



Professionsbachelor
maj 2022

DROP GRAMMATIKKEN

- brug
sproget



I tilknytning til fag:	Dansk
Udarbejdet af:	Martin Libak Hansen Mette Sanderhoff Thrane
Studienr.:	L180014 L180019
Vejleder:	Hanne Beermann
Uddannelse:	Læreruddannelsen v/UCN – University College Nordjylland, Hjørring
Afleveringsdato:	16. maj 2022
Omfang:	93.986 anslag svarende til 36,1 normalsider Der afleveres i alt 47 sider

UCN Hjørring

Martin Libak Hansen
Mette Sanderhoff Thrane

Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning.....	3
1.2 Problemformulering	4
1.3 Operationalisering af grammatik som begreb	4
1.4 Læsevejledning	6
2.0 Undersøgellesdesign	7
2.1 Projektets fremgangsmåde	7
2.2 Videnskabsteoretisk afsæt.	8
2.3 Interview	8
2.4 Intervention som tilgang	9
2.5 Fokusgruppeinterview	9
2.6 Ethiske overvejelser	10
2.7 At skabe mening gennem fortolkning	11
3.0 Præsentation af empirisk grundlag	11
3.1 Interview	11
3.2 Intervention	12
3.3 Fokusgruppeinterview	13
4.0 Teori	13
4.1 Danskfaglige perspektiver	13
4.1.1 Begrundelser for grammatikundervisning	13
4.1.2 Grammatikkens strømninger i læremidlerne	14
4.1.3 Et forskningsperspektiv på grammatik i praksis	14
4.2 Almen didaktisk og pædagogisk fokus/perspektiv	15
4.2.1 Klasseledelse	15
4.2.2 Stilladsring	15
4.2.3 God undervisning	16
4.2.4 Lærerens planlægningspraksis	16
4.2.5 Skolens kultur	16
4.2.6 Motivation - indre og ydre	17
5.0 Analyse.....	17
5.1 Samfundssyn - nysgerrighed eller frygt for at fejle?	18
5.2 Regel-indlæring eller sprogvvalg i skolens grammatikkultur?	20
5.3 Grammatik som klasseledelse og styringsredskab	22
5.4 Læremiddelstyret undervisning eller lærerstyret undervisning.	25
5.5 Elevens møde med grammatik - træning eller sprogudvikling?	27

6.0 Et blik indad	29
6.1 Refleksion over egen undersøgelse	29
6.2 Kritik af undersøgelsesmetoderne	30
7.0 Konklusion.....	31
8.0 Sproget tæt på	32
8.1 Et didaktisk handleperspektiv	32
8.2 Undervisningsforløb	33
8.2.1 Verbernes rammer	33
8.2.2 Stilladset	34
8.2.3 Find vejen	34
Litteraturliste	35

Bilag 1 – Tidslinje for projektet

Bilag 2 – Projektbeskrivelse interview

Bilag 3 – Projektbeskrivelse fokusgruppeinterview

Bilag 4 – Informationsbrev til forældre

Bilag 5 – Eksempel på grammatikhæfte

Bilag 6 – Eksempel på grammatikøvelse

Bilag 7 – Eksempel på modeltekst

Bilag 8 – Dekonstrueret modeltekst

1.0 Indledning

“Så er det torsdag, og vi har grammatik på skemaet. I starter med at finde Stav 7 frem, og sætter jer derefter tilbage på jeres pladser. I slår op på side 14 og 15, hvor I skal arbejde med forskellen på synes og syntes. Hvis I har brug hjælp, kan I række en hånd i vejret eller spørge jeres sidemakker. Når I er færdige med at lave de to sider, arbejder I bare videre i hæftet. Sørg for at holde støjniveauet nede, så alle kan koncentrere sig.”

Vi husker fra vores egen folkeskoletid, hvordan vi den samme dag hver uge skulle svede over grammatikhæftet i dansklektionerne, hvor vi bl.a. skulle lære om forskellen på endelserne -ende og -ene eller substantivernes ubestemte og bestemte entalsform. Grammatikundervisning var ofte placeret som isolerede blokke og i særskilte arbejdshæfter. Men ifølge nyere forskning fremmer eksplicit grammatikundervisning ikke elevernes skrive- eller læsefærdigheder;

”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 implicite færdigheder i sprogbrug sammen, men at undervisning i grammatik ikke nødvendigvis tager højde for dette” (Kabel, Vedsgaard Christensen, & Storgaard Brok, 2019, s. 31).

Desuden fremgår det ikke af formålet for danskfaget, at eleverne skal arbejde med dansk grammatik som et isoleret fagområde i forhold til den øvrige danskundervisning (Undervisningsministeriet, 2019). I formålet for danskfaget stk. 2 står der at;

”Eleverne skal i faget dansk styrke deres beherskelse af sproget og fremme deres lyst til at bruge sproget personligt og alsidigt i samspil med andre (...), Eleverne skal i faget dansk udvikle deres udtryks- og læseglæde og kvalificere deres indlevelse og indsigt i litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation” (Undervisningsministeriet, 2019).

Vi har gennem vores praktikforløb på læreruddannelsen oplevet, hvordan praktiserende lærere stadig anvender grammatikhæfter i danskfaget, hvor formålet er eksplicit undervisning i grammatik. Vi har ligeledes selv anvendt grammatikhæfterne i vores praktikforløb, hvor sigtet har været eksplicit grammatikundervisning. Dette har vi gjort på trods af, at vi fra egen skoletid kan huske, hvor demotiverende eller ligefrem meningsløse hæfterne kunne være.

Desuden har vi fra indledende pilotinterview erfaret, hvordan en praktiserende lærer er bekendt med, at den isolerede grammatikundervisning ikke kvalificerer elevernes læse- og skrivefærdigheder. I samme pilotinterview italesætter informanten den australske genrepædagogik, som en mulig løsning, men at det skal praktiseres af hele skolen;

“... da jeg læste, da var jeg ret stor tilhænger af genrepædagogikken i dansk... og det vil jeg rigtig gerne ha' indført.” “... det kræver så bare at øh.. når de så kommer videre... at jeg har nogen der ligesom kender til det, og kan føre det videre...” (bilag 2)

Kristine Kabel udtaler sig desuden således til folkeskolen.dk;

“at den traditionelle skolegrammatik ikke gør eleverne dygtigere til at skrive korrekte og gode tekster, har vi vidst i mange år. Derfor er det overraskende, at den stadig dominerer i klasserummene – også selvom lærerne ofte er tøvende over for den” (Aisinger, 2019).

Kabels udtalelse beror på resultaterne fra Gramma3 og understøtter det, som vi har erfaret gennem vores egne praktikforløb på læreruddannelsen, samt den praktiserende lærers udtalelse fra vores pilotinterview.

Når den isolerede eksplicite grammatikundervisning fra vores egen skolegang tilsyneladende ikke har kvalificeret de andre færdigheder og kompetencer i den øvrige danskundervisning og samtidigt ikke er et centralt eller politisk krav for dansklærerens virke, stiller vi os undrende i forhold til, hvilke didaktiske og pædagogiske overvejelser der kobles til den eksplicite grammatikundervisning.

Med udgangspunkt i forskningsrapporten Gramma3 (Kabel, Vedsgaard Christensen, & Storgaard Brok, 2019), formålet for danskfaget (Undervisningsministeriet, 2019), erfaringer fra egen skolegang, praktikforløb i læreruddannelsen samt udsagn fra pilotinterview, er vi blevet nysgerrige på, hvordan grammatikundervisningen kan analyseres og forstås. Desuden hvilke muligheder og udfordringer denne viden medfører i forhold til at udfolde den i praksis. Denne nysgerrighed har ledt os frem til følgende problemformulering:

1.2 Problemformulering

Hvordan kan vi analysere og forstå grammatikundervisningen i dansk på 9. klassetrin, og hvilke muligheder og udfordringer peger denne viden om grammatikundervisning på i praksis?

1.3 Operationalisering af grammatik som begreb

For at give en fælles forståelsesramme af begrebet grammatik, vil vi i første omgang forsøge at brede begrebet lidt ud, for senere hen at indsnævre vores fokus igen.

Hvad forstår vi ved grammatik? Det kan være svært at komme med en entydig beskrivelse af dette spørgsmål, når der skal undervises i grammatik. Sproget er på den ene side norm- og regelbaseret, sprogbrugerne har brug for fælles normer i sproget, for at kunne kommunikere nogenlunde friktionsløst. På den anden side er disse regler og normer konstant under forandring og forhandling i takt med ændringerne i samfundets sociale og kulturelle normer (Vedsgaard Christensen, 2021).

Hvis grammatikundervisningen tager udgangspunkt i et norm- og regelbaseret sprogsyn, kan tilgangen kategoriseres som normativ og formel, og har til opgave at give eleverne en forståelse af, at grammatikkens regler og strukturer er faste og uforanderlige. Hvis sprogsynet

derimod fokuserer på grammatikkens dynamik og foranderlighed, som ændrer betydning og funktion efter medie, genre, tid og sted, bidrager sprogsynet til elevernes forståelse af grammatikkens mangesidete funktioner. De to sprogsyn kan opstilles som to yderpunkter (Vedsgaard Christensen, 2021).

Udover de forskellige sprogsyn, som grammatik kan indeholde, finder vi det også nødvendigt at undersøge forskellige teoretiske udgangspunkter for grammatikken.

Indenfor nyere forskning findes Kristine Kabel og Kirsten Bjerre, som er optaget af at undersøge og udvikle grammatikundervisningen. De introducerer begrebet *kontekstualiseret grammatikundervisning*, hvor fokus for undervisningen er at synliggøre grammatikkens muligheder for betydningskabelse i forskellige kontekster (Kabel & Bjerre, 2020).

Et andet teoretisk udgangspunkt kan være genrepædagogikken. Britt Johansson og Anniqa Rings definerer tilgangen som et redskab, der bl.a. kan bruges til at lære eleverne om teksters hensigter og aktiviteter (Johansson & Ring, 2015). Johansson og Ring beskriver genrepædagogikken som en stol med tre ben. Stolens andet ben er specielt interessant i denne sammenhæng, da den tager udgangspunkt i Hallidays systemisk funktionelle sprogteori, som bygger på teorien om, at sprog i alle kommunikationssituationer har en hensigt, og hensigten findes i måden, hvorpå sproget og grammatikken bruges i den pågældende situation (Johansson & Ring, 2015, s. 210). Halliday beskriver desuden, hvordan betydningen skabes ved sproglige valg, og at disse er dynamisk forbundet til de sociale kontekster, som sproget anvendes i (Kabel K., 2017).

Det sidste teoretiske perspektiv som vi vælger at anskue grammatik ud fra, er Johannes Fibiger og Martin Jørgensen redegørelse af den *formelle* og den *funktionelle* grammatik. Den formelle grammatik beskriver Fibiger og Jørgensen som den traditionelle strukturelle grammatik, der ofte overfladisk beskrives som kryds og bolle-grammatik. Den formelle grammatik har fokus på sprogets struktur eller *sprogsystemet* (Fibiger & Jørgensen, 2014, s. 40). Med den funktionelle grammatik henviser Fibiger og Jørgensen også til den australske lingvist M.A.K. Halliday og den systemisk funktionelle lingvistik (SFL), som vi tidligere har beskrevet.

“Det drejer sig om en gennemført funktionel forståelse af sproget, SFL - Systemisk Funktionel Lingvistik. Det meste kendetegnende for denne er, at konteksten og teksten som helhed tillægges en overordnet betydning, og at hele sprogets system af betydninger forstås som en resurse, som vi har til rådighed med henblik på at skabe betydning og at kommunikere.” (Fibiger & Jørgensen, 2014, s. 43).

Den funktionelle grammatik har, modsat den formelle grammatik, fokus på, hvordan sproget skaber mening og bliver til kommunikation. Fibiger og Jørgensen redegør for, at den funktionelle grammatik kan udgøre *sprogbrugen* (Fibiger & Jørgensen, 2014, s. 40). Den funktionelle grammatik udgør ifølge Fibiger og Jørgensen en fornyelse i danskundervisningen, men at den i dansk tradition ikke kan stå uden den formelle grammatik.

“... *Man kunne sige, at systemet som er kroppens skelet, muskler m.m., mens brugen er alt det, man kan gøre med kroppen, hvis man vil forstå hvorfor kroppen kan det, den kan, må man vende tilbage til dens enkelte dele, og hvis man vil forstå delens funktion og opgave, må man se på, hvordan de arbejder sammen i kroppens helhed*” (Fibiger & Jørgensen, 2014, s. 41).

Som beskrevet indledningsvist i afsnittet har vi udfoldet nogle teoretiske udgangspunkter for grammatik. Vi ser, hvordan de enkeltvis lægger op til forskellige problemstillinger, som ville være interessante at tage fat på. Men for at holde fokus vil vi tage udgangspunkt i Fibiger og Jørgensens redegørelse af den *formelle* og *funktionelle* grammatik som teoretisk ramme for vores projekt. Denne ramme tager højde for flere sprogsyn og tilgange, og dermed giver os muligheden for at undersøge og forstå grammatikundervisningen i praksis. Samtidig tages der højde for en dansk sprog- og skolekultur, samt de termer der knyttes hertil. Ligeledes fordrer dette syn på sprog, at eleverne arbejder både med den funktionelle og den formelle del af grammatikken (Fibiger & Jørgensen, 2014).

1.4 Læsevejledning

Projektet tager sit afsæt i ovenstående problemformulering og har et overordnet sigte mod at give et praksiserfaret og teoretisk perspektiv på denne, samt at udvikle et refleksivt blik hen mod vores kommende danskundervisning i lærerprofessionen.

Opgaven har sin begyndelse i indledningen, problemformuleringen og operationalisering der præciserer vores danskfaglige afsæt, der sammen med undersøgelsesdesignet vil åbne op for vores problemfelt og give læseren en ramme for vores videnskabsteoretiske afsæt, hvilke til- og fravalg der ligger bag vores metodetilgange, samt præsentere vores etiske overvejelser. Efterfølgende præsenterer vi projektets teoretiske afsæt, som er inddelt i to: Danskfagligt fokus samt almen didaktisk- og pædagogisk fokus. I forbindelse med analysen af vores empiri, fandt vi en bred vifte af mulige temaer, der hver for sig gav mening at udfolde i projektet, og som tilsammen kunne give opgaven den dybde, som vi ønskede. Temaerne er opsat således, at de først behandler grammatikundervisning i et samfunds- og organisatorisk perspektiv og derefter på individ- og elevniveau. Analysen indeholder desuden vores egne oplevelser fra interventionen. Disse afsnit er markeret med synlige grå bokse for at give læseren indblik i det skifte, som vi laver mellem praksiserfaringer og analyse. Vi vil efter analysen foretage et kritisk blik på vores undersøgelse og de valgte metoder, for at åbne op for eventuelle uoverensstemmelser og afvigelser. Med udgangspunkt i ovenstående vil vi drage en samlet konklusion på projektet.

Afslutningsvis vil handleperspektivet fremhæve hvilke muligheder og udfordringer, der er i at bedrive grammatikundervisning ud fra de måder at analysere og forstå grammatik på, som vi har fundet frem til gennem projektet.

