



# At vælge, forhandle og begrunde engelsk grammatik

LILIAN ROHDE, LEKTOR, KØBENHAVNS  
PROFESSIONSHØJSKOLE

Grammatikundervisning skal sætte eleverne i stand til at blive selvstændige og kompetente sprogbrugere, som kan forstå og producere tekster på engelsk. Det sker ved, at eleverne lærer at vælge sprog og begrunde sproglige valg med grammatisk forståelse og metasprog. Denne artikel beskriver, hvordan engelsklærere kan udvikle denne form for grammatikundervisning. Den viser også, hvorfor det både er vigtigt og vanskeligt. Lærerne har brug for at udvikle egne metasproglige forståelser og begreber, ikke mindst på niveau over sætningen, de har brug for at udvikle konkrete praksisformer, der integrerer indhold og sproglig form på meningsfulde måder, og ikke mindst har de brug for at kende til former og indhold for metasproglige samtaler. Artiklen bygger på forskning fra Gramma3-projektet.

## Fra traditionel til ny grammatikundervisning

*'We're going to do grammar today. Not the grammar you expect, but complicated grammar or not grammar we usually talk about.'* Sådan indledte engelsklæreren dagens dobbeltlektion i 9. klasse, som var et af undervisningsforsøgene i Gramma3-projektet.

I første del af Gramma3-projektet var et væsentligt fund, at der kun er begrænset eksplicit grammatikundervisning i engelsk, fordi den opleves som værende i modstrid med den udbredte kommunikative undervisningspraksis (Kabel et al. 2019, s. 49). Sprogligt fokus foregår mere implicit igennem

elevernes omfattende anvendelse af engelsk i klasserummet. Mange engelsklærere har afskrevet den traditionelle grammatikundervisning, hvor elever ofte arbejder individuelt med øvelser, der ikke hænger sammen med de øvrige områder i faget. Lærerne ved, at den traditionelle form ikke virker efter hensigten, og de er ofte i tvivl, om de egentlig skal undervise i grammatik overhovedet. På den anden side tør de heller ikke lade være og giver derfor eleverne de traditionelle øvelser, som også er den valgte form i både nationale test og afgangsprøver i faget. Som der står i rapporten, er spørgsmålet imidlertid ikke, "... om der skal undervises i grammatik, men *hvordan* der skal undervises..." i forhold til, om undervisningen får effekt på elevernes sprogudvikling (Kabel et al. 2019).

Nogle forskere (Borg 1999, 2003, 2006, 2013 og Schmenk 2015 iflg. Kabel et al. 2019, s. 26) taler om en 'forandringsresistens' i forhold til grammatikundervisning, som skyldes, at der er ganske bestemte praksisser forbundet med det at undervise i grammatik. Fag er dog historiske konstruktioner og kan ændres. De nyeste fagplaner for engelsk i folkeskolen trækker i retning af en funktionel grammatikundervisning, men undervisningspraksis er endnu ikke udviklet i overensstemmelse hermed, og videnskabsfagligheden omkring grammatik er stadig i høj grad strukturel og trækker i modsat retning (Krogh, 2003, 2011 iflg. Kabel et al. 2019). Vores forsøg udforskede, hvordan en ny grammatikundervisning med større sammenhæng mellem indhold og sprog kan se ud, og selv om ikke alt gik som ønsket, var alle deltagere enige om, at der efter forsøget tegnede

sig nogle konturer med store læringspotentialer (jf. Kabel & Bjerre, 2020).

Disse konturer er nedenfor beskrevet som praksisformer. En praksisform forstås her som et del-element af en undervisningspraksis, som kan genkendes af engelsklærere og kan beskrives så klart, at den kan videregives til andre. Den skal samtidig fastholde undervisningens integritet og kompleksitet – og altså ikke reduceres til hurtige tips og tricks – og den skal være forskningsbaseret som fx i Gramma3-projektet (McDonald et al., 2013).

