi bal alafa raker – jeg vil spise to fisker. Leyla?  
 Leyla: Eraker.

Etter enda et forslag til flertallsform, nemlig *irak*, finner læreren ut at hun må skjære gjennom:

Lærer: Men vi kan bare bli enige om en ting [...] Hvem har lyst til at vi skal skrive irak?  
 Elever: Irak?  
 Lærer: Ziad, synes du det høres mest naturlig ut?  
 Ziad: Ja.  
 Lærer: Irak? Eller vil du ha rakar?  
 Ziad: Rakar.  
 Lærer: Ziad kan bestemme. Da sier vi rakar. Rak er en fisk, og rakar er to fisker.



Illustrasjon 1: Læreren har skrevet ord og setninger på isbjørnspråket på flippoveren

## Hva heter *fisk* på språket ditt?

Etter at setningene fra isbjørnspråket er skrevet på flippoveren, prøver læreren å rette elevenes oppmerksomhet mot flertallsendelsen igjen. Hun går tilbake til forslaget om at flertall av fisk skulle være *eraker*, og spør en av elevene som bruker urdu hjemme, om hvordan de uttrykker flertall. "Hvis det er to av en ting, to fisker, tar du og legger til e? Gjør du det på urdu?" Eleven er tydeligvis litt usikker, men bekrefter lærerens spørsmål: "Jeg gjør det, ja."

Lærer: Er det noen som kan si fisk på sitt språk?  
 Zarah: Matsji!<sup>6</sup>

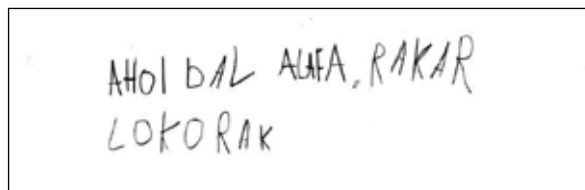
Innspillet fra Zarah gjør at en av de lavmælte guttene, Damian, som foreløpig ikke har deltatt i samtalen, gir tilkjenne at han vet hva *fisk* heter på urdu. Han bruker den mer utadvendte Ziad, som har samme førstespråk, til å fortelle det til læreren.

Ziad: Matsji  
 Lærer: Så sier du fisker???

Ziad: Matsjali<sup>7</sup>  
 Lærer: Med a til slutt.  
 Ziad nikker.

Lærer: Så flott! Det blir nesten som på isbjørnspråket.

Etter at samtalen er avsluttet, får elevene i oppgave å skrive små tekster på isbjørnspråket. Damian har skrevet setningen på en lapp: *Ahoi bal alafa rakar* (= Jeg vil spise fisker), og på egen hånd har han føyd til ordet *lokorak* – masse fisk.



Illustrasjon 2: Damian har skrevet en setning på isbjørnspråket: *Jeg vil spise fisker – masse fisk.*

## En lekende, men krevende arbeidsform

Målet med denne utprøvingen var å utvikle elevenes metaspråklige bevissthet gjennom en lekpreget arbeidsform. Elevene og læreren lyktes



gjennom klassesamtalen å skape et lekespråk som de selv fikk prøve seg på. Det var stort engasjement blant mange av elevene, det var en positiv stemning i klasserommet, og elevene viste glede over oppgaven. Flere av elevene var svært aktive i konstruksjonen av lekespråket, og det kom fram kunnskap om andre språk blant elevene: For eksempel kunne Franscesca fortelle at ordet for sel, *torta*, betydde kake på spansk, og Damian kunne fortelle hva *fisk* og *fisker* het på urdu. Samtidig var det tydelig at arbeidet med å konstruere et lekespråk var krevende for flere elever, som også forholdt seg passive i klassesamtalen. Aktiviteten hvilte på prinsippet om at forholdet mellom et innhold og det språklige uttrykket er tilfeldig og basert på konvensjoner innen et språksamfunn. For elevene krevde det evne til abstraksjon, og dessuten et godt arbeidsminne for å fastholde ordene mens de bearbeidet formene i lekespråket. En slik manipulering med språk er kognitivt utfordrende og krever at elevene har nådd et visst modenhetsnivå.

## Elevene og læreren lyktes gjennom klassesamtalen å skape et lekespråk som de selv fikk prøve seg på.

I innledningen til opplegget valgte læreren å begynne med en hel setning som utgangspunkt for lekespråket. Denne setningen inneholdt endatil et modalt hjelpeverb, nemlig *vil*. Diskusjonen rundt det sammensatte verbalet *vil spise* ble imidlertid relativt fort avsluttet. De fonologiske sidene ved isbjørnspråket kom heller ikke særlig i fokus under utprøvingen. I ett tilfelle mens elevene prøvde å finne ord på isbjørnspråket, bokstaverte elevene i kor et av ordene som ble foreslått, nemlig *torta*. Men ellers kom det fonologiske perspektivet i bakgrunnen, selv om det fantes flere muligheter til å fokusere på ordenes lydstruktur. Både ordene *rak* og *bal*, for eksempel, ville egnet seg godt til lydering og bokstavering. Selv om dette ikke ble gjennomført under utprøvingen som er beskrevet her, er det åpenbart en mulighet for utforskning på fonologisk nivå i utviklingen av et lekespråk.

Det var først når samtalen dreide inn mot substantivet *rak* (= fisk) at samtalen virkelig tok av. Det var

dermed de morfologiske sidene ved lekespråket som ble gjenstand for mest oppmerksomhet fra elevenes side, og da spesielt flertallsformer av ordet *rak*. Det kom hele tolv ulike forslag til måter å uttrykke flertall på, og en av elevene hadde endatil et forslag om tretallsform. Fire forslag inneholdt foranstilte bøyningsmorfemer, noe som ikke finnes i det norske språket (Kulbrandstad, 2005, s. 84). Noen av forslagene inneholdt både foranstilt og etterstilt bøyningsmorfem.

## Det var de morfologiske sidene ved lekespråket som ble gjenstand for mest oppmerksomhet fra elevenes side.

Etterstilt bøyningsmorfem	Foranstilt bøyningsmorfem	Både foranstilt og etterhengt
raksan	ihairak	araka
rakla	iharak	eraker
rakar	irak	
raker	Rrak	
rakér		
rakR		

Tabell 1: En oversikt over flertallsformer av *rak*, foreslått av elevene

Forslagene om etterstilt bøyningsmorfem kom fra elever med norsk som førstespråk, nemlig Olav, Mads og Tuva. Forslag til former med foranstilt bøyningsmorfem kom fra to elever med flerspråklig bakgrunn, nemlig Ziad og Leyla. Men også Tuva foreslo etter hvert foranstilt bøyningsmorfemer, en kraftig skarre-r foran stammen: /Rra:k/. Riktignok inneholder hverken norsk eller urdu, som er språk Ziad bruker, foranstilte bøyningsmorfemer. Det er altså neppe snakk om en overføring fra elevenes førstespråk. Men kanskje kan deres mer mangfoldige språklige erfaringer åpne opp for mer uvanlige former i en slik utprøving. I alle tilfelle ligger det i disse forslagene et stort potensial for videre samtale om hvordan man danner flertall i ulike språk.

Et interessant fenomen var at mange av formene elevene foreslo, inneholdt vokalharmoni, der



vokalen i bøyingsmorfemet er lik eller ligger nær vokalen i rotmorfemet. Det var også et slikt forslag som ble vedtatt til slutt, nemlig *rakar* som flertall av *rak* (= fisk). Det samme var tilfelle i Laursens prosjekt, der elevene valgte formen *flajma* som flertall av *flaj* (= fjer) og *ifdiwi* som flertall av *ifdi* (= ananas) (Laursen et al., 2003, s. 62). Det kan altså se ut til at vokalharmoni faller naturlig for elevene når de får fabulere relativt fritt slik som de fikk gjøre i disse to tilfellene.

Det kom også fram at arbeidsformen stilte store krav til lærerens egen grammatiske kompetanse. Et opplegg som dette, med såpass unge elever, er avhengig av lærerens kyndige ledelse, for det er hun som må lede elevenes oppmerksomhet mot de ulike sidene av språket. Men det var vanskelig for læreren å håndtere forslagene om flertallsform med foranstilt bøyingsmorfem, og det var heller ikke lett for henne å forklare at hun var interessert i å høre hvordan flertall ble uttrykt på urdu. I flere tilfeller kunne forslagene som kom fram, blitt brukt til en mer utdypende samtale. Tonne et al. (2011) viser til argumenter for å beholde grammatikkundervisning i skolen, slik at lærere og elever kan finne fram til språklige mønstre (Tonne et al., 2011, s. 29). Denne utprøvingen illustrerte dette behovet.

## Det kom også fram at arbeidsformen stilte store krav til lærerens egen grammatiske kompetanse.

### Lekespråk i språkheterogene grupper – utfordringer og muligheter

I prinsippet kunne man tenke seg at når man konstruerer et lekespråk som er ukjent for alle, stiller alle elevene likt. Ingen av dem kan dette språket fra før, og alle kan være med og foreslå ord og ordformer. Men så enkelt er det naturligvis ikke. For det første er elevene i ulik grad vant til å snakke om språk, og dessuten foregikk undervisningssekvensen naturlig nok på norsk, og de flerspråklige elevene måtte derfor gå veien om andrespråket for å forstå hva lekespråket skulle være. Kanskje kunne enkelte elever tro at

forslagene til ord på lekespråket var ord på norsk som de ikke kunne. Isbjørnspråket endte også opp med en flertallsform som i praksis er norske bøyingsformer (*rak* – *raker/rakar*), og det ble dermed mer gjenkjennbart for elever med norsk som førstespråk, eller elever som hadde kommet langt i norskspråklig utvikling. Observasjonene viste også at det nettopp var slike elever som var mest aktive i samtalen.

Likevel viste utprøvingen at å konstruere et lekespråk har et stort potensial som lekende og utforskende arbeidsform. Det gir en mulighet for å rette elevenes oppmerksomhet mot språklige former og å snakke om språk i sin alminnelighet, og det åpner for fabulering og fantasi. Samtidig krever slik språklek mye av lærerens eget metaspråk og grammatiske kompetanse for at mulighetene som oppstår gjennom en slik arbeidsform, kan utnyttes til fulle.

## Likevel viste utprøvingen at å konstruere et lekespråk har et stort potensial som lekende og utforskende arbeidsform.

### Referanser

Aukrust, V. G. (2006). *Tidlig språkstimulering og livslang læring: En kunnskapsoversikt*. Rapport. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://docplayer.me/12485751-Tidlig-sprakstimulering-og-livslang-laering-en-kunnskapsoversikt.html>

Danbolt, A. M. V., & Hugo, B. B. (2012). Flerspråklighet som ressurs. Interaksjon og samarbeid i flerspråklige elevgrupper. I: T.O. Engen, & P. Haug (red.), *I klasserommet. Studier av skolens praksis* (s. 83-101). Abstrakt forlag.

Danbolt, A. M. V., & Kulbrandstad, L. I. (2008). *Klasseromskulturer for språklæring: Didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen*. Oplandske bokforlag.

Frost, J., & Lønnegård, A. (2007). *Språkleker – praktisk del*. Universitetsforlaget.

Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.

Ipsos (2015). "Rom for språk?" Språkrådet. [https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos\\_rapport\\_rom-for-sprak\\_2015.pdf](https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf)

Kjær, T., & Sapegin, P. (2001). *Lille Snø*. Cappelen.

Kulbrandstad, L. A. (2005). *Språkets mønstre. Grammatiske begreper og metoder*. Universitetsforlaget.

Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Laursen, H. P. (2013). *Literacy og sproglig diversitet*. Aarhus Universitetsforlag.

Laursen, H. P., Jensen, L., & Petersen, M. (2003). *Tosprogethed, sproglig bevidsthed og sprogpedagogik – et aktionsforskningsprojekt*. Københavns Kommune: Uddannelses- og Ungdomsforvaltningen.

Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322–352. <https://doi.org/10.1037/a0026744>

Palm, K. (2018). Enspråklig begynneropplæring i flerspråklige klasserom? Om lese- og skriveopplæring i førsteklasse. I: K. Palm, & E. Michaelsen (red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming*. Universitetsforlaget.

Randen, G. T., & Danbolt, A. M. V. (2018). Meta-språklig bevissthet og andrespråklæring i skolen. I: A.-K. H. Gujord, & G. T. Randen (red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling*. Cappelen Damm Akademisk.

Tonne, I., Nordby, Aa. R., Seljevold, K. E., Simonsen, M., & Ufs, S. (2011). Poesi og lingvistiske kontraster – Språklig oppmerksomhet i klasserommet. *NOA. Norsk som andrespråk*, 27(2), 24–46.

## Noter

- 1 Andre trinn i norsk skole tilsvarer første klasse i Danmark.
- 2 For en mer inngående diskusjon av meta-språklig bevissthet, se Randen & Danbolt, 2018 eller Tonne et al., 2011.
- 3 Etter at aksjonsforskningsprosjektet i Oslo var avsluttet, har det blitt gjennomført flere prosjekter der man på ulike måter har prøvd å trekke elevers flerspråklige erfaringer inn i undervisningen. Se blant annet Danbolt & Hugo, 2012 og Tonne et al., 2011.
- 4 Alle navn på elever er fiktive for å ivareta deres anonymitet.
- 5 Fordi det bare ble brukt ett kamera i datainn-samlingen, var det i enkelte tilfelle ikke mulig å identifisere hvilken elev som snakket.
- 6 Skrivemåten er en tilnærmet gjengivelse av ordet slik det ble uttalt.
- 7 Som over, skrivemåten er så nær som mulig elevens uttale av ordet.



# Translanguaging – alle elevers læring i centrum

ANNE HOLMEN, PROFESSOR, KØBENHAVNS UNIVERSITET OG HELENE THISE, LEKTOR, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE

**Artiklen ser på flere sprog i skolens sprogfag og argumenterer for translanguaging som pædagogisk tilgang, der sætter elevens sprog og læring i centrum.**

I foråret 2019 udgav gruppen bag Gramma3-projektet en længere og meget indsigtsfuld rapport om grammatikundervisning i fagene dansk, engelsk og tysk i folkeskolen (Kabel et al., 2019). Her konkluderes bl.a., at der enten slet ikke undervises eksplicit i sproglig opmærksomhed, eller at denne især foregår som en forholdsvis traditionel og præskriptiv grammatikundervisning i fagene baseret på læremidler. Den bredere sproglige opmærksomhed, som kan være funderet i tekstarbejdet, og som ikke mindst knytter an til elevernes egen sproglige produktion, forekommer derimod sjældnere. Desuden trækkes der kun sjældent tråde mellem elevernes arbejde med de tre fag eller med andre sprog, de kender til. Rapporten viser således en sprogundervisning, der med hensyn til sproglig opmærksomhed ligger meget langt fra det elevcentrerede perspektiv, som vi i det følgende vil skrive om.