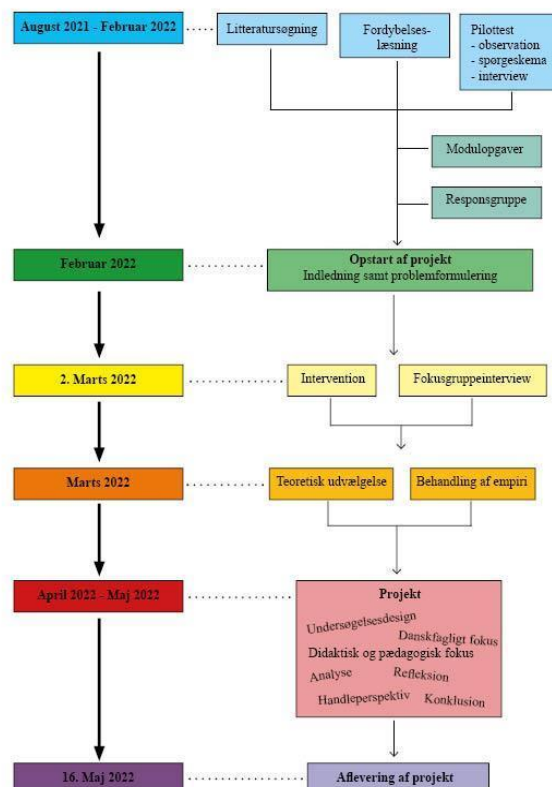
2.0 Undersøgelsesdesign

2.1 Projektets fremgangsmåde

Vores projekt startede op i august 2021, hvor vi havde et indledende bachelormodul på lærerstudiet. Her fordybede vi os i eksisterende litteratur og nyere forskning indenfor vores fagområde i dansk. Vi blev optaget af forskningsrapporten Gramma3, som viser, at der ikke ses en tydelig sammenhæng mellem den formelle- og eksplicite grammatikundervisning, der bedrives i folkeskolens sprogfag, hen mod det sigte at eleverne skal have styrket deres læse- og skrivefærdigheder. Her kunne vi begge perspektivere til vores egen skoletid, samt til den erfaring vi har fået gennem praktikperioderne under vores uddannelse.

I den indledende fase arbejdede vi med tre pilottests, der havde til hensigt at give os viden om både kvalitative og kvantitative undersøgelsesmetoder. Her afprøvede vi observation, spørgeskema samt interview som metode. I denne proces blev vores projekt afprøvet og tilpasset, så vi i februar 2022 stod klar med en række problemstillinger, samt et udkast til en foreløbig indledning. Vores fokus herefter var at indsamle empiri til vores projekt samt udvælge vores teoretiske og videnskabsteoretiske afsæt.

Nedenfor ses en illustrativ udgave af vores proces (bilag 1):



2.2 Videnskabsteoretisk afsæt.

Projektet tager udgangspunkt i humanvidenskabelige grundantagelser, hvor virkeligheden er mangfoldig og kan undersøges, men den kan ikke sættes på formel. Vores viden og resultater vil dermed ikke fremstå som endegyldige og entydige sandfærdigheder, da de vil være kontekstafhængige, og ikke uden videre lader sig anvende og udfolde i en anden kontekst. Desuden medtænkes vores subjektivitet i praksis, da vi er udforskende, forstående, indfølelse og pragmatiske. Dette har indvirkning på resultaterne, når de senere behandles i projektet (Sonne-Ragans, 2020). Det videnskabsteoretiske afsæt er med til at lægge udgangspunktet for, hvilke undersøgelsesmetoder vi har anvendt til at indsamle det empirisk materiale, der vil blive præsenteret i projektet.

2.3 Interview

I forbindelse med vores pilotprojekt har vi gennemført to semistrukturerede interviews med dansklærere (bilag 2). Disse interviews har været med til at inspirere til udarbejdelse af projektets endelige problemformulering, og bliver desuden inddraget som en del af vores empiriske materiale i projektet. Vi har forsøgt at strukturere vores interviews ud fra Svend Brinkmann og Steinar Kvaales syv stadier i en interviewundersøgelse (Kvale & Brinkmann, 2015).

Tematisering - Her afklarer interviewer motivation og forståelse samt indsamler teoretisk viden om emnet (Kvale & Brinkmann, 2015). I vores projekt har vi, med baggrund i forskningsrapporten Gramma3 samt pilottest af undersøgelsesmetoderne, fået afklaret vores motivation for projektet.

Design - Her afklarer interviewer, hvilken type informationer der er brug for, hvordan interviewspørgsmålene har relevans for forskningsspørgsmålene, samt hvilke personer der skal interviewes (Kvale & Brinkmann, 2015). Gennem udarbejdelse af en semistruktureret interviewguide (Agerup & Willaa, 2016) fik vi opbygget et grundlag for at afholde både interview og fokusgruppeinterviews. De personer, som vi ønskede at interviewe, blev fundet ud fra vores tematisering men ligeledes på baggrund af praktiske årsager som tid og tilgængelighed.

Selve interviewet - Under selve interviewet bruges interviewguiden, som interviewer har udarbejdet på forhånd. Men som indledningsvist beskrevet i afsnittet bygger et interview, ifølge Brinkmann og Kvale, på personlige skøn og kropslige erfaringer, og derfor bør interviewguiden kun anvendes som et arbejdsredskab og gøre plads til det umiddelbare (Kvale & Brinkmann, 2015). Netop dette punkt vil blive udfoldet i afsnittet *kritisk blik på undersøgelsesmetoderne*.

Transskribering - Her skriftliggøres optagelserne, og transskriberingen bør holdes talesprogsnær. Talesprog som ehh, øhh og åhh kan virke forstyrrende, derfor bør man overveje om disse skal undlades (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi oplevede dog ved transskribering af vores egne interview, at talesproget også kan give en med- eller merbetydning af det, som informanten siger.

Analyse - Analysen finder løbende sted gennem Kvaales syv stadier i en interviewundersøgelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi har efterfølgende anvendt Kvaales

fortolkningskontekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279) samt Molbæks projektbeskrivelse (Molbæk, 2016) til at analysere transskriberingsmaterialet.

Verifikation - Det er her interviewerens bør overveje, hvordan det bliver muligt for andre at efterprøve, om resultaterne er "sande" (Kvale & Brinkmann, 2015). Man har altså her mulighed for at "... fastslå validiteten, reliabiliteten og generaliserbarheden af interviewresultaterne" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 155).

Rapportering - Her bør interviewerens vende tilbage til sine etiske overvejelser fra interviewguiden, således at rapporteringen af resultaterne ikke får yderligere konsekvenser for informanten. I forbindelse med rapporteringen er vi inspireret af Molbæks projektbeskrivelse (Molbæk, 2016) der har givet os en fortolkningsramme at udarbejde vores kodning efter. Denne har ligeledes givet os mulighed for at skabe struktur i vores transskribering.

2.4 Intervention som tilgang

Informanternes svar fra vores interviews har dannet grundlag for vores interventionsstudie. Det giver os mulighed for at bringe viden og forskning i spil i forhold den faktiske praksis, som vi undersøger i projektet (Knudsen, 2016).

I interventionen er det relevant at være bevidst om, hvilken position vi indtager. Vi har været *ekspeditionsleder*, hvor vi tager ud i ukendt land, men tager ansvar for mål og midler (Knudsen, 2016). Således at vi, i samarbejde med eleverne, kan afprøve og modificere grammatikundervisningen.

Vi har grundet projektets omfang foretaget en konkret og afgrænset intervention, men vi ser, hvordan man med fordel kan foretage aktionslæring, som er defineret ved en vekselvirkning mellem handling og praksis, hvor deltagerne over tid og på systematisk vis lærer af deres aktioner og handlinger (Madsen, 2019). Den cirkulære proces, der opstår i aktionslæring, kan desuden medvirke til undersøge projektets reliabilitet, ved at deltagerne handler på baggrund af tidligere systematiske aktioner og handlinger. Resultaterne fra tidligere afprøves dermed i fremadrettede tiltag og kan være med til at give projektets resultater validitet.

2.5 Fokusgruppeinterview

Som en del af vores metodevalg ønsker vi, via en kvalitativ tilgang, at interviewe flere af de deltagende elever på samme tid og dermed anvende fokusgruppeinterviewet. Essensen af et fokusgruppeinterview består i, at en gruppe mennesker interviewes ud fra et givent problemfelt, og at de gennem samtale og diskussion finder frem til gruppens erfaringer og holdninger. Et vigtigt perspektiv på fokusgruppeinterviewet er, at der ikke er et egentligt mål om, at deltagerne skal opnå enighed "... men derimod at frembringe forskellige meninger og perspektiver på det givne fokus" (Præstegaard & Nørby, 2016, s. 154).

Ved valg af fokusgruppe som forskningsmetode står vi på skuldrene af Bente Halkiers definition, der beskriver den som en "... metode, hvor data produceres via gruppeinteraktion omkring et emne, som forskeren har bestemt" (Halkier, 2016, s. 10). Ifølge Halkier kan kombinationen af disse være med til at skabe empiriske data omkring et forskerbestemt felt, og kan ligeledes synliggøre gruppens evne til at skabe fælles betydninger i en social kontekst (Halkier, 2016). Denne betragtning har vi ønsket at medtænke i vores undersøgelsesdesign, da

vi både er optaget af vores problemfelt men ligeledes af, hvordan gruppen skaber fælles udsagn og forståelser om grammatikundervisning.

Ved valg af fokusgruppeinterview som metode er der flere overvejelser samt til- og fravalg, man bør gøre sig på forhånd. Ifølge Præstegaard og Nørby er antal deltagere, udarbejdelse af interviewguide, rollefordeling, etiske overvejelser, transskription samt begrundelse for dataanalysemetoden nogle af de mest væsentlige faktorer, man bør tage højde for (Præstegaard & Nørby, 2016, s. 157).

Ved udarbejdelse af interviewguide har vi med inspiration fra Præstegaard og Nørby overvejet og vurderet om spørgsmålene er:

- Formuleret i ord og vendinger, som er genkendelige for gruppedeltagerne.
- Lette at høre for de deltagende, og herunder overveje ens egen, samt deltagernes placering i rummet.
- Åbne - som lægger op til hv-spørgsmål, der er med til at indikere at ja/nej svar ikke er tilstrækkelige for et fyldestgørende svar.
- Endimensionale, og at man som interviewer anvender letforståelige ord og begreber.
- Med klare instruktioner. I tilfælde af aktiviteter under interviewet er det nødvendigt med tydelige og klare instrukser.

(Præstegaard & Nørby, 2016)

2.6 Etiske overvejelser

Ved udarbejdelse og gennemførelse af projektet bestræber vi os på, at overholde de gældende juridiske- og etiske retningslinjer, der er gældende på området (Hansen, Pjenggaard, & Glasdam, 2016). Disse krav omfatter blandt andet fortrolig opbevaring af personfølsomme oplysninger, indhentning af samtykke fra de deltagende personer samt anonymisering af informanter, institutioner og steder i selve projektet (Hansen, Pjenggaard, & Glasdam, 2016). Ifølge Kirsten Elisa Petersen og Lars Ladefoged kan etiske overvejelser i et forskningsprojekt ansues ud fra to forbundne niveauer, der begge "... skal håndteres i forskningspraksis, uanset om forskningen retter sig mod børn og unge eller andre grupper i samfundet" (Petersen & Ladefoged, 2020, s. 15). Der skelnes her mellem det formelle niveau i form af gældende juridiske og lovmæssige retningslinjer, og det relationelle etiske niveau, som finder sted i selve forskningsprocessen mellem forsker og informanter. Vi har gennem projektet haft begge perspektiver med, og har på den måde skabt gennemsigtighed for de involverede parter.

I forberedelsen af fokusgruppeinterview har vi udarbejdet et informationsbrev til de deltagende i interventionen med oplysninger om projektets indhold, interviewets omfang, og desuden har vi indhentet samtykke fra forældrene (bilag 4).

Inden udførelse af fokusgruppeinterview vil flere af de ovenstående juridiske- og etiske retningslinjer ligeledes være medtænkt. Interviewet er med til at give viden til projektets forskningsspørgsmål, "... men giver også deltagerne viden om hinanden" (Præstegaard & Nørby, 2016, s. 165). Det er ifølge Præstegaard og Nørby vigtigt, at man informerer de deltagende om den "interne tavshedspligt" inden interviewets begyndelse, og tager stilling til en enten mundtlig eller skriftlig aftale (Præstegaard & Nørby, 2016).

Vi valgte at informere eleverne om situationen og den kontekst, de som informanter skulle være en del af, og opfordrede til en fælles respekt samt forståelse af hinandens synspunkter og

svar. Ligeledes bad vi dem om at overholde tavshedspligten i form af; “hvad der bliver sagt under interviewet, bliver mellem os deltagende”.

2.7 At skabe mening gennem fortolkning

Som en del af vores undersøgelsesdesign vil vi ud fra et hermeneutisk fortolkningsprincip, forsøge at analysere og fortolke vores indsamlede empiriske data. Da vi ønsker at opnå “... den kontinuerlige proces frem og tilbage mellem dele og helhed (...) som en “god cirkel” eller spiral, der giver mulighed for en dybere forståelse af meningen ” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). I vores fortolknings- og analyseproces vil vi derfor anvende Kvales tre fortolkningskontekster og belyse informantens udsagn på selvforståelsesniveau, kritisk common-sense niveau samt gennem en teoretisk forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ved analyse på selvforståelsesniveauet er det fortolkerens opgave “...at give en kondenseret formulering af interviewpersonernes egen opfattelse af meningen med deres udsagn” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). Dermed bliver det fortolkerens opgave at finde mening og gennem et direkte udsagn at opnå en forståelse af, hvad der bliver sagt.

I forhold til kritisk common-sense niveauet ses der på, hvad informanten mener og forstår men ligeledes på, hvordan andre faktorer kan spille ind over de udsagn, som informanten kommer med. Kvale beskriver dette niveau; “fortolkningerne vil kunne omfatte en bredere forståelsesramme end interviewpersonernes egen, forholde sig kritisk til, hvad der siges, og kan enten fokusere på udsagnets indhold eller på den person, der fremsætter udsagnet” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279).

I sidste fortolkningskontekst ses der på informantens udsagn gennem en teoretisk forståelse. “Fortolkningerne vil da være tilbøjelige til at overskride interviewpersonens selvforståelse og gå ud over en common sense-forståelse (...)” (Kvale & Brinkmann, 2015). Der kan altså her undersøges, hvilke teoretiske perspektiver som kan være med til at udfolde informantens udsagn.

Som beskrevet i ovenstående afsnit har vi trianguleret flere undersøgelsesmetoder til at afklare vores problemformulering. Interview, fokusgruppeinterview samt intervention udgør tilsammen de tilgange, der har givet os vores empiriske grundlag. Særligt koblingen mellem intervention og fokusgruppeinterview med eleverne giver os et indblik i, hvordan de deltagende oplever og forstår grammatik (Aagerup & Willaa, 2016).

3.0 Præsentation af empirisk grundlag

I det følgende vil vi lave en præsentation af vores interview fra pilotundersøgelsen samt vores fokusgruppeinterview, desuden vil vi lave en skitsering af vores intervention.

3.1 Interview

Som beskrevet i *projektets fremgangsmåde* lavede vi i et indledende bachelormodul nogle pilotundersøgelser. I undersøgelserne interviewede vi bl.a. to dansklærere fra praksis gennem

to semistrukturerede interviews. Interviewspørgsmålene, og hvilke forskningsspørgsmål de knytter sig an til, fremgår af vores projektbeskrivelse (bilag 2).

Begge informanter underviste på samme skole. Den ene af informanterne er uddannet med dansk som linjefag siden 2004 og har været fastansat på skolen i tre år. Informanten underviser i dansk på mellemtrin og udskoling. Denne informant vil i vores projekt blive omtalt som I-1 af hensyn til anonymisering. Den anden informant har været uddannet siden 2019 og været fastansat på skolen i et år. Informanten er også uddannet med dansk som linjefag og underviser på daværende tidspunkt i dansk i indskoling. Denne informant vil i projektet blive omtalt som I-2

Vi interviewede begge informanter på skolen. Informanterne havde sørget for lokalet, hvor vi foretog interviewene. I-1 blev interviewet i sin frokostpause samtidig med, at eleverne havde pause. I-2 blev interviewet om eftermiddagen, mens skolen var elevfri.

3.2 Intervention

I det følgende afsnit vil vi skitsere vores intervention, som vi lavede med udgangspunkt i fundene fra vores pilotprojekt og fordybelseslæsning. Interventionen havde til opgave at præsentere de involverede elever for to undervisningstilgange til dansk grammatik samt give os en indsigt i praksis. Vores intervention udspillede sig i en 9. klasse på en mindre friskole. Elevtallet i klassen var 7 med en sammensætning af tre drenge og fire piger. Eleverne var vant til at arbejde med temabaseret undervisning.

