



THE HUNGER GAMES' GRAMMATIK

Fra stilistisk analyse til integreret
grammatikundervisning i praksis

Marianne Haugaard Sørensen
Vejleder: Marie M. Jensen
Aalborg Universitet
31. maj 2017

I. Abstract

This Master's thesis examines the potential for integrated grammar teaching based on stylistic analysis of the novel, *The Hunger Games*, in the Danish upper secondary educational system (HF). Since 'the social turn' in second language acquisition research in the 1990s, the importance of communicative teaching combined with grammar teaching has been emphasised; however, the Danish upper secondary educational system has not embraced the scientific findings. This thesis exemplifies how to close the gap between research and reality with integrated grammar teaching through the following problem formulation:

- With an eye to developing teaching material and through stylistic analysis of selected chapters of *The Hunger Games*, I wish to analyse how sentence fragments, modality, and future reference characterise the narrator of *The Hunger Games*, Katniss.
- Based on the stylistic analysis, I wish to develop, test and discuss teaching material for integrated grammar teaching for the English b-level¹ at the Danish upper secondary educational system (HF) for the purpose of testing the hypothesis that stylistic analysis can form the basis of integrated grammar teaching at HF.

The first part of the thesis comprises a qualitative, stylistic analysis of chapter 3, 11 and 25 of *The Hunger Games* with focus on sentence fragments, modality, future reference, and how these elements characterise the narrator, Katniss. The analysis thereby combines the science of literature and the science of language, which are two of the main fields in the English curriculum in the Danish upper secondary educational system (HF). The analysis and interpretation reveal that the narrator is a powerful and rational character who evolves from isolating herself from her fellow participant in the Hunger Games to engaging in a complicated relationship with Peeta. At times, however, opening up to Peeta leaves her paralysed and incapable of finding solutions.

The second part of the thesis then examines how the stylistic analysis can be transformed into teaching material. The material is developed based on second language acquisition theory and subsequently tested at first-year students (1.r) at the Danish upper secondary school, Viborg Gymnasium & HF. Afterwards, the material was evaluated by the pupils, Trine Bierregaard

¹ English b unofficially corresponds to B2 in terms of formal/grammatically correct English and C1 in terms of communicative competence (Undervisningsministeriet 2017d:n.p.) at the CEFR: The Common European Framework of Reference for Languages put together by the Council of Europe (Exam English 2014:n.p.).

(teacher at Viborg Gymnasium & HF), and myself. This evaluation demonstrates that integrated grammar teaching is both motivating and educational: The pupils acquired the basic characteristics of the three grammatical structures and managed, to some degree, to use their linguistic findings in a characterisation of the narrator. However, the pupils also found integrated grammar teaching to be challenging and especially sentence fragments to be difficult to understand. The evaluation shows that the learners would possibly benefit from less concentrated integrated grammar teaching and that the learners at HF, who have highly mixed backgrounds, could benefit from high degrees of variation in the integrated grammar teaching. The higher degree of variation could possibly be achieved by mixing the integrated grammar teaching with several of the main aspects of the curriculum (kernekompetencer i læreplanen).

Testing the material has confirmed the hypothesis that it is possible to develop teaching material for integrated grammar teaching based on stylistic analysis, but it also showed that an in-depth stylistic analysis is not necessary for teaching at this level, which reduces the amount of preparation time required of the teacher. The results, however, are only valid for 1.r specifically and do not guarantee similar results for other HF pupils or at other Danish upper secondary educational systems (e.g. HHX, HTX, STX or EUX). The results can also only be accepted on the condition of the methodical challenges presented in the thesis. Bearing this in mind, this thesis demonstrates the eligibility of integrated grammar teaching in the English Foreign Language-classroom at HF.

Indholdsfortegnelse

I. Abstract	1
1. Indledning.....	5
1.1 Grammatikundervisning til debat.....	5
1.2 Sammenhængende sprogligt og litterært fokus	6
1.3 <i>The Hunger Games</i> som udgangspunkt for integreret grammatikundervisning.....	7
1.4 Problemformulering	8
1.5 Specialets indhold.....	9
2. Teori til stilistisk analyse.....	9
2.1 Modalitet og fortællerforhold	11
2.2 Fremtidskonstruktioner og fortællerforhold.....	11
2.3 Sætningsfragmenter og fortællerforhold	12
2.3.1 Hvad er sætningsfragmenter?.....	12
2.3.2 Stilistisk effekt ved kontekstualiseret brug af sætningsfragmenter.....	14
3. Metodiske overvejelser for stilistisk analyse.....	15
3.1 Kort resumé af kapitel 3, 11 og 25 fra <i>The Hunger Games</i>	15
3.2 Analyse af romanens sætningsfragmenter	16
3.3 Analyse af romanens fremtidskonstruktioner.....	17
3.4 Analyse af romanens modalverber.....	18
4. Stilistisk analyse af <i>The Hunger Games</i>	19
4.1 Sætningsfragmenter i kapitel 3	19
4.2 Sætningsfragmenter i kapitel 11	21
4.3 Sætningsfragmenter i kapitel 25	23
4.4 Fremtidskonstruktioner i kapitel 3	25
4.5 Fremtidskonstruktioner i kapitel 11	26
4.6 Fremtidskonstruktioner i kapitel 25	28
4.7 Modalitet i kapitel 3	29
4.8 Modalitet i kapitel 11	32
4.9 Modalitet i kapitel 25	33
4.10 Fowlers psykologiske synsvinkel og opsamling	35
5. Integreret grammatikundervisning i praksis	37
5.1 Rammen for undervisningsforløbet	37
5.2 Sprogsyn og læringssyn	38
5.3 Læringsteori.....	39

5.3.1 Vygotsky: Zone for nærmeste udvikling og stilladsering	40
5.3.2 Dysthe: Det flerstemmige klasserum	41
5.3.3 Hall m.fl.: Interaktion i klasseværelset	42
5.4 Læringsteori og grammatik	43
5.4.1 Fotos: Tasks i grammatikundervisningen for EFL-lørnere	44
5.4.2 Ellis: Metodiske muligheder ved udvikling af materiale til grammatikundervisning	46
5.5 Nygaard: Integreret grammatikundervisning i en dansk kontekst.....	47
5.6 Læreplanens rammer for engelsk HF-b	48
5.6.1 Engelsk HF-b: Kernestof.....	49
5.6.2 Engelsk HF-b: Didaktiske principper og eksamen.....	50
6. Integreret grammatikundervisning hos 1.r, Viborg Gymnasium og HF.....	51
6.1 Generelle overvejelser.....	51
6.1.1 Didaktiske overvejelser for første modul, d. 20. april 2017	52
6.1.2 Didaktiske overvejelser for andet modul, d. 21. april 2017	56
6.1.3 Didaktiske overvejelser for tredje modul, d. 25. april 2017	59
6.2 Metodiske overvejelser for spørgeskemaundersøgelse.....	61
6.2.1 Målgruppe	61
6.2.2 Spørgsmålstyper	62
6.2.3 Tilgængelighed.....	64
6.2.4 Behandling af resultater	64
6.3 Diskussion af undervisningsforløb.....	65
6.3.1 Kursisternes generelle oplevelse af forløbet og det faglige niveau	66
6.3.2 Sætningsfragmenter i integreret grammatikundervisning.....	68
6.3.3 Modalitet i integreret grammatikundervisning.....	69
6.3.4 Fremtidskonstruktioner i integreret grammatikundervisning	71
6.3.5 Kursisternes vurdering af egen læring.....	72
6.3.6 Det bedste ved undervisningsforløbet	73
6.3.7 Forslag til forbedring af undervisningsforløb	74
7. Konklusion	76
7.1 Resultater af stilistisk analyse af <i>The Hunger Games</i>	76
7.2 Integreret grammatikundervisning i praksis	77
8. Referenceliste	79
9. Bilag	86

1. Indledning

'Viden og uddannelse skaber værdi for Danmark!' Dette synes at være et mantra som i disse år stadfæstes igen og igen blandt danske politikere: 95 % af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse (Undervisningsministeriet 2017a: n.p.), folkeskolen implementerer i disse år den store reform fra 2014 som skal sikre et fagligt løft hos eleverne (Undervisningsministeriet 2017b: n.p.), og fra skoleåret 17/18 er det gymnasierne tur. Med den nye gymnasiereform fokuseres der især på opkvalificering i matematik, men også sprogfagene prioriteres. På HF ønsker forligspartierne at styrke kursisternes kompetencer i dansk og matematik gennem mere undervisning, men engelsk prioriteres fortsat højt, idet faget som det eneste er obligatorisk på b-niveau og dermed i timeantal kun overgås af dansk på a-niveau (Undervisningsministeriet 2016:38). Og det giver god mening.

Engelsk er i dag at betragte som et *lingua franca*, hvilket vil sige det primære sprog til kommunikation på verdensplan mellem mennesker, der ikke har engelsk som modersmål, og det engelske sprog er dermed en forudsætning for at kunne begå sig i det globale videnssamfund (Swann 2007:11). På HF betragtes engelsk som den mest centrale kompetence næstefter dansk, og på stx og hhx er tendensen den samme: På stx vil engelsk a være studieretningsfag på knap en tredjedel af de i alt 18 studieretninger efter reformen (Undervisningsministeriet 2016:18), og på hhx er engelsk a obligatorisk for alle (Undervisningsministeriet 2014: n.p). Det er derfor essentielt, at kvaliteten af engelskundervisningen prioriteres på gymnasierne.

1.1 Grammatikundervisning til debat

Det har længe været til debat, hvordan og hvorvidt grammatikundervisning sikrer højere udbytte og sproglig præcision blandt fremmedsproglørnere² (L2³-lørnere). 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? Ifølge Nassaji & Fotos er der i dag bred enighed om, at eksplicit grammatikundervisning er

² "Lørner er den lærende; en person, der er ved at lære et fremmedprog" (Hedevang 2003:13)

³ Ortega anvender termen *L2 acquisition* i betydningen "the process of leaning 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). Dette speciale tilslutter sig denne definition og lader dermed L2 dække over alle sprog, der tillæres efter modersmålet, og termen dækker dermed over den rolle, som engelsk tilskrives på HF.

nødvendigt for at udvikle L2-lørneres sprog (2004:127-28), 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 vist sig som en udfordring at implementere forskningens resultater i den daglige grammatikundervisning, og både Larsen-Freeman (2015) og Nygaard (2011) 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). Det er derfor nødvendigt at forholde sig til, hvordan man forener forskningens fokus på integreret grammatikundervisning og den undervisning, der finder sted på gymnasierne i Danmark.

1.2 Sammenhængende sprogligt og litterært fokus

For at kunne integrere grammatikundervisning i undervisningen må underviseren tilpasse grammatikundervisningen til undervisningens øvrige emner. Arbejder man med amerikansk, dystopisk litteratur, skal grammatikundervisningen fx indgå heri, og det sætter store krav til underviserne; når grammatikundervisningen skal tilpasses, er det ikke altid muligt at genanvende materiale, og der må derfor i stedet udarbejdes opgaver med sprogligt fokus til de enkelte tekster.

Dette speciale henvender sig til undervisning i engelsk HF-b, og Undervisningsministeriet har i forbindelse med netop engelsk b på HF pointeret, at arbejdet med sproget skal være anvendelsesorienteret: "En anvendelsesorienteret tilgang til fagets sproglige dimension vil lægge vægten på brugen af sproget og inddrage sprogets opbygning som et middel til at fremme kommunikative og formidlende kompetencer og ikke som et mål i sig selv" (2010:13). Kursisterne⁴ skal altså ikke lære grammatik for grammatikken skyld; grammatikundervisningen skal derimod være anvendelsesorienteret og meningskabende for kursisterne, hvilket igen sætter krav til underviserne, der skal udarbejde de sproglige opgaver.

⁴ Den officielle betegnelse for lærere på HF (Undervisningsministeriet 2013: n.p.)

1.3 *The Hunger Games* som udgangspunkt for integreret grammatikundervisning

Når forskning viser, at L2-lørnere får størst udbytte af integreret grammatiskundervisning, og Undervisningsministeriet samtidigt lægger op til, at undervisningen skal foregå integreret, må man forholde sig til, hvordan denne integration kan finde sted. Det er derfor fokus i dette speciale. Mere konkret forholder specialet sig til, hvordan integreret grammatikundervisning kan finde sted med udgangspunkt i romanen *The Hunger Games* (Collins 2009).

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 ("Mockingjay tops all..."), 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 *The Hunger Games*-universitet er således fortsat forholdsvis 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 Panem. I dette spænd af forskellige genremarkører ligger en af romanens store kvaliteter: "Collin'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). Romanen er sin egen!

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 2010: 15), 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 2014, Clemente 2014,

Risko 2014, m.fl.), men diskussioner om romanens sprog er få. Green konstaterer i den forbindelse, at sproget anonymiseres til fordel for forholdet mellem fortælleren Katniss og læseren (2008: n.p.). 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). Plottet bliver 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 mm., men han lægger ikke vægt på romanens stil eller grammatik, og ej heller gør de danske gymnasielærere. Ifølge Undervisningsministeriet skal alle undervisningsbeskrivelser for gymnasiale uddannelser være offentligt tilgængelige (2017c: n.p.), og det er således muligt at udsøge disse via Google. En hurtig søgning på "The Hunger Game + undervisningsbeskrivelse" viser, at flere undervisere har anvendt romanen, men næsten ingen anlægger et sprogligt fokus (bilag 1). Friis noterer dog følgende i sin undervisningsbeskrivelse: "Der arbejdes sideløbende med grammatik – hovedsageligt lærerproduceret materiale i relation til de læste tekster" (2015:4). Hun uddyber i en mailkorrespondance, at hun primært har arbejdet med adjektiver og kongruens i relation til romanen; strukturer passende til hendes c-niveau hold (bilag 2). Samtidigt har også Simmons beskæftiget sig med emnet, 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).

Romanens sproglige potentiale er altså kun udnyttet i begrænset omfang til trods for, at romanen er populær blandt unge og flittigt anvendes i undervisningssammenhænge. Det er derfor her mit speciale placerer sig.

1.4 Problemformulering

Med afsæt i de ovenfor præsenterede forhold lyder problemformuleringen for dette speciale:

- Med henblik på udvikling af undervisningsmateriale vil jeg gennem en stilistisk analyse af udvalgte kapitler af *The Hunger Games* undersøge, hvordan sætningsfragmenter, fremtidskonstruktioner og modalitet karakteriserer romanens fortæller, Katniss.

- Med afsæt i den stilistiske analyse ønsker jeg at udvikle, afprøve og diskutere undervisningsmateriale til integreret grammatikundervisning til engelsk HF-b med henblik på at teste den hypotese, at stilistisk analyse kan danne baggrund for integreret grammatikundervisning på HF.

1.5 Specialets indhold

Som konsekvens af problemformuleringen er specialet organiseret i to dele. Første del rummer hhv. en teoretisk baggrund for stilistisk analyse og efterfølgende analyse af kapitel 3, 11 og 25 fra *The Hunger Games* med fokus på, hvordan modalitet, fremtidskonstruktioner og sætningsfragmenter karakteriserer romanens fortæller. Analysen vil primært basere sig på teori af Simpson (1993, 2014), Neary (2014), Genette (1980) og Fowler (1996).

Anden del tager afsæt i en diskussion af sprogsyn, læringsyn og en teoretisk baggrund for grammatikundervisning og rummer dernæst didaktiske overvejelser for og en diskussion af et undervisningsforløb udviklet til integreret grammatikundervisning hos en 1.HF-klasse fra Viborg Gymnasium & HF. Undervisningsforløbet er udviklet med udgangspunkt i den gældende læreplan for engelsk HF-b og baserer sig primært på teori af Vygotsky (1978), Dysthe (1997), Hall (2000), Fotos (2002) og Ellis (2002).

2. Teori til stilistisk analyse

Som det fremgår af indledningen, er fundamentet for udvikling af materiale til integreret grammatikundervisning en stilistisk analyse af udvalgte kapitler af *The Hunger Games*. Dette afsnit rummer en præsentation af den teori, som analysen vil basere 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, når man arbejder hen mod en kontekst, hvor litteratur, sprog og samspelet mellem de to vægtes højt (Undervisningsministeriet 2013: n.p.). Den gode stilistiske analyse er gennemskuelig og baseret 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 af den traditionelle, litterære

tekstanalyse. De to tilgange betragtes som værende lige valide (Burke 2014:2). En måde at forbinde det sproglige og det litteraturvidenskabelige felt er gennem analyse af fortællerforhold. Ifølge Neary har studiet af fortællerforhold altid være centralt for romaner (2014:175), men det er ikke alene centralt i litteraturvidenskaben. Simpson pointerer, at fortællerforhold "constitutes 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.

For at kunne diskutere fortællerforholdene i *The Hunger Games* er en afklaring af *fortæller*-begrebet nødvendigt. Her må man skelne mellem '*hvem fortæller?*' og '*hvem ser?*' (Neary 2014:176), idet fortælleren altid er den, der fortæller, men ikke nødvendigvis den, der oplever handlingen. For at kunne skelne mellem de to, anbefaler Genette begreberne *homodiegetisk* og *heterodiegetisk*: Den homodiegetiske fortæller er en karakter i fortællingen, hvorimod den heterodiegetiske fortæller betragter begivenhederne udefra. Derudover inddeler Genette den homodiegetiske fortæller i to instanser: "one where the narrator is the hero of his narrative... and one where he plays only a secondary role". Fortælleren, der samtidigt agerer helt i historien, benævner han en *autodiegetisk* fortæller (Genette 1980:244-45 – begreb på dansk: Reitan 2008:11). Udover fortællerens relation til handlingen beskæftiger Genette sig med tre typer af *fokalisering*. Af disse er typen *indre fokalisering*, hvor en fortællers alvidenhed er begrænset til én (fikseret), få (multiple) eller skifter mellem karakterer (variabel) (1980:189-90 – begreber på dansk: Genette 1983 i Iversen & Nielsen 2004:81), central for specialets analyse.

I den forbindelse er det relevant at inddrage Fowlers *psychological plane of point of view*, idet Fowler knytter dette begreb til Genettes indre fokalisering (Fowler 1996:169). Gennem *den psykologiske synsvinkel* (min oversættelse), undersøges "the ways in which a narrative can be refracted through an individual consciousness or perception, be that of a character or a narrator" (Neary 2014:177). Det betyder, at man ved en analyse af den psykologiske synsvinkel kan undersøge en fortællers objektivitet ift. fortællingen. Neary tilføjer, at dette sandsynligvis er "the most fertile site for linguistic creativity and hence enquiry, and the one in which the grammatical system of *modality* plays a key role" (2014:176). Fowler nævner også selv, at modalitet kan være centralt, når man beskæftiger sig med denne vinkel: "[the] presence of a participating narrator may be highlighted by foregrounded *modality* stressing this judgements and opinions" (1996:171).

At kombinere Genettes indre fokalisering, Fowlers psykologiske synsvinkel og en teksts modalitet kan dermed skabe indsigt i en teksts fortællerforhold.

2.1 Modalitet og fortællerforhold

Eftersom modalitet fremhæves som centralt i arbejdet med fortællerforhold, er modalitet essentielt at belyse i dette speciale. Det engelske sprog rummer to hovedkategorier af modalitet: Epistemisk modalitet og deontisk modalitet. Epistemisk modalitet er ifølge Simpson yderst relevant i arbejdet med fortællerforhold, idet det udtrykker "the speaker's confidence or lack of confidence in the truth of a proposition expressed" (1993:48). Deontisk modalitet forholder sig derimod til "a speaker's attitude towards the degree of duty or obligation attaching to the performance of certain actions" (Simpson 1993:47). Begge typer kan bl.a. udtrykkes gennem modale hjælpeverber, modale fuldverber, modale adjektiver og modale adverbier (Giovanelli, Macrae, Titjen, Cushing 2015:130). I dette speciale vil fokus være modale hjælpeverber, idet disse ønskes som et af tre omdrejningspunkter i det afledte undervisningsmateriale.

I forbindelse med modalitet introducerer Simpson begrebet *shading*, hvilket omhandler det at nuancere en fortællers beretning i enten neutral, positiv eller negativ retning (1993:56). Den negative shading kan ifølge Neary skabe "a rather intangible narrative often characterised by a reader's uncertainty as to the 'facticity' of the events, actions or characters described" (2014:183); *shading* slører således, hvad der reelt finder sted i en fortælling ift. både karakterer og begivenheder, og det vil ofte komme til udtryk gennem bl.a. modale hjælpeverber (Simpson 1993:58). Det er således den epistemiske modalitet med afsenderens opfattelse, der er i centrum: "the bewilderment and enstrangement derives from within a participating character's consciousness" (58). Ifølge Simpson vil de forskellige typer af *shading* typisk være forbundet med bestemte typer af fortællere, og i den følgende analyse vil den homodigetiske fortæller, der præger sin fortælling med negativ *shading* være central. Min analyse vil forholde sig til modalverberne *can*, *could*, *will*, *would*, *must* og *might*.

2.2 Fremtidskonstruktioner og fortællerforhold

Selvom modale hjælpeverber ofte udtrykker modalitet, er det ikke altid tilfældet; verberne *can* og *will* udtrykker fx ofte noget andet. Eftersom det engelske sprog ikke rummer en reel fremtidsform tillempes denne tid gennem forskellige konstruktioner. En af disse er *will* (eller *shall*) plus et verbum i infinitiv som anvendes, når "we are simply giving information about the future, or

predicting future event which are not already decided or obvious" (Swan 1995:209). *Will* anvendt i forbindelse med fremtidskonstruktioner adskiller sig således fra typen anvendt som udtryk for modalitet, og det er derfor vigtigt at kunne skelne betydningen af disse former. Derudover nævner Swan (1995) bl.a. også følgende konstruktioner, der begge refererer til en fremtid, der tager udgangspunkt i nutiden:

- The present progressive (*be + -ing*): Henviser til en plan, som afsender har lagt for fremtiden (210)
- *Be going to + infinitiv*, der typisk anvendes i mere uformelle sammenhænge:
 - 'Plans': Her forholder afsender sig til en fremtidig konsekvens af en nutidig intention (211)
 - 'Things that are on the way': Her forholder afsender sig til en fremtidig konsekvens af en nutidig handling (211)

I specialets analyse vil særligt verbet *will* spille en central rolle, idet det herigennem er muligt at udlede, hvilken betydning *will* som fremtidskonstruktion har for fortællerens handlinger ift., hvordan *will* i andre sammenhænge udtrykker modalitet.

2.3 Sætningsfragmenter og fortællerforhold

Efter at have belyst den teoretiske baggrund for modalitet og fremtidskonstruktioner er fokus i dette afsnit analysens tredje omdrejningspunkt: Sætningsfragmenter og hvordan disse karakteriserer romanens fortæller. Sætningsfragmenter er i mange henseender stilistikens 'sorte får', idet fragmenter i nogle tilfælde kan skabe nedbrud i en kommunikationssituation. Det sker, hvis fragmentet ikke har nogen relation til hverken den foregående eller efterfølgende sætning (Kline & Memering 1977:108). Men sætningsfragmenter kan også anvendes som et greb til at opnå en specifik, stilistisk effekt. Inden vi når til sætningsfragmenternes effekter er det dog nødvendigt med en begrebsafklaring.

2.3.1 Hvad er sætningsfragmenter?

Et sætningsfragment er en størrelse, der ikke opfylder de krav, der rent syntaktisk stilles til udformningen af en sætning, hvilket betyder, at størrelsen fremstår fragmenteret ift. konteksten.

En sætning rummer som minimum et subjekt og et verbal⁵, og på engelsk findes der syv faste sætningsmønstre:

1. Subjekt (s) + verbal (v)
2. s + v + subjektsprædikativ
3. s + v + adverbial
4. s + v + (direkte) objekt
5. s + v + indirekte objekt + objekt
6. s + v + (direkte) objekt + objektsprædikativ
7. s + v + (direkte) objekt + adverbial

Til alle kan der tilføjes yderligere adverbialer (Hjulmand & Schwartz 2012:44). Sætningsfragmenter bryder med disse syv typer.

Termen *sætningsfragment* kritiseres af flere lingvister for at være upræcis. Kline og Memering pointerer, at det er misvisende at lade *fragment* dække over alle typer af 'ødelagte' sætningstyper. I stedet bør man dele termen i *minor sentences* og *sentence fragments*. De konstaterer, at *sentence fragments* altid nedbryder kommunikationen, da de ikke tydeligt refererer til enten forudgående eller efterfølgende indhold i andre sætninger. Det er dermed ikke muligt at skabe mening ud fra konteksten. Om *minor sentences* siger de derimod: "We can postulate only one rule about its use: Dependent Minor Sentences should be contiguously placed and related to either an Independent Minor Sentence or a (Major) Sentence" (1977:109). *Minor sentences* relaterer sig altså til andre sætningstyper i teksten, men det specificeres ikke, hvordan denne relation skabes.

