

**The wolves must be close: Integreret og
kritisk diskursbaseret grammatikundervisning
om modalitet i Our Planet**

**Caroline Christensen
&
Julie Heitmann Wolsing**

AALBORG UNIVERSITET

10. SEMESTER

Vejleder: Marie Møller Jensen

31/5 2021

I. Abstract

This Master's thesis examines the potential for furthering students' metalinguistic awareness as expressed through the attainment of explicit knowledge regarding the lexicogrammatical concept modality and raising their critical language awareness regarding the potential, social and cultural implications of linguistic choices through integrated and critical discourse-based grammar teaching, developed on the basis of a stylistic and narratological analysis of verbal narration in the wildlife documentary *Our Planet*. We argue that English as a subject in the Danish upper secondary school (Gymnasium), with an academic scope that includes language, text analysis and cultural issues, is ideal for creating the learning outcome.

Through a stylistic and narratological analysis of excerpts, in the shape of sub-narratives, representing specific animal species, from *Our Planet*, this thesis examines how point of view is created linguistically. The analysis finds that the narrator is presented as taking the perspective of the presented animal characters through the use of words referring to their inner thoughts, feelings and perceptions and, more subtly, through grammatical constructions with infinitive *to* and connective *so* and expressions of modality, suggesting insight into their intentions and evaluations of causality, consequences, likelihood and desirability. Based on this analysis, the thesis proceeds to an ecocritical discussion of the potentially anthropomorphic nature of the linguistic presentation of animals in *Our Planet*, its possible social and cultural implications and whether it, in light of the documentary's explicitly stated aim of encouraging the viewer to take action to prevent the development of the climate- and extinction crisis, can be viewed as critically, well-grounded or crude and reductive use of anthropomorphism.

The findings of this analysis and discussion was used as material for developing a teaching programme conducted in two different classes from Danish upper secondary business schools (HHX). The development and conduction of the course was based on today's prevalent learning theories and teaching principles of communicative, functional and contextualised L2-learning, integrated and critical discourse-based grammar teaching, pedagogical stylistics and ecocritical perspectives. This resulted in the development of an integrated and ecocritical discourse-based grammar teaching programme focusing on modality only. The teaching programme was conducted in two classes, 1.y and 2.b, and the students' experiences and obtained skills were primarily examined through a questionnaire, but also through our own and the classes' usual teachers' observations and experiences. The study concludes that a teaching programme focusing on the development of metalinguistic and ecocritical awareness

through integrated grammar teaching can successfully be based on a stylistic, narratological and ecocritical analysis discussion of the verbal narration in *Our Planet*. The students generally found the material and most of the topics and activities of the programme both motivating and the academic level suitable. Furthermore, most of the students demonstrated that they obtained explicit knowledge about the meaning of modality.

Changes were made after the conduction of the teaching programme in 1.y, and before 2.b, based on experiences we had in conducting the programme with 1.y. These were clearly important, as 2.b generally seemed to have had a distinctly better experience with the course; both regarding their own motivation and the academic level. The evaluation also revealed problems that should be corrected. These were primarily related to the time schedule of the conduction of the programme, and we therefore recommend that teachers set aside more time and room for scaffolding according to inductive observations of the students' needs and authentic discussions in the classroom. The results of our investigation only apply to the conduction of the programme in 1.y and 2.b, as our data set was very small, consisting of only 48 participants, and therefore cannot be seen as representative for the suitability of the teaching programme in other classes. Our study does, however, seem to support the argument that integrated grammar, in our case focusing on the textual, social and cultural implications of linguistic choices, and pedagogical stylistics can successfully be implemented in L2-teaching, with the agenda of furthering the learners' metalinguistic and critical awareness regarding the presentation of animals in *Our Planet*.

Indholdsfortegnelse:

I. Abstract	1
II. Oversigt over tabeller og figurer	6
1. Indledning	9
1.1 Kontekstualiseret og integreret grammatikundervisning	9
1.2 Metalingvistisk opmærksomhed	10
1.3 Kritisk sproglig bevidsthed og bæredygtig dannelse	11
1.4 Naturdokumentaren Our Planet som materiale	12
1.5 Sprogbrug som valg: sammenhængende sprogligt, litterært og kritisk diskursivt fokus	13
1.6 Problemformulering	14
1.7 Specialets indhold	14
2. Teori til stilistisk analyse og antropomorfisk diskussion	15
2.1 Fortælleforhold og fokalisering	15
2.2 Den psykologiske synsvinkel	16
2.3 Modalitet og fortælleforhold	18
2.4 Simpsons modal grammar of point of view	20
2.5 Antropomorfisme, diskursanalyse og økokritik	22
3. Metodiske overvejelser for stilistisk og narratologisk analyse	25
3.1 Udvælgelse af Our Planet som empirisk materiale	25
3.2 Udvælgelse og transskription af uddrag fra Our Planet	27
3.3 Analysens metode og indhold	28
4. Stilistisk, narratologisk og økokritisk analyse af Our Planet	29
4.1 Karakteristik af fortællerinstansen	29
4.2 Analyse af mini-narrativer	31
4.2.1 Rensdyr og ulve	31
4.2.2 Isbjørne og sæler	36
4.2.3 Jaguaren	38
4.2.4 Orangutangerne	40
4.3 Økokritisk diskussion af Our Planet	44
5. Fra stilistisk og narratologisk analyse til undervisningsforløb: didaktik og læringsteori	48
5.1 En funktionel, kommunikativ og sociokulturel tilgang til L2-læring	48
5.2 En kommunikativ tilgang til grammatikundervisning	50
5.3 Undervisning i integreret grammatik baseret på stilistisk analyse	53
5.4 Stilistisk og diskursbaseret grammatikundervisning med fokus på sproglige valg og udvikling af metalingvistisk forståelse	54
5.5 Brugen af tasks i grammatikundervisningen	56

5.6 Den sociale dimension af sproglæring: ZPD og stilladsering	58
5.7 Motivation	60
6. Didaktiske overvejelser for undervisningsforløbene med 1.y og 2.b	61
6.2 Didaktiske overvejelser for første modul med 1.y	63
6.3 Didaktiske overvejelser for andet modul med 1.y	67
6.4 Didaktiske overvejelser for tredje modul	70
6.5 Refleksion over og ændringer i undervisningsforløbet	72
7. Metodiske overvejelser for spørgeskemaundersøgelsen	74
7.1 Generelle overvejelser for konstruktion af spørgeskema	74
7.2 Tilgængelighed og målgruppe	76
7.3 Spørgsmålstyper og svarmuligheder	77
7.4 Spørgsmaalsformulering og spørgeskemakonstruktion	79
7.5 Metode til analyse af besvarelser	81
8. Analyse af spørgeskemabesvarelser	84
8.1 Praktisk tilrettelæggelse og udførelse af undervisningen	84
8.2 Dokumentaren Our Planet og mini-narrativerne som undervisningsmateriale	89
8.2.1 Besvarelser til lukkede spørgsmål	89
8.2.2 Besvarelser til de åbne spørgsmål	92
8.2.3 Forskelle i klassernes besvarelser	93
8.3 Undervisning i modalitet som grammatisk emne	97
8.3.1 Besvarelser til de lukkede spørgsmål	98
8.3.2 Besvarelser til de åbne spørgsmål	103
8.3.3 Forskelle i klassernes besvarelser	105
8.4 Det litterære begreb "synsvinkel"	112
8.4.1. Forskelle i klassernes besvarelser	114
8.5 Grammatikundervisning i modalitet integreret i stilistisk og narratologisk analyse af synsvinkel	115
8.5.1 Besvarelser til lukkede spørgsmål	115
8.5.2 Besvarelser til de åbne spørgsmål	118
8.5.3 Forskelle i klassernes besvarelser	120
8.6 Sproglig repræsentation af dyr (antropomorfisme)	125
8.6.1 Besvarelser til de lukkede spørgsmål	126
8.6.2 Besvarelser til de åbne spørgsmål	131
8.6.3 Forskelle i klassernes besvarelser	132
9. Evaluering og diskussion af undervisningsforløbet	139
9.1 Elevernes motivation	140
9.2 Elevernes oplevelse af det faglige niveau	144
9.3 Elevernes læringsudbytte	150
9.4 Opsummering og ændringsforslag	151

10. Konklusion	155
10.1 Den stilistiske, narratologiske og økokritiske analyse og diskussion af Our Planet	156
10.2 Integreret grammatikundervisning med økokritisk diskussion	158
11. Referenceliste	159
12. Oversigt over bilag	170

II. Oversigt over tabeller og figurer

Tabel 1: Fordelingen af besvarelserne til spørgsmål 1	90
Figur 1: Fordelingen af besvarelserne til spørgsmål 1	90
Tabel 5: Fordelingen af besvarelserne til spørgsmål 5	91
Figur 5: Fordelingen af besvarelserne til spørgsmål 5	91
Tabel 1a: Besvarelserne til spørgsmål 1 fra 1.y	94
Tabel 1b: Besvarelserne til spørgsmål 1 fra 2.b	94
Figur 1a: Besvarelserne til spørgsmål 1 opdelt i klasserne 1.y og 2.b	95
Tabel 5a: Besvarelserne til spørgsmål 5 fra 1.y	96
Tabel 5b: Besvarelserne til spørgsmål 5 fra 2.b	96
Figur 5a: Besvarelserne til spørgsmål 5 opdelt i klasserne 1.y og 2.b	97
Tabel 2: Fordelingen af besvarelserne til spørgsmål 2	98
Figur 2: Fordelingen af besvarelserne til spørgsmål 2	98
Tabel 6: Fordelingen af besvarelserne til spørgsmål 6	99
Figur 6: Fordelingen af besvarelserne til spørgsmål 6	99
Tabel 10: Fordelingen af besvarelserne til spørgsmål 10	100
Figur 10: Fordelingen af besvarelserne til spørgsmål 10	100
Tabel 11: Fordelingen af besvarelserne til spørgsmål 11	101
Figur 11: Fordelingen af besvarelserne til spørgsmål 11	102
Tabel 12: Fordelingen af besvarelserne til spørgsmål 12	102
Figur 12: Fordelingen af besvarelserne til spørgsmål 12	103
Tabel 2a: Besvarelserne til spørgsmål 2 fra 1.y	105
Tabel 2b: Besvarelserne til spørgsmål 2 fra 2.b	105
Figur 2.a: Besvarelserne til spørgsmål 2 opdelt i klasserne 1.y og 2.b	106
Tabel 6a: Besvarelserne til spørgsmål 6 fra 1.y	107
Tabel 6b: Besvarelserne til spørgsmål 6 fra 2.b	107
Figur 6a: Besvarelserne til spørgsmål 6 opdelt i klasserne 1.y og 2.b	108
Tabel 10a: Besvarelserne til spørgsmål 10 fra 1.y	109
Tabel 10b: Besvarelserne til spørgsmål 10 fra 2.b	109
Figur 10a: Besvarelserne til spørgsmål 10 opdelt i klasserne 1.y og 2.b	109
Tabel 11a: Besvarelserne til spørgsmål 11 fra 1.y	110
Tabel 11b: Besvarelserne til spørgsmål 11 fra 2.b	110
Figur 11a: Besvarelserne til spørgsmål 11 opdelt i klasserne 1.y og 2.b	111
Tabel 12a: Besvarelserne til spørgsmål 12 fra 1.y	111