Først havde vi planlagt en tilgang med formel grammatik. Eleverne fik udleveret hæfter med fokus på sprogsystemet (bilag 5), som de skulle arbejde med i de første 45 minutter. Der var tre grammatikhæfter med ti sider i hver. Vi havde fundet nogle allerede udarbejdede øvelser og sammensat dem til de tre grammatikhæfter, hvert hæfte havde en progression i sværhedsgrad. Vi startede undervisningen med at præsentere eleverne for grammatikhæfterne og forklarede dem, at de skulle starte med det grønne (letteste) hæfte, og efterfølgende kunne de arbejde i gule (mellem) og røde (sværeste) hæfter. Vi forklarede ikke yderligere, hvordan opgaverne i skulle laves, da eleverne gav udtryk for, at de var vant til denne arbejdsform. Vi sagde dog, at de meget gerne måtte søge hjælp hos os, hvis der var noget, som de blev i tvivl om.

Den anden tilgang til dansk grammatikundervisning, som vi havde planlagt til vores intervention, var med afsæt i en funktionel tilgang med fokus på sproget i brug. Eleverne skulle finde verberne og verbernes tempus i to modeltekster (bilag 7), som vi havde fundet, og undersøge hvilken betydning, det havde for teksten og læseren. Undervisningen havde igen en varighed af 45 minutter. Vi havde på forhånd udarbejdet et arbejdsark til eleverne. Arket indeholdt reglerne for verbernes tempus og arbejdsopgaverne (bilag 6). Vi lavede den første modeltekst sammen med eleverne, hvorefter de selv skulle forsøge at lave den anden modeltekst. Under arbejdet med den anden modeltekst ændrede fokus sig fra verbernes tempus til ord og deres tilhørsforhold til ordklasser, da en elev havde understreget 'ved' som et verbum, men ordet var i konteksten præposition. Eleverne og vi blev derfor optaget af, om der var flere lignende tilfælde i modelteksten. Vi fandt sammen med eleverne ordet 'forsker', som også kunne være et verbum, men i konteksten var et substantiv. Afslutningsvist skulle eleverne, igen

med fokus på verbernes tempus, gå på opdagelse i nyhedsartikler på internettet eller i egne tekster fra tidligere skoleopgaver.

3.3 Fokusgruppeinterview

Efter vi havde gennemført vores intervention, fik eleverne en kort pause. Efter pausen delte vi eleverne op i to grupper, den ene gruppe bestod af en dreng og tre piger, mens den anden gruppe bestod af en dreng og to piger. Inden vi gik i gang med interviewene, talte vi med eleverne om en fælles respekt og forståelse af hinandens synspunkter, som det fremgår af afsnittet *etiske overvejelser*. Begge grupper blev interviewet samtidig, og interviewene havde en varighed af ca. 25 minutter.

Interviewspørgsmålene, og hvordan de knytter sig an til vores forskningsspørgsmål, fremgår af vores projektbeskrivelse (bilag 3). Informanterne fra fokusgruppeinterviewet vil gennem projektet blive nævnt som 'eleverne', desuden vil informanternes udtalelser blive anvendt som generelle elevbesvarelser, da vores fokus ikke har været på den enkelte elevs perspektiv.

4.0 Teori

4.1 Danskfaglige perspektiver

4.1.1 Begrundelser for grammatikundervisning

Indledningsvist tager vi i udgangspunkt i Mette Vedsgaard Christensens beskrivelse af, hvorfor der undervises i grammatik i skolens modernmålsfag (Vedsgaard Christensen, 2021).

Undervisning i grammatik er traditionelt blevet begrundet med, at viden og sprogbeskrivelse er vigtigt, for at eleverne stifter bekendtskab med et metasprog om sprog. Undersøgelser tyder dog på, at lærere og elever ikke ser muligheden i at overføre det metasproglige fra et af skolens sprogfag til et andet (Vedsgaard Christensen, 2021).

Grammatikundervisningen kan også begrundes med behovet for at sikre en national sprognorm. Her har undervisningen i grammatik til opgave at sikre, at sprogbrugerne er enige om, hvordan sproget skal bruges, skrives og udtales. Selvom denne standardisering har praktiske og kommunikative formål, medfører den også en begrænsning i forhold til sproglig mangfoldighed. Denne sproglige ensretning sker muligvis gennem negative holdninger i forhold til sproglige afvigelser og skolens undervisning (Vedsgaard Christensen, 2021).

Eleverne skal ved hjælp af grammatikundervisningen blive dygtige sprogbrugere. Den traditionelle grammatikundervisning har ifølge Vedsgaard Christensen dog svært ved at gøre eleverne til dygtige brugere af sproget, muligvis fordi denne form for undervisning bibringer eleverne en forståelse af, at dygtige sprogbrugere anvender sproget korrekt, og at de som konsekvens heraf udelukkende skriver kortere sætninger, for at sikre mestring. Herved går elevernes eksperimenterende tilgang til sproget tabt (Vedsgaard Christensen, 2021).

Vi vil senere i projekt bringe de ovennævnte begrundelser for grammatikundervisning i spil i forhold til forskningsrapporten *Gamma3*, informanternes svar fra vores interviews og fokusgruppinterviews, samt vores egne refleksioner og oplevelser fra interventionen.

4.1.2 Grammatikkens strømninger i læremidlerne

Læremidlernes danskfag bygger på et forskningsprojekt, der har ønsket at "... undersøge det, man kunne kalde læremiddelsituationen i danskfaget her i anden halvdel af 2010'erne" (Bremholm, Bundsgaard, Foug, & Skyggebjerg, 2017, s. 7). Kristine Kabel, lektor ved Aarhus Universitet, skriver, at den isolerede undervisning i formel grammatik har eksisteret sideløbende med procesorienterede- og kreative metoder. Hun beskriver, at disse "... strømninger ikke har sat sig spor i, hvilke læremidler der aktuelt er mest udbredt inden for undervisning i grammatik og stavning" (Kabel K. , 2017). Kabel frembringer mulige perspektiver på, hvorfor læremidlerne stadig har et fokus på isoleret formel grammatikundervisning, samt hvilke didaktiske overvejelser læreren står over for ved valg af indhold til grammatikundervisningen (Kabel K. , 2017).

4.1.3 Et forskningsperspektiv på grammatik i praksis

Som nævnt indledningsvist i vores projekt stammer dele af vores problemfelt fra rapporten *Gamma3* (Kabel, Vedsgaard Christensen, & Storgaard Brok, 2019). Rapporten er et kvalitativt forskningsprojekt, der bygger på undersøgelser om grammatikundervisning i folkeskolens sprogfag, og som ser på elevernes udbytte ift. kvalificering af deres læse- og skrivefærdigheder. Projektet tager afsæt i kvalitative forskningsmetoder, observationer af klasserummet samt interviews af lærere og elever.

Projektet består af et flerfagligt perspektiv på skolens tre store sprogfag - tysk, engelsk og dansk; men vores fokus er udelukkende knyttet til de fund, der udspiller sig i grammatikundervisningen for danskfaget. Dog er det relevant at pointere et af projektets overordnede fund, som er gældende i alle tre fag; "en dekontekstualiseret grammatikundervisning har ringe effekt på elevers skriftlige kompetencer" (Kabel, Vedsgaard Christensen, & Storgaard Brok, 2019, s. 6).

I forbindelse med *Gamma3* projektet gennemgår rapporten flere af de fund, som deres undersøgelse viser vedr. grammatikundervisning generelt. Rapporten beskriver grammatikundervisning ud fra en bred og mere kompleks forståelse:

"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" (Kabel, Vedsgaard Christensen, & Storgaard Brok, 2019, s. 6).

4.2 Almen didaktisk og pædagogisk fokus/perspektiv

4.2.1 Klasseledelse

Ole Løws redegørelse af klasseledelse sondrer mellem tre sammenhængende former; *rammeledelse*, *procesledelse*, og *relationsledelse* (Løw, 2014).

- *Rammeledelse* tematiserer planlægningen og forberedelsen af undervisningen. Her retter Løw fokus mod struktur og regler i undervisningen.
- *Procesledelse* vedrører lærerens møde med eleverne i klasserummet. Mødet kan betænkes og rammesættes, men indeholder også stor grad af uforudsigelighed. Læreren skal derfor kunne mestre mange forskellige situationer, som vil opstå, mens undervisningen finder sted.
- *Relationsledelse* henviser til relationen mellem lærer og elev. Relationen mellem lærer og elev er i høj grad præget af interaktion og kommunikation mellem de involverede parter. Det er derfor nødvendigt, at læreren har syn på egen kommunikation, samt hvordan kommunikation opleves fra elevens position (Løw, 2014).

I projektet vil vi udelukkende anvende lærerens *rammeledelse* og *procesledelse* i analysen af grammatikundervisningen, da vi gennem informanternes udtalelser fra både vores interviews samt fokusgruppeinterview ser, hvordan grammatikundervisningen kan opfattes forskelligt ud fra et lærer- og elevperspektiv. Vi opfatter ikke relationsledelsen som irrelevant, men ser hvordan den påvirkes af mange andre faktorer end grammatikundervisningen og at den ikke har en umiddelbar relevans for vores problemformulering.

4.2.2 Stilladsering

I skolens virke er det nødvendigt, at den professionelle lærer reflekterer og tager stilling til, hvordan eleverne hjælpes og støttes på vej i undervisningen. David Wood, Jerome S. Bruner og Gail Ross udviklede i 1970'erne begrebet *stilladsering*. Wood, Bruner og Ross foreslår seks funktioner, som tilsammen rammesætter stilladseringsprocessen. De nævner *rekruttering*, *reducing af frihedsgrad*, *retningsfastholdelse*, *markering af kritiske træk*, *frustrationskontrol* og *demonstration af måder at løse problemer og opgaver på* (Brodersen & Gissel, 2015).

Vi ser, hvordan flere af funktionerne i mere eller mindre grad finder sted i vores didaktik før og under interventionen. Men vi har med baggrund i vores intervention samt besvarelser fra fokusgruppeinterviewet valgt at udfolde *reducing af frihedsgrad*, da vi ser, hvordan dette finder sted i dele af grammatikundervisningen.

Reducing af frihedsgrad lægger op til, at læreren skal begrænse eleven til kun at løse nogle dele af den samlede opgave. Læreren kan stille eleven overfor konkrete opgaver, som får eleven til at fokusere, og der er lagt et specifikt fagligt fokus ind i aktiviteten. Reduceringen skal ende ud i, at elevens handlemuligheder bliver rammesat og overskuelige (Brodersen & Gissel, 2015).

4.2.3 God undervisning

Indledende beskriver den tyske didaktiker Hilbert Meyer, hvad der for ham er god undervisning:

“God undervisning er en undervisning, hvori man inden for rammen af en demokratisk undervisningskultur med baggrund i en given opdragelsesopgave og med et velfungerende arbejdsfællesskab som mål giver en meningsgivende orientering og et bidrag til en varig kompetenceudvikling hos alle elever” (Meyer, 2005, s. 13).

Ud fra blandt andet denne definition giver Meyer 10 bud på, hvad god undervisning er og har med et ønske om at “... formulere realistiske krav til den gode undervisning” (Meyer, 2005, s. 7) udfærdiget disse kvalitetskriterier i bogen *Hvad er god undervisning?* Meyer opstiller ligeledes en række konkrete råd til, hvordan man som lærer kan planlægge sin undervisning. I forbindelse med vores teoretiske afgrænsning har vi valgt udelukkende at fokusere på Meyers punkt vedr. klar strukturering af undervisningen, da dette område giver os en mulighed for at udfolde nogle af vores empiriske fund (Meyer, 2005).

4.2.4 Lærerens planlægningspraksis

Inden læreren indtager klasselokalet, er der planlagt undervisning og en række pædagogiske aktiviteter, som eleverne skal præsenteres for. I dette arbejde kan læreren tage udgangspunkt i forskellige didaktiske modeller, eksempelvis SMTTE-modellen (Andersen, 2016). Ifølge Per Fibæk Lauersen bliver undervisningen ikke af ringere kvalitet, ved at læreren ikke slavisk gennemgår alle didaktiske grundbegreber (Laurson, 2015).

Karen Bønløkke Braad redegør i forlængelse heraf for, at mange lærere er optaget af undervisningens indhold og af, hvordan undervisningsforløbene bør tilrettelægges. Desuden redegør hun for, at læreren udvælger de metoder og fremgangsmåder, som de har gode erfaringer med i klasselokalet (Braad, 2020).

4.2.5 Skolens kultur

Når vi som mennesker er samlet i en organisation, udvikler vi ofte over tid ubevidst en kultur. Thorkild Thejsen redegør for Edgar Scheins udlægning af, hvordan almene menneskelige behov for stabilitet, sammenhæng og mening i hverdagen er medvirkende til, at organisationens medlemmer over tid samler erfaringer, der senere hen bliver til stedets kultur.

Der vil i enhver organisation udvikle sig undergrupper eller subkulturer med forskellige tilgange og erfaringer. Disse kan medføre forskellige tolkninger og reaktioner på de samme udfordringer (Thejsen, 2020).

I synliggørelsen af en organisations kultur og subkulturer, kan Scheins tredelte analysemodel anvendes:



Ud fra ovenstående vil vi i projektet med baggrund i informanternes svar fra vores interviews belyse grammatik i et skolekulturelt perspektiv på grammatikundervisningen og anvende modellen til at synliggøre disse.

4.2.6 Motivation - indre og ydre

I anvendelsen af motivation som teoretisk begreb er det nødvendigt med en definitionsafklaring. Gunn Imsen redegør for, at motivation er; "hvad der forårsager aktivitet hos individet, hvad der holder denne aktivitet ved lige, hvor stor indsats, der gøres, og hvad der giver den retning, mål og mening" (Imsen, 2015, s. 256). Det er desuden almindeligt at skelne mellem indre og ydre motivation. Når eleven oplever indre motivation, er eleven drevet af indre kræfter, hvor aktiviteterne og arbejdsprocessen opleves som meningsgivende for eleven at deltage og være undersøgende i. Elevens handlingerne og deltagelse holdes ved lige på grund af elevens interesse for lærestoffet. Eleverne vil derimod ved den ydre motivation opleve muligheden for at opnå en belønning eller et mål. Det er belønningen eller målet, som holder eleven interesseret for aktiviteten eller læringen.

Ideelt bør eleverne arbejde og lære ud fra den indre motivation, men udsigten til at kunne undgå lektier, tidligere fri eller højere karakterer kan let medføre, at den ydre motivation bliver dominerende (Imsen, 2015).

5.0 Analyse

Vores analyse er, som tidligere nævnt i *læsevejledningen*, opbygget ud fra nogle overordnede temaer, som har skabt nysgerrighed og undren undervejs i vores projekt. Dermed er vores analyse forsøgt inddelt i disse temaer, der løbende vil anskueliggøre vores problemformulering, med henblik på at give et refleksivt blik på egen kommende lærerprofession.

Vores indledende oplevelser rummer et perspektiv på, hvordan vi som samfund ser på grammatikken; - både som helhed men også som en del af den skolekontekst der afspejles heri.

5.1 Samfundssyn - nysgerrighed eller frygt for at fejle?

I vores intervention oplevede vi, at eleverne meget sjældent indgik i dialog med os ved den formelle grammatikundervisning. To af eleverne sad enkeltvis og arbejdede med grammatikhæfterne og de gav os et indtryk af at være koncentrerede og fokuseret mod at "nå først i mål". De få gange eleverne spurgte ind til opgaver, som de ikke forstod, og vi ikke umiddelbart gav dem svaret, oplevede vi en passiv tilgang fra eleverne, hvor de ikke forsøgte at sætte det i forbindelse med en anden kontekst. Vi gennemgik nogle af opgaverne i plenum, men her oplevede vi også, at eleverne sjældent havde lyst til at svare eller slet ikke ville svare, hvis de havde lavet de foregående opgaver "forkert".

Da interventionen overgik til en funktionel tilgang, oplevede vi, at eleverne var lidt tilbageholdende i begyndelsen. Men som eleverne konstaterede, at deres "fejl" i den aktuelle kontekst kunne have været "rigtig" i en anden, blev de eksperimenterende, og argumenterede for, at de mente, som de gjorde. En af eleverne kommer netop ind på dette i fokusgruppeinterviewet og nævner for os at "... ja, det var spændende, sådan der at se forskellen på dem. Altså sådan man lærer jo også meget i bare at læse en tekst her, og så finde de her ting, end bare at få givet nogen ting, hvor der står hvad man skal" (bilag 3).

