



Københavns Professionshøjskole

Afgangsprojekt Danskvejleder - 0404004

PD Afgangsprojekt

Prædefineret information

Startdato:	13-04-2023 09:00 CEST	Bedømmelsesform:	Dansk 7-trinsskala
Slutdato:	25-05-2023 12:00 CEST	ECTS:	15
Flowkode:	KV06843994		
Intern bedømmer:	Dorte Østergren-Olsen		

Deltager

Navn:	Maria Jahns Skaaning
Kandidatnr.:	9333ddc5-6176-ed11-a31f-005056b27d6c
KP id:	dip53614@kp.dk, 10366096@kp.dk
Praktikportal id:	(Ikke sat)

Information fra deltager

Anslag - besvarelse *:	65262
Dansk titel *:	Vejlednings- og undervisningsforløb om kontekstualiseret grammatik

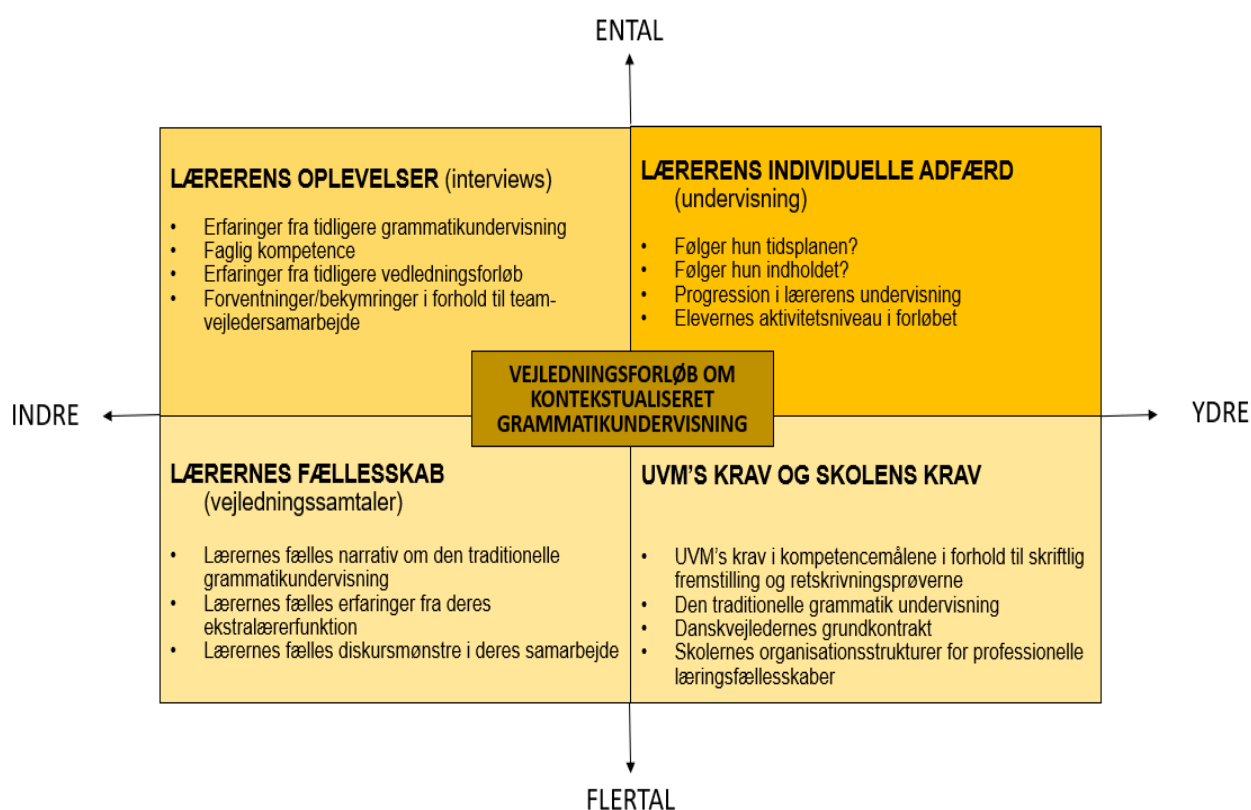
Må besvarelsen gøres til Nej
genstand for udlån?:

Tro og love erklæring *: Ja
Jeg har valgt at Nej
inddrage et praktisk
produkt:

Gruppe

Gruppenavn:	Jenni Tued og Maria Jahns Skaaning
Gruppenummer:	1
Øvrige medlemmer:	Jenni Stine Bagge Tued

Vejlednings- og undervisningsforløb om kontekstualiseret grammatik



Ken Wilbers' Kvadrantmodel med vejledningsforløb om kontekstualiseret grammatikundervisning som fænomen der observeres

Afgangsprojekt DANSKVEJLEDER

Modul: 0404004

Uddannelsesretning: Diplom - danskvejleder

Vejleder: Dorte Østergren-Olsen

Studerende: Maria Jahns Skaaning og Jenni Tved

Indledning	1
Problemstilling	1
Problemformulering	3
Metode	3
Præsentation af opgavestrukturen	3
Videnskabsteoretisk ståsted	4
Teoretisk grundlag	5
Vejledningens tre kontraktive niveauer	5
Cyklisk model over lærerens professionelle læring som grundlag for vejledningsproces	6
Manturas domæner	8
Vejlederens positioner	8
Kvalitative forskningsinterviews	10
Kvadrantmodellen som grundlag for observationsanalyse	10
Grammatikundervisningens formål og dilemmaer	11
Den kontekstualiserede grammatikundervisning	12
Empiri	13
Vejledningsproces (bilag 1)	13
Undervisningsforløb	14
Analyse	15
Analyse af vores vejledningsproces	15
Beskrivelse og analyse af observationer ud fra kvadrantmodellen	15
Subjektets/lærerens oplevelser	16
Lærernes individuelle adfærd	19
Lærernes fællesskab	20
Undervisningsministeriets og skolernes krav	24
Ethiske overvejelser	24
Konklusion	26
Perspektivering	27
Litteratur	29

Indledning

Problemstilling

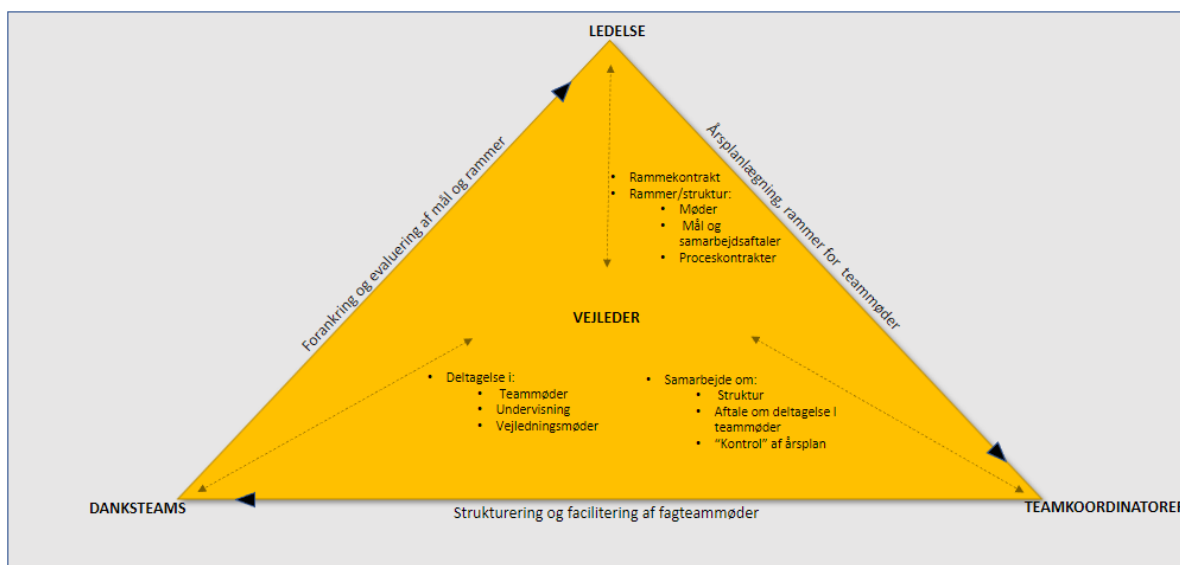
Forskningen har i mange år peget på, at den traditionelle grammatikundervisning, som for mestendels bliver praktiseret i den danske folkeskole, ikke har stor effekt på elevernes læring og kan endog have en skadelig effekt for elevernes lyst til grammatikundervisning. På trods af, at forskningen har tydeliggjort disse problemstillinger i gennem flere år, så oplever vi som danskvejledere, at den traditionelle grammatikundervisning fortsat har sin gang på skolerne, og derfor vil vi prioritere at iværksætte et vejlednings- og undervisningsforløb for vores dansklærere, der kan støtte dem i at ændre deres tilgang og syn på grammatikundervisningen og deres praksis.

Vi oplever, at lærerne efterlyser nye undervisningsmaterialer, der kan erstatte traditionelle, præskriptive udfyldningsopgaver, eftersom deres undervisning i høj grad er bundet op på de materialer, lærerne har til rådighed på skolerne. Disse materialer er i stigende udvikling i og med, at flere elevbogssystemer på mellemtrinnet har øget fokus på f.eks. funktionel grammatik, skriveguides og procesorienteret skrivning. Men i udskolingen oplever vi, at bogsystemerne og undervisningsplatformene fortsat fokuserer på udfyldnings- og selvrettende opgaver og ikke på skriveopgaver. Dette kan skyldes flere faktorer så som, at lærerne oplever et tidspres i forbindelse med at skulle forberede eleverne på retskrivningsprøverne, ligesom den økonomiske faktor på skolerne er væsentlig, da de fleste skoler ikke har økonomisk råderum til at prioritere nye undervisningsmaterialer til udskolingseleverne.

En praksisændring kommer ikke af sig selv, det tager tid at implementere noget nyt, og her spiller vi danskvejledere en stor rolle, da det ikke er nok i sig selv blot at informere om kontekstualiseret grammatikundervisning. Det er i stedet nødvendigt, at vi vejleder vores kollegaer i, hvordan de kan undervise i grammatik på en anden måde ud fra et konkret materiale og metodik, som de kan tage til sig og selv udvikle videre på.

Vi har i løbet af vores diplomuddannelse til danskvejledere været meget optaget af dette emne, og vi har tidligere iværksat vejledningsforløb, hvor vi som proces- og ekspertvejledere har vejledt vores kollegaer. Derfor finder vi det meget relevant at undersøge, om vi kan udvikle både et vejledningsforløb samt et undervisningsforløb om kontekstualiseret grammatikundervisning, der kan inspirere og motivere vores kollegaer til at ændre deres praksis fremadrettet. Samtidig er vi optagede af at påvirke organisationsstrukturen for vores skolars professionelle læringsfællesskaber,

da vi som danskvejledere ofte bliver udfordret af både manglende grundkontrakter for vores arbejdsforhold, samt at vores ledelser ikke indtænker vejlederens rolle og kompetencer mht. at strukturere vejledningsforløb med årgangsfagteams og teamkoordinatorer. Vi har derfor udarbejdet en organisationsmodel for skolernes professionelle læringsfællesskaber, hvor vi som vejledere er placeret i en central rolle for skolens aktører, og det er ud fra denne model, at vi ønsker at undersøge mulighederne for at vejlede vores danskkolleger.