Vi vil her argumentere for en pædagogisk tilgang, der er elevcentreret og udviklingsorienteret, og som er baseret på de sprog, eleverne i et givet klasserum har kendskab til. Vi vil således introducere det internationale pædagogiske begreb *translanguaging* som vores bud på, hvordan den danske skole i højere grad kan tilgodese alle elevers læringsprocesser. Det er vores opfattelse, at en translanguaging-pædagogik ikke indebærer nye mål for folkeskolens virksomhed, men derimod udgør en vej til at nå målene for flere elever.

Vi vil indledningsvis se på flersprogethedens rolle i folkeskolen og sprogfagene og dermed på baggrunden for translanguaging som pædagogisk tilgang. Vi diskuterer translanguaging i sprogfagene: I fremmedsprogsundervisningen og i danskfaget, hvor vi ser på de forskellige muligheder for at inddrage elevernes flere sprog. Vi har desuden oversat og bearbejdet et selvevalueringsværktøj (García et al., 2017), som findes i slutningen af artiklen. Dette værktøj kan være en inspiration for lærere til at arbejde med translanguaging og kan bruges til at styrke elevernes blik for læreprocessen og deres egne translanguaging-strategier i et givet forløb.

## Flere sprog i skolens sprogfag

Elevers læring og dannelse har i de sidste 50 år været et centralt omdrejningspunkt for folkeskolens virksomhed. Med dette fokus ses eleverne ikke først og fremmest som passive modtagere af almindelig og fagformidling, men snarere som aktører i læringsprocesser, der har fokus på deres individuelle faglige og personlige udvikling. Dette gælder alle skolens fag, men i denne artikel vil vi især interessere os for sprogfagene. Både dansk og fremmedsprog har udvikling af elevernes kommunikative kompetence som et centralt fokusområde. Denne udvikling kræver elevernes deltagelse i relevante kommunikative aktiviteter, men også deres gradvist stigende sproglige opmærksomhed og metarefleksion. Sproglig opmærksomhed vedrører både form og indhold og dermed også sprogenes grammatik.

I sprogfagene ses således en sammenhæng mellem dannelse, kommunikativ kompetence og sproglig refleksion. Særligt tydeligt er dette i læseplaner og



vejledninger vedrørende danskfaget, hvor eleverne eksplicit indsættes som aktører i forhold til egen faglig, personlig og kulturel udvikling og med en vigtig sammenhæng mellem disse udviklinger. Dette udtrykkes fx i formålet for danskfaget: "Eleverne skal i faget dansk fremme deres oplevelse og forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation *som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet*" (vores kursivering, Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, s. 5). For at nå dette mål skal eleverne udvikle deres kompetencer i læsning, fremstilling, fortolkning og kommunikation, og alle disse såkaldte kompetenceområder baseres blandt andet på elevernes sprogbeherskelse og på deres analytiske og sproglige bevidsthed. I løbet af skoletiden flytter fokus sig fra elevernes hverdags erfaringer med kommunikation og sprog til mere skoleorienterede tekstformer og sproglige udtryksmåder, og kulturelt udvides fokus fra det nære, over det nationale til det globale og fra det enkle til det mangfoldige og mere komplekse. Alt sammen inden for danskfagets rammer, med spredt inddragelse af norsk og svensk.

## I sprogfagene ses således en sammenhæng mellem dannelse, kommunikativ kompetence og sproglig refleksion.

Den beskrevne progression er læringsteoretisk velbegrunder og velafprøvet inden for danskfagets tradition. Men dens binding til det danske sprog kan være problematisk for de elever, der på grund af et andet hjemmesprog ikke har de samme hverdags erfaringer på dansk som majoriteten. Også fremmedsprogfagene har en primær, etsproget horisont – eller rettere en målsprogs vinkel kombineret med et dansksproget udgangspunkt. Dog er der i alle de nye læseplaner spor af en bevidsthed om eksistensen af flere sprog. Fx skriver man i læseplanen for fransk (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b, s. 6): "Alle elever ved og kan noget om sprog, kultur og tekster i forvejen, når de starter på et nyt sprogfag, og denne viden fra modersmål, andetsprog, medier, fortællinger og personlige erfaringer bør bringes i spil, ved at eleverne gætter sig til, leger med og udforsker faget".

Desuden indgår der i alle fremmedsprogene en understregning af værdien af en tværfaglighed på sprogligt grundlag, fx udtrykt således i læseplanen for engelsk: "I den sproglige tværfaglighed kan der arbejdes med fx metasproglige forklaringer og sproglig opmærksomhed på både fællestræk og forskelligheder i sprogs opbygning og ords betydning" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019c, s. 27). I undervisningsvejledningen til tysk indgår tilmed et særskilt afsnit med titlen "Flersprogethedsdidaktik", der rådgiver tysklærerne om, hvordan der kan arbejdes med flere sprog (Børne- og undervisningsministeriet, 2019d, s. 8). Men de fire sprogfag er fortsat primært både tænkt og udført som etsprogede (se fx Jalal, 2017 om fravær af flersprogethed i engelskundervisningen). Vi ser altså tegn på, at intentionerne i bekendtgørelseteksterne peger på en mere tværsproglig tilgang, end vi ser praktiseret.

## Dog er der i alle de nye læseplaner spor af en bevidsthed om eksistensen af flere sprog.

Men hvad med de elever, hvis stærkeste sprog er et andet end dansk? Hvordan bliver de aktører i læringsprocesser med udgangspunkt i de ressourcer, de indtræder i læringsrummet med? I en elevcentreret pædagogik vil lærerens opgave her blive at tage udgangspunkt i elevernes mange forskellige sprog og opfordre aktivt til, at disse inddrages strategisk i læringen af det nye sprog. Det er netop dette – den bevidste og aktive brug af elevernes flersproglige ressourcer – som translanguaging-pædagogik retter sig mod.

## Translanguaging i fremmedsprogfagene

I fremmedsprogundervisningen er hele klassen sproglige begyndere i det første møde med et nyt sprog. Her er en stærk tradition for at anvende det nye sprog i videst muligt omfang og give eleverne mulighed for at møde og bruge sproget selv. Læreren sørger for, at eleverne får input på det nye sprog ved at tale og skrive det selv og ved at præsentere eleverne for materiale på det nye sprog. Eleverne får mulighed for at producere sproget selv, mundtligt og skriftligt, med forskellige former

for modellering (fx sproglige mønstre, ytringer, dialoger etc., som eleverne kan reproducere) og hjælpemidler. Lærere og læremidler anvender i høj grad oversættelser og sprogsammenligninger, fx via kognater/transparente ord, ord, vi kan gætte os til betydningen af, fordi de er i familie med hinanden og ligner ord, vi allerede kender, på tværs af de sprog, eleverne deler med læreren eller læremiddelforfatterne. *Window* ligner *vindue*, *Kaffee* ligner *coffee* og *kaffe* osv. Anvendelsen af flere sprog som læringsstrategi gennem oversættelse, sprogsammenligning og aktivering af sproglig viden er et afgørende element i fremmedsprogsudviklingen i arbejdet med at skabe mening.

I begynderundervisningen gribes grammatikken i sprogfagene ofte eksplicit an: Her forklares sprogets form og struktur, sproglige elementer kommer i fokus med større vægt på sprogets systematik, regler og korrekthed, og disse elementer øves (Kabel et al., 2019). I dette arbejde trækker de fleste lærere naturligt på dansk: Det metasproglige stof er svært at forklare på fremmedsproget, og det er naturligt at bruge et stærkere sprog i forklaringer og beskrivelser og sammenligne med kendte mønstre på dansk. Både når det gælder ligheder (fx kønnede substantiver på både dansk og tysk) og forskelle (fx personbøjning af verber, som vi ikke har på dansk). Der arbejdes bevidst med udvidelse af elevernes sproglige bevidsthed, og det bliver tydeligt, hvordan der trækkes tråde fra et sprog til et andet. Det støtter elevernes forståelse og læring, når den viden og de sproglige erfaringer, de allerede har, trækkes frem. Eleverne bliver opmærksomme på og bevidste om, at det sprog, de bruger ubesværet og naturligt, rummer grammatiske elementer, strukturer, systemer osv. Denne viden kan nu udgøre et redskab i tilegnelsen af fremmedsproget. Vi har styrket opmærksomheden på de strukturer og elementer i sproget, der bruges til at udtrykke en bestemt mening. Elevernes muligheder for at tale om det nye sprog på et stærkere sprog styrker forståelsen af det nye stof.

Elevernes stærkeste sprog, især hvis dette sprog er dansk, er altså essentielt som ressource i udviklingen af et nyt sprog. Oversættelse, sprogsammenligninger, metasproglig bevidsthed, forklaringer og sproglig aktivitet på stærkeste sprog er alle

elementer, som stimulerer interessen for det nye sprog og samtidig styrker forståelse og tilegnelse.

Kunne vi give endnu bedre muligheder for at inddrage elevernes forskellige flersproglige ressourcer i fremmedsprogsundervisningen ved at udvide disse tværsproglige tilgange til de sprog, eleverne bringer med sig, og ikke kun dem, lærerne og læremiddelforfatterne har? Med det grundsyn, at elevernes flere sprog er brugbare ressourcer i læringen, følger pædagogiske tilgange, som udnytter disse ressourcer strategisk og effektivt. Translanguaging-pædagogik indebærer bevidste valg i tilrettelæggelsen af undervisningen, så elevernes samlede sproglige ressourcer aktivt inviteres ind i læringen og bevidst bringes i spil i undervisningens design. Grundsyn, design og spontane valg i selve undervisningens gennemførelse med en lydhørhed for, hvornår og hvordan elevernes flere sprog meningsfuldt inddrages, er de tre elementer, som samlet er fundamentet for en translanguaging-pædagogik (*stance, design og shift*, jf. García et al., 2017).

## Kunne vi give endnu bedre muligheder for at inddrage elevernes forskellige flersproglige ressourcer i fremmedsprogsundervisningen ved at udvide disse tværsproglige tilgange?

Konkret kunne undervisningen eksempelvis designes med opgaver om oversættelse af ord til mange sprog, inklusive fokus på systematiske udtaleforskelle. Desuden kan man ud fra tekster arbejde med både sætningsgrammatik, bøjninger og genretræk (Hvordan kan vi se, at det er flertal? At det er et spørgsmål?) eller talemåder, tekstopbygning og sprogbrug (Hvordan kan vi udtrykke noget smukt? Eller være høflige? Og hvordan begynder vi et brev, formidler nyheder eller byder velkommen?). Dette kan med fordel knyttes sammen med elevernes mundtlige og skriftlige kommunikation, så læreren i undervisningens forløb vil være lydhør over for elevernes spontane behov for at inddrage flere sprog og agere fleksibelt i forhold hertil. Det kan fx være små timeouts, hvor samtaler på stærkeste

sprog kan øge forståelsen for det faglige indhold, for genrernes funktion eller spontane behov for oversættelser, sammenligninger eller refleksioner.

Når translanguaging er en integreret pædagogik, er det også naturligt at evaluere flere sprog som ressource i læreprocessen. Sidst i artiklen vil vi præsentere et didaktisk redskab i form af et sæt spørgsmål i et skema. Skemaets spørgsmål 3, 4 og 5 støtter elevernes opmærksomhed på ordforrådsudvikling, sprogsammenligning og brug af translanguaging i læreprocessen.

## Translanguaging i danskfaget

I danskundervisningen er de faglige mål i fokus, og sproget er i højere grad middel end mål i sig selv. De elever, der her opleves som sproglige begyndere, er fx nyankomne flersprogede elever, som tilbydes basisdansk og i stort omfang hurtigt integreres i almenundervisningen med større eller mindre grad af støtte. Her bliver stilladsering af de sproglige begyndere centralt: Hvordan kan tekster og forklaringer understøttes visuelt? Hvilke elementer skal oversættes? (Hvad er det vigtigste ordforråd i det enkelte forløb, hvad er elevernes konkrete opgaver?). Denne elevgruppe er let at få øje på, og behovet for at trække på flere sprog er tydeligt: Det er ikke muligt at følge undervisningen på lige fod, når man ikke kan undervisningssproget. En anden elevgruppe er mindre iøjnefaldende – nemlig de elever, som kan dansk 'nok' til at deltage i undervisningen, men som har et flersproget repertoire. Det er ikke på samme måde påtrængende at forholde sig til disse elevers flersproglige ressourcer og evt. stærkere hjemmesprog. Ud fra en translanguaging-pædagogik vil vi stadig fastholde de danskfaglige mål men igen tage udgangspunkt i elevernes samlede sproglige ressourcer og udnytte dem i læreprocessen. Vi må spørge os selv: Hvordan kan eleverne deltage aktivt i relevante aktiviteter, der giver de mest optimale læringsmuligheder? Og hvordan kan vi se på de flersprogede elever som *elever, der kan andre sprog frem for elever, der ikke kan (nok) dansk?*

Hvis man vil styrke de kognitive sider af læring (García et al., 2017), skal aktiviteterne knytte an til elevernes erfaringer (sproglige og vidensmæssige) for at opleves relevante, for at få 'kroge at hænge fast på' og for senere at kunne indgå i andre

sammenhænge. Sproglig aktivitet på stærkeste sprog er vigtig for læring og forståelse af det faglige stof. Her er inddragelsen af elevernes flere sprog igen vigtig. Det er ikke kun i forforståelsesfasen, i indledningen til et danskfagligt forløb, at elevernes erfaringer skal inddrages, det gælder også undervejs i læreprocessen. Translanguaging fastholder det bevidste arbejde med elevernes flersproglige ressourcer og søger at udvide deres samlede sproglige repertoire (for eksempel med nyt fagsprog på dansk). Elevers flersproglige ressourcer er ikke en midlertidig 'krykke', der kan være nødvendig, indtil eleven kan dansk nok til at undvære den. Translanguaging-pædagogik værdsætter flersproglig udvikling og flersproglige læringsmetoder og styrker elevernes strategiske anvendelse af deres samlede ressourcer og deres refleksioner over, hvordan de lærer effektivt gennem translanguaging. I skemaets spørgsmål 1 og 2 samt 10-13 skal eleverne forholde sig til, hvad de fagligt har lært. Spørgsmålene 5-9 styrker elevernes blik for deres translanguaging-strategier i læreprocessen. Translanguaging-pædagogik opfordrer lærer og elev til at overveje, hvilke sprog eleven har adgang til og kan inddrage i sin læreproces, hvilke samtalepartnere der er relevante, og hvilke mundtlige og skriftlige kilder til viden eleven kan trække på. Med denne viden bliver det lettere at designe ressourceorienteret, elevcentreret undervisning og at træffe spontane valg i løbet af et læringsforløb med inddragelse af translanguaging.

