

Hvordan praktiseres grammatik- undervisning i dansk, engelsk og tysk?

Statusrapport Grammar3

Rapporten er skrevet af forskergruppe bestående af:

Projektledelse:

Kristine Kabel

Mette Vedsgaard Christensen

Lene Storgaard Brok

Projektdeltagere:

Kirsten Bjerre

Kathrin Bock

Karen Lassen Bruntt

Grete Dolmer

Peter Fregerslev

Ida Gyde

Juljana Gjata Hjorth Jacobsen

Nanna Jørgensen

Inger Maibom

Hanne Møller

Søren Martin Vestergaard Riis

Lilian Rohde

Jacob Spangenberg



VIA University
College

KØBENHAVNS
PROFESSIONS
HØJSKOLE



NATIONALT
VIDENCENTER
FOR LÆSNING

Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3

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

ISBN 978-87-972026-0-9

Gramma3 er et projekt i samarbejde mellem VIA University College, Københavns Professionshøjskole og Nationalt Videncenter for Læsning.

April 2019

Hele eller dele af rapporten må gengives med tilladelse fra VIA University College, Københavns Professionshøjskole og Nationalt Videncenter for Læsning.

Forord

Alle, der går eller har gået i skole, har erfaringer med at blive undervist i grammatik. Og alle lærere, der underviser i sprogfagene – såvel i dansk, i engelsk som i fremmedsprogssprogene - har erfaringer med at være grammatikundervisere. Selvom grammatik er et fælles anliggende for rigtig mange, så ved vi i Danmark meget lidt om, hvordan grammatikundervisning praktiseres. Derfor er Gramma3-projektet et nødvendigt projekt: Det undersøger, hvad der foregår i grundskolens grammatikundervisning anno 2018, og hvordan elever og lærere oplever og forstår denne undervisning.

Gramma3-projektet præsenterer derved indblik i måder at undervise i grammatik på og tilvejebringer beskrivelser af, hvad der konkret sker, når der er sat grammatik på skemaet i grundskolen. Med et sådan grundlag skabes et afsæt, hvorfra vi kan diskutere og udvikle grammatikundervisning, til gavn for de elever, der undervises i sprogfagene, til gavn for de lærere, der udøver og udvikler grammatikdidaktik, og til gavn for den fagdidaktiske forskning i sprog.

Vi takker alle lærere og elever fra de syv skoler, der indgår i projektet, for at have åbnet døren til klasseværelserne og lagt undervisning til grund for forskningsprojektet.

Vi takker VIA University College, Københavns Professionshøjskole og Nationalt Videncenter for Læsning for at have finansieret projektet. Vi er glade for et samarbejde på tværs af de tre institutioner.

Ambitionerne med Gramma3 er store. Vi ønsker at undersøge undervisningen i grammatik, fordi der er et vidensbehov i Danmark og internationalt, og vi ønsker på sigt at kvalificere den, i et tæt praksisudviklende samarbejde mellem skoler, professionshøjskoler og universiteter. Med denne forskningsrapport er grundstenen lagt.

April 2019

Projektledelsen ved

Kristine Kabel, Mette Vedsgaard Christensen og Lene Storgaard Brok

INDHOLD

Forord.....	3
Resumé.....	6
Del I: Indledning	7
Studiets baggrund og forskningsspørgsmål	7
Et kollektivt samarbejde over 2 år	8
Hvad vil vi med Gramma3	9
Teorigrundlaget i Gramma3	9
Metodologi og metode.....	13
Rapportens opbygning.....	21
Litteratur	22
Del II: Hvad ved vi om grammatikundervisning?	25
Hvorfor undervises der i grammatik, og hvordan læres grammatik – et kort historisk indblik.....	25
Nyere effektstudier viser.....	26
Grammatik i fremmedsprogsundervisningen.....	28
Klasserumsstudier.....	30
Litteratur	32
Del III: Hovedfund	35
Overordnede fund	35
Praksisser i de tre fag.....	38
Diskussion	54
Litteratur	55
Del IV: Tematiske artikler	57
Tematisk artikel 1: Kontekstualiseret grammatikundervisning.....	58
Indledning	58
Teori	60
Valg af cases og analysestrategi.....	61
Tysk: Påske, perfektum og livserfaringer	62
Dansk: Læserbreve, konjunktioner og kommunikationskontekst.....	64
Et sammenlignende perspektiv på de to cases	67
Afsluttende diskussion.....	68
Litteratur	69
Tematisk artikel 2: Grundskolelæreres begrundelser for at undervise i grammatik i modersmålsfaget dansk og i fremmedsprogsfagene tysk og engelsk.....	73
Indledning	73
Datamateriale, metode og anvendt terminologi.....	75
Et blik på tre læreres opfattelser af og begrundelser for grammatikundervisning	76
Opsamling: Lærerbegrundelser i modersmål og fremmedsprog – forskelle og ligheder.....	80
Litteratur	82
Tematisk artikel 3: Når elever samtaler om sprog i gruppearbejde	84
Baggrund	84
Teoretisk udgangspunkt.....	85
Analyse af to cases.....	87
Litteratur	96

Tematisk artikel 4: Teknologi i grammatikundervisningen	98
Baggrund	98
Teknologien afdækker grammatikken.....	98
Når eleverne tegner grammatikundervisning	99
Når lærere og elever er brugere.....	100
Når lærere og elever er skabere.....	101
Når grammatikarbejdet er en sag mellem den enkelte og teknologien.....	102
Når grammatikarbejdet er en sag for et fællesskab <i>med</i> teknologien	103
Teknologi som substitut eller redefinering af grammatikundervisning?	104
Opsummering.....	104
Litteratur	105
 Tematisk artikel 5: Kontekstualiseret grammatikundervisning i dansk – potentialer og udfordringer	106
Præsentation af undervisningseksemplet.....	106
Analyse af danskcase: Hvilke sproglige niveauer er i spil, og hvordan skiftes der mellem dem?	108
Potentialer og udfordringer	109
Litteratur	110
 Tematisk artikel 6:Grammatikkens disciplineringspotentiale:	
Kvadratisk, praktisk, god?.....	111
Indledning og undersøgelsesspørgsmål	111
Metodisk og teoretisk ramme	112
Magt, disciplinering og pædagogik i sprogfag	113
Magt og pædagogik ifølge Foucault.....	114
Magt, disciplinering og grammatik i vores data.....	115
Konklusion	122
Litteratur	124
 Tematisk artikel 7: Grammatikfaglighed i et krydsfelt.....	126
Data og analysemetode	126
De to cases.....	127
Grammatikfaglighed i et krydsfelt.....	134
Litteratur	136
 Forfatterpræsentationer	137
 Bilag	139
Bilag 1: Interviewguide lærere	139
Bilag 2: Interviewguide elever	140
Bilag 3: Eksempler på kodninger	141

Resumé

Gamma3 er et kvalitativt forskningsprojekt, der gennem klasserumsstudier undersøger, hvordan grammatikundervisning i grundskolens tre største sprogfag, dansk, engelsk og tysk praktiseres anno 2018.

I studiet præciseres et grammatikbegreb, der favner, hvad der foregår i grammatikundervisningen. Således undersøges grammatikundervisningen med udgangspunkt i fire sproglige niveauer: Ord, sætning, tekst og kontekst, hvor kontekstniveauet forstås som kommunikationskontekst, semantisk erfaring, livserfaring og undervisningsomgivelser. Dermed placerer projektet sig i et teoretisk felt mellem lingvistik, didaktik og etnografi.

Det empiriske grundlag tilvejebringes gennem klasserumsstudier ved syv skoler og bygger på observationer i dansk, engelsk og tysk. Dertil knyttes interview med lærere og elever. Forskergruppen har udviklet en kodningsmanual, som analytisk kan adressere de processer, der indgår i grammatikundervisningen.

Projektet er funderet på international forskning, såvel effektstudier som kvalitative klasserumsundersøgelser, der dog peger i lidt forskellige retninger, idet grundlaget for studierne er forskellige. *Et* forhold står klart, nemlig at en dekontekstualiseret grammatikundervisning har ringe effekt på elevers skriftlige kompetencer. Studierne peger på et behov for at udvikle ny viden om, hvad der foregår i grammatikundervisning på tværs af skolens fag, og om hvordan det opleves og forstås af lærere og elever.

I Gamma3 udkrystalliserer sig en række fund. Således er der stor forskel på, hvor megen tid der går til eksplicit grammatikundervisning i de tre fag. Hvorvidt undervisningen er tilrettelagt som individuel undervisning foran computerskærmen eller som fælles klasesamtaler om sprogets opbygning og regelmæssigheder i sprogbrug. Dermed er der også stor forskel på om elever - og lærere - anvender et grammatisk metasprog. Der er kun minimal dialog de tre sprogfag imellem, forstået på den måde, at der ikke foregår et tværfagligt samarbejde om grammatikundervisning på skolerne, og fagene bringes ikke i dialog med hinanden i undervisningen. Derfor møder elever ikke en grammatikundervisning, der er konsistent i skolen, men må navigere på forskellig vis i fagene.

Grammatikundervisning viser sig at være så meget andet end grammatikundervisning. Den er lærernes tvivl. Den optræder som tidsudfyldning og pauser i en skoledag. Den er både implicit og eksplicit. Den tager form af gloselister, stavekontrol, regelmæssigheder, og den er ofte udliciteret til digitale teknologier. Grammatikundervisning fremstår både som et individuelt ansvar, den enkelte elev skal tage på sig, men også som et kollektivt anlæggende, som lærerne styrer. Grammatikundervisning viser sig nogle gange at tage en særlig form, når eleverne samtaler om grammatik i gruppearbejder, ligesom grammatik også er et disciplineringsværktøj for lærerne.

Gamma3 undersøger både det typiske og det særlige. De mange centrale fund om hvad der er på spil i klasserum, hvor grammatikundervisning er genstandsfelt, rejser spørgsmål om, hvad grammatikundervisning egentlig er, kunne være og gør godt for.

Del I: Indledning

Studiets baggrund og forskningsspørgsmål

AF KRISTINE KABEL, METTE VEDSGAARD CHRISTENSEN OG LENE STORGAARD BROK

Grammatikundervisning er for mange et begreb, der udløser en række følelser fra skoletiden: Undervisningen kan være kedelig, angstfremkaldende, afslappende, inspirerende, foruroligende, forbundet med nederlag eller glæde. Undervisningen kan tage form af træning og rutineøvelser, eller den kan åbne for nye verdener. For børn, der går i skole i dag, er grammatikundervisning en del af deres skolehverdag. Både i danskfaget og i skolens øvrige sprogfag. Flere studier viser, at grammatikundervisningen i skolens modersmålsfag eller *language one*-fag (L1-fag) er mere forandringsresistent, end litteraturundervisning, medieundervisning og læseundervisning er (Humphrey, Love, & Droga, 2011; The English Review, 2004).

Når vi kigger tilbage i skolehistorien for eksempelvis danskfaget finder vi, at grammatikundervisningen gled ud af faget i grundskolen i en kort periode i 1970'erne og 80'erne (Sørensen, 2008). I dag møder elever i såvel indskolingen, på mellemtrinnet som i udskolingen imidlertid læremidler, der helt eller delvist handler om grammatik, og det vidner om, at grammatik igen er på skemaet. Disse materialer har især fokus på ordklasser, endelser og sætningsopbygning, særligt kombineret med staveregler og tegnsætningsregler (Bundsgaard, Buch, & Fougt, 2017; Kabel, 2017). Det samme gør sig gældende i et fremmedsprogssprogssag som tysk, i hvert fald i vores skandinaviske nabolande og sandsynligvis også i Danmark: Her er læremidlerne til faget præget af en formel, strukturalistisk grammatikforståelse (Haukås, Malmqvist, & Valfridsson, 2016). At grammatikundervisningen som disciplin gled helt ud af danskfaget i en periode, er ikke så overraskende. I den internationale forskningslitteratur finder vi nemlig den samme tendens, også for andet- og fremmedsprogssag som engelsk og tysk i grundskolen, men vi ser også, at der i for eksempel tysk er en gryende positiv indstilling over for grammatikundervisning (Haukås & Vold, 2012).

Grammatikundervisning har i en række lande været genstand for ganske hidsige didaktiske debatter, for eksempel i Norge, hvor det er blevet diskuteret, hvorvidt grammatikundervisning dræber kreativitet i skrivning (Hertzberg, 1995), eller i England, hvor det er blevet debatteret, hvorvidt man forsømte elevernes skrivning ved ikke at undervise i grammatik (Locke, 2010).

Selvom grammatik som fænomen og disciplin udløser følelser og er med til at sætte debatter i gang, så ved vi grundlæggende meget lidt om, hvordan der undervises i grammatik i danske klasserum, og hvilke eventuelle ligheder og forskelle der er mellem grammatikundervisningen i de fag, hvor sprog udgør et centralt genstandsfelt. Der er ikke foretaget egentlige klasserumsstudier af grammatikundervisning, og vi ved ikke, om den grammatikforståelse og det fokus, som de få undersøgelser af læreplaner og læremidler peger på, også er genkendelige i undervisningen. Vi ved med andre ord ikke, hvad der foregår i grammatikundervisning, og vi ved ikke, hvordan undervisningen opleves og forstås af de direkte aktører i klasserum rundt om i Danmark: lærerne og eleverne.

Derfor er der behov for forskning i feltet og med Grammar3-projektet stiller vi forskningsspørgsmålet:

Hvordan praktiseres grammatikundervisning i grundskolens tre største sprogfag dansk, engelsk og tysk?

Ved at spørge således adresserer vi ikke kun et nationalt, men også et internationalt vidensbehov. Den engelske forsker Debra Myhill (2018) efterspørger tætte undersøgelser af grammatikundervisning på tværs af skolens fag, fordi det vil være et afgørende bidrag til en forståelse af, hvad grammatikundervisning kan være i skolen, og til hvordan den kan forstås på tværs af fag. Grammar3-projektet går dermed i dialog

med aktuel international forskning, og det gør vi blandt andet ved at gå andre veje end den dominerende grammatikdidaktiske forskning. Siden begyndelsen af det 20. århundrede er der således foretaget en række effektstudier af grammatikundervisning. I disse studier er det blandt andet blevet undersøgt, om det, amerikaneren George Hillocks (2008) har kaldt *traditional school grammar*, kan have en effekt på elevers skrivning, både på korrekthed og kvalitet. Med en traditionel skolegrammatik menes sætningsopbygning og ordmateriale – typisk ordklasser – samt regler for tegnsætning og stavning. Resultaterne af effektstudierne er forholdsvis entydige, nemlig at en isoleret undervisning i en traditionel skolegrammatik ingen effekt har på hverken korrekthed eller kvalitet; den kan ligefrem have en negativ effekt på kvaliteten i elevers skrivning (Graham & Perin, 2007). Nyere effektstudier foretaget i engelskfaget i England har undersøgt effekten af en anden type grammatikundervisning end den traditionelle, nemlig kontekstualiseret grammatikundervisning, integreret i skriveundervisning. Disse studier er de første studier, der – med en vis robusthed – viser, at grammatikundervisning kan have en positiv effekt på elevers skrivning og metasproglige opmærksomhed (Jones, Myhill, & Bailey, 2013; Myhill, Jones, & Lines, 2018). Overordnet viser rækken af empiriske studier dog også, at der er mange forskellige forståelser af grammatikundervisning, og derved, at der er mange bud på, hvilken betydning grammatikundervisning kan have i skolens fag (Macken-Horarik, Sandiford, Love, & Unsworth, 2015).

Vi er i Gramma3-projektet nysgerrige efter at komme tættere på selve undervisningen: Vi er optaget af at forstå praksisser, det vil sige af at forstå, hvordan grammatikundervisning former sig, og hvordan lærere og elever oplever og forstår grammatikundervisning. 3-tallet i Gramma3 står for de tre fag, som indgår i undersøgelsen: dansk, engelsk og tysk, med danskfaget som grundskolens modersmålsfag eller L1-fag, engelsk som det største fremmedsprogssag, et fag, der aktuelt i Skandinavien har karakter af et andet-sprogssag, eller L2-fag (Holmes & Dervin, 2016; Kabel & Svarstad, 2019), og med tyskfaget som det største tredje sprogssag i grundskolen, som et L3-fag. Når vi ikke har for eksempel franskfaget med i undersøgelsen skyldes det tilblivelsen af Gramma3 og det forskningsdesign, vi har valgt: Vi har ønsket at følge de samme elever i syv klasser på syv forskellige skoler gennem deres undervisning i de tre fag. Elever vælger typisk enten tysk eller fransk, og vi kan derfor kun følge dem i et af de to fremmedsprogssag.

Det empiriske grundlag for studiet er grammatikundervisning i udskolingens 7. og 8. og 9. klasse, hvor tyskfaget ikke længere er et helt nyt fag for elever, og hvor afgangsprøverne i de tre fag forventeligt endnu ikke dominerer hverdagen i klasserummet. Vi har i alt observeret 120 lektioner i dansk, 55 i engelsk og 40 i tysk. Vi har været til stede i den almindelige undervisning i hvert fag, uafhængigt af hvad der var på programmet. På den måde har vi også kunnet undersøge, hvor meget af hvert fags undervisning der udgøres af grammatikundervisning. Ud over klasserumsobservationer har vi interviewet deltagende lærere og seks tilfældigt udvalgte elever fra hver klasse.

Et kollektivt samarbejde over 2 år

Gramma3 er et stort forskningsprojekt med et budget på 4,3 millioner kroner. Det er blevet til i et stærkt samarbejde mellem flere institutioner: Københavns Professionshøjskole, VIA University College og Nationalt Videncenter for Læsning.

Projektledelsen udgøres af Kristine Kabel, adjunkt, DPU, Aarhus Universitet (ved projektstart ansat på Københavns Professionshøjskole), Mette Vedsgaard Christensen, docent, VIA University College og Lene Storgaard Brok, leder, Nationalt Videncenter for Læsning. Kristine Kabel er lokal leder i Øst, og Mette Vedsgaard Christensen i Vest.

Fra 2019 trådte også Hanne Møller, ph.d., lektor, Københavns Professionshøjskole ind i projektledelsen og vil i studiets 2. del være lokal leder i Øst. Derudover deltager:

Tre medarbejdere fra Københavns Professionshøjskole: Kirsten Bjerre, lektor i tysk, Lilian Rohde, lektor i engelsk og Søren Martin Vestergaard Riis, lektor i dansk.

Otte medarbejdere fra VIA University College: Inger Maibom, lektor i dansk, Ida Gyde, lektor i dansk, Grete Dolmer, lektor i dansk, Peter Fregerslev, lektor i dansk, Kathrin Bock, lektor i dansk, Juljana Gjata Hjorth Jacobsen, ph.d., adjunkt i tysk, Nanna Jørgensen, lektor i engelsk og Karen Lassen Brundt, lektor i engelsk. Hanne Wachter Kjærgaard, ph.d., tidligere lektor i engelsk, nu leder af Det Nationale Center for Fremmedsprog i Aarhus, deltog i 2018.

En medarbejder fra Nationalt Videncenter for Læsning: Jacob Spangenberg, akademisk medarbejder.

Hvad vil vi med Gramma3

Med Gramma3 ønsker vi at bidrage med ny og værdifuld viden om, hvordan grammatikundervisning praktiseres i udkolingen i Danmark. Det er en viden, der kan få indflydelse på didaktiske udviklingsmuligheder i fagene, herunder for samarbejdsmuligheder mellem faglærere på skoler. En større intern forståelse for hinandens praksisser kan bidrage til, at elevers sprogkompetencer kan støttes på nye måder i grundskolen, blandt andet gennem et styrket teamsamarbejde om sprogidaktik på tværs af fag. Skolen uddanner til samfundet, og gode sprogkompetencer er væsentlige i det 21. århundrede for den enkeltes deltagelsesmuligheder i fag, deres uddannelsesmuligheder og deres livsmuligheder. Børn og unge har brug for at lære at kommunikere adækvat i en række forskellige situationer i og uden for skolen og på flere sprog, og grammatikundervisning kan spille en central rolle i forhold til at støtte gode sprogkompetencer. Grammatikundervisningen kan også hente andre begrundelser end de transmissive, for eksempel kan viden om sprogets opbygning og brug være et centralt vidensområde i sig selv, og grammatikundervisningen kan vise sig at spille andre centrale roller i grundskolen for de direkte aktører, hvilket vi går tæt på ved at stille det forskningsspørgsmål, vi gør i Gramma3.

Studiet er desuden relevant i forbindelse med regeringens aktuelle *Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet* (Undervisningsministeriet & Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017), hvor der på baggrund af bekymring for generel kvalitet af fremmedsproglige kompetencer udtrykkes ”akut behov for at se samlet på, hvordan der arbejdes med sprog i uddannelsessystemet”, og det pointeres, at ”elever og studerende skal udvikle deres sprogkompetencer gennem god sprogundervisning” (Undervisningsministeriet & Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017, s. 3).

Teorigrundlaget i Gramma3

Grammatikundervisning

Begrebet ’grammatikundervisning’ kræver et omfattende definitionsarbejde, og det er med overlæg, at vi har valgt dette begreb og ikke for eksempel ’sprogundervisning’ som genstand for vores undersøgelsesinteresse. Vi undersøger ikke al undervisning i og med sprog i skolen, i stedet undersøger vi specifikt, hvad der sker, når sprog gøres til genstand for eksplicit undervisning i skolens sprogfag dansk, engelsk og tysk. Vi er ikke optaget af *god grammatikundervisning*, men i at forstå, hvad der foregår i grammatikundervisningen, også set med deltagerperspektiv.

I empiriske studier af grammatikundervisning vil sætningen ofte udgøre det sproglige niveau, som et studie retter sig mod. I Gramma3 anerkender vi imidlertid, at grammatik ikke kun angår for eksempel syntaks, og ikke kun tilbyder en lære om eller et metasprog for sætningsopbygning. For at kunne undersøge og profilere praksisser i de tre fag har vi derfor taget udgangspunkt i et bredt grammatikbegreb.

Andrews et al. (2006) skelner mellem ’word grammar’, ’sentence-level grammar’ og ’text grammar’. Denne skelnen handler om sproglige niveauer *under*, *på* og *over* sætningen. Myhill (2018) skelner mellem grammatik som system og valg, hvor en undervisning med opmærksomhed på det sidste vil lægge mere vægt på, at en elev ved, hvordan en passivkonstruktion former den information, der kommunikeres, frem for *at* det er en passivkonstruktion. Ved som Myhill at skelne mellem disse to forskellige forståelser

af grammatik kan flere sproglige niveauer siges at komme i spil og være relevante at have blik for, hvis grammatikundervisning skal undersøges, som vi gør i Grammar3. Grammatikundervisning kan have fokus på struktur eller på valg, og det sidste vil medføre, at også niveauer *over* sætningen gøres til genstand for explicit undervisning, herunder tekst- og kontekstniveauerne. Vi anvender således et bredt grammatikbegreb for at kunne få øje på praksisser i klasserum, der kan bygge på strukturelle såvel som mere funktionelle traditioner, og som også kan tage højde for, at blandt andet L1-fag i grundskolen kan bestemmes som et tekstfag (Berge 2005; 2012; Krogh et al., 2017), hvor et metasprog om sprog og sprogbrug må involvere andre niveauer end sætningen.

For at operationalisere et bredt grammatikbegreb trækker vi på australieren Mary Macken-Horarik og hendes kolleger (2015), der bruger begrebet 'multilevel grammatics' og med det begreb inkluderer tekst og kontekst. De bruger også betegnelsen 'en holistisk grammatik' om dette udgangspunkt. Den teoretiske baggrund for dem er den systemisk funktionelle lingvistik (Halliday & Matthiessen, 2004), der ønsker at udvikle en grammatik, der inkluderer sprog i brug. Når vi trækker på begrebet 'multilevel' adresserer vi, at grammatikundervisning kan inkludere et fokus på flere sproglige niveauer (under, på og over sætningsniveau), og at det også kan inkludere et fokus på kontekstniveauet, uden at studiet dermed placerer sig inden for en bestemt teoridannelse.

Et bredt grammatikbegreb er derved ikke et pædagogisk standpunkt, der involverer et opgør med en undervisning, der kan bygge på for eksempel et strukturalistisk (Saussure, 1970) eller et transformativt grammatikbegreb (Chomsky, 1957). I Grammar3 bruger vi specifikt et multilevel-grammatikbegreb for at kunne være eksplorativt undersøgende i klasserum, hvor vi forventer at observere en grammatikundervisning, der kan antage mange former og have forskellige formål.

Sproglige niveauer

Mens grammatik etymologisk set betyder læren om skriftsprog, så udvider vi begrebet til at angå både skriftligt og mundtligt sprog, det vil sige til at dække verbalsprog bredt set. De sproglige niveauer, vi har blik for, når vi således undersøger grammatikundervisning med udgangspunkt i et bredt, multilevel-grammatikbegreb, er ord-, sætnings-, tekst- og kontekstniveauerne. Nedenfor følger en kort uddybende beskrivelse af hvert sprogligt niveau.

Ordniveau

Har grammatikundervisning fokus på dette niveau, kan det involvere et morfologisk arbejde, for eksempel et arbejde med ordklasser og dele af ord, herunder bøjninger af bestemte ordklasser. Det kan også involvere et semantisk arbejde med enkeltord, for eksempel har vi inkluderet fælles klassesamtale om et ords betydning i forskellige konkrete sammenhænge i vores forståelse af grammatikundervisning. Hvis læreren og eleverne i en klasse således har talt om ordet organisme og den betydning, det har i dag for dem, hvilken betydning ordet tillægges i ordbogen, og hvilken betydning det har, når det er brugt i en bestemt faglig sammenhæng, for eksempel i en faglig diskurs om romantikken, så ser vi dette semantiske arbejde med ord og deres skriftende betydning som et eksempel på grammatikundervisning.

Sætningsniveau

Rettes der i undervisningen opmærksomhed mod syntaktiske forhold, så forstår vi det som grammatikundervisning på sætningsniveau. Et eksempel kan være undervisning, hvor eleverne arbejder med perfektum i tysk, og læreren retter fokus mod placeringen af finit og infinit verbal.

Tekstniveau

Med tekst forstår vi såvel mundtlige som skriftlige tekster, hvor verbalsproget er den dominerende modalitet. Det kan være elevernes egne skriftlige produktioner, eller det kan være en bestemt dialog, der øves mundtligt. Tekstniveauet kan berøre 1) organiseringen af en tekst, herunder forskellige teksttypers struktur og organiseringer (kohærens) samt kohæsive bånd og 2) semantiske mønstre i en tekst, herunder hvordan ordvalg kan være med til at signalere bestemte betydninger og være karakteristiske for denne

tekst. Ved at inddrage tekstniveauet udvider vi altså i høj grad forståelsen af grammatik som en lære, der inkluderer indsigter fra tekstlingvistikken.

Kontekstniveau

Over sætningen er der også konteksten, som indgår i vores multilevel-grammatikbegreb. Vi beskriver ikke en sætning som kontekst for et ord eller en tekst som kontekst for en sætning. Konteksten bestemmer vi på en lidt anden måde: Dette niveau kan være involveret eksplicit, når der i undervisningen rettes opmærksomhed mod sammenhænge mellem et eller flere af de andre sproglige niveauer og kommunikative forhold. Vi har i studiet udviklet et differentieret kontekstbegreb, som er vokset ud af vores specifikke undersøgelsesinteresser og den løbende udveksling mellem teori og data i de kollektive fortolkningsprocesser. Konteksten bestemmer vi således som *mangefacetteret*. Nogle facetter er forbundet med en semiotisk kontekst, det vil sige med den kontekst, der kan læses ud af sprogbrug på ord-, sætnings- og tekstniveau, andre facetter med observerbare omgivelser i klasserummet (Bartlett, 2016; Kabel & Brok, 2018). Konkret inddrager vi fire facetter af konteksten i studiet:

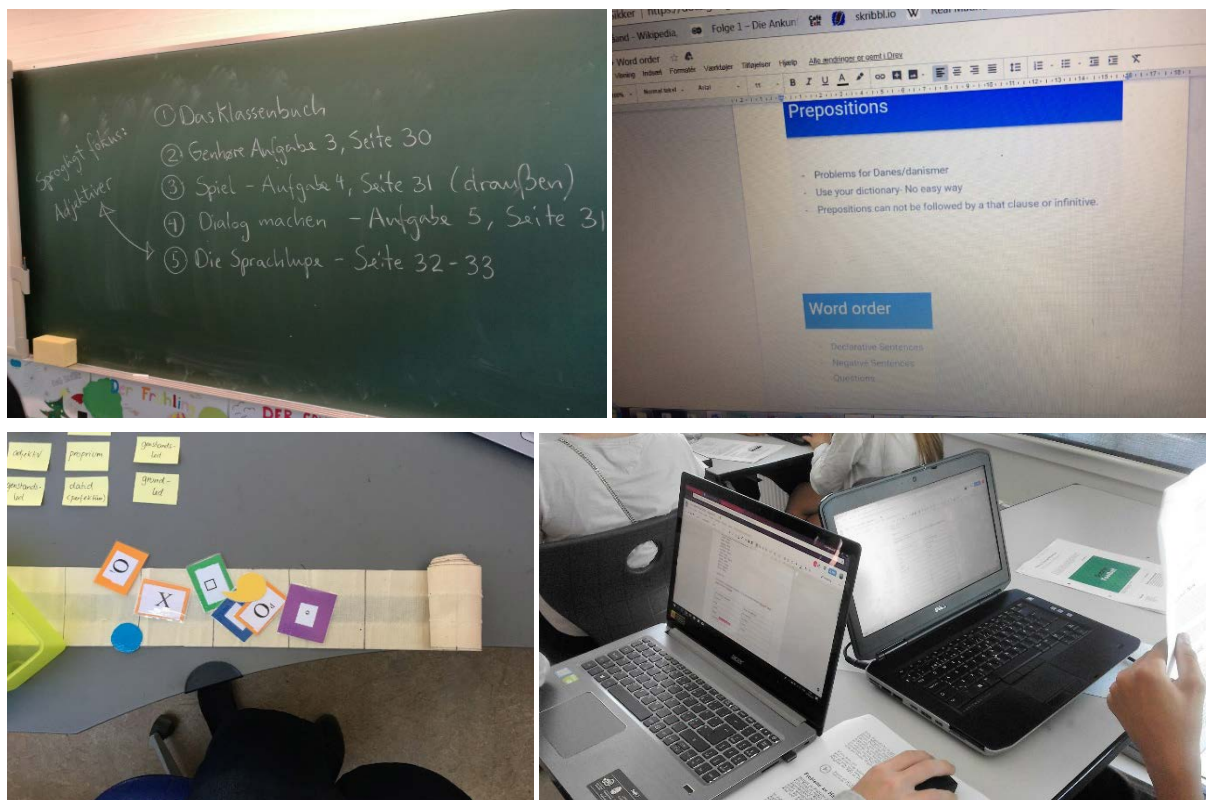
- a. *Kommunikationskonteksten*, forstået som den situation, sprogbrug i skriftlig eller mundtlig tekst afspejler og medskaber. Kommunikationskonteksten kan være i spil, hvis grammatikundervisningen har fokus på valg på ord-, sætnings- og/eller tekstniveau og betydningen af denne sprogbrug i en kommunikationssituation. Det kan være i en dansktime, hvor der er fælles klassesamtale om, hvorvidt brug af bestemte ironiske ord i et læserbrev bevirker, at teksten kan siges at henvende sig til en bestemt modtagergruppe frem for en anden.
- b. *Elevers semantiske erfaringer* med sprogbrug i forskellige sammenhænge og på forskellige sprog. Vi inddrager et blik for disse for at kunne differentiere mellem undervisning, hvor læreren fortæller om muligheder i forbindelse med analyse eller produktion af en skriftlig eller mundtlig tekst, og undervisning, hvor eleverne inviteres til at dele deres erfaringer med sprogbrug, og med hvordan bestemte valg kan være forbundet med bestemte situationer. Er denne facet i spil, er kommunikationskonteksten det med andre ord også – men ikke nødvendigvis vice versa. Elevers semantiske erfaringer kan også være i spil på tværs af fag; læreren kan i tysk spørge, hvordan man ville indlede en hilsen til en, man ikke kender på et andet af elevernes sprog, for eksempel engelsk.
- c. *Læreres og elevers livserfaringer*, indgår læreres og elevers livserfaringer i grammatikundervisningen er konteksten også i spil, her er altså tale om en anden form for involvering af en kontekst end hvad der adresseres med de to foregående facetter.
- d. *Undervisningsomgivelserne*, forstået som læreres eller elevers henvisninger til noget i faget eller i andre fag, der er foregået tidligere eller skal foregå efterfølgende. Med dette begreb har vi et blik for, hvornår det, en klasse arbejder med, sættes ind i en større skolesammenhæng. Hvis læreren for eksempel spørger, om eleverne kan huske, hvordan de arbejdede med konjunktioner i går, eller henviser til, hvordan de skal bruge ønskeformen i næste uge - eller krydshenviser til noget, eleverne har arbejdet med i et andet fag - så er undervisningsomgivelserne i spil. Denne kontekstfacet er blandt andet valgt ud fra en hypotese tidligt i Gramma3 om en forventet dialog mellem fagene i klasserum.

Ud over de fire sproglige niveauer, inklusive kontekstniveauet og de forskellige facetter, undersøger vi som et særskilt niveau *lyd*, reserveret til undervisning, hvor der er et fonologisk fokus på udtaleforhold. Figur 5 i afsnittet *Analyse* viser en oversigt over de sproglige niveauer og de øvrige koder i Gramma3. Hvordan vi mere konkret har undersøgt grammatikundervisning, og hvilke analytiske tvivlstilfælde og afgrænsninger vi har foretaget, uddyber vi i det afsnit.

Hvilken grammatikundervisning undersøger vi ikke

Som konsekvens af, at vi ikke undersøger al undervisning i og med sprog eller 'sprogundervisning' mere bredt, skelner vi i studiet mellem *implicit* og *eksplicit* grammatikundervisning. Vores undersøgelsesinteresse er rettet mod eksplicit grammatikundervisning, for det er den, vi kan observere, når vi følger elever i en klasse og deres undervisning. Eksplicit grammatikundervisning bestemmer vi som undervisning, hvor der i klasserummet rettes direkte opmærksomhed mod strukturer og regelmæssigheder

på de sproglige niveauer, vi adresserer med vores multilevel-grammatikbegreb. Eksplicit grammatikundervisning kan træde frem på mange måder. Det er eksplicit grammatikundervisning, hvis læreren for eksempel siger, at nu arbejder vi med perfektum, hvis eleverne arbejder individuelt med opgaver, der for eksempel eksplicit handler om sætningsstruktur og identifikation af led, eller hvis de laver øvelser eller deltager i aktiviteter, hvor grammatiske forhold udgør overskriften. Eksplicit grammatikundervisning kan også finde sted undervejs i andre aktiviteter, hvis der rettes direkte opmærksomhed mod sprog og sprogbrug undervejs. Nedenfor er en række fotos fra klasserum, hvor vi har observeret eksplicit grammatikundervisning.



Figur 1: Fotos fra klasserumsobservationsdata: dagens program på tavle (tysk), opgaveinstruktion på skærm (engelsk), laminerede hjælpemidler (dansk), individuelt ordarbejde (tysk).

Når vores undersøgelsesinteresse er rettet mod eksplicit grammatikundervisning, er det som nævnt, fordi denne undervisning er observerbar, ikke fordi vi underkender implicit grammatikundervisning. Med det snit, vi har foretaget, er der nogle praksisser, vi ser, og andre praksisser, som vi ikke ser, men som vi kender. I engelskfaget i grundskolen er der således for eksempel en lang tradition for at skelne mellem det, Long (1991) opsummerer som henholdsvis 'focus on form' og 'focus on forms'. 'Focus on form' er forbundet med en kommunikativ undervisningstradition, hvor der primært rettes et implicit – og ikke et eksplicit – fokus på strukturer og regelmæssigheder. Denne tradition bygger blandt andre på Steven Krashen (1981) og hans fremhævelse af 'acquisition' frem for 'learning', det vil sige på ubevidst tilegnelse frem for bevidst læring, samt på pointeringer af vigtigheden ved kommunikativ kompetence som noget andet og mere end grammatisk kompetence (Canale & Swain, 1980). 'Focus on forms' bliver af Long (1991) brugt til at fremhæve det fokus, der kan være i en undervisning domineret af isolerede grammatik-, oversættelses- og indsætningsøvelser. For mange engelsklærere vil en sådan undervisning være forbundet med en grammatikdidaktik, der hører fortiden til. Undervisningsaktiviteter i fremmedsprog hvor eleverne for eksempel i dialoger bruger nogle bestemte chunks, og derved indirekte også lærer noget om syntaks på målsproget, vil de fleste engelsklærere derfor genkende som grammatikundervisning i kraft at aktivitetens 'focus on form'. Når vi i Gramma3 undersøger eksplicit grammatikundervisning, falder denne type undervisningsaktiviteter uden for vores undersøgelsesinteresse, men som tidligere angivet sker det ikke

for at underkende den tradition, de kan forstås i lyset af; det er et snit, der er betinget af vores forskningsdesign.

Praksisser

Med vores forskningsspørgsmål spørger vi til *praksisser*: Hvordan praktiseres grammatikundervisning i grundskolens tre største sprogfag dansk, engelsk og tysk?

Praksisbegrebet bruges på forskellige måder inden for forskellige forskningstraditioner (Blikstad-Balas, 2014). Vi anvender begrebet med inspiration fra etnografisk literacyforskning og bestemmer det med Street (1995) som et begreb der dækker såvel observerbare hændelser ('events') som deltageres værditilskrivninger i de sociale sammenhænge, hvor hændelserne foregår. De måder, grammatikundervisning foregår og forstås på, er således en del af de sociale praksisser, som udgør et fag, og som rækker ud over det rent lokale undervisning i en enkelt klasse. Samtidig anerkender vi, at for eksempel en skoles kultur kan medforme de måder, grammatikundervisning foregår på i dansk, engelsk eller tysk, ligesom vi ved, at den enkelte lærers viden om (fagrelevant) grammatik og viden om didaktiske muligheder i grammatikundervisningen har betydning for den måde, læreren underviser på (Myhill, 2010b; Myhill, Jones, Lines, & Watson, 2012).

Hvad består et fag af? Når vi undersøger, hvordan grammatikundervisning praktiseres, så er vi optaget af et særligt fagligt perspektiv, nemlig sociale praksisser i klasserum. Vi forstår dem som foranderlige og dynamiske (Ongstad 2004). Med Ellen Krogh (2003; 2011) anskuer vi fag og de sociale praksisser i fag på tre niveauer. På et niveau er der styredokumenter eller det, Krogh betegner retoriske praksisser, hvor "forandringer forhandles direkte som led i uddannelses- og fagpolitisk styring" (Krogh, 2003, s. 21). Undervisningspraksisser i klasserum udgør et andet niveau, hvor forandringer foregår langsommere, og på et underliggende niveau er der desuden teoretiske praksisser, som angår forståelser af gyldig videnskabsfaglighed. Disse tre niveauer bidrager med en skelnen, der er analytisk brugbar til at forstå de sociale praksisser, som fag blandt andet udgøres af. Med denne skelnen anerkender vi samtidig, at såvel styredokumenter som forståelser af gyldig videnskabsfaglighed også er forbundet med, hvordan grammatikundervisning praktiseres i klasserum, selvom vi ikke inddrager disse niveauer af fag i vores analyse. Forståelsen af, hvad et fag udgøres af, har imidlertid betydning for vores diskussion af hovedfund, derfor vender vi tilbage til denne diskussion i Del III i denne rapport.

Metodologi og metode

Grammar3 – et fokuseret etnografisk studie

I Grammar3 undersøger vi, hvad der sker, når sproglige strukturer og regelmæssigheder gøres til genstand for undervisning i skolens tre sprogfag, dansk, engelsk og tysk. I vores teoretiske afsnit ovenfor har vi beskrevet, hvad vi forstår ved genstanden for vores undersøgelse – *grammatikundervisning* – samt hvad vi forstår ved *praksisser*. I dette afsnit redegør vi for, hvordan vi konkret har undersøgt grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk.

Studiet er etnografisk på den specifikke måde, at vi, som Green og Bloome (1997) beskriver det, undersøger *et aspekt* af fag. Vi arbejder således med en fokuseret etnografi (Knoblauch, 2005), hvor genstandsfeltet er grammatikundervisning. Fokuseret etnografi er især beskrevet og appliceret i anvendt forskning, hvor enkelte og afgrænsede aspekter af ellers komplekse kulturer undersøges. Hvor traditionel etnografi lægger vægt på tid i felten for at forstå de praksisser, der kan være fremmede for forskeren, så er det centrale i fokuseret etnografi forskerens *fortrolighed* med det, der undersøges. Fortroligheden eller vores forkundskab har muliggjort et fokus, altså at det er et aspekt af fag, vi har kunnet undersøge. Fortroligheden har også muliggjort, at vi har behøvet kortere tid i felten. Det har således været en værdifuld kollektiv ballast, at alle forskere og medarbejdere i Grammar3 bærer på en faglig viden om projektets genstandsfelt. Alle er sproglærere og har erfaring med grammatikundervisning i fag enten som forskere

eller undervisere. Denne fortrolighed har vi også brugt aktivt til at skabe forståelse for de praksisser, der foregår i grammatikundervisningen i grundskolen.

I overensstemmelse med det valgte design har vi investeret i kollektive analyseprocesser af de indsamlede data. Efterfølgende har vi gennemført member-checking gennem interviews med lærere og elever for at sikre, at det, vi har set og oplevet som typisk for, hvordan grammatikundervisning foregår i den enkelte klasse, også *genkendes* som typisk af de involverede. De interviews, vi har gennemført med lærere og tilfældigt udvalgte elever, har således haft en dobbeltfunktion: 1) de udgør en del af data i forhold til at undersøge praksisser, og 2) de har bidraget metodologisk til at underbygge, om det, vi har set og oplevet, også bekræftes og genkendes som typisk af de involverede. Konkret har feltobservatøren i hvert fag i en klasse udarbejdet 2-3 eksempler på det typiske i klassens grammatikundervisning og medbragt disse eksempler til interview med den pågældende faglærer. Desuden er et af disse eksempler fra hvert fag medbragt til interview med elever i den pågældende klasse.

Med et fokuseret etnografisk design placerer vi os inden for en fortolkende metodologi. Vi har i forhold til vores klasserumsobservationer udvalgt nøgleeksempler eller det, der også betegnes som 'key incidents' (Erickson, 1977). Kroon og Sturm (2000; 2007) fremhæver inden for fokuseret etnografi, at en nøglebegivenhed eller nøglehændelse kan forstås på denne måde:

A key event is key in that it brings to awareness latent, intuitive judgments the analyst has already made about salient patterns in the data. Once brought to awareness these judgments can be reflected upon critically. (Erickson, 1986, s. 108) (Kroon & Sturm, 2000, s. 564; 2007, s. 103)

To strategier har været centrale i vores bearbejdning af data: Vi har været optaget af at få øje på *det typiske* og derfor udvalgt og medbragt nøgleeksempler til interviewene. Udvælgelsen er sket på baggrund af en række fælles datasessions både lokalt i Øst og Vest og på tværs af forskergrupperne, hvor vi i observationsperioden både har justeret vores observationsguide og teknik og har delt vores observationer.

Vi har også været optaget af at få øje på *det særlige*, som kan belyse de praksisser, vi ser. Det særlige har senere i fortolkningsprocessen udkrystalliseret sig og er blevet til de delstudier, som de tematiske artikler i herværende rapport præsenterer.

Etiske overvejelser

I studiet har vi fulgt forskningsetiske retningslinjer som formuleret af Uddannelses- og Forskningsministeriet (2016) og fra alle deltagere indhentet samtykke, der lever op til den aktuelle datalov. Vi har desuden valgt en åben strategi i mødet med såvel lærere som elever, hvor vi har fortalt om studiet (Cole, 1991). I enkelte klasser har der været forældre, der ikke ønskede, at deres børn deltog. I de tilfælde har vi undgået at indsamle for eksempel elevtekster fra disse børn samt undgået at vælge disse børn til interview. For såvel lærere som særligt de deltagende elever har vi i studiet sikret ansvarlighed i måden, interview er blevet gennemført på og med en særlig opmærksomhed på etisk velvalgte strategier, når de deltagende elever er blevet interviewet (Brinkmann & Kvale, 2015).

De deltagende skoler og dataindsamling

Syv skoler har deltaget i projektet, og i udvælgelsen har vi tilstræbt, at skolerne repræsenterer en vis forskellighed i forhold til geografi, elevgrundlag og skolekulturer.

Skematisk oversigt over de deltagende skoler:

Skole 1	Skolen er en lille skole beliggende i et lille landsbykvarter. Skolens elevgrundlag er overvejende middelklasse, og skolen eksperimenterer med måder at organisere fagundervisning på.
Skole 2	Skolen er en almindelig større folkeskole, der ligger i et højere middelklassekvarter med villaer og lige ved større lejlighedskomplekser. Elevgrundlaget er hovedsageligt højere middelklasse. Der er elever med andre eller flere sprog end dansk som førstesprog.
Skole 3	Skolen er en større folkeskole. Skolens elevgrundlag er sammensat, middelklasse og lavere middelklasse. Halvdelen af skolens elever har andre og ikke-europæiske sprog end dansk som førstesprog eller delt førstesprog. Skolen eksperimenterer med fælles årgangsundervisning (to klasser) og to-lærerundervisning.
Skole 4	Skolen er en tosporet byskole, beliggende i en større by. Skolens elevgrundlag er multietnisk, ca. halvdelen af skolens elever har ikke dansk som deres førstesprog eller som eneste førstesprog. Skolen optager elever fra omkringliggende kvarterer, der udgøres af ældre parcelhuse og boligforeninger.
Skole 5	Skolen er beliggende i et nyere parcelhuskvarter i en halvstor provinsby. Den er en udpræget middelklasseskole, hvor stort set alle elever har etsproget, dansksproget baggrund. Skolens udskoling er organiseret på en måde, der muliggør emne- og projektarbejde på tværs af klasser inden for samme årgang, derfor går eleverne i udskolingen ikke i faste klasser.
Skole 6	Skolen er beliggende i en halvstor provinsby, og skolens elevgrundlag består af elever med dansk som førstesprog og af elever med en række andre sprog som hjemmesprog. Skolen optager elever fra et større og meget blandet byområde, da skolen udelukkende rummer de ældste klasser.
Skole 7	Skolen er beliggende i udkanten af en halvstor provinsby og optager elever med meget forskellige socioøkonomiske baggrunde. Skolen er placeret i et område med primært udlejningsboliger og boligforeninger, men optager elever fra større og blandet byområde.

På alle de deltagende skoler har vi grebet undersøgelsen an på samme måde og indsamlet samme type data. Projektlederen og typisk flere af projektets medarbejdere har holdt et indledende møde med de deltagende lærere, hvor de er blevet informeret om projektets formål. Herefter er der blevet aftalt, hvornår observationerne kunne finde sted.

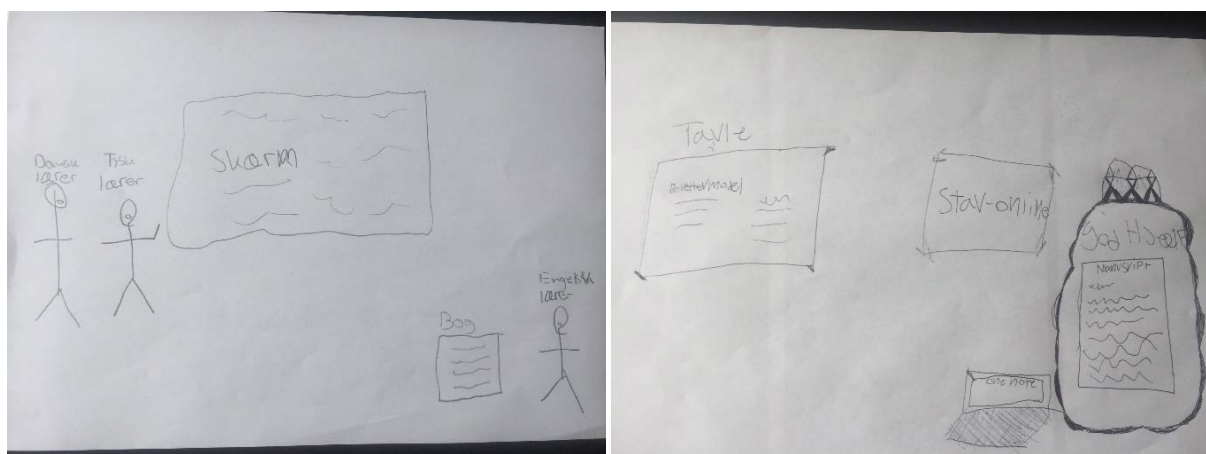
Forskergruppen er bredt sammensat, og sammensat, så observatørerne i dansk var fortrolige med danskfaget, i engelsk med engelskfaget og i tysk med tyskfaget. Vi har fulgt tre klasser i Østdanmark (Storkøbenhavn) og fire klasser i Vestdanmark (Øst- og Midtjylland). Som udgangspunkt har der i hver klasse været en fast danskobservatør, der kun fulgte danskundervisning i den pågældende klasse, og dertil har der været knyttet henholdsvis en 'flyvende' engelskobservatør og en 'flyvende' tyskobservatør, der også dækkede de øvrige deltagende skoler i området. Derudover fulgte danskobservatørerne også klasserne i de to andre fag, når der var behov for det. I alle fag har vi observeret, hvad der svarer til tre ugers undervisning i de pågældende fag. Enkelte steder var det muligt at observere tre sammenhængende uger, men de fleste steder blev observationerne afbrudt af for eksempel lejrskoler og temauger i andre fag samt forskernes egne andre arbejdsaktiviteter. I nogle klasser var vi ude en uge i marts 2018 (Øst), og herefter observerede vi på alle de syv deltagende skoler i perioden april-juni 2018, og i nogle tilfælde frem til og med september 2018. Figur 2 viser en samlet oversigt over data.

Vi observerede undervisningen uafhængigt af, om der var planlagt grammatikundervisning eller ej, og vi gjorde meget ud af at markere dette ønske i både det indledende møde med de deltagende lærere på hver skole og løbende for at undgå større påvirkning af, hvilken undervisning vi ville se, end det vores deltagende observation og den åbne tilgang i sig selv kan medføre.

Dansk	Engelsk	Tysk
Observationer mellem marts-september 2018 på syv skoler i overbygningen		
120 lektioner	55 lektioner	40 lektioner
17 interviews med i alt 22 lærere		
13 fokusgruppeinterviews med i alt 39 elever (inklusive 39 tegninger)		

Figur 2. Oversigt over data.

Efter observationerne har vi gennemført interviews med de deltagende lærere og med en tilfældigt udvalgt gruppe af elever, to grupper fra hver skole.¹ Konkret har vi tilrettelagt interviews med lærere og elever med udgangspunkt i de udvalgte typiske eksempler fra deres undervisning, eksempler, som vi har diskuteret vores forståelse af med elever og lærere. Derudover er både elever og lærere blevet bedt om at beskrive og begrunde grammatikundervisningen, som de oplever og forstår den. Vi har tilrettelagt alle interviews som semistrukturerede (bilag 1 og 2), men eleverne blev derudover også bedt om indledningsvist at give deres grammatikundervisning et grafisk udtryk i form af en tegning, og vi brugte derefter tegningen til at spørge ind til deres oplevelse og forståelse af grammatikundervisning i de tre fag.



Figur 3. Eksempler på elevtegninger af grammatikundervisning (Skole 2).

Observationsdata er indsamlet ved hjælp af en observationsguide, som er blevet til i samarbejde mellem alle i forskergruppen, og som er blevet justeret og valideret efter den første observationsperiode i marts, og gennem april 2018. Det samme gælder vores observationsteknik, hvor vi har haft forskellige strategier i klasserummet (Emerson, Fretz, & Shaw, 2011). Nogle skrev feltregistreringer direkte på bærbar computer i undervisningen og feltfortælling samme dag, andre skrev feltregistreringer i hånden i undervisningen og skrev senere samme dag mere udførlige feltregistreringer samt feltfortælling. De forskellige måder at skrive på var medvirkende til, at feltregistreringerne i den første gruppe var mere stikordsagtige, i den anden gruppe mere udførlige. Vi justerede undervejs og valgte, at feltregistreringerne skulle være udførlige og kunne følges af resten af forskergruppen, netop fordi den kollektive fortolkningsproces var vigtig. Observationsguiden er struktureret i fire dele: 'Facts', 'Læremidler og artefakter anvendt i lektionen' (billeder, kilder), 'Feltregistrering' og 'Feltfortælling'.

1 På én af de syv skoler var det ikke muligt at interviewe den ene af de deltagende lærere, ligesom der kun blev foretaget ét elevgruppeinterview (og ikke to).

Facts

Dato og lektion	
Skole og klasse	
Underviser	
Antal elever/fraværende	
Observatør	
Anden data fra dagen	

Læremidler og artefakter anvendt i lektionen (billeder, kilder)

--

Feltregistrering

Aktivitet 1:
Aktivitet 2:
Aktivitet 3:
Aktivitet 4:

Feltfortælling

--

Figur 4. Den endelige observationsguide brugt til alle klasserumsobservationerne.

Den centrale enhed i vores observationsdata er undervisningsaktiviteter. Vi definerer undervisningsaktiviteter som sekvenser i en undervisning, hvor der er samme indhold (fx amerikanske sportsstjerner) og organisering (fx klassesamtale). Det vil sige, at vi har regnet det som en aktivitet, når læreren forklarer en aktivitet til hele klassen, og en ny aktivitet, når eleverne på egen hånd begynder at arbejde med for eksempel opgaveløsning. I sagens natur har nogle lektioner mange skift og dermed mange aktiviteter, mens andre lektioner, for eksempel med projektarbejde, har færre observerbare skift mellem undervisningsaktiviteter. De enkelte aktiviteter er angivet med minuttal i observationsguiden. Sammen med observationerne indsamlede vi relevante data fra undervisningen, for det meste i form af fotos af forskellige elevtekster og -produkter, tavler, artefakter, men også læremidler indgår som data fra klasserumsobservationerne. Derudover har vi i flere klasser lydoptaget undervisningen, så transskription af blandt andet klassesamtale efterfølgende har været mulig.

Anonymisering

I denne forskningsrapport kan man under kapitlet Hovedfund og i de syv tematiske artikler finde direkte citater fra feltregistreringerne. Vi har rettet eventuelle stavfejl og anonymiseret skoler og deltagere. Når vi tilføjer noget for forståelsen eller læsevenlighedens skyld, markeres det med []. Hvis noget udelades – igen af hensyn til læsevenligheden – markeres det med (...). Observationsdata gengives altså, som de er nedskrevet af de forskellige observatører i projektet. Variationer i sprogbrug, herunder fremstillingsform og stil, beror på de forskelle, der naturligt må træde frem, når forskellige observatører noterer. Alle elever anonymiseres som udgangspunkt som ”elev” eller som ”student” i engelskfaget, lærerne betegnes med pseudonymer. Enkelte lærere anonymiseres som ”lærer”, da de optræder som vikarer, ekstralærere, og altså ikke er gennemgående i vores data.

Analyse, koder og tvivlstilfælde

Alle feltregistreringer er dobbeltkodet af to feltarbejdere ved hjælp af en kodningsmanual, som er blevet udarbejdet med udgangspunkt i den sprogteoretiske ramme om projektets undersøgelsesinteresser. Kodningen er foretaget i programmet NVivo 11 (Østdanmark) og direkte i feltregistreringer (Vestdanmark). Denne kodning har bidraget til at få øje på, hvor meget af hvert fags undervisning der udgøres af eksplicit grammatikundervisning, og hvad der er *det typiske* i denne undervisning. Kodningsmanualen og -proceduren gennemgås i detaljer nedenfor.

Kodningskategorierne er som nævnt ovenfor blevet til med udgangspunkt i projektets sprogteoretiske grundlag og interesse i at undersøge grammatikundervisning og ikke al undervisning i og med sprog i dansk, engelsk og tysk. Derfor undersøger vi det, vi betegner eksplicit grammatikundervisning. Vi undersøger derved grammatikundervisning, hvor der rettes direkte opmærksomhed mod et eller flere af de sproglige niveauer; ord, sætning, tekst eller kontekst. Mange af de aktiviteter, vi har observeret, rummer ikke et eksplicit fokus på grammatik, og disse har vi derfor ikke kodet, og de indgår derfor ikke i vores analyser. I danskundervisningen er det for eksempel aktiviteter, hvor der arbejdes med litteratur eller medier, uden at der rettes et fokus mod sprog. I engelsk- og tyskundervisningen skelner vi mellem sprogundervisning, hvor eleverne for eksempel forventes at tilegne sig ord, øve samtalestrukturer, øve oplæsning, uden at der er et eksplicit fokus på strukturer og regelmæssigheder i sprog og sprogbrug, og så undervisningsaktiviteter, der har et eksplicit fokus på dette.

<i>Overordnede koder: én pr. aktivitet</i>		
EksPLICIT		
EksPLICIT indgår		
<i>Koder og underkoder: flere per aktivitet</i>		
Sproglige niveauer - kun de levels, der er i fokus, ikke dem, vi kan se også er i spil	Kontekst	Undervisningsomgivelser Kommunikationskontekst Elevers kommunikative erfaringer Elevers og læreres livserfaringer
	Tekst	
	Sætning	
	Ord	
	Lyd (fonologi)	
Hvilket sprog (inklusive <i>hvis</i> sprog) gøres til genstand for undervisning i grammatik? Inkl. mundtligt/skriftligt og omfang - marker hvis heltekst	Elevernes sprog	Mundtligt
	Lærers sprog (+ ukendt kilde)	Skriftligt
	Lærebogens sprog (læremidler, portaler)	Heltekst
	Eksterne tekster	
Organisering	Klasse	
	Gruppe	
	Par	
	Enkelt	
	Teknologier	Analoge (alle mulige artefakter) Digitale (mobil, smartboards mm.)
Oversættelse - på grænsen ml. implicit og eks- plicit/ingen underkoder		
<i>Der kodes i den løbende registrering, vi får en citatsamling</i>		
Lærers metasprog	Både faste og formelle kategorier, men også ad-hoc kategorier og beskrivelser. Vi afgrænser kategorien fra dialogopfordrende udsagn som fx "Hvad betyder det?" og "Hvad er forskellen på at tale og at snakke?"	Gul
Elevernes metasprog		Orange
Eksplícitte begrundelser	Begrundelser for grammatikundervisning i klasserummet (både lærere og elever kan give dem)	Lilla
Spontan		Grøn

Figur 5. Endelige analysekoder, som alle feltregistreringer er dobbeltkodet efter.

Nogle gange er skellet mellem det, vi definerer som eksplícit grammatikundervisning og andre aktiviteter, ikke entydigt og klart. Nogle gange kan et litterært arbejde i dansk indeholde grammatiske aspekter, og selvom tolkning af en litterær tekst er i forgrunden i en aktivitet, kan et grammatikfokus indgå. For eksempel hvis læreren undervejs beder eleverne finde nogle adjektiver, der karakteriserer en hovedperson, og diskuterer elevernes eksempler – nogle har måske givet et verbalsubstantiv som eksempel, og det

kan give anledning til en samtale om forskellen på adjektiver og verbalsubstantiver. Nogle gange giver oplæsning i for eksempel engelsk og tysk anledning til specifik opmærksomhed på form, andre gange indgår grammatikundervisning mere spontant og uplanlagt, for eksempel initieret af et elevspørgsmål. Disse aktiviteter kategoriserer vi som undervisningsaktiviteter, hvor eksplicit grammatikundervisning *indgår*, her er grammatikken altså ikke i forgrunden og danner overskrift for aktiviteten, og måske optager grammatikken ikke ret meget af undervisningstiden, men grammatikundervisning indgår i aktiviteten i en eller anden udstrækning.

Disse overordnede kodninger af afgørende for, hvad vi derefter koder (kun aktiviteter med den overordnede kode 'eksplicit' eller 'eksplicit indgår'). I bilag 3 viser vi tre eksempler på feltregistreringer og aktiviteter kodet som henholdsvis 'implicit', 'eksplicit' og 'eksplicit indgår'.

I figur 5 vises den samlede kodningsoversigt. Når en aktivitet kodes som enten eksplicit grammatikundervisning eller eksplicit grammatikundervisning indgår, kodes den yderligere for, hvilke sproglige niveauer der er i fokus (ord, sætning, tekst, kontekst). I sagens natur kan der være flere sproglige niveauer i spil i samme aktivitet. Vi koder desuden for lyd og forståelse som tidligere nævnt her aktiviteter, hvor der er fonologisk fokus på udtaleforhold.

Nogle gange har der været tvivlstilfælde. For eksempel kan en klasse arbejde med konjunktioner. Hvordan skal det kodes? Det kommer an på, hvordan de har arbejdet med det. Hvis en klasse har arbejdet med ordklassen konjunktioner for sig, for eksempel ved at få et ark om konjunktioner fra et læremiddel, så har vi kodet det som eksplicit grammatikundervisning på ordniveau. Har klassen arbejdet med, hvordan forskellige ord kan binde sætninger sammen, og at 'og' kan indlede en hovedsætning, 'fordi' en ledsætning, så har vi kodet det både på ord- og sætningsniveau. Hvis en klasse har arbejdet med, hvordan en bestemt type tekst særligt kan være karakteriseret ved for eksempel kausale forbindere, herunder konjunktioner som 'fordi', så er ord- og tekstniveauet i spil, og i nogle tilfælde også kommunikationskontekst samt elevers semantiske erfaringer.

Udover at kode for sproglige niveauer (inklusive kontekst) har vi også kodet for, hvilket sprogligt materiale der har været genstand for undervisningen, herunder også for, om det er mundtligt eller skriftligt sprog, og om der er tale om 'heltekst', altså om eleverne arbejder med udgangspunkt i kortere eller længere tekster (fx egne skriftlige produkter, litterære tekster, eksempeltekster), eller om aktiviteterne tager udgangspunkt i enkeltord eller sætninger, for eksempel fra et læremiddel.