Organisationsmodel over skolernes professionelle læringsfællesskab med vejlederen som omgangspunkt for organisering, facilitering og vejledning. (Tved og Skaaning)

Problemformulering

Hvordan kan vi som danskvejledere organisere, facilitere og udvikle vejledning for danskkollegaer i udskolingen gennem et undervisningsforløb om kontekstualiseret grammatikundervisning?

Metode

Præsentation af opgavestrukturen¹

I dette afgangsprøveprojekt er vi som forskere fænomenologisk og socialkonstruktionistisk funderede, og vi anvender nedenstående teoretiske ståsteder til at organisere, facilitere og analysere vores vejledningsproces.

Vejledningsprocessen er bygget op over flere faser, hvori vi først interviewer to dansklærere for at få indblik i deres viden om, erfaring med og ønsker for deres grammatikundervisning. Gennem kvalitative forskningsinterviews er det hermed

¹ Skrevet af Maria

vores hensigt, at lærerne bevidstgøres om deres didaktiske valg, og vi ønsker herigennem, at lærerne motiveres til at ville afprøve en ny grammatikdidaktik. Herefter afprøver lærerne forløbet, mens vi som vejledere observerer deres undervisning og elevernes reaktioner, alt i mens vi løbende afholder vejledningssamtaler med lærerne, hvor vi som vejledere vil indgå i forskellige positioner for at kunne vejlede lærerne i den nye didaktik, samtidig med at vi kan hjælpe dem med at evaluere og udvikle deres undervisning.

I vores vejledningsproces er vi optagede af de positioner og domæner, vi som vejledere befinder os i, og hvordan vi kan anvende denne viden til at konstruere et hensigtsmæssigt vejledningsforløb, hertil vil vi redegøre for og anvende Manturas domæner og Thilde Westmarks vejlederpositioner samt gøre brug af den cykliske model over læreres professionelle læring efter Helen Timperley.

Til vores kvalitative forskningsinterviews vil vi anvende Steinar Kvaales interviewspørgsmålsguide for at sikre den ønskede progression og udbytte af interviewene.

Vores undervisningsforløb vil vi konstruere ud fra principperne om kontekstualiseret grammatikdidaktik af hhv. Debra Myhill og Kristine Kabel m.fl., hvorfor vi også vil redegøre for disse.

I vores analyseafsnit vil vi analysere og diskutere vores observationer fra vores vejledningsforløb ud fra Ken Wilders kvadrantmodels fire hjørner. Herefter vil vi diskutere vores etiske overvejelser bag vores vejledningsforløb.

I konklusionen vil vi sammenfatte vores data fra vejledningsprocessen for at undersøge, hvilke succeser og udfordringer vi har mødt, og hvorledes lærerne kan arbejde videre med kontekstualiseret grammatikundervisning.

I perspektiveringsafsnittet vil vi perspektivere til de muligheder og udfordringer, som vores vejledningsforløb bidrager til.

Vores vejledningsforløb fungerer som et undersøgelsesdesign, som vi har vedhæftet i bilag 1.

Bilag 2 er vores undervisningsforløb.

Bilag 3 er udrettedagsorden til vejledningssamfund 2.

Bilag 4 er vores interviewspørgsmål til de indledende kvalitative forskningsinterviews.

Videnskabsteoretisk ståsted²

Vi er som forskere optaget af virkeligheden og dermed fænomenologien. Vi undersøger undervisningen i kontekstualiseret grammatik som fænomen, og vi bruger vores observationer som grundlag til at forstå vores kollegaers oplevelser og erfaringer, samtidigt anvender vi denne forståelse som rammesætning for vores vejledningsforløb. (Mottelson m.fl., 2021, s. 46) Derudover ser vi også på den sociale konstruktion for at påvirke og udvikle de forståelser, iagttagelser og erfaringer, som opleves blandt dansklærerne i vejledningsforløbet. Vi ønsker at rammesætte og facilitere et vejledningsforløb, som både tager udgangspunkt i og videreudvikler lærernes forståelser og erfaringer og på denne måde konstruerer en ny virkelighed/undervisningsmetode for vores kollegaer. (Ibid., s. 62)

En vejleders grundlæggende opgave er at fremme den vejsøgendes muligheder alene eller sammen med andre at mestre de udfordringer vejsøger står i. Vi er optaget af "Mestringsorienteret vejledning", hvor der eksplicit lægges vægt på at fremme den vejsøgendes mestringsoplevelse og evne til at håndtere de udfordringer, som bliver rejst i vejledningen. Vance Peavys kendetegn for tilgang til vejledning er et sociodynamisk perspektiv og et af disse tegn er princippet om empowerment. Det orienterer sig bl.a. mod at identificere og styrke muligheder, som giver mening for den vejsøgende selv. (Løw, 2021, s. 179f) "To empower" indeholder en bestræbelse på at fremme og støtte den vejledningssøgendes potentialer og styrker. Når vejledning er bedst, er det ifølge Peavy en empowerment-proces, som støtter og styrker den vejsøgendes handlekraft - evnen til at mestre situationen. (Ibid., s. 181) Peavy formulerede en række principper ud fra hans sociodynamiske perspektiv på vejledning, ud fra en socialkonstruktivistisk forståelsesramme. Peavys egen sammenfatning af grundantagelser er følgende:

1. Antagelsen om det unikke hos det enkelte menneske
2. Antagelsen om en mangfoldighed af virkeligheder
3. Antagelsen om kontekstuel eller kulturel betingethed
4. Antagelsen om, at vi konstruerer vores personlige og sociale virkeligheder (Ibid., s. 182)

Disse antagelser har vi med i baghovedet, når vi vejleder vores kolleger.

Vores vejlederrolle er kompleks - vi skal kunne navigere i organisationen, både som kollega og vejleder. Vi skal huske, at der findes mange forskellige måder at tilgå undervisning og didaktik på, og vi skal kunne samarbejde med alle aktører i det professionelle læringsfællesskab.

² Skrevet af Jenni

Teoretisk grundlag

Vejledningens tre kontraktive niveauer³

Ved pædagogisk vejledning er det vigtigt, at der laves aftaler eller indgås kontrakter, så det er tydeligt, hvad vejledningens formål, indhold og ramme er. (Løw, 2021, s.65) Kontraktforholdet kan grundlæggende indgås på tre niveauer; grund-, ramme- og proceskontrakt. *Grundkontrakten* vil typisk være den, som er defineret på organisationsniveau, hvor positionen som vejleder tydeliggøres i forhold til opgaver og funktion. *Rammekontrakten* er den, som bliver indgået mellem de konkrete deltagere og vejlederen. Den indeholder bl.a. aftaler om mål, midler og tidsramme og evaluering af vejledningsforløbet bl.a. i form af udrettedagsorden. Specificeringer er vigtige i forhold til vejledningen og de gensidige rettigheder og forpligtelser af vejledningsrelationen, når vejleder selv indgår i systemet. *Proceskontrakten* er et redskab, hvor vejleder løbende kan regulere selve vejledningsprocessen gennem samtaler med dem, som skal vejledes. (Ibid., s. 66)

Cyklisk model over lærerens professionelle læring som grundlag for vejledningsproces⁴

Helen Timperley har udviklet en cyklisk model over lærerens professionelle læring, der bygger på lærernes undersøgelser af deres egen pædagogiske praksis. Udgangspunktet er teorien om adaptiv ekspertise - at professionelle ikke alene bruger tilegnet viden til at løse nye problemer, men også er opmærksom på, hvornår den er utilstrækkelig, og den professionelle læring fokuserer på noget andet. Timperley argumenterer for, at man må ændre sin sædvanlige måde at tænke over professionel udvikling på. (Albrechtsen, 2021, s. 57) Timperley har syv punkter om dette perspektivskifte, bl.a.:

- At man skal gå fra at deltage i professionel udvikling, til at man engagerer sig i professionel udvikling.
- At man går fra at fremhæve, hvilke metoder som bruges til at levere god undervisning til at fremhæve, hvilke forandringer som kræves i den professionelle viden og færdigheder.
- At man går fra et enten eller i forhold til teori og praksis til det dobbelte krav om *både* teori og praksis.
- At man går fra at forvente at lederen organiserer den professionelle læring til at man selv påtager sig et ansvar, både for at blive selvregulerende lærende og for læring inden for rammerne på sin egen skole.

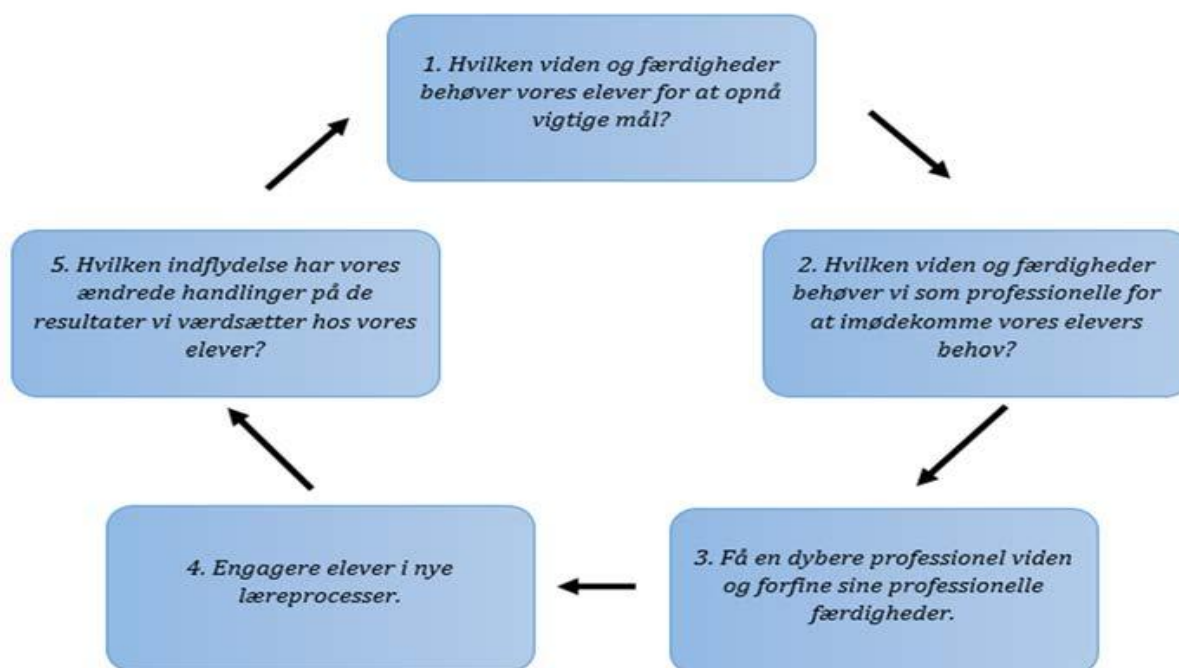
Disse punkter kan ikke stå alene, men at *skolens* adaptive kapacitet som helhed selvfølgelig også spiller en vigtig rolle. Der skal tages ledelsesmæssige beslutninger, som bakker op om dannelsen af de professionelle læringsfællesskaber. Således at

³ Skrevet af Maria

⁴ Skrevet af Jenni

de ikke afhænger af lærerens store engagement for elevernes læring alene. (Ibid., s. 58)

Timperleys cykliske læringsmodel består af fem elementer, som forudsætter hinanden. Den er cyklisk, da det er en proces, der gentager sig over tid. Der genkendes en begyndelse og en slutning, men slutningen er samtidig en ny begyndelse. Undersøgelse af egen praksis er dermed en proces, som fortsætter og bygger videre på tidligere opnået viden.



