

**literacy.dk**

# **GRAMMATIK OG SKRIVE- UNDERVISNING**

**KATHRIN BOCK**

LEKTOR I DANSK OG DANSK SOM ANDETSPROG VED LÆRERUDDANNELSEN I SILKEBORG, VIA UNIVERSITY COLLEGE

**NATIONALT  
VIDENCENTER  
FOR LÆSNING**

# GRAMMATIK OG SKRIVEUNDERVISNING

► **KATHRIN BOCK, LEKTOR I DANSK OG DANSK SOM ANDETSPROG VED LÆRERUDDANNELSEN I SILKEBORG, VIA UNIVERSITY COLLEGE**

Er det halsløs gerning at undervise i grammatik for at gøre eleverne til dygtige skribenter, eller er undervisning i grammatik en forudsætning for, at eleverne kan begå sig i skolens skriftsprogs- og generverden? Det er med afsæt i disse yderpunkter og nogle positioner derimellem, Hertzberg diskuterer eksplicit grammatikundervisnings nytte for skrivningen. Siden Hertzberg har skrevet "Tusindbenets smukke dans", har flere undersøgelser peget på samme problem, som mange forskere har brugt som argument for at afvise grammatikkens nytte for elevernes skrivning, nemlig det at grammatik i bedste fald er uegnet og i værste fald til skade for elevernes skrivekompetencer (Graham & Perin, 2007). Det skal jeg vende tilbage til, men forestil dig først et øjeblik følgende scenarie:

Det er fredag eftermiddag. 6.b har været urolig den sidste times tid, og derfor skal eleverne det sidste kvarter arbejde individuelt med filmiske virkemidler. Eleverne finder deres "filmhæfte" frem og begynder med udfyldningsopgaver. En elev er nået til side 34, som omhandler klipning. Der er en række billeder fra dialogsituationer, som skal sættes sammen i den rigtige rækkefølge efter princippet lead in – point of view – follow up. En anden elev er nået til side 40, hvor billeder med forskellige beskæringer skal parres med de korrekte begreber *supertotal*, *halvtotal*, *ultranær* osv. Eleverne kan tjekke facit på side 70. Ugen efter ser eleverne så kortfilmen *Helios* og analyserer dens temaer og budskab. Der

er ingen fokus på, hvordan filmen frembringer tematiske betydninger gennem de filmiske virkemidler.

Det er nemt at få øje på absurditeten i tilrettelæggelsen af undervisningssekvenserne og deres manglende sammenhæng, og der er næppe ret mange lærere, der kunne finde på at arbejde i længere perioder isoleret og træningsorienteret med filmsprog uden at integrere indholdet i arbejdet med konkrete kort- eller spillefilm. Men prøv at læse teksten igen, og erstat ordene *film* med *grammatik* og *klipning* med *sætning*, så kan du måske skabe dig et billede af, hvordan grammatikundervisning typisk ser ud i Danmark.

Den nyeste forskning på området viser, at grammatikundervisningen i Danmark foregår overvejende dekontekstualiseret, det vil sige med isoleret fokus på træning af grammatiske former på sætnings- og ordniveau og uden sammenhæng med hele tekster, genrer og kommunikationssituationer (Kabel et al., 2019). Samme fænomen ses ikke kun i Danmark, men internationalt. Problemet er ifølge grammatikdidaktik-forskere, at den slags traditionel grammatikundervisning har et snævert indhold, nøjes med at formidle tommelfingerregler og overfladisk viden og fremmer lavere ordens tækning snarere end konceptuel forståelse. Derfor har den heller ikke nogen overførselsværdi (Van Rijt et al., 2019, s. 79).

Den nyeste forskning på området viser, at grammatikundervisningen i Danmark foregår overvejende dekontekstualiseret, det vil sige med isoleret fokus på træning af grammatiske former på sætnings- og ordniveau og uden sammenhæng med hele tekster, genrer og kommunikationssituationer.”

Det er derfor ikke underligt, at Hertzberg formulerer sig skeptisk over for forskningspositioner, der kategorisk benægter, at grammatikundervisning skulle have nogen værdi og argumenterer: "Hvis eleverne for eksempel bare er blevet undervist i ordklasser og sætningsled uden nogen form for kontekstualisering, er det rent ud sagt ikke særlig sandsynligt, at undervisningen skulle kunne have nogen overføringsværdi", (Hertzberg, 2021, s. 5).

