

Sammenlignende fagdidaktik som forskningsfelt genbesøgt - SFD i 13 år

**Artikler skrevet på basis af indlæg på
symposium for
Sammenlignende Fagdidaktik nr. 8,
November 2023**

Redigeret af Vibeke Christensen, Peter Hobel, Martin Niss og Mikkel Stovgaard

Udgivet af Afdeling for fagdidaktik ved DPU, Aarhus Universitet; IMFUFA, Institut for Naturvidenskab og Miljø, RUC og Uddannelsesforskningsmiljøet ved Institut for Design, Medier og Uddannelsesvidenskab, SDU

Indholdsfortegnelse:

Indledning.....1-6

Vibeke Christensen, Peter Hobel, Martin Niss og Mikkel Stovgaard

Hovedartikler:

Krydsende grundpositioner i scenariedidaktik.....7-30

Marie-Louise Molbæk

Education for sustainable development from a comparative subject didactic perspective.....31-52

Niklas Gericke

Grammatikundervisning – på tværs af sprogfag 53-72

Mette Vedsgaard Christensen og Kristine Kabel

Interdisciplinaritet som forhandlet faglighed – empiriske eller analytiske enheder i den sammenlignende didaktiks komparative og performative praksisser.....73-98

Ane Qvortrup

Responsartikler:

Lærerrollen i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv.

Respons til ”Krydsende grundpositioner i scenariedidaktik”99-114

Charlotte Krog Skott

Scenariedidaktik som övergripande ämnesdidaktisk modell utifrån olika didaktiska paradigmperspektiv med fokus på bildning..... 115-134

Jesper Sjöström

Transformativ undervisning i skole-havhaver – mod en bæredygtig didaktik?... 135-152

Mikkel Stovgaard og Karen Wistoft

Grammatikken som kampplads i skolens sprogfag153-166

Line Krogager Andersen

Stemmer i dansk. Respons til Ane Qvortrup.....167-178

Søren Nygaard Drejer

Interdisciplinaritet – i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv..... 179-194

Dorthe Carlsen

Kommentarartikel:

Kunsten at undersøge fortidige rum. En læsning af Ane Qvortrups artikel
i mentalitetshistorisk optik..... 195-208
Heidi Eskelund Knudsen

Grammatikken som kampplads i skolens sprogfag

Af: Line Krogager Andersen, Center for Grundskoleforskning, Syddansk Universitet, Danmark¹

Denne artikel responderer på hovedartiklen om grammatikundervisning på tværs af sprogfag. Indledningsvis sættes det beskrevne tvær sproglige eksperiment med kontekstualiseret grammatikundervisning ind i en ramme af empirisk forskningsviden om flersprogethed og sprogtilegnelse samt flersprogethedsorienterede og tvær sproglige tilgange til sprogundervisning. Herefter inddrages Ellen Kroghs perspektiv på undervisningsfag som teoretisk, kulturel og retorisk praksis i en analyse af de forskelle og ligheder, der beskrives mellem grammatikundervisningen i de tre fag, som den fremstår i hovedartiklen og i anden diskurs og forskning. Den afsluttende del af artiklen diskuterer eksperimentet i et paradigmeanalytisk perspektiv, og finder, at den kontekstualiserede grammatikundervisning, forfatterne lægger op til, kan forstås refleksionsdidaktisk. Dette leder til spørgsmålet om, hvilke didaktiske grundpositioner, eleverne i øvrigt møder i grammatikundervisningen på tværs af fag, og hvorvidt disse kan og bør bringes i samklang.

Indledning

Hovedartiklen om grammatikundervisning på tværs af sprogfag stiller skarpt på flere centrale spørgsmål, når det kommer til sammenlignende fagdidaktik med fokus på sprog, og ved at fokusere på netop grammatikundervisning, åbnes der op for en række interessante refleksioner om sprogfagene natur og deres indbyrdes forbundethed.

Gramma3-projektet undersøger og udvikler grammatikundervisning på tværs af skolefagene dansk, engelsk og tysk ud fra en grundforståelse af, at de tre fag er beslægtede, og at grammatik som indholdsområde er sammenligneligt på tværs af fag. Dette er en antagelse, der ud fra et lingvistisk og sprogtilegnelsesorienteret perspektiv giver god mening, idet forskellige sprog har mange fællestræk, sprogtilegnelsesprocesser er sammenlignelige, og grammatik noget, der findes på tværs af sprog. Der findes endvidere en anseelig mængde empirisk forskning, der understøtter antagelsen om, at elever i en sprogtilegnelsessituation trækker på deres øvrige sproglige ressourcer (Horst et al., 2010; Zheng, 2014), og at sprogene hos den enkelte er kognitivt forbundne (Bialystok, 2008, 2009, 2011, 2015, 2017; Grosjean et al., 2013; Kroll & Bialystok, 2013; Paradis, 2004).

Denne viden om flersprogethed og sprogtilegnelsesprocesser har været afgørende for en bølge af mere didaktisk orienteret forskning, der undersøger, hvordan sprogenes kognitive forbundethed kan bidrage til elevers sprogtilegnelse og deltagelsesmuligheder generelt, blandt andet gennem tilgange som *translanguaging* (García-Mateus & Palmer, 2017; Holmen & Thise, 2021), *tvær sproglig didaktik* (Krogager Andersen, 2020; Krogager Andersen et al., 2024), *flersprogethedsdidaktik* (Daryai-Hansen & Albrechtsen, 2018; Daryia-Hansen et al., 2023) og andre flersproglige og tvær sproglige tilgange (Andersen et al., 2022; Hofer &

¹ Der henvises til denne artikel på følgende måde: Andersen, L.K. (2025). Grammatikken som kampplads i skolens sprogfag. I Christensen, V.; Hobel, P.; Niss, M.; Stovgaard, M. (red.). *Sammenlignende Fagdidaktik* 8, side 153-166. <https://tidsskrift.dk/sammenlignendefagdidaktik>

Jessner, 2019). Fundene fra disse empiriske forskningsprojekter underbygger langt hen ad vejen en grundantagelse beslægtet med den ovennævnte, nemlig at tværspørglig undervisning kan være til fordel for elevernes sproglige og metasproglige udvikling. Særligt er der en del forskning, der fokuserer på den tværspørglige undervisnings potentialer i forhold til elevernes sproglige bevidsthed (Daryia-Hansen et al., 2023; Daryia-Hansen et al., 2024; Hofer & Jessner, 2019; Krogager Andersen, 2020, 2024), men ligeledes forskning, der peger på, at arbejdet med tværspørglige tilgange kan være udfordrende og til dels skabe modstand hos sproglærere, præcis som vi ser det hos engelsklæreren i hovedartiklen (Haukås, 2016; Krogager Andersen, 2021; Putjata & Koster, 2023).

