

[illegible]

31. maj 2017

Forord

Dette speciale er udarbejdet på Aalborg Universitet i perioden januar 2018 til juni 2018, og tager udgangspunkt i Afroamerikansk rapmusik og integreret grammatikundervisning. Specialet henvender sig hovedsageligt til grammatikundervisningen i engelsk HHX-A, men det belyser også nogle af de mest centrale tendenser indenfor fremmedsprogstilægnelse.

Jeg vil gerne rette en stor tak til min vejleder Marie Møller Jensen, som har givet mig motiverende og konstruktiv vejledning gennem hele specialeskrivningen. Hertil rettes også en stor tak til Camilla Dodensig, da hun har givet mig muligheden for at teste specialets undervisningsforløb på en af hendes klasser. Sidst men ikke mindst vil jeg gerne rette en varm tak til Sabine Christiansen for opbakning, støtte samt korrekturlæsning af specialet.

Abstract

Historically, approaches to language and grammar teaching have undergone several changes and studies have concluded that grammar instruction is fundamental to language acquisition. However, nothing in the field of second language acquisition has been as controversial as the role of grammar instruction. This master's thesis explores some of the developments in theory and research on integrated grammar instruction and examines the potential for integrated grammar teaching in the Danish upper secondary educational system based on an analysis of African American rap music.

For many years, second language acquisition was associated with grammar teaching, and it was believed that language was primarily constructed of grammar rules and that knowing those rules would be sufficient for learning the language. However, with the development of the communicative teaching methods in the 1970s, the former method of grammar teaching became unwanted. In fact, some researchers argued that teaching grammar had little to no impact on learners' grammatical improvement and some even went so far as to argue that grammar instruction had to be disregarded from second language classrooms. Nevertheless, recent research has demonstrated that grammar instruction is fundamental to second language acquisition and that grammar teaching is very effective when it is integrated within a communicative context. However, despite these scientific results, research has shown that the majority of the Danish upper secondary educational system does not incorporate the methods recommended by research.

The following thesis unfolds in two parts. In the first part, I employ scholarly literature describing the variety of African American Vernacular English (AAVE) and rap music to show how the language of African American rap music, both grammatically and semantically, differs from Standard English. Subsequently, I examined how American culture and social conditions are reflected in the music genre.

The analysis reveals that AAVE is different from Standard English in several respects. Some of the most common features of AAVE: *zero copula* and *subject-verb non-agreement* are found several times in the African American rap music. Furthermore, the analysis shows that AAVE makes use of unique semantic strategies and especially the process of semantic inversion has shown to be an interesting feature of AAVE that suits my analysis well. Additionally, the thesis explores how American culture and social conditions are reflected in African American rap music. The most popular rap lyrics in the 1980s often contained a lot of negativity, which was due to the fact that African American rap mostly revolved around describing the poor social conditions and the injustices of black urban life.

The second part of the thesis exemplifies how the study of AAVE and rap music can be transformed into teaching material for grammar instruction. The material is developed on the basis of second language acquisition theory and employed throughout five lessons at the Danish upper secondary school, EUC Nord, in Hjørring. Subsequently, the course was evaluated by the students, their English teacher, and myself. The results of the analysis illustrate that grammar instruction is not only educational but also motivating when integrated within a communicative context. However, the results of the empirical data also illustrate that the experiment would benefit from more variation and more time. Some students also stated that they would have liked the grammatical structures to be more challenging. Moreover, the empirical results should also be considered carefully since only 26 students answered the evaluation survey. Despite these issues, the testing of the material has confirmed the hypothesis that a course on African American rap music can form the basis of integrated grammar teaching and hereby create student motivation by representing grammar teaching in a more nuanced and contextualized way.

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	1
1.1 Grammatikundervisningens rolle i fremmedsprogstilegnelsen	2
1.2 Afroamerikansk rapmusik som udgangspunkt for integreret grammatikundervisning	3
1.3 Problemformulering	5
1.4 Specialets opbygning	5
2. Teoretisk ramme	6
2.1 Historisk baggrund: Afrikansk Amerikansk talesprog	6
2.2 AAVE: Grammatiske træk	8
2.2.1 Manglende kopula	8
2.2.2 Kongruens	9
2.3 Ordforråd, slang og semantisk inversion	10
2.4 fra AAVE til rapmusik	12
2.4.1 Den afrikanske kontekst	12
2.4.2 Den urbane kontekst	15
2.5 Rapmusikkens genreinddeling	17
2.5.1 Festrapp	17
2.5.2 Statusrap	18
2.5.3 Bevidst rap	18
2.5.4 Gangster rap	19
2.6 Opsummering	19
3. Metodiske overvejelser for belysning af afroamerikansk rapmusik	20
3.1 Rapmusikkens grammatik og semantik	20
3.2 kultur og samfundsforhold afspejlet igennem afroamerikansk rapmusik	21
3.2.1 Grandmaster Flash: <i>The Message</i>	21
3.2.2 Public Enemy: <i>Bring The Noise</i>	21
4. Analyse	22
4.1 Rapmusikkens grammatik	22
4.1.1 Manglende Kopula	22
4.1.2 Kongruens	23
4.1.3 Opsummering	25
4.2 Rapmusikkens ordforråd, slang og semantik	25
4.3 Amerikansk kultur og samfundsforhold afspejlet gennem rapmusik	27
4.3.1 The Message	28
4.3.2 Opsummering	31
4.3.3 Bring The Noise	31

4.3.4 Opsummering	34
5. Integreret grammatikundervisning.....	34
5.1 Undervisningsforløbets ramme	35
5.2 Sprogsyn og læringssyn.....	35
5.3 Generel læringsteori	37
5.3.1 Vygotsky: Zonen for nærmeste udvikling og stilladsering.....	38
5.3.2 Dysthe: Det flerstemmige klasserum.....	39
5.3.3 Hall: Interaktion i klasseværelset.....	40
5.4 Læringsteori med fokus på grammatikundervisning.....	41
5.4.1 Eksplicit grammatikundervisning	42
5.4.2 Tasks: en kommunikativ opgave i grammatikundervisningen	44
5.4.3 Fra traditionel til integreret grammatikundervisning.....	45
5.5 Integreret grammatikundervisning i en dansk kontekst	47
5.6 Læreplanens rammer for engelsk HHX-A	47
6. Undervisningsforløbet hos 2.C, EUC Nord Hjørring	49
6.1 Generelle overvejelser for undervisningsforløbet	49
6.1.2 Undervisningen d. 6. april 2018	50
6.1.3 Undervisningen d. 9. april 2018	53
6.1.4 Undervisningen d. 11. april 2018	56
6.2 Metodiske overvejelser for undervisningsforløbets evaluering	57
6.2.1 Spørgeskemaets målgruppe	57
6.2.2 Spørgeskemaets spørgsmål	58
6.2.3 Spørgeskemaets tilgængelighed.....	59
6.2.4 Behandling af spørgeskemaets data.....	60
6.3 Diskussion af undervisningsforløbet	60
6.3.1 Elevernes generelle oplevelse af undervisningsforløbet.....	61
6.3.2 Det faglige niveau.....	63
6.3.3 Elevernes vurdering af eget læringsudbytte	65
6.3.4 Forløbets undervisningsmateriale	67
6.3.5 Forslag til forbedring af undervisningsforløb.....	69
6.3.6 Elevmotivation.....	71
7. Konklusion	72
7.1 Resultater af specialets analyse omhandlende afroamerikansk rapmusik.....	73
7.2 Resultater fra undervisningsforløbet hos 2.C	74
8. Litteraturliste.....	76
9. Bilag.....	82

1. Indledning

I 1800-tallet kom sprogfagene fransk og tysk for første gang på skoleskemaet i latinskolerne, hvilket skyldtes, at man efter oplysningstiden havde besluttet, at det ville være fornuftigt at give den oplyste dansker så mange kundskaber som muligt (Andersen, Fernández, Fristrup, og Henriksen 2014). Fra dette tidspunkt var fremmedsprog i gymnasiet ikke længere kun forbeholdt de klassiske sprog, såsom latin og græsk, da eleverne nu også havde mulighed for at lære ”levende sprog” (Fristrup 2014, S.15). Dog viste det sig, at undervisningen i fransk og tysk sjældent adskilte sig fra undervisningen i de klassiske sprog, ”og at lære at udtrykke sig mundtligt på de moderne sprog var slet ikke i fokus i samme grad som i dag” (Fristrup 2014, S.15). Til gengæld var undervisningsmetoden, den i dag ofte debatterede grammatikundervisning, i fokus, og denne gjorde eleverne i stand til at læse sprogligt svære tekster (Fristrup 2014).

Først 100 år senere, i 1903, kom gymnasireformen, som for alvor satte gang i fremmedsprogsundervisningen. Her fik gymnasieskolen en sproglig linje med engelsk, fransk og tysk, ”og formålsparagraffen for studentereksamen blev ændret, så en studentereksamen ikke længere udelukkende var studieforberedende mod akademiske uddannelser - gymnasierne skulle også fungere som almendannende institutioner” (Fristrup 2014, S.15)

I dag er engelsk et meget populært fag i gymnasieskolen. Ifølge Nielsen (2016) skyldes dette, at faget har en klar identitet og en obligatorisk placering i fagrækken. Hertil kommenterer Nielsen (2016), at engelsk ikke kun er et sprogfag men også et kulturfag, og at der derfor er gode muligheder for at variere undervisningen. På nuværende tidspunkt findes der tæt på en hel generation af unge, som har haft engelsk på mindst B-niveau i gymnasierne (Nielsen 2016). Eleverne udfolder sig på engelsk, hvoraf mange, ifølge Nielsen (2016), også søger de internationale studieretninger, hvor undervisningen i et eller flere fag ud over engelsk foregår på engelsk.

Verden føles og opfattes mindre og mindre. I det 15. århundrede begyndte globaliseringen for alvor, og fra at være et begreb som i mange år først og fremmest omfattede handel og erhverv, er globaliseringen nu på spil inden for alle områder (Fristrup 2014). Danmark er et lille land, og dansk er et lille sprog, og vi er derfor økonomisk, politisk og kulturelt afhængige af forhold uden for vores landegrænser (Hansen 2016). Ifølge Hansen (2016) er det engelske sprog derfor også en vigtig forudsætning for, at vi kan begå os i det globale videnssamfund. Vores virksomheder er også afhængige af, at de ansatte er godt rustede til den lokale og globale konkurrence, og det er derfor vigtigt for alle borgere, at vi kan kommunikere med vores omgivelser (Hansen 2016). Sprog og

sprogkompetencer spiller derfor en afgørende rolle for, hvordan vi som samfund klarer os i fremtiden, og det er derfor vigtigt, at kvaliteten af engelskundervisningen prioriteres i gymnasierne (Hansen 2016).

1.1 Grammatikundervisningens rolle i fremmedsprogstilegnelsen

Grammatikkens rolle i fremmedsprogsundervisningen har i årenes løb skabt mange diskussioner blandt sprogforskerne (Fernández 2014). ”Grammatikken er både blevet sat på en piedestal og i skammekrogen, afhængigt af hvilken didaktisk metode der var mest udbredt” (Fernández 2014, S.43).

I dag er sprogforskerne dog ikke i tvivl om, at eksplicit grammatikundervisning er essentiel for at fremme sprogstilegnelsen (Fernández 2014). Diskussionen omkring grammatikken har således heller ikke kun handlet om, hvorvidt grammatikken har en plads i fremmedsprogsundervisningen eller ej, men har i stedet handlet om hvordan grammatikundervisningen bedst kunne udføres (Fernández 2014). I denne forbindelse har flere sprogforskere og didaktikere forsøgt at definere, hvad god kommunikativ grammatikundervisning er, og der hersker enighed om, at nøglebegrebet er ’bevidstgørelse’, som Ellis (2002) forklarer på følgende måde: “The goal of grammar syllabus becomes not that of teaching learners to use grammar but of helping them to understand how grammar works” (S. 27).

Ifølge det kommunikative sprogsyn kan den grammatiske bevidstgørelse, som Ellis (2002) omtaler, ikke opnås med mindre sproget bliver præsenteret i en kommunikativ og situationel kontekst (Fernández 2014). Konteksten er derfor en vigtig forudsætning for bevidstgørelsen og et nødvendigt element i den moderne grammatikundervisning (Fernández 2014). Ifølge Fernández (2014) følger grammatikundervisningen dog ikke altid disse principper i praksis. Gamle traditioner med traditionel gennemgang af de grammatiske strukturer fylder stadigvæk meget i sprogundervisningen på gymnasierne (Fernández 2014). Ifølge Fernández (2014) og Nygaard (2011) foregår grammatikundervisningen på danske gymnasier nemlig oftest parallelt og herved ikke i den kommunikative kontekst. Det er derfor vigtigt at forholde sig til, hvordan disse gamle traditioner kan erstattes eller suppleres med den nyeste viden om grammatikundervisning.

For at kunne integrere grammatikundervisningen i undervisningen stilles der krav om tekstorientering med inddragelse af skriftlige og mundtlige tekster (Fernández 2014). Ifølge Fernández (2014) stilles der også krav til kontrollerede tekster, hvor den valgte grammatiske struktur står helt i centrum. Underviseren skal hermed sigte efter at tilpasse grammatikundervisningen til fremmedsprogsundervisningens øvrige emner. Ifølge Fernández (2014) stiller dette store krav til den

enkelte underviser, som ofte selv skal udvikle sit eget materiale som supplement til lærebogsøvelserne.

Følgende speciale henvender sig til undervisning i engelsk HHX-A, hvor læreplanen fra undervisningsministeriet fremhæver, at arbejdet med sproget sker ud fra et funktionelt sprogsyn (Undervisningsministeriet: Engelsk HHX: Læreplan 2017). For at styrke sammenhængen mellem elevernes viden om og anvendelse af grammatik pointeres der, at grammatikundervisningen tilrettelægges med didaktisk variation, således at der veksles mellem at inddrage et grammatisk fokus i tekstlæsningen og at arbejde særskilt med grammatik, begge med vægt på grammatiske strukturer i kontekst (Undervisningsministeriet: Engelsk HHX: Læreplan 2017).

1.2 Afroamerikansk rapmusik som udgangspunkt for integreret grammatikundervisning

Når forskning viser, at elever får størst udbytte af integreret grammatikundervisning, og undervisningsministeriet fremhæver, at undervisningen skal foregå integreret, må underviseren forholde sig til, hvordan denne integration kan finde sted. Mere specifikt vil følgende speciale undersøge, hvordan integreret grammatikundervisning kan finde sted i et undervisningsforløb omhandlende afroamerikansk rapmusik.

Den afroamerikanske rapmusik er valgt af flere årsager. Af læreplanen for engelsk HHX-A fremgår det bl.a., at eleverne skal opnå viden og kundskaber om kulturelle, samfundsmæssige og erhvervsmæssige forhold i engelsksprogede regioner (Undervisningsministeriet: Engelsk HHX: Læreplan 2017). Gennem kernestoffet skal eleverne introduceres for et bredt udvalg af tekster, der tilsammen beskriver væsentlige sproglige, historiske, kulturelle og samfundsmæssige forhold i Storbritannien og USA samt mindst en anden engelsksproget region (Undervisningsministeriet: Engelsk HHX: Læreplan 2017 pkt. 2.2).

De fleste mennesker har en ide om hvad rapmusik er, og nogle ved måske også, at det er et fænomen, der er opstået i USA (Lund-Olsen og Meeseburg 2013). Når der ses tilbage på rapmusikkens opståen og udformning vil der, ifølge Lund-Olsen og Meeseburg (2013), være flere områder, der på hver sin måde har haft stor indflydelse på genrens opblomstring. Det første fører tilbage til rapmusikkens afrikanske rødder ved at undersøge den sorte musiktraditions fokus på rytme, sproglege, rim og mundtlig overlevering (Lund-Olsen og Meeseburg 2013). Det andet handler om de sociale og politiske forhold, som rapmusikken opstår i, og her er der, ifølge Lund-Olsen og Meeseburg (2013), fokus på de barske forhold i New York i 1970'erne. Den afroamerikanske rapmusik placerer sig dermed indenfor adskillige genrelementer og temaer, hvilket kvalificerer

emnet til at indgå i forskellige undervisningsforløb i engelsk HHX-A. Emnet indbyder ydermere til diskussioner omhandlende rapmusikkens sprog og sprogbrug. Adskillige undersøgelser viser nemlig, at rapmusikken, trods udseende, ikke defineres som lyriske digte (Lund-Olsen og Meeseburg 2013). Dette skyldes, at rapmusikken ikke følger de samme normer og regler som digtekunsten (Lund-Olsen og Meeseburg 2013). Ifølge Lund-Olsen og Meeseburg (2013) vil der i rapmusik ofte være indbygget et andet ordvalg og et sæt referencer der gør, at genren er helt unik. Ydermere bør det også nævnes, at afroamerikansk rapmusik oftest bliver karakteriseret af den afroamerikanske version af engelsk, hvis grammatiske og semantiske strukturer ikke følger standard engelsk (Convento 2010). I daglig tale benyttes navnet 'afroamerikansk engelsk' omkring den type af det engelske sprog, som hovedsageligt bliver anvendt af sorte amerikanere. Convento (2010) kommenterer hertil at,

“From a social point of view, African American English has been and still is, unfortunately, marked as an inaccurate and marginal English variety only because its speakers do not follow phonetic and morphological rules of Standard American English. Nonetheless, African American English has a very strong social impact, because it is used in communicative events by ethnic groups who identify with the black heart of America” (S.119)

Fra ovenstående synspunkt inviterer den afroamerikanske rapmusik ikke blot til undervisningsforløb omhandlende de sociale og kulturelle forhold i USA, men også til undervisning omhandlende musikgenrens grammatiske og semantiske struktur. Denne mulighed afspejles dog sjældent i undervisningsmateriale relateret til rapmusik og hiphopkultur.

Ifølge undervisningsministeriets bekendtgørelse om de gymnasiale uddannelser, §25, stk. 6, skal alle studieplaner for de enkelte klasser være offentligt tilgængelige (Undervisningsministeriet: Studieplaner 1.6 2017). Det er herved muligt at iagttage disse via en Google søgning, og en søgning viser, at mange undervisere benytter sig af undervisningsforløb omhandlende rapmusik og hiphopkultur (bilag 3), når de skal undervise eleverne i amerikanske samfundsforhold og kulturer. Det ses desværre også, hvordan flere undervisere undlader at anlægge et integreret grammatisk fokus (bilag 4). Den afroamerikanske rapmusik bliver derfor kun udnyttet i begrænset omfang til trods for, at emnet også inviterer til at lave kontekstualiseret og integreret grammatikundervisning. Dette er derfor fokus i følgende speciale.

1.3 Problemformulering

- Med henblik på udvikling af undervisningsmateriale vil jeg gennem belysning af AAVE og rapmusik undersøge, hvordan genrens sprogbrug, grammatisk og semantisk, afviger fra standard engelsk, samt hvordan amerikansk kultur og samfundsforhold afspejles gennem rapmusik.
- Med afsæt i ovenstående teori og analyse ønsker jeg at udvikle, afprøve og diskutere undervisningsmateriale til integreret grammatikundervisning til engelsk HHX-A med henblik på at teste den hypotese, at et forløb omhandlende amerikansk kultur og samfundsforhold, herunder afroamerikansk rapmusik, kan danne baggrund for integreret grammatikundervisning og herved skabe elevmotivation ved at fremstille grammatikundervisning i et mere nuanceret og kontekstualiseret billede.

1.4 Specialets opbygning

Som konsekvens af opgavens todelte problemformulering er specialet organiseret i to dele. Første del rummer henholdsvis en teoretisk belysning af AAVE og rapmusik. Efterfølgende indeholder første del af specialet også en analyse af rapmusikkens sprogbrug, herunder grammatik og semantik, samt hvordan disse afviger fra standard engelsk. Afslutningsvis vil det blive undersøgt, hvordan amerikansk kultur og samfundsforhold afspejles gennem rapmusik. Analysen vil hovedsageligt baseres på teori af Lund-Olsen og Meesenburg (2013), Rose (1994), Tottie (2002), Krims (2000), Cepeda (2004) og Convento (2010).

Anden del af problemformuleringen tager afsæt i en diskussion af sprogsyn, læringssyn og en teoretisk baggrund for grammatikundervisning og rummer dernæst didaktiske overvejelser for og en diskussion af et undervisningsforløb udviklet til integreret grammatikundervisning hos en 2.års HHX-klasse fra Hjørring handelsskole. Undervisningsforløbet er udviklet med udgangspunkt i den gældende læreplan for engelsk HHX-A og baseres hovedsageligt på teori af: Vygotsky (1978), Dysthe (1997), Hall (2000), Fotos (2002), Fernández (2009), Andersen et al. (2016), Hedevang (2003), Kirkebæk og Hansen (2014) og Geist (2013)

2. Teoretisk ramme

Som det fremgår af specialets indledning, er fundamentet for udvikling af materiale til integreret grammatikundervisning en belysning samt analyse af afroamerikansk rapmusik. Følgende afsnit rummer derfor en præsentation af den teoretiske ramme, som den senere analyse vil baseres på. Den teoretiske ramme har ydermere til formål at skabe sammenhæng mellem specialets to sektioner (jf. afsnit 1.3), da følgende teorier også vil blive brugt i udviklingen af undervisningsmaterialet til integreret grammatikundervisning.

De fleste mennesker kender til eller har hørt rapmusik, og de fleste har sikkert en ide om, at det er en genre, som er opstået i USA (Lund-Olsen og Meeseburg 2013). Men spørgsmålet om hvornår man begyndte at rappe er ikke så nemt at svare på. Det fremgår af Lund-Olsen og Meeseburg (2013), at rap består i at afsige rim til musik på en rytmisk måde og selve konceptet er ”derfor så intuitivt, at det kan synes mærkeligt, at det først er i slutningen af 1900-tallet, at rapmusik manifesterer sig som en egentlig genre” (S.7).

I de nedenstående sektioner vil specialet se nærmere på, hvad der går forud for rap, og tage etableringen af rapmusikken som en genre med særlige sproglige træk under behandling. Den teoretiske ramme vil starte med at introducere den sprogvariant, som de afroamerikanske rappere benytter sig af. Dette vil blive gjort ved at præsentere den historiske baggrund for sprogvariantens opståen. Dernæst vil sprogvariantens grammatiske regler og semantiske strategier blive belyst, og dette vil blive gjort med henblik på at kunne belyse forskellen mellem den afroamerikanske sprogvariant og standard engelsk. Den teoretiske ramme vil ydermere præsentere rapmusikkens afrikanske samt urbane kontekst og afslutningsvis belyse rapmusikkens genreinddeling.

2.1 Historisk baggrund: Afrikansk Amerikansk talesprog.

Et større antal af forskere (Lund-Olsen og Meeseburg 2013, Rose 1994, Tottie 2002 og Convento 2010) fastlægger, at rapmusik er en afroamerikansk opfindelse, og at rapmusikkens unikke sprogbrug er opstået blandt amerikanere med afrikansk baggrund. Forskellige navne er med tiden blevet brugt til at henvise til det sprog, der tales af afroamerikanerne. Ifølge Tottie (2002) er et af disse navne: *African American Vernacular English* (AAVE), hvilket også er den betegnelse, som vil blive brugt i dette speciale. Varianten af engelsk har, ifølge Andreasen (2012), sine rødder tilbage til de afrikanske slavearbejdere, som med tiden udviklede deres eget sprog som kommunikationsmiddel. Om sprogvarianten og dens sprogbrugere kommenterer Green (2002), at ”it is often used by African American adolescents, teenagers and young adults and it is generally not accepted in the marketplace

in mainstream America” (S.12). AAVE bliver ofte opfattet som en forkert og mangelfuld udgave af engelsk, og grundet sprogvariantens negative omdømme har det, indenfor sociolingvistikken, ”derfor været vigtigt at påvise, at afroamerikansk sprogbrug var (og er) et ligeså systematisk og funktionelt sprog som den hvide middelklasser” (Gottschalck og Terp 2013, S.58). Der eksisterer en lang række forskelle mellem AAVE og standard engelsk, men især sprogvarianternes grammatiske og semantiske forskelligheder fremhæves af Smitherman (1997). Smitherman (1997) argumenterer hertil, at AAVE ikke bør ses som en forkert eller mangelfuld udgave af standard engelsk, men i stedet som et adskilt og funktionelt sprogsamfund med egne sproglige regler.

Andreasen (2012) argumenterer, at skabelsen af sprogvarianten sandsynligvis opstod som et resultat af den sproglige kontakt, der var mellem de afrikanske slaver og amerikanere. Ifølge Andreasen (2012) ”bragte slaverne deres afrikanske modersmål med sig til USA, og sprogvarianten udviklede sig efterfølgende i takt med, at slaverne tilegnede sig det engelske sprog” (S.27). Hertil kan det argumenteres, at AAVE ydermere kan defineres som en unik sprogvariant pga. den sociale kontekst, den opstod i (Smitherman 2006). Dette skyldes, ifølge Smitherman (2006), at sprogvarianten har været under påvirkning af den diskrimination og racisme, som med tiden er blevet ført mod afroamerikanerne. Smitherman (2006) beskriver i følgende citat måderne, hvorpå denne kontekst har præget sprogvarianten: “This coded language served as a mark of social identity and a linguistic bond between enslaved Africans of disparate ethnicities, and in later years, between African Americans of disparate socio-educational classes” (S.4).

AAVE kan med hjælp fra ovenstående citat karakteriseres som værende både en *sociolekt*, en sprogvariant som tales af en bestemt befolkningsgruppe (Rischel 2016), og en *etnolekt*, hvilket er en sproglig variant, som associeres med en bestemt etnisk gruppe, og som har træk der stammer fra den pågældende gruppes oprindelige sprog (Quist 2009). De afrikanske slaver havde meget begrænset adgang til engelsk, og for at kunne kommunikere med deres slaveejere og slaver fra andre stammer, skabte de et sprog, hvor de kombinerede engelske ord og udtryk med grammatik, der var typisk for det afrikanske sprog (Trudgill 2000). Således skabte slaverne et *pidginsprog*, hvilket karakteriseres af Dillard (1973) som værende et forenklet kontaktsprog. Dette blev senere udviklet til et *kreolsprog*, hvilket er et pidginsprog, der er blevet modersmål for en gruppe mennesker (Dillard 1973). Teoretikere er ofte uenige om, hvorvidt AAVE skal defineres som blot en dialekt, ligesom Cockney engelsk, eller som sit eget unikke sprog (Dillard 1973). Hertil kan det dog argumenteres, at AAVE adskiller sprogligt fra standard engelsk, idet der er betydelige systematiske forskelle mellem de to

sprogvarianters ordforråd, grammatiske og semantiske regler samt strukturer. Eksempler på disse grammatiske træk vil blive belyst i de nedenstående afsnit.

2.2 AAVE: Grammatiske træk

I det følgende afsnit vil specialet belyse to af de grammatiske strukturer, som er unikke for AAVE, og som afviger fra standard engelsk. Belysningen af disse grammatiske træk vil ydermere danne grundlag for den senere analyse samt materiale til specialets undervisningsforløb. Efter belysningen af de to grammatiske træk, vil den teoretiske ramme illustrere, hvordan sprogvariantens semantik afviger fra standard engelsk. Disse sproglige træk, grammatikken og semantikken, er essentielle at få belyst, da disse også vil blive tydeliggjort i de raptekster, specialet ønsker at analysere.

Ifølge Tottie (2002) og Convento (2010) eksisterer der en lang række grammatiske forskelle mellem AAVE og standard engelsk. I forhold til dette speciale og dets problemformulering (jf. afsnit 1.3) ønskes det, med henblik på udvikling af undervisningsmateriale, belyst, hvordan AAVE og rapmusik grammatisk og semantisk afviger fra standard engelsk. Det er dog ikke muligt at belyse samtlige grammatiske forskelle, hvilket har resulteret i at specialet har måtte udvælge to områder, hvorpå det ses, at grammatikken hos AAVE afgiver fra standard engelsk. Disse to områder vil derfor blive belyst i nedenstående sektioner og ydermere fokuseret på i specialets analyse samt undervisningsforløb. Valget af de to grammatiske strukturer, som vil blive fokuseret på i undervisningsforløbet, skyldes, at specialet har vurderet, at disse er mulige at få behandlet indenfor undervisningsforløbets korte tidsramme. Hertil kan det tilføjes, at specielt kongruens, herunder kongruensfejl, vurderes som et gennemgående tema i den daglige grammatikundervisning på gymnasierne, hvorfor specialet har valgt at sætte fokus på netop dette. Det kan ydermere argumenteres, at brugen af manglende kopula-verber synes at være karakteriserende for de afroamerikanske rappere, hvorfor specialet også har valgt at sætte fokus på denne struktur.