Vi har desuden kodet for organisering, med særligt fokus på klasse-, gruppe-, par- eller individuelt arbejde, og med særligt fokus på, om analoge og/eller digitale teknologier indgår.

Kodningsoversigten i figur 5 viser den samlede struktur for vores kodning. Ud over de overordnede koder ('eksplicit' og 'eksplicit indgår') samt koder og underkoder, så har vi også en citatsamling: Vi har markeret såvel lærerens som elevernes metasprog, eksplicite begrundelser for grammatikundervisning givet af læreren eller eleverne i klasserummet samt ekstrakategorien 'spontan' for den grammatikundervisning, der meget tydeligt opstår i situationen og midt i en helt anden undervisningsaktivitet, for eksempel foranlediget af elevspørgsmål.

De forskellige koder, særligt de overordnede koder, er afgørende for vores hovedfund: På baggrund af dem kan vi sige, hvor meget grammatikundervisning fylder i fagene, med metodologiske forbehold, samt især hvilke mønstre der træder frem i forhold til konfigurationer af sproglige niveauer, sprogligt materiale og organiseringer – og hvordan disse mønstre sammen med lærer- og elevinterview aftegner praksisser i de tre fag.

Rapportens opbygning

I denne Del I har vi præsenteret Gramma3-projektet og beskrevet baggrunden, vores forskningsspørgsmål, teorigrundlag, metodologi og metode.

I næste Del II følger en oversigt over den eksisterende forskning, som bygger på en state-of-the art samt reviews for hvert fag, udarbejdet parallelt med den del af studiets undersøgelse, som vi præsenterer i denne statusrapport.

I Del III præsenterer vi hovedfundene, det vil sige *det typiske* i de tre fags grammatikundervisning. Vi fremhæver de dominerende praksisser for grammatikundervisning i de tre fag og diskuterer disse praksisser i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv.

Efter disse tre dele bringer vi i Del IV en række tematiske artikler, der rapporterer fra delstudier i projektet, som har forfulgt *det særlige*. Der er tale om delstudier, der på forskellige måder belyser hovedfundene og peger fremad. Tilsammen belyser hovedfund og tematiske artikler de meget forskellige mønstre i den grammatikundervisning, som vi har observeret i projektet, og de deltagende læreres og elevers oplevelser og forståelser. Vi kan således både beskrive, hvad der karakteriserer grammatikundervisningen i de tre sprogfag på de skoler, vi undersøger, og sætte nogle særligt fremtrædende tematikker under lup i de tematiske artikler. Nogle af de tematiske artikler anlægger et kritisk perspektiv på de praksisser, vi har observeret, og identificerer således fremtidige udviklingspotentialer, andre artikler viser eksempler på praksisser, der i sig selv kan inspirere.

Her følger en kort præsentation af de tematiske artikler:

I artikel 1 "Kontekstualiseret grammatikundervisning" demonstrerer og eksemplificerer Kristine Kabel, Kirsten Bjerre og Kathrin Bock gennem to cases fra tysk og dansk den forståelse af kontekstualiseret grammatikundervisning, som er udviklet gennem studiet. Undersøgelsen bygger på nyere forskning i grammatikundervisning, observations- og interviewdata samt projektets udvikling af et mangefacetteret kontekstbegreb.

Artikel 2 om "Grundskolelæreres begrundelser for at undervise i grammatik i modersmålsfaget dansk og i fremmedsprogsfagene tysk og engelsk" er skrevet af Peter Fregerslev og Ida Gyde og behandler grundskolelæreres begrundelser for at undervise i grammatik. Forfatterne anlægger et tværgående blik på grammatik fra modersmålsundervisningen til fremmedsprogsundervisningen. Med udgangspunkt i centrale teorier og hypoteser fra nyere forskningslitteratur på den ene side og data fra lærerinterviews på den anden side undersøger de lærerbegrundelser for grammatik og lærernes syn på grammatikundervisning.

Artikel 3, "Når elever samtaler om sprog i gruppearbejde", er skrevet af Lilian Rohde, Grete Dolmer og Inger Maibom. I artiklen retter de blikket mod elevers gruppearbejde i fagene dansk og engelsk. På baggrund af analyser af indsamlede data identificerer de potentialer for elevers læring af grammatik, når arbejdsformen er gruppearbejde, og indholdet er tekstproduktion.

I artikel 4, "Teknologi i grammatikundervisningen", beskriver Søren Riis, hvordan teknologi spiller forskellige roller i grammatikundervisningen. Udgangspunktet er en generel iagttagelse i observationerne om, at teknologi, især digitale læremidler, fylder meget i grammatikundervisningen. Artiklen ser nærmere på, hvilken betydning teknologibruget har for undervisningen, herunder især samarbejdsformerne i klasserummet.

I artikel 5 tager Kathrin Bock, Kirsten Bjerre og Kristine Kabel udgangspunkt i begrebet om 'kontekstualiseret grammatikundervisning' fra artikel 1 og anvender det på endnu en case fra danskundervisningen.

Casen viser, hvordan man kan undervise i grammatik med udgangspunkt i fiktionstekster, analysen viser potentialer og udfordringer i den observerede praksis.

Artikel 6 er skrevet af Juljana Gjata Hjorth Jacobsen, Nanna Jørgensen og Mette Vedsgaard Christensen og har titlen "Grammatikkens disciplineringspotentialer: Kvadratisk, praktisk, god?" Artiklen belyser forbindelsen mellem grammatik, magt og disciplinering i et sprogpædagogisk perspektiv. Artiklen identificerer fire gennemgående disciplineringspotentialer i grammatikundervisningen i de tre sprogfag; de angår kroppen, tiden, rammerne og undervisningsindholdet.

Den sidste tematiske artikel, artikel 7, "Grammatikfaglighed i et krydsfelt", er skrevet af Hanne Møller. Artiklen undersøger de faktorer, der kan fremme og hæmme udviklingen af kontekstualiseret grammatikundervisning på de deltagende skoler. Artiklen præsenterer en analyse af, hvad grammatikundervisning som faglighed er for en størrelse ved at undersøge den samtidigt fra et lærerperspektiv og et institutionelt kontekstperspektiv.

Litteratur

Bartlett, T. (2016). Multiscalar Modelling of Context: Some Questions Raised by the Category of Mode. In W. L. Bocher & J. Y. Liang (Eds.), *Society in Language, Language in Society: Essays in Honour of Ruqaiya Hasan* (pp. 166-183). Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Blikstad-Balas, M. (2014). Vague Concepts in the Educational Sciences: Implications for Researchers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 528-539. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2013.773558>

Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.

Bundsgaard, J., Buch, B., & Foug, S. S. (2017). De anvendte læremidlers danskfag belyst kvantitativt. In J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Foug, & A. K. Skyggebjerg (Eds.), *Læremidlernes danskfag* (pp. 28-54). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Canale, M., & Swain, M. (1983). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1(1), 1-47.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures* (Reprint ed.). Berlin: De Gruyter Mouton.

Cole, R. E. (1991). Participant Observer Research: An Activist Role. In W. F. Whyte (Ed.), *Participatory Action Research*. California: Sage.

Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes* (2 ed.). Chicago: The University of Chicago Press.

Fontich, X., & García-Folgado, M.-J. (2018). Grammar instruction in the Hispanic area: The case of Spain with attention to empirical studies on metalinguistic activity. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, pp. 1-39.

Funke, R. (2018). Working on grammar at school: Empirical research from German-speaking regions. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, pp. 1-39.

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*. Retrieved from Washington, DC: <https://>

www.carnegie.org/media/filer_public/3c/f5/3cf58727-34f4-4140-a014-723a00ac56f7/ccny_report_2007_writing.pdf

Green, J., & Bloome, D. (1997). Ethnography and Ethnographers of and in Education: A Situated Perspective. In J. Flood, D. Lapp, & S. B. Heath (Eds.), *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts*. New York: Macmillan Publishers.

Haukås, Å., & Vold, E. T. (2012). Internasjonale trender innen Fremmedspråksdidaktisk forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 96 (5), 386-401.

Haukås, Å., Malmqvist, A., & Valfridsson, I. (2016). Sprachbewusstheit und Fremdsprachenlernen. Inwiefern fördert die Grammatik in skandinavischen DaF-Lehrwerken die Sprachbewusstheit der Lernenden? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21(2), 13-26.

Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Oslo: Novus Forlag.

Hillocks, G. (2008). Writing in Secondary Schools. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of Research on Writing* (pp. 311-329). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Holmes, P., & Dervin, F. (2016). Introduction - English as a Lingua Franca and Interculturality: Beyond Orthodoxies. In P. Holmes & F. Dervin (Eds.), *The cultural and intercultural dimensions of english as a lingua franca* (pp. 1-32). Bristol: Multilingual Matters.

Humphrey, S., Love, K., & Droga, L. (2011). *Working Grammar: An Introduction for secondary English teachers*. Melbourne: Pearson.

Jones, S., Myhill, D., & Bailey, T. (2013). Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching in students' writing. *Read Writ*, 26, 1241-1263. doi:10.1007/s11145-012-9416-1

Kabel, K., & Brok, L. S. (2018). Didaktik og kontekst: Vi trænger til en teoretisk afklaring af kontekstbegrebet i literacy-didaktikken. In T. S. Christensen, N. Elf, P. Hobel, A. Qvortrup, & S. Troelsen (Eds.), *Didaktik i udvikling* (pp. 219-235). Aarhus: Klim.

Kabel, K., & Svarstad, L. K. (2019). Refleksiv literacy og interkulturalitet. In A. Gregersen (Ed.), *Sprogfag i forandring* (3rd ed.). København: Samfundslitteratur.

Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. *Focused Ethnography. Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), 14.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press Inc.

Krogh, E. (2003). *Et fag i moderniteten: Danskfagets didaktiske diskurser*. Odense: Syddansk Universitet. Det Humanistiske Fakultet.

Krogh, E. (2011). Undersøgelser af fag i et fagdidaktisk perspektiv. *Cursiv*, (7), 33-49.

Kroon, S., & Sturm, J. (2000). Comparative case study research in education: Methodological issues in an empirical-interpretative perspective. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(4), 559-576. doi:10.1007/s11618-000-0053-0

- Kroon, S., & Sturm, J. (2007). International Comparative Case Study Research in Education: Key Incident Analysis and International Triangulation. In W. Herrlitz, S. Ongstad, & P.-H. van de Ven (Eds.), *Research on Mother Tongue Education in a Comparative International Perspective: Theoretical and methodological issues*. Amsterdam: Rodopi.
- Locke, T. (2010). *Beyond the Grammar Wars*. New York & London: Routledge.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. De Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- 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. doi:<http://dx.doi.org/10.2016/j.linged.2015.07.004>
- Myhill, D. (2010). Ways of Knowing: Grammar as a Tool for Developing Writing. In T. Locke (Ed.), *Beyond the Grammar Wars*. New York: Routledge.
- Myhill, D. (2018). Grammar as a meaning-making resource for language development. Contribution to a special issue Working on Grammar at School in L1-Education: Empirical Research across Linguistic Regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-21. doi:10.17239/L1ESLL-2018.18.04.04
- Myhill, D., Jones, S., & Lines, H. (2018). Supporting less proficient writers through linguistically aware teaching. *Language and Education*, 32(4), 333-349. doi: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. doi:10.1080/02671522.2011.637640
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktik*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Saussure, F. d. (1970). Lingvistikens objekt. In P. Madsen (Ed.), *Strukturalisme: En antologi* (pp. 21-49). København: Rhodos.
- Street, B. (1995). *Social Literacies*. London: Routledge.
- Sørensen, B. (2008). *En fortælling om danskfaget: Dansk i folkeskolen gennem 100 år*. København: Dansklærerforeningens forlag.
- The English Review Group (2004). The effect of grammar teaching (syntax) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition. Vol. 6. London: EPPI-Centre.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2016). *Den danske kodeks for integritet i forskning*. Retrieved from København: <https://ufm.dk/publikationer/2015/filer/file>

Del II: Hvad ved vi om grammatikundervisning?

AF KAREN LASSEN BRUNTT, JULJANA GJATA JACOBSEN, KIRSTEN BJERRE, METTE VEDSGAARD CHRISTENSEN, LENE STORGAARD BROK OG KRISTINE KABEL²

Hvorfor undervises der i grammatik, og hvordan læres grammatik – et kort historisk indblik

I en grammatikbog skrevet til australske gymnasieelever gør forfatterne en påfaldende observation (Humphery, Love, & Droga, 2011): Grammatikundervisning er et fagområde, der set i et historisk perspektiv har udvist en høj grad af forandringsresistens. Den grammatik, man underviser i i det 21. århundrede, er på centrale punkter ikke væsensforskellig for det, grækere og romere skulle lære om sprogbeskrivelsen. Det kan nutidens skoleelever også konstatere ved at sammenligne indholdsfortegnelser over klassiske fremstillinger af *ars grammatica* og mere nutidige materialer. En væsentlig forskel er dog den, at nutidens skolegrammatik (begrebet defineres nærmere nedenfor) har mistet den tilknytning til sprogbrug, som antikkens grammatikundervisning havde. Datidens grækere og romere skulle lære om grammatik, fordi de skulle begå sig i parlamenter og retssale, grammatikken var oprindeligt tæt knyttet til *oracy* og retorik (Humphery, Love, & Droga, 2011), en forbindelse, der blandt andet på grund af skriftsprogets forrang i vores samfund ikke længere synes tydelig.

De australske grammatikdidaktikere, som vi henviser til ovenfor, beskriver en udvikling, hvor formålet med grammatikundervisning (i engelsk L1-undervisning) historisk set er blevet mindre og mere præskriptivt, i takt med den i højere grad kommer til at tage udgangspunkt i billige, trykte grammatikbøger, der lærer elever om syntaks på græsk eller latin ved hjælp af løsrevne sætninger. Effekten er, at grammatisk viden som redskab til at beskrive hele tekster, deres struktur og betydning glider ud af grammatikundervisningens fokus. Det historiske perspektiv på grammatikundervisningen er undersøgt af flere forskere, og selvom disse studier ikke går så langt tilbage, rapporterer de – på tværs af sprog – om fund, der ligner hinanden. Hertzberg (1995) trækker linjerne op helt tilbage fra 1600-tallet, og i en spansk-talende (hispanic) kontekst har Fontich og Garcia-Folgado (2018) undersøgt formålet med undervisning i spansk grammatik fra 1800-tallet og frem. De finder, at undervisning i grammatik forventes at styrke:

Sprogfærdigheder på modersmålet: Undervisning i grammatik skal fremme elevernes færdigheder i at bruge modersmålet. Eleverne skal lære om grammatik for at blive bedre til at udtrykke sig. Fontich og Garcia-Folgado pointerer, at dette argument har et normativt formål i en postkolonial spansk-talende kontekst: Her kan et stærkt præskriptivt perspektiv på spanskundervisningen bidrage til at sikre det spanske sprogs sammenhængskraft. At lære om sprogets grammatik og at lære at beherske den er altså at lære nationens sprog.

Fremmedsprogsindlæring: Man har brug for at lære grammatik i modersmålsfaget, fordi man siden hen skal bruge det til at lære fremmedsprog. Undervisning i modersmålets grammatik (eller i nogle tilfælde undervisning i latin) spiller således en propædeutisk rolle for undervisning i fremmedsprog. Grammatikundervisningens propædeutiske rolle består i, at man lærer om grammatisk analyse og begreber med udgangspunkt i sit modersmål for senere at kunne trække på denne viden, når man skal lære et fremmedsprog. Den propædeutiske rolle for grammatikken kan hænge sammen med et syn på sprogundervisning, hvor undervisning i fremmedsprog opfattes som lig med undervisning i dette sprogs grammatik og omvendt (Garcia-Folgado, 2018).

2 Hanne Wachter Kjærgaard har bidraget til litteratursøgninger og -læsninger til denne del af rapporten.

Formaldanning (Hertzberg 1995): Grammatik handler om at opøve evnen til logisk tænkning, og grammatik er ligesom matematik god til at skærpe tænkning. Denne evne kan overføres til anden intellektuel virksomhed. Formaldanningsargumentet er stærkest frem til starten af det 19. århundrede.

Både fremmedsprogsargumentet og (aspekter af) sprogfærdighedsargumentet kan stadig opfattes som relevante og rejser spørgsmålet, om man blive en bedre sprogbruger i L1 (eller til fremmedsprog), hvis man kan grammatik. Om dette foregår der ifølge Hertzberg stormfulde diskussioner, og Fontich og Delgado-Garcia (2018, s. 1) udpeger også dette som et "unresolved issue" i grammatikundervisning: Holder det transmissive argument? Bliver man en bedre sprogbruger af direkte undervisning i grammatik og sprogsystem (= skolegrammatik)? Om grammatikundervisningens effekt på elevers skrivefærdigheder er undersøgt i en række effektstudier, mere om resultaterne herfra nedenfor.

Grammatikundervisning er også et kontroversielt emne inden for fremmedsprogsundervisning. Også her har flere forskere fundet samme forandringsresistens, som man har konstateret i L1-sammenhænge. Borg (1999, s. 157) skriver således: "grammar teaching clearly constitutes (...) an ill-defined domain: the role of formal instruction itself has been a perennial area of debate, and more than 20 years of research have failed to yield firm guidelines for grammar teaching methodology". Indtrykket fra Borgs lærerkognitionsforskning (Borg, 2003; 2006; 2013) er, at lærerens egen implicite og eksplicite viden, men også erfaringer, følelser, holdninger og tanker påvirker de valg, der træffes i den daglige praksis. Borg taler om, at lærerens egen tid som sprog elev i skolen i høj grad styrer lærerens valg. Dermed kan man nemt forestille sig, at læreren også ubevidst videregiver forældede arbejdsformer med hensyn til grammatik, selvom læreren i øvrigt bedriver en spændende kommunikativ sprogundervisning. Dette kan være med til at forklare en forandringsresistens, som også beskrevet ovenfor.

I en tysk fremmedsprogs kontekst har Schmenk (2015) undersøgt, hvorfor grammatik og tysk som fremmedsprog synes at hænge uløseligt sammen. Hendes udgangspunkt er ovennævnte Borgs begreb om *teacher cognition*. Også hun finder en vis forandringsresistens i grammatikundervisningen i tysk som fremmedsprog (hun undersøger undervisningen i tysk som fremmedsprog på et canadisk universitet). Hun finder dog ikke, at Borgs 'teach as you were taught'-begreb er tilfredsstillende som forklaring på grammatikkens fremtrædende rolle. Hun peger på, at også affordansen ved selve grammatikundervisningen synes at understøtte læreres subjektive opfattelse af, at "sprog er lig med grammatik". Når man underviser eksplicit i sprogets regler og strukturer, positionerer man sig som en vidende lærer på et område, som også de studerende accepterer som vigtigt og centralt, og grammatikken giver mulighed for at dele den store opgave – at lære et nyt sprog – op i mindre og spiselige dele. Man kan med andre ord beskrive og begribe sproget i små bidder, når sproget præsenteres som mere eller mindre isolerbare grammatiske fænomener. Forandringsresistensen i grammatikundervisningen handler ikke kun om bestemte, overleverede didaktiske praksisser, men om bestemte praksisser knyttet til det at undervise i grammatik i det hele taget.

Nyere effektstudier viser

Nyere effektstudier om grammatikundervisningens betydning for skrivning af elevers egne tekster både i forhold til korrekthed og tekstkvalitet viser, at det grundlæggende er problematisk at antage, at grammatikundervisning har en direkte effekt på elevernes sprogbrug. Både i L1 og i fremmedsprogsfagene er sammenhængen omdiskuteret. I modersmålsfag har en række effektstudier vist, at en eksplicit og dekontekstualiseret grammatikundervisning tilsyneladende ikke har en positiv effekt på elevers skriftsprogskompetencer, blandt andet viser et større reviewstudie (Graham & Perin, 2007), at eksplicit og dekontekstualiseret undervisning i grammatik i bedste fald ingen negativ effekt har på elevers produktive skriftlige færdigheder. Hertzberg (1999) har vist lignende resultater i sine undersøgelser. Hun peger på, at hvis målet er at forbedre elevernes skrivefærdigheder, så er grammatik noget af det mindst virkningsfulde, man kan undervise i. Det samme viser Hillocks (1984) i sine metastudier, hvor han peger på, at grammatikundervisning er den form for undervisning, der har den ringeste effekt på skrivefærdigheder.

Flere studier peger altså på, at grammatikundervisning ingen direkte effekt har på skrivefærdigheder, dog med undtagelse af et par studier, der viser, at det har en målbar effekt, hvis eleverne undervises i 'sentence combining exercises' – altså sætningskombinationsøvelser. Hensigten med sådanne øvelser er at udvikle 'syntactic maturity', så eleverne kan udvikle en mere avanceret syntaks, hvis de undervises eksplicit i sætningskombination (Andrews et al., 2004). Der kan altså være en sammenhæng mellem en "mekanisk grammatikundervisning" og "meget konkrete" (Hillocks, 1986, s. 225) sider af skrivningen, men der er altså ikke noget, der tyder på, at undervisning i grammatik styrker de mere komplekse sider af skrivefærdigheden, for eksempel organisering af indhold i tekster, tekstformål og modtagerbevidsthed etc.

Nogle studier viser, at forskellige grader af kontekstualisering kan gøre eksplicit undervisning i grammatik både menings- og effektiv (Graham & Perin, 2007). For eksempel kan grammatikundervisning, der kontekstualiseres direkte i skriveundervisningen og fokuserer på elevernes egne tekster, godt føre til målbart bedre skrivefærdigheder hos de involverede elever (Fearn & Farnan, 2007).

Men bliver man så bedre til grammatik af at blive undervist i grammatik? Funke (2018) gennemgår studier af tysksproget L1-grammatikundervisning og viser både, at sammenhængen mellem direkte undervisning i grammatik og læse- og skrivefærdigheder – helt i tråd med resultaterne, som er gengivet ovenfor – ikke kan påvises, men hans gennemgang viser også, at direkte undervisning i grammatik og grammatiske begreber (hos ham kaldet *Schulgrammatik*) heller ikke umiddelbart synes at gøre eleverne bedre og mere sikre til grammatik og grammatiske begreber. *Schulgrammatik* har en effekt på elevers viden om og færdigheder i grammatiske begreber og analyser på kort sigt, men disse færdigheder synes at aftage, jo længere afstanden er til undervisningen, fx er universitetsstuderende dårligere til 8. klasses grammatiktest end 8. klasser (Funke, 2018, s. 21). Men Funke finder alligevel spor i den tyske forskning, der kunne pege i retning af, at undervisning i grammatik ikke er skønne spildte kræfter: Selvom man ikke direkte kan påvise, at eksplicit, dekontekstualiseret viden om sprog som system har effekt, giver undersøgelser alligevel anledning til at overveje om viden om grammatiske koncepter på længere sigt giver epistemologiske fordele. Undervisning i grammatik kan give elever viden og erfaringer om sprog og sprogbrug, som de på længere sigt kan bruge til at læse, skrive og erkende med, men disse erfaringer og denne viden kan ikke indfanges af eller begrænses til det, vi med Funke normalt forstår ved *Schulgrammatik* (Funke, 2018).

Men skal man så overhovedet undervise i grammatik? I engelsktalende lande, hvor fremmedsprogsargumentet ikke er vægtigt, har svaret tilsyneladende være nej. Men flere studier peger på, at centrale aspekter af transmissive hypotese, der ligger bag den dekontekstualiserede skolegrammatik, er underbe-lyst og undertheoretiseret. Funke, som nævnt ovenfor, men også Myhill (2018) kritiserer den overvejende kvantitative effektforskning på feltet for at mangle en teoretiseret hypotese om sammenhængen mellem undervisning i grammatik og sproglige færdigheder og for at mis- eller underkonceptualisere selve grammatikbegrebet.

Myhill og kolleger (Jones, Myhill, & Bailey, 2013; Myhill, Jones, Lines, & Watson, 2012) viser i et stort mixed-methods studie i England på 8. klassetrin (13-14 år), at en deskriptiv og kontekstualiseret grammatikundervisning, hvor elever støttes i det, de betegner *et mulighedsrepertoire* af måder at skabe betydning på i forskellige situationer, har en positiv effekt på elevers skriftlige tekster. Ligeledes kan de i studiet vise en sammenhæng mellem denne type grammatikundervisning og elevers metasproglige opmærksomhed, sådan som den kan komme til udtryk i samtaler og interviews. Interventionerne foregik ud fra fire enkle sprogdidaktiske principper: 1) Undervisning i grammatik skal etablere forbindelser mellem den grammatik, eleverne skal lære og lære om, og hvordan den virker i den skrivning, der undervises i, 2) grammatik skal forklares gennem eksempler, 3) klassesamtaler om sprog og grammatik skal have høj kvalitet og 4) bruge eksempler fra autentiske tekster (Myhill et al., 2012). Studiet er opsigtsvækkende, fordi det – i modsætning til hidtidige studier af en traditionel, præskriptiv og dekontekstualiseret grammatikundervisning – kan vise en positiv effekt af et eksplicit fokus på sprog i undervisningen, når dette sker med afsæt i funktionel grammatik og i forbindelse med de tekster, elever skal skrive i faget. I det

store norske NORM-projekt (2012-16) ses ligeledes en positiv effekt på elevers skriftsprogskompetencer i alle grundskolens fag, når der undervises funktionelt (Berge et al., 2017).

Det, der pointeres i forskningen, er således, at grammatikundervisning kan bygge på forskellige grammatikforståelser og herunder med vægt på forskellige sproglige forhold, og at den kan foregå dekontekstualiseret, delvist kontekstualiseret eller kontekstualiseret og med et præskriptivt sigte eller et deskriptivt sigte. Internationale studier af særligt L1-fag understreger, at de forskellige måder at praktisere grammatikundervisning på har helt forskellige effekter på elevers skriftsprogskompetencer – fra henholdsvis ingen eller en negativ effekt på såvel elevers grammatiske viden som på kvaliteten af deres tekster ved en præskriptiv og dekontekstualiseret undervisning, til en positiv effekt ved en kontekstualiseret og teoretiseret sammenhæng. Opsummerende kan man med Fearn og Farnan (2007, s. 79) konkludere, at spørgsmålet ikke er, *om* der skal undervises i grammatik, men *hvordan* der skal undervises. Dette leder opmærksomheden hen på den type af studier, der har set nærmere på, hvordan grammatikundervisningen praktiseres: Efter et kort rids af eksisterende viden om grammatikundervisning i fremmedsprogskontekster ser vi nærmere på indsigter fra klasserumsstudier af grammatikundervisning.

Grammatik i fremmedsprogsundervisningen

Fremmedsprogsundervisningen har i nyere tid gennemgået en omvæltning, som har handlet om balancen mellem to yderpoler, hvor den ene er fokus på indhold/betydning, og den anden er fokus på form og sproglig korrekthed, hvilket hænger sammen med de fremherskende sprogtilgængelsesteorier og forskning. Der blev tidligere undervist ud fra et strukturalistisk sprogsyn i en proaktiv grammatikundervisning baseret på PPP (Presentation, Practice, Production) med rødder i grammatik-oversættelsesmetoden (se fx Larsen-Freeman & Anderson, 2011), hvor engelskundervisning handlede om oplæsning, oversættelse og øvelse af grammatikkens enkeltelementer gennem isolerede grammatik-, oversættelses- og indsætningsøvelser. I Longs (1991) forskning benævnes denne isolerede tilgang også 'focus on forms' i modsætning til den mere moderne sproglige opmærksomhed, som kaldes 'focus on form', eller den rene 'focus on meaning' uden eksplicit sprogligt fokus. Sidstnævnte var resultatet af 1970'ernes ændring, hvor man nærmest kan tale om en kommunikativ revolution. Hymes opfandt det vigtige begreb 'communicative competence', som senere er beskrevet af for eksempel Canale og Swain (1980) og Bachman (1990), som taler om 'communicative language ability', hvis delelementer er lingvistisk, pragmatisk, diskursivt, strategisk og fluency kompetencer. I en dansk sammenhæng har Lund (2015) videreudviklet begrebet.

I andet- og fremmedsprogsundervisningen er grammatikundervisningen som sagt omdiskuteret, og gennem tiden har forskningen diskuteret, om den havde en egenverdi for sprogtilgængelsen. Krashen og Terrells (1983) natural approach-tilgang byggede på Krashens input-hypotese fra hans Monitor-model var en reaktion mod dette snævre fokus for sprogundervisning. Hans teori bygger på Chomsky og siger, at sprogeleven tilegner sig L2 (andetsprog og et fremmedsprog) på samme måde, som barnet lærer sit modersmål (L1) ubevidst gennem forståeligt input + 1, dvs. ved at lytte (og senere også ved at læse og kommunikere) og få input, som ligger en smule over elevens aktuelle sproglige formåen. Krashen skelnede mellem den bevidste læring, 'learning', og den ubevidste tilegnelse, 'acquisition', og mente, at acquisition var langt vigtigst. Grammatikundervisning er en del af 'learning' og var dermed ikke vigtig for at lære et fremmedsprog. Dette tilegnelsessyn benævntes ofte også 'non-interventionist' for at vise, at det ikke nytter at gribe ind i processen. Sprog skulle nu primært læres gennem sprogbad (immersion): at lytte og kommunikere i sprogbrugssituationer om meningsfuldt indhold (Lightbown & Spada, 2013).

Begrebet om kommunikativ sprogundervisning spiller en vigtig rolle i fremmedsprogsdidaktikken. CLT (Communicative Language Teaching) fokuserer på indhold og betydning i kommunikative aktiviteter, hvor målet er at udvikle (interkulturel) kommunikativ kompetence. CLT baserede sig først på Krashen, men udviklede sig senere ud fra Longs (1983) interaktionsteori om, at input ikke er nok til at forklare sprogtilgængelse. Processen drives også af 'negotiation of meaning', hvor elevernes proces-sprog, det såkaldte intersprog (Selinker, 1972; Færch & Kasper, 1983), udvikles gennem dannelse og afprøvning af

sproglige hypoteser på baggrund af elevernes forforståelse, input og deltagelse i forskellige sproglige forhandlinger.

Der er siden Krashen sket en udvikling af CLT i forhold til grammatikkens betydning. Senere sprogforskere har således også påvist, at en sprogundervisning ud fra Krashen og Long ikke udvikler alle dele af kommunikativ kompetence, at sprogtilegnelsen kan gå meget langsomt, og elevers sprog risikerer at fossilere, når først eleven kan kommunikere basalt og har gode kompenserende kommunikationsstrategier. Swains (1985) output-hypotese er et supplement til de øvrige teorier og derudover også sociokulturel. Elevernes sprog skal strækkes (pushed output) ved at hjælpe dem til at lægge mærke til 'gaps' mellem, hvad de ønsker at sige, og hvad de er i stand til at udtrykke, når de taler og skriver. Dette kan ske gennem kollaborativ dialog, når eleverne samarbejder ved at tale og skrive, hvor de også forhandler om formen (Swain & Lapkin, 2002). Den sproglige opmærksomhed og elevens metasproglige refleksion får dermed stor betydning. Schmidts (1990) erfaringer med at lære portugisisk viser, at det svært at lære visse dele af et sprog uden at lægge mærke til noget. Der er brug for 'noticing' og bevidstgørelse, 'consciousness-raising'.

Ellis (2006) viste, at eleverne i et fransk immersion-program i Canada godt nok udviklede gode dele af deres kompetence, fluency og receptive færdigheder, men deres sproglige korrekthed i outputtet blev ikke forbedret. Ellis inkluderede også en metaanalyse på 49 studier, som viste, at en vis form for undervisningsfokus på grammatik er nyttig.

Har grammatikundervisning effekt på fremmedsprogsudviklingen?

En norsk litteraturgennemgang af fremmedsprogspædagogisk forskning (Haukås & Vold, 2012) bekræfter, at efter en længere periode med negativt syn på grammatikundervisning er pendulet svinget tilbage. Stadig flere studier viser, at elever, som modtager eksplicit grammatikundervisning, lærer mere og bedre end elever, der kun 'bader' i sproget (fx Norris & Ortega, 2000). Der er dog uenighed om a) hvordan grammatikundervisningen bør foregå, b) hvilke sproglige strukturer der bør undervises i, c) om grammatikundervisning både er gunstig for elevens metasproglige bevidsthed og evnen til at bruge strukturerne i egen produktion, og d) om hvorvidt en eventuel positiv undervisningseffekt vedvarer over tid. Man kan således ikke konkludere, om de mere task-baserede tilgange er mere effektive end tilgange, der fokuserer på noticing-begrebet (Vold, 2018), kun at kombinationen af fokus på grammatik i en eller anden form og brug af målsproget støtter sprogtilegnelse.

Et schweizisk studie af 1.800 elevtekster på fremmedsproget tysk viste, at elevernes grammatiske udvikling på fremmedsproget overordnet fulgte en udvikling, der kunne forklares med udgangspunkt i generelle antagelser om tilegnelse af grammatiske strukturer, og de syntes ikke at være grundlæggende påvirket af den undervisning i tysk grammatik, som eleverne modtog (Diehl, Christen, Leuenberger, Pelvat, & Studer, 2000). Skolens grammatikundervisning gik for hurtigt frem i forhold til elevernes faktiske tilegnelse af grammatiske strukturer, hvilket kunne ses i deres skriftlige produktion, og undervisningen var ikke tilpasset den tilegnelsesrækkefølge, der normalt anses for at være den naturlige rækkefølge i den kognitivt orienterede tilegnelsesforskning. Elevteksterne viste endvidere, at eleverne kun i ringe udstrækning gjorde brug af den eksplicit formidlede grammatik. Eleverne omsatte kun de letteste eksplícit formulerede regler til egen sprogbrug, og de anvendte ikke regler, der var blevet præsenteret for dem. I stedet syntes de at filtrere og sortere og bruge det, de havde brug for for at give deres stof sproglig form. Deres tyske skriftsprog indeholdt memoriserede chunks, learner-sproglige hypoteser og L1-transfer.

Nogle forskere peger på, at fremmedsproglærere står i et eksplicit/implicit dilemma (Pagunis & Salome, 2014). På den ene side peger forskningen på, at eksplicit grammatikundervisning er mindre effektiv i fremmedsprogsundervisningen, og på den anden side imødekommer rammerne ikke de krav til sproglige input, den implicitte tilegnelse måtte kræve. Dilemmaet bliver fremhævet af de mål, der er for fremmedsprogsundervisningen i de fleste skolesystemer: Formålet er at gøre eleverne dygtige til at bruge fremmedsprog, ikke at opbygge eksplicit sproglig viden om dem. Som i tilfældet med L1-forskningen ledes der

efter et missing link mellem sprogbrug og sproglig viden, og også her har nogle forskere undersøgt, om et større fokus på metasproglig bevidsthed i undervisningen udgør et sådant.

Renate Schulz (2002) undersøger, om der er sammenhæng mellem sproglig viden og sprogfærdigheder på tysk hos 340 universitetsstuderende. Hendes studie konkluderer, som andre lignende undersøgelser, at en sådan sammenhæng kan konstateres hos voksne lærnere – i tysk har de gavn af at kende de grammatiske regler, de forventes at bruge.

Sproglig bevidsthed som støtte til sprogtilegnelse er også undersøgt hos yngre lærnere. Bouffard og Sarkar (2008) undersøger dette i to 3. klasser med immersion i fransk. 43 8-9-årige elever i Montreal blev optaget, mens de lavede kommunikative aktiviteter. Elever blev guidet til at lægge mærke til deres fejl i videoerne og i fællesskab rette dem. Gruppediskussionerne blev kodet for graden af metasproglig bevidsthed og grammatisk analyse. Undersøgelsen finder, at elevernes evne til at diskutere fejl og deres metasproglige bevidsthed blev forbedret under forløbet. I den første fase kunne eleverne kun rette fejl og skulle have meget hjælp til at identificere fejl, og de kunne ikke analysere, da de manglede metasprog. I fase 2 kom de med metalingvistiske gæt, nogen gange forkert, men der var mere analyse. I fase 3 kunne de forhandle om form og analysere. De kunne bruge passende metalingvistisk terminologi til at identificere fejl og analysere deres fejl og kunne nogen gange forklare, hvorfor de havde lavet fejlen. Komplexitetsniveauet i elevernes diskussioner steg, og disse diskussioner gav dem mulighed for at blive mere involveret i en syntaktisk bearbejdning, som bidrog til deres sproglige bevidsthed. Det stod dog mindre klart, om deres sprogfærdigheder blev forbedrede.

Klasserumsstudier

Der synes at være generel konsensus blandt forskere i grammatik om, at feltet er præget af mange og væsentlige videnshuller, af manglende udveksling mellem lande, sprog og fag samt samme forandrings-resistens som undersøgelsesgenstanden selv (Boivin et al., 2018). En del nyere studier er derfor i mindre grad optaget af sammenhænge mellem grammatikundervisningens indhold og metoder og elevernes faglige færdigheder, men fokuserer i stedet på de sprogteoretiske og fagdidaktiske videnshuller og undersøger, hvad der undervises i, når der undervises i grammatik og hvordan. Klasserumsstudierne er i modsætning til effektstudierne overvejende karakteriserede ved at være kvalitative og eksplorative samt meget forskellige. På tværs af disse studier kan man påvise fire fund, der kan være retningsangivende for fremtidig forskning (se også Boivin et al., 2018).

Grammatikundervisning er begrænsende og kognitivt ukrævende: Funks (2018) gennemgang af tysk forskning i grammatikundervisning medtager også klasserumsstudier. Et fund fra disse studier er, at kommunikationen i klasserum, hvor der undervises i grammatik generelt, er mere begrænsende for elevdeltagelse (den følger et IRE-mønster), og at elevbidrag derfor ofte er kortere end andre tysk-faglige sammenhænge (Funke, 2018, s. 24). Desuden synes også lærerne at have svært ved grammatisk analyse og begrebsbrug, og deres grammatiske forklaringer kan være upræcise og tautologiske. Der er også eksempler på undervisning, hvor opmærksomhed på sprog og metasprog leder til sproglige avancerede aktiviteter, dog er dette fundet i forbindelse med litteraturundervisning, hvor fokus på sproglige forhold indgår (Funke, 2018, s. 27). Et mindre studie af interaktion i grammatikundervisningen viste, at læreren stillede få (<20 %) åbne spørgsmål til eleverne, og elevbidragene var få, korte og ofte lærerrettede. En undervisningsinteraktion, som Funke karakteriserer som begrænsende og kognitivt ukrævende (Funke, 2018).

Nye perspektiver på grammatikundervisningens hvad, hvordan og hvorfor: Der er brug for nye perspektiver på, hvordan en grammatikundervisning, der kan styrke elevernes faglige kompetencer, kan tage sig ud og dermed også nye hypoteser om sammenhæng mellem grammatik og for eksempel skrivning. Her er nyere studier især optaget af at udforske metasproglig bevidsthed – både som teoretisk begreb – men også hvordan det kan tage sig ud i undervisningspraksisser (Fontich & Garcia-Folgado, 2018). I det hele taget peger også effektstudierne på, at sammenhængen mellem grammatikundervisning

og faglige færdigheder som fx skrivning bør genovervejes. Myhill (2018) kritiserer effektundersøgelseres kvalitet og relevans for nyere teori- og metodeudviklinger i grammatikundervisningen. Dels, påpeger hun, er selve begrebet om grammatikundervisning ofte underbelyst eller direkte miskonceptualiseret i undersøgelserne, dels opererer effektundersøgelserne kun med et begrænset blik for, hvordan grammatikundervisning og faglige kompetencer hænger sammen.

Grammatikkens begreber og grammatiklæring skal konceptualiseres: Elevers deklarative viden om sprog og grammatik er usikker og usammenhængende, og de har generelt svært ved at anvende viden om grammatik i andre kontekster end dem, hvor de har lært dem (Guasch, 2013). Dette resultat peger dels på de udeblevne resultater af den eksisterende undervisningspraksis og dels på, mener for eksempel Myhill (2018), Funke (2018) og Fontich & Garcia-Folgado (2018), at der er brug for mere præcise og teoretiske definitioner af grammatikkens koncepter og begreber samt deres funktioner som henholdsvis procedural og deklarativ viden og dermed deres epistemologiske funktion. Der er altså brug for mere forskning i, hvad grammatisk viden mere præcist kan være, hvordan den kan gøres relevant, både som eksplicit viden om sprog og sprogsystemer, men især, hvordan denne viden kan blive til tænkeredskaber for elever, der skal lære, forstå og producere sprog.

Lærerne er centrale: Et fjerde fund placerer en del af forklaringen på grammatikundervisningens form og formål hos lærerne: En teoretisk velfunderet grammatikundervisning, der både behandler form, men også metasproglig bevidsthed, kræver lærere med viden om og erfaring med at undervise heri. Andrews (1997) har undersøgt læreres metasproglig bevidsthed nærmere, og hans undersøgelse viser, at lærernes viden om og bevidsthed om sprog er afgørende for, hvordan de retter og giver feedback på elevtekster. Også Myhill og kollegers studier (Myhill et al., 2012) fremhæver lærernes viden, herunder deres mestring af et præcist metasprog, men også deres evne til at forbinde eksplicit grammatik med fx konkrete skriveopgaver som en vigtig faktor i grammatikundervisningen.

I en skandinavisk kontekst har vi – os bekendt – ingen undersøgelser som dem, der er refereret til ovenfor. En undtagelse er Haukås & Hoheisel (2013), der undersøger effekten af fokuseret grammatikundervisning på voksne tysklørneres sprogfærdigheder. Vi kender heller ikke til egentlige klasserumsstudier af grammatikundervisningen specifikt. Af relevans for grundskolen findes læremiddelundersøgelser, både en undersøgelse af læremidler i danskfaget (Bundsgaard, Buch, & Foug, 2016) og en undersøgelse af læremidler i brug for begynderundervisningen i tysk i Norge og Sverige (Haukås, Malmquist & Valfridsson, 2016). Sidstnævnte finder, at læremidlerne enten synes at understøtte en sprogundervisning, hvor eleverne skal automatisere sproglige træk, eller at understøtte en dekontekstualiseret grammatikundervisning, hvor sproglige træk ikke sættes i forbindelse med sprogbrug og kommunikation. De konkluderer, at læremidlerne generelt ikke synes at bygge på aktuel viden om sprogtilegnelse, og at de kun i begrænset omfang inviterer til at reflektere over sprog og sproglige strukturer.

Opsummerende kan man sige om de ovenfor refererede studier, at de især peger på en række potentialer: Der er brug for mere viden om, hvad elever lærer, når de lærer om grammatik, og der er brug for at konceptualisere og teoretisere denne viden. Flere forskere er begyndt at interessere sig for grammatikundervisning og metasproglig opmærksomhed, da flere studier peger på, at såkaldt nyttig undervisning i grammatik inddrager aktiviteter, der fokuserer på metasproglige overvejelser (Fontich & Delgado-Garcia, 2018). Hos Funke (2018) og andre (Fontich & Delgado-Garcia, 2018) er hypotesen, at metasproglig bevidsthed og metasproglige overvejelser kan udgøre *the missing link*, som binder eksplicit undervisning i sprog som system og implicitte færdigheder i sprogbrug sammen, men at undervisning i grammatik ikke nødvendigvis tager højde for dette. Nyere studier er altså optaget af at introducere aktiviteter, der fokuserer på sproglig bevidsthed og sproglige opmærksomhed, og her synes grammatikundervisningen at kunne indvinde nyt, ukendt land.

Litteratur

Andrews R, Torgerson, C., Beverton S., Locke, T., Low, G., Robinson, A., & Zhu, D. (2004). *The effect of grammar teaching (syntax) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition: Review summary*. University of York, UK.

Andrews, S. (1997). Metalinguistic Awareness and Teacher Explanation. *Language Awareness*, 6:2-3, 147-161. doi:10.1080/09658416.1997.9959924

Berge, K. L., Skar, G. B., Matre, S., Solheim, R., Evensen, L., & Thygesen, R. (2017). Introducing teachers to new semiotic tools for writing instruction and writing assessment: Consequences for students' writing proficiency . *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(3), 1-20. doi:<https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1330251>

Boivin, M., Fontich, X., Funke, R., Garcia-Delgado, 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*, 1–6.

Borg, Simon (1999): "Teachers' Theories in Grammar Teaching". *ELT Journal* 53(3), 157-167

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.

Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Continuum.

Borg, S. (2013). *Teacher research in language teaching: A critical analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bouffard, L. A., & Sarkar, M. (2008). Training 8-Year-Old French Immersion Students in Metalinguistic Analysis: An Innovation in Form-focused Pedagogy. *Language Awareness*, 17:1, 3-24. doi:10.2167/la424.0

Bundsgaard, J., Buch, B., & Foug, S. S. (2017). De anvendte læremidlers danskfag belyst kvantitativt. In J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Foug, & A. K. Skyggebjerg (Eds.), *Læremidlernes danskfag* (pp. 28-54). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Diehl, E., Christen, H., Leuenberger, S., Pelvat, I., & Studer, T. (2000). *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.

Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83-107.

Faerch, C., & Kasper, G. (1983). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.

Fearn, L., & Farnan, N. (2007). When is a verb? Using functional grammar to teach writing. *Journal of Basic Writing*, 26(1), 63-87.

Fontich, X., & García-Folgado, M.-J. (2018). Grammar instruction in the Hispanic area: The case of Spain with attention to empirical studies on metalinguistic activity. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, pp. 1-39.

Funke, R. (2018). Working on grammar at school: Empirical research from German-speaking regions. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, pp. 1-39.

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*. Retrieved from Washington, DC: https://www.carnegie.org/media/filer_public/3c/f5/3cf58727-34f4-4140-a014-723a00ac56f7/ccny_report_2007_writing.pdf

Guasch, O. (2013). Interlinguistic reflection on teaching and learning languages. In J. Arnau (ed.), *Teaching languages in a multilingual context: The Catalan case* (pp. 15-30). Clevedon, UK: Multilingual Matters/IEC.

Haukås, Å., & Hoheisel, M. (2013). Vermittlung der Textstruktur im fremdsprachlichen Deutschunterricht – eine Interventionsstudie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 18(1), 76-92.

Haukås, Å., & Vold, E. T. (2012). Internasjonale trender innen fremmedspråksdidaktisk forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 96(5), 386-401.

Haukås, Å., Malmqvist, A., & Valfridsson, I. (2016). Sprachbewusstheit und Fremdsprachenlernen. Inwiefern fördert die Grammatik in skandinavischen DaF-Lehrwerken die Sprachbewusstheit der Lernenden? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21(2), 13-26.

Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Oslo: Novus Forlag.

Hillocks, G. (1986). *Research on Written Composition: New Directions for Teaching*: National Conference on Research in English.

Humphrey, S., Love, K., & Droga, L. (2011). *Working Grammar: An Introduction for secondary English teachers*. Melbourne: Pearson.

Jones, S., Myhill, D., & Bailey, T. (2013). Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching in students' writing. *Read Writ*, 26, 1241-1263. doi:10.1007/s11145-012-9416-1

Krashen, S. D., & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach*. Oxford: Pergamon.

Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques & Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. Oxford University Press.

Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141.

Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. De Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.

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

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. doi:10.1080/02671522.2011.637640

- Norris, John M. & Lourdes Ortega (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis. *Language Learning*, 50, 417–528.
- Pagunis, G., & Salome, D. (2014). Explizit oder implizit? Ein Dilemma der Sprachvermittlung. *Fremdsprache Deutsch* 51, 10-14.
- Schmenk, B. (2015). Grammatik. Macht. Sprache. Teach as you were taught und die Ordnung des DaF-Unterrichts. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 42(1), 25-42.
- Schulz, R. A. (2002). Hilft es die Regel zu wissen um sie anzuwenden? Das Verhältnis von metalinguistischem Bewusstsein und grammatischer Kompetenz in DaF. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 35(1), 15-24.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(2).
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible input and comprehensible output in its development. S. Gass & C. Madden (red.). *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-53). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2002). Talking it through: Two French immersion learners' response to reformulation. *International Journal of Educational Research* 37/3-4, 285-304.
- Vold, E. T. (2018). Grammatikkens rolle i fremmedspråkundervisningen. In C. Bjørke, M. Dypedahl & Å. Haukås (red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (pp. 172-192) (2. udgave). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Del III: Hovedfund

AF METTE VEDSGAARD CHRISTENSEN, KRISTINE KABEL OG LENE STORGAARD BROK

Grammar3 undersøger, hvordan grammatikundervisningen praktiseres i skolens tre sprogfag: dansk, engelsk og tysk. I denne del præsenterer vi hovedfundene i vores studie, hvad angår *det typiske*: Hvad ser vi overordnet, og hvilke praksisser ser vi i hvert fag? Afsluttende diskuterer vi vores fund: Hvordan kan de forstås i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv, og hvilke overvejelser lægger de op til?

Overordnede fund

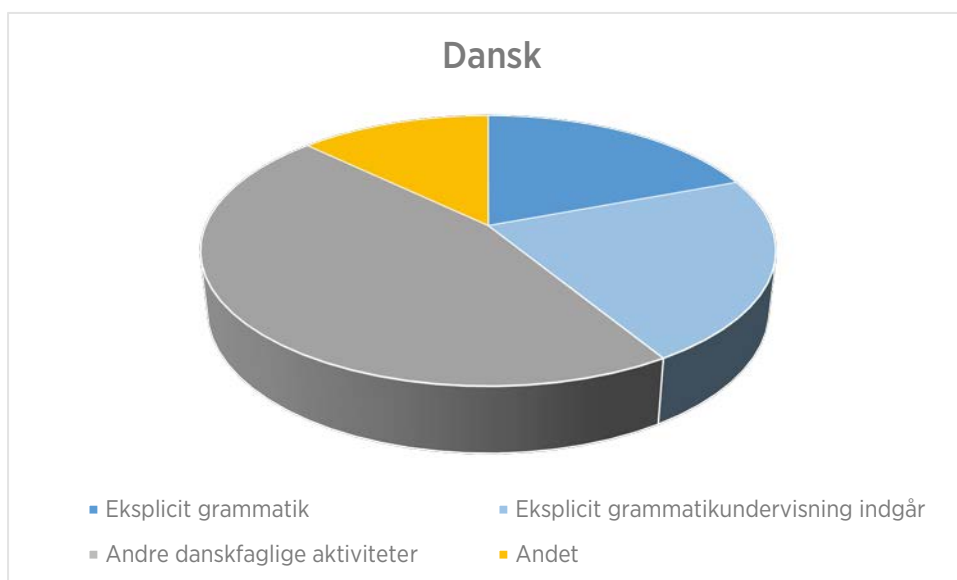
Tidsoptælling dansk, engelsk og tysk

Det første overordnede fund relaterer sig direkte til vores kodning af feltregistreringer: Aktiviteterne, forstået som sekvenser i undervisningen med samme indhold og organisering, er enten kodet som 'eksplicit' eller 'eksplicit indgår' – eller *ikke* kodet, jf. rapportens Del I. Vi har under feltarbejdet skrevet start- og sluttidspunkt for hver aktivitet (angivet med minuttidspunkt), og i dette afsnit præsenterer vi de fund, som relaterer sig til en tidsoptælling: Hvor meget af hvert fags undervisning udgøres af eksplicit grammatikundervisning, sådan som vi har bestemt denne undervisning i Grammar3?

I tidsoptællingen har vi skelnet mellem 'eksplicit', 'eksplicit indgår', 'andre aktiviteter' samt det, vi kalder 'andet'. Det vil sige, at vi skelner mellem grammatikundervisningen og alt det andet, der foregår i fagene. Vi deler alt dette andet op i to typer aktiviteter: 'andre aktiviteter', som angiver aktiviteter, hvor der er et andet fagligt indhold end grammatik, og så 'andet', som angiver aktiviteter, hvor der ikke er et dansk-, engelsk- eller tyskfagligt indhold. Det kan for eksempel være tydelige pauser (i dobbeltlektioner administrerer læreren ofte selv fordelingen af tid på undervisning og pauser), fælles beskeder om lejrskole, planlægning af idrætsdag, konfliktløsning, skolelederen, der skal aflevere en besked til klassen, men også besøg af venskabsklasse, rundbold eller andre aktiviteter, hvor vi vurderer, at de hører til en skolehverdag, men ikke fagaktiviteter.

Vores tidsoptællinger viser, at der er stor forskel på, hvor meget eksplicit grammatikundervisning fylder i hvert fags samlede undervisning. I dansk og engelsk foregår der eksplicit grammatikundervisning i en del af lektionerne, også i aktiviteter, hvor der samtidigt er et andet fokus ('eksplicit indgår'). I engelsk dækker gennemsnittet for de syv skoler dog over nogle markante forskelle: På enkelte skoler foregik næsten udelukkende eksplicit grammatikundervisning i den periode, vi observerede, men på de fleste skoler observerede vi næsten ingen eksplicit grammatikundervisning. I tysk foregår der markant mere eksplicit grammatikundervisning end i de to andre fag, og det sker overvejende i aktiviteter alene med dette fokus.

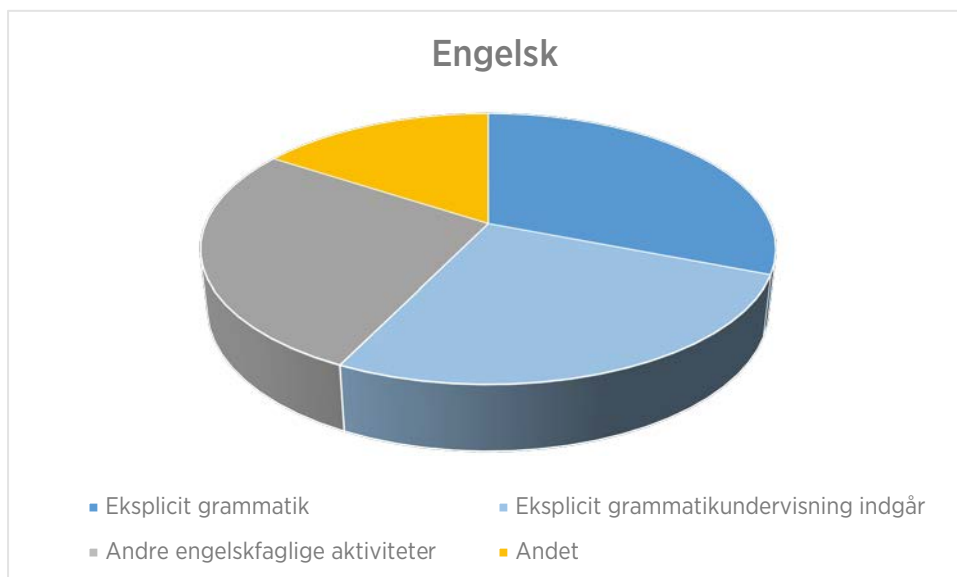
Nedenfor i figur 6 er opgørelsen over vores observationer af danskundervisningen (120 lektioner) på de syv deltagende skoler. Opgørelsen viser, at i danskfaget udgøres knap halvdelen af den observerede undervisning af aktiviteter, hvor der foregår eksplicit grammatikundervisning, eller hvor eksplicit grammatikundervisning indgår. 'Eksplicit grammatikundervisning indgår' fylder lidt mere end aktiviteter, hvor grammatikundervisning er det primære indhold, men denne kategori indeholder aktiviteter, hvor et fokus på grammatik kan fylde enten en del – eller meget lidt – tidsmæssigt.



Figur 6: Tidsoptælling dansk.

Derved udgør den lyseblå del af cirkeldiagrammet ('eksPLICIT grammatikundervisning indgår') en elastisk del tidsmæssigt set, hvad angår eksPLICIT grammatikundervisning. Men den angiver andelen af aktiviteter, hvor elever også møder dette indhold. Over halvdelen af den observerede undervisningstid bruges på aktiviteter, der ikke på nogen måde rummer grammatikundervisning.

Den tilsvarende tidsoptælling for de 55 observerede lektioner i engelsk ser således ud:

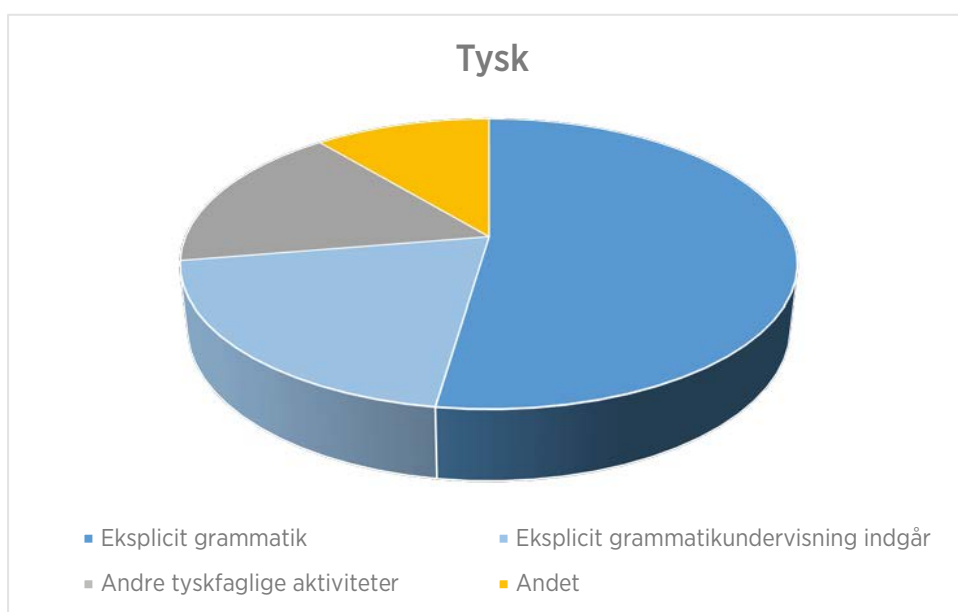


Figur 7: Tidsoptælling engelsk.

Opgørelsen for engelsk viser, at eksPLICIT grammatikundervisning og aktiviteter, hvor eksPLICIT grammatikundervisning indgår, fylder over halvdelen af den observerede undervisningstid. Umiddelbart kunne det derfor se ud, som om grammatikundervisning gennemgående fylder mere i engelsk end i dansk, men denne opgørelse dækker over nogle store forskelle mellem de deltagende skoler. På en af skolerne bestod al den engelskundervisning, som vi observerede, af eksPLICIT grammatikundervisning, da eleverne i den

periode arbejdede med et længere grammatikprojektarbejde i engelsk. På en af de andre skoler indgik der også en del eksplicit grammatikundervisning, da vores observationer faldt sammen med lærersygdom og dermed vikardækning. Resultatet var, at eleverne arbejdede med grammatikøvelser på en læringsportal i en forholdsvis stor del af undervisningstiden. På de fem andre skoler har vi kun registreret meget lidt undervisningstid, der falder i kategorien 'eksplicit grammatikundervisning'.

Tyskfaget skiller sig ud fra de to andre fag. Her bruges en større andel af tiden på eksplicit grammatikundervisning. Derudover fylder også aktiviteter, hvor der indgår eksplicit grammatikundervisning, en del. Over halvdelen af den observerede tid (40 lektioner) går med eksplicit grammatikundervisning, og kun en mindre del går med aktiviteter, der ikke har et indslag af grammatik. Eksplicit grammatikundervisning fylder altså en stor del af tiden i tyskfaget, hvilket kan pege på, at det nye sprog i høj grad og i højere grad end for eksempel engelsk forventes lært blandt andet gennem et eksplicit fokus på grammatik.



Figur 8: Tidsoptælling tysk.

Opgørelserne ovenfor skal læses med en række vigtige forbehold. Selvom vi har brugt samme observationsskema og tilstræbt fælles observationsteknik, kan vi ikke være sikre på, at alle observatører har registreret aktivitetsskift ens og varigheden af hver aktivitet korrekt.

Enkelte tyskoobservationer er desuden ikke medtaget i opgørelsen ovenfor, da start- og sluttidspunkt for hver aktivitet ikke var blevet angivet. Vi vil antage, at vores observationer i det hele taget kan indeholde mere grammatikundervisning, end hvis vi ikke havde været til stede på skolerne som observatører. Alle lærere kendte til projektets undersøgelsesinteresse, og selvom vi havde bedt dem om at undervise på den måde og med det indhold, de ellers havde forberedt, kan vi ikke udelukke, at de har ændret eller tilpasset undervisningen i forbindelse med vores observationer. Trods forbeholdene vil vi konkludere, at opgørelserne over fordelingen af undervisningstiden i de observerede fag tegner et omrids af grammatikundervisningens vægtning i de tre fag.

Ingen dialog mellem fagene

Det andet overordnede fund relaterer sig til lærerinterview og to af kontekstkoderne: 'Undervisningsomgivelser' og 'Elevers & læreres semantiske erfaringer'. I interviewene spurgte vi til lærernes samarbejde med faglærere fra de to andre fag. Samstemmende tilbagemeldinger var, at der lokalt på skolerne ikke foregik et samarbejde på tværs af fagene. Det skal forstås på den måde, at når lærerne har møder på

skolen, foregår disse møder enten i fagteamet, årgangsteamet eller som møder for hele lærergruppen. På lokalt skoleniveau har lærerne derved ikke erfaringer med formaliserede muligheder for et samarbejde mellem lærere fra udvalgte fag.

I vores analyse af feltregistreringer får den manglende dialog yderligere en dybde, som vi i forskergruppen ikke havde forventet. Vi havde indføjet koden 'Undervisningsomgivelser' tidligt i den fælles analyseproces ud fra en forventning om indbyrdes *henvisninger mellem fagene* i undervisningen (jf. Del I i denne rapport). Vi havde forventet, at en engelsklærer for eksempel kunne henvise til noget, han eller hun vidste, eleverne havde arbejdet med i dansk. Vi kan imidlertid se, at der stort set ikke foregår sådanne henvisninger mellem fagene, men alene internt i fagene med kommentarer som: "I sidste uge (...)", "Kan I huske, da vi arbejdede med (...)" og "I næste uge (...)". Ligeledes havde vi forventet, at elevernes semantiske erfaringer fra andre sprog kunne blive inviteret ind i for eksempel klassesamtaler, men dette ser vi stort set heller ikke eksempler på.

Det er derved et overordnet fund, at der ikke er nogen organiseret dialog mellem fagenes lærere, og at eleverne hverken gennem henvisninger eller invitationer støttes i at opleve forbindelser mellem de tre fags grammatikundervisning.

