



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Aalborg Universitet

The Hunger Games' grammatik
Integreret grammatikundervisning i praksis
Jensen, Marie Møller; Haugaard, Marianne

Published in:
Globe: A Journal of Language, Culture and Communication

Creative Commons License
CC BY-NC-ND 3.0

Publication date:
2019

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):
Jensen, M. M., & Haugaard, M. (2019). The Hunger Games' grammatik: Integreret grammatikundervisning i praksis. *Globe: A Journal of Language, Culture and Communication*, (2019).
<https://journals.aau.dk/index.php/globe/article/view/3516/3048>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

***The Hunger Games'* grammatik: integreret grammatikundervisning i praksis**

Marianne Haugaard, Vesthimmerlands Gymnasium og HF
Marie Møller Jensen, Aalborg Universitet¹

Abstract: This article examines the potential for integrated grammar teaching (IGT) based on stylistic analysis of the novel, *The Hunger Games*, in the Danish upper secondary educational system (HF). Since the 1990s, the importance of combining communication and grammar teaching has been emphasized; however, the Danish upper secondary schools have not embraced the scientific findings. This article exemplifies how to close the gap between research and reality with IGT through the following two perspectives: with an eye to developing teaching materials and through a stylistic analysis of chapter 11 of *The Hunger Games*, we firstly analyze how modality characterizes the narrator of *The Hunger Games*, Katniss. The stylistic analysis reveals that the homodiegetic narrator's assessments of the hypothetical risks relating to the people and the world around her are expressed through epistemic modality in the form of modal verbs. Secondly, based on the stylistic analysis, we develop, test and discuss teaching materials for IGT for the English b-level² at HF. Our results demonstrate that IGT is challenging, motivating and educational: the pupils acquire the basic characteristics of modality to some degree and manage to use their linguistic findings to characterize the narrator. The evaluation shows that the learners could benefit from less concentrated IGT and more variation; this could possibly be achieved by mixing IGT with other aspects of the curriculum. The study also shows that, while it is possible to develop teaching material for IGT based on stylistic analysis, an in-depth stylistic analysis (like the one reported here) is not necessary for teaching at this level, an important factor which could reduce the teacher's preparation time.

Keywords: integrated grammar teaching; modality; *The Hunger Games*; narratology, pedagogical stylistics

1. Introduktion

Hvordan og hvorvidt grammatikundervisning sikrer højere udbytte og sproglig præcision blandt fremmedsproglørnere (L2³-lørnere⁴) har længe været til debat. Fremmes indlæring bedst ved eksplicit fokus på grammatiske strukturer, gennem rent kommunikativt arbejde eller noget helt tredje, og hvordan implementeres den optimale undervisningsform i et klasserum for L2-lørnere?

Det slås i læreplanerne for engelsk på stx og hf fast, at det overordnede mål med fagets grammatikundervisning er kommunikativ kompetence. Det vil ifølge læreplanernes vejledninger sige, at man i undervisningen sigter mod at styrke elevernes evne til at "gennemføre en vellykket

¹ Corresponding author: mariemj@hum.aau.dk

² English b unofficially corresponds to B2 (Undervisningsministeriet 2018a) at the CEFR, The Common European Framework of Reference for Languages, put together by the Council of Europe (Exam English 2014).

³ Ortega anvender termen *L2 acquisition* i betydningen "the process of learning additional languages, that is, the object of disciplinary inquiry itself" (2009: 5). Nygaard, der bygger på Ortega, tilføjer: "In research on additional language learning, the term L2 is often applied to both second and foreign language. L2 learning could then in practice mean the learning of for example language number 10 for a given person" (2011: 2). I denne artikel bruges denne definition, og L2 dækker altså over alle sprog, der tillæres efter modersmålet, dvs. L2 dækker også over den rolle, som engelsk tilskrives på hf.

⁴ "Lørner er den lærende; en person, der er ved at lære et fremmedsprog" (Hedevang 2003: 13).

kommunikation i situationer, hvor man ønsker og har behov for at kommunikere” (Undervisningsministeriet 2018b: 5). Læreplanernes mål om kommunikativ kompetence tager afsæt i en længerevarende diskussion blandt forskere i fremmedsprogsundervisning om, hvordan grammatiske strukturer tillæres bedst. Ifølge Nassaji & Fotos er der i dag bred enighed om, at eksplicit grammatikundervisning er nødvendig for at udvikle L2-lørnernes sprog (2004: 127-128), men dette bør kombineres med en kommunikativ tilgang; herigennem anvendes fremmedsproget i en situationel og gerne autentisk kontekst, og fokus er derfor grundlæggende på at skabe ”meaningful tasks and [on] using language that is meaningful to the learner” (Nunan & Lamb 2000: 31). Grammatikundervisning bør således fungere som et sammenhængskabende element i L2-undervisningen. Det har dog ifølge Larsen-Freeman (2015) og Nygaard (2011) vist sig, at forskningens resultater kun i ringe grad implementeres i den daglige grammatikundervisning, og både Larsen-Freeman og Nygaard problematiserer dette i en hhv. international og dansk kontekst. Larsen-Freeman italesætter ”a chasm” (2015: 274) – en kløft – mellem forskning og undervisning, og ifølge Nygaard foregår grammatikundervisningen på danske gymnasier oftest parallelt og således ikke i en kommunikativ kontekst (2011: 156-57).

Målet om kommunikativ kompetence bunder i, at engelskfagets læreplaner rummer et funktionelt sprogsyn; et sprogsyn der sigter mod, at lærerne skal kunne anvende deres sproglige viden i praksis (Undervisningsministeriet 2018b: 15-16). Hvor man tidligere i læreplanerne talte om ”anvendelsesorientering” (Undervisningsministeriet 2010: 13), er det således med gymnasireformen 2017 ekspliciteret, at grammatikundervisning med fordel kan kombineres med arbejdet med tekstlæsning:

Undervisningen i sprog og grammatik kan med fordel planlægges, så sproglige elementer integreres i undervisningen i tekst og kultur. Teksten bliver dermed central i undervisningen, fordi den udgør en reel kontekst, som man på den ene side kan belyse sproglige aspekter ud fra, og som man på den anden side kan kvalificere forståelsen af ved også at anlægge et sprogligt fokus. Således fremmer denne tilgang både elevernes sproglige bevidsthed og deres tekstlæsningsevner... [Grammatikundervisningen] kan således ikke udelukkende baseres på gennemgang af en klassisk struktureret grammatikbog og arbejde med øvelser hertil (Undervisningsministeriet 2018b: 15-16).

Integreret grammatikundervisning defineres altså ved, at undervisningen i grammatiske strukturer og fagets øvrige arbejde med tekster kombineres, så de to elementer understøtter hinanden. At denne type grammatikundervisning ifølge Nygaard kun i ringe grad finder sted er problematisk, og det er således nødvendigt at forholde sig til, hvordan man forener forskningens og deraf læreplanernes fokus på integreret grammatikundervisning og den undervisning, der finder sted på gymnasierne i Danmark.

Formålet med denne artikel, der tager udgangspunkt i Haugaards speciale (2017), er derfor at illustrere, hvordan integreret grammatikundervisning på hf med fokus på modalverber kan implementeres i en narratologisk analyse af fortælleren, Katniss, i romanen *The Hunger Games* (Collins 2008), og hvordan eleverne responderer på denne type undervisning. Undersøgelsen er baseret på både kvalitative og kvantitative evalueringer i form af bl.a. spørgeskemaer, mundtlig evaluering og refleksioner, og resultaterne afslører, at det har en positiv effekt på elevernes forståelse for de grammatiske strukturer, og at det er meningskabende for eleverne, når grammatikundervisningen integreres i arbejdet med tekster. Derudover vil vi præsentere forslag til, hvordan integreret grammatikundervisning kan implementeres i arbejdet med det øvrige kernestof på stx og hf. Afslutningsvist perspektiverer vi til forskning indenfor feltet *pedagogical stylistics* (pædagogisk stilistik), som netop omhandler brugen af stilistiske metoder i såvel L1- som L2-undervisningen – vores fokus ligger på L2.

2. Integreret grammatikundervisning og det kommunikative sprogsyn

Som tidligere beskrevet ekspliciterer læreplanen for engelsk b på hf, at det funktionelle sprogsyn, som sigter mod at lærerne skal kunne anvende fremmedsproget i praksis, må ligge til grund for den grammatikundervisning, der praktiseres. Med et funktionelt fokus og den også tidligere nævnte vægtning af kommunikativ kompetence tilskriver læreplanen sig delvist et sociokulturelt læringssyn: eleverne skal samarbejde og interagere, idet ”læring primært sker i det sociale og kommunikative samspil mellem mennesker via den sproglige interaktion samt den hjælp og støtte, som eleven kan få fra læreren og de mere kompetente klassekammerater” (Henriksen 2014: 29-30). Samspil eleverne imellem anses med andre ord som værende fundamentalt for elevernes sprogtiltagelse. Derudover besidder læreplanen også delvist et kognitivt-konstruktivistisk læringssyn med fokus på input, output og særligt udvikling af elevernes intersprog. At udvikle elevernes intersprog vil grundlæggende sige at opnå et overlap mellem elevernes viden om og forståelse for deres modersmål og fremmedsproget (Hedevang 2003: 13). Denne viden kan være hhv. eksplicit og implicit; den kan bestå af formel viden om fremmedsproget eller af viden, som eleven automatisk kan anvende i praksis. Stærk kommunikativ kompetence fordrer således et veludviklet intersprog, der består af en stor del implicit viden om fremmedsproget. Intersproget og dermed det kognitivt-konstruktivistiske læringssyn spiller en central rolle i læreplanen for engelsk b på hf:

Ved at rette elevernes opmærksomhed mod bestemte sproglige strukturer og former igangsættes en kognitiv proces, hvor eleverne via noticing, hypotesedannelse og hypoteseafprøvning forholder sig til disse sproglige elementer og over tid integrerer dem i deres sproglige beredskab. Centralt for denne proces er, at eleverne ad forskellige veje får input, (der igangsætter processen); får mulighed for selv at producere output (for at afprøve hypoteserne); og at dette typisk sker i interaktion (fordi den meningsfulde, autentiske sprogbrug udgør en væsentlig motivationsfaktor) (Undervisningsministeriet 2018b: 15).

Læreplanen tillægger dermed såvel kognitive som sociale aspekter en central rolle, og det bør afspejle sig i måden, hvorpå der undervises i grammatik. Men hvordan sikrer man dette?

En af Nygaards centrale pointer er, at konteksten er en overset og helt central faktor for, hvor meget en elev lærer, og at denne vigtige kontekst udebliver fra grammatikundervisningen, når denne praktiseres parallelt (2011: 293). Konteksten, som Nygaard nævner, kan ifølge Ellis (2009) implementeres i arbejdet med integreret grammatikundervisning gennem forskellige typer *tasks*: Opgaver, der er indholds- og betydningsorienterede, og de defineres ud fra følgende fire kriterier:

- 1) Opgaven skal have primært fokus på semantisk og pragmatisk betydning af de ytringer, der indgår i tasken
- 2) Opgaven skal rumme en informationskløft, som skaber et behov for at give eller få information, udtrykke en holdning eller gætte betydningen
- 3) Eleverne skal primært anvende deres egne ressourcer i opgaveløsningen
- 4) Opgaven skal have et klart defineret mål, hvor sproget skal anvendes til at nå et resultat (223).

En grammatisk task handler således om mere end blot at tale engelsk for sprogtræningens skyld og om mere end blot sproglig korrekthed. Fokus *skal* først og fremmest være på betydningen af målstrukturen, og eleverne *skal* interagere med hinanden for at nå frem til et resultat. Taskarbejdet er dermed forankret i både det kognitivt-konstruktivistiske og det sociokulturelle læringssyn: interaktion er vejen til fremmedsproglig læring. Ydermere skelner Fotos (2002: 144-150) mellem implicite og eksplicite grammatiske tasks: i en implicit grammatisk task vil den grammatiske målstruktur være et

middel til at kommunikere om indholdet i den givne task, mens den grammatiske målstruktur i en eksplicit grammatisk task vil være centrum for samtalen.