Til trods for, at denne differentiering er accepteret af bl.a. Schuster, som jeg vender tilbage til, har termerne ikke vundet indpas. Simmons, der selv har beskæftiget sig med disse konstruktioner i undervisningssammenhænge, anvender fortsat termen *sentence fragments* om begge typer (2016:389), og det samme gør fx Hjulmand og Schwarz (2012:24). Derfor vil *sætningsfragmenter* også i dette speciale dække begge typer. Det essentielle i undervisningen bliver således at lærerne forstår, at fragmenter kan skabe stilistiske effekter, men at de også kan

⁵ Eneste undtagelse er imperativ-sætninger som "Spis din mad!", hvor subjektet frafalder (Hjulmand & Schwartz 2012:44).

skabe brud i kommunikationen, hvis de ikke kontekstualiseres. I det følgende vil fokus være på sætningsfragmenter anvendt som et stilistisk værktøj.

2.3.2 Stilistisk effekt ved kontekstualiseret brug af sætningsfragmenter

Sætningsfragmenter kan skabe talrige stilistiske effekter. Schuster (2006) præsenterer en liste over, hvordan effektive sætningsfragmenter skabes, og over hvilken effekt de har. De fire relevante typer for dette speciale er:

1. "To create a dramatic pause for emphasis, use a period instead of some other mark of punctuation (or, more rarely, no punctuation as all) before a sentence-terminating element" (80)
2. "To create intense emphasis and succinctness, delete all but one of the major elements of an independent clause" (80). Han tilføjer, at der ofte er tale om en udeladelse af et pronomen-subjekt og et kopulaverbum (linking verb), og at dette verbum ofte er en form af *to be*.
3. "To emphasize the individual items in a list or series, use a period rather than a comma between them" (81)
4. "To give additional emphasis to negatives, isolate them as fragments" (81)

Fragmenter kan dermed have meningsskabende effekter, når de anvendes bevidst i en kontekst. Furey tilføjer desuden, at sætningsfragmenter skaber en direkte forbindelse mellem fortæller og læser: "[Sentence fragments] relay thoughts to readers in the same manner characters would think them, work to both close the gap between the reader and the protagonist, while also pulling the reader's attention toward specific details" (2011:51). De kan således også betragtes som et værktøj, der styrker forbindelsen mellem læser og fortæller på samme måde som modalitet.

Sætningsfragmenter vil i den følgende analyse blive koblet til *præsuppositioner*. En præsupposition karakteriseres som "an inference or proposition whose truth is taken for granted in the utterance of a sentence" (Huang 2007:65). Denne sandhedsopfattelse konstrueres leksikalsk eller syntaktisk ved, at elementer, som læseren endnu ikke er bekendt med, præsenteres som værende sande af fortælleren. Fortælleren forventer således, at læseren har en viden, som vedkommende reelt ikke er i besiddelse af, og dermed skabes der her på samme måde som ved sætningsfragmenterne en forbindelse mellem læser og fortæller.

3. Metodiske overvejelser for stilistisk analyse

I teoriafsnittet ovenfor fremgår det, hvilke teoretiske antagelser den stilistiske analyse af *The Hunger Games* vil basere sig på. I dette afsnit præsenteres, hvordan teorien vil blive anvendt i analysen, og hvorfor de ovenfor præsenterede kernebegreber er valgt. Dette metodeafsnit er et af to i specialet, hvoraf afsnittet her udelukkende forholder sig til den stilistiske analyse. Specialets andet metodeafsnit (afsnit 6.2) forholder sig til specialets spørgeskema.

I dette speciale vil jeg udarbejde en kvalitativ, stilistisk analyse af tre udvalgte kapitler af *The Hunger Games*: kapitel 3, 11 og 25. Disse kapitler er valgt, fordi de forholder sig til romanens fortæller ved at præsentere forskellige kvaliteter, som fortælleren, Katniss, besidder. Samtidigt rummer kapitlerne stilistiske træk, der gør dem egnede til undervisning i sætningsfragmenter, modalverber og fremtidskonstruktioner. Her følger dog først en kort introduktion til handlingsforløbet i de tre kapitler.

3.1 Kort resumé af kapitel 3, 11 og 25 fra *The Hunger Games*

I kapitel tre har 16-årige Katniss netop meldt sig som *Tribute* til the Hunger Games for at redde sin lillesøster Prim fra deltagelse. The Hunger Games er 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 der kun er én overlevende tilbage. De *Tributes*, der historisk set har størst chance for at vinde, kaldes *Careers*. I kapitlet tager Katniss afsked med sin søster, sin mor og sin bedste ven Gale, inden hun og hendes med-Tribute, Peeta, sendes med et tog mod the Hunger Games.

I kapitel 11 begynder the Hunger Games, og Katniss befinder sig fra 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 herefter langt ind i skoven. Her søger hun ly for natten i et træ men vækkes af, at en *Tribute* har tændt bål. Denne *Tribute* bliver hurtigt dræbt af the *Careers*, der har samlet sig i en gruppe – og til Katniss' store overraskelse er Peeta en del af denne gruppe.

I kapitel 25 er der kun Katniss, Peeta og deres modstander Cato tilbage. Reglerne er nu ændret, så Katniss og Peeta kan vinde sammen som et par. Her bliver de fanget med Cato på et snævert område, og til trods for at Peeta er hårdt såret, lykkes det at overvinde Cato, der bliver dræbt af de afdøde *Tributes*, som nu er blevet genskabt som ulve (såkaldte *muttations*). Herefter tvinges Katniss og Peeta pludseligt til at skulle kæmpe til døden alligevel. De nægter, og i stedet

lader de som om de vil begå selvmord med giftige bær. I sidste sekund afbrydes de og kåres begge som vindere af the Hunger Games.

3.2 Analyse af romanens sætningsfragmenter

Indledningsvist i analysen undersøger jeg romanens overordnede fortællerforhold. Her anvender jeg Genettes begreber med baggrund i hvilke pronomener, der anvendes til at referere til fortælleren. Derefter påbegynder jeg min analyse af sætningsfragmenters betydning for fortælleren og analyserer et kapitel ad gangen.

I kapitel tre forholder jeg mig til det første fragment, idet det er det eneste fragment på første side og dermed er *foregrounded*⁶ (jf. Short 1996:11). I den forbindelse undersøger jeg, hvordan fragmentet relaterer sig til sin umiddelbare kontekst ved at undersøge, hvordan der skabes kohætion mellem fragment og omgivende helsætninger – fx ved at de første ord i fragmentet refererer til de sidste ord i den foregående helsætning som i "It helps to calm me as I try to prepare for *the next hour. The time allotted for the tributes to say goodbye...*" (Collins 2009:39, min fremhævning). Endeligt anvender jeg Schusters teori om sætningsfragmenter til at fortolke, hvilken betydningen den fragmenterede struktur har. I afsnittet undersøger jeg også, hvilken betydning det har at veksle mellem hele og fragmenterede sætninger, og hvordan dette kan relateres til Katniss' sindstilstand. Derudover analyserer jeg, hvordan pronominer med kataforisk reference skaber informationsrækkefølger, der bygger på præsuppositioner, som fx i "I immediately wonder if *this* will be his strategy in the Games. *To appear weak and frightened*" (47, min fremhævning).

I analysen af kapitel 11 undersøger jeg, hvordan sætningsfragmenter skaber en oplevelse af at følge begivenheder og Katniss' tanker i realtid, og hvordan forskellige sætningsstrukturer samtidigt imiterer Katniss' sindsstemning. Denne del følges af et fokus på underordningskonjunktioners betydning i sætningsfragmenter, og hvordan disse skaber en bevidsthedsstrøm. Derudover undersøger jeg, hvilken effekt sætningsfragmenter kan have i opremsninger og anvender igen Schusters teori til fortolkning. I den forbindelse analyserer jeg også, hvordan determinanter i nominalfraser kan skabe kontraster og dermed sætte fokus på noget specifikt.

⁶ Når noget påkalder sig opmærksomhed ved lingvistisk at afvige fra omgivelserne (Short 1996:11)

I sidste del af analysen af sætningsfragmenter undersøges, hvordan kapitlets fragmenter er mere afhængige af konteksten end dem, vi tidligere har set, og hvad det betyder for fortællingen og til fortolkning anvender jeg endnu engang Schusters teori. Endeligt forholder jeg mig til sætningsfragmenters betydning i dialog og i samspillet mellem dialog og fortællerens tanker.

3.3 Analyse af romanens fremtidskonstruktioner

Efter analysen af de udvalgte kapitlers sætningsfragmenter bevæger jeg mig videre til en analyse af fremtidskonstruktioner. Eftersom modalverber spiller en central rolle i dette speciale, tager analysen af fremtidskonstruktioner udgangspunkt i modalverbet *will*. Denne del af analysen rummer således et kvantitativt aspekt, idet jeg har udsøgt alle forekomster af modalverbet *will* for derefter at kategorisere disse. Selve udsøgningen af modalverbet har fundet sted i programmet Adobe Acrobat Reader DC version 2015.023.20070, hvor det gennem søgefunktionen har været muligt at identificere alle forekomster. Programmet skelner ikke mellem store og små begyndelsesbogstaver og finder således alle forekomster. Ved hver udsøgning har jeg markeret forekomsten for at skabe et samlet overblik over, hvor koncentrationen af modalverbet *will* er stor; uddrag med høj koncentration er inddraget i analysen. Metoden er således inspireret af korpuslingvistikken, hvor de tre udvalgte kapitler til min analyse udgør undersøgelsens korpus. Det er disse uddrag, jeg behandler kronologisk igennem analysen. Det betyder dog ikke, at alle *will*-forekomster i afsnit med høj koncentration er inddraget i analysen; kun de, der bedst muligt illustrerer fremtid og som dermed kan anvendes som eksempler i mit undervisningsmateriale, er inddraget. Det drejer sig fx i kapitel 25 om fremtidskonstruktionerne i "The temperature will continue to drop... I know I will go completely insane [if Peeta dies]" (Collins 2009:396-397)

Will-forekomsterne i de udvalgte kapitler er i analysen suppleret af andre fremtidskonstruktioner, der er anvendt i forbindelse med de udvalgte *will*-forekomster. Det betyder, at øvrige fremtidskonstruktioner, der ikke forekommer i forbindelse med *will*-forekomster, kan være forbigået. Dette er et bevidst metodisk valg for at gøre analysen overskuelig for kursisterne, som det afledte undervisningsmateriale skal rettes mod. Derudover har denne metode komprimeret min analyse og gjort den mindre fragmenteret, hvilket igen bidrager til målet om at skabe overskuelighed for kursisterne. Jeg er dog bevidst om, at jeg med denne metode kan have overset andre pointer ift. fremtidskonstruktioner, der også kunne have været frugtbare i karakteristikken af romanens fortæller. Som baggrund for fortolkning af mine

resultater, har jeg inddraget Hjulmand og Schwarz' (2012) og Swans (1995) beskrivelser af, hvordan fremtid konstrueres på engelsk.

3.4 Analyse af romanens modalverber

Endeligt forholder min stilistiske analyse sig til, hvordan kapitlernes modalverber karakteriserer fortælleren. Også denne del rummer et kvantitativt islæt, idet jeg her har udsøgt alle forekomster af modalverber i de tre kapitler gennem Adobe Acrobat Reader version 2015.023.20070 på samme måde som beskrevet ovenfor. Med hjælp fra søgefunktionen har jeg identificeret alle forekomster af følgende modalverber: *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*. Igen har jeg markeret forekomsterne for at skabe et samlet overblik over, hvor koncentrationen af modalverber er stor; passagerne med høj koncentration af modalverber er herefter anvendt i analysen. Citaterne inddrages også her kronologisk igennem analysen, men som ovenfor betyder det ikke, at alle forekomster i afsnit med høj koncentration af modalverber er inddraget. Til analysen har jeg udvalgt citater, der 1) rummer en høj koncentration af modalverber, 2) rummer forskellige modalverber og 3) karakteriserer fortælleren. Igen er det her et bevidst valg at prioritere få citater og forskellige modalverber for at komprimere og skabe overskuelighed i min analyse, og det er derfor muligt, at eksempler på modalverber, der ikke indgår i uddrag med høj koncentration af modalverber, kunne have skabt andre resultater. Til fortolkning anvender jeg teori af Simpson og Neary, og derudover spiller hhv. Hjulmand & Schwarz' og Greenbaum & Quirks beskrivelser af modalverbernes semantiske betydning en central rolle. Som afslutning på min analyse foretager jeg herefter en sidste fortolkning af mine samlede resultater fra analyserne af de tre strukturer ud fra Fowlers psykologiske synsvinkel.

Den samlede metode skaber mulighed for dybdegående analyse og fortolkning, men den sikrer ikke, at min analyse er repræsentativ for romanen som helhed. Min analyse og fortolkning forholder sig kun til tre kapitler og kun til et dog bredt udvalg af citater herfra, hvilket for det første sikrer, at undersøgelsen kan udføres på den begrænsede plads i dette speciale og for det andet, at der er tilstrækkeligt med variation i min analyse til at kunne danne baggrund for det afledte undervisningsmateriale til integreret grammatikundervisning.

4. Stilistisk analyse af *The Hunger Games*

Som præsenteret i teori afsnittet er fortælleren i *The Hunger Games* omdrejningspunkt for specialets stilistiske analyse, og målet med analysen er at undersøge, hvordan Katniss kan karakteriseres gennem sætningsfragmenter, fremtidskonstruktioner og modalverber.

Fortælleren i *The Hunger Games* er den unge kvinde Katniss. Katniss tager aktivt del i fortællingens handlingsforløb og kan således med Genettes termer karakteriseres som en homodiegetisk fortæller. Udover at være fortæller er Katniss også fortællingens hovedperson og helten i historien og kan derfor yderligere karakteriseres som en autodiegetisk fortæller: Fokus er altid på Katniss' handlinger og opfattelse af verden. I de til denne analyse udvalgte kapitler møder vi første gang Katniss, da hun netop har taget sin søsters plads som Tribute og må sige farvel til sine kære, inden hun skal forlade dem og formentlig aldrig se dem igen. Hun er her tydeligt centrum for handlingen: "When I sit on the couch, I can't help running my fingers over the fabric repeatedly. It helps to calm me as I try to prepare for the next hour" (Collins 2009:39). Katniss refererer til sig selv gennem pronomenet for første person singularis, 'I', hvilket markerer, at handlingen opleves fra Katniss' synsvinkel og med indre fokalisering. Ud af romanens karakterer er læseren udelukkende bekendt med Katniss' tanker – i visse tilfælde præsenteres disse endda som råmateriale, som Katniss endnu ikke selv har forholdt sig til eller gennemskuet betydningen af; tankerne opleves som umiddelbare og ufiltrerede. Dette samt forbindelsen til Fowlers psykologiske synsvinkel vender jeg tilbage til i den afsluttende del af analysen. Først skal vi kigge på noget andet, som dog leder hen mod det samme: Sætningsfragmenter.

4.1 Sætningsfragmenter i kapitel 3

Sætningsfragmenterne er centrale for stilen i de tre valgte kapitler af *The Hunger Games*, men optræder på forskellig vis. Kapitel tre introduceres med hele sætninger, hvori Katniss præsenterer, hvordan hun skal tage afsked med sine kære inden afgang til the Hunger Games: "I can't help running my fingers over the fabric repeatedly. It helps to calm me as I try to prepare for the next hour. *The time allotted for the tributes to say goodbye to their loved ones*" (Collins 2009:39, min fremhævnings). Den kursiverede tekst rummer ikke et verbal og kan således ikke betragtes som en helsætning; det fremgår tydeligt af konteksten, at dette sætningsfragment refererer til *the next hour* i den forudgående helsætning, og denne reference skaber kohæsion i teksten. Efter *hour* kunne Collins have valgt et semikolon, men ved at anvende et punktum skabes der en *dramatisk*

pause (jf. Schuster 2006:80). Oplevelsen er intens og understreges gennem fortællingens sætningsstruktur.

Der viser sig i kapitel tre en tendens til, at når Katniss beretter, hvad der sker, foregår det gennem helsætninger, mens sætningsfragmenterne i højere grad optræder i tale eller i refleksioner. Da Prim, Katniss' lillesøster, opdner Katniss til at kæmpe for at vinde the Games, tænker Katniss: "I can't. Prim must know that in her heart. The competition will be far beyond my possibilities. *Kids from wealthier districts, where winning is a huge honour, who've been trained their whole lives for this. Boys who are two to three times my size. Girls who know twenty different ways to kill you...* Oh, there will be people like me too. *People to weed out before the real fun begins*" (Collins 2009:42, min fremhævnng). Citatet her indledes af tre hele men korte sætninger uden ledsætninger. Det skaber et fragmenteret afsnit trods anvendelsen af hele sætninger. Dernæst følger tre sætningsfragmenter, der her er markeret med kursiv. Sætningsfragmenterne er alle konstrueret ens: De er nominalfraser, der rummer et habitat og en postmodifikation, og de forholder sig til subjektet i den foregående helsætning – *kids, boys* og *girls* refererer til *competition*, mens *people* forholder sig til *people* – og disse konstruktioner skaber kohæsion i teksten. Kombinationen af korte helsætninger og sætningsfragmenter skaber et flow, der sikrer, at kommunikationen er tydelig, samtidigt med at der igen skabes dramatiske pauser som ovenfor. Samtidig udtrykker Katniss tydeligt, at hun betragter sine chancer for at overleve som minimale.

Den ovenfor præsenterede vekslen mellem fragmenter og korte helsætninger er karakteristisk for kapitel tre. Katniss sidder passivt i et lokale og én for én sendes hendes familie og venner ind for at sige farvel. Hun ved ikke på forhånd, hvem der kommer, eller hvad de kommer for at sige, og i flere tilfælde beretter hun i helsætninger om, hvad der sker, og reflekterer derefter over besøgene gennem korte helsætninger eller fragmenter i takt med, at besøgene finder sted (39). Konstruktionerne skaber en fast forståelse for, hvordan Katniss som fortæller kommunikerer, og det bliver derfor for læseren naturligt at forstå de fragmenterede konstruktioner. Men fragmenterne kan også bruges til mere direkte at skabe spænding i fortællingen, således at læseren må læse videre for forløsning.

Da Katniss og Peeta er på vej ind i toget, kan Katniss se, at Peeta har grædt. Hun reflekterer her over, om Peetas tårer mon er taktiske: "I immediately wonder if *this* will be his strategy in the Games. *To appear weak and frightened, to reassure the other tributes that he is no competition at*

all, and ten come out fighting" (47, min fremhævning). Først fortæller Katniss, at hun er mistroisk overfor Peetas intentioner og refererer til grundlaget gennem pronomenet *this*, der har kataforisk reference, og det forklares dermed først i det følgende sætningsfragment, hvad *this* refererer til. Ved at fortælle i denne rækkefølge præsupponerer Katniss, at læseren ved, hvad *this* refererer til, og da dette ikke er tilfældet, opstår der en midlertidig kommunikationsbrist som hurtigt udbedres i sætningsfragmentet. Sætningsfragmentet har altså her en opklarende funktion og sikrer forståelsen samtidigt med, at informationsrækkefølgen skaber en tættere forbindelse mellem fortæller og læser. Katniss' mistro overfor Peetas intentioner karakteriserer hende som en måske kynisk karakter, der ikke er vant til umiddelbare følelser, men derimod er fuldt bevidst om betydningen af ens fremtræden.

Denne struktur er genkommende i kapitlet, men anvendes også i udvidet format. I afskedsgave får Katniss en pin til sit tøj af sin veninde. Da hun nærstuderer denne ombord på toget, pointerer hun: "The bird is connected to the ring only by its wing tips. I suddenly recognize it. A mockingjay" (49, min fremhævning). Igen anvender hun et pronomen, *it*, til at forklare, hvad hun ser, og igen har pronomenet kataforisk reference. Men i dette tilfælde udvides informationsstrukturen: *It* refererer til en *mockingjay*, som er et dyr, Katniss præsupponerer, at læseren har kendskab til. Det er dog ikke tilfældet, eftersom *mockingjays* kun eksisterer i *The Hunger Games*-diskursen. Derfor må Katniss efterfølgende forklare, hvad en *mockingjay* er. Strukturen med at præsentere noget for læseren ukendt for først derefter at tilføje en forklaring er således central i forståelsen af, hvordan Katniss kommunikerer som fortæller, og for hvordan læseren forstår romanen. Fragmentet *a mockingjay* er efter samme opskrift som de øvrige: Fragmentet foreløbes af et punktum frem for et kolon, hvilket igen skaber en dramatisk effekt, og der tegner sig altså et mønster for, hvordan Katniss opererer med sætningsfragmenter, og hvilket formål de tjener.

4.2 Sætningsfragmenter i kapitel 11

Hvor sætningsfragmenterne i kapitel tre var til stede, men dog relativt begrænsede i omfang, er situationen en ganske anden i kapitel 11. Kapitlet åbnes med fragmenter af forskellige typer og forskellige længder, der er viklet ind i hinanden:

"[1] Sixty seconds. [2] That's how long we're required to stand on our metal circles before the sound of the gong releases us... [3] Sixty seconds to take in the ring of tributes all

equidistant from the Cornucopia, a giant golden horn shaped like a cone with curved tail, the mouth of which is at least seven metres high, spilling over with the things that will give us life... [4] Food, containers of water, weapons, medicine, garments, fire starters" (Collins 2009:172).

Fragment [1], nominalfrasen *sixty seconds*, er isoleret for at understrege, hvor kort tid, der er tale om. Alt hvad der foregår på de følgende to-en-halv side af romanen foregår indenfor disse 60 sekunder, og læseren kan dermed følge Katniss' tanker i realtid. Nominalfrasen efterfølges af en helsætning og et fragment, der introduceres af hhv. pronomenet *that* [2] og nominalfrasen *sixty seconds* [3]. De to understreger betydningen af den indledende nominalfrase ved at referere til den både semantisk og syntaktisk, inden adskillige nominalfraser listes i [4]. Der skabes dermed en kontrast mellem det korte tidsinterval the Tributes har til at orientere sig i arenaen og alle de elementer, de skal nå at rumme og forholde sig til inden kampen begynder. Samtidigt imiterer virvaret af sætningsstrukturer den sindsstemning som fortælleren må antages at have, idet hun påbegynder sin tid i the Hunger Games. Der skabes med andre ord en intens stemning, der tager udgangspunkt i, hvordan Katniss oplever situationen.

De kaotiske første indtryk følges af Katniss' indre diskussion om, hvad hun skal foretage sig, når de 60 sekunder er gået: "[O]nly a few steps from my feet lies a metre square of plastic... *But* there in the mouth, I can see a tent pack that would protect me from almost any sort of weather. *If* I had the guts to go in and fight for it against the other twenty-three tributes. *Which* I have been instructed not to do" (173, min fremhævnings). Sideordningskonjunktionalet *but* indikerer, at Katniss opvejer sine muligheder og forsøger at skabe overblik over, hvad hun kan og bør gøre – både hos sig selv og hos læseren. Skal hun passe på sig selv i situationen og tage plastikken tæt på hendes platform, eller skal hun tænke mere langsigtet, satse på teltet, der vil bringe hende ly men samtidigt også bringe hende i fare, når det skal hentes? Men Katniss skal ikke kun forholde sig til hvilke muligheder, der ligger foran hende. Hun skal sætte alting ift. både egne og sine konkurrenters evner – ubekendte faktorer, som underordningskonjunktionalet *if* indikerer. *If* introducerer samtidigt et sætningsfragment, der isolerer Katniss' frygt for de andre Tributes og dermed også understreger den. Dette fragment efterfølges af et andet, der indledes af underordningskonjunktionalet *which*. Der bygges her fragment på fragment i en punktopstilling adskilt af punktummer. Den fragmenterede struktur skaber igen dramatiske pauser og illustrerer,

hvordan Katniss vejer sine muligheder ift. sin egen frygt og de instruktioner, som hendes mentor har givet hende. Samtidigt skaber fragmenterne en bevidsthedsstrøm, der understreges af, at tankerne som nævnt læses i realtid.

Da de 60 sekunder er gået, udgøres sætningsstrukturen igen af hele sætninger, der alle beretter om begivenhedernes gang (174). Fragmenterne fungerer herefter som effekter i teksten, der underbygger fortællerens fornemmelse for tid: "I allow myself to pause, panting, as I count the shots. One . . . two . . . three . . . on and on until they reach eleven" (178). Når Katniss tæller skuddene, der markerer, hvor mange Tributes, der er omkommet den første dag, og tallene adskilles af punktummer, som indikerer tiden mellem skuddene, berettes der igen i realtid. Punktummerne adskiller her opremsningen af tal i stedet for kommaer, hvilket ifølge Schuster skaber øget fokus på hvert enkelt element (2006:81) – en effekt der matcher situationens alvor, idet Katniss tæller antallet af døde, unge mennesker. Samme effekt sås ovenfor, da Katniss betragtede de forskellige elementer fra sin platform, og effekten går også igen, da hun danner sig et overblik over indholdet i sin rygsæk: "One thin black sleeping bag... A pack of crackers. A pack of dried beef strips. A bottle of iodine. A box of wooden matches. A small coil of wire. A pair of sunglasses. And a two-litre plastic bottle with a cap for carrying water that's bone dry. No water" (Collins 2009:179). Udover at sætte fokus på de enkelte genstande i takt med, at Katniss finder dem i rygsækken, skabes der en kontrast mellem indholdet og det vand, der ikke er der, og dermed fremhæves det manglende vand negativt (jf. Schuster 2006:81). Alle substantiverne er i ubestemt form, hvilket markeres med determinanten *A*, der går igen ved dem alle med undtagelse af vandet. Her bruges *No* i stedet, hvilket skaber et øget fokus på vandet, som er det, Katniss akut mangler.