Grammar3-projektets bagvedliggende antagelse om en delvis indholdsmæssig parallelitet eller forbundethed mellem de tre fag dansk, tysk og engelsk synes altså meningsfuld ud fra både et lingvistisk perspektiv (i forhold til sprogtiltagelsen) og et didaktisk perspektiv (flersprogethedsorienteret eller tværspørglig didaktik understøtter elevernes sproglige og metasproglige udvikling), selvom selve implementeringen af den tværspørglige tilgang kan skabe udfordringer for læreren. Christensen og Kabel åbner i kapitlet en diskussion af, hvordan disse vanskeligheder kan forstås i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv. For at undersøge dette spørgsmål, kan man med fordel anvende Ellen Kroghs (2011) tre blikvinkler på undervisningsfag som praksisformer: *den teoretiske praksis*, *den kulturelle praksis* og *den retoriske praksis*. Det vil jeg gøre i det følgende, idet jeg lader den teoretiske praksis være repræsenteret gennem fagenes læreplaner, den kulturelle praksis gennem de undervisningsobservationer, forfatterne gør rede for i hovedartiklen og den retoriske praksis gennem forskellige diskurser om sprogfag og grammatik.

Sprogfagenes teoretiske praksis

I Daryai-Hansen & Krogager Andersen (2024) undersøger og sammenligner vi netop sprogfagenes læreplaner, specifikt med fokus på sproglig bevidsthed og opmærksomhed og på konstruktionen af elevernes flersprogede ressourcer. Som forventet finder vi grammatikken repræsenteret i læreplanerne for både dansk, tysk og engelsk. Imidlertid er der også tydelige forskelle, idet vi ser en tydelig vægtning af det tekstuelle niveau i dansk og engelsk overfor tysk, der har en større vægtning mod syntaks, morfologi og ortografi. Vores analyser af Fælles Mål og Læseplan for dansk (2024) viser en generelt stærk repræsentation af sproglig opmærksomhed og bevidsthed, med en stor overvægt i fokus på det tekstuelle overfor de syntaktiske og morfologiske niveauer (det, der må antages at høre under begrebet 'grammatik'). Hermed kunne man antage, at forudsætningerne for at bedrive kontekstualiseret grammatikundervisning i høj grad må være til stede i danskfaget, da forankringen i det tekstuelle niveau af forfatterne i hovedartiklen beskrives som et grundprincip for denne type grammatikundervisning.

I læreplansanalysen (Daryai-Hansen & Krogager Andersen, 2024) skelner vi bl.a. mellem *praktisk sproglig opmærksomhed* og *metasproglig opmærksomhed*, en skelnen der overlapper delvis med forfatternes skelnen mellem *deklarative* og *operative sprogbehandlinger*. Også denne del af vores analyse understøtter forfatternes analyse i den forstand, at vi ser en balance mellem repræsentationerne af praktisk sproglig opmærksomhed og metasproglig

opmærksomhed i danskfagets styredokumenter – både på overordnet plan og specifikt for niveauerne syntaks og morfologi.

Til sammenligning ser vi i relation til engelskfaget ligeledes en stor tyngde på det tekstuelle niveau i forhold til niveauerne morfologi og syntaks, og en lidt større vægtning af den praktiske sproglige opmærksomhed end den metasproglige. Det er dog værd at notere sig, at den metasproglige dimension ifølge vores analyse ikke er helt fraværende i engelskfaget, men blot lidt svagere repræsenteret (Daryia-Hansen & Krogager Andersen, 2024, s. 95). For tyskfaget forholder det sig omvendt, her ser vi en stærkere vægtning af det metasproglige niveau end af det praktisk sproglige niveau, og næsten lige så stor vægtning af morfologi og syntaks som af tekstiniveauet. På den måde er der altså tydelige forskelle mellem de tre fags teoretiske praksis som repræsenteret gennem læreplaner og Fælles Mål, men også klare ligheder, der underbygger projektets grundantagelse om, at grammatik udgør et relevant indholdsområde på tværs af de tre sprogfag.

Kulturelle praksisser i Gramma3

Vender vi blikket mod de tre fags kulturelle praksis, her repræsenteret ved den observerede undervisning, som beskrevet i kapitlet, finder vi imidlertid større forskelle, som ikke blot vedrører spørgsmålet om, *hvorvidt* der undervises i grammatik, men også om *hvorfor* og *hvordan*. Som det fremhæves af forfatterne, gennemfører dansklæreren i eksperimentet den planlagte lektion med fokus på kontekstualiseret grammatikundervisning, men tilføjer en yderligere syntaktisk analyseopgave, som Christensen og Kabel beskriver som *formel grammatikundervisning*, et begreb der bl.a. bringes i samspil med Longs og andre andetsprogsdidaktiske forskeres skelnen mellem *focus on forms* og *focus on form* (Ellis, 2009a, 2009b; Long, 1991; Ranta & Lyster, 2018).

I denne kontekst kan det diskuteres, hvorvidt syntaktisk og morfologisk analyse på sætningsniveau er *focus on forms*, selvom aktiviteten naturligvis ikke lever op til forfatternes kriterier for kontekstualiseret grammatikundervisning, der netop altid skal forankres i en længere tekst. Når jeg ser dette eksempel som noget lidt andet, er det fordi *focus on forms* traditionelt forbindes med endnu mere 'isolerende' former for grammatikundervisning, som fx det at lære kasserollebøjningen udenad uden at forstå funktionerne af kasus på tysk, eller de morfologiske udfyldningsaktiviteter, vi ser eleverne lave på diverse portaler (hvor de fx skal bøje substantiver i singularis og pluralis, bestemt og ubestemt à la: *et hus – huset – flere huse – alle husene*). I den observerede danskundervisning har vi at gøre med noget andet, idet læreren vælger en kompleks sætning ud fra en autentisk tekst, og den morfologiske analyse ikke foregår med udgangspunkt i tilfældige enkeltord, men faktisk er forankret i denne sætning. Så selvom det ikke er kontekstualiseret grammatikundervisning i forfatternes ambitiøse forstand, kan den siges at være mere kontekstualiseret end den helt isolerede *focus on forms*. Forfatterne fremhæver, at aktivitetens formål er, at eleverne skal lære "at skelne sikkert mellem form og funktion", og netop relationen mellem form og funktion er central for den type grammatikundervisning, der af Long and Robinson (1998) modstilles *focus on forms*, nemlig *focus on form*. På den måde kan der argumenteres for, at den pågældende aktivitet både som Christensen og Kabel skriver er formelt orienteret og trækker på elevernes

deklarative metasproglige 'analysewissen', og tillige i hvert fald principielt orienterer sig mod et mere funktionelt og kontekstualiseret blik.