## Sproglig aktivitet på stærkeste sprog er vigtig for læring og forståelse af det faglige stof.

### Translanguaging, anerkendelse og identitet

Den sproglige begynder er begrænset i sit udtryk på det nye sprog. Ved at inddrage elevernes stærkeste sprog får eleverne andre muligheder for at udtrykke sig og gå i dialog med det faglige stof. Det giver bedre muligheder for læring, men også for at komme til orde og give udtryk for sin viden og for den, man er. Når elevernes flersproglige ressourcer inviteres ind i klasserummet, betyder det også anerkendelse af elevens identitet som flersproget individ. Anerken-

delse af flere sprog som ressource for læring betyder også, at hjemmet, og hjemmets sprog, får en ny rolle, bliver en nyttig ressource, som målrettet kan inddrages i læring og skolegang. Når elever opfordres aktivt til at bruge flere sprog i skrift og tale, og flere sprog synliggøres på skolen og i klasserummet i faglige sammenhænge, får flere sprog status, og flersprogethed bliver attraktivt. Klassen kan eksempelvis i fællesskab lave ordvægge med oversættelser af relevante fagbegreber eller indsamle og arbejde med tekster på mange sprog for at kunne arbejde med genreforståelse eller tekstopbygning (Laursen, 2019), og eleverne kan udstille flersprogede produkter og dermed vise andre elever og forældre, der kommer på skolen, at flere sprog har værdi og kan bruges i læreprocesser.

Det er naturligvis mere motiverende for den enkelte elev at gå i skole, når man føler sig anerkendt og velkommen som den, man er. Der er udbredt enighed om, at translanguaging styrker trivsel og engagement i skolegang og læring (Cummins & Early, 2011; Cummins, 2019; García et al., 2017; García & Wei, 2014). Eleverne får stemme og mulighed for at bringe de ressourcer, de har, i spil. De positioneres som kompetente og deres sprog og viden som værdifulde og nyttige. Det betyder i sig selv, at trivslen øges, og at læringsbetingelserne derfor styrkes. I tilgift mener vi, at elevernes læringsbetingelser styrkes yderligere ved at arbejde ud fra en translanguaging-pædagogik, og at elevernes faglige præstationer og resultater løftes. Endelig hænger translanguaging naturligt sammen med en elevcentreret pædagogik, i og med at elevens sproglige kompetencer bringes aktivt i spil i læreprocesserne, og flersprogethed ses som et naturligt udgangspunkt for kommunikation og læring. Når sprog og kommunikation skal være kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet, som i danskfagets formål, må den pædagogik, som sætter eleven i centrum, som noget naturligt søge at inddrage elevernes forskellige ressourcer i læringen.

Translanguaging er et bud på en pædagogisk tilgang, som bevidst, effektivt og strategisk inddrager elevernes flere sprog som ressourcer i læringen og dermed gør op med den etsprogede norm, som gør sig gældende i mange fag og undervisningssammenhænge. Ved at flytte fokus fra de sprog, *læreren* kender og kan inddrage, til de sprog, *eleverne* kan bringe i spil, mener vi at translanguaging giver os

bedre muligheder for at sætte eleverne i centrum som aktører og skabe mere ligeværdige deltagelsesmuligheder for alle elever i læreprocesserne.

## Translanguaging giver os bedre muligheder for at sætte eleverne i centrum som aktører og skabe mere ligeværdige deltagelsesmuligheder for alle elever i læreprocesserne.

Nedenstående skema kan give inspiration til fokuspunkter i en elevcentreret translanguaging-pædagogik i et givet fagligt forløb. Når eleven efter et forløb inviteres til at evaluere sin egen læring og læreproces ud fra en translanguaging-vinkel, kalder det også på translanguaging som bevidst pædagogik. Brug skemaet til at overveje din praksis, og lad eleverne evaluere med skemaet i sin helhed, eller udvælg de spørgsmål, du synes er relevante for dine elever. Oversæt gerne til flere sprog.

### Hvad og hvordan har du lært? Selvevalueringsværktøj efter et forløb

1	Hvilke vigtige forståelser har du opnået? What essential ideas do you understand now?
2	Hvilke spørgsmål kan du svare på nu? What questions can you now answer?
3	Hvilke ord har du lært? Lærte du dem på dansk eller på flere sprog? What vocabulary did you learn? In Danish or more languages?
4	Hvad lægger du mærke til om dansk og andre sprog? What do you notice about how Danish and other languages work?
5	Tænk over, hvordan du brugte sprog. Brugte du translanguaging på noget tidspunkt? Hvis ja, hvordan var det for dig? Hvis nej, hvorfor ikke? Consider your use of language. Did you use translanguaging at any time? If yes, how did that make you feel? If no, why not?
6	Hvordan fik du hjælp af dine klassekammerater? Hvad kunne I have gjort anderledes? How did your classmates help you learn? What could you have done differently?

## Hvad og hvordan har du lært? Selvevalueringsværktøj efter et forløb

7	Hvordan fik du hjælp uden for skolen (familie eller andre)? Hvad kunne I have gjort anderledes? How did others outside of school (family or others) help you learn? What could you have done differently?
8	Hvordan fik du hjælp af din lærer? Hvad kunne I have gjort anderledes? How did your teacher help you learn? What could you have done differently?
9	Hvilke kilder/resourcer har du brugt til at få viden og information (tekster, internettet, TV, aviser osv.)? What sources did you use to learn (texts, the web, videos, newspapers etc.)?
10	I hvilken aktivitet viste du bedst, hvad du har lært? Which of your performances better demonstrates what you have learned?
11	Var den afsluttende præsentation/opgave/test god til at måle din læring? Was the culminating project/presentation appropriate to evaluate your learning?
12	Kan du tale, læse skrive om dette emne nu? På dansk, på andre sprog? Can you talk, read and write about this topic now? In Danish, in other languages?
13	Hvilke nye spørgsmål har du om emnet nu? What questions do you now have about the topic?

Adapted from García, O., Ibarra Johnson, S., & Seltzer, K. (2017). "The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning" (p. 178). Philadelphia, PA: Caslon Publishing, Inc.

## Referencer

Børne- og Undervisningsministeriet (2019a). *Dansk læseplan*. <https://emu.dk>

Børne- og Undervisningsministeriet (2019b). *Fransk læseplan*. <https://emu.dk>

Børne- og Undervisningsministeriet (2019c). *Engelsk læseplan*. <https://emu.dk>

Børne- og Undervisningsministeriet (2019d). *Tysk læseplan*. <https://emu.dk>

Cummins, J. (2019). The Emergence of Translanguaging Pedagogy: A Dialogue between Theory and Practice. *Journal of Multilingual Education Research*, 9(13), 19-36.

Cummins, J., & Early, M. (red.) (2011). *Identity Texts. The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Institute of Education Press.

García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging Classroom. Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Caslon Publishing.

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging*. Palgrave Pivot.

Holmen, A. (2011). Den gode gartner og ukrudtet. Om minoritets elever i grundskolens danskfag. I: Haas, C., Holmen, A., Horst, C., & Kristjánsdóttir, B. (red.), *Ret til dansk. Uddannelse, sprog og kultur* (s. 31-116). Aarhus Universitetsforlag.

Holmen, A. (2019). Sproglig diversitet blandt elever i grundskolen – fra problem til potentiale. I: Gregersen, A. S. (red.), *Sprogfag i forandring 1* (3. udgave). Samfundslitteratur, 23-54.

Jalal, R. S. (2017). Flersprogethed – en fordel eller ulempe, når man skal lære sprog? *Folkeskolen*, 22, 14-16.

Jaspers, J. (2018). The transformative limits of translanguaging. *Language and Communication*, 58. Science Direct. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.12.001>

Kabel, K., Christensen, M. V., & Brok, L. S. (red.) (2019). *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3*. Københavns Professionshøjsskole, VIA University College & Nationalt Videnscenter for Læsning.

Laursen, H. P. (2019). *Tegn på sprog. Literacy i sprogligt mangfoldige klasser*. Aarhus Universitetsforlag.

Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B., & Wedin, Å. (2017). *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Multilingual Matters.





# På tværs af sprog – med litteratur og grammatik i fokus

KATHRIN BOCK, LEKTOR, VIAUC OG SUSANNE KAREN JACOBSEN, LEKTOR, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE

---

I denne artikel viser vi med to konkrete eksempler, hvordan man kan tilrettelægge en tekst- og kontekstbaseret grammatikundervisning med udgangspunkt i litterære tekster, der udvikler eleveres sproglige kompetencer på tværs af fagene dansk, engelsk og tysk. Undervisningseksemplerne er designet med afsæt i systemisk funktionel lingvistik (SFL), fordi det er en grammatik, der beskriver sprog som et kontekstafhængigt og kontekstskabende fænomen. Vi slutter af med et teoretisk blik på vores eksempler.

I en pause i et møde om denne artikel fortalte vi en kollega om vores forehavende: en artikel om grammatik og sprog *på tværs* af sprogfagene. Hun syntes, det lød spændende, men mindede os også omgående om, at der jo var stor forskel på, hvad eleverne skulle lære i henholdsvis fremmedsprog- og i modersmålsundervisningen. Og det er der givetvis. Sprogene, timeomfanget og de didaktiske traditioner er forskellige. Der er heller ingen hints i Fælles Mål (2019) om en tværsproglig tilgang. Alligevel har vi lyst til at se på sprogfagene fra det perspektiv. For sprogene har mange ligheder, selv om tysk har en anden ordstilling i ledsætninger end dansk og engelsk, og der ikke dannes kongruens mellem subjekt og verbalbed i dansk, men i tysk og engelsk osv. Med ligheder mener vi ikke kun sammenfald i fx ordforråd, men mere grundlæggende principper for, hvordan sprog skaber betydning. Eksempelvis kan vi på alle de tre sprog udtrykke betydning om det, der sker i verden, bl.a. med forskellige slags processer: Processer, der

udtrykker, hvad vi tænker, siger, gør eller er. Vores første undervisningseksempel handler om, hvordan elever i 5. klasse kan guides til at benytte sig af netop den viden i deres skrivning og udvikle sig til at blive bedre skribenter. Alle tre sprog rummer desuden muligheden for at forhandle sociale relationer og har det til fælles, at de bruger grammatikken til at skabe sammenhæng i tekster. Det andet undervisningseksempel viser, hvordan viden om konkrete sproglige resurser til at realisere sådanne betydninger med kan bringes i spil, så eleverne bliver bevidste om sprogenes muligheder for at karakterisere personer og forstå deres forhold til hinanden.

## Hvorfor en SFL-tilgang?

Projektet Gramma3 har vist, at grammatik i skolesammenhæng ofte bliver isoleret fra de øvrige læringsaktiviteter i sprog- og modersmålsundervisningen (Kabel et al., 2019). Talrige læremidler til modersmålsundervisningen støtter derudover en instrumentaliseret tilgang til sprogarbejde med træning af sætninger løsrevet fra enhver sammenhæng, hvor elever træner en sproglig regel som flertalsdannelse eller verbers tider isoleret (Kabel, 2017). Det samme ses i læremidler til sprogfagene (se fx Forlaget Deltas publikationer *Let's do it* til engelsk og *Gut gemacht* til tysk). Samtidig viser Gramma3-projektet, at mange lærere har et ønske om at undervise i sprog og grammatik i meningsgivende sammenhænge, men mangler konkrete eksempler og læremidler at blive inspireret af. Med to forløb, som vi har afprøvet i henholds-

vis engelsk- og danskundervisningen, vil vi vise, hvordan undervisningen i sprogfag kan tage sig ud, når den tager afsæt i tekst og kontekst som ramme for læring af sprog og fagligt indhold, og hvordan et tværspørgeligt samarbejde kan støtte denne læring. Vores didaktiske udgangspunkt er et funktionelt sprogsyn, og vi bruger SFL, fordi beskrivelsen af sproget her er betydningsorienteret og tilbyder et funktionelt metasprog, som er udviklet til brug i didaktiske sammenhænge. Og med SFL kan vi synliggøre, hvordan sprogets meningssskabende funktion og form er relateret til hinanden i tekster.

## **Fantastic Mr Fox i 5. klasse**

I en 5. klasse på Vestegnen i nærheden af København har læreren Anne sat sig for, at eleverne skal skrive små narrativer med dyr i hovedrollen. For at modellere deres skrivning har klassen arbejdet indgående med *Fantastic Mr Fox* af Roald Dahl og særligt passagen, hvor Mr Fox kryber ud af sin rævegang. Han er på vagt over for de lurende farer, personificeret af de tre lokale farmere Boggis, Bunce og Bean, der står parat med deres geværer. Helt særligt for denne passage er, at stemningen er intens. Fortælletempoet er skruet ned: Hver en bevægelse og observation er skitseret i teksten, og det er lige præcist dette forfattergreb, som Anne gerne vil have, at hendes elever skal mestre i deres egne historier. Spændingen intensiveres i særlig grad gennem en vekselvirkning mellem *materielle processer* som *crept, poked, moved* og *inched* og *mentale processer* som *sniffed, heard, waited*, og indimellem får læseren et billede på status ved hjælp af en *relational proces* som fx *was*. Rose og Martin beskriver denne vekselvirkning i faser af *problem* og *reaktion på problem* (Rose & Martin, 2012, s. 151), og det er et mønster, som den rutinerede læser vil kunne genkende fra mange andre historier. Tanken er, at eleverne gennem en detaljeret læsning af passagen tilegner sig hensigtsmæssige læse- og skrivestrategier. Den sproglige betydningssskabende stilladsering kan eleverne nu lægge til deres repertoire af valgmuligheder, næste gang de skal skrive en historie, ikke mindst fordi de nu har et metasprog om processer til at beskrive, hvad de gør i tekster, og ikke kun i engelsk.

*Processen* er helt central i sprog som dansk, engelsk, tysk og fransk (Thompson, 2014, s. 92) og er

med til at definere, hvilken betydning om verden der kan skrives, eller sagt med SFL-terminologi, hvilke *ideationelle* betydninger der kan skabes. I en sprogbaseret, funktionel tilgang til sprogundervisning er det interessant at undersøge, hvordan valg af procestyper er med til at skabe betydning. En af pigerne i 5. klasse, Astrid, som havde sproglige udfordringer, kunne på baggrund af det grundige arbejde med *Fantastic Mr Fox* som modeltekst og en fælles skrivning på klassen skrive denne nuancerede tekst om Mrs. Worm, der var på vej ud af sit ormehul:

*Mrs. Worm crept up from her hole in the ground. She poked her head up from the ground. She moved an inch or two really carefully about. She inched forward a bit more, her pink head moving from side to side. Slowly she looked at the surface. She walked towards the compost and heard a big explode. She went slowly to the compost. Suddenly she heard a tiny noise. A bird landed on a patch of dry leaves. She was really curious so she going a little more towards the compost.*

Astrid har forstået at strække tiden og bevægelsen gennem brug af flere materielle processer til at beskrive den samme bevægelse – *crept, poked, moved, inched* osv. – og har i hvert fald i ét tilfælde tilføjet en mental proces – *heard* – for at øge intensiteten. Astrid er således sat i stand til at positionere sig mere som forfatter end som elev (for en mere detaljeret beskrivelse, se Jacobsen & Kryger, 2015).

