

At skabe betydning med grammatik: Et repertoire af muligheder

Af Debra Myhill, Helen Lines og Annabel Watson, University of Exeter, UK

Oversat af Peter Fregerslev

Placeringen af grammatik i læseplanen for faget engelsk

Placeringen af grammatik i læseplanen for faget engelsk eller for fremmedsprog har i lang tid været kilde til en diskussion, som professionelle, politikere og offentligheden har engageret sig i med uhæmmet entusiasme. Diskussionen har indimellem været præget mere af ideologi eller polemik end af intellektuelt engagement med et seriøst program. Det skyldes til dels, at grammatik er blevet uløseligt forbundet med forestillingen om korrekthed og standardisering. Især Hancock (2009) har argumenteret for, at "grammatik er fejl, og fejl er grammatik i meget af den offentlige forestillingsverden". Man kan være sikker på, at hvis spørgsmålet om grammatik er på dagsordenen, vil 90 % af bidragsyderne i diskussionen fokusere på spidsfindigheder inden for grammatisk korrekthed. Det være sig frie participier og spaltede infinitiver¹ eller den decidede lingvistiske synd her i England: 'Estuary-English'². Ofte handler debatten slet ikke om grammatik, men om accent og udtale: 'Estuary-English' drejer sig for eksempel mere om accent end om grammatisk variation fra standard-engelsk. Og inden længe bliver præcisionen i vores brug af grammatik en prøvesten, med hvilken vi vurderer nationens moral. Få din grammatik galt i halsen, og hele nationens bygningsværk ryster i sin grundvold. For næsten hundrede år siden argumenterede Newbolt Report for en korrigerende tilgang til sprog ved at bandlyse de 'dårlige talevaner grundlagt i hjem og på gaden' (Newbolt 1921), og i 1980'erne forbandt den britisk konservative politiker Norman Tebbit 'dårligt engelsk' med involvering i kriminalitet. Tendensen til at associere grammatisk korrekthed med "*en mere generel "kamp" mod mørke sociale kræfter og som et middel til at imødegå anarkiet i (arbejderklassens) hjem og gade*" (Cameron 1995:96) – er vedvarende.

Måske på grund af dette har engelske uddannelsespolitikere vaklet i spørgsmålet om grammatikkens rolle i læseplanen. I de fleste engelsktalende lande blev de rigide opgaver og mekaniske analyse- og grammatikøvelser forladt i løbet af 1960'erne – som følge af undervisernes manglende tiltro til værdien af grammatik. Man følte slet ikke, at grammatikundervisningen havde nogen betydning for børn og unges kompetencer inden for læsning, skrivning og tale – og den var i bedste fald kun et redskab i tilegnelsen af en abstrakt sproglig viden. Den dominerende opfattelse af grammatik er ram-mende sammenfattet af Dixon (1975:55):

¹ Oversætterens note: 'Frie participier' henviser til, at et participium placeres i en form for selvstændig sætningsdel, ofte i starten af sætningen, f.eks.: walking through the streets, the houses were red. 'Spaltede infinitiver' refererer til det fænomen, at et adverbium placeres midt i en infinitiv, f.eks.: to actually push.

² Oversætterens note: 'Estuary-English' er en dialekt, der især tales i det sydøstlige England og London-området omkring Themsen.

”Som forskningen påviste, kunne vi ikke, når vi underviste i traditionel grammatik, hævde, at vi hermed udviklede et funktionelt sprog. Grammatikundervisere, både før og nu, har gjort sig skyldige i at integrere en form for viden, der hverken er blevet en guide til praksis eller nogen anbefaling.”

Ved indførelsen af en national læseplan i England i 1990 blev grammatik imidlertid re-introduceret som område i faget engelsk. Der har været tre udgaver af national læseplan siden 1990 (engelsk viste sig at være det mest kontroversielle fag), men selvom ordlyd og betoning varierer i de forskellige versioner, er opmærksomheden alle steder rettet mod talt og skrevet korrekthed og mod standard-engelsk. 2007-versionen fastslår, hvad skriftlig fremstilling angår, at elever burde benytte *”de grammatiske former i standard-engelsk korrekt for at kunne anvende en bred vifte af sætningstyper med særligt formål og virkning”*. Men denne seneste version hæfter sig også ved potentialet i grammatik som betydningsskabende redskab. Inden for skriftlig fremstilling forventes elever for eksempel at lære, hvordan de *”anvender en bred vifte af sætningsstrukturer til at understøtte opgavens formål, til at skabe tydelighed, betoning og særlige effekter og til at udvide, forbinde og udvikle ideer”*. Ikke desto mindre er vi, både på politisk og professionelt niveau, ikke i nærheden af at formulere en sammenhængende pædagogisk tænkning, når det gælder grammatik i læseplanen.

Grammatik som resurse i skriftlig fremstilling? Hvad fortæller forskningen os?

Beslutningen om at opgive grammatikundervisningen, fordi den ikke bidragede til udvikling af børns sproglige kompetencer, kan synes klog, når man skeler til forskningsmæssig evidens. Forskningen har i særlig grad fokuseret på, om eksplicit undervisning i grammatik udvikler børns skrivning, og konklusionerne fremstår som negative. Hillocks og Smith (1991) fastslår, at *”forskningen, over en periode på næsten 90 år, konstant har vist, at undervisning i skolegrammatik kun har lille eller ingen betydning for elever”*. En samling robuste metastudier over de seneste 50 år (Braddock et al 1963; Elley et al 1975; Hillocks 1986; Andrews et al 2006) kommer alle til den konklusion, at grammatikundervisning som redskab ikke har nogen betydning for elevers skriveudvikling. Der er imidlertid problemer med stort set alle forskningsprojekterne, som disse metastudier undersøger. Gentagne gange har der været fokus på, hvorvidt en isoleret grammatikundervisning, så som at lære om transformationsgrammatik eller sætningsanalyse, udvikler skrivning. Og man må forståeligt nok spørge, hvorfor nogen kan tro, at man ved at kunne identificere substantiver eller helsætninger om mandagen kan være i stand til at udvikle børns skrivning om fredagen! Hvis undervisningen udelukkende går ud på at identificere navnene på komponenterne i en forbrændingsmotor, er det kun til lille nytte, hvis man ønsker at vide, hvordan man reparerer en bil.

