



# '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 betydningsskabelse 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 verballed 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 verballedet, 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.

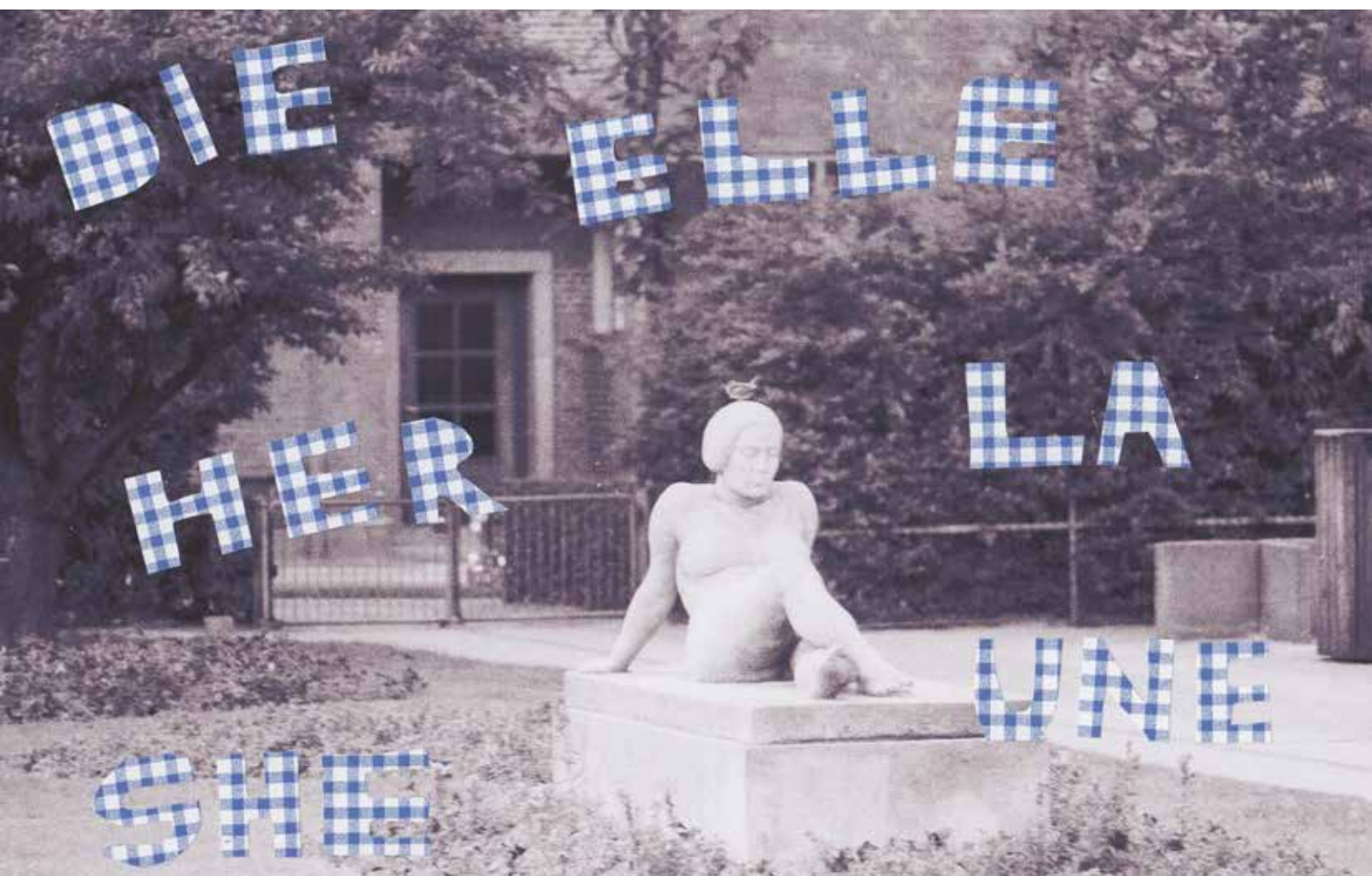
Vender vi blikket mod Debra Myhills forskning om kontekstualiseret grammatikundervisning integreret i elevers skrivning, anfører Myhill fire kriterier, som har særlig betydning for udvikling af en kontekstualiseret grammatikundervisning (Myhill et al., 2014):

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.