Hvor sætningsfragmenterne i kapitel tre primært skabte en dramatisk effekt, skaber de i kapitel 11 – udover en dramatisk effekt – også et forhold mellem listede elementer og skaber yderligere en forbindelse mellem fortælleren og læseren ved at relatere til fortællerens realtid.

4.3 Sætningsfragmenter i kapitel 25

Kapitel 25 indledes ligesom kapitel 11 af sætningsfragmenter, men modsat kapitel 11, hvor den efterfølgende kontekst skabte mening, er de introducerende fragmenter i kapitel 25 mere afhængige af den forudgående kontekst, hvilket vil sige afslutningen på kapitel 24. I slutningen af kapitel 24 frygter Katniss og Peeta at blive angrebet af den sidste overlevende Tribute udover dem

selv, Cato. Men i stedet for at angribe dem, iler Cato forbi, mens han flygter fra nogle væsner: "Then I am stumbling blindly after Cato with no thought of anything but to save myself" (Collins 2009:386). Derefter indledes kapitel 25: "*Muttations. No question about it. I've never seen these mutts, but they're no natural-born animals. They resemble huge wolves, but what wolf lands and then balances easily on its hind legs?*" (387, min fremhævning). Kapitel 24 afsluttes i højt tempo med Katniss, der flygter og pointerer, at der ikke er tid til at tænke på andet end at rede livet. Alligevel indledes kapitel 25 med sætningsfragmenter, hvori Katniss forholder sig til de væsner, der angriber dem. I kapitel 24 befinder fortælleren sig helt tæt på handlingen og beretter, hvad der sker, hvorimod fortælleren i begyndelsen af kapitel 25 er i stand til lægge tilstrækkelig distance til den farlige situation til at forklare læseren, hvad der foregår. Denne forklaring følger dog samme informationsrækkefølge som tidligere: Først præsenteres begrebet *muttations*, en afledning af ordet *mutations*, der beskriver en krydsning af to forskellige væsner, og dernæst forholder Katniss sig til, hvad der indikerer, at her er tale om *muttations*. Læseren er bekendt med termen fra tidligere, men kun ift. fugle og hvepse – ikke ift. dyr med menneskelige egenskaber.

Ved kun at præsentere det mest centrale element i første sætningsfragment øges fokus på netop dette element. I tilfældet her er der bl.a. udeladt en form af *to be*; '[The creatures *are*] *muttations*', hvilket ifølge Schuster er en klassisk strategi i anvendelsen af sætningsfragmenter. Adskillelsen af første og andet sætningsfragment skaber samtidigt større fokus på fragment nr. to end det ville have fået, hvis det havde været en helsætning; '[There is] no question about it'.

Udover de indledende fragmenter rummer kapitel 25 også sætningsfragmenter i dialoger. Ifølge Schuster skaber fragmenter et mere naturligt udtryk i samtaler, og fragmenterne er således ikke interessante i sig selv. Det interessante er, at dialogen præsenterer *usammenhængende* fragmenter, mens Katniss' tanker, der også rummer sætningsfragmenter, altid giver mening via konteksten:

"The blonde hair, the green eyes, the number . . . it's Glimmer. A shriek escapes my lips and I'm having trouble holding the arrow in place...

'Katniss?' I can feel Peeta's grip on my arm.

'It's her!' I get out.

'Who?' asks Peeta.

My head snaps from side to side as I examine the pack, taking in various sizes and colours.

The small one with the red coat and amber eyes . . . Foxface! And worst of all, the smallest mutt, with dark glossy fur, huge brown eyes and a collar that read *11*... Rue . . .

'What is it Katniss?' Peeta shakes my shoulder" (391).

Selvom både Katniss' tanker og dialogen mellem Katniss og Peeta er præget af fragmenter, er der stor forskel på typen. Fragmenterne i Katniss' tanker, som fx Glimmers karakteristika, listes i en traditionel opremsning, men tilføres mening af konteksten. Fragmentet bringer igen læseren tæt på Katniss' bevidsthedsstrøm og forståelsen er intakt – en skarp kontrast til samtalen mellem Peeta og Katniss, der er præget af forvirring. Fragmenterne *Katniss?* og *Who?* indikerer, at kommunikationen mellem Peeta og Katniss først ikke fungerer. Disse følges op af spørgsmålet *What is it Katniss?*, der ikke er et fragment, men alligevel fortsat viser, at kommunikationen er usammenhængende. Ordknapheden og den nedbrudte kommunikation i dialogen understreger dennes intensitet.

I ovenstående del af analysen har jeg undersøgt, hvordan Katniss anvender sætningsfragmenter, og hvad det betyder for karakteristikken af hende. I det følgende ændres fokus til på samme måde at undersøge, hvordan brugen af fremtidskonstruktioner karakterer hende som fortæller.

4.4 Fremtidskonstruktioner i kapitel 3

I kapitel tre tager Katniss som tidligere nævnt afsked med venner og familie. Eftersom hun er den primære forsørger for sin mor og lillesøster, fokuserer hun i afskeden på at viderebringe, hvordan de fremadrettet skal klare sig uden hende: "*Prim is not to take any tesserae... Gale will get her [Katniss' mother] the herbs she doesn't grow herself... He'll also bring them game...*" (Collins 2009:40). Katniss' fokus på fremtiden kommer i første omgang til udtryk i en '*is to + infinitiv*'-konstruktion, der ofte bruges til at give instruktioner (Swan 1995:210), og sidenhen i brugen af modalverbet *will*. At Katniss bruger sine sidste minutter med sin familie på at fremtidssikre dem karakteriserer hende som et sympatisk menneske, hvilket står i skærende kontrast til, hvordan hun efter eget udsagn opfattes af menneskene omkring sig: "*People deal with me, but they are genuinely fond of Prim*" (Collins 2009:43). Katniss opfattes efter eget udsagn ikke som et sympatisk menneske, men som et menneske andre har lært at håndtere. Katniss' primære fokus har siden sin fars død været at passe familien, og disse egenskaber skal vise sig at blive afgørende for hendes overlevelse i the Hunger Games. At Katniss prioriterer at fremtidssikre sin familie bedst

muligt i den korte tid, de har til rådighed sammen, viser også, at hun ikke har indsigt i, hvor værdifulde hendes overlevelseskompetencer er.

Katniss har ageret primær forsøger i familien siden faderens død, fordi hendes mor på dette tidspunkt ikke var i stand til at tage vare på sig selv eller sine børn. I deres afsked giver Katniss derfor også moderen en opsang. "She must know what *is coming*...'You can't leave again,' I say. My mother's eyes find the floor. 'I know. I *won't*. I couldn't help what---' "You have to promise me you'll fight through it" (41). I sin higen efter at beskytte sin lillesøster står moderens mentale helbred som en central forhindring. Katniss forudser gennem udvidet tid, at moderen ved, at der er noget under opsejling. Denne fremtidskonstruktion tager udgangspunkt i den nutidige situation, karaktererne befinder sig i (jf. Swan 1995:210), hvilket i dette tilfælde vil sige afskedsseancen. Denne konstruktion indikerer også, at der er tale om en 'plan, som afsender har lagt for fremtiden' (210): Katniss er den aktive i forholdet til sin mor og søger en forsikring om, at moderen har lært at kontrollere sit sind, og denne får hun gennem moderens brug af den negerede version af modalverbet *will*, der indikerer, at moderen aktivt har taget stilling til, at det ikke vil ske igen (jf. Swan 1995:215). At moderen kigger ned, idet Katniss siger, at hun aldrig må blive mentalt fraværende igen, underbygger at Katniss er den overlegne i deres indbyrdes forhold, og at moderen skammer sig over sin opførsel.

4.5 Fremtidskonstruktioner i kapitel 11

I kapitel 11 er det tydeligt, at kombinationen af *will* og et verbum i infinitiv er det engelske sprogs primære fremtidskonstruktion. Katniss er nu nået til the Hunger Games, og mens hun afventer at træde ind i arenaen, overvejer hun sine muligheder for at få et sæt bue og pil – hendes foretrukne våben – med sig videre: "And I know that if I don't *get it*, someone else *will*. That the Career Tributes who survive the bloodbath *will divide* up most of these life-sustaining spoils" (Collins 2009:173, mine fremhævninger). Katniss gør sig her overvejelser om, hvordan den umiddelbare fremtid tegner sig for buen og for hende, hvis hun ikke får fat i den, gennem *will* + infinitiv-konstruktioner. Det er tydeligt, at Katniss forsøger at tænke taktisk og undgå at lade sig påvirke af sine følelser og lyst til at eje buen: Ikke alene vil det være en fordel for hende at have buen med sig – det vil også være en ulempe, hvis den falder i hænderne på hendes i forvejen stærke konkurrenter. Men er hun hurtig nok til at nå den først? Og hvad så bagefter: "By the time I've scrambled up the packs and grabbed the weapons, others *will have reached* the horn..." (173, min

fremhævning). Katniss viser sig som en velreflekteret karakter, der forstår at afveje konsekvenserne af sine muligheder og at kontrollere sine impulser – i dette tilfælde ved ikke blot at storme efter buen. Katniss' evne til at hæve sig over disse impulser og forholde sig rationelt til situationen understreges ved brugen af *will* – den mest neutrale form til forudsigelse af fremtid (Hjulmand & Schwarz 2012:211, Swan 1995:209) – frem for andre fremtidsmarkører.

Katniss' rationelle egenskaber kommer også til udtryk, når hun gennem fremtidskonstruktioner demonstrerer sin viden om basale behov, og denne viden holder hende fokuseret i arenaen: "But I *will need water*" (Collins 2009:176, min fremhævning) og senere "I *won't last* long without it. For a few days, *I'll be able to function* with unpleasant symptoms of dehydration, but after that *I'll deteriorate* into helplessness and be dead in a week, tops" (179, min fremhævning). Hendes til tider desperate søgen efter vand og hendes viden om, hvor hurtigt kroppen svækkes af dehydrering, hjælper hende gennem den første tid i arenaen, og hun formår at agere rationelt: Hun ved, at fokus bør være på at skaffe vand, og hun mestrer at skubbe andre farer midlertidigt i baggrunden. Det samme gælder mad: "I know it's risky to be setting traps, but the food *will go* so fast out here" (181, min fremhævning). Katniss løber en kalkuleret risiko ved at sætte fælder, da hun ved, at hun må benytte enhver lejlighed til at skaffe mad. I alle ovennævnte eksempler udtrykkes Katniss' udsyn og bevidsthed om, at hun skal handle nu for at dække sine fremtidige behov, gennem neutrale *will*-konstruktioner, der får Katniss til at fremstå klog på overlevelse; et karaktertræk, der er uvurderligt i arenaen.

I kapitel tre så vi, hvordan Katniss reflekterede over, om Peetas afskedstårer i virkeligheden var et taktisk træk. Men i kapitel 11, hvor spillet er i gang, udtrykker Katniss tvivl om, hvordan hun i virkeligheden har det med Peeta: "I'm relieved Peeta's alive. I tell myself again that if I get killed, his winning *will* benefit my mother and Prim the most. This is what I tell myself to explain the conflicting emotion that arise when I think of Peeta" (183, min fremhævning). Peeta er i live efter den første dag i arenaen, og Katniss forsøger at overbevise sig selv om, at hun alene føler lettelse, fordi Peeta er hendes families eneste håb, hvis hun ikke selv overlever. I sidste sætning i citatet gør Katniss dog læseren bevidst om, at det måske ikke kun er derfor, hun er lettet – men samtidigt giver hun ikke sig selv tid til at reflektere over, hvad det så kan skyldes. For læseren, der på nuværende tidspunkt ved, at Peeta tidligere har både reddet Katniss' liv, da de var børn, og erklæret sin kærlighed til hende på landsdækkende tv, skaber kommentaren grobund for at

antage, at selvom Katniss er bevidst om og modelt ift. sin families fremtidige overlevelse, er hun hverken moden ift. eller bevidst om sine egne følelser. Det bliver her tydeligt, at Katniss kun er en ung kvinde og altså ikke den voksne forsørger, som hun i årevis har ageret.

4.6 Fremtidskonstruktioner i kapitel 25

Hvor Katniss i kapitel 11 selv giver udtryk for sine modstridende følelser for Peeta, bliver det i kapitel 25 klart, at hun ikke blot ønsker, at han skal overleve for hendes families skyld. Katniss og Peeta kan nu vinde the Games sammen og en kompliceret og måske påduttet romance mellem dem har udspillet sig i kølvandet på, at Peeta har været alvorligt syg efter et angreb fra Career Tribute, Cato. Peeta, Katniss og Cato er nu fanget samme sted, mens de gemmer sig for muttations. Cato er dækket af en rustning og er lykkedes med at fange Peeta i et jerngreb: "I aim one of my last two arrows at Cato's head, knowing it'll have no effect on his trunk or limbs... If I don't do something quickly, he[Peeta]'ll die of asphyxiation and then I'll have lost him and Cato will probably use his body as a weapon against me" (Collins 2009:392-393, min fremhævning). Den ellers så aktive Katniss er handlingslammet og vejer igen sine muligheder, som hun gjorde det ved begyndelsen af the Games gennem fremtidskonstruktioner realiseret af modalverbet *will*. Hun skal ramme Cato uden at skade den i forvejen sårede Peeta, og yderligere er der også en anden risiko: "If I take him out and he falls to the mutts, Peeta is sure to die with him" (393, min fremhævning). Katniss forholder sig her til konsekvenserne af at skyde Cato gennem almindelig nutidsform og derefter til de fremtidige konsekvenser for hendes valg som fakta, og hun rammes som konsekvens heraf af handlingslammelse. Hvor Katniss tidligere selv er nået frem til, hvordan hun bedst muligt løser en sådan situation, må hun her vente på hjælp fra Peeta: "Peeta raises his fingers, dripping with blood from his leg, up to Cato's arm. Instead of trying to wrestle his way free, his forefinger... makes a deliberate X on the back of Cato's hand" (393). På Peetas signal trækkes Katniss ud af sin usikkerhed og frygt for konsekvenser, handler i stedet instinktivt og skyder Cato på hånden, hvorefter han løsner grebet om Peeta, der hurtigt kan skubbe Cato ned til the muttations. Katniss ændrer sig således her fra at anvende sine forudsigelser af konsekvenser som baggrund for at træffe beslutninger til at blive handlingslandet og være afhængig af hjælp fra Peeta.

Den nyvundne usikkerhed og ikke mindst det nye forhold til Peeta kommer til udtryk gentagne gange: "I'm terrified that if he drifts off he'll never wake again" (396, min fremhævning).

Katniss udtrykker en gennemgående frygt for Peetas overlevelse og hendes egne overlevelsessevner svækkes deraf. Samtidigt kan Katniss pludselig kun se alle de udfordringer, som natten bringer: "The temperature *will continue* to drop" (396, min fremhævning) og "I know *I will go completely insane [if Peeta dies]*" (397, min fremhævning). I kritiske situationer er Katniss pludselig ikke i stand til at anvende sine fremtidsforudsigelser konstruktivt. I stedet skaber de et negativt tankespind. Det viser sig dog også her, at Katniss' frygt for Peetas død ikke kun bunder i en forventet sorg over at miste ham – hun frygter i ligeså høj grad at miste sig selv: "if he dies, *I'll never go home, not really. I'll spend* the rest of my life in this arena, trying to think my way out" (401, min fremhævning). Igen anvender hun *will*-konstruktioner til at udtrykke, hvordan tabet af Peeta vil påvirke hendes fremtid. I lyset heraf er det ikke svært at forstå, at hun kæmper indædt for at beholde ham – og måske er det den tætte og hidtil ukendte forbindelse mellem hende selv og et andet menneske, der skaber handlingslammelse hos hende. Det er i al fald denne forbindelse, der er den eneste ubekendte hos Katniss, der tidligere har kæmpet sig igennem sult og sygdom i familien.

I analysen af fremtidskonstruktioner har jeg primært undersøgt, hvordan Katniss forholder sig til fremtid gennem modalverbet *will*. I det følgende vil fokus være på de yderligere modalverber, og hvordan brugen af disse karakteriserer Katniss som fortæller.

4.7 Modalitet i kapitel 3

Som specificeret i afsnittet ovenfor vil fokus i dette afsnit af analysen være, hvordan modalverber karakteriserer fortælleren i *The Hunger Games*. Analysen har tidligere vist, at Katniss er en homodiegetisk fortæller med indre fokalisering, idet Katniss' tanker, handlinger og præsentationer af andre karakterers tanker og handlinger altid er i centrum. Ifølge Simpson (1993:58) vil en fortælling med en sådan fortæller typisk være præget af epistemisk modalitet, eftersom dette demonstrerer, hvordan en afsender opfatter forskellige situationer og/eller afsenders sikkerhed i sin egen opfattelse. Det er da også netop denne type modalitet, der viser sig at være primær i *The Hunger Games*.

Til trods for, at analysen tidligere har vist, at Katniss i kapitel tre er en rationel karakter, søger hun i dette kapitel også afledning for egne tanker inden afskeden med sin familie: "I *can't* help running my fingers over the fabric repeatedly. It helps to calm me... I *cannot* afford to get upset" (Collins 2009:39, min fremhævning). Stoffet fungerer her som en afledning for Katniss, der

med *can't* og *cannot* demonstrerer, at hun betragter det at blive ked af det som noget, hun ikke kan tillade sig, og det er hende derfor umuligt ikke at søge denne afledning (jf. Greenbaum & Quirk 1990:60). Afledningen skal sikre, at Katniss ikke fremstår påvirket af situationen overfor sine omgivelser, og dette er en gennemgående tendens i Katniss' reaktionsmønster: Hun anvender bevidst distraktioner for at skåne sit pressede sind – bl.a. fordi hun grundlæggende ikke tror på, at det er muligt for hende at vinde the Games. *Can't* og *cannot* rummer således deontisk modalitet, idet Katniss styres af de forventninger, hun har til sin egen opførsel. I stedet for at forholde sig kritisk til disse forventninger, accepterer hun dem og agerer derudfra.

Udover i begyndelsen af lade sig tynde af forventninger demonstrerer Katniss også manglende tro på egne evner, og disse kommer til udtryk i afskeden med familien: "'Maybe you [Katniss] *can* win.' I *can't* win. Prim *must* know that in her heart.... 'Maybe,' I say. 'Then we *would* be as rich as Haymitch.'... 'You [Katniss] *will* try, *won't* you? ...' 'Really, really try.' And I know, because of Prim, I'll have to" (Collins 2009:41-42, min fremhævnings). I dialogen med lillesøsteren Prim er det tydeligt, at Katniss' usikkerhed ikke går igen hos Prim. Med *can* indikerer søsteren, at der er en mulighed (jf. Greenbaum & Quirk 1990:60) for, at Katniss kan vinde, men søsterens forsøg på at opmuntre Katniss har ingen effekt, og Katniss konstaterer nøgternt med *can't*, at det nærmere er en umulighed. Katniss' er kynisk i sin opfattelse af sin egen nærtforestående fremtid og udtrykker intet håb for, at hun vil komme til at se sin familie igen. Med sin anvendelse af *must* indikerer Katniss, at også søsteren bør vide, at det er umuligt (jf. Greenbaum & Quirk 1990:61), fordi hun ligeså vel som Katniss ved, hvordan the Games plejer at udspille sig.

I dialogen med sin søster viser Katniss dog også, at hun er åben for et tankespil, hvis det kan give Prim håb. Med *would* i ovenstående citat refererer Katniss til en (hypotetisk) fremtid, som hende og Prim vil kunne nyde sammen, men det overbeviser ikke Prim om Katniss' kampgejst. Prim insisterer på, at Katniss skal kæmpe, og med et *will*, der i højere grad refererer til Katniss vilje end fremtiden – såkaldt *strong volition* (Hjulmand & Schwarz 2012: 229, Greenbaum & Quirk 1990:63) – tvinges Katniss til at love, at hun vil kæmpe. Sammentrækningen *I'll* indikerer, at Katniss vilje er svagere end søsterens, men den er til stede, hvilket er en betydelig udvikling sammenlignet med Katniss' vilje ved dialogens begyndelse. Katniss udvikler sig således i samspillet med andre mennesker – her sin søster – hvilket er interessant ift., hvordan forholdet mellem hende og Peeta udvikler sig løbende. Det vender jeg tilbage til i analysen af kapitel 25.

Modalverberne i ovennævnte eksempel er modsat det første præget af epistemisk modalitet, idet Katniss' opfattelse af sin egen mulighed for at vinde træder i forgrunden.

Til trods for tilliden til sin søster nærer Katniss generel mistillid til andre mennesker. Dette kommer til udtryk, da Peetas far overraskende kommer på afskedsbesøg: "I *can't* believe he's come to visit me. After all, I *will* be trying to kill his son" (Collins 2009:42). Det er for Katniss med verbet *can't* umuligt at begribe, at han vil lægge vejen forbi hende, idet hun har i sinde at gøre sit bedste for at slå hans søn ihjel. *Will* indikerer en stræk vilje (Greenbaun & Quirk 1990:63) og det lader til, at Katniss her på kynisk vis er bevidst om, at Peetas død er nødvendig for, at hun kan holde sit løfte til Prim. Igen træder hendes egen opfattelse således i forgrunden gennem epistemisk modalitet.

Katniss' kynisme går igen, da hun forholder sig til, hvordan landet Panem har nået sin nuværende form: "I know there *must* be more than they're telling us, an actual account of what happened during the rebellion. But I don't spend too much time thinking about it. Whatever the truth is, I don't see how it will help me get food on the table" (Collins 2009:48, min fremhævnings). Katniss udtrykker med modalverbet *must* en konkluderende vished om – a (*logical*) *necessity* (Greenbaum og Quirk 1990:61) – at styret lyver; en sikkerhed hun tager med sig ind i arenaen. Med *must* demonstrerer Katniss sin viden om, at der er noget, styret ikke fortæller, men hun ved ikke, at hun senere – i kapitel 25 – lægger grundstenen til det nye oprør, da hende og Peeta giver indtryk af at ville begå selvmord (Collins 2009:402-3). I stedet giver hun igen udtryk for, at kun hendes egen families overlevelse er af interesse for hende. Katniss' usikkerhed om Peetas fars besøg og om, hvordan Panem endte i sin nuværende struktur, skaber en tilsvarende usikkerhed hos læseren om, hvordan disse elementer hænger sammen.

Ved at give plads til sin egen usikkerhed tillægger Katniss fortællingen et element af *negativ shading*; det er vanskeligt for læseren at vide, hvilke intentioner Peetas far har med sit besøg, når fortælleren – læserens eneste kilde til handlingen – selv er i tvivl, og ligeledes er det umuligt at vide, om styret i Panem virkelig holder noget skjult, eller om det fx blot er Katniss' unge alder, der gør, at hun ikke forstår, hvad der rør sig. At vi har at gøre med Katniss' egen opfattelse af situationen understreges endnu engang af den epistemiske modalitet.

Samlet beskriver ord som kynisme og håbløshed, hvordan modalverberne gennem primært epistemisk modalitet tegner et billede af Katniss og hendes opfattelse af forskellige situationer.

Hun tror ikke på, at det er muligt at vinde the Hunger Games trods tiltro fra sin søster, og hun er derfor overbevist om, at hun aldrig vil se sin familie igen. Yderligere er centrum for hendes bevidsthed hendes families overlevelse; hvad der ellers rører sig i samfundet er irrelevant for hende. Samtidigt indikerer kapitel tre dog også, at Katniss' kynisme måske vil ændre sig, idet hun forpligter sig overfor sin søster og ikke mindst røres af, at Peetas far kommer på besøg.

4.8 Modalitet i kapitel 11

Modaliteten i kapitel 11 er af en anden karakter end den i kapitel tre, idet den 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 2009:174, min fremhævnings). *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 sind.

Samtidigt har Katniss svært ved at beslutte, hvordan hun skal agere, når hun kommer ind i arenaen, og tiden presser hende: "I know the minute *must* be almost up" (Collins 2009:174, min fremhævnings). Hendes urolige sind har ikke rokket ved hendes tidsfornemmelse, og hun ved med sikkerhed – igen *a (logical) necessity* (Greenbaun & 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 2009:174). Læseren kan her følge Katniss' forsøg på at forstå, hvad Peeta gør, ud fra brugen af *might*; 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 buen. 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 spillets regler bør forsøge at slå ihjel, og for hvem det derfor ville være en taktisk fordel, hvis Katniss blev dræbt ved spillets 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. Samtidigt sløres Peetas intentioner overfor læseren, når denne kun har Katniss' beretning om, hvad der foregår, at forholde sig til. Katniss påfører dermed igen fortællingen *negativ shading*, hvilket gør det vanskeligt at gennemskue Peetas intentioner. Katniss er rasende og betragter hans indblanding som sabotage, men om Peetas indblanding i virkeligheden nærmere er et forsøg på at hjælpe Katniss til overlevelse, kan læseren kun gisne om ud fra Peetas øvrige handlinger romanen igennem.

Det er dog ikke kun Peetas opførsel, Katniss ikke forstår. Hun ytrer 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 them. But now... You *might* as well be waving a flag" (Collin 2009:184, min fremhævning). Modalverberne i citatet her udtrykker Katniss' forestillinger om hypotetiske scenarier: 1) *Would* forudsiger noget, der 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* indikerer ligesom *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.

