

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 klasserumsamtaler 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 inviteres ind i fælles undersøgende klasserumsamtaler 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 Gramma3 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 sprogpædagogiske traditioner i begge disse fag.

På baggrund af hidtidig forskning og af vores fund og begrebsudvikling i første del af Gramma3-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.

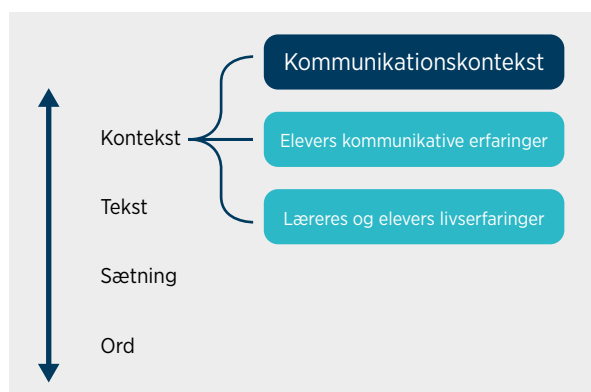
Vi har lånt begrebet *multilevel* for at kunne identificere, på hvilke sproglige niveauer de fænomener, der rettes konkret eksplicit opmærksomhed mod i klasserummet, befinder sig. Konkret har vi i Gramma3 operationaliseret *multilevel* til at dække fire niveauer (se figur 1).¹

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.²

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

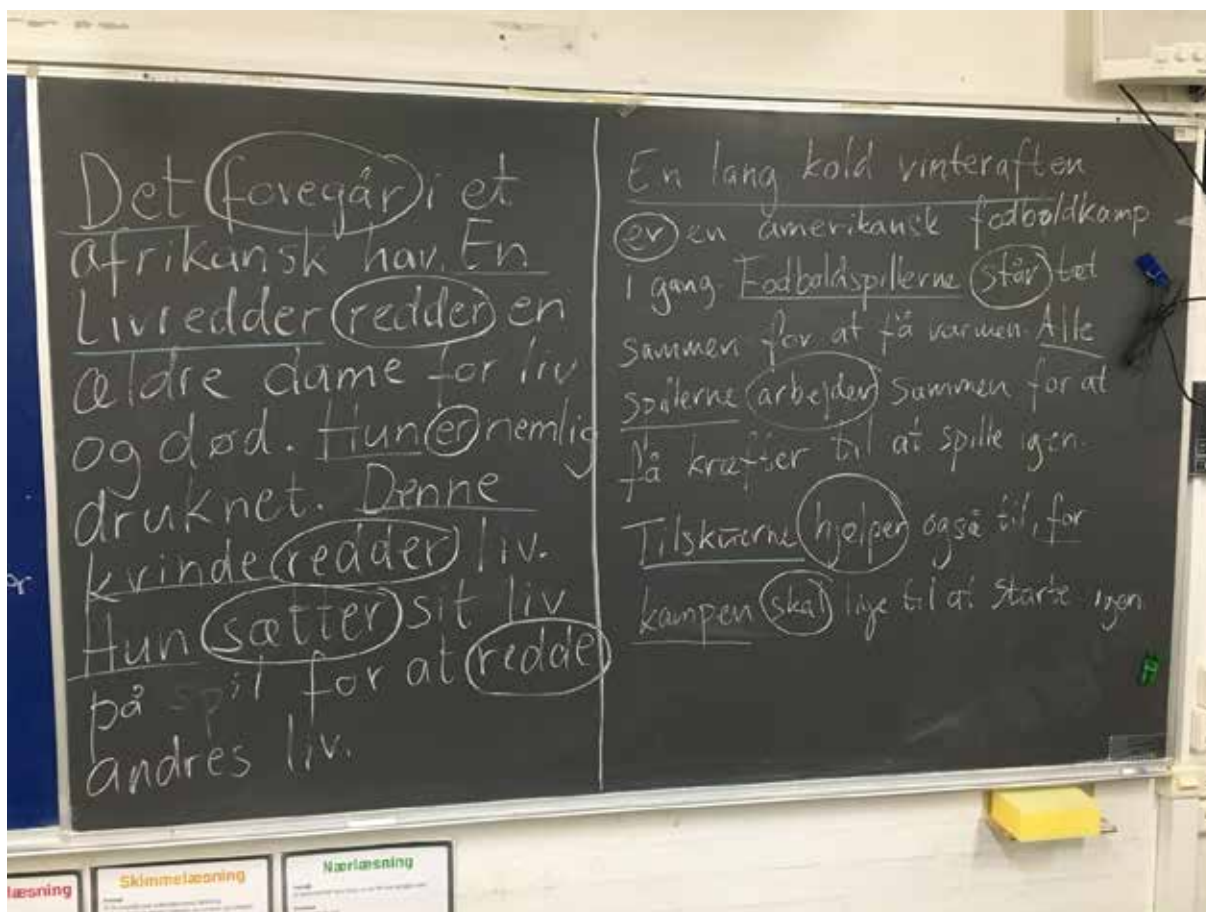
(informerende billedtekster). Valget af international fotojournalistik med hele verden som målgruppe tilbød et arbejde med effektiv formidling af et komplekst indhold. Det var der også et pragmatisk argument for: Vi ville gerne arbejde med relativt korte tekster, idet eksperimentet var berammet til én 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 verballid, 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 verballer, som 6. klasse arbejdede med, kan kræve mere omfattende forklaringer til eleverne, når der også optræder infinitiver og sammensatte verballer (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.