Praksisser i de tre fag

I dette afsnit ser vi nærmere på de typiske praksisser, som vi finder i den undervisning, der er repræsenteret ved de blå nuancer i figur 6, 7 og 8.

Grammatikundervisning i dansk – en overordnet karakteristik

Som det fremgår af tidsoptællingen ovenfor, går en del af tiden i de lektioner, vi har observeret, med danskfaglige aktiviteter, hvor vi ikke observerer indslag af eksplicit grammatikundervisning. Om det kan karakteriseres som værende meget eller lidt, forholder vi os ikke til i denne sammenhæng. I første omgang indgår den iagttagelse – at der er et betydeligt indslag af danskfaglige aktiviteter, der ikke rummer grammatikundervisning i vores brede forståelse – i vores overordnede karakteristik af den grammatikundervisning, vi har observeret i dansk.

Når vi retter fokus mod de observationer, der er kodet som grammatikundervisning ('eksplicit' og 'eksplicit indgår'), træder tre praksisser frem i vores data. Vores observationer og kodninger af undervisningens indhold (sproglige niveauer) og organisering synes altså at aftegne nogle mønstre, der er *genkommende* mønstre for, hvordan grammatikundervisning foregår, og som bekræftes og nuanceres af lærer- og elevinterviews, inklusive af elevtegninger. Nedenfor beskriver vi disse praksisser, hvordan mønstrene træder frem, og hvordan de forstås af de direkte deltagere i undervisningen, lærere og elever.

Dansk 1: Individuel traditionel

En del af den eksplicite grammatikundervisning udgøres af aktiviteter, der er karakteriseret ved, at eleverne arbejder med sproget på ord- og/eller på sætningsniveau med fokus på bøjninger af ord, stavning og tegnsætning. Det sproglige materiale, som arbejdet tager udgangspunkt i, kommer fra læremidler (analoge eller digitale) og består typisk af enkeltsætninger eller kortere tekster, der er produceret for at illustrere noget bestemt. Undervisningen organiseres, så eleverne arbejder individuelt.

For at illustrere dette forhold fremlægger vi en feltregistrering. Eleverne er mødt ind til en skoledag, hvor den første dobbeltlektion er dansk. Den begynder med en halv times grammatikundervisning, hvor eleverne arbejder individuelt med udprintede opgaver fra en læringsportal.³

3 Data fra denne lektion er også behandlet i den tematiske artikel af Jacobsen, Jørgensen og Christensen.

Opgaverne handler om udsagnsord i henholdsvis bydeform og nutid:

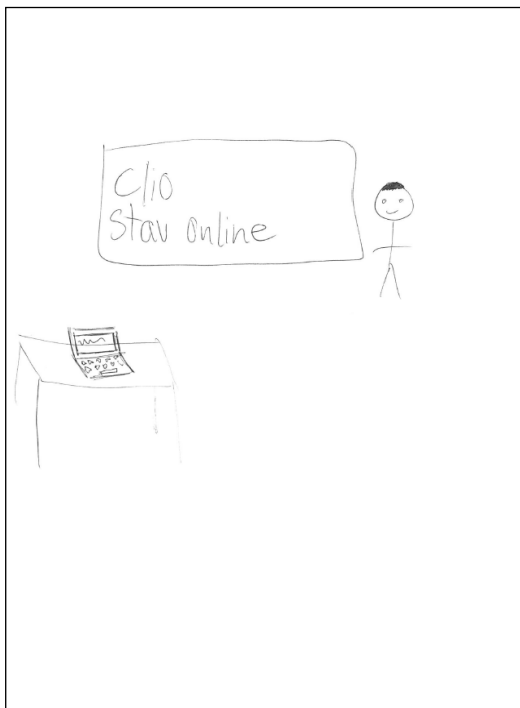
Eleverne får nogle få instruktioner om opgaven af læreren, Susanne: De skal huske nutids-r. Det er en slags opgavesamling, hvor hver elev har en samling opgaver, som de arbejder individuelt med. Jeg tager billeder af opgaverne. De skal så arbejde videre, hvor de nu er kommet til. Susanne siger, de gerne må have musik i ørerne. Ret hurtigt bliver der stille og eleverne går i gang. (...) Susanne minder om huskereglen - en elev siger: "Spise - spiser". En anden elev: "Man kan få nogle ret sjove sætninger, hvis man sætter 'spise' og 'spiser' ind". En elev siger: "Mange drenge spiser sig for computerspil". (...) En elev bliver færdig, kommer og siger det til Susanne: "Jeg er færdig". Hun tager ham med op til katederet (som bare er et lille bord under skærmen), og han får nye papirer. En elev beder om hjælp til 'smørrer', er der et eller to r'er? (...) Og hvad med skærer, siger han? Susanne siger, han godt må bruge ordbogen til hjælp, hvis han kommer i tvivl. Eleven siger, at når det røde bogstav er kort, skal der være dobbeltkonsonant, men det så forkert ud med to r'er i 'skærrer', men at der skulle være to r'er i 'smørrer'.

Figur 9: Skole 5, dansk, 10. september 2018.

I grammatikundervisningen, som uddraget fra feltregistreringen gengiver, arbejder en del af eleverne med opgaver, der omhandler det såkaldte nutids-r. I det printede materiale indgår en længere forklaring på, hvorfor nutids-r kan være en udfordring i skriftlig dansk (lydlig). Læreren minder eleverne om den såkaldte huskeregel 'spise-spiser', en regel, der også er beskrevet i materialet. Eleverne forholder sig eks-plicit til denne regel i den registrerede undervisning. En elev bliver i tvivl om stavning af et ord ('smørrer/smører'), og slår ordet op på ordbogen.com for at se, hvordan det staves, en strategi, som læreren også anbefaler.

Uddraget illustrerer nogle typiske karakteristika ved denne type grammatikundervisning i dansk. Noget undervisning har fokus på sætningsniveau og inddrager tegnsætningsregler, men især har undervisningen, som det også ses i eksemplet, fokus på ordniveau, og den overordnede hensigt synes at være at støtte elevers stavning. Det sproglige materiale, der er udgangspunkt for elevernes arbejde, kommer fra et læremiddel. Nogle gange tager opgaverne udgangspunkt i enkeltsætninger (fill-the-gap-øvelser), hvor eleverne skal sætte den rigtige form af et udsagnsord ind i sætningen, andre gange tager opgaverne udgangspunkt i en hel tekst, hvor eleverne skal indsætte den rigtige form eller rette eventuelle fejl i fremhævede udsagnsord. Det sproglige materiale er konstrueret med henblik på at illustrere nogle bestemte morfematiske forhold i dansk. Eleverne arbejder individuelt, og selvom de sidder ved gruppeborde, lægges der ikke op til samarbejde: Eleverne arbejder i forskellige tempi, derfor arbejder de med forskellige opgaver, og de "må gerne have musik i ørerne", som det fremgår af uddraget i figur 9.

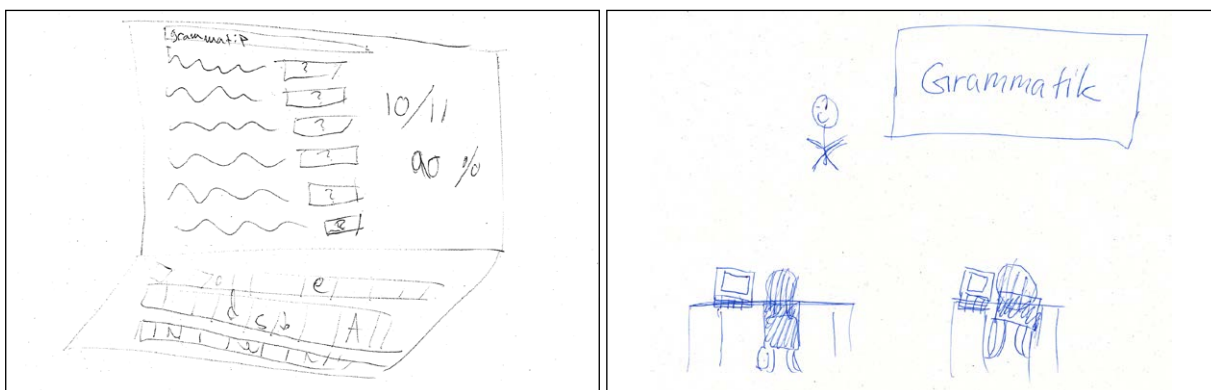
At stavning fylder meget for eleverne og for dem forbindes med grammatikundervisning fremgår af elevtegninger af grammatikundervisning, hvor grammatikundervisning fremstilles som staveundervisning.



Figur 10: Elevtegning af grammatikundervisning.

Denne grammatikundervisning ser vi på fem af de syv skoler. Der træder med andre ord et mønster frem i vores data. Dette mønster ser vi nuanceret på den måde, at i nogle klasser er denne type grammatikundervisning fremtrædende, mens den i andre klasser foregår i mindre omfang set i lyset af den samlede danskundervisning – og derudover som noget, der synes at have en *tidsudfyldende* funktion eller en *pausekarakter*. På en skole arbejdede eleverne for eksempel med tv-serien *Skam* og nabosprog (uden at der var et eksplicit sprogligt fokus), og til sidst i en lektion var der tid tilovers: Eleverne kunne hver især vælge, om de ville lave frilæsning eller arbejde videre med opgaver om forholdsord i læremidlet *Dansk Direkte 7* (Hare, 2016).

Eleverne beskriver denne grammatikundervisning på lidt forskellige måder. Nedenfor er to elevtegninger, en elevtegning af en skærm og nogle tal, og en elevtegning af en lærer, der taler til elever, som sidder alene ved hver deres bord med en opslået skærm.



Figur 11: Elevtegninger af grammatikundervisning.

Begge tegninger understreger det, vi har fremhævet som en gennemgående organisering: At eleverne arbejder individuelt, og at de arbejder med læremidler, analoge, eller som på disse tegninger, digitale. I

interviewet uddyber de to elever, der har lavet tegningerne, hvad de forbinder med grammatikundervisning.

Elev 1: Jeg har tegnet en computer (...) Hvor at øøhm på grammatik, hvor man kan lave sådan nogle grammatikøvelser eller ja, grammatikøvelser.
Interviewer: Ja. Ja.
Elev 1: Ja
Interviewer: Det er det. Og så har du tegnet nogle tal?
Elev 1: Ja, det er bare, hvor mange fejl man havde, og hvor mange procent. Ja, "jeg ved ikke?"
Interviewer: Så I arbejder med Grammatip [læremiddel]?
Elev 1: Mmh
Interviewer: Mmh?
Elev 2: I tysk i hvert fald.
Elev 1: Ja, men der er også noget i dansk.
Elev 2: Og i dansk
(...)
Elev 2: Ja, jeg har tegnet en lærer, der står og siger, hvad vi skal. Og så, laver vi bare sådan grammatikopgaver på
Interviewer: Ja
Elev 2: Ja, grammatik og på Gyldendal og sådan.

Figur 12: Uddrag af elevinterview.

I interviewet fremgår det, at læremidlerne har en fylde i grammatikundervisningen, og det fremgår, at eleverne ser paralleller mellem dansk og tysk, en parallel, vi vender tilbage til. Det fremgår også, at selv om grammatikundervisning nogle steder kan have en karakter af et frirum (en tidsudfyldende funktion eller en pausekarakter), så er det et frirum, hvor den individuelle måling samtidig erfares af eleverne ("det er bare, hvor mange fejl man havde"). Når læremidlerne har den fylde, de har, så vil vi pointere, at frirummet eller pausen også gælder for læreren, der kan overlade eller udlicitere undervisningen til læremidlerne.

Vi karakteriserer samlet set den grammatikundervisning, vi har beskrevet her, som *individuel traditionel*. Med *traditionel* vil vi også pege på det genkendelige ved denne praksis internationalt: Det genkendelige angår de sproglige niveauer, der er fokus på, karakteren af det sproglige materiale og den præsriptive hensigt, hvor et fokus på stavning og tegnsætning er integreret og til en vis grad synes at styre, hvad grammatikundervisning handler om eller forstås som (Boivin, 2018; Hillocks, 2008; The English Review Group, 2004). Samtidig giver vores etnografiske design os mulighed for yderligere at fremhæve nuancer: At denne grammatikundervisning kan have en tidsudfyldende funktion eller en pausekarakter, at undervisningen ikke er integreret i den øvrige danskundervisning, at læremidlerne indgår med en stor fylde, og at denne grammatikundervisning altså især er organiseret som *individuel* arbejde uden fælles klasseundervisning.

Dansk 2: Fælles traditionel

En anden praksis er en variant af den individuelle traditionelle praksis. Vi karakteriserer den som *fælles traditionel*. Der er fokus på ord- og/eller sætningsniveau, men denne praksis adskiller sig fra den ovenfor beskrevne gennem det sproglige materiale og gennem organiseringen: Det sproglige materiale, som arbejdet tager udgangspunkt i, består typisk af hel tekst, enten fra læremidler eller fra eleverne selv, men det, der rettes fokus mod, er isolerede grammatiske forhold. Undervisningen er organiseret som fælles

klasseundervisning. Denne variant indgår typisk i aktiviteter, hvor der også foregår noget andet, det vil sige, hvor vi har kodet grammatikundervisning som 'eksplicit indgår' eller 'spontan'. Fokus kan være på morfologiske forhold og ordklasser, for eksempel hvis eleverne skal finde adjektiver til at beskrive et billede, og en elev giver et substantiv som et eksempel, hvilket giver anledning til kort morfologisk fokus på forskelle mellem adjektiver og substantiver. Det kan også være en kort samtale som nedenfor, hvor eleverne skal læse et eventyr af H.C. Andersen, og en elev spørger til stavemåde og anvender et etableret metasprog:

Elev 1: Var navneord med stor dengang?

Anna Sofie: Ja

Elev 1: For søren...

Figur 13: Skole 2, 6. april 2008.

En variant af denne praksis ser vi i forbindelse med elevers fælles produktion af tekst, hvor læreren kan undervise i opbygningen af den tekst, eleverne skal producere. Vi uddyber ikke denne praksis yderligere, men konstaterer, at grammatikundervisning i dansk også kan have denne variant, hvor læreren retter opmærksomheden mod et isoleret grammatisk forhold på ét sprogligt niveau, ikke som en optakt til individuelle øvelser, men som en eksplicit grammatikundervisning af ofte kort tidsmæssig karakter samlet set.

Dansk 3: Kontekstualiseret

At grammatikundervisning kan have flere forskellige sproglige niveauer i spil, tage udgangspunkt i hele tekster og være fælles, kan vi se af det tredje mønster i danskundervisningen i vores feltobservationer. Det, der karakteriserer denne undervisning, er, at den er integreret i for eksempel elevers skriveundervisning, og at læreren støtter eleverne i at se forbindelser mellem ord- og/eller sætningsniveau og kontekst. Vi ser for eksempel denne praksis i en klasse, hvor læreren integrerer et fokus på konjunktioner i et forløb om læserbreve. I en fælles klassesamtale retter både læreren og eleverne opmærksomheden mod forskellen på at bruge 'og' eller 'fordi'. Eleverne skal efterfølgende i gruppe give hinanden respons på deres udkast til læserbreve, herunder på deres brug af konjunktioner.⁴

I det forløb, vi refererer her, indgår et læremiddel, men på en helt anden måde end i den praksis, vi har karakteriseret som *individueel traditionel*. Det læremiddel, der indgår, er oprindeligt et digitalt læremiddel, som er printet ud til eleverne. Et metasprog gøres fælles i klassen, men i stedet for at arbejde individuelt med opgaver (fra læremidlet) skal eleverne arbejde i grupper med reciprok feedback. Formålet med grammatikken er altså at beskrive tekster, og arbejdet er først organiseret som en fælles klasseaktivitet, derefter som gruppeaktivitet. Det sproglige materiale, som eleverne efterfølgende skal arbejde med, er deres egne tekster, og der lægges op til, at arbejdet med konjunktioner (ordniveau) inddrager sætningsniveau og niveauer over sætningen (tekst og kontekst).

Det er karakteristisk, at de lærere, der underviser på denne måde, formulerer en afstand til eller et fravalg af den grammatikundervisning, vi har fremhævet som den dominerende praksis i danskfaget. Nedenfor begrundet en lærer, hvorfor hun underviser som hun gør, og hun fortæller, at det har hun ikke altid gjort.

4 Dette forløb indgår som case i den tematisk artikel af Kabel, Bjerre og Bock.

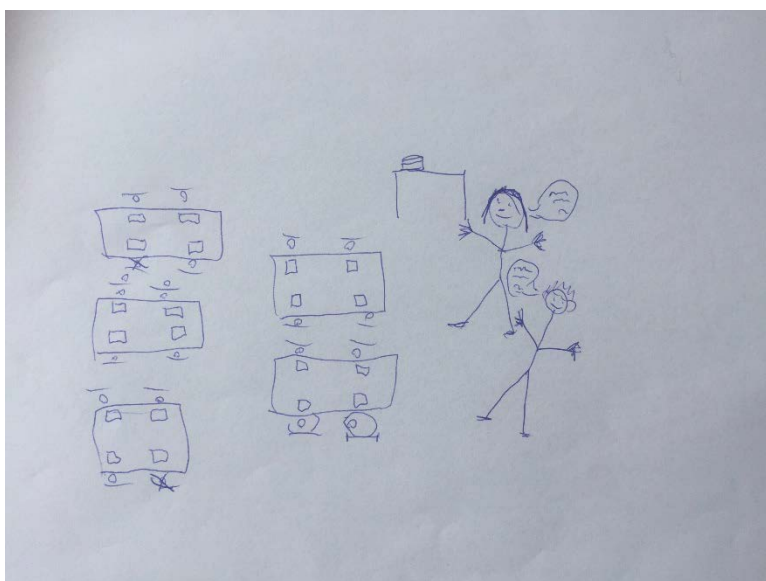
Interviewer: Men først så ville jeg høre dig helt åbent, hvad forstår du ved grammatikundervisning?

Anna-Sofie: Altså, der har jeg jo før og et efter, fordi jeg jo går på en danskvejlederuuddannelse, ikke? Og mit grammatiksyn har forandret sig. I forhold til at være det mere formelle til at være noget funktionelt. Hvis jeg skal se på det, hvordan det var før, så var grammatik meget noget med stavning, tegnsætning, ordklassearbejde, arbejde med synonymer og antonymer, som jeg gjorde meget mere fast, sådan noget en gang om ugen, og ud fra en bog, hvor der var nogle øvelser. Så blev jeg i meget lang tid, det er jeg stadigvæk, men i meget lang tid frustreret over, at jeg oplevede, at børnene var gode i de separate øvelser (...) men i deres egne afleveringer oplevede jeg bare, at jeg rettede og rettede og rettede, og de ligesom ikke kunne overføre det, de havde lavet i deres øvelser, i deres træningsopgaver til deres egne opgaver (...)

Figur 14: Lærerinterview.

Interviewet viser, at selvom læreren har ændret sin undervisning, forbinder hun stadig undervisningen med elevers skriftsprogskompetence: Undervisningen skal bidrage til denne, men det gøres bedst på en anden måde.

Eleverne i de klasser, hvor en praksis for kontekstualiseret grammatikundervisning træder frem, forholder sig lidt forskelligt til denne måde at møde grammatik på. En elev har tegnet en klasse, hvor eleverne sidder ved gruppeborde, og hvor to tændstikmænd taler med hinanden ved tavlen (figur 15). Han fortæller, at klassen ikke længere har grammatikundervisning, men de har haft det i starten af året. Hvis de skal vide noget bestemt, kan de gå op og spørge læreren om det (de to tændstikmænd). En anden elev siger: "Der er ikke så meget mere sådan grammatikundervisning på dansk. Det er mere sådan sproglig, så man er lidt kommet over at stave og sådan noget, så det er lidt mere sproglige emner og sådan noget."



Figur 15: Elevtegning.

Eleverne genkender med andre ord ikke umiddelbart den kontekstualiserede grammatikundervisning som grammatikundervisning, hvilket også understreger genkendeligheden ved den dominerende praksis, dvs. den individuelt traditionelle. Andre elever fra samme klasse genkender den kontekstualiserede grammatikundervisning som grammatikundervisning og spejler lærerens værdisætning af den. I et gruppeinterview, hvor de bliver præsenteret for en typisk case fra deres danskundervisning, siger tre elever:

Elev 1: Ja altså, jeg kan, jeg synes, det er sådan den bedste form for grammatik, nu hvor jeg tænker, fordi jeg synes, det er fedt, at man ikke bare skal sidde og lave en eller anden prøve, men man skal vise, hvad man kan og lære af det, de andre siger. Man ligesom får lov til at blive hørt, eller hvad man skal sige, i stedet for man skal sidde og lave et eller andet papir, og at læreren kun, eller kun en selv ser. Man lærer hinanden noget, og jeg synes, det hjælper en til, at man får inspiration til, hvordan man selv skal skrive det selv eller formulere sig selv. Nogle af de der ord, som man ikke selv har set, og så netop så hjælper ens klassekammerater til at finde, hvad det betyder, og så kan man måske lære dem at kende.

Interviewer: Det oplevede du i den sammenhæng?

Elev 1: Ja, det synes jeg. Der har vi tit nogle samtaler i klassen, som jeg synes er fede, hvor man lærer nogle nye ord, og hvad andre ser også.

Interviewer: Hvad siger I andre?

Elev 2: Jeg synes også, det er en af de gode måder, fordi man lærer hinanden noget i det, i en samtale, i stedet for man bare selv skriver noget ned på et papir eller i en opgave.

Elev 3: Jeg synes også, når man varierer det, så er det en god måde. Det er selvfølgelig, uanset hvad du laver. Hvis man sidder og laver det samme gang på gang, så bliver det kedeligt, men hvis man varierer det, så synes jeg også, så synes jeg, det er en af de bedste måder. Jeg tror ikke, hvis du sådan spørger mange, hvad grammatik er, så tænker mange, at det er noget med stavning, men det er jo også en form for grammatik, eller hvad kan man sige. Bare anderledes.

Figur 16: Uddrag af elevgruppeinterview.

Afrunding dansk

De tre praksisser, som vi har beskrevet ovenfor, bygger på tilbagevendende mønstre i vores observationsdata: bestemte sammenhænge mellem sproglige niveauer, sprogligt materiale og organiseringsform. Interviewdata både bekræfter og nuancerer, hvordan vi kan forstå disse mønstre, og hvilke praksisser der synes at aftegne sig. Det er karakteristisk, at vi ikke i den samme klasse ser både individuel traditionel grammatikundervisning og kontekstualiseret grammatikundervisning. Noget tyder altså på, at man som dansklærer har en bestemt praksis for at undervise i grammatik – enten primært ved at lade elever lave individualiserede opgaver med fokus på enkelte sproglige niveauer eller ved at organisere grammatikundervisning primært som fælles aktiviteter og med udgangspunkt i hele tekster og ofte med fokus på *sammenhænge* mellem flere sproglige niveauer. Den individuelt traditionelle grammatikundervisning kan have en tidsudfyldende karakter eller en pausekarakter for elever og lærere, mens den kontekstualiserede grammatikundervisning har karakter af et bevidst tilvalg.

Feltregistreringerne i gennemgangen ovenfor er med til eksemplificere forskellene mellem de to praksisser: Susanne på Skole 5 underviser ved hjælp af læremidler og portaler, og arbejdet er for det meste organiseret som individuelt arbejde, hvor eleverne i forskellige tempi arbejder med forskellige opgaver. Metasproget fylder meget lidt, formidlingen overlades typisk til læremidlerne. Det fælles metasprog kan være formuleret som huskeregler. Arbejdet med grammatik angår ord- eller sætningsniveau og det sprog, som eleverne gør sig erfaringer med i grammatikundervisningen, er enten enkelte sætninger eller tekster, der er konstruerede til at illustrere et bestemt grammatisk forhold (Dansk 1: Individuel kontekstualiseret). I modsætning hertil står en dansklærer som Anna-Sofie på Skole 2, der godt nok trækker på læremidler, som ligner Susannes, men som i stedet lader grammatikundervisningen indgå i andre aktiviteter (skrivning og feedback på egne tekster). Grammatikundervisning kan her involvere fælles klassesamtale, hvor eleverne udveksler semantiske erfaringer og forholder sig deskriptivt undersøgende til sprog (Dansk 3: Kontekstualiseret).⁵ Nogle elever genkender ikke den kontekstualiserede grammatikundervisning som grammatikundervisning, mens andre formulerer sig positivt om for eksempel fælles samtaler, hvor man også lærer ”hvad andre ser” (figur 16).

5 Den tematisk artikel af Møller behandler lærer- og institutionsperspektivet nærmere.

Grammatikundervisning i engelsk – en overordnet karakteristik

Grammatikundervisning i engelskfaget er et sammensat fænomen i vores data. På den ene side ser vi en del undervisning, hvor der ikke indgår eksplicit grammatikundervisning, men hvor eleverne – må vi antage, da engelsk er et sprogfag – forventes af lære sig sprog. Med vores forkundskab om en stærk kommunikativ sprogtilegnelsestradition i faget og om en modstand mod et 'focus on forms' (Long, 1991) var det forventet, at vi ville erfare et fravær af grammatikundervisning, eller i hvert fald at grammatikundervisning ville foregå implicit og derved ikke være noget, vi med vores forskningsdesign og valgte snit kunne inddrage i vores undersøgelse (jf. Del I). Vores tidsoptælling bekræfter, at på nær i to klasser med nogle særlige forhold (lærerfravær på grund af ferie og uddannelse samt lærersygdom) fylder eksplicit grammatikundervisning forholdsvist lidt i sammenligning med i dansk og tysk.

At grammatikundervisning kan fylde meget lidt i engelskundervisningen bekræfter også data fra elevinterviews som her, hvor tre elever fortæller, at de ikke har grammatikundervisning i engelsk:

Interviewer: Ja. Ja. Godt. Så lyder spørgsmålet. Er der ligheder, når I har grammatikundervisning i øh dansk, engelsk og tysk?
Elev 3: Jeg tror ikke, vi har det i engelsk.
Elev 1: Nej, nej, det tror jeg heller ikke.
Elev 3: Så
Interviewer: Nej? I tænker ikke, I har grammatikundervisning i engelsk? Fordi hvad forbinder I med grammatikundervisning, måske?
Elev 2: Sådan opgaver og sådan noget.
Elev 1: Opgaver med hvordan man sådan
Elev 2: Bøjer ting og sådan noget.
Elev 1: Ja
Interviewer: Ja. Ja, så det tænker I ikke, I har i engelsk?
Elev 3: Nej, det har vi ikke haft.
Elev 1: Nej

Figur 17: Skole 5, elevinterview.

Flere af de interviewede lærere fortæller, at de ser eksplicit grammatikundervisning som noget, der er i modstrid med kommunikativ undervisning, og de eksemplificerer derved den modsætning og de værdisætninger, som vi har fremhævet som en del af den kommunikative sprogtilegnelsestradition, der har medformet praksisser i engelskfaget i grundskolen. Nedenfor er et uddrag fra et interview med læreren Ole. Han bærer en modstand mod eksplicit grammatikundervisning med sig fra læreruddannelsen, men prøver alligevel at præsentere grammatik i sin klasse, grammatik forstået som regler for sprogbrug. Han oplever imidlertid ikke disse afprøvninger som vellykkede:

Ole: Jeg havde en underviser på seminariet, der sagde, og måske har jeg bare misforstået personen, men man skal ikke rigtig undervise i grammatik. Det skal bare komme af sig selv. Og det kan han godt have lidt ret i måske, men jeg tror også, at det er lidt ligesom. Det er lidt ligesom med matematik igen. Altså du er nødt til at lære reglerne at kende, før du kan bruge dem. Sådan er det også med grammatikken (...) Men så har det også været den der fornemmelse af, at jeg har stået og irttesætte eleven og ødelagt den her naturlige indgangsvinkel til sprog. Fordi det jeg gerne vil have, det er, de taler. For mig er sprog noget, vi bruger til at kommunikere sammen med. Det er noget, vi skal ligesom øh formidle noget til hinanden (...) Nå, men den er jeg så gået lidt væk fra igen, og så oplevede du blandt andet, at jeg prøvede at inkorporere en grammatisk regel sammen med en opgave i undervisningen. Hvis jeg skal være ærlig, så når jeg kigger tilbage på det, så synes jeg måske ikke lige, det var det fedeste i verdenen.

Figur 18: Skole 1, lærerinterview.

Det, der også fremgår af interviewuddraget med Ole, er en forståelse af grammatikundervisning som flugter med det, vi med Hillocks (2008) kalder traditionel skolegrammatik. Det vil sige en grammatikundervisning, der læner sig op ad en strukturel lingvistik og en forståelse af grammatik som system (Myhill, 2018).

Når grammatikundervisning i engelskfaget er et sammensat fænomen i vores data, så skyldes det, at der i vores samlede data tegner sig konturer af et fag, hvor eksplicit grammatikundervisning fylder forholdsvis lidt i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv, og at dette kan belyses af lærerinterviews og af den fortrolighed med fagets traditioner, som vi har i forskergruppen. Men samtidig foregår der eksplicit grammatikundervisning. Når vi retter fokus med de observationer, der er kodet som grammatikundervisning ('eksplicit' og 'eksplicit indgår') træder tre praksisser frem i vores data fra engelskundervisningen. Nedenfor beskriver vi disse nærmere.

Engelsk 1: Individuel traditionel

I vores engelskdata kan vi se, at eksplicit grammatikundervisning i engelsk kan antage samme former som den ovenfor beskrevne dansk 1-praksis, hvor elever arbejder individuelt med læremidler (analoge eller digitale) med udgangspunkt i sprogligt materiale, som er konstrueret til at belyse et bestemt grammatisk forhold på ord- eller sætningsniveau. Nedenfor er en beskrivelse af en sådan aktivitet i engelskfaget.

Anders beder dem på engelsk finde deres pladser: Take your seats, please. (...) Anders introducerer grammatikken: We start off with a bit of grammar. Han forklarer, at [observatøren] er her for at se grammatik, og at han vist har glemt at fortælle dem det. Elever spørger om forskellige praktiske ting vedr. lektier på dansk. Anders beder dem finde deres computer og finde det sted, han har lagt opgaver fra Grammatip til dem. De virker, som om de er vant til at bruge det (...).

Eleverne arbejder med opgaver fra Grammatip.com

Anders: Jeg har lagt 30 opgaver op i forskellige sværhedsgrader, rigtigt mange i niveau 2, til 5.-6. klasse, niveau 4 er 8.-9. klasse. Elever vælger selv ud fra listen. Jeg går rundt og ser, hvad de laver. Jeg spørger et par stykker, hvad de vælger opgaver ud fra, og der kommer mange ens udsagn:

Det her er det eneste, jeg kan finde ud af.

Det her er det nemmeste.

Det er det, jeg er bedst til.

Jeg starter altid med navneordene på det nemmeste niveau, og så kører jeg dem færdig, så jeg ikke bliver forvirret.

Det er det, der stod nederst (eller øverst) på listen.

Figur 19: Skole 7, engelsk.

Denne praksis ser vi imidlertid som nævnt især (men ikke kun) på to af de deltagende skoler og i begge tilfælde i forbindelse med nogle udefrakommende udfordringer: På den ene skole (Skole 5) udgøres alle de observerede lektioner af aktiviteter, der er kodet som ”eksplicit grammatikundervisning”, og på en anden skole (Skole 7) er det lige under halvdelen. På Skole 5 var eksplicit grammatikundervisning organiseret som projektarbejde i grupper for en stor gruppe elever (to klasser), da årgangen i perioden var ramt af lærerfravær på grund af uddannelse og ferieafvikling. På den anden skole faldt vores observationer sammen med en periode med lærersygdom, hvor eleverne derfor skulle lave individuelt grammatikarbejde med udgangspunkt i digitale læremidler.⁶ Vi kan naturligvis ikke vide, om undervisningen ville have set anderledes ud, hvis klasserne ikke havde været ramt af disse udfordringer, men vi kan – i sammenligning med observationer fra de andre deltagende skoler – se, at disse to skoler skiller sig ud, og at disse udefrakommende forhold kan være en del af forklaringen.

Når vi ser spor efter denne praksis på de andre deltagende skoler, så oplever lærerne i interviews, at det er problematisk, som ovenfor i uddraget fra et interview med Ole. De oplever også, at denne undervisning skiller sig ud fra den øvrige engelskundervisning. I uddraget nedenfor med to lærere omkring samme klasse fremgår begge oplevelser af den undervisning, vi altså parallelt med, hvad vi ser i danskfaget, betegner individuel traditionel grammatikundervisning:

Peter: Ja, fordi mit problem med grammatikundervisning det er sådan, at man får eleverne til at lave alle de her øvelser på papiret, grammatik, eller hvad det nu end er. De kan godt lave det, når det bare er øvelser. Men så kommer de til at skrive en stil, lave en præsentation eller noget, og alle de der ting, de har øvet sig på, det glemmer de fuldstændig og laver det, som de plejer. Så tænker man, hvorfor har jeg brugt to-tre timer på at lære dig, at når det er 'he is', så er det oftest 's' på, når du alligevel ikke bruger det.

Mette: Altså den måde, vi har lavet grammatikundervisningen, så er det meget udfyldningsspørgsmål om en bestemt teknisk kunnen, sådan apostrof, en bestemt endelse eller en bøjning. Så udfylder man og gentager, gentager. Så i virkeligheden er det meget sådan en træning, minder lidt om noget matematik i formen, på den anden måde end den øvrige sprogundervisning gør (...) Det er tit i ark, det er tit Grammatip. Den står bare på papir eller på computer eller i en eller anden bog med nogle øvelser.

Figur 20: Skole 3, lærerinterview.

Engelsk 2: Traditionel grammatikundervisning som projektarbejde

I vores kodning af observationsdata undersøger vi blandt andet sprogligt materiale, og vi ser dette som noget, der er med til at skabe forskellige mønstre: Udgøres det sproglige materiale i grammatikundervisningen for eksempel af sprog, der er fremstillet specifikt til læremidler for at illustrere et grammatisk forhold, eller tager undervisningen udgangspunkt i for eksempel elevernes egne hele tekster? I engelsk træder der dog et særligt mønster frem: Grammatikundervisning uden noget egentligt sprogligt materiale som udgangspunkt. På Skole 5 skal eleverne arbejde i fire uger med et projektarbejde om grammatik. Det arbejde rammesættes således:

6 Brugen af teknologi i grammatikundervisningen behandles i den tematiske artikel af Riis. Brugen af grammatikundervisning, når rammerne er udfordrede, behandles i den tematiske artikel af Jacobsen, Jørgensen og Christensen.

Engelsklæreren Emma har lavet et slideshow, som forklarer opgaven ("assignment"), og hun gennemgår den for alle 48 elever (under en del uro) (...) Præsentationen begynder med en præsentation af nogle grammatiske begreber stillet op på en liste. Titel på dette slide er: "What is grammar?". Derefter en punktopstilling: Nouns, verbs, pronouns, adjectives, adverbs, prepositions, word order, comma. Emma forklarer organiseringen af forløbet: Eleverne deles ud i grupper med en af overskrifterne, og de skal ende med at lave en undervisningsvideo: Emma forklarer på dansk, men kodeskifter til: "we need to be the grammar police" og viser en YouTube-video om "the grammar police" (...). Næste slide handler om "assignment" og indeholder en punktopstilling med arbejdsprocessen (slides er på engelsk): Emma knytter nogle kommentarer til de enkelte punkter: Read texts about your topic; Point out the most important rules and use them in your videos; Make a video presentation for class, where you are the expert and prepare a grammar exercise for your fellow students (10 min); Upload video to youtube; Make a poster with the most important headlines: De skal lave en fed poster, siger læreren, som skal hænges op med de vigtigste regler. Emma forklarer: I skal ligesom ind at nørde med jeres emne, det kan være, I skal ud og læse noget mere (...) Til hvert emne har lærerne skrevet et slide med underpunkter, der fortæller, hvad de skal have med i deres produkt: Til verber er det fx verbaltider (skrevet på engelsk).

Figur 21, Skole 7, 8. maj 2018.

Uddraget fra feltregistreringen viser, hvordan eleverne tildeles hver deres lille del af engelsk grammatik. De arbejder selvstændigt i projektgrupperne i alle engelsktimerne frem til projektafslutningen og med skiftende lærere, herunder også vikarer. Rammerne om dette grammatikforløb er således et projektarbejde, hvor eleverne er frie til at tolke og give indhold til de produktkrav, læreren formidler: De skal lave en video, de skal gennemføre en undervisningsaktivitet, og de skal lave en poster om deres emne.⁷ Selvom rammerne er frie, og der er flere muligheder at udfylde rammerne til slut på, så er indholdet traditionelt og tolkes også således af eleverne i vores interviewdata. De laver film, undervisningsaktiviteter og posters, der på forskellig vis formidler strukturer eller regler forbundet med det grammatiske emne, de er blevet tildelt. Nogle af grupperne vælger at inddrage eller selv producere tekster, som illustrerer deres emne (fx en film med en dialog, der viser pronominers funktion og betydning). De fleste grupper laver teoretiske fremstillinger af regler på film (teoretiske forklaringer af en struktur eller regel) og posters (skemaer) samt undervisningsaktiviteter, hvor de tester de andres forståelse af reglerne (fx som kahoots om ordstilling, hvor konstruerede enkeltsætninger illustrerer en regel på forskellig vis).

Engelsk 3: Gloseliste-undervisning

I engelskundervisning ser vi mange aktiviteter, hvor ordniveauet er i fokus, for eksempel når elever skal læse tekster på engelsk. Ordforrådet i en given tekst har stor betydning for elevernes mulighed for at forstå indholdet, derfor fylder arbejdet med ord og deres betydning af gode grunde en del i engelskundervisningen. Det, der kendetegner den undervisning, som vi karakteriserer som 'gloseliste-undervisning', er, at den domineres af aktiviteter, som vi koder som 'oversættelse' – aktiviteter, der udgør grænsetilfælde mellem implicit og eksplicit grammatikundervisning. Nedenfor er der et eksempel på en sådan undervisning, hvor elevernes opmærksomhed rettes mod en morfologisk forskel mellem britisk engelsk og amerikansk i forhold til at stave 'color'/'colour'. Dette eksplicite grammatiske fokus sker i klassens arbejde med en sangtekst. Først har eleverne hørt sangen afspillet. Herefter laver de to opgaver: De skal slå en række ord fra sangen op, derefter hører de den igen, og undervejs skal de indsætte nogle af de hørte ord i sætninger.

7 Denne video er behandlet i den tematiske artikel af Jacobsen, Jørgensen og Christensen.

Jens tager ordet og beder dem kigge på en række enkeltord, der står nederst under sangteksten, og finde ud af, hvad de betyder. Opgaven, de arbejder med, er på den digitale tavle, han viser ordene.

Der er en del høj summen, eleverne sidder ved skærmene, foran mig googler en elev (...). Jens spørger: Hvad betyder 'bell' – mange elever råber: klokke. Sådan fortsætter de rækken ned. Jens siger ordet, en række elever siger, hvad de betyder (oversætter til enkeltord): bell; candle; through; sky; become; ghost; troubles; sea; flash; up ahead; blackbird; come to mind; pray; thunder; roar; sense; next to; keep myself apart. (...) Jens fortæller, at de hører sangen anden gang, og nu skal skrive de ord ind, der mangler. Bagefter vil der være en kort pause. (...) Under sangen rocker Jens med, en elev ved bordet foran mig gør kort det samme. Under sangen tager Jens også fingeren op til munden og signalerer til en elev, at han skal være stille. Der er stille undervejs, nogle elever følger med på deres skærme, nogle skriver koncentreret. Sangen er slut.

Jens spørger, om nogle har fået alle ordene – nogle svarer. Så spørger han, om nogle har fået de fleste. Derefter tager han en pen og fylder det første ind, en elev har sagt det (...). Andet ord er 'color'. Jens siger: "spell it in American". Han spørger ud i klassen, hvordan man gør det. Ingen ved det. Han har skrevet 'color'. Visker det ud og skriver i stedet 'colour'.

Han skriver videre: 'summer' og 'say'. Femte ord er 'white' – han skriver 'w' og spørger, hvordan man staver til 'white'. Eleverne siger det. Jens spørger: Next words? (...) Halvvejs gennem ordene spørger han afslutningsvist: Does anybody know what the song is about? En elev svarer: About a ghost.

Figur 22: Skole 3, 23. maj 2018.

I uddraget fra feltregistreringen arbejder eleverne med en sangtekst, som de skal forstå. Det typiske for denne type grænsetilfælde-grammatikundervisning er, at ordene præsenteres som en liste af enkelte ord, hvor der er fokus på ordenes direkte betydning og eventuelt også deres stavemåde. Betydningen diskuteres ikke i relation til den tekst, de er taget fra.

En af engelsklærerne i projektet har udviklet sin egen metode til ordundersøgelser fra tekster, han kalder den "to SUE a word". Vi har observeret den i undervisningen, og læreren omtaler også metoden i lærerinterviewet:

Interviewer: Du havde skrevet de her ord op, og jeg fandt ud af, at det var nogen, der kom fra en tekst. Og så havde jeg bare lige taget en tekst fra en elev, som så har siddet og arbejdet med de ord. Kan du prøve at fortælle, hvad det var med det der SUE?

Anders: SUE, ligesom to sue the word. Det er spell, use and explain. Og pointen er jo, i min optik i hvert fald, det første to spell, der skal de kunne alfabetet. Og to use, det er lidt sværere, der skal (...) i sætninger. Og så er der to explain, det er så til de rigtig dygtige elever, der skal forklare, hvad ordene betyder. Det er en svær øvelse.

Figur 23: Skole 7, lærerinterview.

Grammatikundervisning som det, vi har valgt at kalde gloseliste-undervisning, er altså på kanten til at være grammatikundervisning, og vi har medtaget den, fordi der i denne undervisning ofte indgår aktiviteter, hvor der rettes et fokus mod morfologi og ofte også mod fonologi og stavning. Eleverne arbejder med ordene som enkeltord, når de skal oversætte dem, og de gennemgås ofte i klassen som enkeltord, løsrevet fra den tekst og kontekst, de optræder i.

Afrunding engelsk

Den dominerende praksis i engelskfaget er, at der ikke finder eksplicit grammatikundervisning sted, og at dette kan forstås i lyset af traditioner i faget og i lyset af, at grammatikundervisning forbindes entydigt med traditionel skolegrammatik. Såvel observationer som elev- og lærerinterviews peger på dette.

Elevudsagn peger på, at grammatikundervisningen kan virke usynlig, og lærerne italesætter den eksplícitte grammatikundervisning som i opposition til en kommunikativ undervisning og som noget andet end det, der ellers foregår i faget. Når der er eksplícit grammatikundervisning, foregår det som individuel traditionel grammatikundervisning eller som et projektarbejde om grammatiske emner, hvor eleverne skal have fokus på at præsentere strukturer og regler og lave opgaver, som de andre elever kan testes i. Disse praksisser understreger den dominerende praksis og de oplevelser og forståelser, der er forbundet med denne. Når vi ser eksplícit grammatikundervisning, så træder en forskel til dansk 1-praksissen frem: Mens denne kan have karakter af en tidsudfyldende funktion eller have en pausefunktion for såvel elever som lærere, så er dette skærpet i engelskfaget. Vi ser individuel traditionel grammatikundervisning som et svar, når rammerne er udfordrede, for eksempel når den faste lærer er fraværende.

Grammatikundervisning i tysk – en overordnet karakteristik

Det er et fund i vores observationer, at grammatikundervisningen i tysk på flere punkter adskiller sig fra den grammatikundervisning, som vi har observeret i dansk og engelsk. For det første fylder eksplícit grammatikundervisning en større del af undervisningen i tysk end i de andre fag (jf. figur 8), og for det andet er en stor del af denne undervisning en *fælles* undervisning, hvor grammatik er et indhold, man er fælles om i klasserummet. Med andre ord vil vi karakterisere det sprogdidaktiske rum, der træder frem i vores tyskobservationer som et anderledes læringsrum. Samlet træder tre praksisser frem af vores data.

Tysk 1: Fælles traditionel

I tyskundervisningen er grammatik et fælles anliggende for hele klassen. Opgaver løses i fællesskab og gennemgås og rettes i fællesskab. I løbet af disse aktiviteter ser vi også, at et fælles metasprog om grammatik er i brug i klassen. I aktiviteten nedenfor arbejder eleverne med opgaver om udsagnsords bøjninger fra et kompendium:

Eva: Så kigger vi på den anden, I skulle lave der, de der regelmæssige svage verber i førnutid og førdatid, Så kigger vi på dem. Så finder I dem, mens jeg skriver noget op her (...)

Eva skriver en sætning på tavlen og markerer dermed overgangen til næste aktivitet.

jeg har hentet

Hun siger: Der er jo den her sætning. Jeg har hentet. Hvad hedder det i sig selv, jeg har hentet? [navn på elev]? (som har markeret)

Elev: Ich habe geholt.

„Geholt, ja“, retter Eva elevens udtale implicit: ”Ich habe geholt“ og skriver oversættelsen på tavlen.

Eva: Ja, så er det jo sådan, at hvis man vil sige, hvad har man hentet, en eller anden ting, man har hentet, eller noget andet, så kan man jo proppe alt ind inden det der *geholt* det kommer, for det skal jo altid stå til sidst i sætningen, kan I huske det? Så hvis man nu siger *Jeg har hentet min bror*, så skal man sige, på dansk, *jeg har min bror hentet*. Så kommer alle de her ekstra ting, de kommer ind, inden man siger den korte tillægsform. Så den første sætning, *vi har hentet min bror*, hvad hedder den? [navn på elev]?

Elev: Wir haben meinen Bruder geholt.

Resten af sætningerne gennemgås. Eleverne har bøjet verberne rigtigt. Eva retter derfor mest på udtale og spørger efter ords betydning. Fx udtale af geholt: ”Man vil meget gerne sige *geholt*, men det hedder *geholt*.” (...)

Elev: Ihr Mann hattet sie geholt.

Eva: Ja, og så skal jeg lige høre, om du sagde *hatte*?

Elev: *Hattet*

Eva: Du siger nemlig *hattet*, ikke også? Det er faktisk *hatte*.

Elev: Hvorfor er det mon egentlig det? Hvad er forskellen?

Eva: Jamen forskellen er jo, at det er noget med at, altså I. Men hvad er det her, [navn på elev]?

Elev: Det er fordi, det er manden, der gør det.

Eva: Det er jo det! Det er hendes mand, så det er jo faktisk 3. person. Du kunne jo sige han i stedet for. Han har hentet hende. Så det er jo 3. person, når du siger hendes mand, og det er det, der er kryptisk her.

Figur 24: Skole 7, 5. september 2018.

I den gengivne aktivitet arbejder klassen med de regelmæssige verbers bøjning i førnutid og førdatid på tysk. Eleverne har oversat en række sætninger til tysk, nu gennemgås sætningerne en for en i klassen, en gennemgang, der ledsages af lærerens forklaringer, sprogsammenligninger, forskellige typer feedback og spørgsmål – også elevspørgsmål. I modsætning til dansk- og engelskundervisningens individuelt traditionelle grammatikundervisning, så ser vi i tysk, at grammatikundervisning og dermed metasprog om strukturer og regelmæssigheder bliver til et fælles klasseanliggende.

Forbundet med dette fælles anliggende ser vi også en dybde i elevernes identifikation af for eksempel participiumsformer. I forlængelse af aktiviteten gengivet ovenfor arbejder eleverne i grupper med at læse en længere tekst og understrege verber i førnutid. Under denne aktivitet ser vi både et genkendeligt metasprog og et tilpasset, hvor participiumsformerne kaldes 'ge-ordene'. Det er svært for eleverne at finde dem, og de trækker på blandt andet morfologisk viden for at kunne det. De har i fællesskab arbejdet med to eksempler på ord, hvor 'ge' er i midten af ordet: *angeschaut* og *ferngesehen*.

To drenge går straks i gang. Den ene læser teksten højt, som de var blevet bedt om, mange andre elever småsnakker lidt endnu. En af drengene kalder på Eva og spørger om egne er et af de ord med ge i midten, de har talt om. Eva forklarer, at ordet betyder eget på dansk. Jeg går rundt og kigger, hvad eleverne laver i grupperne. Nogle elever er gået i gang med at læse op, andre finder verber, der begynder med ge-, skriver dem i ark og vil så oversætte dem bagefter (fortæller de mig). Opgaven var at læse teksten (som er temmelig lang) op først, derefter finde 'ge-ordene' og så oversætte disse ord (...) Jeg spørger flere elever, hvordan de finder de 'rigtige' ord. Flere har streget ord under, som begynder med ge-, som genial. Jeg spørger en elev: "Hvordan afgør du, om det er et af de ord, du skal strege under?" Hun svarer: "Fordi det begynder med ge-." (...) De to drenge fra før har streget *gegrillte* under, som er tillægsord – men som dannes ved at sætte -e på den korte tillægsform af verbet *grillen* (*gegrillt* er altså førnutid af *grillen*). Jeg spørger en gruppe elever, der har fundet de rigtige ord, hvorfor de ikke har taget genial med (for at høre om deres strategier), de siger, at de finder ordene ved at kigge, om de begynder med ge- og ender på t/te. En anden gruppe har også taget *gegrillte* i "Besonders der *gegrillte* Tintenfisch (...)" med. Eva gør dem opmærksom på, at ordene skal ende på -en eller -t, ellers er det ikke førnutid. Hun forklarer, at *gegrillt* er et tillægsord og betyder grillet.

Figur 25: Skole 7, 5. september 2018.

Karakteristisk for denne måde at undervise i grammatik er, at grammatik angår enkelte sproglige niveauer genkendelige fra den traditionelle skolegrammatik: sætningsniveauet samt morfologiske forhold (ordniveauet). Det foregår fælles i klassen eller i gruppearbejde, og der optræder et etableret fælles metasprog, som i nogle tilfælde er blevet omformet til et ad hoc fælles klassesprog.

Tysk 2: Traditionel varieret

I vores tyskbobservationer kan vi se, at grammatikundervisning kan organiseres på mange forskellige måder. Nogle gange er de fælles aktiviteter gennemgang af opgaver, som i uddraget ovenfor, men det ser ud til, at tysklærerne i vores undersøgelse har adgang til et bredt repertoire af aktiviteter og muligheder, når de underviser eleverne i grammatik. Vi ser med andre ord, at eksplicit grammatikundervisning i tysk – i modsætning til i de andre fag – kan se meget forskellig ud, hvad angår organiseringen:

Lektionen starter medias res. Tysklæreren Maria siger *Ihr wisst ja, was zu tun* – og deler hurtigt små forberedte sedler med et ord på hver seddel ud til 9 elever, der straks stiller sig op på en række med sedlerne foran sig, så de andre elever kan se, hvad der står.

Der er 7 tyske ord og 2 'falske' (danske ord).

Maria siger: *Jeg ser en kat, den er sort.*

Maria: [elev 1] og [elev 2] bytter om.

Maria: [navn på elev 3], hvad vil du gøre? Bytte om på [elev 4] og [elev 5]?

Maria udpeger nu videre elever, der skal bytte om på eleverne med sedler/ord, indtil syntaksen i den tyske sætning er rigtig og de falske ord identificeret og sat til sidst, uden for den tyske sætning.

Afsluttende læser Maria den tyske sætning op: *Ich sehe eine Katze, sie ist schwarz.*

Figur 26: Skole 1, 2. maj, 2018.

I uddraget ovenfor arbejder klassen med syntaks. Eleverne skal kropsligt illustrere tysk sætningsbygning ved at stille sig i den rigtige rækkefølge efter input fra udvalgte elever. I en anden observation fra tyskundervisningen skal eleverne danne sætninger på tysk ved først at hente ordkort med verber, som læreren har placeret på nogle trappetrin. I en tredje observation (fra en tredje skole) får eleverne en liste med spørgsmål til 20 substantiver, for eksempel "Was ist ein Baum" (Skole 3, 4. maj 2018). De skal ud på skolens område og tage billeder af alle substantiverne, fotos, som de skal bruge til at illustrere listen. Herefter skal de finde den bestemte artikel på ordbogen.com, altså om det hedder 'der', 'die' eller 'das'. Til sidst skal de formulere en sætning med ordene.

De mange forskellige typer af aktiviteter i den eksplicite grammatikundervisning i tysk er et fund i sig selv i sammenligning med de to andre fag i vores undersøgelse. Vi ser også eksempler på individuel traditionel grammatikundervisning som en variation, men tysklærerne i de syv deltagende klasser inddrager bevægelse og varierer deres aktiviteter mere end deres kolleger i dansk- og engelskfaget, også selvom selve indholdet er traditionel skolegrammatik på ord- og/eller sætningsniveau.

Tysk 3: Kontekstualiseret

I tyskundervisningen ser vi også grammatikundervisning, der tager udgangspunkt i hele tekster, og hvor der i undervisningen skabes sammenhænge mellem ord- og/eller sætningsniveauet og konteksten. Det er undervisning, der har ligheder med det, vi ser i dansk og har beskrevet som dansk 3: kontekstualiseret.

I uddraget nedenfor – som stammer fra en observation lige efter påskeferien – skal eleverne på tysk fortælle, hvad de har lavet i fridagene. Umiddelbart før ferien havde eleverne arbejdet med *werde*-formen ved at fortælle om, hvad de skulle lave i ferien. I dag skal de bruge perfektum og fortælle, hvad de *har* lavet:

Charlotte har forberedt slide med autentiske fotos fra sin egen påskeferie og modelsætninger. Hun fortæller kort om sin påskeferie, mest på tysk, indimellem på dansk.

Eleverne taler nu kort sammen ved bordene om deres påskeferie. Nogle skæver til modelsætningerne. Så vidt jeg kan høre, tales der/arbejdes der ved bordene på opgaven.

A: man må ikke skrive noget ned, kun mundtligt.

GONGklokken lyder – der bliver stille, eleverne vender opmærksomheden mod Charlotte.

Eleverne rejser sig, stiller sig op på to rækker, står over for hinanden. Charlotte er med. Diese Reihe fängt an, begynd.

Eleverne taler på tysk: Ich habe Fussball gespielt.

Charlotte: Første række rykker en plads. Meine Reihe fängt an.

Mange elever orienterer sig kort på activeboardets modelsætninger, går i gang. Pladserne rykkes igen (hver runde varer ca. 2 min.).

Charlotte nævner, at hun bruger perfektum, når man fortæller om, hvor man har været.

Charlotte spørger elev: Hvor har du været?

Elev: Finnland.

Charlotte: Du skal svare Ich bin in Finnland gewesen. Ich bin in Berlin gewesen. Eller anden ordstilling (activeboard): In den Ferien bin ich in Berlin gewesen.

Altså hvor I har været, men også hvad I har lavet (...)

GONGklokken lyder. Alle eleverne finder deres plads, sætter sig.

Figur 27: Skole 2, 3. april 2018.

I feltregistreringen ses, hvordan der i denne sekvens veksles mellem det kontekstniveau, vi i Gramma3 beskriver som elevers og læreres livserfaringer, som bruges til at kommunikere og skabe et sprogligt materiale, en hel tekst (en mundtlig dialog), og så sætningsniveauet.⁸ Der rettes opmærksomhed mod syntaktiske forhold, som er relevante for kommunikationen: Man bruger førnutid, når man fortæller, hvad man har lavet i ferien. I den eksplicite grammatikundervisning indgår en række forskellige organiseringer: Først er der fælles klassesamtale, så arbejder eleverne i bordgrupper med at producere egne sætninger på tysk, til sidst samtaler de to og to på gulvet, inden læreren med en klokke signalerer, at tiden er gået, og at dette fokus er slut.

Afrunding tysk

Tyskundervisningen adskiller sig i vores observationer ud fra dansk- og engelskundervisningen på flere punkter. Først og fremmest er der mere eksplicit grammatikundervisning, en tradition i den danske grundskole, måske fordi sprogundervisningen må praktiseres anderledes på grund af tysks status som et fremmedsprog, der ikke nyder samme status som engelskfaget i Danmark. Elevernes sproglige repertoire er med andre ord typisk ikke det samme som i engelskfaget. At den eksplicite grammatikundervisning fylder forholdsvist mere end i dansk og engelsk kan også ses i dialog med skandinavisk forskning: Der er, som refereret i Del I og Del II, en gryende positiv indstilling til grammatikundervisning (Haukås & Vold, 2012). Den eksplicite grammatikundervisning antager mange forskellige former, og vores observationer tyder altså på, at tysklærere i højere grad besidder og benytter sig af forskellige didaktiske greb, når tysk grammatik er på skemaet. Vores observationer peger også i retning af, at grammatikundervisning i højere grad er et fælles anliggende, hvor et etableret metasprog spiller en vigtig rolle i klassesamtaler, og hvor der er en dybde i elevernes arbejde med ord- og sætningsniveauet. Vi kan konkludere, at vi har observeret en tyskundervisning, hvor det synes klart for lærere og elever, at det at arbejde med grammatik spiller en stor rolle, når man skal lære tysk.

8 Dette forløb indgår som case i den tematiske artikel af Kabel, Bjerre og Bock.

Diskussion

Som det fremgår af vores hovedfund fra de tre fag, er grammatikundervisningen i udskolingsens tre største sprogfag et sammensat fænomen. Hvis vi skal følge en elev, der gennem en skoledag har dansk, engelsk og tysk, så vil vi opleve, at grammatikundervisning i sprogfagene kan antage meget forskellige former. I dansk kan grammatikundervisningen være et individuelt arbejde med digitale opgaver på en skærm, måske tager eleven hovedtelefoner på for at lytte til en instruktion, måske for at lytte til musik efter eget valg. Her erfarer eleven, at grammatikundervisningen er noget individuelt, hvor der ikke er mulighed for at drøfte eller forhandle om sprog og metasprog i klasserummet, og hvor hans eller hendes svar enten er rigtige eller forkerte. Det sproglige materiale vil ofte være konstruerede enkeltsætninger eller tekster, der skal illustrere et grammatisk forhold. I engelsktimen oplever eleven, at grammatikken ikke gøres eksplicit, undtagen hvis læreren er syg, og der er en vikar, der overtager undervisningen. Til gengæld vil eleven læse, tale og måske skrive på andetsprog i en undervisning, der er emnebåret. Eleven oplever måske, at han eller hun lærer noget om 'extremes', mens læring om sprog forbliver implicit. I tyskundervisningen er eleven ikke i tvivl om, at grammatik er en del af det at lære et nyt sprog. Undervisningen i grammatik kan organiseres på mange måder, eleven skal måske ud af klassen og arbejde med syntaks, måske skal han eller hun formulere sætninger, som skal bruges i en kollaborativ aktivitet. Der er stor sandsynlighed for, at klassen skal arbejde med grammatik med en lærer ved tavlen, der leder en samtale, hvor grammatiske begreber spiller en stor rolle.

Samtidig med disse pointerede forskelle, så fremgår det også af vores hovedfund, at der er væsentlige ligheder på kryds og tværs mellem de tre fag, og at der er interessante nuanceforskelle mellem praksisser, vi ellers i øvrigt navngiver på samme måde. En traditionel skolegrammatik ser vi i alle tre fag, men hvor den er et fælles anliggende i tysk og foregår gennem en stor spændvidde af aktiviteter, så er den i dansk og engelsk et individuelt anliggende. Derudover er den traditionelle grammatikundervisning *noget andet* end den øvrige undervisning i de to fag. Hvad det individuelle angår, så dominerer denne måde at undervise i grammatik på i nogle danskklasser, også tidsmæssigt, mens den i andre har en pausekarakter på linje med frilæsning. Det gælder også for læreren: Undervisningen er til en vis grad overladt til læremidler, både analoge og digitale. I engelsk ser vi denne undervisning som et svar, når rammerne er udfordrede på grund af lærerfravær. Vi kan samtidig i lærerinterviews udlede, at engelsklærerne har en modstand mod en eksplicit grammatikundervisning, som fremstilles som værende i modstrid med en (dominerende) kommunikativ sprogtilgængelsestradition i faget. I engelskfaget genkendes desuden alene den individuelle traditionelle grammatikundervisning som grammatikundervisning, og vi ser i dette fag, og i modsætning til i dansk og tysk, ikke eksempler på en kontekstualiseret grammatikundervisning. Til gengæld genkendes og værdsættes en anden måde at undervise i grammatik på, som vi ikke undersøger i Gramma3, men som vi kender: En implicit grammatikundervisning. Det individuelle i dansk og engelsk rejser en række spørgsmål: Hvilke erfaringer giver det eleverne mulighed for at få med sprog og med grammatik som et metasprog, når megen undervisning er overdraget til læremidlerne og når læremidlerne aktuelt er udformet, som de er, med konstrueret sprogligt materiale, med fill-the-gap-øvelser og med et isoleret fokus på ord- og sætningsniveau, tegnsætning og især stavning? Hvilken metasproglig viden kan eleverne udvikle? Det sidste spørgsmål er især relevant i lyset af aktuel international forskning om the missing link i grammatikundervisningen (Fontich & Delgado-Garcia, 2018; også fx Myhill, Jones, Lines, & Watson, 2012; Jones, Myhill, & Bailey, 2013; Myhill, 2018). Når læremidler spiller en fremtrædende rolle, hvor ligger så et forandringspotentiale? Er en forandring ønskelig, eller har grammatikundervisningen et skjult potentiale som pause fra den øvrige undervisning? Selvom et præsriptivt eller transmissivt formål både gentages og genkendes som et formål, også af de deltagende lærere og elever i Gramma3, så har det også karakter af et skinformål i lyset af rækken af internationale studier (jf. Del I og Del II)? Har vi derfor brug for at ændre vores forståelse af grammatikundervisningens potentiale, eller er der potentiale for at forandre grammatikdidaktikken?