Vores fokusgruppeinterview gav os et billede af, hvordan grammatikken kan opleves og forstås på den valgte skole, og belyser den samfundsmæssige forståelse af hvad grammatik er og kan.

Ud fra et samfundssyn på grammatik tyder det på, at der ses en sammenhæng mellem sproglige færdigheder og anden almindelse (Vedsgaard Christensen, 2021). Vedsgaard Christensen redegør for, hvilke samfundsmæssige tendenser der kan beskrive det danske syn på, hvad grammatikundervisning skal gøre godt for, samt hvilke faktorer der påvirker den sproglige diskurs i en skolekontekst:

“Den måde, vi bruger sproget på, siger noget om, hvem vi er, hvor gamle vi er, og hvor i landet vi er vokset op. Holdninger til sprog og sprogbrug er holdninger til sprogbrugere, og holdninger til sprog rækker altså ud over sproget selv” (Vedsgaard Christensen, 2021, s. 554).

Ud fra et lovgivningsmæssigt perspektiv har der siden 1892 eksisteret en nedskrevet bekendtgørelse om de danske retskrivningsregler. I lov om dansk retskrivning står der at; “Dansk retskrivning skal følges af alle dele af den offentlige forvaltning, af Folketinget og myndigheder med tilknytning til Folketinget samt af domstolene...” (undervisningsministeriet, 1999). Udarbejdelse af den danske retskrivning administreres af Dansk Sprognævn, der “...er en statsinstitution, som har til opgave at følge det danske sprogs udvikling, at give råd og oplysninger om det danske sprog og at fastlægge den danske retskrivning” (Kulturministeriet, Bekendtgørelse af lov om Dansk Sprognævn, 2015). Dansk Sprognævns arbejde, med at

fastlægge den danske retskrivning, tager afsæt i to principper; traditionsprincippet og sprogbrugsprincippet. Dette indikerer, at Dansk Sprognævns arbejde knytter sig til et traditionsbundet sprogsyn eller formelle grammatik (Fibiger & Jørgensen, 2014), hvor det er et norm- og regelstyret afsæt, som bl.a. påvirker den danske lingvistik. På den anden side skal Dansk sprognævn være bevidste om sprogets brug og have en forståelse for sprog "... som spejl af samtidens kultur og samfundsforhold" (Kulturministeriet, Bekendtgørelse af lov om Dansk Sprognævn, 2015). Sprogets brug kan i denne kontekst også forstås som funktionelle grammatik (Fibiger & Jørgensen, 2014).

Dansk lovgivning ift. sprog og retskrivning er medvirkende til at sætte en ramme for dansk retskrivning, - både for samfundet som helhed, men også for den grammatik vi møder i skolekontekst. Fibiger og Jørgensens dobbeltsidede forståelse af sprog som system og sprog i brug kan ses som en spejling af dansk retskrivnings-lovgivningsmæssige rammer.

I en skolekontekst kan samfundssynet, de lovgivningsmæssige rammer for grammatik og sproglig korrekthed have en væsentlig betydning for både lærere, elever og forældres opfattelse af grammatikundervisning. Ifølge Vedsgaard Christensen er sproget på den ene side norm- og regelbaseret, der giver sprogbrugeren et fælles afsæt for kommunikation, men samtidig er sproget foranderligt og under en konstant udvikling (Vedsgaard Christensen, 2021). Som nævnt i operationaliseringen omtaler Fibiger og Jørgensen, hvordan det er nødvendigt, at eleverne bliver bekendt med sprogsystemet og den formelle grammatik, da den er byggeklodserne for sprogbrugen og den funktionelle grammatik (Fibiger & Jørgensen, 2014).

Gennem vores empiri samt egne oplevelser ser vi nogle udfordringer, som knytter sig til praksis. Eleverne i vores fokusgruppeinterview fortæller om den grammatikundervisning, som de oplever på deres skole; "... Altså nogle gange kan vi også analysere, men det har jo ikke noget med grammatik at gøre, det er mere bare dansk" (bilag 3). Netop den del af elevens udsagn, ser vi som en indikation på, at eleven har en forestilling om, hvad der opfattes som værende grammatikundervisning, og hvad der "bare er dansk". Eleven kategoriserer altså grammatikken som en særskilt del af danskfaget. Når eleven redegør for forskellen på grammatik og dansk, kan elevens forståelse af grammatik kategoriseres som det, Fibiger og Jørgensen kalder for *sprogsystem* (Fibiger & Jørgensen, 2014).

Eleven omtaler altså undervisning i grammatik som en særskilt del af danskfagets indhold, og fortæller videre om sin oplevelse fra interventionen og de to lektioner i formel- og funktionel grammatik: "Altså den første der ved vi jo sådan... Der kan det jo kun være rigtigt eller forkert, og den anden der kan det godt være mere sådan, hvad vi selv tænker og hvad vi selv fortolker..." (bilag 3).

Eleven kategoriserer i sin udtalelse altså grammatikundervisningen som den formelle grammatik, hvor fokus rettes mod noget som værende rigtigt eller forkert. Hvorimod den funktionelle grammatik ligestilles med danskfagets andre faglige områder, hvor selvstændighed og fortolkningskompetencer vægtes højt (Undervisningsministeriet, 2019). Elevens besvarelse i forhold til grammatikundervisningen taler desuden ind Vedsgaard Christensen redegørelse af, at "... den traditionelle grammatikundervisning bibringer elever en opfattelse af, at dygtige sprogbrugere først og fremmest bruger sproget korrekt..." (Vedsgaard Christensen, 2021, s. 561). Elevens opfattelse, af hvad grammatikundervisning omhandler, er med til at forstærke fortællingen om, at mestrer man ikke sprogsystemet, placerer man sig automatisk i kategorien

af dårlige sprogbrugere. Desuden kan elevens skel mellem grammatik og dansk, hvor grammatik forstås som et formelt sprogsystem, synes at drage paralleller til de lovmæssige rammer, som Dansk Sprognævn er underlagt i arbejdet med den danske retskrivning, hvor der skal trækkes på traditionsprincippet samt sprogbrugsprincippet (Kulturministeriet, Bekendtgørelse om Dansk Sprognævns virksomhed og sammensætning, 2009). Vi ser dog en reel risiko for, at eleven i sin sondring udelukkende oplever dansk retskrivning og Dansk Sprognævns arbejde ud fra traditionsprincippet, og ikke er bevidst med sprogbrugsprincippet og sin egen indflydelse herpå.

I ovenstående afsnit har vi set på, hvordan vi kan analysere og forstå grammatikundervisning ud fra samfundsmæssigt perspektiv. Vi har set på normer og regler for grammatik, samt på den almene forståelse af grammatik, og på hvordan dette kan have en direkte konsekvens for den grammatikundervisning, som vi møder i praksis.

5.2 Regel-indlæring eller sprogvvalg i skolens grammatikkultur?

Vi oplevede i det didaktiske arbejde til interventionen, hvordan vores fokus til grammatikundervisningen var skiftende mellem regler og rammer i sproget eller det frie sprogvvalg alt efter indholdet.

Forstået således at vi oplevede at vores fokus, evaluering og vurdering på egen undervisning og elevernes læringsudbytte ændrede sig i forhold til indholdet. Vi oplevede det bl.a. ved, at eleverne i arbejdet med grammatikhæfterne skulle kende til sprogets normer og korrekthed, ved at arbejde med konstrueret eksempler. Vi oplevede, hvordan der blandt os som lærere opstod en summativ evaluering og vurdering af elevernes kendskab til sprogets system, og det blev herved et spørgsmål om rigtige eller forkerte valg. Hvorimod opgaver med eksemplariske tekster og en undersøgende tilgang til sproget, fik eleverne til at eksperimentere med og argumentere for valget af ordklasser, tegnsætning og genrekoder. Vi oplevede også, hvordan evalueringen og vurderingen bar præg af en dialogisk og formativ karakter.

Desuden oplevede vi, hvordan sprogets normer og korrekthed var let genkendelige for eleverne og os, dog uden at dette blev nævnt under interventionen. Vi ser dog, hvordan eleverne i efterfølgende fokusgruppeinterview italesætter ordklasser, tegnsætning og stavning som grammatiske kendetegn; "Altså jeg tænker på noget komma og punktummer..." og "Ja jeg tænker også meget på kryds og bolle, og så'n med sådan med tillægsord og udsagnsord og sådan noget stav..." (bilag 3).

Med udgangspunkt i ovenstående oplevelser fra vores intervention, vil vi i følgende afsnit undersøge og belyse grammatikundervisningen som enten regel-indlæring eller frit sprogvvalg. Med regel-indlæring ser vi en tilgang til grammatikken, der retter fokus mod sprogets normer og ser sproget som et system, der indeholder leksikon, semantik, syntaks, morfologi og fonologi. Sprogvvalg definerer vi her som en tilgang til grammatikken, der vægter kommunikation og kontekst som det primære (Fibiger & Jørgensen, 2014).

Som vi har redegjort for i *operationalisering af grammatik som begreb*, skelner Fibiger og Jørgensen mellem formel og funktionel grammatik som to måder, man kan anskue dansk grammatik på. Desuden at den formelle grammatik retter fokus mod sprogsystemet, hvorimod den funktionelle grammatik har sprogbrugen i fokus (Fibiger & Jørgensen, 2014).

Gennem interview med en praktiserende dansklærer (bilag 2) og ved anvendelse af Kvaless fortolkningskontekster (Kvale & Brinkmann, 2015) ser vi, at Fibiger og Jørgensen sondring mellem formel og funktionel grammatik også synes at finde sted i praksis. Dette kommer bl.a. til udtryk ved, at informanten bliver spurgt ind til, hvilke didaktiske og pædagogiske overvejelser der knytter sig til grammatikundervisningen i informantens danskundervisning samt til elevernes respons herpå.

Et område der kom til syne i interviewet, var informantens didaktiske overvejelser omkring den grammatikundervisning, som hun i fremtiden har et ønske om at bedrive.

I-2: "... da jeg læste da var jeg ret stor tilhænger af genrepædagogikken i dansk... og det vil jeg rigtig gerne ha' indført... det kræver så bare at øh... når de så kommer videre... at jeg har nogen der ligesom kender til det, og kan føre det videre... i stedet for at det bare stopper brat. For ellers så er der nogle meget forvirrede elever (bilag 2).

Ud fra udtalelsen tyder det på, at informanten har en selvforståelse og et tydeligt engagement i genrepædagogikkens muligheder og finder mening i den måde, hvorpå metoden kan udfylde dele af grammatikundervisningen for eleverne - netop med henblik på at give dem en større forståelse for sproget. Følgende udtalelse fra informanten er med til at understrege dette:

I-2: "... og få dem til at kigge på en sætning og så vide... okay - der er faktisk forskellige dele af den her sætning der gør forskellige ting... Og så i stedet for i de store klasser, at de har 117 forskellige betegnelser for hvad hver enkelt ord - sætning betyder... så... øhm... så er de delt op i de der fire blokke der er til at tage og føle på..." (bilag 2).

I første udsagn taler informanten endvidere om, hvordan undervisningen i genrepædagogikken stiller krav til de andre lærere på skolen. Denne kritisk common sense-forståelse kan betyde, at informanten ser vigtigheden af, at der på skolen skal være enighed om brugen, af grammatiske termer gennem elevernes skoleforløb og egentlig ikke et udtryk for en fælles faglig grammatisk kurs. Et andet perspektiv som vi ser herpå, er italesættelsen af genrepædagogikken og ønsket om at få eleverne til at rette fokus på en sætning og dens forskellige muligheder ud fra konteksten. Vi vælger her at tolke det som et udtryk for informantens ønske om at bedrive en grammatikundervisning, der retter fokus på sprogsvalg frem for regel-indlæring.

Ud fra en teoretisk forståelseskontekst kan informanten herved tale ind i en forståelse af, at skolen og de forskellige lærerteams har skabt sig en fortælling om, hvordan grammatikundervisningen bør være og plejer at finde sted på skolen. Kulturen hvorpå der 'plejer' at blive undervist i grammatik på skolen kan ses gennem denne udtalelse fra I-2: "... ellers så arbejder vi i min første danskbog... hvor de lærer i forhold til at stave... og rent lavpraktisk med... hvordan skriver vi bogstaverne - skriveretning og så'nd noget" (bilag 2). På

trods af at informanten tidligere har fremhævet sin begejstring for genrepædagogikkens muligheder, anvender informanten grammatikhæfter i sin undervisning.

I et forsøg på at skematisere og opdele grammatikundervisningen fra praksis som et kulturelt perspektiv i organisationen, finder vi det interessant at placere ovenstående i Scheins kulturmodel (Thejsen, 2020). Da vi gennem interventionen samt vores analyse af informantens svar ser, hvordan grammatikhæfterne fastsætter sprogets normer og korrekthed, og disse kan fremstå som organisatoriske og kulturelle grundantagelser i skolens grammatikundervisning.

Artefakter: informanten fra interviewet fortæller at *Min første danskbog* anvendes som objekt i forbindelse med grammatikundervisningen.

Skueværdierne: ud fra informantens svar lader det til, at der er et ønske om at anvende genrepædagogiske tilgange. Således at eleverne i grammatikundervisningen kan skabe bevidsthed om, at forskellige dele af en sætning gør forskellige ting.

Grundlæggende antagelser: informanten taler for, at eleverne skal mødes med faste rutiner og genkendelighed gennem hele deres skolegang for at undgå forvirring. Her kan solide professionelle erfaringer i organisationen samt det tidligere beskrevet samfundssyn på grammatik medvirke til en kultur, hvor grammatikhæfterne har vundet størst indpas.

I de to foregående afsnit har vi analyseret på, hvordan en samfundsmæssig og kulturel forståelse af grammatik og grammatikundervisning påvirker på individniveau, men ligeledes hvordan den samfundsmæssige og organisatoriske forståelse skaber en direkte forbindelse til måden, vi som lærere anvender og forstår grammatikundervisning i skolekulturen.

Videre herfra ønsker vi at uddybe vores undersøgelse af grammatikundervisningen i skolen, og se på hvilke faktorer der spiller ind - både for elevernes og lærernes møde med grammatik.

5.3 Grammatik som klasseledelse og styringsredskab

I vores intervention oplevede vi den formelle grammatikundervisning som et redskab, der kunne få eleverne samlet og fokuseret i undervisningen, da denne tilgang muligvis opfordrede til individuelt arbejde samt en arbejdsgang, hvor eleverne gentog de samme typer opgaver med klare instrukser nedskrevet til hver opgave. Vi oplevede dermed, at vores rolle som lærere var inaktiv, med fornemmelsen af at være overflødig og uden betydelig dialog med eleverne. En af eleverne spurgte: "skal vi bare fortsætte med det næste hæfte, når vi er færdige?". Denne betragtning kan være med til at understrege den lidt mekaniske arbejdsgang, som grammatikhæfterne indbyder til.

Den funktionelle grammatikundervisning gav en anderledes dynamik i klasserummet, og vi oplevede ligeledes, at det i langt større grad var nødvendigt at bede eleverne om at finde tilbage til opgavens formål. Vi var aktive i denne tilgang, da eleverne ofte gerne ville fremhæve noget, stillede spørgsmål eller var uforstående over for opgavens formål.

Oplevelsen, vi herover beskriver, rammesætter endnu et tema, som vi har valgt at fremhæve i vores projekt. Vores empiriske undersøgelser har skabt en undren hos os omkring lærerens brug af grammatik som et styringsredskab; og hvordan den formelle grammatikundervisning dermed bliver anvendt som en del af lærerens klasseledelse.

Vi har som i foregående afsnit taget afsæt i Kvaless tre fortolkningskontekster (Kvale & Brinkmann, 2015), vores oplevelser fra interventionen og udsagn fra de transskriberede interviews.