2.2.1 Manglende kopula

Sproget hos afroamerikanerne bliver, som nævnt tidligere, ofte opfattet som en forkert og mangelfuld udgave af engelsk (Gottschalck og Terp 2013). Et af de grammatiske træk som AAVE benytter sig af, og som mange amerikanere opfatter som ukorrekt og dårlig sprogbrug, er undladelsen af kopula-verber (Convento 2010). I Oxford Concise Dictionary of Linguistics beskrives kopula-verber på følgende måde: “The verb ‘be’ is seen simply as a link or mark of relationship between one element and another” (Matthews 2007, S. 82). Kopula-verber kan indeholde informationer om *tense*, *mood* og *aspect* (Dik 1997), men dette er ikke relevant for dette speciale, da fokus er på præsensformen ‘to

be'. Ifølge Matthews (2007) er kopula-verber forbindelsesverber, der knytter to eller flere elementer sammen. Dette kan eksemplificeres i sætningen: 'Bjørnen er stor', hvor 'er' knytter subjektet 'bjørnen' til adjektivprædikatet 'stor', men hvor sætningen ikke indeholder yderligere informationer om hverken *tense*, *mood* eller *aspect* (Kragelund 2015). Ifølge Convento (2010) undlader AAVE især brugen af det kopulative verbum 'to be' når der ønskes at indikere præsens. Dette sker i følgende kontekster: ved spørgsmål, i præpositionelle sætninger, og før adjektiver. Eksempler på dette grammatiske træk findes især hos de afroamerikanske rappere, hvorfor dette vil blive eksemplificeret i specialets senere analyse (jf. afsnit 4.1.2).

2.2.2 Kongruens

Convento (2010) og Tottie (2002) nævner ydermere, at der i AAVE ofte findes uoverensstemmelser mellem sætningskonstruktionernes subjekt og verballed. På standard engelsk skal grundled (subjekt) og udsagnsled (verballed) i en sætning passe sammen – de skal stemme overens. På dansk kaldes dette for kongruens. Dvs. at det er grundledets (subjektets) person og tal, der bestemmer, hvordan det tilhørende udsagnsled (verbum) skal bøjes (Olsen 2007). På standard engelsk har alle verber i præsens 3. person ental endelsen -(e)s. Et subjekt er 3. person ental, hvis det kan erstattes af *he*, *she* eller *it*. Der skal således altid være overensstemmelse i tal og person mellem et subjekt og dets verballed. Når subjektet er ental, skal verballedet have den rette entalsform, og når subjektet er flertal, skal verballedet have flertalsform.

Eksempel:

Ental: The house **looks** nice

Flertal: The houses **look** nice

Afroamerikanske sprogbrugere undlader ofte at tilføje 's' på verber som står i præsens 3. person ental. Derfor kan der ofte stødes på ord som *he do* i stedet for *he does* eller *he go* i stedet for *he goes*. Til at eksemplificere dette grammatiske træk vælger Convento (2010) at inddrage eksempler fra rapgruppen, Public Enemy, og deres tekster:

1. She don't want (titel: Sophisticated Bitch)
2. What it prove (titel: Night of the living Baseheads)

Ovenstående eksempel viser således, hvordan Public Enemy undlader at bøje de verber som står i præsens 3. person ental. På standard engelsk ville verberne *don't* og *prove* blive bøjet på følgende måde:

1. She doesn't want

2. What it proves

Dette skyldes, at der på standard engelsk tilføjes 's' på de verber som står i præsens 3. person ental. Convento (2010) fremhæver hertil, at de afroamerikanske rappere i stedet kan finde på at benytte entalsendelsen -(e)s på de verber, som står i 3. person flertal – hvilket på standard engelsk også er grammatisk ukorrekt. Et eksempel på denne grammatiske strategi ses tydeliggjort i afsnit 4.1.3. Convento (2010) pointerer ydermere, at de afroamerikanske sprogbrugere i nogle tilfælde kun benytter ordet *was* og ikke *were*, når de ønsker at markere datid i en sætning. Eksempler på dette vil derfor også blive belyst i specialets senere analyse (jf. afsnit 4.1.3).

2.3 Ordforråd, slang og semantisk inversion

Hvor ovenstående afsnit har belyst to områder hvorpå grammatikken mellem AAVE og standard engelsk er forskellig, vil følgende sektion have til formål at introducere nogle af de sproglige træk som er karakteristiske for AAVE. Disse sproglige træk er essentielle at få introduceret, da de afviger fra standard engelsk og derfor relaterer sig til specialets problemformulering (jf. afsnit 1.3). Endeligt vil disse sproglige træk også blive tydeliggjort i specialets senere analyse.

Et af de sproglige træk, som gør sprogvarianten unik og forskellig fra standard engelsk, er, ifølge Tottie (2002), dens ordforråd og brug af slangudtryk. Som nævnt er sprogvarianten opstået blandt de afrikanske slaver, som med tiden udviklede deres eget sprog. Resultatet af dette har været, at en række ord med afrikansk oprindelse har fundet vej til det engelsk sprog (Tottie 2002). Adams (2009) fremhæver udtrykket "to badmouth" (S.68), som betyder at tale usandt eller negativt om en anden person, som et eksempel på et udtryk, der har gennemgået denne proces. Ifølge Adams (2009) er udtrykket en oversættelse af et afrikansk udtryk, som oprindeligt blev anvendt af slaver i South Carolina og Georgia i USA. Tottie (2002) argumenterer hertil at: "some English words have taken on new meanings among AAVE speakers, such as *brother*, which means *a black man*" (S.220). Ovenstående citat er således et eksempel på, at AAVE benytter sig af ord hvis betydning er anderledes end hos standard engelsk. Ifølge Adams (2009) er det omdiskuteret, hvorvidt den afroamerikanske befolkningsgruppe i USA benytter sig mere af slang end andre befolkningsgrupper. Ifølge Adams (2009) går et indlæg i denne diskussion på, at afroamerikanerne måske har følt et særligt behov for at bryde med samfundet, herunder sprogvarianten, på baggrund af den racediskrimination, som befolkningsgruppen gennem tiden har været udsat for.

Fra 1920'erne til 1950'erne foregår der en urbaniseringsproces i USA, hvor de fattige afroamerikanere flytter fra landdistrikterne i syd mod storbyerne i nord i jagten på arbejde og bedre levevilkår (Lund-Olsen og Meeseburg 2013). Lund-Olsen og Meeseburg (2013) tilføjer hertil at:

”De kulturelle traditioner atter engang bliver transformeret i den nye storbykontekst, hvor gadelivet får en stor betydning for de udtryksformer, der vokser frem. I den afroamerikanske kultur bliver gaden en lige så vigtig institution som skolen, kirken og familien. Det er her, drenge og unge mænd bruger deres fritid, og det er her man opnår anerkendelse og respekt” (S.12).

Det er i ovenstående forbindelse vigtigt at tillære sig gadens sprog og spilleregler, hvis man vil respekteres. En afgørende faktor for at begå sig i gadelivet er, ifølge Lund-Olsen og Meeseburg (2013), at man lærer at kommunikere effektivt. De nye omgivelser i byen skaber i denne periode et særligt sprogbrug, slangudtryk og talemåder, der kendes som *jive talk*. I *jive talk* ”er den afrikanske tradition med kreativ brug af metaforer videreført, og et kendskab til *jive talks* sproglige koder er således vigtig, hvis man ønsker at opnå respekt blandt vennerne på gaden” (Lund-Olsen og Meeseburg 2013, S.13). Nogle af de mest velkendte eksempler på *jive talk* er slangudtryk som ”chick, der betyder pige, og crib som betyder lejlighed eller hus” (Lund-Olsen og Meeseburg 2013, S.13). En vigtig pointe vedrørende sprogvariantens ordforråd er, at det er de færreste udtryk, der formår at bevare deres betydning i flere år. Dette skyldes, at *jive talk* især er karakteriseret ved sin friskhed, og ”når et ord ikke længere er på mode, kommer et nyt og erstatter det, og koderne er derfor sjældent de samme flere år i træk” (Lund-Olsen og Meeseburg 2013, S.13).

Et andet område hvorpå AAVE adskiller sig fra standard engelsk ses især gennem sprogvariantens semantiske inversion (Convento 2010). Dette betyder, at der er en række ord hos AAVE, som har anderledes eller modsat betydning end på standard engelsk. Convento (2010) kommenterer omkring dette:

“The process of semantic inversion is an interesting feature of African American English. (...) Semantic inversion refers to a modification in the meaning of words which begin to indicate the opposite of what they would in Standard English (S.127)”

Et af de hyppigste eksempler på denne funktion er brugen af det engelske adjektiv ’fat’ (Convento 2010). Dette ord har på standard engelsk en negativ konnotation, men har hos AAVE en positiv

værdiladning. Ifølge Convento (2010) refererer ordet 'fat' nemlig til en person eller ting som er eftertragtet eller værdifuld. Dette skyldes, at: "body weight is perceived as something positive, reassuring and beautiful" (Convento 2010, S.128). Et andet eksempel på sprogvariantens semantik ses i følgende citat: "A black man who is considered *bad* by his friends has a lot to be proud of, since the term means good and powerful" (Convento 2010, S. 128). Convento (2010) argumenterer hertil, at AAVE ofte bliver kritiseret som værende en sprogvariant med et vulgært og aggressivt ordforråd. Dette er dog ikke altid tilfældet, men skyldes at hvide amerikanerne ofte misfortolker ordnes betydning. Omkring dette forklarer Convento (2010) eksempelvis, at: "Terms such as *bitch* or *ho* are not necessarily misogynist, and neither does *niggar* always have a racist connotation. (...) *Nig* or *nigga* are semantically perceived as different from *nigger*" (S.128). Denne semantiske strategi ses især eksemplificeret i den afroamerikanske rapmusik. Her bruges ordene 'nig' og 'nigga' som neutrale udtryk til at henvise til andre sorte mennesker, imens ordet 'nigger' har en racistisk konnotation. Eksempler på denne semantiske strategi ses i afsnit 4.2

2.4 fra AAVE til rapmusik

Hvor ovenstående sektion har præsenteret sprogvarianten AAVE, herunder dens historiske baggrund samt hvordan dele af dens grammatiske og semantiske opbygning afviger fra standard engelsk, så ønsker følgende sektion at introducere den afroamerikanske rapmusik som genre. Dette findes nødvendigt, da specialet bl.a. ønsker at undersøge, hvordan amerikansk kultur og samfundsforhold afspejles gennem musikgenren (jf. afsnit 1.3).

I følgende afsnit vil der følges to spor, der på hver sin måde har haft indflydelse på rapmusikkens opståen og udformning. Det første fører tilbage til rapmusikkens afrikanske rødder ved at undersøge den sorte musiktraditions fokus på rytme, sproglege, rim og mundtlig overlevering. Det andet spor følger de sociale og politiske forhold, som rapmusikken opstod i samt et fokus på de barske forhold i New York i 1970-80'erne.

2.4.1 Den afrikanske kontekst

Da unge afroamerikanere i New Yorks Ghetto-områder op gennem 1970'erne begyndte at rappe, var de, ifølge Lund-Olsen og Meeseburg (2013), ikke de første, der talte rytmisk og rimende til musik. For idéen med at rappe er ikke et fænomen, som er opstået ud af den blå luft, men baseres på en meget lang udvikling. Allerede i 1619 ankom de første slaver fra Afrika til Nordamerika, hvor de blev brugt som ulønnet arbejdskraft (Lund-Olsen og Meeseburg 2013). Hertil kommenteres det, at slaverne primært kom fra Vestafrika, og med sig tog de deres egne musikalske traditioner og

fremføringsritualer, som gennem de næste århundreder udviklede og transformerede sig i slavernes nye liv (Lund-Olsen og Meeseburg 2013). Lund-Olsen og Meeseburg (2013) fastlægger således, at de tidligste indflydelser på rapmusikken kan spores helt tilbage til det afrikanske kontinent. De argumenterer, at hvor den europæiske musiktradition har harmoni som sin styrende parameter, lægger den afrikanske musiktradition langt større vægt på rytme og repetition (Lund-Olsen og Meeseburg 2013).

Ifølge Rose (1994) er der gode grund til at vende blikket mod det afrikanske kontinent. Hun nævner, at det ikke kun er det store fokus på rytme og repetition, som kan spores tilbage til Afrika, men også den helt specielle måde at anskue sproget og ordene på. Lund-Olsen og Meeseburg (2013) tilføjer hertil, at en af de tidligste forgængere til rap findes hos den vestafrikanske 'griot', hvilket var en vigtig og velanset person i de små stammesamfund, og som kan spores helt tilbage til 1300-tallet. Om 'grioten' kommenterer de at:

"En griot er en omvandrende historiefortæller og sanger, som rejser mellem de forskellige stammesamfund og på den måde kan ses som en slags afrikansk pendant til den europæiske skjald. Grioten har flere vigtige opgaver. Dels udveksler han nyheder mellem byerne, og dels fungerer han som en slags konfliktmægler i interne stridheder inden for stammen" (Lund-Olsen og Meeseburg 2013, S.8).

Griotens vigtigste rolle var at videreformidle områdets lokalhistorie igennem sagn, der ifølge Lund-Olsen og Meeseburg (2013), blev afsunget til musik bestående af et instrument, som grioten selv spillede på. Under sin optræden benyttede grioten sig af poetisk billedsprog og rytmisk tale, der blev fremsagt i en fremførende stil, som på mange måder minder om rapmusik. Lund-Olsen og Meeseburg (2013) fremhæver, at

"det er via denne evne til at skabe billeder ved hjælp af ord, at grioten opnår sin status i samfundet. Ordet tillægges i det hele taget stor værdi i afrikansk kultur, ikke mindst gennem ideen om 'nommo'" (S.9).

Kort fortalt betyder ordet 'nommo' 'ordets magt', og begrebet skal, ifølge Lund-Olsen og Meeseburg (2013), henvise til, hvordan man ved klogt sprogbrug kan være i stand til at overkomme

barske levevilkår. Ifølge Lund-Olsen og Meeseburg (2013) bliver dette argument således ikke mindre aktuelt i takt med, at afrikanerne gøres til slaver i Amerika.

I de år hvor slavehandelen stod på, blev mange afrikanere overflyttet til Amerika, hvor de skulle tilpasse sig et liv som undertrykte individer uden rettigheder (Lund-Olsen og Meeseburg 2013). Det var, ifølge Lund-Olsen og Meeseburg (2013), især i plantagerne i sydstatene, at slaverne blev sat i arbejde. Her boede slaverne ofte i selvstændige kvarterer, hvor de var adskilt fra de hvide slaveejere og deres familier. Som resultat af dette var slaverne ofte i stand til at opretholde mange af de afrikanske vaner, herunder sproget, som de havde taget med sig fra Afrika. Ifølge Lund-Olsen og Meeseburg (2013) betød dette, at tilpasningen til den vestlige kultur og det nye sprog skete i lyset af et afrikansk værdisæt. Her tilskrives ordforrådet en central rolle - ikke mindst som et værktøj til at gøre det grusomme liv acceptabelt. Lund-Olsen og Meeseburg (2013) kommenterer hertil, at "slavernes læse- og skrivekundskaber var stærkt begrænset, så derfor spillede mundtlige overleveringer af historier og sagn, også kaldet 'toasts', en væsentlig rolle" (S.10).

Når den afroamerikanske sprogvariant belyses kan det ikke undgås at bemærke, at sproget indeholder en lang række af ord, som kan betegnes som værende grove og til tider vulgære. Dette skyldes, ifølge Lund-Olsen og Meeseburg (2013), at de såkaldte 'toasts' primært blev fortalt i marken, i fængsler, på kaserner og andre steder, hvor historierne kunne bruges til at fordrive tiden med. Overdrevet sprogbrug, bandeord og metaforer er derfor alle vigtige elementer i slavernes 'toasts', men fremførelsen er mindst lige så vigtig som det tekstlige indhold (Lund-Olsen og Meeseburg 2013). Virkningen ligger nemlig i høj grad i leveringen, der eksempelvis kan tydeliggøres ved brug af ansigtsudtryk, håndbevægelser og stemmeføring. Lund-Olsen og Meeseburg (2013) argumenterer hertil, at der således ligger en klar forløber fra de afrikanske slavers ordforråd og sprogbrug til den senere rapmusik.

Når teoretikere argumenterer, at rapmusikken er opstået blandt amerikanerne med afrikansk baggrund er det fordi, at genrens sprog viser tydelige spor fra de afrikanske slavearbejdere, som med tiden udviklede deres eget sprog (Lund-Olsen og Meeseburg 2013, Convento 2010, Tottie 2002, Rose 1994, Smitherman 1997). Hos slaverne havde ordet 'rap' dog en lidt anderledes betydning, end hvad det har i dag. Smitherman (1997) fremhæver, at det førhen refererede til fortællinger, fortalt af mænd, der ønskede at vinde kvindernes kærlighed. Betydningen af rap ændrede sig omkring 1960, hvor rap blev mere udbredt: "By the late 1960s, when the term crossed over into mainstream public language, it had lost its sexual innuendo and came to mean any kind of strong, aggressive, highly fluent, powerful talk" (Smitherman 1997, S. 4). Smitherman (1997) beskriver ydermere den moderne

rapper som en postmodernistisk udgave af den afrikanske historiefortæller (grioten), som er veltalende og i stand til at fortælle historier på en lyrisk, elegant og fremførende måde.

2.4.2 Den urbane kontekst

Som tidligere nævnt forløber belysningen af rapmusik i to spor, hvoraf det første spor har behandlet rapmusikkens afrikanske rødder. Det andet og følgende spor vil derfor belyse de amerikanske sociale og politiske forhold, som rapmusikken opstod i. Omhandlende rapmusik nævner Rose (1994) at:

“Rap music is a black cultural expression that prioritizes black voices from the margins of urban America. (...) From the outset, rap music has articulated the pleasures and problems of black urban life in contemporary America. Male rappers often speak from the perspective of a young man who avoid gang pressures and still earn local respect, how to deal with the loss of several friends from gun fights and drug overdoses, and they tell grandiose and sometimes violent tales that are powered by male sexual power over women” (S.2).

Det er her værd at notere, at rapmusikken sættes i bås med afroamerikanerne, da det er fra denne befolkningsgruppe at genren udspringer. Ligeledes er det værd at notere, at rap, ifølge Rose (1994), ofte handler om 'pleasures and problems of black urban life', og det at skulle tilpasse sig i et samfund, hvor sorte ofte lever i fattigdom eller lovløshed. Som nævnt tidligere foregik der en voldsom urbaniseringsproces i USA fra 1920-1950. I denne proces flyttede mange fattige afroamerikanere fra landdistrikterne i syd mod storbyerne i nord (Lund-Olsen og Meeseburg 2013). Ifølge Rose (1994) og Lund-Olsen og Meeseburg (2013) skyldtes dette, at afroamerikanerne ønskede at finde arbejde og forbedrede levevilkår. Op gennem 1960'erne skete der store omvæltninger i det amerikanske samfund (Lund-Olsen og Meeseburg 2013). Den afroamerikanske borgerrettighedsbevægelse arbejdede for lighed mellem sorte og hvide borgere, og forkæmpere som Martin Luther King inspirerede tidens musikere til at skabe tekster, der var politisk og socialt orienterede (Lund-Olsen og Meeseburg 2013). Lund-Olsen og Meeseburg (2013) tilføjer, at hovedsagen var, at afroamerikanerne ikke skulle føle sig mindreværdige på grund af deres afrikanske rødder. De skulle i stedet være stolte af dem.

Af Rose (1994) fremgår det, at rapmusik udspringer fra "black urban life in contemporary America" (S.2). Dette indbyder således til at kigge nærmere på det miljø, som rapmusikken opstod i og selve fødestedet for hiphopkulturen: South Bronx, New York (Lund-Olsen og Meeseburg 2013). Hiphop er, ifølge Lund-Olsen og Meeseburg (2013), en undergrundskultur som hovedsageligt består

af de fire elementer: graffiti, breakdancing, dj'ing og rap. Af disse elementer har dette speciale valgt at sætte fokus på det sidstnævnte.

Borgerrettighedsbevægelsernes arbejde i 1960'erne skabte gode resultater, og lovgivningen blev med *Civil Rights Act* (1964) og *Voting Rights Act* (1965) ændret, så racediskrimination blev forbudt, og samtidigt fik alle sorte også stemmeret (Lund-Olsen og Meeseburg 2013). Hertil kommenteres det, at optimismen blandt den afroamerikanske befolkning desværre forsvandt da det viste sig, at lovene som var blevet vedtaget i 1964 og 1965 ikke betød, at de reelle levevilkår for afroamerikanerne blev forbedret (Lund-Olsen og Meeseburg). Her nævner både Lund-Olsen og Meeseburg (2013) og Rose (1994), at dette tydeligt ses i form af de afroamerikanske ghettoområder, som opstod i storbyerne i USA, hvor der især herskede fattigdom og lovløshed. Denne fattigdom og lovløshed stod værst til i bydelen, Bronx. Ifølge Lund-Olsen og Meeseburg (2013) skyldtes dette, at bydelen omkring 1970 blev beklædt med enorme lejlighedskomplekser, hvoraf en del disse blev opført med statsstøtte, og huslejen var derfor til at betale for mange af de mindre velfungerende borgere. Fra omkring 1970 blev South Bronx, ifølge Lund-Olsen og Meeseburg (2013), betragtet som et slumkvarter besat af borgere fra samfundets allerlaveste lag. I takt med de gigantiske byggerier, som ofte var billige, så faldt de tilbageværende bygninger i værdi, og mange af disse blev overtaget af såkaldte "slumlords" (Lund-Olsen og Meeseburg 2013, S.19). Disse var udlejere, der købte de faldefærdige bygninger og lejede lejlighederne ud til meget lave priser, og de brugte derfor et absolut minimum af midler på vedligeholdelse af bygningernes boliger (Lund-Olsen og Meeseburg 2013). Dette resulterede ofte i yderst kummerlige levevilkår for beboerne, og som et resultat af dette udviklede South Bronx sig gennem 1970'erne til at være USA's værste slumområde (Lund-Olsen og Meeseburg 2013). Et område som, ifølge Lund-Olsen og Meeseburg (2013), var plaget af vold, kriminalitet og narkohandel.

I takt med bydelens forfald steg kriminaliteten voldsomt, hvilket især skyldtes de bander, der dukkede op overalt i byen (Lund-Olsen og Meeseburg 2013). Primært var det drenge og unge mænd, der i forvejen havde søskende eller venner i banderne, som fandt vejen til dette miljø (Lund-Olsen og Meeseburg 2013). Lund-Olsen og Meeseburg (2013) kommenterer også, at tilværelsen som bandemedlem og den respekt der fulgte med, for mange virkede attraktiv. Hertil tilføjer Lund-Olsen og Meeseburg (2013), at banderne var i stand til at tilbyde en følelse af at høre til og blive passet på, hvilket mange af medlemmerne ikke oplevede hjemmefra. Den stigende kriminalitet fik i 1971 den konsekvens, at New Yorks politi nedsatte en 'task force', hvis opgave var at komme bandekriminaliteten til livs (Lund-Olsen og Meeseburg 2013). Myndighederne kunne dog ikke

tilskrives hele æren for at få vendt problemet, da det største initiativ kom inde fra bandemiljøet (Lund-Olsen og Meeseburg 2013). Den 8. december 1971 mødtes en del af banderne for at diskutere en mulig våbenhvile og en fredeligt alternativ til den kriminalitet, der prægede Bronx og gjorde gaderne usikre (Lund-Olsen og Meeseburg 2013). En af de personer som var til stede den dag, var Kevin Donovan, og under hans berømte alias, Afrika Bambaataa, omdannede han sin bande til en ikke-voldelig organisation, som han kaldte 'The Zulu Nation' (Lund-Olsen og Meeseburg 2013). Bambaataa ønskede at skabe et sted, hvor Bronx' unge, i stedet for at ty til kriminalitet, kunne bruge deres energi i kreative forbindelser med eksempelvis musik. I denne periode arrangerede Bambaataa og hans organisation populære fester og donerede overskuddet til aktiviteter for kvarterets unge (Lund-Olsen og Meeseburg 2013). Hertil argumenterer Lund-Olsen og Meeseburg (2013), "at organisationen kan ses som en slags støtteordning der herved udfylder det hul, som er blevet skabt i takt med, at bystyret i New York har fjernet støtten til kunst og kultur i de offentlige skoler" (S.21).

For at forstå hiphopkulturen og rapmusikkens opblomstring er det, ifølge Lund-Olsen og Meeseburg (2013) og Rose (1994), vigtigt at kende til dens fundament i gaderne i South Bronx, som er blevet beskrevet i ovenstående. Det værdisæt der blev etableret inden for hiphopkulturen og rapmusikken, har stærke rødder i bandemiljøet, og det er svært ikke at se, hvorfor begreber som respekt og ære, som Rose (1994) og Lund-Olsen og Meeseburg (2013) bl.a. snakker om, spiller en stor rolle inden for rap.

2.5 Rapmusikkens genreinddeling

Som nævnt i specialets problemformulering (afsnit 1.3) ønsker første sektion af specialet at undersøge, hvordan amerikansk kultur og samfundsforhold afspejles gennem rapmusik. For at kunne undersøge hvordan disse to forhold afspejles, findes det nødvendigt at se nærmere på rapmusikkens genreinddeling, hvorfor nedenstående sektion vil behandle dette.

Inspireret af musikprofessoren Adam Krims opdeles raptekster i fire genrer: *festrap*, *statusrap*, *bevidst rap* og *gangster rap* (Krims 2000). Ud fra disse genretitler kan det ses, at der er en bestemt tone eller stemning på færde, som ligger langt fra digtekunsten, som rapmusikken til tider bliver forbundet med (Lund-Olsen og Meeseburg 2013). Krims (2000) argumenterer, at selvom rapmusikken med årene er blevet nuanceret, repræsenterer disse fire overgenrer hver en strømning inden for rapmusikkens univers.

2.5.1 Festrap

Af Krims (2000) fremgår det, at *festrap* er en af rapmusikkens grundlæggende genrer:

“It’s a genre that remains from the very earliest history of what is now recognized as rap (...) party rap is designed for moving a crowd, making them dance, or perhaps creating or continuing a ‘groove’ and a mood. A good argument could be made that rap originated from this genre” (S.55)

Festrap handler, ifølge Krims (2000), om at have det sjovt og få folk til at feste og danse. Krims (2000) nævner hertil, at tempoet i denne genre er skruet op i forhold til de øvrige rapgenrer. Ifølge Krims (2000) kan festrap anskues fra to forskellige vinkler: Man kan på den ene side sige, at festrap er den ægte hiphop-vare, som scorer højt på autenticitet på grund af dens udspring i New Yorks gader. På den anden side anser Krims (2000) også festrap som en kommerciel genre, da denne type rap baner vejen til det brede publikum.

2.5.2 Statusrap

Statusrap, ifølge Krims (2000): *Mack rap*, kaldes den del af rapteksterne, der handler om at føre sig frem og hævde sig selv (Lund-Olsen og Meeseburg 2013). Når rapperen skal fremføre sig selv, sker det, ifølge Krims (2000), på bekostning af andre. Omkring denne genretype kommenterer Lund-Olsen og Meeseburg (2013),” at det er her hele håne- eller disse-aspektet hører ind” (S.79). Der er ifølge Krims (2000) mange måder, hvorpå en rapper kan fremføre eller hævde sig selv, men grundlæggende handler det om kvinder og penge. Fra denne type af rap kan der således trækkes tråde tilbage til de afrikanske ‘toasts’, som blev omtalt i afsnit 2.4.1. Ifølge Lund-Olsen og Meeseburg (2013) er hovedpersonen i statusrap ofte ‘playeren’, der lever på første klasse i bylivet. ”Playerfiguren har massere til fælles med ‘pimpen’, en alfonsagtig type, der kører i Cadillac og gerne holder et harem af kvinder” (Lund-Olsen og Meeseburg 2013, S.80). Genren bliver ofte kritiseret for at være nedladende overfor kvinder. Dette skyldes, at kvinderne ofte gøres til en slags ”brug-og-smid-væk-objekter” (Lund-Olsen og Meeseburg 2013, S.80).

2.5.3 Bevidst rap

Ifølge Krims (2000) dækker *bevidst rap* over tekster, der gør opmærksom på uretfærdighederne i samfundet og på afroamerikanernes dårlige sociale levevilkår. For at kunne kategorisere et rapnummer som værende *bevidst rap* skal der være elementer af social bevidsthed, og afrocentriske værdier, tilstede i teksten (Lund-Olsen og Meeseburg 2013).