Hvad angår den traditionelle grammatikundervisnings forskellighed fra den øvrige undervisning i dansk og engelsk, så er det et markant karakteristika. Flere engelsklærere siger, at grammatik er lidt ligesom

matematik. Det er *noget andet* end den øvrige sprogundervisning. Eller som en elev siger i en danskklasse, hvor grammatikundervisningen er kontekstualiseret og integreret i andre dele af faget (skrivning og feedback på egne tekster): ”Der har vi tit nogle samtaler i klassen, som jeg synes er fede, hvor man lærer nogle nye ord, og hvad andre også ser” (figur 16). Dette i modsætning til en individualiseret traditionel grammatikundervisning. Men hvorfor fremtræder grammatikundervisning som noget andet end, hvad der ellers foregår i dansk og engelsk, kunne man spørge? Er de dominerende praksisser i fagene præget af en anderledeshed, fordi den traditionelle grammatikundervisning bygger på et andet og mere strukturelt videnskabsteoretisk grundlag end fagenes øvrige undervisning, jf. konceptualiseringen af fag med Krogh (2003; 2011) i rapportens Del I? Er det grunden til, at der kan være en forandringsresistens?

Et hovedfund er også, at der stort set ikke er en etableret dialog mellem fagene. De spørgsmål, som vores hovedfund i øvrigt peger på, giver anledning til fremtidig dialog om grammatikundervisning i de tre fag, om forskelle og ligheder mellem fagene i grundskolen.

Gamma3 er et fokuseret etnografisk studie, og med den valgte metodologi og studiets teoretiske snit er der noget, vi ser, og noget, vi ikke kan se. I vores analyse og fortolkning af data har vi først og fremmest interesseret os for, hvordan grammatikundervisning foregår i klasserum, og hvordan den opleves og forstås af de deltagende lærere og elever. Vi har med vores design alene undersøgt den eksplicite grammatikundervisning. Hvis vi havde undersøgt elevernes læringsudbytte, kunne vi have opdaget andre udfordringer og potentialer, det samme kunne være tilfældet, hvis vi havde undersøgt sprogundervisning bredt forstået. Man kan indvende, når man ser på tidsoptællingerne for de tre fag, at der er store dele af den observerede undervisningstid, som vi ikke har behandlet nærmere, og at der her kan foregå aktiviteter og processer, som har betydning for den eksplicite grammatikundervisning; noget, vi ikke får øje på i denne undersøgelse, fordi vi har valgt at fokusere på et bestemt aspekt af tre fag og altså ikke fagene i deres helhed. Selvom disse spørgsmål kan stilles, så bidrager vores hovedfund med væsentlig ny viden om grammatikundervisningen i skolens tre største sprogfag. For det første har vores grammatikbegreb i undersøgelsen været så bredt, at vi har fanget mange grammatikundervisningspraksisser, også praksisser, som måske ikke traditionelt vil blive forstået af lærere og elever som grammatikundervisning. Det sammenlignende perspektiv hjælper os med at se de enkelte fags grammatikundervisning i et nyt kontrastivt perspektiv: Når vi frigør undersøgelsesinteressen fra etablerede faglige diskurser, får vi øje på modsætninger og fællesmængder, som vi ellers ikke ville have fået øje på. Desuden er det en central pointe, at det fagoverskridende design i Gamma3 også er elevens: På en skoledag kan en elev, der går på en af skolerne i vores undersøgelse, opleve og erfare grammatikundervisning som et meget forskelligartet og sammensat fænomen.

Litteratur

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. doi:10.17239/L1ESLL-2018.18.04.03

Fontich, X., & García-Folgado, M.-J. (2018). Grammar instruction in the Hispanic area: The case of Spain with attention to empirical studies on metalinguistic activity. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, Vol. 18, 1-39.

Funke, R. (2018). Working on grammar at school: Empirical research from German-speaking regions. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 17, 1-39.

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*. Retrieved from Washington, DC: <https://>

www.carnegie.org/media/filer_public/3c/f5/3cf58727-34f4-4140-a014-723a00ac56f7/ccny_report_2007_writing.pdf

Hare, J. (2016). *Dansk direkte 7*. København: Gyldendal.

Haukås, Å., & Vold, E. T. (2012). Internasjonale trender innen Fremmedspråksdidaktisk forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 96(5), 386-401.

Hillocks, G. (2008). Writing in Secondary Schools. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of Research on Writing* (pp. 311-329). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Jones, S., Myhill, D., & Bailey, T. (2013). Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching in students' writing. *Read Writ*, 26, 1241-1263. doi:10.1007/s11145-012-9416-1

Krogh, E. (2003). *Et fag i moderniteten: Danskfagets didaktiske diskurser*. Odense: Syddansk Universitet. Det Humanistiske Fakultet.

Krogh, E. (2011). Undersøgelser af fag i et fagdidaktisk perspektiv. *Cursiv*, (7), 33-49.

Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. De Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.

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

Myhill, D., Jones, S., & Lines, H. (2018). Supporting less proficient writers through linguistically aware teaching. *Language and Education*, 32(4), 333-349. doi: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. doi:10.1080/02671522.2011.637640

The English Review Group (2004). The effect of grammar teaching (syntax) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition. In: Vol. 6. London: EPPI-Centre.

Del IV: Tematiske artikler

Vi bringer i denne del en række tematiske artikler, der rapporterer fra delstudier i projektet, som har forfulgt *det særlige*. Der er tale om delstudier, der på forskellige måder belyser hovedfundene og peger fremad. Tilsammen belyser hovedfund og tematiske artikler de meget forskellige mønstre i grammatikundervisningen, som vi har observeret i projektet, og de deltagende læreres og elevers oplevelser og forståelser. Vi kan således sætte nogle særligt fremtrædende tematikker under lup. Nogle af de tematiske nedslag anlægger et kritisk perspektiv på de praksisser, vi har observeret, og identificerer således fremtidige udviklingspotentialer, andre artikler viser eksempler på praksisser, der i sig selv kan inspirere.

Tematisk artikel 1: Kontekstualiseret grammatikundervisning

AF KRISTINE KABEL, KIRSTEN BJERRE OG KATHRIN BOCK

Indledning

I denne artikel vil vi undersøge, hvad kontekstualiseret grammatikundervisning er, og nærme os en konceptualisering af begrebet. Vi vil derigennem tilstræbe en operationalisering. Vi undersøger emnet ud fra en antagelse om, at kontekstualiseret undervisning kan have positiv betydning for elevers sproglige kompetence - samtidig med at det er forskningsmæssigt underbelyst, hvordan en sådan undervisning kan forstås, og hvordan den konkret kan foregå i skolens forskellige sprogfag (Myhill, 2018). Det er vores ønske at bidrage til større afklaring af, hvad en *kontekstualiseret, integreret* eller *funktionel* grammatikundervisning er, og hvordan den konkret kan udfolde sig i skolen, både i modersmålsfaget (L1) og i skolens fremmedsprogfag, her tyskfaget som L3-fag. Intentionen er dermed at inspirere til, hvordan grammatikundervisning kan konceptualiseres og praktiseres, både set på tværs af sprogfagene og i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv. I artiklen vil vi rapportere fra det kollektive maskinrum i Gramma3, hvor vi i en løbende abduktiv vekselvirkning mellem teori og data har udviklet et mangefacetteret kontekstbegreb for at kunne få øje på de praksisser for grammatikundervisning, der er på spil i studiets tre fag. Forståelsen af kontekstbegrebet i Gramma3, nyere forskning i grammatikundervisning samt udsagn i lærerinterviewene i Gramma3 danner baggrund for vores undersøgelse.

En række empiriske studier har vist, hvordan undervisning, der støtter elever i at se forbindelser mellem flere sproglige niveauer, kan have positiv betydning for elevers sproglige kompetence. I en engelsk undersøgelse af *effektive* L1-indskolingslærere, forstået som lærere, der er udpeget som effektive af skoleadministration, og hvis elever generelt klarer sig over middel i læsetest, fremviste Wray, Medwell, Fox, & Poulsen (2000) således, at disse læreres undervisning særligt var karakteriseret ved én ting:

Perhaps the most salient of these characteristics is the teaching of a range of literacy skills and knowledge, at word, sentence and text levels, within the context of work on shared texts. Contextualisation of teaching appeared to make it possible for pupils to make active connections between these levels of knowledge. (Wray, Medwell, Fox, & Poulsen, 2000, s. 83)

Undervisningens skelnen mellem ord-, sætnings- og tekstniveau i fælles tekster samt studiets fund om vigtigheden af at støtte elevers opmærksomhed på netop sammenhænge mellem disse sproglige niveauer har været en vigtig del af vores teoretiske inspiration. Vi er også inspirerede af et stort L1-studie af Myhill og kolleger (Jones, Myhill, & Bailey, 2013; Myhill, Jones, Lines, & Watson, 2012), som har kunnet påvise, at det har positive effekter på udskolingselevers skrivning og metasproglige opmærksomhed, hvis læreren i grammatikundervisningen integrerer et fokus på tekst og kommunikationskontekst og opfordrer eleverne til at dele erfaringer med sprogbrug i fælles classesamtale om tekster. Derudover differentierer Myhill i senere studier (2018) mellem grammatik som system og grammatik som sproglig valgmulighed, og dette er en skelnen, vi også inddrager i artiklen (se også rapportens Del I af Kabel, Christensen, & Brok, 2019).

Ovennævnte studier bidrager samlet set til en forståelse af, at et eksplicit fokus på sprog kan have positiv betydning for elevers sproglige kompetence, hvis undervisningen støtter elever i at se forbindelser mellem flere sproglige niveauer, herunder også konteksten, i arbejdet med fælles tekst. Studierne skal ses i lyset af tidligere studier inden for særligt L1-faget i engelsksprogede lande (Andrews et al., 2006; Brad-

dock, Lloyd-Jones, & Schoer, 1963; Elley, Barham, Lamb, & Wyllie, 1975; Graham & Perin, 2007), der viser ingen eller en negativ effekt på elevers egen skrivning og grammatiske viden ved en traditionel skolegrammatisk undervisning med præsriptive, isolerede træningsøvelser på ord- og sætningsniveau, af Hillocks (2008) også benævnt *traditional school grammar*. På denne baggrund har vi gennem studiet udviklet en forståelse af kontekstualiseret grammatikundervisning som undervisning, hvor der rettes eksplicit fokus på sammenhænge mellem ord- og/eller sætningsniveauet og en eller flere facetter af konteksten, og hvor dette sker i et arbejde med en hel tekst.

I Gramma3 udtrykker flere af de deltagende lærere i interviews en fornemmelse af, at de oplever deres eksisterende grammatikundervisning utilstrækkelig. En engelsklærer formulerer, at eleverne godt kan lave "alle de her øvelser", men når de skal skrive en stil, så glemmer de det fuldstændigt. "Så tænker man, hvorfor har jeg brugt to-tre timer på at lære dig, at når det er 'he is' så er der oftest -s på, når du alligevel ikke bruger det" (Skole 3). En dansklærer siger, at hun gerne vil blive bedre til at bruge elevernes tekster i grammatikundervisningen (Skole 2), og en tysklærer siger, at de selvfølgelig skal lære remsen 'ich bin, du bist...', men at hun gerne vil have mere refleksion over, hvorfor man bruger sproget, som man gør, ind i undervisningen (Skole 3). Adspurgt om der er noget, hun gerne ville gøre anderledes, hvis hun kunne, siger en fjerde lærer: "Så ville min grammatikundervisning helt klart se anderledes ud. Så ville jeg (...) finde ud af, hvordan man kontekstualiserer det. Noget, som jeg føler, udgør et stort hul i min viden, min faglige og didaktiske viden." (Skole 6). De deltagende læreres ønske om at kunne forandre deres egen måde at undervise i grammatik på, deres efterspørgsel af, hvordan man kan bruge elevers egne tekster og skabe større refleksion, samt hvordan man kan kontekstualisere grammatikundervisningen, har en parallel til internationale undersøgelser. I et review af empiriske studier af grammatikundervisning i fransksprogede lande fremviser Boivin (2018) således, at lærerne i L1-faget gerne vil undervise mere funktionelt, men at de synes, det er udfordrende, og i klasserummet underviser de typisk i en traditionel skolegrammatik.

En årsag til, at det kan være udfordrende at undervise i grammatik på en kontekstualiseret måde, kan være eksisterende læremidlers udformning, hvilket aktuelle skandinaviske studier peger på (Haukås, Malmqvist, & Valfridsson, 2016; Kabel, 2017), men årsagen kan også ligge i lærerens manglende grammatiske viden (Myhill, 2010a) og ikke mindst en generel manglende inspiration til didaktiske muligheder i grammatikundervisningen.

I denne artikel går vi helt tæt på to cases fra det omfattende datamateriale i Gramma3 for at demonstrere og eksemplificere den forståelse af kontekstualiseret grammatikundervisning, som er udviklet undervejs i studiet og derved vise, hvordan en sådan grammatikundervisning kan forstås, og hvordan den kan foregå. Vi går derved i dialog med såvel et aktuelt forskningsfelt som et didaktisk praksisfelt.

Vi spørger specifikt om følgende:

- Hvilke sproglige niveauer er i spil i de udvalgte cases fra klasserumsobservationerne?
- Hvordan foregår skift mellem de sproglige niveauer i undervisningssituationerne?

Gennem disse spørgsmål etablerer vi tre begreber, der er grundlæggende for vores delstudie, nemlig *vertikale* bevægelser mellem sproglige niveauer, *horisontale* bevægelser forstået som rækkefølgen af, hvad der er fokus på gennem undervisningens lineære tid samt undervisningens *koreografi* som tilrettelæggelsen af disse undervisningens vertikale og horisontale bevægelser.

Ved at undersøge vertikale og horisontale bevægelser i en kontekstualiseret grammatikundervisning sådan, som denne er fremtrådt i vores klasserumsdata, ønsker vi således også at eksemplificere, hvordan en sådan undervisning kan koreograferes.

Teori

Grammatik og kontekst

Vi bygger i på studiets *multilevel* grammatikbegreb og forstår derved grammatik som et metasprog, der ikke kun berører morfologiske og syntaktiske forhold, men også tekst og kontekst (Macken-Horarik, Sandiford, Love, & Unsworth, 2015). I den sammenhæng forstår vi med Bartlett (2016) kontekst-begrebet som et multifacetteret begreb (Kabel & Brok, 2018). Gennem undersøgelse af studiets data har vi kunnet differentiere fire kontekstfacetter. Disse er medbestemmende for, hvordan vi definerer kontekstualiseret grammatikundervisning. De i alt fire facetter, der beskrives mere uddybende i herværende rapports Del I, er:

- a. Kommunikationskonteksten, forstået som den situation, sprogbrug i skriftlig eller mundtlig tekst afspejler og medskaber
- b. Elevers semantiske erfaringer med sprogbrug i forskellige sammenhænge og på forskellige sprog
- c. Læreres og elevers livserfaringer
- d. Undervisningsomgivelserne, forstået som læreres eller elevers henvisninger til noget i faget eller i andre fag, der er foregået tidligere eller skal foregå efterfølgende.

På baggrund af disse bestemmelser af konteksten og med inspiration fra de i indledningen nævnte studier forstår vi altså kontekstualiseret grammatikundervisning som undervisning, hvor der rettes eksplicit fokus på *sammenhænge* mellem ord- og/eller sætningsniveauet og en eller flere facetter af konteksten, og hvor dette sker i et arbejde med en hel tekst. Vi bruger ikke begrebet om undervisning, hvis der alene er fokus på undervisningsomgivelserne og ikke på andre facetter af konteksten. Hvis elever for eksempel arbejder med at identificere grundled i en række isolerede sætninger, bliver undervisningen således ikke kontekstualiseret af, at læreren refererer tilbage til sidst, de gjorde det samme. Vi bruger heller ikke begrebet om undervisning, hvor læreres og elevers livserfaringer bringes i spil, men hvor den fælles tekst træder i baggrunden til fordel for et isoleret fokus på ord- og/eller sætningsniveau.¹

Med denne definition går vi både i dialog med og adskiller os fra andre forskere, herunder Myhill og kolleger, der i deres forståelse af kontekstualiseret grammatikundervisning især bygger på Michael Hallidays socialsemiotik og forståelse af tekst og social kontekst, en forståelse, vi adresserer med begrebet kommunikationskontekst (Halliday & Matthiessen, 2004). Vi har imidlertid både teoretisk og for at kunne profilere praksisser i flere af grundskolens fag aktuelt i Danmark udviklet og konceptualiseret begrebet på en ny måde.

Kontekstualiseret grammatikundervisning bestemmer vi derved ikke som et didaktisk tæt anvisende begreb. Det er centralt, at bevægelserne mellem de sproglige niveauer inkluderende konteksten kan ske på flere mulige måder. Denne bestemmelse giver plads til kreativitet og til forskelle mellem fag, og samtidig til gensidig inspiration mellem fag. Det mangefacetterede kontekstbegreb taler således ind i forskellige faglige tilgange i henholdsvis danskfaget og tyskfaget, hvilket er trådt tydeligt frem under de kollektive analyseprocesser i Gramma3. Disse forskelle har som nævnt bidraget til bestemmelser af de sproglige niveauer og facetter af konteksten, der er udviklet i studiet. Mens der i L1-fag kan være en vægtning af det sprogundersøgende med afsæt i en fortolkende praksis, særligt inden for andre discipliner end netop grammatikundervisningen, så er grundlaget for skolens fremmedsprogsfag et funktionelt sprogsyn, der hænger sammen med et kommunikativt tilegnelsessyn. Det indebærer, at elevers livserfaringer får plads i undervisningen, så det derved understøttes, at elever bruger målsproget i meningsfulde sprogbrugssituationer. Til gengæld kan der i fremmedsprogsundervisningen være mindre eksplicit fokus på grammatiske valgmuligheder og deres sammenhæng med kommunikationskonteksten end i dansk. Det forhold

1 Der kan være en række tilfælde, hvor det er meningsfuldt at læreren gør opmærksom på fx et generelt udtaleforhold under elevers udveksling af for eksempel weekendoplevelser, eller på et generelt syntaktisk forhold på tysk, uden at det derved bliver til kontekstualiseret undervisning; her er et fokus på sammenhænge centralt.

kan være forbundet med forskelle på elevernes – og eventuelt også lærerens – kompetencer i henholdsvis første- og fremmedsprog. Børn og unge med dansk som førstesprog har typisk slet ikke det fornødne tysksproglige repertoire og en tysksproglig erfaring til at kunne reflektere over sproglige valgmuligheder i en given (tysksproget) kommunikationssituation. Det har betydning for, hvordan fagene i skolen har formet sig.

Koreografi

Vi eksemplificerer med vores udvalgte cases, hvordan en grammatikundervisning kan koreograferes. Koreografibegrebet er lånt fra dansens verden og konnoterer noget tilrettelagt, en bestemt række af bevægelser. I Danmark har Mottelson (2003; 2010) brugt begrebet om mønstre for, hvordan læreren bevæger sig og positionerer sig som lærer i klasserummet, men metaforen er introduceret af tyskerne Oser og Patry (1990), der blandt andet bruger det om en 'Handlungskette' af aktiviteter i undervisningen – altså en betoning af den tidlige orkestrering af undervisningsaktiviteter. Inspireret af deres fremhævelse af det tidlige forløb bruger vi koreografi som et analytisk begreb, hvor vi med afsæt i vores bestemmelse af en kontekstualiseret grammatikundervisning fremviser eksempler på sammenhængende bevægelser, et overflademønster, der er forbundet med, hvad vi kan se, når vi sidder som deltagende observatører i klasserummet. Derved bruger vi det som et begreb, der ikke nødvendigvis er forbundet med elevernes læring eller med lærerens intention om en sammenhæng mellem det, der foregår, og elevernes læring. Ved således at undersøge, hvordan og i hvilken rækkefølge der foregår skift mellem sproglige niveauer, undersøger vi altså såvel de vertikale bevægelser (mellem sproglige niveauer) som den horisontale (tidslige) koreografi. Konkret undersøger vi, hvor et eksplicit fokus på sprog starter; er det for eksempel på ordniveau og med fokus på verbers tid eller i en bestemt setting for en kommunikation, og hvordan forløber undervisningen derefter, hvad rettes der eksplicit fokus mod? De sammenhængende koreografiske bevægelser kan strække sig henover én eller flere aktiviteter og over længere tidsspænd eller begrænset til korte sekvenser.

Valg af cases og analysestrategi

Vores cases er konstruerede ud fra skriftlige feltobservationsdata fra danskfaget og tyskfaget, begge i 8. klasse. Vi har valgt cases fra disse to fag, fordi vi derved dels kan fokusere på de to yderpunkter i fagrækken, L1-faget og L3-faget i Gramma3 og dels kan undersøge eksempler fra de to fag, hvor vi mest fremtrædende ser grammatikundervisning, der involverer et eksplicit arbejde med sammenhænge mellem sproglige niveauer og facetter af konteksten. Engelskfaget adskiller sig ved, at der er forholdsvist lidt eksplicit grammatikundervisning, og når der er, er det typisk ikke kontekstualiseret grammatikundervisning, vi ser.

De multiple cases er tidligt i databearbejdningsfasen blevet valgt som typiske eksempler på, hvordan grammatikundervisning foregår i de klasser og de fag, hvor de er observeret, og i en tidlig udgave præsenteret for lærerne. I begge tilfælde har lærerne bekræftet, at det, der er observeret, også for dem er genkendeligt og genkommende for, hvordan de hver især retter et eksplicit fokus mod sprog i deres undervisning, ligesom de didaktisk har begrundet deres valg af denne måde at undervise i grammatik på. Med de to cases fra dansk og tysk er der derved mulighed for et komparativt blik på typiske lokale eksempler på kontekstualiseret grammatikundervisning i udskolingen i Danmark, eksempler, der også er med til at aftegne praksisser i de to fag.

Alle feltobservationer er i Gramma3 dobbeltkodede på aktivitetsniveau. Konstruktionen af cases og dataindsamlingens metodologiske afgrænsning betyder, at de snit, vi lægger for begyndelse og afslutning, er konstruerede snit. Der kan være lektioner, vi ikke har observeret, og lærerne kan før eller efter observationssekvensen formulere sammenhænge mellem sproglige niveauer og kontekst. Dette inddrager vi ikke. Vi inddrager heller ikke elevernes oplevelse af sammenhænge og den kompleksitet og tidslige sammensathed, der kan gælde for en sådan oplevelse, som blandt andet er fremhævet af Lemke (2000). Det, der indgår, er det, vi har registreret i observationens tidsinterval. Analysen af de to cases er foretaget ved

brug af de tematiske koder, vi har udviklet gennem Gramma3. Først har vi analyseret hver case separat, derefter har vi sammenholdt dem og fundet ligheder, forskelle og potentialer.

I det følgende vil vi først præsentere hver case og redegøre for vores analyse for derefter at sammenligne de to forskellige koreografier af kontekstualiseret grammatikundervisning, casene demonstrerer. Afsluttende for artiklen vil vi perspektivere med vores bud på potentiale for begge fags praksisser.

Tysk: Påske, perfektum og livserfaringer

I denne case fra foråret 2018 fortæller eleverne, hvad de har lavet i deres påskeferie. Casen forløber over få sammenhængende aktiviteter i en dobbeltlektion, hvor der også er en række andre aktiviteter. Den kommunikation, eleverne skal skabe, er handlingsorienteret, og samtidig ekspliciterer læreren Charlotte nogle grammatiske forhold i forbindelse med den konkrete sprogbrugs funktion. Hun fortæller, hvilke sprogbrugsregler i forhold til verbers tempus hun selv og eleverne har brug for at anvende i den aktuelle situation. Derudover har hun også fokus på udfyldning af forfeltet, og her tydeliggør læreren muligheden for et sprogligt valg, så hun åbner mulighed for elevernes sproglige refleksion.

Kort præsentation af undervisningseksemplet

Det er første gang, 8. klasse har tysk efter påskeferien. Charlotte har forberedt et slide med autentiske fotos fra sin påskeferie suppleret af en tekst, som består af enkle sætninger, der beskriver, hvad der er sket i ferien. På den baggrund fortæller hun kort om sin egen påskeferie, mest på tysk, men også på dansk, og hun supplerer indimellem med oversættelse eller yderligere information, for eksempel siger hun: "Ich habe unter anderem – blandt andet – das Museum für Film und Fernsehen besucht" og også "Ich habe auch bei Monsieur Vuong gegessen, das ist ein Restaurant. Ich habe dieses Gericht gegessen (peger på foto på slide). Es war köstlich!" Herefter ekspliciterer Charlotte en grammatisk regel, idet hun tager udgangspunkt i sit eget konkrete kommunikative behov og derefter almengør reglen:

Når jeg har skullet lave de her sætninger, altså skulle fortælle om, hvor jeg har været, og hvad jeg har lavet, har jeg brugt perfektum. Perfektum bruger man, når man skal fortælle om, hvor man har været, eller hvad man har lavet.

Og så er det elevernes tur: De skal fortælle om deres påskeferie. Charlotte spørger først enkelte, individuelle elever fælles i klassen, og der udspiller sig en lille samtale, gengivet i figur 1.

Charlotte: Wo bist du gewesen?

Martin: Sorø.

Charlotte: Ich bin in Sorø gewesen – bare sæt det ind i sætningen.

Charlotte: Hvor har du været? (henvendt til anden elev)

Alexander: Ich bin in Finnland gewesen.

Charlotte: Ach jah, natürlich bist du in Finnland gewesen. Altså bare sæt ind, hvor I har været, eller også brug anden ordstilling, ligesom I kan se her i min sætning (peger på den digitale tavle): In den Ferien bin ich in Berlin gewesen. Det må I selv bestemme, altså her kan I vælge. Altså hvor I har været, men også hvad I har lavet. Fx 'geschlafen' eller 'gespielt' – hele tiden 'geschlafen' til sidst.

Figur 1: Kort samtale i klassen (tysk).

Herefter følger et kort gruppearbejde ved bordene: Eleverne taler kort sammen om deres påskeferie, det foregår på tysk. De må ikke skrive noget ned, kun kommunikere mundtligt. Nogle skæver til teksten på den slide, der er på den digitale tavle, hvor lærerens modelsætninger står. Til sidst følger en aktivitet, hvor eleverne arbejder efter metoden *speeddating*, der går ud på, at alle eleverne aktivt og systematisk kommunikerer på tysk. De står over for hinanden på to rækker og fortæller på tysk hinanden: 'Ich habe

Fußball gespielt', 'Ich bin zu Hause gewesen' osv. og rykker derefter en tak videre for at informere næste makker om påskeferiens begivenheder. Mange orienterer sig også her kort efter modelsætningerne.

Analyse af tyskcasse: Hvilke sproglige niveauer er i spil, og hvordan skiftes der mellem dem?

Al kommunikationen er handlingsorienteret og indholdsbarer, fordi eleverne i samtalen på målsproget udveksler informationer, de ikke havde i forvejen: Der eksisterer et informations-gap. Alle beretter om deres netop overståede påskeferie, og alle erfarer noget om andres påskeferie. Dermed tager koreografien udgangspunkt i kontekstniveauet: Elevers og lærers livserfaringer, og gennemgående udgør deres oplevelser undervisningens indhold.

Inden for denne kontekst ekspliciterer, læreren hvilken tempusform, perfektum, man kommunikativt har brug for for at kunne løse den stillede opgave: At fortælle om noget fortidigt. Hun ekspliciterer altså en regel i forbindelse med sit eget og elevernes aktuelle kommunikative behov. Charlotte nævner eksplicit perfektum som tempus i netop denne type situation, og så nævner hun kort syntaks ved brug af perfektum: "geschlafen" eller "gespielt" – hele tiden "geschlafen" til sidst".

Desuden stiller Charlotte eleverne over for et sprogligt valg: "Altså bare sæt ind, hvor I har været, eller også brug anden ordstilling, ligesom I kan se her i min sætning (peger på den digitale tavle): In den Ferien bin ich in Berlin gewesen. Det må I selv bestemme, altså her kan I vælge".

Charlotte tager indledende udgangspunkt i sin egen påskeferie. Hun har forberedt en slide med autentiske fotos og en kort, beskrivende tekst. Koreografien har altså en heltekst som et første sprogligt materiale, før eleverne selv skal skabe dialog. Det er imidlertid sætningerne i teksten, der støtter elevernes efterfølgende kommunikation; en kommunikation, som foregår ved udveksling af information gennem enkelte helsætninger, hvor Charlotte indimellem retter elevernes opmærksomhed mod enkelte ord, for eksempel "Ich habe unter anderem – blandt andet – das Museum für Film und Fernsehen besucht", hvor hun med den danske oversættelse retter fokus mod ords betydning.

Det er således særligt kontekstniveauet, og specifikt livserfaringer, og sætningsniveauet, der dominerer koreografien, og undervisningens fokus bevæger sig især op og ned mellem disse to niveauer og gør dem derved til genstand for elevernes opmærksomhed, selvom også ordniveauet (såvel tempus som enkeltords semantiske betydning) er i spil. Hvor selvfølgelig der veksles mellem kontekst og sætning, demonstreres af den korte dialog mellem Charlotte og to elever, som er gengivet i figur 1.

I den første dialog med Martin er Charlottes fokus rettet mod sætningsniveauet: Charlotte: "Wo bist du gewesen?" Martin: "Sorø". Charlotte: "Ich bin in Sorø gewesen – bare sæt det ind i sætningen". Men i den efterfølgende dialog med Alexander veksler Charlotte fra sætningsniveau til kontekstniveau: I sin reaktion gør hun den *information*, Alexander formidler, til genstand for opmærksomheden – og dermed ikke den *sætningsstruktur*, han formidler informationen i: Charlotte: "Hvor har du været?" Alexander: "Ich bin in Finnland gewesen". Charlotte: "Ach ja, natürlich bist du in Finnland gewesen".

Med andre ord støtter Charlotte Martin, og resten af klassen, til at danne en helsætning i en form, der kan kommunikere det indhold, øvelsen går ud på at kommunikere. Men hun forholder sig derefter straks til, hvor Alexander de facto har været i sin påskeferie, altså kommunikationens semantiske indhold. På baggrund af den eksplicite, forudgående stilladsering lykkes det således for Alexander at indgå i en meningsfuld kommunikation, at formidle et egentligt indhold fra eget liv, hvad Charlotte reagerer på og markerer i sit svar. Herefter vender Charlotte igen elevernes opmærksomhed mod sætningsniveauet, idet hun ekspliciterer det sproglige valg, eleverne må træffe i forhold til besættelse af forfeltet – og åbner dermed i princippet for elevernes sproglige refleksion: "Altså bare sæt ind, hvor I har været, eller også brug anden ordstilling, ligesom I kan se her i min sætning (peger på den digitale tavle): In den Ferien bin ich in Berlin gewesen. Det må I selv bestemme, altså her kan I vælge".

Herefter, i gruppearbejdet og i speeddatingen, kommunikerer eleverne indbyrdes i helsætninger og på grundlag af modelsætningerne på lærerens slide og eksemplerne, skabt i dialogerne med Martin og Alexander, og automatiserer derved sætningsstrukturen i helsætninger ved perfektum på tysk samt erfarer om begivenheder i klassekammeraternes påskeferie.

Grammatikundervisningen er kontekstualiseret, fordi koreografiens horisontale forløb veksler mellem de vertikale sproglige niveauer: tekst, sætning, ord og inddrager kontekst. Der er overvejende tale om arbejde på det sproglige sætningsniveau og i den facet af kontekstbegræbet, vi har kaldt: læreres og elevs livserfaringer. Grammatikken bliver hovedsageligt præsenteret som system, men muligheden for et grammatisk valg bliver også formuleret.

Dansk: Læserbreve, konjunktioner og kommunikationskontekst

Følgende case fra danskfaget eksemplificerer en anden form for kontekstualiseret grammatikundervisning end den, tyskcasen viste. Først præsenterer vi casen fra dansk, efterfølgende sammenligner vi de to forløb.

I danskklassen arbejder eleverne med læserbreve i et forløb om opinionsgenrer, sammensat af tekster fra blandt andet fagportalen dansk.gyldendal, Mediehåndbogen, Avisen i Undervisningen og Studieportalen. Forløbet strækker sig over fem uger, afbrudt af påskeferie. I forløbet støtter læreren Anna-Sofie elevernes opmærksomhed på sammenhænge mellem valg af ord (ordniveau) og kommunikationskontekst, herunder afsender- og modtagerforhold. Der veksles både ubesværet og på en mere udfordrende måde mellem de sproglige niveauer. Det sidste kan man se, da Anna-Sofie og eleverne i fælles klassesamtale veksler fra et fokus på konjunktioner som en ordklasse med en bestemt plads i sætningen (grammatik som system) – et fokus etableret gennem læremiddeltekster – til et fokus på, hvad det betyder for tekst og kommunikativ situation, om der vælges enten 'og' eller 'fordi' (grammatik som valg). Casen er dermed også et eksempel på, hvordan bevægelser mellem sproglige niveauer inklusive konteksten kan foregå, både inden for samme aktivitet og over længere tidsrum, og på, hvordan en kontekstualiseret grammatikundervisning kan være etableret som en praksis, men udfordres af andre grammatikbegreber, for eksempel bragt ind gennem læremidler.

Kort præsentation af undervisningseksemplet

I forløbet læser og analyserer klassen tre professionelle læserbreve, og de skriver selv et læserbrev til en skoleavis, hvor de skal argumentere for noget, de synes kan forbedres på skolen. Undervejs i skriveprocessen arbejder eleverne i bordgrupper med at læse og give hinanden feedback på første udkast til læserbrevet, inden de gennemskriver det derhjemme. I hele forløbet arbejder eleverne med de samme spørgsmål, både når de læser og analyserer de professionelle læserbreve, og når de skriver, læser og giver feedback på egne læserbreve:

- Er der værdiladede udtryk/ord?
- Hvilken holdning kommer frem i læserbrevet?
- Hvordan argumenterer skribenten?
- Hvem er modtagergruppen?
- Hvordan bindes sætningerne sammen?

Det sidste spørgsmål kommer til undervejs. Under skriveprocessen retter Anna-Sofie elevernes opmærksomhed mod konjunktioner og beder eleverne have fokus på dem, når de giver feedback på hinandens læserbreve og gennemskriver deres eget.

Men forløbet indledes som sagt med de tre professionelle læserbreve, som eleverne læser som makker-læsning og taler om ud fra de tre første spørgsmål. Derefter er der en lang fælles klassesamtale, hvor Anna-Sofie støtter eleverne i at se forbindelser mellem særligt ord-, tekst- og kontekstniveauet. Første del

af klassesamtalen er rekonstrueret i figur 2, hvor læreren og eleverne taler om det første læserbrev. Her er afsenderen kritisk over for, at fødevareeksperter løbende udråber nye madvarer som farlige at spise (Lembøl, 2013).

Læreren spørger til værdiladede udtryk og ord i det første læserbrev, som er vist på den digitale tavle. En række elever rækker hånden op, og en elev nævner overskriften "Spis risengrød og død". En anden elev supplerer og siger, at det at spise risengrød vil være positivt, og så står der død.

Anna-Sofie: Fordi et positivt ladet ord sættes sammen med et negativt, så bliver man nysgerrig, så bliver det en interessant fængende rubrik?

Elev 1: Ja

Anna-Sofie: Er der andre værdiladede ord?

Elev 1: Ja, han skriver eksperter i citationstegn, så han mener det ikke.

(Flere elever kommer med eksempler på værdiladede ord)

Elev 2: Også "horror-information"

Anna-Sofie: Ja, hvad tænker du med det ord?

Elev 2: Det er negativt ladet.

Anna-Sofie: Det særlige ved det her ord er, at det er sammensat af et dansk og engelsk ord (hun kigger ud over klassen, eleverne nikker).

(Flere elever giver eksempler på værdiladede ord i læserbrevet)

Anna-Sofie: Så udover horror-information og anførselstegn, så får vi indtryk af, at han lægger afstand til eksperterne?

Elev 3: Ja, og når han skriver det i overskriften, så mener han det ikke.

Anna-Sofie: Så det er hans holdning, han kan ikke lide eksperter, han pisker en stemning op. Alle er med på, hvad det betyder, at piske en stemning op, ikke?

Eleverne: Mmm (positiv tilkendegivelse)

Anna-Sofie: Så den sammenhæng, han bruger ordene i, gør, at vi forstår det som ironi og sarkasme.

Figur 2: Udsnit af klassesamtale om læserbreve (dansk).

Senere i forløbet har eleverne hjemme skrevet deres eget udkast til et læserbrev, og de skal give hinanden feedback. Anna-Sofie præsenterer dem for et ark om konjunktioner fra læringsportalen Clio Online, som de ikke tidligere har arbejdet med. Eleverne læser på skift op fra arket om sideordnende og underordnede konjunktioner og får støtte til at udtale betegnelsen for ordklassen, som de har svært ved. Dagen efter får de et nyt ark om konjunktioner, skrevet lidt mere formidlende, og de ser en film fra YouTube om brug af bindeord, hvor en helt kort eksempeltekst inddrages som eksempel. Speakeren i filmen demonstrerer, hvordan der kan skabes mere variation, hvis 'og' udskiftes med for eksempel 'fordi', men der henstilles også til, at konjunktioner ikke bruges forkert. Under og efter filmen er der to korte samtaler i klassen, gengivet nedenfor.

Anna-Sofie gør filmen klar. Speakeren fortæller om bindeord og fremhæver, at man skal variere dem. I filmen indgår et eksempel på en kort tekst, hvor der kun er brugt 'og'. Teksten står på skærmen. Læreren stopper filmen og siger:

Anna-Sofie: Det kan I genkende?

(Eleverne nikker eller siger 'ja')

Anna-Sofie: Og Anna-Sofie har nok skrevet: du skal skrive mere varieret og bygge op på en anden måde. Og det kan være at udskifte dette lille ord 'og'.

Filmen sættes i gang igen og speakeren siger "Pas især på med at bruge 'og', da teksten bliver kedelig. Variér de bindeord."

Filmen stopper.

Anna-Sofie: Og hvorfor er det vigtigt at arbejde med variation i læserbrev?

Elev: Hvis jeg vil have, alle skal forstå det... hvis man bare skriver og skriver, så tror læseren, at det ikke er så seriøst.

Anna-Sofie: Ja.

Elev: I den første sætning ændrer han meningen på sætningen (når han udskifter 'og' med 'fordi').

Anna-Sofie: Betydningen er nøjagtig den samme, med 'og' og 'fordi'. Men 'fordi' begrundes lidt mere, mens 'og' tilføjer, på den måde kan jeg godt se, der er en lille forskel.

Elev: Når man argumenterer for noget, er det bedre at skrive 'fordi'.

Anna-Sofie: Det har du ret i, 'fordi' er rigtig god. Det er vigtigt at skrive præcist, spændende og varieret – også fordi læserbrevet er så minimalt, det er kort, og der skal du komme ud med budskabet, så læseren bliver vakt, synes det er interessant. Det er vigtigt, at sætte noget i gang, det er vigtigt, at læserbrevet er varieret ved hjælp af variation i bindeord.

Figur 3: Klassesamtale om konjunktioner i forbindelse med YouTube-video (dansk).

Denne præsentation af konjunktioner løber over to dage, og derefter fortsætter eleverne deres arbejde i bordgrupper med at læse og give hinanden feedback på deres læserbreve, før de gennemskriver dem derhjemme og afleverer dem som afslutning på forløbet.

Analyse af danskcase: Hvilke sproglige niveauer er i spil, og hvordan skiftes der mellem dem?

Denne case foregår over et længere tidsspænd, og der arbejdes både receptivt og produktivt. Koreografien tager udgangspunkt i tekstniveauet, og der arbejdes med ordniveau: værdiladede ord og udtryk. I begge klassesamtaler (figur 2 og 3) støtter læreren eleverne i at se sammenhænge mellem ordniveau, tekstniveau og kontekstniveau. På kontekstniveau drejer det sig især om kommunikationskonteksten, men også om elevernes semantiske erfaringer.

I den første klassesamtale gengivet i figur 2 sker bevægelserne inden for samme aktivitet. Ordniveauet er i fokus på en række forskellige måder: Eleverne giver eksempler på værdiladede ord, og Anna-Sofie spørger til deres fortolkning af ordene. Når læreren således spørger til værdiladede ord og den holdning, eleverne vurderer, ordene demonstrerer, inviterer hun elevernes semantiske erfaringer ind i klassesamtalen (kontekstniveau). Samtidig giver læreren selv en mere formel information om ord, når hun om 'horror-information' tilføjer, at det er sammensat af et engelsk og et dansk ord (ordniveau).

Tekstniveauet er i spil, når eleverne i klassesamtalen om første læserbrev finder frem til, hvordan der i rubrikken etableres ironi og sarkasme gennem sammensætning af positivt og negativt ladede ord og gennem brug af anførselstegn. Ved at sætte fokus på et bestemt semantisk mønster i teksten forbindes ord- og tekstniveau.

Derudover retter Anna-Sofie eksplicit opmærksomhed mod kommunikationskonteksten. Hun forbinder elevernes iagttagelser med afsenderen, og hvilken holdning dennes sproglige valg udtrykker. På et tidspunkt i klassesamtalen bemærker en elev, at der i læserbrevet bruges meget særprægede ord. Læreren siger: "Nu skal vi også tænke over målgruppen. Hvor er det nu, den er fra?" En elev siger, at læserbrevet er fra en lokalavis, *Sjællandske*. Læreren henleder opmærksomheden på, at det er en regionsavis og siger: "Vi skal tænke over, at den her mand skriver til en målgruppe, der er en anden end os. Derfor skriver han også lidt gammeldags sprog". På denne måde forbindes de sproglige valg på ordniveau med mediet og modtagergruppen.

Klassesamtalen om de tre læserbreve er derved et eksempel på en aktivitet, hvor der i samme forløb veksles mellem ord- tekst- og kontekstniveauet.

I den anden klassesamtale er der samme bevægelser, men der sker et ryk i koreografien. Anna-Sofie introducerer konjunktioner som ordklasse ved at lade eleverne læse op fra udleverede læremiddelark og ved at se en YouTube-video. I disse aktiviteter forbindes ordarbejdet ikke med andre sproglige niveauer. Men i den korte klassesamtale efter filmen (figur 3) fører Anna-Sofie den viden om konjunktioner, eleverne er blevet præsenteret for, ind i det forløb, de er i gang med. Læremidlernes og særligt speakerens stemme høres i klassesamtalen: Anna-Sofie siger: "Det er vigtigt at skrive præcist, spændende og varieret". En elev er med til at skabe en forbindelse til sætningsniveauet: "I den første sætning ændrer han meningen på sætningen (når han udskifter 'og' med 'fordi')". Anna-Sofie afviser først, at der er en betydningsændring, men optager lige efter elevens input: "Men 'fordi' begrundes lidt mere, mens 'og' tilføjer, på den måde kan jeg godt se, der er en lille forskel". En anden elev støtter forbindelsen til det igangværende arbejde med opinionsgenrer: "Når man argumenterer for noget, er det bedre at skrive 'fordi'" (semantiske erfaringer – kontekstniveau). Herefter sætter eleverne sig i deres bordgrupper, og de bliver bedt om at inkludere det fokus på, hvordan sætningerne bindes sammen, i deres videre arbejde. På den måde støtter læreren ikke kun eleverne i en opmærksomhed over for tætte sammenhænge mellem sproglige niveauer og konteksten med afsæt i tekstniveauet, men formår også i fælles samtale med eleverne at veksle mellem grammatik som valg og grammatik som system.

Et sammenlignende perspektiv på de to cases

I begge de to beskrevne cases fra tysk og fra dansk koreograferer undervisningen vertikale bevægelser mellem de sproglige niveauer og konteksten. Eleverne støttes derved i at se forbindelsen mellem disse. Denne støtte foregår særligt i fælles klassesamtaler. Koreografierne har begge en hel tekst som udgangspunkt. Der er i begge cases særligt tre niveauer i spil, men ikke de samme. I tysk er det: ord, sætning og kontekst. I dansk er det: ord, tekst, kontekst.

Det er desuden forskellige facetter af konteksten, der er i fokus i de to cases. I tysk er det særligt lærernes og elevernes livserfaringer, mens det i dansk er kommunikationskonteksten og elevernes semantiske erfaringer. I dansk retter læreren desuden opmærksomheden mod undervisningsomgivelser, både før filmen og i samtalen under filmen.

I tysk er der et mindre fokus på kommunikationskonteksten. Brugen af perfektum forbindes med det indhold, der skal kommunikeres i situationen, og der lægges op til refleksion over besættelsen af forfeltet. Imidlertid forfølges dette ikke gennem spørgsmål til, hvad det ene eller andet sproglige valg kunne betyde. Eleverne ville sandsynligvis ikke kunne reflektere over valg i tysk, men ville kunne inddrage erfaringer fra skolens andre sprogfag – eller andre sprog. Dette mønster er genkendeligt for al data i Gramma3: Vi ser stort set hverken eksempler på, at læreren henviser til forhold på tværs af de tre sprogfag, eller at eleverne opfordres til at trække på deres semantiske erfaringer fra andre sprog. Når undervisningsomgivelserne er i spil, så sker det som i casen fra dansk med henvisninger internt i klassens danskundervisning: til noget, de tidligere har arbejdet med eller efterfølgende skal arbejde med.

Forskellene i tekstmateriale (mundtligt/skriftligt), udstrakthed og kontekstfacetter må forstås i lyset af de to fags forskellige traditioner. Undervisningen i tysk bygger på det, der i læreplanen for faget beskrives som et funktionelt sprogsyn: "Sprogsynet i Fælles Mål for fremmedsprogene er funktionelt", hedder det indledende i den aktuelle Vejledning for faget tysk (Undervisningsministeriet, 2018). Senere understreges det, at der er "ingen tvivl om, at undervisningen i folkeskolen skal bygge på et kommunikativt, pragmatisk sprogsyn" (s. 10). Det indebærer dels, at målsætningen for tyskundervisningen er, at eleverne skal blive kommunikativt kompetente på tysk, skal kunne fungere på målsproget, og dels at vejen derhen, tilegnelsesprocessen, sker gennem at bruge målsproget, det vil sige kommunikere på tysk i meningsfulde sprogbrugssituationer. Dette funktionelle sprogsyn og kommunikative tilegnelsessyn indebærer, at eleverne skal sættes i situationer, hvor de har behov for at bruge målsproget i meningsfulde sprogbrugssituationer, hvilket kan ske ved, at de kommunikerer om egne livserfaringer, som i den aktuelle case fra tysk, hvor eleverne på målsproget skal tale om: Hvad har jeg lavet i min påskeferie, og hvad har du lavet i din? For at kunne formidle denne information, som de stilles til opgave at gøre, kræver det, at eleverne får kendskab til nogle regler for verbets tempusbøjning og sætningens syntaks. Det princip, som ligger bag dette, er handlingsorienteret undervisning. Udtrykket har sin rod i det retoriske begreb sproghandling, der indebærer, at sproget er en menneskelig handling, der bevirker noget, eller som Krumm (1996) udtrykker det: Det handler om, at sproget har en virkning. Vores case er med andre ord genkendelig i lyset af denne tilgang i tyskfaget.

I danskfaget har blandt andre Krogh (2003; 2011) fremhævet hermeneutikken som en videnskabsteoretisk grund for praksisser i faget, og en sådan grund og fortolkende praksis, særligt inden for andre af fagets discipliner end grammatikundervisning, kan også være medformende for den kontekstualiserede grammatikundervisning, vi identificerer i danskcasen. Det vil sige, at vores case kan være genkendelig ikke kun i lyset af en tilgang til grammatikundervisning, hvor der lægges vægt på sproglige valgmuligheder, men også i lyset af en fortolkende praksis i faget.

Derved kan forskellene mellem casene og mellem de forskellige koreografier for en kontekstualiseret grammatikundervisning ses i lyset af en handlingsorientering i tyskfaget og en betydningsorientering i danskfaget. Derfor sker bevægelserne i tysk med henblik på at støtte elever i, at sproget får en virkning, at de i den konkrete situation kan deltage i en kort samtale, mens bevægelserne i dansk også støtter eleverne i at undersøge, hvordan sproget har en virkning.

Forskellene viser også rummelighed. For en kontekstualiseret grammatikundervisning er det ikke afgørende, hvor lang tid en undervisningssekvens strækker sig over, og heller ikke, hvilke sproglige niveauer der rettes fokus mod, og i hvilken rækkefølge det sker. Derimod er det vigtigt, at der vertikalt skabes sammenhænge mellem et eller flere sproglige niveauer og en eller flere facetter af konteksten. Det er den bevægelse, som er afgørende.

Afsluttende diskussion

Vi har i artiklen vist eksempler på, hvordan en kontekstualiseret grammatikundervisning kan forstås og foregå i dansk- og tyskfaget. Derved adresserer vi et underbelyst forskningsfelt og en udfordring i praksis, som de deltagende lærere i Gramma3 formulerer, og som også er genkendelig internationalt. Vi konceptualiserer samtidig begrebet kontekstualiseret grammatikundervisning på en teoretisk ny måde. Det gør vi med afsæt i Gramma3-projektets bestemmelse af det mangefacetterede kontekstbegreb og af de sproglige niveauer. Med dette begreb kan vi identificere de forskellige tilgange, vi har set i tysk- og danskfaget, formet af blandt andet det faktum, at det ene typisk vil foregå på elevers tredjesprog og det andet på elevers førstesprog, men også formet af en lang række andre forhold og traditioner i fagene.

De forskelle, de to cases viser mellem koreografier og tilgange i fagene, åbner for gensidig inspiration og viser derved et udviklingspotentiale for begge fag. Fremmedsprogssag som tyskfaget er kommunikativt orienterede og inviterer elevers livserfaringer ind, men kunne også rette fokus mod kommunikationskon-

teksten og trække på elevers semantiske erfaringer fra andre sprog. Hvad betyder det for eksempel på de andre sprog, eleverne kender, om forfeltet er udfyldt på den ene eller anden måde i den pågældende kommunikative situation? På samme måde kan danskfaget blive inspireret af, hvordan elevers livserfaringer kan inddrages på meningsgivende måde i undervisningen og danne afsæt for et fælles sprogligt arbejde.

De to cases viser genkendelige praksisser i de to fag, men også udfordringer i at skabe koreografier, der støtter elevernes opmærksomhed på sammenhænge mellem sproglige niveauer og et eller flere facetter af konteksten. Samtidig viser casene, at udfordringerne ikke er uoverkommelige, men at der for eksempel kan veksles mellem grammatik som valg og grammatik som system. Det kræver hverken lange forløb, en bestemt fremgangsmåde eller mange aktiviteter: Hverken udstrakthed i tid eller en bestemt horisontal bevægelse gennem et forløb er afgørende, derimod er klassesamtale med afsæt i fælles tekst en central aktivitet.

I artiklen har vi således forsøgt at nærme os en konceptualisering og operationalisering af begrebet kontekstualiseret – eller *funktionel, integreret* - grammatikundervisning. Det er sket i et åbende møde mellem teori og data fra klasserum, og det er muligt at se et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv.

Litteratur

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. In W. L. Bowcher & J. Y. Liang (Eds.), *Society in Language, Language in Society: Essays in Honour of Ruqaiya Hasan* (pp. 166-183). Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Blikstad-Balas, M. (2014). Vague Concepts in the Educational Sciences: Implications for Researchers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 528–539. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2013.773558>

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. doi:10.17239/L1ESLL-2018.18.04.03

Braddock, R., Lloyd-Jones, R., & Schoer, L. (1963). *Research in Written Composition*. Illinois: National Council of Teachers of English.

Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.

Bundsgaard, J., Buch, B., & Foug, S. S. (2017). De anvendte læremidlers danskfag belyst kvantitativt. In J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Foug, & A. K. Skyggebjerg (Eds.), *Læremidlernes danskfag* (pp. 28-54). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures* (Reprint ed.). Berlin: De Gruyter Mouton.

Cole, R. E. (1991). Participant Observer Research: An Activist Role. In W. F. Whyte (Ed.), *Participatory Action Research*. California: Sage.

Elley, W. B., Barham, I. H., Lamb, H., & Wyllie, M. (1975). The Role of Grammar in a Secondary School English Curriculum. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 10(1), 26-42.

Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes* (2 ed.). Chicago: The University of Chicago Press

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*. Retrieved from Washington, DC: https://www.carnegie.org/media/filer_public/3c/f5/3cf58727-34f4-4140-a014-723a00ac56f7/ccny_report_2007_writing.pdf

Green, J., & Bloome, D. (1997). Ethnography and Ethnographers of and in Education: A Situated Perspective. In J. Flood, D. Lapp, & S. B. Heath (Eds.), *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts*. New York: Macmillan Publishers.

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, M. I. M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Hodder Education.

Haukås, Å., Malmqvist, A., & Valfridsson, I. (2016). Sprachbewusstheit und Fremdsprachenlernen. Inwiefern fördert die Grammatik in skandinavischen DaF-Lehrwerken die Sprachbewusstheit der Lernenden? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21(2), 13-26.

Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Oslo: Novus Forlag.

Hillocks, G. (2008). Writing in Secondary Schools. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of Research on Writing* (pp. 311-329). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Holmes, P., & Dervin, F. (2016). Introduction - English as a Lingua Franca and Interculturality: Beyond Orthodoxies. In P. Holmes & F. Dervin (Eds.), *The cultural and intercultural dimensions of english as a lingua franca* (pp. 1-32). Bristol: Multilingual Matters.

Humphrey, S., Love, K., & Droga, L. (2011). *Working Grammar: An Introduction for secondary English teachers*. Melbourne: Pearson.

Jones, S., Myhill, D., & Bailey, T. (2013). Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching in students' writing. *Read Writ*, 26, 1241-1263. doi:10.1007/s11145-012-9416-1

Kabel, K. (2017). Hvad gør hvilken grammatik godt for? In J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Foug, & A. K. Skyggebjerg (Eds.), *Læremidlernes danskfag* (pp. 130-159). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Kabel, K., & Brok, L. S. (2018). Didaktik og kontekst: Vi trænger til en teoretisk afklaring af kontekstbegrebet i literacy-didaktikken. In T. S. Christensen, N. Elf, P. Hobel, A. Qvortrup, & S. Troelsen (Eds.), *Didaktik i udvikling* (pp. 219-235). Aarhus: Klim.

Kabel, K., Christensen, M. V., Brok, L. S. (2019). Del I: Indledning. Studiets baggrund og forskningsspørgsmål. In K. Kabel, M. V. Christensen, & L. S. Brok (red.) (2019), *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3*. Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning: København/Aarhus.

Kabel, K., & Svarstad, L. K. (2019). Refleksiv literacy og interkulturalitet. In A. Gregersen (Ed.), *Sprogfag i forandring* (3rd ed.). København: Samfundslitteratur.

- Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. *Focused Ethnography. Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), 14.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Krogh, E. (2003). *Et fag i moderniteten: Danskfagets didaktiske diskurser*. (PhD), Syddansk Universitet. Det humanistiske fakultet, Odense. (Dissertation/Thesis)
- Krogh, E. (2011). Undersøgelser af fag i et fagdidaktisk perspektiv. *Cursiv* (7), 33-49.
- Kroon, S., & Sturm, J. (2000). Comparative case study research in education: Methodological issues in an empirical-interpretative perspective. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(4), 559-576. doi:10.1007/s11618-000-0053-0
- Kroon, S., & Sturm, J. (2007). International Comparative Case Study Research in Education: Key Incident Analysis and International Triangulation. In W. Herrlitz, S. Ongstad, & P.-H. van de Ven (Eds.), *Research on Mother Tongue Education in a Comparative International Perspective: Theoretical and methodological issues*. Amsterdam: Rodopi.
- Krumm, H.-J. (1996). Aktuelles Fachlexicon. *Fremdsprache Deutsch*, 20(14), 1.
- Lemke, J. L. (2000). Across the Scales of Time: Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems. *MIND, CULTURE, AND ACTIVITY*, 7(4), 273-290.
- Locke, T. (2010). *Beyond the Grammar Wars*. New York & London: Routledge.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. De Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- 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. doi:<http://dx.doi.org/10.2016/j.linged.2015.07.004>
- Mottelson, M. (2003). Undervisningens koreografi. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 3(3), 30-39.
- Mottelson, M. (2010). *Lærerens praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Myhill, D. (2010a). Rythm and blues: making textual music with grammar and punctuation. In D. Wyse, R. Andrews, & J. Hoffmann (Eds.), *The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching* (pp. 170-181). London & New York: Routledge.
- Myhill, D. (2010b). Ways of Knowing: Grammar as a Tool for Developing Writing. In T. Locke (Ed.), *Beyond the Grammar Wars*. New York: Routledge.
- Myhill, D. (2018). Grammar as a meaning-making resource for language development. Contribution to a special issue Working on Grammar at School in L1-Education: Empirical Research across Linguistic Regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-21. doi:10.17239/L1ESLL-2018.18.04.04
- Myhill, D., Jones, S., & Lines, H. (2018). Supporting less proficient writers through linguistically aware teaching. *Language and Education*, 32(4), 333-349. doi: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. doi:10.1080/02671522.2011.637640

Oser, F., & Patry, J.-L. (1990). *Choreographien unterrichtlichen Lernens. Basismodelle des Unterrichts*. Freiburg: Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.

Saussure, F. d. (1970). Lingvistikens objekt. In P. Madsen (Ed.), *Strukturalisme: En antologi* (pp. 21-49). København: Rhodos.

Street, B. (1995). *Social Literacies*. London: Routledge.

Sørensen, B. (2008). *En fortælling om danskfaget: Dansk i folkeskolen gennem 100 år*. København: Dansklærerforeningens forlag.

The English Review Group (2004). The effect of grammar teaching (syntax) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition. In: *Vol. 6*. London: EPPI-Centre.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2016). *Den danske kodeks for integritet i forskning*. Retrieved from København: <https://ufm.dk/publikationer/2015/filer/file>

Undervisningsministeriet (2018). Vejledning for faget tysk. In. www.emu.dk: Undervisningsministeriet.

Wray, D., Medwell, J., Fox, R., & Poulson, L. (2000). The teaching practices of effective teachers of literacy. *Educational Review*, 52(1), 75-84.

Tematisk artikel 2: Grundskolelæreres begrundelser for at undervise i grammatik i modersmålsfaget dansk og i fremmedsprogsfagene tysk og engelsk

AF IDA GYDE OG PETER FREGERSLEV

Indledning

Denne artikel udspringer af projektet *Gamma3: Grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk*², hvor grammatikundervisning i de tre fag i folkeskolen gøres til genstand for undersøgelser og overvejelser. Den forståelse af grammatik, som projektet arbejder ud fra, er grammatik som et metasprog om sprog. Formålet med nærværende artikel er at diskutere og give eksempler på læreres begrundelser for grammatikundervisning, der er hentet fra projektets empiri, og som kategorialt tilhører to felter, som sjældent stilles op over for hinanden. Disse to felter er a) grammatikundervisning i modersmålsfaget (L1-faget) og b) grammatikundervisning i fremmedsprogsfagene, her benævnt L2-faget for engelsk og L3-faget for tysk.

Forskellen på grammatikbegrebet og begrundelserne for grammatikundervisning inden for henholdsvis modersmålsfaget og fremmedsprogsfagene ligger ikke mindst i sprogtilegnens forskellige vilkår og rækkefølge i tilegnelsen af nye sprog (Hedevang, 2003). Distinktionen mellem begreberne 'acquisition' (at tilegne sig et sprog) og 'learning' (at lære et (nyt) sprog) kan føres tilbage til sprogforskeren Steven Krashen, som i 1982 formulerede sin monitorhypotese. Krashen tog udgangspunkt i, at modersmålet tilegnes i en naturlig proces, mens et nyt sprog læres gennem bevidst fokus på det nye sprog (Ellis, 1997; Bjerre & Ladegaard, 2007).

Når vi her vover at diskutere de to felter, grammatikundervisning i modersmålsfaget og grammatikundervisning i fremmedsprogsfagene i relation til hinanden, er vi altså for det første nødt til at være bevidste om den forskellige anvendelse af terminologi i henholdsvis nordisk og angelsaksisk sprogtilegnelsesforskning. For det andet er vi nødt til at forstå, at de forskellige argumenter for at undervise i grammatik har sammenhæng med de enkelte læreres syn på sprog og sprogtilegnelse i det hele taget, og hvordan disse grammatiksyn og grammatikundervisningssyn er formet af traditioner og praksisser i fagene gennem årtiers fagdiskurser. Som udgangspunkt er vi netop interesserede i at undersøge læreres argumenter for grammatikundervisning og diskutere disse i sammenhæng med deres mere eller mindre ekspliciterede syn på sprogtilegnelse og på sprog og grammatik både på tværs af grundskolens sprogfag og i hvert sprogfag (herunder i modersmålsfaget).

Sprogets formside, og hvordan man lærer denne at kende, har givet anledning til diskussioner gennem mange år. Den norske sprogforsker Frøydís Hertzberg fremhæver, at studier af grammatikkens betyd-

2 Læs nærmere i forskningsrapportens Del I af Kabel, Christensen og Brok (2019).

ning i modersmålsundervisning i sidste halvdel af 1900-tallet ret entydigt påviser, at en traditionel, dekontekstualiseret grammatikundervisning ingen nævneværdig effekt har på elevers sprogbrug, læsning og skriftsproglige udtryksfærdighed (Hertzberg, 1981; 1990; 2004; 2014). I Hertzbergs doktorafhandling fra 1990, ”- og denne Videnskab har man kaldet Grammatiken”: tre studier i skolegrammatikkens historie (Hertzberg, 1990), er det en vigtig pointe, at grammatik som skoledisciplin har en højere prestige hos folk uden for skolen, som på ingen måde svarer til den prestige, sprogspecialister tillægger skolegrammatikken. Afhandlingen medvirkede i sig selv til, at grammatik gennem mange år forblev et underbelyst emne i modersmålsdidaktisk forskning, i hvert fald i Norden, men den forhindrede ikke, at diskussionen blev taget op på ny. Næsten tre årtier senere diskuterer Hertzberg atter grammatikkens betydning i modersmålsfaget, men nu med et andet blik på den, nemlig dette: At vi – ved nærmest i flere årtier at have afvist enhver form for grammatikundervisning – ”kan ha kastet barnet ud med badevandet” (Hertzberg, 2014).

Når Hertzberg kommer frem til denne nye konklusion i 2014, hænger det sammen med, at flere engelske forskere gennem nye studier har bidraget til at revitalisere diskussionen af grammatikkens rolle i skolens modersmålsfag, bl.a. Debra Myhill fra University of Exeter. Myhills studier påviser bl.a., at en kontekstualiseret grammatikundervisning, der knyttes til konkrete tekstarbejder, ser ud til at have betydelig effekt på især elevers skriftsproglige færdigheder og metasproglige opmærksomhed (se Kabel, Christensen & Brok i herværende rapport).