En nærlæsning af forskningsrapporter åbner imidlertid for nye måder at tænke på. En undervisningspraksis i USA med fokus på kombination af sætninger har været i søgelyset i et stort antal forskningsprojekter, hvor unge skribenter undervises i at kombinere simple sætninger og udvikle mere komplekse sætninger, og hvor brugen af underordning og konjunktion søges varieret. To metastudier i USA (Graham og Perin 2007)

og i England (Andrews et al 2006) argumenterer begge for, at der er evidens for virkningen af denne undervisningsstrategi. Det er i høj grad en praktisk undervisningsstrategi, mere end det er en abstrakt begrebsanalyse, og Graham og Perin hævder, at *"når voksne undervises i gradvist at skrive mere komplekse sætninger, forandrer det kvaliteten i deres skrivning"* (2007: 18). Over for denne tilgang kan der imidlertid rettes flere former for kritik. For det første skaber det at producere mere komplekse sætninger ikke nødvendigvis bedre tekster; sætninger må anvendes, så de passer til form og formål. For det andet har meget af kritikken fastslået, at det ikke er kombinationsstrategien i sig selv, der forbedrer tekster, men den supplerende og eksplicite samtale om sproglige muligheder og funktioner.

Debatten om metoder til kombination af sætninger er interessant, fordi den rejser vigtige spørgsmål om sammenhængen mellem grammatik og skrivning, og fordi opmærksomheden rettes mod de undervisningsstrategier, der kan bidrage til udvikling af elevers anvendelse af sproglige strukturer. Der, hvor forskningens fremhævelse af grammatikkens kvaliteter synes mest på sin plads, er, når grammatiske pointer knyttes til skriveundervisning, enten i arbejdet med sproglige træk inden for en genre eller i skrivebehovet hos et givent barn. Når det gælder undervisning, der introducerer elever til sproglige træk inden for forskellige genrer, viser Australien vejen. Beverly Derewiankas og Frances Christies arbejder (2001; 2009) indeholder et klart fokus på skriveudvikling, idet grammatikken her anvendes som værktøj til at skabe forståelse for, hvordan tekster fungerer. Disse arbejder har haft stor indflydelse på læseplanen i den engelske folkeskole.

I USA fandt Fogel og Ehri (2000) succesfulde resultater i en undervisning af elever med Black Vernacular English³ som mundtlig tradition. En undervisning, hvor eleverne modtog eksplicit undervisning i skrevet standard-engelsk, og hvor de havde mulighed for at omforme Black Vernacular-sætninger til standard-engelsk. Argumentet, der understøtter disse tilgange, er, at grammatik i den form for undervisning er hele omdrejningspunktet og et særskilt emne. Men en sådan undervisning vil næppe bidrage til skriveudvikling, da der netop ikke skabes forbindelse mellem grammatik og skrivning eller mellem grammatik og betydning.

Vores egne forskningsprojekter i England har i høj grad taget udgangspunkt i denne præmis: En dekontekstualiseret grammatikundervisning, der indbyder til identifikation og etikettering af ordklasser og sætningsstrukturer, vil ikke understøtte udviklingen af skrivning (selvom selvfølgelig et sådant sprogligt arbejde kan have værdi i sig selv). En læseplan for skriftlig fremstilling, som samler opmærksomheden om grammatik i selve tekstproduktionen på en funktionel og formålsbestemt måde og i relevante faser af læreprocessen, er en klart mere positiv vej at gå fremadrettet. På den måde bliver unge skribenter introduceret til det, vi kalder for "et repertoire af uendelige muligheder". Dvs. de præsenteres eksplicit for, hvordan forskellige måder at forme sætninger eller tekster på, eller et forskelligt valg af ord, kan udvikle nye måder at skabe betydning på. Målet for sådan en tilgang er at understøtte elever i at tage kontrol med teksten, i at foretage valg, som gør det muligt for dem at forme deres egen stemme i teksten, og i at skabe tekster, der opfylder deres retoriske mål. Vi tænker hermed at

³ Oversætterens note: Black Vernacular English er en engelsk dialekt, der tales af afroamerikanere i det sydlige USA, navnlig i byerne.

kunne hjælpe elever med at blive designere af tekster, at forstå teksternes liner og væv, deres form og nuancer, og at blive i stand til at kombinere både kreativ og kritisk tænkning i skriveprocessen.

Vores undersøgelse

Stillet til ansigt med de tilbagevendende argumenter om værdien af grammatik følte vi imidlertid, at det var vigtigt at forpligte os på noget robust forskning, der undersøgte virkningen af funktionel grammatikundervisning – i udviklingen af unge menneskers skrivning. Takket være finansieringen gennem the Economic and Social Council (ESRC) var vi i stand til at skabe et stort studie. Vi udarbejdede tre undervisningsprogrammer i skriftlig fremstilling, baseret på en kontekstualiseret grammatik, og havde i hvert program fokus på særlige genretræk eller kendetegn ved skriveprocessen. Vores arbejdsdefinition på kontekstualiseret grammatikundervisning indeholdt disse tre hovedprincipper:

- Introduktionen af grammatiske konstruktioner og terminologi foregår på et tidspunkt i undervisningsforløbet, der er relevant for læreprocessens fokus.
- Undervisningen retter sig mod effekter og konstruktion af betydning, ikke mod de grammatisk træk eller terminologien i sig selv.
- Undervisningens mål er at åbne for et repertoire af muligheder, ikke at undervise i 'korrekte' måder at skrive på.

Disse principper blev udviklet til et sæt af pædagogiske strategier, der blev retningsgivende for de enkelte undervisningsforløb:

- Det grammatiske metasprog anvendes, men det bliver altid forklaret gennem eksempler eller mønstre.
- Der skabes altid sammenhæng mellem det grammatiske emne, der introduceres, og hvordan det måtte forbedre teksten, der arbejdes med.
- Brugen af 'efterligning': Man tilbyder elever en række modeller og eksempler, som de kan lege med og bagefter bruge i deres egne tekster.
- Der integreres aktiviteter, der opmuntrer til samtale om sprog og effekter.
- Der bruges autentiske eksempler fra autentiske tekster.
- Der anvendes aktiviteter, der støtter elever i at foretage valg og at blive designere af deres egen skrivning.
- Der opmuntres til brug af sproglege, eksperimenter og spil.