Umiddelbart ser der måske ikke ud til at være så langt fra den nyeste forsknings kritiske blik på grammatikundervisningen til Krashens afvisning af grammatikundervisningens nytte (Hertzberg, 2021, s. 5 ff.). Alligevel er der langt mellem positionerne. For mens Krashens argument er læringsteoretisk – læring om formelle træk kan ikke blive til færdighedsviden – så køber den aktuelle forskning ikke denne præmis ukritisk, og den griber problemet an fra en didaktisk vinkel ved at spørge, *hvordan* grammatikundervisningen kan komme til at gavne elevernes sproglige udvikling og udvikle deres skrivning.

En del af løsningen synes at være en undervisning, der hviler på en *bredere* grammatikforståelse end den traditionelle (fx Peyer, 2020), og som forskyder perspektivet fra fokus på formelle grammatiske træk og regler til fokus på sproglige valg, som man kan udtrykke betydning med i forskellige tekster, genrer og kontekster. Stadig mere forskning peger i dag på, at kontekstualiseret grammatikundervisning har en positiv indflydelse på elevernes skriveudvikling (Van Rijt et al., 2019, s. 78).

Forskere i England har fx i en stort anlagt undersøgelse undersøgt effekten af en kontekstualiseret undervisning, der integrerer grammatik og skrivning, og deres konklusion er, at når eleverne på baggrund af en række funktionelle principper stilladseres i at få øje på de sproglige muligheder, de har for at skabe betydning, kan det have en positiv effekt på deres skrivning. Et af principperne for forskningsprojektets interventioner var, at undervisningen skulle etablere eksplicitte forbindelser mellem den grammatik, eleverne skulle lære om, og dens konkrete kommunikative funktion i skrivningen af tekster (Myhill, 2018, s. 13).

Et af principperne for forskningsprojektets interventioner var, at undervisningen skulle etablere eksplicitte forbindelser mellem den grammatik, eleverne skulle lære om, og dens konkrete kommunikative funktion i skrivningen af tekster.”

Og hvordan kunne det se ud i praksis? I litteraturundervisningen kunne eleverne fx med fokus på verberne undersøge, hvordan indre- og ydresyn kan udtrykkes sprogligt i fiktive tekster, og hvordan et skift mellem indre- og ydresyn kan realiseres. Indresyn signaleres ofte gennem verber, der udtrykker tanker, følelser eller observationer, ydresyn gennem verber, der udtrykker handling (Horarik, 2015, s. 5). Eller eleverne kunne som led i personkarakteristikker undersøge hovedsætningsstrukturen i *fordi*-ledsætninger med *ikke* (fx ... fordi, jeg ved ikke, om jeg har lyst til det) som udtryk for personers hverdagsagtige måder at tale på i fiktive tekster (frit efter Miskovic & Bachmann, 2019, jf. Peyer, 2020). Myhills forskning er inspireret af Hallidays systemisk funktionelle grammatik. I sin grammatik anlægger Halliday et helhedsblik på samspillet mellem form og betydning og beskriver, hvorledes sproget fungerer som et system af resurser, som man kan sammensætte på forskellige måder og dermed skabe betydning (i teksten) afstemt efter den kontekst, kommunikationen foregår i.

Derfor kan der hentes viden fra Hallidays grammatik om, hvilke sproglige strukturer man faktisk kan undervise i på en funktionel måde, jævnfør eksemplerne ovenfor. Også Hertzberg henviser til Hallidays grammatik, men med afsæt i genrepædagogikken, som hun bruger som eksempel på, hvordan viden om grammatik og sprog, det hun kalder for faktuel viden, via stærk kontekstualisering kan blive et produktivt værktøj for skrivningen.