Hvor tasks repræsenterer én måde at ændre praksis for grammatikundervisning, repræsenterer induktivt arbejde med grammatiske strukturer en anden. En deduktiv tilgang i grammatikundervisningen er kendetegnet ved, at læreren præsenteres for en grammatisk strukturs karakteristika og dernæst selv afprøver og træner brugen af strukturen. Denne tilgang har rod i behaviorismen. Ifølge behaviorismen skal undervisningen ”give eleven mulighed for at træne sproget gennem bundne øvelser med masser af imitation og gentagelse for derved at opnå sproglig korrekthed” (Henriksen 2014: 26). Behaviorisme tænker således isoleret repetition som vejen til læring. Ved induktiv læring præsenteres læreren derimod *ikke* for den grammatiske strukturs karakteristika, men må i stedet selv undersøge, hvad der kendetegner strukturen. I tilknytning hertil angiver Ellis (2002: 164-165) flere fordele:

- Det er motiverende selv at skulle finde en regel
- Den induktive tilgang fordrer hypotesedannelse
- At opdage regler selv kan skabe forståelse for et sprogs grammatik, som ikke kan udledes af grammatikbøger
- Den induktive tilgang træner lærerens evne til at lære.

I undersøgelsen i denne artikel er der gjort brug af tasks og i mindre grad den induktive tilgang. Den induktive tilgang ville sandsynligvis have styrket lærernes eksplicite (og måske også implicite) viden om de grammatiske strukturer, hvis den havde haft en mere fremtrædende rolle. Det vender vi tilbage til i afsnit 6.2.

2.1. Hvorfor The Hunger Games?

Når forskning viser, at L2-lærere får størst udbytte af integreret grammatikundervisning, og Undervisningsministeriet samtidigt lægger op til, at undervisningen skal foregå integreret, må man forholde sig til, hvordan denne integration kan finde sted. Denne artikel undersøger derfor, hvordan integreret grammatikundervisning kan finde sted med udgangspunkt i romanen *The Hunger Games*.

The Hunger Games er valgt af flere årsager: romanen har vundet udpræget popularitet blandt både voksne og unge læsere, den er solgt til over 40 lande (Scholastic (n.d.)), har toppet bestsellerlister hos bl.a. *New York Times* og *USA Today* og har bl.a. ligget på *The New York Times'* bestsellerliste i 100 uger i træk. Derudover har romanen vundet et utal af priser som 'Publishers Weekly's Best Books of 2008: Children's Fiction' og 'New York Times Notable Children's Book of 2008' ("The Hunger Games"). De tre romaner i trilogien er siden blevet adapteret til fire populære spillefilm, hvoraf den sidste havde premiere i Danmark i slutningen af 2015, og i 2020 udkommer en ny roman i serien i form af en forløber til de tre oprindelige romaner (Alter 2019). *The Hunger Games*-universet er således fortsat aktuelt i Danmark.

The Hunger Games har været centrum for løbende litterær kritik med fokus på bl.a. romanens genrekarakteristika. Romanen lader sig ikke nemt definere, idet den rummer karakteristika fra en stribe af forskellige genrer: den handler om både krig og kærlighed; den har en ung hovedkarakter, men henvender sig med temaer som fattigdom, sult og overvågning også til voksne; den rummer elementer af science fiction gennem fremtidsforestillinger og for læseren ukendt teknologi, men teknologien er aldrig centrum for handlingen; den er dystopisk med kontrol og en brutal, totalitær leder, men selvom den ender i følelsesmæssigt kaos for Katniss, rummer slutningen også i det store billede håb for landet, hvori romanen udspiller sig, det fiktive *Panem*. I dette spænd af forskellige genremarkører ligger en af romanens store kvaliteter: "Collins's work, it seems, draws from a number of genres without confining itself to any of them. As a result, her work rarely comes across as generic

or formulaic” (Henthorne 2012: 30). Fordi romanen trækker på forskellige genrer, fremstår romanen unik og er således relevant at arbejde med i en undervisningskontekst.

De mange genrelementer og temaer kvalificerer romanen til at indgå i forskellige undervisningsforløb i engelsk hf-b, hvor undervisningen skal bestå af min. seks emner (Undervisningsministeriet 2018b: 17), og samtidigt vil den være oplagt til genrediskussioner i samspil med gode eksempler på forskellige genrer. Derudover har romanen skabt diskussioner med udgangspunkt i historie, identitet, overvågning og meget andet (Montz 2012, Clemente 2012, Risiko 2012, m.fl.), men diskussioner om romanens sprog er få. Green (2008) konstaterer i den forbindelse, at sproget anonymiseres til fordel for forholdet mellem fortælleren og læseren.

Derudover betyder romanens mange cliffhangers ifølge Henthorne, at ”the trilogy has a quick rhythm, drawing the reader through the novels rapidly and keeping attention focused on the plot rather than characterization, setting, detail or style, at least on the first read” (2012: 29). Grundet det høje fortælletempo bliver plottet altså det centrale element i romanen, mens bl.a. stilen rykker i baggrunden.

Denne tendens ses ikke kun hos akademiske kritikere, men afspejles også i undervisningsmateriale relateret til *The Hunger Games*. Aracich (2016) præsenterer i sin udgivelse forskellige opgaver forbundet med ordforråd, nærlæsning og en orientering mod læseren m.m., men han lægger ikke vægt på romanens stil eller grammatik. Hvorvidt de danske gymnasielærere inddrager romanen i deres undervisning og i den forbindelse integrerer grammatikundervisning med tekstanalyse er mere vanskeligt at svare entydigt på. Selvom alle undervisningsbeskrivelser skal ligge offentligt tilgængelige, når eksamen finder sted (Undervisningsministeriet 2018c), betyder det ikke, at de *forbliver* offentligt tilgængelige, og det er derfor ikke muligt at danne sig et overblik over, hvordan evt. undervisning på baggrund af romanen foregår. Det står dog klart, at Simmons i sin undervisning har anvendt romanen og i den forbindelse integreret grammatikundervisningen i tekstarbejdet, og hun konstaterer: “Engaging in this activity with my students showed me that integrated grammar instruction... is even more effective when paired with student-valued, popular fiction” (2016: 16). Ifølge Simmons’ erfaringer øger det således elevernes grammatiske udbytte, når grammatikundervisningen integreres i arbejdet med tekster, som de finder interessante at beskæftige sig med. Simmons’ betragtning underbygges af Gardner (2001) og Ryan & Deci (2000a, 2000b) gennem begreberne integrativ motivation og indre motivation. Ifølge Gardner betyder det at være integrativt motiveret i forbindelse med L2-læring bl.a., at man besidder et ønske om at identificere sig med såvel målsprog som -kultur (Gardner 2001: 6). I tillæg hertil vil det at være indre motiveret ifølge Ryan & Deci sige, at man har en lystbetonet tilgang til et emne, og at arbejdet med dette emne – i dette tilfælde sprogundervisning – dermed skaber værdi og glæde for individet (2000a: 55). Disse to typer af motivation skaber ifølge Ryan & Deci tilsammen en motivation, der forbindes med høj kvalitet og kreativitet (2000b), og denne kombination betragtes derfor som det optimale motivationsgrundlag for fremmedsprogsindlæring. Simmons’ egne erfaringer fra undervisningen stemmer dermed overens med forskningen på området.

Romanens sproglige potentiale er altså kun udnyttet i begrænset omfang til trods for, at romanen er populær blandt unge. Det er derfor her denne artikel placerer sig.

3. Stilistik og integreret grammatikundervisning

Som det fremgår af indledningen, er fundamentet for udvikling af materiale til integreret grammatikundervisning i denne undersøgelse en stilistisk analyse af et udvalgt kapitel af *The Hunger Games*. Dette afsnit rummer en præsentation af den teori, som analysen baserer sig på.

Når en tekst analyseres stilistisk, søger man at skabe mening ud fra tekstens sproglige stil. Short definerer stilistisk analyse som “an approach to the analysis of (literary) texts using linguistic descriptions” (1996: 1). Det betyder, at stilistikken placerer sig på grænsen mellem litteraturvidenskaben og sprogvidenskaben (Burke 2014: 2), hvilket giver mening at udnytte i en

kontekst, hvor litteratur, sprog og samspillet mellem de to vægtes højt (Undervisningsministeriet 2017). Den gode stilistiske analyse er gennemskuelig og baserer sig på tydelige eksempler fra teksten, og det betyder, at det på den ene side skal være muligt for andre analytikere at gennemføre samme analyse og nå frem til samme resultater (Carter 2010: 68), men på den anden side også, at en stilistisk analyse kan ligge tæt op ad den traditionelle, litterære tekstanalyse. De to tilgange betragtes som værende lige valide (Burke 2014: 2). En måde at forbinde det sprogvidenskabelige og det litteraturvidenskabelige felt er gennem analyse af fortællerforhold. Ifølge Neary (2014: 175) har studiet af fortællerforhold altid været centralt for romaner, men det er ikke alene centralt i litteraturvidenskaben. Simpson pointerer, at fortællerforhold udgør “an important stylistic dimension not only in prose fiction but in many types of narrative text” (2014:28). Fortællerforhold overlapper således de to videnskaber og kan dermed fungere som bindeled.

Til analyse af en romans fortællerforhold anbefaler Genette at skelne mellem den *homodiegetiske* og *heterodiegetiske* fortæller, hvoraf den første er en karakter i fortællingen og den anden betragter fortællingen begivenheder udefra (1980: 244-245; begreb på dansk: Reitan 2008: 11). Han benytter desuden begrebet *indre fokalisering*, hvoraf den underordnede *fikserede* fokalisering er central for denne artikel; her er fortællerens alvidenhed begrænset til én karakter (Genette 1972 i Iversen & Nielsen 2004: 81). At supplere sin analyse af en fortæller med analyse af fortællingsmodalitet kan dermed skabe øget indsigt i en teksts fortællerforhold. I gymnasiet, hvor tekstanalysens niveau er et andet, hvad angår analyse af en fortæller, arbejder man i engelskundervisningen med et simplere begrebsapparat, hvor begreberne *point of view*, *first-person narrator*, *third-person narrator* og hvorvidt denne tredjepersonsfortæller er *alvidende (omniscient)* ellers *begrænset (limited)* er dækkende. I en gymnasial kontekst er Genettes begreber med andre ord ikke centrale (Engberg-Pedersen et al. 2012: 320). Derfor er det også de simple begreber, der er anvendt i undersøgelsen. Uanset begrebsapparatets kompleksitet skaber analyse af en fortællings fortællerforhold med inddragelse af modalitet ifølge Fowler grobund for at kombinere litteratur- og sprogvidenskaben: “[the] presence of a participating narrator may be highlighted by foregrounded *modality* stressing his judgements and opinions” (1996: 171). Fowler fremhæver med ordene ‘judgements and opinion’ den type modalitet, der kaldes epistemisk modalitet. Netop den epistemiske modalitet er ifølge Simpson yderst relevant i arbejdet med fortællerforhold, idet den udtrykker “the speaker’s confidence or lack of confidence in the truth of a proposition expressed” (1993: 48). Ved at analysere modaliteten i en fortælling vil man med andre ord opnå indsigt i fortællerens tiltro til det, som vedkommende selv udtrykker eller oplever omkring sig. Modalitet kan bl.a. udtrykkes gennem modale hjælpeverber, modale fuldverber, modale adjektiver og modale adverbier (Giovanelli et al. 2015: 130). I denne artikel er fokus på modale hjælpeverber – mere specifikt verberne *can*, *could*, *will*, *would*, *must* og *might* – idet disse ønskes som omdrejningspunkt i den integrerede grammatikundervisning.