## Grammatik som valg og fortolkning

Der er mange diskussioner i både undervisning og international forskning om effekten af grammatikundervisning på elevernes sprog. Noget tyder på, at grammatik kan udvide elevernes sproglige formåen, hvis den foregår kontekstualiseret (altså i sammenhæng med tekster) og i forbindelse med elevernes egen produktion af skriftsprog (Kabel et al., 2019).

Målet for engelskundervisningen er, at eleverne kan vælge sproglige virkemidler, som bedst kommunikerer den hensigt, de har. Eleverne kan kun vælge, hvis de forstår, at forfatteren manipulerer med sprog som et artefakt, indtil den sproglige form udtrykker forfatterens hensigt. Det er nemmest at manipulere bevidst med sprog i skriftlige tekster, hvor forfatteren har bedre tid til at overveje og vælge sprog, der passer til målgruppen, emnet og formålet med teksten.

En forfatter har en bestemt hensigt med sin tekst og vælger mellem sproglige muligheder, der passer til hensigten. Samtidig har forfatteren brug for at vide noget om modtageren og de sociale konventioner, der foreligger i en kommunikativ situation, altså hvordan man plejer at kommunikere i denne situation (jf. Kabel et al., 2019). Det tager tid at opbygge en ressourcebank af sproglige muligheder, og eleverne bliver derfor aldrig færdige med at lære grammatik, heller ikke selv om de er fagligt stærke. Det stiller særlige krav til engelsklæreren:

*Teachers... should... think about language as a system of resources used to make meanings in order to achieve social goals. If we think about language*

*as a resource for making meaning, knowledge about language can be thought of as a 'toolkit' we can use to make our meanings increasingly effective.*

(Humphrey et al., 2015, s. 1)

Lærerens valg af centrale praksisformer i grammatikundervisningen kan støtte eleverne i løbende at opbygge deres sproglige ressourcer.

## Forsøget med en dobbeltlektion i engelsk

Undervisningsforsøgene i Gramma3-projektet gik ud på at afprøve en grammatikundervisning, som både var eksplicit og kontekstualiseret og med anvendelse af særlige praksisformer. Eleverne skulle altså vide, at der var tale om grammatikundervisning, og lærernes valg af praksisformer skulle sørge for at holde fokus på at få sprog og indhold til at hænge sammen.

Engelsklæreren havde planlagt sin dobbeltlektion sammen med en dansklærer, en tysklærer og en tværsproglig forskningsgruppe. Vi brugte skriftlige tekster, fordi sproget i dem bedre kan fastholdes og derfor nemmere ændres, manipuleres og diskuteres end mundtligt sprog, og ændringer, diskussioner og valg af sprog var netop det, grammatikundervisningen skulle gå ud på (jf. Kabel et al., 2019).

Dobbeltlektionen handlede om det grammatiske emne sentence openers (forfelt) og bestod af følgende dele:

1. En opvarmningsøvelse, hvor alle elever fik sagt noget på engelsk
2. Lærerens præsentation af sentence openers i en billedtekst om pingviner (se figur 1 nedenfor) til et World Press Photo
3. Kartonark med delelementer af sætninger fra teksten, som blev puslet i forskellig rækkefølge. Der blev også foreslået ændringer til sætningernes sentence openers
4. Elever i grupper skrev en tekst til et nyt World Press Photo med fokus på sentence openers
5. Elevernes produktioner blev hængt op, bedømt af klassekammeraterne og diskuteret i en kelasamtale.

Rockhopper penguins live up to their name as they navigate the rugged coastline of Marion Island, a South African Antarctic Territory in the Indian Ocean.

Among the most numerous of penguins, rockhoppers are nevertheless considered vulnerable, and their population is declining, probably as the result of a decreasing food supply. The birds spend five to six months at sea, coming to shore only to molt and breed. They are often found bounding, rather than waddling as other penguins do, and are capable of diving to depths of up to 100 meters in pursuit of fish, crustaceans, squid and krill.