## **Astrid har forstået at strække tiden og bevægelsen gennem brug af flere materielle processer til at beskrive den samme bevægelse – *crept, poked, moved, inched* osv.**

Inddrager man betydningspotentialer i verberne, som i forløbet ovenfor med fokus på processer, opdager eleverne, hvad sproget kan, og hvad sproget gør i forskellige kontekster. I eksemplet var formålet gennem valg af spændingssskabende sproglige resurser at engagere læseren ved at skabe en intens stemning. Når elever gennem læsningen får

øje på disse resurser og siden selv bliver i stand til at bruge dem aktivt, ændres også undervisningskonteksten, så elever bliver kvalificerede deltagere i tekstfortolkningsfællesskabet. Mere traditionelt sprogarbejde med verbers tider og regelmæssige eller uregelmæssige bøjningsformer kalder ikke nødvendigvis på sådanne overvejelser. Med et fokus på gentagelse af regler frem for en udvidelse af sproglige resurser skabes en anden undervisningskontekst, som potentielt fastholder eleverne i elevrollen og læreren i ekspertrollen.

## Tværsproglige forbindelser

Lige præcis Mr Fox-historien findes i oversættelser til både tysk og dansk, og en mulighed ville være at arbejde med historien i de tre fag over en periode med henblik på at lade eleverne opdage, hvordan de betydningskabende mønstre er realiseret i de tre sprog. Et nyere fokus på netop sammenhænge mellem sprog finder vi i begrebet *translanguaging* (se fx Thise & Holmen, 2019; García et al., 2017). Translanguaging kan ses ud fra to perspektiver, nemlig et sociolingvistisk og et pædagogisk. Det sociolingvistiske perspektiv beskriver, hvordan flersprogede trækker på mere flydende sprogpraksisser, der ikke nødvendigvis er koblet til det enkelte sprog. Det pædagogiske perspektiv beskriver en pædagogisk praksis, hvor lærere bygger bro mellem forskellige sprogs praksisser og de praksisser, der er ønskede i en skolesammenhæng (García et al., 2017). Vores ærinde her er at argumentere for et tværsprogligt blik på sprog- og tekstarbejde frem for at se isoleret på hhv. dansk, engelsk og tysk i undervisningen. Vi kan derfor trække på nogle af de principper og praksisser, som translanguaging tilbyder, nemlig at se på sprogviden som en resurse, den enkelte elev har og kan sætte i spil i forbindelse med undervisningen. Vi savner dog en systematisk sprogdidaktisk tilgang. Den finder vi imidlertid i en SFL-baseret didaktik. Her tilbydes vi nemlig et metasprog, der gør det muligt at se sproglige mønstre på tværs af sprog (Schleppegrell, 2016).

**Vores ærinde her er at argumentere for et tværsprogligt blik på sprog- og tekstarbejde.**

At arbejde på tværs af sprogfagene og dansk ville naturligvis fordre, at lærerne arbejder sammen, som fx i Mr Fox-eksemplet, hvor der foreslås et fokus på den samme historie. Men det er ikke kun indholdet i undervisningen, der med fordel kan samarbejdes om, men også hvilke sproglige resurser der skal fokuseres på i en given periode. Gevinsten er, at eleverne kommer bag om den specifikke form på de forskellige sprog og får øje på de betydningsbærende principper. Eftersom det ikke altid er muligt eller gavnligt at trække på den samme tekst i oversatte udgaver, kan man fx blive enige om at fokusere på det samme sproglige fænomæn, fx hvordan spændingen intensiveres gennem forfatterens valg af processer.

## Slægtens offer i 6. klasse

6. klasse på en skole i Midtjylland er i gang med at læse den historiske roman *Slægtens offer* af Josefine Ottesen i dansk, og dansk læreren, Trine, vil i et fælles udviklingsprojekt sætte fokus på romanens personer og deres indbyrdes relationer. Trine vil gerne afprøve en SFL-baseret tilgang for at få eleverne til at få øje på, hvordan romanens personer konstrueres sprogligt. Romanen foregår i Daneriget i årene 1094-95, og slægten spiller en væsentlig rolle i fortællingen. Persongalleriet er derfor omfattende og en udfordring for eleverne at holde styr på, ikke mindst på grund af den måde, personerne omtales forskelligt, i takt med at de beskrives fra forskellige synsvinkler. Hovedpersonen Ragnhilds bedstemor bliver fx både refereret til som *den ældre kvinde*, *hun*, *Gudrun*, *din lede troldkvinde*, *hendes farmor* og *den gamle, der var Frøjs sejdkone* på de første tre sider (Ottesen, 2009). Tilsvarende introduceres en del andre personer og guder, dels med navn eller pronomener eller med længere nominalgrupper i et ret komplekst system af referencer, som fra starten viser hovedpersonen som del af et større relationelt netværk, slægten, hvor hun må forhandle sin position og sine muligheder. For at skabe et overblik over personerne sætter vi derfor fokus på de *deltagere*, der repræsenterer personerne, i romanens indledning. Vi læser romanens første sider op for eleverne, sætning for sætning, mens teksten er synlig for alle, placeret på smartboardet. Eleverne opfordres til at sige ”bip”, hver gang de finder en *deltager*, der repræsenterer en



FABULE





af romanens personer, og mens eleverne ivrigt ”bipper”, tegner vi ringe om de deltagere, eleverne har opsporet i teksten, på smartboardet. Vi identificerer, hvem der omtales, hvordan og af hvem – en anden af romanens personer eller fortælleren. Elevernes sproglige opmærksomhed er i denne aktivitet rettet mod, hvordan sprog bruges til at repræsentere verden, eller med SFL-ord, mod tekstens *ideationelle betydninger*, med fokus på tekstens deltagere. Arbejdet understøttes visuelt, idet en elev noterer vores fund i kolonner for hver person på tavlen og tegner pile, der synliggør, hvem der omtaler hvem i tekstuddraget.

Denne systematiske og konkrete sproglige aktivitet åbner for en engageret dialog om personernes forhold til hinanden og den historiske tid, de er placeret i: Hvorfor kalder fx Ragnhilds mor sin svigermor for *lede troldkvinde* og *din gamle sejdkælling*? Hvad udtrykker det om deres relation og svigermorens funktion i samfundet? I samtalen er fokus nu også rettet mod, hvordan sproget bruges til at udtrykke interpersonelle betydninger. Samtidig har hele aktiviteten et konkret læseforståelsesformål. Da der introduceres mange personer og med forskellige referencer, skal eleverne holde tungen lige i munden for at orientere sig i persongalleriet. Vi stilladserer derfor eleverne i at få øje på de anaforiske referencer, altså ord, fx *hun*, eller ordgrupper, fx *den gamle*, der refererer tilbage til en tidligere introduceret deltager. Helt konkret spørger vi, hvor de kan finde den deltager, som ordet *hun* eller ordgruppen *den gamle* osv. peger på. Vi gør det også visuelt synligt gennem markeringer, hvordan tekstsammenhæng skabes, og hvilken læsestrategi der skal bruges for at få fat i de tekstmønstre, der skaber denne form for sammenhæng. Aktiviteten har et tekstuel fokus, altså et fokus på, hvordan der opstår sammenhæng i teksten, og hvordan eleverne kan opspore sammenhængen i læseprocessen.

I næste skridt henleder læreren elevernes opmærksomhed på deltagernes form. Hun bruger de deltagere, vi sammen har fundet og noteret i kolonnerne, til at vise eleverne, hvordan nominalgrupper konstrueres, og hvordan de er en (ud af flere) resurse(r) til at beskrive romanens personer. Som støtte bruger hun nominalskemaet, der synliggør, hvordan nominalgrupper kan konstrueres.

Bestemmer	Beskriver	Person	Tilføjelse
Den		gamle	der var Frøjds sejdkone
Din	lede	sejdkælling	

Det er især *tilføjelse*, eleverne hæfter sig ved som sproglig resurse til at beskrive personer, og for en elev bliver det en genvej til at forstå, hvad en relativsætning er, og hvad den bruges til. Med deres nye sproglige/grammatiske viden i bagagen konstruerer eleverne efterfølgende selv nominalgrupper om romanens personer som stillads for den personkarakteristik, de skal skrive som del af analyse- og fortolkningsarbejdet med romanen.

## Tværsproglige forbindelser

SFL beskriver, hvordan sprog konstruerer betydning og dermed repræsenterer sproglige resurser, der virker på tværs af sprog. Derfor er der rige muligheder for at skabe tværsproglige forbindelser til engelsk og tysk i forløbet. Fx kunne alle sprogfag arbejde med personkarakteristikker. Det kan ske fra forskellige vinkler, som beskrevet, eller ved at se på, hvilke andre sproglige valg der bidrager til at konstruere personerne. Et *ideationelt* blik på processer og deltagerroller kunne afsløre, om personerne positioneres som aktivt handlende, tænkende og talende eller snarere som mål eller offer for andres handlinger, tanker og tale. En analyse af verbale processer i fiktive tekster kunne belyse, hvordan personerne agerer og kommunikerer i forskellige situationer, og hvad det siger om dem.

## SFL beskriver, hvordan sprog konstruerer betydning og dermed repræsenterer sproglige resurser, der virker på tværs af sprog.

Og set gennem de *interpersonelle* briller kunne fokus rettes mere systematisk på, hvordan positive og negative holdninger og følelser kommer til udtryk, fx i nominalgrupperne eller i processerne. Elevernes sproglige repertoire til at beskrive personer kunne på den måde på alle tre sprog udvides



til at omfatte mere end den traditionelle viden om adjektiver. Hvis man kan finde en roman, der er oversat til de tre sprog, kunne læsningen foregå på tværs af fagene. Større dele kunne læses, analyseres og fortolkes på dansk, andre på engelsk og mindre uddrag på tysk, og eleverne kunne tage arbejdet fra det ene fag med sig i det andet i form af noter eller skemaer for at manifestere, at alle tre sprog er ressourcer til at blive klogere på den konkrete fiktive tekst på, og på hvordan sprog skaber verdenen. Nominalskemaet kunne fx introduceres i dansk, men også bruges i den videre læsning i engelsk og tysk og i den sammenhæng også give anledning til at sammenligne, hvordan nominalgrupper konstrueres på de tre sprog og i andre tekster og genrer. I forløbet om *Slægtens offer* sammenlignede vi den måde, deltagerne fremstilles på ved hjælp af nominalgrupper, med fablens. Her bruges typisk kun få beskrivere og tilføjelser for at skabe typer som *den snu ræv* frem for nuancerede karakterer og relationer.

Også organiseringen af *tekstuelle* sammenhænge, fx ved hjælp af referencer, er et fænomen, der bruges overordnet set på samme måde på dansk, engelsk og tysk – i eksemplet fokuserede vi på pronominer som resurse til at skabe kohæsion. Som det viste sig i forløbet, så kan et fokus på de sammenhængsskabende mekanismer bruges som en konkret sprogbaseret læseforståelsesstrategi, og det er oplagt at gøre undervisningen i det til et fælles anliggende og at opmuntre eleverne til at lave transfer i brugen af læsestrategier mellem sprogfagene.

## SFL – teoretiske betragtninger

I de to ovenfor beskrevne forløb har vi forsøgt at forene to ærinder, nemlig at beskrive, hvordan kontekstualiseret sprog- og grammatikundervisning kan forme sig konkret, og at eksemplificere, hvordan disse principper kan udmøntes på tværs af sprogfag. Når vi argumenterer for kontekstualiseret sprogundervisning, så er det med baggrund i SFL's kontekstbegreb, som ser sprog, tekst og kontekst som tæt forbundne; så tæt, at konteksten er afgørende for, hvilke sproglige valg vi træffer i kommunikationssituationen, samtidig med at også det omvendte er tilfældet: "A text is created by its context, the semiotic environment of people and

their activities [...]; it also creates that context" (Halliday, 1994, s. 254). Kontekstbegrebet i SFL er dermed socialsemiotisk forankret. Tekster opstår og bruges i sociale sammenhænge – som undervisning – med det formål at udtrykke betydning i interaktionen mellem mennesker. Andersen og Holsting definerer konteksten som den situation, tekster opstår i: "En tekst får mening i kraft af den situation, hvori den udfolder sig og har betydning. Denne situation betegner vi konteksten" (Andersen & Holsting, 2015, s. 18). Indbygget i denne forståelse er, at sprog er funktionelt: Det bruges til at opnå mål, udtrykke forhold i og erfaringer om verden og relationer mellem mennesker. Sprogets primære formål er altså at udtrykke betydninger. At sprog og kontekst er tæt forbundne, betyder også, at sprogets organisering ikke er tilfældig, men sker i forhold til de variabler, der ifølge SFL skaber konteksten: felt, relation og måde samt de betydningssystemer, der kan udtrykke disse aspekter af konteksten: *den ideationelle, den interpersonelle og den tekstuelle metafunktion*. Denne måde at beskrive sprog på har konsekvenser for den didaktiske tilnærmelse til sprog i skolen, som vi har forsøgt at give et bud på i vores undervisningseksempler.

## Når tekst og kontekst er uløseligt forbundne størrelser, så må konsekvensen være at undervise i sprog i kontekster og med betydningsskabelse for øje.

Når tekst og kontekst er uløseligt forbundne størrelser, så må konsekvensen være at undervise i sprog i kontekster og med betydningsskabelse for øje (Schleppegrell, 2016). I Mr Fox-forløbet beskrev vi ud fra et *ideationelt* perspektiv, hvordan valg af forskellige procestyper i den fiktive tekst kan medvirke til at øge intensiteten i handlingen, og i forløbet om *Slægtens offer* satte vi fokus på både *ideationelle* og *interpersonelle* ressourcer for at synliggøre deres medvirken i konstruktionen af personerne, og vi satte fokus på *tekstuelle* ressourcer for at lære eleverne at se tekstsammenhænge. Det er en væsentlig pointe i begge undervisningseksempler, at sprog og grammatik ikke er et mål i sig selv, men tager udgangspunkt i det øvrige indhold

i undervisningen, arbejdet med analyse og fortolkning af den fiktive tekst. Når eleverne laver en sproglig nærlæsning af en intens passage eller analyserer nominalgrupper, så er det med sigte på, hvordan konkrete sproglige valg skaber betydning i teksten. SFL's beskrivelse af, hvordan konteksten realiseres gennem sproglige resurser fra de tre metafunktioner, den *ideationelle*, den *interpersonelle* og den *tekstuelle*, har den didaktiske fordel, at den tilbyder en systematisk tilgang til tekst- og kontekstbaseret grammatikundervisning, og netop denne systematik kan med fordel anvendes til at rammesætte det tværsproglige samarbejde. Ifølge Det Nationale Center for Fremmedsprog går det langsomt med at få etableret en tværgående sprogstrategi, der skal sikre sammenhæng mellem niveauer og institutioner og fag (Bjerril, 2019). Måske kan det lykkes, hvis strategien ikke kun dikteres ovenfra, men vokser ud af et mere systematisk samarbejde sprogene imellem på de enkelte skoler og i de enkelte årgangsteams. Hvordan det kan realiseres, håber vi at have inspireret til med eksempler fra en SFL-baseret tilgang til undervisningen. Og ja, der er stor forskel på timetal, på didaktiske traditioner og en masse andet i dansk, engelsk og tysk, som vores kollega indledningsvist fik antydnet, men vi har her forsøgt at vise, at samarbejdet ikke er en umulig opgave.