3.1. Metodiske overvejelser for stilistisk analyse af modalitet i *The Hunger Games*

Den stilistiske analyse af *The Hunger Games* forholdte sig til, hvordan kapitlernes modalverber karakteriserer fortælleren. Denne analyse rummede et kvantitativt islæt, idet alle forekomster af modalverber i de tre kapitler blev udsøgt gennem Adobe Acrobat Reader version 2015.023.20070. Med hjælp fra søgefunktionen blev alle forekomster af følgende modalverber identificeret: *can*, *could*, *may*, *might*, *will*, *d* (for sammentrækning med *would*, *could* eller *should*), *ll* (for sammentrækning med *will* eller *shall*), *would*, *won't* (sammentrækning ved negation af *will*), *must*, *shall* og *should*. Dernæst blev forekomsterne i romanen markeret for at skabe et samlet overblik over, hvor koncentrationen af modalverber er stor; passager med høj koncentration af modalverber blev herefter anvendt i analysen. Citater, der blev anvendt i analysen og senere i det afledte undervisningsmateriale, inddrages kronologisk igennem analysen, men det betyder ikke, at alle forekomster i afsnit med høj koncentration af modalverber er inddraget. Til analysen blev der udvalgt

citater, som 1) rummede en høj koncentration af modalverber, 2) rummede forskellige modalverber og 3) karakteriserede fortælleren. Det var et bevidst valg at prioritere få citater og forskellige modalverber for at komprimere og skabe overskuelighed i analysen, og det er derfor muligt, at eksempler på modalverber, der ikke indgår i uddrag med høj koncentration af modalverber, kunne have skabt andre resultater i den stilistiske analyse. Til fortolkning af modalverberne anvendes teori af Simpson (1993) og Neary (2014), og derudover spiller hhv. Hjulmand & Schwarz' (2012) og Greenbaum & Quirks (1990) beskrivelser af modalverbernes semantik en central rolle.

Den stilistiske analyse, der danner baggrund for det afledte undervisningsmateriale, forholder sig kun til ét kapitel af *The Hunger Games*, og metoden sikrer derfor ikke, at analysen er repræsentativ for romanen som helhed. Det skyldes, at målet med denne artikel ikke er udtømmende stilistisk analyse, men derimod en analyse, som kan danne grundlag for undervisningsmateriale til integreret grammatikundervisning.

3.2. Stilistisk undersøgelse af kapitel 11 i *The Hunger Games*

Indledningsvist kan romanens hovedperson og fortæller, Katniss, med Genettes begreber karakteriseres som en homodiegetisk fortæller – det man i gymnasieskolen kalder en førstepersonsfortæller. Der interessante ligger dernæst i, hvordan modalverberne er med til at karakterisere Katniss.

For at forstå hvordan modaliteten i romanen kan anvendes i denne karakteristik, er det nødvendigt med en kort indføring i det udvalgte kapitels handlingsforløb samt nogle enkelte romanspecifikke termer. Omdrejningspunktet for romanen er hovedpersonen, den 16-årige Katniss. Hun udvælges af landets totalitære styre til at skulle deltage i the Hunger Games; en årlig begivenhed, hvor 24 unge *tributes* – to unge mennesker fra hvert af de 12 distrikter i landet Panem – skal kæmpe i en arena indtil kun én overlevende står tilbage. De *tributes*, der historisk set har størst chance for at vinde, kaldes *careers*. I kapitel 11 begynder the Hunger Games, og Katniss befinder sig ved kapitlets start på en platform i arenaen. Da hun træder ned fra platformen, får hun fat i nogle få hjælpemidler til sin tid i arenaen, hun overlever sit første møde med modstanderne, og hun flygter derefter langt ind i skoven. Her søger hun ly for natten i et træ, men vækkes af at en anden tribute har tændt bål. Denne tribute bliver hurtigt dræbt af nogle *careers*, der nu arbejder sammen som en gruppe. Med denne korte indføring i *The Hunger Games* bør det være muligt at følge nedenstående analyse af modaliteten i kapitel 11.

Modaliteten i kapitel 11 er præget af Katniss' forsøg på at forudsige, hvad andre *tributes* ved og har i sinde eller vil være i stand til at gøre. Dette viser sig, da hun venter på at træde ind i arenaen: "I'm betting many of the other *tributes* *would* pass up a smaller girl, even one who scored an eleven in training" (Collins 2008: 174 [kursiv tilføjet]). *Would* refererer her til noget, der rent hypotetisk kunne ske i fremtiden, når kampen for livet begynder (jf. Hjulmand & Schwarz 2012: 231). Anskuelserne afspejler gennem epistemisk modalitet Katniss' egen opfattelse af situationen, og det er tydeligt, at hun er rædselsslagen for, hvad de andre *tributes* vil være i stand til, og at bekymringer som denne fylder i hendes bevidsthed.

Samtidigt har Katniss svært ved at beslutte, hvordan hun skal agere, når hun træder ned fra platformen, og tiden presser hende: "I know the minute *must* be almost up" (Collins 2008: 174 [kursiv tilføjet]). Hendes urolige sind har ikke rokket ved hendes tidsfornemmelse, og hun ved med sikkerhed – *a (logical) necessity* (Greenbaum & Quirk 1990: 61) – at tiden snart er gået, men hun ved ikke, hvad hun skal gøre. Da ser hun Peeta: "I can tell he's looking at me, and I think he *might* be shaking his head" (Collins 2008: 174 [kursiv tilføjet]). Læseren kan her følge Katniss' forsøg på at forstå, hvad Peeta gør, ud fra brugen af *might*, som er udtryk for Katniss' beskrivelse af en lille sandsynlighed og dermed også epistemisk modalitet (Hjulmand & Schwarz 2012: 225). Usikkerheden omkring hvad Peeta prøver at kommunikere, er tydelig, og den får Katniss til at tabe fokus fra den opgave, hun har stillet sig i udsigt: at få fat i en bue, som er hendes foretrukne våben. Som resultat af kommunikationen

mellem de to og Katniss' besværede forsøg på at forstå ham misser hun signalet, der skyder the Hunger Games i gang, og hun bliver rasende på Peeta. Katniss viser sig således som en karakter, der ikke forventer, at andre vil have en holdning til, hvordan hun skal agere – og da slet ikke en karakter, som hun ifølge spilllets regler bør forsøge at slå ihjel, og for hvem det derfor ville være en taktisk fordel, hvis Katniss blev dræbt ved spilllets start. Peetas opførsel matcher ikke Katniss' forståelse for, hvordan tributes bør agere, og hendes manglende evne til at abstrahere fra dette og i stedet fokusere på sin egen primære opgave gør hende frustreret; en frustration, der tager form af afsky overfor Peeta.

Det er dog ikke kun Peetas opførsel, Katniss ikke forstår. Hun ytrer sig som fortæller også gerne, når andre tributes ifølge hende opfører sig hovedløst: "What are they thinking? A fire lit just at nightfall *would* have been one thing. Those who battled at the Cornucopia, with their superior strength and surplus of supplies, they *couldn't* possibly have been near enough to spot the flames then. But now... You *might* as well be waving a flag" (Collins 2008: 184 [kursiv tilføjet]). Modalverberne i citatet her udtrykker Katniss' forestillinger om hypotetiske scenarier: 1) *Would* indicerer noget, der potentielt ville have været slemt, men hypotetisk set dog bedre end det at tænde bål midt om natten (jf. Hjulmand & Schwarz 2012: 230, Greenbaum & Quirk 1990: 63); 2) *Could* forholder sig ligeså til muligheder (jf. Greenbaum & Quirk 1990: 60) – i dette tilfælde i forhold til Katniss' forestilling om, hvad de andre tributes er eller ikke er i stand til; 3) *Might* indicerer ligeså *could* en hypotetisk mulighed (jf. Hjulmand & Schwarz 2012: 223) for, hvad en tribute ligeså vel ifølge Katniss kunne have gjort for at opnå samme effekt: at blotte sig overfor sine fjender.

Gennem en stilistisk analyse af kapitel 11 af *The Hunger Games* viser det sig således, at den homodiegetiske fortæller Katniss forholder sig til og evaluerer verden omkring sig på forskellig vis, og hendes vurderinger kommer til udtryk gennem modalverber. Katniss fortolker situationer og forholder sig gennem modalverber til, hvilke hypotetiske risici hun står overfor ift. både Peeta og de andre tributes. Gennem disse udsagn udtrykker Katniss, hvad hun betragter som fornuftig tribute-opførsel, og yderligere forsøger hun at forholde sig til den fare, hun er udsat for i the Hunger Games. Alle eksempler rummer epistemisk modalitet, eftersom eksemplerne udelukkende og ukritisk forholder sig til Katniss' egne opfattelser af risici og forskellige situationer.

4. *The Hunger Games* og modalverber som integreret grammatikundervisning

I de foregående afsnit er den teoretiske og analytiske baggrund for den integrerede grammatikundervisning i modalverber i forbindelse med *The Hunger Games* præsenteret. I dette afsnit følger en præsentation af det undervisningsmateriale, som er baseret på ovenstående stilistiske analyse, og løbende også den teori, der er anvendt som baggrund for udvikling af materialet.

Undervisningen i modalverber integreret i arbejdet med fortælleren i *The Hunger Games* fandt sted i 1.r – en førsteårs hf-klasse – indenfor et modul på 90 minutter, og dette modul udgjorde desuden en tredjedel af et miniforløb, hvor tre forskellige grammatiske strukturer tilsammen skulle skabe en overordnet forståelse for romanens fortæller. Målet med undersøgelsen var at teste den hypotese, at stilistisk analyse kan danne baggrund for integreret grammatikundervisning på hf. Mere konkret skulle undervisningen give eleverne en forståelse for modalverbernes semantiske forskelle og en forståelse for, hvordan modalverber kan anvendes i en karakteristik af en fortæller, eftersom det netop er den semantiske og pragmatiske betydning af ytringer, der er central i arbejdet med tasks i undervisningen (se afsnit 2). Fokus var i mindre omfang på, i hvilken grad eleverne selv ville være i stand til at omdanne deres eksplicite viden om modalverberne til implicit viden og dermed integrere strukturen i deres intersprog og anvende den korrekt. Udfordringer ved dette fokus vender vi tilbage til i afsnit 6, hvor undersøgelsens resultater diskuteres.

Modulets undervisning i modalverber bestod primært af forskellige eksplicite grammatiske tasks; det vil sige, at eleverne var bevidste om, at de grammatiske strukturer var centrum for undervisningen, sådan som Nassaji & Fotos (2004) foreskriver (se afsnit 1). Formålet med den første task var at skabe overblik over Katniss' overvejelser på platformen lige inden begyndelsen på the

Hunger Games. I den første task arbejdede eleverne induktivt med modalverberne, idet de skulle udarbejde en oversigt over Katniss' tanker og dernæst opstille disse i en mindmapstruktur. Alle tanker skulle rumme minimum ét modalverb. Eleverne skulle i deres mindmap citere direkte for at fremme *noticing*⁵ (Ellis 2002: 166-167) af, hvordan modalverberne anvendes korrekt. Eleverne skulle dernæst forholde sig til, hvordan vi ved, at vi i disse citater har med overvejelser at gøre og forhåbentligt nå frem til, at det ved vi takket være modalverberne. Opgaven levede dermed op til Ellis' fire kriterier for tasks (se afsnit 2): 1) Opgaven havde primært fokus på den pragmatiske betydning af Katniss' ytringer; 2) den besad en iboende informationskløft, idet eleverne måtte diskutere sig frem til, hvordan vi ved, at vi har at gøre med overvejelser, 3) takket være den induktive tilgang måtte eleverne primært anvende egne ressourcer til opgaveløsningen, og 4) som nævnt ovenfor var der et klart defineret mål med tasken: at skabe overblik over Katniss' overvejelser på platformen lige inden begyndelsen på the Hunger Games.