Ikke desto mindre afviger læreren fra den fælles plan og skaber dermed et andet udgangspunkt for den kontekstualiserede grammatikaktivitet end forventet. Forfatterne diskuterer, hvad hendes bevæggrunde kan have været og nævner aktivitetens ritualiserede karakter. For netop denne dansklærer og netop denne klasse er aktiviteten velkendt, og alle kender deres roller i gennemførelsen af den. På den måde kan den siges at udgøre et eksempel på en stærk kulturel praksis i den lokale danskundervisningskontekst, som kan antages at have indflydelse på, hvad både lærere og elever oplever som relevant og meningsfuld grammatikundervisning, og dermed som relevante og meningsfulde bidrag til danskfagets lokale kulturelle praksis.

En tilsvarende forankring af aktiviteten i den lokale kulturelle praksis finder ikke sted i engelskfaget, hvor engelsklæreren får kolde fødder og trækker sig fra eksperimentet i sidste øjeblik. Selvom planen var en anden, er denne forholdemåde helt i tråd med den kulturelle praksis for grammatikundervisning i engelskfaget, som forfatterne andetsteds i artiklen beskriver således:

"I engelskfaget så vi stort set ikke eksplicit grammatikundervisning på klasseniveau. I engelskfaget arbejdede klasserne i stedet inden for rammerne af den kommunikative sprogundervisning, hvor det var brugen af sproget og elevernes afprøvninger der var i centrum. Flere engelsklærere udtrykte sig direkte forbeholdent over for det at undervise eksplicit i grammatik"

Når læreren i denne kontekst trækker sig fra at gennemføre undervisningseksperimentet som planlagt, kan det altså forstås som en bekræftelse af, at der er en stærk kulturel praksis i engelskfaget, som kun i meget begrænset grad inkluderer eksplicit grammatikundervisning. Såvel engelsklæreren som dansklæreren lader altså i deres afvigelser fra det planlagte til at orientere sig mod de etablerede fagkulturelle praksisser, ligesom jeg så det i mine undersøgelser af dansk, engelsk og tysk i grundskolen med fokus på udvikling af tværsproglig didaktik (Krogager Andersen, 2020, 2021). Det tankevækkende er her, at de ovenfor skitserede overlap i fagenes teoretiske praksis som repræsenteret gennem styredokumenterne ikke i samme omfang lader til at genfindes i fagenes kulturelle praksis, som denne afspejles i Gramma3.

I den tysk-faglige del af undervisningseksperimentet ser vi ingen umiddelbare afvigelser fra lærerens side; forløbet gennemføres som planlagt. Imidlertid former elevernes deltagelse sig ikke helt som planlagt, hvilket forfatterne opsummerer på den måde, at "eleverne grundlæggende var optaget af grammatik som anvisende" og af sproglig korrekthed. Dette er ikke i sig selv overraskende, idet elevernes sprogfærdighed på tysk må formodes at være på et niveau, hvor de har brug for hjælp til at formulere de sætninger, de gerne vil bruge. Den kontekstuelle grammatikaktivitet stiller disse ressourcer til rådighed gennem modeltekster, men eleverne lader til at have svært ved at bruge disse ressourcer i deres egen sprogproduktion. Christensen og Kabel konkluderer "at eleverne i tysk-eksperimentet havde svært ved at oversætte deklarativer sproglige handlinger til operative sproglige handlinger",

men det fremgår desværre ikke klart af artiklen, hvilke deklarative sproglige handlinger, der her er tale om. Det, der tydeligt fremgår, er derimod, at eleverne har vanskeligt ved (eller ikke forstår relevansen af) at anvende modelteksterne som ressourcer i deres egen sproglige produktion.

Denne udfordring kan skyldes mange forhold, men der er nogle grundlæggende sprogstrategiske spørgsmål, der rejser sig. Omsætningen af modelteksternes ressourcer til brug i egen tekst ligner måske på overfladen en simpel copy-paste øvelse, men forudsætter både sproglig bevidsthed og bestemte sprogstrategier fra eleverne. For det første kræver forståelsen af den beskrevne Sokrates-dialog en vis **metapragmatisk refleksion** – hvorfor kan Sokrates overrumple ved at stille spørgsmålstejn ved en ytrings bogstavelige betydning ('bordet er optaget'), når alle almindelige sprogbrugere ville acceptere ytringens pragmatiske funktion ('bordet er reserveret, og du kan ikke sidde her')? Hvis læsningen af dialogen skal føre til overvejelser om grammatik og pragmatik i elevernes efterfølgende udarbejdelse af egen tekst (skiltet), er det afgørende, at de er nået frem til en metapragmatisk refleksion over forskellen på talehandlingsværdi og bogstavelig betydning i eksemplet.

For det andet kræver brugen af modelteksterne nogle specifikke sprogstrategier. Det fremgår af beskrivelsen, at eleverne har nogle sprogstrategier, som de gør kompetent brug af – nemlig ordbogsopslag, som de bruger både til at finde oversættelsesækvivalenter og bøjningsformer. De anvender imidlertid ikke modelteksterne som forventet. At gøre dette ville kræve, at eleverne anlagde et analytisk blik på teksterne og undersøgte, hvilke relevante tiltaleformer og verbaler disse anvendte, for så at vurderes disses anvendelighed i egen tekst. Dette er en ret krævende (men meget nyttig) sprogstrategi, som ikke alle elever tilsyneladende havde tilegnet sig.