Timperleys cykliske model over læreres professionelle læring. (Albrechtsen, 2021, s. 59)

Der indgår fem elementer i processen. De to første punkter og det sidste består af selve undersøgelsesdelen og derfor er de formuleret som spørgsmål. De to mellemliggende punkter, er de faser, hvor der forsøges aktivt, om det kan realiseres, det man er kommet frem til i undersøgelserne. Timperley beskriver denne professionelle læringscyklus, både som en undersøgelses- og en videnskabelsesproces. Da, som hun selv udtaler: "Undersøgelse uden ny viden kan resultere i en proces uden substans". (Ibid., s. 60)

Hovedspørgsmålet for sådan en professionel undersøgelse begynder som regel med: *Hvad er hensigten med undervisningen?* Man skal herefter identificere, hvilke *læringsbehov* der er i den pågældende situation, både for lærere og elever, hvilket kommer til at guide resten af undersøgelsen. Forventningen for et professionelt læringsfællesskab er at kunne udvide og nuancere de data, man har om eleverne via løbende samtaler med sine kolleger. For at kvalificere de kollegiale samtaler, bør man systematisk indsamle data - eller af relevant evidens. Disse samtaler bør desuden:

1. Bygge på kollegiale relationer, som er kendetegnet ved både en gensidig respekt, og at man tør udfordre hinanden

2. At have det formål at udvikle en vane med at undersøge sagen
3. Med henblik på at løse den pågældende problemstilling, vurdere den ekspertviden, som er tilgængelig.

En vigtig del af processen ved at lære gennem skabelse af viden er netop at kunne sætte spørgsmålstejn ved sine antagelser og det man "tager for givet" i sin undervisning.

De kollegiale samtaler kan foregå i forskellige faser i cyklussen. De to første ligger i planlægningen og forberedelsen af undervisningen, hvor man sammen kan undersøge egne og elevernes læringsbehov. Den tredje fase ligger efter et gennemført undervisningsforløb, hvor man laver en vurdering af elevernes og eget udbytte af forløbet. (Ibid., s. 60f)

Manturas domæner⁵

Når man arbejder som vejleder, skal man være meget opmærksom på de domæner, som er i spil og de positioner, som man bevæger sig rundt i. Vi indtager forskellige positioner, afhængigt af, hvilket domæne vi taler ud fra. Samtaler kan indeholde flere domæner, da vi kan befinde os i flere positioner og domæner på samme tid og til de forskellige domæner hører også forskellige formål, spilleregler og handlemåder. (Westmark m.fl. 2012, s. 36)

Mantura har særligt blik for det personlige, produktionens og refleksionens domæne. Vi skal som vejledere kunne bevæge os i alle tre domæner, men vi skal særligt kunne skabe samtaler i refleksionens domæne, så der kan skabe en proces, hvor forskellige perspektiver udfoldes og udforskes og der skabes plads til nysgerrighed om fx intentioner og ideer. (Ibid., s. 38)

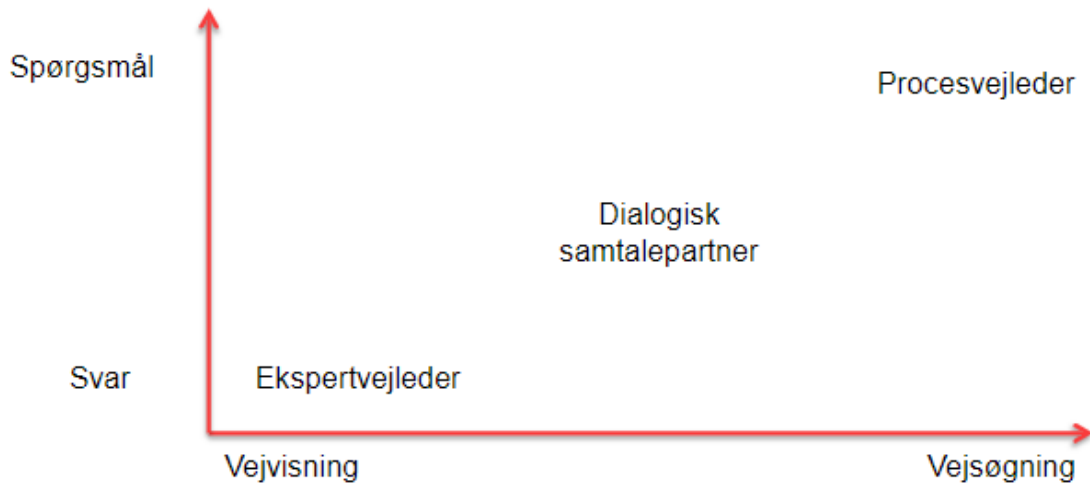
Det kan være en udfordring netop at stille nysgerrige og udforskende spørgsmål som vejleder, da man i løbet af vejledningsmødet skifter kasket; fra vejleder til kollega til medarbejder og derfor er det vigtigt, at man tydeliggør, hvilken position man sidder i, i en vejledningssituation. (Westmark m.fl. 2012, s. 46)

Vejlederens positioner⁶

Som vejleder kan man positionere sig på mange måder afhængigt af, hvordan vejsøgeren potentielt positionerer sig i forhold til vejlederen og opgavesituationen. Men også hvad målet med læreprocessen er. Hvis målet er at vejlede i en given problemstilling og svare på denne - at sørge for, at den vejsøgte "går den rigtige vej", er det *ekspertvejleder*, som position. Modsat findes positionen *procesvejleder*, hvor vejlederen stiller spørgsmål til den vejsøgte og hjælper med at finde egne veje i forhold til et svar eller en løsning. Positionen i midten er den *dialogiske samtalepartner*, hvor den vejsøgte og vejlederen skiftes til at spørge og svare og komme med betragtninger på vejvisning og vejsøgning. (Bro m.fl., 2014, s. 17f)

⁵ Skrevet af Maria

⁶ Skrevet af Jenni



Vejlederrummets horisontale og vertikale dimensioner (Bro m.fl., s. 15)

Ekspertvejleder og procesvejleder bliver ofte opfattet som hinandens modsætninger, men det kan lade sig gøre at kombinere de to positioner, så det kan blive frugtbart i det daglige arbejde. (Westmark m.fl. 2012, s.47)

	DELTAGERNES VIDEN I CENTRUM	KONSULENTENS VIDEN I CENTRUM
Med indflydelse på styring af processen	←————→	
Uden indflydelse på styring af processen		

Sammenfletning af deltagerens og konsulentens viden (Westmark, 2012, s.55)

Man kan i vejlederpositionen have forskellig vægtning af viden og proces. Man kan vægte at have deltagerens viden i centrum eller at have vejlederens viden i centrum og man kan vægte om deltagerne har indflydelse eller er uden indflydelse af processen, det samme gælder for vejlederen. (Westmark m.fl., 2012, s.52f)
 Ønskescenariet er, at vi som vejledere befinder sig i den øverste del af diagrammet, hvor vi kan have indflydelse på processen med det sigte, at vores kolleger får mulighed for at arbejde videre på egen hånd. Derfor er det vigtigt, at vi forholder os til spørgsmålene; *Hvilke processer kan vi etablere for, at kollegaernes viden kommer i spil på relevante måder? Hvilke processer kan vi etablere for, at vores egen faglige ekspertise kan blive til gavn for vores kolleger?* (Westmark m.fl. 2012, s. 55)

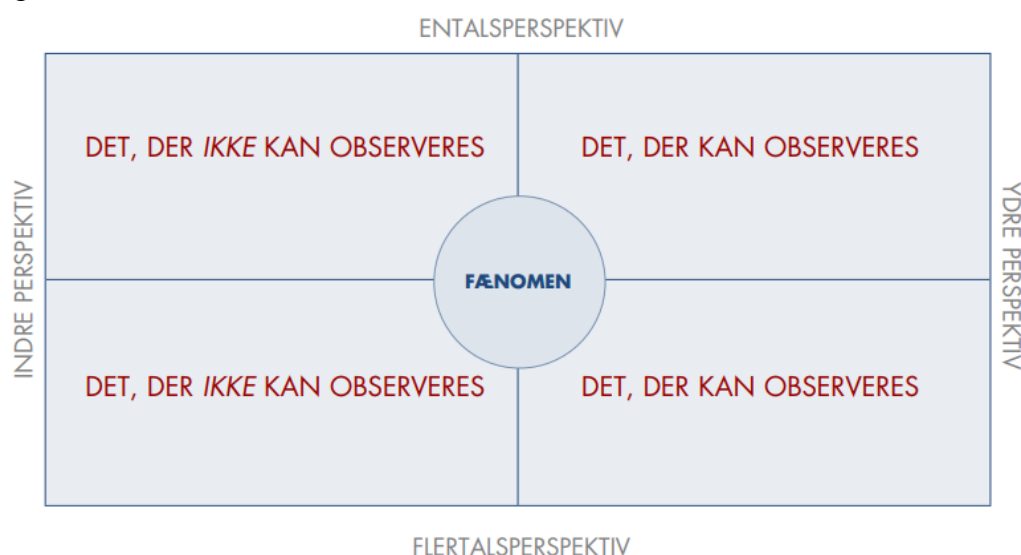
Kvalitative forskningsinterviews⁷

Vi gør brug af det kvalitative forskningsinterview for at få mulighed for at komme i dybden i forhold til lærernes refleksioner om traditionel og kontekstualiseret grammatikundervisning. Det kræver, at forskeren kan skabe en tryk atmosfære, tillid og åbenhed, samt at kunne lytte og træde tilbage. Udbyttet afhænger af forskerens empati, teoretiske viden og praktiske indsigt i fænomenet, som udforskes. Det er vigtigt, at man som forsker stiller spørgsmål, der kan give den udforskede muligheder for at svare med egen stemme og på egne præmisser. (Launsø m.fl., 2021, s. 139).