Eftersom opgaveløsningen nødvendigvis som minimum delvist måtte foregå på engelsk, når de engelske modalverber var centrum for samtalen, sikrede opgaven, at eleverne producerede både mundtligt og skriftligt engelsk output. Desuden ville det induktive arbejde forhåbentligt fremme elevernes hypotesedannelse om verbernes betydning, jf. Ellis (se afsnit 2). I praksis skrev eleverne altså sætninger fra kapitel 11 ned og overvejede, hvilken betydning et modalverb som *might* har, når der fx står "and he *might* be shaking his head" (Collins 2008: 174 [kursiv tilføjet]). Efter eleverne selv var nået frem til, at modalverber kan kædes sammen med en førstepersonsfortællers overvejelser i en roman, blev de vigtigste karakteristika for modalverberne gennemgået deduktivt på klassen, og klassen fik desuden at vide, at de kunne finde beskrivelser af de enkelte modalverber i deres elektroniske grammatiksystem ENGGRAM⁶. Baggrunden for den deduktive gennemgang var, at modalverber vurderedes at være komplicerede strukturer, der ifølge Fotos kræver en formel instruktion og altså ikke kan tilegnes induktivt alene (2002: 151)⁷.

Efter denne indledende eksplicite grammatiske task gennemførte eleverne en implicit grammatisk task, hvor centrum for samtalen ikke var de grammatiske strukturer i sig selv. I grupper skulle eleverne i stedet forholde sig til *effekten* af forskellige modalverber i udvalgte citater fra *The Hunger Games*, og hvordan disse modalverber dermed karakteriserer fortælleren. Eksempelvis skulle eleverne forholde sig til, hvad det siger om Katniss, at hun hårdt presset alligevel er i stand til med en stor grad af sikkerhed at holde styr på tiden, når der i romanen står: "I know the minute *must* be almost up" (Collins 2008: 174 [kursiv tilføjet]). Undervejs blev denne opgave stilladseret⁸ i forskellig grad afhængigt af elevens niveau. De svageste elever havde brug for en konkret demonstration af, hvor man finder et modalverbs betydning i ENGGRAM, en omformulering af denne betydning, og dernæst hvordan man kæder denne semantik sammen med Katniss i en fortolkning. De stærkeste elever krævede ikke yderligere stilladsering end en anerkendelse af deres frustration over at møde en hidtil ukendt type opgave⁹.

⁵ Noticing omhandler lærerens evne til udvikle sit sprog ved gentagne gange at bemærke hidtil ukendte strukturer. Dette kan implementeres i undervisningen på flere måder; underviseren kan fx bede lærerne finde alle forekomster af en specifik struktur i en tekst eller på forhånd selv markere strukturen i en tekst, som lærerne skal læse igennem. På den måde bevidstgøres lærerne om den ønskede struktur (Ellis 2002: 166-167).

⁶ ENGGRAM rummer "komplet grammatisk materiale til undervisning på gymnasialt niveau" (Minlæring). Det kræver login at tilgå ENGGRAM, der er en del af den digitale læringsplatform www.minlaering.dk.

⁷ Ifølge Fotos opfylder den optimale grammatikundervisning tre kriterier, hvoraf kriterium nr. to er særligt relevant, når der er tale om komplekse strukturer: "(1) explicit grammar instruction... at the beginning of the lesson; (2) communicative activities containing many usages of the instructed form; and (3) summary activities to focus learners' attention on the grammar form they were instructed on and then encountered communicatively" (2002: 138, 151).

⁸ Stilladseringen foregik ud fra Beed et al.'s beskrivelser af stilladserings niveauer (1991: 650).

⁹ Når man arbejder induktivt, er det ifølge Ellis essentielt, at der kun undervises i én ting ad gangen (2002: 170). Selvom selve opgaven med modalverber i dette tilfælde kun havde ét fokus, kan elevernes oplevelse muligvis have været, at fokus reelt var todelt: 1) modalverbs betydning for karakteristik af Katniss, og 2) integreret grammatikundervisning

Herefter skulle eleverne udskifte modalverberne med andre modalverber for igennem kontrasterne at blive bekendt med verbernes semantiske forskelle. Til dette anvendte de ENGRAM. De skulle dernæst fortolke, hvordan både de oprindelige og de nye modalverber karakteriserer Katniss. På samme vis som ovenstående task blev også denne opgave stilladseret på baggrund af elevens niveau.

Taskarbejdet blev suppleret af en walk'n'talk med inddragelse af filmadaptionen af romanen for at illustrere, hvordan modalverber fungerer, og hvilke filmiske virkemidler der må tages i brug for via dette medie at afspejle modalverbernes effekt. Inddragelsen af filmadaptionen tjente primært to formål: 1) At tydeliggøre, hvordan fortællerens usikkerheder udtrykt gennem modalverber i romanen i filmen kommer til udtryk gennem nærbilleder af hovedpersonens mimik, panorering og billeder fra fortællerens hjem, District 12, og 2) at inddrage materiale, som eleverne i forvejen synes er interessant, jf. Simmons (2016), Gardner (2001) og Ryan & Deci (2000a, 2000b) (se afsnit 2.1).

5. Metodiske overvejelser for undersøgelsen

I afsnittene ovenfor er først den stilistiske analyse med fokus på modalverber i kapitel 11 af *The Hunger Games* og dernæst det afledte undervisningsmateriale præsenteret. Dette afsnit rummer herefter en præsentation af, hvilke metodiske overvejelser der ligger til grund for evalueringen af materialet. Målet med undersøgelsen var via afprøvning af integreret grammatikundervisning med udgangspunkt i *The Hunger Games* at danne baggrund for en vurdering og diskussion af, hvorvidt det er muligt at integrere grammatikundervisning i arbejdet med stilistisk analyse. Til det formål gennemførtes ovennævnte miniforløb og dernæst en evaluering med udgangspunkt i, hvordan eleverne i den udvalgte 1.hf-klasse responderede på undervisningen. Denne artikel forholder sig udelukkende til ét modul omhandlende modalverber, som udgjorde en tredjedel af miniforløbet. Eftersom forløbet fandt sted i en enkelt klasse, rummer undersøgelsen kun 17 respondenter og ikke alle 17 respondenter deltog i alle tre moduler af forløbet. Undersøgelsen kan derfor ikke siges at være repræsentativ for hf generelt, men resultaterne kan forhåbentligt fungere som inspiration for fremmedsprogsundervisere på de gymnasiale uddannelser.

Som første led i evalueringen og som afrunding på undervisningsforløbet skulle eleverne i par diskutere deres forhold til integreret grammatikundervisning, og hvordan modalverber kan anvendes til karakteristik af Katniss. Eleverne ville herigennem blive sporet ind på den evaluering af forløbet, der herefter fulgte i form af et spørgeskema.

Den kvantitative tilgang til evaluering via en spørgeskemaundersøgelse blev valgt af flere årsager: for det første ville det styrke undersøgelsen at have både vores egne, elevernes og klassens daglige undervisere evaluering af, hvordan undervisningsmaterialet har fungeret. Eleverne selv var lørnere i dette forløb, og derfor var deres oplevelse af materialet essentiel. For det andet måtte evalueringen ikke tage unødigt tid fra selve undervisningen; med kun tre x 90 minutter til rådighed skulle den være hurtig at afvikle. For det tredje var det vigtigt, at alle elever havde mulighed for at ytre sig, hvad enten de foretrak mundtligt i plenum eller anonymt på skrift, for at øge sandsynligheden for inputs fra alle elever. Dette blev søgt sikret gennem indledende diskussion af centrale elementer i par, dernæst ved at lade eleverne udfylde et spørgeskema og afsluttende ved at runde forløbet af i plenum, hvor eleverne fik mulighed for at komme med sidste inputs; det kunne fx være vedr. emner, der ikke var inddraget i spørgeskemaet. Endelig fik de mulighed for efterfølgende at sende opfølgende evaluering via mail, hvilket ingen dog benyttede sig af.

som metode. Dette todelt fokus er ikke optimalt, men ved gentagne erfaringer med hhv. integreret grammatikundervisning og induktivt arbejde vil eleverne forhåbentligt med tiden udelukkende kunne lægge fokus på det intendede fokusområde og ikke metoden i sig selv. Det er derfor i denne undersøgelse værd at tage forbehold for, at opgaven med et nu todelt fokus muligvis har været for vanskelig for nogle elever.

5.1. Målgruppe

I denne undersøgelse var målgruppen for spørgeskemaet eleverne selv. Hvorvidt det ville være muligt at nå en svarprocent på 70, som Marckmann & Hansen definerer som minimumsgrænsen i en valid spørgeskemaundersøgelse (2008:21), afhæng af elevernes fremmøde. Der var ifølge klassens daglige underviser generelt højt fravær på hf, og derfor var det ikke sikkert, at det ville være muligt. Dernæst var det ikke givet, at de fremmødte til det sidste modul havde deltaget i de to foregående; det var med andre ord ikke sikkert, at de fremmødte til det modul, hvor evalueringen foregik, havde deltaget i forløbet om modalverber. Dette var vilkårene for en undersøgelse af denne størrelse hos en enkelt hf-klasse. Det betyder, at undersøgelsen udelukkende sigtede mod at afdække, hvordan integreret grammatikundervisning i modalverber i forbindelse med *The Hunger Games* fungerede i 1.r ud fra det fremmøde, som 1.r praktiserede, og det er dermed ikke muligt at udlede af undersøgelsen, hvordan materialet ville fungere i andre hf-klasser. Marckmann & Hansen pointerer, at sandsynligheden for at nå de 70% øges, hvis spørgeskemaet appellerer til respondenternes – dvs. elevernes – egeninteresse (2008: 21). Respondenterne måtte i denne undersøgelses tilfælde formodes at have et ønske om undervisning, der er spændende og udbytterig, og hvis deres besvarelser af dette spørgeskema potentielt kunne præge deres fremtidige undervisning, havde de en egeninteresse i at besvare det. Om det nødvendigvis i praksis er tilfældet, at elever altid tilstræber at påvirke deres undervisning i en specifik retning, er usikkert. Desuden besvarede de i dette tilfælde skemaerne, fordi det blev dem pålagt som en del af undervisningen, hvilket i sig selv heller ikke automatisk fordrer de mest reelle svar.

Eleverne blev på forhånd gjort opmærksomme på, at alle besvarelser var anonyme. Anonymiteten pointeredes, fordi klassens daglige underviser med tiden ville skulle eksaminere dem, og det var væsentligt, at eleverne ikke frygtede, at resultaterne af undersøgelsen ville kunne påvirke forholdet mellem dem og deres underviser negativt. Ifølge Jeppesen & Rosenmeier (2008b: 68) er det vigtigt at lade respondenterne vide, hvordan de kan tilgå resultaterne efterfølgende – både som en anerkendelse af, at de har brugt tid på at svare og for at engagere dem til at koncentrere sig mere om at give gode svar. Eleverne blev derfor oplyst om, at de vil kunne tilgå resultatet af undersøgelsen via Aalborg Universitets hjemmeside.