## Litteratur

Andersen, T. H., & Holsting, A. E. M. (2015). *Teksten i grammatikken*. Syddansk Universitetsforlag.

Bjerril, S. (2019). Sprogforsker: Få kommuner er kommet i gang med at lave sprogstrategier. *Folkeskolen*, 17. dec. 2019. <https://www.folkeskolen.dk/1181789/sprogforsker-faa-kommuner-er-kommet-i-gang-med-at-lave-sprogstrategier>

Fælles Mål for folkeskolen (2019). <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal/om-faelles-maal>

García, O., Johnson, S., & Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging Classroom – Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Caslon.

Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar* (2. udg.). Edward Arnold.

Jacobsen, S. K., & Kryger, A. K. (2015). Reading to Learn Mr Fox. *Sproglæreren*, 1.

Kabel, K. (2017). Hvad gør hvilken grammatik godt for? I: Bremholm, J., Bundsgaard, J., Fougst, S. S., & Skyggebjerg, A. K. (red.), *Læremidlernes danskfag*. Aarhus Universitetsforlag.

Kabel, K., Christensen, M. V., & Brok, L. S. (2019). *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3*. <https://www.videnomlaesning.dk/media/3088/gramma3-rappport.pdf>

Kvist, H. (2017). *Jeg er Frede*. Dansk Lærereforening.

Ottesen, J. (2009). *Slægtens offer*. Høst og Søn.

Rose, D., & Martin, J. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Equinox.

Schleppegrell, M. (2017). Systemic Functional Grammar in the K-12 Classroom. I: Hinkel, E. (red.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Bind 3. Routledge.

Thise, H., & Holmen, A. (2019). Translanguaging. *Sprogforum*, 68.





# Grammatikkundervisning i franskfaget

EVA THUE VOLD, PROFESSOR, UNIVERSITETET I OSLO

Artikkelen er fagfellevurdert.

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

## Bakgrunn for undersøkelsen

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

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

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

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

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

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

## Metode og begrepet grammatikk

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

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

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

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

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

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

Tabell 1: Oversikt over deltakere og materiale



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

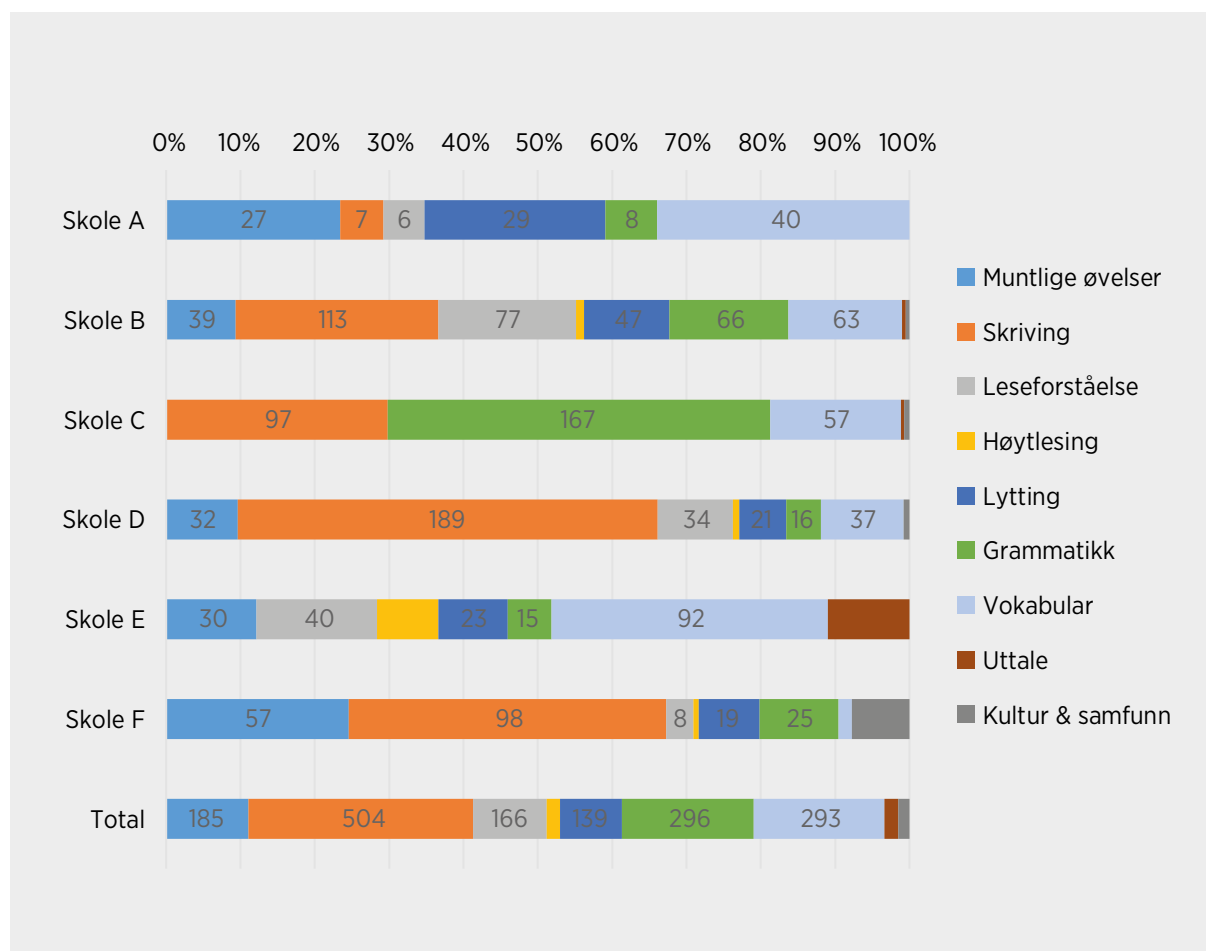
## Grammatikkens plass

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

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

## Grammatikkens didaktikk

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



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

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

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

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

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

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

## Grammatikk og kommunikative aktiviteter

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

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

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

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

### Læringspotensialet i elevinnspill

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

E1 (nølende): J'ai mal au l'orteil

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

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

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

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

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

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

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

## Implikasjoner for videre utviklingsarbeid

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

## Referanser

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



Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning.

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

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

## Noter

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



# Læreres respons på syntaks i elevtekster

INGEBJØRG TONNE, PROFESSOR VED  
MULTILING, SENTER FOR FLERSPRÅKLIGHET,  
UNIVERSITETET I OSLO

Artikkelen er fagfellevurdert.

**Lærerne gir mye effektiv respons på elevtekster i norsk skole. Men det kan se ut til at den mest vellykkede responsen de gir, ofte er knyttet til innhold, sjangerkrav eller rettskriving. Denne artikkelen handler om hvordan lærere gir respons på setningene til elevene, altså syntaktisk respons. Er denne responsen vellykket, i den forstand at mottakeren, altså eleven, forstår hva læreren mener i sin skriftlige respons, for eksempel med meldingen “Skriv kortere setninger”?**

Lærerrespons på elevers skriving er flittig undersøkt og diskutert i faglitteraturen. Truscott (1996), for eksempel, mener at skriftlig, grammatisk orientert respons fra læreren kan være ødeleggende for språklæringen hos andrespråksinnlærere, fordi læreren ofte gir ukorrekt respons. Bueie (2017), på sin side, finner at læreren ofte lykkes med sin respons på globale forhold i elevtekstene, som innhold og sjanger, det vil si at elevene gjør de endringene de blir bedt om. Bennet (2011) fremholder at vellykketheten til respons avhenger av en rekke faktorer, blant annet av lærerens kunnskap på det relevante området. I en sosiokulturell kontekst kan vellykket respons på elevens skriving beskrives som samhandling og språklig oppmerksomhet i *den proksimale utviklingssonen* (Vygotsky, 1978) til elevene, ifølge Igland (2009):

*Eit hovudformål med slik respons er å trekkje eleven inn i ei samhandling som kan resultere i språkleg merksemd kring styrke og problem i ein føreliggande tekst [...]. [B]earbeidinga av teksten [kan] gi signal om kva eleven kunne eller ville utføre på eiga hand,*

*kva han treng meir hjelp med i framtida, og kva som var for vanskeleg på det noverande utviklingsnivået, altså om soner for nær utvikling*

(Igland, 2009, s. 28).

Igland (2009, s. 28) legger til: “Slik samanlikning gir dessutan lærarar eit godt grunnlag for å reflektere over korleis elevar oppfattar kommentarane deira”. I undersøkelsen jeg rapporterer fra her, har jeg for anledningen tatt på meg denne sammenligningsoppgaven; i et utvalg tekster sammenlikner jeg syntaktiske forhold i førsteutkastet med den bearbejdede teksten og studerer hvordan elevene ser ut til å ha oppfattet syntaktiske lærerkommentarer på førsteutkastet. Både tekstene og vurderingskriteriene er hentet fra *Normprosjektet* (2020).

## Syntaks og skriving

Normprosjektet har hatt som mål å bidra til å styrke den forskningsbaserte kunnskapen om skriving og opplæring av skriving i grunnskolen, der vurderingsprosessen er sett på som del av læringen. Man har i prosjektet utarbeidet kriterier, kalt normer, for alle sider ved skriving etter 4. trinn og etter 7. trinn. De normene som er valgt som bakteppe for min undersøkelse, er de av normene fra Normprosjektet som har å gjøre med syntaks. Disse er ferdighetsorienterte presiseringer av syntaktisk orienterte kompetansemål i læreplanen i norskfaget i grunnskolen. Den siste læreplanen i Norge, kalt *Kunnskapsløftet* (LK20, 2020), spesifiserer kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. trinn i grunnskolen. Planen er nylig grundig fornyet, med endringer som skal gjelde fra høsten 2020. Den uttrykker blant annet at elevene etter 7. trinn skal

mestres å “skrive tekster med tydelig struktur og mestres sentrale regler for [...] tegnsetting”. De skal videre kunne “gi tilbakemelding på medelevers tekster ut fra kriterier og bruke tilbakemeldinger i bearbeiding av egne tekster” og “bruke fagspråk og kunnskap om [...] setningsoppbygning i samtale om egne og andres tekster”. De syntaktisk orienterte normene i Normprosjektet for 7. trinn er mer konkrete, og noen av dem ser slik ut:

Etter 7. trinn skal skriveren:

- ▶ bruke varierte koblingsmarkører for å uttrykke sammenheng i teksten
- ▶ bygge opp komplekse og varierte setninger
- ▶ bruke komma etter leddsetninger

Forskningsfokuset mitt i denne artikkelen ligger dermed på sider ved den syntaktiske utviklingen som har skjedd eller kunne skjedd mellom første- og andreutkastet i skrivingen til elevene. Jeg har undersøkt om læreren gav velvalgt respons, gitt de relevante normene, på setningsoppbygging og andre setningsrelaterte forhold i førsteutkastet, ut fra de syntaktisk relevante skrivenormene utarbeidet i Normprosjektet. Jeg har undersøkt 37 elevtekstpar med lærerrespons på førsteutkastet, koblet med andreutkastet til elevene (74 enkelttekster).<sup>1</sup> Tekstene er reflekterende tekster skrevet på norsk (bokmål) av elever på 7. trinn. Med utgangspunkt i elevtekster fra fire klasser har jeg valgt ut de tekstene der læreren har gitt syntaktisk relevant respons på førsteutkastet. Elevene går altså i fire ulike klasser, der tre av klassene er ved samme skole. Til sammen fire lærere har gitt respons.<sup>2</sup> Den ene skolen, som de fleste tekstene er hentet fra, har en høy andel minoritetsspråklige elever (75 %), men de fleste elevene er født i Norge og har relativt høy norskkompetanse i tillegg til kompetanse i ett eller flere andre språk. Den andre skolen har en lav andel minoritetsspråklige elever (under 10 %). Andrespråkstekster kan ha visse karakteristiske språktrekk, som går under betegnelsen “typiske innlærertrekk” ved utvikling av mellomspråk (Golden & Hvistendahl, 2013, s. 72), men de fleste tekstene skrevet av andrespråkstalere av norsk i dette materialet<sup>3</sup>, skiller seg ikke fra førstespråkstalerens tekster, og språkbakgrunnen utgjør ikke en parameter i denne undersøkelsen. I omtalen av funnene vil jeg der lærerresponsen gjør det er

relevant, likevel trekke fram innlærertrekk fra noen av tekstene.

## Syntaks og lærerkompetanse

For å forstå skrivenormene gitt ovenfor, for eksempel norm 3 (*bruke komma etter leddsetninger*), må man ha en del syntaktisk kunnskap og kompetanse, man må vite hva en leddsetning (bisetning) er og klare å kjenne igjen en slik når man ser den. I lærerutdanningen i Norge skal studentene etter de nasjonale retningslinjene ha bred kunnskap om språket som system og språket i bruk. Og allerede fra sin egen grunn- og videregående skolegang skal lærerstudentene ha med seg en del kompetanse i bagasjen, som de nevnte relevante punktene fra læreplanen LK20 antyder. Men flere undersøkelser har vist at man ikke kan regne med at lærerstudentene har med seg denne kunnskapen når de starter studiene, og heller ikke at de tar igjen det tapte gjennom studiene. Holmen (2014) avslører for eksempel en lav grammatisk forståelse hos lærerstudenter som skal forklare grammatiske forhold for innlærere av norsk. Studentene ser ut til å ha et svakt allment fagkunnskapsgrunnlag – fra sin egen skolegang – og klarer ikke å forstå den spesialiserte fagkunnskapen og bruke relevant kunnskap didaktisk når de skal forklare språklige eksempler. Matre og Solheim (2016) rapporterer om liknende funn. De undersøkte kollegasamtaler blant et utvalg erfarne barneskolelærere, og tok for seg metaspråket lærerne brukte når de skulle koble trekk ved elevtekstene med vurderingsnormene i Normprosjektet. De rapporterer at lærerne brukte en god del metaspråk, men det var bare én av de seks undersøkte lærerne som benyttet et faglig presist metaspråk om syntaktiske fenomen og trekk ved kohesjon på mikronivået (Matre & Solheim, 2016, s. 8). De ser denne mangelen som en hindring for at læreren skal se viktige kvaliteter i teksten og vurdere teksten på en relevant måte. Myhill, Jones og Watson (2013) viser hvordan både fagkunnskap og særlig fagdidaktisk kunnskap hos læreren er avgjørende for hvordan elevene lærer om skriving i klasserommet. Problemet er, som de viser, at det er liten kunnskap om grammatikk og grammatikdidaktikk, med dårlige resultater for skriveutviklingen til elevene som følge. Hvis resultatene fra den herværende undersøkelsen føyer seg inn i dette bildet om grammatikdidaktisk kompetanse hos

lærere, er det altså fare for at syntaktisk orienterte vurderingskriterier blir brukt uhensiktsmessig i responsen og i vurderingen av skrivearbeidene til elevene. Vi tar i det følgende først for oss noen generelle trekk ved skriftlig lærerrespons, før vi går inn i funnene i undersøkelsen.