Kapitel 11 rummer således eksempler på, at Katniss fortolker situationer og forholder sig 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.

4.9 Modalitet i kapitel 25

Hvor modalverberne i kapitel 11 demonstrerer, hvordan Katniss forholder sig til, hvad der er muligt og umuligt, og hvad man bør og ikke bør gøre, skaber samme verber et mere nuanceret billede af fortælleren i kapitel 25.

I dette kapitel, der omhandler sidste fase af the Hunger Games, reflekterer Katniss på samme måde som i kapitel 11: "even if I *could* make it to the trees, it *would* be impossible for Peeta to outrun them on that leg – Peeta!" (Collins 2009:387, min fremhævning). Både *would* og *could* indikerer her muligheder: I en presset situation, hvor hun og Peeta jagtes af muttations, overvejer hun muligheden for at flygte op i et træ, og hvilken situation det evt. ville stille Peeta i. Mens hjernen analyserer, mister hun fornemmelsen for det, der reelt sker omkring hende, og hun glemmer, at Peeta er såret og måske ikke kan følge med hende i flugten. Hun vender tilbage til virkeligheden via sætningsfragmentet *Peeta!*, og det er hendes egne tanker om ham, der river hende tilbage til virkeligheden. Katniss' overvejelser om overlevelse forholder sig således ikke kun hendes egne muligheder, men også til Peetas, og hun sidestiller vigtigheden af de to – en indikation på, at forholdet mellem Peeta og hende kun kan sammenlignes med den helt tætte relation til søsteren hjemme i Distrikt 12, som vi så det i kapitel tre.

Samtidigt viser Katniss i dette kapitel, at hun i hidtil ukendte niveauer af stressede situationer fortsat er i stand til at tænke rationelt og nå en konklusion baseret på analyse af delelementer: "I arm my bow, but my arrow ends up taking out a mutt that *can* only be Tresh. Who else *could* jump so high? I feel a moment's relief because we *must* finally be up above the mutt line" (392, min fremhævning). Katniss konstaterer med en vis sikkerhed, at denne *mutt* er Tresh – en afdød Tribute – ud fra dens ageren. *Can* indikerer, at det er sandsynligt, at det er Tresh, mens det efterfølgende *could* forholder sig til, at ingen af de andre tidligere Tributes ville kunne hoppe så højt som denne mutt. Herudfra resonerer hun sig med sikkerhed gennem *must* frem til, at de nu er over grænsen for, hvor højt the mutts kan hoppe, for hvis ikke Tresh kan nå dem, kan ingen nå dem. Alle modalverber er epistemiske og afspejler dermed Katniss' egne ræsonnementer.

Med den umiddelbare fare elimineret kan Katniss forholde sig til Peetas risiko for at besvime af smerte: "He's fighting it, probably more for me than for him, and it's hard because unconsciousness *would* be its own form of escape. But the adrenaline pumping through my body *would* never allow me to follow him, so I *can't* let him go. I just *can't*" (397, min fremhævning). *Would* bruges igen som et værktøj til at opridse et hypotetisk fremtidsscenario (jf. Hjulmand & Schwarz 2012: 231, Greenbaum & Quirk 1990:63), idet Katniss ved, at bevidstløshed ville være en trøst for Peeta på dette tidspunkt. Samtidigt bruger hun ordet *can* i sammenhæng med adverbiet *not* til at beskrive sin egen manglende psykiske evne til at lade ham forsvinde. Hun er dybt

afhængig af hans tilstedeværelse og vurderer det som værende en umulighed at undvære ham; ikke så meget ift. hendes fysiske overlevelse, men ift. hendes psykiske velbefindende.

På trods af det fysiske og psykiske pres hun er under, lykkes det hende at udtænke en plan for, hvordan både hun og Peeta kan overleve the Hunger Games; en evne, der bekræfter, at Katniss kan operere under højt pres og ikke lader sin rationelle tankegang forstyrre af ydre påvirkninger: "Without a victor, the whole thing *would* blow up in the Gamemakers' faces. They'd have failed the Capitol. *Might* possibly even be executed, slowly and painfully, while the cameras broadcast it to every screen in the country" (Collins 2009:402, min fremhævning). Begge anvendelser af *would* indgår i hypotetiske fremtidskonsekvenser, der ville kunne lede videre til en mulighed for, at styret i Panem, der har konstrueret the Hunger Games, ville komme til at bøde for deres handlinger. Med *might* indikerer Katniss, at chancen for, at de ville komme til at bøde så alle i landet ville kunne se det, er lille, men hun vurderer alligevel chancen stor nok til at bringe den på bane – og stor nok til, at hun reagerer på det og lykkes med at redde Peeta og sig selv på bekostning af spilstyrerens ry. Denne evne adskiller sig fra det analysen af fremtidskonstruktioner viste: Her forsvandt Katniss' evne til at operere rationelt, og det viser sig således, at Katniss kun formår at arbejde sig gennem intense situationer, når hun udelukkende forholder sig til øjeblikket og ikke reflekterer over, hvad der vil ske længere ude i fremtiden. At Katniss ikke tænker over konsekvenserne af at narre styret i Panem reder i første omgang hendes liv – men det er også det, der efter the Hunger Games skaber en konstant risiko for, at styret vil tage hævn; en hævn, som Katniss måske kunne have forudset, hvis hun ikke kun havde været fokuseret på overlevelse.

Modalverberne viser således i alle tre kapitler, hvordan Katniss forholder sig til og evaluerer verden omkring sig på forskellig vis. Forestillinger om andre Tributes og mulige fremtidsscener fylder meget, men også mere lavpraktiske idéer om, hvad hun kan og bør gøre, er til stede. Modalverberne karakteriserer Katniss som en fortæller, der med sin analyserende tilgang formår at opstille mulige scenarier og at reagere hensigtsmæssigt på dem uden at lade sin psyke påvirke i for høj grad til at kunne træffe de rigtige beslutninger.

4.10 Fowlers psykologiske synsvinkel og opsamling

I de ovenstående afsnit har jeg undersøgt forskellige sproglige strukturer, der hver bidrager til karakteristikkene af fortælleren i *The Hunger Games*, Katniss. Derfor er det nu muligt at forholde sig

til Fowlers psykologiske synsvinkel, der behandler, hvordan en fortællers egen opfattelse af en handling påvirker fortællingen.

I afsnittet om sætningsfragmenter så vi, at fragmenterne afspejler Katniss tanker og at fortællingen dermed ligger sig tæt op af, hvad vi må formode er fortællerens tankesæt. Derudover skaber de mange fragmenter spænding, der fastholder læseren og øger romanens intensitet. Disse elementer er skabt af forfatteren, men præsenteres af fortælleren og bidrager derfor til en karakteristik af sidstnævnte. Når Katniss tænker i og oplever verden i fragmenter stiger intensiteten og dramatikken, og vi kan derfor karakterisere fortælleren ud fra begge af disse termer: Fortællingen gøres intens og dramatisk, fordi det er sådan Katniss oplever den.

I afsnittet om fremtidskonstruktioner viser analysen, at Katniss i stort omfang visualiserer, hvad forskellige situationer potentielt kan ende med, og derfra forholder sig til, hvordan hun skal agere. I nogle tilfælde kan hun anvende sin visualiseringsevne til at træffe rationelle beslutninger; i andre sammenhænge lammer det hendes handlingsevne. Igennem fortællingen gennemgår Katniss ift. fremtidskonstruktionerne en udvikling, der flytter hende fra kun at se håbløshed og føle kynisme til i højere grad at tænke andre mennesker ind i sin fremtid og til at tro på, at der rent faktisk er en fremtid for hende. Denne nyfundne evne til at føle sig forbundet til karakteren Peeta skaber både frustration og drive hos Katniss, der først blændes af håbløsheden i Peetas fysiske tilstand, men derefter finder kræfter til at kæmpe for dem begge.

Endeligt så vi i afsnittet om modalitet, at Katniss også igennem modalverber visualiserer, hvilke hypotetiske situationer, der kan opstå, og at hun bruger disse til at bestemme sig for, hvordan hun skal reagere. Herigennem gør hun læseren bekendt med, hvad hun forestiller sig, hvad hun synes om disse forestillinger og dermed også, hvordan hun mener, at man som menneske – Tribute eller ej – bør agere. Hun demonstrerer dyb mistro til, at det kan lade sig gøre for hende at vinde the Games og yderligere en forventning til sine omgivelser om, at de bør være af samme opfattelse. Ord som håbløshed og kynisme går igen, og det viser sig efterhånden, at Katniss rent psykologisk på den ene side er en pessimistisk karakter, der ikke lader sig selv håbe på noget, og på den anden side samtidigt er en intelligent karakter, der lykkes med at forudse, hvordan hun bør agere for at overleve, og som følge deraf træffer de rigtige beslutninger så længe hendes fokus er rettet mod det øjeblik, hun befinder sig i.

5. Integreret grammatikundervisning i praksis

Jeg har gennem ovenstående analyse af *The Hunger Games* demonstreret, hvordan fokus på stilistiske træk kan nuancere karakteristikken af en romans fortæller. Den stilistiske analyse har dermed i en undervisningskontekst potentiale til at styrke kursisternes grammatiske forståelse og tekstanalytiske færdigheder, hvilket er centrum for anden del af dette speciales problemformulering, som lyder: Med afsæt i den stilistiske analyse ønsker jeg at udvikle, afprøve og diskutere undervisningsmateriale til integreret grammatikundervisning til engelsk HF-b med henblik på at teste den hypotese, at en stilistisk analyse kan anvendes til grammatikundervisning på HF.

Formålet med dette speciale er som beskrevet i introduktionen, at kursisterne skal opnå indsigt i, at sproglig bevidsthed kan bruges til at opnå dybere forståelse for – i dette tilfælde – fortælleren i en roman og at mulighederne ikke begrænser sig til fiktive tekster. Det er således oplagt at inddrage en praktisk dimension i dette speciale, og jeg har derfor valgt at gennemføre et kort undervisningsforløb med udgangspunkt i min stilistiske analyse hos en 1.HF-klasse. Målet med undervisningsforløbet er ikke at bidrage med validitetsgivende empiri for HF generelt eller at vise, hvor meget kursisterne kan lære af integreret grammatikundervisning sammenlignet med parallel grammatikundervisning. Undervisningsforløbet skulle derimod give mulighed for at afprøve et kort undervisningsforløb til integreret grammatikundervisning i forbindelse med *The Hunger Games* hos en udvalgt 1.HF-klasse og dernæst danne baggrund for en vurdering og diskussion af forløbet med udgangspunkt i, hvordan kursisterne i den udvalgte 1.HF-klasse responderede på den integrerede grammatikundervisning.

Dette afsnit præsenteres rammen for undervisningsforløbet, mit sprog- og læringssyn, centrale elementer fra læreplan og vejledning for engelsk b på HF og ikke mindst forskellige læringsteoretiske perspektiver, der vil danne udgangspunkt for undervisningsmaterialet til forløbet.

5.1 Rammen for undervisningsforløbet

Mit undervisningsforløb fandt sted på Viborg Gymnasium & HF i en førsteårs HF-klasse, der som udgangspunkt har engelsk på b-niveau. Undervisningsmaterialet blev udviklet til at harmonere med klassens engelskfaglige niveau gennem rådgivning fra klassens engelsklærer, Trine Bierregaard, der har 20 års erfaring med undervisning i engelsk på gymnasiet og derudover har

været tilknyttet Syddansk Universitet som ekstern lektor i gymnasiepædagogik på den teoretiske del af pædagogikumuddannelsen siden 2009 (bilag 10). Trine har fungeret som sparringspartner for mig og har derudover gennem sit kendskab til klassens indbyrdes relationer været behjælpelig med gruppedannelse. Trine vurderer, at klassen er relativt disciplineret og har et udmærket niveau, men at kursisterne samtidigt har svært ved at holde fokus længe af gangen, og at der sidder enkelte kursister med meget lavt niveau. Klassen rummer en gruppe kursister med diagnoser som angst og ADHD, og endeligt er klassen af blandet etnisk herkomst, og der er derfor forskel på, hvorvidt engelsk er deres andet-, tredje- eller måske fjerdesprog. Ingen af kursisterne har engelsk som modersmål.

Min undervisning forløb over tre moduler á 90 minutter d. 20., 21. og 25. april 2017. Trine tog noter til hver undervisningsgang med fokus på min interaktion med kursisterne, og efter endt undervisningsforløb diskuterede og evaluerede vi forløbet. Endeligt evaluerede kursisterne selv forløbet mundtligt i plenum og skriftligt gennem en spørgeskemaundersøgelse, som er beskrevet i afsnit 6.2. I det følgende afsnit forholder jeg mig først til mit sprog- og læringssyn som underviser.

5.2 Sprogssyn og læringssyn

L2-undervisning tager altid udgangspunkt i den underviser, der tilrettelægger undervisningen, idet dennes sprog- og læringssyn er centralt for, hvordan lærerne opfattes og undervisningen udfoldes. Ifølge Andersen og Fernández må det "sprogssyn, som ligger til grund for sprogundervisning... bl.a. indeholde en klar holdning til grammatikkens rolle og plads i undervisningen", eftersom grammatikundervisning er et vigtigt element i L2-undervisningen (2010:7). I dette speciale udgør grammatikundervisning omdrejningspunktet og sprogssynet er derfor yderligere relevant.

Som underviser af min tid, tilslutter jeg mig et kognitivt-konstruktivistisk og sociokulturelt læringssyn og et overvejende funktionelt sprogssyn. Det kognitivt-konstruktivistiske læringssyn betyder, at kursisterne vil få mulighed for gennem input og output at danne og afprøve sproglige hypoteser til udvikling af deres intersprog. Det sociokulturelle læringssyn fordrer i tillæg hertil, at kursisterne skal samarbejde og interagere, idet jeg tilslutter mig, at "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). Derudover besidder jeg et funktionelt sprogssyn og er således af den opfattelse, at det

helt centrale formål med L2-undervisning er, at kursisterne skal kunne anvende deres sprog i praksis. Det betyder, at jeg vægter det Henriksen betegner *kommunikativ kompetence* (23).

Dette speciale, der centrerer sig som integreret grammatikundervisning, vægter den gren af kommunikativ kompetence, der kaldes *lingvistisk kompetence*. Her er "sprogets morfologi, syntaks, ordforråd, udtale og ortografi" i centrum (23). Men den lingvistiske kompetence må anvendes i en sammenhæng for at sikre det overordnede mål om kommunikativ kompetence. Denne sammenhæng prioriteres gennem *diskurs-/tekstkompetence*, der sigter mod at give kursisterne en forståelse for, hvordan kohæsion (sproglig tekstsammenhæng) opbygges i tekster (23-24). Yderligere vil min undervisning også rumme et fokus på *sociolingvistisk/pragmatisk kompetence*, idet kursisterne skal kunne anvende sproget i interaktion med andre. Denne kompetence harmonerer med især det sociokulturelle læringssyn, hvor samarbejde og interaktion har høj prioritet i undervisningen.

Samarbejde og interaktion er derfor også de centrale termer i de følgende tre afsnit, der præsenterer generel læringsteori af primært Vygotsky (1978), Dysthe (1997) og Hall (2000) bag undervisningsforløbet hos 1.r. Dernæst præsenteres læringsteori med specifikt fokus på integreret grammatikundervisning i det kommunikative klasseværelse af Fotos (2002) og Ellis (2002).

5.3 Læringsteori

Som angivet ovenfor anser sig sproglæring som en proces, der er præget af lærerens sociale kontekst, og denne antagelse er i dag den fremherskende indenfor forskning i *second language acquisition*⁷ (SLA). Ifølge Ortega opstod dette fokus, også kaldet 'the social turn' (2009:251), i midt 90'erne som en konsekvens af, at tidligere tiders opfattelse af, at "universal patterns can help us explain L2 learning as a general phenomenon" (216) ikke længere fremstod som dækkende for, hvordan man lærer sprog. Den sociale kontekst blev i stedet af bl.a. Hall (1993) og Lantolf (1996) tillagt større betydning og betragtes fortsat som en afgørende faktor for indlæring. En af de mest centrale teorier, der blev omsat til SLA-teori efter dette 'social turn', var Vygotskys teori om *zone for nærmeste udvikling*. Denne lagde oprindeligt lagde vægt på, hvordan al indlæring er social, men blev overført til SLA-sammenhænge af Lantolf og Appel (1994).

⁷ "Second language acquisition... is the scholarly field of inquiry that investigates the human capacity to learn languages other than the first, during late childhood, adolescence or adulthood, and once the first language or languages have been acquired" (Ortega 2009:1-2).

5.3.1 Vygotsky: Zone for nærmeste udvikling og stilladsering

Vygotskys teori om zone for nærmeste udvikling er ifølge Ortega den stærkeste sociokulturelle SLA-teori, og den betragtes i dag som en af de eneste fuldbyrdede SLA-teorier (2009:218). Kernen i Vygotskys teori er, at udviklingen af menneskets bevidsthed er en proces, der aldrig slutter, og at denne udvikling konstant faciliteres af interaktion med andre mennesker (Lantolf 2006:726). På samme måde er sproget en proces, der er under konstant udvikling. Sproget kan sågar betragtes som den vigtigste proces, idet "language is used to create thought but it also transforms thought and is the source of learning" (Ortega 2009:219). Til beskrivelse af denne proces har Vygotskys teorier bidraget med forskellige væsentlige betragtninger, hvoraf *zone for nærmeste udvikling* (oprindeligt *Zone of Proximal Development* (ZPD) - begreb på dansk i Hansen & Nielsen 2004:10) er en af de mest centrale.

ZPD er defineret 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. Denne teori har stort potentiale på danske ungdomsuddannelser, hvor der i gennemsnit er 28 elever pr klasse (Undervisningsministeriet 2012:§30b). Læren har derfor ikke mulighed for løbende at understøtte hver enkelt elevs indlæring, men er afhængig af, at de dygtigste elever – 'the more capable peers' – kan sikre fortsat udvikling blandt deres klassekammerater (Vygotsky 1978:86). Til at understøtte indlæringen kan lærer såvel som elever arbejde med stilladsering (oprindeligt *scaffolding* – begreb på dansk i Hansen & Nielsen 2004:10); et begreb, der bygger på Vygotskys ideer om ZPD, men som introduceres af Wood, Bruner og Ross (1976).

Hvor ZPD omhandler det næste naturlige skridt i en lærners udvikling, rummer stilladsering ideer til, hvordan læreren kan nå derhen: "The learner must be able to *recognize* a solution to a particular class of problems before he is himself able to produce the steps leading to it without assistance" (Wood, Bruner & Ross 1976:90). Denne proces er karakteriseret af forskellige funktioner og af disse har Beed, Hawkins og Roller afledt fem trin for, hvordan den lærer eller elev, der faciliterer stilladseringen, langsomt kan træde tilbage og lade læreren løse opgaven selvstændigt. Disse trin kalder de Level E – A, hvor Level E angiver det niveau, hvor læreren har

brug for mest mulig støtte, mens Level A angiver det niveau, hvor læreren næsten selvstændigt kan finde en løsning. Trinene beskrives som følgende:

- Level E: 'Teacher modeling'. Underviseren løser opgaven og forklarer undervejs hvordan.
- Level D: 'Inviting student performance'. Underviseren fortæller, hvordan en opgave skal løses, men inviterer læreren til selv at udføre opgaveløsningen.
- Level C: 'Cueing specific elements'. Underviseren kommer med mundtlige inputs til, hvordan opgaven kan løses, med direkte reference til specifikke elementer af fx en analysemodel el.lign.
- Level B: 'Cueing specific strategies'. Underviseren kommer med mundtlige inputs til, hvordan opgaven kan løses, med overordnet reference til fx en analysemodel el.lign.
- Level A: 'Providing general cues'. Underviseren kommer med mundtlige inputs gennem metakommunikation som "You're stuck on that... are you? What can you try?", og tilbyder således ingen direkte inputs til, hvordan opgaven kan løses (Beed, Hawkins & Roller 1991:650).

Det er altid muligt at gå et trin ned i stilladseringen, hvis det viser sig, at læreren har brug for mere støtte end oprindeligt antaget. Det centrale for både ZPD og stilladsering er altså samspillet mellem lærere og eventuelt underviser, og samspillet mellem disse instanser er også centrum hos Dysthe.

5.3.2 Dysthe: Det flerstemmige klasserum

Dysthes tanker om dialog i klasserummet relaterer sig til Vygotskys teori om ZPD og den afledte stilladsering, og samtidigt overlapper hendes tanker Hall med fleres teorier om interaktion i klasseværelset, som jeg vender tilbage til i næste afsnit. Dysthe fungerer således som et bindeled mellem de to.

I sit arbejde med undervisning lægger Dysthe vægt på dialogen mellem lærer og elev. I den forbindelse arbejder hun bl.a. med begreberne *autentiske spørgsmål* og *optag*, der bygger på Nystrand og Gamoran (1991a + b). *Autentiske spørgsmål* er åbne spørgsmål, der ikke rummer på forhånd givne svar. Når læreren ikke på forhånd kender svaret, skabes der plads til, at "eleven kan reflektere og tænke selv, ikke bare huske og reproducere" (Dysthe 1997:62). Hvis læreren stiller autentiske spørgsmål, vil der være mulighed for flere forskellige 'rigtige' svar fra eleven, som læreren kan implementere i dialogen gennem *optag*. Optaget kan derefter bruges direkte i

konstruktionen af nye spørgsmål; ved at anvende elevens egne svar i de nye spørgsmål signalerer læren til eleven, at svaret var noget værd, hvilket fremmer dialogen (63). Optag kan anvendes i dialogen af både elever og lærer.

Efter præsentationen af Dysthes forståelse af autentiske spørgsmål og optag vil følgende afsnit gå et skridt videre i at afdække, hvordan god interaktion i klasseværelset kan udspille sig ifølge Hall m.fl..

5.3.3 Hall m.fl.: Interaktion i klasseværelset

Halls fokus indenfor SLA er, hvordan interaktion i klasseværelset kan optimere L2-undervisningen; teorier der er særligt relevante for dette speciales undervisningsforløb, idet jeg her hurtigt må forsøge at etablere god interaktion uden personligt kendskab til lærerne.

En af Halls centrale pointer er betydningen af gentagelser: "both teacher and student repetition, echoes, reformulations, and paraphrases of all or part of their own and each other's utterances not only provide cognitive benefits, but engender positive social consequences as well" (2000:288). Når lærerne ytrer sig i plenum, er det vigtigt, at lærer og lærere genbruger hinandens svar således, at der sker en udbygning og udvikling af en større klassesdiskurs med termer som lærerne kan bruge af. Sullivan pointerer i den forbindelse, at når man gennem gentagelser og omformuleringer opbygger en fælles klassesdiskurs, så styrker det ikke kun lærernes sproglige udvikling, men også deres fællesskabsfølelse (2000:84-85), og denne følelse er også ifølge Hall vigtig: "[the s]ocial context and... the interpersonal relationships formed as part of the context, are fundamental to the construction of shared sociocultural knowledge and interpersonal bonds, which in turn influence the process of additional language learning" (2000:289). Selvom dette speciales undervisningsforløb er kort, er det derfor centralt, at der skabes et trygt læringsfællesskab gennem gentagelser og omformuleringer af kursisternes svar. Duff advarer dog mod, at repetition ikke nødvendigvis har en positiv effekt ved fokus på specifikke lingvistiske strukturer (2000:135). Lærerne har til dagligt mange forskellige fag, sidder mange timer i skolen og har som følge deraf en ringere evne til at forblive fokuserede. For udpræget fokus på enkelte grammatiske strukturer kan gøre det endnu sværere for lærerne at koncentrere sig. Denne udfordring er central for dette speciale, eftersom det behandler tre grammatiske strukturer i dybden. Det vil være min opgave som underviser at gøre undervisningen interessant ved fx at gøre den anvendelsesorienteret.

Udover betydningen af gentagelser fokuserer Hall også på underviseren: "teachers ... [who] asked intellectually weighty and socially relevant questions; provided multiple opportunities for the students to be full participants in the conversation; and ... displayed a genuine interest in learning, in the topic, in the students' expressed thoughts, and in the students themselves, helped to establish a dynamic, motivating learning environment" (2000:290). Det er således vigtigt, at underviseren stiller relevante spørgsmål – og mange af dem! Lærerens egen motivation og interesse skal brænde igennem, idet den smitter af på lærerne. Samtidigt er det vigtigt, at elevernes svar på disse spørgsmål følges op af positive og anerkendende reaktioner fra læreren, da disse reaktioner fremmer elevernes motivation (290). For at optimere forbindelsen med den nye viden og lærernes kontekst pointerer Hall: "we need to help learners make connections between the topical content of the interaction and their interests and background experiences" (293). Ved at opfordre lærerne til at forbinde den nye viden til deres egen verden, bliver undervisningen mere nærværende og signifikant for dem.

Efter præsentationen af Vygotsky, Dysthe og Halls teorier om L2-undervisning generelt er fokus i det følgende afsnit grammatikundervisning.