De tre undervisningsprogrammer fokuserede hver på én skriftlig genre: fortællende fiktion, argumentation og lyrik, og hvert program blev designet til at strække sig over et forløb på tre uger. Programmerne byggede på læseplansstof specificeret i Framework for English (det politiske dokument, der blev anvendt af statskoler i England) og indeholdt både detaljerede lektionsplaner og alle medfølgende resurser.

32 lærere fra 32 skoler deltog, og eleverne i undersøgelsen var 13-14 år. I starten af projektet undersøgte vi lærernes viden om både litteratur og sprog og inddelte dem i to grupper, idet vi sørgede for, at hver gruppe indeholdt et antal lærere med god grammatisk viden, da vi vidste, at lærernes grammatiske viden kunne blive en kritisk faktor. Én gruppe af lærere, interventionsgruppen, underviste i de tre undervisningsprogrammer, vi havde produceret, over en periode på et år (ét program pr. semester), mens den anden gruppe, kontrolgruppen, udviklede deres egne undervisningsforløb. Kontrolgruppen skulle dog anvende de samme tre genrer, det samme læseplansstof og producere de tilsvarende skriveopgaver; de modtog også hele materialet, som interventionsgruppen modtog, og det var tilladt for dem at bruge det, som de ville. Før undervisningen startede, skrev alle elever en del af en personlig fortælling, og de skrev endnu en del i slutningen af projektet. Teksterne blev bedømt eksternt af Cambridge Assessment, der udviklede og bedømte de nationale tests i engelsk på Key Stage 3⁴. For at kunne vurdere betydningen af en kontekstualiseret grammatikundervisning sammenlignede vi elevernes skriftlige resultater i de personlige fortællinger i begyndelsen og i slutningen af undersøgelsen. I sammenhæng med den statistiske analyse observerede forskerteamet lektioner, interviewede lærere og elever og samlede stikprøver af elevtekster inden for hver af genrerne.

Forskningsresultaterne indikerer, at der var en signifikant positiv effekt hos de elever, der havde modtaget undervisning ud fra vores undervisningsprogrammer. I statistiske termer var effekten på 1.53, hvilket er et meget stærkt resultat. Udtrykt i lægpersoners termer forbedrede eleverne i interventionsgruppen over året deres skrivning med 20 % sammenlignet med 11 % i kontrolgruppen. Interessant er det, at den funktionelle grammatikundervisning viste sig at støtte de fagligt stærke elever mest, da de forbedrede sig i højere grad end svage skribenter. Dette rejser spørgsmål, som vi ikke kan besvare ud fra den foreliggende undersøgelse: Om forskellene skyldes, at grammatikken er for abstrakt for svagere skribenter, om de fandt det vanskeligt at omsætte det tillærte til deres egen skrivning, eller om vi introducerede aspekter af grammatik, der var mindre relevant for deres eget skrivebehov. Det er vigtige spørgsmål, som bør forfølges nærmere.

Vores interview og observationer tydeliggjorde, at der var signifikante faktorer i undervisningsprogrammerne, der synes at forklare det positive resultat:

- ✓ Den eksplicite undervisning i grammatiske konstruktioner: Mange af lærerne gav udtryk for, at undervisningsprogrammerne opmuntrede dem til at undervise i grammatiske aspekter, som de aldrig havde undervist i før.
- ✓ Værdien af samtaler om, hvordan sprog fungerer: Observationerne og elevinterviewene viste, at undervisningsprogrammerne ansporede til ægte samtaler, der handlede om effekten af forskellige måder at udtrykke ideer på og forklare forskellige valg på.
- ✓ Lærernes grammatiske viden: Lærere, som var mindre fortrolige med grammatik, kæmpede med grammatik i programmerne, idet de nogle gange gav ukor-

⁴ Oversætterens note: Key Stage 3: Det niveau af nationale tests, elever prøves på i England, når de bliver ca. 14 år.

rekte forklaringer og var nervøse i håndteringen af elevernes spørgsmål. I kontrast til det var de lærere, der var mere fortrolige med grammatik, i stand til at tage imod elevernes svar og udvikle og udvide elevernes tænkning.

I den resterende del af artiklen vil vi dele nogle af undervisningsstrategierne og ideerne fra hver af undervisningsprogrammerne, idet vi håber, at de vil kunne illustrere og eksemplificere, hvordan grammatikundervisningen blev realiseret i klasserummets praksis.

Grammatik som understøttende redskab i skrivning af fortællende fiktion

Det overordnede mål for undervisningsprogrammet om fortællende fiktion var, at eleverne skulle lære, hvordan de bevidst kunne kontrollere, formgive og skabe deres tekst. Det kom især til at handle om at:

- skabe sammenhæng mellem læsningen af fiktion og de valg, de træffer som skribenter
- forstå, hvordan skribenter skaber scenarier og udvikler en karakters synsvinkel og stemme
- forstå, hvordan skribenter varierer ordvalg og sætninger af hensyn til virkningen
- eksperimentere med sproglige og litterære teknikker i deres egen skrivning.

For at opmuntre til frie eksperimenter blev eleverne bedt om at producere en plan for hele historien, men kun at skrive en del af den. En bred eventyrgenre blev valgt, og der blev udarbejdet en serie af stillbilleder, knyttet til genren, på PowerPoint for at understøtte tilblivelsen af ideer og ordvalg og for at fremme samtalen om scenarie, karakter og plot. Lærerne blev opfordret til at skabe forbindelser mellem billederne og tekstskrivningen, f.eks. ved at opmuntre eleverne til at eksperimentere med 'close up'- og 'vidvinkel'-beskrivelser eller at overveje fortællesynsvinklen ud en fra bevidsthed om, hvem der 'kigger gennem linsen'. Mange elever er i høj grad visuelle i deres litteraturlitgang og kan profitere af at forbinde ideer til billedkomposition med ideer til skrivemåder.