## Skriftlig lærerrespons

Det finnes ulike former for skriftlig respons, ifølge for eksempel Bitchener og Ferris (2012) og Simard, Guénette og Bergeron (2015). Man regner med *direkte respons*, der læreren har merket av en feil og i tillegg oppgitt rett form, og *indirekte respons*, der feilen er merket av, men rett form ikke er spesifisert. Som en tredje type regnes *generelle kommentarer*, som ikke er knyttet til et spesifikt sted i teksten, men som gjelder hele veien eller en større del av teksten. Et eksempel på en generell kommentar er “Husk komma mellom setningene dine”.

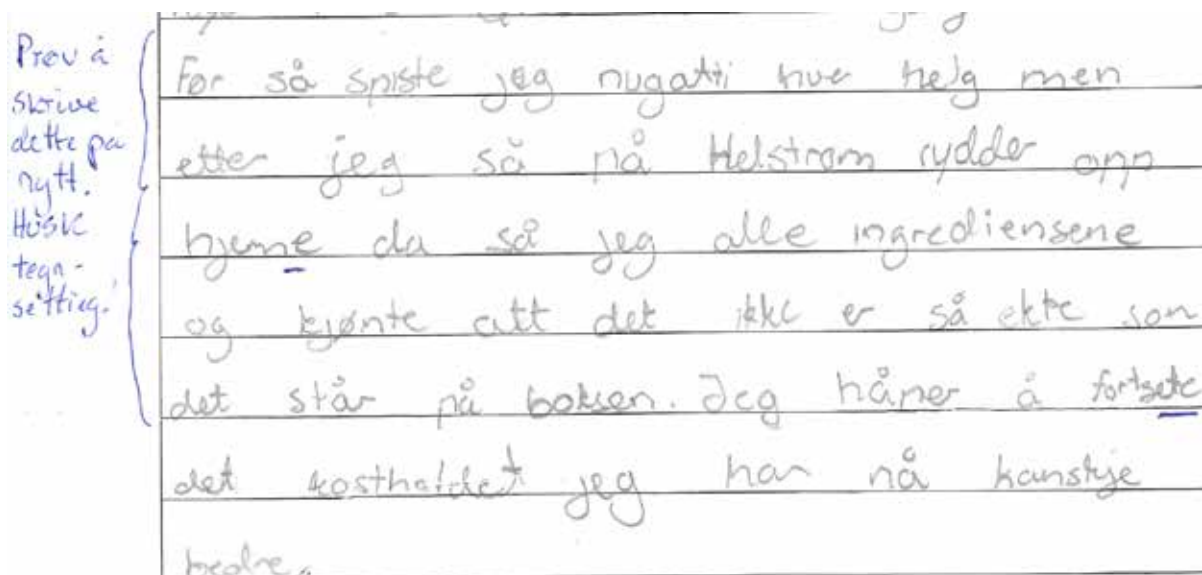
I skriftlig lærerrespons på elevtekster må læreren bruke sin allmenne og spesialiserte fagkunnskap sammen med kunnskap om eleven, undervisning, læreplaner, pensum og vurderingskriterier. Hun må koble alle disse for å kunne gjøre didaktiske vurderinger og velge hva og hvor mye som skal kommenteres i en tekst. Med utgangspunkt i en proksimal utviklingssone-tankegang kan det for eksempel være gode grunner til å unnlate å kommentere alle grammatiske feil og uheldige formuleringer i en tekst. Læreren kan også mene at det ligger mer læring for eleven i å finne noen av feilene selv, dersom et liknende avvik er markert tidligere i teksten. Det trenger altså ikke være dårlig fagkunnskap hos læreren som gjør at en feil eller mangel i en elevtekst ikke er kommentert. I respons på elevtekster er det viktig didaktisk arbeid som må ligge til grunn når læreren velger å (om-)formulere vurderingsnormene for en spesifikk kontekst og en gitt elev. Her gjør læreren mye som har effekt når det gjelder respons på globale forhold i teksten, som idéer, innhold, sjanger og overordnet struktur, slik som for eksempel Bu-eie (2017) viser, nevnt i innledningen. Men som også var nevnt i innledningen, har enkelte, som

Truscott (1996), dokumentert stort omfang av ukorrekt respons når det gjelder grammatiske forhold i teksten. Slik ukorrekt respons er dokumentert også av andre forskere på feltet, som Lee (2004), som fant at halvparten av responsen som ble gitt til innlærere av engelsk på en skole i Hong Kong, var feil.

## Undersøkelsen: Den skriftlige lærerresponsen og elevenes reaksjon

I materialet i min undersøkelse er det omtrent en firedel av responsen som inneholder feil i form av grammatisk eksplisitt misforståtte ytringer eller avmerkinger; 9 av de 37 lærerresponsene inneholder en eller flere formuleringer som beskriver slike syntaktiske feil. Det gir ikke så mye mening å telle slike feil i seg selv. Man må ta for seg hver responsgiving og tolke den særskilt i sammenhengen. I det som følger går jeg gjennom noen av de klare, grammatiske misforståelsene jeg finner i materialet. Jeg ser også på tilfeller hvor eleven vil ha problemer med å forstå hva læreren mener, i og med at kommentaren er ufullstendig eller kanskje malplassert.

De fleste responsfeilene jeg finner, er knyttet til kommasetting. Læreren merker i noen tilfeller av at eleven bør sette komma et sted som ikke skal ha komma ifølge normene. Andre steder merker ikke læreren av hvor det skal være komma, noe som kan vitne om manglende forståelse av normene, men som også kan være utslag av at læreren mener at ikke alle feil skal merkes av (slike “mangler” er ikke regnet som feil i den nevnte opptellingen). Flere steder er det kommafeil i selve responssetningene til lærerne/elevne, for eksempel “Med så lange setninger, må du kunne kommareglene!”<sup>4</sup> Når det gjelder lærerrettinger av tegnsetting inne i teksten, er de ofte merket av på uklart vis, og det kan se ut til at elevene blir forvirret av den delvise og noen ganger feilaktige opprettingen i teksten. Resultatet blir gjerne at eleven gjør endringer her og der, ofte med samme eller ytterligere feil tegnsetting, i andretkastet. Nedenfor ser vi utdrag av en elevtekst med en (i og for seg korrekt, men) meget generell lærerrespons om tegnsetting i margin:



Eleve tekst med lærerrespons i margen.

I andreutkastet har ikke eleven endret noe av tegnsettingen som læreren ber om i den generelle kommentaren i margen (i den utvalgte tekstdelen mangler tre kommaer både i første- og andreutkast). De to markerte feilene inne i teksten (det skal være dobbel konsonant i *hjemme* og *fortsette*) er derimot rettet opp i andreutkastet.

Noen ganger gjør læreren forsøk på å rette opp setningsoppbyggingen til eleven. En setning i førsteutkastet ser for eksempel slik ut etter overstryking fra læreren i responsen: "Snus: her er grunnen til at hvorfor du ikke skal ta snus". Læreren mener altså at eleven bør fjerne subjunksjonen *at*, slik: "Snus: her er grunnen til hvorfor du ikke skal ta snus", som er en ugrammatisk setning på norsk. I andreutkastet er ikke denne setningen rettet opp overhodet av eleven. Det er fremdeles liten bokstav på "her", både "at" og "hvorfor" er med, og setningen mangler fremdeles punktum.

Gjennom sammenligning mellom første- og andreutkastene til elevene finner jeg at elevene relativt ofte (i 25 av de 37 andreutkastene) retter opp det som er markert gjennom direkte respons i teksten. Elevene legger inn den formen eller endringen læreren har vist og gitt eksplisitt riktig form på. Elevene innarbeider i mindre grad det som er kommentert som indirekte respons (i 10 av de 37 andreutkastene). Indirekte respons gir

endring i andreutkastet bare der det er åpenbart i responsen hva som er rett form eller rett måte å gjøre det på, for eksempel med en strek under manglende dobbel konsonant som vi så i elevtekstutdraget over. Når det gjelder de generelle kommentarene i responsen (eksempel fra elevteksten over: "Prøv å skrive dette på nytt. Husk tegnsetting!"), finner jeg i datamaterialet at elevene slett ikke tar hensyn til dem i andreutkastet, de har ingen effekt. En generell kommentar som går igjen i responsen på førsteutkastet til elevene i materialet, er anmodningen "Skriv kortere setninger!" Man ser altså ikke noen effekt av denne anmodningen i andreutkastene til elevene. Videre er det slik at om ikke alle forekomster av en feil er merket av og rettet gjennom hele teksten, retter ikke eleven feilene på de umerkede stedene i teksten. Elevene kan altså i beste fall se ut til å legge merke til og rette opp en feil som læreren har pekt på og gitt rett form.

En overordnet observasjon fra materialet er at jo bedre førsteutkastet er, vurdert ut fra de syntaktisk relaterte vurderingsnormene, jo mer av (den korrekte) lærerresponsen ser ut til å bli innarbeidet i andreutkastet. Det er altså i de tekstene som i utgangspunktet er ganske gode syntaktisk sett – grammatiske, varierte og elaborerte – at de syntaktiske kommentarene fra læreren blir innarbeidet i andreutkastet.



## En overordnet observasjon fra materialet er at jo bedre førsteutkastet er, vurdert ut fra de syntaktisk relaterte vurderingsnormene, jo mer av (den korrekte) lærerresponsen ser ut til å bli innarbeidet i andreutkastet.

I undersøkelsen min finner jeg veldig få tilfeller av at læreren kommenterer eller forklarer de normavvik som kan regnes som innlærertrekk, selv om det er en god del slike trekk i noen av tekstene. Ett av de få responstilfellene jeg finner knyttet til innlærertrekk, er en setning med en understreking gjort av læreren, dvs. et tilfelle av indirekte respons: “[...], men kanskje jeg synet mitt vill forandre seg [...]”. Denne blir skrevet slik i andreutkastet til eleven: “[...], men kanskje jeg sinet mitt vill forandre seg [...]”. Eleven tolker altså den feilplasserte eller uklare understrekingen fra læreren som at “y” skal skiftes ut med “i”, og skaper dermed en ny feil uten å fjerne “jeg” i den overfylte substantivfrasen. I og med at lærerne sjelden retter åpenbare grammatiske feil i dette datamaterialet, er det ikke mulig å si noe klart om lærerrespons på ugrammatisk setningsoppbygging blir tatt til følge av elevene i materialet. Men de få eksemplene som finnes av respons på innlærertrekk i tekstene, tyder ikke på at forsøkene på retting gir god effekt på andreutkastet.

### Hva forteller dataene oss?

Ut fra datagrunnlaget i min lille undersøkelse kan man dermed si at det læreren har merket av, men ikke gitt korrekt form for, ikke blir gjort noe med av elevene i andreutkastet. Elevene ser enten ikke noen grunn til å gjøre endringene, eller de forstår ikke hva de skal gjøre. Med kommentaren “Skriv kortere setninger”, for eksempel, ser ikke elevene ut til å forstå hva de skal gjøre. Der læreren har gitt ukorrekt respons eller merket av noe på en veldig uklar måte, blir det ikke gjort noe fra elevens side. De noe nedslående funnene er kanskje ikke overraskende, gitt resultatene fra andre studier

av skriftlig lærerrespons om grammatiske forhold (Truscott, 1996; Lee, 2004) og undersøkelsene knyttet til generell grammatikkforståelse hos lærere og lærerstudenter, blant annet omtalt i Holmen (2014) og Martre og Solheim (2016).

Det viktige for effekten av skriftlig respons er om elevene forstår lærerens respons, og om de kan samhandle om denne forståelsen (Igland, 2009). Lærer og elev må ha en felles forståelse av hva som skal kommenteres og vurderes. Forståelse i denne konteksten er relatert til metaspråklig bevissthet (engelsk: *metalinguistic awareness*) der det å rette oppmerksomhet mot (eng: *notice*) noe er en forutsetning, men ikke tilstrekkelig for slik bevissthet. En må også *forstå* det man ser, på et eller annet nivå (se Simard, Guénette, & Bergeron, 2015). Schmidt (1990) definerer det å legge merke til noe som en privat, subjektiv opplevelse. Hvis elevene gjør den endringen læreren har bedt om i responsen, har nok eleven lagt merke til feilen. Men man vet ikke om eleven har forstått hva som er feil, eller hvorfor det er feil, den metaspråklige bevisstheten om fenomenet er bare oppfylt et lite stykke på vei. Selv om elevene noen ganger er i stand til å revidere tekstene sine på en korrekt måte, kan det se ut til at de ikke *forstår* begrunnelsen bak, og de endrer dermed ikke samme feil om den bare er merket av en gang. Eleven må *legge merke til* glipen mellom sin egen måte å skrive på og normen i språksamfunnet, altså hva de selv kan uttrykke på et gitt tidspunkt, hva de har som mål å uttrykke og hvordan de kan uttrykke det. Læreren kan bidra med å peke på hva som finnes i denne glipen, men for at eleven skal bruke den informasjonen videre, ser det ut til at eleven må ha en viss forståelse av hva den påpekningen betyr, i det minste hva forskjellen er mellom egen ytring og den ønskede, normerte. Da kan eleven kanskje se det samme i andre tilfeller, finne mønster og begynne å forstå stadig mer av hva som må til for å tette glipen.

## Eleven må legge merke til glipen mellom sin egen måte å skrive på og normen i språksamfunnet.

Undersøkelsen min viste nettopp at jo bedre førsteutkastet er, vurdert ut fra de syntaktisk relaterte vurderingsnormene, dess mer av (den korrekte) responsen ser ut til å bli innarbeidet i andreutkastet. Jo mer eleven forstår fra før, jo lettere ser det ut til å være å forstå mer, også av lærerens respons. Dette stemmer godt med andres funn. Vederhus (2011) som undersøkte mappearbeid med lærerrespons, viser "at i A-gruppa [de med best endelig karakter] finn vi varierte, kritiske og sjølvstendige tilnærmingar til lærarkommentarane på mikronivå". Mens "F-gruppa [de som endte med å stryke] er dei som har fått mest spesifikke kommentarar på mikronivå og som har gjort minst ut av desse".

## Metaspråklig bevissthet i den proksimale utviklingssonen

Man kan se for seg, i lys av hva som ligger i begrepet *den proksimale utviklingssonen*, at elever som har høyere metaspråklig bevissthet og for eksempel har en grunnleggende forståelse også av syntaktiske forhold, i tillegg til mer globale forhold som innhold og sjanger, er bedre i stand til å forstå en syntaktisk respons fra læreren. Ifølge Igland (2009) kan læreren dermed i større grad klare å:

*trekkje eleven inn i ei samhandling som kan resultere i språkleg merksemd kring styrke og problem i ein føreliggjande tekst, og dessutan i oppdaging og løysing av problem som eleven truleg ikkje ville oppdage og løyse heilt på eiga hand*

(Igland, 2009, s. 28).