Før det kvalitative forskningsinterview udarbejdes en interviewguide, hvor der er emner og formulerede spørgsmål. Her kan vi efter Steinar Kvale liste forskellige typer af interviewspørgsmål, som kan bruges aktivt i en interviewsituation generelt: *Indledende, opfølgende, sonderende, reaktionsrettede, refleksionsrettede, direkte, indirekte, narrativt rettede, validerende samt opsamlende og fortolkende spørgsmål.* (Ibid., s. 149)

Kvadrantmodellen som grundlag for observationsanalyse⁸

Ken Wilbers kvadrantmodel er et integrativt operativsystem for kompleks videns- og praksisudvikling i forskellige områder af tilværelsen. Den indkredser fire grunddimensioner, som gælder for vores liv - både os selv, med vores personlige oplevelser og handlinger og dels sammen med andre i kulturer og systemer. (Jan Tønnesvang m.fl. 2015, s. 4) De tydeliggøres ydermere ved at deles op mellem det ydre (det, der kan observeres) og indre (det, der ikke kan observeres) og mellem ental- og flertalsformer.



Kvadrantmodellens fortolknings- og observationsperspektiver. (Tønnesvang, m.fl. 2015, s. 4)

⁷ Skrevet af Jenni

⁸ Skrevet af Jenni

I øvre højre kvadrant er der fokus på det, man kan observere i forhold til det enkelte individ. Det kan fx være adfærd, altså det som kan høres, ses, mærkes og peges på. Dermed kan det undersøges og konstateres objektivt - det bliver målbart. Man bliver optaget af, hvad den enkelte laver, og hvordan det handler i læringsituationer. I øvre venstre kvadrant er det et subjektivt perspektiv, og der er fokus på den enkeltes oplevelse af det, som der sker, hvordan man oplever det i forhold til sig selv og forståelsen af det oplevede. Her er det følelser, fantasier, forestillinger mv., der er tale om. Man skal forstå den enkelte ud fra dets eget perspektiv, og den viden får man adgang til via samtaler med den enkelte og ved at have en fortolkende indstilling til det, man hører. Nedre højre kvadrant er et interobjektivt perspektiv og alt det, som i et flertalsperspektiv kan observeres. Det være sig retningslinjer, teknologier og materialer, som indgår i systemet. Det kan også være interaktion mellem mennesker. Nedre venstre kvadrant er et intersubjektivt perspektiv og her findes alt det, som i flertalsperspektiv ikke umiddelbart kan observeres, men som kan fortolkes. Det er bl.a. oplevelser af delt viden og mening, en særlig tydningshorisont for fællesskabet. De fire kvadranter er ikke uafhængige af hinanden, men det modsatte. De er alle tilstede, som fire samtidige sager af sagen eller fænomenet. (Jan Tønnesvang m.fl. 2015, s. 5f)

Grammatikundervisningens formål og dilemmaer⁹

Hvorfor undervise i grammatik? Frøydís Hertzberg identificerer følgende argumenter for grammatikundervisningen: (Kabel, m.fl. 2023, s. 58)

- At eleverne skal tilegne sig *sprogfærdigheder*
- At eleverne udvikler deres *almene- og formelle dannelse*
- At eleverne tilegner sig *fremmedsprog* og *tværsproglighed* gennem viden om grammatik
- At eleverne gennem et *metasprog* om sprog og tekster tilegner sig et fælles sprog om grammatik

Den traditionelle grammatikundervisning understøtter særligt argumentet om, at eleverne har grammatikundervisning for at udvikle deres sproglige færdigheder, ligesom flere lærere tilkendegiver, at eleverne igennem den traditionelle grammatikundervisning dannes vha. standardiserede opgaver, som er genkendelige og overskuelige for alle. Man kan sige, at eleverne gennem disse opgaver lærer at gå i skole, og der er ro i timerne, omend eleverne ikke nødvendigvis løser opgaverne, men i stedet holder "pause". (Kabel, m.fl. 2023, s. 51)

I Gramma 3-projektet opdagede forskerne, at der var en overvægt af elever, som fandt den traditionelle grammatikundervisnings præskriptive udfyldningsopgaver for lette og kedelige. Lærerne gav typisk ingen instruktioner eller havde opfølgende samtaler om opgaverne, hvilket gjorde, at eleverne enten lavede opgaverne af pligt eller faldt hurtigt fra og lavede andre ting. (Ibid., s. 53)

⁹ Skrevet af Maria

Sprogfærdigheder og metasprog om grammatik er essentielle i både danskfaget og sprogfagene, men hvis eleverne ikke oplever sammenhæng mellem grammatikundervisningen i dansk og sprogfagene, når de undervises i traditionel grammatik, idet lærerne ikke samarbejder om de grammatiske emner og metoder, så forstår eleverne ikke sammenhængen mellem fagene. (Ibid., s. 58)

Den kontekstualiserede grammatikundervisning¹⁰

Debra Myhill m.fl. opstiller fl.g. LEAD-principper for kontekstualiseret grammatikundervisning:

- Link
- Example
- Authenticity
- Discussion

Disse principper udgør grundlaget for grammatikundervisning, der har til hensigt at skabe forbindelse mellem grammatikken og skrivningen ved hjælp af eksempler, autentiske tekster og metasproglige samtaler. (Kabel, m.fl., 2023, s. 64.)

Forskningen i Danmark ved Kristine Kabel m.fl. peger dermed på en mere holistisk og funktionel tilgang til grammatikundervisningen, idet undervisningen bør være tilrettelagt således, at eleverne ikke blot lærer enkeltstående elementer af grammatikken, men i stedet arbejder med sproget som en sammenhængende helhed, hvor både ord-, sætnings- og tekstniveau er centrale. Dertil angiver forskerne den funktionelle grammatik tilgang, idet de peger på, at sprogforståelse også skal rumme de kontekster, som tekster indgår i. Eleverne skal dermed være bevidste om de sproglige valg, de træffer, og forstå de kommunikative situationer som sproget bruges til. (Ibid., s. 66)

Kabel beskriver det dilemma, som dansklærerne i folkeskolen står i, da Børne- og Undervisningsministeriets Faghæfte for dansk i vidensmålene beskriver, at eleverne skal have en viden om korrekt grammatik herunder ordklasser, morfemer m.m., hvilket afspejles i afgangsprøven i retskrivning. Samtidig anviser færdighedsmålene, at eleverne skal kunne iagttage sproget ud fra situationen - altså konteksten og skrive målrettede tekster, hvor funktionen betones mere end den sproglige korrekthed. Det er hermed vigtigt at understrege, at den traditionelle grammatikundervisnings præskriptive læringssyn ikke er tilstrækkelig i forhold til at kunne forstå og anvende sproget i dets kontekst, og at en grammatikundervisning udelukkende baseret på at være i stand til at klare retskrivningsprøven ikke er fyldestgørende. (Ibid., s. 69-70)

Kabel m.fl. har derfor formuleret tre didaktiske principper for den kontekstualiserede grammatikundervisning, som i sammenhæng med Myhills ovenstående sikrer, at eleverne både lærer grammatikkens grundelementer samtidig med, at de lærer at anvende sproget i kontekst. Undervisningen bør hermed sikre, at:

¹⁰ Skrevet af Maria

- Eleverne arbejder med meningsfulde, hele tekster
- Eleverne lærer at deltage i undersøgende og dialogiske samtaler
- Eleverne støttes i at undersøge og skabe forbindelser mellem sproglige valg, tekst- og sætningsniveauer og konteksten (Ibid., s. 70)

Forskningen viser, at det er vigtigt for eleverne at kunne kommunikere mundtligt og skriftligt både i skoleregi, i deres fritid og i deres videre liv, ligesom de synes, det er interessant at kunne reflektere over sproglige valg i deres og andres tekster for at kunne udvikle deres sprog. (Ibid., s. 61-62)

Den kontekstualiserede grammatikundervisning understøtter på flere måder elevernes behov og ønsker for at fokusere på kommunikation frem for standardiserede, præskriptive opgaver. Kommunikation kan være samtaler om og forståelse for sproget og sproglige valg i stedet for huskereglene og udenadslære. (Ibid., s. 62-63)

Empiri

Vejledningsproces (bilag 1)¹¹

Vores vejledningsproces er bygget op over:

1. Et undervisningsforløb baseret på kontekstualiseret grammatikundervisning
2. Kvalitative forskningsinterviews med to dansklærere på en af vores skoler
3. Vejledningssmøder med dansklærerne mellem undervisningslektionerne
4. Observationer af undervisningslektion 1, 2 og 4 i de to klasser
5. Vejledningssmøde med dansklærerne med fokus på deres fremadrettede grammatikundervisning

Vi har til hensigt at følge Timperleys cykliske model over lærernes professionelle læring som grundlag for vores vejledningsproces, i det vi er bevidste om, at en praksisændring ikke kan ske med øjeblikkelig virkning, men i stedet kræver et længere og struktureret vejledningsforløb. Grundet metodefrihed og forskellig anciennitet- og erfaringsgrundlag er lærere forskellige, og vi ønsker derfor at anvende forskellige positioner og greb i vejledningsprocessen for at give størst mulighed for et positivt udbytte.

Indledningsvist i vejledningsprocessen ønsker vi at sikre, at lærerne kan afdække, de har et behov for at arbejde med kontekstualiseret grammatikundervisning, fordi vi og forskningen viser, at vores vejledningsproces ikke vil have en stor succes, hvis lærerne fra starten ikke er motiverede for at skulle arbejde med denne praksisændring. (Wick, 2013, s. 222) Derfor indleder vi med at udføre kvalitative forskningsinterviews med begge lærere hver for sig, hvor det er vigtigt for processen, at interviewerens hjælper dem til først at reflektere over deres undervisning og

¹¹ Skrevet af Jenni

herefter fremsætte ønsker for deres kommende undervisning. På denne måde skaber vi bevidsthed om lærernes egne problemstillinger og øger motivationen for vejledningsprocessen.

Lærerne skal herefter forsøge at undervise ud fra vores konstruerede undervisningsforløb, som er udarbejdet ud fra lærernes ønsker, men også ud fra forskningens resultater, så vi på denne måde sikrer både motivation men også faglig kvalitet.

Undervisningen observeres af vejlederen med henblik på at undersøge, om lærerne følger lærervejledningen, og om eleverne deltager aktivt og engageret. Analysen af observationerne anvender vi til at forberede og facilitere vejledningssamtaler med lærerne, hvor vores hensigt er, at lærerne skal reflektere over deres og hinandens undervisning samt undervisningsforløbet. Vejlederens rolle er hermed både at skabe fokus på de dele af undervisningsforløbet, som eventuelt er udfordrende for lærerne eller eleverne og at sikre, at lærerne er bedre rustede til den fremadrettede undervisning. Lærerne og vejlederen kan hermed i fællesskab forberede og kvalificere undervisningen med specifikke nedslagspunkter.

Denne proces gentager vi og fortsætter med at bruge resultaterne fra vores observationer til at facilitere og rammesætte vejledningsmøderne. Vi er opmærksomme på, at vi herigennem kan bruge forskellige greb til rammesætningen af møderne, alt afhængigt af hvad behovet for lærerne er.