5.2. Spørgsmålstyper

Spørgeskemaet blev indledt med en afdækning af, hvor mange respondenter undersøgelsen rummede, og hvor mange der havde deltaget i de forskellige moduler. Jeppesen & Rosenmeier pointerer, at et spørgeskema ”skal vække interesse, have sammenhørende spørgsmål placeret nogenlunde tæt på hinanden og have de vigtigste spørgsmål først” (2008b: 64) for tidligt at fange respondenternes interesse og dermed styrke deres motivation for at besvare resten af skemaet. Dette var indtænkt i konstruktionen: i spørgsmål 2-4 skulle eleverne reflektere over, hvad forløbet havde bestået af, og hvordan det havde fungeret for dem. Derefter fulgte seks vidensspørgsmål, hvor de skulle forholde sig til deres eget udbytte ift. de tre grammatiske strukturer, som var fokus igennem miniforløbet. De sidste tre spørgsmål var – som spørgsmål 2-4 – holdningsspørgsmål, og her skulle eleverne reflektere over samspillet mellem form og indhold i undervisningen.

Spørgsmål 2 i spørgeskemaet var med formuleringen: ”Hvad synes du om undervisningsforløbet generelt?” af meget bred karakter. Dette var et bevidst valg, idet vi netop indledningsvist ønskede ”en bred eller overordnet indsigt i en problematik” (Jeppesen & Rosenmeier 2008a: 78-79) - problematik forstås i dette tilfælde som elevernes oplevelse af forløbet. Vi var dog bevidste om, at respondenterne her ville have tendens til at udtrykke større tilfredshed end ved mere specifikke spørgsmål (jf. Rosenmeier & Jeppesen 2008a: 79). Alligevel skulle eleverne besvare det brede spørgsmål, fordi lærernes egen motivation er vigtig for indlæringen (Vinther 2014: 83), og det var derfor vigtigt for materialets anvendelighed, at eleverne fandt materialet interessant.

Disse introduktionsspørgsmål blev fulgt op af tre vidensspørgsmål, idet det var væsentligt, om eleverne havde forstået essensen af det, vi arbejdede med. Undersøgelsen tog ikke højde for, hvilken viden eleverne havde inden forløbet begyndte, da rammen for denne undersøgelse ikke gjorde det muligt at udføre præ- og posttests. Kun elevernes forståelse af de mest centrale aspekter af forløbet blev kontrolleret, og her skulle eleverne selv formulere deres læringsudbytte. Den efterfølgende vurdering af materialets brugbarhed vil bl.a. basere sig på resultaterne heraf.

Spørgsmålene i spørgeskemaet var formuleret kort og præcist for at minimere risikoen for, at eleverne ikke ville forstå dem og som resultat deraf kunne blive demotiverede ift. at svare. Samtidigt blev der kun spurgt om én ting ad gangen for igen at fremme spørgeskemaets gennemsækelighed. Spørgsmålene blev præsenteret samlet på den elektroniske platform Surveyplanet.com, idet denne tillod, at eleverne kunne gå tilbage og uddybe deres svar, hvis de skulle have tid til overs, når de var igennem de ni spørgsmål. Dernæst rummede spørgeskemaet primært åbne spørgsmål. Der var altså tale om en kvantitativ undersøgelse, men samtidigt blev elevernes mulighed for at udtrykke sig begrænset mindst muligt ved, at åbne spørgsmål prioriteredes over lukkede, som ville rumme på forhånd definerede svarmuligheder. På den måde fik respondenterne størst muligt rum til at give udtryk for individuelle, kvalitative forskelle indenfor den kvantitative ramme. Enkelte spørgsmål var dog med fuldt overlæg lukkede – spg. 1: ”Marker de moduler du deltog i” og spg. 3 ”Hvad synes du om det faglige niveau? For lavt, lavt, passende, højt, for højt” – idet det her var muligt at opstille dækkende svarmuligheder. De lukkede spørgsmål blev valgt, idet det var hurtigere for eleverne at besvare og hurtigere for os at bearbejde efterfølgende. Ved primært at anvende åbne spørgsmål fik eleverne mulighed for at reflektere over deres indlæring og at sætte ord på til fordel for både dem selv og undersøgelsen.

Spørgsmålene i spørgeskemaet var objektive, men objektivitet ”skal her ikke forstås i absolut forstand – det findes ikke – så man må indstille sig på en mere blød forståelse af objektivitet, hvor målet er den videst mulige eliminering af åbenlyst farvede spørgsmål” (Hansen & Aas 2008: 96). Der optrådte således ingen ’åbenlyst farvede spørgsmål’ i undersøgelsens spørgeskema. Målet med objektivitet er at optimere spørgsmålenes gyldighed: ”At spørgsmålene måler det [vi] ønsker at måle og ikke noget andet” (Jeppesen & Rosenmeier 2008a: 92). På baggrund af formuleringen af spørgsmålene tilstræbtes altså objektivitet. Men samtidigt var det umuligt som underviser den ene dag at fremme elevernes motivation ved at udtrykke begejstring for integreret grammatikundervisning for så den næste dag at forholde sig komplet objektivt til denne type undervisning.

5.3. Tilgængelighed

Eleverne skulle som nævnt udfylde spørgeskemaerne digitalt via Surveyplanet.com. Spørgeskemaet blev gjort tilgængeligt umiddelbart inden respondenterne skulle udfylde det og lukkedes kort derefter igen. Eleverne ville således ikke kunne tilgå spørgeskemaet igen. Eleverne fik 15 minutter til at besvare spørgsmålene, men eftersom der i højere grad var tale om en evaluering af materialet end en reel test af elevernes viden om de grammatiske strukturer, var målet her ikke at presse dem på tid.

Den digitale løsning blev valgt, idet skemaet da faldt naturligt ind i undervisningen, som i forvejen gjorde brug af IT til fx ENGGRAM. Samtidigt lettede de digitale spørgeskemaer efterfølgende arbejdsbyrden ift. at transskribere de udfyldte skemaer og dernæst analysere resultaterne. Endvidere var målet at øge elevernes tryghed ved at udfylde skemaerne på denne måde (Nørregaard-Nielsen & Slot 2008: 160), da det øgede anonymiteten. Med valget af digitale spørgeskemaer var der en risiko for, at eleverne ville besøge andre hjemmesider end den planlagte, mens de burde udfylde spørgeskemaerne. Det vurderedes dog, at fordelene vægtede højere end ulemperne i dette tilfælde.

5.4. *Behandling af resultater*

Surveyplanet.com anonymiserede elevernes besvarelser af spørgeskemaerne automatisk. Derudover genererede softwaren diagrammer over spørgeskemaets to lukkede spørgsmål, spørgsmål 1 og 3, mens softwaren for de øvrige syv spørgsmål opstillede lister med besvarelser. Hver respondent blev af softwaren tildelt et nummer (R1-R17), og det blev således muligt at krydstjekke respondenternes svar på tværs af spørgsmålene. Ved behandling af respondenternes besvarelser af de åbne spørgsmål blev der overordnet set søgt generelle mønstre og refleksion over, hvordan svarene bidrog til be- eller afkræftelse af undersøgelsens hypotese: at stilistisk analyse kan danne baggrund for integreret grammatikundervisning. Denne hypotese kan hverken be- eller afkræftes alene på baggrund af elevernes vurdering af materialet, men som nævnt tidligere udgjorde elevernes besvarelser også kun en del af evalueringen, mens vores egen evaluering samt klassens daglige undervisers evaluering bidrog til en mere nuanceret og kritisk vurdering af materialet.

Ud over de generelle mønstre i elevernes evaluering forholdte vi os til besvarelser, der eventuelt faldt udenfor det generelle billede – såkaldte *outliers* (Agesti & Finlay 2009: 40) – og kontrollerede, om der var konsensus i respondenternes besvarelser af spørgsmål, der var gensidigt afhængige af hinanden. Hvis respondenterne fx i spørgsmål 7 – ”Hvad er det vigtigste du lærte af forløbet?” – svarede, at det vigtigste, de havde lært, var, hvordan modalverber kan karakterisere en fortæller, men i spørgsmål 6 – ”Hvordan kan analyse af mådesudsagnsord anvendes til karakteristik af en fortæller?” – demonstrerede, at de reelt ikke havde tilegnet sig viden herom, var det selvsagt problematisk. Ud fra ovenstående kan metoden til diskussion af elevernes evaluering af forløbet karakteriseres ved en ’bunden op’-tilgang. Elevernes svar har været afgørende for, hvordan det efterfølgende har været muligt at gruppere og behandle dem, og alle grupperinger er således kvalitative og bunder i elevernes besvarelser.

For nogle spørgsmål har det været muligt at male med en bred, kvalitativ pensel og tale ud fra gennemgående punkter i elevernes svar. Det er til dels tilfældet ved spørgsmål 6 (præsenteret ovenfor) og spørgsmål 9: ”Hvad kunne have været bedre ved undervisningsforløbet?”. For andre spørgsmål har det ikke været muligt. Besvarelserne af spørgsmål 7 (også nævnt ovenfor) er fx i stedet inddelt i tre kvalitative grupperinger, der dækker størstedelen af de 17 besvarelser: 1) Grammatisk udbytte, 2) betydningen af ordvalg og 3) integreret grammatikundervisning. Spørgsmål 8 – ”Hvad var det bedste ved undervisningsforløbet?” – forsøges også inddelt i en række kategorier, og det diskuteres også, hvorfor besvarelserne er så forskelligartede. Kategorierne er her inddelt efter fokus på 1) *The Hunger Games*, 2) integreret grammatikundervisning, 3) ENGGRAM, 4) variation og 5) underviserens rolle. Besvarelser, der falder udenfor kategorierne behandles efterfølgende. Spørgsmål 2, der forholdt sig til elevernes generelle opfattelse af forløbet, diskuteres sammen med spørgsmål 3, som forholdt sig til elevernes oplevelse af forløbets faglige niveau. Det skyldes, at eleverne i spørgsmål 2 valgte at kommentere forløbets faglige niveau, og det har derfor været oplagt at diskutere de to spørgsmål samlet. Det har her som ved vidensspørgsmålene været muligt at udlede generelle tendenser blandt respondenternes svar – et generelt ønske om mere tid til opgaver m.m. – og afsluttende at forholde sig til afvigende respondenter.

6. **Diskussion af undersøgelsens resultater**

Med afsæt i de metodiske overvejelser præsenteret overfor vil følgende afsnit diskutere undersøgelsens resultater. Diskussionen af forløbet tager udgangspunkt i elevernes skriftlige evaluering gennem spørgeskemaundersøgelsen, men inddrager også elevernes mundtlige evaluering, klassens daglige undervisers refleksioner over forløbet og vores egne refleksioner over forløbet. Desuden kobles besvarelserne med det teoretiske grundlag for integreret grammatikundervisning præsenteret i afsnit 2 og 3.

Spørgeskemaundersøgelsen bygger på besvarelser fra 17 respondenter, der ikke alle var til stede til alle moduler; 15 af de 17 deltog i første modul, og 14 af de 17 deltog i andet modul. Som det

fremgik af afsnit 5.1., kræver en valid spørgeskemaundersøgelse en svarprocent på 70, men grundet højt fravær var det ikke muligt i dette tilfælde. Alle fremmødte elever til tredje modul udfyldte dog spørgeskemaet. En høj fraværprocent er ifølge klassens daglige underviser en naturlig del af hverdagen på hf, og det vurderes derfor, at fraværet afspejler virkeligheden i 1.r. I de følgende afsnit citeres respondenterne løbende, og de mange stavfejl er i alle tilfælde respondenternes egne.

6.1. Elevernes generelle oplevelse af forløbet og det faglige niveau

Eleverne var generelt begejstrede for forløbet. De skrev bl.a.:

- ”det var super spændene at prøve at lære tingene på en anden måde” (respondent nr. 2, herfra R2)
- ”Jeg synes det var meget fint... man kunne godt se en Samhæng med tingene når der kom en tekst med i det, i stedet for man bare lavede nogen opgaver” (R11)
- ”Det er en noget sjovere måde at lære på, og derfor føler jeg at det også er nemmere at huske” (R12)
- ”Det var sjovt og man lærte en del. Normalt er grammatik kedeligt, men når det blev flettet ind i en tekstanalyse, var det nemmere at forstå” (R13).