Forenklet fremstillet aftegnes der altså dette billede inden for modersmålsforskningen: Grammatikundervisning kan siges at have betydning, når den knyttes eksplicit til konkrete tekstarbejder og kontekster, hvorimod en dekontekstualiseret grammatikundervisning, som indeholder opgaver med ord og sætninger løsrevet fra kontekst, ikke synes at have nævneværdig og positiv betydning for elevers sprogfærdigheder, heller ikke for deres skriftlige udtryksfærdighed.

Men uanset hvad forskningen bidrager med af viden, ser det ud til, at den dekontekstualiserede grammatikundervisning og det normative og strukturalistiske sprogsyn trives ganske godt i modersmålsundervisningen ifølge af en række tidligere nordiske studier (Hertzberg, 2004, s. 106-107). Derfor har det relevans at undersøge grammatikundervisningen i Danmark og spørge til folkeskolelæreres begrundelser for denne.

I sin doktordisputats og i de senere arbejder fremhæver Hertzberg (1990; 2004), at der historisk er tre begrundelser, der går igen, når modersmålslærere drøfter grammatikundervisning:

1. At grammatikundervisning kan fremme den skriftsproglige udtryksfærdighed og den generelle sproglige færdighed
2. At grammatikundervisning kan fremme tilegnelse af fremmedsprog
3. At grammatikundervisning kan opøve et metasprogligt begrebsapparat, der kan fungere som redskab i beskrivelse og analyse af tekster.

Hertzberg argumenterer selv for den 3. begrundelse: At et grammatisk, metasprogligt begrebsapparat kan være værdifuldt i al slags tekstarbejde, men det synes til gengæld ikke at være den begrundelse modersmålslærere tillægger særlig betydning (Hertzberg, 2010).

Retter vi nu blikket mod fremmedsprogsundervisningen og lærernes begrundelser for grammatikundervisning, adskiller disse sig på flere punkter fra lærerbegrundelser i modersmålsfaget. Inden for fremmedsprogsundervisningen diskuteres grammatikkens form og indhold på flere forskellige niveauer i uddannelsessystemet som eksplicit fokusområde igen efter nogle år med et stærkt fokus på kommunika-

tiv kompetence og mere implicit indlæring af sprogets formregler¹. I sin artikel "Seven Bad Reasons for Teaching Grammar - and two Good Ones" om begrundelser for grammatikundervisning i fremmedsprogsundervisningen giver forskeren Michael Swan udtryk for, at et kendskab til et sprogs formside er absolut nødvendigt dels for at gøre sig forståelig på et nyt sprog og dels for at blive accepteret af de mennesker, for hvem det nye sprog er deres modersmål.

Inden for sprogtilægnelsesforskningen eksisterer der også flere konkurrerende syn på, hvordan nye sprog tilegnes (Ellis, 1997; Lightbown & Spada, 2006). I en redegørelse fra 2003 om begrundelser for grammatikundervisning på baggrund af den tids forskningslitteratur opstiller den danske fremmedsprogsforsker Lis Hedeving (2003) tre meget forskellige hypoteser for grammatikundervisningens rolle i tilegnelsen af et fremmedsprog, nemlig:

1. At grammatikundervisning ingen virkning har på sprogtilægnelsen
2. At formfokuseret undervisning med bevidst fokus på fremmedsprogets grammatik medvirker til at udvikle et intersprog som hurtigere og mere korrekt og mere flydende tilegnes
3. At grammatikundervisningen er afgørende for korrekt og optimal udvikling af lærerens mentale grammatik.

Det interessante i denne sammenhæng er, at den første hypotese om grammatikundervisningens manglende effekt på sprogtilægnelsen ikke sonderer mellem modersmålstilægnelse og fremmedsprogstilægnelse. Ifølge Hedeving finder denne hypotese heller ikke støtte i forskningslitteraturen. Til gengæld supplerer de to næste hypoteser hinanden, idet de med lidt forskellige nuancer peger på, at grammatikundervisning i fremmedsprog har en positiv effekt på eleveres sprogtilægnelse.

Den internationalt fremtrædende forsker Rod Ellis (1997) beskriver ligeledes gennem sin sprogtilægnelsesforskning betydningen af mange faktorer i det enkelte menneskes sprogtilægnelse, herunder alder, tilægnelsesprocessens karakter, mål og rammer for tilægnelsen.

Disse faktorer, jf. artiklens indledning, adskiller generelt sprogtilægnelsen på modersmålet fra sprogtilægnelse af fremmedsprog. Modersmålet har en lang tilægnelsesproces, før skolens undervisning indtræder, mens fremmedsprogsfagernes tilægnelsesproces prototypisk tager sin begyndelse inden for skolens institutionelle rammer. Disse meget ulige vilkår, mål og rammefaktorer for det enkelte individs sprogtilægnelse skaber selvsagt grobund for forskellige argumentationstyper inden for forskningsbaserede hypoteser om grammatikundervisningens effekt på henholdsvis sprogtilægnelsen i modersmålsfaget og sprogtilægnelsen i fremmedsprogsfagene. Og disse forskelle er vigtige at være opmærksomme på, når vi undersøger de deltagende læreres syn på grammatikundervisningens rolle og effekt: Hvilke begrundelser og argumenter for eller imod grammatikundervisning kan vi finde i vores data, og har de interviewede lærere overhovedet den samme forståelse og definition af, hvad grammatikundervisning er, og hvordan den skal forme sig? I det følgende præsenterer vi nogle empirisk funderede bud på, hvordan grammatikundervisning kan begrundes, og hvilken karakter den skal have.

Datamateriale, metode og anvendt terminologi

Den empiri, vi bygger på i nærværende artikel, er som nævnt en del af et større nationalt forskningsprojekt, *Gamma3: Grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk*, med empiriske studier fordelt på i alt syv skoler, tre i det sjællandske område og fire i det jyske. På alle skoler blev lærerne i dansk, engelsk og tysk interviewet, og alle interviews blev gennemført som semistrukturerede forskningsinterview og kodet og analyseret kvalitativt. I alt indgår 16 lærerinterviews med i alt 21 antal lærere (nogle lærere underviser

1 "Det sprogsyn, som ligger til grund for sprogundervisning, må bl.a. indeholde en klar holdning til grammatikkens rolle og plads i undervisningen. Men dette har i årenes løb været et kontroversielt emne, som har genereret en lang og hed debat blandt sprogdidaktikerne. I dag er didaktikerne ikke i tvivl om, at en form for eksplicit grammatikundervisning er nødvendig for at fremme den lærendes fremmedsprogstilægnelse" (Fernandez & Leth, 2010, s. 2).

i to af de tre fag og udtaler sig i interview om begge fag). Vi har anvendt åben kodning af vores data, og slutkodelisten (se nedenfor) er udarbejdet gennem blind-coding (Andersen, 2010), i dette tilfælde ud fra to uafhængige startkodelister udarbejdet af to forskellige forskere. Den endelige kodeliste ser sådan ud:

Kode	Kodebeskrivelse
G	Grammatik. Opfattelse af grammatik. Hvad er grammatik?
GU	Grammatikundervisning. Opfattelse af grammatikundervisning. Hvad er grammatikundervisning?
BGU	Begrundelser for grammatikundervisning. Typer af begrundelser.

Vi arbejdede med relativt få koder, da det specifikt var lærernes opfattelser af og begrundelser for grammatikundervisning, vi undersøgte nærmere. Ud fra slutkodelisten blev interviewene kodet på denne måde:

Interviewer: Hvorfor synes du, at der skal undervises i grammatik i engelsk? Underviser: På grund af skriftligheden, så man ved, hvorfor skriver jeg "Knives" med v i stedet for f, for eksempel når jeg bruger flertal. For at blive bevidst om, hvorfor jeg skriver på den måde, som jeg gør. For at blive mere bevidst om skriftsproget. For at lære sprogets opbygning.	} (BGU) = grammatikundervisning fremmer skriftlig udtryksfærdighed og opmærksomhed
---	---

I analysen af data interesserer vi os både for, hvilke opfattelser af grammatik og grammatikundervisning lærerne giver udtryk for – og for hvilke begrundelser for grammatikundervisning lærerne formulerer, idet vi netop har ønsket at undersøge sammenhængen mellem opfattelser og begrundelser.

I vores datamateriale bruges begrebet 'funktionelt' af nogle af lærerne både som et bredt og hverdagsagtigt udtryk, nærmest synonymt med 'noget, der fungerer og er hensigtsmæssigt' – og af andre lærere som et mere specifikt fagbegreb. Når vi anvender begrebet 'funktionelt sprogsyn' i vores analyse af data, refererer det til anvendelsen inden for sprogforskningslitteraturen, nemlig til sprog som redskab til at udveksle informationer og udtrykke tanker og følelser (Halliday & Mathiessen, 2014). I dette ligger en deskriptiv opfattelse af, at grammatikundervisning kan have fokus på hensigtsmæssigt sprogvalg i konkrete og skiftende kontekster.

I diskussionen af tilegnelsessyn i forskningslitteraturen findes ligeledes en relativt accepteret terminologi. Vi bygger på begreber fra Ellis' forskning i sprogtilegnelse med de fordanskede begreber fra hans forskning som bruges i bogen *Veje til nyt sprog* (Bjerre & Ladegaard, 2007).

Et blik på tre læreres opfattelser af og begrundelser for grammatikundervisning

På baggrund af vores analyser af de samlede lærerinterviews har vi udvalgt tre lærerinterviews med henholdsvis: en tysklærer, en dansklærer og en engelsklærer. De tre valgte lærere er valgt, fordi de hver især er klare eksempler på noget, der er kendetegnende for den samlede gruppe af interviewede lærere. De illustrerer tre forskellige opfattelser af og begrundelser for grammatikundervisning, og deres forskellighed kan bidrage til den fortløbende diskussion af forholdet mellem sprogsyn, sprogtilegnelsessyn og grammatikundervisning, som vi lægger op til i sidste del af artiklen. Der er en række andre interessante begrundelser for grammatikundervisning, som vi kunne have taget fat på i vores datamateriale, men vi

har valgt at fremvise de tre mest gennemgående begrundelser og undersøge dem i en kontekst, dvs. illustreret hos den enkelte lærer i dennes egen udlægning af begrundelser for grammatikundervisning.

Kommunikativ grammatikundervisning ud fra et funktionelt sprogsyn i tysk

Det første eksempel på lærerbegrundelser for grammatikundervisning vi har valgt, finder vi hos tysklæreren Charlotte. *Kommunikativ undervisning og funktionel grammatik* hører til de nøgleord, hun bruger om sin egen undervisning:

Jeg tænker grammatikundervisningen som funktionel grammatik. Jeg synes, at grammatik skal være i en kontekst, hvor det giver mening. Jeg føler ikke, der skal være en plan for, hvornår skal jeg gøre hvad, men tænker, hvornår kan der være noget, man kan have et fokus på i forhold til det her med, jeg underviser i. For eksempel et emne eller et tema, som jeg har, eller en sang. Hvad er der i den her sang? Er der noget, hvor det kunne være sjovt at have fokus på bestemte grammatikområder? Så sådan noget funktionelt og noget, hvor det er i en kontekst af en slags, så det aldrig er løsrevet for kontekst, grammatik i min undervisning. Sådan tænker jeg, det helst skal være. Så tænker jeg, altså det skal ikke være sådan, at eleverne sidder og tænker: "Nå, nu har vi grammatik". De skal tænke: "Jeg er ved at lære et eller andet, jeg skal bruge til et eller andet, eller jeg skal kunne sige noget, eller jeg skal kunne gøre det her, så derfor skal jeg vide, hvordan man gør det her."

Figur 1: Fra interview med tysklærer Charlotte.

Charlotte definerer eksplicit, hvad grammatikundervisning er for hende: Grammatik skal altid være en del af et tema eller konkret tekstarbejde, udspringe naturligt af et indhold og læres i tilknytning til et emne, hvor indholdet bliver styrende for, hvilken del af grammatikken det vil være meningsfuldt at sætte fokus på.

Charlotte arbejder også med et progressionsperspektiv, hvor eleverne skal lege sprogets former og regler ind mere eller mindre intuitivt gennem øvelser og rutiner og først præsenteres mere eksplicit for grammatikken, når de selv bliver opmærksomme og interesserede i diverse former og strukturer i sproget. En undervisning, hvor grammatik kobles med sproglig opmærksomhed:

Altså, ved de første mange år, der bruger vi alle mulige grammatikker, uden at jeg går i dybden med, hvad det er for noget grammatik, vi bruger. Indimellem, fordi jeg synes faktisk også, at grammatik, det skal undervises, så man forklarer noget, så skal det helst være sådan, at man ikke sidder og tænker: "Nå, hvad er det for et mærkeligt sprog. Sådan behøver vi slet ikke at gøre på dansk" eller et eller andet. Så det skal helst være sådan, at jeg kan sige: "Jamen, det har vi jo altid gjort. Det har vi gjort i den der leg eller den der øvelse, så det er der ikke noget nyt i. Så sidder eleverne også sådan: "Nå, ja, det er jo rigtigt". Så jeg tænker grammatikundervisningen skal være sådan, at man bare får det ind. Legende ind eller i rutiner eller et eller andet. Som for eksempel har jeg i rigtig mange år arbejdet med, hvor de spurgte 'Woche?' Så på et tidspunkt er der jo nogen, som spørger ind. Der er jo nogle, som er meget sproglige opmærksomme, og som spørger ind til et eller andet: "Hvorfor hedder det der 'Woche?'" Eller det siger de ikke, men de siger noget andet, som de opdager i teksten, og så er det noget genitiv, som man ligesom skal kunne."

Figur 2: Fra interview med tysklærer Charlotte.

Denne lærer giver først og fremmest mange eksempler på, hvad grammatikundervisning kan være: Grammatikundervisningen skabes ud fra et funktionelt syn på grammatik, hvor de konkrete opgaver og samtaler om grammatik opstår ved, at elever selv får øje på grammatiske strukturer, eller ved at læreren laver sproglige nedslag og øver bestemte sætningskonstruktioner i kommunikative situationer. Endvidere hører det med til Charlottes grammatikundervisning at anvende eksplicitte grammatiske termer, og indimellem kan der også blive tale om at øve og repetere talemåder og bøjningsformer isoleret.

Når vi spørger til Charlottes eksplicitte begrundelse for grammatikundervisningen, vægrer hun sig ved at give en sådan, da grammatikundervisning traditionelt er blevet forstået som isolerede kontekstafhængige øvelser. Og det er netop ikke den form for undervisning, hun ønsker at fremme. Begrundelsen for hendes egen grammatikundervisning må vi tolke frem gennem de mange beskrivelser af, hvad grammatikundervisning i hendes forståelse er: Grammatikundervisning er først og fremmest at bruge sproget og åbne for en nysgerrighed, når det er oplagt for samtaler om sprog. Hos Charlotte skal eleverne først og fremmest lære om grammatik, fordi det sætter dem i stand til at kommunikere.

Kontekstafhængig grammatikundervisning ud fra et strukturelt sprogsyn i dansk

Det næste eksempel fra vores datamateriale er hentet hos dansklæreren Anna-Sofie, der i modsætning til Charlotte begrundet sin grammatikundervisning eksplicit:

Jeg synes, der skal undervises i grammatik i det, ud over at der står vi skal gøre det. Ud over det, så synes jeg, fordi at nogle gange, så kan man godt opleve, at man har problemer ved at forstå tekster. Fordi at grammatik og tegnsætning ikke er korrekt. Når der er sådan nogle situationer, så synes jeg, det er rigtig godt at hive dem frem og vise børnene, det er derfor, vi skal gøre det. Fordi jeg forstår ikke, hvad det er, du mener her. Det gør jeg også nogle gange, når jeg retter deres opgaver. Klappen rundt om: "Jeg forstår ikke, hvad du mener". Det kan enten være, fordi de har bøjet forkert, eller på grund af tegnsætningen ikke er korrekt, ikke? Men jeg synes nogle gange, det er svært at forsvare, at vi skal gøre det (...)

Fordi hvis man kan forstå, hvad der bliver sagt, og hvis man kan forstå sætningen. Jeg synes egentlig, man skal undervise i det med henblik på at kunne forstå tekster.

Figur 3: Fra interview med dansklærer Anna-Sofie.

Anna-Sofie begrundet sin grammatikundervisning ud fra begrebet forståelighed i relation til skriftlig udtryksfærdighed. Endvidere i citatet: "at der står vi skal gøre det" – hvor grammatikundervisningen implicit begrundes ved at henvise til gældende forskrifter, dvs. Fælles Mål.

Anna-Sofie har været på kursus og modtaget undervisning i dansk sprog og sprogdidaktik, hvor hun blev introduceret for funktionel grammatik. Hun beskriver selv, at hun over en periode har ændret sin undervisning fra det, hun kalder for *formel grammatikundervisning* med løsrevne, kontekstafhængige opgaver og øvelser til det, hun nu benævner som *funktionel undervisning* med fokus på elevernes egne tekster. Anna-Sofies grammatikundervisning har, som hun selv anskuer den, været i klar udvikling:

Altså, der har jeg jo før hørt efter, fordi jeg jo går på en danskevejlederuddannelse, ikke? Og mit grammatiksyn har forandret sig. I forhold til at være det mere formelle til at være noget funktionelt. Hvis jeg skal se på det, hvordan det var før, så var det meget med, grammatik var noget med stavning, tegnsætning, ordklassearbejde, arbejde med synonymer og antonymer, som jeg gjorde meget mere fast, sådan noget en gang om ugen og ud fra en bog, hvor der var nogle øvelser. Så blev jeg i meget lang tid, det er jeg stadigvæk, men i meget lang tid frustreret over, at jeg oplevede, at børnene var gode i de separate øvelser. Der styrede de det med tegnsætning, sammensatte ord, ene-ende-enderne. I det hele taget arbejdet med sprog og grammatik, det var de gode til i de løsrevne opgaver, men i deres egne afleveringer oplevede jeg bare, at jeg rettede og rettede og rettede, og de ligesom ikke kunne overføre det, de havde lavet i deres øvelser, i deres træningsopgaver til deres egne opgaver. Der gjorde jeg så det i en lang periode, hvor jeg indrammede et lille afsnit af deres opgaver. Ej, det skal lige siges, at jeg altid har gjort sådan. At jeg rettede hele opgaven igennem. Det blev jeg simpelthen træt af, fordi jeg oplevede, at de ikke bruger det. Så rettede jeg en side, så gjorde jeg det, jeg bad dem om selv at rette et afsnit ud fra de parametre, jeg havde sat op. Altså for eksempel: Jeg kan se, at du har brug for at arbejde med sammensatte ord i det her afsnit, gør det.

Figur 4: Fra interview med dansklærer Anna-Sofie.

Anna-Sofie har også undervist i et længere forløb om romantikken i sin klasse og fokuseret på centrale begreber for perioden, f.eks. begrebet 'organisme'. Eleverne arbejdede både med deres egen hverdagsforståelse af begreberne og i et tekstarbejde knyttet til romantikken – og blev på den måde opmærksomme på, hvordan ord og begreber over tid ændrer betydning. I interviewet bliver hun spurgt, om hun også anser et sådant arbejde med ord for grammatikundervisning:

Altså, hvis du kigger på det brede grammatiksyn, så synes jeg faktisk, det er grammatikundervisning, fordi vi kigger på ords betydning. Ordets betydning i en sammenhæng og også om, hvordan det flytter sig, så det synes jeg, men sådan i det smalle er det overhovedet ikke, overhovedet ikke. Men i det brede synes jeg faktisk, det er. Man får den der oplevelse af, at ord forandrer sig i historien. Det vil man jo ikke kunne få i en kontekst, hvis man ikke gjorde det i en sammenhæng her. Jeg synes, at det her ord som følelser, for eksempel, eller organismetanken, at det flytter sig, og det blev tydeligt for dem (...)
grammatikundervisning for mig, der ligger betydningen også på ordet, og hvordan vi bruger ordet korrekt eller ikke korrekt, og hvad det gør ved os og vores forståelse af sproget, når vi ikke bruger dem korrekt. Så det tænker jeg faktisk, det er, en del af grammatikundervisningen.

Figur 5: fra interview med dansklærer Anna-Sofie.

Anna-Sofie sonderer her mellem det, hun kalder for et 'bredt' og et 'smalt' syn på grammatik. I hendes forståelse implicerer det brede grammatiksyn, at ord må forstås som foranderlige fra kontekst til kontekst, altså som dynamiske størrelser frem for som faste kategorier. Umiddelbart synes disse overvejelser inspireret af et funktionelt sprogsyn med fokus på sprog som en kommunikativ ressource. Men når man samler alle Anna-Sofies eksempler på grammatikundervisning under ét, er det trods alt det strukturalistiske og normative sprogsyn, der dominerer, og derfor bliver det også snarere hendes måde at undervise på, der kan kaldes funktionel. Det er korrektheden, som skal skabe forståeligheden i elevernes egne tekster. Anna-Sofie begrundet sin grammatikundervisning: Man skal slet og ret undervise i grammatik, så elever kan skrive mere forståelige tekster.

Kombination af kontekstualiseret og dekontekstualiseret grammatikundervisning i engelsk ud fra et hovedsageligt funktionelt sprogsyn

Den sidste lærerprofil fra vores datamateriale er engelsklæreren Louise. Grammatikundervisning hos Louise drejer sig i første omgang om at anvende en faglig, grammatisk terminologi i forbindelse med specifikke grammatiske opgaver eller blot i den fortløbende faglige undervisning:

Jeg forstår, at det er den del af engelskundervisningen, hvor vi bruger nogle faglige terminologier, der hører ind under grammatikområdet. Altså, vi begynder at tale om navneord, udsagnsord, tillægsord og så videre. Altså vi taler ordklasser. Vi taler tider, og vi taler om former. Det er grammatikundervisning, som jeg opfatter den. Men jeg opfatter den ikke som noget, man tager særskilt i forhold til den anden undervisning. Det er ikke sådan, jeg opfatter den, men når vi bruger den slags terminologier, så taler vi om grammatik, og det kan være i hvilken som helst sammenhæng. Det kan være specifikt. Nu skal vi have de her grammatiske opgaver, eller det kan være, når vi læser en tekst.

Figur 6: Fra interview med engelsklærer Louise.

Louise udtrykker det på den måde, at der altid er et element af grammatik med i undervisningen, uanset om grammatikken optræder særskilt eller er integreret i det konkrete tekstarbejde:

Jeg vil påstå, at grammatik, det er i alt det, vi laver. Hvad enten vi er opmærksomme på det, eller eleven selv siger: "Hov, der var lige et skift i tiden" eller: "Hov, der var det lige stavet anderledes, så det må stå i en anden form". Så jeg må vove at påstå, at der altid er et grammatisk element i det, vi gør. Det er bare ikke overskriften grammatik, vi altid opererer med. Det er måske mere kulturelle forskelle, vi snakker om i engelsk nogle gange (...)

Altså, i den ottende klasse du har været inde i, der har jeg haft en lang periode, hvor jeg hver onsdag i vores ene time, hvor vi har kørt grammatik. Hvor vi har lavet opgaver. Og så i de andre timer har vi kørt noget andet. Så på den måde har det været opdelt i den periode. Altså ikke at vi ikke har kunnet tale grammatik i de to lektioner, jeg ellers havde, men det har været delt op på den måde i en periode af året. Jeg vil sige, at eleverne forventer også, at det skal være opdelt.

Figur 7: Fra interview med engelsklærer Louise.

Med til god grammatikundervisning hører også et systematisk arbejde med ordklasser, fremhæver Louise, bl.a. fordi det også imødekommer forældres forventninger. Og et sådant arbejde behøver ikke at have karakter af kedelig 'tavleundervisning', men kan med fordel gennemføres med legelignende øvelser og aktiviteter.

Da Louise bliver spurgt til begrundelse for at undervise i grammatik, er hendes svar forholdsvis entydigt. Grammatikundervisning skal først og fremmest bidrage til den skriftlige udtryksfærdighed:

(...) På grund af skriftligheden, så man ved, hvorfor skriver jeg "Knives" med v i stedet for f, for eksempel når jeg bruger flertal. For at blive bevidst om, hvorfor skriver jeg på den måde, som jeg gør. For at blive mere bevidst om skriftsproget, for at lære sprogets opbygning. Hvad er forskellen på engelskgrammatik og danskgrammatik? Man kan sammenligne ordklasser med modersmålet. Man kan sammenligne kongruensreglen, som vi ikke har på dansk, som er meget vigtig. Hvad er den vigtigste regel på engelsk, og hvad er den vigtigste på dansk? Altså sammenligne med modersmålet og gøre skriftsproget bedre og blive bevidst om, hvorfor skriver jeg på den måde. Hvorfor staver jeg på den måde?

Figur 8: Fra interview med engelsklærer Louise.

Andre steder i interviewet taler Louise om, at grammatikundervisning også kan bidrage til at fremme mundtligheden og bevidstheden om sprogets opbygning, men det er som sådan den skriftlige udtryksfærdighed, hun betragter som den væsentligste begrundelse. Louise beskriver i den forbindelse sine overvejelser i tråd med en fagdiskurs inden for engelskfaget, hvor det nye sprog relateres til elevernes modersmål for de elever, der har dansk som modersmål vel og mærke.

Opsamling: Lærebegrundelser i modersmål og fremmedsprog – forskelle og ligheder

Denne artikel har haft fokus på lærebegrundelser for grammatikundervisning og forskellige syn på, hvordan grammatikundervisning kan forstås, begrundes og beskrives. Begrundelsen for at interessere sig for læreres begrundelser for at undervise i grammatik finder vi i fagdidaktikkens pointerende af, at hvis lærere kan begrunde deres undervisning, så står de så meget stærkere i deres praksis, når den fagprofessionelle bedømmekraft kommer på prøve i mødet med elevers forståelige behov for svar på grammatikkens nytte. I en nyere fagdidaktisk fremstilling af danskfaget beskrives dette som integrativt (Fibiger & Jørgensen, 2018). Hvorvidt grammatikken skal integreres eller undervises særskilt, vil netop bero på lærerens fagsyn og begrundelse for de enkelte fagdiscipliners sammenhæng og betydning og kan altså analyseres frem gennem lærernes mundtlige begrundelser og eksempler fra undervisningen, som vi har gjort. Hvorledes sammenhængen mellem lærebegrundelser og lærernes undervisningspraksis er,

fortjener en særskilt analyse, som ligger ud over denne artikel.² Men betydningen af læreres overvejelser over og begrundelser for deres undervisning, in casu grammatikundervisning, ligger dybt forankret i fagdidaktikkens dna.

Vi har i denne artikel haft et tværgående blik på grammatik fra modersmålsundervisningen til fremmedsprogundervisningen. Vi har trukket centrale teorier og hypoteser om tilegnelsen af sprogets formside frem fra nyere tilgængelig forskningslitteratur og sammenholdt og diskuteret forskelle og ligheder. Vi har endvidere redegjort for vores empiriske data på baggrund af vores delanalyse under det større forskningsprojekt Gramma3, hvor vores undersøgelsesspørgsmål har drejet sig om lærerbegrundelser for grammatik og lærernes syn på grammatikundervisning. Vi har kondenseret vores dataanalyse til tre lærerprofiler, som samlet viser rækkevidden og variationen af lærerbegrundelser for grammatik og syn på grammatik hos dansk-, engelsk- og tysklærere fra de 16 lærerinterviews vores datamateriale har bestået af. Vores vigtigste og mest interessante fund har været:

1. På baggrund af vores analyse af undersøgelsens empiriske data ser vi ikke argumenter for at inddele lærerbegrundelserne i kategorier på baggrund af det fag, de pågældende lærere underviser i, eksempelvis fremtræder engelsklærernes begrundelser for grammatikundervisning og deres syn på grammatikundervisning ikke som en klar og samlet adskilt kategori fra de øvrige sprog-lærere i dansk og tysk. Ej heller finder vi et klart skel mellem begrundelser for grammatikundervisning hos modersmåls-lærere og fremmedsprogslærere. Men meget væsentligt så er de begrundelser, vi har fundet, alle genkendelige forestillinger om grammatik, som tilhører forskellige faglige diskurser inden for sprog-tilegnelse i såvel modersmålsfag som fremmedsprog-fagene i grundskolen og også i gymnasieskolen. Disse begrundelser har vi desuden kunnet genfinde i både dansk og international forskningslitteratur og i mere offentligt drevne diskussioner af grammatikkens rolle³.
2. Hvad vi derimod finder gennem vores dataanalyse er en kompleks variation af begrundelser og syn på grammatik, som vedrører alle dele af sprogets formaspekter fra indholdsmæssige valg af et adækvat ordforråd⁴, over fokus på struktur og komposition til regler for kasus. Læreren begrundelser for grammatikundervisning kan anskues som et kontinuum fra en værgen sig ved at trække grammatik ud af en sprogundervisningskontekst som et specifikt fænomen (tysklæreren) til en opfattelse af grammatik som et nødvendigt onde (dansklæreren), som især begrundes ud fra et normativt syn på sprog. Også i forhold til lærernes beskrivelser af sprogdidaktiske overvejelser bag deres grammatikundervisning ser vi en variation fra beskrivelser af sprogundervisning byggende på leg og automatisering med efterfølgende undervisning på baggrund af elevers nysgerrighed og undren over sprogets form- og indholdsaspekter (tysklæreren) – til en grammatikundervisning, hvor eleverne på basis af et sæt af grammatiske regler skal redigere deres skriftsprog til en korrekt udgave af målsproget (dansklæreren). Imellem disse ret så forskellige begrundelser og forståelser af grammatik indskrives der sig en variant af ovenstående sprog-lærerprofiler i en tredje sprog-lærerprofil (engelsklæreren), der trækker på såvel argumenter fra et funktionelt sprogsyn med betydningsskabelse og sprogvalg som omdrejningspunkt som på en afvejning mellem kontekstbaseret og dekontekstualiseret sprogundervisning ud fra en kommunikativt begrundet sprogdidaktisk forståelse.

Der er interessant nok heller ikke nogen lærere, der begrundet grammatikundervisning med, at den kan tilvejebringe en indsigt hos eleverne i sprogviden som et selvstændigt og væsentlig indholdsområde – ikke kun en hjælpedisciplin til eksempelvis korrekt skriftlighed.

Vi vil således opsamlende pointere, at forskningslitteraturens rigdom på begrundelser for undervisning i sprogs formaspekter og variation af forslag til sprogundervisning på baggrund af meget forskellige

2 I den tematiske artikel af Kabel, Bjerre og Bock (2019) indgår cases fra to af de tre læreres undervisning.

3 Som eksempelvis Hertzberg (2014).

4 Her trækkes semantikken også ind som en del af grammatiksynet.

sprogdidaktiske begrundelser kan genfindes i empirien fra vores undersøgelse. Vi håber, at vi med denne artikel og vores analytiske fund kan bidrage til den fortløbende vigtige diskussion af undervisning i grammatik og begrundelser for denne i en grundskoledidaktisk sammenhæng.

Litteratur

Andersen, L. B., Hansen, K. M., & Klemmensen, R. (Eds.) (2010). *Metoder i statskundskab*. København: Hans Reitzel Forlag.

Bjerre, M., & Ladegaard, U. (2007). *Veje til et nyt sprog*. København: Dansklærerforeningen.

Boström, L. (2004). *Lärende & Metod. Lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatikundervisning*. Doktorafhandling. Jönköping: Jönköping Universitet.

Brodow, B. (2000). En undersökning av svensklärares attityder till och erfarenheter av grammatikundervisning. In B. Brodow, N.-E. Nielsson, & S.-O. Ullström (Eds.), *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatik* (pp. 67-134). Lund: Studentlitteratur.

Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Fernandez, S., & Leth, H. (2010). Grammatikkens rolle i fremmedsprogsundervisning på gymnasiet og universitetet. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 5(9), 6-11.

Fibiger, J., & Jørgensen, M. (2018). *Tæt på dansk didaktik*. Hans Reitzels Forlag.

Halliday M. A. K., & Matthiessen, C. (2014). *An introduction to functional grammar*. Routledge.

Hedevang, L. (2003). *Grammatikundervisning - hvorfor og hvordan?* København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Hertzberg, F. (1981). Grammatikk - norskens problembar. In K.-A. Madssen (Ed.), *Norsk-didaktikk: nokre aktuelle problemstillinger i morsmålsundervisninga* (pp. 144-165). LNU/Cappelen, Oslo.

Hertzberg, F. (1990). " - og denne Videnskap har man kaldet Grammatiken": tre studier i skolegrammatikkens historie. Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap/Senter for lærerutdanning og skoletjeneste, Univ. i Oslo.

Hertzberg, F. (2004). Hva har skjedd med problembarner? Grammatikken og norskfaget nok en gang. In P. Hamre; O. Langlo, O. Monsson, & H. Osdal (Eds.), *Fag og fagnad. Festskrift til Kjell-Arild Madssen i høve 60-årsdagen 28. oktober 2004* pp. 97-111). Høgskulen i Volda, Avdeling for humanistiske fag.

Hertzberg, F. (2014). Grammatikken i skolen - klart for en omkamp? *Bedre Skole 2014*, 80-83.

Kabel, K., Christensen, M. V., Brok, L. S. (2019). Del I: Indledning. Studiets baggrund og forskningsspørgsmål. In K. Kabel, M. V. Christensen, & L. S. Brok (red.) (2019), *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3*. Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning: København/Aarhus.

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

Lund, K. (2001). *Kommunikativ kompetence*. Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen, Område for grundskolen og folkeoplysningen.

Lund, K. (2015). Fokus på sprog. In A. S. Gregersen (Ed.), *Sprogfag i forandring: pædagogik og praksis*. Samfundslitteratur.

Lightbown, P., & Spada, N. (2003). *How languages are learned*. Oxford University Press.

Swan, M. (2002). Seven Bad Reasons for Teaching Grammar - and two Good Ones. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge University Press.

Tematisk artikel 3: Når elever samtaler om sprog i gruppearbejde

AF LILIAN ROHDE, GRETE DOLMER OG INGER MAIBOM

Baggrund

Elever i folkeskolen bruger en del tid i skolens fag på at samarbejde i grupper. I sprogfagene er gruppearbejde, hvor eleverne producerer en skriftlig tekst på det pågældende sprog i samarbejde med andre, en genkendelig og meget anvendt måde at bruge sin faglighed på. *Faglighed* forstås i denne artikel som noget, der finder sted i et relationelt samspil mellem lærer og elever: Faglighed er noget, ”man *gør* i direkte eller indirekte interaktion med andre, altså som videns- og praksisformer i forskellige faglige relaterede domæner” (Hetmar, 2017, s. 76).

Denne arbejdsform tilbyder en mulighed for, at elever kan arbejde med den sproglige form gennem forhandlinger om, hvordan teksten skal formuleres. Herigennem får den enkelte elev mulighed for læring af sprogets opbygning og for at udvikle metalingvistiske strategier for forståelse, og det kan derfor betragtes som undervisning i sprog og grammatik.

Denne artikel, ”Når elever samtaler om sprog i grupper”, er både metodisk og empirisk en del af det større forskningsprojekt Grammar3, der har fokus på, hvad der karakteriserer grammatikundervisning i skolens tre største sprogfag, dansk, engelsk og tysk. Formålet med artiklen er inden for rammerne af Grammar3 at rette blikket mod elevers gruppearbejde i dansk og engelsk i lyset af ovennævnte overvejelser. Hensigten er at finde frem til potentialer for elevers læring af grammatik, når arbejdsformen er gruppearbejde om tekstproduktion. Grundlaget for artiklen bygger primært på data fra to forskellige skoler i projektet, hvor vi har undersøgt henholdsvis engelsk og dansk grammatikundervisning, men vi inddrager også konkrete data fra to andre skoler og perspektiverer på et mere generelt niveau til den viden, der er genereret fra alle skoler, der er involveret i Grammar3-projektet som helhed. Vores primære cases er transskriberede lydoptagelser fra undervisningen. De to primærcases fra engelsk og dansk er udvalgt, fordi de er atypiske i forhold til elevernes omfattende fokus på løsning af den sproglige del af opgaven. Desuden viser de to cases, hvilket potentiale der er for faglig læring, når elever arbejder sammen i grupper om sprog og skriftlig fremstilling.

Her er altså tale om to forskellige klasser på to forskellige skoler, men fælles for de to cases er elevers gruppearbejde om skriftlig fremstilling. Længden på gruppearbejderne er 21 minutter i dansk og 58 minutter i engelsk. I danskgruppen giver eleverne feedback på hinandens læserbreve med særlig fokus på kommunikative forhold i teksten, såsom hensigt, argumentation, styrkemarkører og konjunktioner. I engelskgruppen producerer eleverne en fælles skriftlig tekst som basis for en filmoptagelse med fokus på brug af bestemte ord og en bestemt genre. Alt materiale er kodet for sproglige niveauer, og efterfølgende er de udvalgte cases i dansk og engelsk kodet yderligere for diskurstråde, positioner, stilladseringer og forhandlinger om sprog. På basis af disse kodninger er de udvalgte temaer blevet dybdeanalyseret.

Teoretisk udgangspunkt

Forhandling om sproglig form

En præmis for vores undersøgelse er, at vi forventer, at elever ikke alene forhandler om indhold, men også om den sproglige form, når de i grupper får til opgave at producere en skriftlig tekst. Prabhu (jf. Johnson, 2017, s. 167) fandt allerede sidst i 70'erne, at sproglig struktur ikke blev lært i tilstrækkeligt omfang, når fremmedsprogsundervisningen udelukkende havde et strukturelt udgangspunkt. Han eksperimenterede derfor med at have fokus på indhold med udgangspunkt i et spørgsmål med tilhørende opgaveløsning, en 'task', som kræver sprog for at blive løst. Der findes forskellige tasktyper, og der foregår stadig udvikling af task-based teaching (TBT), altså fremmedsprogsundervisning baseret på tasks (Johnson, 2017, s. 170).

Forskning inden for fremmedsprog har haft fokus på, at elevernes samarbejde om opgaveløsning vil medføre, at de ikke bare forhandler om indholdet (fx hvad skal en tekst handle om), men også om den sproglige form (hvordan skal indholdet formuleres) og derigennem får mulighed for sproglig udvikling (fx Long, 1997; Swain, 2000). Der er diskussion om, hvorvidt tasks kan opbygges, så de i selve deres udformning får eleverne til at arbejde med et bestemt sprogligt fokus og derigennem giver eleverne mulighed for at arbejde med bestemte sproglige strukturer (Ellis, 2003, s. 140ff). Williams (2008) har fundet, at elever i denne type arbejde især har fokus på ordniveau og i mindre grad på sætningsniveau, og at deres involvering i sproglige samtaler vil have sammenhæng med deres sproglige kompetencer.

Fremmedsprogsforskningen om task-based teaching og elevers forhandlinger om indhold og sproglig form danner basis for vores artikel inden for begge cases i engelsk og dansk, idet forskning om grammatikundervisningens betydning for elevers skriftsproglige kompetencer på modersmål har været omgærdet af ambivalens i mange år. Blandt skriveforskere har opfattelsen ligefrem været, at grammatikundervisning ingen påviselig effekt har på elevers skrivefærdigheder, hvilket har medført en del negativ omtale af skolens grammatikundervisning, jævnfør Del I af Kabel, Christensen og Brok (2019).

Vygotskys forståelse af zonen for nærmeste udvikling bliver revitaliseret af Wood et al. i 1976, og begrebet 'scaffolding' introduceres. Wood, Bruner og Ross (1976) beskriver scaffolding således: "the steps taken to reduce the degrees of freedom in carrying out some tasks so that the child can concentrate on the difficult skill she is in the process of acquiring" (Wood, Bruner, & Ross, 1976, s. 90). Det betyder i klasseværelset: "the temporary, but essential, nature of the mentor's assistance in supporting learners to carry out tasks successfully" (Maybin, Mercer, & Stierer, 1992, s. 186, efter Gibbons, 2015, s. 16). Gibbons kommer på denne baggrund frem til følgende forklaring af begrebet, som også dækker vores forståelse i denne artikel:

Scaffolding is thus the temporary assistance by which a teacher helps a learner know how to do something so that learner will later be able to complete a similar task alone. It is future-oriented and aimed at increasing a learner's autonomy. (Gibbons, 2015, s. 16)

Eftersom gruppearbejde er en organiseringsstruktur i undervisningen, der kræver en høj grad af elevautonomi, er lærerens stilladsering i forhold til denne organisatorisk etablerede autonomi central. Stilladseringsbegrebet er således lærerorienteret og udspringer fra læreren og kan anskues som havende forskellige didaktiske funktioner. I denne undersøgelse af elevers gruppearbejde opereres med fire didaktiske positioner:

- *Processuel stilladsering*, der retter sig mod elevernes håndtering af tidsmæssige og sociale processer, overordnede procedurer og anvendelse af tilgængelige ressourcer
- *Strategisk stilladsering*, der retter sig mod fagligt metodiske fremgangsmåder
- *Kundskabsmæssig stilladsering*, der retter sig mod forståelse, begrebsdannelse og videnstilegnelse

- *Metakognitivt orienteret stilladsering*, der støtter eleverne i at genoverveje egne strategier og antagelser om opgaven og indholdet (Devolder, von Braak, & Tondeur, 2012, ss. 1-3; Azevedo & Hadwin, 2005, ss. 370-376; efter Mikkelsen, Holst, & Rohde, 2018, s. 19).

De fire didaktiske funktioner kan ikke adskilles, da en lærerstøtte til en funktion ofte griber ind i en eller flere andre funktioner. Vi anskuer dermed funktionerne ud fra en helhedsorienteret vurdering af, hvor den funktionelle støtte ligger i de analyserede data.

Den officielle verden og positioneringsteori

I undervisningen bruger både lærer og elever sproget til at løse opgaver, organisere samarbejde og udfordre interaktionsmønstre i og omkring undervisningen. Perregaards begreber, officiel og uofficiel diskurs, kan bidrage med et perspektiv på, hvad det er for en diskurs, der gennemsyrrer såvel undervisning som gruppearbejde: "Any classroom contains two interpenetrating worlds: the official world of the teacher's agenda, and the unofficial world of the peer culture" (Cazden, 1988, s. 150 efter Perregaard, 2003, s. 19). Den officielle verden er som udgangspunkt lærerens faglige arena, og den uofficielle er elevernes og angår fortrinsvis sociale og relationelle forhold i skolen. Ifølge Perregaard skal de to verdener ikke opfattes som skarpt adskilte, idet de ofte glider ind i hinanden. Vi er interesserede i vægtfordelingen af de to diskurser i forhold til elevers gruppearbejde.

Det giver i den sammenhæng mening at arbejde med positioneringsteori, og vi trækker på Hetmars forståelse af positioner og positionering (Hetmar, 2017). Den grundlæggende forståelse i positioneringsteori er, at enhver deltager i sociale interaktioner får tilbudt, pålagt eller påtager sig særlige positioner, som er komplementære til andres positioner i interaktionen. Skolens undervisning og gruppers arbejde om opgaver sætter ofte rammer for, hvilke roller der tilbydes og tildeles. Hvis en elev for eksempel lykkes med at positionere sig som magtfuld, kan det medføre, at en anden elev positioneres som ikke-magtfuld (Harré & Langenhove 1991, s. 22 efter Hetmar, 2017, s. 77). *Position* er den 'plads', hver elev "tilbydes eller tildeles og besætter i en konkret interaktion, som er genkendelig i den sociale kontekst" (Hetmar, 2017, s. 78). Positioner skal altså ikke opfattes som statiske. De er snarere dynamiske, flydende og foranderlige. Det er sammenhængen mellem positionernes dynamiske struktur, og elevernes muligheder for at arbejde sammen om grammatik, der er artiklens fokus.

Hetmar anvender begreberne *storyline*, *diskurstråde* og *diskurskæder*, der er nært relaterede. For at interaktionen i såvel fælles undervisning som i gruppearbejde må opfattes som meningsfuld for elever og lærer, må den henvise til en fælles fortælling, en *storyline*, som "deltagerne eksplicit eller implicit henviser til" (Hetmar, 2017, s. 78). I de to cases, som følger senere i artiklen, er *storyline*en, at eleverne arbejder fagligt gennem gruppearbejde med fokus på skriftlig tekstproduktion.

En *storyline* består af en eller flere *diskurstråde*, som er de enkeltfortællinger eller tråde af diskurser, der finder sted inden for rammerne af en kommunikationssituation (Hetmar, 2017, s. 80). Gennem en analyse af de to cases er vi kommet frem til, at der overordnet kan udledes fire væsensforskellige *diskurstråde*, som går igen og væver sig ind og ud af hinanden gennem hele gruppearbejdet. De fire tråde er følgende:

- Diskurstråd 1: Samtale om produktets indhold og form samt læsning af andre tekster. Dette forstås som en officiel diskurs.
- Diskurstråd 2: Samtale om arbejdsprocessen. Dette forstås også som en officiel diskurs.
- Diskurstråd 3: Samtale om andet, der ikke har med selve opgaven at gøre. Dette er en uofficiel diskurs.
- Diskurstråd 4: Elevernes samtale med lærer, uanset indhold.

I det næste afsnit præsenterer vi en nærmere analyse af de to gruppearbejder om skriftlig produktion.

Analyse af to cases

Stilladsering

Undervisningen har i de to fag dansk og engelsk overordnet set samme didaktiske struktur, idet man kan tale om et før, under og efter.

I casen fra engelskfaget skal eleverne producere en fælles skriftlig tekst som basis for en filmoptagelse med fokus på brug af bestemte ord og en bestemt genre. *Inden* gruppearbejdet i engelsk går i gang, sker der en processuel stilladsering i form af tidsfaktoren, gruppedannelsen og produktet. Stilladseringen er ganske kort, der er tale om 6 minutters opstart på timen og lærerens introduktion til dagens arbejde. *Under* gruppearbejdet observeres eksempler på kundskabsmæssig stilladsering af gruppen fra læreren, stilladseringer, der retter sig mod gruppens forståelse, begrebsdannelse og videnstilegnelse. Læreren bevæger sig rundt til alle grupper og følger op på den processuelle stilladsering, men også kundskabsmæssig og strategisk stilladsering indgår. Læreren taler med hver gruppe om opgavens form og krav - og også lidt om indholdet. *Efter* gruppearbejdet runder læreren af. Der er tale om 7 minutter, hvor læreren stilladserer processuelt. Eleverne skal for eksempel have styr på deres ting, så grupperne får afleveret til tiden, og de skal sørge for en teknisk kvalitet, så det 'kører' ved fremvisning og længde på filmen. Men læreren er også orienteret mod en kundskabsmæssig og metakognitiv stilladsering, idet læreren støtter eleverne i at genoverveje tidligere fokuspunkter. Eleverne skal 1) bruge de ord, der er givet, 2) være aktive og tale engelsk, 3) bruge deres viden om indisk mytologi, 4) ramme Bollywood-genren samt 5) lave en god præsentation – gerne sjov, dramatisk.

I gruppearbejdet i engelsk er eleverne positioneret forskelligt. Én elev, elev 3, kæmper for at blive en integreret del af gruppen i løbet af gruppearbejdet. Den processuelle stilladsering inden gruppearbejdet synes ikke at tage højde for forskelligheden i gruppens sammensætning, idet arbejdet med den skriftlige tekst ikke er tilrettelagt, således at eleverne under gruppearbejdet for eksempel kan indtage forskellige roller, som det sker i danskfaget. Det rører ved en pointe hos Gibbons, som netop er, at før-stilladseringen skal pege fremad med henblik på at øge elevens autonomi (Gibbons, 2015, s. 16).

Efter således at have haft fokus på engelsk retter vi nu blikket mod dansk-casen.

Når vi iagttager danskundervisningen (case 2), gælder det, at en stor del af undervisningen i den udvalgte case er organiseret efter nogenlunde samme didaktiske struktur som engelskundervisningen: Først en fælles rammesætning af fagligt fokus og proces ved læreren, hvorefter eleverne arbejder videre i grupper med det faglige genstandsfelt. Lærers indledende fællesundervisning og rammesætning i dansk har karakter af stilladsering og adresserer på skift og med forskellig vægt de fire forskellige didaktiske positioner: processuel, strategisk, kundskabsmæssig og metakognitivt orienteret stilladsering. *Inden* gruppearbejdet går i gang, er der sket en processuel stilladsering i form af en classesamtale, der guider eleverne i forhold til gruppearbejdet. Grupperne skal arbejde med deres første udkast til et læserbrev, og til brug for dette har de fået punkter til elev-elevfeedback på læserbreve. Læreren gennemgår punkterne på tavlen og stilladserer kundskabsmæssigt de sproglige niveauer. Herefter følger en form for guided reading, hvor lærer og elever sammen nærlæser afsnit om konjunktioner. Før-fasen trækker således også på metakognitivt og strategisk orienteret stilladsering, og stilladseringen i denne fase har dermed alle fire didaktiske funktioner i spil. *Under* gruppearbejdet ligger lærers stilladsering som et bagtæppe for gruppen. Én efter én påtager eleverne sig rollen som afsender af et læserbrev, gruppen følger punkterne for respons og støtter sig til stilladseringens didaktiske funktioner. Læreren blander sig i slutningen af gruppearbejdet med direkte spørgsmål og en kundskabsmæssig og metakognitivt orienteret stilladsering. I danskundervisningen er *efter*fasen næsten ikke-eksisterende, idet tiden er løbet fra lærer og elever, så den fokuserede eksplicite samtale om form og indhold i forhold til modtager og afsender-forhold afsluttes brat.

Observationer i henholdsvis dansk og engelsk på to andre skoler har naturligt nok fælles karakteristika med de udvalgte to cases, men afdækker også en høj grad af forskellighed. Når vi analyserer stilladseringsformerne i undervisningen ved de andre skoler, træder følgende fund frem:

- Lærerne stilladserer overvejende processuelt og strategisk
- Der forekommer også kundskabsmæssig stilladsering
- Der er enkelte forekomster af direkte eksplicit metakognitivt orienteret stilladsering
- Metakognitiv stilladsering er afgørende i forhold til elevers evne til at tage styring og bruge det, de har lært.

Positionering i gruppearbejdet

I begge vores cases inviterer lærernes rammesætning af undervisningen generelt eleverne til ligeværdig deltagelse i forhold til at tale, diskutere og byde ind med forslag. Lærerne rammesætter gruppearbejdet gennem stilladsering af produktet med krav om fokuspunkter i arbejdet. Eleverne forventes implicit at deltage på ligeværdig fod med gruppens øvrige medlemmer og som selvstændigt sprogproducerende og reflekterende deltagere. Disse lærerforventninger om aktive selvregulerende elever, der gennem diskussion kommer frem til tekstproduktion, forstår især de elever, der positionerer sig selv som fagligt – og måske socialt – ’stærke’ elever at udnytte i deres aktive deltagelse og beslutningsmyndighed. De fagligt – og måske socialt – mere udfordrede elever har ikke altid mulighed for at udfylde de tilbudte positioner. De er ofte tavse i gruppearbejdet og i nogle tilfælde tydeligt markerede som ikke aktive enten ved at være optaget af egen computer eller ved fysisk at flytte sig fra gruppen.

Spørgsmålet er, om lærerforventningerne omkring elevernes deltagelse i gruppearbejdet fremstår tilstrækkelig eksplicite for eleverne, og om lærerne altid får signaleret klare forventninger. I danskcasen ekspliciterer læreren sine forventninger til gruppens arbejde, både hvad angår proces og fagligt indhold i den indledende stilladsering. I engelskcasen giver læreren udtryk for, at eleverne også skal have det sjovt og tilbyde kreative produkter, som de andre elever – og læreren – vil synes om:

Lærer: Man får jo point for, at man husker at bruge alle ordene (...) og så får I point for hvor Bollywood-agtigt er det (...) og så gør det jo heller ikke noget, at den [filmen] er hamrende sjov, eller der er et eller andet... dansescene med igen. Eller at det hele er lidt finurligt, underligt, og man slås på en sjov måde, eller hvad ved jeg (...).

Figur 1: Lærerudsagn i engelskundervisning.

Metasprog forekommer hyppigst i danskgruppen, som har været mest udførligt stilladseret af læreren. Meget tyder på, at klassen tidligere er blevet grundigt stilladseret i teksters kommunikationssituation, herunder argumentation og ordvalg også på et metasprogligt plan, da eleverne fremstår sikre i analysen af de tekstniveauer, hvorimod eleverne fremstår mere tøvende og usikre i anvendelse af konjunktioner også metasprogligt. I nedenstående uddrag af en dialog mellem fire elever i en feedbackgruppe foregår forhandlingerne fortrinsvis på ordniveau:

Elev 1: Jeg har sagt til det der med styrkemarkører, **derfor** synes jeg, at toiletterne skal laves om, **derfor** skal toiletterne helt sikkert laves om eller noget i den stil, så det viser, at du er virkelig sikker i din sag-agtig. Jeg tror også, jeg har skrevet det selv.

Elev 2: Min er altså ikke så lang.

Elev 3: derfor synes jeg... Hvad sagde du, at jeg skulle skrive (direkte henvendt til elev 1)?

Elev 1: Et eller andet med: Derfor skal... skal toiletterne helt sikkert, eller et eller andet, der viser, du er sikker i din sag.

Elev 2: Sådan helt sikkert. Det skal være mere sikkert.

Elev 1: Ja, så du er sådan sikker i din sag. Det er det der med styrkemarkører, at man så'n...

Elev 3: Så man skal ikke komme med et forslag til, at det kan laves om?

Elev 3: Det synes I, jeg skulle starte på. Er der noget andet, I har?

Elev 1: Hvilke ord binder sætninger sammen. Åh ja, det var de der konjunktioner.

Elev 2: Derfor synes jeg, at toiletterne skal laves om. Der kan man jo også bruge 'derfor' og 'skal'.

Elev 3: Det var det, X sagde (henviser eksplicit til elev 1): Derfor synes jeg helt sikkert...

Figur 2: Samtale mellem elever i gruppearbejde i dansk.

I gruppesamtalen i figur 2 fremstår elev 1 som den mest toneangivende i gruppearbejdet og som eksponent for den officielle faglige diskurs i sin stedvise anvendelse af metasprog. Desuden ses et eksempel på, hvordan elev 3, der indtager positionen som feedbackmodtager, eksplicit tilbyder og tildeler elev 1 positionen som den fagligt sikre elev og den, man lytter til.

Positionerne skifter dynamisk internt i gruppen, alt efter om eleven er feedbackmodtager eller -giver. I det følgende uddrag fra gruppearbejdet er det fortsat elev 1, der fremstår som mest toneangivende og eksponent for den officielle faglige diskurs i feedbackprocessen også i sin brug af metasprog og aktive inddragelse af opgaveark, men nu sammen med elev 3, der i det førnævnte eksempel var feedbackmodtager. I det følgende eksempel er de nu to elever, der sammen positionerer sig som de fagligt stærke. De to elever styrer desuden processen (diskurstråd 2), idet elev 1 udpeger, hvem der skal læse tekst højt og modtage feedback, og elev 3 uddeler ros og anerkendelse.

Elev 1: Så er det din tur (henvendt til elev 2).

(...)

(elev 2 læser sin tekst højt)

Elev 3: Okay, er modtageren tydelig? Ja. Du starter jo med at sige "kære Trongård". Er hensigten tydelig?

Elev 2: Det mangler et eller andet mere.

Elev 1: Jeg var lidt i tvivl om det der med modtageren, om det var til eleverne eller bestyrelsen.

Elev 2: Begge dele.

Elev 4: Det kan vel være begge dele. Som X siger (henviser til elev 2), så kan det være. fordi undervisningen er kedelig, det er vel til lærerne og det andet med selve hærværket, det var jo til eleverne.

Elev 1: Er hensigten tydelig? Ja, det er den vel.

Elev 3: Du starter med spørgsmålet, hvad er der sket med vores flotte skole. Og så kommer du dybere ind i det, når du begynder at fortælle sådan nogle små stykker af noget forskelligt. der er sket

Elev 1: Hvordan argumenteres der for synspunktet? Argumentationsteori og styrkemarkører, hvordan bruges disse? Det der med styrkemarkører, der hvor du siger, at du ikke tror, det er sket af sig selv, der kunne man måske sige, det er ikke sket af sig selv.

(...)

Elev 2: Hvilke ændringsforslag har I?
 Elev 1: Du kan gøre den lidt længere.
 Elev 4: Der mangler noget.
 Elev 1: Lidt mere fyldig argumentation.
 Elev 3: styrkemarkører, lidt mere, argumentere lidt mere.
 Elev 1: Også det der, måske var det på grund af dårlig undervisning, så hvorfor er det på grund af dårlig undervisning? Hvordan kunne det ende i hærværk?
 Elev 3: Altså det er godt.
 Elev 2: Jeg kunne godt høre det, da jeg læste det op, at jeg sagde det, men [utydeligt] til at tænke over det.
 Elev 3: Det er fint. Der mangler bare nogle styrkemarkører. Lidt mere fyndigt-agtigt. Men ellers er det meget fint.

Figur 3: Samtale mellem elever i gruppearbejde i dansk.

I gruppearbejdet i engelskfaget er der også tydelige forhandlinger om positioner mellem de tre elever, som giver indtryk af, at det er en dynamisk relation, der har fundet sted over tid, men hvor der stadig kæmpes om at indtage nye positioner. Disse positioneringer ses også fysisk, idet den fagligt svage elev sidder længere væk fra de to andre, som har placeret sig tæt sammen. I det tidsrum, hvor denne elev indtræder som mere aktiv, flytter hun sig fysisk og markerer ved fysisk nærhed, holdning og sproglig interaktion, at hun trækker på den overordnede storyline, for eksempel socialt ved at grine, når de andre griner over forskellige problemer med for eksempel højtlesning.

Den ene elev er den, der er bedst til at tale engelsk, og er også den, hvis forslag til formuleringer og stavning derfor altid godtages. Den anden elev er især god til at få organiseret, holde fast og skrive ned. Den tredje elev kommer først med i samtalen på et sent tidspunkt, efter at hun er kommet med et forslag til tekstens indhold på dansk. Hun bliver positioneret som fagligt svag, ved at hendes forslag efterhånden i ringere og ringere grad godtages.

Her er uddrag af elevsamtalen, hvor den fagligt svage elev kommer på banen:

Elev 3: I have a really good idea.
 Elev 2: Ja?
 Elev 3: Becau... but I cannot say it in English.
 Elev 1: Then say it in Danish.
 Elev 2: Or Deutsch!... Or German! Say it in German!
 Elev 3: Yeah.
 Elev 1: OK, bare sig det så.
 Elev 3: OK, en dag, hvor ham der bodyguarden han, øh... Han ku' måske narre kejserens børn. Eller han var måske vred på kejseren af en eller anden grund...
 Elev 1: Nå ja, så kidnappede han børnene!
 Elev 3: Og så narrer han dem, og så fanger han børnene.
 Elev 2: Det er genialt, X. Det bruger vi (elev 1 går hen og sætter sig ved elev 3).

Figur 4: Samtale mellem elever i gruppearbejde i engelsk.

Her ses, hvordan denne elev igen tilbydes – men ikke helt vil acceptere – en position som fagligt svag:

Elev 3: Det ku' også være...

Elev 1: Men så hørte han nogen gå ude foran, og så skyndte han sig ud igen. Og så ville han prøve at stjæle den, men da han gjorde det... det ved jeg ikke... så...

Elev 2: OK, så...

Elev 3: Det ku' også...

Elev 2: (Bryder hurtigt ind) Det ka' også bare være... "One day heard Zaka talking..." Øh... "... about..." øh...

Elev 3: (foreslår noget)... very, very...

Elev 1: Ja

Elev 2: (Hører det ikke og digter videre) Øh... "... talking with someone about a golden spoon."

(Elev 1 og elev 3 foreslår et par ting)

Figur 5: Samtale mellem elever i gruppearbejde i engelsk.

Det samme mønster har vi set på andre skoler, og det indikerer, at fagligt udfordrede elever i gruppearbejde får mindre plads til at være aktive. Det kommer også til udtryk i de marginaliserede positioner, de tilbydes og indtager, hvorved de risikerer at få dårligere betingelser for udvikling af deres sproglige færdigheder.

Forhandling om form

Det er tydeligt fra vores data, at der i gruppearbejdet foregår forhandling om teksternes sproglige form. I danskgruppen drejer forhandlingerne sig især om kommunikationssituation og argumentation, herunder brugen af styrkemarkører, hvorimod deres opmærksomhed på konjunktioner fremstår mere svag.

Eleverne anvender et udleveret arbejdsark: De læser op derfra og forholder sig eksplicit til kriterierne. Det fører flere steder til interessante drøftelser på både ordniveau og med begyndende opmærksomhed på sætningsniveau, hvor eleverne deskriptivt og med egne ord forsøger at forklare, hvad de ser af sproglige kvaliteter i hinandens tekster.

Der ses som nævnt også eksempler på elevers begyndende brug af metasprog i peer-feedbacken, og dette foregår på ordniveau og angår tekstens kommunikationssituation og argumentation. Eleverne taler frit og selvstændigt om styrkemarkører, modtagerbevidsthed og hensigt med tekst, men da det kommer til konjunktionerne, fremstår de mere tøvende og famlende. Flere gange må de have fat i arbejdsarket om konjunktioner og genlæse, hvilket fører til en kort udveksling af de hyppigst forekommende konjunktioner. Følgende uddrag fra gruppens samtale illustrerer pointen:

Elev 3: Hvilke ord binder sætninger sammen? Hmmm... Og, hvad var det nu, det var, har I papiret?

Elev 1: Ja, "og", det var det mest brugte. Der stod det ord, der bruges hyppigst i dansk er konjunktionen "og".

Elev 3: eller men.

Elev 3: Du har og...

Elev 3: Du har nogle få ord, der binder sætningerne sammen.

Figur 6: Samtale mellem elever i gruppearbejde i dansk.