Slutteligt efter sidste observation afholder vi et evaluerende vejledningsmøde, hvor vejlederens opgave er at hjælpe lærerne med at udvide deres nye metodik til andre forløb med andre grammatiske fokuspunkter.

Undervisningsforløb¹²

Vores undervisningsforløb (Bilag 2) har vi struktureret således, at vi har udarbejdet læringsmål samt lærervejledning over forløbet, der strækker sig over seks undervisningslektioner. Dertil medfølger et diasshow til brug for læreren i undervisningen.

Undervisningsforløbet bygger primært på teorien og principperne for kontekstualiseret grammatikundervisning og har til hensigt at iværksætte skriveøvelser med forskellige grammatiske fokuspunkter.

Hver undervisningslektion er berammet til at vare 45 minutter, og vi har angivet tydelige tidsrammer til hver aktivitet. Lektionerne er alle bygget op efter samme model for at sikre genkendelighed og mulighed for progression for både elever og lærer, og hver lektion er inddelt i tre faser:

¹² Skrevet af Maria

- Indledende tænkefase, hvor eleverne både individuelt men også dialogisk reflekterer over en begyndende sætning og forbereder deres skriveøvelse.
- Grammatisk fase, hvor læreren præsenterer en modeltekst for eleverne og herefter gennemgår udvalgte grammatiske områder (verbernes tider). Herefter skal eleverne i dialogisk form arbejde med at identificere og kommunikere om det grammatiske metasprog i modelteksten.
- Skrivefasen, hvor eleverne anvender deres forberedende arbejde fra de to første faser til at skrive deres egen tekst, hvorefter de skal have fokus på og kommunikere om deres teksts grammatiske opmærksomhedsområde.

Hver lektion bygger videre på samme model, men det grammatiske fokusområde *verbernes tider* udvides gradvist. Lærervejledningen er skrevet i korte, instruerende sætninger, hvorimod diasshowet med de begyndende sætninger og modeltekster er skrevet som korte fiktionstekster med afsæt i elevernes virkelighed.

Læreren har mulighed for at evaluere elevernes progression ved at følge med i elevernes skriveproces i OneNote.

Analyse

Analyse af vores vejledningsproces¹³

I vores analyseafsnit vil vi herunder redegøre for og analysere vores observationer fra kvadrantmodellens fire hjørner, som opstod i løbet af vores vejledningsforløb. Først lærerens individuelle erfaringer, meninger og ønsker gennem de indledende kvalitative forskningsinterviews. Herefter følger observationerne fra lærernes adfærd i undervisningssituationerne efterfulgt af lærernes fælles refleksioner og diskurser fra vejledningssamtalerne. Her er vi meget optaget af, hvilke domæner vejledningssamtalerne befinder sig i, samt hvilke positioner vejlederen optræder i. Til sidst vil vi inddrage Undervisningsministeriets og derigennem skoleledelsens krav og forventninger til danskvejlederen og grammatikundervisningen for at kunne reflektere over vejledningsforløbet videre funktion på vores skoler.

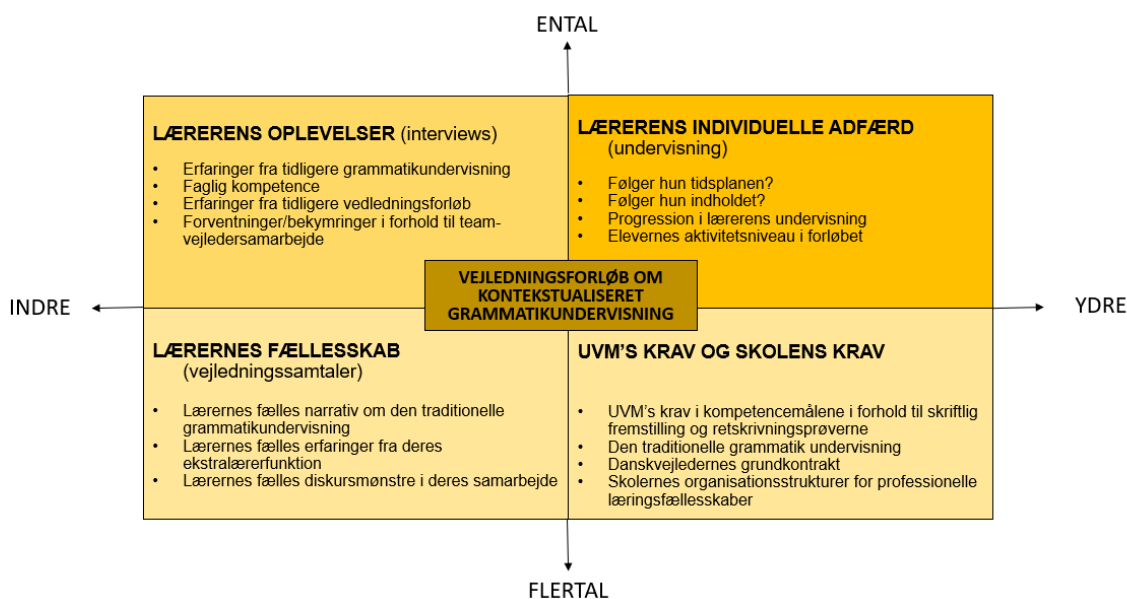
Beskrivelse og analyse af observationer ud fra kvadrantmodellen¹⁴

Vi er optaget af tilrettelægge en menings- og effektfuld vejledningsproces for lærerne, og derfor analyserer vi observationerne ud fra kvadrantmodellens aktører - både det vi kan observere i undervisningen i kvadranten med den individuelle adfærd, men også systemets krav/adfærd, som er den bagvedliggende genstand for både danskvejledernes vejledningssmuligheder og grammatikundervisningen i skolerne. Derudover anvender vi observationerne af særligt diskurserne fra vores interviews af de individuelle lærere samt lærerne i fællesskab til

¹³ Skrevet af Jenni

¹⁴ Skrevet af Maria

vejledningsmøderne, når vi forbereder og faciliterer vejledningen af lærerne



Ken Wilbers' Kvadrantmodel med vejledningsforløb om kontekstualiseret grammatikundervisning som fænomen der observeres

Subjektets/lærerens oplevelser¹⁵

Vi har tilrettelagt vores kvalitative forskningsinterviews med det formål at observere, hvordan lærerne beskrev deres erfaringer med vejledningsforløb og grammatikundervisning, samtidig med vi ønskede at undersøge, hvilke faglige kompetencer lærerne har, så vi kunne tilrettelægge et kontekstualiseret grammatikundervisningsforløb, der er meningsfuld for lærerne. I denne kvadrant har vi også mulighed for at observere, hvilke forventninger lærerne har til deres kollegaer og til os som vejledere. Vi har derfor forsøgt at skabe et trygt miljø, hvor lærerne får mulighed for at tale frit, men vi er opmærksomme på, at hvad der bliver sagt ikke nødvendigvis er den fulde sandhed, men blot vores tolkning af sandheden om lærerens oplevelser.

Vores fokusgruppe i denne undersøgelse er to 7. klasser med hver sin dansklærer (lærer 1 og lærer 2). De er begge med i hinandens dansktimer som ekstralærere. Vi valgte at udføre kvalitative forskningsinterviews med begge lærere hver for sig, da vi ønskede, at lærerne ikke kunne influere hinandens holdninger og erfaringer for på den måde at få så troværdige svar som muligt. Vi kan derfor både analysere den enkeltes svar samt sammenholde dem med hinanden for at diskutere fællestræk og forskelle.

Begge interviews var aftalte på forhånd og fandt sted i aflukkede rum, hvor interviewpersonerne kunne tale frit. Vi aftalte med dem, at deres svar udelukkende ville blive brugt til at give os indsigt i, hvordan to tilfældige lærere underviser i

¹⁵ Skrevet af Jenni

grammatik, og at vi ikke vil vurdere deres undervisning. Vi ønskede, at lærerne kunne tale åbent uden at være bekymrede for repressalier.

Vi forberedte begge interviews ved at undersøge lærernes årsplaner for derigennem at danne os indtryk af grammatikundervisningens mål og rammer, og på det grundlag forberedte vi interviewspørgsmål, der havde til hensigt at få lærerne til at udfolde, udvide og fortykne deres grammatikundervisnings mål, indhold, metode og evaluering. (Bilag 4) Undervejs i begge interviews noterede informanten nøgleord, som blev brugt til at stille uddybende spørgsmål for på den måde at hjælpe interviewpersonerne til at reflektere yderligere over egen praksis.

Vi filmede begge interviews med henblik på, at vi sammen kunne analysere interviewpersonernes svar efterfølgende, derfor var kameraet rettet mod interviewpersonerne.

Vejlederen indledte med at spørge om: *“Hvilke grammatiske emner underviser I i, hvorfor og hvordan?”* Herigennem ønskede vi, at interviewpersonerne reflekterede over både indholdet og formen på deres undervisning. Lærer 1 fortalte, at hun ikke havde rammesat grammatikundervisningen hverken over for eleverne eller i årsplanen. Hun vurderede, at grammatikundervisning ikke giver mening for eleverne, hvis de følger en grammatikbog fra side 1 og frem, men at hun i stedet tager udgangspunkt i de fejltyper, som opstår i elevernes produktioner i undervisningen eller i deres skriftlige opgaver. Derfor mente hun, at det er tilfældigt, hvilke grammatiske emner der tages op, og hun har ikke overblik over, hvilke emner som klassen har arbejdet med, da de samme emner ofte bliver taget op flere gange. Hun er bekendt med teorien bag kontekstualiseret grammatikundervisning, og hun forsøger at arbejde ud fra elevernes behov, men hun vurderer, at mange elever ikke udvikler deres skrivekompetencer tilfredsstillende. Hun er begyndt at undervise eleverne i retskrivningsprøvens metodikker, og derfor har hun fokus på, at eleverne kan lave denne type opgaver. Da vejlederen stillede mere direkte spørgsmål som: *“Hvad tænker du om elevernes udbytte af undervisningen?”* Fremhævede hun flere gange, at hun synes, det er svært at motivere eleverne til at anvende et metasprog om grammatik og til at rette deres tekster, når først de er skrevet. Slutteligt, da vejlederen spørger: *“Hvilke nye værktøjer/metoder kunne du tænke dig i forbindelse med din grammatikundervisning?”* Konkluderer hun, at det for hende er vigtigt, at alle elever lærer noget og udvikler sig, og at hun gerne vil have hjælp til at strukturere sin grammatikundervisning fremover. Hun vil også gerne have hjælp til at bruge modeltekster, som udgangspunkt for elevernes produktioner.