Tabel 12b: Besvarelserne til spørgsmål 12 fra 2.b	112
Figur 12a: Besvarelserne til spørgsmål 12 opdelt i klasserne 1.y og 2.b	112
Tabel 13: Fordelingen af besvarelserne til spørgsmål 13	113
Figur 13: Fordelingen af besvarelserne til spørgsmål 13	113
Tabel 13a: Besvarelserne til spørgsmål 13 fra 1.y	114
Tabel 13b: Besvarelserne til spørgsmål 13 fra 2.b	114
Figur 13a: Besvarelserne til spørgsmål 13 opdelt i klasserne 1.y og 2.b	115
Tabel 3: Fordelingen af besvarelserne til spørgsmål 3	116
Figur 3: Fordelingen af besvarelserne til spørgsmål 3	116
Tabel 7: Fordelingen af besvarelserne til spørgsmål 7	117
Figur 7: Fordelingen af besvarelserne til spørgsmål 7	117
Tabel 14: Fordelingen af besvarelserne til spørgsmål 14	118
Figur 14: Fordelingen af besvarelserne til spørgsmål 14	118
Tabel 3a: Besvarelserne til spørgsmål 3 fra 1.y	121
Tabel 3b: Besvarelserne til spørgsmål 3 fra 2.b	121
Figur 3a: Besvarelserne til spørgsmål 3 opdelt i klasserne 1.y og 2.b	122
Tabel 7a: Besvarelserne til spørgsmål 7 fra 1.y	122
Tabel 7b: Besvarelserne til spørgsmål 7 fra 2.b	123
Figur 7a: Besvarelserne til spørgsmål 7 opdelt i klasserne 1.y og 2.b	123
Tabel 14a: Besvarelserne til spørgsmål 14 fra 1.y	124
Tabel 14b: Besvarelserne til spørgsmål 14 fra 2.b	125
Figur 14a: Besvarelserne til spørgsmål 14 opdelt i klasserne 1.y og 2.b	125
Tabel 4: Fordelingen af besvarelserne til spørgsmål 4	126
Figur 4: Fordelingen af besvarelserne til spørgsmål 4	127
Tabel 8: Fordelingen af besvarelserne til spørgsmål 8	127
Figur 8: Fordelingen af besvarelserne til spørgsmål 8	128
Tabel 15: Fordelingen af besvarelserne til spørgsmål 15	129
Figur 15: Fordelingen af besvarelserne til spørgsmål 15	129
Tabel 9: Fordelingen af besvarelserne til spørgsmål 9	130
Figur 9: Fordelingen af besvarelserne til spørgsmål 9	130
Tabel 8a: Besvarelserne til spørgsmål 8 fra 1.y	132
Tabel 8b: Besvarelserne til spørgsmål 8 fra 2.b	132
Figur 8a: Besvarelserne til spørgsmål 8 opdelt i klasserne 1.y og 2.b	133
Tabel 9a: Besvarelserne til spørgsmål 9 fra 1.y	134

Tabel 9b: Besvarelserne til spørgsmål 9 fra 2.b	134
Figur 9a: Besvarelserne til spørgsmål 9 opdelt i klasserne 1.y og 2.b	135
Tabel 15a: Besvarelserne til spørgsmål 15 fra 1.y	136
Tabel 15b: Besvarelserne til spørgsmål 15 fra 2.b	136
Figur 15a: Besvarelserne til spørgsmål 15 opdelt i klasserne 1.y og 2.b	137
Tabel 4a: Besvarelserne til spørgsmål 4 fra 1.y	138
Tabel 4b: Besvarelserne til spørgsmål 4 fra 2.b	138
Figur 4a: Besvarelserne til spørgsmål 4 opdelt i klasserne 1.y og 2.b	139

1. Indledning

Engelsk er med dets status som *lingua franca*, dvs. et fælles sprog til kommunikation mellem mennesker med forskellige modersmål (Nordquist 2020), dominerende inden for international politik, diplomati, handel og lovgivning, og udgør et af tre “procedural languages” i EU (European Commission 2013) og et ud af seks officielle sprog i FN (United Nations i.d.). Udover at engelsk faciliterer processen omkring storpolitiske og globalt betydningsfulde beslutninger, formidles nyhederne om disse også oftest via verdens største, og engelsksprogede, nyhedsmedier (Top Website Rankings 2021) eller gennem sociale medier, hvorpå brugere, der ikke har engelsk som modersmål, uundgåeligt eksponeres for og kommunikerer på sproget (Dailey-O’Cain 2007). Ikke nok med, at beherskelse af det engelske sprog for længst har fået status som noget nær en nødvendighed for at kunne begå sig internationalt, så må man også, fra et socialkonstruktivistisk perspektiv (Baker & Ellece 2011: 134-135), erkende, at hvis sprog skaber vores opfattelse af virkeligheden, så oplever en stor del af klodens befolkning deres omverden som et produkt af det engelske sprogs specifikke sammensætning. Derfor synes det også afgørende ikke blot at kunne beherske det, men at *kende* sproget, dets muligheder og begrænsninger og disses implikationer for den konstruerede betydning - og hvem skal løfte den opgave, hvis ikke de institutioner, der uddanner sprogbrugerne?

1.1 Kontekstualiseret og integreret grammatikundervisning

En forståelse for det engelske sprogs afgørende plads i det globale videnssamfund afspejler sig også i Undervisningsministeriets prioritering af faget i danske gymnasieskoler, bl.a. på HHX hvor engelsk på A-niveau er en obligatorisk del af uddannelsen (Børne- og Undervisningsministeriet 2020). I fagets gældende læreplan fremlægges det krav til fagets faglige mål, at undervisningen tilrettelægges med det formål, at eleverne, som et led i udviklingen af deres sprogfærdighed, opnår kompetence til at kunne udtrykke sig, både mundtligt og skriftligt, med en høj grad af “grammatisk korrekthed” (ibid.).

Den optimale vej til *fremmedsproglørnerens*¹ opnåelse af denne grammatiske korrekthed, og desuden hvorvidt dette bør ansues som en læringsmål i sig selv, har længe været et omdiskuteret emne - ikke blot i en dansk gymnasie-kontekst, men også indenfor *L2-læring*² som forskningsfelt (Ellis 2002b: 17). Som et resultat af udviklingen i forskningen

¹ Begrebet “lørner” refererer til ”den lærende; en person, der er ved at lære et fremmedsprog” (Hedevang 2003:13)

² Begrebet *L2-sprog* refererer, ifølge Ortega (2009), til alle sprog, som tilegnes efter tilegnelsen af et eller flere modersmål, kaldet *L1-sprog* (5), og er dermed overensstemmende med den status, det engelske sprog tilskrives

fund, betragtes grammatikundervisningen i dag overvejende som havende til formål at gøre den lærende i stand til at kunne beherske grammatisk korrekt sprog, men også at kunne gøre sig tilstrækkeligt forståelig til at kunne indgå i kommunikation på fremmedsproget. Disse perspektiver udgør kernen i den tilgang til grammatikundervisningen, som betegnes *fokus på form* (Hinkel & Fotos 2002: 4), og som i stedet for udelukkende at fokusere eksplicit på grammatiske aspekter, dvs. *former*, også fokuserer på den meningsfulde brug af disse, betegnet som aspekternes *form* (ibid.: 5).

En måde hvorpå den formfokuserede undervisning kan foranstalles, som har vist sig mest effektiv i forhold til langvarigt læringsudbytte, er ved, at grammatikken kontekstualiseres (Hedevang 2002: 51-52), dvs. at den præsenteres for læreren i en situationel og gerne autentisk kontekst med henblik på at skabe ”meaningful tasks and [on] using language that is meaningful to the learner” (Nunan & Lamb 2000: 31). Dette kan opnås ved at integrere grammatikundervisningen i den øvrige sprogundervisning. I en dansk gymnasiekontekst, nærmere bestemt HHX-gymnasier, kan dette i konkret forstand foregå ved at integrere grammatikundervisningen i den del af engelskundervisningen, hvori der arbejdes med analysen af ”engelsksprogede tekster og litteratur” (Børne- og Undervisningsministeriet 2017a: 1), og dermed lade teksten, den litterære analyse og dens fokuspunkter udgøre konteksten, sådan som det også efterspørges i læreplanen: ”Arbejdet med sprog, tekst og kultur integreres således, at eleverne oplever en klar sammenhæng mellem fagets discipliner” (ibid.: 2).

1.2 Metalingvistisk opmærksomhed

Ved hjælp af denne kontekstualisering får lærerne mulighed for at opleve grammatiske aspekters muligheder og begrænsninger for anvendelse og betydningsskabelse. På denne måde forbedres ikke blot lærernes automatiserede og ubevidste beherskelse af disse strukturer; de bliver også *bevidste* om dem. Evnen til at forstå, reflektere over, og italesætte, viden om grammatiske aspekter og andre sproglige strukturer betegnes *metalingvistisk opmærksomhed* (Roehr-Brackin 2018: 62), og kan ifølge Debra Myhill (2020) forskning fremmes gennem undervisning, der frem for at være optaget af ”accuracy and correct linguistic forms” (6), fokuserer på ”grammar as choice” (ibid.), forstået som et fokus på forskellige grammatiske konstruktioners varierende retoriske og meningsskabende effekter

på HHX. Begreberne anvendes inden for feltet *Second Language Acquisition (SLA)*, også kaldet *Foreign Language Acquisition* (ibid.: 5), som er den akademiske retning, der beskæftiger sig med at undersøge tilegnelsen af L2-sprog (ibid.: 1-2).

for en teksts udtryk. Besiddelsen af denne metalingvistiske evne muliggør både en kognitiv kontrol af sprogbrugen (Roehr-Brackin 2018: 62), og må anses som hensigtsmæssig i forhold til at opnå den i læreplanen efterspurgte grad af grammatisk korrekthed i elevernes sproglige produktion gennem en udvikling af “evnen til selvkorrektion” (Børne- og Undervisningsministeriet 2017a: 1). Men også bevidstheden om grammatiske valgs implikationer synes nødvendig for at kunne demonstrere den “formidlingsbevidsthed” (ibid.), som ligeledes ønskes opnået. Desuden kan evnen til at italesætte den metalingvistiske bevidsthed anskues som afgørende for at kunne “analysere og beskrive engelsk sprog grammatisk og stilistisk” (ibid.). Lige så vel som forståelsen for grammatiske aspekter fremmes gennem mødet med dem i den meningsskabende kontekst som tekstanalysen tilbyder, må man formode, at elevernes metalingvistiske opmærksomhed, styrket gennem denne integration, vil gavne deres tekstanalytiske kompetencer, så de i højere grad bliver i stand til at “gøre rede for indhold, synspunkter og sproglige særtræk i engelsksprogede tekster” (Børne- og Undervisningsministeriet 2017a: 1), hvilket også efterspørges i engelskfagets læreplan.

1.3 Kritisk sproglig bevidsthed og bæredygtig dannelse

Netop perspektivet på sprog som et valg er central for den kritisk diskursbaserede tilgang til sprogundervisning kaldet *critical language awareness* (CLA), eller *kritisk sproglig bevidsthed* (vores oversættelse). Ifølge Janks (2015: 3) er formålet med denne tilgang, at studerende, gennem analyse af tekster fra virkeligheden, lærer at blive opmærksomme på og bevidste om, hvilken effekt deres egne og andres sproglige valg har for konstruktionen og opfattelsen af omverden, samt hvilke magtrelationer de tjener (ibid.). Dette perspektiv på sprogbrug harmonerer med læreplanen og vejledningens beskrivelse af engelskfagets “integrerede og indbyrdes forudsættende” (Børne- og Undervisningsministeriet 2017a: 1) kompetence- og dannelsesside, som involverer en udvikling af elevernes “bevidsthed om sprog og sprogs betydning og muligheder generelt” (Børne- og Undervisningsministeriet 2017b: 5). Som det beskrives, er formålet med dette bl.a., at eleverne “lærer at forholde sig selv til verden og derigennem opnår global kompetence og demokratisk forståelse” (ibid.: 4).

En aktuel problemstilling, hvis natur, ligesom dets løsning, længe har været anerkendt som ikke bare et naturvidenskabeligt anliggende men også et politisk og retorisk, er klimakrisen. Den sproglige fremstilling af klimaet og de menneskeskabte klimaforandringer påvirker både vores opfattelse af disse fænomener samt graden af krisens alvorlighed og dermed vores incitament til at handle (Hoffmann 2019). Netop klimaet er også i højere grad

kommet på dagsordenen i danske gymnasier, hvor 39 skoler for nyligt har dannet netværket Gymnasieskolernes Klimaalliance, hvormed de forpligter sig til at dele viden og erfaringer med at realisere bæredygtighed, grøn omstilling og klimabevidsthed (Rasmussen 2020). Udover en omlægning af skolernes daglige drift med henblik på at opnå et mindre klimaaftryk, ønsker flere af initiativtagerne bag projektet, at bæredygtighed fremover betragtes som en del af almindannelsen og tilmed skrives ind i læreplanen (Rasmussen 2020; Voldgaard 2020). Her ser vi netop engelskfaget og dets forudsætninger for, med en sproglig indgangsvinkel, at undersøge globale forhold, målsætning om at udvikle demokratisk bevidsthed og potentiale for at “behandle komplekse problemstillinger” (Børne- og Undervisningsministeriet 2017a: 1) potentielt “i samspil med andre fag” (ibid.) som fx de naturvidenskabelige, som velegnet til at facilitere dannelsesprocessen som en ændring i elevernes tankegang, der i sig selv må forstås som værdifuld, men som også potentielt kan afstedkomme den ændring i opfattelse og adfærd, som i sidste ende er nødvendig for at løse klimakrisen.