Figur 1. World Press Photo-billedtekst, hvor sentence openers er understreget.

## Praksisformer: Faserne opdage – strukturere – bruge

Overordnet kan læreren som en grundlæggende praksisform give eleverne mulighed for at *opdage*, *strukturere* og *bruge* et nyt grammatisk emne (jf. Batstone, 1995 iflg Cameron, 2001, s. 109). Lærerne i forsøgene anvendte denne grundlæggende praksisform med opdeling i faser i både engelsk, tysk og dansk.

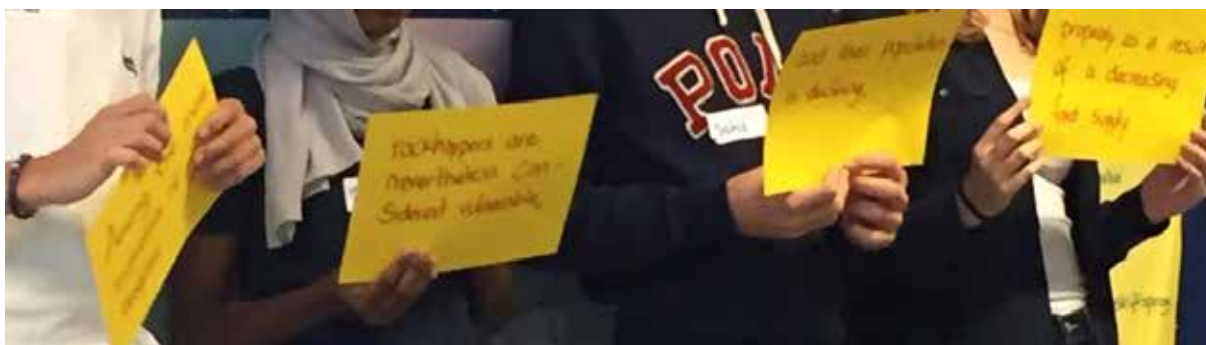
Eleverne fik i starten mulighed for at *opdage* strukturen sentence opener med udgangspunkt i en autentisk heltekst, som indeholdt både foto og billedtekst. Denne heltekst er en del af en større kontekst af pressefotos med billedtekster, og det kan læreren udnytte ved at planlægge et længere forløb om pressefotos, hvor eleverne kan sammenligne de forskellige sproglige formuleringer. Hvis eleverne opdager forskellige mønstre for fx sentence openers, kan de genkende dem i andre tekster og efterligne dem, når de selv skal producere sprog

(Myhill et al., 2013). Denne større kontekstualisering gav forsøget ikke tidsmæssig mulighed for.

Eleverne blev gjort opmærksomme på, at der var forskellige typer af sentence openers i den valgte tekst, og at forskellige sentence openers giver forskellige heltekster, afhængigt af om de er lange eller korte, har meget information eller kort central information, hvordan de passer til målgruppen for sådan et pressefoto, og hvordan de lægger en bestemt stil i teksten. Læreren i forsøget kobledede også tekst og billede ved at spørge til, om eleverne så billedet på en ny måde efter at have læst den tilhørende billedtekst.

Efter lærerens første præsentation af det grammatiske emne fik eleverne mulighed for at eksperimentere med rækkefølgen af sætningens delelementer ved fysisk at bytte rundt på kartonark. Det giver eleverne mulighed for også at *strukturere* deres egen interne forståelse af, hvordan forskellige sentence openers virker (Myhill, 2013).