5.4 Læringsteori og grammatik

I ovenstående afsnit præsenteres Vygotskys zone for nærmeste udvikling og stilladsering, Dysthes tanker om dialog og Hall med fleres fokus på betydningen af interaktion i klasseværelset. Der er dog ingen af disse, der kobler læringsteorien direkte til grammatikundervisning for *English as a Foreign Language* (EFL⁸)-lørnere, og derfor vil netop dette være fokus i følgende afsnit. Inden da præciserer Hedevang det overordnede mål med grammatikundervisning med termen *intersprog*:

"*Intersprog* betegner det sprogsystem, lærer konstruerer på basis af det fremmedsproglige input, han eller hun udsættes for. En lærers intersprog betragtes som et naturligt sprog, værende både strukturelt (de fejl, lærer laver, er ikke tilfældige) og dynamisk (det udvikler sig over tid). Det indeholder såvel karakteristika af generel karakter kendetegnende (næsten) alle intersprogssystemer som karakteristika fra tidligere tilegnede sprog, modersmål og

⁸ Der findes ifølge Ortega tre distinktioner mellem engelsklørnere: Foreign, second eller heritage (2009: 6). De to første er de primære og refereres til som hhv. EFL og ESL. Der er dog ingen klare linjer for, hvor forskellen mellem EFL- og ESL-lørnere går (Ortega 2009:6, Swann 2007:14). I dette speciale dækker EFL-betegnelsen de lærere, der lærer engelsk i et samfund som det danske, hvor engelsk ikke er et offentligt sprog og derfor kun i begrænset omfang anvendes udenfor undervisningssituationer.

fremmedsprog, og fra målsproget. Synonym til intersprog er *langtidshukommelse, mental grammatik og implicit fremmedsproglig viden*" (2003:13)

Ifølge Hedeveg er intersproget det stadie, man er nået til i sin sproglige udvikling: Intersproget er der hvor forståelse for modersmål og forståelse for L2 overlapper, hvilket vil sige den forståelse læreren (tror vedkommende) har om, hvordan L2 er struktureret. Intersproget behøver dermed ikke være en korrekt forståelse af L2. Gennem afprøvning af de sprogstrukturer, man tror, L2 rummer, vil læreren opdage, at der er elementer af dennes forståelse, der skal justeres. Firkantet kan man sige, at jo større intersprog – dvs. jo større overlap mellem modersmål og L2 – jo større forståelse for L2. Man søger altså et maksimalt overlap mellem lærerens intersprog og L2 gennem grammatikundervisning. Målet med dette speciales undervisningsforløb er fortsat kommunikativ kompetence med udgangspunkt i et funktionelt sprogsyn og et konstruktivistisk og sociokulturelt læringssyn som beskrevet i afsnit 5.2, men for at opnå en stærk kommunikativ kompetence er det altså nødvendigt at udvikle sit intersprog. Det til formål præsenterer Fotos og Ellis i det følgende flere tilgange.

5.4.1 Fotos: Tasks i grammatikundervisningen for EFL-lærere

I sine undersøgelser af grammatikundervisning i EFL-sammenhænge lægger Fotos vægt på, at eksplicit grammatikundervisning er essentielt for, at lærerne kan opnå "high levels of accuracy in the target language, even when communicative opportunities to encounter target forms are abundant" (2002:137). Under eksplicit grammatikundervisning italesættes arbejdet med grammatiske strukturer af underviseren, og lærerne ved således altid, hvilke strukturer, der er i fokus. Den eksplicite tilgang hjælper lærerne til både at trække på allerede opbygget viden om en given struktur og til at øge deres opmærksomhed omkring strukturen i deres arbejde. Denne type kan med fordel suppleres af mere kontekst-fokuseret undervisning efterfulgt af feedback med fokus på elevernes fejl og på hvordan den grammatiske struktur er anvendt i en kontekst (2002:137, 1998:303). Af dette kan udledes, at grammatikundervisning optimalt set bør opbygges efter følgende format:

- "(1) explicit grammar instruction, preferably 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).

Tilegnelsen af simple såvel som komplekse strukturer fremmes ved ovennævnte format, men pkt. 2 er særligt vigtigt ved de komplekse strukturer, hvor kommunikation er afgørende for lærernes tilegnelse (151).

En af de største udfordringer ved kommunikativ sprogundervisning for EFL-lærere er, at lærerne hurtigt fravælger L2 og i stedet kommunikerer på det sprog, de taler til dagligt. For at tvinge lærerne til at kommunikere på L2 foreslår Fotos, at der arbejdes med *structure-based tasks*; tasks, der kombinerer grammatisk fokus og kommunikativ interaktion og dermed støtter "learners to notice grammar forms... through communicative activities rather than fill-in-the-blank or sentence production activities" (143). Tasks er opgaver, der er indholds- og betydningsorienterede, og de spiller generelt en central rolle i kommunikativ sprogundervisningen (Nunan & Lamb 2001:31), idet de fremmer kommunikative formål med kommunikationen: "Det der skaber dette kommunikative formål, er at task'en er en problemløsningsopgave, og det der driver kommunikationen frem, er ønsket om at nå til et resultat" (Pedersen 2001:14). Anvender man tasks i EFL-klasseværelset får lærerne således mulighed for at indgå i meningsfuld interaktion, der fordrer, at de forstår og anvender L2 (Fotos 1998:306). Indtænker man structure-based tasks i undervisningen vil grammatikken spille en central rolle.

Task til brug i grammatikundervisning kan have enten et implicit eller eksplicit grammatisk fokus: I en implicit structure-based task vil den grammatiske målstruktur være et middel til at kommunikere om indholdet i den givne task, mens den grammatiske målstruktur i den eksplicite structure-based task vil være centrum for kommunikationen; den vil være det, der tales om (Fotos 2002:144-150). Det betyder, at termen 'eksplicit' i forbindelse med grammatikundervisning rummer to betydninger: 1) 'Eksplicit grammatikundervisning' angiver, som tidligere beskrevet, at lærerne ved, at de nu arbejder med grammatik i en kontekst, og hvilke grammatiske strukturer, der er på spil. 2) 'Eksplicit grammatisk task' dækker over en task, hvor den grammatiske struktur er centrum for interaktionen. Man kan med andre ord eksekvere eksplicit grammatikundervisning uden, at man behøver gøre det i en eksplicit grammatisk task; lærere behøver ikke arbejde med problemløsning direkte relateret til grammatik for at vide, at der er grammatisk læring på spil.

Structure-based tasks styrker ikke kun lærernes grammatiske forståelse, men skaber også sammenhæng i engelskundervisningen: "the grammar-based tasks circumvent the problems of being viewed as frivolous activities lacking a clear tie-in with the course syllabus" (150). Lærerne

vil således gennem tasks øge deres bevidsthed om, hvorfor grammatisk forståelse er relevant, når de får lov at anvende deres viden i praksis.

5.4.2 Ellis: Metodiske muligheder ved udvikling af materiale til grammatikundervisning

Hvor Fotos i afsnittet ovenfor forholder sig til structure-based tasks, fokuserer Ellis på induktivt arbejde. Efter at have konkluderet, at tidens grammatikbøger er prægede af deduktive metoder, gør Ellis det klart, at man med fordel kan lade lærnere opdage målstrukturernes selv som 'feltlingvister' (2002:161, 176). Hertil knytter sig to teoretiske forhold: 1) Betydningen af eksplicit viden i SLA og 2) værdien af metoden 'at opdage selv' i forhold til indlæring.

Det første punkt forholder sig til betydningen af hhv. eksplicit og implicit viden om L2. Det overordnede mål med grammatikundervisning er som nævnt at udvikle lærnernes intersprog, og et led i denne proces er at omdanne eksplicit viden til implicit viden – det sidste vil sige grammatisk viden de intuitivt og automatisk kan anvende i praksis (162). Desværre er det ifølge Ellis næsten umuligt at tvinge implicit viden nedover lærnere, idet de tilegner sig forskellige målstrukturer på forskellige tidspunkter. Derfor må man i stedet sikre, at lærnerens eksplicitte grammatiske viden udvikler sig – dvs. viden om hvordan sproget fungerer, som ikke automatisk omsættes til praksis (162). Håbet er, at lærneren gennem arbejdet med en grammatisk struktur med tiden vil konvertere sin eksplicitte viden til implicit viden, og det er således centralt, at lærnerne tilegner sig eksplicit viden.

Den eksplicitte viden kan lærnerne bl.a. tilegne sig induktivt ved at opdage dem selv jf. andet teoretiske forhold ovenfor. I tilknytning hertil lister Ellis flere fordele:

- 1) Det er motiverende selv at skulle finde en regel
- 2) Den induktive tilgang fordrer hypotesedannelse
- 3) At opdage regler selv kan skabe forståelse for et sprogs grammatik, som ikke kan udledes af grammatikbøger
- 4) Den induktive tilgang træner lærnerens evne til at lære (2002:164-165)

Den induktive men eksplicitte metode, hvor lærnerne selv skal finde systemer og regler i sproget, har vist sig at være ligeså effektiv til at tilegne sig præcis eksplicit viden som deduktiv grammatikundervisning, hvor de grammatiske regler præsenteres for lærnerne, inden deres arbejde med disse regler begynder (165). Samtidigt kan induktiv undervisning praktiseres mens lærnerne

kommunikerer med hinanden, idet grammatik kan være et samtaleemne i sig selv (en explicit structure-based task, se afsnit 5.4.1).

Udover Ellis' fire listede fordele ved den induktive metode fremmer metoden også lørnernes *noticing* færdigheder. Noticing omhandler lørnerens 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 lørnerne finde alle forekomster af en specifik struktur i en tekst eller på forhånd selv markere strukturen i en tekst, som lørnerne skal læse igennem. På den måde bevidstgøres lørnerne om den ønskede struktur (Ellis 2002:166-167).

At lørnerne bevidstgøres om en specifik struktur sikrer dog ikke, at de opnår fuld forståelse for, hvordan strukturen fungerer. Til at løse den udfordring foreslår Ellis *input-processing instruction*. Her modarbejdes lørnernes fejllantagelser om en struktur ved at bede lørnerne være særligt opmærksom på strukturen i en tekst. For at få et udbytte af denne metode opstiller Ellis forskellige kriterier:

1. "Teach only one thing at a time
2. keep meaning in focus
3. learners must do something with the input
4. use both oral and written input
5. move from sentences to connected discourse" (2002:170)

Kombineres denne tilgang med explicit grammatikundervisning styrkes ikke kun lørnernes forståelse af målstrukturen, men også lørnernes evne til at anvende den (171).

5.5 Nygaard: Integreret grammatikundervisning i en dansk kontekst

Efter ovenfor at have præsenteret læringsteori med fokus på samarbejde, interaktion og grammatikundervisning i et internationalt perspektiv, vil fokus i det følgende være på grammatikundervisning i en dansk kontekst. I sin undersøgelse af, hvordan dette foregår på danske, almene gymnasier, fandt Nygaard, at den parallelle grammatikundervisning, der forløber isoleret fra den øvrige undervisning i tekster, fortsat er den mest udbredte, og at grammatikundervisning integreret i den øvrige undervisning bliver praktiseret næstmindst i gymnasierne, kun overgået af implicit grammatikundervisning (2011:156-57). Denne tendens er naturligvis problematisk, når forskning viser, at lørnerne lærer mere, hvis grammatikundervisningen integreres i den øvrige undervisning (Fotos 1998, 2002; Ellis 2002). En af

Nygaards centrale pointer er, at konteksten er en overset og helt central faktor for, hvor meget en lærer lærer, og at denne vigtige kontekst udebliver fra grammatikundervisningen, når denne praktiseres parallelt (2011:293). Dertil problematiserer Nygaard læreplanens bestemmelser for grammatikundervisning på engelsk A på STX: "There is no explicit stance with regard to language understanding and approach, just like suggestions on how to teach English grammar have to be deduced from reading between the lines" (2011:295). Med *language understanding* refererer Nygaard til *sprogsyn* – hvorfor skal vi lære sprog? Hvad skal vi bruge det til? – og med *approach* forholder Nygaard sig til de manglende beskrivelser af det *læringsyn*, der ligger til grund for læreplanen – hvordan skal vi praktisere (grammatik)undervisning? Som allerede nævnt i afsnit 5.2 advokerer Andersen og Fernández for, at et eksplicit forhold til sprog- og læringsyn er væsentligt, når der undervises i grammatik (2010:7). Det er derfor i dette speciale centralt af belyse, hvordan læreplanen for engelsk b på HF forholder sig til sprog- og læringsyn.

5.6 Læreplanens rammer for engelsk HF-b

Hvor Nygaard (2011) problematiserer, at lærerplanen for engelsk STX-a ikke forholder sig til sprog- og læringsyn, er situationen en ganske anden for engelsk HF-b. I forhold til sprogsyn gør læreplanen for engelsk HF-b klart, at engelskundervisningen skal være anvendelsesorienteret: "Uddannelsens anvendelsesorienterede profil indebærer, at undervisningen i fagets sproglige dimension tilrettelægges med vægten på brugen af sproget" (Undervisningsministeriet 2013: pkt. 3.1). Kursisterne skal tilegne sig engelsksproglige kompetencer så de aktivt kan anvende dem til kommunikation og formidling, og her er altså tale om et funktionelt sprogsyn. I forhold til læringsyn fokuserer læreplanen på, at "[d]er skal arbejdes med lytte-, læse- og kommunikationsstrategier... Kursisternes egen sprogproduktion i skrift og tale skal prioriteres højt" (Undervisningsministeriet 2013: pkt. 3.1). Dette er udtryk for et konstruktivistisk læringsyn, hvor eleverne gennem input og output forventes at kunne udvikle deres intersprog. Men selvom fokus er på den enkelte kursists sprogproduktion, så skal arbejdet også "understøtte kursisternes generelle kompetenceudvikling, herunder deres evne til samarbejde og til at arbejde i selvstyrende grupper" (Undervisningsministeriet 2013: pkt. 3.2). Det betyder, at også det socio-kulturelle læringsyn, der betragter lærerens kontekst som central for deres sproglige udvikling, er central. Samlet skal engelsk HF-b fremme kommunikative kompetencer og

formidlingskompetencer (Undervisningsministeriet 2013: pkt. 3.1), hvilket harmonerer med mit sprog- og læringssyn (jf. afsnit 5.2).

5.6.1 Engelsk HF-b: Kernestof

Kernestoffet for engelsk HF-b består af følgende:

1. "det engelske sprogs grammatik, ortografi og tegnsætning
2. udtale, ordforråd og idiomatik
3. kommunikationsstrategier, standardsprog og variation
4. det engelske sprog som globalt kommunikationssprog
5. forskellige typer nyere litterære tekster, ikke-litterære tekster og mediestof, herunder film
6. tekstanalytiske begreber
7. væsentlige historiske, kulturelle og samfundsmæssige forhold i Storbritannien og USA
8. historiske og aktuelle forhold i andre dele af den engelsktalende verden"

(Undervisningsministeriet 2013: pkt. 2.2).

Af disse er pkt. 1, 5 og 6 centrale for dette speciales undervisningsforløb, der sætter fokus på, hvordan arbejdet med grammatik kan implementeres i arbejdet med en litterær tekst og i samspil med det tekstanalytiske begreb 'fortæller'. Det ville også have været oplagt at inddrage pkt. 7, eftersom *the Hunger Games* udspiller sig i fremtidens Nordamerika. Det samme gælder pkt. 2: Især ordforrådstræning vil være oplagt i arbejdet med en roman, der rummer for kursisterne nye ord, og dette arbejde ville komplementere arbejdet med tekstens grammatik godt. Hvor dette speciale primært inddrager *The Hunger Games* som en litterær tekst, ville 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 ville teksten også fungere godt i samspil med klassiske, dystopiske, amerikanske værker som Orwells *1984* (1949) og Bradburys *Fahrenheit 451* (1953), og romanen ville desuden også kunne indgå i tværfaglige forløb om fx overvågning. Netop tværfaglighed er et generelt krav til fagene på HF (Undervisningsministeriet 2013: pkt. 3.4). Der ligger med andre ord et stort potentiale for forskellige typer af forløb, hvilket cementerer romanens potentielle værdi i undervisningssammenhænge.

I vejledningen til læreplanen præciseres det desuden, hvordan engelskfaget forventes at arbejde med tekster og sprog: "Et karakteristisk træk ved den måde faget engelsk læser tekster på er, at det tekstanalytiske niveau inddrager sproglige fænomener, som er karakteris[tis]ke for en teksts stil, fx ordforråd og syntaks" (Undervisningsministeriet 2010:8). Det er således ikke blot oplagt at integrere grammatikundervisningen i arbejdet med tekster, men forventeligt! Det samme gør sig gældende for engelsk STX-a, som var genstandsfeltet for Nygaards undersøgelse, og alligevel viste hendes undersøgelse, at denne inddragelse kun i ringe grad fandt sted. Behovet for og vigtigheden af at belyse, hvordan denne integration i praksis kan udforme sig bliver hermed fremhævet endnu engang.

5.6.2 Engelsk HF-b: Didaktiske principper og eksamen

Udover den i introduktionen berørte anvendelsesorienterede profil er et centralt, didaktisk princip for engelsk HF-b-undervisningen en vekslen mellem deduktive og induktive metoder. Vejledningen til læreplanen pointerer: "Undervisning i grammatik kan udmærket gøres induktiv eller varieres med induktiv undervisning ved at lade kursisterne gøre iagttagelser i autentisk og korrekt engelsk og herudfra formulere og opstille enkle regler for sproglig korrekthed" (Undervisningsministeriet 2010:14). Der lægges altså op til, at kursisterne selv skal have mulighed for at udlede grammatiske regler fremfor traditionelt at blive præsenteret for dem af underviseren. Til trods for den korte varighed af dette speciales undervisningsforløb vil det være muligt at implementere både den anvendelsesorienterede profil og en vekslen mellem deduktive og induktive metoder i tråd med teori af Ellis (se afsnit 5.4.2).

I læreplanen fremgår det også, at "Kursisternes egen sprogproduktion i skrift og tale skal prioriteres højt... Arbejdssproget er primært engelsk" (Undervisningsministeriet 2013: pkt. 3.1). Det engelske sprog skal være dominerende i undervisningen og arbejdsformerne skal udvælges således, at kursisterne aktiveres i undervisningen og selv producerer sprog i både skrift og tale.

Ifølge Fotos forventer EFL-lørnere typisk formel grammatikundervisning, idet de ikke oplever at kunne opnå tilstrækkelig grammatisk kompetence uden denne type undervisning – kompetencer de fx skal bruge for at kunne bestå eksamen (2002:136). I relation hertil er det væsentligt at bemærke, at eksamensopgaverne for engelsk HF-b i disse år digitaliseres, og i den nye eksamensopgave rummer opgave et-fem alle kontekstualiserede grammatikopgaver: Elevernes beherskelse af grammatiske strukturer testes i et anvendelsesorienteret perspektiv, idet

disse besvarelser skærper deres sproglige fokus på den tekst, de derefter måtte vælge at analysere i opgave seks (Materialeplatformen⁹). Det betyder, at kursisterne fremadrettet i højere grad har behov for undervisning i, hvordan grammatisk viden kan anvendes i praksis fremfor blot eksplicit viden om grammatikkens regler. Denne eksamensform lægger op til integreret grammatikundervisning, der vil styrke kursisternes kompetencer i at anvende sproget og dermed forberede dem optimalt til deres afsluttende eksamen og til at anvende sproget efter endt ungdomsuddannelse.

6. Integreret grammatikundervisning hos 1.r, Viborg Gymnasium og HF

Hvor afsnit fem præsenterede rammen for undervisningsforløbet, mit sprog- og læringssyn, centrale elementer fra læreplan og vejledning for engelsk HF-b og ikke mindst forskellige læringsteoretiske perspektiver, vil afsnit seks behandle den praktiske afprøvning af den hypotese, at en stilistisk analyse kan anvendes til grammatikundervisning på HF. Dette afsnit rummer således generelle og didaktiske overvejelser for undervisningsforløbet jf. den præsenterede læringsteori i afsnit fem, en diskussion af forløbet med udgangspunkt i kursisternes skriftlige evaluering gennem et spørgeskema og mundtlige evaluering i plenum, kommentarerer fra klassen daglige underviser, Trine Bierregaard, og mine egne refleksioner over de tre undervisningsmoduler.

6.1 Generelle overvejelser

Det overordnede mål med specialets undervisningsforløb var, at kursisterne skulle stifte bekendtskab med integreret grammatikundervisning og opnå indsigt i, hvordan man kan nuancere en karakteristik af en fortæller gennem analyse af sætningsfragmenter, modalverber og fremtidskonstruktioner. Målet var dermed ikke, at eleverne fejlfrit herefter ville kunne anvende alle tre strukturer, men at de tog første skridt på vejen derhen. Som baggrund herfor skulle kursisterne læse kapitel 3 af *The Hunger Games* til første modul, kapitel 11 til andet modul og kapitel 25 til tredje modul. Dette afsnit rummer didaktiske overvejelser for de tre moduler jf. den præsenterede læringsteori i afsnit fem; fulde undervisningsbeskrivelser for de tre moduler findes i bilag 4.

⁹ Materialeplatformen rummer læringsressourcer for undervisere, studerende og elever, herunder også digitale eksamenssæt for engelsk HF-b. Det kræver UNI-login at tilgå materialeplatformen.

1.r blev udvalgt til specialets undervisningsforløb, da kursisterne ifølge Trine har et relativt højt niveau, hvilket virkede essentielt de komplekse grammatiske strukturer taget i betragtning. Samtidigt gav det mulighed for at arbejde sammen med Trine, der har mange års erfaring med undervisning i både gymnasiet og som ekstern lektor på en teopæd.-uddannelsen ved Syddansk Universitet. På baggrund af Trines kendskab til klassen vurderede vi, at de tre udvalgte grammatiske strukturer for de fleste kursister ville placere sig indenfor zone for nærmeste udvikling (Vygotzky, se afsnit 5.3.1). Trine gjorde opmærksom på, at enkelte kursister næsten ingen engelskkundskaber besidder, og jeg var derfor bevidst om, at de tre grammatiske strukturer sandsynligvis ville være på for svære og dermed udenfor nærmeste udviklingszone for enkelte kursister. Min plan var, at jeg ville stilladsere disse elever ud fra level E og forhåbentligt løfte dem til et minimum af forståelse for de tre strukturer. Det lykkedes dog ikke til fulde. Jeg vender tilbage til stilladseringen i mine overvejelser for de enkelte moduler og derudover også i afsnit 6.3, hvor jeg diskuterer resultaterne af kursisternes udbytte og evaluering af forløbet.

Jeg var i alle tre moduler eksplicit omkring grammatikkens rolle i forløbet, og jeg gjorde dermed kursisterne bevidste om, at arbejdet med grammatikken var at betragte som grammatikundervisning, sådan som Fotos anbefaler (2002:137), om end den måske adskilte sig fra deres tidligere erfaringer med grammatikundervisning.

6.1.1 Didaktiske overvejelser for første modul, d. 20. april 2017

Første modul tilrettelagde jeg uden større kendskab til kursisterne. Jeg prioriterede derfor gennemgående opsamling i plenum for at have føling med kursisternes forståelse. Derudover var det af høj prioritet, at al undervisning foregik på engelsk jf. læreplanen (se afsnit 5.6.2). Det grammatiske fokus for modul 1 var sætningsfragmenter, som blev integreret i en karakteristik af fortælleren, Katniss, på baggrund af kapitel 3 af *The Hunger Games*.

6.1.1.1 Introduktion

Ved modulets begyndelse introducerede jeg mig selv og mit speciale. Det centrale var her at stimulere den fællesskabsfølelse som Hall karakteriserer som vigtig for lørnernes L2-tilegnelse (2000:289). Kursisterne skulle føle sig som en del af noget større; som en del af et projekt, hvis formål er at styrke grammatikundervisningen på HF. Med introduktionen af specialets overordnede formål på plads, introducerede jeg rammen for forløbet ved at vise *The Hunger Games*-trailer (Lionsgate 2011: n.p.). Således fik kursisterne input fra både billeder, lyd og det

læste kapitel, og vi havde hermed alle et ensartet helhedsindtryk af universet, som kapitel 3 alene ikke ville kunne skabe. Det gjorde det nemmere for mig sidenhen kun at have ét fokus – sætningsfragmenter – i min undervisning, som Ellis foreslår (2002:170).

Inden arbejdet med disse skulle kursisterne dog introduceres for det tekstanalytiske begreb, som alle tre kursusgange ville forholde sig til: Fortælleren – et begreb, som kursisterne har stiftet bekendtskab med tidligere i deres skolegang. Kursisterne diskuterede i par på engelsk, hvordan man karakteriserer en fortæller og blev hermed tvunget til at producere output. Eftersom de skulle forholde sig til engelske fortæller-termer, måtte samtalen som minimum til dels foregå på engelsk, hvilket ifølge Fotos (2002:143) kan være en stor udfordring at sikre. I plenum lod jeg dernæst kursisterne komme med forslag til, hvordan man karakteriserer en fortæller; ved mangel på korrekt terminologi, lod jeg det først de andre kursister supplere, og herefter supplerede jeg selv. Grundlaget for at bede kursistersnes supplere hinanden var Dysthes begreb *optag* (1997:63): Hvis kursisterne kunne supplere hinanden og sammen nå frem til, hvordan man karakteriserer en fortæller, ville det forhåbentligt igen skabe den ovennævnte fællesskabsfølelse. Selve metoden til karakteristik af en fortæller skulle tage form af repetition af tidligere undervisning, så det nye kun var sætningsfragmenterne.