Når eleverne derfor tyer til andre strategier, og ifølge Christensen og Kabel lader til at opleve den holistiske aktivitet som irrelevant eller uinteressant, kan dette altså skyldes, at de mangler de metasproglige og sprogstrategiske forudsætninger for at beskæftige sig med aktiviteten på den planlagte, metapragmatisk reflekterede måde, og derfor anvender andre, mere produktorienterede strategier (ordbogsopslag og farvelægning) til at løse den stillede opgave.

Hvorvidt dette konkret er spørgsmål om deskriptiv versus præskriptiv grammatik, som forfatterne lægger op til, er uklart. Men det synes klart, at eleverne, som vi jo ved fra danskundervisningen har en del grammatisk analyseviden, er indlejrede i en kulturel praksis, der ikke giver dem forudsætningerne for at engagere sig i opgaven på det ønskede niveau. Dette synes både at være relateret til de sproglige niveauer i fokus (sammenhængen mellem pragmatisk refleksion og sproglig udformning af den konkrete tekst) og aktivitetstypen (anvendelse af modeltekster). Vi kan altså forudsætte, at dette sproglige fokus og denne aktivitetstype ikke er noget, der indgår i en genkendelig lokal kulturel praksis i tyskfaget, på trods af de generelle konklusioner fra Gramma3 om, at "det synes klart for lærere og elever, at det at arbejde med grammatik spiller en stor rolle, når man skal lære tysk" (Kabel et al., 2019, p. 53).

Hovedartiklens forfattere konkluderer på baggrund af analysen, "at eksperimentet har vist, at vi har at gøre med tre forskellige sprogfag, når vi anskuer dem gennem

grammatikundervisningens linse”, hvilket må forstås sådan, at de ser fagenes kulturelle praksisser adskille sig markant, også når det gælder det, der i henhold til den teoretiske praksis kan synes parallelt. En tilsvarende analyse ses af Gregersen (2019), der peger på en uoverensstemmelse mellem den teoretiske og den kulturelle praksis i fremmedsprogsfagene. Christensen og Kabel antyder med henvisning til Nielsen (2012), at dette kan have at gøre med forskellige teoretiske perspektiver på sprog på ARS-niveau, altså det, der ofte i sprogdidaktisk forskning kaldes for *sprogsyn* (Fernández, 2019; Leth Andersen, 2014), og ofte beskrives ud fra parametre som system/struktur versus funktion/kommunikation eller deskriptivt versus præskriptivt. I relation til fremmedsprogsundervisningen kobles disse begreber endvidere til fokus på *fluency* versus *accuracy*, altså fokus på at (turde) tale sproget overfor fokus på sproglig korrekthed. At der kan være forskellige sprogsyn knyttet til de forskellige fags teoretiske og kulturelle praksis, er i overensstemmelse med tidligere fund vedrørende læreres sprogsyn i de tre fag (Krogager Andersen, 2020) – hvorvidt dette afspejler en generel tendens, kan dog være vanskeligt at sige noget om.

Hvis man skal forsøge at opsummere grammatikdidaktikkens kulturelle praksis i de tre fag, som den fremstår gennem kapitlets empiri, kan det gøres som i den nedenstående tabel, hvoraf det fremgår, at det ikke kun er undervisningsstoffet, der repræsenteres forskelligt, men at forskellen også er forbundet med forskellige positioneringer af elever og lærer.

Fag	Dansk	Tysk	Engelsk
Hvordan fremstår grammatikken?	a) Individuel, lærermiddelstyret, traditionel b) Gennem samtaler om sprog og skriftsproglige valg	EksPLICIT ved tavlen og gennem kollektive samtaler	Skjult
Hvordan positioneres læreren?	a) Læreren er usynlig b) Læreren vejleder refleksion og samtale	Læreren vejleder refleksion og samtale	Læreren som kommunikativ sprogunderviser
Hvordan positioneres eleverne?	a) Skal trænes mod et foruddefineret metasprogligt mål b) Skal reflektere aktivt og udvikle sig individuelt	Skal vejledes metasprogligt og udvikle sig sprogligt	Skal udvikle sig sprogligt gennem aktiv kommunikation

Tabel 1: Grammatikdidaktisk kulturel praksis på tværs af fag

Sprogfagenes retoriske praksis?

En egentlig afdækning af de tre fags retoriske praksis i relation til grammatikundervisning ville kræve en omfattende analyse af samfundsmæssige diskurser om sprogfag (Krogh, 2011), der ikke er mulig her. Forskning vedrørende diskurser om sprog, sproghierarkier og sprogideologier i Danmark understreger imidlertid, at de tre sprog og dermed de tilhørende sprogfag har forskellig status i samfundet (Gregersen et al., 2021). Dansk er det store og centrale modersmålsfag, og engelsk et fag, der gennem politikker om parallelsproglighed og brug af engelsk som koncernsprog mv. har udviklet sig hen mod samme status som dansk – ifølge visse undersøgelser endda som et sprog med højere status (Daryai-Hansen, 2011; Holmen & Jørgensen, 2000). Det samme kan ikke siges om tyskfaget, der for få år siden blev udsat for en mediestorm, der førte til et politisk samråd om fagets relevans eller mangel på samme (Birkeholm, 2022; Krogager Andersen et al., 2021), og som løbende udsættes for angreb mod sin relevans i skoledebatten. Denne negative diskurs afspejles endda i nogle elevers holdninger til faget (Krogager Andersen & Pitkänen-Huhta, 2024).

Nationalt Center for Fremmedsprog gennemførte i 2023 en stor undersøgelse af elevperspektiver på fremmedsprog med deltagelse af ca. 1000 fremmedsprogs elever fordelt på 230 semistrukturerede gruppeinterviews (Barfod Lund et al., 2023). Denne undersøgelse kan give os nogle pejlemærker på elevernes diskurser om tysk og engelsk og om grammatikundervisning i det hele taget. Her er det værd at hæfte sig ved, at rapporten i lighed med Kabel et al. (2019) fremstiller grammatikundervisningen i fremmedsprogsfagene som overvejende isoleret og dekontekstualiseret (s. 221-2) og konkluderer, at der fremstår en tydelig sammenligning mellem ”engelsk, som eleverne ’bare taler’. Og (tysk) grammatik i fremmedsprogene, der for de fleste af dem har ødelagt motivationen til at lære sproget” (Barfod Lund et al., 2023, p. 244). Der lader altså til at være mange såvel blandt elever i grundskole og gymnasium samt debattører i samtiden, der anser tysk for at være et fag forbundet med meget og eksplicit grammatik, og engelsk i højere grad med naturlig sprogtilegnelse og aktiv sprogbrug. Samtidig fremstår grammatikken i diskursen overvejende isoleret og dekontekstualiseret, hvilket også forekommer i relation til danskfaget (Krogager Andersen, 2024).