1.4 Naturdokumentaren *Our Planet* som materiale

Klimaforandringerne som problematik er omdrejningspunktet for naturdokumentaren *Our Planet* (Fothergill, Scholey, Butfield 2019), udgivet på streaming-platformen Netflix og kreeret af skaberen bag de populære BBC-dokumentarserier *Blue Planet* (2001) og *Planet Earth* (2006), Alastair Fothergill (Five things you need to know about ‘Our Planet’ i.d.; Shows i.d.). Dokumentaren er fortalt af den verdensberømte og folkekære britiske naturforsker og -formidler Sir David Attenborough, hvis efterhånden velkendte stemme og fortællestil har indtaget voice-over-rollen i utallige BBC-naturdokumentarer, inklusiv de to ovennævnte (Five things you need to know about ‘Our Planet’ n.d.). Udover på storslået vis at udstille “the world’s natural wonders, iconic species and wildlife spectacles that still remain” (This is Our Planet i.d.), har dokumentaren en klokkeklar og bekendtgjort agenda om i løbet af dens otte afsnit, utilslørt, at udstille klimaforandringernes konsekvenser for de portrætterede områder og deres dyreliv og ansproge seeren til klimabevidst handling (ibid.).

Alison Sealey & Lee Oakley (2013; 2014) har i deres diskursanalytiske undersøgelser af BBC-serien *Life* fra 2009, som ligeledes er fortalt af Attenborough, fundet, at visse grammatiske mønstre, bl.a. vedrørende det sproglige fænomen modalitet, som befinder sig et sted mellem grammatik og leksikografi (Sealey & Oakley 2014: 20), i voice-overens sprogbrug, spiller en rolle i at repræsentere de portrætterede dyrearters bevidsthed på en måde, som subtilt tillægger dem menneskelignende mentale aktiviteter, og på den måde kan

ses som et udtryk for fænomenet *antropomorfisme*, der betegner det at “tillægge naturfænomener menneskelige egenskaber og fx at forklare dyrs adfærd med menneskelige følelser og motiver” (Hansen 2012). Dette kan både anskues som uundgåeligt, endda nødvendigt, og problematisk for vores opfattelse af og empatisering med dyr og, ultimativt, for vores trang til at beskytte dem (Garrard 2012: 152-165).

Sproget eller teksten som en repræsentation af bevidsthed udgør også et interesseområde inden for litterære studier, nærmere bestemt for feltet *narratologi*, der beskæftiger sig med tekstens fortælleforhold. Her skelnes mellem instanserne *fortæller* og *synsvinkel*.

Identifikationen af det sidstnævnte fænomen, der betegner perspektivet fra hvilket teksten udgår, involverer en undersøgelse af de sproglige teknikker, som skaber tekstens stil (Shen 2014: 195), og, ifølge den stilistiske teoretiker Paul Simpson (2014; 1993), herunder tilstedeværelsen af forskellige former for modalitet i sproget.

1.5 Sprogbrug som *valg*: sammenhængende sprogligt, litterært og kritisk diskursivt fokus

Af denne grund finder vi det med henblik på at udvikle undervisningsmateriale interessant at undersøge, hvorledes voice-overens sproglige stil, særligt med hensyn til tilstedeværelsen af modalitet, fremstiller en synsvinkel som i varierende grad repræsenterer henholdsvis fortællerens og dyrenes perspektiv. Derudover interesserer vi os for at afsøge, på hvilken måde tekstens fortælleforhold fremstiller dyrenes bevidsthed, og i den forbindelse hvorvidt dokumentaren *Our Planet* ligesom Sealey & Oakley (2014; 2013) fandt med dokumentaren *Life*, fremstiller arterne på en måde, der kan opfattes som antropomorfisk. I så fald finder vi det relevant at diskutere, hvorvidt dette træk i relation til dokumentarens klimabevidste agenda kan anskues for at være problematisk, uundgåelig eller berettiget.

Undervisning i det leksikogrammatiske emne modalitet, herunder de såkaldte *modalverber*, indtager et segment i de fleste grammatikbøger til gymnasieniveau, og må formodes at være et fast indslag i grammatikundervisningen. På denne baggrund, samt grundet fænomenet modalitets forbindelse til fortælleforhold og dets potentielt kontroversielle funktion i naturdokumentaren *Our Planet*, anser vi dette grammatiske emne som et oplagt omdrejningspunkt for at integrere grammatikundervisningen med narratologisk og stilistisk tekstanalyse. Vi finder det ligeledes hensigtsmæssigt, at denne analyse danner grundlag for en kritisk diskussion, som potentielt kan facilitere en refleksion hos eleverne over forbindelsen mellem dette emne og den kulturelle problemstilling, som udgøres af menneskers fremstilling og opfattelse af dyr i relation til klimakrisen. Vi ønsker med specialet

at udforske udviklingen af et sådant undervisningsforløb, der med forankring i forståelsen af sprogbrug, herunder grammatik, som et valg med meningsskabende implikationer, kan bibringe eleverne et læringsudbytte i form af metalingvistisk bevidsthed om modalitet og potentielt danne grundlag for en øget opmærksomhed på sprogets potentielle, socialkonstruktivistiske implikationer.

1.6 Problemformulering

Med afsæt i den ovenfor præsenterede interesse har vi udformet følgende problemformulering for specialet:

- Med henblik på udvikling af undervisningsmateriale vil vi gennem en narratologisk og stilistisk analyse af fortælleforhold i udvalgte uddrag fra naturdokumentaren *Our Planet* undersøge, hvordan den sproglige stil, særligt i forhold til forekomsten af udtryk for modalitet, konstruerer en synsvinkel, der både formidler den menneskelige fortællers og de animale karakterers perspektiv samt diskutere, hvorvidt dette er problematisk eller velfunderet brug af antropomorfisme i henhold til dokumentarens klimabevidste budskab.
- Med afsæt i denne analyse ønsker vi at udvikle, afprøve og evaluere et forløb til grammatikundervisning, der gennem sin integration med undervisning i stilistisk og narratologisk analyse fordrer og fremmer elevernes metalingvistiske bevidsthed omkring sproglige valg vedrørende modalitet og indebærer en kritisk diskussion af netop disse sproglige valgs betydning for menneskers fremstilling og opfattelse af dyr samt denne problematiks relevans i forbindelse med den aktuelle klimakrise.

1.7 Specialets indhold

Som konsekvens af problemformuleringen er specialet organiseret i to dele. Første del indeholder en teoretisk gennemgang af essentielle narratologiske og stilistiske begreber vedrørende instanserne fortæller og synsvinkel, disse begrebers sammenhæng med det leksikogrammatiske fænomen modalitet og deres manifestation i en filmisk overfor en tekstlig og litterær kontekst samt en introduktion til begrebet antropomorfisme og dets relevans for de akademiske områder og analysetilgange kritisk diskursanalyse og økokritik. Denne indføring, som primært er baseret på teori af Simpson (1993; 2014), Genette (1980), Bache & Davidsen-Nielsen (1997), Hjulmand & Schwarz (2012) og Garrard (2012), udgør grundlaget for en efterfølgende narratologisk analyse af dokumentaren *Our Planets*

overordnede fortælleforhold og en stilistisk og narratologisk analyse af dokumentarens verbale narration i udvalgte uddrag med henblik på at identificere skiftende fokalisering samt en økokritisk diskussion af dette aspekts potentielt antropomorfiske natur og problematiske eller hensigtsmæssige implikationer.

Anden del tager afsæt i en præsentation af undervisningens anlagte sprogsyn, læringssyn og læringsteoretiske baggrund vedrørende grammatikundervisning og indeholder dernæst didaktiske overvejelser baseret på disse teorier for udviklingen af et undervisningsforløb til integreret grammatikundervisning med et fokus på repræsentationen af dyrs bevidsthed hos to HHX klasser, 1.y og 2.b., på hhv. Tradium Handelsgymnasiet - HHX og Aalborg Handelsgymnasium. Elevernes oplevelse af og læringsudbytte fra disse forløb undersøges via en spørgeskemaundersøgelse, og dennes resultater danner grundlag for en analyse og diskussion af undervisningsforløbet, primært baseret på teori af Vygotsky (1978), Hedevang (2003), Fotos (2002) og Ellis (2002a; 2002b; 2009), Roehr-Brackin (2018) og Janks (2015).

2. Teori til stilistisk analyse og antropomorfisk diskussion

Som forklaret i indledningen er udviklingen af undervisningsforløbet omhandlende integreret og diskursbaseret grammatikundervisning baseret på en narratologisk, stilistisk og økokritisk analyse og diskussion af dokumentaren *Our Planet* og udvalgte uddrag herfra. Dette afsnit indeholder det teoretiske fundament for denne analyse.

2.1 Fortælleforhold og fokalisering

I *Oxford Dictionary of Literary Terms* præsenteres betydningen af et narrativ som “A telling of some true og fictitious event or connected sequence of events, recounted by a narrator to a narratee (although there may be more than one of each)” (Baldick 2015). Ikke overraskende betegner begrebet narratologi “the systematic study of narrative” (Shen 2014: 191). Som det fremgår af Oxfords definition, er et narrativ defineret ved at indgå i et strukturelt forhold, “et udsigelsesforhold” (Larsen 2013: 63), hvor det som ytring er henvendt til, hvad Gorm Larsen, “i mangel på bedre” (2013: 63), kalder for en *indlejret modtager*, og udgår fra “udsigelsens subjekt” (ibid.): fortælleren. Når det i analysen af en tekst er særligt relevant at undersøge det sidste fænomen og omstændighederne omkring det, dvs. fortælleforholdene, skyldes det, at fortælleren som udsigelsens udgangspunkt er ansvarlig for hele dens, dvs. narrativets, karakter: “Når man derfor analyserer fortælleforholdene, er det for at få styr på, hvem der har ansvar for det sagte, hvordan domme over karakterer og refleksioner over begivenheder skal forankres og placeres i forhold til hinanden, og hvordan forskellige tekstpassager i det hele

taget står i relation til hinanden” (Larsen 2013: 57). Samtidig eksisterer fortælleren udelukkende som en tekstlig instans, der er forankret i udsigelsen og dermed kun kan identificeres ud fra tekstens sproglige træk.

Når man vil undersøge en teksts fortælleforhold, kan man skelne mellem forskellige typer af fortællere, og en grundlæggende distinktion, beskrevet af en af narratologiens vigtigste teoretikere, Gérard Genette (1980), er den som går mellem den *heterodiegetiske* og den *homodiegetiske* fortæller (245). Denne skelnen er defineret af fortællerens forhold til den fortalte verden, og den første type, den heterodiegetiske fortæller, refererer til en fortæller, som befinder sig på et andet plan end der, hvor narrativets begivenheder udfolder sig, hvorimod den homodiegetiske som en karakter er en del af den fortalte verden og, i hvert fald principielt, er i kontakt med narrativets øvrige karakterer (ibid.).