Elevernes grammatiske forståelse af konjunktioner er ikke tilstrækkelig konsolideret. De kan godt nævne enkelte højfrekvente konjunktioner, men er udfordrede, når det kommer til en egentlig analyse og vurdering af brugen af konjunktioner på sætningsniveau. Som det fremgår af eksemplet, påpeger elev 3, at der er få ord i teksten, der binder sætningerne sammen, men eksemplificerer og uddyber ikke, hvilket står i kontrast til elevernes feedback, når den retter sig mod modtagerbevidsthed, argumentation og brug af styrkemarkører, som er anderledes fri og selvstændig. Eksemplet viser, at elevernes forståelse

for tekstens kommunikationssituation og argumentation er mere sikker og formentlig stilladseret i flere omgange af læreren, om end forståelsen også i denne case fortrinsvis finder sted på ordniveau.

I engelskgruppen stilladseres gruppearbejdet ikke på samme måde. Læreren har fokus på ordniveau, og det har eleverne også. Eleverne tilbydes ikke et metasprog til deres samtale, men alligevel forhandler de om den sproglige form i meget høj grad.

Elevernes forhandling om sproglig form i deres arbejde med tekstproduktion foregår i langt de fleste tilfælde på ordniveau, og vores fund ligger på linje med de tidligere refererede fund af Williams (2008). I feedbackgruppen i dansk har eleverne, som før nævnt, særligt fokus på kommunikationssituationen i deres læserbreve med opmærksomhed på hensigt, argumentation, brugen af styrkemarkører, ordvalg og i mindre grad konjunktioner. Det samme mønster genfindes i engelsk, hvor diskussion af ords betydning og form både foregår i forbindelse med receptivt brug (læsning af en tekst) og produktiv brug (skrivning af fælles tekst). Der er mange eksempler i materialet – her er udvalgt enkelte eksempler:

Receptivt:

Elev 2: They even had working (søger efter udtale og betydning af “sewer”) sewer systems that brought fresh running water to all homes.

Elev 1: Det måske, når man syr?...

Produktivt:

Elev 1: This is our presentation.

Elev 2: And then what about “present”, like... (gave)

Elev 1: Yeah, that was what I was thinking; I'm giving you a present.

Elev 2: No, like jail, present. Is that...?

Elev 1: No, it's not present. Jail cell? I don't know what you're saying with “present”.

Elev 2: Øh, det' fordi present, oh I forgot.

Figur 7: Samtale mellem elever i gruppearbejde i engelsk.

Ordniveauet omfatter oftest betydning af ord, men også stavning, udtale og grammatisk form kan indgå.

Vores data tyder på, at eleverne i engelskgruppen ikke råder over et stort fagligt metasprog. Metasproget begrænser sig til ”det lyder bedre”, ”jeg føler, vi skal skrive” og så meget enkle grammatiske begreber som nutid, men deres samtale viser samtidig, at de har sproglig opmærksomhed på relevante fænomener:

Elev 1: “... who were...” (venter, mens elev 2 skriver) “... who were supposed to protect him”.

Elev 2: (skriver ihærdigt) ... who is...

Elev 1: “... who are...” “ who are”

Elev 2: Ja. (skriver videre)... Øh vent lidt jeg... (bliver afbrudt af elev 1)

Elev 1: Men så er det i nutid, det er ikke i nutid.

Elev 2: Nej.

Elev 1: Det er derfor, jeg sagde “was”.

Elev 3: Was.

Elev 2: Men så kan vi ikke sige “... they have just...” ja, det vi har sagt.

Elev 1: They HAD just...

Figur 8: Samtale mellem elever i gruppearbejde i engelsk.

Forhandlinger om sprog over ordniveau forekommer også i engelsk og er i disse tilfælde som regel på teksts niveau ligesom i danskgruppen og omhandler for eksempel kohærens, kohæsion og fortællerperspektiv som i disse eksempler:

Elev 1: Behind the shadows of the ... No! Because then it means it's behind India.
Elev 2: Oh!
(...)
Elev 2: Det er en meget lang intro-sætning ligesom
(...)
Elev 1: Mmh, I don't think so. It needs to be from his point of view... kind of. Uhm... I don't think you need to write "One day..." I just think you need to write, like... "One of the bodyguards..." Nåå! "One day one of the bodyguards..."
Elev 2: Ja, det var det, jeg tænkte.

Figur 9: Samtale mellem elever i gruppearbejde i engelsk.

Når eleverne stilladseres af en sprogligt fokuseret lærer, kommer samtalen til at handle om eksplicitte former for sprog i forbindelse med gruppens arbejde. Danskcasen er et af meget få eksempler i det samlede datamateriale på kundskabsstilladsering af sprog, men til gengæld sker det systematisk hos denne lærer, og det kunne indikere, at der ligger potentialer i at udvikle konkrete tiltag i forhold til sproglig, fokuseret stilladsering i gruppearbejde.

Storyline og diskurstråde

Både i danskgruppen og i engelskgruppen er det tydeligt, at eleverne er bevidste om, at de er i gang med et fagligt tekstarbejde. De taler først og fremmest om deres tekstproduktion. I begge grupper taler de også lidt om processen, og denne samtale er styret af de faglige krav, der er stillet til opgaven. Det betyder også, at en uofficiel diskurs, hvor eleverne taler om andet, der ikke vedrører opgaven, næsten ikke forekommer.

Eleverne samtaler i forskelligt omfang med læreren. I den engelske case henvender eleverne sig et par gange til læreren omkring afklaring af især ords betydning, og læreren henvender sig til eleverne omkring proces i forhold til tid. I danskcasen henvender læreren sig med undersøgende spørgsmål til fokusgruppens arbejde med proces og det faglige indhold. Læreren er initiativtager til en samtale om spillet mellem udtryk, indhold og modtager med eleverne, hvilket er med til at skærpe deres bevidsthed om betydningen af tekstens sproglige form, herunder ordvalg og kollokationer. Dansk lærers løbende feedback og faglige samtaler med elever og grupper om deres valg af proces og forholdet mellem form og indhold i tekster er ikke et enkeltstående tilfælde. Det fremstår derimod som et bevidst metodisk valg fra lærers side, idet der ses mange eksempler herpå i det samlede materiale fra klassens dansktimer.

Denne lærer bruger en del tid på kundskabsmæssig stilladsering og mindre tid på processtilladsering omkring selvregulering og vedholdenhed i undervisningens begyndelse. Desuden vælger læreren løbende i processen at udfordre eleverne med refleksioner om sammenhæng mellem form og indhold i produktionen af tekster, hvilket giver mulighed for et kontekstualiseret grammatisk fokus.

Gennem vores analyser har vi fundet, at der er store potentialer i gruppearbejde med produktion af tekster i forhold til grammatisk læring, hvis elevernes samtaler stilladseres kundskabsmæssigt, og deres faglige forståelse dermed fastholdes og kvalificeres. Potentialerne omhandler især følgende områder.

Forhandling

Eleverne i de to udvalgte cases bruger i overvejende grad tiden på sprogproduktion og forhandlinger med udgangspunkt i de stillede krav til opgaven. De fastholdes i gruppearbejdet både i engelsk- og danskun-

dervisningen og har ikke en omfattende uofficiel diskurs, modsat hvad vi ser i andre grupper og på andre skoler. Der er således potentiale i disse atypiske tilfælde af gruppearbejde.

Eleverne er fagligt aktive i gruppearbejdet og er engagerede i at producere tekster, som både tilrettes og kvalificeres med hensyn til indhold og form. Opgaven opleves i begge grupper som meningsfuld i sin helhed. Der forhandles om sproglig form og indhold i grupperne, og der nås frem til beslutninger. Denne proces er en eksternalisering af elevernes hypotesedannelse. Vi forstår derfor de to cases som to vellykkede eksempler på elevers læring af sprog i grupper, som dog har potentiale for udvikling af metasprog og dermed for at blive en vigtig faglig læreproces.

Ordniveau

Forhandlingerne foregår som tidligere nævnt hovedsagelig på ordniveau i de to udvalgte cases. Det viser sig vanskeligt for eleverne at have fokus på især de områder, der ligger over ordniveau, såsom sætnings- og tekstniveau. Hvor eleverne i engelskcasen sporadisk har fokus på tekstsammenhæng, har eleverne i danskcasen også viden og opmærksomhed på kontekstniveauet, på tekstens kommunikation i en given kontekst. Det er tydeligvis niveauer, som eleverne kender til, men med varierende sikkerhed. Eleverne er især usikre omkring sætningsniveauet med opmærksomhed på syntaks og kohæsiionskoblinger (konjunktioner), hvorfor det tildeles mindre opmærksomhed. Myhill (2012) har tilsvarende fundet, at eleverne har udfordringer med sætningsniveauet:

Understanding the possibilities of syntactic variety in altering how a sentence is read was much less well understood, despite this being one focus of the teaching [...] It is possible that this writer, and indeed many of the other students in the study, do not yet have sufficient explicit syntactic knowledge to articulate their emergent metasyntactic understandings. (Myhill, 2012, s. 157)

Myhills fund stemmer overens med flere af vores fund i materialet som helhed. Eleverne fremstår forholdsvis sikre på ordniveau, de er gode til at udskifte ord og forsøge sig med alternative formuleringer, men de har langt vanskeligere ved at forklare og begrunde deres sproglige valg, særligt hvad angår sætningsniveau og tekstniveau. Det kræver derfor yderligere undersøgelser for at finde ud af, hvor sikker deres sproglige og grammatiske forståelse reelt er.

Elevers faglige positionering og anvendelse af metasprog

De elever, der positionerer sig som de fagligt toneangivende, ser ofte ud til at have beslutningsmagten i gruppearbejdet. Det kan give god mening i forhold til, at de måske bedst kan fremsætte hypoteser og beller afkræfte kammeraternes hypoteser, og derfor kan et gruppearbejde med stor heterogenitet, som vi ser i de to cases, give den mest optimale læring. Samtidig betyder det dog, at de elever, der positionerer sig som de sprogligt mest velfunderede, også er de mest aktive i processen. De tildeler sig selv en position, hvor de afprøver og eksperimenterer med sprogets formmæssige side, til tider også på et metasprogligt niveau, foruden at de reflekterer over egen forståelse. De mindre aktive elever er dog stadig receptivt aktive og kan stadig være i gang med implicit og tavs læring.

I danskcasen ses eksempler på to elever, der anvender metasprog om argumentations- og styrkemarkører og med sikkerhed omsætter det i deres peer-feedback. Eleverne viser dog en større grad af usikkerhed, da det kommer til brugen af konjunktioner til trods for lærerens indledende kundskabsmæssige stilladsering af netop disse kohæsiionskoblinger. Dette vidner om, at elevers forståelse og udvikling af metasproglig bevidsthed tager tid og understreger nødvendigheden af, at læreren vedholdende og gentagne gange foretager kundskabsmæssige og metakognitive stilladseringer. Eleverne i engelskcasen har derimod meget få metasproglige refleksioner, og casen tyder på, at de har et begrænset metasprogligt begrebsapparat.

Det er en overvejelse værd, om elevers dynamiske positioneringer skal eller kan stilladseres af læreren, og om dette kan lede til øget læringsudbytte for alle i gruppen, eller det risikerer at forringe motivation og vedholdenhed hos elever, der er positioneret som de fagligt stærke.

Lærere stilladserer processuelt

Lærerne i vores udvalgte materiale stilladserer elevernes gruppearbejder meget forskelligt. I engelsk har især efterfasen stilladserende funktioner, i dansk er det især før-fasen. Både i engelsk og dansk er den metakognitivt orienterede stilladsering svagt repræsenteret. Dette gør sig gældende for alle fire skoler. Generelt er det sådan på de fire skoler, at stilladseringen bevæger sig på et kontinuum mellem en høj grad af rammesætning af den etablerede autonomi og et fravær af rammesætning af denne. Dette influerer på elevernes positionering og deres navigering mellem den officielle og uofficielle diskurs, herunder deres evne til at fastholde diskurstråde i form af samtale om produktets indhold og form og læsning af tekst.

Der er indikationer i vores fund på, at lærere hovedsageligt stilladserer gruppeprocesser processuelt, altså med råd og vejledning til gruppernes organisering af deres arbejde. Det er tydeligt fra vores undersøgelse, at eleverne har brug for at blive stilladseret kundskabsmæssigt med sproglige kategorier og dybere indsigt i sprogets strukturer. I vores samlede materiale fra de fire skoler fremstår den kundskabsmæssige stilladsering stærkest i den udvalgte fokuscase i dansk, hvor eleverne arbejder med feedback ud fra metasprogligt stilladserende arbejdsark. Eksemplet med danskcasen og feedbackgruppen er ikke et enkeltstående eksempel, men synes at karakterisere den pågældende lærers didaktiske tilgang og rammesætning af sin undervisning. Interessant og tankevækkende er dog i den sammenhæng, at eleverne fra danskcasen i interviewet giver udtryk for, at de finder feedbackarbejdet kedeligt. De vil hellere forsøge selv fremfor at få udleveret et feedbackark, hvor der står, hvad de skal gøre: ”men det er vel meget lærerigt”, som en af eleverne udtrykker det. Eleverne synes således at forstå nødvendigheden af den stærke lærerfaglige stilladsering også med feedbackark. Men det pointerer samtidig et centralt pædagogisk-didaktisk paradoks: Hvordan kan man som lærer stilladsere kundskabsmæssigt og samtidig skabe rum og plads til elevernes selvstændige iagttagelser og handlefrihed?

Lærerens egen indsigt i sprogets formside er en vigtig forudsætning for, at eleverne kan blive stilladseret med grammatisk forståelse også om sproglige niveauer og deres betydning i forbindelse med tekstproduktion. Myhills forskning understreger vigtigheden heraf:

From a pedagogical perspective, linguistic subject knowledge (LSK) is more than the ability to use appropriate terminology, as it also involves the ability to explain grammatical concepts clearly and know when to draw attention to them (...) weak linguistic knowledge can lead to an over-emphasis upon identification of grammar structures without fully acknowledging the conceptual and cognitive implications (Myhill, 2003). (Myhill, Jones, Lines, & Watson, 2012, s. 142)

Den kundskabsmæssige stilladsering er nært knyttet til den metakognitivt orienterede stilladsering, som støtter eleverne i at genoverveje egne strategier og antagelser om opgaven og indholdet. Den metakognitive stilladsering er afgørende i forhold til elevers evne til at tage styring og bruge det, de har lært, men denne didaktiske funktion er også svagt repræsenteret i undersøgelsen. Den figurerer dog i engelskundervisningen, hvor læreren afslutningsvist i timen støtter eleverne i at genoverveje tidligere fokuspunkter. Vi ser også, at før-fasen med den fælles mundtlige klassesamtale i danskundervisningen er karakteriseret ved metakognitivt orienteret stilladsering. Lærerens rolle i løbet af gruppearbejdet og samtaler om sproglige niveauer i forbindelse med elevernes tekstfremstilling er gennemgående utydelig i det samlede materiale.

Forudsætningerne for, at eleverne kan udvikle sig som kompetente skrivere med bevidsthed om sproglige forbindelser i tekst, som i skriveprocessen er i stand til at omsætte denne viden, indebærer, at lærerne tilsvarende er lingvistisk kompetente. Vigtigt er det derfor, at læreren sammen med eleverne foretager

meningsfulde og funktionelle samtaler om sprog, grammatik og skrivning i frembringelsen af tekster. Dette nødvendiggør talrige kundskabsmæssige stilladseringer, der kan føre til en dybere forståelse hos eleverne af muligheder og sammenhænge mellem de fire sproglige niveauer: kontekst, tekst, sætning og ordniveau. Tilbage står spørgsmålet om, hvordan lærere kan stilladsere kundskabsmæssigt og differentieret, også i forbindelse med gruppearbejde, på en måde, der ikke forstyrrer, men beriger og kvalificerer den enkelte elevs skriveproces – også den elev, som ikke er positioneret som fagligt stærk. Det vil være et vigtigt område at udvikle mere viden om.

Litteratur

Andrews, R. (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*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute & Education. Lokaliseret 31.01.19 på: https://www.researchgate.net/publication/30050889_The_effect_of_grammar_teaching_sentence_combining_in_English_on_5_to_16_year_old's_accuracy_and_quality_in_written_composition

Baines, E., Rubie-Davies, C., & Blatchford, P. (2009). Improving pupil group work interaction and dialogue in primary classrooms: results from a year-long intervention study. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 95-117.

Bundsgaard, J. (2008). *Kommunikationskritisk kompetence: den sproglige side af dansk er (kunne være) meget mere end grammatik!* In P. Nielsen, A. Pors, H. Stouby, & B. F. Studstrup (red.), *Kampen om de offentlige sandheder*. København: Dansk lærerforening. Lokaliseret 31.01.19 på: https://www.researchgate.net/publication/265914476_Kommunikationskritisk_kompetence_den_sproglige_side_af_dansk_er_kunne_være_meget_mere_end_grammatik

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching* Oxford: Oxford University Press.

Fitzgerald, M. S., & Palincsar, A. S. (2017). Peer-Mediated Reading and Writing in a Digital, Multimodal Environment. *Reading & Writing Quarterly*, 33(4), 309-326.

Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning - Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.

Hansen, J. T., & Nielsen, K. (red.) (1999). *Stilladsering – en pædagogisk metafor*. Aarhus: Klim.

Hetmar, V. (2017). Positioneringsteori og scenariebaserede undervisningsforløb. In T. Hanghøj, M. Misfeldt, J. Bundsgaard, Simon S. F., & V. Hetmaret (red.) (2017), *Hvad er scenariedidaktik?* (pp. 75-95). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Johnson, K. (2017). *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. London/New York: Routledge.

Kabel, K., Christensen, M. V., Brok, L. S. (2019). Del I: Indledning. Studiets baggrund og forskningsspørgsmål. In K. Kabel, M. V. Christensen, & L. S. Brok (red.) (2019), *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3*. Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning: København/Aarhus.

Long, M. H. (1997). *Focus on Form in Task-Based Language Teaching*. McGraw-Hill Companies. Hentet fra <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm>

- Mikkelsen, S. L. S., Holst, F., Rohde, L. (2018). Stilladsering i innovativ undervisning med it. In J. Bundsgaard, M. Georgsen, S. T. Graf, T. I. Hansen, & C. K. Skott (red.), *Innovativ undervisning med it*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- 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. doi:10.1080/02671522.2011.637640
- Myhill, D. (2018). Grammar as a meaning-making resource for improving writing. Contribution to a special issue Working on Grammar at School in L1-Education: Empirical Research across Linguistic Regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-21. Lokaliseret 31.01.19 på: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.04>
- Perregaard, B. (2003). *Må vi skrive på vores historie? - børns organisering og udnyttelse af skriftsprog*. København: Akademisk Forlag.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.) (2000), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (97 -114). Oxford: Oxford University Press.
- Vygotskij, L. (2004). *Problemstillinger i undervisningen og den intellektuelle udvikling i skolealderen*. In G. Lindqvist (red.), *Vygotskij - om læring som udviklingsvilkår*. Klim.
- Williams, J. (1998). Learner-Generated Attention to Form in *Language Learning*. *Journal of Research in Language Studies*, 49(4), 549-727. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00103>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17(2), 89-100.

Tematisk artikel 4: Teknologi i grammatikundervisningen

AF SØREN RIIS

Baggrund

Teknologi spiller meget ofte en rolle i grammatikundervisning i danske skoler. Det er der, med empirisk udgangspunkt i data fra Gramma3-projektet, belæg for at konstatere. I Gramma3 har vi fundet teknologibrug i grammatikundervisningen på næsten alle de skoler, der har deltaget i projektet. I denne artikel fokuseres på, hvilke roller teknologien kan indtage, og hvordan brugen af teknologi kan påvirke grammatikundervisningen på forskellige måder. Det empiriske udgangspunkt er data fra Gramma3-projektet som sådan, men først og fremmest i observationer fra grammatikundervisning på Skole 3 samt perspektiver indarbejdet fra andre skoler i projektet. Dertil kommer en række interviews med elever og lærere.

Teknologien afdækker grammatikken

For at kunne vise sprogets tilstedeværelse og betragte det, må vi tage teknologi til hjælp. Martin Heidegger konstaterede, at teknologien *afdækker* det værende for os (Heidegger, 1995). Og med den tanke kan vi se, hvordan teknologier er en betingelse for, at vi kan arbejde med sprog, for at vi kan synliggøre sproget og dermed afdække det. Vi giver sproget og grammatikken en visuel form ved hjælp af teknologi, når vi skriver på papir, skærm eller andre flader. I skolen anvender vi teknologier, der kan hjælpe os med at give sproget en fast forankring, så det bliver synligt, håndterbart for os. Sproget bliver til skrift gennem klassiske analoge kombinationer som blyant/papir og kridt/tavle, men også digitale teknologier som computer, tablet og mobiltelefon gør skriftsproget synligt for os. Ved hjælp af teknologier som disse kan vi få øje på sproget og arbejdet med det. Man kan på den måde sige, at teknologiens opgave i sprog- og grammatikundervisningen er at indfange, fastholde og afdække sproget og dets form for os. Og det er i dette afdækningsarbejde, at teknologien vil overses. I det øjeblik at den bliver anvendt til at undersøge noget andet end sig selv, træder den i undersøgelsens tjeneste, den bliver diskret, kan man sige.

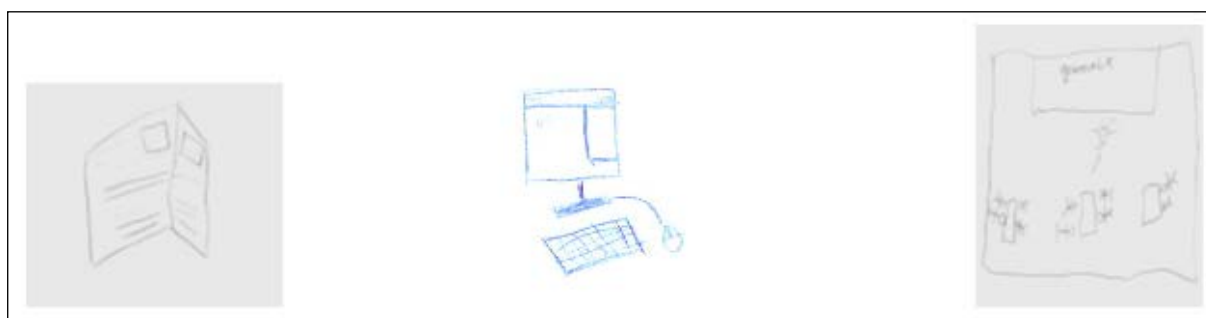
Før der blev sat strøm til teknologier i skolen, blev sproget og grammatikken præsenteret ved hjælp af analoge teknologier, eksempler kan være tavler, bøger, papir og manuelle skrivedeskaber som kridt, penne og blyanter. Med introduktionen af den personlige computer blev det muligt at afdække grammatikken digitalt. Det blev begyndelsen på en udvikling, der stadig foregår. I skolen i dag arbejdes der med grammatik gennem både analoge og digitale teknologier, skønt en udskiftning af teknologien ikke nødvendigvis fører til et skift af aktivitetstyper i grammatikundervisningen. Eksempelvis arbejdes der med analoge læremidler, hvor eleverne laver udfyldningsopgaver med blyanter på papir, mens de på de digitale portaler laver den samme slags opgaver med fingrene på et tastatur. Der er altså tale om, at den samme faglige opgave løses både analogt og digitalt. Opgavetypen er stabil, men teknologierne, der anvendes til opgaveløsningen, er forskellige. Med denne konstatering er det nødvendigt med en præcision: Teknologier i undervisningen som sådan (f.eks. brug af iPads eller andre devices) og læremidler i bred forstand er perspektiver, der udelades i denne artikel. Her er det primært brugen af digitale læremidler i sprog- og grammatikundervisningen, der er i fokus.

Teknologianvendelse i grammatikundervisning kan i den undervisning, vi har observeret, have en substituerende funktion (Puentedura, 2019). Det sker, når præsentationen af stoffet er nøjagtigt den samme på computeren, som den f.eks. er i en bog. Her bruges teknologiens særlige potentialer ikke til at redesigne stof og opgaver. Det sker f.eks., når opgaven er designet, så eleverne skal anvende chatfunktionen i et delt onlinedokument. Når teknologiens fulde potentialer udnyttes, kan man tale om, at den anvendes

redefinerende (Puentedura, 2019). Man kan f.eks. forestille sig en klasse i Danmark, der kommunikerer på nettet med en venskabsklasse i Norge, og at eleverne, som en del af en opgave, skal interviewe hinanden om sproglige og grammatiske spørgsmål og skrive og kommentere i delte dokumenter og videoer. Det redefinerende består i, at opgavedesignet ville være utænkeligt uden teknologiens tilstedeværelse.

Når eleverne tegner grammatikundervisning

Som en indledende øvelse ved de interviews, vi havde med elever i Gramma3-projektet, bad vi dem om – i to minutter – at tegne det, de forbandt med grammatikundervisning. De svarede ved at tegne teknologier! Det er interessant at se, hvordan der både blev præsenteret analoge og digitale teknologier i tegningerne. Og det er en pointe, at når man spørger eleverne om grammatikundervisning, så svarer de med tegninger af de teknologier, de bruger i grammatikundervisningen. Det vidner om, at eleverne forbinder grammatikarbejde med noget, der først og fremmest er teknologibåret.



Figur 1: Elevtegninger.

En anden observation er, at selvom analoge læremidler stadig har en fremtrædende plads i mange dansk-læreres grammatikundervisning, er der ingen tvivl om de digitale læremidlers fremmarch. I et interview med tre elever på Skole 3, fandt følgende ordveksling sted:

Interviewer: (...) Hvad er det, du har tegnet?

Elev 3: Computer, en bog og en, der taler.

Interviewer: Ja.

Elev 3: Computeren er begrundet i, at vi bruger så meget sådan teknologi, synes jeg, sådan *Grammatip* og alt muligt.

Elev 1: Næsten det eneste.

Elev 3: Det er det eneste, vi bruger (griner).

Interviewer: Er det det eneste, I bruger?

Elev 1: Næsten.

Figur 2: Interview med elever på Skole 3.

Det er altså disse elevers konkrete erfaring, at grammatikarbejdet på computer fylder og dominerer. Det bekræfter da også et billede, der tegner sig af sprog- og grammatikundervisning på Skole 3. Fra sin plads i klasserummet kunne observatøren notere, hvordan rummet var indrettet med stol, bord, en interaktiv tavle (som aldrig var slukket, mens der blev observeret) og en traditionel tavle, som lærerne var de primære brugere af. Desuden var der en fast opstilling af gruppeborde med tilhørende stole til eleverne. Både lærere og elever havde bærbare computere, der blev benyttet flittigt. Og alt dette svarer også til et generelt mønster, som vi har set i data i projektet: Digitale teknologier har en fremtrædende plads i klasserummene, og de benyttes ofte i sprog- og grammatikundervisningen.

Når lærere og elever er brugere

I det empiriske materiale har vi set flere eksempler på, at lærere og elevers arbejde med grammatik er stærkt forbundet til, hvad teknologierne kan tilbyde. Her følger en observation fra en ottende klasse:

Eleverne finder deres bøger frem (nogle af dem er digitale, læses på computerskærmene). De småsnakker meget, læreren beder om ro. De elever, der venter på at gå på biblioteket, må gerne arbejde med grammatik i mellemtiden. (...) Øvelserne har et tydeligt strukturelt fokus; overskrifterne er f.eks. 'Sammensatte ord' eller 'Forkortelser' eller 'Udsagnsled'. Det er individuelle udfyldnings- og 'kryds-af'-øvelser. Læreren går rundt og stilladserer, hvor det er nødvendigt. Nu arbejder eleverne meget stille; de er koncentrerede i denne fase af undervisningen. De, der arbejder med grammatik, gør det individuelt og på skærmen.

Figur 3: Observationsnoter fra danskundervisning.

I onlinelæremidlet *Grammatip* (Ordbogen A/S, u.å.) har alle eleverne en individuel grammatikside med øvelser, som læreren kan tildele dem efter det niveau, hun vurderer, eleven er på. Ud over det grammatik-ske indhold har midlet funktioner, der kan give læreren et omfattende overblik over elevens arbejde med stoffet. Det ligger i designet, at læreren kan overvåge elevernes arbejde i detaljer, og således minder det om Michel Foucaults beskrivelse af *panopticon* (Foucault, 2002). Begrebet anvendte Foucault om en særlig måde at designe fængsler på, som gør, at den indsatte altid er synlig. Nu er elever ikke indsatte, men teknologiens panoptiske potentiale viser sig f.eks., når læreren går ind på siden og følger med i de opgaver, den enkelte elev har løst. Centrale parametre er score og sværhedsgrad:

Læreren tjekker elevernes resultater på den interaktive tavle, mens eleverne læser. Læreren kommenterer lidt mundtligt undervejs (ud i klasserummet, så alle kan følge med): 'Å, det er da ikke så dårligt...' o.l. Flere elever giver indtryk af, at de gerne vil have mere, dvs. flere øvelser, der kan træne forskellige grammatiske strukturer. Især er de optaget af de øvelser, hvor de finder, at deres score ikke er 'god nok'.

Figur 4: Observationsnoter fra danskundervisning.

Dette læremiddel lægger op til, at eleverne skal arbejde individuelt med dekontekstualiseret grammatik, og det føjer sig på den måde til en tradition, der lader til at være stærk, når det gælder didaktiserede grammatiklæremidler (Kabel, 2017). På et kontinuum, der stiller kontekstualiseret og dekontekstualiseret sprog over for hinanden, ligger midlet helt til højre i denne model:



Figur 5: Sprog- og grammatikkontinuum.

Der er ingen tvivl om, at læremidlet i udgangspunktet bliver anvendt efter den hensigt, der ligger i designet. Det didaktiske designs indlejrede handlepotentialer, eller affordances, om man vil, bliver fulgt. Det er meningen, at arbejdet med grammatikken skal være dekontekstualiseret, og det er hensigten, at eleverne skal sidde alene ved computerskærmene og løse opgaverne. På et aktivitetskontinuum, hvor interaktive aktiviteter stilles over for individuelle, ligger *Grammatip* også til højre:



Figur 6: Aktivitetskontinuum.

Det design af rollefordelingen mellem menneske og teknologi, der ligger i læremidlet, viser os, at eleven ses som en *bruger*, der skal "(...) lære at bruge en given genstand, som designeren havde tænkt det" (Wallace, 2015, s. 116). Det er en rollefordeling, som både lærere og elever ser ud til at acceptere. Når Roland Barthes i sin analyse af reklamebilleder hævder, at det mekaniske bliver garant for objektiviteten, er der så det samme på spil, når lærer og elever møder f.eks. *Grammatip*? Her mødes de også af et billede af grammatik, der tilsyneladende er objektivt. Og det er måske netop kombinationen af mekanik og objektivitet, der giver teknologien autoritativ status i grammatikundervisningen for både lærere og elever, den tilbyder således både rammer, forklaring og instruktion.

Men læreren ser også andre mulighedsrum i tekno-grammatikken. Teknologien kan f.eks. åbne for, at elever selv kan vælge, hvilke dele af grammatikken de vil arbejde med. I et interview med lærerne Anna og Mette på Skole 3 sagde Anna blandt andet:

Altså, hos os, når vi arbejder med de her træningsprogrammer her, så er det ren grammatikundervisning. For når de arbejder med Grammatip, så træner de jo, og de har selv bestemt. Jeg siger jo ikke, I skal kun arbejde med, jeg ved ikke, udsagnsord eller sådan noget. Det gør jeg også nogle gange, men lige i de her trænings-, så må de selv vælge. Var det arbejde med stavning, grammatik, diktat, der er sådan nogle frirum, hvor de selv kan bestemme. Så det er ren grammatikundervisning, når vi arbejder med de portaler.

Figur 7: Interview med lærere på Skole 3.

Her er ikke tale om, at læreren lægger ansvaret for undervisningen over på teknologien, selvom teknologien tilbyder, at det kan finde sted. Der er snarere tale om, at lærerne har tillid til elevernes dømmekraft og indsigt i egne faglige udviklingsområder. Teknologien bliver anvendt som et 'træningsrum', hvor eleverne selv må vælge, hvad der skal trænes.

Således kan teknologien blive garant for sprog- og grammatikfagligheden, da den kan overtage det instruerende og vejledende arbejde, som lærere ellers har. Grammatikprogrammerne er selvforklarende, og eleverne behøver næsten ikke lærerens hjælp. Teknologien signalerer, at læreren kan have tillid til den, stole på dens stabilitet og de aktivitetstyper, der er indlejret i designet. Om lærere så faktisk *har* tillid til teknologien, og om de vurderer dem positivt i forhold til sprog- og grammatikfaglighed er et spørgsmål, vi ikke kan give et klart svar på ud fra data. Vi kan blot konstatere, at digitale teknologier anvendes i vidt omfang i sprog- og grammatikundervisning.

Når lærere og elever er skabere

Skærmteknologien inviterer til, at lærere og elever handler anderledes, end opgavedesignet lægger op til. Det sker, fordi computerskærmen i modsætning til bøger og kladdehæfter:

(...) har en offentlighedskarakter, idet alle kan se, hvad der foregår. Når eleverne bevæger sig rundt, bliver de ofte inspireret af det, der foregår på skærmen. De stopper op og spørger hinanden, hvad

de har gang i. Dette er ofte afsæt for en videndeling på et mere uformelt plan, hvor eleverne selv vælger at koble sig til og fra. (Holm Sørensen & Levinsen, 2018)

Når læreren i eksemplet ovenfor (figur 3 og 4) anvender den fælles interaktive tavle til at gennemgå elevernes individuelle arbejde, kan man sige, at hun rekonfigurerer det grammatikdidaktiske design. Læremidlet tilbyder et individualiseret arbejde, hvor eleverne kan sidde alene med forskellige grammatikopgaver. Men læreren overskrider det teknologiske designs hensigter om individualitet ved at offentliggøre det grammatiske arbejde. Det sker som et led i en underforstået overenskomst med eleverne, her er ikke nødvendigvis tale om en offentliggørelse af noget privat, for som fagligt objekt ser grammatikken ud til at være så tilpas meget på afstand af eleverne, at fællesgørelsen af den ikke bliver opfattet som en udfordring af deres personlige og faglige integritet. Grammatikøvelserne i danskundervisningen kan på den måde sidestilles med f.eks. de kropslige øvelser, der foregår i idrætsfaget, og hvor elevernes færdigheder står til frit skue for alle deltagere i undervisningen. I de situationer opfattes kroppen og dens bevægelser også som 'offentlige', det er simpelthen en grundpræmis for idrætsundervisningen, at det er sådan.

Eleverne kan finde på at bypasse intentionerne i det grammatikdidaktiske design. Det finder f.eks. sted, når eleverne kigger på hinandens skærme og indbyrdes begynder at drøfte, hvordan opgaverne skal løses. I de situationer bliver de individuelle grammatiske opgaver et anliggende for flere, de fællesgøres i diskussioner og forhandlinger om sproglig betydning:

En opgave deles ud til bordene. Der er fokus på ordenstal – det er en udfyldningsopgave på fire sider med instruktion på forsiden: "Skriv de rigtige bøjninger". Materialet er multimodalt, hentet fra nettet. (...) Eleverne besvarer opgaverne individuelt. (...) Eleverne taler indbyrdes ved gruppebordet om opgaveløsningen.

Figur 8: Observationsnoter fra tyskundervisning.

Det er ikke en intention i opgavedesignet, at eleverne skal tale sammen om opgaveløsningen. I eksemplet ovenfor er det noget, eleverne selv finder på. Teknologien afforderer det modsatte, den lægger op til, at der skal arbejdes med grammatik på bestemte, traditionelle måder, men både lærere og elever vil åbenlyst noget andet. Det viser sig f.eks., når lærerne stilladserer arbejdet på forskellig vis, eller når eleverne samarbejder om opgaverne. Man kan se det som udtryk for, at tekno-grammatikken kun spiller en birolle i undervisningsrummet. Vigtige mellemmenneskelige interaktioner, som f.eks. forhandlinger og samarbejde, overtrumfer teknologiens autoritet.

Når grammatikarbejdet er en sag mellem den enkelte og teknologien

Grammatip er et eksempel på et computerprogram, der er designet til at arbejde med grammatik på de-kontekstualiserede måder. Det er tillige designet til, at elevernes skal arbejde med grammatikken alene. Der kan fremhæves tre elementer ved denne type design, som man, alt efter pædagogisk orientering, kan se som fordele.

1. Det er en nødvendig færdighed at kunne *dekontekstualisere*. Den afdækken af grammatikken, der kan finde sted i arbejdet med den type programmer, er ikke uvigtig, for der skal også arbejdes med at styrke abstrakt tænkning i skolen. At kunne dekontekstualisere som færdighed er at kunne generalisere det specifikke, gøre det konkrete abstrakt. Et tænkt eksempel: Hvis læreren i et tekstarbejde f.eks. viser eleverne, hvordan instruktionsdelen i en bageopskrift er præget af verbets imperativform (bland, rist, rør, kog, steg, hæld osv.), og undervisningen ender med, at eleverne arbejder med imperativformen *som fænomen*, foretager hun netop en bevægelse på det sproglige registerkontinuum, hvor det kontekstualiserede (imperativformen i bageopskriften) dekontekstualiseres (imperativformen som selvstændigt fænomen).

2. *Individuelle differentieringsmuligheder*: Fordi gennemførelsen af en aktivitetstype i et computerprogram med dette design ikke er betinget af et samarbejde med andre, kan læreren afgøre, hvilke aktiviteter den enkelte elev skal arbejde med. Det kan så ske med udgangspunkt i en vurdering af elevens viden og kunnen i forhold til bestemte grammatiske størrelser.
3. *Kontrolmuligheder for både lærer og elev*: Som vi har set det i et af eksemplerne ovenfor, giver designet mulighed for, at både lærer og elev kan følge med i forskellige statistikker over antal gennemførte øvelser, korrekte svar osv. Den monitorering lægger op til, at specifikke grammatiske øvelser, som eksempelvis bøjning af verber eller substantiver, kan gentages, hvis enten lærer eller elev skønner, at f.eks. korrekthedsprocenten skal hæves.

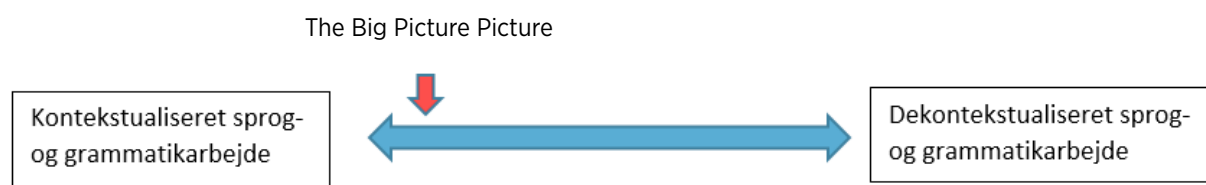
Når grammatikarbejdet er en sag for et fællesskab *med* teknologien

I computerprogrammer, der er designet til at afdække grammatikken gennem individuelle aktiviteter, er det åbenlyst, at teknologiens kollaborative potentialer er fravalgt. Men opkomsten af web 2.0 – vi kan kalde det *interaktionsinternettet* – har ført til nye muligheder for mellemmenneskelig kollaboration og læring (Dohn & Johnsen, 2009). På Skole 1 fandt vi et eksempel på et læremiddel, hvor arbejdet med sproget og grammatikken var designet som kollaborative aktiviteter. Engelsklæremidlet *The Big Picture* har spilelementer indlejret i designet. Eleverne kan f.eks. tjene points ved at udføre forskellige sproglige eller grammatiske aktiviteter, men det er ikke hovedsagen. Den er snarere at eleverne bruger sproget i samarbejde:

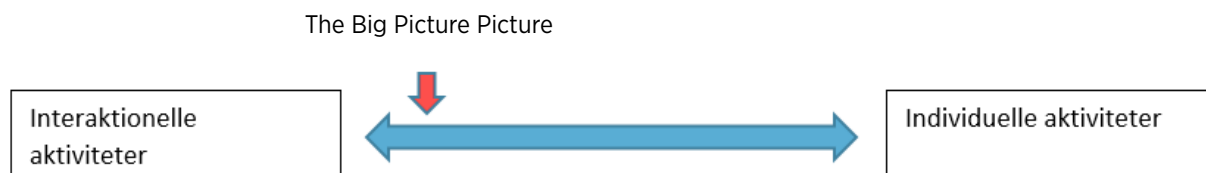
De får et popularity-point for hver glose, der bruges fra en liste. Nogle [elever] lytter/ser en video om, hvad der kræves for at lave et godt manuskript. En gruppe diskuterer arbejdsdeling, vil uddelegere, så en [person] får ansvaret for at se en video. (...) I en gruppe er der en pige, som er meget aktiv engelsk-talende. Hun sørger for, at de to andre hele tiden er med i arbejdet på engelsk, mest som lyttere, men det er tydeligt, at de forstår det, hun siger. (...) I gruppen med pigen, der taler engelsk konsekvent, har drengen til opgave at holde styr på, hvilke ord fra glossary-listen, de har brugt i deres tekst. Han sætter et +, når de har brugt ordet.

Figur 9: Observationsnoter fra engelskundervisning fra Skole 3.

Det står klart, at et materiale som *The Big Picture* (Systime A/S, u.å.), der er designet, så sprog- og grammatikarbejdet foregår kontekstbaseret og som kollaborative aktiviteter, må placeres på den venstre side af de to kontinuummer:



Figur 5.1: Sprog- og grammatikkontinuum.



Figur 6.1: Aktivitetskontinuum.

Her ligger det i opgavedesignet, at eleverne skal samarbejde om opgaveløsninger. Det er altså interaktionen mellem eleverne, der er vigtig – her skal der nødvendigvis anvendes sprog. Det er faktisk en *betingelse* for opgaveløsningen, at den sproglige interaktion finder sted.

Teknologi som substitut eller redefinering af grammatikundervisning?

Når grammatikprogrammer designes som individuelle, dekontekstualiserede øvelser, gentager de tidligere tiders analoge grammatikarbejde. I de tilfælde bliver computerens potentialer for at efterligne al anden teknologi brugt til at substituere de analoge midler. Læremidler som *Grammatip* tilføjer umiddelbart intet nyt til grammatikundervisningen. Som læremidler er de helt traditionelle, blot 'med strøm på'. Den måde at bruge teknologien på i det grammatikdidaktiske design afføder ikke nye måder at arbejde med sprog og grammatik på, men det er muligvis heller ikke intentionen? Her er tænkningen, at lærere og elever er brugere af grammatik og teknologi, og det er ikke meningen, at de skal være andet. Men det er interessant, at de alligevel forsøger at omgå dette aspekt ved designet; grammatikken offentliggøres via både den interaktive tavle og elevernes individuelle skærme, hvorefter den bliver genstand for drøftelse.

En udnyttelse af teknologiens redefinerende potentialer ville kunne føre grammatikundervisningen et helt andet sted hen. Her kan man tænke på, at den kan udnyttes til at designe opgavetyper, det ikke er muligt at skabe med tidligere tiders teknologier. I sådan en tænkning er klassiske grammatikopgavetyper, som f.eks. udfyldningsopgaver, ikke længere mål i sig selv i undervisningen – de er snarere midler, der kan fungere som støtte undervejs i et procesorienteret grammatikarbejde. Det hypoteseudviklende arbejde med sprog og grammatik finder sted, når eleverne f.eks. skal lave videopræsentationer af grammatik, de selv har fundet på. Og teknologien kan have indlejret et opgavedesign, hvor samarbejde, kommunikation og udforskning gøres til en betingelse for, at opgaven overhovedet kan løses, sådan som vi f.eks. har set det i læremidlet *The Big Picture*.

Opsummering

Martin Heideggers tanke om, at teknologier afdækker verden udgør et udgangspunkt i denne artikel, hvor formålet har været at undersøge, hvordan brugen af teknologier i undervisningen hjælper lærere og elever med at afdække sprog og grammatik.

Elevinterviews og elevernes tegninger peger på, at eleverne forbinder grammatikarbejde med noget, der foregår ved hjælp af teknologi, hvilket muligvis er forbundet til læreres tillid til både den og elevernes dømmekraft. Det sidstnævnte er centralt, for i det empiriske materiale er der adskillige eksempler på det, der kan kaldes *udlicitering*. Det finder sted, når læreren træder et skridt tilbage og lader 'træningsarbejdet' med sprog og grammatik være en sag mellem teknologien og eleven. Der findes grammatikprogrammer, der netop er designede til dette (her er eksemplet *Grammatip*), samtidig med at de tilbyder læreren veludfoldede muligheder for at overvåge eleven. Men dette aspekt, opgavedesignets intentioner om individualisering og kontrol, bliver ofte omgået af både lærere og elever, f.eks. når samtaler pludselig opstår. I artiklen er ordet *bypasse* brugt om dette fænomen, og her henvises til *De digitale teknologiers tilgængelighed i læringsmiljøet og deres offentlighedskarakter* (Holm Sørensen & Levinsen, 2018, s. 131).

Et læremiddeldesign, der først og fremmest ser eleven som bruger af grammatik, og som individualiserer og overvåger grammatikarbejdet, har sine fordele, men udnytter ikke teknologiens potentialer. Det sker f.eks., når den anvendes substituerende (Puentedura, 2019).

Web 2.0-værktøjer kan åbne for en redefinering af teknologiens rolle i undervisningen (Dohn & Johnsen, 2009; Puentedura, 2019). I en redefinerende rolle kan teknologien udnyttes til at designe sprog- og grammatikopgaver, der f.eks.:

- er kollaborative, dvs. *kun* kan løses i samarbejde mellem to eller flere elever
- er dialogbaserede, dvs. at samarbejdet skal indebære, at eleverne har dialog om grammatikken
- er udforskende, dvs. at de viser eleven, hvordan hun kan udnytte sin kreativitet og skabertrang til at forstå grammatik.

Disse analyser åbner mulighed for, at synet på elevens rolle i sprog- og grammatikundervisningen kan ændres. Jamie Wallace argumenterer for, at mennesker, der anvender teknologi, fremfor at blive set som brugere af teknologi, kan ses som (med-)skabere af den (Wallace, 2015). En lignende optik kan anvendes, hvis vi med en lille parallelforskydning taler om grammatik i stedet for teknologi. Vi kan se elever som *aktive skabere af grammatik*, ikke kun brugere. Dét åbner for nye tanker omkring lærere, elever, teknologi og sprog- og grammatikdidaktik.

Litteratur

Dohn, N. B., & Johnsen, L. (2009). *E-læring på web 2.0*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Foucault, M. (2002). *Overvågning og straf*. Det lille Forlag.

Heidegger, M. (1995). Spørgsmålet om teknikken. *Philosophia - Tidsskrift for filosofi* årg. 24 1-2, s. 7-28.

Holm Sørensen, B., & Levinsen, K. (2014). *Didaktisk design - digitale læreprocesser*. København: Akademisk Forlag.

Holm Sørensen, B., & Levinsen, K. T. (2018). *Den hybride skole*. Aarhus: Klim.

Kabel, K. (2017). Hvad gør hvilken grammatik godt for? I J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Foug, & A. K. Skyggebjerg (Eds.), *Læremidlernes danskfag* (s. 130-150). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Ordbogen A/S (u.å.). *Grammatip*. Lokaliseret den 25.03.2019 på: <https://www.grammatip.com/>

Puentedura, R. (18. januar 2019). *Technology Is Learning*. Hentet fra Google Sites: <https://sites.google.com/a/msad60.org/technology-is-learning/samr-model>

Systime A/S (u.å.). *The Big Picture*. Lokaliseret den 25.03.2019 på: <https://bp.systime.dk/>

Wallace, J. (2015). Makers not users - The Material Shaping of Technology Through Use. *Cursiv No. 16*, 99-116.

Tematisk artikel 5: Kontekstualiseret grammatikundervisning i dansk – potentialer og udfordringer

AF KATHRIN BOCK, KIRSTEN BJERRE OG KRISTINE KABEL

Mange lærere udtrykker et ønske om at integrere grammatik i danskfagets øvrige aktiviteter, så undervisning i grammatik i højere grad bliver kontekstualiseret, integreret eller funktionel. Samtidig synes de, at det er svært at realisere, og at der mangler konkret inspiration til integrerede forløb. I Gramma3 har vi observeret lærere tage denne udfordring op på forskellige måder. To måder at praktisere integreret grammatikundervisning i henholdsvis dansk- og tyskundervisningen på præsenterer vi i artiklen ”Kontekstualiseret grammatikundervisning” (Kabel, Bjerre, & Bock, 2019), som denne artikel lægger sig i forlængelse af. I det følgende stiller vi skarpt på endnu en case fra danskundervisningen, hvor læreren har ønsket at integrere et arbejde med grammatik og fiktion i et kortere forløb på to lektioner. Casens koreografi viser både muligheder for og udfordringer ved integreret grammatikundervisning. I artiklen trækkes på den teoretiske rammesætning, som er beskrevet i ”Kontekstualiseret grammatikundervisning”, herunder definitioner af ’kontekstualiseret grammatikundervisning’ og ’koreografi’. Artiklen præsenterer og analyserer casen, diskuterer udfordringer i undervisningseksemplet og peger på muligheder for en koreografi, hvor en kontekstualiseret grammatikundervisning i endnu højere grad udfoldes.

Præsentation af undervisningseksemplet

Forløbet, som casen beskriver, er udvalgt fra observationerne af danskundervisningen i en 8. klasse i sommeren 2018. De to lektioner, forløbet strækker sig over, er tilrettelagt som fælles klassesamtaler om fire grammatiske fokuspunkter, hvoraf de tre fokuspunkter tematiseres med afsæt i en passage fra romanen *Drengen i den sribede pyjamas* af John Boyne (2016). Inden forløbet har klassen sammen med deres dansklærer arbejdet med grammatik med et strukturelt fokus på ordklasser og sætningsled med utraditionelle og kreative tilgange. Sideløbende har klassen i et par uger læst og analyseret de første kapitler af *Drengen i den sribede pyjamas*. Eleverne kender derfor til indholdet af den side i romanen, som dansklæreren vil fokusere på.

Dansklæreren Gitte informerer eleverne i begyndelsen af dobbeltlektionen om, at de skal arbejde med en række grammatiske områder, som hun på baggrund af elevernes skriftlige afleveringer kan se, de har brug for at tage op, ikke mindst med henblik på den forestående artikelskrivning om skoleturen. Der drejer sig om ejefald, endelserne *-ene* og *-ende*, opremsningskomma og omsagnsled til grundled. Gitte fortæller, at det grammatiske arbejde skal ske med udgangspunkt i en side i romanen *Drengen i den sribede pyjamas*.

Forløbets første aktivitet tager ikke udgangspunkt i romanen, men i en modelsætning: ”Det er pigens farveblyanter”. Ved hjælp af sætningen forklarer Gitte eleverne, hvad ejefald er, og retter deres opmærksomhed mod ejefalds-morfemet *s*. Hun spørger bl.a., hvad det er i sætningen, der viser, at det er *pigens* farveblyanter. Der udvikler sig en længere samtale med fokus på sætnings- og ordniveau, men uden skift til tekst- og/eller kontekstniveau. Samtalen har altså et fokus på grammatik som system og afspejler dermed en genkendelig, traditionel praksis i danskfaget (jf. hovedfund i Grammar3). Denne praksis udfordrer Gitte imidlertid i næste aktivitet ved at tage udgangspunkt i romanen *Drengen i den sribede pyjamas*,

hvor tekst- og kontekstniveau i de to første samtalesekvenser bringes i spil. Hun beder eleverne om at finde romanen frem i bogform eller i digital form og forklarer, at de nu sammen skal kigge på "nogle sproglige dele" i romanen, som kan understøtte deres viden om grammatik. Hun fortæller også, at hun har fundet de sproglige områder, de nu skal arbejde med, på én side af romanen, nemlig første side i kapitlet "Strengt forbudt område". Kapitlet omhandler den 9-årige protagonist Brunos oplevelser i 'Afsides', det sted, som familien for nylig er flyttet til, og det begynder med følgende passage:

Strengt forbudt område

Der var kun én ting at gøre. Han måtte tale med far. Far var ikke fulgt med, da de var kørt fra Berlin samme morgen. Han var taget afsted nogle dag i forvejen. Det var den dag, Bruno var kommet hjem og havde opdaget, at Maria rodede i hans ting – selv de ting, han havde gemt bagest i skabet, og som ingen andre skulle røre ved. De følgende dage havde mor og Gretel og Maria og Kokken og Lars og Bruno haft travlt med at pakke deres ting og læsse dem op på en stor lastbil, som skulle køre dem ud til deres nye hjem i Afsides. (Boyne, 2016, s. 67)

Samtalen mellem Gitte og eleverne handler nu om, hvordan synsvinklen etableres sprogligt i den valgte passage, og i den sammenhæng inddrager den også et fokus på komma i opremsende sætninger.

Gitte tager udgangspunkt i passagens to første sætninger "Der var kun én ting at gøre. Han måtte tale med far." og stiller eleverne et åbent spørgsmål: "De her to sætninger, hvad kan vi sige om dem? Når vi nu ved noget om Bruno, der har gang i noget". Da eleverne på forhånd kender teksten, kan de ræsonnere sig frem til, at det er Brunos *tanke*, der gengives – selvom det ikke, som Gitte gør dem opmærksom på, er markeret eksplicit med citationstegn som ved direkte tankegengivelse. Elevernes opmærksomhed bliver således rettet mod, at synsvinklen i teksten er placeret hos protagonisten Bruno. Derefter fokuserer Gitte på sætningen "De følgende dage havde mor og Gretel og Maria og Kokken og Lars og Bruno haft travlt med at pakke deres ting (...)" Det er gentagelserne *og...og...og...og* som konkret sprogligt udtryk for den barnlige synsvinkel, Gitte ønsker, at eleverne får øje på. Hun spørger derfor, om de kan se et sprogligt mønster i sætningen. Da eleverne ikke umiddelbart har noget bud, spørger hun til deres semantiske erfaringer med samme sproglige mønstre: "Hvis man nu siger, at han spiser bananer *og* æbler *og* pærer *og* vindruer *og* kirsebær *og*..." Én elev kommenterer nu, at der er gentagelse, en anden, at sætningen virker, som om Bruno ikke kan overskue det hele med det samme og derfor siger *og...og...* Gitte gentager elevens bud, og samtalen fortsætter som gengivet nedenfor:

Gitte: Når nu at jeg siger *og den og den og den og den* hele tiden. Hvad gør det med sproget?

Elev: Det er sådan... vi har brug for komma...

Gitte: Vi vil gerne have sat et komma ind.

Elev: Altså, det er sådan, nogle gange siger man også bare *og, og, og, og, og, og*, sådan at det bliver opremsende.

Gitte: Og Bruno, hvor gammel er det lige, han er?

Elev: 9.

Gitte: 9! Han er 9 år gammel. Når nu forfatteren vælger at skrive *og og og og og og og* - Mor og Grethe og Maria og Kokken og Lars og Bruno, passer det så godt sammen med sproget og barnets alder?

Elev: Det er, som om han ikke har lært endnu at sige Mor, Grethe, Kokken, Lars og Maria.

Gitte: Hvad ville vi gøre?

Elev: Vi ville jo sætte komma.

Figur 1. Klassesamtale om *Drengen i den sribede pyjamas*.

Samtalen afrundes ved, at Gitte gennem spørgsmål støtter eleverne i at se, at opremsningskomma er en mulighed for at udtrykke samme indhold på en anden måde. ”Ok”, afslutter Gitte sekvensen, ”så det komma, vi har kigget på her, som skal erstatte den her lidt barnlige måde at remse noget op på, det hedder opremsningskomma”. Sammen omstrukturerer eleverne og Gitte derefter den analyserede sætning ved at erstatte de tre første ’og’ med kommaer, hvorved det synliggøres, hvordan gentagelser i opremsende sætninger kan undgås, for eksempel i de artikler, eleverne snart skal skrive.

I de sidste to samtalesekvenser vender Gitte tilbage til et strukturelt grammatisk fokus på sætnings- og ordniveau, i første sekvens på endelserne *-ede* og *-ende*. Hun skriver to sætninger på tavlen, hvis opbygning de i fællesskab sammenligner. Den ene sætning er sprogligt materiale fra romanen: ”Maria rodede i hans ting”, den anden en modelsætning: ”Maria stod rodende i hans ting”. Sammen analyserer de led og ordklasser i de to sætninger for at få øje på forskellen på morfemerne *-ede* og *-ende*. Det sidste sproglige fokuspunkt er omsagnsled til grundled og forskellen på det og et adverbialt led. Romanen leverer igen det sproglige materiale, nemlig ordet ’afsides’. Gitte skriver sætningerne ”Huset hedder Afsides” og ”Huset lå afsides” på tavlen. Hun spørger først til ordet ”afsides” mulige betydninger, dog uden at inddrage teksten yderligere, og derefter analyserer Gitte og eleverne sætningen for at finde frem til den grammatiske logik i forskellen på de to led.

Analyse af danskcase: Hvilke sproglige niveauer er i spil, og hvordan skiftes der mellem dem?

Casen foregår over et kort tidsspænd og består af en lang fælles klassesamtale med flere sekvenser om forskellige grammatiske områder. Gitte rammesætter arbejdet eksplicit ved at sige, at de sammen skal arbejde med elevernes grammatiske problemfelter. Det vil sige, hun anlægger som udgangspunkt et præskriptivt sigte, men hun siger samtidig også, at hensigten med dagens arbejde er at integrere grammatik og fiktion. Casen viser et eksempel på undervisning, der har særlig fokus på grammatiske strukturer på og under sætningsniveau, for eksempel ords endelser ved ejefald og tegnsætning, men der bruges også en kendt og meningsgivende fælles tekst som eksempelmateriale, og der opstår bevægelser mellem flere sproglige niveauer med inddragelse af konteksten. I sekvensen om synsvinkel og opremsningskomma (fig. 1) åbnes der for forbindelsen mellem sætnings-, tekstniveau og tegnsætning, kommunikationskonteksten berøres, og elevernes semantiske erfaringer inviteres ind i samtalen. I det følgende ser vi mere specifikt på koreografien af aktiviteter/samtalesekvenser.

Første aktivitet om ejefald har fokus på sætningsniveau og skifter til ordniveau undervejs. Det sker på baggrund af en isoleret, lærerkonstrueret sætning (”Det er pigens farveblyanter”) som materiale. Herefter skifter koreografien i anden aktivitet til den fælles roman, som danner udgangspunkt for tre samtalesekvenser om de andre sproglige fokuspunkter. Den første inddrager tre sætninger fra romanen, som alle bruges til at sætte fokus på synsvinklen, og der er således indholdsmæssig tæt sammenhæng i samtalen om de tre sætninger. De to første sætninger (”Der var kun én ting at gøre. Han måtte tale med far”) bruges til at introducere fokus på synsvinklen, den tredje (”De følgende dage havde mor og Gretel og Maria og Kokken og Lars og Bruno”) til at vise, hvordan synsvinklen etableres sprogligt, og til at integrere et fokus på komatering. Gittes spørgsmål ”De her to sætninger, hvad kan vi sige om dem? Når vi nu ved noget om Bruno, der har gang i noget.”, og hendes efterfølgende kommentar om manglende citationstegn ved tankegengivelse integrerer sætnings- og tekstniveauet og inkluderer tegnsætning, og eleverne inviteres til at bruge deres erfaringer med romanen som heltekst. Samtidig støtter læreren eleverne i at få øje på, hvilken betydning de sproglige valg på sætningsniveau har for tekstniveauet. Den tredje sætning bruger Gitte til at gøre eleverne opmærksom på et mønster på sætningsniveau – opremsende sprog – og dets sammenhæng med et mønster på tekstniveau – synsvinklen. Hun spørger først til hovedpersonens alder, en information, eleverne kender til fra romanen, og derefter til sammenhængen mellem alderen og forfatterens valg af opremsende sprog og inviterer derved elevernes semantiske erfaringer. En elev giver det fortolkende bud, at hovedpersonen nok ikke har lært at sige ”Mor, Grethe, Kokken, Lars og Maria endnu”, og udtrykker dermed den pointe, Gitte vil frem til. Med Gittes eksplicite henvisning til forfatte-

rens sproglige *valg* åbnes der derudover for kommunikationskonteksten. Sekvensen koreograferer altså en bevægelse fra sætnings- og teksts niveau til (to facetter af) konteksts niveau, og i den afsluttende samtale om kommativering skabes der også eksplicit sammenhæng med tegnsætning. I de to sidste sekvenser skifter klasesamtalen tilbage til sætningen isoleret med et eksempelord fra romanen, først om ordet 'rodede' og til sidst om 'Afsides'. Den sidste inddrager et fokus på ordets betydning i forskellige kontekster og inddrager dermed elevernes semantiske erfaringer, men ikke specifikt i forhold til det sted, det betegner i romanen.

Potentialer og udfordringer

Casen viser et potentiale for kontekstualiseret grammatikundervisning. I sekvensen om synsvinkel og opremsningskomma sker der bevægelser mellem sproglige niveauer og konteksten, og der skabes fokus på sprog som valg. Dette sker indlejret i et romanlæsningsforløb, og det forbindes ikke direkte med elevernes egen tekstproduktion. Det understreger, at en kontekstualiseret grammatikundervisning, som defineret i Gramma3, både kan skabe mulighed for en receptiv og/eller produktiv betydningsskabelse. Casen viser samtidig, at kontekstualiserede grammatikforløb ikke afhænger af udstrækning i tid. Både længere og, som i dette tilfælde, endda ret korte forløb kan være kontekstualiserede; afgørende er, at undervisningen koreograferes som skift mellem sproglige niveauer og facetter af konteksten, der åbner for, at eleverne kan skabe forbindelser mellem grammatik som system og grammatik som kontekstrelaterede valg i hele tekster.

I casen ser vi samtidig, at det kan være uvant og udfordrende at tilrettelægge hele forløb efter koreografiske principper, der konsekvent inddrager et konteksts niveau. Der sker således nogle markante ændringer i koreografien, når der skiftes mellem et dekontekstualiseret arbejde (første sproglige fokuspunkt) til et kontekstualiseret (andet sproglige fokuspunkt) og til sidst til et delvist kontekstualiseret (de sidste to fokuspunkter), det vil sige til et grammatisk arbejde, hvor en heltekst alene leverer materiale til et strukturelt fokus på sætningsled. Eksemplerne på sproglige fokuspunkter først og sidst i klasesamtalen lægger sig dermed i forlængelse af en danskfaglig tradition for sprogbeskrivelse med fokus på grammatik som system. Eksemplet på etableringen af synsvinkel i romanen udfordrer imidlertid denne tradition og inddrager et perspektiv på grammatik som valg. Arbejdet med en heltekst er tilsyneladende meningsgivende for eleverne, der i en kort evaluerende samtale med læreren umiddelbart efter forløbet udtaler, at det er motiverende at arbejde med grammatik på baggrund af romanen – måske fordi relevansen af det grammatiske arbejde tydeliggøres, når det kobles til et andet danskfagligt område, i det her tilfælde læsning og fortolkning af en roman og dens fortællerforhold.

