



# På tværs af sprog – med litteratur og grammatik i fokus

KATHRIN BOCK, LEKTOR, VIAUC OG SUSANNE KAREN JACOBSEN, LEKTOR, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE

---

**I denne artikel viser vi med to konkrete eksempler, hvordan man kan tilrettelægge en tekst- og kontekstbaseret grammatikundervisning med udgangspunkt i litterære tekster, der udvikler eleveres sproglige kompetencer på tværs af fagene dansk, engelsk og tysk. Undervisningseksemplerne er designet med afsæt i systemisk funktionel lingvistik (SFL), fordi det er en grammatik, der beskriver sprog som et kontekstafhængigt og kontekstskabende fænomen. Vi slutter af med et teoretisk blik på vores eksempler.**

I en pause i et møde om denne artikel fortalte vi en kollega om vores forehavende: en artikel om grammatik og sprog *på tværs* af sprogfagene. Hun syntes, det lød spændende, men mindede os også omgående om, at der jo var stor forskel på, hvad eleverne skulle lære i henholdsvis fremmedsprog- og i modersmålsundervisningen. Og det er der givetvis. Sprogene, timeomfanget og de didaktiske traditioner er forskellige. Der er heller ingen hints i Fælles Mål (2019) om en tværsproglig tilgang. Alligevel har vi lyst til at se på sprogfagene fra det perspektiv. For sprogene har mange ligheder, selv om tysk har en anden ordstilling i ledsætninger end dansk og engelsk, og der ikke dannes kongruens mellem subjekt og verbalbed i dansk, men i tysk og engelsk osv. Med ligheder mener vi ikke kun sammenfald i fx ordforråd, men mere grundlæggende principper for, hvordan sprog skaber betydning. Eksempelvis kan vi på alle de tre sprog udtrykke betydning om det, der sker i verden, bl.a. med forskellige slags processer: Processer, der

udtrykker, hvad vi tænker, siger, gør eller er. Vores første undervisningseksempel handler om, hvordan elever i 5. klasse kan guides til at benytte sig af netop den viden i deres skrivning og udvikle sig til at blive bedre skribenter. Alle tre sprog rummer desuden muligheden for at forhandle sociale relationer og har det til fælles, at de bruger grammatikken til at skabe sammenhæng i tekster. Det andet undervisningseksempel viser, hvordan viden om konkrete sproglige resurser til at realisere sådanne betydninger med kan bringes i spil, så eleverne bliver bevidste om sprogenes muligheder for at karakterisere personer og forstå deres forhold til hinanden.

## Hvorfor en SFL-tilgang?

Projektet Gramma3 har vist, at grammatik i skolesammenhæng ofte bliver isoleret fra de øvrige læringsaktiviteter i sprog- og modersmålsundervisningen (Kabel et al., 2019). Talrige læremidler til modersmålsundervisningen støtter derudover en instrumentaliseret tilgang til sprogarbejde med træning af sætninger løsrevet fra enhver sammenhæng, hvor elever træner en sproglig regel som flertalsdannelse eller verbers tider isoleret (Kabel, 2017). Det samme ses i læremidler til sprogfagene (se fx Forlaget Deltas publikationer *Let's do it* til engelsk og *Gut gemacht* til tysk). Samtidig viser Gramma3-projektet, at mange lærere har et ønske om at undervise i sprog og grammatik i meningsgivende sammenhænge, men mangler konkrete eksempler og læremidler at blive inspireret af. Med to forløb, som vi har afprøvet i henholds-

vis engelsk- og danskundervisningen, vil vi vise, hvordan undervisningen i sprogfag kan tage sig ud, når den tager afsæt i tekst og kontekst som ramme for læring af sprog og fagligt indhold, og hvordan et tværspørgeligt samarbejde kan støtte denne læring. Vores didaktiske udgangspunkt er et funktionelt sprogsyn, og vi bruger SFL, fordi beskrivelsen af sproget her er betydningsorienteret og tilbyder et funktionelt metasprog, som er udviklet til brug i didaktiske sammenhænge. Og med SFL kan vi synliggøre, hvordan sprogets meningsskabende funktion og form er relateret til hinanden i tekster.