Til slut skulle eleverne *bruge* sentence openers ved at skrive deres egen billedtekst til nye billeder fra World Press Photo. De skulle diskutere sproglige valg i grupperne, og de skulle efterfølgende vurdere kammeraternes forslag til tekster. I klassesamtalen fik læreren frem, at nogle af eleverne tænker over deres egne sentence openers, men at det er nemmere for dem at reflektere over og finde på sentence openers på dansk. Det kan derfor være en nødvendig hjælp i engelsk, hvis læreren giver nogle modelstrukturer, så eleverne får fraser, de kan genbruge. Hensigten med alle manipulationer og diskussioner af sproget er at forbedre det i forhold til den kommunikative kontekst. Begrundelserne skal altid hænge sammen med, hvad valgene bety-



Figur 2. Elever med delelementer af sætningen, som byttes om.

der for tekst, heltekst og for den kommunikative kontekst (Myhill, 2013). Lektionen gav mulighed for et sådant fokus på sammenhæng, men i dette konkrete forsøg blev det kun udnyttet i begrænset omfang.

I alle faserne er det en grundforståelse, at elever lærer ved at være aktive. Eleverne er aktive, når de deltager i at opdage nye grammatiske emner, de arbejder aktivt med nye strukturer, når de bytter rundt på dem fysisk eller visuelt, og endeligt arbejder de aktivt med at producere sprog selv. Læreren i forsøget har stor fokus på netop denne vigtige grundforståelse. Men det er desværre ikke nok til, at eleverne kan udvikle metasproglig forståelse.

## Praksisformer: Metasproglig samtale

For mange engelsklærere er det en kendt praksisform at arbejde med task-baseret læring, hvor eleverne udfører problemløsende aktiviteter, der kræver brug af sprog. Lærerne arbejder derfor allerede med at opdage, strukturere og bruge sproglige former, men som hovedregel med implicit fokus på sprog, hvor der ikke tales om klart definerede grammatiske emner og konkrete sproglige valg. Elevernes metasproglige forståelse er nødvendig, for at de kan manipulere bevidst med sprog. Den forståelse opstår, når eleverne deltager i eksplicite samtaler om sprog, hvor sproget ses som et artefakt, der kan manipuleres og ændres, og hvor der kan gives begrundelser for valg og ændringer (Myhill et al., 2013, 2016). Disse samtaler har bestemte former og indhold, hvor nogle praksisformer ligger tæt på det, mange engelsklærere gør i forvejen, og andre ligger længere væk og derfor er mere udfordrende.

Lærerne i forsøget var udfordrede af at igangsætte og facilitere metasproglige samtaler, især når eleverne producerede deres eget skriftsprog. Læreren kan ikke altid forudse, hvad eleverne producerer, og hvilke grammatiske valg de derfor har brug for at udforske og tale om. Læreren har derfor både brug for omfattende grammatisk viden og forståelse og desuden en god portion risikovillighed til at undersøge og udforske sproglige fænomener sammen med eleverne.

## Læreren kan ikke altid forudse, hvad eleverne producerer, og hvilke grammatiske valg de derfor har brug for at udforske og tale om.

Udover at styrke sin egen grammatiske viden og forståelse kan læreren fokusere på fire centrale elementer som forskellige mulige praksisformer i forhold til at styrke den metasproglige samtale:

1. Dialog
2. Sammenhæng mellem form og betydning
3. Grammatisk klarhed og fokus
4. Vekslen mellem niveauer i teksten.

De fire praksisformer beskrives nærmere i det følgende

### 1. Dialog

Hvis læreren fravælger monolog og i stedet vælger dialog, åbnes der for den forståelse, eleven allerede har, og som så kan udvikles. Det sker især, hvis samtalen har fokus på muligheder i stedet for på korrekthed. Læreren har det faglige ansvar for at bruge grammatiske fagtermer om emnet, holde fokus på det og forklare det gennem eksempler og mønstre, visualiseringer og konkretiseringer. Læreren kan få inspiration til områder, der kan udforskes, når eleverne undrer sig og stiller spørgsmål, som ofte er metasprogligt relevante, men udtrykt i hverdagsprog, fx "Det lyder lidt barnligt". Læreren opgave vil her være at støtte eleverne i deres udforskning af sproget og være den, der sørger for, at dialogen foregår med grammatisk faglighed og metasprog.