Eleverne reagerede positivt på at arbejde simultant med tekstanalyse og grammatik og pointerede, at undervisningen heraf blev sjovere, nemmere at huske og forstå og mere sammenhængende. Elevernes oplevelse af undervisningen flugter dermed med Nunan & Lambs pointe om, at en mere funktionel tilgang til grammatikundervisning kan gøre den mere meningsfuld for læreren (2000: 31). Samtidigt gav eleverne dog også udtryk for, at forløbet var udfordrende:

- ”Det var lidt svært, men havde man haft nogle flere moduler til hvert emne, ville det helt sikkert være noget man kunne lærer meget af” (R5)
- ”det var lidt svært at følge med... Tror også at det var pga. grammatikken det var lidt svært” (R14)
- ”Jeg vil gerne have haft mere tid til at arbejde med det, for at fremme en bedre forståelse” (R15).

Eleverne foreslog, at mere tid ville have fremmet forståelsen. Dette forslag bakker både vi og klassens daglige underviser op om. Eleverne blev under dette forløb introduceret for tre forskellige, komplekse strukturer og havde i to af modulerne kun omkring 60 minutter til selve arbejdet inkl. opsamling og perspektivering. Det skabte yderst koncentreret, integreret grammatikundervisning, som med fordel kunne være spredt ud over flere moduler. I et længere forløb kunne man fx have udvalgt én af disse komplekse strukturer – fx modalverberne – og suppleret med integreret grammatikundervisning i mere simple strukturer eller blot traditionel tekstanalyse, idet det ville have skabt mere luft og variation. Mere tid til de enkelte strukturer ville også have skabt mulighed for yderligere stilladsering af de svagere elever samt flere typer tasks til videre arbejde med den samme struktur, hvilket iflg. Nygaard vil kunne øge kontekstualiseringen af strukturen yderligere.

Til trods for at flere af eleverne gav udtryk for, at forløbet var udfordrende, angav hele 70,6 % af respondenterne, svarende til 12 elever, at niveauet var passende, mens 23,5%, svarende til fire elever, angav, at niveauet var højt. Størstedelen vurderede altså, at selvom de fandt forløbet udfordrende, var niveauet fortsat passende. Det viser, at eleverne gerne vil udfordres i L2-undervisningen, og at de ikke afskrækkes af undervisning i emner, der måske ligger lidt udenfor deres

zone for nærmeste udvikling (ZPD)¹⁰. Dette understøttes af Ellis' forklaring af, at lærnere ikke tilegner sig målstrukturer på samme tidspunkter, og det vil derfor ikke være muligt at matche alle lærernes ZPD (2002: 162). Som underviser må man derfor i stedet give lærerne mulighed for at tilegne sig eksplicit viden, som de senere kan omdanne til implicit viden og integrere i deres intersprog. Det bør derfor ikke afskrække andre at anvende stilistisk analyse til integreret grammatikundervisning til trods for, at de valgte strukturer vurderes at være over lærernes generelle niveau.

5,9 % svarende til én respondent svarede, at niveauet var for lavt. Det formodes, at her er tale om R17, som adspurgt om, hvad det vigtigste vedkommende lærte af forløbet, svarede, at vedkommende ikke lærte noget af forløbet, fordi vedkommende allerede kendte strukturerne. R17s svar kan klassificeres som outliers og dermed svar, der var generelt afvigende fra resten af klassens. R17 gav udtryk for, at niveauet var 'alt for lavt', men respondentens besvarelser af vidensspørgsmålene indikerer, at vedkommende ikke mestrer de valgte strukturer: i forhold til modalverber besvarer respondenteren således ikke spørgsmålet. Kombineret med klassens daglige undervisnings iagttagelser, vores egne oplevelser og de øvrige respondenteres svar, er R17's svar ikke sigende for klassens generelle opfattelse af forløbet.

6.2. Modalitet i integreret grammatikundervisning

Som resultat af lav deltagelse i klasses Diskussionerne i første modul blev klasses Diskussioner i plenum nedprioriteret i modulet omhandlende modalverber til fordel for mere gruppearbejde og en walk'n'talk. Til trods for den manglende klasseopsamling demonstrerede evalueringen af elevernes forståelse for, hvordan modalverber kan anvendes til karakteristisk af en fortæller, relativt strømlinede resultater. Et fællestræk i evalueringen af arbejdet med modalverber var et fokus på Katniss' tanker (R1, R5, R6, R10, R13, R14). Yderligere karakteriseredes Katniss gennemgående som værende usikker (R3, R4, R6, R7, R12, R14, R15), og R5 berørte også sandsynlighed (dvs. epistemisk modalitet). Det betyder, at størstedelen af eleverne demonstrerede, at de har tilegnet sig viden om emnet. Svarene demonstrerede yderligere, at de tilegnede kompetencer er relativt nuancerede:

- "Hun siger sjældent at det er sådan her det er, hun bruger meget sandsynlighed, hvilket får læseren til at få et indblik i hendes tanker" (R5)
- "viser lidt af hvordan Katniss hun er. Hun tøver måske lidt i sine handlinger ved at bruge mådeudsangsord" (R7)
- "Hun tænker meget over de forskellige valgmuligheder hun har, men når hun skal så handler hun instinktivt. Det giver et indblik i selve de muligheder hun tænker over" (R10)
- "Hun er analytisk og strategisk... Katniss ved godt at hun er på udebane i Arenaen, men tænker sig frem til logiske løsninger" (R13).

Til trods for, at størstedelen af eleverne formåede at koble modalverberne med Katniss' tanker og en form for usikkerhed, var det forskelligt, hvordan de fortolkede disse resultater. Hun karakteriseredes både som handlekraftig (R1) og tøvende (R7), og begge dele kan være korrekt. Desværre underbyggede eleverne ikke deres svar, og det er derfor svært at vurdere, som de har analytisk belæg for deres respektive fortolkninger. Svarene afspejler muligvis, at vi diskuterede forskellige fortolkninger i grupperne alt efter, hvad eleverne selv var nået frem til. Katniss er handlekraftig, ja, men inden hun handler, er hun også ofte tøvende og analytisk, som det fremgår

¹⁰ Vygotsky definerer zone for nærmeste udvikling (oprindeligt *zone of proximal development*) som: "the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers" (Vygotsky 1978: 86). Læring opstår således i samspillet mellem lærnere, og først derefter kan den enkelte anvende de tilegnede kompetencer. Vygotskys teori kan derfor ifølge Ortega overføres til sproglæring (Ortega 2009: 219).

af den stilistiske analyse i afsnit 3.2. Samtidigt viste det sig også, at fire elever ikke havde tilegnet sig kompetencer, der gør det muligt for dem at besvare vidensspørgsmålet. Det vil derfor være nødvendigt at arbejde videre med modalverberne for at sikre en bredere forståelse.

Samlet vurderes det, at eleverne ift. modalverber har opnået et generelt godt udbytte af den integrerede grammatikundervisning, når vi forholder os til effekten af modalverber. Selvom enkelte elever efterspurgte mere opsamling på klassen, vidner resultaterne om, at langt de fleste har en god fornemmelse for, hvilken effekt modalverber har.

I det videre arbejde med modalverber kunne man med fordel arbejde med elevernes færdigheder i at anvende citater i deres analyse til at underbygge deres fortolkning. Ifølge klassens daglige underviser havde eleverne endnu ikke påbegyndt arbejdet med at skrive litterære analyser, og de var derfor endnu ikke skoledede i at underbygge påstande med citater; kompetencer, som eleverne ville tilegne sig gennem naturlig progression i løbet af 2.hf. Samtidigt er det værd at bemærke, at det manglende fokus på elevernes eksplicite grammatiske viden om modalverber givetvis er problematisk i en undervisningskontekst, hvor eleverne til eksamen forventes at kunne både anvende modalverber korrekt og derudover også eksplicit redegøre for, hvad der karakteriserer dem. For at imødegå denne problematik ville man kunne arbejde videre med undervisningens indledende opgave, hvor eleverne selv skulle identificere Katniss' tanker indeholdende modalverber. Som tillæg dertil kunne man baseret på Ellis' tilgang til induktiv grammatikundervisning bede eleverne undersøge, hvad der kendetegner denne struktur, inden strukturen gennemgås af læreren. Således vil elevernes såvel eksplicite som implicite viden om strukturens karakteristika forhåbentligt blive styrket.

6.3. Det bedste ved undervisningsforløbet

På samme måde som ved spørgsmål 7, "Hvad er det vigtigste du lærte af undervisningsforløbet?", angav eleverne ved besvarelse af spørgsmål 8, "Hvad er det bedste ved undervisningsforløbet?", mange forskellige elementer, som de mener udmærkede sig ved forløbet.

Fem elever var begejstrede for valget af *The Hunger Games* som ramme i forløbet (R3, R6, R7, R11, R13), og de bekræfter dermed det, diverse bestsellerlister viser, som beskrevet i afsnit 2.1: *The Hunger Games*-universet er populært og genkendeligt blandt unge, og dermed sikres en indre motivation overfor emnet, da eleverne har lyst til at beskæftige sig med det. Fire elever (R9, R10, R15, R16) fremhævede den integrerede grammatikundervisning som det bedste – i R15's tilfælde med ordene "nye måder at arbejde på". Disse respondenter overlapper ikke dem, der fremhæver denne metode som det vigtigste, de har lært, i spørgsmål 7, hvilket betyder, at seks elever tilsammen i de to spørgsmål fremhæver den integrerede grammatikundervisning. R7 og R16 betonedede yderligere positivt, at deres kendte, elektroniske grammatikbog, ENGGRAM, også blev integreret i arbejdet. R7 er dermed den syvende elev, der omtaler arbejdet med grammatik.

De mange forskelligartede svar vidner om, at den brogede gruppe af elever er tiltrukket af forskellige typer undervisning, og flere nævner da også variation som det bedste ved forløbet (R2, R12, R13). Endelig viste det sig, at undervisningens form er afhængig af underviseren: R8 omtaler betydningen af kontrol i undervisningen, og R17 anvender termerne "attitude" og "passion". Der tegner sig altså ikke et ensartet billede af undervisningens største appel, og variation vil derfor formentligt være altafgørende i andre lignende forløb med integreret grammatikundervisning.

6.4. Forslag til forbedring af undervisningsforløb

Elevernes forslag til forbedringer af undervisningsforløbet drejede sig primært om tid, hvilket stemmer overens med både vores egne og klassens daglige undervisers refleksioner. Eleverne ville gerne have haft tid til og mulighed for at gå mere i dybden med materialet (R2, R3, R5, R9, R12, R16): nogle ville gerne have haft mere forklaring, andre mere tid til opgaverne, mere tid i grupper, mere tid til opsamling eller mere tid til at se filmen eller læse hele bogen. To elever (R14, R17) efterspørger desuden mere kreativitet i opgaverne. Alle disse elementer peger i retning af, at man som

underviser i arbejdet med integreret grammatikundervisning skal indtænke mere luft i sit program, end tilfældet var i dette undervisningsforløb, som allerede diskuteret i afsnit 6.1. Derudover vil der kunne skabes mere variation ved ikke at lade den integrerede grammatikundervisning fylde så meget i undervisningen, som den gjorde i dette korte forløb, men derimod give mere plads til traditionel tekstanalyse, som også er en af de kernekompetencer, læreplanen vægter (Undervisningsministeriet 2017: 2). Flere forslag til forbedring af forløbet vil blive diskuteret i afsnit 7. Ved at give den integrerede grammatikundervisning mindre plads i undervisningen vil der opstå plads til mere variation i undervisningen, og det vil dermed tilgodese de store forskelle, der er på eleverne. Der var dog i dette forløb indtænkt mange forskellige arbejdsformer, herunder individuel hurtigskrivning og bearbejdning af skrivning i forhold til både romanen og elevernes egen virkelighed, samarbejde i form af bl.a. mindmapping og walk'n'talk, gruppearbejde med bl.a. en enkelt præsentation på klassen pr. gruppe og arbejde med filmklip og diskussioner på klassen. Mere variation vil kræve mere tid til hver enkelt struktur, hvilket igen taler for ikke at praktisere integreret grammatikundervisning i så koncentreret form, som tilfældet var her.