Synsvinkel og stemme

Under aktiviteter i den første uge af programmet blev elever opfordret til at lægge mærke til, at skribenter vælger en synsvinkel frit – øjnene, gennem hvilke vi oplever begivenheder – og skaber en karakteristisk stemme, som vi hører i vores hoveder, når vi læser. En terminologi til diskussion af narrative valg (f.eks. første/tredje person; parallelfortælling; flashback; nutid/datid) blev introduceret gennem passende udtryk og definitioner, og begreberne blev illustreret vha. korte tekstcitater, der rummede eksempler på forskellige fortælleteknikker.

For hvert citat blev diskussionen aktualiseret af spørgsmålet: Hvis øjne ser vi igennem? Hvad lyder deres stemmer som? Hvordan reagerer I? Derefter arbejdede eleverne to og to med at udvikle en tekst og evaluere virkningerne:

Prøv at:

Charlie tager mig i hånden og fører mig, da han ved, at jeg ikke ønsker at tage med. Jeg har aldrig gået med krave før, og jeg er ved at kvæles. Mine støvler er mærkelige og tunge at have på. Mit hjerte er også tungt, fordi jeg frygter for det, jeg er på vej til. Charlie har tit fortalt mig, hvor forfærdelig skolen er: om Mr. Munnings og hans rasende temperament og det lange smældende spanskør, som han hænger på væggen over sit kateder. Jeg har ikke lyst til at gå med Charlie. Jeg har ikke lyst til at gå i skole.'

(Af: *Private Peaceful* af Michael Morpurgo)

Prøv at ændre:

- nutid til datid
- første person til tredje person
- synsvinkel: omskriv denne scene, så den ses gennem Mr. Munnings øjne, mens han ser Charlie slæbe Tommo i skole.

Hvilken version kan du bedst lide?

Læg mærke til, at det er eksperimentet, det at prøve noget af og diskutere mulighederne, der betones her; ikke formuleringsopskrifter for gode skrivemåder.

Lærerne rammesatte skriveforløbet, og lektionsforslagene, som de kunne bruge eller omforme, relaterede til specifikke billeder. For eksempel blev Jean Guichards berømte billede fra hans serie af fyrtårne-fotografier i Bretagne anvendt til at illustrere to mulige udsigtspunkter. En tilskuers blik på fyrpasseren skabte en tredjepersons synsvinkel (som gennem en kameranlinse):

Han stod i døråbningen med hænderne i lommerne og så overraskende afslappet ud. Stormen hærgede rundt om ham, men han så næsten ikke ud til at opdage det. Et varmt orange lys blev kastet fra et af vinduerne.

Modsat producerede billedet af fyrpasserens eget udsigtspunkt en førstepersons synsvinkel:

Jeg så helikopteren hvirvle væk, bevæget af stormen. Mine ører blev fanget af vandets brølen. Jeg følte mig alene og bange: Hvordan ville jeg overleve?

Eleverne blev bedt om at give udtryk for, hvilken stemme og synsvinkel de fandt mest virkningsfuld.

Endvidere støttede leg med roller og historiefortælling eleverne i at foretage fortælle-mæssige valg. Ved at anvende de følgende instruktioner og opgaver skabte de en historie med flere forskellige synsvinkler:

| | |
|---|--|
|  | <p>Du er personen på billedet. Fortæl os historien om, hvordan du endte her.</p> |
| | <p>Du arbejder som inspektør for RSPCA.⁵ Fortæl os, hvad du fandt, da du ankom til stedet, og hvad du besluttede at gøre.</p> |
| | <p>Du arbejder i en butik i nærheden og ser tit dette par, når du forlader arbejdet. Fortæl os, hvad du tænker om dem.</p> |
| | <p>Du er hunden. Fortæl os om dit liv med din ejer.</p> |

Eleverne anvendte også et uddrag af Peter Benchleys *Jaws* og omorganiserede synsvinklerne: af drengen drivende til søs på sin luftmadras og af den cirkulerende haj, inden de selv integrerede en tredje synsvinkel og valgte, hvor i historien de ville indsætte det supplerende afsnit.

At konstruere sætninger

I den anden uge af undervisningsprogrammet var der fokus på at konstruere varierede og interessante sætninger. Mange elever tror, at en 'simpel' sætning er en 'kort' sætning, og enten overforbruges disse i troen på, at korte sætninger automatisk skaber spænding, eller eleverne undgår dem som udtryk for, at de er utrænede skribenter.

Der blev igen anvendt et billede til udvikling af ordforrådet, og på en PowerPoint-præsentation forsøgte lærerne at vise, at simple sætninger kan være både korte og lange, 'sparsomme' eller meget detaljerede, og at den interessante og beskrivende detalje kan skabes ved små ændringer: gennem forstærkende substantiver og verber og ved tilføjelse af adverbielle vendinger, snarere end ved en ophobning af adjektiver, som mere uerfarne skribenter har en tendens til at bruge.

⁵ Oversætterens note: RSPCA er en britisk dyreværnsorganisation.



At udbygge detaljerne i en simpel sætning:

Manden gik langs vejen.

- Gør substantivet mere interessant:

Politibetjenten gik gennem gaderne.

- Gør verbet mere interessant:

Politibetjenten *skyndte* sig gennem gaderne.

- Tilføj en interessant detalje ved at bruge adjektiver:

Politibetjenten skyndte sig gennem de *regnvåde* bygader.

- Tilføj flere detaljer om *hvordan*, *hvor* og *hvornår* ved at bruge adverbelle ord og vendinger:

En aften i november skyndte en politibetjent fra *New York* sig *bekymret* gennem de regnvåde gader.



Variér længden af dine simple sætninger

Politibetjenten skyndte sig.

Politibetjenten skyndte sig hen ad de regnvåde gader med sine hænder dybt i lommerne.

Med sine hænder dybt i lommerne en kold novemberaften skyndte politibetjenten sig bekymret langs de halvtomme, regnvåde gader med en urolig rynke i ansigtet.