Når læreren samtaler med eleverne om sprog, får eleverne efterhånden erfaring med, hvordan man tænker og taler om sproglige valgmuligheder, afprøver forskellige muligheder og vælger sprog baseret på metasproglige overvejelser. På den måde får eleverne en model for metasproglige overvejelser. Det er vigtigt, at læreren fastholder, at enhver forfatter (også en elev) har den endelige afgørelse af sproglige valg i sin tekst, men også at forfatteren i undervisningssammenhæng må forvente

at blive afkrævet metasproglige begrundelser for sine valg. Lærerne i vores forsøg havde nemt ved at acceptere eleverns autoritet som forfattere, men var udfordrede i forhold til at kræve metasproglige begrundelser for sproglige valg.

Mange sproglærere er rigtig gode til at sørge for, at elevernes forskellige stemmer høres, både i klasse- og gruppesamtaler, når emnet er holdninger og fortolkninger af tekster. En tilsvarende flerstemmig samtale om sproglige muligheder er en afgørende og grundlæggende praksisform for sproglæreren. Eleverne i forsøget var opmærksomme på, at der var noget sådant på spil i forsøget, og én af dem sagde fx efter undervisningen: ”Der var ikke specielt meget vægt på, at man skulle gøre det og bøjede ordene rigtigt. Jeg tror faktisk i denne her time, tror jeg, der var mere vægt på, hvorfor du gjorde det og sådan noget...”

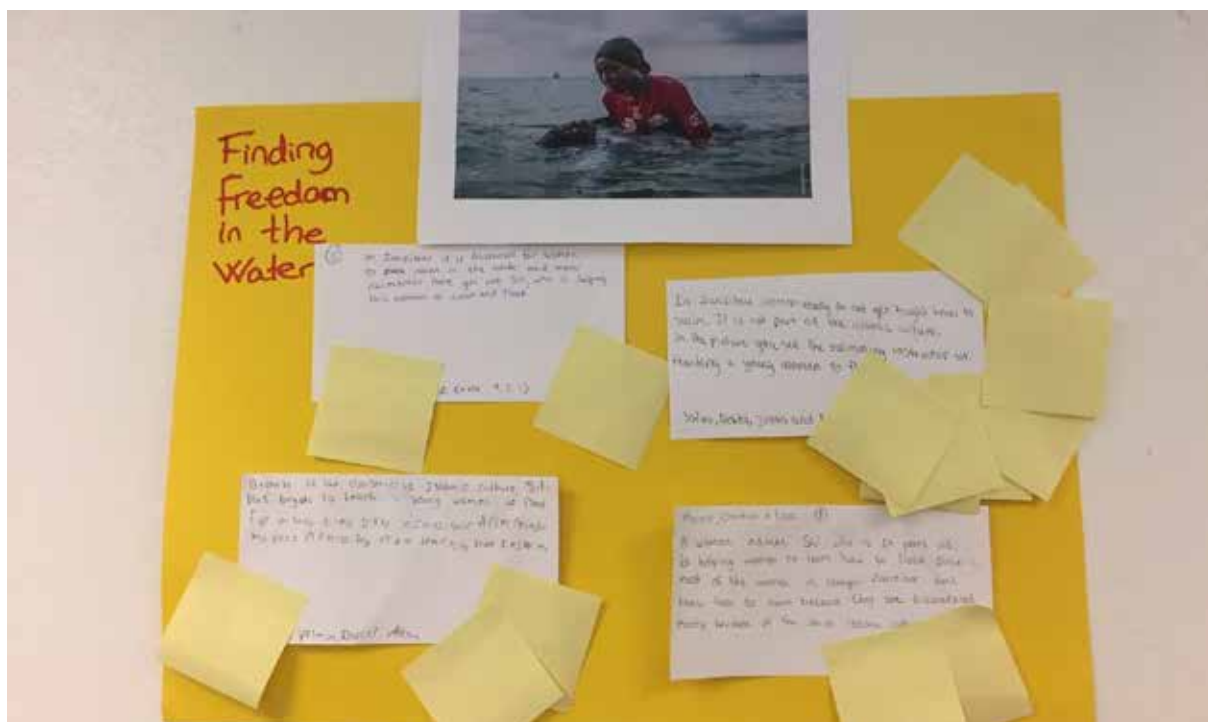
## ”I denne her time, tror jeg, der var mere vægt på, hvorfor du gjorde det og sådan noget...”