## **Fantastic Mr Fox i 5. klasse**

I en 5. klasse på Vestegnen i nærheden af København har læreren Anne sat sig for, at eleverne skal skrive små narrativer med dyr i hovedrollen. For at modellere deres skrivning har klassen arbejdet indgående med *Fantastic Mr Fox* af Roald Dahl og særligt passagen, hvor Mr Fox kryber ud af sin rævegang. Han er på vagt over for de lurende farer, personificeret af de tre lokale farmere Boggis, Bunce og Bean, der står parat med deres geværer. Helt særligt for denne passage er, at stemningen er intens. Fortælletempoet er skruet ned: Hver en bevægelse og observation er skitseret i teksten, og det er lige præcist dette forfattergreb, som Anne gerne vil have, at hendes elever skal mestre i deres egne historier. Spændingen intensiveres i særlig grad gennem en vekselvirkning mellem *materielle processer* som *crept, poked, moved* og *inched* og *mentale processer* som *sniffed, heard, waited*, og indimellem får læseren et billede på status ved hjælp af en *relational proces* som fx *was*. Rose og Martin beskriver denne vekselvirkning i faser af *problem* og *reaktion på problem* (Rose & Martin, 2012, s. 151), og det er et mønster, som den rutinerede læser vil kunne genkende fra mange andre historier. Tanken er, at eleverne gennem en detaljeret læsning af passagen tilegner sig hensigtsmæssige læse- og skrivestrategier. Den sproglige betydningskabende stilladsering kan eleverne nu lægge til deres repertoire af valgmuligheder, næste gang de skal skrive en historie, ikke mindst fordi de nu har et metasprog om processer til at beskrive, hvad de gør i tekster, og ikke kun i engelsk.

*Processen* er helt central i sprog som dansk, engelsk, tysk og fransk (Thompson, 2014, s. 92) og er

med til at definere, hvilken betydning om verden der kan skrives, eller sagt med SFL-terminologi, hvilke *ideationelle* betydninger der kan skabes. I en sprogbaseret, funktionel tilgang til sprogundervisning er det interessant at undersøge, hvordan valg af procestyper er med til at skabe betydning. En af pigerne i 5. klasse, Astrid, som havde sproglige udfordringer, kunne på baggrund af det grundige arbejde med *Fantastic Mr Fox* som modeltekst og en fælles skrivning på klassen skrive denne nuancerede tekst om Mrs. Worm, der var på vej ud af sit ormehul:

*Mrs. Worm crept up from her hole in the ground. She poked her head up from the ground. She moved an inch or two really carefully about. She inched forward a bit more, her pink head moving from side to side. Slowly she looked at the surface. She walked towards the compost and heard a big explode. She went slowly to the compost. Suddenly she heard a tiny noise. A bird landed on a patch of dry leaves. She was really curious so she going a little more towards the compost.*

Astrid har forstået at strække tiden og bevægelsen gennem brug af flere materielle processer til at beskrive den samme bevægelse – *crept, poked, moved, inched* osv. – og har i hvert fald i ét tilfælde tilføjet en mental proces – *heard* – for at øge intensiteten. Astrid er således sat i stand til at positionere sig mere som forfatter end som elev (for en mere detaljeret beskrivelse, se Jacobsen & Kryger, 2015).

## **Astrid har forstået at strække tiden og bevægelsen gennem brug af flere materielle processer til at beskrive den samme bevægelse – *crept, poked, moved, inched* osv.**

Inddrager man betydningspotentialer i verberne, som i forløbet ovenfor med fokus på processer, opdager eleverne, hvad sproget kan, og hvad sproget gør i forskellige kontekster. I eksemplet var formålet gennem valg af spændingskabende sproglige resurser at engagere læseren ved at skabe en intens stemning. Når elever gennem læsningen får

øje på disse resurser og siden selv bliver i stand til at bruge dem aktivt, ændres også undervisningskonteksten, så elever bliver kvalificerede deltagere i tekstfortolkningsfællesskabet. Mere traditionelt sprogarbejde med verbers tider og regelmæssige eller uregelmæssige bøjningsformer kalder ikke nødvendigvis på sådanne overvejelser. Med et fokus på gentagelse af regler frem for en udvidelse af sproglige resurser skabes en anden undervisningskontekst, som potentielt fastholder eleverne i elevrollen og læreren i ekspertrollen.