I en senere lektion blev der arbejdet med sætningskombination for at øge variationen af simple, forbundne og komplekse sætninger. Samtidig støttede et udvalg af sætninger eleverne i at undersøge de subtile ændringer og effekter, der skabes gennem betoning: ved at placere sætningsled i forskellige positioner inden for den enkelte sætning og ved at undersøge, hvordan tegnsætning anvendes til markering af led og led-sætninger. I sidste uge af undervisningsprogrammet blev opmærksomheden rettet mod betydningen netop af tegnsætning: Grupper af elever indstuderede og højtlyste et kort uddrag af en roman og anvendte forfatterens tegnsætning som guide til stemmeleje og betoning, inden de eksperimenterede med egne effekter.

| Kombinér sætningsstammerne med ledsætningerne på så mange måder, som du kan. ⁶ Hvilken version lyder mest skræmmende? | | |
|---|---|-------------|
| Sætningsstamme | Ledsætning | Tegnsætning |
| Huset var en gammel rønne | der så ubeboet ud | , , , |
| | hvis stråttækkede tag var dækket af vedbend | |
| | som var oplyst af uhyggelige skygger | , , . |
| I dørråbningen stod en kvinde | der bad mig følge med | |
| | der holdt et lys foran sig | . . |
| | der smilede | |

Grammatik som værktøj til understøttelse af argumenterende skrivning

Mange lærere fortalte os, at de var mere fortrolige med grammatik, når de underviste i argumenterende skrivning, end når de underviste i fortællende fiktion eller lyrik. De gav også udtryk for, at de havde en tendens til at anvende en formel tilgang: *"Jeg tror, vores undervisningsvaner er ret mekaniske, mere end at vi husker at lade elever tænke over: 'hvilken virkning jeg skal have her'"*.

Dette undervisningsprogram søgte nye veje og søgte væk fra den simple brug af tjeklister, hvor elever afkrydser argumenterende talemåder, inden de bruger dem i deres tekster. I stedet blev de ansporet til at undersøge virkningen af ordvalg og sproglige mønstre i argumenter. I undervisningsprogrammet skabte lærerne forbindelse mellem tale, lytning og skrivning gennem en række mundtlige øvelser, hvor eleverne udviklede ideer og argumenter, som derefter blev omformet til et mere formelt og skriftligt sprog.

At anvende modargumentation

Én lektion handlede om at anvende modargumentation ved at lære at foregribe indvendinger mod en ide. Opgaven blev introduceret vha. en 'Ja, men ...'-øvelse, hvor eleverne to og to skulle modargumentere, men ikke afvise hinanden synpunkter. Elev A optrådte som en person, der var desperat for at komme ind i en bygning, mens elev B optrådte som en udsmitter, der nægtede folk adgang. Elev A startede sin argumentation sådan: 'Jeg har brug for at komme ind'. Derefter forløb øvelsen på den måde, at eleverne på skift argumenterede ved at starte med: 'Ja, men ...'.

Læreren præsenterede først øvelsen med en frivillig elev, ca. sådan her:

| |
|--|
| <p>A: Jeg har brug for at komme ind. B: Ja, men det kan du faktisk ikke, for der eksploderer en bombe herinde om lidt. A: Ja, men jeg er bombeekspert, og jeg skal sørge for at afmontere bomben. B: Ja, men dette er et bombe-testningsområde, og vi ønsker, at den skal eksplodere.</p> |
|--|

Aktiviteten førte til en udredning af, hvad modargumentation er, og lærerne demonstrerede, at vi kan anvende en lang række forskellige konjunktioner (ikke kun 'men'),

⁶ Oversætterens note: Eksemplerne i opstillingen er tilpasset en dansk sætningsstruktur og dansk grammatisk terminologi.

når vi skal præsentere og afvise argumenter. Eleverne blev for eksempel præsenteret for et argument om at have et farligt dyr som kæledyr. De fik en samling kort, som de kunne sætte sammen på forskellige måder, og de eksperimenterede med brugen af forskellige konjunktioner i ledsætninger eller helsætninger. Endvidere diskuterede de virkningen af at placere konjunktioner i begyndelsen eller i midten af sætninger, og de undersøgte forskellige former for betoning ved at placere sætningsstammen i starten eller i slutningen af helsætningen. Ideen var, at de skulle beslutte sig for, hvilken type sætninger der kunne afvise de negative pointer og betone de positive pointer mest virkningsfyldt.

Lad mig få en flodhest som kæledyr!

- **Mens** du nok tænker, at en flodhest er umulig at have som kæledyr, er det faktisk ikke så galt.
- **Selvom** flodheste synes at være en smule store til en toværelses lejlighed, kan de faktisk lide at leve i hyggelige omgivelser.
- **På trods af** at det er farligt at befinde sig mellem en flodhest og vand, ser det ikke ud til at være et problem, da vi kan have den i badet.
- De har brug for en masse føde, **men** det gør ikke noget, da en flodhest spiser græs.



| | | |
|--|---|-----------|
| Løver synes nok at være en smule farlige at have som kæledyr | Dét, at den er farlig, gør den til et glimrende vagt-kat, der er klar til at skræmme enhver indbrudstyv | da |
| De er kendt for at æde mennesker | Hvis vi holder den godt mæt, vil den sikkert ikke æde os | uanset at |
| Ude i naturen lever løver sammen i store grupper | Den vil snart lære at tænke, at vi er dens stolthed | selvom |
| De er ret store at have som kæledyr | Deres størrelse betyder, at de har en stor pels at putte sig i | men |

Dette åbnede også en mulighed for at diskutere forskellene på underordningskonjunktioner og sideordningskonjunktioner og for samtaler om, hvordan underordningskonjunktioner kan være til stor hjælp, når man ønsker at få visse sætninger gjort mindre betydningsfulde end andre. Endvidere giver det læreren mulighed for at minde eleverne om at benytte komma, når de starter en ledsætning. Som helhed førte det til, at eleverne skrev underholdende tekststykker, der argumenterede for, at de skulle have lov til at have et farligt dyr som kæledyr, og som kunne foregribe ethvert argument, der kunne bruges imod dem.