Elevernes dialoger i grupperne skal også støttes, og det kan gøres på flere måder. Lærerens facilitering af gruppearbejdet, både kundskabsmæssigt (fx

Hvad kan I undersøge?) og strategisk (fx Hvordan kan I beslutte et valg?), er en forudsætning for, at eleverne kan føre gode metasproglige samtaler i grupperne. Eleverne kan i øvrigt have svært ved at føre dybdegående diskussioner i grupperne, hvis de sidder i fastlåste roller og positionerer hinanden på bestemte måder (jf. Rohde et al., 2019).

## 2. Sammenhæng mellem form og betydning

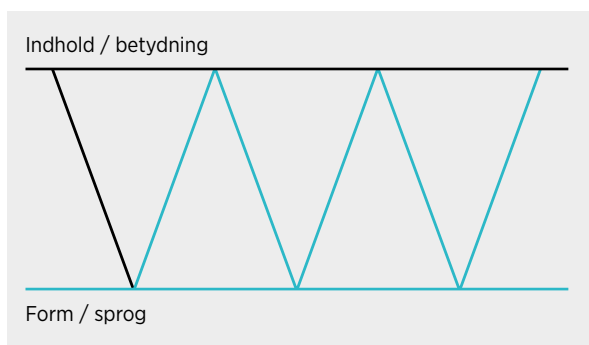
Den metasproglige samtale veksler hele tiden mellem form og betydning, mellem sproglige former og deres effekter. Hvilke former for sentence openers har vi til vores rådighed? Hvilke forskelle gør de i sætningen? Og i teksten? Og for modtagernes forståelse og oplevelse af teksten? Svarer det til vores hensigt? Denne løbende vekselvirkning viste sig at være en svær praksisform i vores forsøg, hvor læreren ofte fastholdt fokus på sproglige former løst fra en større betydningsmæssig sammenhæng, og også ofte på sproglige former på et enkelt niveau (fx kun ordniveau eller kun sætningsniveau). Det er formentlig den traditionelle grammatikundervisning, der slår igennem, fordi den er så automatiseret for mange lærere. Lærerne diskuterede også det svære i at tænke på både indholdet (fx World Press Photo) og sprog (fx sentence



Figur 3. Elevernes mange stemmer skal høres – også i dybdegående diskussioner om sproglige valg.

openers), som traditionelt opfattes som to separate faglige områder. Men indhold og sprog hænger tæt sammen, når en tekst forfattes. Det er umuligt at producere hensigtsmæssige tekster uden hensyn-tagen til den kommunikative kontekst og derfor også umuligt for læreren at give relevant feedback til eleverne om det, de skriver, uden inddragelse af kontekster.

Der er både sproglige og indholdsmæssige fordele ved at integrere grammatikundervisning i al engelskundervisning, så læreren underviser i tekst, kultur og sprog *i sammenhæng*. Eleverne arbejder med at forstå og producere indhold og meninger, og de arbejder samtidig med at *udvide* deres sproglige ressourcer såvel som deres metasproglige overvejelser. Læreren kan måske tænke i et zigzag-fokus. (Se Figur 4).