## Tværsproglige forbindelser

Lige præcis Mr Fox-historien findes i oversættelser til både tysk og dansk, og en mulighed ville være at arbejde med historien i de tre fag over en periode med henblik på at lade eleverne opdage, hvordan de betydningskabende mønstre er realiseret i de tre sprog. Et nyere fokus på netop sammenhænge mellem sprog finder vi i begrebet *translanguaging* (se fx Thise & Holmen, 2019; García et al., 2017). Translanguaging kan ses ud fra to perspektiver, nemlig et sociolingvistisk og et pædagogisk. Det sociolingvistiske perspektiv beskriver, hvordan flersprogede trækker på mere flydende sprogpraksisser, der ikke nødvendigvis er koblet til det enkelte sprog. Det pædagogiske perspektiv beskriver en pædagogisk praksis, hvor lærere bygger bro mellem forskellige sprogs praksisser og de praksisser, der er ønskede i en skolesammenhæng (García et al., 2017). Vores ærinde her er at argumentere for et tværsprogligt blik på sprog- og tekstarbejde frem for at se isoleret på hhv. dansk, engelsk og tysk i undervisningen. Vi kan derfor trække på nogle af de principper og praksisser, som translanguaging tilbyder, nemlig at se på sprogviden som en resurse, den enkelte elev har og kan sætte i spil i forbindelse med undervisningen. Vi savner dog en systematisk sprogdidaktisk tilgang. Den finder vi imidlertid i en SFL-baseret didaktik. Her tilbydes vi nemlig et metasprog, der gør det muligt at se sproglige mønstre på tværs af sprog (Schleppegrell, 2016).

**Vores ærinde her er at argumentere for et tværsprogligt blik på sprog- og tekstarbejde.**

At arbejde på tværs af sprogfagene og dansk ville naturligvis fordre, at lærerne arbejder sammen, som fx i Mr Fox-eksemplet, hvor der foreslås et fokus på den samme historie. Men det er ikke kun indholdet i undervisningen, der med fordel kan samarbejdes om, men også hvilke sproglige resurser der skal fokuseres på i en given periode. Gevinsten er, at eleverne kommer bag om den specifikke form på de forskellige sprog og får øje på de betydningsbærende principper. Eftersom det ikke altid er muligt eller gavnligt at trække på den samme tekst i oversatte udgaver, kan man fx blive enige om at fokusere på det samme sproglige fænomæn, fx hvordan spændingen intensiveres gennem forfatterens valg af processer.

## Slægtens offer i 6. klasse

6. klasse på en skole i Midtjylland er i gang med at læse den historiske roman *Slægtens offer* af Josefine Ottesen i dansk, og dansk læreren, Trine, vil i et fælles udviklingsprojekt sætte fokus på romanens personer og deres indbyrdes relationer. Trine vil gerne afprøve en SFL-baseret tilgang for at få eleverne til at få øje på, hvordan romanens personer konstrueres sprogligt. Romanen foregår i Daneriget i årene 1094-95, og slægten spiller en væsentlig rolle i fortællingen. Persongalleriet er derfor omfattende og en udfordring for eleverne at holde styr på, ikke mindst på grund af den måde, personer omtales forskelligt, i takt med at de beskrives fra forskellige synsvinkler. Hovedpersonen Ragnhilds bedstemor bliver fx både refereret til som *den ældre kvinde*, *hun*, *Gudrun*, *din lede troldkvinde*, *hendes farmor* og *den gamle, der var Frøjs sejdkone* på de første tre sider (Ottesen, 2009). Tilsvarende introduceres en del andre personer og guder, dels med navn eller pronomener eller med længere nominalgrupper i et ret komplekst system af referencer, som fra starten viser hovedpersonen som del af et større relationelt netværk, slægten, hvor hun må forhandle sin position og sine muligheder. For at skabe et overblik over personer sætter vi derfor fokus på de *deltagere*, der repræsenterer personer, i romanens indledning. Vi læser romanens første sider op for eleverne, sætning for sætning, mens teksten er synlig for alle, placeret på smartboardet. Eleverne opfordres til at sige ”bip”, hver gang de finder en *deltager*, der repræsenterer en



