



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 UC¹-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*². 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 samspelet 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.