Et forløb, som endnu mere gennemgående integrerer konteksten, kunne realiseres med få og enkle greb. Med koreografien af sekvensen om synsvinkle-etableringen som inspiration kunne for eksempel samtalesekvensen om hovedpersonens hjem 'Afsides' forbindes med konteksten ved at invitere elevernes erfaringer med teksten; læreren kunne spørge eleverne, hvorfor forfatteren har valgt at kalde huset 'Afsides', og efterfølgende støtte eleverne i at få øje på valg af grammatiske strukturer og den sammenhæng, de har med tekstens betydningsdannelse. Et sted i romanen undrer hovedpersonen Bruno sig over, hvorfor huset hedder 'Afsides', men storesøsteren forklarer, at det hænger sammen med, at "huset ligger lidt afsides" (Boyne, 2016, s. 44). Analysen af de to forskellige grammatiske strukturer, omsagnsled til grundled og adverbialled, kunne på den måde kobles til en analyse af romanens miljøbeskrivelse og dermed til analyse- og fortolkningsarbejdet. En samtale om ordet 'Afsides' betydning kunne, som i casen, meningsfuldt indgå og forbinde ord- med tekst- og konteksts niveau.

Casen i denne artikel viser, at grammatikundervisning kan foregå på flere måder, og det inden for samme dobbeltlektion: som dekontekstualiseret, kontekstualiseret og delvist kontekstualiseret grammatikundervisning. Den viser derved også muligheder for, hvordan grammatikundervisning og et arbejde med hele tekster, herunder fiktive tekster, kan integreres gennem skift mellem sproglige niveauer og inddragelse

af facetter af konteksten. Med kun små greb er det derved muligt at skabe kontekstualiseret grammatikundervisning også i mindre undervisningssekvenser.

Litteratur

Boyne, J. (2016). *Drengen i den stribede pyjamas*. København: Carlsen.

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

Tematisk artikel 6: Grammatikkens disciplineringspotentiale: Kvadratisk, praktisk, god?

AF JULJANA GJATA HJORTH JACOBSEN, NANNA JØRGENSEN & METTE VEDSGAARD CHRISTENSEN

Indledning og undersøgelsesspørgsmål

I tyskundervisningen er eleverne delt op: Nogle af eleverne er sammen med deres tysklærer om undervisning, der inkluderer bevægelse og gruppeaktiviteter, imens sidder resten af eleverne alene tilbage i klassen og arbejder med tysk grammatik på skærmen.

I engelsk er der vikar: Ved undervisningens begyndelse beder vikaren eleverne om at logge ind på grammatikopgaverne, derefter kan de arbejde selv resten af timen.

I dansk arbejder eleverne med grammatik på deres computere i et fast, bestemt tidsrum på ugen. Eleverne er selvforvaltende (noget læreren, som i denne uge forvalter det såkaldte "bånd", ifølge observationsnoter roser dem for) og arbejder koncentreret ved skærmene timen igennem.

Figur 1: Eksempelmosaik.

Ovenstående er små kig ind i vores observationsdata fra grammatikundervisningen i tysk, engelsk og dansk, de korte parafraser over undervisningssituationer tegner omridset af et fænomen, som vi har observeret i grammatikundervisningen på tværs af skoler og fag: Grammatikundervisning synes at spille en rolle som et middel til klasseledelse og dermed til disciplinering. Når eleverne i tyskundervisningen skal lave aktiviteter, der kræver tæt lærerstøtte, kan grammatik som aktivitet holde den del af eleverne beskæftigede, som ikke arbejder med undervisningens egentlige indhold og formål. Når rammerne er udfordrede, for eksempel når der skal være vikar, kan eleverne arbejde med grammatik, måske fordi grammatikundervisning i den form, eleverne finder i deres digitale læremidler, ikke nødvendigvis kræver en særlig faglighed fra lærerens side. Når eleverne arbejder selvstændigt med grammatik på de såkaldte læringsportaler, kan de vælge mellem forskelligt indhold (som evt. er blevet tildelt dem på forhånd), og de forvalter selv tiden i undervisningen.

Vores undersøgelsesinteresse udspringer af de data, vi har indsamlet i Gramma3-projektet, hvor vi i både observationsperioden, men især i den efterfølgende kodnings- og analyseproces, hæftede os ved, at grammatikundervisning tilsyneladende bød sig til som svar i nogle bestemte situationer. Vi så, at grammatikundervisning var til stede, hvor læreren var syg, og en vikar måtte overtage undervisningen, eller vi så, at en skole tilrettelagde et længere grammatikundervisningsforløb i en periode, hvor klassens lærere afviklede ferie og uddannelse og derfor var til stede på skift. Vi så også, at grammatikundervisning blev brugt på tværs af skoler og fag, når eleverne skulle deles op, og en del af eleverne enten arbejdede helt eller delvist uden læreropsyn. Når vi observerede de elever, der arbejdede med grammatik, havde vi en fornemmelse af, at det vigtige foregik 'for den anden halvdel', og at grammatikundervisningen i denne sammenhæng først og fremmest var et redskab til klasseledelse. Dette fænomen, som i vores data optræder på tværs af skoler, klasser og sprogfag, synes at være knyttet netop til grammatikundervisningen. Vi vælger i første omgang at kalde fænomenet for grammatikundervisningens disciplineringspotentiale, vel vidende at vi derved bringer et specifikt fortolkende perspektiv i spil.

Vi har på tværs af data identificeret en række gennemgående tendenser, som viser grammatikundervisningens potentialer for disciplinering. I denne artikel vil vi fokusere på fire disciplineringspotentialer, som vi ser dem træde frem i vores data: Grammatikundervisning har disciplineringspotentialer i forhold til kroppen, i forhold til tiden i klasserummet, i forhold til rammerne om undervisningen og endeligt i forhold til selve undervisningens indhold: sproget og sprogbrugen. Grammatikundervisningens *kropslige disciplineringspotentialer* ser vi i nogle særlige forhold i forbindelse med klasseledelse. Her kan grammatikundervisning i nogle tilfælde få eleverne til at sidde stille og arbejde individuelt og selvforvaltende. I andre tilfælde organiserer denne grammatikundervisning elevernes sproglige arbejde ved at styre kroppens adfærd på en bestemt måde, for eksempel via bevægelse. Grammatikkens *potentialer som redskab til at administrere tiden i klasserummet* ser vi blandt andet, når grammatikken byder sig til som indhold, når andre aktiviteter ikke udfylder al undervisningstiden, eller når nogle elever bliver hurtigere færdige end andre. Grammatikundervisning kan også være et svar, *når rammerne er udfordrede* (fx når der er vikar eller anden lærerfravær). Vi hæftede os også ved, at grammatik som undervisningsindhold indebærer nogle arbejdsformer, som også skiller sig ud i sammenligning med andre indholdsområder i sprogfagene. Det blev især tydeligt, når eleverne skiftede mellem grammatikundervisning, der var præget af individuelt arbejde med sprog på ord- eller sætningsniveau og i form af lukkede opgaver, og så mere kollaborative og tolkende processer, for eksempel om tekster eller medieprodukter. Når eleverne arbejder med eksplícitte grammatikaktiviteter, for eksempel i forbindelse med de individuelle aktiviteter på læringsportalerne, arbejder eleverne næsten udelukkende med opgaver, hvor sproglige elevbidrag er begrænsede, og hvor disse bidrag enten er rigtige eller forkerte, noget mange digitale læremidler ofte selv kan evaluere. Grammatikkens disciplineringspotentialer angår altså også det faglige indhold, hvor *sproglig normering* er i forgrunden, og hvor arbejdet med sproget antager former og elevpositioneringer, som vi normalt ikke vil forvente i sproglige læringsrum, hvor kommunikationsformer og vellykket interaktion sædvanligvis er i højsædet.

I det følgende vil vi – efter en metodisk og teoretisk rammesætning for denne delundersøgelse i Gramma3-projektet – beskrive og karakterisere, hvad vi synes er typiske eksempler fra observationerne på undervisning i grammatik, hvor vi finder, at disciplinering spiller en rolle. Vores undersøgelse af grammatikundervisningen går altså tæt på, hvad grammatikundervisningen *gør*, når vi observerer den i klasserummet; hvordan den strukturerer og styrer krop, tid og rammer, samt hvordan den disciplinerer elever og deres sprog. Vi diskuterer, hvorfor grammatikundervisningen tilsyneladende rummer netop disse potentialer, og afslutningsvis bruger vi vores fund til at stille kritiske spørgsmål til en disciplinerende grammatikundervisnings relevans for sprogfagene.

Metodisk og teoretisk ramme

Gramma3-projektets overordnede formål er at undersøge hvordan grammatikundervisningen praktiseres i dansk-, engelsk- og tyskundervisningen i udskolingen. Projektets teoretiske og metodiske rammer er nærmere udfoldet i denne rapport del I (Kabel, Christensen, & Brok, 2019). De overordnede fund, der kvalitativt karakteriserer og beskriver tendenser og mønstre fra og på tværs af de tre sprogfag, er præsenteret i rapportens del III (Christensen, Kabel, & Brok, 2019). Nærværende undersøgelse er en udfoldelse af en tematik, som vi har fundet salient i vores data. Det er vores ambition, at nøgleeksempler fra data beskrives og analyseres, så de kan genkendes som værende eksemplariske og dermed udgøre et udgangspunkt for at vurdere og diskutere vores fonds gyldighed – også i andre kontekster.

Det teoretiske perspektiv for denne delundersøgelse trækker på samme ramme som Gramma3-projektet som helhed. Vi anser grammatikundervisning for at være en kompleks praksis, der kan antage mange organiseringsformer og angå alle sproglige niveauer (Macken-Horarik, Sandiford, Love, & Unsworth, 2015). For at illustrere, hvordan grammatikundervisningens disciplineringspotentialer kan forstås i vores data, har vi inddraget et supplerende teoretisk aspekt, der kan indfange dette. Vores teoretiske perspektiv tager dels udgangspunkt i de almenpædagogiske teoretiske positioner, som kommunikativ undervisning traditionelt hviler på og dels i specifikke teoretiske perspektiver på magt og disciplinering. Vi har også

fundet inspiration i tidligere studier af diskussioner om formål med grammatikundervisning. Det samlede videns- og teorigrundlag udfoldes nærmere i næste afsnit.

Vi har – som Gramma3-projektet i sin helhed – anvendt etnografiens metoder til at indfange, fastholde og analysere klasserummenes praksisser (Knoblauch, 2005; Pink & Morgan, 2013). Vores data er uddrag fra klasserumsobservationer fra alle tre sprogfag fra forskellige skoler foretaget af projektmedarbejdere i Gramma3-projektet. Vi har taget udgangspunkt i udvalgte undervisningsaktiviteter, der er kodet som eksplicit grammatik (jf. kodningsoversigten i del I af Kabel, Christensen og Brok, 2019), men temaet disciplinering indgår ikke i det overordnede kodningspraksis i projektet, og derfor har vi grebet analysestrategien i denne delundersøgelse anderledes an. Vores analysearbejde var dels *en induktiv proces*, hvor vi med udgangspunkt i fælles læsninger og diskussioner af datauddrag skabte kategorierne om hhv. kropslig, rammemæssig, tidsmæssig og indholdsmæssig disciplinering, dels *en dialektisk proces*, hvor teori løbende kvalificerede og skærpede vores analyser og kategorier. Resultaterne af denne proces kan læses nedenfor.

Magt, disciplinering og pædagogik i sprogfag

Formålene med at undervise elever i grammatik og sprogbeskrivelse forbindes i forskningen traditionelt med sproglige forhold: At lære om grammatik har til formål at blive dygtigere til sprogbrug og/eller at blive dygtigere til grammatik, og grammatikundervisningen kan få mere eller mindre kontekstualiserede og funktionelle former (Fontich & Garcia-Delgado, 2018; Funke, 2018; Myhill, 2018). Men litteraturen rummer også studier, der (blandt andet) handler om forbindelserne mellem grammatikundervisning og disciplinering, for eksempel i form af sproglig normering: Grammatikundervisning kan altså også have til formål at sikre sproglig normering i kontekster, hvor flere varieteter af nationalsproget tales og/eller skrives. Dermed bliver grammatikundervisning et redskab til at skabe (national)sproglig enhed (Fontich & Garcia-Delgado, 2018). I den offentlige debat om undervisning i grammatik spiller sproglig normering en vigtig rolle: Green (1998) undersøger lærerrollen og offentlige diskurser om denne i en britisk kontekst, og Cameron (1995) undersøger offentlig britisk debat om sprog i bred forstand og grammatik og grammatikundervisning mere specifikt. Begge fremhæver nogle særlige forhold ved den offentlige debat om sidstnævnte. Grammatik og grammatikundervisning (ofte forstået som stavning og tegnsætning) “... should be brought to the forefront in English Teaching” (Green, 1998, s. 195). Dette må ikke kun ske for grammatikkens egen skyld. Argumentet for grammatik og grammatikundervisning er, at børn skal undervises i grammatik, så de i det hele taget forstår, at der er regler for opførsel, som skal følges: “Rejecting grammar is one mark of a society which rejects rules, and the result is anarchy” Cameron (1995, s. 94) finder også, at skolens (manglende) fokus på grammatik og dermed på regler og strukturer kædes sammen med en generel normløshed i samfundet. Hun peger på, at lægmandsopfattelser af grammatik som noget præskriptivt og normativt (ibid.) fører til, at der opstilles forventninger til både grammatikundervisningens indhold og form, der ikke bare er ganske anderledes end det, som pædagogiske fagfolk normalt argumenterer for, men også anderledes end krav og forventninger til andre indholdsområder i skolen: Grammatikundervisningen forventes at lære elever om rigtigt og forkert, og undervisningsformerne forventes ikke at ligne de former, der ellers normalt efterspørges og værdsættes (elevinddragende, demokratisk, entreprenant etc.). Med Green og Cameron vil vi konkludere, at man (også i den offentlige debat) synes at anskue grammatik og grammatikundervisning som “noget andet”: Både i den forstand, at grammatik og grammatikundervisning skiller sig ud fra anden undervisningspraksis med andre formål og former, men også i den forstand, at den repræsenterer noget uden for grammatikken selv. Den handler altså (blandt andet) om at opretholde en vis social orden i en omskiftelig verden.

I et sprogpædagogisk perspektiv er forbindelsen mellem grammatik, disciplinering og magt identificeret hos Swan (2002) og Thornbury (1998) i en engelsk undervisningskontekst og hos Schmenk (2015) i en tysk undervisningskontekst. Grammatik giver elever, der er ved at lære et fremmedsprog, en fornemmelse af, at de i det mindste behersker et hjørne af det kompleks, som et nyt sprog udgør for lærerne. Grammatik kan altså disciplinere sprogfagets genstand, men også organisere sprogundervisningens handlingsrum.

Via grammatik kan sproget blive skilt ad i håndterbare elementer, som nu kan beherskes og rettes (Schmenk, 2015). Og undervisningen som et organiseret handlingsrum kan nu styres og kontrolleres i form af grammatikundervisning, hvori rollerne er fordelt, indholdet (grammatik) er udvalgt, og interaktionen er styret. For grammatik giver også læreren magt: Den lærer, der mestrer grammatik og sprogbeskrivelse, har altid ret, også i forhold til for eksempel modersmålstalende, der nok kan have bedre sprogfærdigheder, men sjældent bedre sprogbeskrivelsesfærdigheder end læreren. Grammatikken er altså en kilde, hvorfra læreren kan tappe lærerautoritet (Swan, 2002). På denne måde muliggør grammatik en tydelig asymmetrisk positionering mellem lærer og elever, og dermed hjælper den med at skabe og vedligeholde en bestemt rollefordeling i sprog læringsrum. Swan (2002) kæder også grammatikundervisningens former sammen med en bestemt form for disciplinerende undervisning: Grammatikundervisning ligner ofte pædagogikker, der normalt hører hjemme i autoritære skolesystemer, og som placerer elever i situationer, hvor de sidder på række (frem for i grupper eller bevæger sig rundt i klassen), lytter (frem for at deltage), lærer og demonstrerer viden og regler om sprog (frem for at afprøve egne færdigheder i sprog). Funkes (2018) gennemgang af tyske klasserumsstudier viser lignende mønstre for undervisningen i grammatik, som den er beskrevet i tyske undersøgelser: Grammatikundervisning er – i sammenligning med andre indholdsområder i tysk faget – præget af IRE-interaktion (initiativ – respons – evaluering-triade), hvilket ofte indebærer lukkede spørgsmål og i det hele taget begrænsende deltagelsesmuligheder for elever.

Man kan – med Foucaults analyser af magt og disciplinering (Foucault, 1982) – indvende, at pædagogik og disciplinering – med eller uden grammatik – i det hele taget er begreber, der kan forstås i forlængelse af hinanden. Vi vil alligevel hævde, at selvom pædagogikken i almindelighed bør forstås i en disciplineringsdiskurs, så bør grammatikundervisningen i særdeleshed underkastes et kritisk, magtanalytisk blik, fordi grammatikken tilsyneladende i særlig grad byder sig til som middel til disciplinering, dels hvad angår organisering af undervisningen, dels hvad angår form, og fordi grammatikundervisning kan rumme disciplineringspotentialer, der rækker ud over grammatikken selv.

Magt og pædagogik ifølge Foucault

Swan (2002), Thornbury (1998) og Schmenk (2015) beskriver nogle praksisser, som vi umiddelbart kan genkende som magtudøvelse i en eller anden grad, først og fremmest fordi de er tydelige. For Foucault er magt ikke (kun) tvang og eksplicit autoritet. Foucault undersøger netop de måder, hvorpå et ellers moderne, demokratisk og anti-autoritativt samfund kan bruge og praktisere magt. Det er en pointe for Foucault, at magten netop i sådanne kontekster stadig er til stede og stadig er en ordnende faktor, bare på mere subtile måder. Magten benytter sig af teknologier, der styrer og regulerer subjekter. For skolens vedkommende er det for eksempel skemaer, prøver og test, der vurderer elever efter nogle bestemte kriterier, men også forskellige pædagogikker og organiseringsformer, der definerer relationen mellem elev, lærer og indhold. For Foucault er magtformer forbundet med to andre centrale forhold i selve magtrelationen og udøvelsen: subjektivitet og viden. Formålet med magtudøvelsen er at forme ikke bare individer, men nogle bestemte individer, så målet med magtudøvelsen er altså for eksempel at skabe vidende og kompetente børn, der som voksne bliver vidende og kompetent arbejdskraft i den konkurrencedygtige økonomi (Hermann, 2010).

Et af de mest citerede billeder på magtudøvelse i moderne samfund er Foucaults (1975) revitaliserede fremstilling af panoptikonet. For Foucault rummer dette billede de centrale aspekter af magtudøvelse, også i vore dage. Panoptikon-metaforen viser, at der er asymmetri mellem den, der overvåger, og den, der bliver overvåget. Den overvågede er individualiseret og bevidst om overvågningen (han eller hun udfører derfor også selvovervågning) og har dermed ladet sig subjektivere ud fra overvågningens logikker. Det er ligetil at overføre denne metafor til skolens undervisning generelt, men panoptikon-billedet bliver aktuelt, når man betragter den eksplicite grammatikundervisning mere specifikt. Det vender vi tilbage til.

De indsigter om grammatik og grammatikundervisningens potentialer som magt- og disciplineringsredskab, som vi dels kan identificere i litteraturen, dels undersøger nærmere i vores egne observationer er paradoksale fund, når de sammenholdes med den viden om og de principper for undervisning generelt og sprogundervisning mere specifikt, som sprogdidaktik normalt bygger på, og som vi også finder eksempler på i vores data. Som det fremgår af de overordnede fund i Gramma3-projektet fylder den kommunikative sprogundervisning en del særligt i engelskundervisningen i vores observationer. Den kommunikative undervisning er forankret i begrebet kommunikativ kompetence, hvilket uddannelsesfilosofisk defineres som et redskab til at udvikle demokratiske processer (Tornberg, 2001). Dette betyder, at kommunikativ undervisning har et frisættende formål, hvor eleverne gennem en egalitær, demokratisk og dialogisk undervisning lærer og bidrager til det fælles kommunikative rum i undervisningen. I dette lys bliver den eksplicitte grammatikundervisning, hvor eleverne hver for sig for eksempel arbejder med grammatik øvelser ved en skærm, en skarp kontrast til denne forståelse af kommunikativ undervisning: Indhold, arbejdsformer og formål er i den eksplicitte grammatikundervisning umiddelbart langt fra det dialogiske og demokratiske læringsrum. Det samme paradoks træder frem i danskundervisningen i vores data: I nogle faglige kontekster er klasserummene karakteriserede ved elevdeltagelse, interaktion og fælles konstruktion af indhold, for eksempel gennem classesamtaler om litteratur, medier eller lignende, men i de fleste eksempler på eksplicit grammatikundervisning arbejder eleverne enten alene med selvstændige opgaver, der er ingen eller kun lidt interaktion i klasserummet, og opgaverne har i det hele taget karakter af at være lukkede og give begrænsede muligheder for elevdeltagelse.

For at forstå grammatik som magt bruger vi Foucaults optik, at magt er en måde, hvorpå bestemte handlinger modificerer andre handlinger, og at "power exists only when it is put into action" (Foucault, 1982, s. 788). Grammatik eksisterer altså kun som magt, når den omsættes til praksis. Og i vores kontekst indebærer denne praksis både form (som undervisningspraksis) og indhold (som sprog i brug eller diskurs). I det følgende zoomer vi ind på nogle nedslag fra vores data for især at fremhæve, hvordan kroppen, tiden, rammerne og sproget styres, organiseres og disciplineres i grammatikundervisning lige dér, hvor grammatik optræder eksplicit, men også implicit, forklædt som noget andet. Disse aspekter af grammatikkens disciplineringspotentialer er til stede i forskellig udstrækning og overlapper til dels i vores eksempler.

Magt, disciplinering og grammatik i vores data

Kroppen i grammatikundervisningen

Som beskrevet ovenfor, finder vi eksempler i vores observationer på, at grammatik og grammatikundervisning kan bruges til at regulere elevernes kropslige adfærd i klasserummet. Tydeligst er det, når nogle af eleverne – ved hjælp af digitaliserede, ofte selvrettende grammatikopgaver – arbejder alene med opgaver på en skærm. Denne form for grammatik gør, at eleverne kropsligt er holdt i en 'elevposition' foran en skærm eller bøjet over et stykke papir, mens andre elever laver noget andet, der typisk kræver mere lærerstøtte. Grammatikken (som den eneste og dermed også dominerende bestanddel af undervisningens indhold og organisering) påtager sig her en disciplinerende rolle og bliver brugt for at løse en klasseledelsesopgave, en opgave, der vel at mærke ligger uden for grammatikken selv. Men vi finder også andre eksempler på, at grammatik og grammatikundervisning kan organisere elevernes sproglige arbejde ved at styre deres kropslige adfærd i klasserummet, for eksempel via bestemte fysiske aktiviteter.

I den følgende observation bliver eleverne i tyskundervisning delt i to grupper – en gruppe bliver siddende og laver grammatikøvelser på hjemmesiden grammatip.com (fx arbejder de med personlige pronomener), og en anden gruppe går ud på gangarealet og laver en aktivitet med verber og bevægelse.

Konkurrence-aktivitet:

Eleverne placerer forskellige kort på gulvet. På kortene står forskellige verber i bøjet form fx "essen", "trinkt" etc.).

Aktiviteten går ud på at samle så mange punkter som muligt i par. Eleverne skal først tage et kort, skynde sig, slå det op, hvis de ikke forstår det og lave en sætning. Bagefter skal de gå til læreren, Line, og have deres sætning godkendt og så forfra igen – nyt kort, ny sætning, godkendelse etc.

Line siger: "I skal gå gennem mig, inden I går videre. I skal få jeres sætning godkendt." (Det sidste ord nævnt flere gange af Line.)

Jeg bliver hængende hos to elever, som har fået ordet "fährt" (kører). En af dem spørger Line, hvad ordet betyder. Line svarer: "Slå det op!" (Dette svar hører jeg igen og igen fra læreren.) De to elever slår det op, men de får ikke en oversættelse af dette bøjede verbum, men i stedet for verbet i infinitiv "fahren" (at køre). De stirrer på skærmen, og jeg får indtrykket af, at de er gået i stå. Jeg spørger en af dem, om han har fået at vide det, han skulle. Han ved det ikke. Jeg forklarer, at han måske kan prøve at klikke på "fahren" for at finde ud af, hvad "fährt" betyder, 3. person ental. Han finder frem til oversættelsen af verbet og laver én sætning efter flere drøftelser med sin kammerat: "Sie fährt Auto" – bestemmer de sig for at formulere. De har begge to nogle problemer med at udtale ordene, så de prøver at øve sig et par gange, inden de skynder sig til læreren og får deres sætning godkendt.

Line reagerer af og til med: "Sehr gut" og "Gut" eller "OK". Når hun bliver spurgt om noget midt i aktiviteten, er hendes svar tydeligt: "Slå det op."

Figur 2: Skole 6, tyskundervisning, 8. juni 2018.

I denne aktivitet er eleverne aktive og går op i deres point. Deres sætninger på tysk er dog ret ens. Eleverne bruger tit de samme sætninger, de hører fra hinanden, når de står i kø og venter på deres godkendelse fra læreren, som også gør dem opmærksom på det efter et stykke tid og vil ikke længere høre på den samme sætning igen. De skal finde på noget andet. Kort tid efter går eleverne indenfor og laver grammatik på grammatik.com, mens den anden gruppe kommer ud og laver aktiviteten med verber og bevægelse.

I denne feltobservation kan man identificere aktivitetens motiverende potentiale især accentueret af konkurrenceelementet. Det fremgår af observationerne, at eleverne synes at nyde energien, følger med, er effektive, hurtige, lydige og samler point. Spørgsmålet er, hvad de egentligt lærer, og hvilken sprogbrug og sprogforståelse i og på tysk denne undervisning resulterer i. Her er man vidne til, at eleverne bruger fragmenterede sætninger, som de tit stjæler fra hinanden, sætninger, der styres af et verbum, de ofte ikke forstår og gentagne gange må slå op. Bag ved bevægelsesaktiviteten om at øve tyske verber i korrekte sætninger ligger muligvis en illusion om, at disse medvirker til at skabe ægte kommunikation. Aktivitetens hovedbestanddel – bøjede verber – organiserer og styrer elevernes kroppe: De skynder sig, de står i kø, de venter på godkendelse. Kroppen validerer dermed også verbernes korrekthed. For det er også gennem læreren(s krop), at eleverne(s kroppe) skal gå for at få lov til at trække et nyt verbum, danne en ny sætning og fortsætte med at producere (eller gentage) noget tysk sprog.

Lignende aktiviteter, der kobler træning af grammatiske regler og kroppens bevægelse (eller dennes stilstand) i tysk, identificerer vi på andre skoler i alle tre sprogfag. Påfaldende i vores data er også opfattelsen og anvendelsen af bevægelse som en leg – noget, som måske kan fungere som belønning for de elever, som sættes i bevægelse for at træne grammatiske regler og ord. Denne legitimering af grammatik via leg ser vi for eksempel i engelsk i den følgende observation, hvor engelsklæreren David leger ståtrold med eleverne:

David introducerer: "(...) As I promised you guys, we're going to do something where you don't have to sit down..." David forklarer legen, hvor eleverne bliver taget og kan sættes fri ved, at en kammerat kommer med et verbum, og de siger en sætning med ing-form af hinandens verbum: "In normal 'ståtroid' you.... We're not going to do that. Each of you is getting a word, a verb more correctly, in the base form.... Esther stands like this, word in hand... I say a sentence where I say present continuous of a word". En elev foreslår: "I hate studying..."

David: "You can say that in one way but more something you can do right now..."

(...) Læreren har fat i, at dette ikke er present continuous, men forklarer det ikke nærmere. Det er grammatisk interessant. Alle går i gården og leger verbe-ståtroid. David deltager på lige fod med eleverne. (...) Mange elever sætter deres present continuous i den samme sætningsramme: I'm eating right now, I'm studying right now. I'm walking right now – og det har ikke indholdsmæssig sammenhæng med, hvad de gør. Enkelte elever får mere sammenhæng:

Elev A: "I smiling with you".

Elev B: "At you... I'm smiling at you". (...) Her foregår negotiation of form og hjælp til kammerat.

De fleste elever deltager aktivt i legen, nogle gemmer sig lidt en gang imellem bag kammerater.

David samler [lidt senere] alle elever i en cirkel og instruerer dem i, at de nu skal fortsætte legen, men med present perfect continuous. Han giver et eksempel: "I have been cooking for a while". Legen fortsætter, og det virker ikke til, at den grammatiske betydning af aspekt (perfect & continuous) er forstået af eleverne. Der laves generelt blot faste sætningsmønstre uden indholdsmæssig kobling eller forståelse for den grammatiske form. Dog synes nogle af eleverne at have fanget elementer af betydning:

"I have been travelling since I was 6 years old".

"I have been writing on a book..."

Figur 3: Skole 1, engelskundervisning, 1. maj 2018.

Omend rammerne for grammatikundervisningen er innovative, er selve øvelsen i sin kerne meget traditionel; en indsættelsesøvelse, en iscenesættelse af en grammatikøvelse – forklædt som kommunikativ aktivitet. Eleverne bruger de nævnte tider, omend de fleste bruger en sætningsskabelon i stedet for selv at skabe nye sætninger. Grammatikken trænes gennem leg og bevægelse, men der foregår ingen eksplicit gennemgang af grammatikken eller korrektion af fejl og forkert brug af tid. Dog kædes grammatik og leg sammen, og det fremgår af observationerne, at eleverne opfatter arbejdet med verbalformer som sjovt, hvorfor legen kan ses som en form for belønning. At noget opfattes som sjovt af eleverne er selvfølgelig ikke en valid indikator for, at læring finder sted, men det indikerer, at læreren bruger legen som et redskab til at legitimere grammatikken i forhold til eleverne. Arbejder de godt, får de en belønning til slut. Grammatikundervisningen bliver således en magtteknik med kroppen som omdrejningspunkt.

Sådan en grammatikundervisning, der organiseres med og omkring kroppen ved at sætte den i bevægelse for at træne bestemte grammatiske regler, strukturer og ord, synes umiddelbart at være kreativ fra lærerens side og motiverende for eleverne. Den viser også at have en effekt, for vores observationer indfanger bl.a. elevernes positive stemning og deres aktivering i sådanne fysiske grammatikaktiviteter. Påfaldende er dog i vores data, hvordan bevægelse installeres i grammatikundervisning uden (megen) logisk sammenhæng, og hvordan den organiseres uden kommunikative formål. Bevægelse som en integreret del af undervisning er legitimeret i lov om folkeskolen siden dennes reform i 2013 og kan anses ifølge de politiske ambitioner som en systematisk indsats til både at give skolen "et fagligt løft" og udfordre alle elever "så de bliver så dygtige, de kan" (Undervisningsministeriet, 2013). Bevægelsens betydning ligger altså i sin potentielt medvirkende funktion til fagligt at kvalificere både institutionen (skolen) og dygtiggøre mennesket (eleverne). I vores kontekst styrer netop denne nu normaliserede opfattelse af bevægelse både krop og undervisning. De grammatiske aktiviteter i den sprogundervisning, vi har observeret, skaber

via bevægelse en midlertidig deltagelse, men ikke nødvendigvis en vedvarende viden, som fører til eller muliggør fri kommunikation.

Tiden i grammatikundervisning

Når opgaver tager forskellig tid at løse, kan de hurtige elever gå ind på for eksempel grammatip.com og arbejde på egen hånd, eller de kan udfylde de resterende minutter af en lektion med grammatikarbejde. Grammatikken byder sig med andre ord til som et fleksibelt, ofte individualiseret indholdsområde, hvor eleverne i mere eller mindre selvforvaltende formater kan være aktive. At grammatikundervisning byder sig til som et fleksibelt indhold, der kan administrere tiden i klasserummet, ses også af uddraget nedenfor, hvor eleverne af deres dansklærer lige er blevet bedt om at bruge 30 minutter på grammatikopgaver, hun har printet ud fra et digitalt læremiddel til eleverne. I den følgende halve time arbejder eleverne individuelt med opgaverne, der er hentet fra Alineas *Stavevejen* (Brandt Jensen & Brandt Jensen, u.å.):

Feltobservation 3

Eleverne får nogle få instruktioner om opgaven: De skal huske nutids-r. Det er en slags opgavesamling, hvor hver elev har en samling opgaver, som de arbejder individuelt med.

(...) Læreren siger, de gerne må have musik i ørerne. Ret hurtigt bliver der stille, og eleverne går i gang. Læreren forlader klassen, men eleverne arbejder videre koncentreret. (...) Læreren minder om huskereglen – en elev siger: ”spise – spiser”. En anden elev: ”Man kan få nogle ret sjove sætninger, hvis man sætter spise og spiser ind”. En elev siger: ”Mange drenge spiser sig for computerspil (...)” Jeg spørger drengen, om hele opgavesættet handler om nutids-r. Det spørger han læreren om: ”Handler det hele om nutids-r?”, det mener hun, at det gør. Jeg spørger læreren om grunden til, at det er på papir og ikke på skærm. Læreren svarer, at de har en ide om, at det lagrer sig lidt bedre, når det er på papir. På portalerne kan de bare klikke sig videre. En elev bliver færdig, kommer og siger det til læreren: ”Jeg er færdig”. Hun tager ham med op til katederet (...) og han får nye papirer. (...) Læreren kommer og hjælper [en elev] med at forstå, hvad opgaven går ud på. Han skal nu rette r-fejl. Han læser lidt og udbryder så: ”Hvorfor er det først nu, at det går op for mig, at det handler om overvægtige børn?” (...) Jeg taler med den elev, der blev færdig og fik nye opgaver. Hans færdige opgaver ligger på lærerens bord under skærmen. (...) Jeg spørger, om hun skal rette dem. Han taler lidt med sidemanden om, om ikke de indgår i årskaracteren. De bliver enige om, at hun i hvert fald skulle se dem, derfor samler hun dem ind. (...) Den elev, der først var færdig, synes allerede næsten at være færdig med de næste opgaver. Jeg spørger, om han synes det er let. Han siger, at han godt kan lide at lave nutid om til datid. Det er fedt, det er let. Eleven fra før er (...) nu kommet til at formulere sætninger. Han fortæller en anekdote fra sin tidligere skole: ”Dengang skulle vi lave så meget (viser stort mellemrum mellem tommel- og pegefinger) af sådan noget lort her. Vi havde ca. en måned til det”. De snakker lidt om hans tidligere skole, den var en af Danmarks bedste skoler. (...) Læreren afbryder eleverne og beder dem lægge papirerne op i en bunke på hendes bord, blyanterne i æsken. Nu har de et par minutter til at få lidt at drikke.

Figur 4: Skole 5, danskundervisning, 10. september 2018.

Eksemplet ovenfor viser, hvordan grammatikundervisning kan ”fylde tiden ud” i klasserummet. Eleverne arbejder individuelt med udprintede opgaver i forskellige tempi, og det er således ikke det forhold, at eleverne har lært noget bestemt, nået et vist antal opgaver eller lignende, der bestemmer, om grammatikaktiviteten slutter. Det er den på forhånd afsatte tidsramme, der bestemmer det. Eleverne arbejder med opgaver i en rækkefølge, der er givet af selve læremidlet, og det er tydeligt, at nogle når længere end andre, da de fysisk skal rejse sig fra deres pladser, lægge deres besvarelser på lærerens bord og tage et nyt sæt opgaver, når de er klar til det. Nogle elever bliver færdige og henter nye opgaver i løbet af de 30 minutter, andre gør ikke. Opgaverne løses i rækkefølge. Der er ikke tale om nogen egentlig progression mellem opgaverne. De første opgaver, der løses, handler om nutidsformerne, mens de næste opgaver handler om at skrive en tekst om fra nutid til datid. Den dygtige elev er i denne type opgaver også den hurtige elev, altså en elev, der får lavet mange opgaver og hentet nye opgavesæt på lærerens bord. Det vil sige, at den elev, der er dygtig til grammatik, kommer til at lave mange grammatikopgaver; den elev, der

allerede er dygtig og hurtig til at gennemskue denne slags opgaver, kommer altså til at træne den færdighed mere end de elever, der er længere tid om at løse opgaverne. At arbejde med grammatik i denne form synes derfor at være et spørgsmål om at arbejde sig *igennem* nogle opgaver, ikke *ned* i et stof. Vi ser med andre ord et kvantitativt fokus i grammatikarbejdet, som det praktiseres her. Dette bekræftes yderligere, når en af eleverne i uddraget nævner, hvor stor en bunke grammatikopgaver, han fik på sin gamle skole. Han knytter også grammatikundervisning med det at lave mange opgaver. I denne forbindelse begrunder en af lærerne sine valg af opgaver på papir med sin overbevisning om, at eleverne her ikke bare kan *klikke sig videre* (som de ellers kan gøre i online-grammatikøvelser). I vores observationer ser vi dog flere tilfælde af en grammatikundervisning, i hvilken eleverne arbejder med grammatikøvelser fra både analoge og digitale læremidler. Denne undervisning skaber dog ikke tid til fordybelse i, refleksion over eller samtale om sprog.

Observationen ovenfor viser, hvordan grammatikken kan underlægge sig sproget og teksterne. Flere ting i uddraget peger nemlig i retning af en særlig form for *meningsløshed* i arbejdet. En elev, der er i gang med en opgave, hvor han skal finde fejl i tekst, udbryder: ”Hvorfor er det først nu, jeg lægger mærke til, at det handler om overvægtige børn?”. Kort forinden har han siddet med opgaver, hvor det sproglige udgangspunkt var enkelte sætninger, som han skulle sætte den rigtige form af et ord ind i. I næste opgave er udgangspunktet en tekst om overvægtige børn, hvor der skal rettes r-fejl i verbalformerne. Hans udbrud er interessant af flere grunde: For det første viser det, at han har arbejdet med en tekst og med opgaver uden at hæfte sig ved sprogets meningsside. Han har indtil videre accepteret præmissen, at man kan arbejde med sprog og tekster og ikke lægge mærke til indholdet. Lidt tidligere har en elev fremhævet huskereglens (indsætte et verbum som *spise* i sætningerne for at lytte sig frem til, hvilken form der er den korrekte) og de pudsige resultater, det giver, hvis man tager reglen på ordet, for eksempel ”mange drenge spiser sig for computerspil”. Denne meningsløshed i grammatikarbejdet kan skyldes, at eleverne accepterer, at i opgaver som disse er præmissen, at sproget er underlagt grammatikken. Sproget (sætningerne, teksterne) er konstruerede, så de illustrerer et grammatisk problem (fx verbalformer, der ender på -rer), og derfor er teksternes indholdsside mindre vigtig. Vi tolker drengens udbrud om tekstens indhold som, at et eller andet har gjort denne præmis tydelig for ham. Formålet med denne halve times grammatikarbejde er ikke klart for eleverne. Opgaverne rettes efterfølgende af læreren, eleverne mener, at resultaterne indgår i deres årskaraktér, men det fremgår ikke af uddraget, at læreren sætter et formål med aktiviteterne, og et par af eleverne må drøfte formålet, da vi spørger til det.

I observationen ovenfor ser vi grammatikkens disciplineringspotentiale i forhold til både tiden og kroppen. Dels lykkes opgaverne med at holde eleverne beskæftigede (og siddende på deres pladser optaget af at løse opgaver) i den tid, der er sat af til det. Imens går læreren rundt og hjælper eleverne. Den fysiske organisering af denne aktivitet minder således om det, Swan beskriver som den autoritære grammatikundervisning (Swan, 2002). Eleverne skal løse de opgaver, læreren har printet ud, både opgavernes betydning og arbejdets formål er præget af en vis meningsløshed, noget, som eleverne synes at acceptere.

Grammatikundervisningens rammer

Det er et gennemgående træk i vores observationer, at grammatikundervisning kan være et svar på udfordringer med rammer for undervisning. Når der er vikar, er grammatikportalerne en praktisk løsning, her kan eleverne arbejde alene, individuelt og i de fleste tilfælde i ro, uden at det kræver en vikars faglige kompetencer, hverken i fag eller klasseledelse – begge dele klarer portalerne. Men grammatik er ikke blot løsningen, når en vikar må træde til. I data kan vi se, hvordan undervisning i engelsk på en skole (Skole 5) omlægges til projektbaseret grammatikundervisning i en periode, hvor årgangens engelsklærere på skift vil være fraværende. Her arbejder eleverne i grupper med at producere grammatikfilm og -oplæg til deres klassekammerater. Lærerne fortæller, at denne undervisning dels er tilrettelagt, fordi ”det er længe siden, vi har haft grammatik”, og fordi de skriftlige afleveringer viser, at der er behov for at arbejde med sprogets formsside. Ambitionen var oprindeligt at tage udgangspunkt i elevernes skriftlige produkter og derefter tilrettelægge et forløb, hvor eleverne kunne arbejde med de aspekter af det engelske sprog, som de havde mest behov for. Men dette forløb blev af flere grunde anderledes i praksis: Dels oplevede

lærerne ikke, at der reelt var tid til at gennemgå elevernes afleveringer og efterfølgende tilrettelægge mere eller mindre skræddersyede forløb, dels blev periodens undervisning udfordret af, at engelsklærerne på skift ikke var til stede i undervisningen, dels på grund af deres egen uddannelse, dels på grund af ferieafvikling. I observationerne kan vi se, at rammerne for denne undervisningsperiode i høj grad er udfordrede, da der ikke er gennemgående lærerkræfter fra indledning til afslutning af forløbet. Vi kan se, at lærerne ofte er alene med mange elever (ca. 50). Selvstændigt arbejde med grammatik kan altså være svaret på udfordringer i undervisningens rammer, og her ser vi, at grammatikken har et særligt potentiale: Grammatikken byder sig til som løsning, når rammerne er udfordrede.

På Skole 1 er en del af danskundervisningen tilrettelagt som et grammatikbånd, hvor eleverne arbejder med grammatik i dansk på skemalagte tidspunkter. Denne undervisning varetages fast af en lærer, der ikke er uddannet dansklærer – af skematekniske hensyn (For en analyse af de institutionelle rammer om blandt andet denne skole, se Møller (2019) i denne rapport). Eleverne skal i denne uge arbejde med sætningsanalyse og mere specifikt genstandsled, omsagnsled til grundled og hensynsled. Eleverne har fået en besked på e Levintra, som angiver lektionens indhold, og de har samme sted fået besked om at se tre videoer, som forklarer ledanalysen. Videoer og opgaver finder eleverne på portalen *STAV online* (Dansk Psykologisk Forlag, u.å.), og læreren sætter aktiviteten i gang således:

Feltobservation 4

“Vi skal være sammen om grammatik i denne uge, men det bliver en kort uge. Det bliver med mig i dag og uden mig i morgen, og på fredag sker der noget andet. Sidst vi var sammen, blev I tæsket igennem udsagnsled, grundled og kommateringsøvelser. Nu skal I arbejde med tre nye hængelåse (på STAV Online), som handler om det, der hedder genstandsled, omsagnsled til grundled og hensynsled. Jeg har sendt besked på e Levintra om tre videoer, som kan genopfriske for jer, hvad det er. Se først den video, der handler om genstandsled og så gå ind og lav opgaver på STAV Online. Og se så den video om omsagnsled til grundled osv. Videoerne er korte, men der er lyd på. [navn] finder ud af, hvem der mangler hørebøffer og sender to drenge afsted efter dem: Husk I har Tips til hjælp i højre hjørne (på STAV Online).”

Figur 4: Skole 1, danskundervisning, 6. juni, 2018.

Nu går eleverne i gang med opgaverne, de sidder med høretelefoner og ved hver deres skærm. De løser de samme opgaver, men i forskellige tempi og med forskellige strategier. På mange måder minder undervisningen om den, der er observeret og analyseret i feltobservation 3, dog med den forskel, at opgaverne nu løses på et digitalt læremiddel. Observatøren noterer, at nogle elever synes at have en ’trial and error’-strategi: De analyserer sætninger og afventer portalens feedback (rød = forkert svar, grøn = korrekt svar) efter hvert afgivet svar. Andre elever skifter mellem at se de forklarende videoer og løse opgaverne. Læreren, der som nævnt ikke er dansklærer, har rollen som igangsætter, men derefter overlades undervisningen til portalen og opgaveløsningen til eleverne. Nu har læreren givet eleverne adgang til nye indholdsområder (som der altså ikke var adgang til før), så de kan arbejde videre med ledanalysen. Lærers formulering om, at eleverne sidst ”blev tæsket igennem” ledanalysen er interessant, grammatikarbejdet sammenlignes altså med fysiske strabadser. I modsætning til feltobservation 3 kan vi her se, at der er tænkt i progression i indholdet, og selvom eleverne arbejder individuelt med opgaverne, arbejder de med det samme indhold. Alligevel gøres indholdet ikke fælles: At grammatikundervisningen er noget individuelt, understreges af, at eleverne skal sidde med høretelefoner på, hvilket umuliggør kommunikation i klasseværelset. Det fremgår af observationerne, at eleverne griber opgaverne meget forskelligt an. Selvom vi kan ane progressionen, kan vi se, at der ikke er kontinuitet i undervisningen: Indholdet vil være konstant, men underviseren vil skifte.

Denne observation – og andre observationer, der viser, at grammatikundervisning kan bruges, når rammerne for undervisningen er udfordrede – peger på, at grammatik har et særligt disciplineringspotentiale, og det synes ikke at være begrænset til de selvrettende opgaver på læringsportalerne. Dette forhold

peger på, at grammatik ikke behøver nogen lærerautoritet for at være relevant for eleverne, grammatik kan tilsyneladende trække på en særlig, egen autoritet, der ikke sættes spørgsmålstegn ved. Vi mener dog, at der gemmer sig et paradoks i den måde, grammatikundervisningen praktiseres på, når rammerne er udfordrede: På den ene side står grammatikken ud som noget særligt, noget, man arbejder med i særligt tilrettelagte bånd for eksempel, eller noget, som man kan have en opfattelse af, at det er på tide at tage op igen. På den anden side kræver det dog tilsyneladende ikke nødvendigvis eksplicit undervisningsfokus i klasserummet eller en faglig kompetent underviser.

Grammatikundervisningens sproglige normering

Grammatikken kan være et konkret svar på de udfordringer, undervisningens rammer møder, men grammatikken kan også fremhæve synlige og usynlige magtstrukturer, der eksisterer mellem indhold, lærer og elev, og mellem elev og elev. Grammatikken – viden om og mestring af sprogets regler – bruges bevidst og ubevidst som redskab til at vurdere eleverne (fx eksamensforberedende, niveauinddelende, korrigerende, evaluerende, feedbackgivende på elevers mundtlige og skriftlige sprog etc.), som redskab eleverne imellem til at sammenligne styrker og svagheder. Jævnfør Swan (2002) kan læreren, bevidst eller ubevidst, bruge grammatikken til at etablere et godartet autokrati i klasseværelset. Læreren autoritet ligger blandt andet i mestringen af de grammatiske former, i at besidde et formfuldendt sprog, i at kende de grammatiske regler. Sådanne magtrelationer og deres forskellige manifestationer optræder på forskellige måder i vores observationer, hvor undervisningens rammer udfordres på forskellig vis, for eksempel af test i sprogfaget eller af lærerens sprogsyn, der kommer til udtryk i diskursen med eleverne. Som nævnt tidligere, bruges grammatik som disciplineringsredskab for at skabe arbejdsro, når en engelsklærer for eksempel sætter klassen til at lave en grammatiktest.

Arbejdet med grammatik bliver ofte mødt med elevkommentarer som "Skal vi bruge det til eksamen?" Eller lærerkommentarer som "Det er vigtigt, at I lærer det her! I skal bruge det til eksamen!" Sådanne kommentarer giver indtryk af en opfattelse af grammatik som værende vigtig for elevernes mestring af fremmedsproget og deres eksamensresultater. Der er fokus på mestring af elevernes lingvistiske kompetence nærmere end på deres kommunikative kompetence generelt. På Skole 2 træner eleverne eksamensopgaver, der fokuserer på sprog og sprogbrug; der er ro i klassen, eleverne arbejder individuelt ved hver sin skærm (og prøver de at tale med sidemanden eller hjælpe hinanden, bryder læreren ind og stopper samtalen), og senere er de meget optagede af, hvad der skal til for at få karakteren 12. Det er tydeligt, at arbejdet med grammatikken opfattes af læreren – og muligvis også af eleverne – som et redskab til at opnå arbejdsro. Ligeledes begribes arbejdet med grammatikken som udslagsgivende i forhold til de resultater, eleverne ønsker at opnå ved eksamen.

Grammatikkens disciplineringspotentiale optræder som et mønster, der også viser sig i den grammatiske diskurs omkring italesættelse af grammatik og grammatikundervisning som den løftede pegefinger: "We need to be the grammar police", siger engelsklæreren på Skole 5 til eleverne i 8. klasse, da de introduceres til gruppearbejde, hvor slutproduktet er en fremlæggelse af et grammatisk område som for eksempel verber, substantiver etc. Læreren følger udtalelsen op med at vise en YouTube-video om en mistænkt sprog(mis-)bruger, der afhøres af en grammatikbetjent. Videoen bruges som indgang til et grammatikforløb, hvor eleverne skal arbejde selvstændigt med et grammatisk område, som de senere skal undervise deres klassekammerater i.

Præsentationen begynder med en præsentation af nogle grammatiske begreber stillet op på en liste. Titel på dette slide er: "What is grammar?" (...)

Læreren forklarer organiseringen af forløbet: Eleverne deles ud i grupper med en af overskrifterne [fx "Verbs", "Nouns", "Prepositions" etc.] og de skal ende med at lave en undervisningsvideo: Læreren forklarer på dansk, men kodeskifter til: "We need to be the grammar police" og viser en YouTube-video om "The Grammar Police". På filmen ser man en klassisk politiafhøringsituation af en mistænkt i et forhørslokale, en person, der taler med accent og laver grammatiske fejl på engelsk, afhøres og rettes af en emsig afhøringspolitimand. Titel på filmen er "The Grammar Police". Elever ved mit bord hvisker: "Jeg forstår det ikke..." Filmene er en reklame for www.mygrammarlab.com og slutes med "Grammar – get it right" (...)

Næste slide [fra lærerens præsentation] viser [en] tegning af en pegende, brysk udseende politimand og teksten "You need to be the grammar police".

(...)

Læreren forklarer: "I skal ligesom ind at nørde med jeres emne, det kan være, I skal ud og læse noget mere."

Figur 5: Skole 5, engelskundervisning 8. maj 2018.

Læreren forklarer eleverne, at de nu skal være "the grammar police", at de skal finde de vigtigste regler for deres udvalgte grammatikområde, at de er eksperter, og at de skal "nørde" med deres område. Det er en interessant terminologi, der her anvendes – af både lærer og af grammatikportalen www.mygrammarlab.com, der står bag videoen. Sprogsynet bag idéen om et "grammar police" er et formbaseret, strukturelt sprogsyn, som synes at fastholde eneretten på et normbaseret korrekt engelsk.

Anvendelsen af filmen i læreroplægget er måske tænkt som et sjovt indslag, men filmens budskab om, at grammatik er love og regler, som man skal følge, er en interessant rammesætning af et projektarbejde om grammatik i engelskundervisningen. Filmens eksplicite fokus på sproglig normering som noget, der ligefrem er sanktioneret af en udøvende ordensmagt formidler et syn på sprog, som man normalt ikke vil mene er relevant for fremmedsprogsundervisning. Filmene illustrerer således nogle eksplicite og tydelige magtdiskurser, som forbindes til grammatik: Eleverne skal være "the grammar police", de skal altså hjælpe med at håndhæve sproglige regler og love, og de positioneres dermed som nogle, der kan trække på den magtkilde, som grammatik kan være. Videoen trækker også nogle offentlige diskurser om grammatik ind i klasseværelset: Grammatik handler ikke bare om sproglig normering, men analogien til ordensmagten leder tanken hen på grammatik som metafor for struktur og orden i det hele taget (Cameron, 1995; Green, 1998). Det forløb, som filmen er en del af rammesætningen af, er struktureret som projektarbejde med forholdsvis frie rammer. Eleverne får tildelt et grammatisk emne (fx word order, pronouns eller lignende) og skal fire uger senere præsentere emnet for hele klassen. De skal tilrettelægge en aktivitet, lave en plakat og en film eller en præsentation af deres hjørne af den engelske grammatik. Eleverne forventes at arbejde selvstændigt i projektperioden. Præsentationerne til slut i forløbet viser, at eleverne har tolket kravene til deres oplæg meget forskelligt: Nogle har lavet film om pronominer med små dialoger, andre har lavet grammatikopgaver med syntaks, andre igen holder mere traditionelle oplæg med PowerPoint-præsentationer. Fælles for dem alle er, at oplæg, aktiviteter og produkter er domineret af et formelt og strukturelt sprogsyn. *Kahoot*-opgaverne tester kammeraternes viden om engelsk syntaks, plakater er oversigter over regler for *word order* etc. Dette forløb illustrerer, hvordan et traditionelt sprogsyn optræder i en ellers utraditionel ramme: Projektarbejdsformens indhold er et formelt og strukturelt sprogsyn, hvor regler først formidles og efterfølgende testes, for eksempel i konkurrencelignende såkaldte *Kahoots*.

Konklusion

Ifølge Thornbury (1998) er grammatik, orden og regler begreber, der ofte kædes sammen. De skaber struktur i klasseværelset, sætter undervisningen i system og fjerner det normløse i en funktionel tilgang

til sprogundervisning. Det kommunikative klasseværelse kan måske forekomme at repræsentere kaos – elever arbejder i par/grupper på tværs af rummet, der er højtlydt interaktion, sprog bruges frit, hypoteser dannes og testes, og der er meget lidt åbenlys fejlretning af elevsprog. I et mere form-baseret klasseværelse med dekontekstualiseret grammatikundervisning er kontrollen tilbage hos læreren, som skaber orden i kaos med regler og struktur. Her står grammatikken som en måde at disciplinere klasseværelset på. Fra dette perspektiv må disciplineringsmodellen da være kaos, og i klasserummets lille verden tæmmes dette kaos med grammatikken som redskab.

Ovenfor har vi analyseret observationer, som både hver for sig og tilsammen illustrerer grammatik og grammatikundervisningens disciplineringspotentialer i undervisningen. Vi kan se, at grammatikundervisningen rummer potentialer for at disciplinere elevernes kroppe i undervisningsrummet, dels i forbindelse med aktiviteter, hvor grammatik kombineres med bevægelsesaktiviteter, dels meget konkret, når eleverne kan sidde stille og arbejde uden direkte lærerovervågning med grammatikopgaver. Grammatikundervisning kan også organisere tiden i klasserummet. Grammatik byder sig til som et fleksibelt indhold, der kan udfylde kortere eller længere tidsrum i undervisningen, og igen med mulighed for, at eleverne kan arbejde selvforvaltende og individuelt. I vores data ser vi ikke, at andre områder i sprogfagernes undervisning (medier, litteratur etc.) har samme potentialer. I mange tilfælde – men langt fra alle – tager grammatikundervisning, der ordner klasserummet, når rammerne er udfordrede, udgangspunkt i indhold, der findes på såkaldte læringsportaler. Grammatikkens disciplineringspotentialer kan altså arbejde sammen med – men er tilsyneladende ikke afhængig af – teknologiens affordanser. Grammatikundervisning kan altså løse nogle konkrete, *praktiske* opgaver i klasserummet.

Det er vores konklusion, at grammatikundervisningen rummer nogle særlige affordanser for disciplinering i både form og organisering. Her er Foucaults panoptikon-billede igen aktuelt: Når eleverne logger på en portal og får adgang til indhold og grammatikopgaver, positioneres de i en panoptikon-lignende relation til læreren. Læreren har måske tildelt dem bestemte opgaver eller fagområder, de skal arbejde med, opgaverne tildeles via læringsplatformen og fremstår for eksempel som en liste af opgaver, der skal løses på deres skærm. Der medfølger ikke nødvendigvis en eksplicit begrundelse for, hvorfor bestemte elever skal løse bestemte opgaver. Portalens opgaver er selvrettende, men samtidig kan læreren følge med i, hvor mange opgaver eleven har lavet, og hvordan det er gået. Panoptikon-billedet er særligt tydeligt i forbindelse med de digitale læremidler, hvor teknologiens affordanser træder frem, men det er vores pointe, at det ikke kun er aktuelt her. Også når eleverne arbejder med grammatik på papir er lignende perspektiver tydelige: I feltobservation 3 skal eleverne fysisk bevæge sig gennem klassen for at aflevere og hente nye opgaver, så det bliver tydeligt for alle, hvem der er nået hvor langt. De færdige opgaver afleveres til læreren, som sanktionerer dem, men præcist hvordan og hvorfor er ikke klart for eleverne.

Man kan indvende mod vores analyser, at de disciplineringspotentialer, vi finder i vores observationer af grammatikundervisning, ikke kun hører grammatikundervisningen til. Alle lærere oplever, at rammerne for undervisningen kan være udfordrede, og at de derfor har brug for indhold, hvor eleverne kan arbejde med forskelligt indhold i former, hvor de er selvforvaltende. Også andre færdigheder skal trænes (fx læsning, færdighedsregning), og masser af opgaver i skolen er dekontekstualiserede og lærer derigennem elever abstraktion. Men i forhold til grammatikundervisning kan disse forhold være problematiske. Dels er der grundlag for at hævde, at netop i forbindelse med grammatikundervisning er dekontekstualiserede opgaver, der træner en bestemt regel i sproget, uvirksom i modersmålsundervisningen (Boivin, Fontich, Funke, Garcia-Delgado, & Myhill, 2018), dels kan man i det hele taget diskutere hensigtsmæssigheden i, at netop undervisning i sprog trænes som en abstrakt og dekontekstualiseret færdighed fremfor som en kommunikativ færdighed. Hvis sprogundervisning indeholder et betydeligt indslag af aktiviteter, der enten fragmenterer eller ligefrem inddæmmer elevernes brug af sproget, afsender dem fra reel kommunikation ved at overlade den til læremidler af forskellig art i stedet for at skabe rammer for kommunikation i klasserummet, begrænses elevernes muligheder for at gøre sig erfaringer med sprog og grammatik. Hvis elevernes sproglige bidrag til grammatikundervisningen er begrænset til korte, enkeltstående

ytringer eller bidrag til allerede givne sætninger og tekster, hvilke erfaringer gør de sig så som sprogbrugere? Hvis eleverne erfarer, at grammatikken kan tage magten over sprog og tekster og gøre dem meningsløse i grammatikundervisningen, hvad lærer eleverne så om relevansen af grammatik for faktisk, erfaret sprogbrug? Hvilket sproglæringsrum fremstår, når grammatikundervisning er individualiseret? Hvilke kommunikative rum opstår, og hvad er lærere og elever fælles om i disse sproglæringsrum? Hvis elever arbejder individuelt og måske ligefrem med isolerende artefakter (høretelefoner), hvorfor skal de så overhovedet arbejde med grammatik i et klasselokale med en lærer og 20-25 andre elever, der også skal lære om sprog? Vi har ovenfor vist, at grammatik kan være *praktisk*, når den bruges som redskab til klasseledelse på forskellig vis, at den lærer elever noget bestemt om sprog, men er det også *god* grammatikundervisning? Det vil vi gerne diskutere.

Litteratur

Boivin, M., Fontich, X., Funke, R., Garcia-Delgado, 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*, 1–6.

Cameron, D. (1995). Verbal hygiene. London: Routledge.

Christensen, M. V., Kabel, K., & Brok, L. S. (2019). Del 3: Hovedfund. In K. Kabel, M. V. Christensen, & L. S. Brok (red.) (2019), *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3*. Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning: København/Aarhus.

Dansk Psykologisk Forlag (u.å.). *STAV Online*. Lokaliseret den 26.03.2019 på: <http://stav-online.dk/>

Fontich, X., & Garcia-Delgado, M.-J. (2018). Grammar instruction in the Hispanic area: The case of Spain with attention to empirical studies on metalinguistic activity. Contribution to a special issue Special issue Working on Grammar at School in L1 Education: Empirical Research across Linguistic Re. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 1–39.

Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777–795. <https://doi.org/10.1086/448181>

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.

Funke, R. (2018). Working on grammar at school: empirical research from German-speaking regions. Contribution to a special issue Working on Grammar at School in L1-Education: Empirical Research across Linguistic Regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 1–39.

Green, B. (1998). Born-Again Teaching? Governmentality “Grammar,” and Public Schooling. In S. Popkewitz, Thomas & M. Brennan (Eds.), *Foucault’s challenge. Discourse, Knowledge, and Power in Education*. (pp. 173–204). New York: Teacher’s College. Columbia University.

Hermann, S. (2010). Michel Foucault - pædagogik som magtteknologi. In S. G. Olesen & P. M. Pedersen (Eds.), *Pædagogik i sociologisk perspektiv* (pp. 68–91). Viborg: VIASysteme.

Jensen, M. B., & Jensen, M. B. (u.å.). *Stavevejen*. Alinea, lokaliseret den 26.03.2019 på: <https://stavevejen.alinea.dk/>

Kabel, K., Christensen, M. V., Brok, L. S. (2019). Del I: Indledning. Studiets baggrund og forskningsspørgsmål. In K. Kabel, M. V. Christensen, & L. S. Brok (red.) (2019), *Hvordan praktiseres grammatikundervisning*

i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3. Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning: København/Aarhus.