2.5.4 Gangster rap

Den sidste genre Krims (2000) omtaler, er den såkaldte *gangster rap*. “Gangsta rap, being the most culturally charged area, describes gang life, or more generally, life in the ghetto from the perspective of a criminal (or liminal, transgressive) figure” (S.70). Ifølge Krims (2000) tager denne type af rap udgangspunkt i en verden fuld af vold, våben og stoffer. Hertil tilføjer Lund-Olsen og Meeseburg (2013), at det er gadens rå realiteter, der bliver rappet om i teksterne. Lund-Olsen og Meeseburg (2013) fremhæver ydermere, at gangster rap ikke er kritisk overfor kriminaliteten, men snarere kan siges at forherlige den. Teksterne er ”præget af maskuline værdier som magt, præstation og konkurrence, og hvor den bevidste rap var præget af afrocentricitet, er gangster rap mere præget af ghettocentricitet – altså en dyrkelse af de love og værdier, der hersker i ghettoen” (Lund-Olsen og Meeseburg 2013, S.83).

2.6 Opsummering

I ovenstående (afsnit 2.1) er det blevet belyst, hvordan AAVE er en sprogvariation af engelsk, som bruges til at henvise til det sprog, der tales af afroamerikanerne i Amerika. Det er ydermere blevet belyst, hvordan sprogvarianten har rødder tilbage til de afrikanske slavearbejdere, som med tiden udviklede deres eget sprog. Det interessante er, at sprogvarianten ofte opfattes som en forkert og mangelfuld udgave af standard engelsk. Dette skyldes, at sprogvarianten adskiller sig fra standard engelsk gennem brugen af særlige sproglige regler, retoriske og grammatiske strategier samt nuancerede meninger af ordene. Denne forskellighed mellem AAVE og standard engelsk ses tydeligt eksemplificeret i de afroamerikanske raptekster, hvorfor den senere analyse vil belyse dette. Når afroamerikanske rappere benytter sig af AAVE i stedet for standard engelsk, skyldes det, at rapmusikkens sprogbrug er opstået blandt amerikanere med afrikansk baggrund (Lund-Olsen og Meeseburg 2013, Tottie 2002 og Convento 2010). Smitherman (1997) argumenterer hertil, at musikgenrens blandede tekster af fiktion og virkelighed skal ses som et moderne svar til fattigdommen og magtesløsheden i det amerikanske samfund: ”Rap music is a contemporary response to conditions of poverty and disempowerment, which continue to be the norm for the Black UN working class” (S.5).

Krims’ (2000) opdeling af raptekster viser nogle klare strømninger, som kan spores tilbage til hiphopkultrens begyndelse og frem til i dag. Det er dog vigtigt at understrege, at mange tekster vil have flere genrer på en gang. Således kan der nemt være elementer af statusrap i festrapp, og ligeledes fællestræk mellem bevidst rap og gangster rap (Lund-Olsen og Meeseburg (2013). Denne pointe er

vigtig at fremhæve, da der i specialets analyse vil forekomme eksempler på raptekster, hvis budskab falder inden for rammerne af flere forskellige rapgenrer.

3. Metodiske overvejelser for belysning af afroamerikansk rapmusik

I specialets ovenstående teoretiske afsnit fremgår det, hvilken teoretisk ramme den senere analyse vil baseres på. I de følgende afsnit vil det blive præsenteret, hvordan ovenstående teoretiske ramme vil blive anvendt i analysen. Afsnittet vil ydermere præsentere metodiske overvejelser for valget af rapmusik. Nedenstående metodeafsnit er således et af to i dette speciale, hvoraf afsnittet nedenfor udelukkende forholder sig til rap analysen. Specialets andet metode afsnit (afsnit 6.2) forholder sig til specialets spørgeskema, som er blevet udformet i forbindelse med specialets undervisningsforløb.

Som konsekvens af den teoretiske ramme vil følgende afsnit først introducere de metodiske overvejelser for analyse af rappernes brug af AAVE (jf. problemformulering afsnit 1.3). Efterfølgende vil afsnittet præsentere de metodiske overvejelser for valg af raptekster, der vil have til formål at belyse hvordan amerikansk kultur og samfundsforhold afspejles gennem rapmusikken.

3.1 Rapmusikkens grammatik og semantik

Af specialets teoretiske ramme (afsnit 2.2 og 2.3) fremgår det, at der eksisterer en lang række sproglige træk, der er karakteristiske for AAVE. Sprogvarianten bliver ofte beskyldt for at være ukorrekt og mangelfuld, da sprogvarianten adskiller sig fra standard engelsk gennem bl.a. grammatik og semantik (Gottschalck og Terp 2013).

Specialet har valgt at fokusere på to grammatiske strukturer, hvor grammatikken i rapmusik afviger fra standard engelsk. Dette skyldes, at analysen skal kunne indgå i specialets undervisningsforløb, hvorfor der ikke er plads til at belyse samtlige grammatiske forskelligheder. Der vil i analysen blive givet eksempler fra forskellige raptekster, hvorpå de udvalgte grammatiske strukturer eksisterer. Dette skyldes, at analysen ønsker at påvise argumentet, at flertallet af de populære afroamerikanske rappere benytter sig af AAVE – bevidst som ubevidst.

Af specialets teoretiske ramme fremgår det ydermere, at AAVE er en sprogvariant, hvis semantik også afviger fra standard engelsk. Dette skyldes bl.a. sprogvariantens ordforråd samt brug af slangudtryk (jf. afsnit 2.3). Forskelligt fra den grammatiske eksemplificering vil denne del af analysen også tage udgangspunkt i hele vers, hvilket har til formål at beskrive sprogvariantens semantik i en bredere kontekst.

3.2 kultur og samfundsforhold afspejlet igennem afroamerikansk rapmusik

For at kunne analysere hvordan amerikansk kultur og samfundsforhold afspejles gennem rapmusik, er det essentielt, at der i specialet er udvalgt tekster, hvis budskab ikke kun beskriver amerikansk kultur men også amerikanske samfundsforhold. Til at belyse disse to forhold har specialet valgt at analysere *The Message* (1982) og *Bring The Noise* (1987). Metodiske overvejelser for valg af disse findes i afsnit 3.2.1 og 3.2.2.

For at jeg kan analysere, hvordan kultur og samfundsforhold bliver afspejlet i de to tekster, vil de teoretiske værktøjer (jf. afsnit 2.5) blive benyttet. Grundet specialets praktiske del er det ydermere vigtigt, at teksterne som vil blive analyseret i opgaven også indgår i specialets undervisningsforløb, da dette skaber sammenhæng mellem specialets to sektioner. De to tekster, *The Message* (1982) og *Bring The Noise* (1987), vil derfor indgå som bærende elementer, når jeg skal tilrettelægge materialet til undervisningsforløbet hos 2.C. Hertil skal det nævnes, at specialets analyse skal kunne indgå i undervisningsforløbet, og det er derfor ikke hensigtsmæssigt, at lave to dybdegående analyser da disse ikke vil kunne passe ind i undervisningsforløbets korte tidsramme.

3.2.1 Grandmaster Flash: *The Message*

Grandmaster Flash (Joseph Saddler) er født og opvokset i Bronx, og anset som værende en af de stiftende fædre af hiphop (Cepeda 2004). Flash startede gruppen: *Grandmaster Flash and the Furious Five* og gik platin med nummeret *The Message* fra 1982 (Cepeda 2004).

I *The Message* (1982) får lytterne en beskrivelse af samfundet i ghettoen South Bronx, og gennem beretninger fra ghettoens dagligdag beskrives de udfordringer som op står i det hårde miljø. Udover dette beskriver sangen også forholdet mellem ghettoen og det øvrige amerikanske samfund. Ifølge Cepeda (2004) skulle *The Message* fungere som et råb om hjælp samt en kritik rettet imod den manglende hjælp fra autoriteterne. Den manglende hjælp betød, at South Bronx blev betragtet som et slumkvarter besat af borgere fra samfundets allerlaveste lag (Lund-Olsen og Meesenburg 2013)

På grund af dens samfundskritiske tilgangsvinkel samt budskab har jeg valgt at analysere rapnummeret, da sangen ikke kun beskriver amerikansk kultur men også de daværende samfundsforhold i ghettoen, South Bronx.

3.2.2 Public Enemy: *Bring The Noise*

Hvor Grandmaster Flash er anset som værende en frontfigur indenfor hiphop, var rapgruppen *Public Enemy* med til at gøre rap mere lyrisk elegant, tilføje den et større ordforråd samt sætte fokus på forholdet mellem politiet og de afroamerikanske ghettobeboere i USA (Cepeda 2004). Cepeda (2004)

fremhæver hertil, at gruppen også anser sig selv som en slags profeter, hvortil de kommunikerer deres budskaber gennem deres raptekster. Public Enemy kan argumenteres som værende en af de vigtigste og mest politisk kontroversielle rap grupper gennem tiden (Bergan 2011). Om gruppen nævnes det bl.a. at, deres hårde og metafysiske rytme ændrede hiphopudviklingen og inspirerede en hel generation af kunstnere (Bergan 2011). Public Enemy etablerede sig hurtigt som en af de førende og mest politisk militante rapgrupper i USA, da de med deres tekster rettede voldsomme verbale angreb imod magtstrukturen i det amerikanske samfund (Bergan 2011).

Deres nummer: *Bring The Noise* (1987) er valgt, da nummeret tydeligt ytrer sig omkring den uretfærdighed og undertrykkelse, som Public Enemy mener, er gældende for det samtidige afroamerikanske samfund. Valget af denne tekst er således af særlig relevans for specialets undervisningsforløb, da der i dette forløb vil blive kigget nærmere på amerikansk kultur og samfundsforhold.

4. Analyse

Som præsenteret i specialets teoretiske ramme (jf. kapitel 2) er AAVE og afroamerikansk rapmusik omdrejningspunktet for specialets analyse. Målet med analysen er at undersøge og påvise, hvordan rapmusikkens grammatik og semantik afviger fra standard engelsk samt hvordan kultur og samfundsforhold afspejles gennem musikgenren. Til at undersøge hvordan rapmusikkens grammatik og semantik afviger fra standard engelsk, vil specialet komme med eksempler fra raptekster, hvorpå de tidligere præsenterede grammatiske og semantiske strukturer (jf. afsnit 2.2 og 2.3) eksisterer. Efterfølgende vil specialet zoome ind på to specifikke raptekster for at undersøge, hvordan kultur og samfundsforhold afspejles gennem teksterne. Endeligt vil følgende kapitel også skabe sammenhæng mellem specialets to sektioner, da analysen vil danne udgangspunkt for tilrettelæggelsen af undervisningsmaterialet til specialets undervisningsforløb.

4.1 Rapmusikkens grammatik

4.1.2 Manglende Kopula

Omhandlende sprogvariantens grammatiske træk samt hvordan disse afviger fra standard engelsk, ses det, hvordan AAVE ofte undlader brugen af det kopulative verbum 'to be', når der ønskes at indikere præsens (Convento 2010). Som nævnt sker det oftest i følgende kontekster: ved spørgsmål, i præpositionelle sætninger og før adjektiver. Eksempler på denne grammatiske strategi ses tydeligt eksemplificeret hos rapgruppen Public Enemy. Her findes der eksempler, hvor gruppen undlader 'to be' i sætninger omhandlende spørgsmål: "Who You?" (Too Much Posse 1987), i præpositionelle

sætninger: “So I care where you at black” (Louder Than a Bomb 1988), og før adjektiver: “I think ya dizzy “(Cold Lampin’ with Flavor 1988).

I ovenstående gives der eksempler fra én rapgruppe, nemlig Public Enemy. Det er dog centralt at pointere, at flertallet af de populære afroamerikanske rappere undlader brugen af kopulative verbum ’to be’, når de ønsker at indikere præsens. Dette argument påvises således i nedenstående eksempel, hvor ovenstående grammatiske strategi ses eksemplificeret fra nogle af rapmusikkens største artister.

”We Major” (Kanye West: We Major 2005)

“We at War (Kanye West: Jesus Walks 2004)

“They just like you, they wanna’ rap (Kanye West: Homecoming 2007)

“When you hot, im hot (Kanye West: Never Let Me Down 2004)

“You the wheels to my car” (Snoop Dogg: Why did you leave me 2008)

“You a freak” (Snoop Dogg: Sensual Seduction 2008)

“That’s why they on my d*** (...) and they at my crib (Snoop Dogg: Let it out 2008)

“And we your number one biggest fans” (Snoop Dogg: Those Gurlz 2008)

“they sayin’ we too black, man” (Public Enemy: Bring the Noise 1987)

“Hey yo, Chuck they illin’, we chillin’” (Bring The Noise 1987)

Der findes ikke nogen fyldestgørende forklaring på, hvorfor de afroamerikanske rappere benytter sig af grammatisk ukorrekte konstruktioner, men et interessant indlæg i denne diskussion går, ifølge Adams (2009) på, at de afroamerikanske rappere måske har følt et særligt behov for at bryde med samfundet, og herunder også sproget, på baggrund af den racisme og diskrimination, som den afroamerikanske befolkning har været udsat for.

4.1.3 Kongruens

Som det fremgår af specialets teoretiske ramme (afsnit 2.2.2), nævner Convento (2010) og Tottie (2002), at der hos AAVE ofte findes uoverensstemmelser mellem sætningskonstruktionernes subjekt og verballed. På standard engelsk skal grundled (subjekt) og udsagnsled (verballed) i en sætning passe sammen (Olsen 2007). Kort fortalt betyder dette, at det er grundledets (subjektets) person og tal, der bestemmer, hvordan det tilhørende udsagnsled (verbum) skal bøjes (Olsen 2007). På standard engelsk har alle verber i præsens 3. person ental endelsen -(e)s. Dette er dog ikke tilfældet hos de

afroamerikanske rappere, da disse ofte undlader at tilføje 's' på de verber som står i præsens 3. person ental. Dette grammatiske træk påvises i nedenstående eksempler:

- ”She know they soft” (Kanye West: Homecoming 2007)
- “She like to toe ‘em (Kanye West: Homecoming 2007)
- “So here go my single dog” (Kanye West: Jesus Walks 2004)
- “and a player know if I ...” (Snoop Dogg: Sensual Seduction 2008)
- ”Now this young mister, he don’t like sisters” (Public Enemy: Pollywanacraka 1990)
- ”What do Flavor say” (Public Enemy: Cold Lampin’ with Flavor 1988)

De ovenstående eksempler viser uoverensstemmelser mellem sætningskonstruktionernes subjekt og verballed, da både Kanye West, Snoop Dogg og Public Enemy undlader at tilføje '(e)s' på de verber som står i præsens 3. person ental. Af specialets teoretiske ramme (jf. afsnit 2.2.2) fremgår det ydermere, at de afroamerikanske rappere i stedet kan finde på at benytte entalsendelsen -(e)s på de verber, som står i 3. person flertal – hvilket på standard engelsk også er en grammatisk fejl. Denne grammatiske strategi ses tydeliggjort i følgende eksempel:

- ”The people makes the best rock well” (Public Enemy: Time Bomb 1987)

Når subjektet er flertal, i dette tilfælde *people*, er det på standard engelsk vigtigt, at verballedet får den korrekte flertalsform. Dette er ikke tilfældet i ovenstående sætning, da Public Enemy i stedet har valgt at benytte entalsendelsen 's' på verbet *make*. På standard engelsk ville verbet blive bøjet på følgende måde:

- ”The people make the best rock well” (Public Enemy: Time Bomb 1987).

Det vurderes hertil også centralt at belyse, hvordan de afroamerikanske rappere i nogle tilfælde kun benytter ordet 'was' og ikke 'were', når de ønsker at markere datid i en sætning. Denne strategi ses i følgende to eksempler,

- ”He says sisters wasn’t good enuff” (Public Enemy: Pollywanacraka, 1990)
- “You thought we was that type” (Public Enemy: B Side wins again, 1990)

hvor brugen af *wasn't* og *was* har erstattet *weren't* og *were*, hvilket på standard engelsk også opfattes som værende grammatisk ukorrekt.

4.1.4 Opsummering

Ovenstående sektion har belyst, hvordan de afroamerikanske rappere benytter sig af to grammatiske strukturer, som indgår i AAVE, og som afviger fra standard engelsk. Resultatet af dette er, at sprogvarianten, og dermed også den afroamerikanske rapmusik, ofte bliver angivet som værende grammatisk ukorrekt eller mangelfuld (Gottschalck og Terp 2013). Dog kan det i denne sammenhæng argumenteres, at de afroamerikanske rappere ubevidst manipulerer med sproget og de grammatiske konstruktioner, da rapmusikkens tekster blot formidles gennem sangernes modersmål, AAVE. Denne forklaring står således i kontrast til Adams' (2009) argumentation (jf. afsnit 4.1.2).

4.2 Rapmusikkens ordforråd, slang og semantik

Den følgende del af analysen vil eksemplificere nogle af de unikke sproglige træk, som findes i den afroamerikanske rapmusik.

Som det fremgår af specialets teoretiske ramme (jf. afsnit 2.3), er AAVE en sprogvariant, som på mange måder er unik og forskellig fra standard engelsk. Et af de sproglige træk, som bl.a. gør sprogvarianten unik og forskellig fra standard engelsk, er, ifølge Tottie (2002), dens ordforråd og brug af slangudtryk. I Finegan og Rickfords (2004): *Language in the USA* bliver slang defineret på følgende måde:

”Slang is usually deliberately chosen over more conventional vocabulary to send a social signal -to mark informality, irreverence, or defiance; to add humor; or to mark one's inclusion in, admiration for, or identification with a social group, often a non-mainstream group” (S. 375).

Netop brugen af slangudtryk ses tydeligt i de afroamerikanske raptekster, da slang, ifølge Finegan og Rickford (2004), bl.a. benyttes til at beskrive mennesker, relationer og adfærd. Netop denne definition passer godt på nedenstående eksempel fra nummeret: *Bring The Noise* (1987),

“These alley trippers are still frontin' on us
Show 'em that we can do this
'Cause we always knew this, ha ha

Yeah, boy!”

hvor slangudtrykket “These alley trippers” kan argumenteres som værende en beskrivelse for en gruppe kriminelle personer, ofte bander, som befinder sig i det afroamerikanske ghettomiljø. Det kan hertil vurderes, at ordet *frontin*’ indikerer, at denne gruppe af *alley trippers* lægger op til kamp mod tekstens fortæller, hvortil det kan tænkes, at verset skal fungere som et udtryk for nogle af de interne kampe, som var, og stadig er, karakteriserende for hiphopmiljøet i USA (Lund-Olsen og Meeseburg (2013). Disse kampe udformede sig ofte i verbale konfrontationer, og det er, ifølge Lund-Olsen og Meeseburg (2013), her, ”at hele håne- eller disse-aspektet hører ind” (S.79). Dette eksemplificeres igennem *Show ’em that we can do this ’Cause we always knew this* hvilket indikerer, at gruppen ikke er bange for de udefrakommende *alley trippers*.

Et andet eksempel på brugen af slang ses i sætningen ”Hey yo, Chuck they illin’, we chillin’” (Bring The Noise 1987), hvor det kan argumenteres, at sætningen beskriver, hvordan rapperne har et afslappet liv, imens folket udenfor ghettoen, ofte de hvide amerikanere, er kritiske, diskriminerende og fordomsfulde overfor ghettobeboerne. *Illin*’ (Urbandictionary: 2) og *chillin* (Urbandictionary: 3) kan defineres som værende slangudtryk, da de begge er forkortede ord, som angiveligt er opstået gennem den såkaldte *jive talk* (jf. afsnit 2.3), og derfor ikke eksisterer på standard engelsk. Netop strategien med forkortede ord pointeres også af Convento (2010), idet han fremhæver at: ”Frequently one can find cases where only the initial remains” (S. 125). Denne strategi ses eksempelvis i følgende eksempel fra nummeret: Too Much Posse (Public Enemy 1987),

“Yeah, I had a party, much people came by
I’m talking to a ‘g’ cause the ‘g’ real fly”

hvor bogstavet ‘g’ bruges til at referere til en pige, imens ordet ‘fly’, ifølge Convento (201), er et eksempel på, at ”Standard English words can be modified (...) in this case, ‘fly’ is used with the same meaning of hip, that is to say sophisticated” (S. 125).

De ovenstående eksempler fra den afroamerikanske rapmusik viser, at AAVE er en sprogvariant, som benytter sig af ord, hvis semantik er anderledes end hos standard engelsk. Et yderligere eksempel på dette kan ses ved brugen af det engelske ord ‘brother’, som hos AAVE bruges til at referere til det afroamerikanske folk (Tottie 2002). Denne egenskab eksemplificeres i følgende vers fra Bring The Noise (1987),

”Now they got me in a cell
'Cause my records, they sell
'Cause a brother like me said, Well
Farrakhan's a prophet and I think you ought to listen to
What he can say to you" What you ought to do”

hvor det kan argumenteres, at ordet ‘brother’ fungerer som en betegnelse for hele det afroamerikanske folk. Ordet optræder flere gange i sangen, og det kan derfor argumenteres, at dette skaber en fællesskabsfølelse blandt det afroamerikanske folk. Denne pointe fremhæves også af Nagel (1994), hvorefter det fremgår, at denne strategi er et almindeligt sprogligt virkemiddel, som ofte anvendes af etniske minoritetsgrupper, hvis formål er at skabe fællesskab og sammenhold. Convento (2010) argumenterer hertil, at ordet ‘brother’ ikke er det eneste ord, der bruges af rapperne, når de ønsker at henvise til det afroamerikanske folk. Han kommenterer i denne forbindelse, at ordene ‘nig’ og ‘nigga’ også bruges som neutrale udtryk når rapperne ønsker at henvise til andre sorte mennesker. Hertil forklarer Convento (2010), at ordet ‘nigger’ i stedet har en racistisk konnotation. Denne semantiske strategi er tydeliggjort i eksemplet ”From a hand of a Nig” (Welcome to the Terrordome 1990), hvor rapteksten på neutral facon referer til andre afroamerikanere. Brugen af ordet ‘nigger’ ses i følgende eksempel,

“Like a guess I figure
you to play some jigaboo
On the plantation, what else can a nigger do” (Burn Hollywood Burn 1990)

hvor der ikke længere er tale om en neutral afroamerikansk reference men i stedet en racistisk kommentar henvendt mod sorte.

4.3 Amerikansk kultur og samfundsforhold afspejlet gennem rapmusik

Hvor ovenstående analyse har eksemplificeret, hvordan rapmusikkens grammatik og semantik afviger fra standard engelsk, har nedenstående afsnit til formål at belyse, hvordan amerikansk kultur og samfundsforhold bliver afspejlet gennem to forskellige raptekster. I de følgende analyser vil der blive refereret til teksterne gennem linjer og omkvæd af samme struktur, som sangene er opstillet i

specialets bilag 5 og 6. Endeligt vil nedenstående analyse også gøre brug af de værktøjer, som er præsenteret i specialets teoretiske ramme (jf. afsnit 2.5).

4.3.1 The Message

Som nævnt handlede rap i 1980'erne ofte om "pleasures and problems of black urban life", og det at skulle tilpasse sig i et samfund, hvor sorte ofte levede i fattigdom eller lovløshed (Rose 1994, S.2). *The Message* (1982) kan derfor også ses som en beskrivelse af ghettomiljøet i South Bronx, og gennem beretninger fra ghettoens dagligdag beskrives en række af de udfordringer som opstår i det hårde miljø. Ifølge Price (2006) blev nummeret hurtigt et hit, fordi det fik flere til at åbne øjnene op for rap, da rapmusikken netop havde et budskab (Price 2006).

Som nævnt i specialets teoretiske ramme (jf. afsnit 2.5) opdeles raptekster i de fire genrer: *festrap*, *statusrap*, *bevidst rap* og *gangster rap* (Krims 2000). Af disse falder *The Message* hovedsageligt indenfor kategorien: *bevidst rap*. Dette skyldes, at teksten har til formål at gøre lytterne opmærksomme på de uretfærdigheder, som findes i det amerikanske samfund. For at kunne kategorisere et rapnummer som *bevidst rap*, skal der være elementer af social bevidsthed, og afrocentriske værdier, tilstede i teksten (Lund-Olsen og Meesenburg 2013). Overordnet beskriver *The Message* meget konkret, hvordan ghettoen i South Bronx fremstår. Fortælleren er meget bevidst omkring forholdene i ghettomiljøet, og med afrocentriske værdier i højsædet beskrives de negative forhold, som hersker i ghettoen. Det er ifølge Krims (2000) vigtigt at understrege, at raptekster ofte indeholder flere genrer på en gang. Dette er således også tilfældet med *The Message*, da teksten også viser spor af *gangster rap*, hvilket betyder at teksten til tider tager udgangspunkt i en verden fuld af vold, våben og stoffer. Teksten er heller ikke bange for at beskrive den kriminalitet og lovløshed, som ghettoens beboere ofte tvinges ud i, og det er således også ghettoen og gadens rå realiteter, der bliver rappet om.

Den første linje i *The Message* "It's like a jungle sometimes" (l. 1), fungerer som udgangspunkt som en intro til sangen, men det er samtidig også en del af tekstens omkvæd. I denne intro gives der udtryk for, at livet og dagligdagen i ghettoen er som i en jungle. Det er således hårde og uretfærdige levevilkår, der, ligesom i junglen, gælder i ghettoen, hvor det ofte er de stærkeste som overlever. At levevilkårene i ghettoen er kummerlige, hårde og uretfærdige understøttes af følgende: "it makes me wonder how i keep from going under" (l. 2), hvor det kan argumenteres, at det er en kamp for tekstens fortæller ikke at bukke mentalt under for ghettoens hårde pres. I sangens første vers gives der ydermere en tydelig beskrivelse af, hvordan samfundsforholdene i ghettoen er. *The Message* benytter i denne beskrivelse helt konkrete eksempler, som giver udtryk for ghettoens triste forhold:

“Broken glass everywhere

People pissin' on the stairs, you know they just don't care

I can't take the smell, can't take the noise” (l. 6-8).

Af Lund-Olsen og Meeseburg (2013) fremgår det, at der i ghettoområderne også hersker ekstrem fattigdom. Denne pointe eksemplificeres i linje 9: ”Got no money to move out, I guess i got no choice”, hvilket er et udtryk for, hvordan den fattige befolkning, som er bosat i ghettoen, ikke har mulighed for at løsrive sig fra miljøets kummerlige leveforhold. Ghettoens dårlige leveforhold, som fremhæves af Rose (1994) og Lund-Olsen og Meeseburg (2013), eksemplificeres igen i linje 10: ”Rats in the front room, roaches in the back”, hvor det er helt tydeligt, at der i teksten ikke bliver lagt skjul på, hvor forfærdeligt det er at bo i ghettoen.

I takt med South Bronx' forfald stiger kriminaliteten voldsomt, hvilket især skyldes de bander, der dukker op overalt i bydelen (Lund-Olsen og Meeseburg 2013). Ifølge Lund-Olsen og Meeseburg (2013) medfører dette, at kriminaliteten eksisterer og foregår lige udenfor hjemmene. Dette argument pointeres i sangens linje 11: ”Junkies in the alley with a baseballbat”, og dette resulterer i, at livet i ghettoen er ekstremt hårdt for beboerne. Det hårde liv og ghettoens belastende levevilkår pointeres ydermere gennem sangens omkvæd: “Don't push me 'cause i'm close to the edge I'm trying not to lose my head” (l.15-16), og det kan her argumenteres, at 'the edge' er en metafor for, hvordan tekstens fortæller er meget tæt på at miste modet og således bryde sammen.

I raptekstens andet vers bliver det tydeliggjort, hvordan ghettoen ofte har en negativ indflydelse på de mennesker, som bor i det belastede område. Tekstens fortæller fortalte i ovenstående, at han var på grænsen til at miste modet og bryde sammen. Desværre er situationen for mange af ghettoens beboere, at de simpelthen ikke kan modstå det hårde pres som ghettomiljøet sætter dem under. Denne pointe eksemplificeres gennem en trist fortælling omhandlende en kvindes liv.

“Crazy lady, livin' in a bag

Eatin' outta garbage pails, used to be a fag hag

Said she'll dance the tango, skip the light fandango

A Zircon princess seemed to lost her senses

Down at the peep show watchin' all the creeps

So she can tell her stories to the girls back home

She went to the city and got so so seditty

She had to get a pimp, she couldn't make it on her own" (1.22-29)

Ud fra ovenstående vers kan det argumenteres, at kvindens nuværende situation som værende en 'crazy lady' bekræfter, at hun er bukket under for ghettos hårde pres. *The Message* beskriver, at dette skyldes, at hun er flyttet til ghettoen og dermed har været præget af områdets hårde miljø. I slutningen af kvindens triste historie beskriver teksten, at kvinden har været nødt til at prostituere sig selv for at overleve. Det her kan argumenteres, at ovenstående fortælling kan ses som en metafor for, hvordan ghettoen negativt påvirker beboerne, i dette tilfælde kvinder, og at ghettoen generelt har en direkte ødelæggende effekt på de mennesker, som bor i miljøet.

