



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-eksperimenterne¹: tværspøglighed i grammatikundervisningen i udkolingens 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 udkolingens 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 udkolingens sprogfag kun i meget begrænset grad indeholdt tværspøglige perspektiver, og at udkolingens 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 udkolingens 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 udkolingens 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

S

O

A

X

I det andet forløb arbejder klasserne på tværs af sprogfagene med fokus på et grammatisk aspekt på sætningsniveau: forfeltet. Målet er, at eleverne skal blive bevidste om forfeltets 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 forfeltet 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 forfelt, på tysk hedder det næsten det samme." Og senere spørger hun eleverne: "Hvad hedder forfeltet 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 forfeltsforløbet 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 forfelterne. 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 indholdskoordinering 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 verballedet 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.