Lærer 2 fortæller, at hun næsten aldrig underviser i grammatik, fordi eleverne alligevel ikke kan finde ud af det, og at de først vil få brug for det på de gymnasiale ungdomsuddannelser. Hun vurderer, at der er en stor gruppe elever, som ikke er motiverede for grammatikundervisning, og derfor giver det ikke mening for hende at undervise dem i det. Som eksempel fortæller hun, at nogle elever af og til har sat

kommaer i deres produktioner, uden at hun har undervist i det, og derfor konkluderer hun, at de elever, der vil finde ud af det, nok finder ud af det selv. Når eleverne har afleveret en skriftlig opgave, giver hun dem individuel mundtlig feedback og derigennem taler hun med eleverne om deres sproglige fejl. Hun afslutter med, at hun gerne vil have vejledning til et undervisningsforløb, hvor grammatikundervisningen er flettet sammen med noget andet, for så vurderer hun, at eleverne vil finde det mere spændende.

Begge lærere er bevidste om, at den traditionelle grammatikundervisning ikke har et stort udbytte for elevernes læring. Derfor er de i store træk gået væk fra denne undervisning og efterlyser et alternativ, hvor der er fokus på at motivere eleverne til at skrive og til at finde og rette deres fejl. De omtaler begge det grammatiske komma og verbernes tider som sproglige opmærksomhedspunkter, som eleverne har svært ved. Dette stemmer fuldstændigt overens med forskningens resultater. (Kabel, m.fl., 2023, s. 50)

Vi hæfter os ved, at begge lærere ikke har et overblik over, hvilke grammatiske områder de har arbejdet med, og at de heller ikke har overordnede årsmål for, hvad de vil nå ud over at arbejde med kommaer. Det bekymrer os som vejledere, at særligt lærer 2 ikke udviser en tro på, at eleverne kan få udbytte af grammatikundervisning i folkeskolen, og at hun flere gange fortæller, at hun ikke ved, hvordan hun kan lave motiverende undervisning for alle elever. Det er dog positivt, at begge lærere er motiverede for at blive vejledt i, hvordan de kan undervise i grammatik, og de søger hos os inspiration og vejledning til en anden metodetilgang.

Eftersom begge interviewpersoner havde både store forskelle i deres holdninger og deres undervisning, er vi fremadrettet optaget af, hvordan vi som vejledere kan hjælpe dem med at opbygge et fagligt samarbejde, der kan motivere og stimulere dem begge. Derfor har vi tilrettelagt et undervisningsforløb til dem, der sikrer, at eleverne bliver undervist i verbernes tider, fordi lærerne fortæller, at eleverne mangler en sproglig forståelse og opmærksomhed på dette. Hermed lægges fundamentet for en forståelse for sætningskonstruktioner, hvilket er nødvendig for tegnsætningen. Samtidig har undervisningsforløbet til hensigt at motivere elevernes skrivelyst ved at anvende og udvikle deres kognitive begrebsapparater, så alle elever oplever, at de har en historie at fortælle, før de skal skrive den. Ved hjælp af modeltekster som eksempler og inspiration får eleverne rammesat overskuelige opgaver med sætningskonstruktioner, der både er forståelige og udviklende. En ny måde at undervise på kræver både lyst til at ændre praksis og tid til tilvænning. Interviewpersonerne giver udtryk for det første, men er bekymrede for, om de kan vænne sig til noget nyt. Derfor anvender undervisningsforløbet stort set samme struktur i alle lektioner, så metodikken bliver gentaget, hvorefter den kan anvendes til lignende skrive- og grammatikforløb med fokus på andre emner.

Lærernes individuelle adfærd¹⁶

I de undervisningsgange, vi observerede, kunne vi opstille observationspunkter, som var relevante for at forberede vores vejledningsmøder. Vi ønskede derfor at observere på, i hvilket omfang lærerne fulgte vores undervisningsforløb og den vejledning, de har modtaget. Her kunne vi konkret observere på tidsplanen og indholdet, samt om lærernes metodik udviklede sig i løbet af de seks undervisningsgange.

Som et mindre observationspunkt kunne vi også her observere på elevernes aktivitetsniveau i de forskellige undervisningsgange for at undersøge, om lærernes nye måde at undervise på havde en positiv eller negativ effekt hos eleverne.

Første undervisningsgang blev udelukkende udført af lærer 1 i begge klasser, da lærer 2 ikke kunne være til stede. Observatøren havde til formål at iagttage, i hvilket omfang læreren fulgte lærervejledningen, samt i hvilket omfang eleverne udviste aktivitet og motivation.

Det viste sig tydeligt, at læreren indholdsmæssigt fulgte de tre trin, som undervisningen var inddelt i, men at hun ikke var tydelig over for eleverne med, hvor lang tid de havde til hver opgave. Dette kunne ses ved, at opgaver som var berammet til at vare kort tid, tog meget længere tid, end de skulle og omvendt. Eleverne reagerede enten med enten at miste koncentrationen eller ved at udvise frustration over ikke at komme i mål med opgaverne. Læreren brugte fx 10 minutter på at gennemgå på tavlen, hvordan eleverne finder subjekt og verballed, hvilket ikke var en del af planen for undervisningen. Det egentlige grammatiske fokus blev hermed nedprioriteret, og eleverne talte med hinanden om, at det var forvirrende.

Ud fra disse observationer kunne vi hermed konkludere, at vi til vejledningssamtalen skulle fokusere på lærernes forberedelse af undervisningen.

Anden undervisningsgang blev udført af begge lærere i to forskellige klasser, så lærerne skiftede positioner fra at være undervisere til ekstralærere. Observatørens formål var de samme som ved første undervisningsgang med henblik på at observere, om vi kunne spore en progression hos lærer 1, der havde udført den første undervisningsgang uden en mellemliggende vejledningssamtale.

Vi kunne observere, at lærer 1 udviste mere sikkerhed over for forløbets trin, og det var lettere for hende at holde tidsplanen dog fortsat uden at tydeliggøre rammerne for eleverne. Hun brugte denne gang mere tid på at fokusere på det grammatiske emne, men det blev næsten for omsiggribende, da hun valgte at analysere alle eksempler i modelteksten med eleverne, selvom der var stor elevaktivitet i den

¹⁶ Skrevet af Maria

fælles gennemgang. Eleverne var hermed en smule mere aktive end før, og deres slutprodukt blev også længere end før. Der blev også observeret, at eleverne flere steder anvendte grammatikkens metasprog om verbernes tider i deres samtaler.

Lærer 2, som ikke havde prøvet det før, havde observeret sin kollega og hendes undervisning bar præg af, at hun kunne kopiere det, hun lige havde set. Hun fulgte planen også uden at angive tidsrammer, og hun gennemgik også hele modelteksten

Ud fra disse observationer kunne vi fortsat konkludere, at vi til vejledningssamtalen skulle fokusere på lærernes forberedelse for at tydeliggøre for dem, hvordan rammerne og indholdet kan struktureres mere hensigtsmæssigt.

Fjerde undervisningsgang blev igen udført af begge lærere i hver sin klasse, men med den anden lærer til stede. Vi ønskede at observere på, hvordan lærerne fulgte lærervejledningen, og om lærerne var forberedte ud fra aftalerne fra vejledningssamtale 2.

Lærer 1, som under sidste observation udviste større sikkerhed i forløbets didaktik, var denne gang mere udfordret. Hun forsøgte at holde sig til planen, men undervisningen var præget af megen uro blandt eleverne omhandlende noget helt andet. På trods af dette så kunne læreren gennemføre undervisningen stort set ud fra planen, og eleverne deltog meget aktivt i alle processer.

Lærer 2, som under sidste observation fremstod uforberedt, udviste denne gang meget mere overblik og fokus på både indhold, mål og didaktik. Hun fulgte ikke lærervejledningen til punkt og prikke, men tog i stedet ejerskab over forløbet og tilpassede det sine elevers progression. Eleverne deltog aktivt både mundtligt og skriftligt.

Lærernes fællesskab¹⁷

Til vejledningssamtalerne oplevede vi en del af det professionelle læringsfællesskab, som lærerne arbejder i. Vi var optaget af at få lærerne til at ændre deres fælles narrativ om grammatikundervisningen ved at skabe et rum, hvor de kunne tale om deres nye erfaringer med forberedelsen og udførelsen af kontekstualiseret grammatikundervisning. Vi mødte kun lærerne til vejledningssamtalerne og som observatører til enkelte undervisningsgange og ikke i deres daglige virke, hvor de samarbejder om flere ting, ligesom de har et forudkendskab og opfattelse af hinanden, vi ikke kan observere, men vi skal som vejledere have denne opmærksomhed med os, når vi forbereder og faciliterer vejledningssamtaler.

¹⁷ Skrevet af Jenni

Vores hensigt med vejledningsforløbet var, at vi som vejledere skulle styre processen med både vejlederens og deltagerens viden i centrum for at sikre, at der hele tiden skete den nødvendige progression, men samtidig i et fornuftigt tempo, så lærerne fik mulighed for at reflektere over og integrere forløbet i deres praksis. (Westmark, 2012, s. 55)

Danskvejlederen indledte den første vejledningssamtale ved mundtligt at fremlægge formålet for samtalen; at lærerne sammen skulle reflektere over styrker og udfordringer ved undervisningsforløbet og derefter forberede deres undervisning i fællesskab med vejlederen. Vi havde mundtligt gjort lærerne bekendt med dette, og formålet blev gentaget for lærerne til mødet af danskvejlederen, som også fungerede som mødefacilitator og procesvejleder ved at interviewe begge lærere. Lærerne var ivrige efter at deltage i samtalen og udtrykte stor tilfredshed med undervisningsforløbet: *“Det er meget positivt den måde, I har stillet det op på. Altså at det er en køreplan; så gør man det, og så gør man det. Det var meget rart.”* Begge bidrog med praksisfortællinger fra deres undervisning om elever, der var mere aktive end normalt - både skriftligt og mundtligt: *“I starten var det lidt svært for eleverne, det der med, hvad skal der komme efter den her sætning. Men nu, bare efter to gange, så siger de: “Nåh ja,” og så skriver de.”* Også metasproget kom i tale blandt lærerne: *“Der var en dreng som i en efterfølgende time spurgte mig: “Skal jeg skrive i datid?” Det har han aldrig spurgt om før.”*

Vejlederen spurgte lærerne ind til, hvilke udfordringer de havde mødt i undervisningen, hvortil de begge kommenterede på, at de skulle selv have været forberedt på, at de skulle have fokus på verbets tider, og at det ville de være næste gang. Lærer 2 foreslog, at de sammen lavede en plakat til ophæng i klassen med verbets tider og med eksempler, som kunne være til gavn for de kommende undervisningsgange. Slutteligt foreslog begge lærere, at de ville være bedre forberedt, hvis de forberedte sig sammen, men konkluderede, at det ville der ikke være tid til.

Det var vores hensigt, at vejledningssamtalen hovedsageligt befandt sig i refleksionens domæne, da vi ønskede, at lærerne gennem deres egne refleksioner kunne blive bevidste om styrker og udfordringer ved deres undervisning. Samtidigt ville vi også indledningsvis skabe plads til at arbejde i det personlige domæne, i det vi ønskede, at den enkelte lærer skulle blive bevidst om sin egen undervisning for at kunne tage ejerskab over en andens undervisningsforløb med de kompetencer, som den individuelle lærer har. Slutteligt i samtalen ville vi facilitere mødet således, at lærerne sammen med vejlederen befandt sig i produktionens domæne, da deltagerne skulle forberede de kommende undervisningsgange. I refleksionens domæne fungerede vejlederen som procesvejleder, der stillede igangsættende spørgsmål og på den måde styrede lærernes refleksioner inden for vores formål for samtalen.