FABOULE



af romanens personer, og mens eleverne ivrigt ”bipper”, tegner vi ringe om de deltagere, eleverne har opsporet i teksten, på smartboardet. Vi identificerer, hvem der omtales, hvordan og af hvem – en anden af romanens personer eller fortælleren. Elevernes sproglige opmærksomhed er i denne aktivitet rettet mod, hvordan sprog bruges til at repræsentere verden, eller med SFL-ord, mod tekstens *ideationelle betydninger*, med fokus på tekstens deltagere. Arbejdet understøttes visuelt, idet en elev noterer vores fund i kolonner for hver person på tavlen og tegner pile, der synliggør, hvem der omtaler hvem i tekstuddraget.

Denne systematiske og konkrete sproglige aktivitet åbner for en engageret dialog om personernes forhold til hinanden og den historiske tid, de er placeret i: Hvorfor kalder fx Ragnhilds mor sin svigermor for *lede troldkvinde* og *din gamle sejdkælling*? Hvad udtrykker det om deres relation og svigermorens funktion i samfundet? I samtalen er fokus nu også rettet mod, hvordan sproget bruges til at udtrykke interpersonelle betydninger. Samtidig har hele aktiviteten et konkret læseforståelsesformål. Da der introduceres mange personer og med forskellige referencer, skal eleverne holde tungen lige i munden for at orientere sig i persongalleriet. Vi stilladserer derfor eleverne i at få øje på de anaforiske referencer, altså ord, fx *hun*, eller ordgrupper, fx *den gamle*, der refererer tilbage til en tidligere introduceret deltager. Helt konkret spørger vi, hvor de kan finde den deltager, som ordet *hun* eller ordgruppen *den gamle* osv. peger på. Vi gør det også visuelt synligt gennem markeringer, hvordan tekstsammenhæng skabes, og hvilken læsestrategi der skal bruges for at få fat i de tekstmønstre, der skaber denne form for sammenhæng. Aktiviteten har et tekstuel fokus, altså et fokus på, hvordan der opstår sammenhæng i teksten, og hvordan eleverne kan opspore sammenhængen i læseprocessen.

I næste skridt henleder læreren elevernes opmærksomhed på deltagernes form. Hun bruger de deltagere, vi sammen har fundet og noteret i kolonnerne, til at vise eleverne, hvordan nominalgrupper konstrueres, og hvordan de er en (ud af flere) resurse(r) til at beskrive romanens personer. Som støtte bruger hun nominalskemaet, der synliggør, hvordan nominalgrupper kan konstrueres.

Bestemmer	Beskriver	Person	Tilføjelse
Den		gamle	der var Frøjds sejdkone
Din	lede	sejdkælling	

Det er især *tilføjelse*, eleverne hæfter sig ved som sproglig resurse til at beskrive personer, og for en elev bliver det en genvej til at forstå, hvad en relativsætning er, og hvad den bruges til. Med deres nye sproglige/grammatiske viden i bagagen konstruerer eleverne efterfølgende selv nominalgrupper om romanens personer som stillads for den personkarakteristik, de skal skrive som del af analyse- og fortolkningsarbejdet med romanen.

## Tværsproglige forbindelser

SFL beskriver, hvordan sprog konstruerer betydning og dermed repræsenterer sproglige resurser, der virker på tværs af sprog. Derfor er der rige muligheder for at skabe tværsproglige forbindelser til engelsk og tysk i forløbet. Fx kunne alle sprogfag arbejde med personkarakteristikker. Det kan ske fra forskellige vinkler, som beskrevet, eller ved at se på, hvilke andre sproglige valg der bidrager til at konstruere personerne. Et *ideationelt* blik på processer og deltagerroller kunne afsløre, om personerne positioneres som aktivt handlende, tænkende og talende eller snarere som mål eller offer for andres handlinger, tanker og tale. En analyse af verbale processer i fiktive tekster kunne belyse, hvordan personerne agerer og kommunikerer i forskellige situationer, og hvad det siger om dem.