En anden essentiel skelnen inden for narratologien, er den, der går mellem fortæller og synsvinkel. Hvor Genettes begreber homodietisk og heterodiegetisk fortæller betegner fortællerens position i forhold til den fortalte verden, refererer forskellen mellem fortæller og synsvinkel, af Genette (1980) også kaldet *fokalisering* (189), til forskellen på, af hvem fortællingen præsenteres og af hvem den perciperes. Distinktionen mellem disse to aspekter kan også beskrives som forskellen mellem “hvem der *taler* og hvem der *ser*” (Larsen 2013: 58), og, omend de begge er uundgåeligt integrerede dele af et narrativ, er det afgørende, at de i beskrivelsen af fortælleforhold holdes adskilte. Fordi begrebet synsvinkel refererer til den mere eller mindre legemliggjorte og særprægede bevidsthed hvorigennem narrativets begivenheder filtreres og formidles, vil den komme mere eller mindre subtilt til udtryk gennem de sproglige valg, der skaber tekstens stil. Af denne grund er fokalisering som interesseområde et skæringspunkt mellem narratologien og det akademiske felt stilistik, som er centreret omkring en interesse for teksters sproglige form og teknikker og effekten heraf (Shen 2014: 195).

2.2 Den psykologiske synsvinkel

Ifølge Genette (1980) er der særligt ét aspekt, der er afgørende for at kunne bestemme synsvinklen i et værk: viden. Hermed menes tilstedeværelsen eller fraværet af begrænsninger for fortællerens og dermed læserens adgang til information om værkets hændelser og karakterer (ibid.: 189-190). Dette kan illustreres ved begrebet *psychological plane of point of view*, som udgør en del af en model først fremsat af narratologen Boris Uspensky (1973) og senere videreudviklet fra en mere stilistisk vinkel af Rogert Fowler (1996: 160-184), og referer til den psyke, hvorfra fortællingen udgår og derfor de overbevisninger, værdier,

erfaringer, kognitive perspektiver og sansninger, hvorigennem narrativet formidles, og som derfor betinger fremstillingen af det. Fordi den psykologiske synsvinkel repræsenterer en individuel bevidstheds fysisk betingede og dermed også sanselige og kognitive opfattelse af og perspektiv på omgivelserne, argumenterer Simpson (2014) for, at den psykologiske synsvinkel må ses som en overordnet kategori, der omfatter modellens *spatial point of view* (81-82).

Rumlig synsvinkel (*vores oversættelse*) refererer til synsvinkel i sin mest bogstavelige forstand, nemlig den fysiske positionering, hvorfra begivenheder og karakterer anskues. Rumlig og tidlig opfattelse er til en vis grad indbyrdes afhængige, fx ved at den karakter, hos hvem synsvinklen ligger i et tidsligt sammenhængende forløb, bevæger sig rundt i et hus og løbende beskriver det i takt med, at tiden og hendes ændrede positionering giver hende adgang til nye rum. Det vil altså sige, at det tidslige overblik kan være betinget af en fysisk forankring. Af denne grund finder Uspensky (1973), at det kan være relevant at betragte disse to forhold som kombinerede i, hvad han kalder *spatio-temporal viewpoint*, der ofte manifesterer sig sprogligt ved hjælp af *deixis* (i Neary, 2014: 177). Dette begreb refererer til sproglige markører med en "orientational function" (Simpson 2014: 7), hvis semantiske betydning indikerer "where the speaker is situated relative to other entities specified in the sentence" (Simpson 2014: 7). Fowler (1996: 157) bruger i stedet udtrykket *locative expressions*, og forklarer, at disse ofte forekommer i form af præpositions- eller adverbialfraser (Simpson 2014: 30), som giver "an index of location, direction and physical setting in narrative description" (ibid.: 31).

En måde, hvorpå den psykologiske synsvinkel kan knyttes til en eller flere af narrativets karakterer og dermed indikere et skift fra fortællerspersion til karakterperspektiv (Simpson 2014: 83), er gennem den stilistiske teknik, som kaldes *speech and thought presentation* (Neary 2014: 177) eller *bevidsthedsrepræsentation* (Larsen 2013). Selvom grebet også kan gøre sig gældende ved homodiegetiske fortællinger (Larsen 2013: 61), gør den i Simpsons definition indlejrede skelnen mellem fortæller- og karakterperspektiv, det særligt relevant for værker, som benytter sig af en heterodiegetisk fortæller. Når det kommer til tanke- og talegengivelse, skelner Simpson overordnet mellem, hvad der, indenfor den fortalte verden er verbalt, altså *speech*, og ikke-verbalt, altså *thought* (32-33), og opdeler derefter ud fra specifikke lingvistiske koder disse to kategorier i forskellige typer. Fordi talegengivelse betegner "what is said" (32), forudsætter det altså, at der foregår en form for verbal kommunikation i den fortalte verden, hvilket ikke er tilfældet for den dokumentar, som udgør

det empiriske materiale for denne analyse, og derfor er det udelukkende tankegengivelse, som er relevant for dette speciale.

De specifikke teknikker til tankegengivelse derimod vedrører ikke, *hvorvidt* en karakters tanker er repræsenteret i narrativet, men *hvordan* denne gengivelse sprogligt signaleres og er udformet. Her skelner Simpson ud fra en række grammatiske elementer, som involverer tegnsætning, nærmere bestemt anførselstegn, pronominer, deixis, retning på bevægelsesverber samt verbernes tid, mellem *direkte* og *indirekte* gengivelse, som begge kan forekomme i såkaldte *frie varianter*. Den frie form af både indirekte og direkte tankegengivelse er bl.a. karakteriseret ved fraværet af den udmeldende sætning (vores oversættelse af *reporting clause* (Simpson 2014: 33)), dvs. den som angiver, fra hvem udsagnet udgår. Som eksempel på fri direkte tankegengivelse præsenterer Simpson sætningen “Does she still love me?” (2014: 33). Hvad angår effekten for forholdet mellem fortæller, karakter og det fortalte, er det generelt for udsagn præsenteret i de frie former, at de på grund af deres svært identificerbare tilhørsforhold til enten fortæller eller karakter, giver indtrykket af netop at tilhøre begge: “What is of special interest to stylisticians is the impression this mode gives of both a character and a narrator speaking simultaneously, through a kind of ‘dual voice’” (Simpson 2014: 84). Selvom det ikke er den eneste metode til at skabe den effekt, vil gengivelsen af en karakters tanker altid, omend kun kortvarigt, overlade synsvinklen til denne karakter, og generelt set vil graden af fortæller-mediering og kontrol over og ansvar for det udsagte være formindsket og i højere grad tilhøre karakteren, jo friere og/eller mere direkte formen er (Simpson 2014: 86-87).

Baseret på Genettes inddeling i indre-, ydre- og nulfokalisering (se Genette 1980) og Fowlers (se Fowler 1996) videreudvikling af denne, har Paul Simpson (1993) fremsat sit eget bud på en alsidig model med flere typer af fokalisering, som også indeholder en redegørelse for, hvordan varierende former for synsvinkel kan blive fremstillet gennem konkrete sproglige teknikker, og han placerer i den forbindelse det grammatiske aspekt *modalitet* centralt. Simpsons (1993) *modal grammar of point of view* spiller en central rolle i dette projekt, men før vi præsenterer den, finder vi det relevant først at gennemgå modalitet, dets udtryksformer og dets forbindelse til fortælleforhold.

2.3 Modalitet og fortælleforhold

Ligesom Simpson påpeger Gorm Larsen (2013), at modalitet er en af de sproglige forhold, som kan bidrage til at bestemme tekstens fortæller og synspunkt. Modalitet betegner nemlig “i bred forstand markører af subjektivitet i sproget forstået som den talendes forhold -

attituder og holdninger - til det udsagte” (Larsen, 2013: 63). Den kvalificering af et udsagn, som modalitet indebærer, står i modsætning til *kategoriske* udsagn, hvori afsenderen præsenterer en påstand uden denne indlejrede form for betingelse eller vurdering (Bache & Davidsen-Nielsen 1997: 324). Den “*non-factuality*” (ibid.: 324), som modalitet repræsenterer, kan i det engelske sprog overordnet komme til udtryk i form af to forskellige typer af modalitet: deontisk og epistemisk. Deontisk modalitet fremstiller afsenderens vurdering af graden af forpligtelse eller nødvendighed forbundet med en situation, hvilket kan komme til udtryk som både “obligation, compulsion, permission and volition” (Hjulmand & Schwarz 2012: 218). Epistemisk modalitet derimod udtrykker afsenderens vurdering af sandsynligheden eller sandhedsværdien ved et udsagn: “the speaker’s confidence or lack of confidence in the truth of a proposition expressed” (Simpson 1993: 48), og denne form for modalitet kan udtrykkes ved “necessity, possibility, probability and predictability” (Hjulmand & Schwarz 2012: 218).

Simpson opererer yderligere med to former for modalitet: *boulomaic* og *perception modality*. Boulomaisk modalitet beskriver han som en selvstændig kategori, der dog læner sig op af deontisk modalitet, i og med at den fremstiller en situation som ønskelig (1993: 48). *Perception modality* skal forstås som underordnet til epistemisk modalitet og indebærer, ligesom den overordnede kategori, en tillagt vurdering af udsagnets sandhedsværdi, men som her er baseret på menneskelig, ofte visuel, sansning og opfattelsesevne (Simpson 1993: 50). Vi finder det dog fordelagtigt at reducere den stilistiske og grammatiske teoris kompleksitet ved udelukkende at operere med kategorierne deontisk og epistemisk modalitet, da analysen skal danne grundlag for udvikling af et undervisningsforløb til gymnasieelever, og der dermed må tages hensyn til elevernes faglige niveau. At vi finder dette rimeligt skyldes først og fremmest, at forekomsten af boulomatisk og sanselig modalitet i Simpsons teoretiske model til analyse af synsvinkler, som vil blive gennemgået senere, udelukkende præsenteres i forbindelse med henholdsvis deontisk eller epistemisk modalitet, og der er derfor grund til at se både boulomatisk og sanselig modalitet som nuancer af henholdsvis deontisk og epistemisk modalitet. Vi mener derfor, at der hverken går væsentlig viden om det grammatiske emne modalitet eller detaljer, som er afgørende for anvendelsen af Simpsons model til stilistisk analyse, tabt ved kun at operere med de to overordnede kategorier.

Både deontisk og epistemisk modalitet kan komme til udtryk enten leksikalsk eller grammatisk (Hjulmand & Schwarz 2012: 219). I det første tilfælde kan afsenderens vurdering af situationens sandsynlighed eller implicerede forpligtelse blive fremstillet ved brug af adverbier, adjektiver, substantiver eller fuldverber, som udtrykker afsenderens deontiske eller

epistemiske vurdering. Når modalitet udtrykkes grammatisk, sker det bl.a. ved brug af et modalt hjælpeverbum (Hjulmand og Schwarz 2012: 219). Denne kategori kan yderligere inddeles i tre kategorier, hvoraf den første er de primære modalverber: *can, could, may, might, must, shall, should* og *will*. De primære modalverber har nogle grammatiske kendetegn, som adskiller dem fra andre verber, men da formålet med dette speciale ikke er undervisning i modalverbernes grammatiske kendetegn, men derimod deres semantiske betydning, vil vi ikke komme nærmere ind på dette emne. Udover de primære modalverber findes også de sekundære modalverber (*be going to, am/is/are to, dare, need, ought to* og *used to*) samt de såkaldte *suppletive forms*, som refererer til udtryk med modal mening, der derfor kan substituere de primære modalverber. Disse er *have (got) to, be able to, be allowed to/permitted to, be bound to, be capable of, be compelled to, be possible to, be willing to* og *be obliged to* (Hjulmand og Schwarz 2012: 220).

2.4 Simpsons *modal grammar of point of view*

Centralt for Paul Simpsons (1993) *modal grammar of point of view* er, at de forskellige former for modalitets tilstedeværelse i et narrativ er karakteriserende for fortællingens indlejrede type af synsvinkel og stilistiske udtryk (51). Simpsons to overordnede kategorier, *Kategori A* og *B* narrativer, betegner henholdsvis grupper af narrativer som “are narrated in the first person by a participating character within the story” (ibid.: 55) eller indeholder “a third-person narrative framework and are told by an invisible, ‘disembodied’, non-participating narrator” (ibid.) og korresponderer dermed med Genettes homodiegetiske og heterodiegetiske fortællertyper, hvoraf kun den sidstnævnte er relevant for dette speciale. Forskelle i synsvinklen frem for fortællertype bliver altså først relevant, når Simpson introducerer de to subtyper af Kategori B narrativer: *det Berettende modus* og *det Reflekterende modus* (vores oversættelse af “Narratorial mode” og “Reflector mode” (ibid.: 55)).