Samtidigt havde vi struktureret vejledningssamtalen ud fra Timperleys cykliske model over lærerens professionelle læring, hvormed mødet var inddelt i fem dele, der udsprang af hinanden. I første del var fokus på, at læreren via vejlederens spørgsmål skulle reflektere over, hvilken viden eleverne skulle have for at opnå deres mål. (Albrechtsen, 2021, s. 59) Her var lærerne meget enige om, at netop verbernes funktion i sætninger er grundstenene for at kunne producere tekster, og at det var vigtigt, at eleverne kunne identificere samt kende til verbernes bøjninger. Dernæst skulle lærerne reflektere over og diskutere, hvilken viden om verbernes tider, som de selv skulle være forberedte på at formidle. I lærervejledningen guides lærerne til at anvende abc.ordbogen.com bøjningsskemaer, som overskuelige plancher for alle verber, hvilket desværre ikke er tilgængelige for denne skole. Derfor diskuterede lærerne i den næste del af mødet, hvordan de så kunne undervise eleverne i verbernes tider. Vejlederen fungerede her som dialogisk samtalepartner, der drøftede forskellige metodikker sammen med lærerne. Lærerne var enige om, at undervisningsforløbets metodik var meget motiverende for eleverne, og at lærerne selv kunne øge engagementet ved hjælp af at være endnu tydeligere omkring rammesætningen for eleverne og ved at samarbejde om planlægningen. Til sidst havde vejlederen mere funktion af procesvejleder, da hun rettede fokus mod den fremadrettede proces og på lærernes videre samarbejde.

Vi havde observeret, at lærerne i undervisningen havde svært ved at holde tidsplanen, og at de ikke havde nok fokus på bøjningen af verbets tider, og derfor indtrådte vejlederen som ekspertvejleder, da hun senere i samtalen fremhævede dette. Vejlederen havde til hensigt at forklare vigtigheden af at have fokus på forløbets formål og ikke på et mindre delelement, men lærerne bragte det selv på banen og indrømmede, at de ikke havde brugt lang tid på at forberede sig: *“Jeg læste bare lærervejledningen på vej ind ad døren.”* Her var det tydeligt, at vejledningssamtalen befandt sig i et trygt rum, hvor alle deltagerne kunne være ærlige og dialogiske samtalepartnere uden frygt for repressalier, men det viste også, at lærerne ikke havde gjort det nødvendige for at forberede sig på undervisningen, og dermed havde de ikke fulgt lærervejledningen.

Afslutningsvist ønskede vejlederen derfor at bevæge sig over i produktionens domæne for at få læreren til at udvise handling ud fra deres mange idéer og løfter til hinanden: *“I kan jo mødes en gang om ugen i en halv time og planlægge undervisningen sammen?”* Hvilket blev mødt med påfaldende tavshed og nedslåede blikke fra begge lærere, hvorefter mødet blev afsluttet uden konkrete aftaler for det fremadrettede arbejde.

Vi havde tilrettelagt vejledningssamfund 2 til at ligge mellem 3. og 4. undervisningsgang, og lærerne havde forinden fået tilsendt en udrettedagsorden (Bilag 3), hvori formålene var:

- At dansklærerne skal reflektere over undervisningsforløbet siden sidst
- At dansklærerne skal blive fortrolige med og lære om forskellige metoder/ideer til kontekstbaseret stave- og grammatikundervisning

- At dansklærerne skal reflektere over, hvordan de vil undervise i grammatik fremadrettet

Hver lærer blev indledningsvis bedt om at fortælle om, hvilke observationer og refleksioner de havde gjort sig til undervisningsforløbet. Vejlederen stillede uddybende spørgsmål, mens lærerne skiftevis fremlagde deres synspunkter. Begge lærere fortalte her, at de havde lagt mærke til, at elevernes tekster er blevet længere, at de har fået bedre styr på verbernes tider, og at de kunne mærke, at deres undervisning var blevet bedre, efter at de havde forberedt sig på forløbet. Vejlederen fortalte herefter om forskellige greb til, hvordan lærerne kunne udvide undervisningsforløbet, og til sidst aftalte lærere og vejleder proces og indhold for det videre vejledningsforløb ved at udvide det grammatiske fokus, men bibeholde undervisningsmetoden.

Den sidste og afsluttende vejledningssamtale i vores vejledningsproces forberedte vi ud fra al vores indsamlede empiri, og vi ønskede nu at rette fokus på mødefacilitering, da det var vores oplevelse, at lærerne ikke var forberedte til sidste møde, og at de ikke indgik klare aftaler om den fremadrettede proces. Strukturen for vejledningsmødet var fortsat Timperleys cykliske model for en vejledningsproces, men denne gang udarbejdede vi en tydelig rammekontrakt i form af en udrettedagsorden (Bilag 3), der både forberedte lærerne på mødet, samt fastholdte vejlederens struktur. Vejlederen indledte her som procesvejleder, der rammesatte og faciliterede mødet vha. forskellige greb såsom spørgeteknikker og brug af nøgleord for at hjælpe lærerne med at reflektere over deres undervisning. Senere havde vi tilrettelagt det således, at vejlederen skulle indtræde som ekspertvejleder ved at udvide lærernes kendskab til kontekstualiseret grammatikundervisning, hvilket til sidst hjalp dem med at aftale det fremtidige forløb, hvor lærerne sammen skulle udvikle undervisningsforløbet med nye grammatiske områder. Lærerne havde flere konkrete forslag til fremtidige emner og, og sammen med vejlederen som dialogisk samtalepartner var de meget engageret i at udvikle deres undervisning, men lærer 2 udviste bekymring for, at hun nu ikke længere blot skulle følge et forløb, men selv skulle forberede noget nyt, hvorimod lærer 1 udviste større motivation. Det er her vejlederens opgave at facilitere en fremadrettet proces, hvor begge lærere oplever, at de bliver vejledt i deres behov. Udfordringen ligger i, at lærerne er forskellige steder i forhold til at være engageret i udvikling og forberedelse, og derfor vil den ene opleve, at det er nemmere at gøre det selv, hvor den anden måske vil opgive at fortsætte. Derfor fungerede vejlederen her som procesvejleder og sikrede, at lærerne sammen lavede konkrete aftaler for, hvordan de skulle arbejde fremadrettet, og hvordan vejlederen kunne hjælpe deres samarbejde i en fortsat positiv retning.

Undervisningsministeriets og skolernes krav¹⁸

Den traditionelle grammatikundervisning har hersket og hersker stadig i flertallet af de danske skoler, det kan vi observere ud fra forskningen. (Kabel, m.fl., 2023, s. 50-51) Samtidig kan vi læse, at i færdigheds- og vidensmålene i Undervisningsministeriets Fælles Mål for dansk ikke stiller krav om undervisningsmetodik, men at eleverne efter 9. klasse skal kunne:

- *“Fremstille tekster med korrekt grammatik og layout.”*
- *“Registrere og korrigere egne og andres fejl.”*
- *“Have viden om korrekt grammatik, stavning, tegnsætning og layout.”* ([GSK Fællelsmaal i Dansk \(emu.dk\)](#))

Vi mener samtidigt, at det er essentielt at undersøge skolernes organisationsstrukturer for deres professionelle læringsfællesskaber, og hvordan skoleledelserne i samarbejde med danskvejlederne - hvis der er nogen - skaber rammer og strukturer for, hvordan og i hvilket omfang vejlederne kan strukturere og udføre vejledningsforløb, så f.eks. kontekstualiseret grammatikundervisning kan blive implementeret i skolerne. På denne skole har danskvejlederen ikke før haft mulighed for at udføre et så omfattende vejledningsforløb, fordi det endnu ikke er prioriteret og rammesat i samarbejde med ledelsen. Derfor havde vi ikke valgt at medtage skolens ledelses reaktioner på forløbet i dette afgangsprøveprojekt, men vi vurderer, at det vil være oplagt at præsentere vores undersøgelse for ledelsen med henblik på at samarbejde om et videre vejledningsforløb.

Etiske overvejelser¹⁹

Vores primære sigte med vores vejledningsforløb har hele tiden været at vejlede lærerne til at kunne planlægge og udføre en effektiv kontekstualiseret grammatikundervisning. Det er vores hensigt at motivere og inspirere lærerne, men også at bringe dem ind i refleksionens domæne og reflektere over deres egne valg og fravalg i undervisningen. Herigennem har vi oplevet forskellige etiske problemstillinger, hvor vi som vejledere skal være opmærksomme på, hvad vores rolle er både over for den enkelte lærer og over for lærerne i det professionelle læringsfællesskab. Det er vigtigt for os, at vi sikrer et trygt og tillidsfuldt fællesskab, hvor vores kollegaer har tillid til, at det, vi observerer, og det de fortæller os, ikke bliver brugt til at miskreditere dem, men til at hjælpe dem med deres praksis. Vi betragter vejlederen som en central figur i skolens organisation, som er et bindeled mellem både ledelsen og kolleger, men vi er ikke et organisationsmedlem, der skal rapportere til ledelsen. I stedet ser vi det som vores opgave gennem observationer og samtale at identificere problemstillinger for at kunne tilrettelægge vores vejledning med henblik på at hjælpe vores kolleger.

¹⁸ Skrevet af Maria

¹⁹ Skrevet af Jenni

I forbindelse med vores kvalitative forskningsinterviews, observationer af undervisningen og til vejledningsmøderne har deltagerne givet informeret samtykke til, at vi må bruge deres fortrolighed gennem deres svar og refleksioner til at tilrettelægge vores vejledningsforløb og til dette afgangsprojekt. Vi har dermed ikke tilladelse til at lade deres ledelse læse dette projekt, da de herigennem vil kunne læse sårbare detaljer om lærernes praksis, hvilket kan medføre konsekvenser for lærerne. I stedet skal vi overveje, hvordan vi fremlægger projektets konklusioner til ledelsen uden at fokusere på den enkeltes lærers udfordringer og progression. (Brinkmann, 2010, s. 443f)

Det er aldrig vores rolle eller hensigt at vurdere kvaliteten af lærernes undervisning, derfor giver vi heller ikke summativ feedback til lærerne f.eks. efter endt observation. I stedet ønsker vi at facilitere vejledningsmøder, hvor lærerne sammen i refleksionens domæne kan diskutere og reflektere over deres undervisning.