Hvor unge kvinder ofte ser sig nødsaget til prostitution, er situationen for unge mænd, ifølge Lund-Olsen og Meeseburg (2013), anderledes. For unge mænd har ghettos negative miljø den konsekvens, at de ofte ender i bander og kriminelle miljøer. Dette skyldes, at tilværelsen som bandemedlem, og den respekt der følger med, for mange virker attraktiv og tillokkende. Lund-Olsen og Meeseburg (2013) argumenterer, at banderne er i stand til at tilbyde en følelse af at høre til og blive passet på, hvilket mange af medlemmerne ikke oplever hjemmefra. Dette betyder, at der i ghettoen hersker lovløshed, og *The Message* ønsker hertil at tydeliggøre, at især kriminaliteten spiller en central rolle i ghettokulturen og samfundet hvilket eksemplificeres i følgende vers:

"I can't walk through the park, 'cause it's crazy after dark

Keep my hand on my gun, 'cause they got me on the run

I feel like a outlaw, broke my last glass jaw

Hear them say" you want some more?", living on a see-saw (1.70-73).

Ovenstående vers gør det klart for lytterne, at kriminaliteten har en bærende rolle for samfundet i ghettoen. Tekstens fortæller opfatter endda sig selv som kriminel, og det kan hertil argumenteres, at beboerne i ghettoen ofte tvinges ud i denne lovløshed, da miljøets kummerlige forhold gør det svært at undgå kriminaliteten. Dette argument bakkes også op af Lund-Olsen og Meeseburg (2013) der pointerer, at beboerne ofte bliver involveret i kriminaliteten, da kriminaliteten befinder sig lige udenfor hjemmene.

4.3.2 Opsummering

The Message (1982) af Grandmaster Flash beskriver meget konkret, hvordan den afroamerikanske ghetto fremstår. Tekstens negative udtryk betyder, at ghettoen fremstilles som værende forfærdelig og til tider selvdestruerende. I forhold til specialets problemformulering kan det argumenteres, at amerikansk kultur og samfundsforhold bliver afspejlet gennem teksten, da *The Message* konkret beskriver, hvordan ghettoen fremstår i perspektiv til den øvrige amerikanske befolkning. USA bliver eksempelvis kaldt for ”the land of milk and honey” (l. 65), hvilket adskiller ghettoen fra resten af USA, da der i ghettoen hersker lovløshed, fattigdom samt en generel undertrykkelse og manglede hjælp fra resten af samfundet.

4.3.3 Bring The Noise

Det er tidligere nævnt, at Smitherman (1997) beskriver den moderne rapper som en postmodernistisk udgave af den afrikanske historiefortæller, som er veltalende og i stand til at fortælle historier på en lyrisk og fremførende facon (jf. afsnit 2.4.1). Ligesom den afrikanske historiefortæller (grioten) er det rapperens opgave at fortælle historier på fremførende facon. Netop denne pointe synes at være gældende for rapgruppen Public Enemy, som står bag nummeret: *Bring The Noise* (1987). Dette nummer falder ligeledes inden for Krims’ (2000) opdeling af raptekster, og kan bestemmes som værende *Statusrap*, da rapteksten i høj grad handler om at føre sig frem og hævde sig selv. Når rapperne skal fremføre eller hævde sig selv sker det som regel på bekostning af andre, hvilket også ses i sangens første vers:

“These alley trippers are still frontin' on us
Show 'em that we can do this
'Cause we always knew this, ha ha
Yeah, boy!” (l.6-9).

I ovenstående vers ses der hertil også tegn på det kulturelle miljø som der eksisterer i ghettoen og inden for hiphopmiljøet. Verset kan argumenteres som et udtryk for de interne kampe, som var, og stadig er, karakteriserende for hiphopmiljøet (Lund-Olsen og Meesenburg 2013). Ifølge Lund-Olsen og Meesenburg (2013) udformede disse kampe sig ofte i verbale konfrontationer, og det er også her, ”at hele håne- eller disse-aspektet hører ind” (S.79).

Med fokus på tekstens belysning af kultur og samfundsforhold kan det ikke undgås at lægge mærke til, at teksten især har fokus på den kriminalitet, som hersker i ghettomiljøet. Dette

tydeliggøres eksempelvis gennem sætningen: "Death row, what a brother know" (l.13), hvor 'death row' refererer til dødsgangen i et fængsel, hvor de kriminelle indsatte afventer deres henrettelse. 'What a brother know' fastlægger dødsgangen som værende et sted, det afroamerikanske folk kender til, da brugen af 'brother' bruges som synonym for hele det afroamerikanske folk (jf. afsnit 2.3). Gennem denne semantiske strategi formår Public Enemy således, at forbinde kriminaliteten med de afroamerikanere som bor i ghettoen.

Bring The Noise (1987) er bl.a. valgt, da nummeret tydeligt ytrer sig omkring den undertrykkelse og racediskrimination, som gruppen mener, er gældende for det samtidige afroamerikanske samfund (jf. afsnit 3.2.2). Hertil kan det argumenteres, at sangen ydermere kan ses som en kritik af forholdet mellem politiet og de afroamerikanske ghettobeboere i USA (Cepeda 2004). Denne kritik ses især eksemplificeret gennem tekstens linje 17-20,

"D, Public Enemy number one
Five-O" said, "Freeze!" and I got numb
Can I tell 'em that I really never had a gun?
But it's the wax that the Terminator X spun

hvor 'Five-O' fungerer som slangudtryk for politiet (Urbandictionary: 1), og det tydeliggøres i denne forbindelse, at der hos politiet angiveligt eksisterer en række fordomme i forbindelse med folk fra ghettoen. Disse fordomme ses tydeligt, da tekstens fortæller beskriver, at han aldrig har været i besiddelse af en pistol, men at dette ikke har været muligt at overbevise politiet om, da politiet, ifølge Public Enemy, er fordomsfulde, og at de derfor selvfølgelig antager, at han bærer et våben fordi han kommer fra ghettoen, hvor kriminaliteten har hjemme. Endnu et eksempel på det negative forhold og den uretfærdighed der hersker mellem politiet og afroamerikanerne kan ses i nedenstående citat,

"Now they got me in a cell
'Cause my records, they sell
'Cause a brother like me said, Well
Farrakhan's a prophet and I think you ought to listen to
What he can say to you" What you ought to do" (l.22-26)

hvor fortælleren beskylder politiet for at have sat ham i fængsel, fordi hans musik er en succes. Det kan i denne forbindelse argumenteres, at fortælleren måske sidder med en følelse af, at politiet har frarøvet ham sine rettigheder, hvilket også påviser argumentet vedrørende den undertrykkelse og racediskrimination som Public Enemy mener, er gældende for de afroamerikanske borgere i USA (Cepeda 2004).

Af Smitherman (1997) fremgår det, at den afroamerikanske rapmusik kan ses som et moderne svar til fattigdommen og især magtesløsheden i samfundet (jf. afsnit 2.6). Disse problematikker behandles i *Bring The Noise*, men hertil forklares det også, at selvom der hersker lovløshed og elendighed i ghettoerne, gør den resterende del af befolkningen ikke meget for at afhjælpe disse problemer. Denne pointe eksemplificeres på følgende måde,

”Listen for lessons I'm saying inside music
That the critics are all blasting me for
They'll never care for the brothers and sisters
Now across the country has us up for the war” (l. 53-56).

hvor det ses, hvordan de såkaldte ’kritikere’ ikke tager hensyn til eller bekymrer sig for de problemer, som hersker i de afroamerikanske ghettosamfund. Ifølge Public Enemy resulterer dette i, at folket i ghettoerne selv må bør tage affære: ”We got to handle this” (l.131). Det er således ghettobeboerne, i dette tilfælde Public Enemy, der selv skal tage kampen op mod autoriteterne, diskriminationen og uretfærdighederne. Dette argument tydeliggøres ydermere i følgende sætning: ”We can do this like Brutus” (l.134), hvor rapgruppen laver en sammenligning mellem dem selv og Brutus, hvilket var en af hovedmændene bag mordet på Cæsar i 44 f.Kr. (Ørsted 2009). Gennem denne sammenligning kan det således argumenteres, at Public Enemy, ligesom Brutus, skal bekæmpe autoriteterne og uretfærdighederne i samfundet.

Som nævnt karakteriseres *Bring The Noise* som værende *statusrap*, da teksten bl.a. handler om at føre sig frem og hævde sig selv. Det noteres dog også, at teksten ydermere falder inden for den *bevidste rap*, da teksten gør opmærksom på en lang række uretfærdigheder i samfundet. Teksten viser ydermere også spor af *gangster rap*, hvilket skyldes, at teksten til tider tager udgangspunkt i en verden fyldt med kriminalitet og barske levevilkår. Hertil viser ovenstående analyse, at Public Enemy heller ikke bange for at kommentere på den kriminalitet og lovløshed, som eksisterer i ghettomiljøet.

4.3.4 Opsummering

Hvor ovenstående sektion har analyseret *Bring The Noise* (1987), kan det argumenteres, at tekstens gennemgående temaer er undertrykkelse og oprør. I forhold til specialets problemformulering (jf. afsnit 1.3) kan det argumenteres, at amerikansk kultur og samfundsforhold bliver afspejlet gennem teksten, da den i detaljer, og ved hjælp af metaforer og billedsprog, beskriver det kulturelle hiphopmiljø og de samfundsforhold der eksisterer i ghettoen.

Hvor *The Message* detaljeret beskriver hvordan ghettoen fremstår i perspektiv til den øvrige amerikanske befolkning, fokuserer *Bring The Noise* især på racediskriminationen og forholdet til politiet. Dette fremgår bl.a. ved citatet: ”They sayin’ we too black” (l.43), hvilket tolkes som værende et udtryk for, at Public Enemy opfører sig på en måde, som ikke accepteres af de hvide autoriteter

5. Integreret grammatikundervisning

Specialet har gennem ovenstående analyse af den udvalgte rapmusik demonstreret, hvordan rappernes sprogbrug, grammatisk og semantisk, afviger fra standard engelsk samt illustreret, hvordan amerikansk kultur og samfundsforhold afspejles gennem musikken. Analysen har dermed, i en undervisningskontekst, potentiale til at styrke elevernes grammatiske forståelse og tekstanalytiske færdigheder, hvilket er centrum for specialets anden del af problemformuleringen (jf. afsnit 1.3). For at kunne besvare denne del af specialets problemformulering, har jeg valgt at gennemføre et undervisningsforløb med udgangspunkt i specialets analyse hos en 2. års HHX-klasse fra EUC Nord i Hjørring. Til dette ønsker jeg at understrege, at formålet med undervisningsforløbet ikke er at vise, hvor meget eleverne kan lære af integreret grammatikundervisning sammenlignet med parallel grammatikundervisning. Forløbet skal i stedet give mulighed for at afprøve og teste et undervisningsforløb til integreret grammatikundervisning i forbindelse med afroamerikansk rapmusik. Dette skal hermed danne baggrund for en vurdering og diskussion af forløbet med udgangspunkt i, hvordan eleverne responderede på den integrerede grammatikundervisning, samt hvorvidt undervisningen formåede at skabe elevmotivation ved at fremstille grammatikundervisningen i et nuanceret og kontekstualiseret billede (jf. afsnit 1.3).

I de følgende afsnit præsenteres rammen for undervisningsforløbet på EUC Nord i Hjørring, hvor mit sprog- og læringssyn, de centrale elementer fra læreplanen for engelsk A på HHX og forskellige læringsteoretiske perspektiver vil have til formål at danne baggrund for forløbets undervisningsmateriale.

5.1 Undervisningsforløbets ramme

Undervisningsforløbet fandt sted på EUC Nord i Hjørring hos en 2. års HHX-klasse som har engelsk på A niveau, og undervisningsmaterialet er derfor også blevet udviklet til at harmonere med undervisningsministeriets bekendtgørelser vedrørende engelsk A. Dette er bl.a. gjort ved at inkludere centrale elementer fra læreplanen for engelsk A på HHX. Tilrettelæggelsen af undervisningsmaterialet er ligeledes udviklet gennem rådgivning fra klassens engelsklærer, Camilla Dodensig, der har mange års erfaring med undervisning i engelsk på gymnasiet.

Undervisningsforløbet på EUC Nord forløb over fem undervisningstimer hhv. d. 6., 9. og 11. april 2018. Camilla tog noter til to af undervisningsgangene med fokus på min interaktion med klassens elever, og efter hver undervisningsgang diskuterede og evaluerede vi modulet. Som afslutning på undervisningsforløbet evaluerede eleverne selv forløbet mundtligt i plenum og skriftligt gennem en spørgeskemaundersøgelse. Denne spørgeskemaundersøgelse er beskrevet i kapitel 6. Det følgende afsnit har til formål at præsentere mit sprog- og læringssyn som underviser.

5.2 Sprogsyn og læringssyn

Undersøgelser foretaget af Nassaji og Fotos (2004) viser, at grammatikundervisningen gavner læringshastigheden, korrektheden i sproget og det endelige færdighedsniveau. Ifølge Andersen og Fernández (2010) skal det sprogsyn, som ligger til grund for sprogundervisningen derfor altid indeholde en klar holdning til grammatikkens rolle og plads i undervisningen. Eftersom grammatikundervisningen spiller en vigtig rolle i fremmedsprogstilegnelsen og grammatikundervisningen ydermere er omdrejningspunktet i dette speciale, spiller mit sprogsyn en central rolle.

I forhold til specialets undervisningsforløb tilslutter jeg mig et kognitivt-konstruktivistisk og sociokulturelt læringssyn samt et funktionelt sprogsyn. Det kognitivt-konstruktivistiske læringssyn betyder, at eleverne vil få mulighed for at danne og afprøve hypoteser til udvikling af deres eget intersprog (Henriksen 2014). Ifølge Henriksen (2014) er intersproget ”elevernes eget interne system af sproglige antagelser, som hele tiden udvikler sig gennem en vekselvirkning mellem input, dannelse og afprøvning af hypoteser og feedback” (S.27). Hertil ses intersproget ydermere som systematisk og åbent for forandring og kendetegnes ved at være dynamisk og fleksibelt (Henriksen 2014). Det sociokulturelle læringssyn anser læring som et funktionelt og kommunikativt system, som bedst tilegnes gennem ”aktiv brug og i interaktion med andre” (Henriksen 2014, S. 27). Som nævnt i ovenstående tilslutter jeg mig også det funktionelle sprogsyn og er således af den opfattelse, at det centrale element i et sprogfag, og som også fremgår af de officielle læreplaner er, at eleverne skal

kunne anvende deres sprog i praksis, ”således at de kan orientere sig og agere i en global og digital verden” (Undervisningsministeriet: Engelsk HHX: læreplan 2017 pkt. 1.2). Dette betyder, at eleverne skal kunne forstå og bruge sproget, både skriftligt og mundtligt, i en række forskellige sammenhænge (Henriksen 2014). Hertil tilslutter jeg mig Henriksens (2014) opfattelse, hvor der bag denne vægtning af kommunikationsfærdigheder hersker en ide om, at vi lærer og bruger sprog for at kunne kommunikere betydninger og holdninger og for at kunne agere i verdenen. Dette betyder også, at jeg vægter det som Henriksen (2014) betegner som værende ”*kommunikativ kompetence*” (S.23). Hertil fremgår det, at *kommunikativ kompetence* er den overordnede betegnelse for alle de delkompetencer, der omfattes af det funktionelle-kommunikative sprogsyn og som er fremherskende i dag (Henriksen 2014). Forskellige forskere arbejder med forskellige måder at opdele *kommunikativ kompetence* på, men her vil jeg tage udgangspunkt i den klassificering, som Michael Canale (1983) har foreslået: ”*Lingvistisk kompetence, sociolingvistisk/pragmatisk kompetence, diskurs-/tekstkompetence og strategisk kompetence*” (Henriksen 2014, S.23). Af disse ovenstående definitioner vægtes især den gren af *kommunikativ kompetence*, der kaldes *lingvistisk kompetence*. Dette skyldes specialets fokus på integreret grammatikundervisning, og her har denne gren, *lingvistisk kompetence*, sprogets ”morfologi, syntaks, ordforråd, udtale og ortografi i centrum” (Henriksen 2014, S.23). Her er målet, ifølge Henriksen (2014), at kunne anvende sproget med en stor grad af sproglig korrekthed, præcision og kompleksitet. Henriksen (2014) argumenterer dog hertil, at for at opnå disse mål skal den *lingvistiske kompetence* anvendes i en sammenhæng for at sikre det overordnede mål om *kommunikativ kompetence*. Ifølge Henriksen (2014) understreges dette specielt gennem *diskurs-/tekstkompetence*, der stiler mod at give eleverne et indblik i, hvordan sproglig tekstsammenhæng og logisk sammenhæng opbygges i tekster (Henriksen 2014). Ydermere vil mit undervisningsforløb indeholde et *sociolingvistisk/pragmatisk* fokus, idet eleverne gennem forløbet skal kunne anvende sproget i interaktion med deres klassekammerater. Den *sociolingvistisk/pragmatiske kompetence* passer ligeledes godt med det sociokulturelle læringssyn, hvor især samarbejde og interaktion er af høj prioritet i undervisningen (Henriksen 2014).

Med afsæt i ovenstående har følgende afsnit til formål at præsentere de læringsteorier, der ligger bag tilrettelæggelsen af undervisningsforløbet hos 2.C. Den teoretiske ramme vil hovedsageligt baseres på generel læringsteori af bl.a. Vygotsky (1978), Dysthe (1997) og Hall (2000). Efterfølgende vil den teoretiske ramme præsentere læringsteori med et specifikt fokus på integreret grammatikundervisning. Dette vil blive gjort ved at præsentere teori fra bl.a. Fotos (2002), Andersen et al. (2016), Fernández (2009), Hedevang (2003), Kirkebæk og Hansen (2014) og Geist (2013).

5.3 Generel læringsteori

I slutningen af 1900-tallet begynder sprogforskerne at tale om læringsteori som et selvstændigt område. Ifølge Dolin og Kaspersen (2013) sker dette ved en genlæsning og rekonstruktion af teorier, som blev fremsat i starten af 1900-tallet af psykologer og filosoffer som Sigmund Freud, Vygotsky og Jean Piaget. Ifølge Dolin og Kaspersen (2013) findes der ikke én læringsteori – men flere. Dette skyldes, at læringsteori med tiden er blevet et selvstændigt vidensområde, dog stærkt påvirket af viden, der stammer fra andre områder (Dolin og Kaspersen 2013).

Som nævnt i ovenstående har jeg gennemført et kortere undervisningsforløb på EUC Nord i Hjørring. Her var det min opgave at tilrettelægge og udføre undervisning, der kunne teste specialets anden del af problemformuleringen (jf. afsnit 1.3). Til gennemførelsen af dette undervisningsforløb er bl.a. det konstruktivistiske og det sociokulturelle syn på læring anvendt. Disse er anvendt da forskning viser, at høj elev aktivitet skaber læring, og at ”læring primært sker i det sociale og kommunikative samspil mellem mennesker via den sproglige interaktion, samt gennem den hjælp og støtte eleven kan få fra læreren og de mere kompetente klassekammerater” (Henriksen 2014, S.29). Grundet mit sprog- og læringssyn vil de præsenterede læringsteorier have det til fælles, at de alle har en konstruktivistisk og sociokulturel tilgang. Ifølge det konstruktivistiske og sociokulturelle læringssyn anses sproglæring som en proces, der især er præget af den sociale kontekst (Henriksen 2014). Dette er således også antagelsen, der i dag er den dominerende indenfor forskning i *second language acquisition* (SLA) (Ortega 2009). Ifølge Ortega (2009) opstod dette fokus på den sociale kontekst, også kaldet ’the social turn’, i midt 90’erne som en konsekvens af, at tidligere antagelser om sproglæring blev kritiseret for at være baseret på et mekanisk syn på sprogtilegnelsen. Den sociale kontekst og samarbejdet mellem sprogbrugerne blev således ikke fremhævet tilstrækkeligt, hvortil Merrill Swain, ifølge Henriksen (2014), gik forrest for at understrege behovet for at se mere nuanceret på sprogtilegnelsen. Med udgangspunkt i bl.a. Vygotsky og James Lantolfs socialkonstruktivistiske teorier fremkom det ”sociokulturelle paradigme inden for sprogtilegnelsesforskningen” (Henriksen 2014, S.29). En af de mest væsentlige teorier der blev omsat til SLA-teori efter dette ’social turn’, var ifølge Henriksen (2014), ”Vygotskys: *zonen for nærmeste udvikling og stilladsering*” (S. 31). Denne teori, som er beskrevet i nedenstående afsnit, ligger vægt på den zone, der er mellem hvad eleven selv kan, og hvad eleven kan klare med støtte og vejledning fra andre (Henriksen 2014). Ifølge Henriksen (2014) skubber denne zone sig i takt med sprogudviklingen, hvor nye krav stilles til elevens læringsproces. Henriksen (2014) argumenterer hertil at,

”Læreren og de andre elever får således en vigtig funktion gennem den hjælp og støtte (skabelse af et stillads, som undersætter læring = scaffolding), de giver, så eleven ikke udfordres for meget eller for lidt, men foranlediges til at øve netop det, eleven er lige ved at kunne” (S. 31).

Henriksen (2014) fremhæver, at eksempler på handlinger der kan støtte eleven kan være, at underviseren gør opgaven nemmere, markerer problemerne i opgaven, demonstrerer en model af opgaven eller hjælper med at konstruere sætninger. Hertil tilføjes det, at underviseren også bør rose, opmuntre og minimerer elevens frustration samt skabe en god stemning i klasselokalet. Klassekammeraterne spiller også en aktiv rolle i læringsprocessen, og dette betyder, ”at elevcentrerede arbejdsformer og opgaver, hvor eleverne arbejder med at producere og rette tekster i fællesskab, får en mere fremtrædende rolle i undervisningen” (Henriksen 2014, S.30).

5.3.1 Vygotsky: Zonen for nærmeste udvikling og stilladsering

De to vigtigste begreber hos Vygotsky (1978) i forhold til tilrettelæggelsen af undervisningsforløbet hos 2.C er: *zonen for nærmeste udvikling (ZNU)* og *stilladsering*. Begrebet bliver af Dolin og Kaspersen (2013) defineret på følgende måde:

”(...) afstanden mellem det aktuelle udviklingsniveau, som det kan afgøres gennem selvstændig problemløsning, og det potentielle udviklingsniveau, som det kan afgøres gennem problemløsning med hjælp af en voksen eller dygtigere kammerater” (S. 188).

Kernen i Vygotskys (1978) teori er, at sprog tilegnes ved, at man bliver tvunget til at tale og diskutere det med andre. Hertil nævner Dolin og Kaspersen (2013), at den menneskelige udvikling er en proces der aldrig slutter, og at denne udvikling konstant påvirkes af interaktionen med andre mennesker. Selve udviklingen af begrebet skabes af Vygotsky i forbindelse med skoleundervisning, og det kommer, ifølge Dolin og Kaspersen (2013), automatisk af, at undervisningens endelige mål er ”beherskelse af den kulturelle indsigt, som netop læreren eller dygtigere personer besidder” (S.188). På grund af dette anses samarbejdet med dygtige personer som et vigtigt led i den naturlige læringsproces (Dolin og Kaspersen 2013). I et dansk ungdomsuddannelsesperspektiv har denne teori et stort potentiale, da den gennemsnitlige klasse indeholder ca. 28 elever (Undervisningsministeriet 2012: §30b). Ifølge Dolin og Kaspersen (2013) medfører dette, at underviseren ikke har mulighed for at nå rundt til samtlige af klassens elever og er derfor afhængig af, at de dygtigste elever hjælper med at sikre den sproglige udvikling blandt deres klassekammerater (Dolin og Kaspersen 2013). ZNU

forbindes ofte med begrebet *stilladsering*, som udtrykker den proces, hvor læreren gennem en identificering af elevens ZNU understøtter eleven tilstrækkeligt, og dermed lader eleven overtage og styre læreprocessen i det tempo eleven selv ønsker (Dolin og Kaspersen 2013). Dolin og Kaspersen (2013) fremhæver herved,

”at processen ved stilladsering kan ses som en hierarkisering af selvstændighed, eksempelvis:

1. Underviseren demonstrerer hele processen selv (fx vise, hvorledes man kan finde eksempler på AAVE i en given raptekst, og hvordan dette afviger fra standard engelsk)
2. Underviseren faciliterer processen (hjælpe med at finde eksempler på AAVE i en given raptekst, og hvordan dette afviger fra standard engelsk)
3. Underviseren påpeger konkret mulighed (hvad med at se efter kongruens fejl i linje 3?)
4. Underviseren stiller et hjælpende spørgsmål (kunne du bruge teksten til at sige noget om de afroamerikanske samfundsforhold og kulturer)?
5. Underviseren giver ingen hjælp til eleven”
(S.189).

I ovenstående eksempel ses det, at punkt 1 angiver det niveau, hvor eleven har brug for mest mulig støtte, mens punkt 5 angiver det niveau, hvor eleven selv kan finde løsninger og har mulighed for selvstændig læring. Hertil tilføjer Dolin og Kaspersen (2013), at det altid er muligt at gå et trin ned af stilladseringen, hvis det viser sig, at eleven har brug for mere støtte end oprindeligt antaget.

5.3.2 Dysthe: Det flerstemmige klasserum

Den norske lærings- og klasserumsforsker Olga Dysthes læringssyn handler om at forvandle det monologiske klasserum til et flerstemmigt klasserum (Dysthe 1997). Ifølge Dysthe (1997) er det monologiske klasserum præget af, at underviseren har kontrollen over det sagte. Det vil sige, at det er underviseren som taler mest, og målet med undervisningen er at reproducere og teste kundskaber (Dysthe 1997). I det flerstemmige klasserum eksisterer disse kundskaber, som testes i det monologiske klasserum, ikke forud for undervisningen. Viden skabes i stedet gennem interaktion mellem underviser og elever (Dysthe 1997). Ud fra dette synspunkt kan det derfor bestemmes, at Dysthe (1997) har et konstruktivistisk og sociokulturelt læringssyn, da hun bl.a. i sin vægtning af fokus på hhv. underviser og elever arbejder med begreberne *autentiske spørgsmål* og *optag*. Af Quistgaard (2010) er de autentiske spørgsmål beskrevet som åbne spørgsmål, der på forhånd ikke rummer givne svar. Det afgørende er, ”at læreren ikke har svaret, og at det er elevernes fortolkninger

og refleksioner der er svaret” (Quistgaard 2010, S.52). Dette betyder, at når underviseren ikke på forhånd kender svaret skabes der plads til, at ”eleven kan reflektere og tænke selv, og ikke bare huske og reproducere” (Dysthe 1997, S. 62). Når underviseren stiller autentiske spørgsmål, vil der således også være mulighed for flere forskellige svar fra eleverne, som underviseren efterfølgende kan benytte i dialogen gennem *optag* (Dysthe 1997). *Optaget* betyder, ”at underviseren inkorporer elevernes svar i det næste spørgsmål, og på den måde får eleven til at reflektere videre over det, eleven selv har sagt” (Quistgaard 2010, S.53). Når underviseren anvender elevernes egne svar i de nye spørgsmål signalerer underviseren til eleverne, at deres svar er værdifulde, hvilket ofte resulterer i en bedre dialog mellem underviseren og eleverne (Quistgaard 2010). Quistgaard (2010) fremhæver ydermere, at dette ”vil give mange elever større selvtillid og måske ligefrem blod på tanden i den fortsatte dialog” (S.53). Det er således helt tydeligt, at Dysthes forskning (1997) centrerer sig omkring vigtigheden af dialogen mellem underviseren og eleverne. Et af kriterierne for at underviseren og eleverne opnår en god dialog, er således gennem en god interaktion i klasseværelset. Hvad god interaktion er, hvordan den opnås og hvorfor den er vigtig, vil derfor blive behandlet i følgende afsnit, hvor Halls (2000) forskning omkring interaktion i klasseværelset vil blive præsenteret.

5.3.3 Hall: Interaktion i klasseværelset

Ifølge Hall (2000) spiller ”interaction between teachers and students in classrooms an important role” (S. 171), og interaktionen er således også et af de vigtigste elementer, når der skal skabes læring i et lokale. Halls (2000) forskning omhandlende interaktion og hvordan denne spiller en stor rolle i optimeringen af læring er af stor interesse, da dette speciale ønsker at teste kommunikativ integreret grammatikundervisning. Som følge af dette vurderes Halls forskning (2000) essentiel, når jeg som underviser skal forsøge at skabe de bedste betingelser for læring.