Og dét gir grunn til en viss optimisme, fordi økt metaspråklig bevissthet og grunnleggende syntaktisk forståelse gjennom arbeid med språk og tekst er noe læreren selv kan bidra til, ved selv å lære mer og undersøke og undre seg over språk og språklige sammenhenger sammen med elevene. Med det kan det legges et felles fundament for språklig samhandling også når det gjelder syntaktisk respons og vurdering.

## Referanser

Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>

Bitchenor, J., & Ferris, D. R. (2012). *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. Routledge.

Bueie, A. A., (2017). "Slike kommentarer er de som hjelper" Elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget. Avhandling for graden Ph.d. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Det utdanningsvitenskaplige fakultet. Universitetet i Oslo.

Ellis, R. (2009). A Typology of Written Corrective Feedback Types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107. <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/63/2/97/440749?redirectedFrom=fulltext>

Holmen, S. (2014). Kvalitet i grammatikkundervisningen i lærerutdanningen. I: J. Amdam, Ø. Helgesen, & K.-W. Sæther (red.), *Det mangfoldige kvalitetsbegrepet. Fjordantologien 2013* (s. 83-100). Forlag1.

Igland, M.-A. (2009). Ein ettertankens didaktikk: Om forståinga av pedagogisk tekstrespons. I: M. Gundersen (il.), F. Hertzberg, L. S. Evensen, H. Otnes, & O. K. Haugaløkken (red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 24-34). Universitetsforlaget.

LK20 (2020). *Lærplanen kunnskapsløftet, Fagfornyelsen*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>

Matre, S., & Solheim, R. (2016). Opening dialogic spaces: Teachers' metatalk on writing assessment. *International Journal of Educational Research*, 80, 188-203. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.001>

Myhill, D., Jones, S., & Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teachers Education*, 36, 77-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.005>

Normprosjektet (2020). *Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning*. <http://norm.skrivesenteret.no>.

Schmidt, R. W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*,

11(2), 129-158. <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/11/2/129/163482?redirected-From=fulltext>

Simard, D., Gu enette, D., & Bergeron, A. (2015). L2 learners' interpretation and understanding of written corrective feedback: insights from their metalinguistic reflections. *Language Awareness*, 24(3), 1-22. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1076432>

Tekstlaboratoriet (2019). *Tekster fra Normprosjektet*. Lokaliseret i 2017 p a: <http://www.hf.uio.n a/iln/om/organisasjon/tekstlab/>

Truscott, J. (1996). The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes. *Language Learning*, 46(2), 327-369. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x>

Vederhus, I. (2011). *Mappevurdering – tilfeldig, tileigna eller tilpassa l ering? Ein punktstudie. Akademiske tekstar ved nettstaden til Nynorsksenteret*. Lokaliseret i 2017 p a: <https://nynorsksenteret.no/uploads/documents/120113-Vederhus-Mappevurdering.pdf>

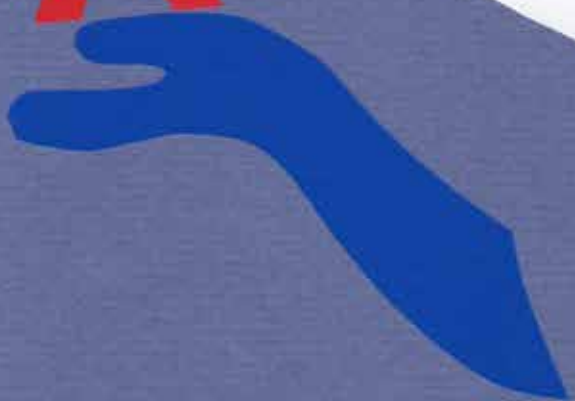
Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*, I: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (red.). Harvard University Press.

## Noter

- 1 Elevtekstene som er undersøkt, er fra f or den pedagogiske intervensjonen p a skolene. Tekstene fra Normprosjektet er tilgjengelige og s okbare via Tekstlaboratoriets s okerressurser (se litteraturlista). I tillegg har jeg f att tilgang til papirversjoner av elevtekstene og l ererresponsen fra *Skrivesenteret* i Trondheim, deltaker i Normprosjektet.
- 2 L ererne er ikke skilt ut eller sammenlignet i denne unders okelsen.
- 3 Elevene har oppgitt om norsk er deres f orstespr ak.
- 4 Det skal ikke v ere komma etter preposisjonsfrasen "med s a lange setninger".



A



O





# Grammatikk og feedback i lærerutdanningens skriveopplæring i engelsk

MICHEL ALEXANDRE CABOT, PH.D-STIPENDIAT,  
UNIVERSITETET I OSLO OG HØGSKULEN PÅ  
VESTLANDET, CAMPUS STORD

---

Sentralt i artikkelen står spørsmålet om hvordan kunnskap om både grammatikk og feedback kan bli meningsfull i lærerutdanningens skriveopplæring i engelsk ved å fokusere på to nivåer: på et overordnet nivå i forhold til tilbakemeldingsmodaliteter (feedback modes) og tilbakemeldingstyper (feedback types) og på et underordnet nivå i forhold til finjustert, metaspråklig og tekstgrammatisk tilbakemelding. Først vil jeg kartlegge noen generelle utfordringer med forståelsen og bruken av grammatikkfeedback. Deretter beskriver jeg meningsfull grammatikkfeedback på både overordnet og underordnet nivå. Avslutningsvis vender jeg tilbake til de mange mulighetene lærerutdannere har til å designe meningsfull feedback på forskjellige nivå.

## Om å forstå og å bruke feedback på grammatikk

Grammatikkfeedback blir brukt i lærerutdanningen i Norge, særlig i skriveopplæringen i engelsk. Til tross for store og lange debatter rundt effekten (Truscott, 1996), tyder nyere forskning på at grammatikkfeedback kan fremme læring (Ellis, Sheen, Murakami, & Takashima, 2008; Myhill, Jones, & Watson, 2013). Men dette forutsetter at studentene forstår og bruker tilbakemeldingene, noe både studentene og lærerne må samarbeide om.

For å forstå feedback på grammatikk, trengs metaspråklige kunnskaper. Det kan derfor være bekymringsfullt at internasjonale studier viser at

studentene har dårlige metaspråklige kunnskaper (Myhill et al., 2013; Borg, 2015a). For eksempel, hvis en student får kommentaren 'subject-verb agreement' i marginen, men ikke forstår hva et subjekt eller et verbal er, kan han eller hun ikke gjøre seg nytte av kommentaren. Forståelsen av feedback kan derfor knyttes opp mot studentenes grammatiske (innholds)forståelse.

Hvis grammatikkfeedback ikke forstås, kan dette delvis forklare hvorfor så mange studier viser at studentene i liten grad bruker feedbacken (Mackey, Gass, & McDonough, 2000). Men andre like viktige grunner kan være at læreren ikke legger nok vekt på pedagogiske strategier for at feedbacken skal komme til nytte, f. eks. kombinasjoner av skriftlig og muntlig feedback. Med andre ord, det Myhill (2013) kaller 'grammatical pedagogical content knowledge' står her helt sentralt (Myhill et al., 2013, s. 79).

## Kombinasjoner av muntlig og skriftlig grammatikkfeedback

Det kan være et problem at lærerne i høyere utdanning i økende grad foretrekker skriftlig istedenfor muntlig grammatikkrespons, selv om forskningen påpeker flere ulemper med å legge for stor vekt på skriftlig respons (Black & McCormick, 2010). Generelt sett etterspør studentene mer muntlig feedback, eller kombinasjoner av skriftlig og etterfølgende muntlig feedback, dvs. såkalte 'writing conferences' (e.g., Bitchener, Young, & Cameron, 2005). Fordelen med slike lærer-student-sam-



taler, som ikke trenger å vare lenge (Bitchener et al., 2005 brukte bare 5 minutter), er at studentene faktisk bruker og reflekterer rundt feedbacken de har fått.

Denne situasjonen danner bakgrunnen for to kvalitative studier som er grunnlaget for denne artikkelen: I den første studien (Cabot & Kaldestad, 2019) har jeg analysert 18 tekster<sup>1</sup> skrevet av engelskstudenter på en norsk lærerutdanningsinstitusjon. Studentene fikk først skriftlig og to uker etterpå muntlig grammatikkfeedback. Feedback var hovedsakelig på norsk, studentenes morsmål, for at samtalen i utgangspunktet ikke skulle oppfattes som en testsituasjon. I den andre studien (Cabot, 2019) har tolv av de samme studentene blitt intervjuet etter å ha skrevet en ny tekst som studentene ikke fikk noen tilbakemelding på. Denne nye teksten ble brukt under intervjuet for å få studentene til å snakke om bruken av feedback.

I denne sistnevnte studien finner vi mange gode eksempler som kan illustrere verdien av kombinert skriftlig og muntlig feedback. For eksempel påpekte mange studenter at de var misfornøyde med skriftlig feedback som bare antydte hva som var feil. Følgende sitatet fra et intervju med informanten Eva (Cabot, 2019, s. 142) fremhever betydningen av muntlig feedback i denne sammenhengen:

Interviewer: Was there anything that you did not understand in the WCF [written corrective feedback] but understood first after the OCF [oral corrective feedback]?

Eva: There were these double-waved underlinings, for example, under the word 'becoming' here in the sentence, 'Malachy's storytelling inspired Frank to write stories himself, and to becoming an author'. Indirect feedback is not a good choice here in my opinion. In this case, it was absolutely essential for me to have oral conferencing because the teacher provided the correct form and explained in more detail why it was not possible to use the -ing form in this sentence.

Som vi kan se i sitatet ovenfor var den muntlige samtalen helt avgjørende for å kunne forstå hvorfor det ikke var mulig å bruke en -ing-form i denne setningen.

## Kombinasjoner av flere ulike typer av feedback på grammatikk

Utgangspunktet for våre studier var Ellis' (2009) og Lyster og Ranta's (1997) taksonomier som skiller mellom følgende feedbacktyper:

Feedbacktyper	Beskrivelse	Grammatiske eksempler
Direkte feedback (Ellis, 2009)	Læreren gir rett svar til studenten.	Du må skrive <i>mice</i> , ikke <i>mouses</i> .
Indirekte feedback (Ellis, 2009)	Læreren gir ikke det rette svar, men bare påpeker feilen (f. eks., typografisk).	Vi sier ikke <i>mouses</i> på engelsk.
Metaspråklig feedback (Ellis, 2009)	Læreren bruker metaspråk for å beskrive feilene.	<i>Influence</i> er et substantiv. <i>Inflential</i> er et adjektiv.
Stimulerende feedback (Elicitations) (Lyster & Ranta, 1997)	Utfyllinger (Elicit completion moves).	<i>Carefully</i> er ikke et adjektiv. Men det er et _____?
	Spørsmål (Elicitative questions).	Hvordan bøyer vi <i>present continuous</i> på English?
	Reformuleringer (Reformulation requests).	Kan du si dette på en annen måte?

Tabell 1. Forskjellige typer av grammatikkfeedback (Cabot & Kaldestad, 2019, s. 6-7)

Som vi kan se i tabellen over, er det mange muligheter for å gi tilbakemeldinger på grammatiske feil. Disse forskjellige typene kan brukes både i skriftlige og muntlige tilbakemeldinger. Men det er avgjørende at man har kjennskap til alle disse forskjellige mulighetene. Ifølge Borg (2015b), har mange lærere aldri hørt om disse taksonomiene som ikke er bare relevant for engelskundervisningen i lærerutdanningen, men også for andre språkfag eller grunnskolelærerens praksis generelt. Lærerne bruker erfaringene de har utviklet gjennom årene. Er dette gapet mellom forskning og praksis fordelaktig for nyutdannede språklærere som vil utvikle en god vurderingspraksis?

Generelt sett har forskningen hittil gitt anbefalinger som går på å bruke mest mulig indirekte feedback (Ferris, 2014), selv om det også finnes mange studier som støtter direkte feedback (Sheen, 2007; Van Beuningen, De Jong, & Kuiken, 2012). I denne sammenhengen kan det også nevnes at Sheen (2007) og Shintani og Ellis (2013) har funnet ut at kombinasjoner er læringsfremmende, for eksempel metaspråklig og direkte feedback istedenfor bare direkte feedback.

Som våre funn (Cabot & Kaldestad, 2019, s. 12) i tabell 2 viser, kan disse forskjellige typene av feedback variere, alt etter om de har blitt brukt i skriftlig eller muntlig feedback.

Som vi kan se i tabell 2, brukte læreren i denne studien generelt mer metaspråklig, stimulerende og direkte feedback i muntlig respons enn i skriftlig respons.<sup>2</sup> Dette ble også bekreftet i min andre studie. For eksempel likte informanten Tom at læreren spurte 'Is your subject in the plural or in the singular?' istedenfor å bare lese 'concord' i margin. Grace, en annen informant, beskriver verdien av slike muntlige responssituasjoner med følgende ord:

Interviewer: Is there something that you did not understand in the written feedback but that became much more understandable in the conversation you had with the teacher?

Grace: Yes, for example, the feedback 'incomplete sentence' – you see that the sentence is completely wrong. And I get the opportunity to reformulate the sentences and to check my suggested corrections with the teacher. We talked a lot about 'incomplete sentences' and 'missing verbals'. I understand now that this is very common in oral but not in written speech. We talked a lot about it (Cabot, 2019, s. 141).

Dette sitatet illustrerer alle tre fasene i Swain's (1998) output-hypotese samtidig, dvs. at studenten kan se at setningene faktisk er feil (*noticing the gap function*), kan reformulere setningene (*hypotheses testing*) og kan ha en metaspråklig samtale med læreren (*metalinguistic phase*). I tillegg til det viser sitatet også et fenomen som ofte blir omtalt som 'fine-tuned' eller 'finely-tuned feedback' (Doughty, 1994; Han, 2001) eller finjustert feedback på norsk. Dette skal vi nå se nærmere på.

## Finjustert feedback

Han (2001) beskriver finjustert feedback som 'a process whereby the provider of corrective feedback tunes in to the true causal factors of an error and successfully brings the learner's attention to the learning problem' (Han, 2001, s. 584). Det å finne de ekte kausale grunnene til hver grammatikkfeil er trolig ambisiøst, men idéen i seg selv, som innebærer å justere sin feedback og å påpeke mulige grunner til hvorfor vi gjør feil, er etter mitt syn et viktig element som må utvikles i lærerutdanningen. Som vi kan se i sitatet over, påpeker læ-

Feedback	Direkte	Indirekte	Metaspråklige	Stimulerende
Skriftlig	42.5% (median)	44% (median)	12% (median)	2,5%
Muntlig	53.5% (median)	0% (median)	41.5% (median)	4,5%

Tabell 2. Sammenligning av tilbakemeldingstyper i skriftlig og muntlig feedback. [Lys baggrund]= lavere frekvens, [mørk baggrund]= høyere frekvens (WCF sammenlignet med OCF).

reren i den muntlige samtalen at vi ofte gjør feilen å bruke ufullstendige setninger i skriftlige tekster fordi vi lar oss påvirke av det muntlige.