Under interviewet med en af dansklærerne spørges der til, hvordan informanten underviser i grammatik:

I-1: "... jeg tager udgangspunkt i min syvende danskbog og femte danskbog, hvor det er... Fordi jeg mener, at det er sundt for dem, at de kronologisk kan se, om vi skrider fremad og de kan se 'øj nu har vi lavet så mange sider'. Hvor for eksempel lige der jeg startede her, der var det kopier det hele, og det tror jeg faktisk, at det bliver en lille smule forvirrende for dem, fordi [der bliver taget i dørhåndtaget] 'hov, hvor er mit kopiark henne?' Altså så bliver det for flyvsk. Så jeg har simpelthen sagt, at vi skal have en bog, en fælles bog som vi kan bladere i. Så kan de se, hvor vi er nået til" (bilag 2).

Med udsagnet får informanten beskrevet en selvforståelse af, hvilke læremidler der kan støtte grammatikundervisningen i dansk. Informanten mener desuden, at det er vigtigt, at eleverne oplever kronologi i arbejdet med grammatik. Det kan dermed tyde på, at informanten lægger vægt på struktur i sin undervisning. Ligeledes omtaler I-1 senere i interviewet at: "Jeg synes det er en fordel, at man har en fast bog, man kører i. Men nogle gange synes jeg den faste bog, såå er man nødt til at tage en afstikker nogle gange" (bilag 2).

I første udsagn nævner informanten ligeledes brugen af kopiark i grammatikundervisningen. Udsagnet kan være et udtryk for, at der er udefrakommende faktorer, der påvirker lærerens didaktiske til- og fravalg, samt at der er tale om en kritisk common sense-forståelse. Der kan eksempelvis være tale om besparelser på udgifterne til læremidler, men situationen kan også være påvirket af en tendens, der har spredt sig i den faktiske praksis. Denne iagttagelse kan desuden sættes i spil med vores teoretiske beskrivelse af udvikling af en skolekultur fra det forrige afsnit. Thejsen omtaler de *grundlæggende antagelser* som værende "rygmarven" i den fælles kultur (Thejsen, 2020), og vi ser netop, hvordan informantens udtalelser kan spille ind i en usagt kultur, som muligvis finder sted i praksis.

I forbindelse med planlægningen af undervisningen redegør Bønløkke Braad for lærerens planlægningspraksis og didaktiske valg ud fra, at lærerne "er optaget af undervisningens indhold og af, hvordan undervisningsforløbene skal tilrettelægges. Læreren benytter de metoder og fremgangsmåder, som de har erfaring med giver mening i klasseværelset (...)" (Braad, 2020). Med denne teoretiske forståelseskontekst kan det antages, at informantens didaktiske og pædagogiske overvejelser i forhold til grammatikundervisningen kan knyttes til tidligere erfaringer og oplevelser af, hvad der giver mening i klasseværelset, og at dette præger informantens nuværende praksis med eleverne.

Gamma3 fremhæver, som vi tidligere beskrevet i afsnittet *Et forskningsperspektiv på grammatik i praksis*, at grammatikundervisningen fungerer som meget mere end undervisning i grammatik; “Den optræder som tidsudfyldning og pauser i en skoledag” og “... den er ofte udliciteret til digitale teknologier” (Kabel, Vedsgaard Christensen, & Storgaard Brok, 2019, s. 6). Denne udlægning af grammatikundervisningen synes også synlig for eleverne fra vores intervention, da en af informanterne i fokusgruppeinterviewene fortæller, at der opleves en større mængde grammatikundervisning, når lærerne har travlt med andre gøremål: “... Altså nogle gange når vi... lærerne har lidt travlt, så bliver vi sat til at lave Stav, og vi får selvfølgelig også hjælp...” (bilag 3).

Redegørelsen fra Gamma3 samt udtalelsen fra eleven belyser, hvordan undervisning i grammatik ofte bliver anvendt i forbindelse med en presset hverdag eller som tidsudfyldning og pauser i skoledagen. Mens læreren fra interviewet fremhæver grammatikundervisningen som en mulighed for at skabe kronologi, synlighed og struktur i elevernes undervisning.

For at anskueliggøre grammatik som klasseledelse fra et elev- eller lærerperspektiv, har vi valgt at inddrage Løws redegørelse af klasseledelse, som et ekstra teoretisk aspekt (Løw, 2014). Hvis vi tager udgangspunkt i et elevperspektiv og elevens udsagn fra fokusgruppeinterviewet (bilag 3), kan lærerens rammeledelse være påvirket af muligheden for at få fritstillet tid ved at bruge grammatik som tidsudfyldning. På trods af dette lader det til, at læreren alligevel formår at bedrive en procesledelse, hvor eleven stadig føler at modtage den nødvendige hjælp for at kunne mestre de stillede grammatikopgaver.

Når vi derimod indtager et lærere perspektiv samt anvender I-1s udtalelser (bilag 2), kan lærerens rammeledelse være præget af muligheden for at skabe kronologi, synlighed og struktur i undervisningen og for eleverne. Desuden kan det være for at skabe forudsigelighed for læreren i procesledelsen, da det valgte undervisningsmateriale, i dette tilfælde min syvende og femte danskbog, er opbygget efter klare regler, udførlige beskrivelser og mål for elevens arbejde. Grammatikundervisningen kan herved synes at fremstå som et styrings- og disciplineringsredskab (Kabel, Vedsgaard Christensen, & Storgaard Brok, 2019).

I dette afsnit har vi undersøgt lærerens brug og forståelse af grammatik som et styringsredskab, og vi har belyst vores empiriske fund med et teoretisk perspektiv. Ligeledes har vi set på, hvordan elevernes oplevelser kan forstås og analyseres, og sammenholdes med lærerens didaktiske- og pædagogiske overvejelser.

Som en del af lærerens overvejelser ift. planlægning og udførelse af grammatikundervisning i dansk har vi ligeledes ønsket at undersøge undervisningens læremidler. Vi ser på læremiddellandskabet indenfor grammatikundervisning, og giver vores analytiske vurdering af sondringen mellem en undervisning styret af læremidler mod en undervisning, hvor det er os som lærere, der bestemmer retningen.

5.4 Læremiddelstyret undervisning eller lærerstyret undervisning.

Under vores intervention oplevede vi forskellen på at undervise med den formelle- og den funktionelle grammatik. Vi havde ikke selv udarbejdet arbejdsopgaverne til den formelle grammatikundervisning. Vi havde blot opstillet og samlet en række forskellige grammatiske øvelser i hæfter, som var inddelt i forskellige niveauer. Vi sikrede dog opgavernes kvalitet, men didaktisk og tidsmæssigt fyldte denne del ikke meget i interventionen.

Ved den funktionelle undervisning i grammatik havde vi fundet to tekster, som var eksemplariske, udarbejdet grammatiske opgaver, som omhandlende verbernes tempus, der passede til teksterne samt udfærdiget en af teksterne med dertilhørende opgaver, da dette skulle fungere som en modeltekst, der kunne stilladsere eleverne senere hen. Desuden talte vi om, hvilke mulige grammatiske sammenhænge der kunne findes i teksterne, og vi følte os forberedt inden undervisningens start. På trods af den store mængde forberedelse, oplevede vi alligevel en høj grad af uforudsigelighed.

I nedenstående afsnit vil vi, med afsæt i egne refleksioner samt lærerens udtalelse om brugen af læremiddel (bilag 2) fra forrige afsnit, undersøge grammatikundervisningen i sondringen mellem læremiddelstyret undervisning og lærerstyret undervisning. Dette forstås som en undervisning i grammatik, hvor der enten tages afsæt i allerede eksisterende læremidler, som eks. STAV (Jensen & Heinze, 2014) eller online portalers grammatik- og stavekurser; eller som en undervisning i grammatik, hvor læreren selv er styrende og vælger, hvilke materialer der anvendes. Som beskrevet i egne refleksioner ovenfor var den formelle grammatik i vores intervention kendetegnet ved læremiddelstyret undervisning.

Ifølge Lektor ved Aarhus Universitet Kirstine Kabel har den isolerede undervisning i formel grammatik eksisteret samtidig med en mere procesorienteret og kreativ tilgang. Hun nævner, at denne didaktiske tendens ikke har haft en væsentlig betydning for de læremidler, der oftest bliver anvendt i undervisning i grammatik og stavning” (Kabel K. , Hvad gør hvilken grammatik godt for?, 2017, s. 142). Som nævnt i det teoretiske afsnit *Grammatikkens strømninger i læremidlerne* forsøger Kabel at skitsere flere årsager til læremidlernes manglende fokus på funktionel og kontekstbaseret grammatikundervisning (Kabel K. , Hvad gør hvilken grammatik godt for?, 2017).

Kabel nævner bl.a. det perspektiv, som omhandler lærerens syn på egen faglighed ift. grammatikundervisning. Hun siger at “... det velkendte også er det trygge” (Kabel K. , Hvad gør hvilken grammatik godt for?, 2017, s. 142), og pointerer, at en mulig årsag kan være, at man som lærer vælger en bestemt type opgave, hvor man er sikker på sin egen faglighed, dette understøttes desuden af resultaterne fra Gramma3, som lyder; “Den er lærerens tvivl” (Kabel, Vedsgaard Christensen, & Storgaard Brok, 2019, s. 6).

En af eleverne fra vores fokusgruppeinterview udtaler: “Jeg synes det er nemmere at gå til, når vi sådan bare specifikt får at vide, hvad vi skal gøre... ikke alt muligt andet med eksempler, men bare hvad vi skal gøre” (bilag 3). En anden informant kommenterer ligeledes på de to former for grammatikundervisning: “Jamen det er da nemmere at finde til Rom, hvis man har

sat en GPS til” (bilag 3). Disse elevudtalelser kan være med til at udvide Kabels perspektiv, der rummer lærerens faglige usikkerhed, til også at rumme elevernes syn på egne evner ift. grammatikundervisning. Eleverne fra fokusgruppeinterviewet kan godt lide de tydelige og klare rammer, som den formelle grammatikundervisning lægger op til, og dette kan være med til at påvirke lærerens didaktiske overvejelser.

Desuden beskriver uddannelsesforsker og forfatter Hilbert Meyer ti kendetegn på god undervisning. Det første punkt er klar strukturering af undervisningen, og Meyers definition lyder; “Undervisning er klar struktureret, når varetagelsen af undervisningen fungerer, og når der i lige høj grad for lærere og elever er en tydelig “rød tråd” i lektionen” (Meyer, 2005, s. 24). Meyer mener, at der skal være klarhed i opgaverne, og eleverne skal til en vis grad have forståelse for sammenhængen mellem mål, - indholds- og metodevalg (Meyer, 2005). I ovennævnte elevudtalelser ser vi, hvordan eleverne taler positivt om den stringente og klare struktur i grammatikhæfterne, og netop denne betragtning kan forstås ud fra Meyers perspektiv på god undervisning.

Lærerens didaktiske overvejelser ift. planlægning af undervisningen kan også anskues ud fra Wood, Bruner og Ross’ perspektiver på stilladsering i undervisningen (Brodersen & Gissel, 2015). Som beskrevet i afsnittet *almen didaktisk og pædagogisk teori* er de inspireret af en sociokulturel læringsteori og foreslår seks kriterier for stilladseringsprocessen. Den formelle undervisning, vi afprøvede sammen med eleverne, var opbygget ud fra en genkendelig struktur, og med en tydelighed ift. opgavernes indhold og mål (bilag 5), og en af eleverne udtaler under fokusgruppeinterviewet: “Altså jeg tænker også meget det der med, at det er dejligt at der står, hvad man skal, for så kan man ligesom bare gå i gang...” (bilag 3). Den stringente opgavestruktur taler, som tidligere beskrevet, ind i både Meyers teori om strukturering af undervisningen (Meyer, 2005), men ligeledes ind i kriteriet om reducere af frihedsgrader som Wood, Bruner og Ross redegør for ift. stilladseringsprocessen (Brodersen & Gissel, 2015). Elevens udtalelser henviser til, at opgavestrukturen er simpel og tydelig. Ifølge Wood, Bruner og Ross kan en sådan forsimpning af opgaven gøre at ”... elevens handlemuligheder rammesættes og bliver overskuelige...” (Brodersen & Gissel, 2015, s. 204).

Et andet perspektiv på den begrænsede brug af funktionelle læremidler i praksis kan være, at udvalget er begrænset. Kabel beskriver, at de læremidler hun har undersøgt, alle har et præskriptivt sigte, som rummer en isoleret, formel undervisning i grammatik (Kabel K., *Hvad gør hvilken grammatik godt for?*, 2017). I *Gamma3* projektet udtaler flere lærere “...at der mangler konkret inspiration til integrerede forløb” (Kabel, Vedsgaard Christensen, & Storgaard Brok, 2019, s. 106). Dette perspektiv oplevede vi ligeledes i vores indledende fase af vores projekt, hvor vi havde fokus på litteratursøgning og indsamling af empiri. Udvalget af funktionelle læremidler til udskolingen var meget begrænset, og netop det var med til at tvinge os selv at udforme vores egne læremidler.

Undervisning i grammatik som tager udgangspunkt i færdiglavede læremidler, giver altså flere af eleverne fra interventionen en genkendelig struktur, der støtter dem i deres arbejde. Ligeledes viser undersøgelserne at lærerne efterspørger inspiration på området (Kabel, Vedsgaard Christensen, & Storgaard Brok, 2019), dette kan sammenholdes med vores egne oplevelser fra interventionen. Ovenstående afsnit har ligeledes berørt muligheden for, at

lærerens egen tvivl og usikkerhed ift. grammatikundervisning kan have en betydning for de didaktiske valg læreren træffer.

5.5 Elevens møde med grammatik - træning eller sprogudvikling?

Vi oplevede, at eleverne ved den formelle grammatikundervisning sad på deres pladser med begrænset interaktion eller spørgsmål til os i forhold til undervisningsindholdet. En af eleverne siger følgende, som bekræfter os i vores oplevelse fra interventionen; "Jamen det er også meget det der når man sidder i grupper, så har man også tit hinanden til at hjælpe med at finde de her fejl og forstå, hvad der var galt og så'n." (bilag 3).

Vi oplevede dog, at interventionen ændrede karakter ved den funktionelle grammatikundervisning. Eleverne havde nu i større grad interaktion omkring teksterne og opgaverne. En af eleverne fra interventionen siger således om mødet med den funktionelle grammatik; "Det er selvfølgelig lidt anderledes end hvad vi plejer, men ja, hvilket er ret dejligt... så bliver det ik' så kedeligt..." (bilag 3). Desuden indgik eleverne nu i dialog med os, hvor de bl.a. blev eksperimenterende i forhold til, at ord kan ændre ordklasse alt efter konteksten de er brugt i. Samme elev udtaler i fokusgruppeinterviewet; "Ja, altså jeg har ikke rigtig tænkt over det før så jeg synes det var ret interessant så..." (bilag 3).

Set fra et elevperspektiv ser vi det, at "have grammatik" som en del af danskundervisningen opfattes forskelligt afhængigt af, hvilken motivationsfaktor der påvirker den enkelte elev. Eleverne i fokusgruppeinterviewet bliver spurgt ind til, hvad der motiverer dem, når de skal arbejde med grammatik i dansk: "Jamen... Hvis du skal skrive en stil, så synes jeg da, at det er motiverende, at du kan dit grammatik og måske får højere karakter end, hvad du gjorde, hvis ikke du kendte den" (bilag 3). En anden elev har et anderledes perspektiv på, hvilke faktorer der påvirker motivationen ift. grammatikundervisning:

"Jeg tror også, det er meget det samme det der med, at så sidder man og tænker over, at det kunne være spændende at skrive om det her eller... Altså ja sådan spændende at se hvilke forskellige måder altså en klumme og alle mulige forskellige måder at..." (bilag 3).

Som nævnt i vores teoretiske afsnit *Motivation – indre og ydre* ser vi på motivationsbegrebet ud fra Imsens perspektiver på indre og ydre motivation (Imsen, 2015). Den første af de ovennævnte elevudtalelse taler ind i, hvad Imsen kalder for ydrestyret adfærd; "... fordi individet ser muligheden for at opnå en belønning eller et mål..." (Imsen, 2015, s. 258).