En af Halls centrale pointer vedrørende interaktionen i klasseværelset er betydningen af gentagelser. Omkring dette fremhæver Hall (2000), at:

“(...) 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” (S. 288).

Når eleverne ytrer sig i plenum, er det, ifølge Hall (2000), vigtigt, at underviseren og eleverne genbruger hinandens svar, da dette ikke kun styrker elevernes sproglige udvikling, men også deres fællesskabsfølelse da funktionen med at genbruge hinandens svar hjælper med at opbygge en fælles

klassediskurs (Hall 2000). Halls forskning indenfor sprogtilegnelse er central, da specialets undervisningsforløb ønsker, at der skabes et trygt læringsfællesskab gennem bl.a. gentagelser og omformuleringer af elevernes svar.

Udover vigtigheden af gentagelser fokuserer Hall ydermere på underviserens egen motivation samt evne til at stille relevante spørgsmål (Hall 2000):

“Teachers at all levels who acted inquisitively; asked intellectually weighty and socially relevant questions; provided multiple opportunities for the students to be full participants in the conversation; and in other ways 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” (S. 290).

Ud fra ovenstående citat kan det argumenteres, at det er vigtigt, at underviseren ikke kun stiller relevante spørgsmål, men også formår at få sin egen motivation til at brænde igennem, da denne motivation smitter af på eleverne. Hertil nævnes det, at det er vigtigt, at elevernes svar følges op med positive og anerkendende reaktioner fra klassens underviser, da disse reaktioner, ifølge Hall (2000), fremmer elevernes motivation for læring.

Ligesom Vygotsky (1978) og Dysthe (1997) kan Halls (2000) placering i forhold til læringssyn også bestemmes som værende interaktionistisk, idet hun betoner samspillet mellem elever og underviser som værende en afgørende faktor for læring.

5.4 Læringsteori med fokus på grammatikundervisning

Hvor ovenstående tre afsnit har haft til formål at præsentere de generelle læringsteorier, som ligger bag tilrettelæggelsen af specialets undervisningsforløb, vil følgende afsnit have til formål at præsentere læringsteori med et specifikt fokus på selve grammatikundervisning. Dette skyldes, at hverken Vygotsky (1978), Dysthe (1997) eller Hall (2000) kobler deres teorier direkte til grammatikundervisning, hvorfor dette vil være fokus i følgende sektion af specialet.

Ifølge Hedevang (2003) er debatten omkring grammatikundervisningen udsprunget af den altid tilbagevendende problematik i sprogundervisning: vægtning og præsentation af grammatikken. Hedevang (2003) argumenterer, at der inden for grammatikundervisning og sprogforskning ofte stilles spørgsmål til det overordnede mål med grammatikundervisning. Hedevang (2003) præciserer det overordnede mål med grammatikundervisningen ved hjælp af 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 udviklet sig over tid). Det indeholder såvel karakteristika af generel karakter kendetegnende (næsten) alle intersprogsystemer som karakteristika fra tidligere tilegnede sprog, modersmål og fremmedsprog, og fra målsproget. Synonym til intersprog er *langtidshukommelse, mental grammatik og implicit fremmedsproglig viden*” (S. 13).

Ifølge Hedevang (2003) er intersproget det sprog, som eleven efterhånden opbygger, når han eller hun er i gang med at lære et nyt fremmedsprog. Intersproget ligger derfor mellem modersmålet og fremmedsproget (Hedevang 2003). At lave fejl er en naturlig proces i det at lære et helt nyt sprog, og man bør, ifølge Hedevang (2003), betragte disse fejl som et udtryk for, at eleven er i gang med at tilegne sig det nye sprog. Hedevang (2003) argumenterer hertil, at jo større et intersprog man har, jo større forståelse har man også for målsproget. Ifølge Hedevang (2003) ses intersproget ydermere som et system, der langsomt nærmer sig målsprogets normer og regler. Det kan således argumenteres, at grammatikundervisningens overordnede mål er at udvikle elevernes intersprog, da dette er sproget, som ligger forud for målsproget. Forskellige metoder for udvikling af intersproget præsenteres derfor i de følgende afsnit af bl.a. Nassaji og Fotos (2011), Fotos (2002), Fernández (2009), Andersen et al. (2016) samt Kirkebæk og Hansen (2014)

5.4.1 Eksplicit grammatikundervisning

Der hersker i dag ingen tvivl blandt sprogforskerne om, at en form for eksplicit grammatikundervisning er nødvendig for at fremme fremmedsprogstilegnelsen (Fernández 2009). Man ved i dag, at grammatikundervisningen har en positiv virkning på læringshastigheden, korrektheden i den sproglige udtale og det endelige færdighedsniveau (Fernández 2009). Debatten har været glødende gennem tiderne, og det har ikke kun handlet om grammatikkens rette plads i sprogundervisningen, men også om hvorvidt grammatikundervisningen skulle foregå: ”Eksplicit vs. implicit; deduktivt vs. induktivt; på sætningsniveau eller tekstniveau; mekanisk gennem *drills* eller mere kommunikativt; med fokus på selve produktionen eller inputbehandlingen” (Fernández 2009, S.95). I dag er synspunkterne mere nuancerede, og sprogforskerne har, ifølge Fernández (2009), ”for længst indset, at det ikke drejer sig om modsætninger og dikotomier, men om komplementære elementer som alle kan og bør være til stede i undervisningen” (S.95).

I sine undersøgelser omhandlende grammatikundervisning lægger Nassaji og Fotos (2011) stor vægt på, at ren formfokuseret undervisning ikke er nok, men at den formfokuserede undervisning, fokus udelukkende på grammatikken, i stedet bør foregå i samspil med en kommunikativ og kontekstualiseret grammatikundervisning: "Form-focused instruction is especially effective when it is incorporated into a meaningful communicative context" (Nassaji og Fotos 2011, S. 7). Den hyppige diskussion om hvorvidt grammatikundervisning gavner elevernes sprogtilegnelse eller ej, er således heller ikke eksisterende hos Nassaji og Fotos (2011), der bl.a. argumenterer, at: "Grammar is fundamental to language. Without grammar, language does not exist" (S.1). Fotos (2002) bekræfter, at grammatikundervisningen har skabt megen debat blandt sprogforskerne, men Fotos (2002) argumenterer hertil også, at netop eksplicit grammatikundervisning er essentiel, for at den lærende kan opnå "high levels of accuracy in the target language, even when communicative opportunities to encounter target forms are abundant" (Fotos 2002, S. 137). Eksplicit læring henviser til den bevidste læring, hvor eleven konkret får fortalt, hvad denne skal lære (EMU: Implicit og eksplicit læring). En eksplicit grammatikundervisning vil således betyde, at de grammatiske strukturer og regler undervises af læreren, og eleverne ved derfor altid, hvilke strukturer der er i fokus. Ifølge Ambjørn (2000) hjælper den eksplicitte tilgang ydermere eleverne til at blive bevidste om konkrete fænomener og strukturer i målsproget (Ambjørn 2000). Ambjørn (2000) fremhæver hertil, "at når først bevidstgørelsen om et særligt fænomen har fundet sted, bliver indlærerne ved med at være opmærksomme på dette fænomen og bemærker det i efterfølgende input, hvilket fører til intake" (S.3).

Fotos (2002) argumenterer, at den eksplicitte grammatikundervisning bør suppleres af kontekstfokuseret undervisning, og hun foreslår hertil, at grammatikundervisningen optimalt set bør opbygges ud fra følgende model:

- "(1) Explicit grammar instruction, preferable at the beginning of the lesson
- (2) Communicative activities containing many usages of the instructed form
- (3) Summary activities to focus learners' attention on the grammar form they were instructed on and then encountered communicatively" (S. 138).

Ifølge Fotos (2002) fremmes tilegnelsen af grammatiske strukturer ved brug af ovenstående format, og her er især punkt 2 vigtig, da kommunikation spiller en afgørende rolle i indlæringen af komplekse grammatiske strukturer. Det kommunikative samarbejde mellem underviseren og eleverne er ligeledes i fokus i specialets undervisningsforløb (afsnit 6).

5.4.2 Tasks: en kommunikativ opgave i grammatikundervisningen

Nationalt og internationalt var fremmedsprogsundervisningen i mange år baseret på et strukturelt sprogsyn og en behavioristisk tilgang til undervisningen (Kirkebæk og Hansen 2014). Ifølge Kirkebæk og Hansen (2014) herskede der en forestilling om, at eleverne først skulle lære sprogets system herunder basal grammatik, ordforråd og udtale og derefter gå i gang med at kommunikere på fremmedsproget. Frygten var, at eleverne ellers ville komme til at tale ”flyvende forkert og indoptage sprogfejl, som senere ville blive svære at rette” (Kirkebæk og Hansen 2014, S.141). Dette førte bl.a. til den didaktiske praksis, som kaldes PPP (presentation – practice – production). PPP bestod af tre trin:

”først præsenterede læreren stoffet (fx grammatik, nyt ordforråd eller en udtaleregul), så indøvede og automatiserede eleverne det, som læreren havde gennemgået, ved hjælp af forskellige bundne øvelser (drills). Det kunne være indsætningsøvelser eller øvelser af multiple-choice-typen. Og til sidst producerede eleverne sprog mere frit, fx i en mundtlig kommunikationsøvelse eller i et skriftligt essay” (Kirkebæk og Hansen 2014, S.141).

Denne undervisningsmetode viste sig tit at være utilstrækkelig, og sprogforskerne fandt eksempelvis ud af, at særligt elevernes motivation havde en stor betydning for deres sproglæring (Kirkebæk og Hansen 2014). Ydermere fandt sprogforskerne ud af, at elevernes mulighed for at deltage aktivt i undervisningen, for at danne og afprøve hypoteser om fremmedsproget og for at konstruere intersprog også var vigtige forudsætninger for tilegnelsen af fremmedsproget (Kirkebæk og Hansen 2014). Et bud, ifølge Kirkebæk og Hansen (2014), på hvordan man har kunne omsætte disse nye teorier omkring sprogtilegnelse til sprogundervisning var, og er, anvendelsen af *tasks*. Ifølge Kirkebæk og Hansen (2014) er det primære mål i en task ikke at overføre viden fra underviseren til eleven, men i stedet at skabe rammer der gør det muligt for eleven at løse relevante opgaver, opfylde egne læringsbehov og dermed få mulighed for at anvende sproget som en aktiv sprogbruger.

Ifølge Kirkebæk og Hansen (2014) inddeles tasks i to hovedgrupper: *Ikke-fokuserede* og *fokuserede*. Formålet med *ikke-fokuserede tasks* er at give eleverne mulighed for at kommunikere på fremmedsproget generelt (Kirkebæk og Hansen 2014). Denne kommunikation vil hermed give eleverne mulighed for at indgå i interaktioner med hinanden. *Fokuserede tasks* er derimod designet til at få eleverne til at fokusere på en bestemt del af fremmedsproget, når de kommunikerer (Kirkebæk

og Hansen 2014). De fokuserede tasks egner sig således godt i forhold til grammatikundervisning, da disse, ifølge Kirkebæk og Hansen (2014), ofte vil have et grammatisk element som mål.

Andersen et al. (2016) fremhæver, at anvendelsen af tasks i grammatikundervisningen enten kan have et implicit eller eksplicit grammatisk fokus. I tasks med implicit grammatisk fokus manipulerer læreren kommunikationen på en måde, så en bestemt sproglig struktur skal bruges for at kunne udføre tasken (Andersen et al. 2016). Andersen et al. (2016) foreslår, at tasks med fordel kan have et eksplicit grammatisk mål, og kalder disse tasks for *bevidstgørende tasks*. Her går kommunikationen ofte ud på at tale om sproget, og tasken kan f.eks. bestå i at generere en regel for en bestemt grammatisk form. (Andersen et al. 2016). Ifølge Andersen et al. (2016) kan dette gøres ved at arbejde gruppevis med en række opgaver, som illustrerer den valgte grammatiske struktur. Herefter skal eleverne generere reglen på baggrund af disse opgaver, og senere fortælle reglen til resten af klassen. En eksplicit grammatisk task dækker således over en task, hvor den grammatiske struktur er centrum for interaktionen (Andersen et al. 2016). Det fremhæves hertil, at en variation mellem forskellige typer tasks, fokuserede og ufokuserede - med implicitte og eksplicitte grammatiske mål, kan være med til at afdække flest mulige læringsbehov (Andersen et al. 2016). Ifølge Andersen et al. (2016) kan de eksplicitte grammatiske tasks især være med til at fremme bevidstheden om grammatiske strukturer, og de ufokuserede tasks kan hjælpe med implicitte mål såsom fluency- og præcisionstræning.

5.4.3 Fra traditionel til integreret grammatikundervisning

Som nævnt i foregående afsnit (5.4.2) viste datidens arbejdsmetoder sig ofte som værende mangelfulde eller utilstrækkelige. Følgende afsnit har derfor til formål at belyse skiftet fra traditionel til integreret grammatikundervisning, samt hvad dette har betydet for grammatikundervisningen i praksis.

Ifølge Geist (2013) har man omsider forladt, hvad der i den engelske fremmedsprogsforskning blev kaldt for PPP-paradigmet. Det vil sige gennemgang af et grammatisk emne, øvelse og dernæst sproglig produktion. Eller med andre ord:

”Efter stiløvelsen, der i langt de fleste tilfælde har bestået af en indsætningsøvelse eller en oversættelse af en række isolerede sætninger med det grammatiske fænomen, har man forventet, at eleven var i stand til at tale eller skrive sådan, at det grammatiske fænomen var på plads” (Geist 2013 S. 280)

Når det så viste sig, at ovenstående ikke var tilfældet, og eleven blev ved med at lave fejl i det, denne netop havde arbejdet så grundigt med, kunne læreren, ifølge Geist (2013), med god ret blive utilfreds med elevens præstation. Her har de to begreber: *deklarativ viden* og *procedural viden* øget forståelsen af, hvorfor dette ikke fungerede (Geist 2013). Ifølge Geist (2013) dækker det første ”det, man ved. Det andet det, man faktisk mestrer - og det er to meget forskellige ting” (S. 281). Geist (2013) kommenterer ydermere, at man således har erfaret, at eleverne sjældent er i stand til at omsætte den regelviden, som de har tilegnet sig i den traditionelle grammatikundervisning.

Når grammatikundervisningen med de mange indsætningsøvelser og sætninger, begge uden kontekst, ikke førte til bedre resultater, skyldtes det angiveligt, at den let kom til at føles uvedkommende og mekanisk for eleverne (Geist 2013). Ifølge Geist (2013) er der også et andet forhold, som gør sig gældende: ”Ikke alle har let ved at lære på denne måde” (S.281). Blandt nutidens sprogforskere skelnes der nemlig mellem to forskellige videnssystemer: det regelbaserede eller analytiske og det hukommelsesbaserede (Geist 2013). Det antages således, at der primært er tale om to elevtyper: en, der har det bedst med regler, og en, der lærer bedst via hukommelse (Geist 2013). Begge elevtyper bør tilgodeses i undervisningen, ligesom de begge skal have lejlighed til at træne inden for det felt, der forvolder dem problemer (Geist 2013). Ifølge Geist (2013) bør grammatikundervisningen derfor integreres i den øvrige sprogundervisning, hvilket betyder, at det sjældent er underviseren der forklarer reglen men i stedet eleven der selv opstiller den. Geist (2013) argumenterer ydermere, at underviseren foretrækker autentiske spørgsmål frem for kontrolspørgsmål og arbejder hellere med opgaver end med øvelser. Ved brug af denne metode ses der således tydelige spor fra Dysthes (1997) forskning vedrørende det flerstemmige klasserum (se afsnit 5.3.2). Dette betyder i praksis, at eleverne får mere taletid og større mulighed for selvstændig tilrettelæggelse i forbindelse med opgaverne (Geist 2013). Det kommenteres hertil, at:

”Forskere har kunnet påvise, at netop muligheden for selv at præge opgavens udførelse er en stærkt motiverende faktor. Motivationen stiger simpelthen, når opgaven giver mulighed for en personlig vinkling, når den er åben i den forstand, at der ikke kun er én læsning, når den indebærer social interaktion, og sluttelig når der er en chance for at løse den med succes” (Geist 2013, S.282)

Den taskbaserede undervisning er, ifølge Geist (2013), således en strukturering af materialet, der integrerer sprog- og tekstarbejde. Dette medfører, at undervisningen kan opnå et flow, hvilket var

vanskeligt at opnå i den traditionelle sprogtime, som er opridset ovenfor. Motivationen, som Geist (2013) omtaler, er ligeledes et af hovedelementerne i specialets undervisningsforløb. Dette skyldes, at undervisningsforløbet hos 2.C har til formål at teste den hypotese, at et forløb omhandlende amerikansk kultur og samfundsforhold, herunder afroamerikansk rapmusik, kan danne baggrund for integreret grammatikundervisning og herved skabe elevmotivation ved at fremstille grammatikundervisningen i et mere nuanceret og kontekstualiseret billede.

5.5 Integreret grammatikundervisning i en dansk kontekst

Hvor ovenstående kapitler har præsenteret generel læringsteori med fokus på samarbejde, interaktion og grammatikundervisning, vil der i følgende afsnit være fokus på grammatikundervisning set ud fra en dansk kontekst.

I sin forskning omhandlende grammatikundervisning på danske almene gymnasier (STX) fandt Nygaard (2011) frem til, at den parallelle grammatikundervisning, der forløber isoleret fra den øvrige undervisning, og som kritiseres af sprogforskere, forsat var den mest udbredte undervisningsmetode. Hertil fandt Nygaard (2011), at integreret grammatikundervisning, ”Text work with integrated grammar teaching”, blev praktiseret næstmindst, kun overgået af implicit grammatikundervisning: ”text work, no explicit grammar teaching, only corrective feedback” (Nygaard 2011, S.156). Når forskning viser, at elever lærer mest, når grammatikundervisning bliver integreret i den øvrige sprogundervisning (Fotos 2002, Hedevang 2003, Geist 2013), er det naturligvis problematisk, hvis dette ikke praktiseres på de danske almene gymnasier.

Nygaards forskning er foretaget på fem almene gymnasier (STX), hvortil en af hendes centrale pointer er problematiseringen af læreplanens bestemmelser for grammatikundervisning på engelsk A. Her fremhæver Nygaard (2011), at der i læreplanen ikke er angivet konkrete beskrivelser for det sprog- og læringssyn, der ligger til grund for grammatikundervisningen. Undervisningsforløbet er i dette speciale foretaget hos en 2. års HHX-klasse med engelsk på A niveau og med tanke på Nygaards kritik af læreplanen for engelsk STX-A, findes det derfor centralt at belyse, hvordan læreplanen for engelsk A på HHX forholder sig til sprog- og læringssyn.

5.6 Læreplanens rammer for engelsk HHX-A

Hvor Nygaard (2011) problematiserer, at der i læreplanen for engelsk STX-A ikke angives konkrete beskrivelser for det sprog- og læringssyn, der ligger til grund for grammatikundervisningen, er situationen anderledes for HHX engelsk-A. I forhold til sprogsyn angiver læreplanen, at ”arbejdet med de sproglige aspekter sker ud fra et funktionelt sprogsyn” (Undervisningsministeriet 2017: pkt.

3.1). I forhold til læringssyn fremgår det ydermere af læreplanen, at ”der arbejdes med lytte-, læse og kommunikationsstrategier og med strategier for fremmedsprogstilegnelse” (Undervisningsministeriet 2017: pkt. 3.1). Læreplanen giver således udtryk for, at der arbejdes ud fra et konstruktivistisk læringssyn, da eleverne gennem forskellige arbejdsmetoder vil få mulighed for at udvikle deres intersprog. Det fremgår ydermere af læreplanen, at undervisningen og arbejdsformerne, der fortrinsvis er lærestyrende, gradvist afløses af undervisning og arbejdsformer der giver eleverne større selvstændighed, medbestemmelse og ansvar. I forbindelse med grammatik tilrettelægges grammatikundervisningen med didaktisk variation, så der ”veksles mellem at inddrage et grammatisk fokus i tekstlæsningen og at arbejde særskilt med grammatik, begge med vægt på grammatiske strukturer i kontekst” (Undervisningsministeriet 2017: pkt. 3.1). Det interessante er her, at grammatikundervisningen udformes ud fra ideen om, at et sammenspil mellem den parallelle grammatikundervisning og den integrerede grammatikundervisning vil kunne give eleverne bedst mulig grammatisk forståelse. Her er det ydermere værd at notere, at uanset hvilken undervisningsmetode der benyttes, så vægter læreplanen for HHX engelsk-A, at arbejdet med grammatiske strukturer skal foregå i kontekst. Denne pointe er vigtig, da bl.a. Nygaard (2011) fremhæver, at konteksten er en ofte overset og central faktor for, hvor meget eleverne lærer, og at denne vigtige kontekst ofte udebliver fra grammatikundervisningen, når denne praktiseres parallelt. På baggrund af læreplanen for HHX engelsk-A kan det således argumenteres, at engelsk-A på HHX har til formål at fremme elevernes kommunikative samt formidlingskompetencer, hvilket også stemmer overens med mit sprog- og læringssyn (jf. afsnit 5.2).

6. Undervisningsforløbet hos 2.C, EUC Nord Hjørring

Hvor ovenstående kapitel har præsenteret undervisningsforløbets ramme, mit sprog- og læringssyn, forskellige læringsteoretiske perspektiver samt centrale elementer fra læreplanen for engelsk HHX-A, vil nedenstående kapitel behandle den praktiske del af specialets problemformulering (jf. afsnit 1.3). Nedenstående sektion af specialet rummer derfor generelle og didaktiske overvejelser for undervisningsforløbet med afsæt i den præsenterede læringsteori (jf. afsnit 5), metodiske overvejelser for spørgeskemaundersøgelsen, en diskussion af selve forløbet med udgangspunkt i elevernes skriftlige evaluering gennem spørgeskemaet (bilag 2), kommentarer fra klassens underviser, Camilla Dodensig (bilag 7 og 8), og endelig mine egne refleksioner samt overvejelser for specialets undervisningsforløb og hypoteseafprøvning.

6.1 Generelle overvejelser for undervisningsforløbet

Undervisningsforløbet blev udført hos 2.C, da klassen rummede 33 elever, og derfor blev vurderet egnet til et forløb, hvor interaktionen skulle spille en betydelig rolle. Grundet klassens størrelse er der blevet gjort brug af gruppearbejde, hvilket har betydet at alle elever har haft mulighed for at blive hørt. 2.C blev ydermere valgt, da dette gav mulighed for at arbejde sammen med klassens daglige underviser, Camilla Dodensig, som har mange års erfaring med undervisning i engelsk på gymnasiet. Med kendskab til eleverne i 2.C har Camilla vurderet, at klassen til dagligt er en stille klasse, men som besidder et fagligt højt niveau, når de føler sig motiverede. I den forbindelse har det derfor været centralt, at jeg som underviser formåede ikke blot at styrke elevernes sproglige samt grammatiske udvikling men også deres motivation for læring. Jeg var fra starten af forløbet således også af den opfattelse, at interaktionen mellem eleverne og jeg spillede en afgørende rolle for undervisningsforløbets endelige resultat. Til at skabe sammenspil mellem klassens elever og jeg blev der eksempelvis gjort brug af Halls (2000) forskning vedrørende interaktion i klasseværelset (jf. afsnit 5.3.3), samt Dysthes (1997) læringssyn der handler om at forvandle det monologiske klasserum til et flerstemligt (jf. afsnit 5.3.2). Som resultat af klassens størrelse har der naturligvis også været forskel på elevernes engelskkundskaber. Det har i denne forbindelse været vigtigt, at de elever som havde et lavere niveau fik ekstra hjælp, således at deres grammatiske forståelse samt tekstanalytiske færdigheder blev forbedret på lige fod med klassens resterende elever. Til at sikre dette blev der gjort brug af Vygotskys' (1978): *zone for nærmeste udvikling og stilladsering*. Det var her min plan at stilladsere den svagere del af klassens elever ud fra punkt 1 og 2 (jf. afsnit 5.3.1), hvilket forhåbentligt

ville sikre en minimumsforståelse af rapmusikkens grammatik og semantik, samt hvordan disse afviger fra standard engelsk.

Hvor ovenstående sektion har præsenteret undervisningsforløbets generelle overvejelser, vil jeg i nedenstående tre afsnit redegøre for samt diskutere nogle af de didaktiske overvejelser, jeg har haft i forbindelse med tilrettelæggelsen og udførelsen af forløbets tre undervisningsgange.

6.1.2 Undervisningen d. 6. april 2018

Som det fremgår af modulets undervisningsdesign (bilag 13), var det overordnede formål med undervisningen d. 6.4.2018, at klassens elever ville få et indblik i rapmusikkens baggrund, sprogets funktion og variation samt musikgenrens samspil med kultur og samfund. Eleverne ville herigennem også få mulighed for at træne deres grammatiske evner, da de i løbet af timen skulle arbejde med kopulative-verber gennem eksempler fra rapmusikkens største kunstnere.

Jeg startede dobbeltlektionen ud med at præsentere mig selv og mit speciale. Her gjorde jeg eleverne opmærksomme på, at de gennem dette undervisningsforløb ville være en del af et større forskningsprojekt, og at deres deltagelse derfor var meget værdifuld for dette speciale. Det essentielle var her at opnå det læringsfællesskab, som Hall (2000) argumenterer som værende en vigtig faktor for elevernes sprogtiltagelse. Eleverne skulle ligeledes føle, at min egen motivation brændte igennem idet denne motivation, ifølge Hall (2000), smitter af på eleverne. Efter præsentationen af mig selv introducerede jeg klassen for dagens program samt elevernes ILO (intended learning outcome). Eleverne vidste hermed, hvad der skulle ske i løbet af timen, og hvad deres forventede læring ville være. Intentionen bag dette skyldes, at eleverne på denne måde fik mulighed for at påtage sig ansvar og være medskabende i deres egen læring, hvilket, ifølge Dysthe (1997), er essentielt for at kunne opnå det flerstemmige klasserum (jf. afsnit 5.3.3), hvor viden skabes gennem interaktionen mellem underviseren og eleverne.

Inden eleverne kunne dykke ned i rapmusikkens univers, introducerede jeg eleverne for rapmusikkens baggrund, da alle tre kursusgange ville forholde sig til denne. Inden introduktionen blev eleverne bedt om at lave en hurtigskrivningsøvelse, da jeg ønskede, at eleverne skulle sætte egne ord på, hvad deres forhold var til rapmusik, og hvordan de troede, at den var opstået. Hvis eleverne selv satte ord på deres viden omkring rapmusikkens baggrund, så ville det give mig mulighed for at benytte deres svar i den senere præsentation af rapmusikkens univers. Ideen var her, at jeg på denne måde ville kunne genbruge elevernes svar i præsentationen af rapmusikkens baggrund og på denne måde skabe rum for, at eleverne ville føle, at deres svar var værdifulde (Dysthe 1997). Denne metode

blev ligeledes benyttet, da jeg ønskede at opbygge en fællesskabsfølelse, og funktionen med at genbruge elevernes svar hjælper, ifølge Hall (2000), med at opbygge en fælles klassesdiskurs.

Gruppearbejde og sammensætning af grupper

Jeg gjorde i præsentationen af rapmusikken eleverne opmærksomme på, at der i rapmusik ofte eksisterer et anderledes og unikt sprogbrug. Dette skyldes, som belyst i specialets analyse, at der gennem rapmusikken fremstår ord, hvis betydning er anderledes end hos standard engelsk. Til at eksemplificerede dette afspillede jeg et videoklip fra filmen 8-mile, hvor eleverne efterfølgende skulle arbejde i grupper omhandlende rapmusikkens slang og ordforråd gennem teksten: *Bring The Noise* (bilag 5). Grupperne blev sammensat af Camilla, fordi hun, som klassens daglige underviser, besidder et godt kendskab til klassens faglige niveau og elevernes interne relationer. Som det fremgår af Camillas kommentarer vedrørende sammensætningen af grupperne (bilag 7), blev grupperne inddelt efter elevernes faglige niveau, deres motivation samt deres interne relationer. Dette begrundes med, at eleverne ikke kendte mig, og det vurderes derfor, at de ville arbejde bedst i trygge grupper. Grupperne blev ydermere lavet således, at der var gode muligheder for stilladsering. Camillas og min tanke var her, at de dygtige elever ville stilladsere de svagere elever, og på denne måde hjælpe med at sikre den sproglige udvikling blandt deres klassekammerater (Dolin og Kaspersen 2013). Grupperne var under den første arbejdsøvelse modtagelige for alle niveauer af stilladsering. De fleste grupper befandt sig på stadie 2 og 3 i den hierarkiske selvstændighed (jf. afsnit 5.3.1). Enkelte grupper formåede at nå helt op på stadie 4, som ifølge Dolin og Kaspersen (2013) betegner det niveau, hvor underviseren blot stiller hjælpende spørgsmål. De fleste grupper lykkedes også med at understøtte hinandens læring, hvilket var nødvendigt, da klassens størrelse gjorde det vanskeligt at nå rundt til samtlige elever. Jeg gjorde eleverne opmærksomme på, at de i grupperne skulle forsøge at diskutere spørgsmålene på engelsk, da sproget, ifølge Vygotsky (1978), bedst læres ved, at man bliver tvunget til at tale og diskutere det med andre. Det stod dog hurtigt klart, at det kun var nogle få grupper, som magtede at holde diskussionen på engelsk, hvorfor jeg i stedet snakkede dansk med de grupper, som foretrak dette. Til dette kommenterer Camilla, at det nogle gange er en god ide at snakke dansk med de elever, som foretrækker det, da det kan være en god måde at ”bonde med dem på” (bilag 7). Vedrørende opsamlingen af gruppearbejdet vægtede jeg ikke opsamling i plenum. Dette skyldes, at jeg var bange for, at eleverne ville være for nervøse eller generte til at tale højt på klassen foran en fremmet underviser. Jeg vægtede i stedet at gå rundt iblandt grupperne og snakke med dem, hvilket,

ifølge Camilla, var fint, da denne interaktion betød, at eleverne ikke var bange for at spørge om hjælp eller diskutere konkrete eksempler.