Modalverber

En lektion fokuserede på at udforske nuancerne i forskellige modalverber, og hvordan de indvirker på tonen i en sætning: måden de udtrykker grader af muligheder, hvordan de kan udvide og åbne, lokke og bestikke, eller lyde stærke, beslutsomme og inspirerende. Uddrag af politiske taler fra Churchill til Obama blev anvendt til en start, og eleverne diskuterede virkningen af gentagelse og brugen af modalverber. Churchills berømte "vi skal kæmpe på strandene" fremprovokerede masser af diskussion om forskellen på virkningen af 'skal' og 'vil'. Mens der ikke var nogen, der gav udtryk for at have fundet et endeligt svar, indeholdt forslagene nogle variationer i graden af 'formalitet' og 'styrke'. En 'eventyragtigt' eller 'blød' fornemmelse af 'skal' og en 'studs', skarp eller en mere simpel følelse af 'vil'. Eleverne blev derefter bedt om at vælge modalverber, der skulle passe til sætningerne i eksemplerne nedenfor, og de skulle diskutere og gøre rede for begrundelserne for deres valg:

| kan | burde | kunne | må |
|--------------------------------|---|-------------|-----|
| skal | kan måske | kunne måske | vil |
| At true | Du give det tilbage til mig, eller jeg begynder at skrike. | | |
| At bestikke | Hvis du tager med mig i biografen, jeg rydde op på mit værelse. | | |
| At forudsige/motivere | Det blive svært, men vi komme ud af det i live. | | |
| At spørge om tilladelse | jeg låne dit tørklæde bare denne ene gang? | | |
| At berolige | Du tro, at det er svært, men det er det egentlig ikke. | | |

Derefter fik eleverne til opgave at udarbejde en halvtimes 'peptalk' på skrift til et tabende sportshold, der skulle motivere holdet for at vinde, og de skulle samtidig være opmærksom på de modalverber, de brugte. Lektionen blev ofte nævnt i vores interview med lærerne: De gav udtryk for, at de normalt ikke ville have undervist i modalverber så indgående, men de slog også fast, at eleverne fandt den store opmærksomhed på ordenes virkning meget værdifuld. En af lærerne formulerede det sådan: "Nogle [elever] er faktisk kommet hen til mig uden for timerne og har sagt: Vi har virkelig brugt nogle af ideerne, især modalverberne".

Grammatik som værktøj til lyrisk produktion

Ideen om at lege med ord stod centralt i undervisningsprogrammet om lyrik. Det er noget særligt for lyrik, der strækker sproget til dets grænser og bryder konventionelle forskrifter. Men det passede også godt til den måde at tænke grammatik på, som vi opmuntrede eleverne til – som et værktøj til at lege med sprog.

At skabe billedrige digte

En aktivitet fokuserede på produktion af billedrige digte. Digte, som skaber stærke visuelle forestillinger om et typisk scenarie. I aktiviteten blev Theodore Roethkes digt "Et barn på toppen af et drivhus"⁷ anvendt som model. Digtet indfanger essensen af et typisk øjeblik i barndommen og anvender en serie af nominalhypotagmer til at fremkalde forestillingerne. Fraværet af en komplet helsætning med finit verbum hjælper til at skabe fornemmelsen af et øjeblik indfanget og frosset i tid: Der er ingen handling, kun følelse. Lektionen startede med, at eleverne legede med hypotagmer for at få øje på den grammatiske konstruktion, der er i fokus i digtet: Ved hjælp af *Den store navneordsgruppe-maskine* arbejdede eleverne sammen om at skabe den skøreste og mest poetiske ordforbindelse.

| Den store navneordsgruppe-maskine ⁸ | | | | | |
|--|------------|--------------|--------------------------|----------------------|-------------------------|
| kende-ord/ stedord | tillægsord | navne-ord | ledsætning | tillægsform | forholdsordsforbindelse |
| den | dårlige | grav-hund | som var ivrig | stytende forbi | i engen |
| en | krøllet | påske-lilje | der sang falsk | følelse smerte | under trappen |
| hendes | skaldede | dæmon | der stank | værende irriteret | på havestien |
| hans | lindrende | dagbog | hvor tusindfryden groede | kiggende sig omkring | under pulterkammeret |
| mange | banale | jomfruer | der haltede | stikkende af | oven for stationen |
| denne | vilde | dans | der stod | løbende væk | bag skiltet |
| denne | strålende | gæld | der lakkede | brændende klart | i måneskinnet |
| den | sorte | fortvivlelse | hvor ingen går | efterladt | ved ladeporten |
| min | væmmelige | diamant | der trampede rundt | slidt af brugen | under møddingen |
| | bitter | frokost | der skinnede som sølv | ødelagt af stormene | over bjerget |

⁷ Oversætterens note: Se digtet i diagrammet på næste side. Digtets engelske titel er: "Boy on Top of a Greenhouse".

⁸ Oversætterens note: Den store navneordsgruppe-maskine er oversat fra: "The Great Noun Phrase Generator", som er en elevhenvendt grammatisk betegnelse for et nominalhypotagme. Opstillingen er tilpasset en dansk grammatisk struktur og terminologi.

| | | | | | |
|--|----------|----------|---------------------|---------------------|-----------------------|
| | tom | direktør | som lænede sig frem | lavet af træ | under sækken af penge |
| | trist | æsel | hvor der er mørkt | nedkøllende sjælen | til tiden |
| | blødende | vindebro | der bøvsede | brændende sindet | ved kystlinjen |
| | rødmende | and | der var ny | knusende dit hjerte | i det sære rum |

Eleverne udvekslede først, hvad de kunne huske af frække oplevelser fra barndommen. Bagefter læste de digtet "Et barn på toppen af et drivhus" og brugte diagrammet nedenfor som oplæg til at kommentere digtet og til at diskutere, hvordan det var konstrueret. Endvidere blev digtet anvendt som model for elevernes eget digt, der blev til på baggrund af en hændelse i deres egen barndom, og de benyttede udelukkende nominalhypotagmer til at skabe de intense forestillinger om hændelsen.