Ved det Berettende modus gælder det, at tredjepersonsfortællerens stemme er narrativets eneste medie, og at denne ser og beretter om narrativets begivenheder og karakterer fra en “‘floating’ viewing position” (Simpson 1993: 55), dvs. uden en bestemt og begrænset fysisk forankring og uden for karakterernes bevidsthed. I det Reflekterende modus derimod benytter fortælleren sig af sin alvidenhed til for en kortere eller længere periode at indtage “the active mind” (55) hos en af narrativets karakterer, og derfor formidles der hverken mere eller mindre, end hvad dette perspektiv tillader. Dette kan bl.a. komme til udtryk ved præsentationen af en enkelt karakters indre liv bl.a. ved brug af såkaldte *verba sentiendi*, som

er en betegnelse for verber, der refererer til tanker, følelser, opfattelser og sansninger (Simpson 1993: 39), og hvis forekomst indikerer, at fortælleren i kraft af sin synsvinkel har adgang til indsigt heri. Den karakter, hvis psykologiske perspektiv konstruerer narrativet, kaldes *the Reflector of fiction* (55). På grund af den tidligere nævnte forbindelse mellem psykologisk og spatio-temporal synsvinkel er dette modus også karakteriseret ved lokative udtryk, der afslører, at narrativet er betinget af at udgå fra et bestemt sted, nemlig fra den reflekterende karakters (*vores oversættelse*) begrænsede fysiske placering (Simpson 2014: 30). Desuden integreres teknikker til tale- og tankegengivelse, som netop indikerer en kortvarig, total eller delvis overladelse af synsvinklen til en karakter på mere eller mindre subtile måder i det Reflekterende modus, og Simpson fremhæver, at det ofte er med opretholdelsen af de sproglige teknikker, som signalerer bevidsthedsrepræsentation, at fremstillingen overgår fra det Berettende til det Reflekterende modus (Simpson 1993: 71).

Når Simpson yderligere opdeler Kategori B med Berettende modus og med Reflekterende modus i hver tre kategorier, alt efter om de er med negativ, positiv eller neutral *shading*, får vi altså i alt seks forskellige typer af Kategori B-narrativer. Det er netop i forhold til de tre typer af shading, som ikke blot omhandler synsvinkel men også tekstens stilistiske udtryk (Simpson 2014: 137), at modalitet spiller en afgørende rolle. Simpsons inddeling af shading i typerne positiv, negativ og neutral, er primært, men i samspil med andre former for sproglige teknikker, styret af den type modalitet, som er “foregrounded” (Simpson 1993: 58), dvs. prominent, i den pågældende type af narrativ fremstilling og dennes effekt på fremstillingens udtryk.

Ved negativ shading er epistemisk modalitet mest fremtrædende, og når dette udtryk kombineres med det Berettende modus, er den epistemiske form for modalitet, som på grund af denne type modalitets nuancering af sandhedsværdi og sandsynlighed, i samspil med fraværet af indsigt i karakterernes indre liv, er med til at forstyrre læserens indtryk af begivenhedernes realitet og give fremstillingen karakter af “‘alienation’ and ‘bewilderment’” (Simpson 1993: 65). Når negativ shading i stedet kombineres med det Reflekterende modus, opretholdes dette udtryk af distance mellem synsvinklen og begivenhedernes faktualitet ved hjælp af epistemisk modalitet, men tilskrives i stedet de begrænsninger, som eksisterer for den reflekterende karakters bevidsthed og dennes fysiske positionering i forhold til det oplevede (Simpson 1993: 72). Generelt vil den vurdering af sikkerhed eller usikkerhed omkring tingenes tilstand i denne form for shading manifestere sig ved, at teksten, i stedet for åbenlyst at fremlægge karakterernes, dvs. de *øvrige* karakterer, hvis der er tale om det

Reflekterende modus, indre liv, i stedet er baseret på fortællerens eller den reflekterende karakters fortolkning af de øvrige karakterers ydre fremtoning (Simpson 2014: 133).

Ved positiv shading er deontisk modalitet mest fremtrædende, hvilket påvirker fremstillingen i retning af en mere håndgribelig virkelighedsfremstilling og i stedet blotlægger fortællerens og/ellers karakteren(es) vurdering af deres “duties, obligations and desires” (183). Denne type shading etableres ligeledes gennem brugen af, ikke kun modale men også på andre måder, evaluerende adverbier og adjektiver. Formidlingen er generelt og åbenlyst præget af fortællerens eller karakterens subjektive holdning, idet en tekst med denne form for shading, udover overvejende at udtrykke deontisk modalitet, som i sig selv indebærer en subjektiv vurdering af bl.a. en situations ønskværdighed, yderligere vil være domineret af “articulated personal interpretations of felt experience where the narrator [eller den reflekterende karakter] makes sense of the experience before relaying it” (Simpson 2014: 132). Til sidst indebærer neutral shading, at modalitet stort set er fraværende i fremstillingen, hvilket resulterer i “no psychological evaluation of actions, events or characters provided by narrator and/or character(s)” (183). Derfor kommer denne type shading ofte til udtryk som den mest objektive og upersonlige (Simpson 1993: 67). Simpson (2014) påpeger, at det mønster, som etableres ved, at en bestemt type shading er dominerende i kombination med en bestemt type modus, kan afvige indenfor det samme værk - også selvom ét mønster forbliver mere dominerende end et andet (135).

2.5 Antropomorfisme, diskursanalyse og økokritik

Selvom Darwinismens fremkomst medførte den gradvise anerkendelse af, at menneskeartens fysiske sammensætning og sanseorganer ikke er så forskellige fra andre arter som hidtil troet, har der indenfor naturvidenskaben længe eksisteret en bevidsthed om og optagethed af ikke at overdrive graden af denne lighed (Wynne 2007: 126). I den forbindelse er begrebet *antropomorfisme* opstået, først i en religiøs kontekst, som refererende til tilskrivningen af menneskelige egenskaber til Gud og engle, og siden udvidet til også at indbefatte den sentimentale projektion af menneskelige kvaliteter på dyr (ibid.). Den dag i dag forekommer diskussionen om antropomorfisme særligt i forbindelse med det overvejende ukendte fænomen, som udgør andre dyrearters sind og bevidsthed. Karakteren af dyrs mentale aktivitet i form af tanker og følelser og dets lighed med den menneskelige psyke er nemlig stadig svært empirisk observerbar og noget nær umulig entydigt at fastslå og bevise (Sealey & Oakley 2013: 400-401), og udgør derfor også et meget omdiskuteret emne. Nogle teoretikere anfægter, fra et ontologisk synspunkt, en total afvisning af nogen form for lighed

mellem mennesker og andre dyrearters indre liv på det grundlag, at “[i]t is narrow minded to believe that we are the only species with minds or the only species that can think, make plans, and experience pain and pleasure” (Bekoff 2003: 55). Andre, bl.a teoretikere indenfor feltet komparativ psykologi, advokerer for, at fortolkning og formidling af dyrs bevidsthed ikke forfalder til at anlægge et menneskelignende og dermed reducerende perspektiv på den mentale aktivitet, som ligger til grund for dyrs adfærd, men i stedet forsøger at forholde sig til, at “a rat doesn’t find its way home because it ‘knows where it is’ but because it is unconsciously pushed and pulled by stimuli it encounters along the way” (Shettleworth 1999: 479). Fra dette perspektiv mødes antropomorfisme altså med skepsis grundet den opfattelse, at ikke-menneskelige dyr formentligt ikke agerer baseret på de samme kognitive processer og emotionelle motiver som mennesker, og at dyrs handlingsmønstre derfor misrepræsenteres, hvis de begrundes med og forstås gennem tolkninger baseret på menneskelige følelser og agendaer.

Udover uenigheden om rationalet bag antropomorfisme, som primært må ses som et naturvidenskabeligt anliggende og derfor ikke vil blive givet yderligere opmærksomhed i dette speciale, involverer diskussion om fænomenet også dets sproglige udtryk og dets legitimitet som videnskabelig såvel som popkulturel formidlingsform. Disse emner vedrører derfor ikke kun det naturvidenskabelige felt, men også akademiske områder, der har sprog som interesseområde. En af disse er *diskursanalyse*, der som tilgang udgør “the study of the ways sentences and utterances are put together to make texts and interactions and how those texts and interactions fit into our social world” (Jones 2012: 2). Diskursanalyse indbefatter bl.a. tilgangen *critical discourse analysis (CDA)*, som udmærker sig ved at anskue sprog som en social praksis, der konstruerer vores opfattelse af virkeligheden, og hvorigennem forskellige ideologier og magtrelationer udøves og udtrykkes, og samtidig legitimerer denne magtudøvelse (Baker & Ellece 2011: 26). En af de afgørende teorier for denne tilgang er Michael Hallidays *systemic functional grammar (SFG)*, hvis centrale påstand er, at “grammatical systems and phenomena can be used in order to achieve particular functions” (ibid.: 146), og bruges til at undersøge, hvordan bestemte fænomener som fx dyrs psyke ved hjælp af grammatiske midler som fx nominaliseringer, agentløse passivkonstruktioner, eller, hvilket er relevant for dette speciale, udtryk for modalitet, er repræsenteret i tekster (ibid.: 27).

Relateret til kritisk diskursanalyse, men med sit kritiske blik udelukkende rettet mod repræsentationen af mennesker, natur og miljø og desuden med et overvejende fokus på tekstanalyse og kulturelle studier, finder vi det akademiske felt *økokritik*. Formålet med

økokritik er, som præsenteret af Greg Garrard (2012), at undersøge de måder, hvorpå mennesker gennem sprog repræsenterer naturen og vores relation til den, hvilke repræsentationer og diskurser, der er kulturelt dominerende, og hvordan disse udvikles, reproduceres og/eller omdannes gennem kunst og sprog. Med andre ord studerer økokritik forholdet mellem det menneskelige og det ikke-menneskelige, og undersøger desuden kritisk selve begrebet 'menneske' (5). Garrard (2012) fremhæver desuden, at økokritik grundlæggende udgør en politisk funderet analyseform, da den er tilknyttet "a 'green' moral and political agenda" (3). Richard Kerridge (1998) uddyber denne pointe, idet han forklarer den økokritiske analytikers politiske interesse samt økokritikkens transformative målsætning: "Most of all, ecocriticism seeks to evaluate texts and ideas in terms of their coherence and usefulness as responses to environmental crisis" (4).

Relateret til antropomorfisme er begrebet *antropocentrisme*, der kan ses som liggende til grund for menneskers tendens til at antropomorfisere andre arter. Det refererer til den forståelse, at menneskearten, som bærende af kultur, er positioneret separat fra andre, animale og ikke-animale arter, som tilhører naturen, og grundlæggende er disse overlegen (Boslaugh, i.d.). Antropocentrisme er dermed tæt forbundet til opfattelsen af et modsætningsforhold mellem kultur og natur, der af mange anses som værende fremhævet i og promoveret af vestlige filosofier og kultur (ibid.: 24). Netop denne opfattelse kan i følge Garrard (2012) ses som u hensigtsmæssig, endda skadelig, i forhold til at imødekomme klimakrisens trussel, idet den både misrepræsenterer konsekvenserne for det forbundne system, som menneskearten er en del af: "the more closely the planet is interconnected, the less room any of its inhabitants has for manoeuvre" (205), og underkender ikke-menneskeligt og ikke-menneskelignende liv som værdifuldt i og for sig selv.