6.1.1.2 Sætningsfragmenter

Med fortællerterminologien på plads gik vi videre til sætningsfragmenterne gennem en femminutters individuel hurtigskrivningsøvelse, hvor kursisterne skulle forestille sig, at de nu var inde i hovedet på Katniss. Kursisterne kendte til selve handlingsforløbet omkring Katniss' afsked med familie og venner, og hurtigskrivningsøvelsen skulle øge deres bevidsthed om sætningsstrukturerne og samtidigt få dem til at producere skriftligt output. 1.r arbejder i forvejen med omlagt skriftlighed¹⁰ og er derfor vant til at skrive individuelt i undervisningen (bilag 3). Kursisterne skulle nu sætte sig i Katniss' sted og forholde sig til oplevelsen i the Justice Building samt hendes forhold til de andre Tributes uden hensyn til grammatik. En af pointerne for første modul var, at sætningsfragmenterne skaber en tæt forbindelse til Katniss' tanker, som det fremgår af min stilistiske analyse i afsnit 4.1.

¹⁰ "betegnelsen for en proces, hvor eleverne arbejder med deres skriftlige opgaver på skolerne - med hjælp og vejledning fra lærerne - i stedet for hjemme" (Hansen & Van Laer 2012: n.p.).

Efter skriveøvelsen skulle kursisterne derfor forholde sig til deres sætningstyper. Kursisterne udledte her induktivt karakteristika for sætningsfragmenter, som foreslået af Ellis (2002:164-165) og foreskrevet af læreplanen (Undervisningsministeriet 2013: pkt. 3.1). Vi diskuterede herefter, hvad der definerer en sætning og et sætningsfragment baseret på Hjulmand og Schwartz (2012:24, 44) og Simmons (2016:389). Fotos anbefaler, at man præsenterer den grammatiske struktur først, lader lørnerne arbejde med dem, og derefter samler op (2002:151), og jeg gennemgik derfor efter skriveøvelsen de særlige karakteristika for sætningsfragmenter. Kursisterne fik først mulighed for i plenum at komme med inputs til, hvad der definerer en sætning, og jeg supplerede derefter, så alle kursister havde kendskab til begrebet 'sætningsfragment'. Herefter arbejdede de i grupper med en både eksplicit og implicit structure-based task, der forholdt sig til, hvordan sætningsfragmenterne karakteriserer fortælleren i *The Hunger Games*.

6.1.1.3 Gruppearbejde

Grupperne blev sammensat af Trine, der har indgående kendskab til kursisterne faglige niveau og indbyrdes relationer, og kursisterne blev herudfra sat sammen således, at der var gode muligheder for stilladsring; tanken var, at de dygtige kursister vil stilladsere de svagere kursister og dermed agere 'more capable peers' (Vygotsky 1978:86). Kursisterne var modtagelige for alle levels af stilladsring, alle levels var i spil, og kursisterne lykkedes også til en hvis grad med at understøtte hinandens læring. Desværre gav flere kursister som nævnt udtryk for, at de ikke i løbet af dette modul nåede til en forståelse for konceptet sætningsfragmenter. Det vender jeg tilbage til i afsnit 6.3.

I grupperne arbejdede kursisterne med en implicit structure-based task omhandlende, hvordan sproget i form af sætningsfragmenter kan være med til at karakterisere Katniss for læseren. Tasken kombinerede et grammatisk fokus med kommunikativ interaktion som anbefalet af Fotos (2002:143). Arbejdet baserede sig på udvalgte citater fra kapitel tre (se bilag 6), som blev udvalgt med henblik på *noticing*. Ellis pointerer, at for at sikre en effekt ved noticing kræves *input-processing instruction*: "1) Teach only one thing at a time, 2) keep meaning in focus, 3) learners must do something with the input, 4) use both oral and written input, 5) move from sentences to connected discourse" (2002:170). Eftersom kursisterne allerede kendte til arbejdet med fortællerrøller, var det nye i denne task arbejdet med sætningsfragmenterne, og hvilken betydning de har – 'meaning' var med andre ord i centrum. Kursisterne anvendte aktivt den nye viden til at

karaktisere Katniss og producerede både mundtligt output gennem diskussioner og skriftligt output gennem skriveøvelse og notetagning i grupperne. Endeligt bevægede vi os fra sætningsniveau i gruppearbejdet til at udlede en generel karakteristik af Katniss i løbet af modulet.

Som nævnt ovenfor anbefaler Fotos, at der samles op efter endt task-arbejde, og det gjorde vi derfor i plenum. Her diskuterede vi, hvordan fragmenterne karakteriserede Katniss og forholdt os igen til, hvad der udgør et fragment. Jeg arbejdede aktivt med Dysthes begreber *autentiske spørgsmål* og *optag* (1997:62-63). Kursisterne skulle gennem autentiske spørgsmål selv være med til at forme analysen, og jeg havde derfor ikke fastlagt, hvad deres analyse skulle vise. Samtidigt genbrugte jeg kursisternes egne ord gennem optag, når jeg førte analyse og fortolkning videre i såvel gruppearbejdet som i plenum for at anerkende deres arbejde. I sine kommentarer til undervisningen forholder Trine sig til, at jeg lykkes med både autentiske spørgsmål og optag. Hun noterer sig, at jeg gav kursisterne god tid til at overveje svar og skabte tillid mellem underviser og kursister til trods for, at der er i visse tilfælde opstod tvivl om, hvorvidt jeg stillede retoriske eller autentiske spørgsmål – en problematik, der blev afhjulpet efter første modul (bilag 10). Jeg valgte i undervisningen at strække mig langt i forhold til, hvad jeg ville acceptere som gangbar analyse for at skabe trykthed i klassen – en tilgang Trine vurderer skabte tillid i klasserummet (bilag 10) – men samtidigt overdrev jeg ikke ros af kursisterne analyser, som befandt sig på et begynderniveau.

Udover betydningen af at stille åbne, autentiske spørgsmål, fastslår Hall, at det er vigtigt for klasseinteraktionen, at lærerne kan mærke underviserens egen passion for det, der undervises i (2000:290). Denne lod jeg skinne igennem ved at tale i rosende vendinger om *The Hunger Games* og ved at fortælle om min passion for arbejdet med grammatik og stilistik; at ord og sprog er bevismateriale i tekstanalyse, og dermed det, der sikrer god argumentation – om det så er i undervisningen eller i virkeligheden – hvilket ifølge Trine skabte motivation blandt kursisterne. Hun tilføjer, at jeg ved at vise traileren for *The Hunger Games* derudover også tog udgangspunkt i kursisternes forforståelse, hvilket igen øgede deres motivation (bilag 10).

6.1.1.4 Sætningsfragmenter og den anvendelsesorienterede profil

Et vigtigt element i undervisningen på HF er, at kursisterne bevidstgøres om, hvordan undervisningens indhold kan anvendes i den virkelige verden. Derfor præsenterede jeg kort kursisterne for et uddrag fra Hillary Clintons *Campaign Launch Speech* (Time 2015: n.p.), der rummer fragmenter (bilag 5), og vi talte kort om fragmenternes effekt i plenum.

Endeligt forholdt vi os til, hvordan kursisterne selv kunne anvende sætningsfragmenter i deres skrivning. Jeg kunne have præsenteret dette indledende i undervisningen, men eftersom kursisterne aldrig havde beskæftiget sig med sætningsfragmenter før, havde de fra undervisningens begyndelse intet grundlag for at kunne forholde sig til, hvad de ville kunne bruges til. Samtidigt var det en del af min undervisning, at kursisterne induktivt skulle nå frem til, hvilken værdi sætningsfragmenter har. Dette element ville gå tabt, hvis jeg introducerede det fra undervisningens begyndelse. Til at illustrere hvordan kursisterne kunne variere deres skrivning med sætningsfragmenter, viste jeg dem et eksempel på, hvad variation inkl. sætningsfragmenter kan gøre for en tekst (bilag 5) og gav dem ideer til, hvornår de ville kunne anvende denne form for variation: Essays, jobansøgninger, taler, diskussioner, etc. Trine pointerer i forhold hertil, at det anvendelsesorienterede aspekt hævede kursisternes motivation for arbejdet med strukturerne, og det samme gjorde sekvenseringen af undervisningen, der sikrede, at arbejdet med de grammatiske strukturer ikke blev ensformigt (bilag 10). Dermed undgik jeg den risiko Duff indskærper for, at arbejdet med specifikke lingvistiske strukturer kan blive langtrukket og dermed sænke lørnernes motivation (2000:135).

6.1.2 Didaktiske overvejelser for andet modul, d. 21. april 2017

Kursisterne demonstrerede i første modul lav deltagelse i plenumdiskussionerne, mens de til gengæld arbejdede godt i grupper, hvorfor jeg nedsatte mængden af plenumarbejde i modul 2. Derudover blev det i første modul tydeligt, at kursisterne ikke var parate til udelukkende engelsksproget undervisning, og enkelte elementer af modul 2 blev derfor gennemført på dansk. Dem vender jeg tilbage til. Andet modul omhandlede modalverber, og hvordan disse kan anvendes til karakteristik af fortælleren i *The Hunger Games* ud fra kapitel 11.

Modulet blev introduceret med en kort opsummering af modul et og det overordnede mål med forløbet. Det gav kursisterne mulighed for at producere output om allerede gennemgået materiale, og jeg uddybede, hvad *fragment* betyder. *Fragment* blev her forklaret på dansk for at sikre, at kursisterne forstod, efter det ikke havde været tydeligt med de engelske forklaringer i modul et. Det valgte sprog spillede i modul to en stor rolle i stilladseringen af kursisterne, og derfor foregik flere sekvenser af modul to på dansk – dog fortsat med blik for, at kursisterne skulle producere engelsk output for at fremme deres sproglige udvikling.

Efter introduktionen skulle kursisterne arbejde i par med en eksplicit structure-based task, hvor kursisterne arbejdede induktivt med modalverberne som foreslået af Ellis (2002:164-165). De skulle her udarbejde en oversigt over Katniss' tanker og dernæst opstille disse i en mindmapstruktur. Alle tankerne skulle rumme minimum et af følgende modalverber: *Will, would, must, might, may, can, could, should* (bilag 5 og 6). Kursisterne havde tidligere arbejdet med netop modalverber og ved eksplicit fokus på disse, gav jeg kursisterne mulighed for at trække på tidligere tilegnet viden (Fotos 2002:137). Kursisterne skulle i deres mindmap citere direkte fra kapitel 11 for at fremme *noticing* af, hvordan modalverberne anvendes korrekt. Kursisterne skulle dernæst forholde sig til, hvordan vi ved, at vi i disse citater har med overvejelser at gøre. Gennem diskussion i parrene udledte kursisterne modalverbernes karakteristika og producerede samtidigt mundtligt og skriftligt engelsk output. Skulle kursisterne ikke være i stand til at rammesætte modalverbernes karakteristika, ville det induktive arbejde i tasken forhåbentligt have fremmet deres motivation for at lære om strukturen gennem input (jf. Ellis 2002:164-165). Deduktivt gennemgik jeg derefter de vigtigste karakteristika for modalverber på klassen og lod desuden klassen vide, at de kunne finde beskrivelser af de enkelte modalverber i deres elektroniske grammatiksystem ENGGRAM¹¹. Det gjorde jeg igen, fordi modalverber vurderes at være komplicerede strukturer, der ifølge Fotos (2002:151) kræver en formel instruktion og altså ikke kan tilegnes funktionelt alene. Jeg aftalte i modulet med kursisterne, at jeg ville slå mere over på dansk, hvis de til gengæld ville slå mere over på engelsk, hvilket øgede deres engelske output. Jeg gennemførte herefter min formelle instruktion i modalverber på dansk og refererede igen til ENGGRAM.

6.1.2.1 Stilladsering

Kursisterne skulle nu i grupper forholde sig til udvalgte citater fra kapitel 11 og i den forbindelse afgøre, hvilken effekt modalverber har på teksten. Herefter skulle de udskifte modalverberne med andre modalverber for igennem kontrasterne at blive bekendt med verbernes semantiske forskelle. De skulle dernæst fortolke, hvordan både de oprindelige og de nyindsatte modalverber karakteriserer Katniss. I opgaven bad jeg kursisterne besøge ENGGRAM og finde den beskrivelse af hvert modalverb, der matcher anvendelsen i *The Hunger Games*, og med dette nye input skulle

¹¹ ENGGRAM rummer "komplet grammatisk materiale til undervisning på gymnasialt niveau" (Minlæring n.p.). Det kræver login at tilgå ENGGRAM, der er en del af den digitale læringsplatform www.minlaering.dk.

de igen afgøre, hvordan modalverberne karakteriserer Katniss. Ved tvivl havde jeg mulighed for at anvende forskellige niveauer af stilladsring:

- Level E: Analysere et modalverbum for kursisten via beskrivelserne på ENGGRAM og lave en fortolkning
- Level D: Forklare, at kursisten skulle anvende beskrivelser på ENGGRAM og derefter overveje, hvad netop dette verbum fortæller os noget om Katniss
- Level C: Foreslå kursisten at forholde sig til ENGGRAMs beskrivelse af det modalverbum, kursisten måtte have udfordringer med
- Level B: Foreslå kursisten at forholde sig til ENGGRAMs beskrivelser af modalverber
- Level A: Anerkende kursistens frustration, men i første omgang ikke referere til, hvad kursisten kunne gøre for at løse det (jf. Beed, Hawkins & Roller 1991:650).

Samtidigt havde jeg helt overordnet mulighed for at veksle mellem det engelske og det danske sprog for at fremme forståelsen. Mit udgangspunkt var dog altid engelsk og det danske kom kun i spil, hvis kursisterne krævede høj stilladsring. Hver gruppe skulle med den implicite structure-based task også gøre sig klar til at præsentere to elementer, der karakteriserer Katniss, i plenum. Dette tvang dem til at reflektere over og diskutere, hvordan de skulle formulere sig på klassen og fremmede dermed engelsk output i gruppearbejdet. Samtidigt sikrede det output fra flere forskellige kursister i den efterfølgende diskussion i plenum. Jeg var, som Duff gør opmærksom på, bevidst om, at vi her arbejder længe og udpræget med samme struktur og lod derfor kursisterne komme til orde med fortolkninger, så fokus på den grammatiske struktur ikke blev for langtrukket. Jeg stillede desuden kursisterne mange spørgsmål for igen at demonstrere min egen passion (jf. Hall 2000:290).

6.1.2.2 Inddragelse af filmadaptionen af *The Hunger Games*

Efter præsentationerne skulle kursisterne se et klip fra filmatisering af *The Hunger Games*, og klippet matchede det afsnit af kapitlet, som de netop havde arbejdet med. Pointen var her, at modalverberne i romanen kan give et indblik i Katniss' tanker på en måde, som det ikke kan lade sig gøre at overføre direkte til film. I filmklippet må Katniss' tanker i stedet illustreres gennem ansigtsudtryk, panorering, og ved at vise billeder fra hendes hjem i District 12. Kursisterne diskuterede forskellene mellem filmklip og roman ved en walk'n'talk, og igen skabte de output.

Denne gang var der lagt op til løsere referencer til, hvilken rolle modalverberne spillede i romanen og hvorfor denne rolle ikke kopieres direkte til filmen – igen for at undgå at kursisterne skulle tabe motivationen jf. Duff. Samtidigt skabte den mere kommunikative task variation i den ellers stillesiddende undervisning en fredag eftermiddag. Efter en kort opsamling, holdt jeg et oplæg om, hvordan modalverberne kan anvendes til andet end tekstanalyse, og jeg tilgodeså dermed igen HF's anvendelsesorienterede profil.

6.1.3 Didaktiske overvejelser for tredje modul, d. 25. april 2017

Tredje modul omhandlede fremtidskonstruktioner, og hvordan disse kan anvendes til karakteristik af fortælleren i *The Hunger Games* baseret på kapitel 25. Eftersom der i dette modul også skulle afvikles evaluering, var der kun ca. 60 minutter til selve undervisningen. I de to foregående moduler havde jeg i begge tilfælde udvalgt citater, som udgjorde det udsnit af kapitlerne, som kursisterne skulle arbejde med. I tredje modul kunne jeg for variationen og progressionens skyld have givet dem til opgave selv at finde gode citater, men grundet den stramme tidsplan valgte jeg i stedet at gentage metoden fra de to foregående moduler. Flere af metoderne fra de tidligere moduler gik desuden igen (se bilag 4). Det var denne tirsdag morgen kl. 8 tydeligt at mærke, at kursisterne var væsentligt mindre aktive end de havde været fredag. Jeg valgte derfor igen at holde diskussioner i plenum på et minimum og i stedet lade diskussionerne foregå i grupperne.

Kursisterne skulle i tredje modul indledningsvist lave en hurtigskrivningsøvelse på engelsk over spørgsmålet "Hvad skal du lave i sommerferien?", og jeg pålagde dem at begynde første sætning med "This summer I will..." for at sikre, at kursisterne forstod rammen for, hvordan de skulle formulere sig. Torsdag havde jeg observeret, at enkelte kursister misforstod opgaven og udtrykte sig i tredjeperson frem for førsteperson, og denne misforståelse ville jeg gerne imødegå her. Med øvelsen blev kursisterne tvunget til at producere skriftligt output og skulle efter endt hurtigskrivning undersøge, hvilke strukturer de havde brugt til at udtrykke fremtid og overveje, om andre strukturer kunne have været mere korrekte. De skulle her igen inddrage ENGGRAMs beskrivelser af, hvordan forskellige fremtidskonstruktioner semantisk adskiller sig fra hinanden.

Herefter gennemgik jeg kort på dansk de to fremtidskonstruktioner, 'to be to + infinitiv' og 'will + infinitiv', der anvendes i uddragene fra kapitel 25 og også 'I'm going to + infinitiv', fordi jeg forventede, at flere kursister ville anvende denne form. Kursisterne fik altså mulighed for at

forholde sig til strukturerne i en selvforfattet tekst om et almindeligt hverdagsemne, der underbygger behovet for kommunikativ kompetence, inden vi skiftede fokus til Katniss.

I forhold til, hvordan fremtidskonstruktioner kan karakterisere Katniss, skulle kursisterne i grupper arbejde med en kombineret eksplicit og implicit structure-based task, hvor de skulle undersøge de udvalgte citater og svare på, hvordan Katniss udtrykker fremtid (eksplicit), hvorfor hun refererer til fremtiden (implicit) og hvordan det påvirker hende at tænke på fremtiden (implicit).

Dernæst perspektiverede jeg til et uddrag fra artiklen "Britain will face 'very hefty bill' for Brexit, EU Commission President Jean-Claude Juncker warns" (Dearden 2017: n.p.). Jeg italesatte her, hvordan Juncker forsøger at skræmme briterne fra at gøre alvor af Brexit ved at tale om fremtidige konsekvenser. Jeg læste uddraget fra artiklen op for kursisterne for både at øge det engelske input, men også for at sikre, at kursisterne havde fokus på hele teksten og ikke kun de markerede fremtidskonstruktioner (se bilag 5). Fra denne autentiske tekst lavede jeg en overgang til, hvordan kursisterne selv kan få brug for at kunne udtrykke fremtid, og jeg lagde her vægt på kommunikation i et internationalt arbejdsmiljø.

Herfra påbegyndte vi evalueringen af forløbet, og resten af modulet foregik derfor på dansk. Jeg havde observeret i kursisternes hurtigskrivningsopgaver, at nogle kursister havde svært ved at formulere sig på skrift på engelsk, og jeg ønskede ikke, at dette skulle forringe kursisternes evne til at besvare spørgeskemaet. Først bad jeg kursisterne om i grupper at reflektere over, hvordan vi samlet set kunne karakterisere Katniss på baggrund af sætningsfragmenter, modalverber og fremtidskonstruktioner, men jeg lavede ikke en fælles opsamling på dette, da jeg ikke ville lægge ord i munden på kursisterne inden spørgeskemaundersøgelsen. Jeg bad også kursisterne diskutere fordele og ulemper ved integreret grammatikundervisning.

Herefter fulgte introduktion til og besvarelse af spørgeskemaet og endeligt rundede vi forløbet af med en snak om, hvordan de havde oplevet forløbet og hvad de så som fordele og ulemper ved integreret grammatikundervisning. Resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen og drøftelserne i plenum (bilag 8 og 9) vil indgå i diskussionen af materialet nedenfor. Først følger dog et afsnit om de metodiske overvejelser for spørgeskemaundersøgelsen.

6.2 Metodiske overvejelser for spørgeskemaundersøgelse

Som afrunding på specialets undervisningsforløb skulle kursisterne i par diskutere deres forhold til integreret grammatikundervisning og hvordan sætningsfragmenter, fremtidskonstruktioner og modalverber kan anvendes til karakteristik af Katniss. Kursisterne ville herigennem blive sporet ind på den evaluering af forløbet, der herefter fulgte i form af et spørgeskema. Spørgeskemaet kan ses i bilag 7.

Den kvantitative tilgang til evaluering via en spørgeskemaundersøgelse er valgt af flere årsager: For det første vil det styrke undersøgelsen at have både min, Trine Bierregaards og kursisternes egen vurdering af, hvordan undervisningsmaterialet har fungeret. Kursisterne selv var lærnere i dette forløb, og derfor er 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 af afvikle. For det tredje var det vigtigt, at alle kursister 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 kursister. Dette blev søgt sikret gennem indledende diskussion af centrale elementer i grupper som beskrevet ovenfor, dernæst ved at lade kursisterne 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, jeg ikke havde inddraget i spørgeskemaet. Endelig fik de mulighed for efterfølgende at sende mig mails med yderligere kommentarer, hvilket ingen dog benyttede jeg af.

6.2.1 Målgruppe

Min målgruppe for spørgeskemaet var kursisterne selv. Hvorvidt det ville være muligt at nå en svarprocent på 70, som Marckmann og Hansen definerer som minimumsgrænsen i en valid spørgeskemaundersøgelse (2008:21), afhang af kursisternes fremmøde. Der er ifølge Trine 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. Dette er vilkårene for en undersøgelse af denne størrelse hos en enkelt HF-klasse. Det betyder, at jeg udelukkende undersøgte, hvordan integreret grammatikundervisning i strukturerne sætningsfragmenter, fremtidskonstruktioner og modalverber i forbindelse med *The Hunger Games* fungerede i 1.r ud fra det fremmøde, som 1.r praktiserede, og jeg kan dermed ikke udlede af undersøgelsen, hvordan materialet ville fungere i andre HF-klasser. Marckmann og Hansen

pointerer, at sandsynligheden for at nå de 70% øges, hvis spørgeskemaet appellerer til respondenternes – dvs. kursisternes – egeninteresse (2008:21). Respondenterne måtte i dette speciales 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 dem. Dog besvarede de i dette tilfælde skemaerne, fordi det blev dem pålagt som en del af undervisningen, og det fordrede ikke nødvendigvis de mest reelle svar.

Kursisterne blev på forhånd gjort opmærksomme på, at alle besvarelser var anonyme. Anonymiteten pointeredes, fordi Trine med tiden skal eksaminere dem, og det var væsentligt, at kursisterne ikke frygtede, at resultaterne af undersøgelsen ville kunne påvirke forholdet mellem dem og Trine negativt. Ifølge Jeppesen og Rosenmeier 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 koncentrere sig mere om at give gode svar (2008b:68). Kursisterne blev derfor oplyst om, at de vil kunne tilgå resultatet af undersøgelsen via Aalborg Universitets hjemmeside.

6.2.2 Spørgsmålstyper

Spørgeskemaet blev indledt med en afdækning af, hvor mange respondenter undersøgelsen rummer, og hvor mange, der har deltaget i de forskellige moduler. Jeppesen og 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 kursisterne 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. De sidste tre spørgsmål var – som spørgsmål 2-4 – holdningsspørgsmål, og her skulle kursisterne reflektere over samspillet mellem form og indhold i undervisningen.

Spørgsmål 2 i mit spørgeskema var af meget bred karakter. Dette var et bevidst valg, idet jeg netop indledningsvist ønskede "en bred eller overordnet indsigt i en problematik" (Rosenmeier & Jeppesen 2008a:78-79). Jeg var dog bevidst om, at respondenterne her vil have tendens til at udtrykke højere tilfredshed end ved mere specifikke spørgsmål (jf. Rosenmeier & Jeppesen

2008a:79). Jeg undersøgte fra begyndelsen overordnet, hvad kursisterne syntes om undervisningsforløbet. Det gjorde jeg, fordi deres egen motivation er vigtig for indlæringen (Vinther 2014:83), og det er derfor vigtigt for materialets anvendelighed, at kursisterne fandt materialet interessant. Disse introduktionsspørgsmål blev fulgt op af tre vidensspørgsmål, idet det er essentielt, om kursisterne har forstået essensen af det, vi arbejder med. Undersøgelsen tog ikke højde for, hvilken viden kursisterne havde inden forløbet begyndte, da rammen for dette speciale har ikke gjort det muligt at udføre præ- og posttests. Jeg kontrollerede derfor kun kursisternes forståelse af de mest centrale aspekter af forløbet og lod dem formulere deres læringsudbytte selv. 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 kursisterne ikke ville forstå dem og som resultat deraf kunne blive demotiverede ift. at svare. Samtidigt spurgtes der kun om én ting ad gangen for igen at fremme spørgeskemaets gennemskuelighed. Spørgsmålene blev præsenteret samlet, idet den elektroniske platform Surveyplanet.com dermed tillader, at kursisterne kunne gå tilbage og uddybe deres svar, hvis de skulle have tid til overs, når de var igennem de ni spørgsmål. Surveyplanet.com vender jeg tilbage til.