Ved den anden elevbesvarelse kan der ses tegn på, at eleven har en indrestyret adfærd; da eleven omtaler den motiverende faktor som værende spændende, og at eleven finder mening i at reflektere over brugen af tekster i kommunikative sammenhænge. Den indrestyrede adfærd hos eleven kan ofte kobles til en interesse for den givne aktivitet, og "... fordi det opleves som meningsfyldt at beskæftige sig med" (Imsen, 2015, s. 258).

En tredje af eleverne fortæller desuden om, hvilken af tilgangene eleven fandt mest interessant at arbejde med: "... altså jeg synes bare sådan, at den er mere interessant. Fordi igen man kan selv fortolke på det... Æh og jeg har... Altså det første der når der bare står, det kan godt blive sådan lidt kedeligt synes jeg" (bilag 3). Eleven forklarer, at den funktionelle grammatikundervisning er mest spændende og forklarer altså, at eleven oplever motivation når de grammatiske opgaver rummer flere danskfaglige indholdsområder. Den samme motivationsfaktor ses i Gramma3, hvor der gennemgås mulige potentialer og udfordringer ved en kontekstualiseret grammatikundervisning:

"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..." (Kabel, Vedsgaard Christensen, & Storgaard Brok, 2019, s. 109).

Opsamlende kan vi sige, at elevernes udtalelser rummer både indre- og ydrestyret adfærd, og det kan være med til at påvirke lærerens didaktiske og pædagogiske valg ift. grammatikundervisning. En fjerde elev siger: "Altså jeg har nok aldrig lyst til det... [interviewer og informant griner]... men altså... ja hvis jeg skal være ærlig..." (bilag 3). De mange elevudtalelser giver os en forståelse af, at elevernes mangesidede forudsætninger og motivation for at tilgå grammatik reguleres af forskellige faktorer. Den formelle og funktionelle grammatikundervisning opfordrer, som tidligere beskrevet, til forskellige arbejdsmetoder. Vi ser gennem elevudtalelserne, hvordan nogle af eleverne er drevet af at arbejde med formel grammatik i forsøget på at opnå en bedre karakter. Mens andre elever er drevet af arbejdet med funktionel grammatik, fordi den efterlader en mængde frihed.

Vi har i ovenstående afsnit beskrevet grammatikundervisning set ud fra et elevperspektiv, og undersøgt hvorledes indre- og ydrestyrede motivation spiller en rolle for den enkelte elevs læring. Vores analyse har sammenlagt forsøgt at belyse vores problemformulering med henblik på at reflektere over egen praksis på flere niveauer og for senere at kunne give konkrete bud på de muligheder og udfordringer, som knytter sig til grammatikundervisning i praksis.

6.0 Et blik indad

6.1 Refleksion over egen undersøgelse

I dette afsnit vil vi reflektere over vores undersøgelsesdesign og fremhæve et kritisk blik på de tilgange, som vi har anvendt i indsamlingen af vores empiri. Ligeledes vil vi vurdere projektet med udgangspunkt i begreberne reliabilitet, validitet og generaliserbarhed (Aagerup & Willaa, 2016).

Ift. at undersøge projektets reliabilitet er det relevant at se på om undersøgelsen "... kan gentages under de samme forhold med samme resultat" (Aagerup & Willaa, 2016, s. 28). Da vi undersøger praksis og vores tolkning sker ud fra hermeneutiske principper, vil det på grund af "... en kompleks og mangetydig virkelighed" (Aagerup & Willaa, 2016, s. 29) ikke nødvendigvis være muligt at gentage undersøgelsen og få de samme resultater. Antallet af informanter og deltagere i vores intervention er forholdsvis lille, og det vil derfor ikke være muligt at betegne den som en generaliserbar undersøgelse, men vi kan betegne informanterne som en repræsentativ del af målgruppen. Undersøgelsen er dermed et udtryk for et øjebliksbillede, som har været med til at give nogle mulige anskuelser, der har været relevante for vores analyse af praksis og projektets problemformulering.

I en efterprøvning af vores undersøgelse kunne det være interessant at udfolde lærerens perspektiver på, hvilke undervisningsmaterialer de anvender i danskfagets grammatikundervisning. Dette kan gøres med en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse, der kan afdække en større mængde data (Aagerup & Willaa, 2016). Ligeledes kan vi se en fordel i at gå mere i dybden med interventioner, som nævnt i afsnittet *Intervention som tilgang* (Madsen, 2019), hvor vi kunne afprøve og analysere på flere mulige tilgange til grammatikundervisningen i dansk på 9. årgang.

I forsøget på at afgøre et projekts validitet er det relevant, at se på om vi måler det, vi ønsker at måle og omkranser projektets overordnede begreber. Validiteten i vores projekt findes i måden, hvorpå vores undersøgelsesdesign er opbygget. En mulig gentagelse af disse, vurderer vi vil kunne finde sted, dog vil der være dele af vores interviewguide, der ikke lader sig gentage, da vi med et semistruktureret interview løbende justerede flere af de spørgsmål, som vi stillede til lærerne og eleverne (Aagerup & Willaa, 2016).

Under udarbejdelse af vores formelle grammatikundervisning til interventionen valgte vi at anvende og sammensætte grammatikhæfter ud fra allerede eksisterende grammatikøvelser. Ved den funktionelle og mere lærerstyrede grammatikundervisning, præsenterede vi eleverne for opgaver, som vi selv havde udarbejdet og sammensat. Efterfølgende kan vi ud fra egne refleksioner konkludere, at vores eget engagement og tilhørsforhold var stærkt svingende ved de to forskellige lektioner. Bremholm m.fl. skriver at "... brugen af læremidler indebærer en risiko for at svække lærerens selvstændige (fag)didaktiske refleksion i forhold til planlægning, gennemførelse og evaluering af egen undervisning" (Bremholm, Bundsgaard, Fougat, & Skyggebjerg, 2017, s. 13). Vi oplevede netop det, som de videre beskriver i bogen, at der kan

være en risiko for, at man som lærer ubevidst kommer til, at lade læremidlernes faglige tilgang, påvirke egen praksis uden videre at have taget egentlig stilling til det (Bremholm, Bundsgaard, Foug, & Skyggebjerg, 2017). Vi ser denne refleksion som en særlig vigtig pointe ift. undervisningen i grammatik, da man med anvendelsen af færdiglavede læremidler, muligvis kommer til at afgive “for meget af sig selv”, og dermed mister lysten til at engagere sig i, at lave en mere elevrettet og anvendelig grammatikundervisning, der støtter elevernes forståelse af, hvad sproget kan i brug (Fibiger & Jørgensen, 2014).

6.2 Kritik af undersøgelsesmetoderne

Som tidligere nævnt i vores *undersøgelsesdesign* har vi lavet en metodetriangulering for at kunne belyse vores problemfelt. Interview, fokusgruppeinterview samt intervention udgør tilsammen de tilgange, der har givet os vores empiriske grundlag (Aagerup & Willaa, 2016).

Under selve interviewet oplevede vi flere udefrakommende faktorer, der var med til at påvirke interviewets udfald. Inden interviewets start var vi ikke bekendt med, at I-2 på daværende tidspunkt udelukkende underviste i dansk i en 1. klasse. Dette kom til at have betydning for interviewets udfald ift. de spørgsmål, der var opsat på forhånd i vores interviewguide. Det var derfor nødvendigt, for interviewerens at omstrukturere spørgsmålene og i højere grad stille autentiske spørgsmål på baggrund af informantens svar, så de stadig fremkom som værende relevante i forhold til vores problemfelt. Ligeledes oplevede vi, at interviewet blev afbrudt, da nogle elever åbnede døren. Denne erfaring bragte vi videre til vores fokusgruppeinterview, hvor vi sikrede os at vi kunne gennemføre interviewet uden afbrydelser.

Desuden ønsker vi at nævne den meningskabende fortolkning, som vi har lavet af vores transskribering, som en kritisk refleksion. Vi anvender løbende Kvaless tre fortolkningskontekster (Kvale & Brinkmann, 2015) samt opstiller en slags begrebsdrevne koder (Tanggaard & Brinkmann, 2015) i et skema inspireret af Molbæks P.hd. afhandling (Molbæk, 2016). Vi har gennem denne proces forsøgt at tydeliggøre det transskriberede materiale og skabe mening ud fra den teoretiske ramme, som vi har arbejdet ud fra. Vi er her bevidste om at denne form for meningskondensering af datamateriale, bliver tillagt vores egne fortolkende perspektiver uden, at vi bevidst registrerer det. Men ud fra de hermeneutiske principper (Aagerup & Willaa, 2016) kan fortolkningsproces ses som en naturlig del af vores tilgang.

7.0 Konklusion

Analysen fremhæver, hvilket syn skolens omkringliggende samfund har på grammatikundervisning i skolen og at det værdsættes, at eleverne har gode færdigheder i sprogets normer og regler, da det sammenholdes med en god almindelig dannelse. Ligeledes fremhæver vi de to principper, som Dansk sprognævns lovmæssige rammer bygger på. Gennem elevudtalelser og analyse ser vi, hvordan eleverne skelner mellem grammatikundervisning og danskundervisning. Vi fremhæver, at denne sondring er med til at tydeliggøre, hvordan traditionsprincippet synes styrende for eleverne og deres kendskab til sprogets regler, samt at sprogbrugsprincippet har en 'mindre betydningsfuld' eller usynlig rolle for eleverne.

Med udgangspunkt i I-2s udtalelser og Kvaes tre fortolkningskontekster fremgår det, at informanten ser et stort potentiale i genrepædagogikken og at tillægge grammatikundervisningen en funktionel tilgang. Vi har ved at anvende Scheins kulturmodel skematiseret, hvilke grundantagelser der er i forhold til grammatikundervisningen i den faktiske praksis, og hvordan I-2s ønske om at implementere genrepædagogikken kan ses som skueværdier i en etableret skolekultur, modellen fremhæver også, at på trods af I-2s skueværdier anvendes der grammatikhæfter som artefakter i I-2s grammatikundervisningen. Analysen fremhæver dermed, hvordan grundantagelserne i en skolekultur samt en fortælling om 'hvordan vi plejer at gøre' kan påvirke informantens valg af materialer til sin grammatikundervisning.

Gennem udtalelser fra I-1 samt en analytisk tilgang, kan vi konkludere, at grammatikundervisning anvendes som et klasseledelses- og disciplineringsværktøj, samt hvordan brugen kan forstås forskelligt ud fra et lærer- eller elevperspektiv. Analysen fremhæver, hvordan lærerens planlægningspraksis er præget af tidligere erfaringer, og at I-1 oplever, hvordan grammatikhæfterne kan skabe struktur og genkendelighed.

Videre i analysen ser vi på forskellige perspektiver, der kan være med til at påvirke, hvordan den enkelte lærer arbejder med grammatik, samt hvilke til- og fravalg der gøres ift. valg af læremidler og indhold til grammatikundervisningen. Ud fra et teoretisk perspektiv konkluderer vi, at det at arbejde med funktionel grammatik i skolen, er et område som flere lærere finder udfordrende. Desuden fremhæver analysen, hvordan den formelle grammatik kan skabe klar struktur og reducere af frihedsgrad. Netop dette fremhæver de valgte læringsteorier som god undervisning og støtte for elevernes læring. Eleverne udtaler ligeledes, at de godt kan lide at arbejde, hvor der er en tydelig opgavestruktur, og dette sammenholdt med manglen på læremidler indenfor funktionel grammatik giver os en indsigt i, hvilke udfordringer og påvirkninger der kan være i praksis

Analysen afrundes med at undersøge elevernes motivation og tilgang til grammatikundervisning. Vi ser her, hvordan eleverne er styret af både indre- og ydre motivationsfaktorer, og konkluderer at disse har en mulig påvirkning på lærerens planlægning og valg ift. grammatikundervisningen i dansk.

Opsummerende kan vi, som kommende lærere konkludere, at grammatikundervisning kan forstås ud fra samfundets forventninger, elevernes forventninger, en etableret kultur i praksis, som et almen didaktisk- og pædagogisk værktøj, en tryghed i forhold til lærerens egne faglige kompetencer, og som en motivationsfaktor for eleverne.

I følgende handleperspektiv vil vi undersøge, hvilke muligheder og udfordringer denne forståelse af grammatik giver i praksis. Desuden vil vi komme med et konkret bud på vores fremtidige grammatikundervisning.

8.0 Sproget tæt på

8.1 Et didaktisk handleperspektiv

Som kommende lærere ønsker vi at tage udgangspunkt i en dynamisk sprogundervisning i danskfaget, fordi vi gennem projektet har set, at sprogundervisningen er en uudtømmelig og foranderlig ressource, som sjældent lader sig indramme. Forløbet skal derfor indgå i en større kontekst, vi som kommende lærere ikke kan færdiggøre i elevernes skoleperiode. Med dette forstås, at elevernes sproglige udvikling sker gennem hele livet. Det er også på baggrund heraf, at undervisningsforløbet skal sigte mod at gøre eleverne sprogligt nysgerrige, fremfor at låse dem fast i bestemte sproglige normer og regler.

Vi ønsker, at undervisningen skal tage højde for allerede eksisterende tanker og forventninger i forhold til grammatikundervisningen, som er i samfundet og en eksisterende skolekultur. Undervisningen skal således række udover klasselokalet, og gøre eleverne nysgerrige og eksperimenterende i brugen af sproget i forskellige kontekster. Vi ønsker, at eleverne ser mulighederne i sprogets funktioner, anvendelse og dets kultur, og at de bliver bevidste om sprogets mange lag. Som kommende lærere, vil vi gennem et dynamisk undervisningsforløb have mulighed for at gå på opdagelse i sproget sammen med eleverne, og nødvendigvis ikke have alle svarene givet på forhånd. Vi er dog bevidste om, at vi som lærere har et ansvar i forhold til undervisningsmaterialets anvendelighed inden det medbringes i undervisningen.

Set i forhold til vores problemformulering har vores mål været at afdække flere af de muligheder, som knytter sig til grammatikundervisningen i dansk på 9. årgang. Men ligeledes har fokus været at få indsigt i de udfordringer, der kan kobles hertil. Vi fremhæver blandt andet, hvordan der i samfundet er en tendens til at se en sammenhæng mellem god almindelse og det at være en dygtig formel sprogbruger. Dette kombineret med en grundantagelse hvor grammatikundervisningen i folkeskolen “bør være på en bestemt måde” kan være med til at give nogle udfordringer for den måde, som vi ønsker at undervise i sprog og grammatik. Samtidig kan vores fremtidige sprog- og grammatikundervisning møde en reel udfordring ift. elevernes afgangseksamen i 9. klasse, da der her er særlige krav og rammer, som er sammenlignelige med grammatikhæfterne og den formelle grammatik, eleverne bliver blandt andet bedømt på retstavning. Dette kan have en indvirkning på den måde, eleverne motiveres og ønsker at dygtiggøre sig. Vores kommende sprog- og grammatikundervisning er derfor i en dilemmafyldt position ift. valg af indhold, hvor vi på den ene side ønsker at gøre eleverne

nysgerrige og undersøgende, men ligeledes ønsker at give eleverne de færdigheder som der forventes af dem til folkeskolens afgangsprøver.

Vi har gennem projektet set, hvordan grammatik kan forstås og analyseres samt hvilke muligheder og udfordringer dette medfører. På baggrund heraf finder vi det spændende at udarbejde et eksempel på et dynamisk undervisningsforløb, med det mål at udvikle sproglige nysgerrighed hos eleverne.

8.2 Undervisningsforløb

Undervisningsforløbet skal ikke forstås, som et forløb der udfoldes i en enkelt lektion. Men kan anvendes som et ekstra lag til danskfagets øvrige kompetenceområder og har et særligt fokus på sprog i kontekst.

8.2.1 Verbernes rammer

Nedenfor præsenteres nogle af reglerne og rammerne for verberne. Læreren gennemgår det i fællesskab med eleverne. Læreren og eleverne konstruerer efterfølgende eksempler sammen og kobler det i forbindelse med elevernes erfaringshorisont. Nedenstående kan også fungere som opslagsværk for eleverne i deres fremadrettet undersøgelse af sproget.