Vender vi i den forbindelse tilbage til diskussionen om antropomorfisme som prisme til formidling, hører økokritikeren Greg Garrard (2012) til en af dem, som ikke blankt afviser antropomorfismens berettigelse, men som accepterer, at den for det første kan betragtes som uundgåelig, fordi sprog er udviklet ud fra et menneskeligt behov for at udtrykke deres følelser og tanker og derfor uomgængeligt formidler verden fra et menneskeligt synspunkt. Han anerkender også, at der findes nuancer i den antropomorfe portrættering af dyr, og den kontekst som den indgår i, som kan være mere eller mindre problematiske eller berettigede. Derfor må man skelne mellem de enkelte, specifikke eksempler på antropomorfisme og afgøre, om der, ud fra den kontekst, hvori de indgår, det formål de tjener og deres konkrete udtryk, er tale om, hvad han kalder "crude", dvs. *anstødelig*, og dermed skadelig og uforsvarlig, eller "critical", dvs. *kritisk*, og dermed gennemtænkt og formålstjenlig,

antropomorfisme (157). Fordi vi både interesserer os for de sociale og kulturelle konsekvenser af den sproglige repræsentation af dyrs bevidsthed gennem grammatiske fænomener, heriblandt modalitet, men også for disse elementers konstruktion af et bestemt stilistisk og narratologisk udtryk vedrørende fokalisering, anlægger vi derfor både et økokritisk diskursanalytisk og litterært fokus i analysen.

3. Metodiske overvejelser for stilistisk og narratologisk analyse

I det ovenstående afsnit har vi præsenteret det teoretiske fundament for specialets narratologiske og stilistiske analyse og økokritiske diskussion. Dette afsnit indeholder en gennemgang af, hvordan den præsenterede teori vil blive anvendt i analysen og diskussionen, samt baggrunden for udvælgelsen af både dokumentaren *Our Planet* og de specifikke uddrag fra den som empirisk materiale. Det repræsenterer desuden det første af to metodeafsnit i specialet, hvoraf det indeværende afsnit udelukkende forholder sig til fremgangsmåden i den stilistiske og narratologiske analyse, som udgør kernen i specialets første del, og det andet (afsnit 7) forholder sig til det spørgeskema, som er konstrueret i forbindelse med evalueringen af det undervisningsforløb, som er omdrejningspunktet for specialets anden og sidste halvdel.

3.1 Udvalgelse af *Our Planet* som empirisk materiale

Dokumentaren *Our Planet* (2019) er en serie i otte afsnit med David Attenboroughs stemme i rollen som voice-over, som blev udgivet på streaming-plattformen Netflix 5. april 2019 (Moore 2021). Til grund for valget af denne dokumentar som analysens empiriske grundlag ligger både et hensyn til dens anvendelighed som undervisningsmateriale i det forløb, for hvis udvikling specialets stilistiske og narratologiske analyse fungerer som, samt overvejelser om dens relevans i forhold til at belyse og diskutere problematikker vedrørende menneskelig, sproglig repræsentation og fortolkning af dyrs bevidsthed i relation til de menneskeskabte klimaforandrings trussel mod mange vilde arters overlevelse.

I forhold til det sidstnævnte har Sealey & Oakleys analyser (2013; 2014) af David Attenboroughs voice-over i naturdokumentaren *Life* (2009), hvori de identificerer grammatiske valg, bl.a. vedrørende modalitet (2014), som de tolker som udtryk for potentielt antropomorfistiske beskrivelser af dyrs mentale processer, givet anledning til en interesse for at undersøge, om *Our Planet*, der som bekendt deler både genretilhørsforhold og voice-over-repræsentant med dette værk, indeholder lignende sproglige og potentielt problematiske træk. Set i lyset af seriens agenda om, i modsætning til mange forudgående værker i genren, ikke at ignorere eller minimere klimaforandringernes trussel mod den natur

og de arter, som skildres, men at belyse dens omfang og akutte konsekvenser i alt deres ubehagelighed, for hvilket serien i øvrigt er blevet rost af anmeldere (Mangan 2019), finder vi det desto mere relevant at diskutere, hvorvidt netop denne series fremstilling af arternes virken og væren synes at bygge på antropomorfe tolkninger og antropocentriske opfattelser af ikke-menneskeligt liv, samt hvordan dette harmonerer med seriens etiske budskab. Vi finder desuden, at seriens potentielle indflydelse på den generelle opfattelse af dyrs bevidsthed og værdi, vurderet ud fra dens rækkevidde, popularitet og anerkendelse, kun gør det mere relevant at kaste et kritisk blik på dens fremstilling af dyrs bevidsthed og værdi. Herunder kan nævnes, at serien udbydes på verdens største streaming platform, Netflix, med over 200 millioner abonnenter fordelt på mere end 190 lande (Wallach 2021), hvoraf en femtedel så serien inden for en måned efter dens udgivelse (Moore 2021), og den har vundet to Emmy-priser, én for “Outstanding Documentary Or Nonfiction Series” og én for Attenboroughs rolle i form af “Outstanding Narrator” (Our Planet - Awards & Nominations i.d.).

I forhold til udvælgelsen af *Our Planet*, ud fra dens forudsætninger for at udgøre omdrejningspunktet for et undervisningsforløb, baserer vi ligeledes denne på en vurdering af dokumentarens ovenfor beskrevne relevans i forhold til at undersøge sproglig fremstilling af dyrs bevidsthed og dermed for at fremme elevernes kritiske refleksion over sprogets socialkonstruktivistiske funktion generelt samt mere specifikt i forhold til en problemstilling så presserende og nærværende som klimakrisen. Netop fordi vi har ønsket at udvikle et forløb omhandlende det leksikogrammatisk emne modalitet, interesserer vi os hovedsageligt for at analysere dokumentarens verbale indhold, og i det henseende har vi fundet den forholdsvis høje og varierede forekomst af udtryk for modalitet, bl.a. i form af modalverber, i dokumentaren fordelagtig til dette formål. Derudover antyder påstanden om, at naturdokumentarers verbale fortællespors funktion er “not just to describe animal behaviour, but to *explain* it” (Bousé 2000: 104), en indsigt i dyrenes psyke, som fra et narratologisk synspunkt kan forvaltes ved, at fortælleren beretter enten *om* eller *fra* dyrenes psykologiske perspektiv. Dette kan som nævnt identificeres ud fra sproglig stil, bl.a., ifølge Simpson (1993), ved forekomsten af udtryk for modalitet. Dette aspekt ligger til grund for vurderingen af dokumentarens voice-over-spor som oplagt genstand for både stilistisk og narratologisk analyse og som materiale for grammatikundervisning integreret i litterær analyse. Det verbale fortællespor er desuden karakteriseret ved en så høj grad af både tekstlig, narrativ kohærens og sproglig kohæsion, at det selvstændigt skaber betydning og formidler narrativ sammenhæng uafhængigt af dokumentarens visuelle og øvrigt auditive materiale. Dette

muliggør dermed en narratologisk analyse af indholdet i dets dekontekstualiserede og udelukkende verbale format.

3.2 Udvælgelse og transskription af uddrag fra *Our Planet*

Indholdet af *Our Planet* kan inddeles i forskellige, korte 'biografier' omhandlende et individuelt eller en gruppe af dyr som repræsenterende en art. Det relativt korte omfang af disse *mini-narrativer*, hvis kendetegn vil blive redegjort for i løbet af den forestående analyse, gør dem velegnede som undervisningsmateriale, både som eksempler til demonstration af analysemetode gennem lærerstyret præsentation og til selvstændigt elevarbejde med analyse. På denne baggrund har vi udvalgt fire mini-narrativer fra afsnittene "Fresh Water", "Frozen Worlds", "Jungles", "Forrests", "From Deserts to Grasslands" (Fothergill, Scholy & Butfield 2019) fra dokumentaren til at udgøre det primære empiriske fundament for specialets stilistiske og narratologiske analyse, som skal danne grundlag for undervisningsforløbet. Udvælgelseskriteriet har vi baseret på et hensyn til mini-narrativernes hensigtsmæssighed som materiale til undervisning i emnet modalitet, særligt med henblik på modalverbernes forskellige semantiske betydninger, og vi har derfor udvalgt mini-narrativer, som indeholder en høj koncentration af forskellige modalverber.

Udover dekontekstualiseringen af den verbale narration af mini-narrativerne har vi fundet det nødvendigt at konvertere dem fra talt til skrevet diskurs ved hjælp af transskription med henblik på at gøre analysen af dem overskuelig og lettere tilgængelig for os selv såvel som eleverne. Da vi udelukkende interesserer os for det leksikalske og syntaktiske indhold og ikke for fonetiske og fonologiske aspekter enestående for voice-overens mundtlige formidling, er disse ikke repræsenterede i transskriptioner. Desuden har vi baseret vores transskriptioner på en reproduktion af dokumentarens engelske undertekster, inklusiv tegnsætning og stavemåde, som de er angivet på youtube.com. Derudover har vi opdelt transskriptionernes indhold i sektioner, afgrænset fra punktum til punktum, og tildelt disse nummereringer. Transskriptionerne er vedlagt i bilag 1, 2, 3 og 4. Når der i løbet af analysen refereres til transskriptionernes indhold, vil dette blive indikeret ved angivelse af disse numre i parenteser. Når vi i løbet af analysen inkluderer uddrag fra transskriptionerne, tilføjer vi understregninger i tilfælde, hvor vi ønsker at henlede opmærksomheden på en bestemt del af indholdet.

3.3 Analysens metode og indhold

Fordi mulighederne for fokalisering til en vis grad er betinget af fortællertypen, finder vi det, før vi præsenterer den centrale del af analysen, som udgøres af en dybdegående og udelukkende sprogligt baseret stilistisk og narratologisk undersøgelse af skiftende fokalisering i de udvalgte mini-narrativer, afgørende først at præsentere en generel karakteristik af den eksplicite manifesterende af en fortællerinstans, repræsenteret ved David Attenboroughs voice-over, og dennes forhold til og adgang til viden om den fortalte verden. Denne afklaring anvender en narratologisk og multimodal³ tilgang, som forholder sig til dokumentarens både verbale og audiovisuelle sammensætning med udgangspunkt i Genettes (1980) terminologi og Kozloffs (1988) begreber vedrørende karakteren af samspillet mellem verbal og visuel narration på film.

Den efterfølgende og essentielle del af analysen indeholder en monomodal, stilistisk og narratologisk analyse af voice-overens sprogbrug med henblik på at identificere, hvordan både grammatiske, leksikalske og leksikogrammatisk sproglige valg antyder repræsentation af karakterernes mentale processer, og i samme ombæring indikerer, hvornår fortællingen udgår fra fortællerens, karakterernes eller et ubestemmeligt flertydigt perspektiv, samt hvordan dette påvirker tekstens stilistiske udtryk. I denne del baserer vi analysen på Genettes (1980) definition på fokalisering som et udtryk for Fowlers (1996) psykologiske synsvinkel og anvender bl.a. Simpsons (2014) præsentation af stilistiske teknikker til angivelse af tankegengivelse til at identificere, hvornår den narrative fremstilling synes at udgøre en repræsentation af dyrekarakterernes psyke. Mest afgørende for analysen er dog Simpsons teoretiske apparat *a modal grammar of point of view* (1993), som udgør fundamentet for at undersøge sammenhængen mellem udtryk for typer af modalitet og fortællingens indlejrede synsvinkel(er). I den forbindelse spiller hhv. Hjulmand & Schwarz' (2012) og Bache & Davidsen-Nielsens (1997) beskrivelser af modalverbernes semantiske betydning en central rolle. Vi inddrager desuden løbende i analysen pointer vedrørende den potentielt antropomorfiske tildeling af mentale processer og kapacitet til dyr gennem grammatiske mønstre, heriblandt brugen af modalverber, fra Sealey & Oakleys analyser (2013; 2014) af naturdokumentaren *Life* (2009).

³ Vigtigst for forskellen mellem tekst- og filmmediet er, at filmmediet er multimodalt, dvs. at i sin kommunikation af mening, herunder narrativ sammenhæng, benytter sig af flere modaliteter#, nemlig billeder, lyd, musik og sprog, hvorimod skrevne tekster, såfremt de ikke indeholder illustrationer, fotografier osv., er *monomodale*, dvs. at de udelukkende formidles gennem én form for semiotisk system (Kress & van Leeuwen 2001: 1).