Et paradigmeanalytisk perspektiv

Vi ser altså både ligheder og forskelle mellem de tre fags teoretiske, kulturelle og retoriske praksis som den udmønter sig i relation til grammatikundervisning, og der synes at gælde forskellige tendenser i relation til opfattelsen af grammatikkens relevans for faget, både for elevers og læreres vedkommende, og som det kommer til udtryk i den offentlige diskurs. En ganske omfattende forskning i sproglæreres syn på grammatikundervisning (se fx Borg, 2003; Li, 2019) har i løbet af de sidste 25 år vist, at grammatik som stofområde og grammatikdidaktik som didaktisk disciplin er emner, der både blandt forskere og sproglærere er kontroversielt på tværs af geografiske kontekster – der er simpelthen ikke konsensus om, hvilken rolle grammatikken bør spille i sprogfagene. Dertil kommer så, at en række undersøgelser viser, at læreres forståelser af grammatik og fag i øvrigt i høj grad formes igennem deres egne erfaringer som sprog elever gennem livet, hvilket betyder, at de kulturelle

praksisser videreføres fra generation til generation (Borg, 2018; Greenwalt, 2014; Phipps & Borg, 2009; Westrick & Morris, 2016).

På den baggrund synes det relevant at anskue de observerede kulturelle praksisser ikke blot i relation til fagenes teoretiske og retoriske praksis, men også gennem Frede V. Nielsens paradigmebegreb (Nielsen, 2004), der i højere grad synes at afspejle lærerens grundlæggende overbevisninger om fag og didaktik i form af fire fagdidaktiske grundpositioner eller paradigmer. De fire grundpositioner anslår forskellige bevæggrunde for stofudvælgelse og undervisningsudformning samt legitimering af forskellige fag i fagrækken. De didaktiske grundpositioner kan kort gengives som følger:

- a) *Basisfags-didaktikken* tager udgangspunkt i fagets indre struktur og kernestof og trækker derved på et eller flere underliggende basisfag eller videnskabsfag. For dansk, tysk og engelsk kunne man forestille sig, at man refererede til en række sprog-, kultur- og litteraturvidenskabelige videnskabsfag.
- b) *Etno-didaktikken* tager udgangspunkt i eleverne og fokuserer på at skabe koblinger mellem det faglige indhold og elevernes hverdagserfaringer. For dansk, tysk og engelsk kan man forestille sig mange forskellige temaforløb, der er udviklet med dette udgangspunkt, fx forløb om ungdomskultur, sociale medier, eTwinning og andre former for international udveksling.
- c) *Udfordrings-didaktikken* tager udgangspunkt i de store nutidige samfundsproblemer som fx klimakrisen. Denne type didaktik fokuserer på at sætte eleverne i stand til at arbejde med løsninger på samtidens vilde problemer og fokuserer på at øge deres handlekompetence. Udfordringsdidaktikken synes at lægge op til tværfagligt projektarbejde og måske i mindre grad til grammatikundervisning, idet den flytter fokus fra sproget som fagets centrale genstand og over mod udfordringen og arbejdsformen.
- d) *Eksistensdidaktikken* tager udgangspunkt i det almenmenneskelige og menneskets eksistentielle grundvilkår. Den beskrives af Krogh (2014) som dannelsesorienteret og forankret i antropologisk filosofi.

Krogh (2014) sammenstiller Nielsens didaktiske paradigmer med en tidligere analyse af Sawyer & Van den Ven (2007) og argumenterer for, at denne i en international kontekst opstiller paradigmer, der svarer til Nielsens a-c, men ikke medtager det eksistensdidaktiske. Herimod opstiller Sawyer & Van den Ven (2007) på baggrund af en samfundskritik et *utilitaristisk* paradigme, der beskrives som meritokratisk og med ”base i institutioner som udvikler psykometriske studier af sproglig læring og tests, og er indfældet i et teknisk rationelt vidensregime” (Krogh, 2014, p. 19). Dette paradigme knyttes til samfundsøkonomiske rationaler, der påvirker L1-fagets legitimering gennem et fokus på udvikling af humane ressourcer til konkurrencestaten. Krogh foreslår ud over de nævnte selv et yderligere paradigme, nemlig det *refleksionsdidaktiske*. Dette paradigme er kendetegnet ved sit fokus på elevens handlekraft og refleksivitet (2024).

Det utilitaristiske paradigmes legitimeringsformer ses aktuelt i relation til fremmedsprogfagene, når fx Tyskland italesættes som en væsentlig handelspartner for Danmark og legitimeringen for tysk som fag dermed reduceres til det samfundsøkonomiske

potentiale, der er forbundet med at have arbejdskraft til rådighed med gode kompetencer i tysk. Krogh beskriver det utilitaristiske paradigme som forbundet til en strategisk orienteret lærerprofil, hvor fx skrivning ”realiseres som færdighedstræning der har lav status i forhold til litteraturundervisningen, og her sættes fokus på mangler hos eleverne” (Krogh, 2014, p. 23). Denne beskrivelse retter sig ikke mod grammatikundervisning, men den vækker genklang i forhold til de beskrivelser, vi ser hos Christensen og Kabel af særligt den individuelle pausegrammatik, hvor eleverne arbejder færdighedsorienteret på portaler med minimal didaktisk rammesætning fra læreren.

Grammatikundervisning på tværs af paradigmer

Hvis vi anskuer kapitlets beskrivelser af grammatikundervisningen, som den fremstår i eksperimentet, samt af lærerens og elevernes positioner heri (se tabel 1 ovenfor) i relation til de paradigmatiske grundpositioner, kommer der et komplekst billede til syne, der tyder på samtidig tilstedeværelse af flere (til dels modstridende) grundpositioner.

I danskfaget ser vi både den individuelle, traditionelle og lærermiddelstyrede grammatikundervisning, der kan anskues som utilitaristisk, idet læreren selv træder i baggrunden (Krogh, 2014, p. 20); den eksplicite, formelle tavleundervisning, der synes basisfagsdidaktisk, idet den trækker på en bestemt grundforståelse af, hvad der er centralt kernestof og lader stoffet definere formen; og endelig ansatser til kontekstualiseret grammatikundervisning, der med Krogh kan beskrives som *refleksionsdidaktik*.