Knoblauch, H. (2005). Focused ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 6(3). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

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. (2018). Grammar as a meaning-making resource for language development. Contribution to a special issue Working on Grammar at School in L1 Education: Empirical Research Across Linguistic Regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, (2018), 1–21.

Møller, H. (2019). Tematisk artikel 7: Grammatikfaglighed i et krydsfelt. In K. Kabel, M. V. Christensen, & L. S. Brok (red.) (2019), *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3*. Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning: København/Aarhus.

Pink, S., & Morgan, J. (2013). Short-term ethnography: Intense routes to knowing. *Symbolic Interaction*, 36(3), 351–361. <https://doi.org/10.1002/symb.66>

Schmenk, B. (2015). Grammatik. Macht. Sprache. *Info DaF*, 1, 25–42.

Swan, M. (2002). Seven bad reasons for teaching grammar - and two good ones. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. (pp. 148–152). New York: Cambridge University Press.

Thornbury, S. (1997). Grammar Power and Bottled Water. *IATEFL Newsletter*.

Tornberg, U. (2001). *Sprogdidaktik*. København: L&R Uddannelse.

Undervisningsministeriet (2013). *Aftale mellem Regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. Hentet på: https://www.altinet.dk/misc/130607_Endelig%20aftaletekst.pdf

Tematisk artikel 7: Grammatikfaglighed i et krydsfelt

AF HANNE MØLLER

Gramma3-projektets observationsfase gav adgang til undervisning i de tre sprogfag dansk, engelsk og tysk på syv forskellige skoler. Vi observerede med en eksplorativ tilgang; lærerne fik at vide, at vi havde et særligt fokus på grammatikundervisning, bredt defineret, uden et bedømmende blik på bestemte former for grammatikundervisning som bedre end andre. Min opmærksomhed blev fanget af, at de deltagende lærere selv – på forskellig vis – gav udtryk for en høj værdisætning af en bestemt form for grammatikundervisning, nemlig den, som foregår som aktiviteter, der er integreret i fagets øvrige aktiviteter. Mange af lærerne udtrykte eksplicit tvivl om, hvorvidt eleverne får et udbytte af den grammatikundervisning, som de fleste af lærerne praktiserer i forskellig grad, som foregår uden sammenhæng med fagets øvrige dele. Grammatik ser altså ud til at være et fagligt område, som mange lærere har svært ved at praktisere i overensstemmelse med deres egne opfattelser af, hvad der karakteriserer god grammatikundervisning. Grammatikundervisningen på de forskellige skoler så samtidig ud til at have en vis sammenhæng med lokale institutionelle kontekstforhold.

Teoretisk trækker jeg på en forståelse af undervisningshandlinger som udtryk for en lærers konstante forhandlinger af egne bidrag til den praksis, som udspiller sig aktuelt i klasserummet. Disse handlinger er informeret af og stykket sammen på baggrund af lærerens re-engagement i tidligere og nuværende betydningsfulde praksisser (Skott, 2017). En aktuel undervisningspraksis forstås således som et resultat af lærerens samlede orienteringer i øjeblikket. Disse rækker ud over klasserummet, for eksempel mod handlinger og værdier, som er prioriteret af ledelse og/eller fag- eller årgangsteam, ligesom lærerens orienteringer kan have forbindelse til tidligere uddannelse.

Forskning viser, at kontekstualiseret grammatikundervisning, hvor eleverne undervises i grammatik på flere sproglige niveauer (ord, sætning, tekst og kontekst) og med et fokus på sammenhænge mellem dem, fører til, at eleverne bliver bedre til at skrive egne tekster (Myhill, Jones, Lines, & Watson, 2012). Denne indsigt matcher lærernes aktuelle opfattelser af god grammatikundervisning, så for at identificere, hvad der fremmer læreres muligheder for at udvikle deres grammatikundervisning i en kontekstualiseret retning, ønsker jeg i denne artikel at indkredse, hvad grammatikundervisning som faglighed er for en størrelse ved at undersøge den samtidigt fra et lærerperspektiv og et institutionelt kontekstperspektiv. Målet er at skabe forståelse for faktorer og dynamikker, der henholdsvis fremmer og hæmmer udviklingen af kontekstualiseret grammatikundervisning.

Data og analysemetode

Artiklen baserer sig på to cases, som hver repræsenterer en af projektets syv skoler, Skole 1 og Skole 2. Disse to skoler er udvalgt, da de viser spændvidden i de syv skolars forskellige organiseringer af fag, klasser og lærersamarbejde i udskolingen; fra en helt traditionel organisering af skoledagen med fag og individuelle lærere til en projektorganiseret skoledag med alternative fag- og lærersamarbejder. For hver af de to cases beskriver jeg den institutionelle kontekst i forhold til tre nedslag, udvalgt gennem en indledende læsning af interview- og observationsdata: Organisering af skoledagen, traditioner for lærersamarbejde og lærer kvalifikationer hos de deltagende lærere. Data for kontekstbeskrivelserne er skolernes hjemmesider, observationer og lærerinterviews.

Jeg sammenholder beskrivelserne af den dominerende form for grammatikundervisning, som de deltagende lærere praktiserer i de tre fag med den institutionelle kontekst for undervisningen. Beskrivelserne er blevet til på baggrund af observationer og er valideret gennem kollektive fortolkningsprocesser og gennem lærer- og elevinterviews. Lærerinterviewene belyser lærernes opfattelser af grammatikundervisning. Jeg afslutter med at indkredse grammatikundervisning som faglighed i spændingsfeltet mellem læreres individuelle forståelser og praktisering af grammatikundervisning og den institutionelle kontekst.

De to cases

Skole 1: Institutionel kontekst

Skole 1 er en et-sporet skole med ca. 225 elever, opdelt i tre afdelinger. I udskolingen er skolens varemærke projektor organiseret undervisning, og skoledagen er tredelt: 1. del består af to lektioner; en i henholdsvis dansk og matematik; i skolens daglige tale 'morgendansk' og 'morgenmatematik'. Disse to lektioner skal sikre, at fagenes kerneindhold ikke drukner i den projektor organiserede undervisning, og skal således sikre elevernes grundviden og -færdigheder i de to fag. 2. del af skoledagen er et projektbånd, hvor eleverne arbejder projektor orienteret med skiftende temaer, og 3. del er et fagbånd, hvor skolens øvrige fag, for eksempel engelsk og tysk, er placeret. Grammatikundervisning er en del af danskfaget og sprogfagene, og principielt også af projektundervisningen. Organiseringen af danskfaget er usædvanlig, idet ledelsen og udskolingslærerguppen prioriterer elevdifferentiering i morgenbåndet i dansk og matematik, så 6., 7. og 8. klasserne er inddelt (og blandet) i tre hold ud fra fagligt standpunkt (9. klasse er selvstændigt organiseret). Morgendansk foregår i et løbende fast rul, hvor eleverne på hvert af de tre hold på skift undervises en uge ad gangen i henholdsvis analyse, produktion og grammatik. Eleverne undervises således i grammatik i fire lektioner per uge hver tredje uge. Hver af de tre lærere underviser altid i den samme del af danskfaget, og på grund af skolens (lille) størrelse er der kun to faglærere til hvert af fagene, så derfor underviser en ikke uddannet dansklærer på et af danskholdene, ligesom en dansklærer underviser på et af matematikholdene. David, som er læreruddannet i dansk og engelsk, underviser i analyse, Susanne, som er læreruddannet i dansk og samfundsfag, underviser i produktion, og Flemming, som er læreruddannet i matematik og naturfag, underviser i grammatik. Denne undervisningsopgave var defineret som en del af den lærerstilling i fortrinsvis naturfag, som Flemming for nogle år siden søgte og fik. På Skole 1 samarbejdes der især på tværs af fagene med den projektor organiserede undervisning som omdrejningspunkt. I forhold til morgendansk samarbejder de to lærere som er ansvarlige for analyse og produktion. Da Flemming blev ansat som ansvarlig for grammatik, fik han lovning på sparring af danskteamet, men det er aldrig blevet en praksis. Marie er skolens eneste tysklærer og er ikke læreruddannet, men har en anden pædagogisk uddannelse og har læst tysk og musikvidenskab på universitetet. Dansklæreren David er også den lærer, vi observerer, som underviser i engelsk.

Skole 1: Praktiseret grammatikundervisning

I dansk praktiseres overvejende dekontekstualiseret grammatikundervisning, men med små ansatser til kontekstualiseret grammatikundervisning i morgenbåndets produktionsdel. I den projektor organiserede undervisning viser observationerne enkelte situationer, hvor der spontant opstår staveundervisning. David praktiserer i danskfagets analysedel så godt som ingen grammatikundervisning. I forbindelse med et novelleforløb, hvor eleverne skal analysere en modeltekst ud fra et opgaveark, er et spørgsmål for eksempel: "Hvordan er motorcyklen beskrevet i teksten?", hvilket giver anledning til lidt samtale om til lægsord. Susanne praktiserer i produktionsdelen ansatser til kontekstualiseret grammatikundervisning, når undervisningen tager udgangspunkt i en modeltekst, som gøres til genstand for et undersøgelsesarbejde. Eleverne skal for eksempel i et essayforløb lede efter erindringer, billedrigt sprog og refleksioner med fokus på forfatterens intentioner. Ved punktet billedrigt sprog illustrerer læreren på tavlen, hvordan en sætning kan udbygges, og eleverne opfordres til at eksperimentere med deres egne sætninger, da de selv skal skrive et essay. Der er således fokus på de sproglige niveauer ord, sætning, tekst og også på kontekst, når læreren retter fokus på essayet som genre. Flemming praktiserer dekontekstualiseret

grammatikundervisning med et fokus på de sproglige niveauer ord og sætning. Undervisningsopgaven er i hans undervisning udliciteret til læremidlerne, idet alle indholdspræsentationer og forklaringer foregår gennem digitale ressourcer, med Flemming som teknisk vejleder.

Skole 1: Lærernes opfattelser af grammatikundervisning

Flemming, som er den ikke uddannede dansklærer, og som står for grammatikdelen, beskriver en dekontekstualiseret tilgang til grammatik og udtrykker tvivl om, hvad eleverne får ud af denne form for undervisning:

Det, som jeg forsøger, er at komme ordklasserne rundt, og så er der forholdsvis mange regler, som eleverne skal igennem. Bøjning af ord og altså flertal, ental, og hvad hedder det, tegnsætningsregler, de skal kunne sætte deres krydser og boller. (...) Jeg har da også nogle gange tænkt, altså det der nogle gange sker inde i mit værksted [grammatikdelen af dansk], om det er for børnene omsætteligt, når de så er i en situation, ikke kan bøje et ord, ikke kan konstruere en sætning korrekt, ikke kan sætte sit komma. (...) Man kan sige den måde, vi gør det på nu [inddelingen af dansk i tre dele], der er det meget løsrevet fra resten af danskundervisningen, og jeg kan nogle gange have min tvivl om... Det kan være, det går skide godt i situationen (...) Altså jeg ved det jo ikke, men så kan der være risiko for, det bliver sådan noget død viden og ikke noget anvendeligt i den situation, hvor det i virkeligheden skulle komme dem til gode, nemlig når de skal skrive en god og forståelig tekst.

Flemming har løst grammatikopgaven ved i stort omfang at udlicitere undervisningsansvaret til digitale grammatiktræningsopgaver. Han er eksplicit med sin usikkerhed i forhold til at løse opgaven og med en oplevelse af at være blevet ladet alene med opgaven:

Det er jo ikke nogen hemmelighed, at jeg var lidt nervøs for den her undervisning, jeg skulle bedrive her på skolen, ikke. Det vidste jeg simpelthen ikke, om jeg ville kunne. Blev sådan beroliget af de andre lærere i teamet, ikke. "Det finder vi nok ud af ved fælles hjælp". Og så står jeg alligevel i den alene, kan man sige, og har sådan været meget styret af de her læremidler.

Susanne og David (ansvarlige for analyse- og produktionsdelen) giver også udtryk for grammatik som dekontekstualiseret:

Susanne: [grammatik] det er vel en undervisning, som på en eller anden måde sætter opmærksomhed på ordklasser og ordstavning.

David: Sætningskonstruktioner.

Susanne: Sætninger, ja, tegn, sprogets opbygning, ja.

David: Ja, sprogets og tekstens opbygning. Alt det som ikke er fortolkning og budskab og sådan noget måske.

Uden at benytte eksplicitte sprogdidaktiske begreber giver Susanne og David udtryk for en opfattelse af, at god grammatikundervisning er kontekstualiseret. David siger for eksempel:

I den ideelle verden skulle jeg ikke undervise i grammatik. I den ideelle verden vil jeg hellere undervise i grammatik sådan knyttet inde i sproget, når man formulerer sig, både på skrift og i mundtlige situationer. Jeg kan knap nok finde ud af at formulere mig selv lige nu, kan man sige, men min pointe er, at det er bare ikke muligt altid, fordi nogle gange skal vi have lært de her isolerede værktøjer at kende, før vi kan benytte dem rigtigt. Så er det, vi benytter os af *STAV Online* i dansk, eller jeg benytter mig af grammatikopgaver i engelsk [er også engelsklærer] eller lignende. Men i den ideelle verden vil det være federe at kigge på grammatikken, når den bliver brugt end frem for at søge den.

David bruger begrebet 'isoleret grammatik' til at beskrive grammatikdelen af faget, som Flemming står for, og delvist også som modbillede til, hvad grammatikundervisning bør gå ud på:

Jeg synes, det er fint, at vi stadigvæk har det isolerede grammatik, men vi skal kunne finde ud af at få den viden over i den anden, for ellers er det situeret læring, hvor de bare har noget, som de lærer for sig selv og løser nogle opgaver. Hvis de ikke lærer at benytte det til at konstruere tekster eller mundtlighed, så er det ligegyldigt. Vi må ikke kun isolere grammatikken, for grammatikkens skyld.

Fra næsten helt at have afvist isoleret grammatikundervisning kan David nu se en vis relevans i det:

Altså, jeg havde helt klart mere en ideologisk tilgang i forhold til at have en ... meget, meget lidt isoleret grammatik. Hvor jeg nu mener, at det er relevant at have en isoleret, eller hvad skal man sige grammatik-agtige opgaver a la STAV Online, men det vigtige for mig stadigvæk er "sæt det i relation til et eller andet større".

På interviewerens spørgsmål om baggrunden for denne udvikling, svarer han (grinende): "Fordi jeg har erfaret, at jeg ikke kan gøre det andet".

Susanne, som praktiserer ansatser til kontekstualiseret grammatikundervisning, beskriver, hvordan hun i produktionsdelen af morgendansk har arbejdet med grammatik. Hun benytter, som David, begrebet isoleret grammatik, men som decideret modbillede til en mere hensigtsmæssig grammatikundervisning:

Vi har arbejdet med personkarakteristikker, og der kom vi automatisk omkring tillægsord, og hvordan beskriver man en person. Hvad skal der til for at lave en god personbeskrivelse og sådan noget. Der taler man jo meget om sprog og grammatik. I stedet for at sidde og behandle tillægsord isoleret, så gør vi det med en personkarakteristik for eksempel.

David er også engelsklærer og underviser også kun sjældent eksplicit i grammatik i dette fag. Et af disse (som han selv beskriver som usædvanlige) eksempler er, at han med inspiration fra Clio Online har lavet en opgave, hvor eleverne skriver teksten til en sang ned og efterfølgende finder alle present continuous-tider i den. Herefter skal de lave dem om til present perfect continuous med hjælp fra et grammatikark, hvor han i opsamlingen spørger: "What happens to the meaning of the sentence?", når man laver den om fra present continuous til present perfect continuous. Også grammatikundervisning i engelsk skal ifølge David helst være en del af fagets øvrige dele:

For mig er det vigtig at prøve at inkorporere grammatikken som en del, vi hele tiden arbejder med. Det er så noget, som jeg godt kunne være meget bedre til, tror jeg. Altså være meget mere opmærksom på: "Hvad er det for en grammatisk regel, jeg benytter mig af lige nu, og hvad er det, jeg gerne vil med grammatik i den her lektion".

I tysk foregår grammatikundervisningen fortrinsvist dekontekstualiseret, og tilgangen er øvelser med et legende islæt og ofte primært mundtligt. En gruppe elever skal for eksempel med hver sin lille seddel med et tysk ord komme til at danne en tysk sætning, for eksempel "Wer hat die Kekse aus der Dose geklaut?" Først stiller de sig vilkårligt op i en række, og de øvrige elever bytter i fællesskab rundt på ordene og finder den rigtige ordstilling. Efterfølgende sidder de i en kreds og klapper og mimer efter læreren Marie denne sætning. Mens alle holder rytme og bevægelsesmønster, spørger en elev en anden: "Du hast die Kekse aus der Dose geklaut?" Den anden svarer: "Wer ich?" Den første svarer igen: "Ja du", og den anden svarer: "Niemals", hvorefter det hele gentages med to nye elever. Til sidst forklarer Marie førnutid og dannelsen af kort tillægsform.

Marie ønsker i sin undervisning at fokusere på de dele af grammatikken, som har kommunikativ relevans:

Tysk, det handler om kommunikation. Altså det er kommunikationen frem for korrektheden, men samtidig har jeg også oplevet, nu har jeg kun været lærer i tre et halvt år, men i starten, i de første par klasser, de nåede ikke at kunne så meget. De stødte hele tiden på sådan nogle bump, fordi de ikke havde ordentligt styr på at kunne formulere en sætning. Siden er jeg så begyndt med at gøre ret meget i sådan noget med ordstillingen, grammatik, og kan de sige finit og infinit og sådan noget. Det, oplever jeg, hjælper dem rigtig meget i at gøre dem i stand til at formulere nogle sætninger. Så jeg underviser ud fra den grammatik, de har brug for, så jeg kommer heller aldrig til at undervise i adjektivets bøjning.

Skole 1: Grammatikundervisning som faglighed

Opsamlende kan det konkluderes, at på Skole 1 foregår der sjældent eksplicit grammatikundervisning i Davids engelskundervisning. I interviewet med Marie hører vi om ansatser til kontekstualiseret grammatikundervisning i tysk, men vi observerer det ikke. I danskundervisningen foregår der grammatikundervisning, som er helt dekontekstualiseret (grammatikdelen), med ansatser til kontekstualiseret grammatikundervisning (produktionsdelen) og undervisning, hvor eksplicit grammatik er næsten helt fraværende (analysedelen).

Den relativt høje grad af dekontekstualiseret grammatikundervisning på Skole 1 har sit udgangspunkt i organisatoriske forhold. Den projektorganiserede undervisning er omdrejningspunktet for skolens prioriteringer, idet morgendansk og elevdifferentieringsmodellen er løsninger, som i hvert fald delvist skal kompensere for problematikker fra projektorganiseringen. Specielt i danskfaget er der en iøjnefaldende sammenhæng mellem praktiseret grammatikundervisning og skoledagens og fagenes organisering og lærerkvalifikationer. Den logistisk begrundede tredeling af dansk (for at matche de tre hold) lægger i sig selv op til dekontekstualiseret grammatikundervisning, når grammatik bliver overskrift for en af de tre dele. Skolen har kun to udskolingsdanskklærere, og når ledelsen og lærergruppen skal vælge en fagdel, som skal dækkes af en ikke uddannet dansklærer, falder valget på grammatik. Den ikke danskuddannede lærer giver selv et bud på baggrunden herfor:

Der er også blevet taget en vurdering af, hvilken del af danskfaget vil være mindst farligt at give fra sig til en ikke uddannet dansklærer. Der kan jeg sagtens se, at jeg vil nødtigt overtage hverken analyse eller produktion, det tror jeg ikke, der vil komme noget særlig godt ud af. Jeg er egentlig ikke personligt specielt dygtig til dansk grammatik, altså det er jeg faktisk ikke, men ja, det er grundskoleniveau, så jeg kan godt (...) jeg er vokset med ungerne, helt sikkert.

På denne skole, som prioriterer projektorganiseret undervisning, fører den mere komplekse organisering af skoledagen og fagene til, at grammatik som fagligt område i danskfaget får tid og plads, men må praktiseres uden en uddannet lærers didaktiske overvejelser. Grammatikundervisningen i dansk på Skole 1 behandles altså både som en kernefaglighed (selvstændig fagdel) og som en faglighed, der afhandles teknisk (med digitalt baserede og selvrettende træningsopgaver). Skolens størrelse med få ansatte lærere er en afgørende baggrund for håndteringen af grammatik i danskfaget.

Også i tysk og engelsk har skolens størrelse implikationer. Undervisningen i grammatik foregår meget forskelligt i de to fag og uden et samarbejde mellem de to fags lærere. David har dog et temmelig omfattende billede af Maries tyskundervisning:

(...) der hvor jeg kommer fra, er tysk notorisk kendt for røvkedelig grammatik. Ikke at være et særlig fedt fag eller lignende. Vores tysklærer [Marie], hun formår, at børnene glæder sig til tysk, griner til tysk og leger til tysk. Når jeg hører dem ind ad døren, så kan de ting og sager, som jeg er meget imponeret over. Pissedygtig og fantastisk motiverende at se, hvis man kan løfte tysk på den måde, så kan man også måske løfte engelsk endnu mere. Hvis man måske lod sig inspirere af, hvad hun gør. (...) Hun er også musiklærer, så hun kan have en musisk indgangsvinkel til tysk (...) Jeg kan ikke spille noget, men hun kan danne musik sammen med eleverne i klasselokalet. Det kan jeg ikke (...)

Og så bruger hun mange lege, altså det kan jeg se. Hun er rigtig tit ude med børnene, så ja, på den måde er hun bare rigtig god til det der med at aktivere eleverne.

David's beskrivelse afspejler, at vi har med en mindre skole at gøre (indrettet i en ældre bygning med små klasselokaler, som ligger tæt på hinanden, og med mange udendørsfaciliteter lige udenfor klasserummene). David har gennem egne øjne og ører rig adgang til Maries undervisning og kombinerer det med elevernes udsagn og attituder, men hans ytringer giver ikke indtryk af deraf udledte faglige udvekslinger mellem de to lærere. Det bekræftes af, at som skolens eneste tysklærer opsøger Marie inspiration udenfor skolen:

Jeg er total afhængig af netværket på Facebook, den faglige sparring for tysklærere. Der synes jeg virkelig, der er nogen, som kommer med nogle megafede idéer. (...) Man får sindssygt mange gode idéer og masser af inspiration derinde fra, og jeg lægger selv en hel masse derind (...) Det gør jeg tit, fordi jeg synes, jeg er ret god til at finde idéer, og så får man også lidt anerkendelse (griner) (...) der er ikke nogen oppe i klassen, der kan sige "fuck hvor var det fedt, det du lige lavede der altså". Men det får man på Facebook (...) Det betyder vildt meget, at man ikke føler sig så ensom, når man render rundt og herude og er den eneste tysklærer.

Grammatikundervisning som faglighed står på Skole 1 i et spændingsforhold til skolens prioritering af tværfaglighed, kombineret med dens størrelse. Skolens komplekse organisering (projekter, morgenbånd, holddannelser, inddeling af dansk- og matematikfaget) kræver et omskifteligt og detaljeret samarbejde, og lærernes orientering mod fagfaglige aspekter som for eksempel grammatikundervisning ser ud til at komme i anden række som en ikke-intenderet konsekvens. Af de fire deltagende lærere giver de tre eksplicit udtryk for, at det er svært at praktisere kontekstualiseret grammatikundervisning, og i forhold til grammatikdelen i dansk har samarbejdet reelt handlet om at praktisere dekontekstualiseret grammatikundervisning, for eksempel er valget om at udlicite en væsentlig del af undervisningsansvaret til digitale læremidler et resultat af gruppens samarbejde.

Skole 2: Institutionel kontekst

Skole 2 er en tresporet skole med ca. 650 elever, opdelt i to afdelinger. Undervisningen er organiseret på baggrund af kommunens udmøntning af skolereformen fra 2014 med fagopdelt og understøttende undervisning. Skoledagen er bygget traditionelt op med selvstændige fag, og individuelle faglærere har ansvaret for faget, ligesom grammatikundervisning foregår som en del af de respektive fag dansk og de tre sprogfag engelsk, tysk og fransk. Samarbejdet foregår i obligatoriske fagteam og har fokus på overordnede forhold, for eksempel årsplanlægning og anskaffelse af læremidler. I årgangsteamene finder et samarbejde sted omkring årsplaner, diskussion af læremidler og udveksling af ideer til undervisningen. I tysk samarbejder to af skolens tysklærere med hinanden. Der samarbejdes ikke systematisk på tværs af de tre fag, men der har været eksempler på samarbejde.

Af de deltagende lærere er dansklæreren, Anna-Sofie, læreruddannet og i gang med en PD-uddannelse i dansk. Tysklæreren, Charlotte, har en anden sproglig uddannelse før hendes læreruddannelse i bl.a. tysk, og engelsklæreren, Louise, er læreruddannet i bl.a. engelsk.

Skole 2: Praktiseret grammatikundervisning

I to af de deltagende læreres undervisning på Skole 2 praktiseres en hel del kontekstualiseret grammatikundervisning. I Anna-Sofies danskundervisning er grammatikundervisningen præget af et systematisk fokus på ords semantiske betydning med kobling til tekst og konteksten for denne. For eksempel er der i et læserbrevsforløb fokus på, hvordan ord og deres betydninger i den sammenhæng, de bliver brugt, både signalerer skribentens holdning og er med til at sige noget om den intenderede målgruppe. Når eleverne skriver egne tekster, er der aktiviteter med et formelt grammatisk fokus på ordklasser. I samme læserbrevsforløb er der for eksempel fokus på konjunktioner, da eleverne selv skal producere et læserbrev, hvor opmærksomheden rettes mod 'og' og 'fordi' som forskellige muligheder for argumentation. I

Charlottes grammatikundervisning i tysk er der gennemgående et fokus på at udvikle autentiske kommunikationssituationer, hvor eleverne både oplever, at det grammatiske indhold giver mening, og at de får mulighed for at bruge det mundtlige sprog. Et fokus på form underlægges således indholdet. For eksempel benytter Charlotte en (nært forestående/netop overstået) påskeferie som omdrejningspunkt for grammatik. Før ferien er der fokus på *werde*-formen til at fortælle om, hvad der skal ske i den forestående ferie, og efter ferien er fokus på *perfektum*-formen til at fortælle om, hvad der er sket i ferien. Til sidst samler hun op ved at fortælle, at man bruger henholdsvis *werde*-formen og *perfektum*, når man fortæller om, hvad man skal lave, og hvad man har lavet.

Skole 2: Lærernes opfattelser af grammatikundervisning

Lærerne i dansk og tysk, Anna-Sofie og Charlotte, deler synet på, hvad god grammatikundervisning er: For eksempel at der skal knyttes an til elevernes tekstarbejde såvel receptivt som produktivt. Anna-Sofie:

Jeg synes, god grammatikundervisning er, hvor man gør det løbende i undervisningen, hvor det er relevant ud fra det, man arbejder med. Jeg kan rigtig godt lide, når man også får koblet de tekster, man læser selv, til de tekster, der bliver produceret. Både i forhold til sprogbrugen og i forhold til tematik i virkeligheden også.

Charlotte:

Jeg synes, det skal være, at det ikke er isoleret for kontekst, nu deltager min klasse også i sådan nogle "IT"-projekter, hvor de skriver og deler noget i TwinSpace. Der går de også meget op i at få det så forståeligt for modtageren som muligt. De er bange for, at dem, som læser det, ikke kan forstå det. Det er lidt noget andet end at skrive til læreren.

Lærerne taler om tilgange til grammatikundervisning med brug af eksplicitte begreber som formel, funktionel, separate øvelser, løsevne opgaver og kontekst. Anna-Sofie:

(...) mit grammatiksyn har forandret sig fra det mere formelle til at være noget funktionelt. Før så var det meget med grammatik som noget med stavning, tegnsætning, ordklassearbejde, arbejde med synonymer og antonymer, som jeg gjorde sådan en gang om ugen, og ud fra en bog (...) Så blev jeg i meget lang tid frustreret over, at jeg oplevede, at børnene var gode i de separate øvelser. Der styrede de det med tegnsætning, sammensatte ord, ene- ende-enderne. I det hele taget arbejdet med sprog og grammatik, det var de gode til i de løsevne opgaver, men i deres egne afleveringer oplevede jeg bare, at jeg rettede og rettede, og de ligesom ikke kunne overføre det, de havde lavet i deres træningsopgaver.

Charlotte:

Jeg synes, at grammatik skal være i en kontekst, hvor det giver mening. Jeg føler ikke, der skal være en plan for, hvornår skal jeg gøre hvad, men tænker, hvornår kan der være noget, man kan have et fokus på i forhold til det her med for eksempel et emne eller et tema, eller en sang, hvad er der i den her sang? Er der noget, hvor det kunne være sjovt at have fokus på bestemte grammatikområder? Så sådan noget funktionelt og noget, hvor det er i en kontekst af en slags, så det aldrig er løsevet.

I engelsk praktiserer Louise dekontekstualiseret grammatikundervisning, ofte som træningsopgaver i særlige lektioner eller i slutningen af anden undervisning, som har taget udgangspunkt i tekstlæsning og har haft et indholdsfokus. Træningsopgaverne kommer fra afgangsprøvens opgavetyper eller er kopiark med grammatikopgaver fra forskellige læremidler eller nettet, for eksempel en udfyldningsopgave om simple past og present perfect. Louise forklarer:

(...) der har jeg haft en lang periode, hvor jeg hver onsdag i vores ene time, hvor vi har kørt grammatik, hvor vi har lavet opgaver, og så i de andre timer har vi kørt noget andet. Så på den måde har det været opdelt i den periode. Altså ikke, at vi ikke har kunnet tale grammatik i de to lektioner, jeg ellers havde, men det har været delt op på den måde i en periode af året. Jeg vil sige, at eleverne forventer også, at det skal være opdelt. ”Skal vi ikke snart have noget grammatik?”, siger nogen.

Louise giver udtryk for erfaringer med dekontekstualiseret grammatikundervisning, men på samme tid er hun orienteret mod, at grammatik godt kan integreres i den øvrige fagundervisning:

Jeg forstår grammatik som den del af engelskundervisningen, hvor vi bruger nogle faglige terminologier, der hører ind under grammatikområdet. Altså vi begynder at tale om navneord, udsagnsord, tillægsord og så videre (...) det kan være i hvilken som helst sammenhæng, det kan være specifikt, nu skal vi have de her grammatiske opgaver, eller det kan være, når vi læser en tekst, og jeg spørger ”hvad tid er den skrevet i? Hvordan kan I se det, og hvad kendetegner det og det?”.

Skole 2: Grammatikundervisning som faglighed

Opsamlende kan det konkluderes, at der på skole 2 i Louises engelskundervisning overvejende foregår dekontekstualiseret grammatikundervisning, og at der i Charlottes tyskundervisning og Anna-Sofies danskundervisning er mange ansatser til kontekstualiseret grammatikundervisning.

Den relativt høje grad af kontekstualiseret grammatikundervisning, som vi identificerer på skole 2, kan især tilskrives lærer kvalifikationer. De to deltagende lærere, som i særlig grad praktiserer den kontekstualiserede grammatikundervisning, har begge både en specifik interesse over lang tid for og særlige kompetencer i sprog og grammatik. Den ene har en sproguddannelse bag sig, og den anden er i gang med en vejlederuddannelse med fokus på sprog, og begge udtrykker eksplicit personlige interesser for at kontekstualisere grammatik. Som citeret ovenfor beskriver Anna-Sofie sin udvikling ”fra det mere formelle til at være noget funktionelt”, og et personligt udviklingsforløb med bl.a. input fra videreuddannelse tilskrives betydning i forhold til hendes funktionelle orientering. En igangværende danskvejlederuddannelse (PD) har forstærket og konsolideret udviklingen:

Men så nu her, efter jeg har læst sprog og sprogbrug [modul på PD-vejlederuddannelse], er jeg blevet mere opmærksom på, at jeg skal blive bedre til, at det er deres egne producerede tekster, eller det er nogle tekster, vi læser, som vi bruger til grammatik. For eksempel, da vi skrev læserbrevet, da vi arbejdede med konjunktioner.

Og Charlotte beskriver en eksperimenterende tilgang til grammatikundervisning over lang tid:

Man kan hele tiden finde på noget nyt [til grammatikundervisning]. Nogle gange så finder jeg noget af det gamle, så tænker jeg ”nøj, hvor det godt” (griner). Hvorfor har jeg ikke brugt det mere? Men det er også bare, fordi det er sjovt at finde på noget nyt [til grammatikundervisningen].

Grammatikundervisning på Skole 2 er ledelsesmæssigt eller fagteammæssigt ikke genstand for selvstændig opmærksomhed, sandsynligvis fordi grammatik opfattes som en naturlig, integreret del af dansk- og sproglæreres undervisningskompetencer. Men skolens traditionelle organisering af skoledag og -fag og prioritering af fagfaglige kurser og uddannelse understøtter, at engagerede sproglærere har tid og rum til at eksperimentere med deres undervisning. Charlottes beskrivelse giver, fra hendes perspektiv, et billede af samarbejdet mellem sproglærerne:

(...) der er mulighed for at mødes en lektion om ugen med den lærer, jeg samarbejder med (...) som har syvende, ottende og niende, og det har jeg også, så vi samarbejder om alt (...) hun er sådan en læringskonsulent i tysk. Jeg kan ikke på samme måde finde et tidspunkt i mit skema i løbet af ugen, hvor jeg skal mødes med hende, fordi hun er der jo kun [på skolen] i to dage. Derfor har de [ledel-

sen] afsat tidspunkter, hvor vi begge to har tid (...) Nogle gange så kan jeg udveksle med fransklæreren omkring nogle strukturer, omkring nogle øvelser. (...) De nye, der er ansat, har jeg ikke fået noget samarbejde med, men vi har meldt os til den der sprogdag i næste uge sammen (...) Vi har faktisk udbudt et valgfag på skolen næste år i fransk og tysk. Hvor vi vil undervise i fransk og tysk sammen, også i engelsk. Først tysk og engelsk, og så vil vi lave eTwinning-projekter på engelsk med holdet, og så vil vi have franskeleverne skal lære tyskeleverne noget (...)

Charlottes beskrivelse giver indtryk af en sproglærergruppe med engagerede lærere med fagfaglig identitet og et samarbejde i gruppen, som understøttes af ledelsen gennem logistiske tiltag, udbud af valgfag på lærernes initiativ og prioritering af lærernes fælles deltagelse i for eksempel en sprogdag.

Grammatikundervisning som faglighed på Skole 2 er således rammesat af en ledelsesmæssig tilgang til skoleudvikling, som prioriterer understøttelse af fagfaglige kompetencer, og omvendt kan denne skoleprofil også tiltrække og fastholde lærere, som prioriterer et sådant fagfagligt fokus.

Grammatikfaglighed i et krydsfelt

Samlet set viser analysen af de to cases en stærk sammenhæng mellem individuelle lærere, der praktiserer kontekstualiseret grammatikundervisning, og deres sprogkompetencer og interesse for sprog og sprogdidaktik. Disse læreres orienteringer i forhold til grammatikundervisning ser ud til at have forbindelse til tidligere (og aktuel) uddannelse, som igen har et grundlag i personlige interesser udviklet over længere tid og også i privatsfærens domæne.

I forlængelse af dette viser analysen en sammenhæng mellem praktiseret grammatikundervisning, og hvordan lærerne taler om grammatikundervisning. Lærerne, som praktiserer (meget eller lidt) kontekstualiseret grammatikundervisning, refererer alle til egne erfaringer. For eksempel siger læreren fra Skole 1, som underviser med ansatser til kontekstualiseret grammatikundervisning:

Der tænker jeg også, at de forskellige teksttyper lægger op til forskellige måder at arbejde med sproget på, og det er det, vi som regel tager udgangspunkt i, det er de forskellige genrer. Man kan sige, hvis man skal skrive en argumenterende tekst, så er der nogle ord, som man typisk vil bruge, og nogle sætningskonstruktioner, man typisk vil arbejde med.

De lærere, som enten underviser dekontekstualiseret i grammatik eller næsten ikke underviser eksplicit i grammatik, taler derimod om den gode grammatikundervisning uden referencer til egen praksis. Dette er i sig selv naturligvis ikke overraskende, men deres beskrivelser af den gode grammatikundervisning viser, at de ikke har adgang til konkrete billeder på, hvordan et sådant grammatikarbejde konkret kan se ud. Lærerne italesætter typisk en sammenhæng, der opstår ved, at læreren, i den øvrige undervisning, trækker på tidligere grammatikundervisning, eller at læreren over for eleverne fremhæver, at det, de arbejder med, senere vil blive bedømt ud fra et grammatikfokus, for eksempel:

(...) den får fuldt skrald med tillægsord, og så skal de lave karakteristikker eller et eller andet bagefter. Eller den får fuldt skrald med tegnsætning, og så får de at vide, at i den tekst, de skriver ”jeg lægger ekstra vægt på tegnsætning”. I virkeligheden skal der meget lidt undervises i grammatik, men der skal undervises mere i at benytte sig af de her regler eller de her færdigheder eller kendskab til sproget, som man så får igennem grammatikken.

Analysen indfanger desuden, at de lærere, der praktiserer kontekstualiseret grammatikundervisning både bruger sprogtermer (fx diverse ordklasser, tid, kongruens) og sprogdidaktiske termer (isoleret, integreret, funktionel, kommunikativ), hvorimod lærerne, der underviser i grammatik som en isoleret del af fagene, næsten udelukkende benytter sprogtermer. Myhill, Jones og Watson (2013) konkluderer, at deklarativ grammatisk viden ikke i sig selv er tilstrækkelig, men at transformationen af denne viden til

didaktisk grammatisk viden er afgørende for udviklingen af klasserumspraksisser, som udvikler elevers grammatiske forståelse. Marie fra Skole 1 er et eksempel på en lærer med solide deklarative grammatiske kompetencer, som eksplicit giver udtryk for en ambition om at praktisere kontekstualiseret grammatikundervisning, men at hun mangler noget at gribe i:

Jeg prøver virkelig at tage udgangspunkt i de tekster, vi har, men det er rigtig svært, synes jeg, at få dem til at hænge sammen tematisk. Jeg prøver op til en ferie, for eksempel. Så snakker vi om fremtid. "Was willst du in deine Ferien machen?". Efter det kan vi så snakke om førnåtid: "Was hast du in deine Ferien gemacht?". Men derudover synes jeg, det er lidt svært. Der øver jeg mig stadigvæk.

Samlet kan det konkluderes, at individuelle læreres interesser for og kompetencer inden for sprog ser ud til at være en afgørende kontekstfaktor for graden af kontekstualiseret grammatik, og at lærerne, som ikke praktiserer kontekstualiseret grammatikundervisning, oplever grammatik som et yderst krævende fagligt område. En af disse lærere beskriver udfordringen således:

Jeg tror, et eller andet sted i den ideelle verden skulle jeg enten aldrig undervise i grammatik specifikt, fordi det bare vil være helt naturligt, eller jeg skulle være meget bevidst om, hvornår jeg underviste i grammatik, så jeg kunne forklare det i den her givne situation. Men det vil altid være gældende i det her moment, det øjeblik, det spørgsmål, barnet stiller, eller det emne, vi arbejder med. Det er i hvert fald min drøm, det er sådan ikke adskilt, men en meget mere naturlig del. Det synes jeg er svært, men det er helt klart der, jeg gerne vil hen.

Beskrivelsen giver udtryk for en ambition om som lærer at kunne gribe undervisningssituationer med et grammatiklæringspotentiale og kunne jonglere ubesværet, måske næsten intuitivt, med relevante grammatiske eksempler og forklaringer. Og beskrivelsen bekræfter, hvad Myhill, Jones og Watson (2013) beskriver som et behov for opmærksomhed på, hvordan individuelle læreres grammatiske viden bliver transformeret til didaktisk viden.

Artiklens fokus på den institutionelle kontekst bidrager til sidste del af konklusionen, hvor jeg interesserer mig for, hvordan den støtter eller hæmmer lærere i at udvikle praksisser for deres grammatikundervisning i en kontekstualiseret retning.

Analysen viser en sammenhæng mellem organiseringen af skolefag og -dag og graden af kontekstualiseret grammatikundervisning. De to cases er udtryk for to forskellige tilgange til at allokere lærere, hvor den traditionelle organisering på Skole 2 i højere grad har ført til tiltrækning og udvikling af lærere med kompetencer til at kunne praktisere kontekstualiseret grammatikundervisning end på Skole 1. I forhold til kontekstfaktoren, skolernes samarbejdskultur, viser interviewene sporadiske tegn på en fælles viden i faggrupperne om individuelle læreres forskellige tilgange til grammatikundervisning. Analysen indikerer, at ledelsens understøttelse af et samarbejde mellem sproglærerne (på Skole 2) har betydning, bl.a. understøttes to tysklæreres intense samarbejde af ledelsen. Deprivatisering af undervisningspraksisser kan være medvirkende til, at lærere får et øget udbytte af for eksempel kompetenceforløb (Visnovskas & Zhao, 2011). Danskfagets organisering på Skole 1 kan ses som et eksempel på en delvis deprivatisering af undervisningsopgaven, hvor den i forhold til grammatikundervisning dog forvaltes som en teknisk arbejdsdeling og som en legitimering af, at en ikke-uddannet dansklærer gennemfører grammatikundervisning. Et potentiale ved en deprivatiserende organisering, som på Skole 1, i form af at kunne træffe hurtige fælles beslutninger i et fagteam ses efter empiriindsamlingens afslutning. Af undervisningsplaner på skolens hjemmeside fremgår det nu, at dansklærergruppen, sandsynligvis som en konsekvens af deres fælles refleksioner i forbindelse med interviewet, vi gennemførte med dem, har ændret på navngivningen af danskfagets tre dele, så grammatik ikke længere er benævnt som en selvstændig del.

Artiklen har som nævnt sit grundlag i en forståelse af undervisningshandling som udtryk for, at lærere konstant forhandler deres egne bidrag til den praksis, som udspiller sig aktuelt i klasserummet. På

denne baggrund bliver udvikling af undervisning til et spørgsmål om udvikling af læreres orienteringer i forhold til både tidligere og nuværende betydningsfulde praksisser (Skott, 2017). Inden for en sådan teoriramme ses udvikling af grammatikundervisning som et spørgsmål om at give lærere adgang til nye orienteringer, som kan spille sammen med deres aktuelle.

Skoleledelsen og et fokus på skolernes samarbejdskultur er afgørende for udviklingen af mere kontekstualiseret grammatikundervisning. Lærere, især de, som ikke som udgangspunkt har den store personlige interesse for sprog og grammatik, skal tilbydes konkrete billeder på, hvordan kontekstualiseret grammatikundervisning kan praktiseres. De kan for eksempel inviteres til at observere gennemførelsen af en kontekstualiseret grammatikundervisning, som en eller flere af deres mere grammatikerfarne kolleger har planlagt. Sådanne 'life'-undervisningsepisoder giver lærere i og på tværs af fagteams mulighed for i fællesskab at udvikle, afprøve og reflektere over konkret grammatikundervisning. Lærere uden erfaringer med kontekstualiseret grammatikundervisning kan se (og spejle sig i) mere grammatikerfarne læreres handlinger, inden de selv gør sig de første erfaringer. Dette kan skabe grobund for grundlæggende nye orienteringer, for eksempel rettet mod betydningen af både grammatisk og grammatikdidaktisk viden og på samme tid rettet mod at afmystificere, at kontekstualiseret grammatikundervisning praktiseres af sprogligt og grammatisk set alvidende lærere.

Litteratur

Myhill D. A, 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(2), 139-166.

Myhill, D. A, Jones, S., & Watson A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education* 36, 77-91.

Skott J. (2017). Patterns of participation: A participatory Account of Learning to Teach. In A. Qvortrup & M. Wiberg (Eds.), *Dealing with conceptualisations of Learning: Learning between Means and Aims in Theory and Practice*. SensePublishers.

Visnovska J., & Zhao Q. (2011). Learning from a Professional Development Design Experiment: Institutional Context of Teaching. In J. Clark, B. Kissane, J. Mousley, T. Spencer, & S. Thornton, Mathematics: Traditions and [New] Practices: Proceedings of the AAMT–MERGA Conference. *Australian Association of Mathematics Teachers (AAMT) and the Mathematics Education Research Group of Australasia (MERGA) Conference 2011*, Alice Springs, NT, Australia, (744-751). 3-7 July 2011.

Forfatterpræsentationer

Kirsten Bjerre, lektor ved læreruddannelsen og faggrubeleder for tysk ved Københavns Professionshøjskole. Underviser udover i tysk også i akademisk skrivning og har særlig interesse for grammatikdidaktik.

Kathrin Bock, lektor i dansk og dansk som andetsprog. Videnmedarbejder i Program for Literacy, VIA University College. Er forfatter og medforfatter til artikler og bøger om sprog og grammatik, holder kurser om sprogbaseret undervisning for lærere, læsekonsulenter, sprogcenterlærere og læreruddannere.

Lene Storgaard Brok, leder af Nationalt Videncenter for Læsning. Ph.d. i uddannelsesforskning med særlig fokus på skriftlighed og skriftsprogbrug i professioner. Har en særlig interesse i fagdidaktisk forskning og praksisudviklende projekter.

Karen Lassen Bruntt er lektor ved læreruddannelsen i Aarhus. Underviser i engelsk. Oprindeligt også uddannet folkeskolelærer. Forfatter til artikler inden for engelsk og medforfatter til *Handbook for Language Detectives*.

Mette Vedsgaard Christensen, docent i literacy, ph.d. ved læreruddannelsen i Aarhus og koordinator for forsknings- og udviklingsprogram for literacy ved VIA University College. Har forsket og undervist i temaer knyttet til sprog, læsning og læring og har bidraget til lærebøger og forskningslitteratur om samme emner.

Grete Dolmer, lektor i dansk. Underviser i læreruddannelsen og på pædagogisk diplomuddannelse rettet mod læsevejledning. Videnmedarbejder i Program for Literacy, VIA University College. Forfatter og medforfatter til artikler og bøger rettet til danskfaget i folkeskolen og i læreruddannelsen. Deltager i ministeriel faggruppe for dansk i folkeskolen.

Peter Fregerslev, lektor i dansk ved læreruddannelsen i Aarhus. Medarbejder i programmet Literacy ved VIA University College. Har forsket i bl.a. literacy og i lærerens kommunikation og skrevet forskningsartikler og lærebøger om dette.

Juljana Gjata Hjorth Jacobsen, adjunkt i tysk, ph.d., forsknings- og udviklingsmedarbejder i programmet Sprog-pædagogisk praksis ved VIA University College. Hendes interesser og arbejdsområder er tysk, fremmedsprogundervisning, litteratur og flersprogethed.

Ida Gyde, læreruddannet, cand.mag i spansk og dansk, cand.pæd. i dansk. Omfattende undervisningspraksis fra folkeskolen, Hf, undervisning på universitetet, ordblindeundervisning, indvandrersundervisning, sprogskeleundervisning, efter-videreuddannelse. 25 år på læreruddannelsen. Optaget af literacy, sprogdidaktik, interkulturel kompetence. Forsket i literacy og i entreprenørskab.

Nanna Jørgensen er uddannet cand.mag. i engelsk og litteraturhistorie og siden 2010 ansat som lektor ved VIA University College, hvor hun underviser i engelsk på læreruddannelsen i Aarhus. Hun interesserer sig i særlig grad for fremmedsprogspædagogik og -didaktik, udvikling af kreative tilgange til sprogtilegnelsen, kulturdimensionen i faget samt engelsksproget børne- og ungdomslitteratur.

Kristine Kabel, adjunkt, ph.d. ved DPU, Aarhus Universitet. Tidligere lektor i dansk i læreruddannelsen og ansat i Forskningsprogram for Skole, Uddannelse og Vejledning på Københavns Professionshøjskole. Forsker i danskdidaktik, elevers skriftlighed og literacy.

Inger Maibom, lektor i dansk. Underviser i dansk i læreruddannelsen. Er forfatter og medforfatter til artikler og bøger til danskfaget. Deltager som videnmedarbejder i Program for Literacy, VIA University College.

Hanne Møller, ansat som lektor ved Københavns Professionshøjskoles læreruddannelse og forskningsprogram for fagdidaktik. Forsker bl.a. i lektionsstudier som tilgang til læreres fagdidaktiske udvikling i dansk og matematik.

Søren Riis, lektor ved læreruddannelsen, underviser i dansk og dansk som andetsprog på Københavns Professionshøjskole.

Lilian Rohde, lektor ved læreruddannelsen, faggrubeleder for engelsk ved *Københavns* Professionshøjskole. Underviser i engelsk, didaktik og innovation. Forfatter og medforfatter til artikler og bøger inden for disse områder. Deltager i flere ministerielle skrivegrupper om læseplaner til engelsk i folkeskolen og ved læreruddannelsen.

Bilag

Bilag 1: Interviewguide lærere

Formål: Komme tættere på praksisser. Vi bruger interviewet til at a) tjekke vores forståelse og udpegning af det typiske i grammatikundervisningen b) få lærernes stemmer om hvad der er grammatikundervisning og deres værditolkninger af det typiske og c) få informationer og uddybninger som vi har brug for konkret.

Intro ved interviewstart: Tak for at vi har været inviteret inden for i din undervisning. Vi er glade for nu at kunne interviewe dig, og målet er at få større indblik i dine tanker om undervisningen og om, hvad der er sprog- og grammatikundervisning i dit fag.

1. Vores projekt handler om sprog- og grammatikundervisning, og vi er ved at undersøge hvad det er. Hvad forstår du ved grammatikundervisning?
2. Hvorfor synes du der skal undervises i grammatik i dit fag? (- vær åben for et nej og spørg til det)
3. Hvad synes du selv er god sprog- og grammatikundervisning? (- vi er ude efter din faglige vurdering?)
4. Hvad synes du selv er dårlig sprog- og grammatikundervisning? (- jeg sidder ikke og validerer det du gør, jeg er oprigtigt nysgerrig efter dit syn på grammatikundervisning?)
5. Jeg har to (- eller tre) eksempler med fra den undervisning, jeg har observeret. Det er to forskellige eksempler, men begge er nogle, som jeg har hæftet mig ved som typiske, og som jeg også er undersøgende over for ift. om det er eksempler på grammatikundervisning. Jeg vil gerne høre dine tanker om eksemplerne.
Eksempel 1: ...
6. Spørg til: kan læreren huske/genkende eksemplet? Spørg til om læreren kan fortælle om oplevelsen og begrundelserne og overvejelserne bag: hvordan fungerede, hvorfor på denne måde, i hvilken sammenhæng, første gang på denne måde? Følg læreren og spørg uddybende ind.
Eksempel 2: ...
7. Spørg til: kan læreren huske/genkende eksemplet? Spørg til om læreren kan fortælle om oplevelsen og begrundelserne og overvejelserne bag: hvordan fungerede, hvorfor på denne måde, i hvilken sammenhæng, første gang på denne måde? Følg læreren og spørg uddybende ind.
8. Ser du disse situationer som eksempler på grammatikundervisning? – hvorfor/hvorfor ikke?
9. Er der andre eksempler på, hvordan du underviser i sprog- og grammatik, som jeg ikke har haft chance for at se i de timer, jeg har observeret? – hvordan og hvorfor?
10. Har du ændret din måde at undervise i grammatik på i din tid som lærer? - hvordan og hvorfor?
11. Tænker du at din måde at undervise i sprog- og grammatik på er typisk for dit fag?
12. Samarbejder eller sparrer du med andre lærere på skolen om grammatikundervisning? (- er der en organisering, der lægger op til eller skaber mulighed for et samarbejde?)
13. Hvis vi skulle samarbejde om at udvikle sprog- og grammatikundervisningen, hvad ville du så især gerne arbejde med? (- vil du gerne ændre din måde at undervise i grammatik på?)
14. Evt. spørgsmål ift. c) i formålet...
15. Praktiske oplysninger: Hvornår uddannet? Hvilke linjefag? Hvor længe undervist i faget? Hvor længe undervist på skolen? Hvor længe har du haft klassen?

Bilag 2: Interviewguide elever

2 elevgrupper efter fornavn: 1: a, d, g 2: l, o, s

Formål: Komme tættere på praksisser. Vi bruger interviewet til at a) tjekke vores forståelse og udpegning af det typiske i grammatikundervisningen i de tre fag og b) få elevernes stemmer om hvad der er grammatikundervisning og deres værditolkninger af det typiske og c) få indblik i hvordan de oplever ligheder/forskelle mellem fagene

Intro til eleverne: Jeg og flere andre har været med og observeret undervisning i dansk, engelsk og tysk de sidste par måneder. Vi er nysgerrige efter hvad grammatikundervisning er og hvordan I forstår det.

1. Vores projekt handler om sprog- og grammatikundervisning, og vi er ved at undersøge, hvad det er. Vi vil gerne allerførst bede jer bruge to minutter på at tegne grammatikundervisning (- hvidt papir og blyant) (- tegne: i bred forstand, kan være visualisering med et ord i princippet). (- grammatik: bredt, når I lærer om sprog). (- ikke noget rigtigt eller forkert).
2. Hvad har I tegnet? – hvad forstår I ved grammatikundervisning?
3. Er der ligheder på hvad grammatikundervisning er, når I har dansk, engelsk og tysk?
4. Er der forskelle på hvad grammatikundervisning er, når I har dansk, engelsk og tysk?
5. Hvorfor tror I overhovedet I bliver undervist i grammatik?
6. Vi har set forskellige eksempler i jeres undervisning på noget, som kunne være grammatikundervisning. Vi vil gerne høre jeres tanker om eksemplerne.
Eksempel 1 og 2 danskfag (og: gerne med et foto): ...
7. Kan I huske eksemplerne? Var det let/svært? Var det sjovt/kedeligt? Lærerigt? Er det noget I tit gør i danskfaget? Hvorfor tror I læreren beder jer om en aktivitet som denne? Hvad synes I i øvrigt I lærer af at gøre dette?
Eksempel 3 x-fag (og: gerne med et billede/foto): ...
8. Kan I huske eksemplet? Var det let/svært? Var det sjovt/kedeligt? Lærerigt? Er det noget I tit gør i x-fag? Hvorfor tror I læreren beder jer om en aktivitet som denne? Hvad synes I i øvrigt I af at gøre dette?
Eksempel 4 x-fag (og: gerne med et billede/foto): ...
9. Kan I huske eksemplet? Var det let/svært? Var det sjovt/kedeligt? Er det noget I tit gør i x-fag? Hvorfor tror I læreren beder jer om en aktivitet som denne? Hvad synes I i øvrigt I af at gøre dette?
10. Er der andre eksempler på grammatikundervisning i jeres klasse, som jeg ikke har nævnt?
11. Hvad synes I er god grammatikundervisning? – hvorfor?
12. Hvad synes I er dårlig grammatikundervisning? – hvorfor?
13. Hvad tænker du er grunden til at I har grammatikundervisning i dansk? I engelsk? I tysk?

Bilag 3: Eksempler på kodninger

Eksempler på aktiviteter i feltregistreringer der enten er kodet som 'eksplicit', 'eksplicit indgår' eller som ikke er kodet

Eksempel på aktivitet, der kodes som *eksplicit grammatik*:

Lærer: Jetzt ein Bichen Repetition – wir habe før nutid gehabt
Læreren deler sedler ud til nogle af eleverne – en seddel med et ord.
Lærer: Bitte aufstehen – auf eine Reihe...Wir lesen...
Eleverne, der har fået sedler, stiller sig op på en række.
De andre elever skal bede disse elever om at flytte sig, så eleverne, der står op, tilsammen danner en sætning med korrekt ordstilling.
Lærer: Er der nogen, der har en mavefornemmelse for at ændre noget som helst?
Elev: Altså jeg ville sige Ich habe heute ein Hund gesehen.
Lærer: Det er, fordi tidsangivelsen – noget, der har noget med tid at gøre, vil vi gerne have frem i sætningen.
Lærer: Hvordan ville ordstillingen være på dansk – hvis vi oversatte direkte?
Elever foreslår., en elev siger de tyske ord med dansk ordstilling.
Lærer: Men sådan gør vi ikke på tysk. Vi rykker tids(?) frem i sætningen. Og når vi har et (?), der består af to verber, skal nogle sidst i sætningen.
Lærer: Kan I huske, vi talte om finitte og infinitte verber... I kan se, at det er hjælpeverbet, der bliver bøjet. Det er hovedverbet, der stadig står i infinitiv, undskyld perfektum. I skal ikke blive kede af, hvis I ikke forstår det endnu, det kommer.
Øvelsen gentages med andre ord og andre elever, der står op. Denne gang er der to 'falske' ord med – altså ord, der ikke passer ind i sætningen.
Alle elever er engagerede.
'Gespielt' bliver rykket frem og tilbage.
Lærer: [navn på elev], kan vi ændre noget?
Elev: Det er bare et gæt... nej...
Lærer: Er det rigtigt, [navn på elev]?
Elev: Ja...
Lærer: Hvorfor?
Elev: Fordi på tysk er... viser med hænder... det infinitte ord, som skulle være... bagerst... og så var det det finitte eller hvad?
Lærer: Vi stopper dig lige der... tidsangivelserne frem, men gestern kan vi ikke sætte allerforrest... og gespielt, kort tillægsform til sidst... Godt – I er gode.

Skole 1, tysk, 6. juni 2018.

Eksempel på aktivitet, der kodes som *eksplicit grammatik indgår*:

(...)

Susanne: Sidste gang lavede vi et lille stop og læste en tekst, som handlede om, hvad et manuskript består af. Hvad gjorde I bagefter, som mange af jer er i gang med?

Elev: satte R.

Susanne: Der, hvor I sætter R, hvad står det for?

Elev: Regibemærkninger.

Susanne: Kan du give et eksempel eller forklare, hvad er regibemærkninger?

Elev: Så de ved, hvad de skal gøre.

Susanne: Ja hjælpe med hvad, så de kan vide, hvad de skal gøre. Hvor mange er der af dem?

Elev: Ret mange.

Susanne: Ja, det er dem, der tegner billedet.

De taler om D.

En elev svarer, at det står for direkte tale.

Hvad kalder vi også det?

Elev: Replikker.

Susanne: Ja, og det sidste bogstav?

Elev: S.

Susanne: hvornår sætter vi S?

Elev: Ved noget stemning.

Susanne: Hvad skal vi lede efter, når vi skal finde stemninger?

Elev giver et eksempel fra manuskriptet: i starten, når fotografen siger, se lidt mere ægte ud, det er fordi, det er lidt akavet.

Susanne: Så det er det, han siger, der viser noget stemning.

Forskellige andre eksempler, fx: De skubber til hinanden. S. Så det er nogle af regibemærkningerne, der kan fortælle om noget stemning og spørger: Er der særlige ord, vi kan lede efter, når vi kigger efter stemninger?

Elev: Beskrivende ord.

Susanne: Hvad kunne det være?

Elev: Smuk.

Susanne: Hvis vi siger: "Sussi gik ned ad gaden", hvordan kunne vi beskrive mere om, hvordan jeg gik?

Elev: utålmodigt.

Susanne: Ja, utålmodigt ned ad gaden. Hun laver også sætningen med ordet slentrende.

Susanne: Hvad kalder vi de beskrivende ord?

Elev: tillægsord.

Susanne: Ja, hvad kalder vi dem på sådan lidt mere, en anden betegnelse?

Elev: Er det ikke adjektiver?

Susanne: Jo, så I skal på jagt efter stemning. Bagefter får I lov til at se noget af kortfilmen. Jeg forventer, I er færdige med opgave 2 i dag og måske begynder at se filmen, de første 3 minutter. Så skal I svare på, levede filmen op til manuskriptet.

Lærer forklarer, hvor de kan finde filmen. (...)

Lærer: Nu går vi i gang.

Skole 1, dansk, 8. maj 2018.

Aktiviteter, der ikke kodes som grammatikundervisning:

Som det første beder Jessi [lærer] eleverne om at tage ungdomsromanen *Monster* frem. Hun instruerer eleverne om det følgende arbejde: De, der har læst, er klar til videre analyse af bogen med Emma [lærer], og de, der ikke har læst, skal med Jessi. Eleverne må gerne gå ud i solen og læse, hvis de er bagud. Jessi estimerer, at det tager ca. 30 min. at læse det, der skal læses (denne besked afstedkommer en del uro blandt de elever, der skal læse – flere mener, at det vil tage længere tid). Emma overtager og præsenterer læseforståelses- og arbejdsspørgsmål til bogen på den interaktive tavle. Arbejdet fokuserer på personkarakteristik. Emma vil have, at arbejdet bliver gjort – og at de løste opgaver sættes ind i elevernes digitale mapper (det afstedkommer lidt uro hist og her; nogle elever lader til at protestere mod den opgave). Jessi fortæller, at de, der skal med hende, må indstille sig på fælleslæsning og tilføjer, at det er arbejdsformen i disse tilfælde. Arbejdsspørgsmålene på den interaktive tavle er: - hvilke personer bliver nævnt? - hvad får du at vide om personerne? - hvilken relation har personerne til Conor? Eleverne arbejder med besvarelsene på deres pc'ere ved gruppebordene. De taler sammen om spørgsmålene. Jessi og Emma går rundt og hjælper/stilladserer arbejdet med arbejdsspørgsmålene. En elev spørger Jessi, hvornår de skal læse og får at vide, at det skal foregå efter arbejdet med spørgsmålene. Emma afbryder arbejdet; nu skal der være fokus på den interaktive tavle, hvor hun præsenterer et billede af et takstræ og tilhørende fagtekst om taks. Emma forklarer, hvad taks er for en plante m.m. Et følgende billede er af Margaret Thatcher - også med tilhørende faktatekst. Emma forklarer også, hvem Thatcher var. Endelig nævner Emma også tv-serien *East Enders*. Alle de tre elementer optræder i de netop læste afsnit af bogen. Efter denne korte gennemgang initierer Emma nu en litteratursamtale, hvor der spørges til elevernes forståelser af forskellige hændelser og personer. Samtalen bliver ganske kort; herefter tager Jessi ordet og instruerer: De, der ikke har læst, skal nu gå ind i biologilokalet med hende. Der er lidt tummel og uro i processen, men kort efter er eleverne og Jessi gået. Tilbage i klassen er Emma og 16 elever.

Skole 3, dansk, 8. maj 2018.