Figur 4. Indhold og form er to sider af forståelse og produktion af en god tekst.

### 3. Grammatisk klarhed og fokus

Læreren har brug for grundig forståelse af og fokus på det grammatiske emne, der arbejdes med. Lærerens fokus på det grammatiske emne betyder fokus på både betydning og form og fokus på den grammatiske struktur, både separat og i den større tekstmæssige sammenhæng. Fokus kan også omfatte, at læreren viser forskelle og ligheder mellem forskellige sproglige muligheder på samme måde som i vores forsøg, hvor den lille tekst indeholder forskellige typer sentence openers. Eleverne har brug for, at læreren forklarer kortfattet, enkelt og tilpasset deres forståelsesniveau – og så får de god støtte, hvis læreren visualiserer og konkretiserer som fx med kartonark eller på smartboard (jf. Riis, 2020). Eleverne har brug for god tid til at forstå og

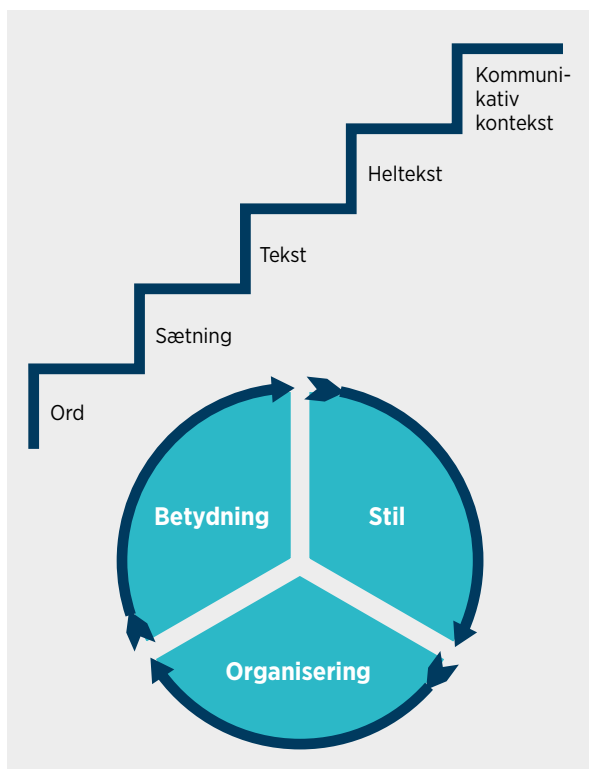
anvende nye grammatiske emner, og læreren har brug for god tid til at opbygge ny grammatisk viden og forberede en klar og fokuseret undervisning på nye måder.

## Læreren har brug for god tid til at opbygge ny grammatisk viden og forberede en klar og fokuseret undervisning på nye måder.

### 4. Vekslen mellem niveauer i teksten

En forfatters valg af elementer på et niveau i en tekst er afhængige af valg af elementer på andre niveauer i teksten. Hvis forfatteren vælger at skrive en meget formel tekst til en fagligt velfunderet læsergruppe, vil det få konsekvenser for valg både af tekstens overordnede sammenhæng, organisering af de enkelte afsnit, sætningsstruktur og valg af ord. Tilsvarende hvis elever får udleveret en række ord, som skal indgå i en tekst, vil disse ord have konsekvenser for, hvilken type tekst eleverne kan skrive, hvilken målgruppe og hvilket emne der kan være tale om. Beslutninger og valg på forskellige niveauer har altså konsekvenser på andre niveauer. Derfor taler man om kontekstualiseret grammatikundervisning, hvor forskellige sproglige niveauer er kontekster for hinanden, og hvor den kommunikative kontekst danner rammen om det hele.