Refleksionsdidaktikken er karakteriseret ved at fokusere på elevens handlekraft og refleksivitet, herunder elevens evne til at træffe meningsfulde og reflekterede valg, og når læreren i klassens samtaler om sprog og skriftsproglige valg på denne måde lægger og til og guider elevernes sproglige refleksion, kan dette netop karakteriseres som refleksionsdidaktik.

De to forskellige typer grammatikundervisning, der træder frem i kapitlets danskfag (den individuelle, lærermiddelstyrede overfor samtaler og refleksion om sproglige valg, jf. Tabel 1), kan altså anses som legitimerede igennem to forskellige didaktiske grundpositioner: den utilitaristiske og den refleksionsdidaktiske. Disse to grundpositioner afspejles også i to ret forskellige positioneringer af eleverne: i den første skal eleverne (stort set uden lærerens hjælp) trænes med henblik på at nå et foruddefineret metasprogligt mål, i den anden skal de i samspil med læreren reflektere aktivt og udvikle sig individuelt. Man kan forestille sig, at disse ret forskellige positioneringer vil give anledning til forskellige oplevelser af det faglige indhold og fagets relevante vidensformer hos eleverne.

I engelskfaget fremstår grammatikken i kapitlet skjult, idet læreren trækker sig og stiller spørgsmålstejn ved grammatikundervisningens relevans. Læreren positionerer sig som en kommunikativ sprogunderviser, der ikke behøver at arbejde med grammatik. Hvis dette anskues gennem det etnodidaktiske paradigme, hvor undervisningen skal knytte sig til elevernes hverdagserfaringer og subjektive interesser, giver det mening, idet denne position ikke tydeligt levner plads til et metasprogligt fokus. Eleverne positioneres her ikke i relation til grammatikken, men i relation til engelsk generelt som nogle, der skal tilegne sig sproget aktivt gennem kommunikation.

I tyskfaget observeres der eksplicit grammatikundervisning ved tavlen og gennem kollektive samtaler. Her positionerer læreren sig vejledende og reflekterende, og eleverne positioneres som nogle, der skal vejledes metasprogligt og udvikle sig sprogligt. Det interessante i relation til eksperimentet med kontekstualiseret grammatikundervisning i tysk er, at eleverne ikke lader til at bide på. Det pointeres i kapitlet, at dette ikke skyldes deres manglende metasproglige forståelse, men at de lader til at efterspørge en mere præskriptiv (eller færdighedsorienteret) tilgang og oplever den holistiske vinkel som irrelevant.

Den kontekstualiserede grammatikundervisning som beskrevet i hovedartiklen ”lægger op til at undersøge sproglige valg [...] der er foretaget eller kan foretages” og kan derfor forstås som en refleksionsdidaktisk position forankret i et socialsemiotisk og holistisk syn på sprog. Den elevposition, som tilbydes i undervisningseksperimentet, kan derfor siges at tilhøre det refleksionsdidaktiske paradigme, hvor eleverne netop skal udvikle sig gennem refleksion, kritisk tænkning og metasproglig bevidsthed. Når eleverne afviser denne position (eller mangler forudsætningerne for at indgå i den), synes det at være forbundet med, at de forventer en anden type grammatikdidaktik, som kan siges at tilhøre et helt andet paradigme, nemlig det utilitaristiske, færdighedsorienterede. Dette kan virke overraskende, idet forfatterne skriver, at der i tyskfaget allerede tidligere var observeret ”kollektive refleksioner over sproget” og ”eksempler på kontekstuel undervisning.” Teoretisk set burde den refleksionsdidaktiske positionering altså ikke være så fremmed for eleverne, så dette understreger bare kompleksiteten i det didaktiske forandringsarbejde – elevernes deltagelse i det konkrete undervisningseksperiment kan ikke forstås udelukkende på baggrund af didaktisk paradigmatisk tendenser i det konkrete fag (tysk), men må forstås i konteksten af de konkurrerende didaktiske paradigmer, de udsættes for på tværs af de tre sprogfag – den utilitaristiske, den etnodidaktiske og den refleksionsdidaktiske grundposition. Disse tre positionerer eleverne ret forskelligt, og den refleksionsdidaktiske grundposition stiller ret høje krav til eleverne om netop at kunne reflektere og tænke kritisk. Denne tilgang kender de til dels fra dansk og dels fra reflekterende klassesamtaler i tyskundervisningen. Men måske er det netop her, skoen trykker: elevernes hidtidige erfaringer som formet gennem de kulturelle praksisser, de kender fra undervisningen, tilsiger, at den metasproglige refleksion er en kollektiv aktivitet, hvorimod det selvstændige grammatikarbejde både i dansk og engelsk (Kabel et al., 2022; Kabel et al., 2019) har karakter af færdighedstræning.

Selvom eleverne er i stand til at indgå i refleksioner om grammatik, når de faciliteres af læreren, har de andre forventninger til gruppearbejder, og måske er de heller ikke i stand til at gennemføre den metasproglige refleksion på det påkrævede niveau uden stilladsering fra læreren side.

En grænse for tværsprogligheden?

Undervisningseksperimentet med kontekstualiseret grammatik er tænkt tværsprogligt på den måde, at det er udformet som tre parallelle forløb, der bygger på de samme didaktiske overvejelser, men er forankret i de tre fag hver for sig – beskrevet andetsteds som *tværsproglige mulighedsrum gennem det tværfaglige didaktiske niveau* (Krogager Andersen, 2020, p. 157 ff). Da dansklæreren overtager engelsklærerens undervisning, bliver