Til vejledningsmøderne er vi endvidere opmærksomme på, at vejlederens skift af positioner kan medføre etiske udfordringer f.eks., når vejlederen optræder som dialogisk samtalepartner. Dette kan medføre, at vejlederen betragtes mere som en kollega, der har en mere personlig relation til lærerne og derigennem kan samtalen fjerne sig fra det professionelle over i et mere personligt rum. Her er det vigtigt, at vi fastholder forudsætningen om, at vejledningsmøderne er et trygt rum, hvor der er plads til samtaler uden konsekvenser. (Brinkmann, 2010, s. 439f)

Det kan for os vejledere være en etisk problemstilling, når vi oplever f.eks. en lærer fortælle, at hun ikke underviser i grammatik, og at hun ikke forbereder sin undervisning. Særligt når disse udsagn siges over for en kollega, hun skal samarbejde med, fordi det er udfordrende at skabe samarbejdsrelationer, når lærerne ikke respekterer hinanden eller ønsker at samarbejde. I et professionelt læringsfællesskab forventes det, at alle aktører agerer professionelt, men når vi som lærere eller vejledere oplever det modsatte, kan det medføre uproduktivt samarbejde, hvor alle passer sit eget, hvilket vi har set flere gange i løbet af denne vejledningsproces. Det er derfor interessant at kigge på, hvordan lærerne reagerer, når noget bliver sårbart eller ubehageligt, f.eks. når det går op for dem, at deres undervisning ikke lykkes, fordi de ikke har forberedt sig, eller fordi de ikke har samarbejdet. Vi ser, at de enten kan vælge at give op og afbryde vejledningsforløbet, eller de kan vælge at tage kampen op og gribe fat i deres problemstillinger for at søge forandring. Vi har i dette vejledningsforløb været vidner til, at begge lærere har haft det svært på forskellige tidspunkter, men vi vurderer, at de lige nu er motiverede for at fortsætte med at arbejde med kontekstualiseret grammatikundervisning, og det er derfor vores fortsatte opgave at vejlede dem i deres videre proces.

Konklusion²⁰

For at kunne planlægge vejledningssamtalerne i vores vejledningsproces sammenholdt vi al indsamlet data fra observationer og interviews, vores undervisningsforløb og vores analyser af den foregående vejledningssamtale. Under vores kvalitative forskningsinterviews tilkendegav begge lærere, at de var klar over, at deres grammatikundervisning hverken var motiverende eller effektiv, og de var meget indstillede på at afprøve vores metodikker og dermed motiverede for at ændre på deres praksis. Det var derfor meget positivt at modtage deres feedback til den første vejledningssamtale, hvor de kun havde et lille kendskab til kontekstualiseret grammatikundervisning. Det var vores oplevelse, at lærerne tilkendegav, at de ikke havde forberedt sig til de første undervisningsgange, og at de netop var glade for undervisningsforløbet, fordi det i deres øjne fungerede som en køreplan, der var nem at gå til. Dette havde den slagside, at lærerne ikke havde helt styr på forløbets elementer, og derfor fik eleverne ikke det fulde udbytte af undervisningen. Samtidigt var lærerne selv blevet opmærksomme på dette, og de udviste motivation for at være mere forberedte fremadrettet. Vi var derfor særdeles opmærksomme på, om vi kunne observere en forandring i 3. observation, hvor lærerne havde større kendskab til forløbets metodik.

Vi oplevede også, at lærerne virkede uforberedte til den første vejledningssamtale, hvilket vi ønskede at ændre på med den tese, at hvis lærerne kendte til formålet og forventningerne til et vejledningssmøde, så ville kvaliteten af mødets udbytte være forbedret. Derfor besluttede vi at udarbejde en udrettedagsorden for det følgende vejledningssmøde, som blev tilsendt lærerne forinden samtidig med en forventning om, at de havde forberedt sig på at give feedback på undervisningsforløbet og respons på deres forberedelse. På denne måde blev vejledningssamtalen mere målrettet, og det efterfølgende referat tydeliggjorde også mødets aftaler, så de på den måde ikke forsvandt i glemslen.

Under den første vejledningssamtale var det tydeligt, at lærerne ikke var vant til at samarbejde om forberedelse eller undervisning, på trods af at de har været ekstralærere hos hinanden i næsten et år. Ingen af dem er tovholdere på deres samarbejde, og derfor besluttede vi at afprøve, hvordan deres samarbejde ville fungere, hvis danskvejlederen indkaldte, rammesatte og faciliterede møderne. Denne videre proces vil vi følge fremover, hvor vi netop har fokus på lærernes samarbejds muligheder og -udfordringer.

Undervejs i vejledningsforløbet blev vi mødt med flere udfordringer og opmærksomhedspunkter, som vi forsøgte at løse undervejs. F.eks. blev det flere gange tydeligt, at det kan være vanskeligt for vejlederen at optræde som både et organisationsmedlem, der refererer til ledelsen samtidig med, at hun skal kunne

²⁰ Skrevet af Maria

fungere som dialogisk samtalepartner sammen med lærerne. Vejledning skal være et trygt men professionelt rum, hvor der er fokus på både fælles og individuel udvikling, og derigennem oplever vi til tider at få informationer og viden om lærernes virke, som kan være svær at håndtere som vejleder. Vi vurderer, at det er vigtigt som vejleder at anskue disse udfordringer professionelt og forsøge at vende dem til muligheder, der kan kvalificere vejledningen. F.eks. er det vores opgave at agere som ekspertvejleder, når en lærer ikke finder det relevant at undervise i grammatik, og derfor skal vi motivere hende til en anden tilgang.

Det kan også være en udfordring som vejleder at få lærerne til at tage ejerskab over den teori eller de undervisningsforløb, som vi vejledere forsøger at implementere. Det er ikke et mål at få en lærer til at følge en lærervejledning slavisk, da undervisningen herigennem risikerer at blive upersonlig og demotiverende for både lærer og elev. Men det er samtidig vigtigt, at vi vejledere kan inspirere lærerne til at tilegne sig en ny didaktik.

Den danske folkeskole er i høj grad baseret på megen selvbestemmelse hos lærerne og en stor tillid fra ledelsen, men vi oplever som vejledere, at mange ting ikke bliver gjort, fordi lærerne både føler sig pressede på tid, men også fordi det i mange tilfælde ikke er tydeligt, hvem der har ansvaret for at sikre at eksempelvis samarbejde finder sted. De fleste lærere vil som udgangspunkt gerne samarbejde, men for at kunne indgå i et professionelt læringsfællesskab bør der være en tydelig organisationsstruktur, hvor vi ser os som vejledere i en central rolle, der sikrer, at professionel læring finder sted. Dette var lærerne på denne skole ikke vant til, og derfor løste de hver deres opgaver, som de havde lyst til uden at diskutere undervisning, mål eller indhold med hinanden. Men hvad vil der ske, når vejlederen sikrer facilitering af struktur, proces og indhold? Vores mål er, at lærerne bliver dygtige undervisere sammen. Det vil vi også gerne følge fremover i det videre vejledningsforløb.

Perspektivering²¹

Til vejledningssamtale 2 kunne vi tydeligt mærke, at lærerne havde taget både undervisningsforløbet og deres første vejledning til sig. De gav udtryk for, at de fandt motivation og glæde i både at undervise og forberede sig på en ny måde, hvilket vi er glade for, men ingen af lærerne havde taget initiativ til at samarbejde med hinanden under forberedelsen. På trods af at begge lærere er til stede i hinandens undervisning, så har de ikke talt med hinanden om, hvordan de vil gribe undervisningen an, eller hvad de ønsker af hinanden. Vi er optaget af, hvad dette skyldes, og vurderer at det netop er antagelsen om forskelligheder i menneske- og læringssyn, som kom til syne under vejledningssamtalerne. Derfor finder vi det særdeles vigtigt, at vi fremadrettet vejleder lærerne i at kunne indgå i et professionelt

²¹ Skrevet af Jenni

læringsfællesskab med gensidige forpligtelser og forventninger. Dette vil kræve tid og organisering fra både ledelse, vejleder, teamkoordinator samt teams, og vi er derfor optagede af, hvordan vi på mest hensigtsmæssig vis kan strukturere og facilitere denne opgave.

Eftersom lærernes skole har stort fokus på co-teaching, finder vi det interessant at inddrage dette greb i vores fremtidige vejledningsforløb, idet ledelsen har implementeret de strukturelle rammer for dette. Ledelsen har dog ikke lavet en vejledningsstruktur for de enkelte teams og forventer dermed, at de selv finder ud af det uden krav om indhold, formål eller struktur. Da vi i vores vejledningsforløb kan se, at dette team ikke arbejder hensigtsmæssigt med co-teaching, vil vi derfor i den kommende periode tilrettelægge et vejledningsforløb, hvor lærerne arbejder videre med didaktikken om kontekstualiseret grammatikundervisning, men samtidig indtænker mulighederne, der er indbefattet i co-teaching. Denne proces vil vi uddybe og analysere til vores mundtlige eksamen.

Derudover vil vi fremlægge, hvordan vores vejledningsforløb kan indtænkes i skolernes årshjul, hvad der kræves for at få det implementeret og diskutere, hvilke udfordringer og muligheder, som vores organisationsmodel for skolernes professionelle læringsfællesskab kan bringe.

Litteratur

Albrechtsen, Thomas R. S.: "*Professionelle læringsfællesskaber - teamsamarbejde og undervisningsudvikling*", Dafolo, 2021

Boysen, Lis og Nielsen, Bodil: "*Vejledning - Pædagogisk læringscenter mellem ledelse og undervisere*", Hans Reitzels Forlag, 2023

Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene (red): "*Kvalitative metoder. En grundbog*", Hans Reitzels Forlag, 2010

Bro, Bente, Boelt, Vibeke og Jørgensen, Martin (RED): "*Vejledning - teori og praksis*", KvaN, 2014

Kabel, Kristine, Vedsgaard Christensen, Mette, Bjerre, Kirsten, Storgaard Brok, Lene, Møller, Hanne.: "*Grammatikdidaktik*", Akademisk Forlag, 2023

Launsø, Laila, Rieper, Olaf og Olsen, Leif: "*Forskning om og med mennesker - Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning*", 7. udgave, Munksgaard, 2017

Løw, Ole: "*PÆDAGOGISK VEJLEDNING. "Facilitering af læring i pædagogiske kontekster"*". Akademisk forlag, København, 2021

Mottelson, Martha og Muschinsky, Lars Jakob: "*Undersøgelser - Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*", 2. udgave, Hans Reitzels forlag, 2021

Ravn, Ib, Petersen, Vibeke: "*Skolens teammøder*", Samfundslitteratur, 2019

Tønnesvang, Jan, Hedegaard, Nanna B og Nygaard, Simon E: "*Kvadrantmodellen - en introduktion*", Forlaget Klim, 2013

Westmark, Tilde, Nisse, Dorte, Offenber, Lasse, Lund-Jacobsen, Dorte: "*Konsulent - men hvordan?*", Akademisk Forlag, 2012

Wick, Peter: "*Implementering - fra forskning i pædagogik til forandret praksis*," s. 213-230, Billesøe & Baltzer, 2013

[GSK Fællesmål i Dansk \(emu.dk\)](https://www.emu.dk)