En enkelt elev (R15) efterspørger mere undervisning på dansk. I modulet omhandlende modalverber foregik dele af undervisningen på dansk for at sikre, at eleverne forstod især grammatikken. Det sikrede ifølge klassens daglige underviser et mere passende niveau, end hvis undervisningen udelukkende var foregået på engelsk. Men eftersom L2 bl.a. tillæres gennem input og output og deraf udvikling af intersprog (Hedevang 2003: 13) på netop L2, vil det ikke være fordelagtigt at inddrage mere dansk i undervisningen. Det er muligt, at det ville have været *nemmere* for eleverne, hvis mere foregik på dansk, men det havde ikke øget deres læringsudbytte ift. det engelske sprog. Som det fremgår af læreplanen, skal det primære arbejdsprog i undervisningen være engelsk (Undervisningsministeriet 2017: 2); hvis eleverne generelt ikke kan følge med i den engelsksprogede undervisning, er niveauet i undervisningen for højt! Der var dog kun én elev, der nævner det i evalueringen, og derfor vurderes det, at det ikke var et generelt problem.

Baseret på undersøgelsens resultater står det klart, at stilistisk analyse har stort potentiale som baggrund for integreret grammatikundervisning i 1.r. Den integrerede grammatikundervisning bør dog spredes udover et længere undervisningsforløb for at tilgodese flest mulige elever i den brede elevgruppe, der kendetegner 1.r. Forløbet hos 1.r. illustrerer, at en stilistisk analyse som præsenteret i afsnit 3.2 ikke er nødvendig som baggrund for et undervisningsforløb for, at elever kan opnå et udbytte af den integrerede grammatikundervisning; ved komplekse strukturer kan der med fordel arbejdes med udvalgte citater, der optimerer elevernes mulighed for noticing, og det er dermed ikke nødvendigt, at underviseren har analyseret større dele af den tekst, der danner baggrund for den integrerede grammatikundervisning. Samtidigt responderer eleverne positivt på stor variation, og dette må derfor indtænkes som et bærende element i undervisningen for at imødekomme elevernes behov. Behovet for variation bekræftes af Rasmussen & Fernández (2014), som understreger, ”at vi mennesker er forskellige i vores måde at lære ikke mindst fremmedsprog på” (70), og variation må derfor indtænkes i tilrettelæggelsen af undervisningen. Endeligt må man som underviser være bevidst om, at enkelte elever under dette forløb ikke opnåede et minimum af færdigheder ift. de tre valgte grammatiske strukturer. Det vil derfor være nødvendigt at vende tilbage til strukturerne senere i et forsøg på at ramme eleverne på et tidspunkt, hvor disse strukturer kan betegnes som værende inden for deres nærmeste udviklingszone, hvilket igen taler for variation som et centralt element i den integrerede grammatikundervisning.

7. Integreret grammatikundervisning i den øvrige undervisning

Som beskrevet kombinerede undersøgelsens undervisningsforløb arbejdet med grammatikkens modalverber og narratologiens fortællerbegreb med udgangspunkt i *The Hunger Games*. Denne roman blev valgt, idet den rummer karakteristika af forskellige genrer og temaer som science fiction,

dystopi, kærlighed, overvågning, håb mv. De mange genrelementer og temaer kvalificerer romanen til at indgå i forskellige undervisningsforløb i engelskundervisningen på tværs af stx og hf. Kernestoffet for engelsk hf-b, der i udstrakt grad overlapper kernestoffet for engelsk stx-a og b, består jf. uddrag af læreplanen af følgende:

1. ”det engelske sprogs grammatik, ortografi og tegnsætning
2. udtale, ordforråd og idiomer [...]
3. et genremæssigt varieret udvalg af primært nyere fiktive og ikke-fiktive tekster, herunder et skrevet værk
4. tekstanalytiske begreber og grundlæggende metoder til analyse af fiktive og ikke-fiktive tekster
5. væsentlige historiske, kulturelle og samfundsmæssige forhold i Storbritannien og USA” (Undervisningsministeriet 2017: 1-2 [egen nummerering]).

Af disse er pkt. 1, 4 og 5 centrale for denne undersøgelses undervisningsforløb med fokus på samspillet mellem grammatiske strukturer og fortælleren. Det vil være oplagt også at inddrage pkt. 5, eftersom *The Hunger Games* udspiller sig i fremtidens Nordamerika. Det samme gælder pkt. 2: især ordforrådsstræning vil være oplagt i arbejdet med en roman, der rummer for eleverne nye ord, og dette arbejde vil komplementere arbejdet med tekstens grammatik godt (se Andersen & Henriksen (2014: 157-167) for forslag til ordforrådsøvelser).

Hvor denne undersøgelse primært inddrager *The Hunger Games* som en litterær tekst, vil det i et længere forløb være oplagt i højere grad også at beskæftige sig med filmatiseringen og inddrage ikke-litterære tekster ved fx at sammenligne styret i Panems kommunikationsformer med ikke-litterære tekster fra fx internationalt fremtrædende politikere i form af taler eller artikler. Samtidigt vil teksten også fungere godt i samspil med klassiske, dystopiske, amerikanske værker som Orwells *1984* (1949) og Bradburys *Fahrenheit 451* (1953), og romanen vil desuden også kunne indgå i tværfaglige forløb om fx overvågning. Netop tværfaglighed er et generelt krav til fagene på hf (Undervisningsministeriet 2018b: 3). Det vil med andre ord være muligt at anvende *The Hunger Games* i forskellige forløb, ligesom det også vil være muligt at arbejde med integreret grammatikundervisning på baggrund af andre tekster.

Med gymnasiereformen fra 2017 er værklæsning igen blevet obligatorisk for engelsk b på hf (Undervisningsministeriet 2018b: 11). Til trods for at *The Hunger Games* er 436 sider lang, kunne den være et oplagt bud i den forbindelse. Det ville skabe mulighed for at veksle mellem at bearbejde kapitlerne med en litterær, fx nykritisk, tilgang og en sproglig tilgang med fokus på stilistiske såvel som grammatiske strukturer. Arbejdet med den integrerede grammatikundervisning vil dermed blive en del af en helhed og med mulighed for differentiering i grammatikundervisningen, fx med fokus på hhv. sætningsfragmenter for de dygtige og kongruens for de svage elever.

Suzanne Collins, romanens forfatter, har en M.F.A. i ”dramatic writing” og erfaring med at skrive tekster til brug i tv-produktioner; hun er med andre ord uddannet og erfaren i at fastholde tv-seeren, præcis som eleverne kender det fra tv-serier på diverse streamingtjenester. Denne dramatik er overført til romanen gennem cliffhangers, og som tidligere nævnt besidder romanen samtidigt et højt fortælletempo, der fastholder læserens fokus på plottet (Henthorne 2012: 29). Disse elementer vil sandsynligvis hjælpe til at fastholde romanens læsere.

Når grammatikundervisningen integreres i arbejdet med undervisningens øvrige tekster, er det værd at overveje, hvorvidt det som ved dette undervisningsforløb giver mening eller er nødvendigt at fortolke grammatikkens rolle i en tekst. I denne undersøgelses undervisningsforløb er fortolkning inddraget, idet eleverne skulle udlede en specifik strukturs betydning for karakteriseringen af tekstens fortæller. Ved at inddrage litterær tolkning sikres det, at taskarbejdet handler om betydning, og

kommunikationen bliver dermed meningsfuld. Men fortolkning er ikke en nødvendighed for at integrere grammatikundervisningen i tekstarbejdet. En mere simpel – og mindre forberedelsestung – tilgang ville være at basere grammatikundervisningen på de grammatiske strukturer, en given tekst præsenterer, uden at inddrage disse i den litterære tolkning af teksten. Det vil ikke skabe samme kommunikationsbehov blandt eleverne, men det vil imødegå den traditionelle grammatikundervisnings centrale problem: at undervisningen fremstår fragmenteret og usammenhængende. I praksis vil fortolkningen evt. kunne inddrages ved senere brug af samme tekst, idet underviseren i så fald allerede kender tekstens karakterer og temaer fra sidst og dermed ikke har en ligeså forberedelsestung opgave for sig, som hvis fortolkning inddrages ved første brug af teksten.

En sidste central pointe fra undersøgelsen er vigtigheden af variation. Eleverne præsenterede i undersøgelsen et bredt spektrum af forslag til forbedring af undervisningsforløbet – mere tid, flere forklaringer, mere opsamling, mere læsning, mere film, mere kreativitet, flere arbejdsformer etc., og samtidigt fremhævede de forskellige aspekter som de mest positive ved forløbet: *The Hunger Games*-rammen, den integrerede grammatikundervisning, implementeringen af ENGRAM, undervisningens struktur, underviserens attitude og passion etc. Undersøgelsen bekræfter, at integreret grammatikundervisning kan kombineres med narratologisk tekstanalyse, men det må aldrig blive en sovepude; integreret grammatikundervisning må i stedet betragtes som et brugbart værktøj blandt engelskfagets samlede tilgange og metoder og som en tilgang, der er stort potentiale i at inddrage i den daglige undervisning i langt højere grad end tilfældet er i dag.

8. Integreret grammatikundervisning i et forskningsperspektiv

Vores undersøgelse demonstrerer, at stilistisk analyse kan danne baggrund for integreret grammatikundervisning og sandsynliggør, at integreret grammatikundervisning hos 1.r vil have en positiv effekt på elevernes L2-tilegnelse. Samme pointe slås fast i flere andre studier. I sin forskningssyntese konstaterer Fogal (2015), at *pedagogical stylistics*, hvilket omfatter brugen af stilistik i L2-undervisningen, kan have flere gavnlige formål. Blandt disse finder vi, at arbejdet med stilistik kan styrke elevernes forståelse for udvalgte strukturer på det pågældende fremmedsprog, og at implementering af stilistik i undervisningen kan gøre eleverne mere bevidste om deres egen L2-tilegnelse (2015: 54). Også Hall (2016: 240) argumenterer for, at stilistik i en pædagogisk praksis bl.a. kan påvirke en lærers L2-tilegnelse:

Stylistics is of value for foreign language or second language learning programmes, where attention to language use should facilitate language acquisition... Stylistics can [also] be used to teach linguistics, an inductive way into a sometimes demanding subject area (involving 'bottom up' rather than 'top down' investigation) that teaches as much (or prompts as many questions) about 'language' as it does about 'literature'.

Stilistik har altså ifølge Hall potentiale til at styrke lærerens L2-forståelse gennem specifikt fokus på sprog i arbejdet med tekster, idet stilistik fordrer undersøgelse af både sprog og litteratur. Samme pointe slås fast i afsnit 3 af denne artikel af Burke (2014), som anser stilistik som værende et bindeled mellem sprogvidenskab og litteraturvidenskab. Både Fogal (2015: 67) og Hall (2016: 249) pointerer dog også, at det kræver yderligere forskning i pædagogisk stilistik at fastslå dets fulde potentiale indenfor L2-læring og undervisning, og dette potentiale bør ifølge Hall undersøges i et samspil mellem forskere og undervisere.

Selvom undersøgelsen i indeværende artikel er smal, og dens resultater af samme grund ikke kan siges at være gældende for andre klasser end 1.r, underbygges potentialet i at inddrage stilistik i sprogundervisningen, herunder også grammatikundervisningen, af både Fogal og Hall. Integreret grammatikundervisning på baggrund af stilistisk analyse må derfor anses for et validt værktøj under fortsat udvikling, som har potentiale til at styrke L2-undervisningen i de danske gymnasier.