tværsprogligheden endnu mere udpræget, idet læreren aktivt sammenligner tekster og grammatiske fænomener på tværs af de to sprog. Forfatterne konkluderer dog, at tværsprogligheden har en grænse, fordi ”de forskellige fag tilskriver forskellig værdi til og relevans for ’analyseviden’ alene og i relation til operative sprog handlinger som et mål i fagene”. Denne betragtning er velfunderet i Gramma3-projektets empiri (Kabel al., 2019; Kabel et al., 2020) og bakkes op af anden viden på området (Barfod Lund et al., 2023; Krogager Andersen, 2020). Imidlertid er jeg uenig i konklusionen, for selvom forfatterne uden tvivl har ret i, at ”kontekstualiseret grammatikundervisning på tværs af fag er en udfordring”, blandt andet fordi de tre sprogfags kulturelle praksisser tilsyneladende er forbundne med forskellige sprogsyn og forskellige syn på grammatikkens relevans som stofområde, så betyder det ikke, at de BØR være forskellige på lige netop det område. Man kunne faktisk stille sig det spørgsmål, om det ikke er en bunden opgave for fagdidaktikere på tværs af skolens sprogfag at blive nogenlunde enige om, hvad sprog er, og hvilken rolle grammatikken kan og bør spille i sprogundervisning, uafhængigt af fag? Så længe det ikke er tilfældet, går både lærere og elever i hvert fald glip af et stort potentiale for at udnytte elevernes sproglige og metasproglige ressourcer på tværs af fag, og for i fællesskab at udvikle et refleksionsdidaktisk paradigme for grammatikundervisning, som det lægges op til i hovedartiklen. Som forfatterne påpeger, kan der være potentialer i at eksplicitere forskelle i forventninger til grammatik og grammatikundervisning på tværs af fag, men jeg mener faktisk, at man bør gå endnu længere og tage diskussionen om, hvorvidt forskellene altid er meningsfulde, og om hvorvidt hvert enkelt fag egentlig kan tillade sig at have nok i sig selv.

Referencer

- Andersen, S. C., Guul, T. S., & Humlum, M. K. (2022). How first-language instruction transfers to majority-language skills. *Nature human behaviour*, 6(2), 229-235. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01200-x>
- Barfod Lund, S., Jacobsen, A. S., Skovgaard Andersen, M., & Wachter Kjærgaard, H. (2023). *Eleverperspektiver på fremmedsprog - en motivations- og barriereanalyse*. Det Nationale Center for Fremmedsprog.
- Bialystok, E. (2008). The Impact of Bilingualism on Language and Literacy Development. In Bhatia & Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism* (pp. 577-601). <https://doi.org/10.1002/9780470756997.ch22>
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(1), 3-11. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003477>
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the Mind: The Benefits of Bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 65(4), 229-235. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/a0025406>
- Bialystok, E. (2015). Bilingualism and the Development of Executive Function: The Role of Attention. *Child Development Perspectives*, 9(2), 117-121. <https://doi.org/10.1111/cdep.12116>
- Bialystok, E. (2017). The Bilingual Adaptation: How Minds Accommodate Experience. *Psychological bulletin*, 143(3), 233-262. <https://doi.org/10.1037/bul0000099>
- Birkeholm, J. W. (2022). *Tyskfaget i folkeskolen - hvem har magten?* Københavns Professionshøjskole]. København.
- Borg, S. (2003). Teacher Cognition in Grammar Teaching: A Literature Review. *Language Awareness*, 12(2), 96-108. <https://doi.org/10.1080/09658410308667069>

- Borg, S. (2018). Teachers' Beliefs & Classroom Practices. In P. Garrett & J. M. Cots (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Awareness* (pp. 75-91). Routledge.
- Daryai-Hansen, P. (2011). Modersmaal er vort hjertesprog: Indvandrersprogenes repræsentation i Danmark. In A. Holmen, J. S. Arnfast, & J. Steensig (Eds.), *Tosprogethed I Danmark 1985-2010. Københavnerstudier i tosprogethed* (Vol. nr. 61, pp. 10-25). Københavns Universitet.
- Daryai-Hansen, P., & Albrechtsen, D. (Eds.). (2018). *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed*. Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.
- Daryai-Hansen, P., Drachmann, N., & Andersen, L. K. (2023). Conceptualizing Students' Language Awareness across Educational Levels in the Context of Plurilingual Education: Within- and Cross-Case Findings from Grades 1, 7 and 11. *Language Awareness*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/09658416.2023.2300268>
- Daryai-Hansen, P., & Krogager Andersen, L. K. (2024). Sproglig opmærksomhed og flersprogethedsdidaktik: det danske sprogcurriculum ved overgangen fra grundskole til de gymnasiale uddannelser. . *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 12. <https://doi.org/https://doi.10.46364/njltl.v12i1.1159>
- Daryai-Hansen, P., Drachmann, N., & Krogager Andersen, L. (2024). Sproglig opmærksomhed i rammen af en flersprogethedsdidaktik – en konceptualisering på tværs af uddannelsesniveauer. *Sprogforum*. <https://doi.org/10.7146/spr.v30i1.145855>
- Ellis, R. (2009a). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Multilingual Matters.
- Ellis, R. (2009b). Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction. In R. Ellis (Ed.), *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Multilingual Matters.
- Fernández, S. S. (2019). Fremmedsprogssuderendes overbevisninger om sproglæring: Før og efter profilseminaret på kandidatstudiet. *Dansk universitetspædagogisk tidsskrift*, 14(26), 5-22. <https://doi.org/10.7146/dut.v14i26.109881>
- García-Mateus, S., & Palmer, D. (2017). Translanguaging Pedagogies for Positive Identities in Two-Way Dual Language Bilingual Education. *Journal of Language, Identity, and Education*, 16(4), 245-255. <http://dx.doi.org/10.1080/15348458.2017.1329016>
- Greenwalt, K. A. (2014). Frustrated Returns: Biography, Parental Figures, and the Apprenticeship of Observation. *Curriculum Inquiry*, 44(3), 306-331. <https://doi.org/10.1111/curi.12048>
- Gregersen, F., Holmen, A., & Larsen, S. (2021). EN UTOPISK-REALISTISK SPROGPOLITIK – EN VEJ GENNEM TIÅRET MED AFSÆT I KØBENHAVNS UNIVERSITETS NYESPROGPOLITIK. *Sprogs status i Rigsfællesskabet 2031*.
- Grosjean, F., Li, P., & Bialystok, E. (2013). *The psycholinguistics of bilingualism*. Wiley-Blackwell/John Wiley & Sons.
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1; 1-18; 18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960> pmid:
- Hofer, B., & Jessner, U. (2019). Multilingualism at the primary level in South Tyrol: how does multilingual education affect young learners' metalinguistic awareness and proficiency in L1, L2 and L3? *The Language Learning Journal*, 47(1), 76-87. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1195865>
- Holmen, A., & Jørgensen, J. N. (2000). Har vi en dansk sprogpolitik? Om holdninger til sproglig mangfoldighed i Danmark. In *Sprogs status i Danmark år 2011*. . Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Holmen, A., & Thise, H. (2021). *Flere sprog i læringen: translanguaging i praksis* (1. udgave ed.). Samfundslitteratur. <https://go.exlibris.link/BpfrhS92>
- Horst, M., White, J., & Bell, P. (2010). First and second language knowledge in the language classroom. *International Journal of Bilingualism*, 14(3), 331-349. <https://doi.org/10.1177/1367006910367848>