| | | |
|--|---|---|
| | <i>Hvorfor ønskede barnet at klatre op på drivhuset?</i> | |
| <i>Hvad tror du, barnet føler?</i> | <p>Et barn på toppen af et drivhus Vinden, der kom blafrende ud af min buksebag, Mine fødder knasende splinter af glas og indtørret kit, De halvvoksne krysantemummer stirrende op som en anklager, Gennem det stribede glas glimtende af sollys, Få hvide skyer, alle drivende mod øst, En række elmetræer tumlende, kastende sig frem som heste, og alle, alle, der pegede op og råbte!</p> <p>Theodore Roethke</p> | <i>Hvad tror du, at de folk, der ser på det hele, tænker og råber?</i> |
| <i>Digtet skildrer seks forestillingsbilleder. Hvad er det for seks?</i> | <i>Hvilket forestillingsbillede er for dig det mest livagtige? Er der et særligt ord eller udtryk, der skaber denne livagtighed for dig?</i> | Ordlegs-udfordringen <i>Læs digtet højt – det er ikke skrevet i standard-sætninger, men er en liste af forestillingsbilleder. Kan du omskrive digtet, så der bliver seks adskilte sætninger? Du vil sikkert få øje på et mønster i det, du gør?</i> |

Found poetry⁹

Found poetry er en meget legende form for collage-lyrik, hvor man inddrager ord, udtryk og hele passager af eksisterende tekster og genanvender dem i en lyrisk form. Beslutningerne, der skal tages, når man skaber lyrik, mht. linjelængde, sætningslængde og layout, er brugbare, når det handler om at udvikle elevers forståelse for sætningsvariation og -mønstre i prosatekster. For at kunne skabe et collagedigt legede vi i en lektion med en opskåret version af Sylvia Plaths digt "Mirror"¹⁰.

| | | | | | |
|----------|--------------|-------------|----------|--------------|------------|
| af | af | af | af | afspejler | Alt |
| ansigt | ansigter | belønner | bøjer | dag | Dag |
| del | den | den | den | den | Den |
| der | det | det | det | Den | disse |
| druknet | efter | eksakt | eller | en | En |
| en | en | en | En | En | firekroget |
| fisk | flagrer | flimrer | for | for | For |
| for | forudfattede | forfærdelig | gammel | gennem søger | grusom |
| gud | går | har | har | helt | hende |
| hende | hendes | hendes | hjerter | hvad | hver |
| hun | hun | hun | Hun | Hun | I |
| i | I | igen | igen | ikke | Jeg |
| jeg | jeg | jeg | jeg | jeg | Jeg |
| Jeg | Jeg | Jeg | Jeg | kommer | kone |
| kvinde | kun | kærlighed | lille | lysene | længe |
| løgnere | med | med | med | mediterer | Men |
| meninger | meste | mig | mig | mig | mig |
| mig | mig | mit | mod | modvilje | morgen |
| mørke | månen | Nu | og | og | og |
| og | og | og | os | over | pige |
| plettet | på | rejser | ryg | samme | sanddrue |
| se | ser | ser | set | sig | sig |
| sig | som | som | sø | sølv | så |
| Så | tiden | til | tårer | uden | usløret |
| ung | vender | vigtig | virkelig | væggen | øje |

Eleverne brugte denne samling af ord til at skabe sætningspar, hvor de eksplicit legede med variationer i sætningsstruktur og -mønstre. De modtog følgende oplæg til introduktion af mulighederne:

⁹ Oversætterens note: Betegnelsen 'found poetry' anvendes også på dansk og refererer til en collageagtig lyrisk form, hvor man genanvender ord, udtryk og hele passager fra andre digte og tekster.

¹⁰ Oversætterens note: Sylvia Plaths digt "Mirror" (på dansk "Spejl") finder man i digtsamlingen *Crossing the Water* – og i dansk oversættelse i: Thomas Bredsdorffs *Den bratte forvandling*, Gad 1987.

Ordene i tabellen ovenfor er alle digtets ord opstillet i alfabetisk rækkefølge, og ideen med opgaven, der fulgte med, var, at eleverne anvendte nogle af ordene i deres eget digt, inden de til slut læste Plaths digt i fællesskab. Digt og opgave passer også sammen på den måde, at en del af digtets to strofer netop består af sætningspar og af sætninger med stor strukturmæssig variation. I øvrigt er det 'spejlet', der er digtets jeg og synsvinkelbærer.

Nogle måder at lege med formen på dine sætninger:

Eksperimenter med måder at starte **den første sætning** på, og undgå at begynde med grundledet. Start f.eks. med:

- ikke-sætningsdannende udsagnsord, f.eks. *druknet*
- biord, f.eks. *længe*
- forholdsordsforbindelser, f.eks. *efter mørke, på hendes ryg.*

Eksperimenter med måder at skabe betoning på i **den anden sætning**. Prøv med:

- en kort anden sætning, f.eks. *lysene flimrer*
- sætninger uden udsagnsord, f.eks. *lille måne*
- sætninger med et ord, f.eks. *sanddru*
- gentagelse, f.eks. *forfærdelig, forfærdelig.*

Eksempler på sætninger udformet af ordsamlingen

*Gennem søger mit ansigt, jeg ser kun tårer. Mit hjerte vender sig efter kærlighed.
I en sø af sølv flimrer månen. I mørke.*

Efter at have kreeret adskillige sætningspar komponerede eleverne i grupper et collage-digt ud af deres samlede sætningspar, inden de var fælles om at læse Sylvia Plaths originale version.

Konklusion: Spørgsmål og implikationer

Vores forskning har tilvejebragt stærke beviser for værdien i at anvende grammatik som redskab for elever til at udvikle forståelse for betydningskabende resurser i skriveprocessen, men det har også sat spot på nogle af de bredere emner, der relaterer sig til enten grammatikundervisning eller skriveundervisning. På mange måder var der intet ukendt ved de tilgange til undervisning, der blev anvendt i undervisningsprogrammerne. Men der var mange overvejelser hos lærerne over den tydelighed, hvormed de enkelte teknikker blev introduceret og praktiseret. En af lærerne udtrykte det f.eks. sådan her: *"At man faktisk viser eleverne et billede og siger: 'Du er personen, der har taget dette billede, men nu er du personen på billedet'. Det rammer bare det helt centrale i arbejdet med fortællesynsvinkler ... nogle af dem sagde: 'Vil du have mig til at skrive i første person eller tredje person?' Så de har åbenbart tænkt over forfatterens valg"*.