Helt modsat Krashen er genrepædagogikken ikke bare fortaler for at undervise eksplicit i grammatik, men ser det som en nødvendighed – vel at mærke med en bred og kontekstualiseret grammatikforståelse som afsæt. Et argument er, at elever har brug for at blive undervist i genrer, da genrebehersekelse er en forudsætning for at kunne deltage i almindelige tekstlige og sociale processer i og uden for skolen. Genrepædagogikken skaber en stærk

kobling mellem sprog, genrer og kontekst og tildele alle dele en central plads i skriveundervisningen.

Hertzberg afslutter sin artikel med betragtninger over den metasproglige videns betydning og kommer frem til, at den er nødvendig, så snart der skal foregå nogen form for kommunikation eller formidling, og som hun med Skaftemos' betragtninger over fablen om tusindbenets dans anskueliggør, så kan metasproglig viden være trinbrættet til et højere udviklingstrin. Der er med andre ord brug for metasproglig viden, hvis man vil fremme højere ordens tænkning i skriveundervisningen, men denne viden skal være koblet til funktionelle kontekster.

Billedet af eksplicit kontra implicit videns betydning for skrivning er dog broget i teorien (Peyer, 2020), hvilket Hertzbergs diskussion af positionerne også viser. Samtidig kan velmente forsøg i praksis på at gøre teksters sproglige strukturer synlige og eksplicite for eleverne også ende i en ny slags formalisme. Risikoen opstår, hvis sprogarbejdet bliver for mekanisk, og eleverne overlades til facitlister for genrestrukturer og sproglige træk frem for at inddrages i at være undersøgende aktører i deres læse- og skriveprocesser.

Risikoen opstår, hvis sprogarbejdet bliver for mekanisk, og eleverne overlades til facitlister for genrestrukturer og sproglige træk frem for at inddrages i at være undersøgende aktører i deres læse- og skriveprocesser. ”

De kontekstualiserede tilgange til sprog og skrivning, jeg har beskrevet ovenfor, vægter metasproglig viden som redskab til at undersøge, reflektere over og kommunikere om sprog og tekster som en væsentlig del af kompetencetilegnelsen. De fokuserer dermed på elementer af skriveprocessen, som den procesorienterede skrivning har under vurderet – se Hillocks (Hertzberg, 2021, s. 7), som kritiserer denne skriveidaktik for at give sprogets form for lidt opmærksomhed.

Måske er det ikke så dumt at genoverveje grammatikundervisningens potentiale for skriveundervisningen, hvis ikke man tør forlade sig på, at skrivekompetencer kommer af sig selv og på forunderlig vis, som Krashen synes at mene, sker alene som osmotisk proces gennem lystlæsning. Ikke for at vende tilbage til et ensidigt fokus på form, som det er sket i den traditionelle skriveundervisning, men for at bygge bro mellem sprog og skrivning og udforske nye veje mod udviklingen af elevernes skrivekompetencer.

Meget skal overvejes i den sammenhæng: Hvad skal formålet for skrivningen være? Hvilket indhold er det relevant at skrive om, og hvordan kan undervisningen tilrettelægges, så alle elever får et solidt videns- og idégrundlag at skrive ud fra? Hvilke stilladser skal bygges, for at eleverne kan udvikle sig og investerer i sig selv som skribenter? Og hvilke kontekster er relevante og meningsfulde at situere skrivningen i, for at den bliver relevant og motiverende og giver eleverne lyst til at finde deres egen vej i skrivningen? Det er ikke nye spørgsmål, men det er relativt nyt at spørge om, hvilke sproglige og tekstuelle strukturer eleverne kan få brug for at lære, så skrivningen lykkes.

## Litteratur

Hertzberg, F. (2021). *Tusindbenets smukke dans. Forholdet mellem formmæssig viden og genrebehandling*. Nationalt Videncenter for Læsning. URL-adresse.

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. <https://www.videnomlaesning.dk/media/2762/gramma3rapport-2019.pdf>

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

Peyer, A. (2020). Grammatikunterricht und Schreiberfolg? *Der Deutschunterricht. Beiträge zu einer praxis und Wissenschaftlichen Grundlegung*. Jg. LXXII – Heft 2/2020.

Van Rijt, J, De Swart, P., Wijnands, A., & Coppen, P. (2019). When students tackle grammatical problems: Exploring linguistic reasoning with linguistic metaconcepts in L1 grammar education. *Linguistic and Education* 52,78-88.