Læreren kan derfor tænke i, at man 'hopper' mellem forskellige niveauer i en tekst for at få sproglige valg på det ene niveau til at hænge sammen med valg på andre niveauer. Når eleverne så skal vælge en form, fx en sentence opener, kan de overveje, hvilken effekt deres valg har på tekstens *betydning* (ændrer betydningen sig?), på tekstens *organisering* (er den stadig logisk og sammenhængende?) og på tekstens *stil* (passer stilen til dem, teksten henvender sig til?). Måske kan eleverne lære at tænke i en trappe, hvor man hopper op og ned efter behov, og i et kompas, hvor man tager valg på grundlag af de tre områder. (Se figur 5).



Figur 5. Konteksttrappen med niveauer og kompas for beslutninger.

I forsøget arbejdede vi især med, at sentence openers kan anvendes til at samle vigtig information i starten af en sætning. Vi talte således om *betydning* på sætningsniveau, hvilket fører til overvejelser, om betydningen også på niveauerne over ændres, hvis man ændrer sentence openers, og det skete faktisk i nogle tilfælde, at information blev udeladt ved ændring af sentence openers. Vi overvejede også, om ændringer i sentence openers gjorde noget ved *organiseringen* af teksten. Eftersom sentence openers også har til funktion at binde sætningerne logisk sammen til en hel tekst, betød ændringer af flere sentence openers, at et tekstudkast mistede logisk sammenhæng. Endelig kan man spørge til *stil*, som hænger sammen med, hvilken målgruppe man skriver til. I forsøget valgte eleverne at forenkle sentence openers, men opdagede så, at teksten blev for barnlig i forhold til et World Press Photo.

Vores forsøg viste, at lærerne er udfordrede i forhold til metasprog og begrundelser på niveauer over sætningen, altså tekst, heltekst og kontekst, og falder tilbage til begrundelser med kendte begreber fra sætnings- og ordniveau. Især ordniveau-

et er et kendt og meget brugt niveau for engelsklærere. Ordforråd er da også et vigtigt område og har haft berettiget stor opmærksomhed de sidste mange år i både forskning, læseplan og nationale test, men det kan ikke stå alene.

## Udvikling af nye praksisformer

Lærerne har brug for støtte, hvis de mere ukendte praksisformer for kontekstualiseret grammatikundervisning skal have en chance for at blive indført. Lærerne i vores forsøg ønskede konkret støtte fra ledelsen i form af tid til didaktiske samtaler. Desuden ville de gerne have skemalagt fælles sprog dage og måske sproguger på tværs af sprogfagene. De mente at kunne bruge sparring fra eksterne konsulenter i forbindelse med opstart af nye tiltag. Forsøget havde, udtalte de, givet dem noget, som de ikke selv var bevidste om, at de kunne bruge, så løbende faglig udvikling ville være en mulighed. Endelig pegede lærerne på et behov for nye typer af konkret anvisende materialer i form af relevante grammatiske emner og aktiviteter samt metasproglige begreber og kategorier til at analysere sprog med. Der er nok at tage fat på.

## Referencer

- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press.
- Humphrey, S., Droga, L. & Feez, S (2015). *Grammar and Meaning*. PETAA: Primary English Teaching Association Australia.
- 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.
- Kabel, K., & Bjerre, K. (2020). Kontekstualiseret grammatikundervisning – hvad er det? *Viden om Literacy*, 27, 20-29.
- McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh S. S. (2013). *Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and*

Collective Activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378-386.

Myhill, D., Jones, S., Watson, A., & Lines, H. (2013). Playful explicitness with grammar: a pedagogy for writing. *Literacy*, 47(2).

Myhill, D., Jones, S., & Wilson, A. (2016). Writing conversations: fostering metalinguistic discussion about writing. *Research Papers in Education* 31(1), 23-44.

Riis, S. (2020). Den interaktive tavles potentialer i kontekstualiseret grammatikundervisning. *Viden om Literacy*, 27, 70-77.

Rohde, L., Dolmer, G., & Maibom, I. (2019). Når elever samtaler om sprog i gruppearbejde. I: 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.