Bevidstheden om tydelighed i undervisningen blev ofte koblet til en anerkendelse af, at der i undervisningsprogrammerne var fokus på sproglige træk, som lærerne sædvanligvis ikke var opmærksomme på i undervisningen, f.eks. modalverber i argumenter, som før nævnt, eller nominalhypotagmer i lyrik. I arbejdet med lyrik var der f.eks. fokus på Wilfred Owens *Dulce et Decorum est*. Man iagttog, hvordan digtet blot er én lang sætning, og man diskuterede, hvordan linjebruddene i sætningen kunne influere på fortolkningen. Én lærer bemærkede f.eks.: *"Jeg havde aldrig lagt mærke til ... fordi jeg ikke havde tænkt på sætningsniveauet, før jeg begyndte at lægge mærke til det, og*

jeg kan se det i lyrik nu, i modsætning til før, hvor jeg ikke kunne se det. Det ville ikke have været noget, som jeg lagde mærke til”.

Lærerne var bevidste om det eksperimenterende og legende i undervisningsprogrammerne, og hvordan det gav eleverne større ejerskab. En lærer bemærkede f.eks., at en aktivitet med sætningskonstruktion hjalp eleverne til at blive opmærksomme på, *”at mennesker former sætninger på forskellige måder, og ikke alle har den samme ide”.* En anden opdagede, at hun som lærer havde lært at give eleverne større ansvar: *”Jeg tror, at det var lidt af en lektie for mig ... nogle gange at tage en smule kontrol og tillade dem bare at eksperimentere”.*

Men den tydelige opmærksomhed over for især sætningskonstruktion skabte en udfordring for nogle lærere, særligt mht. brugen af terminologi. Adskillige lærere var frustrerede over at skulle anvende terminologien sammen med eleverne, når det var virkning og effekt, der blev diskuteret: *”Jeg ved, de arbejder med det på folkeskolens mellemtrin, men de kommer stadig desorienterede til os. Det ville være utrolig brugbart, hvis man bare kunne sige, du ved, ’brug verbet’ uden at skulle spørge nogen, hvad det betød og få en forklaring”.* Andre var bekymrede over, at terminologien var for forvirrende, og at man kunne komme frem til pointerne i undervisningen uden brug af terminologi: *”Nogle af dem har en smule frygt for ordklasserne, og hvis jeg skulle undervise i det igen, ville jeg måske undlade disse termer”.* Nogle lærere oplevede overskrifterne på *Den store navneordsgruppe-maskine* som vanskelige og overvejede, om man kunne anvende aktiviteten og opnå det samme resultat uden brug af grammatiske termer. Lærerne rejste her et vigtigt pædagogisk spørgsmål: I hvilken udstrækning er de grammatiske etiketter nødvendige for at hjælpe unge skribenter med at få øje på sprogets muligheder? Vi kender ikke svaret på spørgsmålet, og det fortjener yderlige overvejelser. Men for at kunne skabe opmærksomhed hos eleverne om de mange muligheder, de har til rådighed, kræver det, at lærernes forståelse for anvendt grammatik er stor, og det er også sandt, at mange lærere i vores undersøgelse var skræmte netop af terminologien.

At arbejde med lærere og elever i vores undersøgelse var en stor fornøjelse og et privilegium. Læremidlerne, vi producerede, viste sig at være understøttende og succesfulde. Imidlertid ligger det egentlige potentiale ikke i materialet i sig selv, men i den professionalisme hos de lærere, der anvendte det. Vi tror, at en betydningsfuld skrivepædagogik **må** indeholde en opmærksomhed over for sproglige muligheder, og at lærere, der selv er fortrolige med grammatik, som forstår principperne bag en kontekstualiseret grammatikundervisning, og som er kreative og opfindsomme ’omformere’ af publiceret materiale, er de bedst egnede til at realisere mulighederne i grammatik. En sådan undervisning vil være karakteriseret ved et højt niveau af diskussion blandt eleverne om sproglige valg og virkninger, en sund eksperimenteren og elevernes ejerskab til beslutninger vedrørende deres egen skrivning. Kun da bliver vi i stand til at aktivere unge skribenter og give dem adgang til de uendelige muligheder, som er selve kernen i en kreativ og kritisk tekstproduktion.

Referencer:

- Andrews R., Torgerson C., Beverton S., Freeman A., Locke T., Low G., Robinson A. and Zhu D. (2006): "The effect of grammar teaching on writing development". I: *British Educational Research Journal* 32 (1) 39-55
- Board of Education 1921: *The Teaching of English in England (Newbolt Report)*. London: HMSO
- Braddock R., R. Lloyd-Jones and L. Schoer (1963): "Research in Written Composition". Urbana, IL: National Council of Teachers of English
- Cameron D. (1995): *Verbal Hygiene*. London: Routledge
- Christie F. and Derewianka B. (2009): *School Discourse: Learning to Write Across the Years of Schooling*. London and New York: Continuum
- Derewianka B. (1991): *Exploring how Texts Work*. Sydney: PETA
- Dixon J. (1975): *Growth through English: Set in the Perspective of the Seventies* Yorkshire. UK: National Association for the Teaching of English
- Elley W.B., Barham I. H., Lamb H. and Wylie, M. (1979): "The Role of Grammar in a Secondary School Curriculum". I: *Educational Research Series No 60*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research
- EPPI Review Group for English (2004): *The Effect of Grammar Teaching (Syntax) in English on 5 to 16 year olds' Accuracy and Quality in Written Composition*. London: EPPI-Centre
- Fogel H. and Ehri L. C. (2000): "Teaching elementary students who speak black English vernacular to write in Standard English: effects of dialect transformation practice". I: *Contemporary Educational Psychology* 25. 212-235
- Graham S. and Perin, D. (2007): *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education
- Hancock C. (2009): "How Linguistics can Inform the Teaching of Writing". I R. Beard, D. Myhill, J. Riley og M. Nystrand (red.): *The Sage Handbook of Writing Development* London: Sage. 194-208
- Hillocks G. (1986): *Research on Written Composition*. Urbana IL: ERIC Clearing House on Reading and Communication Skills
- Hillocks G. and Smith (1991): "Grammar and Usage". I: J. Flood, J. M. Jensen, D. Lapp, og J. R. Squire (red.): *Handbook of research on teaching the English language arts*. New York: Macmillan. 591-603