- Krogager Andersen, (2020). *Tværsproglighedens veje. Om sproglig bevidsthed, tværsproglighed og didaktisk forandringsarbejde i en folkeskolekontekst*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet
- Krogager Andersen, (2021). Three perspectives on the role of teacher beliefs in the language classroom. *Apples*, 15 (2), 71-92. <https://doi.org/10.47862/apples.103078>
- Krogager Andersen, (2024). Krogager Andersen, L. (2024). Unfolding language awareness in a plurilingual context: A study of metalinguistic, practical, and critical language awareness. *Modern Language Journal*, 108, 353–380. <https://doi.org/10.1111/modl.12912>
- Krogager Andersen, L., Daugaard, L. M., Elf, N., Fernández, S. S., Gregersen, A. S., Kjærbæk, L., & Pettersson, M. P. (2021). Forskere: 25 års politiske indgreb har taget livet af mange sprogfag. *Altinget*.
- Krogager Andersen, L., Hjarnø, G., & Kjærbæk, L. (2024). Nabosprogsundervisning i læreruddannelsen via tværsproglighed og praksisforankring. *Studier I læreruddannelse Og - Profession*, 9(1), 28. <https://doi.org/10.7146/lup.v9i1.143352>
- Krogager Andersen, L., & Pitkänen-Huhta, A. (2024). "If you don't know English it is like there is something wrong with you." Students' views of language(s) in a plurilingual setting. *Applied Linguistics Review*. <https://doi.org/10.1515/applirev-2023-0069>
- Krogh, E. (2011). Undersøgelser af fag i et fagdidaktisk perspektiv. <https://go.exlibris.link/c5ZrFxKk>
- Krogh, E. (2014). Didaktiske paradigmer i sammenlignende fagdidaktik. <https://go.exlibris.link/GhdtS88x>
- Kroll, J. F., & Bialystok, E. (2013). Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of cognitive psychology (Hove, England)*, 25(5), 497-514. <https://doi.org/10.1080/20445911.2013.799170>
- Leth Andersen, H. (Ed.). (2014). *Fremmedsprog i gymnasiet : teori, praksis og udsyn* (1. udgave ed.). Samfundslitteratur. https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22sb_6096890%22.
- Li, L. (2019). Teacher Cognition about Teaching and Learning. In *Language Teacher Cognition* (pp. 87-134). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-51134-8_1
- Long, M. H. (1991). Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. In C. Kramsch, K. D. Bot, & R. B. Ginsberg (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 275). John Benjamins. https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22sb_314875%22
- Long, M. H., & Robinson, P. (1998). Focus on Form: Theory, Research and Practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*.
- Nielsen, F. V. (2004). Fagdidaktikkens kernefaglighed. In K. Schnack (Ed.), *Didaktik på kryds og tværs* (1. udgave). Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Nielsen, F. V. (2012). Fagdidaktik som integrativt relationsfelt. *CURSIV*, 9, 11-32.
- Paradis, M. (2004). *Neurolinguistic theory of bilingualism*. John Benjamins.
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- Kabel, K., Christensen, M. V., & Brok, L. S. (2022). A focused ethnographic study on grammar teaching practices across language subjects in schools. *Language, culture, and curriculum*, 35(1), 51-66. <https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1918144>
- Kabel, K., Vedsgaard Christensen, m., & Storgaard Brok, L. (2019). *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3*.
- Putjata, G., & Koster, D. (2023). 'It is okay if you speak another language, but .': language hierarchies in mono- and bilingual school teachers' beliefs. *International Journal of Multilingualism*, 20(3), 891-911. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1953503>
- Ranta, L., & Lyster, R. (2018). Form-Focused Instruction. In P. Garrett & J. M. Cots (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Awareness*. Routledge.
- Sawyer, W., & Van den Ven, P. H. (2007). Starting points. Paradigms in Mother tongue Education. *L1-educational studies in language and literature*, 7, Running Issue(1, Special Issue), 5-20. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2007.07.01.06>

- Søndergaard Gregersen, A. (2019). Et studie i sammenlignende fagdidaktik i fagene engelsk, fransk, spansk og tysk fra folkeskole til de videregående uddannelser. In A. Søndergaard Gregersen (Ed.), *Sprogfag i forandring. Pædagogik og praksis* (3 ed., Vol. 1). Samfundslitteratur.
- Westrick, J. M., & Morris, G. A. (2016). Teacher education pedagogy: disrupting the apprenticeship of observation. *Teaching Education*, 27(2), 156-172.
<https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1059413>
- Zheng, Y. (2014). The fluctuating development of cross-linguistic semantic awareness: a longitudinal multiple-case study. *Language Awareness*, 23(4), 369.

English summary

This chapter is a response to the chapter by Kabel et al. on contextualized grammar teaching across the language subjects Danish, English and German. The chapter starts off by considering the cross-linguistic teaching experiment described in the main chapter in the context of existing research on multilingualism, language acquisition and plurilingual approaches to language teaching. Subsequently, Krogh's approach to school subjects as theoretical, cultural and rhetorical practice is applied in an analysis of the similarities and differences between grammar teaching as observed in the three subjects according to the main chapter and other research. Finally, the chapter discusses the experiment from a paradigm analytical point of view, concluding that the contextualized grammar teaching aimed for in the experiment may be described as reflection-oriented in the sense of Krogh. This lead the author to reflect on the kinds of basic assumptions about teaching that students may meet in grammar teaching across subjects and whether these may or should be in harmony with each other.

Key words

Grammar teaching, plurilingual approaches, reflection-oriented teaching, cultural practice.

Nøgleord

Grammatikundervisning, tværspøglighed, refleksionsdidaktik, kulturel praksis.

Forfatteroplysninger

Line Kroager Andersen

Forsker, Aarhus Universitet

Optaget af: Sprogundervisning, tværspøglighed, sproglig bevidsthed, kompleksitetsteori.

krogager@au.dk

<https://www.au.dk/krogager@cc.au.dk>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4914-5185>