Kultur og samfundsforhold afspejlet gennem rapmusik

Specialets analyse (kapitel 4) demonstrerede, udover den grammatiske og semantiske forskel mellem AAVE og standard engelsk, at amerikansk kultur og samfundsforhold også bliver afspejlet gennem musikgenren. Analysen havde dermed, i en undervisningskontekst, potentiale til at styrke elevernes tekstanalytiske færdigheder. På baggrund af dette skulle eleverne arbejde med rapteksten: *Bring The Noise* (bilag 5), hvor gruppernes opgave var at analysere, hvordan amerikansk kultur og samfundsforhold blev afspejlet gennem rapteksten. I denne øvelse arbejdede jeg især med begreberne *autentiske spørgsmål* og *optag* (Dysthe 1997). Det afgørende var her, at de spørgsmål jeg stillede grupperne ikke på forhånd rummede givne svar. På denne måde blev det elevernes fortolkninger og refleksioner, der var svarene. Det centrale er her, at når underviseren ikke på forhånd kender svaret, skabes der plads til, at ”eleven kan reflektere og tænke selv, og ikke bare huske og reproducere” (Dysthe 1997, S.62). Hertil brugte jeg elevernes egne ord gennem *optag*, når jeg kommenterede på deres arbejde. Dette gjorde jeg for at anerkende elevernes arbejde, hvilket forhåbentligt ville give dem motivation for fremtidig interaktion og dialog.

Manglende kopulative-verber i rapmusik

Efter pausen skulle klassen arbejde med manglende kopulative-verber i rapmusik. Dette blev gjort ved hjælp af en eksplicit tilgang, hvilket skyldes, at den eksplicitte grammatikundervisning er essentiel for, at den lærende kan opnå ”high levels of accuracy in the target language” (Fotos 2002, S.137). Den eksplicitte tilgang betød ligeledes, at den grammatiske struktur, det kopulative-verbum *to-be* og dens regler blev præsenteret af mig, og eleverne vidste derfor, hvilken struktur der var i fokus. Valget af den eksplicitte tilgang blev vægtet, da den hjælper eleverne til at blive bevidste om særlige fænomener i deres målsprog (Ambjørn 2000). Fotos (2002) argumenterer omkring den eksplicitte grammatikundervisning, at denne type undervisning med fordel kan suppleres af en kontekst-fokuseret undervisning efterfulgt af feedback med fokus på elevernes fejl, og på hvordan den grammatiske struktur er anvendt i kontekst. Eleverne havde i timen forinden stiftet bekendtskab med rapmusikkens brug af slang og metaforer. Her var enkelte elever opmærksomme på, at sproget i den udleverede raptekst indeholdte sætninger, der lød godt men var grammatisk forkerte. Efter introduktionen af det kopulative-verbum *to-be* og hvordan dette ofte undlades i de afroamerikanske

raptekster, fik grupperne udleveret et opgaveark (bilag 12) med eksempler fra raptekster, hvor denne grammatiske struktur var i fokus. Grupperne skulle nu arbejde med en eksplicit grammatisk *task*, da denne type af *tasks* er designet til at få eleverne til at fokusere på en bestemt del af målsproget, når de kommunikerer (Kirkebæk og Hansen 2014). Disse typer af *tasks* egner sig godt i forhold til grammatikundervisning, da disse ofte vil have et grammatisk element som mål (Kirkebæk og Hansen 2014). Den eksplicitte grammatiske *task* dækkede således over en øvelse, hvor den grammatiske struktur, herunder manglende *to-be*, var centrum for interaktionen. I øvelsen var det gruppernes opgave at finde de steder, hvor rapperne havde undladt det kopulative-verbum *to-be*. Efterfølgende skulle eleverne indsætte den korrekt bøjede form af verbet og forklare deres rettelser. Øvelsen demonstrerede således, hvordan den grammatiske struktur blev anvendt i kontekst til undervisningsforløbets første time omhandlende rapmusik. Den kontekstbaserede grammatikøvelse blev afslutningsvis opsamlet i plenum, da jeg ønskede at give feedback på elevernes arbejde. Denne metode vægtes også af Camilla (bilag 7), da det tit er motiverende for eleverne at få at vide, om det de har lavet er korrekt.

6.1.3 Undervisningen d. 9. april 2018

Undervisningen d. 9. april startede igen med, at jeg introducerede klassen for dagens program samt deres ILO. Dette skyldes, at jeg fra starten af timen ønskede, at eleverne vidste, hvad de skulle arbejde med, hvilket ydermere gav mulighed for, at eleverne kunne påtage sig ansvar for egen læring (Dysthe 1997). Dette harmonerer også med læreplanen for engelsk HHX-A, hvoraf det fremgår, at undervisningen skal give eleverne medbestemmelse og ansvar (Undervisningsministeriet 2017: pkt. 3.2).

Af Camillas noter fremgår det, at eleverne generelt foretrækker feedback på deres arbejdsopgaver (bilag 7), hvorfor jeg hævdede mængden af plenumarbejde for undervisningen d. 9/4. Eleverne havde på dette tidspunkt også lært mig bedre at kende, og jeg antog derfor også, at eleverne ikke ville være nervøse eller generte, når vi diskuterede arbejdsopgaverne på klassen. Når vi diskuterede i plenum, valgte jeg også at spørge ind til de elever, som ikke nødvendigvis sad med hånden oppe. Valget af dette skyldes, at disse elever sandsynligvis sad med fornuftige svar men blot undlod at markere. Denne metode blev ydermere vægtet, da disse elevers svar efterfølgende ville kunne blive bekræftet som værende værdifulde, hvilket forhåbentligt ville styrke den fremtidige interaktion og dialog (Dysthe 1997).

Med introduktionen af dagens overordnede læringsmål på plads valgte jeg at lave en kort opsummeringsøvelse ud fra materialet fra det foregående modul (jf. bilag 10). Klassen skulle i

opsummeringsøvelsen reflektere over den foregående undervisningsgang, og dette gav således eleverne mulighed for at kunne producere output om det foregående moduls materiale og indhold. Øvelsen gav ligeledes mulighed for, at de elever som havde været fraværende d. 6. kunne opnå indblik i, hvad deres klassekammerater havde lavet. Der blev i forhold til gruppearbejde og plenumdiskussioner i dette modul nævnt, at eleverne helst skulle benytte det engelske sprog. Dette gjorde jeg, da produktionen af engelsk output er nødvendig for elevernes udvikling af intersproget (Hedevang 2003). Gruppe og plenumarbejdet vedrørende grammatik blev dog foretaget på dansk, da jeg ville sikre, at eleverne forstod reglerne omkring den valgte grammatiske struktur.

South Bronx: USA's værste ghetto

Forinden dagens arbejde med grammatik skulle eleverne arbejde analytisk med rapteksten, *The Message* (bilag 6). Dette skyldes, at eleverne skulle stifte bekendtskab med det afroamerikanske ghettomiljø, som rapmusikken ofte forbindes med (jf. afsnit 2.4.2). Eleverne var inddelt i de samme grupper som i timen forinden, og jeg vidste derfor, hvilke grupper der formentlig ville kræve mest hjælp. Min ide var her, at disse grupper i dag skulle kunne nå op på stadie 4 i den hierarkiske selvstændighed (jf. afsnit 5.3.1), og herved være i stand til at løse opgaverne via mine hjælpende spørgsmål. Dette lykkedes til dels, da jeg til denne øvelse gav eleverne længere tid til gruppearbejdet. Grunden til at jeg valgte at forøge den planlagte arbejdstid skyldtes, at Camilla havde noteret, at en del grupper fandt rapteksten, *Bring The Noise* (bilag 5), fra den foregående time, svær at læse. *Bring The Noise* havde vist sig at være en svær sproglig tekst, og eleverne fik derfor ikke nok tid til at løse de tilhørende arbejdsopgaver.

Til at understøtte dagens øvelse (bilag 10 S.11) havde jeg forinden gruppearbejdet introduceret klassen til ghettos miljø og karakteristika. Eleverne vidste dermed hvilke elementer, de skulle kigge efter, når de senere skulle læse og analysere teksten. Udover præsentationen af ghettomiljøets karakteristika så vi halvdelen af raptekstens tilhørende musikvideo, hvoraf eleverne således fik input fra både billeder, lyd og præsentation. Det centrale var her, at jeg forsøgte at skabe et helhedsindtryk af ghettomiljøet, hvilket ville give grupperne de bedst mulige forudsætninger, når vi senere skulle diskutere rapteksten og de tilhørende arbejdsopgaver i plenum.

I løbet af øvelsen arbejdede jeg igen med begreberne *autentiske spørgsmål* og *optag* (Dysthe 1997), hvilket var vigtigt, da jeg ønskede at skabe et flerstemmigt klasserum. Det blev dog i løbet af øvelsen tydeliggjort, at grupperne stadig ikke var parate til en udelukkende engelsksproget undervisning, og jeg valgte derfor at skifte mellem dansk og engelsk. Valget af dette skyldtes, at jeg

vægtede dialogen mellem eleverne og jeg højest, og jeg håbede derfor på, at jeg ved at invitere eleverne til at svare på enten dansk eller engelsk, ville kunne opnå bedst mulige interaktion. Hvis eleverne kun måtte svare på engelsk, ville jeg ikke kunne skabe det trygge læringsfællesskab, som Hall (2000) fastlægger som værende en afgørende faktor for optimeringen af læring (jf. afsnit 5.3.4).

Kongruensfejl i rapmusik

Efter pausen skulle klassen arbejde med kongruensfejl eksemplificeret gennem rapmusik (bilag 14). Denne grammatiske struktur, som ofte kan være til stor besværlighed for mange elever, valgte jeg at belyse ved hjælp af en eksplicit grammatisk task, hvor den grammatiske struktur var centrum for interaktionen. I forbindelse med denne task var det derfor vigtigt, at øvelsen ikke forekom uvedkommende eller mekanisk for eleverne (Geist 2013). Det centrale var her, at arbejdet med kongruens foregik i kontekst til den resterende undervisning, da denne kontekst er vigtig for elevernes motivation (Geist 2013). Jeg vil i afsnit 6.3 bl.a. diskutere, hvorvidt den integrerede grammatikundervisning formåede at skabe elevmotivation ved at fremstille grammatikundervisningen i et nuanceret og kontekstualiseret billede. Konteksten og dens vigtighed i forbindelse med grammatikundervisningen fremgår også af læreplanens rammer for engelsk på HHX-A, hvor det nævnes, at undervisningen tilrettelægges med didaktisk variation, så der ”veksles mellem at inddrage et grammatisk fokus i tekstlæsningen og at arbejde særskilt med grammatik, begge med vægt på grammatiske strukturer i kontekst” (Undervisningsministeriet 2017: pkt. 3.1).

Som nævnt i specialets teoretiske ramme (jf. afsnit 5.4.1) argumenterer Fotos (2002), at grammatikundervisningen optimalt set bør opbygges ud fra følgende model:

1. “Explicit grammar instruction, preferable at the beginning of the lesson
2. Communicative activities containing many usages of the instructed form
3. Summary activities to focus learners’ attention on the grammar from they were instructed on and then encountered communicatively.” (S. 138).

Til dette moduls grammatikundervisning var især punkt 2 vigtig, da kommunikationen spillede en afgørende rolle i indlæringen af den valgte grammatiske struktur. Af punkt 2 fremgår det ydermere, at den kommunikative øvelse bør indeholde mange eksempler, som illustrerer den valgte grammatiske struktur. Som konsekvens af dette fik klassens elever derfor udleveret et arbejdsark (bilag 14), hvor de i grupper skulle arbejde med eksempler fra raptekster, hvis sætninger indeholdte én eller flere kongruensfejl. Gruppearbejdet blev afslutningsvis opsamlet i plenum, hvor vi gennemgik elevernes

arbejde, samt diskuterede hvordan den grammatiske struktur var anvendt i kontekst. Her arbejdede jeg især med autentiske åbne spørgsmål, hvilket var spørgsmål, der på forhånd ikke rummede givne svar (Quistgaard 2010). Det var således elevernes fortolkninger og refleksioner, der var svarene, da det var centralt, at der blev skabt plads til, at eleverne kunne ”tænke selv og ikke bare huske og reproducere” (Dysthe 1997, S.62). Denne metode gav ydermere mulighed for, at eleverne kunne komme med forskellige svar, som jeg efterfølgende kunne benytte i dialogen gennem *optag* (Dysthe 1997). Alt dette havde således til formål at skabe den bedst mulige dialog mellem eleverne og jeg.

6.1.4 Undervisningen d. 11. april 2018

Undervisningsforløbets sidste modul varede kun 55 minutter, hvorfor det meste af timen gik med at evaluere forløbet. Efter en kort opsummeringsøvelse omhandlende det foregående modul, lavede jeg derfor en quiz på Kahoot. Inkorporeringen af quizen blev vægtet, da jeg ikke ville risikere, at undervisningen kom til at fremstå uvedkommende eller mekanisk for eleverne men derimod skabe en god afslutning for forløbet. Quizen indgik derfor som et underholdende element, hvilket forhåbentligt ville skabe motivation for den senere evaluering og spørgeskemaundersøgelse. Af læreplanens rammer fremgår det nemlig, at undervisningen skal tilrettelægges med didaktisk variation (Undervisningsministeriet 2017 pkt. 3.1), hvilket quizen havde til formål at sikre. De fleste elever gav herved også udtryk for, at inkorporeringen af en quiz var et positivt element, da det var sjovt at teste sin viden imod sine klassekammerater på en anderledes måde.

Efter afslutningen af den spørgsmålsorienterede quiz påbegyndte vi i fællesskab evalueringen af forløbet. Eleverne skulle derfor starte med at reflektere over, hvordan det havde været at arbejde med integreret grammatikundervisning i forbindelse med afroamerikansk rapmusik. Efterfølgende drøftede vi elevernes oplevelse af forløbet, og vi havde også en diskussion omkring fordelene og ulemperne ved integreret grammatikundervisning. Eleverne blev afslutningsvis introduceret til spørgeskemaet (bilag 1), som forinden timen var blevet lagt ud på klassens Lectio. Resultaterne af dette spørgeskema (bilag 2), kommentarer fra klassens underviser, Camilla Dodensig (bilag 7 og 8), og mine egne refleksioner og overvejelser vil alt sammen indgå i nedenstående diskussion (afsnit 6.3) omhandlende specialets undervisningsforløb samt hypoteseafprøvning (jf. afsnit 1.3). Forinden denne diskussion præsenteres spørgeskemaets metodiske overvejelser.

6.2 Metodiske overvejelser for undervisningsforløbets evaluering

Spørgeskemaet havde til formål at evaluere elevernes oplevelse af forløbet omhandlende afroamerikansk rapmusik og integreret grammatikundervisning. Undersøgelsen er i metodemæssig forstand hovedsagelig kvantitativ, hvilket skyldes, at undersøgelsesfeltet kan gøres målbart (Nielsen og Schmedes 2009). Der er dog gjort brug af enkelte uddybende spørgsmål, og disse er således kvalitative (Nielsen og Schmedes 2009). Den kvantitative tilgang til forløbets evaluering, i form af en spørgeskemaundersøgelse, er prioriteret på baggrund af flere årsager. Som det fremgår af specialets problemformulering, ønsker jeg at udvikle, afprøve, og diskutere undervisningsmateriale (jf. afsnit 1.3). Det har i denne forbindelse derfor været essentielt at få en vurdering af elevernes oplevelse af forløbet. Det evaluerende spørgeskema blev ydermere valgt, da det er et forholdsvis hurtigt og nemt værktøj at bruge – også for respondenterne. Det har ydermere styrket specialets hypoteseafprøvning at have både min, Camilla Dodensigs samt elevernes egen vurdering af, hvordan forløbets undervisningsmateriale har fungeret i praksis. I metodemæssig forstand kan den overordnede behandling af data bestemmes som værende en *triangulering* (Nielbo 2017), hvilket er betegnelsen, som benyttes når forskellige aspekter fra samme undersøgelse sammenlignes. Nielbo (2017) pointerer hertil, at denne metode kan benyttes, når man ønsker at styrke undersøgelsens validitet.

6.2.1 Spørgeskemaets målgruppe

”Hvem skal svare på spørgeskemaet – eller med andre ord: hvem er undersøgelsens målgruppe?” er, ifølge Hansen, Marckmann og Nielsen (2008, S. 19), et af de første spørgsmål, man skal stille sig selv, når man vil lave en spørgeskemaundersøgelse. Spørgeskemaets målgruppe var i dette speciale eleverne selv, og det ønskes i denne forbindelse at opnå en svarprocent på 70%, og helst mere, da dette, ifølge Hansen, Marckmann og Nielsen (2008), er grænsen, der bør opnås, ”hvis en undersøgelses datagrundlag skal anses som troværdigt” (S. 11). Det bør her pointeres, at det på grund af undervisningsforløbets sparsomme datagrundlag ikke er muligt at generalisere undersøgelsens resultater. Undervisningsforløbets data baseres på 2.C, og jeg kan dermed ikke udlede af undersøgelsen, hvordan materialet ville have fungeret i andre klasser eller i andre kontekster.

Eleverne i 2.C blev inden undersøgelsen gjort opmærksomme på, at alle deres besvarelse ville være anonyme. Denne anonymitet blev pointeret, fordi det var vigtigt at fortælle eleverne, at de ikke ville blive vurderet på baggrund af deres besvarelser. Elevernes besvarelser ville således heller ikke kunne påvirke forholdet mellem dem og klassens daglige underviser, Camilla Dodensig. Denne pointe bliver også berørt af Hansen, Marckmann og Nielsen (2008), hvor det kommenteres, at folk, i

dette tilfælde klassens elever, altid vil se spørgeskemaet i lyset af deres relation til afsenderen. Hvis eleverne frygter, at deres svar kan blive brugt imod dem, vil de enten nægte at deltage eller svare sådan, som de tror, afsenderen helst vil høre.

Ifølge Hansen, Marckmann og Nielsen (2008) eksisterer der blandende meninger om, hvorvidt man skal lade respondenterne få adgang til undersøgelsens resultater eller ej. Det vil dog oftest, ifølge Jeppesen og Rosenmeier (2008), være en god ide at lade respondenterne, i dette tilfælde eleverne, vide, hvor de efterfølgende vil kunne tilgå spørgeskemaets resultater. Eleverne blev derfor gjort opmærksomme på, at de kunne finde specialet samt dets resultater på Aalborg universitetets digitale projektbibliotek.

6.2.2 Spørgeskemaets spørgsmål

Når der udarbejdes et spørgeskema, er målet, ifølge Hansen et al. (2015) ofte:

”at få kendskab til, hvad personerne i målgruppen *gør* (handling), hvad de *mener* (holdning), og hvad de *ved* (viden) (...) For at opnå dette mål skal en spørgeskemaundersøgelse ofte inddrage spørgsmål af forskellige typer, for efterfølgende at kunne levere data til en fyldestgørende analyse” (S. 145)

På baggrund af ovenstående citat vil følgende sektion komme ind på de spørgsmålstyper, som er blevet anvendt i undervisningsforløbets spørgeskema.

Omhandlende spørgeskemaets spørgsmål kommenterer Hansen et al. (2015), ”at det er vigtigt, at svarpersonerne oplever, at spørgeskemaet er bygget op efter en vis logik” (S.174). Hertil kan det fremhæves, at det er vigtigt at vække elevernes interesse og opmærksomhed tidligt i skemaet med klare og relevante spørgsmål for at undgå, at eleverne mister interessen (Hansen et al. 2015). Hansen argumenterer til dette, ”at det er en god ide at placere en del af de mest interessante og vigtige spørgsmål i begyndelsen af skemaet” (Hansen et al. 2015, S. 174).

Det overordnede mål med undervisningsforløbet er som beskrevet i problemformulering: ”at skabe elevmotivation ved at fremstille grammatikundervisning i et mere nuanceret og kontekstualiseret billede” (jf. afsnit 1.3). De første spørgsmål skulle således undersøge, hvorvidt forløbet skabte elevmotivation eller ej. Dette er blevet gjort ved at inddrage holdningsspørgsmål, da disse spørgsmål, ifølge Hansen et al. (2015), ”måler en svarpersons mening eller holdning til et givent emne” (S. 174). Eleverne skulle i disse spørgsmål reflektere over, hvad forløbet havde bestået af, og om det havde skabt motivation for fremtidig integreret grammatikundervisning. Efterfølgende fulgte

et holdningsspørgsmål, hvor eleverne skulle forholde sig til deres eget udbytte ift. den integrerede grammatikundervisning.

Af specialets problemformulering fremgår det ydermere, at jeg ønsker at udvikle, afprøve, og diskutere undervisningsmateriale (jf. afsnit 1.3). Det har i denne forbindelse været vigtigt at få en helhedsvurdering af elevernes oplevelse med forløbet, hvorfor spørgeskemaets afsluttede spørgsmål skulle få eleverne til at reflektere over samspillet mellem form og indhold i undervisningen. Spørgeskemaet vægtede ikke brugen af vidensspørgsmål, når elevernes læringsudbytte skulle analyseres. Dette skyldes, at der i forbindelse med vidensspørgsmål er en risiko for, at eleverne føler, de bliver testet, hvilket mange, ifølge Hansen et al. (2015), ikke bryder sig om, hvorfor eleverne selv fik lov til at kommentere på deres læringsudbytte.

Omhandlende spørgsmålsformuleringen kommenterer Hansen et al. (2015), at man her bør tage stilling til nogle grundlæggende forhold og dette drejer sig bl.a. om spørgsmålenes længde og sprog, og om hvorvidt spørgsmålene skal være specifikke eller generelle – åbne eller lukkede. I undersøgelsen er der primært gjort brug af korte og præcise spørgsmål og dette medfører, ifølge Hansen et al. (2015), at risikoen for misforståelser minimeres. Spørgsmålene blev ydermere præsenteret på dansk hvilket sikrede, at eleverne ikke følte sig sprogligt begrænset, når de skulle nedskrive deres individuelle svar. Spørgeskemaet baserede sig hovedsageligt på lukkede spørgsmål, hvor svarene blev angivet via en ordinalskala, hvilket gav mulighed for at behandle svarene kvantitativt. Dette har betydet, at svarene kunne tælles og dermed opsummeres i procenter (Hansen et al. 2015). Ydermere kan det argumenteres, at de lukkede spørgsmål var lette og mindre tidskrævende at besvare for eleverne, og også lettere at analysere for mig efterfølgende. Der er dog blevet gjort brug af et par åbne spørgsmål, da disse gav god mulighed for, at eleverne kunne give kvalitative og uddybende svar (Hansen et al. 2015). Disse spørgsmål var hovedsageligt specifikke, da denne type af spørgsmål er velegnede ”til at indkredse en problematik og få uddybet det generelle udtryk” (Hansen et al. 2015, S.153).

6.2.3 Spørgeskemaets tilgængelighed

Ifølge Hansen et al. (2015) findes der i dag mange muligheder, hvorpå spørgeskemaer kan konstrueres. Uanset den valgte indsamlingsform handler dataindsamlingen dog om, at respondenterne skal føle sig interesseret i at svare på de spørgsmål, der ønskes svar på (Hansen et al. 2015). Til dette fremhæver Hansen et al. (2015), at det er vigtigt, at man gør det let og overskueligt at deltage i undersøgelsen. Der blev i undervisningsforløbets evaluerende spørgeskema valgt en digital løsning, idet brugen af internettet og computere faldt naturligt ind med klassens daglige undervisning. Den

digitale løsninger blev ydermere valgt, da dette øgede undersøgelsens anonymitet, og det blev derfor sværere at identificere de enkelte personer i materialet, hvilket formentligt banede vejen for mere ærlige svar (Hansen et al. 2015). Undersøgelsens spørgsmål blev præsenteret gennem surveyXact, idet den elektroniske platform tillod, at eleverne kunne angive anonyme svar. Hertil skal det pointeres, at spørgeskemaet først blev gjort tilgængeligt lige inden modulets start, og dette medførte, at eleverne ikke kunne besvare spørgsmålene forud for undervisningen.

6.2.4 Behandling af spørgeskemaets data

Vedrørende behandlingen af spørgeskemaets besvarelser var det vigtigt, at de elever som besvarede spørgsmålene også havde været deltagende i minimum et af forløbets foregående moduler. De elever som kun var tilstede i undervisningsforløbets sidste modul, var således ikke kvalificeret til at svare på spørgeskemaet, hvorfor deres besvarelser ikke indgår i undersøgelsen.

Ved at bruge surveyXact og dens platform har det været muligt at få opstillet tabeller over spørgeskemaets lukkede spørgsmål og herfra tolke på deres generelle tendenser. Målet med den kvantitative metode var, i denne forbindelse, at få et generelt og målbart billede af elevernes oplevelse med undervisningsforløbet, samt hvorvidt forløbet havde skabt elevmotivation.

I behandlingen af elevernes besvarelser af de få åbne spørgsmål har specialet set efter generelle mønstre og tendenser samt forholdt sig til, hvordan disse besvarer specialets problemformulering (jf. afsnit 1.3). Når de kvalitative åbne spørgsmål skulle behandles, var det ikke muligt at gøre det på samme måde som med de kvantitative (Hansen et al. 2015). Jeg har derfor grupperet elevernes svar, så det har været muligt at behandle disse, og denne metode kan derfor karakteriseres som en ”bottom up-tilgang” (Brinkmann og Tanggaard 2010, S.175). Elevernes svar har således været afgørende for, hvordan jeg efterfølgende har kunne gruppere, behandle og udlede generelle tendenser blandt dem (Brinkmann og Tanggaard 2010).

6.3 Diskussion af undervisningsforløbet

Følgende diskussion af undervisningsforløbet hos 2.C tager udgangspunkt i elevernes skriftlige evaluering gennem spørgeskemaundersøgelsen (bilag 2), men inddrager også klassens daglige underviser, Camilla Dodensigs, kommentarer vedrørende forløbet (bilag 7 og 8) samt mine egne refleksioner. Jeg vil i nedenstående diskutere elevernes generelle oplevelse af forløbet, det faglige niveau, elevernes vurdering af eget læringsudbytte, forløbets undervisningsmateriale samt forslag til forbedringer af undervisningsforløbet. Derudover vil jeg i relation til specialets problemformulering

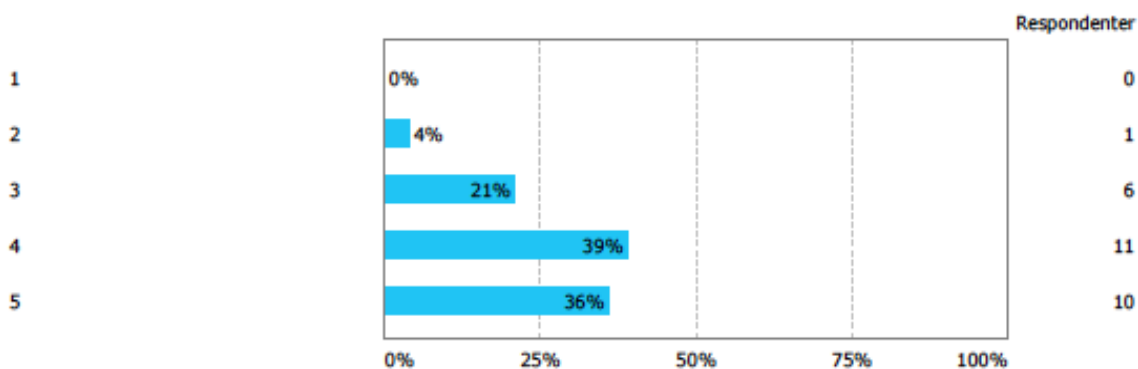
diskutere, hvorvidt jeg formåede at skabe elevmotivation ved at fremstille grammatikundervisning i et mere nuanceret og kontekstualiseret billede.