Denne sammenligning danner afslutningsvis grundlag for en økokritisk fortolkning og diskussion af fremstillingen af de aktuelle arter og deres bevidsthed i de udvalgte mini-narrativer fra *Our Planet* som udtryk for antropomorfisme og/eller antropocentrisme. I den forbindelse diskuterer vi yderligere, hvorvidt det med udgangspunkt i Greg Garrards (2012) terminologi kan anskues som et eksempel på kritisk eller anstødelig antropomorfisme, som, set i lyset af artsudryddelseskrisens kontekst og dokumentarens klimabevidste agenda, bør anses som skadelig eller kan forsvares som legitim eller endda gavnlig i forsøget på at fremme den tankegang og adfærd hos mennesker, som kan sikre planeten og dens vilde arters overlevelse.

4. Stilistisk, narratologisk og økokritisk analyse af *Our Planet*

Det følgende afsnit indeholder en narratologisk og multimodal karakteristik af den eksplicit manifesterede fortællerinstans, voice-overen. Herefter følger den centrale del af analysen, nemlig den narratologiske og stilistiske analyse af skiftende fokalisering med særligt fokus på udtryk for modalitet i den udelukkende verbale narration af de udvalgte mini-narrativer.

4.1 Karakteristik af fortællerinstansen

En stor del af ansvaret for at skabe den narrative sammenhæng og fremdrift i afsnittenes overordnede forløb såvel som i mini-narrativerne bæres af den verbale fortællerinstans i form af seriens voice-over. Sarah Kozloff (1988) foreslår, at arten af samspillet mellem verbal narration i form af en voice-over og filmens visuelle billeder analyseres ved hjælp af en “continuous graph” (103), som omfatter tre brede områder. Den første, overlappende verbal narration, betegner det tilfælde, hvor de oplysninger, som leveres af den verbale narration, korresponderer med og i yderste konsekvens tilnærmelsesvis overflødiggør den information, som præsenteres ved hjælp af filmens visuelle spor. Det næste punkt på grafen er komplementær narration, hvormed hvert spor, visuelt og verbalt, understøtter betydningen af det andet ved at præcisere eventuel tvetydighed og samtidig udvider den ved at tilvejebringe information, som er utilgængelig eller utydelig i det andet spor (104). Til sidst kan samspillet med de to parametre være “disparate” (108), hvad vi kan kalde *uhomogen*, ved netop at være det modsatte af et samspil.

I *Our Planet* kan voice-overens samspil med den visuelle narration, repræsenteret ved dokumentarens mise-en-scene og cinematografi inklusiv klipning, jf. Kozloffs terminologi, beskrives som befindende sig et sted mellem komplementær og overlappende. Dette skyldes, at fortællerstemmens præsentation af dyrenes handlinger for det meste tilvejebringer sprogligt

og narrativt sammenhængende information, som mere eller mindre stemmer overens med den, som præsenteres visuelt, ligesom dette overvejende gør sig gældende omvendt. Når samspillet mellem den visuelle og verbale narration dog tillige kan beskrives som komplementær, skyldes det, at det verbale spor i nogen grad tilvejebringer information, som ikke er tilgængelig via den visuelle præsentation. Der præsenteres tillige i få tilfælde ved det visuelle spor en ofte dramatisk begivenhed, uden at denne bliver akkompagneret af voice-overens kommentarspor. Foruden artsbestemmelse eller navngivning af det visuelt præsenterede dyr, indvier voice-overens narration også mere eller mindre eksplicit seeren i dyrenes psyke i form af deres opfattelser af bestemte situationer, intentioner bag adfærd, sansninger, viden og relationer til andre dyr. Netop dette aspekt og dets stilistiske og narratologiske udtryk i teksten vil udgøre det centrale fokus for den efterfølgende analyse.

I tråd med Genettes begreber homodiegetisk og heterodiegetisk fortæller kan lyden i film inddeles i diegetisk og ikke-diegetisk lyd, hvilket betegner, hvorvidt lyden er en del af den fortalte verden, *diegesen*, dvs. tilgængelig for dets karakter, eller står udenfor narrativet og kun kan høres af seeren (Kuhn & Schmid 2014). Som filmisk virkemiddel er en voice-over per definition karakteriseret ved at manifestere sig gennem non-diegetisk lyd, og står som instans i et ektradiegetisk forhold til den fortalte verden, dvs. at den står uden for den del af den fortalte verden, som simultant præsenteres visuelt (ibid.). Stemmens tilhørsforhold kan dog manifestere sig homodiegetisk eller heterodiegetisk alt efter, om den tilhører en af narrativets karakterer eller ej (Kuhn og Schmid 2014).

I få tilfælde i løbet af *Our Planet* refererer voiceoveren til sig selv gennem det personlige flertals- og førstepersonspronomen “we” samt den possessive variant “our”. Pronominerne bruges for det meste til implicit eller eksplicit at referere til menneskearten, hvori fortælleren med dette ordvalg inkluderer både sig selv og seeren. Dette kan bl.a. observeres i indledningen: “Just 50 years ago, we finally ventured to the moon. For the very first time, we look back at our own planet. Since then, the human population has more than doubled” (One Planet 2019: 0:20) og “For generations, this stable Eden nurtured our growing civilizations” (One Planet 2019: 0:43). Ud fra Genettes (1980) definition på begreberne heterodiegetisk og homodiegetisk fortæller kan fortællertypen ikke udelukkende fastslås ud fra brugen af pronominer, men må afgøres gennem en undersøgelse af dennes forhold til den fortalte verden. Selvom fortælleren i dette tilfælde refererer til sig selv i første person, manifesterer stemmens ejer sig aldrig som en karakter i serien og kan heller ikke gennem det verbale spor siges at interagere med den fortalte verdens elementer heriblandt dens karakterer, dvs. dyrene, eller at blive genstand for deres reaktion. Af denne grund må fortælleren defineres som

heterodiegetisk, men synes, som tidligere beskrevet, at besidde ubegrænset adgang til både karakterernes indre liv og til diegesens tidslige og rumlige sammensætning. Netop hvorvidt denne adgang kommer til udtryk enten ved fokalisering af fortællingen fra fortællerens eget, eller fra karakterernes psykologiske og spatio-temporale perspektiv, vil udgøre omdrejningspunkter for den forestående analyse af den sproglige stil i de udvalgte mini-narrativer.

4.2 Analyse af mini-narrativer

Som nævnt indeholder *Our Planet* flere adskilte begivenhedsforløb omhandlende et enkelt eller en gruppe dyrs, iscenesat som protagonist(er), jagt, søgen efter mad, vand eller en mage, undvigelse af rovdyr eller rivaler, fødsel eller opfostring af afkom, der som en “målrettet udvikling” (Iversen 2013: 36), med begyndelse, midte og ende og yderligere vendepunkter og klimakser, udgør et narrativ. Vi vil i det følgende, gennem analyse af udvalgte, transskriberede mini-narrativer fra *Our Planet*, med udgangspunkt i den sproglige stil og med Simpsons (1993) teoretiske apparat *a modal grammar of point of view* som værktøj, undersøge, hvordan og med hvilken effekt fortællerens adgang til karakterernes indre liv manifesterer sig, særligt med henblik på at identificere, hvordan udtryk for modalitet påvirker og afslører dette aspekt. Til sidst i analysen vil vi diskutere vores fund ud fra et økokritisk perspektiv på antropomorfisk formidling og fortolkning af dyrs bevidsthed.

4.2.1 Rensdyr og ulve

I dette narrativ introduceres den fortalte verdens karakterer først med generisk reference som et kollektiv, nemlig som arten “caribou” (Se “Transskription af mini-narrativ med rensdyr og ulve”, bilag 1: 2) sammen med en beskrivelse af deres igangværende, fysiske aktivitet i sætningen: “As winter approaches, caribou grazing on the open tundra to the north head south to the forest to seek food and shelter” (2). Denne distancerede klassificering antyder, at synsvinklen frem for at tilhøre karaktererne indledningsvist må ligge hos en uspecificeret, observerende anden, formentlig den heterodiegetiske fortæller. I deres artikel “Anthropomorphic grammar? Some linguistic patterns in the wildlife documentary series *Life*” (2013) undersøger Alison Sealey & Lee Oakley, hvordan grammatiske mønstre i David Attenboroughs voice-over i dokumentarserien *Life* påvirker fremstillingen af dyrs adfærd. De finder, at grammatiske konstruktioner med infinitiv *to* af den type, hvor “the infinitive clause is somewhat loosely connected to the preceding one” (44), udtrykker, at den handling eller tanke, som infinitiv-sætningen beskriver, er en konsekvens af den, som er beskrevet med det

forudgående verballed. Med formulering “head south to the forest to seek food and shelter” (Rensdyr og ulve: 2) kan man altså argumentere for, at fortælleren dog ved hjælp af infinitiv-sætningen fremlægger dyrenes sydgående vandring som en “purposive action” (Sealey og Oakley 2013: 415), og dermed illustrerer sin adgang til karakterernes indre i form af “choice and intention” (ibid.: 414-415). Hermed demonstreres altså indledningsvist i narrativet en fleksibilitet i beskrivelsen af både karakterernes adfærd og deres indre liv, som signalerer den afveksling i fokalisering, som er repræsenteret ved forskellen mellem det Berettende og Reflekterende modus. Umiddelbart inden denne præsentation fremsætter fortællerstemmen den generiske sætning “The forests are a crucial refuge for the relatively few species that are able to survive here” (Rensdyr og ulve: 1), som tilsyneladende udgår suverænt fra fortælleren. Det samme gør altså den subjektivitet, som leveres af det evaluerende adjektiv “crucial” og det modificerende adverbium “relatively”, og som introducerer fortællerens tendens til at proklamere holdningsbaserede udmeldinger, som var de universelle sandheder, hvilket netop kendetegner narrativer med positiv shading.

I fortællerens to næste udmeldinger er det fremfor holdning dennes opfattelsesevne og vurdering af sandsynligheden for, at en bestemt situation indtræffer, som er fremtrædende. Det kommer til udtryk ved den epistemiske brug af modalverberne “may” (3) og “will” (4) – begge i forbindelse med, at fortælleren anvender sin viden til først at præsentere en vejrprognose: “temperatures may fall below 40 degrees centigrade” (3) og dernæst at forudse terrænets gavnlighed for at yde beskyttelse: “The forest will give some protection from the worst of the weather” (4). I denne forbindelse kan man argumentere for, at modificeringen af sikkerhed på udsagnets indhold ved brug af epistemisk modalitet, frem for at være fremsat kategorisk, kan ses som dragende tvivl omkring fortællerens viden og evne til at forudsige et udfald. Dog udtrykker begge modalverber “may”, som repræsenterer faktuel, dvs. reel, mulighed (Hjulmand & Schwarz 2012: 224) og særligt “will”, som indikerer forudsigelse af en meget sandsynlig fremtid (229), en høj grad af sikkerhed på sandsynligheden for udfaldet og må derfor ses som meget lidt undergravende for fortællerens alvidende autoritet. Det er desuden bemærkelsesværdigt, at den sidstnævnte prædiktion ikke indeholder en specificering af for hvem, skoven kan yde beskyttelse, og denne indbyggede indforståethed giver anledning til en mistanke om, at dette udsagn ikke udgår suverænt fra fortælleren men muligvis også imiterer rensdyrenes vurdering af deres muligheder for at finde sikkerhed. Af denne grund kan det altså ses som et eksempel på det indbyggede dobbeltsyn, som ofte er en effekt af den frie form, med hvilken udsagnet er præsenteret.