## Idéen i seg selv, som innebærer å justere sin feedback og å påpeke mulige grunner til hvorfor vi gjør feil, er etter mitt syn et viktig element som må utvikles i lærerutdanningen.

Et annet godt eksempel av finjustert feedback kommer fram i følgende sitatet av studenten Ruth:

*Here, the teacher underlined the verb 'have' in my sentence 'Everybody have to take choices'. We have talked a lot about concord problems and the fact that we have to be even more careful in English because Norwegian does not have many verb endings. It is easy for my foreign boyfriend to learn jeg har, du har, han har...*

(Cabot, 2019, s. 142)

Læreren nevnte i samtalen at vi nordmenn må passe enda mer på *concord*-feil (dansk: kongruensfeil; norsk: samsvarsfeil) fordi det norske språket ikke har ulike verbendelser som samsvarer med subjektet. Med andre ord, vedrørende verbbygning er norsk et såkalt *low inflectional language*, noe som gjør det enkelt å lære presens av norske verb. Andre språk, som for eks. fransk 'j'ai, tu as, il a...' eller engelsk 'I have, you have, he has...' har derimot flere verbendelser, noe som gjør det vanskeligere å lære språket. I denne sammenhengen prøvde altså læreren å angi en mulig grunn til at studenten gjorde denne feilen. Studentene i denne studien satte stor pris på slik muntlig finjustert feedback. Denne måten å gi feedback på må etter mitt syn utvikles mer i lærerutdanningen. Selvfølgelig kan slik feedback ikke garantere at studenten ikke gjør samme feilen om igjen, men det kan fremme språkbevisstheten, noe som eventuelt kan føre til at studenten ikke gjør slike feil i framtiden. Dette er viktig siden lærerstudentene skal fungere som framtidig språklig rollemodell for elevene i klasserommet i grunnskolen.

## Studentene i denne studien satte stor pris på slik muntlig finjustert feedback.

### Metaspråklig feedback

Studentene i min andre studie (Cabot, 2019) satte stor pris på metaspråklige kommentarer, som etter deres mening førte til færre feil i tekst nr. 2. Metaspråket ble særlig synlig for studentene i sluttcommentarene som la vekt på tre typer feil.<sup>3</sup> Som informanten Roger beskriver, kan sluttcommentarene brukes som en 'verktøykasse':

Interviewer: Are there any concrete grammatical explanations provided by your teacher you did use while writing the second essay?

Roger: Yes, I tried to avoid these incomplete sentences. I tried to make these sentences more complete, for example, by checking whether they had a subject and a verb. I think that the focused end comments have helped me to reduce the numbers of mistakes in the second essay. And it will help me in the future. It is like a 'tool kit' (Cabot, 2019, s. 145).

Forutsetningen for en effektiv bruk av en slik verktøykasse, er selvfølgelig at studenten forstår begrepene. Det ovennevnte begrepet 'incomplete sentence' ble for eksempel ofte kritisert i skriftlig feedback som et vagt begrep<sup>4</sup> og først etter muntlig feedback forstått. Uten muntlig feedback satt studentene igjen med spørsmålet: Hva mangler i denne setningen?

### Grammatikkfeedback på *global errors*

Som Saliu-Abdulah, Hellekjær, & Hertzberg, (2017) allerede har påpekt, legger lærerne ofte stor vekt på ordnivået, dvs. lokale feil eller tekstens mikronivå (local errors), som for eksempel  *tredje persons-s, adjektiv vs. adverb, it vs. there*, og mindre på globale feil eller tekstens makronivå (*global errors*) (feil på tekstnivået). Jeg vil nødig polarisere disse to tilbakemeldingstyper på grammatikk. Begge typene ser ut til å være viktige i lærerutdanningen,

men spørsmålet er om mange lærere (og studenter) er tjent med å legge så mye vekt på *local errors*, mens *global errors* ofte går i glemmeboken. Dette var også tilfellet i den ovennevnte studien hvor kommentarer utover setningsnivået var sjeldne.

## Spørsmålet er om mange lærere (og studenter) er tjent med å legge så mye vekt på *local errors*, mens *global errors* ofte går i glemmeboken.

Det interessante er at feedback på slike *global errors* i grammatikk berørte to forhold som kan knyttes til tekstgrammatikk: kohesjon/sammenheng (*cohesion*) og inkonsekvente verbtider (*tense shift*). Vedrørende første forhold, skrev Faith følgende setning:

This makes the mother, Angela, stay in a state of constant desperation for finding some food for the children. Throughout the book he remembers some good things about him.

Faith fikk kommentaren 'Who is he?'. I den etterfølgende muntlige feedback-samtalen fikk læreren muligheten til å forklare fenomenet 'cohesion' og studenten forsto at pronomen som 'he' eller 'him' i entall hankjønn ikke kan peke tilbake til 'Angela' eller 'the children' i setningen før og at Faith derfor må presisere hvem 'he' eller 'him' er.

Vedrørende det andre eksempelet, dvs. *tense shift*, påpekte læreren i 3 av 18 tekster i den første studien at studentene skiftet fra nåtid til fortid i samme avsnitt, noe som gjorde forståelsen av teksten vanskelig. Denne formen for grammatikkfeedback er etter mitt syn av stor betydning fordi det berører det vi kaller 'kommunikasjonsdeleggende feil'.

### To fluer i en smekk: innhold og pedagogikk i meningsfull feedback

Fra forskjellige hold hører man at god grammatikkfeedback i engelsk i lærerutdanningen er viktig fordi lærerstudentene er en spesiell gruppe. De slår to fluer i en smekk: tilbakemeldingen brukes

ofte ikke bare for egen skriveutvikling, men også som modell for mulige framtidige feedbacksituasjoner hvor de selv må gi feedback på skrevne elevtekster. Med andre ord, feedback er ikke bare relatert til innhold (f.eks. utvikling av språkkunnskaper og kunnskap om språk), men har også en viktig pedagogisk side, for den kan hjelpe studentene å utvikle et godt vurderingsrepertoar som kan være avgjørende for en vellykket framtidig yrkeskarriere i klasserommet i grunnskolen.

## Feedback er ikke bare relatert til innhold (f.eks. utvikling av språkkunnskaper og kunnskap om språk), men har også en viktig pedagogisk side.

I denne sammenhengen kan det argumenteres for at de som gir grammatikkfeedback i lærerutdanningen har et stort ansvar for at den oppleves som meningsfull. Som vi har sett, finnes det mange muligheter til å designe grammatikkfeedback slik at den blir meningsfull for studentene, både på under- og overordnet nivå:

På overordnet nivå så vi i denne artikkelen at både tilbakemeldingsmodaliteter (f.eks. ikke bare skriftlig, men kombinert skriftlig/muntlig) og typer av feedback (f.eks., direkte eller indirekte kombinert med metaspråklig feedback) kan ha noe å si. På underordnet nivå kan det også være interessant å spørre om vi lærere gir nok finjustert grammatikkfeedback som diskuterer på et metaspråklig nivå mulige forklaringer på at studenten gjør akkurat disse feilene. Videre er det et viktig spørsmål om metaspråket vi bruker i feedbacken er forståelig nok.

Til syvende og sist er det et interessant spørsmål om vi i hovedsak retter på mikronivået til en tekst eller om vi i tilstrekkelig grad tar hensyn til feil som går på hele teksten og avsnittene i motsetning til enkeltord. Er det ikke nettopp i slike øyeblikk hvor grammatikk og forståelighet av en tekst er i krysningspunktet, at studentene kan forstå hvor viktig og meningsfullt det er med gode grammatikkunnskaper som kan hjelpe dem videre i skriveutviklingen og i profesjonen som engelsklærere?

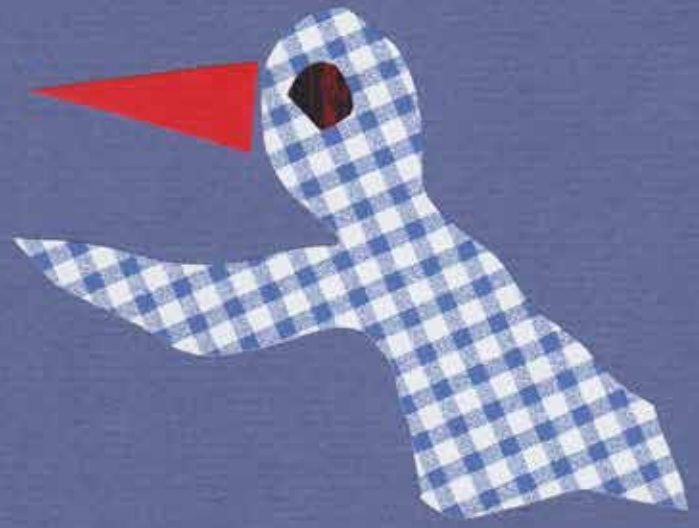
## Referanser

- Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing, 14*(3), 191-205.
- Black, P., & McCormick, R. (2010). Reflections and new directions. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 35*(5), 493-499.
- Borg, S. (2015a). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Bloomsbury Publishing.
- Borg, S. (2015b, November 4). *Research Evidence and L2 Teaching*. <http://simon-borg.co.uk/research-evidence-and-l2-teaching>.
- Cabot, M. (2019). Unpacking Meaningful Grammar Feedback: An Analysis of EFL Student Teachers' Feedback Preferences and Learning Moments. *Journal of Linguistics and Language Teaching, 10*(2), 133-155.
- Cabot, M., & Kaldestad, A. (2019). The need to supplement written grammar feedback: A case study from English teacher education. *Moderna Språk, 113*(2), 1-19.
- Doughty, C. (1994). Fine tuning of feedback by competent speakers to language learners. I: Alatis, J. (red.) (1994), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics: Educational Linguistics, Crosscultural Communication, and Global Interdependence* (s. 96-108). Georgetown University Press.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal 63*(2), 97-107.
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System, 36*(3), 353-371.
- Ferris, D. R. (2014). Responding to student writing: Teachers' philosophies and practices. *Assessing Writing 19*, 6-23.
- Han, Z. (2001). Fine-tuning corrective feedback. *Foreign Language Annals 34*(6), 582-599.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition 19*(1), 37-66.
- Mackey, A., Gass, S., & McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback? *Studies in Second Language Acquisition 22*(4), 471-497.
- Myhill, D., Jones, S., & Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education, 36*, 77-91.
- Saliu-Abdulah, D., Hellekjær, G. O., & Hertzberg, F. (2017). Teachers' (Formative) Feedback Practices in EFL Writing Classes in Norway. *Journal of Response to Writing, 3*(1), 31-55.
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *Tesol Quarterly, 41*(2), 255-283.
- Shintani, N., & Ellis, R. (2013). The comparative effect of direct written corrective feedback and metalinguistic explanation on learners' explicit and implicit knowledge of the English indefinite article. *Journal of Second Language Writing, 22*(3), 286-306.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. I: C. Doughty, & J. Williams (red.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (p. 64-81). Cambridge University Press.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning, 46*(2), 327-369.
- Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H., & Kuiken, F. (2012). Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing. *Language Learning, 62*(1), 1-41.



## Noter

- 1 Tekstene (750 til 1100 ord) omhandlet novellen *The Daughters of the Late Colonel*, romanene *Things Fall Apart*, *Angela's Ashes*, 1984 eller skuespillet *Macbeth*.
- 2 Læreren brukte indirekte feedback mindre i muntlig respons fordi det ble oppfattet som unaturlig å ikke gi eller bekrefte et rett svar.
- 3 Feedbacken omfattet tre av følgende åtte grammatiske feil som ble påpekt av læreren i sluttkommentarene av tekst 1: 'word classes, incomplete sentences, unclear sentences, run-ons, tense shift, apostrophes, prepositions, concord'.
- 4 Som påpekt av Myhill (2013, s. 79), så er en forenkling av begreper ikke nødvendigvis en løsning, men kan skape nye problemer. Begreper som 'doing-words' (gjøre-ord) som ofte blir brukt for å forenkle begrepet 'verb' blir feil fordi verbet 'to be' forbindes ikke med 'å gjøre' selv om 'to be' er et verb.



8. september 2020, webinar

## **Veje til Literacy – nu som webinar: Bevægelse i den tidlige læse- og staveundervisning: Hvad? Hvorfor? Og hvad så?**

Projekt PLAYMORE har fokus på samspillet mellem bevægelse og undervisning målrettet børns tidlige læse- og staveudvikling. Som led i PLAYMORE samarbejder NVL og forskere fra Institut for Idræt og Ernæring, KU om at udarbejde en systematisk kortlægning af eksisterende viden på området. I oplægget præsenteres foreløbige fund fra projektet.

28. september 2020, København og 2. oktober 2020, Aarhus

## **Elever i læse- og skrivevanskeligheder: Undervisning, der matcher elevernes behov**

Nationalt Videncenter for Læsning inviterer sammen med VIA UC til en spændende temadag med fokus på undervisning af elever i læse- og skrivevanskeligheder. Der vil være fokus på strategier til læseundervisningen – både strategier til automatisering af læseprocessen og læseforståelse. Her drøftes endvidere, hvordan elevernes læseforståelse kan afdækkes, også med brug af læse- og skriveteknologi.

6. oktober 2020, webinar

## **Veje til Literacy – nu som webinar: Børns tidlige skriveudvikling**

NVL deltager i projektet ATEL, der bl.a. har til formål at bidrage til mere viden om udviklingsmønstre i børns tidlige skrivning. Sammen med forskere fra DPU og DTU analyseres et meget stort antal tekster (+100.000), som elever fra 0. til 3. klasse har skrevet med brug af det didaktiske skrivværktøj Skriv og Læs. Oplægget præsenterer projektet, giver eksempler på interessante børnetekster og fremlægger foreløbige resultater.

10. november 2020, webinar

## **Veje til Literacy – nu som webinar: Grammatikundervisning – hvordan ser den ud?**

Projektet Gramma3 undersøger, hvordan grammatikundervisningen foregår i fagene dansk, engelsk og tysk. Med afsæt i undersøgelsen er der gennemført eksperimenter med en anden form for undervisning, hvor eleverne udfordres på at forstå betydningen af grammatiske valg. Oplægget præsenterer projektet og giver eksempler på, hvordan man kan gennemføre en kontekstualiseret grammatikundervisning.

8. december 2020, webinar

## **Veje til Literacy – nu som webinar: Gaming og skrivning – spiljournalistik i skolen**

I projektet spiljournalist.dk undersøger vi, hvordan udskolingselevs erfaringer med computerspil kan bruges produktivt i deres skrivning i dansk i skolen. Vi har besøgt en række klasser, talt med elever og lærere og afsøger nye veje for skrivedidaktikken i udskolingens danskfag. Oplægget præsenterer projektet, eksempler på elevprodukter og elevernes egne refleksioner.

Scan og læs  
tidsskriftet