Spørgeskemaet blev distribueret til 28 elever, hvoraf 26 elever gennemførte undersøgelsen. I de nedenstående afsnit vil jeg referere direkte til elevernes svar, hvorfor eventuelle stavfejl i disse tilfælde er elevernes egne.

6.3.1 Elevernes generelle oplevelse af undervisningsforløbet

Følgende afsnit vil berøre elevernes egne vurderinger af oplevelsen med undervisningsforløbet, og ved en iagttagelse af nedenstående søjlediagram (spørgsmål 1, bilag 2) kan det argumenteres, at eleverne generelt var tilfredse med forløbet omhandlende rapmusik og integreret grammatikundervisning.

1. På en skala fra 1 (meget utilfreds) - 5 (meget tilfreds): Hvor tilfreds er du med undervisningsforløbet omhandlende rapmusik og integreret grammatikundervisning?



Dette skyldes, at 75% af klassens elever har valgt at sætte kryds ud fra kategori 4 eller 5. Det ses dog også hvordan 21%, svarende til 6 elever, valgte kategori 3 og 4%, svarede til én respondent, valgte kategori 2. Respondenterne som valgte kategori 3 kan argumenteres som værende et udtryk for, at disse elever hverken har været tilfredse eller utilfredse med undervisningsforløbet. Hertil kan det nævnes, at denne gruppe af elever måske finder grammatik i fremmedsprogsundervisning kedelig eller unyttig, hvilket naturligvis vil blive afspejlet i deres besvarelser. Denne type af elever beskrives også af Andersen og Fernández (2010), som værende elever der ofte finder grammatikundervisningen hæmmende for udviklingen af kommunikativ kompetence. En enkelt elev har været utilfreds med undervisningsforløbet hvilket kan skyldes, at eleven måske ikke har fundet den afroamerikanske rapmusik interessant, eller at eleven muligvis foretrækker parallel grammatikundervisning i stedet for integreret grammatikundervisning. Undervisningsforløbet har ikke haft mulighed for at arbejde særskilt med grammatik, hvilket muligvis har påvirket respondentens generelle vurdering af forløbet. Omkring elevernes vurdering af undervisningsforløbet skriver de bl.a.:

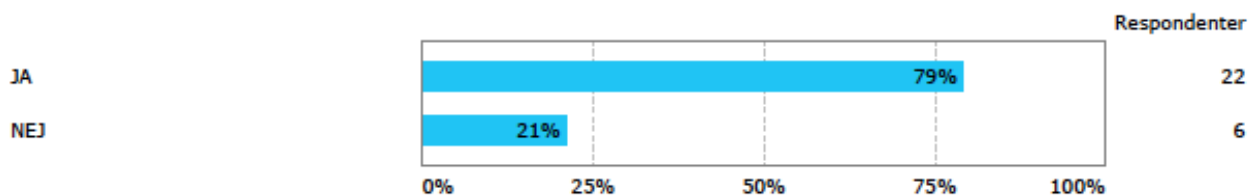
- ”Man har bedre kunne forholde sig til grammatikken, når man har skulle finde fejlene i tekster osv. Det har derudover været mere spændene, og på den lange bane kunne jeg forestille mig at man husker det bedre” (Spørgsmål 3).
- ”Det var ikke kedeligt, og man glemmer det ikke dagen efter som man normalt ville gøre. Man lære også en hel masse om andre ting end lige grammatik” (Spørgsmål 3).
- ”Det har været fint både at lære grammatik og stadig få viden om den amerikanske kultur. Det har været spændende at få indblik i det amerikanske ghettomiljø og de hårde gademiljøer” (Spørgsmål 5).

Eleverne reagerede generelt positivt på at arbejde simultant med hhv. tekstanalyse og grammatik, og det er ud fra ovenstående værd at notere, at nogle elever udtrykker, at de lærer og husker bedre, når grammatikundervisningen bliver præsenteret i kontekst til den kommunikative undervisning. Der kan i denne forbindelse trækkes tråde til Nassaji og Fotos’ (2011) studier, hvor de argumenterer, at ”form-focused instruction is especially effective when it is incorporated into a meaningful communicative context” (S.7). Netop denne pointe ses tydeliggjort i spørgsmål 3, hvor eleverne eksempelvis siger, at:

- ”Almindelige grammatikopgaver bliver meget ensartet og kedeligt. Hvis man derimod arbejder med rap-tekster kan det virke nemmere at forstå grammatikken. Det er nemmere når man har noget at forholde sig til, som man hører i hverdagen” (Spørgsmål 3).
- ”At det sætter sig fast på hukommelsen, man kan huske hvad man har lært, fordi det er i forbindelse med noget andet” (Spørgsmål 3).

Eleverne blev i spørgsmål 2 spurgt, om de gerne ville forsætte med at have grammatikundervisning på denne måde i fremtiden. Til dette svarede 79% ja og 21% nej.

2. Vil du gerne forsætte med at have grammatikundervisning på denne måde?



Jeg må i denne forbindelse prøve forholde mig til, hvorfor en femtedel af eleverne ikke ønsker denne undervisningsmetode i fremtiden. Omhandlende dette spørgsmål foreslås det bl.a., at hvis der skulle

ændres noget ved grammatikundervisningen i forløbet, så skulle der have været brugt mere tid på plenumdiskussionerne.

- ”At der var mere gennemgang efter have lavet spørgsmålene. Synes gennemgangen efter man havde brugt lang tid på at finde de korrekte svar på opgaven var bare kort, og skulle have været længere, så eleverne også fik mere ud af det” (spørgsmål 6).
- ”Være bedre til at gennemgå opgaver, så man ved om svaret er rigtigt eller forkert” (spørgsmål 6)

Dette bakkes også op af Camilla (bilag 7), hvori hun nævner vigtigheden af feedback på elevernes arbejde, da det er motiverende for eleverne at få at vide, om det de har lavet er korrekt. Eleverne blev undervejs i det korte forløb introduceret for både teori, analyse og grammatik, og undervisningsforløbet kunne således med fordel have været spredt ud over flere moduler hvilket ville have givet mulighed for, at vi kunne bruge længere tid på plenumarbejdet. Eleverne skulle i gruppearbejdet både arbejde med tekstanalyse og grammatik, og jeg havde måske undervurderet, hvor stor en udfordring det kunne være, når eleverne skulle arbejde med sproget på en måde, som de ikke var vant til. Der udtrykkes i denne forbindelse også et ønske om, at grammatikundervisningen gerne måtte have været mere dybdegående, hvilket sandsynligvis kunne have sikret en bedre forståelse af de udvalgte grammatiske strukturer. Jeg var forinden undervisningsforløbet klar over, at den manglende tid kunne være en afgørende faktor for elevernes generelle oplevelse med undervisningsforløbet. Eleverne skulle præsenteres for og arbejde med forskellige områder indenfor rapmusik og grammatik, og dette kunne naturligvis resultere i, at nogle elever ville føle, at visse områder blev behandlet for lidt. I et længerevarende forløb kunne man eksempelvis have valgt at arbejde mere fokuseret med én af de to udvalgte grammatiske strukturer, og det ville herved også være muligt at efterkomme læreplanens krav om at arbejdet med grammatik også bør foregå særskilt fra den øvrige undervisning (Undervisningsministeriet 2017: pkt. 3.1).

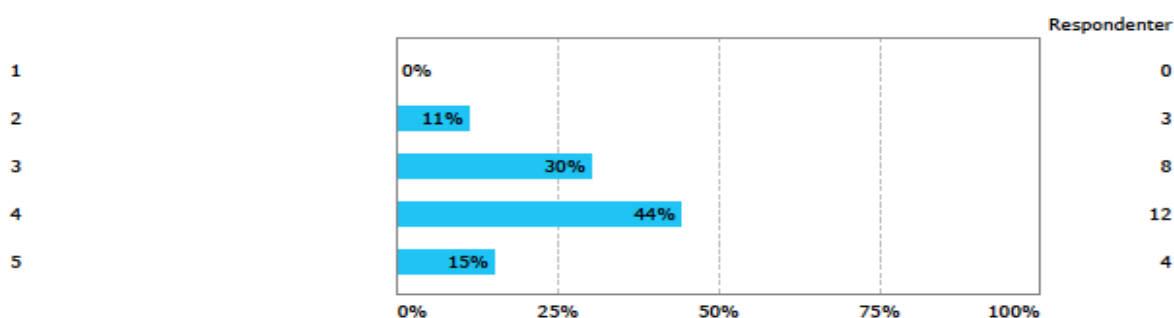
Til trods for at flere elever gav udtryk for, at forløbet var påvirket af manglende tid, angav hele 79%, svarende til 22 elever, at de gerne ville fortsætte med at have grammatikundervisning på denne måde. Dette påviser hermed også, at elevernes oplevelse med forløbet omhandlende afroamerikansk rapmusik og integreret grammatikundervisning kan vurderes som værende positiv.

6.3.2 Det faglige niveau

Udover manglende tid ønskede flere elever, at sværhedsgraden vedrørende arbejdet med de grammatiske strukturer sagtens kunne have været højere. Ved en iagttagelse af nedenstående

søjlediagram (spørgsmål 7, bilag 2) vurderes det hermed også, at det overordnede niveau i undervisningen kunne have været en anelse højere. Dette skyldes, at 59% af respondenterne, svarende til 16 elever, vurderede, at det overordnede niveau i undervisningen havde været for nemt. 30%, svarende til 8 elever, svarede hertil, at de følte, at niveauet havde været passende, og 11%, svarende til 3 elever, vurderede, at niveauet i undervisningen havde været svært.

7. På en skala fra 1(meget svært) - 5(meget nemt): Hvordan vurderer du det overordnede niveau i undervisningen?



De grammatiske strukturer, og det tilhørende gruppearbejde, blev udvalgt i samarbejde med klassens daglige underviser, hvorfra det blev vurderet, at niveauet var passende for netop denne klasse. De grammatiske øvelser som grupperne skulle arbejde med var tilrettelagt således, at de dygtige elever havde mulighed for at stilladsere de svagere elever, og dermed sikre den grammatiske og sproglige udvikling blandt deres klassekammerater. Elevernes ønske om et højere niveau står ydermere i kontrast til gruppearbejdet omhandlende grammatik, da jeg her erfarede, at mange grupper krævede væsentlig mere hjælp, end jeg havde regnet med. I den forbindelse kan det også nævnes, at ingen af grupperne nåede op på stadie 5 i den hierarkiske selvstændighed, som betegner det niveau, hvor eleverne ikke behøver hjælp fra underviseren (Dolin og Kaspersen 2013). Omkring det overordnede niveau skrev eleverne bl.a.:

- ”Ville nok have gjort grammatikken mere udfordrende” (spørgsmål 6)
- ”Hvis jeg skulle ændre noget ville jeg hæve niveauet lidt og så bare forsætte med de forskellige emner under grammatik” (spørgsmål 6)
- Synes det var fint (spørgsmål 6)
- Det var meget godt (spørgsmål 6)

Det ses i elevernes besvarelser, hvordan nogle følte, at niveauet i undervisningen generelt var for lavt, imens andre følte, at niveauet var passende. Denne tendens ses således også afspejlet i det

ovenstående sølgediagram (spørgsmål 7), hvor dette indikerer, at eleverne havde blandende følelser omhandlende forløbets faglige niveau. Omhandlende forløbets overordnede læringsniveau kan det diskuteres, hvilke fordele og ulemper der ville have været, hvis jeg havde hævet niveauet i undervisningen. Den stærkeste del af klassen nævner, at de gerne ville have haft en smule mere udfordring i grammatikøvelserne. Den nemme løsning af dette ville naturligvis være at gøre øvelserne sværere for eleverne, da de stærkeste elever på denne måde ville finde større udfordring i opgaverne. Dog bør det nævnes, at en forøgelse af grammatikopgavernes sværhedsgrad kunne have haft negative konsekvenser for den gennemsnitlige og svagere del af klassens elever. Hvis en del af eleverne fandt det faglige niveau for højt, ville disse elever sandsynligvis miste motivationen og dermed føle sig sat udenfor læringsfællesskabet. Tilpasningen af det faglige niveau har derfor været en udfordring, da jeg forinden undervisningsforløbet ikke havde indgående kendskab til klassens elever samt deres forskellige forudsætninger for læring. Som nævnt vægtede jeg, at interaktionen skulle spille en betydelig rolle for undervisningsforløbet. Denne interaktion ville ligeledes være svær at efterkomme, hvis en større andel af eleverne følte, at det faglige niveau var for højt. Et bedre kendskab til klassens faglige bredde ville naturligvis have medført, at jeg kunne tilpasse min undervisning, så den både ramte de svage elever, samt de elever som skulle have ekstra udfordringer.

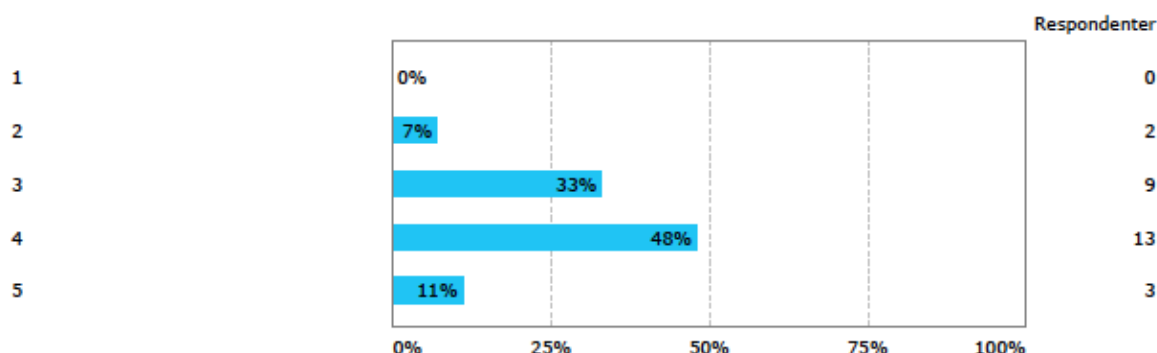
Som nævnt nåede enkelte grupper op på stadie 4 i den hierarkiske selvstændighed, hvilket betegner det niveau, hvor underviseren blot stiller hjælpende spørgsmål (Dolin og Kaspersen 2013). Ingen grupper nåede dermed op på stadie 5, hvilket betegner det niveau, hvor underviseren ikke giver hjælp til eleverne (Dolin og Kaspersen 2013). Det kan i denne forbindelse argumenteres, at dette skyldes, at jeg gav grupperne for mange hjælpende spørgsmål hvilket medførte, at de kom frem til svarene for nemt. Dette bakkes ligeledes op af Camillas noter (bilag 7), hvori hun nævner, at jeg i nogle situationer gav grupperne svarene for hurtigt. Når jeg stillede spørgsmål til eleverne i gruppearbejdet omhandlende grammatik, skulle jeg, ifølge Camilla, ikke være bange for at vente på, at de selv kom frem til svarende. Ved at give eleverne mere responstid ville de muligvis selv have været i stand til at svare på spørgsmålene, og de ville hermed også have følt en større udfordring i arbejdet med de grammatiske strukturer. Fordelen ved brugen af denne metode, fremfor en generel forøgelse af sværhedsgraden af opgaverne, er, at størstedelen af eleverne kommer til at føle, de er en del af læringsfællesskabet.

6.3.3 Elevernes vurdering af eget læringsudbytte

Til trods for at flere respondenter gav udtryk for, at de gerne ville have haft et højere fagligt niveau, vurderede 59%, svarende til 16 elever, at deres læringsudbytte i forhold til den integrerede

grammatikundervisning havde været højt eller meget højt (spørgsmål 4, bilag 2). Ydermere bør det nævnes, at kun 7%, svarende til to elever, følte, at deres læringsudbytte havde været lavt, hvorfor det kan argumenteres, at forløbets faglige niveau, herunder ønsket om sværere opgaver, ikke havde været en hindring for elevernes samlede læringsudbytte.

4. På en skala fra 1(meget lavt) - 5(meget højt): Hvordan vurderer du dit eget læringsudbytte ift. den integrerede grammatikundervisning?



Omhandlende elevernes vurdering af egen læring tilskrives især konteksten som værende en afgørende faktor for, at eleverne følte, de havde haft et højt læringsudbytte. Eleverne skrev eksempelvis at:

- ”Man har bedre kunne forholde sig til grammatikken, når man skulle finde fejlene i tekster osv. Det har derudover været mere spændene, og på den lange bane kunne jeg forestille mig at man husker det bedre” (spørgsmål 3)
- ”At det er sætninger som bliver brugt i sangtekster i virkeligheden, som man kan relatere til og det ikke bare er vilkårlige sætninger man arbejder med” (spørgsmål 3).
- ”Det har været skønt at have haft et anderledes undervisningsforløb. Vi har fået lov at se grammatik mere i praksis i stedet for de normale grammatikopgaver” (spørgsmål 5)
- ”det har været interessant at få koblet historie på grammatikken, dog tror jeg at jeg lærer mere om grammatik ved kun at fokusere på det” (spørgsmål 5)

Det ses især i ovenstående, at eleverne følte, at de bedre kunne forholde sig til grammatikken, fordi den blev introduceret i en kontekst, de kunne relatere til. Netop denne pointe er, ifølge Geist (2013), vigtig, da der indenfor sprogforskning skelnes mellem to forskellige videnssystemer: *det regelbaserede* og *det hukommelsesbaserede*. Til dette nævner Geist (2013), at der i undervisning er tale om to elevtyper: en, der lærer bedst gennem regler, og en, der lærer bedst via hukommelse. Den hukommelsesbaserede elev har således ikke kunne omsætte den regelviden, som eleven har tilegnet

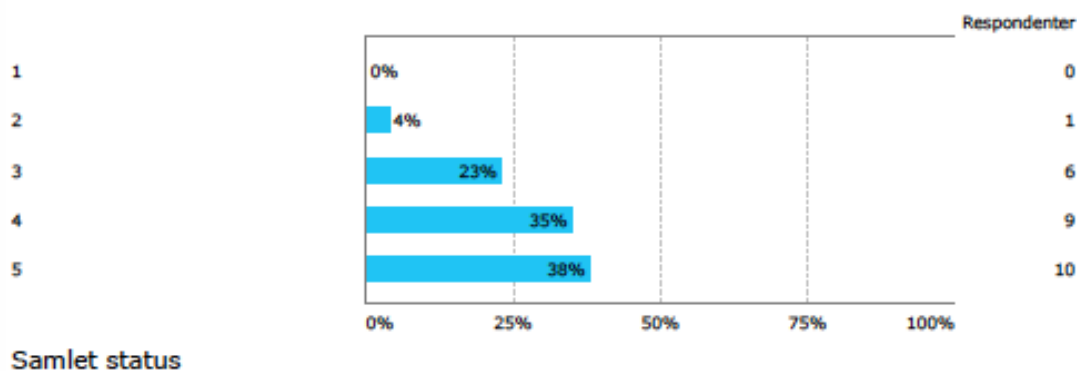
sig i den traditionelle grammatikundervisning til aktiv sprogbrug (Geist 2013). Det er derfor vigtigt, at grammatikundervisningen bliver integreret i den øvrige undervisning, da dette medfører, at den hukommelsesbaserede elev bedre kan omsætte regelviden til aktiv sprogbrug. Det skal dog nævnes, at begge elevtyper bør tilgodeses i undervisningen, ligesom de begge skal have mulighed for at træne inden for det felt, der forvolder dem problemer (Geist 2013). Dette undervisningsforløb har kun arbejdet med integreret grammatikundervisning, og det har derfor ikke været muligt at tilgodese den regelbaserede elev, som bedst lærer gennem den traditionelle grammatikundervisning. Denne problematik ses illustreret i ovenstående eksempel, hvor én elev nævner, at ”det har været interessant at få koblet historie på grammatikken, dog tror jeg at jeg lærer mere om grammatik ved kun at fokusere på det” (spørgsmål 5). Et længerevarende forløb ville i denne forbindelse have gjort det muligt at strukturere grammatikundervisningen således, at den ville kunne tilgodese begge elevtyper. Det ville i denne forbindelse ydermere være muligt at efterkomme læreplanens krav om, at arbejdet med grammatik ikke kun bør foregå integreret men også særskilt fra den øvrige undervisning (Undervisningsministeriet 2017: pkt. 3.1).

6.3.4 Forløbets undervisningsmateriale

Følgende afsnit vil behandle elevernes vurdering af forløbets undervisningsmateriale, og diskussionen af materialet vil derfor blive inddelt i to kategorier. Den første kategori forholder sig til søljediagrammet i spørgsmål 8 (bilag 2), da dette diagram angiver elevernes samlede vurdering af forløbets samlede undervisningsmateriale. Den anden kategori forholder sig til spørgsmål 5 (bilag 2), og vil herigennem diskutere generelle mønstre og tendenser i forhold til vurderingen af undervisningsmaterialet omhandlende grammatik.

Ved en iagttagelse af nedenstående søljediagram er det muligt at tolke på elevernes generelle vurdering af forløbets samlede undervisningsmateriale, og jeg var forinden undervisningsforløbet bevidst om, at materialet som minimum skulle vurderes som værende tilfredsstillende, hvis det samlede forløb skulle formå at skabe elevmotivation (jf. problemformuleringen afsnit 1.3). Ud af 26 respondenter svarede 35%, svarende til 9 elever, at de var tilfreds med undervisningsmaterialet. 38%, svarende til 10 elever, svarede, at de var meget tilfredse med materialet, og ud fra disse tal kan det argumenteres, at eleverne generelt var tilfredse med forløbets undervisningsmateriale.

8. På en skala fra 1(meget utilfreds) - 5(meget tilfreds): Hvordan vurderer du forløbets undervisningsmateriale?



I diskussionen, omhandlende forløbets materiale, er det centralt at nævne, at diagrammet (spørgsmål 8) indeholder elevernes vurdering af forløbets samlede undervisningsmateriale. Det er således ikke muligt at udlede af diagrammet, hvor tilfredse eleverne har været med undervisningsmaterialet omhandlende grammatik alene. For at kunne belyse elevernes vurdering omkring dette, er det nødvendigt, at følgende diskussion dykker ned i spørgeskemaets åbne spørgsmål (spørgsmål 5). Dette skyldes, at det herigennem gøres muligt at se efter besvarelser, som kun forholder sig til undervisningsmaterialet omhandlende grammatik.

Omhandlende forløbets undervisningsmateriale vedrørende grammatik angiver eleverne, at det har været positivt at arbejde med grammatik på ny og anderledes måde. Ifølge eleverne skyldes dette, at deres normale grammatikundervisning ofte foregår på traditionel vis, hvor deres grammatikopgaver ikke er integreret i den øvrige undervisning. Eleverne skrev eksempelvis, at:

- "Det har været spændene, og noget man vil huske tilbage på når man igen vil møde de grammatiske situationer" (spørgsmål 5)
- "Man laver grammatikken ud fra en tekst, og man får lidt historie med i timen" (spørgsmål 5)
- "Det har været spændende både at analysere grammatik i forskellige rap-tekster, men også at få indblik i historien omkring rap-musik. Det har været rigtig fedt at bruge rap-tekster da det er noget som alle kender" (spørgsmål 5)
- "Det er mere spændende fordi man ikke bare sidder med nogle kedelige papirer og retter men derimod noget med lidt interesse i" (spørgsmål 5)

Specielt konteksten og variationen i undervisningen lader til at være to af de mest udslagsgivende faktorer for, at eleverne fandt undervisningsmaterialet omhandlende grammatik tilfredsstillende. Det ses eksempelvis, hvordan en elev angiver, at eleven vil kunne huske tilbage på reglerne for de

grammatiske strukturer, da den integrerede grammatik har gjort det spændende at arbejde med dem. Her bør netop konteksten tilskrives en afgørende rolle for, at grammatikundervisningen blev opfattet som spændende. Det ses ydermere, hvordan en elev nævner, at denne type grammatik ”er mere spændende fordi man ikke bare sidder med nogle kedelige papirer og retter” (spørgsmål 5). Der kan i denne forbindelse trækkes tråde til Geist (2013), hvor hun argumenterer, at elever tit finder den traditionelle grammatikundervisning uvedkommende og mekanisk.

Den kontekstbaserede grammatikundervisning kan dog ikke tage hele æren for elevernes positive tilbagemeldinger. Flere elever angiver nemlig variationen i undervisningen som værende en afgørende faktor for, at de fandt materialet positivt:

- ”Det har været godt at få lov til at lave grammatik på en anderledes måde end man er vant til og derfor er det også mere spændende” (spørgsmål 5)
- ”At vi lærte på en ny måde, da det tit kan være ret firkantet og gammeldags” (spørgsmål 5)
- ”Det har været skønt at have et anderledes undervisningsforløb. Vi har fået lov at se grammatik mere i praksis i stedet for de normale grammatikopgaver” (spørgsmål 5)

Ovenstående svar vidner således om, at eleverne er tiltrukket af forskellige typer undervisning, hvorfor flere elever også nævner variationen som værende en afgørende faktor for, at undervisningsmaterialet var spændende og interessant. Hertil kan det tilføjes, at den didaktiske variation, der også bliver pointeret af Camilla (bilag 8), ses som en udslagsgivende faktor for elevernes interesse og motivation vedrørende undervisningsmaterialet.

6.3.5 Forslag til forbedring af undervisningsforløb

Diskussionen omhandlende forbedringer af undervisningsforløbet tager udgangspunkt i elevernes kommentarer (spørgsmål 6), Camillas noter (bilag 7 og 8) samt de tanker, jeg har gjort mig undervejs i forløbet.

Elevernes forslag til forbedring af undervisningsforløbet drejede sig hovedsageligt om tid, variation og det faglige niveau, og da forløbets faglige niveau allerede er diskuteret i afsnit 6.3.2, vil dette ikke blive behandlet i nedenstående. I stedet vil forløbets tidsramme blive diskuteret, da flere elever angav, at de gerne ville have haft mere tid til at gå i dybden med opgaverne. Den begrænsede tid til rådighed betød også, at det ikke var muligt at variere arbejdsformerne på bedst kreative måde. Eksempelvis angav flere elever, at de gerne ville have haft mere tid til at lytte til rapmusik samt mulighed for at kombinere gamle og nye raptekster:

- ”Måden hvorpå vi lavede grammatikken, jeg synes ikke man gik så meget i dybden med det som man kunne, så nogle gange kunne det virke lidt overfladisk” (spørgsmål 6)
- ”At der var mere gennemgang efter have lavet spørgsmålene” (spørgsmål 6)
- ”At man kunne variere mellem ny og gammel rap-musik” (spørgsmål 6)
- ”At arbejde med raptekster, som man måske selv måtte vælge, eller i hvert fald noget som er lidt mere nyt” (spørgsmål 6)
- ”Mere musik havde ikke harm” (spørgsmål 6)
- ”Måske høre lidt mere rap, og så lidt mindre snak, og lave lidt mere forskellige opgaver” (spørgsmål 6)

Elevernes ønske om variation stemmer til dels overens med mine refleksioner, hvor jeg var bevidst om, at den begrænsede tid jeg havde til rådighed, ville betyde at arbejdsformerne til tider ville forekomme ensartede. Jeg forsøgte dog alligevel at tilrettelægge forløbet med mest mulig variation, hvilket også pointeres af Camilla (bilag 7 og 8). Der var i forløbet indtænkt forskellige arbejdsformer, herunder bl.a. hurtigskrivning, gruppearbejde, filmklip, diskussioner på klassen, diskussioner i grupper samt en quiz. Elevernes kommentarer vedrørende tid og variation peger hermed i retning af, at der i et fremtidigt undervisningsforløb omhandlende integreret grammatik bør indtænkes mere luft, således at forløbet har mulighed for at imødekomme elevernes ønsker og forudsætninger. Det kan hertil argumenteres, at undervisningsforløbet med fordel kunne have været spredt ud over flere moduler, hvilket ville have givet mulighed for, at eleverne kunne arbejde mere dybdegående med opgaverne. Det vil i denne forbindelse også være muligt at variere grammatikundervisningen, så eleverne både får mulighed for at arbejde parallelt og integreret. Denne pointe er væsentlig at fremhæve, da én elev angav, at denne foretrak parallel grammatikundervisning fremfor integrerede grammatikundervisning (spørgsmål 5). På baggrund af klassens kommentarer vurderes det, at den integrerede grammatikundervisning bør tilrettelægges over længere et forløb, da dette vil give mulighed for at tilrettelægge undervisningen med mest mulig kreativitet. Endeligt kan det på baggrund af elevernes besvarelser argumenteres, at tidsrammen og variationen spiller en afgørende rolle for netop denne klasse, og disse må derfor indtænkes som centrale elementer i eventuelle fremtidige undervisningsforløb omhandlende integreret grammatikundervisning.