## SFL beskriver, hvordan sprog konstruerer betydning og dermed repræsenterer sproglige resurser, der virker på tværs af sprog.

Og set gennem de *interpersonelle* briller kunne fokus rettes mere systematisk på, hvordan positive og negative holdninger og følelser kommer til udtryk, fx i nominalgrupperne eller i processerne. Elevernes sproglige repertoire til at beskrive personer kunne på den måde på alle tre sprog udvides

til at omfatte mere end den traditionelle viden om adjektiver. Hvis man kan finde en roman, der er oversat til de tre sprog, kunne læsningen foregå på tværs af fagene. Større dele kunne læses, analyseres og fortolkes på dansk, andre på engelsk og mindre uddrag på tysk, og eleverne kunne tage arbejdet fra det ene fag med sig i det andet i form af noter eller skemaer for at manifestere, at alle tre sprog er ressourcer til at blive klogere på den konkrete fiktive tekst på, og på hvordan sprog skaber verdenen. Nominalskemaet kunne fx introduceres i dansk, men også bruges i den videre læsning i engelsk og tysk og i den sammenhæng også give anledning til at sammenligne, hvordan nominalgrupper konstrueres på de tre sprog og i andre tekster og genrer. I forløbet om *Slægtens offer* sammenlignede vi den måde, deltagerne fremstilles på ved hjælp af nominalgrupper, med fablens. Her bruges typisk kun få beskrivere og tilføjelser for at skabe typer som *den snu ræv* frem for nuancerede karakterer og relationer.

Også organiseringen af *tekstuelle* sammenhænge, fx ved hjælp af referencer, er et fænomen, der bruges overordnet set på samme måde på dansk, engelsk og tysk – i eksemplet fokuserede vi på pronominer som resurse til at skabe kohæsion. Som det viste sig i forløbet, så kan et fokus på de sammenhængsskabende mekanismer bruges som en konkret sprogbaseret læseforståelsesstrategi, og det er oplagt at gøre undervisningen i det til et fælles anliggende og at opmuntre eleverne til at lave transfer i brugen af læsestrategier mellem sprogfagene.

## SFL – teoretiske betragtninger

I de to ovenfor beskrevne forløb har vi forsøgt at forene to ærinder, nemlig at beskrive, hvordan kontekstualiseret sprog- og grammatikundervisning kan forme sig konkret, og at eksemplificere, hvordan disse principper kan udmøntes på tværs af sprogfag. Når vi argumenterer for kontekstualiseret sprogundervisning, så er det med baggrund i SFL's kontekstbegreb, som ser sprog, tekst og kontekst som tæt forbundne; så tæt, at konteksten er afgørende for, hvilke sproglige valg vi træffer i kommunikationssituationen, samtidig med at også det omvendte er tilfældet: "A text is created by its context, the semiotic environment of people and

their activities [...]; it also creates that context" (Halliday, 1994, s. 254). Kontekstbegrebet i SFL er dermed socialsemiotisk forankret. Tekster opstår og bruges i sociale sammenhænge – som undervisning – med det formål at udtrykke betydning i interaktionen mellem mennesker. Andersen og Holsting definerer konteksten som den situation, tekster opstår i: "En tekst får mening i kraft af den situation, hvori den udfolder sig og har betydning. Denne situation betegner vi konteksten" (Andersen & Holsting, 2015, s. 18). Indbygget i denne forståelse er, at sprog er funktionelt: Det bruges til at opnå mål, udtrykke forhold i og erfaringer om verden og relationer mellem mennesker. Sprogets primære formål er altså at udtrykke betydninger. At sprog og kontekst er tæt forbundne, betyder også, at sprogets organisering ikke er tilfældig, men sker i forhold til de variabler, der ifølge SFL skaber konteksten: felt, relation og måde samt de betydningssystemer, der kan udtrykke disse aspekter af konteksten: *den ideationelle, den interpersonelle og den tekstuelle metafunktion*. Denne måde at beskrive sprog på har konsekvenser for den didaktiske tilnærmelse til sprog i skolen, som vi har forsøgt at give et bud på i vores undervisningseksempler.