Referenceliste

- Agresti, Alan & Barbara Finlay (2009). *Statistical Methods for the Social Sciences*. NJ: Pearson/Prentice Hall.
- Alter, Alexandra (17. juni 2019). 'The Hunger Games' Prequel Is in the Works'. *The New York Times*. URL: <https://www.nytimes.com/2019/06/17/books/hunger-games-prequel.html>. Tilgået d. 26. juni 2019.
- Andersen, Lise & Birgit Henriksen (2014). 'Ord og tekst'. I Hanne L. Andersen, Dorte Fristrup, Susana Silvia Fernandez & Birgit Henriksen (red.), *Fremmedsprog i Gymnasiet: Teori, Praksis og Udsyn*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. 157-167.
- Aracich, Charles (2016): *The Hunger Games: An Instructional Guide for Literature*. CA: Shell Education.
- Beed, Penny L., E. Marie Hawkins & Cathy M. Roller (1991). 'Moving learners towards independence: the power of scaffolded instruction'. *The Reading Teacher*, 44: 648-655.
- Bradbury, Ray (1953). *Fahrenheit 451*. NY: Ballantine Books.
- Burke, Michael (2014). 'Stylistics: From classical rhetoric to cognitive neuroscience'. I Michael Burke (red.), *The Routledge Handbook of Stylistics*. London: Routledge. 1-7.
- Carter, Ronald (2010). 'Methodologies for stylistic analysis: practices and pedagogies'. I Dan McIntyre & Beatrix Busse (red.), *Language and Style*. Basingtoke: Palgrave Macmillan. 34-46.
- Clemente, Bill (2012). 'Panem in America: crisis economics and a call for political engagement'. I Mary F. Pharr & Leisa A. Clark (red.), *Of Bread, Blood and The Hunger Games: Critical Essays on the Suzanne Collins Trilogy*. Jefferson: McFarland & Co. 20-29.
- Collins, Suzanne (2008). *The Hunger Games*. NY: Scholastic Press.
- Ellis, Rod (2002). 'Methodological options in grammar teaching materials'. I Eli Hinkel & Sandra Fotos (red.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 155-179.
- Ellis, Rod (2009). 'Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings'. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3): 221-246.
- Engberg-Pedersen, Jonna, Mette Grønvold & Hanne Ohland-Andersen (2012). *Wider Contexts: Basisbog til Engelsk A*. Danmark: Gyldendal.
- Exam English (2014). *CEFR Levels*. URL: <http://www.examenglish.com/CEFR/cefr.php>. Tilgået d. 20. november 2018.
- Fogal, Gary G. (2015). 'Pedagogical stylistics in multiple foreign language and second language contexts: a synthesis of empirical research'. *Language and Literature*, 24(1): 54-72.
- Fotos, Sandra (2002). 'Structure-based interactive tasks for the EFL grammar learner'. I Eli Hinkel, & Sandra Fotos (red.), *New Perspective on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. 135-154.
- Fowler, Roger (1996). *Linguistic Criticism*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, Robert C. (2001). 'Integrative motivation and second language acquisition'. I Zoltán Dörnyei & Richard Schmidt (red.), *Motivation and Second Language Acquisition*. Technical Report #23. Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa. 1-19.
- Genette, Gérard (1972). 'Modus' (Uddrag fra 4. kapitel ("Mode")) af "Discours du récit", i *Figures III*. Paris: Éditions du Seuil. 203-211). I Stefan Iversen & Henrik Skov Nielsen (red.) (2004), *Narratologi*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag. 75-88.
- Genette, Gérard (1980). *Narrative Discourse: An essay in Method* (J. E. Lewin, oversættelse). NY: Cornell University Press.
- Giovanelli, Marcello, Andrea Macrae, Felicity Titjen & Ian Cushing (2015). *English Language and Literature: A/AS Level for AQA Student Book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Green, John (7. november 2008). 'Scary New World'. *The New York Times*. URL:

- <http://www.nytimes.com/2008/11/09/books/review/Green-t.html>. Tilgået d. 11. maj 21017.
- Greenbaum, Sydney & Randolph Quirk (1990). *A Student's Grammar of the English Language*. Harlow: Longman.
- Hall, Geoff (2016). 'Pedagogical stylistics'. I Michael Burke (red.), *The Routledge Handbook of Stylistics*. London: Routledge. 239-252.
- Hansen, Niels-Henrik M. & Charlotte Teller Aas (2008). 'Klassiske fejl'. I Niels-Henrik M. Hansen, Bella Marckmann & Esther Nørregaard-Nielsen (red), *Spørgeskemaer i Virkeligheden*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. 95-116.
- Haugaard, Marianne (2017). *The Hunger Games' grammatik: Fra stilistisk analyse til integreret grammatikundervisning i praksis*. Speciale: Aalborg Universitet.
- Hedevang, Lise (2003). *Grammatikundervisning – Hvorfor og Hvordan?* KBH: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Henriksen, Birgit (2014). 'Sprogsyn og lærings-syn'. I Hanne L. Andersen, Dorte Fristrup, Susana Silvia Fernandez & Birgit Henriksen (red.), *Fremmedsprog i Gymnasiet: Teori, Praksis og Udsyn*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. 21-34.
- Henthorne, Tom (2012). *Approaching the Hunger Games Trilogy: A Literary and Cultural Analysis*. Jefferson: McFarland & Co.
- Hjulmand, Lise-Lotte & Helge Schwarz (2012). *A Concise Contrastive Grammar of English*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jeppesen, Dorte S. & Sara L. Rosenmeier (2008a). 'Spørgeskemaets spørgsmål'. I Niels-Henrik M. Hansen, Bella Marckmann & Esther Nørregaard-Nielsen (red.), *Spørgeskemaer i Virkeligheden*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. 95-116.
- Jeppesen, Dorte S. & Sara L. Rosenmeier (2008b). 'Spørgeskemakonstruktion'. I Niels-Henrik M. Hansen, Bella Marckmann & Esther Nørregaard-Nielsen (red.), *Spørgeskemaer i Virkeligheden*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. 95-116.
- Larsen-Freeman, Diane (2015). 'Research into practice: grammar learning and teaching'. *Language Teaching*, 48(2): 263-280.
- Marckmann, Bella & Niels-Henrik M. Hansen (2008). 'Forskellige målgrupper'. I Niels-Henrik M. Hansen, Bella Marckmann & Esther Nørregaard-Nielsen (red.), *Spørgeskemaer i Virkeligheden*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. 19-40.
- Minlæring (n.d.). URL: <https://minlaering.dk/hjaelp-og-support/1-engram-engelsk-grammatik/19-engram-iundervisningen>. Tilgået d. 1. september 2018.
- Scholastic (n.d.). *Mockingjay Tops All National Bestseller Lists with Sales of More Than 450,000 Copies in its First Week of Publication*. URL: <http://mediaroom.scholastic.com/node/363>. Tilgået d. 11. maj 2017.
- Montz, Amy L. (2012). 'Costuming the resistance: the female spectacle of rebellion'. I Mary F. Pharr & Leisa A. Clark (red.), *Of Bread, Blood and The Hunger Games: Critical Essays on the Suzanne Collins Trilogy*. Jefferson: McFarland & Co. 139-147.
- Nassaji, Hossein & Sandra Fotos (2004). 'Current developments in research on the teaching of grammar'. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24: 126-145.
- Neary, Clara (2014). 'Stylistics, point of view and modality'. I Michael Burke (red.), *The Routledge Handbook of Stylistics*. London: Routledge. 175-190.
- Nunan, David & Clarice Lamb (2000). 'Managing the learning process'. I David Hall & Ann Hewings (red.), *Innovation in English Language Teaching: A Reader*. London: Routledge. 27-45.
- Nygaard, Sara H. (2011). *A multimodal interactional analysis of everyday English grammar teaching practices in five Danish gymnasium classrooms: Investigating practice in relation to research and policy on L2 grammar instruction*. Ph.d.-afhandling, Aalborg Universitet.
- Nørregaard-Nielsen, Esther & Line Slot (2008). 'Spørgeskemaer på internettet'. I Niels-Henrik M. Hansen, Bella Marckmann & Esther Nørregaard-Nielsen (red), *Spørgeskemaer i Virkeligheden*.

- Frederiksberg: Samfundslitteratur. 147-160.
- Ortega, Lourdes (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Education.
- Orwell, George (1949). *1984*. London: Secker & Warburg.
- Rasmussen, Astrid & Susana S. Fernández (2014). 'Elevautonomi og differentiering'. I Hanne L. Andersen, Dorte Fristrup, Susana Silvia Fernandez & Birgit Henriksen (red.), *Fremmedsprog i Gymnasiet: Teori, Praksis og Udsyn*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. 70-81.
- Reitan, Rolf (2008). *Fortællerfiktionen: Kritik af den rene narratologi*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Risko, Guy A. (2012). 'Katniss Everdeen's liminal choices and the foundation of revolutionary ethics'. I Mary F. Pharr & Leisa A. Clark (red.), *Of Bread, Blood and The Hunger Games: Critical Essays on the Suzanne Collins Trilogy*. Jefferson: McFarland & Co. 80-88.
- Ryan, Richard M. & Edward L. Deci (2000a). 'Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions'. *Contemporary Educational Psychology*, 25: 554-67.
- Ryan, Richard M. & Edward L. Deci (2000b). 'Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being'. *American Psychologist*, 55(1): 68-78.
- Short, Mick (1996). *Exploring the Language of Poems, Plays and Prose*. New York: Longman.
- Simmons, Amber (2016). 'Responsible grammar rebels: using The Hunger Games trilogy to teach the intentional sentence fragment'. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 59(4): 387-395.
- Simpson, Paul (1993). *Language, Ideology and Point of View*. London: Routledge.
- Simpson, Paul (2014). *Stylistics: A Resource Book for Students*. Abingdon: Routledge.
- "The Hunger Games". *Suzannecollinsbooks*. URL: http://www.suzannecollinsbooks.com/the_hunger_games_69765.htm. Tilgået d. 23. september 2018.
- Undervisningsministeriet (2010). *Engelsk B – Hf. Vejledning/Råd og vink*. Undervisningsministeriet. Tilgået d. 1. september 2018. URL: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-vejledninger-til-laereplaner/hf/engelsk-b-hf-vejledning-2018.pdf?la=da>
- Undervisningsministeriet (2017). 'Engelsk B – toårigt hf, august 2017'. I *Hf – læreplaner 2017*. URL: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017/hf/engelsk-b-toaarigt-hf-august-2017.pdf?la=da>. Tilgået d. 1. september 2018.
- Undervisningsministeriet (2018a). *Sprogniveauer: Engelsk B og sprogttest*. URL: <https://ufm.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/find-vurderinger/eksamenshaandbogen/regler-og-raad/sprogniveauer/sprogniveauer#cookieoptin>. Tilgået d. 2. november 2018.
- Undervisningsministeriet (2018b). 'Engelsk B, hf: Vejledning'. I *Hf – læreplaner 2017*. URL: <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/hf-laereplaner-2017>. Tilgået d. 1. september 2018.
- Undervisningsministeriet (2018c). *Undervisningsbeskrivelser for gymnasiale uddannelser og i euforløb*. URL: <https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/proever-og-eksamen/undervisningsbeskrivelser-for-gymnasiale-uddannelser>. Tilgået d. 23. september 2018.
- Vinther, Jane (2014). 'Motivation'. I Hanne L. Andersen, Dorte Fristrup, Susana Silvia Fernandez & Birgit Henriksen (red.), *Fremmedsprog i Gymnasiet: Teori, Praksis og Udsyn*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. 83-93.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner & Ellen Soubelman (red.). Cambridge: Harvard University Press.