Dernæst rummede spørgeskemaet primært åbne spørgsmål. Det betyder, at undersøgelsen er kvantitativ, men samtidigt blev kursisternes 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. Jeg valgte dog at inddrage enkelte lukkede spørgsmål (spørgsmål 1 og 3), idet det her var muligt at opstille dækkende svarmuligheder. De lukkede spørgsmål er valgt, idet det var hurtigere for kursisterne at besvare og hurtigere for mig at bearbejde efterfølgende. Ved primært at anvende åbne spørgsmål fik kursisterne mulighed for at reflektere over deres indlæring og at sætte ord på til fordel for både dem selv og specialet.

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).

Målet hermed var at optimere spørgsmålenes gyldighed: "At spørgsmålene måler det [jeg] ønsker at måle og ikke noget andet." (Jeppesen & Rosenmeier 2008a:92). Men samtidigt var det umuligt for mig som underviser den ene dag at fremme elevernes motivation ved at udtrykke begejstring for integreret grammatikundervisning, for så den næste dag at forholde mig komplet objektivt til denne type undervisning.

6.2.3 Tilgængelighed

Kursisterne skulle som nævnt udfylde spørgeskemaerne digitalt via Surveyplanet.com.

Spørgeskemaet blev gjort tilgængeligt umiddelbart inden respondenterne skulle udfylde det og lukkedes kort derefter igen. Kursisterne vil således ikke kunne tilgå spørgeskemaet igen.

Kursisterne fik 15 minutter til at besvare spørgsmålene, men eftersom her i højere grad var tale om en evaluering af materialet end en reel test af kursisters viden, var målet ikke at presse dem på tid. Da der var hhv. fem og et minut tilbage fik kursisterne besked, så de forhåbentligt ville nå igennem alle spørgsmålene på den aftalte tid. For at give kursisterne mulighed for at sende mig ekstra kommentarer efterfølgende, fremgik min e-mailadresse af skemaet og af det materiale, vi arbejdede med på klassen.

Den digitale løsning blev valgt, idet skemaet da faldt naturligt ind i undervisningen. Samtidigt lttede de digitale spørgeskemaer efterfølgende arbejdsbyrden ift. at transskribere de udfyldte skemaer og dernæst analysere resultaterne. Endvidere var målet at øge kursisters 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 kursisterne ville besøge andre hjemmesider end den planlagte, mens de burde udfylde spørgeskemaerne. Det vurderedes dog, at fordelene vægtede højere end ulemperne i dette tilfælde.

6.2.4 Behandling af resultater

Surveyplanet.com anonymiserede kursisters besvarelser af spørgeskemaerne automatisk. Derudover genererede softwaren diagrammer over spørgeskemaets to lukkede spørgsmål, spørgsmål 1 og 3, mens softwaren for de øvrige 7 spørgsmål opstillede lister med besvarelser. Hver respondent blev af softwaren tildelt et nummer (R1-R17), og det er således muligt at krydstjekke respondenternes svar på tværs af spørgsmålene. Alle besvarelser fremgår af bilag 8.

Ved behandling af respondenternes besvarelser af de åbne spørgsmål, har jeg overordnet set søgt generelle mønstre og forholdt mig til, hvordan disse besvarer specialets

problemformulering. Udover de generelle mønstre har jeg forholdt mig til besvarelser, der eventuelt falder udenfor det generelle billede – såkaldte *outliers* (Agresti & Finlay 2009:40) – og kontrolleret, om der er konsensus i respondenternes besvarelser af spørgsmål, der er gensidigt afhængige af hinanden. Hvis respondenterne fx i spørgsmål 7 svarede, at det vigtigste, de har lært, er, hvordan sætningsfragmenter kan karakterisere en fortæller, men i spørgsmål 4 demonstrerer, at de reelt ikke har tilegnet sig viden herom, er det selvsagt problematisk.

Ud fra ovenstående kan metoden til analyse af kursisternes evaluering af forløbet karakteriseret ved en 'bunden op'-tilgang. Kursisternes svar har været afgørende for, hvordan jeg efterfølgende har kunnet gruppere og behandle dem, og alle grupperinger er således kvalitative og bunder i kursisternes besvarelser.

For nogle spørgsmål har det været muligt at male med en bred, kvalitativ pensel og tale ud fra gennemgående punkter i kursisternes svar. Det er tilfældet for de to første vidensspørgsmål – spørgsmål 4 og 5 – og til dels spørgsmål 6 og 9. For andre spørgsmål har det ikke været muligt. Spørgsmål 7 har jeg 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 forsøges også inddelt i en række kategorier, og jeg forholder mig her til, 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 kursisternes generelle opfattelse af forløbet, diskuteres sammen med spørgsmål 3. Det skyldes, at kursisterne i spørgsmål 2 har valgt at kommentere på 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 mm. – og afsluttende at forholde sig til afvigende respondenter.

6.3 Diskussion af undervisningsforløb

Diskussionen af forløbet tager udgangspunkt i kursisternes skriftlige evaluering gennem spørgeskemaundersøgelsen (se afsnit 6.2 og bilag 8), men inddrager også kursisternes mundtlige evaluering (bilag 9), klassens egen lærer, Trine Bierregaards, refleksioner over forløbet (bilag 10) og mine refleksioner over forløbet (bilag 11). Spørgeskemaundersøgelsen bygger på besvarelser

fra 17 respondenter, der ikke alle har været 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 6.2 kræver en valid spørgeskemaundersøgelse en svarprocent på 70, men grundet højt fravær har det ikke været muligt i dette tilfælde. Alle fremmødte kursister til tredje modul udfyldte dog spørgeskemaet. En høj fraværprocent er ifølge Trine en naturlig del af hverdagen på HF, og det vurderes derfor, at fraværet afspejler virkeligheden i 1.r. I de følgende afsnit citerer jeg løbende respondenterne, og de mange stavefejl er i alle tilfælde respondenternes egne (se bilag 8).

6.3.1 Kursisternes generelle oplevelse af forløbet og det faglige niveau

Kursisterne 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, bilag 8)
- "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).

Kursisterne 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. Samtidigt gav kursisterne 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).

Kursisterne foreslog, at mere tid ville have fremmet forståelsen, og dette bakkes op af både Trine (bilag 10) og jeg selv (bilag 11): Kursisterne 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 og derudover suppleret med integreret grammatikundervisning i mere simple strukturer, idet det ville have skabt mere luft og variation. Især arbejdet med sætningsfragmenterne skabte frustrationer i klassen. Både fordi dette var klassens første møde med integreret grammatikundervisning – og jeg måske havde undervurderet, hvor stor en omvæltning det ville være at arbejde med sprog på denne måde – men også fordi strukturen i sig selv er kompleks og krævede, at kursisterne havde et minimum af kendskab til sætningsopbygning, hvilket ikke var tilfældet for alle. Kursisterne gav i den mundtlige evaluering udtryk for, at det var krævende at omvende sit tankesæt til en ny type grammatikundervisning (bilag 9). Det betød i praksis, at jeg i første modul ikke kun underviste i én struktur, som anbefalet af Ellis (2002:170), men derimod to: Sætningsfragmenter og det at arbejde med integreret grammatikundervisning.

Til trods for at flere af kursisterne gav udtryk for, at forløbet var udfordrende, angav hele 70,6 % af respondenterne, svarende til 12 kursister, at niveauet var passende, mens 23,5%, svarende til fire kursister, angav, at niveauet var højt. Størstedelen vurderede altså, at selvom de fandt forløbet udfordrende, var niveauet fortsat passende. Det påviser, at kursisterne gerne vil udfordres i L2-undervisningen og ikke afskrækkes af undervisning i emner, der måske ligger lidt udenfor deres zone for nærmeste udvikling. 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 lærners ZPD (2002:162). Som underviser må man derfor i stedet give lærnerne 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 omtalte strukturer vurderes at være over lærnerens generelle niveau.

5,9 % svarende til én respondent svarede, at niveauet var for lavt. Det formodes, at her er tale om R17, som i spørgsmål 7 angav, at vedkommende ikke lærte noget af forløbet, fordi vedkommende allerede kendte strukturerne (bilag 8). R17 er en outlier og gav dermed svar, der var generelt afvigende fra resten af klassen. R17 gav udtryk for, at niveauet var 'alt for lavt', men respondentens besvarelser af vidensspørgsmålene indikerer, at vedkommende ikke mestrer de tre strukturer: I spørgsmål 5 forholder R17 sig ikke til strukturen, der her er sætningsfragmenter, og i

spørgsmål 6 og 7 besvarer respondenten slet ikke spørgsmålene (bilag 8). Kombineret med Trines iagttagelser (bilag 10), mine egne oplevelser (bilag 11) og de øvrige respondenters svar, er R17's svar ikke sigende for klassens generelle opfattelse af forløbet.

6.3.2 Sætningsfragmenter i integreret grammatikundervisning

I spørgsmål 5 skulle kursisterne forholde sig til, hvordan sætningsfragmenter kan anvendes i en karakteristik af romanens fortæller. Det helt centrale og gennemgående element i kursisternes besvarelser var her et fokus på Katniss' tanker (R1, R3, R4, R5, R6, R8, R10, R14, R15, bilag 8). Kun enkelte kursister formåede dog at sætte konkrete ord på, hvordan sætningsfragmenterne konstrueres, og hvordan de kan forbindes til Katniss' tanker:

- "hvordan hun tænker, fordi det er uden subjekt og verb og kun måske et ord af hvad hun tænker lige nu" (R4)
- "Hun er handlekraftig og tænker meget over tingene, men hun handler også instinktivt. Man får et indblik i hendes tankestrøm" (R10)
- "Hver gang Katniss ser noget, går der noget tid før hun forklarer hvad det er hun ser og hvad det betyder for hende - hun er ikke specielt god til at involvere folk" (R13)
- "Vi kommer tæt på Katniss tanker. Vi ved hvad det er hun snakker om. "I suddenly recognize, a mockingjay". Vi kommer helt tæt på. "A mockingjay" er det fragment" (R14)

R4 forholder sig til, hvad der karakteriserer et fragment, og at fragmenter kan give os et øjebliksbillede af, hvad Katniss tænker; R10 tager begrebet 'tankestrøm' i brug og karakteriserer resultatet af brugen af sætningsfragmenter herudfra; R13 forholder sig til det at præsupponere information gennem sætningsfragmenter – dog uden af anvende termen *præsupposition* – og at Katniss her ikke tager hensyn til læseren; og R14 fokuserer også på præsuppositioner – igen uden at anvende termen – og forsøger formentligt at citere "I suddenly recognize it. A mockingjay" (Collins 2009:49). Dette eksempel har vi arbejdet med i forløbet, og kursisten er på vej mod en forståelse af, at Katniss først ser denne mockingjay og derefter inddrager læseren i, hvad det er hun ser. Til trods for, at flere respondenter i spørgsmål 9 angiver, at arbejdet med sætningsfragmenter var meget udfordrende (R3, R16, bilag 8), har en stor del altså opnået et minimum af kendskab til, hvordan sætningsfragmenter kan karakterisere en fortæller. To af kursisterne angiver endda i spørgsmål 8, at netop viden om sætningsfragmenter var det vigtigste, de tillærte sig (R10, R16). Ift. R16 er det dog misvisende, at vedkommende ikke har besvaret

spørgsmål 4 omhandlende, hvordan Katniss kan karakteriseres ud fra sætningsfragmenter. Det tyder på, at R16 måske reelt set ikke er nået langt i tilegnelsen af den nye struktur, hvorimod R10 tydeligvis er længere i tilegnelsen af strukturen ud fra besvarelsen i spørgsmål 4 som angivet ovenfor.

Det er samtidigt væsentligt, at to respondenter (R2 og R16) ikke har besvaret spørgsmålet og at to respondenternes svar (R17 og R7) reelt ikke demonstrerer en basal viden om strukturen. Der tegner sig hermed et billede af, at få kursister har fået et relativt stort udbytte af arbejdet med fragmenter, få elever har ikke fået et udbytte, og den store midtergruppe har alle tilegnet sig en basal viden om, at der er en forbindelse mellem Katniss' brug af sætningsfragmenter og hendes tanker. Netop denne forbindelse var en af hovedpointerne i undervisningen (se bilag 5) og vurderes som værende acceptabel for 1.r.

Ved evalueringen af modulet med Trine vurderede hun, at kursisterne generelt havde en god forståelse for simple (korte) fragmenter, men at de længere fragmenter voldte problemer. Det skyldtes formentligt, at ikke alle kursister var i stand til at analysere en sætning, og slet ikke, hvis fx fragmenterne rummede ledsætninger, som tilfældet var i nogle af de udvalgte fragmenter fra *The Hunger Games* (se bilag 6). Det vurderes derfor, at 1.r generelt har tilegnet sig en grundlæggende viden om, hvordan sætningsfragmenter kan anvendes, men at der vil være behov for yderligere arbejde med strukturen for at opnå en bred forståelse og omdanne den nye eksplicite viden til implicit viden. Trine selv foreslår, at det ville være oplagt at inddrage integreret grammatikundervisning i sætningsfragmenter som optakt til retorisk analyse. Det samme lagde jeg op til ved perspektivering til Hillary Clintons *Campaign Launch Speech*, og der er således grundlag for videre arbejde med sætningsfragmenterne hos 1.r.

6.3.3 Modalitet i integreret grammatikundervisning

Som resultat af lav deltagelse i klassediskussionerne i første modul nedprioriterede jeg arbejdet i plenum i andet modul til fordel for mere gruppearbejde og en walk'n'talk. Hvor vi i modul et samlede op på, hvilken effekt sætningsfragmenterne havde, diskuterede jeg det i andet modul i stedet med de forskellige grupper. Det betød, at kursisterne i højere grad selv nåede frem til deres resultater i grupperne end tilfældet var i første modul. Alligevel demonstrerer evalueringen i spørgsmål 5 relativt strømlinede resultater. Et fællestræk i evalueringen af arbejdet med modalverber er igen et fokus på Katniss' tanker (R1, R5, R6, R10, R13, R14, bilag 8). Yderligere

karakteriseres Katniss gennemgående som værende usikker (R3, R4, R6, R7, R12, R14, R15), og R5 berører også sandsynlighed (dvs. epistemisk modalitet). Det betyder, at størstedelen af kursisterne igen demonstrerer, at de har tilegnet sig viden om emnet. Svarene demonstrer yderligere, at de tilegnede kompetencer er mere nuancerede end tilfældet var ved sætningsfragmenter:

- "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 kursisterne formår at koble modalverberne med Katniss' tanker og en form for usikkerhed, er det forskelligt, hvordan de fortolker disse resultater. Hun karakteriseres både som handlekraftig (R1) og tøvende (R7), og begge dele kan være korrekte. Desværre underbygger kursisterne ikke deres svar, og det er derfor svært at vurdere, som de har analytisk belæg for deres respektive fortolkninger. Svarene afspejler muligvis, at jeg har diskuteret forskellige fortolkninger med grupperne alt efter, hvad de selv var nået frem til. Katniss er handlekraftig, ja, men inden hun handler, er hun også ofte tøvende og analytisk, som det fremgår af min stilistiske analyse i afsnit fire.

Som ved sætningsfragmenterne viser det sig også ift. modalverber, at enkelte kursister ikke har tilegnet sig kompetencer, der gør det muligt for dem at besvare vidensspørgsmålet. R17 svarer ikke på spørgsmålet, og R11 svarer så bredt, at det ikke demonstrerer specifik viden ift. modalverber. R2 og R8 har valgt ikke at besvare spørgsmålet, og som ved sætningsfragmenterne vil det derfor være nødvendigt at arbejde videre med modalverberne for at sikre en bredere forståelse.

Samlet vurderes det, at kursisterne ift. modalverber har opnået et generelt godt udbytte af den integrerede grammatikundervisning. Selvom enkelte kursister i spørgsmål 9 efterspørger 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 kursisternes færdigheder i at anvende citater i deres analyse til at underbygge deres fortolkning. Ifølge Trine er kursisterne endnu ikke påbegyndt arbejdet med essays, og de er derfor endnu ikke skolede i at underbygge påstande med citater; kompetencer, som kursisterne vil tilegne sig gennem naturlig progression i løbet af 2.HF.

6.3.4 Fremtidskonstruktioner i integreret grammatikundervisning

Undervisningen i fremtidskonstruktioner fandt sted i et morgenmodul, og kursisterne var trætte; et forhold, der ikke kan planlægges udenom, men som påvirkede undervisningen, og som formentligt er afspejlet i besvarelserne af spørgsmål 6 (bilag 8). Alligevel lykkedes 10 ud af 17 respondenter med at demonstrere et minimum af forståelse for, hvordan Katniss kan karakteriseres ud fra brugen af fremtidskonstruktioner. De har gennemgående svært ved at skelne mellem forskellen på effekten af modalverber vs. effekten af fremtidskonstruktioner, men det er her værd at bemærke, at effekten af de to i realiteten også placerer sig tæt op af hinanden. Begge konstruktioner afspejler Katniss' tankemønster – en karakteristik som R10, R11, R13 og R16 forholder sig til i besvarelsen af spørgsmål 6 – og begge konstruktioner afspejler Katniss' usikkerhed, hvilket pointeres af R4, R6, R10, R12 og R16. Der er altså et tydeligt overlap mellem effekten af de to konstruktioner, og kun en mindre gruppe kursister formår at demonstrere en større forståelse, som gør dem i stand til mere præcist at formulere, hvad fremtidskonstruktioner kan:

- "At hun taler i fremtid, som om at hun ligesom planlægger tingene, for hvordan hun skal overleve" (R9)
- "Det får igen hende til at virke som en der tænker meget over tingene. Hun er dog mere usikker og ved ikke hvad hun skal gøre pga, Peeta. Det får hende til at virke meget bange og rådvild" (R10)
- "Katniss vejer mulige udfald af en situation op imod hinanden, så hun ved hvad hun skal foretage sig i nutiden" (R13)
- "Hun ved, at hendes beslutninger vil have konsekvenser i fremtiden" (R15)
- "Igen viser hendes brug af fremtidskonstruktioner at hun er usikker, bange og ikke hvad hun skal gøre. Hendes indre dialog, hvor hun prøver at gennemskue konsekvenserne af hendes overvejelser" (R16)

Det er tydeligt, at kursisterne generelt er lykkedes med at forstå forbindelsen mellem kapitlets fremtidskonstruktioner og Katniss' tanker og usikkerhed, men samtidigt også, at mere undervisning og arbejde med strukturerne er nødvendigt, såfremt kursisterne skal kunne adskille effekten af fremtidskonstruktioner og modalverber. R1, R2 og R14 har ikke besvaret spørgsmålet, mens R17 igen ikke forholder sig til det, der spørges om.

6.3.5 Kursisternes vurdering af egen læring

Kursisternes vurdering af, hvad det vigtigste, de har lært, er, inddeler sig i tre kategorier: Den første gruppe bestående af seks kursister forholder sig til, hvad de har lært rent grammatisk – både generelt (R4 og R6, bilag 8) og i forhold til enten modalverber (R7, R14) eller sætningsfragmenter (R10, R16). I sin besvarelse af de tre vidensspørgsmål demonstrerer R6 dog, at vedkommende kun har tilegnet sig et minimum af forståelse for de tre konstruktioner, idet de tre svar lyder: "med at hvelke tanker hun har" (R6, spørgsmål 4), "Hvelken tanker der køre rundt, og hvordan hun er, sikker, usikker" (R6, spørgsmål 5) og "Om hun er sikker at det skal ske. Usikkerhed" (R6, spørgsmål 6). Respondenten demonstrerer således ikke forståelse for, hvordan de enkelte strukturer fungerer, men nærmere hvordan de på et overordnet plan kan anvendes i fortolkningen af Katniss.

Den anden gruppe bestående af fire kursister forholder sig til betydningen af ordvalg:

- "At grammatik og måden man skriver på, har stor betydning for hvordan tekster forstås" (R5)
- "At det virkelig har en stor betydning, hvordan du formulere dig på skrift, på engelsk" (R9)
- "Hvor meget ordvalg kan påvirke en læsers forståelse af en karakter" (R13)
- "Hvordan forskellige ord, der på overfladen mener det samme, kan have variere i betydningen" (R15).

R9 har i vidensspørgsmålene vist en lav tilegnelse af strukturerne, men forholder sig alligevel her til en ny bevidsthed om ords betydning. R5 demonstrerer især i forbindelse med modalverberne en større forståelse end R9, men besvarer spørgsmålene om de andre strukturer i mere generelle termer. R13 og R15 har i vidensspørgsmålene demonstreret dybere viden omkring de tre grammatiske strukturer, og de formår således i spørgsmål 7 at løfte sig til et generelt niveau og reflektere over en generel effekt af de forskellige sproglige strukturer, de har tilegnet sig. Det er

altså kursister på forskellige niveauer, der anser det at forstå betydningen af, hvordan man formulerer sig, som det vigtigste, de har lært.

Endeligt består den tredje gruppe af tre kursister, der forholder sig til arbejdet med integreret grammatikundervisning (R3, R11 og R12). De anser selve metoden som det vigtigste de har lært af forløbet.

R1 har ikke besvaret spørgsmålet og R2 udtrykker med "Lidt det hele, tror jeg" generel tilfredshed med sit udbytte, mens den manglende besvarelse af alle vidensspørgsmål vidner om, at kursistens udbytte formentligt har været lavt. R8 svarer "at man skal ikke give hurtigt op selv om det er svært i starten" og forholder sig derudover til de muligheder, de nytilegnede strukturer har i et anvendelsesorienteret perspektiv. Desværre formår kursisten kun at demonstrere en god forståelse af sætningsfragmenterne og altså ikke af de andre to strukturer i vidensspørgsmålene.

Det viser sig altså, at arbejdet med integreret grammatikundervisning i 1.r har bragt forskellige typer af læring med sig. Det må formodes, at svarene fra gruppe to og gruppe tre bunder i, at forløbet her var kursisternes første møde med integreret grammatikundervisning. Tilbage er da kun gruppe et, der fokuserer på de forskellige grammatiske strukturer som det vigtigste, de har lært. Med implementering af integreret grammatikundervisning i den daglige undervisning vil flere kursister formentlig placere sig i denne kategori, og de vil således have tillært sig grammatik.

6.3.6 Det bedste ved undervisningsforløbet

På samme måde som ved spørgsmål 7 lister kursisterne ved besvarelse af spørgsmål 8 mange forskellige elementer, som de mener udmærkede sig ved forløbet.

Fem kursister er begejstrede for valget af *The Hunger Games* som ramme i forløbet (R3, R6, R7, R11, R13, bilag 8) og de bekræfter dermed det, diverse bestsellerlister viser, som beskrevet i indledningen: Hunger Games-universet er populært og genkendeligt blandt unge, og dermed motiverer det de unge til at arbejde med emnet.

Fire kursister (R9, R10, R15, R16) fremhæver den integrerede grammatikundervisning som det bedste – i R15's tilfælde med ordene "nye måder at arbejde på". Disse respondenter overlapper ikke dem, der fremhævede 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 betoner yderligere positivt, at deres kendte, elektroniske

grammatikbog, ENGGRAM, blev integreret i arbejdet også. R7 er dermed den syvende kursist, der omtaler arbejdet med grammatik.

De mange forskelligartede svar vidner om, at den brogede gruppe af kursister er tiltrukket af forskellige typer undervisning, og flere nævner da også variation som det bedste ved forløbet (R2, R12, R13). Netop variation pointerer Trine også som værende et afgørende element for fastholdelse af kursisternes motivation (bilag 10).

Endelig viser det sig, at undervisningens form er afhængig af underviseren: R8 omtaler betydningen af kontrol i undervisningen, og R17 anvender termerne "attitude" og "passion" (bilag 8). 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.