## Når tekst og kontekst er uløseligt forbundne størrelser, så må konsekvensen være at undervise i sprog i kontekster og med betydningsskabelse for øje.

Når tekst og kontekst er uløseligt forbundne størrelser, så må konsekvensen være at undervise i sprog i kontekster og med betydningsskabelse for øje (Schleppegrell, 2016). I Mr Fox-forløbet beskrev vi ud fra et *ideationelt* perspektiv, hvordan valg af forskellige procestyper i den fiktive tekst kan medvirke til at øge intensiteten i handlingen, og i forløbet om *Slægtens offer* satte vi fokus på både *ideationelle* og *interpersonelle* ressourcer for at synliggøre deres medvirken i konstruktionen af personerne, og vi satte fokus på *tekstuelle* ressourcer for at lære eleverne at se tekstsammenhænge. Det er en væsentlig pointe i begge undervisningseksempler, at sprog og grammatik ikke er et mål i sig selv, men tager udgangspunkt i det øvrige indhold

i undervisningen, arbejdet med analyse og fortolkning af den fiktive tekst. Når eleverne laver en sproglig nærlæsning af en intens passage eller analyserer nominalgrupper, så er det med sigte på, hvordan konkrete sproglige valg skaber betydning i teksten. SFL's beskrivelse af, hvordan konteksten realiseres gennem sproglige resurser fra de tre metafunktioner, den *ideationelle*, den *interpersonelle* og den *tekstuelle*, har den didaktiske fordel, at den tilbyder en systematisk tilgang til tekst- og kontekstbaseret grammatikundervisning, og netop denne systematik kan med fordel anvendes til at rammesætte det tværsproglige samarbejde. Ifølge Det Nationale Center for Fremmedsprog går det langsomt med at få etableret en tværgående sprogstrategi, der skal sikre sammenhæng mellem niveauer og institutioner og fag (Bjerril, 2019). Måske kan det lykkes, hvis strategien ikke kun dikteres ovenfra, men vokser ud af et mere systematisk samarbejde sprogene imellem på de enkelte skoler og i de enkelte årgangsteams. Hvordan det kan realiseres, håber vi at have inspireret til med eksempler fra en SFL-baseret tilgang til undervisningen. Og ja, der er stor forskel på timetal, på didaktiske traditioner og en masse andet i dansk, engelsk og tysk, som vores kollega indledningsvist fik antydnet, men vi har her forsøgt at vise, at samarbejdet ikke er en umulig opgave.

## Litteratur

Andersen, T. H., & Holsting, A. E. M. (2015). *Teksten i grammatikken*. Syddansk Universitetsforlag.

Bjerril, S. (2019). Sprogforsker: Få kommuner er kommet i gang med at lave sprogstrategier. *Folkeskolen*, 17. dec. 2019. <https://www.folkeskolen.dk/1181789/sprogforsker-faa-kommuner-er-kommet-i-gang-med-at-lave-sprogstrategier>

Fælles Mål for folkeskolen (2019). <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal/om-faelles-maal>

García, O., Johnson, S., & Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging Classroom – Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Caslon.

Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar* (2. udg.). Edward Arnold.

Jacobsen, S. K., & Kryger, A. K. (2015). Reading to Learn Mr Fox. *Sproglæreren*, 1.

Kabel, K. (2017). Hvad gør hvilken grammatik godt for? I: Bremholm, J., Bundsgaard, J., Fougst, S. S., & Skyggebjerg, A. K. (red.), *Læremidlernes danskfag*. Aarhus Universitetsforlag.

Kabel, K., Christensen, M. V., & Brok, L. S. (2019). *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3*. <https://www.videnomlaesning.dk/media/3088/gramma3-rappport.pdf>

Kvist, H. (2017). *Jeg er Frede*. Dansk Lærereforening.

Ottesen, J. (2009). *Slægtens offer*. Høst og Søn.

Rose, D., & Martin, J. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Equinox.

Schleppegrell, M. (2017). Systemic Functional Grammar in the K-12 Classroom. I: Hinkel, E. (red.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Bind 3. Routledge.

Thise, H., & Holmen, A. (2019). Translanguaging. *Sprogforum*, 68.