Verber i brug

-udarbejdet med inspiration fra Grammatik i funktion (Nielsen, 2021)

Verberne beskriver handlinger:

- det kan være noget, mennesker *gør/gjorde*:
snakker, hopper, lugter, løber, græder, smiler.
- det kan være noget, dyr *gør/gjorde*:
grisen øffer,
- det kan være noget, ting *gør*:
bilen dytter, stearinlyset lyser, dørklokken ringer,
- det kan være noget begreber *gør*:
tiden går, jubelen brød ud, kærligheden blomstrede.
- noget *er/var* eller *bliver/blev* til noget andet:
maleren blev svend, Kvinderne var badenymfer.
- Noget/nogen *er/var* eller *bliver/blev* på en bestemt måde:
blomsterne bliver flotte, vandet er koldt.

Verbernes tempus

Tempus beskriver verbernes tid. Det placerer handlingen eller fortællingen i tid i forhold til fortælleren.

Verbernes tillægsformer

Verberne kan formes på to måder, som vi kan bruge på samme måde som adjektiver. De to former kan beskrive substantiver.

- den ene form kaldes for *kort tillægsform*. Ved denne form er der fokus på, hvem eller hvad der har været genstand handlingen.

- den anden form kaldes for *lang tillægsform*. Når denne form anvendes, er substantivet den eller det, som udfører handlingen.

Hjælpe- og hovedverbum

Hjælpeverber

- *få, have og være* kan hjælpe hovedverbet til at vise, hvilken tempus der er i en sætning; perfektum (førnutid) og pluskvamperfektum (førdetid).
eks. han har malet et billede/skibet er sejlet af sted.
- *blive* kan vise at en sætning er passiv. Det handler om noget der gøres og ikke hvem eller hvad, der gør noget i en sætning
eks. væggen bliver repareret.

Hovedverber

have, være og blive kan også være hovedverbet og ændrer hermed betydning.

8.2.2 Stilladset

Denne del af undervisningsforløbet tager afsæt i en modeltekst, som vi har dekonstrueret for, at tydeliggøre et grammatisk fokus. Det fungerer også som stillads for eleverne (se bilag 8). Modelteksten og det grammatiske fokus kan udskiftes efter hvilke andre undervisningsmaterialer der anvendes i danskundervisningen. Eksemplet er analyseret og udarbejdet på forhånd af os som dansklærere, og bør gennemgås sammen med eleverne for at sikre elevernes forståelse og undren. Men også for at skabe og synliggøre paralleller fra den formelle grammatikundervisning fra tidligere til en funktionelle grammatikundervisning

8.2.3 Find vejen

Sidste del af undervisningsforløbet med fokus på sprogudvikling skal tage afsæt i elevernes egen verden og har et sigte mod, at give eleverne lyst til selv at gå på opdagelse i sproget - i dette tilfælde i verberne og deres sproglige betydning for tekster.

Eleverne bør være med til at udvælge hvilke tekster, som de hver især vil arbejde med, hvordan de vil undersøge disse og mod hvem de vil rette sine egne tekster. Den medskabende proces kan medvirke til at give eleverne motivation og nysgerrighed ved at undersøge sproget i kontekster som interesserer den enkelte elev (Evalueringsinstitut, 2014).

Desuden kan det sikre at eleverne oplever nytteværdien i og uden for skolekonteksten.

Som eksempler kan eleverne analysere sproget i;

- SMS'er
- Kommentarspor
- Noveller
- Nyheder
- Gaming
- Lyrik

Litteraturliste

- Aisinger, P. (02. maj 2019). *Folkeskolen.dk*. Hentet 09. maj 2022 fra <https://www.folkeskolen.dk/dansk-danskundervisning-engelsk/forskere-der-er-stadig-alt-for-meget-traditionel-grammatikundervisning-i-dansk-og-sprogfag/334252>
- Andersen, F. B. (2016). *Tegn er noget vi bestemmer*. Hans Reitzels Forlag.
- Bremholm, J., Bundsgaard, J., Foug, S. S., & Skyggebjerg, A. K. (2017). Danskfaget set gennem dets læremidler. I J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Foug, & A. K. Skyggebjerg, *Læremidlernes danskfag* (s. 7-27). Aarhus Universitetsforlag.
- Brodersen, P., & Gissel, S. T. (2015). Elevens forudsætninger og lærerens differentiering af undervisningen. I P. Brodersen, P. F. Laursen, K. Agergaard, N. G. Nielsen, & S. T. Gissel, *Effektiv undervisning* (s. 189-214). Hans Reitzels Forlag.
- Braad, K. B. (2020). Didaktik - undervisningsplanlægningens praksis. I K. B. Braad, & B. Jakobsen, *Undervisningskompetence* (s. 123-141). Samfundslitteratur.
- Engell, S., & Jensen, S. M. (2019). *Tag gaden tilbage*. Gyldendal.
- Evalueringsinstitut, D. (2014). *Elevinddragelse*. EVA.
- Fibiger, J., & Jørgensen, M. (2014). *Tæt på sprog - håndbog i dansk sprog og sprogdidaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper*. Samfundslitteratur.
- Hansen, G. R., Pjengaard, S., & Glasdam, S. (2016). Juridiske regler og etiske aspekter. I G. R. Hansen, S. Pjengaard, & S. Glasdam, *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område* (s. 24-41). Hans Reitzels Forlag.
- Imsen, G. (2015). *Elevens verden*. Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, I. L., & Heinze, I.-L. (2014). *STAV Ung*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Johansson, B., & Ring, A. S. (2015). *Lad sproget bære - genrepædagogik i praksis*. Akademisk Forlag.
- Kabel, K. (2017). Hvad gør hvilken grammatik godt for? I J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Foug, & A. K. Skyggebjerg, *Læremidlernes danskfag* (s. 130-150). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kabel, K., & Bjerre, K. (27. maj 2020). Kontekstualiseret grammatikundervisning - hvad er det? *Viden om literacy*, s. 20-29.
- Kabel, K., Vedsgaard Christensen, M., & Storgaard Brok, L. (2019). *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, tysk og engelsk? Statusrapport Gramma3*.

København/Aarhus: Via University College; Københavns Professionshøjskole;
Nationalt Videnscenter for Læsning.

Knudsen, L. E. (2016). Interventionsstudier. I S. Glasdam, G. R. Hansen, & S. Pjenggaard, *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - indblik i videnskabelige metoder* (s. 316-337). Hans Reitzels Forlag.

Kulturministeriet. (13. 03 2009). *retsinformation.dk*. Hentet 09. 05 2022 fra Retsinformation:
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2009/178>

Kulturministeriet. (03. 03 2015). *retsinformation.dk*. Hentet 09. 05 2022 fra Retsinformation:
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2015/217>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.

Laursen, P. F. (2015). *Drop ambitionerne og lav bedre undervisning*. Hans Reitzels forlag.

Løw, O. (2014). Klasseledelse: Ramme-, proces- og relationsledelse. I O. Løw, & E. Skibsted, *Elevs læring og udvikling - også i komplicerede læringsituationer* (s. 149-165). Akademisk Forlag.

Madsen, B. (2019). *Aktionslæring som løftestang*. Hans Reitzels Forlag.

Meyer, H. (2005). *Hvad er god undervisning?* Hans Reitzels Forlag.

Molbæk, M. (2016). *Inkluderende klasse- og læringsledelse*. Institut for Uddannelse og Pædagogik - Aarhus Universitet.

Nielsen, B. (2021). *Grammatik i funktion - på opdagelse i sproget*. Samfundslitteratur.

Petersen, K. E., & Ladefoged, L. (2020). *Forskning med børn og unge - etik og etiske dilemmaer*. Hans Reitzels Forlag.

Præstegaard, J., & Nørby, S. B. (2016). Fokusgruppeinterview. I S. Glasdam, G. R. Hansen, & S. Pjenggaard, *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - indblik i videnskabelige metoder* (s. 152-171). Hans Reitzels Forlag.

Sonne-Ragans, V. (2020). Videnskabsteori i opgaven. I L. Rienecker, & P. S. Jørgensen, *Den gode opgave - håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser* (s. 183-218). Samfundslitteratur.

Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I L. Tanggaard, & S. Brinkmann, *Kvalitative metoder - en grundbog* (s. 29-54). Hans Reitzels Forlag.

Thejsen, T. (2020). Skolens kultur - spændetrøje eller sammenhængskraft? I K. B. Braad, & B. Jakobsen, *Undervisningskompetence* (s. 75-88). Samfundslitteratur.

Martin Libak Hansen – L180014
Mette Sanderhoff Thrane – L180019

Professionsbachelorprojekt
UCN -2022

undervisningsministeriet, B. o. (15. 05 1999). *retsinformation.dk*. Hentet 09. maj 2022 fra

Retsinformation: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1997/332>

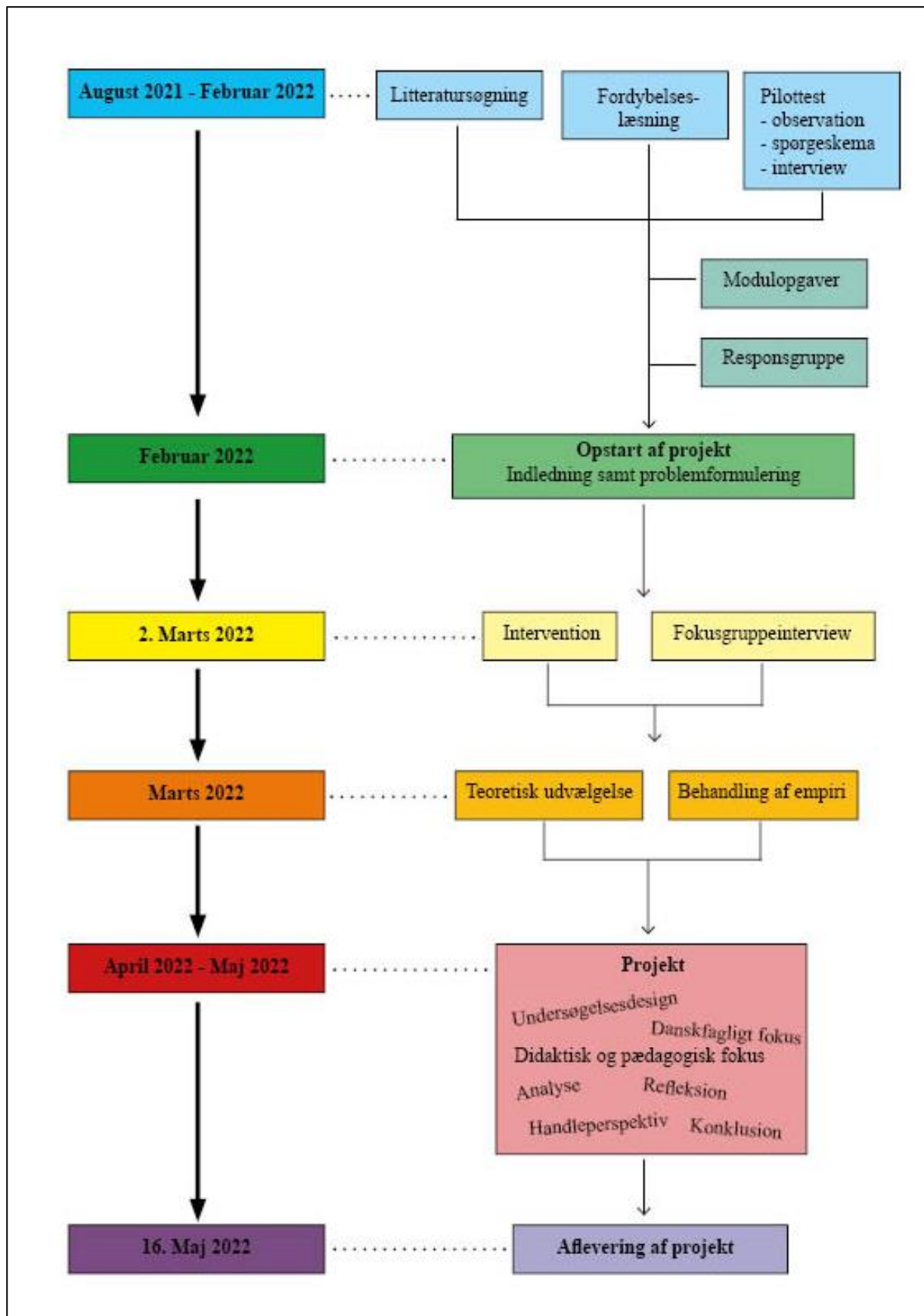
Undervisningsministeriet, B. o. (2019). *www.emu.dk*. Hentet 10. 05 2022 fra

<https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK-F%C3%A6llesM%C3%A5l-Dansk.pdf>

Vedsgaard Christensen, M. (2021). Undervisning i grammatik. I B. Nielsen, & J. Lieberkind, *Danskundervisning 4.-9.* (s. 553-598). København: Hans Reitzels Forlag.

Aagerup, L., & Willaa, K. (2016). *Lærereens undersøgelsesmetoder*. Hans Reitzels Forlag.

Bilag 1 – Tidslinje for projektet



Bilag 2 – Projektbeskrivelse interview

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål	interviewcitater, der anvendt i analyse.	Kodning	Analysetemaer/temaer
<p>Hvilke didaktiske og pædagogiske muligheder og udfordring oplever en lærer på mellemtrinnet i forhold til grammatikundervisning i dansk</p> <p>Læreren oplevelse af elevernes engagement ift til dette</p>	<p>Hvornår på dagen planlægger du at undervise i grammatik?</p>	<p>I-1 “Men jeg tager udgangspunkt i min syvende danskbog og femte danskbog, hvor det er... Fordi jeg mener, at det er sundt for dem, at de kronologisk kan se, øm vi skrider fremad og de kan se øjj nu har vi lavet så mange sider. Hvor for eksempel lige der jeg startede her, der var det kopier det hele, og det tror jeg faktisk, at det bliver en lille smule forvirrende for dem, fordi [der bliver taget i dørhåndtaget] hov hvor er mit kopiark henne? Altså så bliver det for flyvsk. Så jeg har simpelthen sagt, at vi skal have en bog, en fælles bog som vi kan bladre i. Så kan se, hvor vi er nået til.</p>	<p>Friske Eftertænksomme Bevægelse Variation</p>	<p>metodevalg klasseledelse elevmotivation</p>
	<p>Hvordan underviser du i grammatik i dansk?</p> <p>Hvilke didaktiske overvejelser ligger til grund for disse valg?</p>	<p>I-1 “Jeg synes det er en fordel, at man har en fast bog, man kører i. Men nogle gange synes jeg den faste bog, såå er man nødt til at tage en afstikker nogle gange”</p>	<p>gruppearbejde kronologi er sundt for dem</p>	<p>arbejds- og organisationsformer procesledelse rammeledelse</p>
	<p>Hvordan reagerer eleverne på grammatikundervisning</p>	<p>I-2 “... da jeg læste da var jeg ret stor tilhænger af genrepædagogikken i dansk... og det vil jeg rigtig gerne ha’ indført... det kræver så bare at øh... når de så kommer videre... at jeg har nogen der ligesom kender til det, og kan føre det videre... i stedet for at det bare stopper brat. For ellers så er der nogle meget forvirrede elever</p> <p>I-2 “... og få dem til at kigge på en sætning og så vide... okay - der er faktisk forskellige dele af den her sætning der gør forskellige ting... Og så i stedet for i de store klasser, at de har 117 forskellige betegnelser for hvad hver enkelt ord - sætning betyder... så... øhm... så er de delt op i de der fire blokke der er til at tage og føle på...”</p>	<p>kedeligt ansvar for hinanden fortælle med deres egne ord</p>	<p>elevmotivation co-learning dannelse kontekstualisering formativ evaluering</p>
	<p>Hvilke læremidler bruger du i grammatikundervisningen?</p>	<p>I-2 “... ellers så arbejder vi i min første danskbog... hvor de lærer i forhold til at stave... og</p>	<p>så de ved, hvad jeg har fokus på stadigvæk masse</p>	<p>summativ evaluering</p>

	(bøger, aviser, grammatikhæfter, musik)	rent lavpraktisk med... hvordan skriver vi bogstaverne - skriveretning og så' dn noget"	udfordringer	
--	---	---	--------------	--