6.3.7 Forslag til forbedring af undervisningsforløb

Kursisternes forslag til forbedringer stemmer overens med både mine refleksioner (bilag 10) og Trines input (bilag 10), og det drejer sig primært om tid. Kursisterne ville gerne have haft tid og mulighed for at gå mere i dybden med materialet (R2, R3, R5, R9, R12, R16, bilag 8): 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. Den begrænsede tid til rådighed betød også, at nogle af arbejdsformerne gik igen i alle tre moduler, og her efterspørger to kursister (R14, R17) 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 jeg gjorde i mit, som allerede diskuteret i afsnit 6.3.1. Derudover ville 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 2013: n.p.), eller andre af listede forslag fra afsnit 5.6.1. Det ville skabe plads til mere variation i undervisningen og dermed tilgodese de store forskelle, der er på kursisterne. Der var dog i dette forløb indtænkt mange forskellige arbejdsformer, herunder bl.a. individuel hurtigskrivning og bearbejdning af skrivning i forhold til både romanen og kursisternes egen virkelighed, pararbejde 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,

hvilket også pointeres af Trine (bilag 10). Mere variation ville 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 kursist (R15, bilag 8) efterspørger mere undervisning på dansk. Som det fremgår af mine didaktiske overvejelser, valgte jeg i samråd med Trine i andet og tredje modul at give plads til enkelte danske forklaringer for at sikre, at kursisterne forstod især grammatikken. Det sikrede ifølge Trine et mere passende niveau (bilag 10). Men eftersom L2 tillæres gennem input og output og deraf udvikling af intersprog (Hedevang 2003:13) på netop L2 ville det ikke være fordelagtigt at inddrage mere dansk i undervisningen. Det er muligt, at det ville have været *nemmere* for kursisterne, hvis mere foregik på dansk, men det havde ikke øget deres læringsudbytte ift. det engelske sprog. Som det fremgår af læreplanen skal det primære arbejdssprog i undervisningen være engelsk (Undervisningsministeriet 2013: pkt. 3.1); hvis kursisterne generelt ikke kunne følge med i den engelsksprogede undervisning, var niveauet i undervisningen for højt! Der er dog kun én kursist, der nævner det i evalueringen, og derfor vurderer jeg som Trine (bilag 10), at det ikke var et generelt problem.

Baseret på de didaktiske overvejelser præsenteret i afsnit 6.1 og dette afsnits diskussion af forløbet står det klart, at stilistiske analyser har stort potentiale som baggrund for integreret grammatikundervisning på HF. Den integrerede grammatikundervisning bør dog spredes udover et længere undervisningsforløb for at tilgodese flest mulige kursister i den brede elevgruppe, der kendetegner 1.r. Forløbet hos 1.r. illustrerer, at en udførlig stilistisk analyse som den præsenterede i dette speciales afsnit fire ikke er nødvendig som baggrund for et undervisningsforløb for, at kursisterne kan opnå et udbytte af den integrerede grammatikundervisning; ved komplekse strukturer kan der med fordel arbejdes med udvalgte citater, der optimerer kursisternes 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 kursisterne positivt på stor variation, og dette må derfor indtænkes som et bærende element i undervisningen for at imødegå kursisternes behov. Endeligt må man som underviser være bevidst om, at enkelte kursister ikke i dette forløb 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 kursisterne på et

tidspunkt, hvor disse strukturer kan betegnes som værende indenfor deres nærmeste udviklingszone, hvilket igen taler for variation som et centralt element i den integrerede grammatikundervisning.

7. Konklusion

Som præsenteret i indledningen og løbende gennem projektet er dette speciales formål todelt og bevæger sig fra stilistisk analyse til integreret grammatikundervisning ud fra følgende problemformulering:

- Med henblik på udvikling af undervisningsmateriale vil jeg gennem en stilistisk analyse af udvalgte kapitler af *The Hunger Games* undersøge, hvordan sætningsfragmenter, fremtidskonstruktioner og modalitet karakteriserer romanens fortæller, Katniss.
- Med afsæt i den stilistiske analyse ønsker jeg at udvikle, afprøve og diskutere undervisningsmateriale til integreret grammatikundervisning til engelsk HF-b med henblik på at teste den hypotese, at stilistisk analyse kan danne baggrund for integreret grammatikundervisning på HF.

7.1 Resultater af stilistisk analyse af *The Hunger Games*

Baseret på specialets stilistiske analyse af kapitel 3, 11 og 25 i *The Hunger Games* kan fortælleren, Katniss, karakteriseres som en autodiegetisk fortæller, der umiddelbart og ufiltreret giver indblik i egne tanker. Dette indblik etableres med sætningsfragmenter, fremtidskonstruktioner, modalitet og potentielt flere ikke berørte strukturer. Med sætningsfragmenterne skabes der spænding og dramatik, som øger romanens intensitet og dermed fastholder læseren, og fastholdelsen faciliteres yderligere gennem brug af præsuppositioner i sætningsfragmenterne, idet læseren hermed oplever romanens univers på samme intense vis som Katniss. Den tætte relation til Katniss' tanker styrkes yderligere gennem implementering af fremtidskonstruktioner og modalitet. Gennem fremtidskonstruktioner demonstrerer Katniss sin evne til at visualisere fremtidige konsekvenser af nutidige valg og herfra demonstrerer hun en evne til at træffe rationelle beslutninger præget af stor kynisme. Dog viser det sig også, at Katniss' rationelle sans svækkes i takt med, at hun udvikler tætte bånd til Peeta, hvilket fører til en grad af handlingslammelse. Modaliteten demonstrerer, at Katniss er i stand til at visualisere hypotetiske konsekvenser, og at hun anvender disse som beslutningsgrundlag, men også at hendes evne til at træffe beslutninger

er stærkest, når hun kun forholder sig til øjeblikket. Derfor er der også et overlap mellem effekten af fremtidskonstruktioner og modalitet i karakteriseringen af Katniss. Den primært epistemiske modalitet reflekterer desuden Katniss' opfattelse af sine omgivelser, og denne er ofte præget af *negative shading*, der slører de øvrige karakterers intentioner og i stedet yderligere fremhæver Katniss' fortolkninger. Den negative *shading* skaber dermed ikke blot et indblik i fortællingens handling og karakterer, men også i Katniss' fortolkning af begge og dermed også i hendes eget kodeks for, hvordan mennesker bør opføre sig. Katniss kan dermed samlet karakteriseres som en multifaceret fortæller, der er pessimistisk og kynisk, men som samtidigt gennemgår en udvikling og formår at sikre både sin egen og Peetas overlevelse takket været rationelle beslutninger og handlekraft.

7.2 Integreret grammatikundervisning i praksis

På baggrund af den stilistiske analyse og fortolkning har det været muligt at udvikle materiale til integreret grammatikundervisning til engelsk HF-b hos 1.r. Det korte undervisningsforløb viste, at kursisterne såvel som den daglige underviser, Trine Bjerregaard, og jeg selv var begejstrede for arbejdet med *The Hunger Games* og samtidigt, at kursisterne fandt metoden motiverende og lærerig. Kursisterne demonstrerede generelt en basal tilegnelse af de tre strukturer, og det vurderes, at udbyttet ville kunne hæves ved at implementere den integrerede grammatikundervisning i arbejdet med andre kernekompetencer omtalt i læreplanen, idet dette ville skabe en mindre koncentreret undervisningsform. Forløbet ville her også drage fordel af mere tid til de enkelte strukturer. Kursisterne fandt især sætningsfragmenterne udfordrende, og denne struktur kunne derfor formentlig med fordel trænes senere i kursisternes uddannelsesforløb i håb om at ramme flere kursisters nærmeste udviklingszone. Længere forløb med implementering af arbejde med de tre strukturer ville desuden fremme variationen i undervisningen, hvilket ville øge sandsynligheden for at motivere kursisterne og rumme deres både faglige og personlige bredde.

Forløbet har bekræftet hypotesen, at det er muligt at udvikle materiale til integreret grammatikundervisning på baggrund af en stilistisk analyse. Det har dog også vist sig, at en dybdegående stilistisk analyse ikke en nødvendig forudsætning; udvalgte citater og eksempler kan i sig selv danne baggrund for den integrerede grammatikundervisning, hvilket letter forberedelsesarbejdet for underviseren.

Endvidere er undersøgelsen ikke validitetsgivende for HF generelt, men kun for 1.r. Det ville i den forbindelse være interessant at undersøge, hvordan lignende undervisning i andre HF-klasser eller på andre ungdomsuddannelser som fx eux¹² ville udspille sig. Det ville på EUX være særligt interessant, om den integrerede grammatikundervisning kunne have potentiale til at øge synergien mellem de gymnasiale og de erhvervsfaglige fag, hvilket netop har vist sig som en udfordring på den nye gymnasiale uddannelse (Rambøll 2017:30).

Samlet set skal ovenstående resultater accepteres med forbehold for de metodiske problematikker, der opstod i forbindelse med forløbet, og som er gengivet i specialets metodiske overvejelser og diskussion. Da kursisternes udbytte desuden primært beror på mine subjektive kategoriseringer af besvarelserne af spørgeskemaet, kan det ikke garanteres at tilsvarende resultater ville forekomme, hvis studiet skulle udføres af andre individer eller i andre kontekster. Med disse forhold in mente har forløbet demonstreret, at integreret grammatikundervisning har sin berettigelse i engelskundervisningen præcis som Fotos (2002), Ellis (2002) og Nygaard (2011) foreskriver.

¹² Eux kombinerer en erhvervsuddannelse med en gymnasial eksamen, så eleven opnår både erhvervskompetence og generel studiekompetence på niveau med en to-årig gymnasial uddannelse. Målet er ” at sikre et højt erhvervsfagligt niveau på erhvervsuddannelserne, at give unge med en erhvervsuddannelse bedre muligheder for videreuddannelse og at tiltrække unge til erhvervsuddannelserne, der ellers ville have valgt en gymnasial uddannelse” (Rambøll 2017:3).

8. Referenceliste

- Agresti, A. & Finlay, B. (2009) *Statistical Methods for the Social Sciences*. NJ: Pearson/Prentice Hall.
- Andersen, B. (2006). *Basic English Grammar*. KBH: Forlaget Samfundslitteratur.
- Andersen, H. L. & Fernández, S. S. (2010). Grammatikkens rolle i fremmedsprogsundervisning på gymnasiet og universitet. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 9, 6-11.
- Aracich, Charles (2016): *The Hunger Games: An Instructional Guide for Literature*. Shell Education.
- Beed, P. L., Hawkins, E. M. & Roller, C. M. (1991). Moving Learners towards Independence: The Power of Scaffolded Instruction. *The Reading Teacher*, 44, 648-655.
- Bradbury, R. (1953). *Fahrenheit 451*. NY: Ballantine Books.
- Burke, M. (2014). Introduction. Stylistics: From classical rhetoric to cognitive neuroscience. In. M Burke (Red.) *The Routledge Handbook of Stylistics* (1-7). London: Routledge.
- Carter, R. (2010). Methodologies for stylistic analysis: practices and pedagogies. In D. McIntyre (Red.), *Language and Style* (34-46). Basingtoke: Palgrave Macmillan.
- Clemente, B. (2014). Panem in America: Crisis Economics and a Call for Political Engagement. I M. D. Pharr & L. A. Clark (Red.), *Of Bread, Blood and The Hunger Games: Critical Essays on the Suzanne Collins Trilogy* (139-147). Jefferson: McFarland & Co.
- Collins, S. (2009). *The Hunger Games*. London: Scholastic.
- Dearden, L. (2017, 21. feb). Britain will face 'very hefty bill' for Brexit, EU Commission President Jean-Claude Juncker warns. *The Independent*. Tilgået fra <http://www.independent.co.uk/news/uk/politics/brexit-britain-uk-eu-leaving-latest-jean-claude-juncker-very-hefty-bill-future-spending-payment-a7591331.html>. 26. maj 2017.
- Duff, P. A. (2000). Repetition in Foreign Language Classroom interaction. I J. K. Hall og L. S. Verplaetse (Red.) *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction* (109-138). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum: Skrivning og samtale for at lære*. Klim.
- Ellis, R. (2002). Methodological Options in Grammar Teaching Materials. I Hinkel, E. & Fotos, S. (Red.): *New Perspective on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (155-179). NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Exam English (2014). CEF Levels. Tilgået fra <http://www.examenglish.com/CEFR/cefr.php>. 22. maj 2017.

- Fotos, S. (2002). Structure-based Interactive Tasks for the EFL Grammar Learner. I Hinkel, E. & Fotos, S. (Red.): *New Perspective on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (135-154). NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Fotos, S. (1998). Shifting the focus from forms to form in the EFL classroom. *ELT Journal* 52(4), 301-307.
- Fowler, R. (1996). *Linguistic Criticism*. Oxford: Oxford University Press.
- Friis, L. (2015). Undervisningsbeskrivelse. Tilgået fra <http://horsenshfovuc.dk/wp-content/uploads/2015/05/enC8-1506.pdf>. 11. maj 2017.
- Furey, R. (2011): "Fragments, Sound and Setting in 'Suttree' and 'The Road'". *The Cormac McCarthy Journal*, 9(1), 51-65.
- Genette, G. (1983): Uddrag fra "Modus". (R. Reitan, oversættelse). I: Iversen, S. & Nielsen, H. S. (Red.) (2004). Aarhus Universitetsforlag. (Originalt udgivet i Genette, G. (1972). *Discours du récit (203-211) (Figures III)*. Paris: Éditions du Seuil).
- Genette, G. (1980). *Narrative discourse: An essay in method* (J. E. Lewin, oversættelse). NY: Cornell University Press.
- Giovanelli, M., Macrae, A., Titjen, F., Cushing, I. (2015): *English Language and Literature: A/AS Level for AQA Student Book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Green, J. (2008, Nov 7). Scary New World. *The New York Times*. Tilgået fra <http://www.nytimes.com/2008/11/09/books/review/Green-t.html>. 11. maj 21017.
- Greenbaum, S. & Quirk, R. (1990). *A Student's Grammar of the English Language*. Longman.
- Hall, J. K. (2000). Classroom interaction and Additional Language Learning. I: J. K. Hall og L. S. Verplaetse (Red.) *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction* (287-298). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hall, J. K. (1993). The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: the sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. *Applied Linguistics*, 14, 145-166.
- Hansen, A. N. & Van Laer, R. (2015, 2. feb). Omlagt skriftlighed er en nyere praksis på landets gymnasieuddannelser. *GL – gymnasieskolernes lærerforening*. Tilgået fra: <http://www.gl.org/uddannelse/udd.politik/Sider/Omlagt-skriftlighed.aspx>. 9. maj 2017.

- Hansen, J. T. & Nielsen K. (2004). Stillads og læring – et forsøg på afklaring. I: Hansen, J. T. & Nielsen, K. (Red.) *Stilladsering – en pædagogisk metafor*. Århus: Klim.
- Hansen, N. H. M. & Aas, C. T (2008). Klassiske fejl. I: N. H. M. Hansen, M. Marckmann & E. Nørregaard-Nielsen D. Pharr & L. A. Clark (Red.), *Spørgeskemaer i virkeligheden* (95-116). Jefferson: McFarland & Co.
- Hedevang, L. (2003). *Grammatikundervisning – hvorfor og hvordan?*. KBH: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Henriksen, B. (2014). Sprogssyn og læringsyn. I: H. L. Andersen, S. S. Fernandes, D. Fristrup og B. Henriksen (Red.). *Fremmedsprog i gymnasiet: Teori, praksis og udsyn* (21-34). KBH: Samfundslitteratur.
- Henthorne, T. (2012). *Approaching the Hunger Games Trilogy: A Literary and Cultural Analysis*. Jefferson: McFarland & Co.
- Hinkel, E. & Fotos, S. (2002). From theory to practice: A Teacher's view. I Hinkel, E. & Fotos, S. (Red.): *New Perspective on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (1-12). NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Hjulmand, L. & Schwarz, H. (2012). *A Concise Contrastive Grammar of English*. KBH: Samfundslitteratur.
- Huang, Y. (2007). *Pragmatics*. NY: Oxford University Press.
- Iversen, S. & Nielsen, H. S. (Red.) (2004). *Narratologi*. Aarhus Universitetsforlag.
- Jeppesen, D.S & Rosenmeier, S. L. (2008a). Spørgeskemaets spørgsmål. I: N. H. M. Hansen, M. Marckmann & E. Nørregaard-Nielsen D. Pharr & L. A. Clark (Red.), *Spørgeskemaer i virkeligheden* (71-93). Jefferson: McFarland & Co.
- Jeppesen, D.S & Rosenmeier, S. L. (2008b). Spørgeskemakonstruktion. I: N. H. M. Hansen, M. Marckmann & E. Nørregaard-Nielsen D. Pharr & L. A. Clark (Red.), *Spørgeskemaer i virkeligheden* (61-70). Jefferson: McFarland & Co.
- Kline, C. R & Memering, W. D. (1977): "Formal Fragments: The English Minor Sentence". *Research in the Teaching of English*, 11(2), 97-110
- Lantolf, J. P. (2006). Language emergence: implications for applied linguistics – a sociocultural perspective. *Applied Linguistics*, 27, 717-728.

- Lantolf, J. P. (1996). SLA theory building: 'letting all the flowers bloom!'. *Language Learning*, 46, 713-749.
- Lantolf, J. P. & Appel, G. (1994). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Larsen-Freeman, D. (2015). Research into practice: Grammar learning and teaching. *Language Teaching*, 48(2), 263-280.
- Lionsgate (14. nov 2011). *The Hunger Games (2012 Movie) – Official Theatrical Trailer – Jennifer Lawrence & Liam Hemsworth*. Tilgået fra <https://www.youtube.com/watch?v=mfmrPu43DF8>. 18. maj 2017.
- Materialeplatformen. Gymnasiale uddannelser/Hf 2016. Tilgået fra <http://materialeplatform.emu.dk/eksamensopgaver/gym/hf/2016.html#>. 17. maj 2017.
- Marckmann, B. & Hansen, N. M. (2008). Forskellige målgrupper. I N. H. M. Hansen, M. Marckmann & E. Nørregaard-Nielsen D. Pharr & L. A. Clark (Red.), *Spørgeskemaer i virkeligheden* (19-40). Jefferson: McFarland & Co.
- Minlæring. Om ENGRAM og ENGRAM i undervisningen. Tilgået fra <https://minlaering.dk/hjaelp-og-support/1-engram-engelsk-grammatik/19-engram-i-undervisningen>. 10. maj 2017.
- "Mockingjay tops all..." *Scholastic*. Tilgået fra <http://mediaroom.scholastic.com/node/363>. 11. maj 2017.
- Montz, A. L. (2012). Costuming the Resistance: The Female Spectacle of Rebellion. I M. D. Pharr & L. A. Clark (Red), *Of Bread, Blood and The Hunger Games: Critical Essays on the Suzanne Collins Trilogy* (139-147). Jefferson: McFarland & Co.
- Nassaji, Hossein & Fotos, Sandra (2004): "Current developments in research on the teaching of grammar". *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145.
- Neary, C. (2014). Stylistics, point of view and modality. In. M Burke (Red.) *The Routledge Handbook of Stylistics* (175-190). London: Routledge.
- Nunan, D. & Lamb, C. (2000): Managing the Learning Process. I: Hall, D. & Hewings, A. (Red.): *Innovation in English Language Teaching: A Reader* (27-45). Routledge.
- Nygaard, S. 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). Tilgået fra [http://vbn.aau.dk/da/publications/a-multimodal-interactive-analysis-of-everyday-english-grammar-teaching-practices-in-five-danish-gymnasium-classrooms\(9dac9a32-fca7-4704-9e01-3ecd7e2e5d52\).html](http://vbn.aau.dk/da/publications/a-multimodal-interactive-analysis-of-everyday-english-grammar-teaching-practices-in-five-danish-gymnasium-classrooms(9dac9a32-fca7-4704-9e01-3ecd7e2e5d52).html). 15. maj 2017.
- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1991b). Instructional Discourse, Student Engagement, and Literature Achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 261-290.
- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1991a). Student engagement: When recitation becomes conversation. I Waman, H. C. & Walberg, H. J. (Red.). *Effective teaching: Current research*. California. McCutchan.
- Nørregaard-Nielsen, E. & Slot, L. V. (2008). Spørgeskemaer på internettet. I: N. H. M. Hansen, M. Marckmann & E. Nørregaard-Nielsen D. Pharr & L. A. Clark (Red.), *Spørgeskemaer i virkeligheden* (147-160). Jefferson: McFarland & Co.
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Education.
- Orwell, G. (1949) 1984. London: Secker & Warburg.
- Pedersen, M. S (2001). Task force. Et bud på kommunikativ sprogundervisning. I *Sprogforum*, 7 (20), n.p.
- Rambøll (2017). Evaluering af EUX - endelig rapport. Tilgået fra http://gymnasieskolen.dk/sites/default/files/170315_evaluering_af_eux.pdf. 19. maj 2017.
- Reitan, R. (2008): *Fortællerfiktionen: Kritik af den rene narratologi*. Aarhus Universitetsforlag.
- Risko, G. A. (2014). Katniss Everdeen's Liminal Choices and the Foundation of Revolutionary Ethics. I: M. D. Pharr & L. A. Clark (Red.), *Of Bread, Blood and The Hunger Games: Critical Essays on the Suzanne Collins Trilogy* (139-147). Jefferson: McFarland & Co.
- Schuster, E. H. (2006): A Fresh Look at Sentence Fragments. *The English Journal*, 95(5), 78-83.
- Short, M. (1996). *Exploring the Language of Poems, Plays and Prose*. New York: Longman.
- Simmons., A.M. (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, P. (1993). *Language, ideology and point of view*. London: Routledge.
- Simpson, P. (2014). *Stylistics: A Resource Book for Students*. Abingdon: Routledge.

- Sullivan, P. N. (2000). Spoken Artistry: Performance in a Foreign Language Classroom. I J. K. Hall og L. S. Verplaetse (Red.) *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction* (73-90). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Swan, M. (1995). *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press.
- Swann, J. (2007): English voices. In D. Grassol, D. Leith, J. Swann, M. Rhys & Julia Gillen (Red.), *Changing English* (5-33). Abingdon: Routledge.
- "The Hunger Games." *Suzannecollinsbooks*. Tilgået fra http://www.suzannecollinsbooks.com/the_hunger_games_69765.htm. 11. maj 2017.
- Time (13. jun 2015). *Transcript: Read the Full Text of Hillary Clinton's Campaign Launch Speech*. Tilgået fra <http://time.com/3920332/transcript-full-text-hillary-clinton-campaign-launch/>. 18. maj 2017.
- Undervisningsministeriet (2017a). 95-procent-målsætning. Tilgået fra: <http://da.cms.uvm.dk/aktuelt/i-fokus/95-procent-maalsaetning>. 9. maj 2017.
- Undervisningsministeriet (2017b). Om nationale mål. Tilgået fra <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Folkeskolens-maal-love-og-regler/Nationale-maal/Om-nationale-maal>. 9. maj 2017.
- Undervisningsministeriet (2017c). Undervisningsbeskrivelser for gymnasiale uddannelser og i eux-forløb. Tilgået fra <http://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/proever-og-eksamen/undervisningsbeskrivelser-for-gymnasiale-uddannelser>. 11. maj 2017.
- Undervisningsministeriet (2017d). Sprogniveauer: Engelsk B og sprogtest. Tilgået fra <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/find-vurderinger/eksamenshaandbogen/regler-og-raad/sprogniveauer/sprogniveauer#cookieoptin>. 22. maj 2017.
- Undervisningsministeriet (2016). Aftale mellem regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Det Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti om styrkede gymnasiale uddannelser. *Undervisningsministeriet*. Tilgået fra [file:///C:/Users/Maria/Downloads/160603%20Styrkede%20gymnasiale%20uddannelser%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Maria/Downloads/160603%20Styrkede%20gymnasiale%20uddannelser%20(2).pdf). 9. maj 2017.

- Undervisningsministeriet (2014). Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om uddannelsen til højere handelseksamen. *Undervisningsministeriet*. Tilgået fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=161241#Bil2>. 18. maj 2017.
- Undervisningsministeriet (2013). Bilag 12: Engelsk B – toårigt hf, juni 2013. I *Bekendtgørelse om uddannelsen til toårigt hf*. *Undervisningsministeriet*. Tilgået fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152579#Bil12>. 9. maj 2017.
- Undervisningsministeriet (2012). Lov om ændring af lov om institutioner for almen gymnasiale uddannelser og almen voksenuddannelse m.v., lov om institutioner for erhvervsrettet uddannelse, lov om private gymnasieskoler, studenterkurser og kurser til højere forberedelseksamen (hf-kurser) og lov om uddannelserne til højere handelseksamen (hhx) og højere teknisk eksamen (htx). *Undervisningsministeriet*. Tilgået fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=141962>. 11. maj 2017.
- Undervisningsministeriet (2010). Engelsk B – Hf. Vejledning/Råd og vink. *Undervisningsministeriet*. Tilgået fra [file:///C:/Users/Maria/Downloads/100811-vej12-engelsk-B-hf%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Maria/Downloads/100811-vej12-engelsk-B-hf%20(5).pdf). 9. maj 2017.
- Vinther, Jane (2014). Motivation. I. H. L. Andersen, S. S. Fernádes, D. Fristrup og B. Henriksen (Red.). *Fremmedsprog i gymnasiet: Teori, praksis og udsyn* (83-93). KBH: Samfundslitteratur.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Red.). Cambridge: Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problemsolving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.

9. Bilag

Oversigt over bilag:

- Bilag 1. Korrespondance vedr. Inddragelse af *The Hunger Games* i undervisningen
- Bilag 2. Lene Friis om integreret grammatikundervisning
- Bilag 3. Observation i 1.r, 8. marts 2017
- Bilag 4. Undervisningsbeskrivelser
- Bilag 5. Slides anvendt i undervisningen
- Bilag 6. Opgaveark anvendt i undervisningen
- Bilag 7. Spørgeskema
- Bilag 8. Besvarelser af spørgeskemaundersøgelse
- Bilag 9. Mundtlig evaluering
- Bilag 10. Trines kommentarer til forløbet
- Bilag 11. Mine refleksioner – til dels i samtale med Trine