6.3.6 Elevmotivation

Som afrunding på forløbets diskussion vil jeg, i relation til specialets problemformulering, diskutere, hvorvidt jeg formåede at skabe elevmotivation ved at fremstille grammatikundervisning i et mere nuanceret og kontekstualiseret billede.

På baggrund af mine didaktiske overvejelser (jf. afsnit 6.1.2, 6.1.3 og 6.1.4) samt ovenstående diskussion af forløbet vurderedes det, at størstedelen af eleverne i 2.C fandt den integrerede grammatikundervisning motiverende og lærerig. Omkring elevmotivationen kan det nævnes, at valget af emnet omhandlende afroamerikansk rapmusik har spillet en afgørende rolle for forløbets resultat. Eleverne skrev bl.a.:

- ”jeg får mere lyst til at lære kongruensfejl mm. Fordi man synes det er mere spændende fordi der også er andet læring i det. Jeg føler ikke det hele kun handler om kongruensfejl, men at det bare er en del af det. Man lærer meget mere i form af emnet” (spørgsmål 5)
- ”Tit bliver vores normale grammatik undervisning kedeligt, og det tager noget tid at komme i gang, men igennem rapmusik, ihvertfald for mit eget vedkommende, var det meget nemmere at komme i gang og få det lavet, fordi at det var igennem sange som man selv kender og høre” (spørgsmål 3)
- ”Almindelige grammatikopgaver bliver ensartet og kedeligt. Hvis man derimod arbejder med rap-tekster kan det virker nemmere at forstå grammatikken. Det er nemmere når man har noget at forholde sig til, som man hører i hverdagen” (spørgsmål 3)
- ”Du gjorde det mere spændende og interessant at arbejde med grammatik på en anden måde” (Spørgsmål 3)

Det kan ud fra ovenstående kommentarer argumenteres, at elevernes motivation unægteligt hænger sammen med valget af emne. Det kan derfor være svært at vurdere om et fremtidigt forløb, med et andet emne, ville kunne skabe samme elevmotivation, da elevernes interesse for emnet har vist sig at være altafgørende. I denne forbindelse kan det ydermere argumenteres, at elevernes begejstring for arbejdet med rapmusik formentlig bunder i, at de fleste af eleverne dagligt lytter til musikgenren, og dette har for nogle af eleverne betydet, at de har kunne relatere grammatikken til deres musiksmag, hvilket vurderes som værende en motivationsfaktor.

Et andet bud på hvorfor undervisningsforløbet i overvejende grad formåede at skabe elevmotivation i 2.C har formentlig at gøre med variationen. Flere af eleverne angav nemlig, at det havde været positivt at opleve grammatikundervisning på en anderledes måde. Ud fra

undervisningsforløbet i 2.C vidner dette således om, at grammatikundervisningen netop bør tilrettelægges med didaktisk variation, da det ses, at dette har skabt motivation hos eleverne i denne klasse. Variationen ses også pointeret i læreplanen (Undervisningsministeriet 2017: pkt. 3.1) samt i Geist' teori (2013), hvor Geist bl.a. omtaler, at grammatikundervisningen skal varieres, således at den imødekommer både den regelbaserede og hukommelsesbaserede elev (jf. afsnit 5.4.3). Fra Geist' kommentarer kan der herfra trækkes tråde til Andersen og Fernández (2010), hvori de nævner, at eleverne ofte opfatter den daglige grammatikundervisning som kedelig, hvilket skyldes, at grammatikundervisningen ikke bliver integreret i den øvrige sprogundervisning. Det kan herved argumenteres, at undervisningen således ikke formår at imødekomme de hukommelsesbaserede elever, som Geist (2013) omtaler.

Ovenstående problematik ses eksempelvis belyst gennem 2.Cs kommentarer, hvor flere elever angav, at deres normale grammatikundervisning ofte er kedelig, da den ikke tilrettelægges i kontekst til deres øvrige sprogundervisning. Dette resulterer i, at nogle elever, oftest de hukommelsesbaserede, ikke føler, at deres forudsætninger for læring bliver tilgodeset. Ved i stedet at variere grammatikundervisningen og herved integrere den i den øvrige sprogundervisning, ses det, hvordan de hukommelsesbaserede elever føler, at deres forudsætninger for læring også bliver tilgodeset. Det kan i denne forbindelse argumenteres, at dette resulterer i, at disse elever bedre vil kunne huske de grammatiske regler, da de fandt undervisningen omkring dem motiverende. Endeligt kan det nævnes, at undervisningsforløbet hovedsageligt har sigtet mod de hukommelsesbaserede elever, hvorfor et længerevarende forløb er at foretrække, da jeg i dette også vil kunne imødekomme de elever, som ifølge Geist (2013), har det bedst med regelbaserede grammatikundervisning. Enkelte elever i 2.C nævnte nemlig, at de foretrak den traditionelle regelbaserede grammatikundervisning, fremfor den integrerede grammatikundervisning, hvorfor det er vigtigt, at denne gruppe af elever også bliver tilgodeset i undervisningen. Afslutningsvis kan det argumenteres, at størstedelen af 2.C tilhører det hukommelsesbaserede videnssystem (jf. afsnit 5.4.3), da størstedelen af eleverne fandt den integrerede grammatikundervisning motiverende.

7. Konklusion

Formålet med undersøgelsen har været at afdække, hvordan gymnasielever vurderer integreret grammatikundervisning, samt hvordan denne integration kan finde sted. I specialet har jeg givet et

bud på, hvordan man som underviser kan indføre integreret grammatikundervisning gennem et undervisningsforløb omhandlende afroamerikansk rapmusik.

Som præsenteret i indledningen (jf. afsnit 1.4) er specialets formål og opbygning todelt hvilket har betydet, at specielt har behandlet afroamerikansk rapmusik og integreret grammatikundervisning ud fra følgende problemformulering:

- Med henblik på udvikling af undervisningsmateriale vil jeg gennem belysning af AAVE og afroamerikansk rapmusik undersøge, hvordan genrens sprogbrug, grammatisk og semantisk, afviger fra standard engelsk, samt hvordan amerikansk kultur og samfundsforhold afspejles igennem rapmusik.
- Med afsæt i ovenstående teori og analyse ønsker jeg at udvikle, afprøve og diskutere undervisningsmateriale til integreret grammatikundervisning til engelsk HHX-A med henblik på at teste den hypotese, at et forløb omhandlende amerikansk kultur og samfundsforhold, herunder afroamerikansk rapmusik, kan danne baggrund for integreret grammatikundervisning og herved skabe elevmotivation ved at fremstille grammatikundervisning i et mere nuanceret og kontekstualiseret billede.

7.1 Resultater af specialets analyse omhandlende afroamerikansk rapmusik

På baggrund af specialets teoretiske ramme samt analyse kan det konkluderes, at der hos den afroamerikanske rapmusik eksisterer en lang række sproglige træk, som er karakteristiske for musikgenren. Dette skyldes, at den afroamerikansk rapmusik er karakteriseret af den afroamerikanske sprogvariant, AAVE, hvis grammatiske, ordforrådmæssige samt semantiske regler afviger fra standard engelsk.

På baggrund af specialets analyse af udvalgt rapmusik konkluderes det, at de afroamerikanske rappere ofte undlader brugen af kopulative verber når de ønsker at indikere præsens, og analysen har demonstreret, at dette sker i følgende kontekster: ved spørgsmål, i præpositionelle sætninger og før adjektiver. Specialets analyse har ligeledes vist, at der i rapmusik ofte findes uoverensstemmelser mellem sætningskonstruktionernes subjekt og verballed. Dette skyldes, at de afroamerikanske rappere ofte undlader at tilføje 's' på de verber som står i præsens 3. person ental. Udover de to ovenstående grammatiske forskelligheder har analysen ydermere demonstreret, at der også findes semantiske forskelligheder mellem de to sprogvarianter. Gennem eksempler fra udvalgt afroamerikansk rapmusik har analysen illustreret, at de afroamerikanske rappere besidder et specielt ordforråd, og gør brug af en række slangudtryk, som er unikke for AAVE. Dette ordforråd, og disse slangudtryk,

eksisterer således ikke på standard engelsk, hvorfor det kan konkluderes, at den afroamerikanske rapmusik både afviger grammatisk og semantisk fra standard engelsk.

Med henblik på udvikling af undervisningsmateriale har specialet også analyseret, hvordan amerikansk kultur og samfundsforhold bliver afspejlet gennem afroamerikansk rapmusik. Datidens mest populære raptekster indeholdte ofte et negativt udtryk, hvilket skyldes, at den afroamerikanske rap oftest handlede om at beskrive afroamerikanernes dårlige sociale vilkår og uretfærdighederne i samfundet. Gennem analysen af hhv. *The Message* (1982) og *Bring The Noise* (1987) kan det konkluderes, at teksterne beskriver, hvordan den afroamerikanske ghetto fremstår i perspektiv til den øvrige amerikanske befolkning. Gennem den afroamerikanske rapmusik får vi et indtryk af, at samfundet på daværende tidspunkt var delt i to. Dette skyldes, at ghettoerne adskilte sig fra resten af USA, da der i disse miljøer herskede lovløshed, ekstrem fattigdom samt en generel undertrykkelse og manglede hjælp fra resten af samfundet.

7.2 Resultater fra undervisningsforløbet hos 2.C

På baggrund af specialets analyse af afroamerikansk rapmusik har det været muligt at udvikle undervisningsmateriale til integreret grammatikundervisning til engelsk HHX-A hos 2.C på EUC Nord i Hjørring. Gennem empiriindsamlingen er der fremkommet forskellige resultater, der er blevet fortolket og diskuteret gennem specialets kapitel 6. Disse resultater danner således et billede af, hvordan eleverne i 2.C har vurderet det integrerede grammatikforløb, og overordnet kan det konkluderes, at forløbet kunne have draget fordel af mere tid, da arbejdet med de grammatiske strukturerer gerne måtte have været mere dybdegående og varierende. På baggrund af elevernes kommentarer vurderes det derfor, at et længerevarende forløb vil kunne fremme variationen i undervisningen, hvilket vil øge sandsynligheden for at motivere og møde elevernes forudsætninger for læring. På trods af ønsket om mere tid har undersøgelsen demonstreret, at størstedelen af eleverne i 2.C var begejstrede for arbejdet med rapmusik og integreret grammatikundervisning. Der er ligeledes fundet statistisk belæg for, at størstedelen af eleverne ønskede at fortsætte med grammatikundervisning på denne måde, og det kan derfor konkluderes, at undervisningsforløbet skabte elevmotivation, da grammatikundervisningen blev fremstillet i et mere nuanceret og kontekstualiseret billede. Forløbet har dermed bekræftet hypotesen, at et forløb omhandlende amerikansk kultur og samfundsforhold, herunder afroamerikansk rapmusik, kan danne baggrund for integreret grammatikundervisning og herved skabe elevmotivation ved at fremstille grammatikundervisning i et mere nuanceret og kontekstualiseret billede.

Til slut bør det nævnes, at specialets resultater bør anskues med forsigtighed, da undervisningsforløbet hos 2.C var relativt kort, og antallet af elever som deltog i forsøget var relativt få. Dette betyder således, at undersøgelsen ikke er validitetsgivende for HHX generelt, men kun for 2.C. Hertil skal det tilføjes, at forløbets endelige resultat også hviler på min individuelle og subjektive fortolkning af elevernes kommentarer vedrørende undervisningsforløbet, og der kan derfor ikke findes belæg for, at undersøgelsen vil kunne opnå samme resultat, hvis forløbet skulle udføres hos andre klasser eller i andre kontekster. På trods af disse metodiske problematikker kan det konkluderes, at specialet har demonstreret, at afroamerikansk rapmusik kan danne grundlag for integreret grammatikundervisning og herved skabe elevmotivation ved at fremstille grammatikundervisning i et mere nuanceret og kontekstualiseret billede.

8. Litteraturliste

- Adams, M (2009). *Slang – the people's poetry*. Oxford University Press. USA.
- Ambjørn, L (2000). *Forståelse og Produktion i den moderne grammatikundervisning*. Hentet d. 14. marts 2018. Tilgået fra: <https://pure.au.dk/ws/files/29/0003015.pdf>
- Andersen, H og Fernández, S (2010). Grammatikkens rolle i fremmedsprogsundervisning på gymnasiet og universitetet. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* nr. 9.
- Andersen, H. Fernández, S. Fristrup, D. Henriksen, B (2016) *Fagdidaktik i sprog*. Frydenlund. Frederiksberg C.
- Andersen, H. Fernández, S. Fristrup, D. Henriksen, B, (2014). *Fremmedsprog i Gymnasiet, Teori, praksis og udsyn*. Samfundslitteratur. Frederiksberg C.
- Andreasen, C (2012). *Oversættelse af Slang: En undersøgelse af oversættelsen af amerikansk slang til dansk med udvalgte slangudtryk og undertekster fra The Wire som empirisk materiale*. Afhandling. CBS. Hentet d. 14. marts 2018. Tilgået fra: http://studenttheses.cbs.dk/bitstream/handle/10417/3496/christine_kjaer_andreasen.pdf?sequence=1
- Bergan, V, J (2011). Public Enemy. I *Store norske leksikon*. Hentet d. 30. april 2018. Tilgået fra: https://snl.no/Public_Enemy
- Brinkmann, S og Tanggaard, L (2010). *Kvalitative Metoder – En Grundbog* 1. udgave, 2. oplag. Hans Reitzels Forlag. København K.
- Canale, M (1983). *From communicative competence to communicative language pedagogy*. I J.C. Richards og R.W. Schmidt. *Language and communication* (2-27). London: Longman.
- Cepeda, R (2004). *And it don't stop: The Best American Hip-Hop Journalism of the Last 25 Years*. Penguin books of Canada Limited.
- Convento, E (2010). African American English in Rap Music: Public Enemy's 'Word from the Motherland'. In Palusci, Oriana (2010). *English, But Not Quite: Locating Linguistic Diversity (115-131)*. Tangram Edizioni Scientifiche Trento.
- Dillard, J (1973). *Black English*. New York: Vintage books.
- Dik, S (1997). *The Theory of Functional Grammar (Vol 1)*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Dolin og Kaspersen (2013). *Læringsteorier*. I Damberg, Erik; Dolin, Jens; Holten, Ingerslev Inger og Kaspersen, Peter (2013). *Gymnasiepædagogik - en grundbog* (156-205). 2. Udgave, 1. Oplag. Hans Reitzels Forlag. København.
- Dysthe, O (1997) *Det flerstemmige klasserum: Skrivning og samtale for at lære*. Klim.

- Ellis, R. (2002). The place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum. In Hinkel E. & Fotos S (2002). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (14-34). Routledge: London
- EMU – Danmarks Læringsportal. *Implicit og eksplicit læring*. Hentet d. 20. februar 2018. Tilgået fra: <https://www.emu.dk/modul/implicit-og-eksplicit-l%C3%A6ring>
- Fernández, S (2009). At undervise i grammatik på de nye fremmedsprogsstudier. Udfordringer og perspektiver. *Tidsskrift: Ny Forskning i Grammatik* (91-110). Hentet d. 14. marts 2018. Tilgået fra: <https://tidsskrift.dk/nfg/article/viewFile/23733/20778>
- Fernández, S. (2014). Fokus på form. I Andersen, H. Fernández, S. Fristrup, D. Henriksen, B, (2014). *Fremmedsprog i Gymnasiet, Teori, praksis og udsyn* (43-54). Samfundslitteratur. Frederiksberg C.
- Finegan, E & Rickford, J (2004). *Language in the USA – Themes for the Twenty-first Century*. Cambridge University Press.
- Fotos, S. (2002). Structure-based Interactive Tasks for the EFL Grammar Learner. I Hinkel, E. & Fotos, S (2002). *New Perspective on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (135-154). NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Fristrup, D. (2014). Perspektiver på profil og kernefaglighed. I Andersen, H. Fernández, S. Fristrup, D. Henriksen, B, (2014). *Fremmedsprog i Gymnasiet, Teori, praksis og udsyn* (15-20). Samfundslitteratur. Frederiksberg C.
- Geist, H (2013). Sprogfagene. I Damberg, Erik; Dolin, Jens; Holten, Ingerslev Inger og Kaspersen, Peter. *Gymnasiepædagogik - en grundbog* (277-288). 2. Udgave, 1. Oplag. Hans Reizels Forlag. København.
- Gottschalck, R og Terp, M (2013). *Sprogenes Verden – Grundbog til almen sprogforståelse*. 1. udgave 1. oplag. Gyldendalske A/S, København.
- Grandmaster Flash: The Message (1982). Hentet d. 14. marts 2018. Tilgået fra: <https://www.youtube.com/watch?v=O4o8TeqKhgY>
- Green, J, L (2002). *African American English – a linguistic introduction*. Cambridge University Press.
- Hall, J (2000). Classroom Interaction and Additional Language Learning. I Hall, J & Verplaetse, L (2000). *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction* (287-298). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Hansen, A (2016). *Tænk tanken om Sprog*. Gymnasieskolernes lærerforening. Hentet d. 14. marts 2018. Tilgået fra:
<http://www.gl.org/uddannelse/udd.politik/Documents/T%C3%A6nketanken%20om%20sprog%20-%20anbefalinger%20til%20at%20styrke%20sprog%20i%20gymnasiet.pdf>
- Hansen, N. Marckmann, B og Nielsen, E (2008). *Spørgeskemaer i virkeligheden – målgrupper, design og svarkategorier*. 1. udgave. Samfundslitteratur. Frederiksberg C.
- Hansen, N. Marckmann, B. Nielsen, E. Rosenmeier, S og Østergaard, J (2015). *Spørgeskemaer i virkeligheden*. 2. udgave. Samfundslitteratur. Frederiksberg C.
- Hedevang, L (2003). *Grammatikundervisning – hvorfor og hvordan?* Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Henriksen, B. (2014). Sprogsyn og læringssyn. I Andersen, H. Fernández, S. Fristrup, D. Henriksen, B, (2014). *Fremmedsprog i Gymnasiet, Teori, praksis og udsyn* (21-34). Samfundslitteratur. Frederiksberg C.
- Jeppesen, D og Rosenmeier, S (2008). Spørgeskemakonstruktion I Niels, H. Marckmann, B og Nielsen, E (2008). *Spørgeskemaer i virkeligheden – målgrupper, design og svarkategorier* (61-70). 1. udgave Samfundslitteratur. Frederiksberg C.
- Kanye West: Homecoming (2007). Hentet d. 14. marts 2018. Tilgået fra:
<https://www.youtube.com/watch?v=LQ488QrqGE4>
- Kanye West: Jesus Walks (2004). Hentet d. 14. marts 2018. Tilgået fra:
https://www.youtube.com/watch?v=MYF7H_fpc-g
- Kanye West: Never Let Me Down (2004). Hentet d. 14. marts 2018. Tilgået fra:
<https://www.youtube.com/watch?v=jkoYkex-Yil>
- Kanye West: We Major (2005). Hentet d. 14. marts 2018. Tilgået fra:
<https://www.youtube.com/watch?v=oRbtEWjdwv4>
- Kirkebæk, M og Hansen, P (2014). Tasks. I Andersen, H. Fernández, S. Fristrup, D. Henriksen, B (2014). *Fremmedsprog i Gymnasiet, Teori, Praksis og udsyn* (141-157). Samfundslitteratur. Frederiksberg C.
- Kragelund, M (2015). Når 'er' ikke er der – en morfologisk undersøgelse af dansk talesprogsfænomen. *Skrifter om samtalegrammatik* 2:5. Tidsskrift. Hentet d. 14 marts 2018. Tilgået:
http://samtalegrammatik.au.dk/fileadmin/samtalegrammatik/sos/2/Kragelund_2015_Naar_er_ikke_er_der.pdf

- Krims, A (2000). *Rap Music and the poetics of identity*. Cambridge University Press.
- Lund-Olsen, S og Meesenburg, T (2013). *RAP – Historie og Analyse*. Systime. Viborg.
- Matthews, P. H (2007). *Oxford Concise Dictionary of Linguistics*. Oxford University Press.
- Nagel, J (1994). *Constructing Ethnicity: Creating and Recreating Ethnic Identity and Culture*. Oxford University Press.
- Nassaji, H & Fotos, S (2004). Current developments in research on the teaching of grammar. *Annual Review of Applied Linguistics* 24, (126-145).
- Nassaji, H & Fotos, S (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms. Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. Routledge. New York.
- Nielbo, L. K (2017). *Triangulering*. Metodeguiden. Aarhus Universitet. Hentet d. 20. marts 2018. Tilgået fra: <http://metodeguiden.au.dk/alfabetisk-oversigt/generelle-metodiske-overvejelser-og-problemstillinger/triangulering/>
- Nielsen, B (2016). *Tænketanken om Sprog: Engelsk – Det Første Fremmedsprog*. Gymnasieskolernes lærerforening. Hentet d. 14. marts 2018. Tilgået fra: <http://www.gl.org/uddannelse/udd.politik/Documents/T%C3%A6nketanken%20om%20sprog%20-%20anbefalinger%20til%20at%20styrke%20sprog%20i%20gymnasiet.pdf>
- Nielsen, G og Schmedes, K (2009). *Ledetråde til design og brug af spørgeskemaer*. Forlaget Columbus og forfatterne. Hentet d. 15. marts 2018. Tilgået fra: http://www.forlagetcolumbus.dk/fileadmin/user_upload/pdf/Lede_spoerge.pdf
- Nygaard, S (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). Hentet d. 14. marts 2018. Tilgået fra: [http://vbn.aau.dk/da/publications/a-multimodal-interactional-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-interactional-analysis-of-everyday-english-grammar-teaching-practices-in-five-danish-gymnasium-classrooms(9dac9a32-fca7-4704-9e01-3ecd7e2e5d52).html)
- Olsen, F (2007). *Kursus i engelsk grammatik, grundbog 1. udgave*. Gyldendal. København.
- Ortega, L (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Education.
- Price, E.G (2006). *Hip Hop Culture*, ABC-CLIO, Inc, Santa Barbara; Californien.
- Public Enemy: B Side wins again (1990). Hentet d. 14. marts 2018. Tilgået fra: <https://www.youtube.com/watch?v=6L9spdQHqaA>
- Public Enemy: *Bring The Noise* (1987). Hentet d. 14. marts 2018. Tilgået fra: https://www.youtube.com/watch?v=l_Jeyif7bB4

- Public Enemy: Burn Hollywood Burn (1990). Hentet d. 14. marts 2018. Tilgået fra:
<https://www.youtube.com/watch?v=k6MlwT1lBk0>
- Public Enemy: Cold Lampin' with Flavor (1988). Hentet d. 14. marts 2018. Tilgået fra:
<https://www.youtube.com/watch?v=wqwYnVOQfrY>
- Public Enemy: Louder Than A Bomb (1988). Hentet d. 14. marts 2018. Tilgået fra:
<https://www.youtube.com/watch?v=N8EyAKh-XWQ>
- Public Enemy: Night of the living Baseheads (1988). Hentet d. 14 marts 2018. Tilgået fra:
<https://www.youtube.com/watch?v=fyR09SP9qdA>
- Public Enemy: Pollywanacraka (1990). Hentet d. 14. marts 2018. Tilgået fra:
<https://www.youtube.com/watch?v=f473ncHm4qA>
- Public Enemy: Sophisticated Bitch (1987). Hentet d. 14. marts 2018. Tilgået fra:
<https://www.youtube.com/watch?v=wG3RWZ1hiCE>
- Public Enemy: Time Bomb (1987). Hentet d. 14. marts 2018. Tilgået fra:
<https://www.youtube.com/watch?v=Pk6J4JvWxoI>
- Public Enemy: Too Much Posse (1987). Hentet d. 14. marts 2018. Tilgået fra:
<https://www.youtube.com/watch?v=WXWY31FErOw>
- Public Enemy: Welcome to the Terrordome (1990). Hentet d. 14. marts 2018. Tilgået fra:
<https://www.youtube.com/watch?v=ePPMOiLbAKY>
- Quist, Pia (2009). *Etnolekt*. I *Den Store Danske, Gyldendal*. Hentet d. 29. januar 2018. Tilgået fra:
http://denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Sprog/Morfologi_og_syntaks/etnolekt
- Quistgaard, N (2010). Autentiske spørgsmål kan skabe ægte engageret dialog på naturhistoriske museer. *Institut for Naturfagenes Didaktik, Københavns Universitet. Tidsskrift*.
- Rischel, J (2016). *Sociolekt*. I *Den Store Danske, Gyldendal*. Hentet d. 29. januar 2018. Tilgået fra:
http://denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Sprog/Sprogvidenskab,_overbegreber/sociolekt
- Rose, T (1994). *Black Noise – Rap Music and Black Culture in Contemporary America*. University Press of New England.
- Smitherman, G (1997). The Chain Remain the Same: Communicative Practices in the Hip Hop Nation. *Journal of Black Studies* (3-25). Sage Publications. Hentet d. 14. marts 2018. Tilgået fra: https://www.jstor.org/stable/2784891?seq=1#page_scan_tab_contents
- Smitherman, G (2006). *Word from the Mother: Language and African Americans*. Routledge. London

- Snoop Dogg: Let it Out (2008). Hentet d. 14. marts 2018. Tilgået fra: <https://www.youtube.com/watch?v=Hqfg97DegRI>
- Snoop Dogg: Sensual Seduction (2008). Hentet d. 14. marts 2018. Hentet d. 14. marts 2018. Tilgået fra: <https://www.youtube.com/watch?v=Y1PVmANeyAg>
- Snoop Dogg: Those Gurlz (2008). Hentet d. 14. marts 2018. Tilgået fra: <https://www.youtube.com/watch?v=jHLNssd4M4w>
- Snoop Dogg: Why did you leave me (2008). Hentet d. 14. marts 2018. Tilgået fra: <https://www.youtube.com/watch?v=jb6hbceLCjU>
- Tottie, G (2002). *An introduction to American English*. Oxford: Blackwell.
- Trudgill, P (2000). *Sociolinguistics – An Introduction to Language and Society*. London: penguin.
- 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 forberedelseseksamen (hf-kurser) og lov om uddannelserne til højere handelseksamen (hbx) og højere teknisk eksamen (htx)*. Undervisningsministeriet. Hentet d. 15. februar 2018. Tilgået fra: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=141962>
- Undervisningsministeriet (HHX – læreplaner 2017) – *Læreplan Engelsk A – hbx 2017 (pdf)*. Hentet d. 14. marts 2018. Tilgået fra: <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/hbx-laereplaner-2017>
- Undervisningsministeriet: Studieplaner afsnit 1.6, 2017. Hentet d. 14. marts 2018. Tilgået fra: <https://uvm.dk/institutioner-og-drift/bestyrelse-og-ledelse/institutionens-hjemmeside/gym-tjekliste>
- Urban Dictionary 1: Five-O. Hentet d. 3. marts 2018. Tilgået fra: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Five%20O>
- Urban Dictionary 2: Illin'. Hentet d. 12. marts 2018. Tilgået fra: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=illin%27>
- Urban Dictionary 3: Chillin. Hentet d. 12. marts 2018. Tilgået fra: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=chillin>
- Vygotsky, L (1978). *Mind in society: The development of Higher Psychological Processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Soubelman (red.). Cambridge: Harvard University Press
- Ørsted, P (2009). *Brutus* i Den Store Danske, Gyldendal. Hentet d. 3. marts 2018. Tilgået fra: <http://denstoredanske.dk/index.php?sideId=51608>

9. Bilag

Bilagsoversigt:

- Bilag 1: Spørgeskema
- Bilag 2: Spørgeskemabesvarelser
- Bilag 3: Eksempel på undervisningsbeskrivelse
- Bilag 4: Eksempel på undervisningsbeskrivelse
- Bilag 5: Bring the Noise
- Bilag 6: The Message
- Bilag 7: Camillas noter fredag
- Bilag 8: Camillas noter mandag
- Bilag 9: PPX slides fredag
- Bilag 10: PPX slides mandag
- Bilag 11: PPX slides onsdag
- Bilag 12: Opgaveark fredag
- Bilag 13: Undervisningsdesign fredag
- Bilag 14: Opgaveark mandag
- Bilag 15: Undervisningsdesign mandag
- Bilag 16: Undervisningsdesign onsdag