Bilag 3 – Projektbeskrivelse fokusgruppeinterview

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål	Interviewcitater der anvendes i analysen.	Kodning	Analyseteaer/ temaer
Hvordan kan vi forstå grammatikundervisningen på 9. årgang?	<p>Hvad forstår og tænker I om ordet grammatikundervisning?</p> <p>Hvordan oplever i typisk grammatikundervisning på jeres skole?</p>	<p>“Ja jeg tænker også meget på kryds og bolle, og så'n med sådan med tillægsord og udsagnsord og sådan noget stav...”</p> <p>“Altså jeg tænker på noget komma og punktummer...”</p> <p>“Altså nogle gange når vi... lærerne har lidt travlt, så bliver vi sat til at lave Stav, og vi får selvfølgelig også hjælp. Men ellers får vi for eksempel klummer, essay og sådan noget for. Men jeg synes ikke, det er så meget vi så'n går i dybden med... Altså nogle gange kan vi også analysere, men det har jo ikke noget med grammatik at gøre, det er mere bare dansk.</p> <p>Jeg synes det er nemmere at gå til, når vi sådan bare specifikt får at vide, hvad vi skal gøre... ikke alt muligt andet med eksempler, men bare hvad vi skal gøre.</p>	<p>Grundled og udsagnsled</p> <p>Kommaregler</p> <p>Ordklasser</p> <p>Retstavning</p> <p>Grundled og udsagnsled</p> <p>Retstavning</p> <p>Lærerens dagligdag</p> <p>Sondring mellem grammatik og dansk</p> <p>Analyse</p>	<p>Formel grammatik sprogsystem</p> <p>Formel grammatik Sprogsystem</p> <p>Klasseledelse</p> <p>Didaktik</p> <p>Manglende transparens/sammenhæng til fagets andre områder</p> <p>Funktionel grammatik</p> <p>Fortolkning</p>

		<p>Altså jeg tænker også meget det der med, at det er dejligt at der står, hvad man skal, for så kan man ligesom bare gå i gang.</p> <p>Jamen det er da nemmere at finde til Rom, hvis man har sat en GPS til.</p> <p>“... Men ellers får vi for eksempel klummer, essay og sådan noget for. Men jeg synes ikke, det er så meget vi så'n går i dybden med... Altså nogle gange kan vi også analysere, men det har jo ikke noget med grammatik at gøre, det er mere bare dansk”</p>		
<p>Hvilke muligheder og udfordringer peger denne viden om grammatikundervisning på i den faktiske praksis?</p>	<p>Bruger i det i har lært om grammatik, når i selv skal skrive og producere tekster?</p> <p>Hvad motiverer dig/jer når i har grammatikundervisning?</p>	<p>Jamen... Hvis du skal skrive en stil, så synes jeg da, at det er motiverende, at du kan dit grammatik og måske får højere karakter end, hvad du gjorde, hvis ikke du kendte den.</p> <p>“ Jeg tror også, det er meget det samme det der med, at så sidder man og tænker over, at det kunne være spændende at skrive om det her eller... Altså ja sådan spændende at se hvilke forskellige måder altså en klumme og alle mulige forskellige måder at...”</p> <p>“... altså jeg synes bare sådan, at den er mere interessant. Fordi igen man kan selv fortolke på det... Æh og jeg</p>	<p>Anvendelse på bagkant</p> <p>Teaching to test</p>	

	<p>Vi har arbejdet med grammatik i hæfter og grammatik i modeltekster. Hvad tænker I om de to måder at arbejde på?</p>	<p>har... Altså det første der når der bare står, det kan godt blive sådan lidt kedeligt synes jeg”</p> <p>“Altså jeg har nok aldrig lyst til det... [interviewer og informant griner]... men altså... ja hvis jeg skal være ærlig...”</p> <p>“Altså den første der ved vi jo sådan... Der kan det jo kun være rigtigt eller forkert, og den anden der kan det godt være mere sådan, hvad vi selv tænker og hvad vi selv fortolker...”</p> <p>Ja det var spændende, sådan der at se forskellen på dem. Altså sådan man lærer jo også meget i bare at læse en tekst her, og så finde de her ting, end bare at få givet nogen ting, hvor der står hvad man skal.</p>	<p>Forskellige måder at lære på</p> <p>Rigtigt eller forkert svar -</p> <p>fokus på at finde det rigtige svar frem for at lære om betydningen i konteksten</p> <p>Samfundssyn på grammatik</p>	
--	---	--	--	--

Bilag 4 – Informationsbrev til forældre

Undersøgelse af grammatikundervisning

Hvem er vi?

Vi er to lærerstuderende, som er ved at afslutte vores uddannelse med et bachelorprojekt på UCN Hjørring. På baggrund af forskningsrapporten Gramma3 samt pilotinterviews med praktiserende lærere er vi blevet nysgerrige på dansk grammatikundervisning i praksis.

Hvad vil vi?

Vi ønsker at undersøge, hvordan forskellige tilgange til grammatikundervisning støtter elevernes danskfaglige kompetencer, samt i hvilken grad praktiserende lærere finder disse tilgange anvendelige eller begrænsende imod at kvalificere elevernes danskfaglige færdigheder.

Hvordan vil vi undersøge?

Vi vil sammen med eleverne fra 9. klasse foretage to timers grammatik med to forskellige tilgange. Første lektion vil indeholde "almindelige" grammatikøvelser fra udvalgte grammatikhæfter. Anden lektion vil tage udgangspunkt i en tekst, hvor vi sammen med eleverne fremhæver de sproglige valg og grammatiske kendetegn, hvorefter eleverne i grupper skal gøre brug af sproglige og grammatiske valg.

Lektionerne bliver afsluttet med et fokusgruppeinterview, hvor klassen er opdelt i to grupper. Her vil vi spørge ind til elevernes opfattelse af grammatik generelt, samt tale om de to forskellige tilgange, de netop har afprøvet sammen med os.

Hvorfor vil vi det?

Det vil vi bl.a. fordi, at Gramma3 fremhæver at den "almindelige" og isolerede grammatikundervisning ikke har en umiddelbar indflydelse på elevers læse- og skrivefærdigheder. Og fordi lærerne fra vores pilotinterviews er bekendte med andre undervisningsmetoder end dem fra de klassiske grammatikhæfter.

Hvordan behandler vi indsamlede data?

Resultaterne af undersøgelsen vil blive anonymiseret, således at hverken skole, deltagere eller tidspunkt for undersøgelsen etc. fremgår i bachelorprojektet.

Vi ser frem til at "låne" eleverne til vores undersøgelse af grammatikundervisning i praksis, og håber at alle vil være med. Hvis I har indsigelser hertil, så tag fat i barnets kontaktlærer.

Venlige hilsener fra

Martin Libak og Mette Thrane
Lærerstuderende fra UCN Hjørring

Bilag 5 – Eksempel på grammatikhæfte

Grammatikøvelser

👁️ -ene eller -ende?

💡 Huskeregel!

Det kan være svært at høre forskel på *for* og *får*. *For* er en præposition, mens *får* er nutidsform af verbet at få. Hvis du kan erstatte *for* eller *får* med *må få*, er *får* det rigtige ord.

Eksempel:

- Til foråret *for/får* jeg en ny cykel.
- Det tager *for/får* lang tid at gå hen til Sebastian, så min mor kører mig.

✍️ Vælg og markér det rigtige ord i de nedenstående sætninger

1. For/Får mange år siden var der en mand, der skød en verdensberømt popsanger.
 2. Jeg tænker sommetider på, hvad der for/får nogen til at gøre noget så grusomt.
 3. I sidste uge holdt vi fødselsdag får/for min lillesøster hele tre gange.
 4. Til næste år får/for hun ikke så mange gaver, for det er sidste gang, vi har inviteret så mange gæster.
 5. Min far har lovet at læse højt af H.C. Andersens eventyr for/får mine små søskende.
 6. For/Får Berta og Yvonne altid deres vilje, når de plager om noget?
 7. Næ, det er kun for/får anden gang i træk, at det lykkes dem.
 8. Selv om det er gammeldags, skal man stadigvæk bukke og neje for/får Danmarks dronning.
 9. Min storebror i gymnasiet har fået et essay får/for til i næste uge.
 10. Jeg lukker døren for/får vinden, for ellers bliver det så koldt.
 11. Ja, og min lillebror skal slet ikke sørge får/for noget.
 12. Hos min fætter får/for de slik flere gange om ugen – næsten hver dag.
 13. Søren gik hen til Alexander for/får at få at vide, hvad foldboldtræneren havde sagt.
 14. I gamle dage gav man naturalier i stedet får/for penge, når man købte noget på torvet.
-

Bilag 6 – Eksempel på grammatikøvelse

Verbernes tempus

Læringsmål:

- Jeg har viden om tekstelementers opbygning og funktion.
- Jeg kan forstå komplekse tekster.
- Jeg har viden om sproglige virkemidler.

Begrebsliste:

Tempus (tid) beskriver udsagnsordenes/verbernes tid. Det placerer handlingen eller fortællingen i tid i forhold til andre handlinger eller fortællinger og i forhold til fortælleren.

De primære tider er datid (præteritum og/eller imperfektum), nutid (præsens) og fremtid (futurum)

- **Datid/præteritum** beskriver primært noget fra fortiden. (ex. jeg gik en tur).
- **Nutid/præsens** bruges om det, der sker lige nu og her. (ex: jeg går en tur).
- **Fremtid/futurum** bruges til at beskrive det som sker i fremtiden. (ex: i morgen går jeg en tur).

De sekundære tider er førdatid (pluskvamperfektum), førnutid (perfektum) og førfremtid (futurum exactum eller futurum perfektum).

- **Førdatid/pluskvamperfektum** beskriver det, der sker før/forud for datid. (ex: han *var gået*, da vi kom).
- **Førnutid/perfektum** beskriver det, der sker før/forud for nutid. (ex: de kartofler, vi spiser, *har kogt* i 20 minutter).
- **Førfremtid/futurum perfektum** ligger før/forud for fremtid, men findes på dansk kun som en konstruktion. (ex: det ville være dejligt, hvis du havde *læst* lektier, inden vi skal i biografen i næste uge)

Opgaver:

- **I skal nu i fællesskab med klassekammeraterne og læreren analysere modelteksterne. I skal markere alle verber i teksterne og undersøge, hvilken tempus de er skrevet i, og hvilken betydning dette har for teksten.**
- **I skal i grupper på jagt i nyhedsartikler. I skal undersøge, hvordan tempus bruges. I kan finde artikler på Politiken, Ekstrabladet, BT eller lignende. Hvis I selv har lavet nyhedsartikler tidligere, må disse også meget gerne inddrages.**

Vi gennemgår jeres fund i fællesskab på klassen.

- **I skal skrive en nyhedsartikel, hvor I forsøger at gøre brug af skift i tempus, som I har set i de tidligere opgaver.**

Bilag 7 – Eksempel på modeltekst

Smitter vold i computerspil af på dit barn?

Counter-Strike gør ikke dit barn mere voldeligt end at lege 'røvere og soldater', viser langt størstedelen af nyere forskning.



Mange børn bruger flere timer om dagen på at spille computer.

(© Simon Skipper/
Ritzau Scanpix)

EMILIE AAGAARD
10. SEP. 2017 KL. 15.28

Dit barn sidder på et mørkt værelse med hørebøffer på. I mange timer ser hun kun i én retning: Computerskærmen.

Hun ænser måske slet ikke, at du kommer hjem, og du må hen og løfte hørebøfferne for at sige "så er der aftensmad!".

I det øjeblik ser du også på skærmen: Der er våben og blod over det hele.

Det virker voldsomt.

Og måske kan følgende tanke opstå i dit hoved: Kan volden fra computerspillet smitte af på mit barns opførsel i den virkelige verden?

Forskningen siger nej

Ifølge professor emeritus ved Center for Uddannelsesudvikling og Digitale Medier på Aarhus Universitet, Carsten Jessen, skal du ikke være bekymret:

- I al den forskning, jeg har været med til at lave her i Danmark, er der intet, der tyder på at volden skulle 'smitte', fortæller han.

Rune Kristian Lundedal Nielsen, psykolog og forsker ved IT-universitetet i København, giver ham ret:

- Man kan sagtens blive skræmt af computerspil, hvis man

” *Jeg sad og så ham spille computerspil og sagde 'hov, der døde du' flere gange. Til sidst rettede han mig: 'Jamen jeg dør jo ikke rigtigt, jeg kan bare genleve'.*

CARSTEN JESSEN, FORSKER AU

Bilag 8 – Dekonstrueret modeltekst

Uddrag fra "Tag gaden tilbage" - Sarah Engell og Sanne Munk Jensen (2019, Gyldendal)

Da vækkeuret **ringer**, **har** jeg allerede **været** oppe i over en time. Jeg **har** været i bad og **har** lagt makeup, fontørret mit hår og **er trukket** i det outfit, som jeg i går aftes, inden jeg **faldt** i søvn, **lå** og **planlagde** oppe i mit hoved; de gamle og løse Levi's-jeans, som jeg **har klippet** det nederste af benene af, så de **stumper**, og en cropped top med korte ærmer, som jeg **har syet** ud af noget sort, tykt crepestof, jeg engang nærmest **fik smidt** i nakken af Marianne nede i Ret og Vrang, fordi hun **mente**, at det **var** umuligt **at sy** i og derfor så godt som usælgeligt. "Men hvis nogen **kan** få noget ud af det, Polly, så **er** det da dig..."

Da jeg tager mine sneaks på og ser mig i spejlet, **er** det alligevel ikke helt, som jeg **havde forestillet** mig. Der **er** noget med jeansene. De **er** ligesom for lange og **stumper** ikke nok, til at man **kan** se, at det **er** det, de **skal**. Jeg **jokker** ud af sneaksene og **trækker** bukserne af igen. **Lægger** dem op på bordet og **glatte** dem med håndfladen, inden stofsaksen **skærer** yderligere fire centimeter af hvert bukseben. **Trevler** dem hurtigt og skodesløst. **Tager** dem på igen og **står** længe og **masserer** hæl og vrist ned i sneaksene, så jeg **slipper** for **at binde** snorebåndene op. **Ser** mig igen i spejlet. Sådan. Perfekt. Bare lidt koldt i forhold til årstiden, måske. Den sorte hættetroje **ligger** bagerst i skabet, og jeg **holder** den op foran mig. Den halve appelsinskive **ligner** en solopgang og de hvide Ellesse-bogstaver. Jeg **begraver** ansigtet i den. **Står** længe sådan, indtil mine næsebor **har absorberet** hans duft. Jeg **har** lyst til **at tage** den på. For **at føle**, at han **er** med mig. At han **er** der for mig, Warcraft, også selvom det **er** indbildning.

ringer = verbet fortæller om en konkret genstands handling

har = hjælpeverbum til *været/lagt/klippet/syet/absorberet*, og fortæller at sætningen er i perfektum

været/lagt/klippet/syet/absorberet = hovedverbum, og fortæller om en konkret persons handling

er = hjælpeverbum

trukket = hovedverbum, fortæller at sætningen er i perfektum

faldt/lå/planlagde/var = verbum i præteritum

fik = hjælpeverbum til *smidt*, fortæller at sætningen er i pluskvamperfektum

smidt = hovedverbum, pluskvamperfektum

mente = verbum, fortæller om en konkret persons holdning

at sy/binde/tage/fole = verbum i infinitiv, udtrykker ikke en bestemt tid men handlingen generelt

kan = modalverbum, som henviser til at *nogen* har evne/muligheden for at gøre noget

er/jokker/trækker = verbum i præsens

havde = hjælpeverbum til *forestillet*, viser sætningen er i pluskvamperfektum

forestillet = hovedverbum, som henviser til jeg-personens indre

stumper = verbum i præsens, og henviser til en bestemt genstand

skal = modalverbum der henviser til at nogen har krav på, eller forpligtelse til at gøre noget

lægger/glatte/trevler/tager/står/masserer/slipper/ser/holder/begraver/står = verbum i præsens der henviser til jeg-personens handlinger

skærer/ligner/ligger = verbum i præsens og henviser til en genstands egenskaber, placering og udseende

har = hovedverbum, henviser til at jeg-personen besidder noget - i dette tilfælde *lysten*