Denne forvaltning af synsvinklen slutter imidlertid, og med dramatisk effekt, lige så hurtigt, som den er begyndt; med udsagnet “But now, the caribou are not travelling alone” (Rensdyr og ulve: 5) antydes det, at fortælleren præsenterer information, som i det specifikke øjeblik, “now”, er utilgængelig for rensdyrene, hvilket i øvrigt bekræftes af narrativets videre forløb, hvori rensdyrene angribes af en flok ulve. Denne drejning markeres først og fremmest med konjunktionen “but”, som indikerer, at sætningens indhold står i kontrast til det forrige (Cambridge Dictionary, i.d.), nemlig forudsigelsen af rensdyrenes opnåelse af “protection” (Rensdyr og ulve: 4). Ligesom de efterfølgende tre udsagn, med undtagelse af et enkelt fragmenteret, som består af et eneste led: “Wolves” (6), er denne sætning kategorisk, og den overvejende neutrale shading, som er dominerende i dette korte stykke af narrativet, fungerer som en overgang for fortællingen og synsvinklen til i første omgang at rette sig mod en ny gruppe af karakterer, ulvene, for derefter delvist og ofte tvetydigt at formidle deres perspektiv. Dette ses i de følgende udsagn både ved verber, som mere eller mindre entydigt signalerer indsigt i ulvenes psyke i form af udtryk for sansninger og bevidste handlinger: “specialize in hunting caribou” (8) og “has found fresh scent”, og ved udtryk for deontisk modalitet ved brug af modalverbet “must” i “They [ulvene] must find the freshest tracks” (9), som udtrykker en form for følt forpligtelse eller nødvendighed i dette tilfælde i form af en “force of circumstance” (Huddleston and Pullum 2002: 185). Fra hvis indre, dvs. fortællerens eller ulvenes, denne vurdering stammer, er netop på grund af den subjektivitet, som er indbygget i deontisk modalitet, svær at afgøre, og den er derfor potentielt endnu et eksempel på en antydning af dobbeltsyn.

Anderledes forholder det sig med den umiddelbart efterfølgende epistemiske brug af “must” (Rensdyr og ulve: 12). I udsagnet “The caribou must be close” (12.) markerer modalverbet nemlig i stedet en logisk slutning (Hjulmand og Schwarz 2012: 226), formentlig vurderet ud fra den nyfundne “fresh scent” (11), af sandsynligheden for rensdyrenes nærhed. Dette er et tydeligt eksempel på, hvorfor Simpson (1993: 48) fremhæver netop epistemisk modalitet som særligt afgørende for at bestemme synsvinklen i et værk. Brugen af epistemisk modalitet præsenterer nemlig afsenderens vurdering af et udsagns sandsynlighed eller sandfærdighed som betinget af dennes *viden*: “Therefore, the use of epistemic modal operators such as *must*, *certainly*, and *necessarily* renders the speaker's commitment to the factuality of propositions explicitly dependent on their own knowledge” (ibid.: 50). Af denne grund muliggør identifikationen af epistemisk modalitet ikke blot identifikationen af den narrative stils type af shading, men potentielt også hvorvidt det formidles gennem et Berettende eller Reflekterende Modus, og dermed også for det sidstnævntes vedkommende

hvilke af karaktererne der besidder rollen som *Reflector of Fiction*. Den vurdering af sandsynlighed, som er indlejret i den epistemiske brug af “must” i udsagnet “The caribou must be close” (Rensdyr og ulve: 12), indikerer altså, at afsenderen ikke med sikkerhed kender rensdyrenes placering i forhold til ulvenes. Fordi fortælleren har vist sig karakteriseret ved at besidde en generel alvidenhed, men også tidligere eksplicit har afsløret sit kendskab til rensdyrenes placering, må denne udelukkes som ophavsmanden til udsagnet, hvilket efterlader en eller flere medlemmer af ulveflokkens synsvinkel, og derfor fremstiller udsagnet som fri direkte tankegengivelse.

Det kan heller ikke ud fra det næste udsagn udelukkes, at fokaliseringen forbliver hos ulvene: “The herd chooses to stop to rest on a frozen lake” (Rensdyr og ulve: 13), som i princippet kan repræsentere både fortælleren og ulvenes observation. Bestemmelsen af synsvinklen er her mindre entydig netop på grund af fraværet af epistemisk modalitet i den kategoriske sætning. Betydningen af verbet “chooses” indebærer både en mental process og en fysisk handling og den intention, som tillægges handlingen med infinitiv-konstruktion “to rest”, kan umiddelbart lige så vel, som den kan udgå fra fortælleren eller rensdyrene, være et udtryk for ulvenes vurdering. Det samme kan siges om den bedømmelse af rensdyrenes evne til fremtidigt at få øje på “approaching danger” (14), som verbalfrasen bestående af epistemisk “will” i kombination med den modale *suppletive form* “be able to” (14) indikerer, samt den efterfølgende epistemiske bekræftelse af et forudset udfald med adverbialet “Sure enough” (15) i de på hinanden følgende udsagn: “Out in the open, they will be able to spot approaching danger” (14) og “Sure enough, the wolves catch up” (15).

Derefter vender den narrative fremstilling sig til gengæld mod primært at være optaget af ulvenes mentale aktivitet, især hvad angår intentionen bag deres fysiske handlinger. Dette ses bl.a. med formidlingen af, at formålet med ulvenes observerbare “test” (16) er et forsøg på at afsøge, repræsenteret ved “probing”, rensdyrflokkens svagheder: “They start to test the caribou, probing for any weakness” (16). Desuden fremstilles vurderingen af rensdyrenes fysiske kunnen, indikeret ved brug af modalverbet “can” i udsagnet “Out on the open lake, the caribou can outrun the wolves” (17), som udgående fra ulvene og desuden som liggende til grund for deres *valg* om at ændre kurs ved hjælp af en konstruktion med konjunktionen *so*: “so the wolves drive them back into the forest” (17). Sealey og Oakley (2013) bemærker ligeledes i deres analyse af naturdokumentaren *Life*, at “connective *so*” (399) skaber en forbindelse mellem handlinger, som derfor underforstået fremstiller den ene som et resultat af den anden og antyder, at netop denne handling er intentionel: “linked by *so*, the suggestion of intentions and choices may inflect the narrative” (Sealey og Oakley, 2013: 414). I

mini-narrativerne i *Life* sker det typisk ved, at nogle omstændigheder præsenteres i første del af udsagnet, i dette tilfælde svarende til “the caribou can outrun the wolves”, som efterfølges af et eller flere dyrs tilpassede adfærd eller reaktion på disse omstændigheder, her repræsenteret ved “so the wolves drive them back into the forest”. Selvom effekten ikke er åbenlys, påpeger Sealey og Oakley (2013), at denne sproglige manøvre, ligesom med brugen af infinitiv *to*, kan fungere som en subtil måde at tillægge dyrene en tankeprocess, der involverer overvejelser om handlingens formål: “so may suggest a purposive response while not explicitly crediting the creature with the capacity of decision making” (414).

Selvom det med disse udsagn fremstår uklart, hvorvidt fortælleren formidler narrativet gennem ulvene ved at fremlægge deres mentale overvejelser og begrundelser, understøttes denne anelse dog af en antydning af synsvinklens rumlige udgangspunkt med det efterfølgende lokative udtryk: “Here”. I udsagnet “Here, in the deep snow, progress is much harder and slower” (Rensdyr og ulve: 18) signaleres det, at synsvinklen ikke længere er svævende men i stedet er fysisk forankret i ulvenes placering, hvilket antyder deres frem for fortællerens besiddelse af den spatio-temporale synsvinkel. Dette antydede tilhørsforhold påvirker, netop fordi det i disse udsagn ikke modstrides, fortællerens efterfølgende udsagn, heriblandt vurderingen, repræsenteret ved modalverbet “can”, af fysisk evne i sætningen: “And, hidden by the trees, the wolves can get closer” (19), og den kategoriske udmelding “The hunt is on” (20). Det gælder ligeledes for den deontiske bedømmelse af nødvendighed med “The pack must decide which particular caribou to target and which trail to take” (21) samt den subjektive evaluering af jagtens (mangel på) succes ved hjælp af adjektiverne “wrong” og “crucial” i udmeldingerne: “As the caribou scatter, the leading wolf takes a wrong turn” (22) og “It’s a crucial mistake, and the wolves abandon the chase” (23), som netop også virker udgående fra et dobbeltsyn placeret hos både fortælleren og ulvene.

I narrativets sidste del fremsætter fortælleren en fremtidsprognose med en høj grad af sikkerhed demonstreret ved epistemisk brug af “will” (24, 25) og “can” (25) i sætningerne “With the coming of spring, the caribou will head north once more, leaving the wolves and the forest behind” (24) og “They will travel 600 kilometers, crossing mountains to reach the tundra, where the spring grass will be sprouting again, and they can give birth” (25), samt yderligere kategorisk fremsatte indsigter i både fortiden og fremtiden med udsagnene: “But these migrations are a shadow of what they once were. The herd has lost nearly 70 percent of its numbers in the last 20 years. Their world and all of our planet is now changing fast” (26, 27, 28). Udmeldinger som disse rækker formentlig udover karakterernes, altså ulvenes og rensdyrenes, anderledes begrænsede viden og må derfor formodes at udgå fra fortælleren.

Hermed indtræder også den type overgang, som i seriens overordnede struktur varsler det aktuelle mini-narrativs afslutning.

4.2.2 Isbjørne og sæler

Hvor karaktererne i det forudgående narrativ udelukkende blev præsenteret kollektivt, bliver dette narrativs protagonister ikke kun tildelt en individuel identitet men også et køn. Dette fremgår allerede, da narrativets første hovedperson introduceres med ubestemt, specifik reference og eksplicit benævnelse af sit køn: “A male polar bear” (se “Transskription af mini-narrativ med isbjørne og sæler” i bilag 2: 1). Det samme er tilfældet længere inde i narrativet, dog i stedet ved hjælp af bestemt, specifik reference samt dyrets kønsbestemte forælderrolle, da den anden protagonist præsenteres: “The ringed seal mother had no choice but to leave her pup alone on the surface” (4). Desuden omtales disse to karakterer samt narrativets øvrige, understøttende karakterer gennem hele forløbet med det maskuline *he* eller det feminine *she*, frem for med det kønsneutrale pronomen *it*. Sealey og Oakley (2013) finder, ud fra deres undersøgelse af dokumentarserien *Life*, at valget om at referere til bestemte dyr ved hjælp af de kønsbetegnende pronomener *he* og *she* frem for det kønsneutrale *it*, fordi denne konvention kan anskues som baseret på en menneskeskabt og -relevant socialt ‘system’, dvs. kønsidentitet, understøtter “an individualized, active, and ‘socially’ contextualized portrayal of a creature” (413), som spiller en rolle i at menneskeliggøre dyrene i fremstillingen af dem. De bemærker desuden, at denne effekt intensiveres i pronomineres samspil med verber, som denoterer “evaluations, choices, and plans” (ibid.), fordi disse forudsætter menneskelignende mental aktivitet.

Vender vi tilbage til mini-narrativet, opstiller fortælleren i samme ombæring som den første hovedkarakter, han-isbjørnen, introduceres, også de fysiske rammer for narrativet ved hjælp af det lokative udsagn “on the frozen fjords of Svalbard in the high Arctic” (1), uden at indikere nogen form for yderligere fysisk forankring, og fremviser dernæst sin adgang til denne karakters indre liv ved at afsløre intentionen bag isbjørnens adfærd og viden om hans generelle spisevaner: “He’s looking for seals, which make up the bulk of his diet” (2). Shadingen bliver tydeligt positiv i følgende udmeldinger, hvoraf den første, “He must eat two-thirds of the food he needs for the whole year before the ice melts and his hunting platform disappears” (3), indeholder to modalverber: et primært: *must* og sekundært: *needs*, som begge refererer til nødvendighed, i dette tilfælde forbundet til bjørnens mulighed for overlevelse, og derfor begge udtrykker deontisk modalitet.

Det samme gør sig gældende i udsagnet, hvori sæl-karakteren introduceres: “The ringed seal mother had no choice but to leave her pup alone on the surface” (4). Gennem brugen af deontisk modalitet, manifesteret ved nominalfrasen “no choice” (4), som ligeledes giver udtryk for en vurdering af nødvendighed, demonstrerer fortælleren sin evne til at tilgå alle karakterernes indre liv ved at fremstille dette som udfaldet af, hvad der må formodes at være sælens overvejelser om dens (mangel på) muligheder. I disse to på hinanden følgende udsagn demonstreres effekten af, at hvor epistemisk modalitet er betinget af og betinger viden, er deontisk betinget af og betinger holdning. Som nævnt afslører epistemisk modalitet i visse tilfælde, hvilken viden der er tilgængelig inden for det reflekterende perspektiv, og denne form for modalitet gør os dermed i stand til at afgøre, om narrativet formidles i det Berettende eller Reflekterende modus. I tilfældet af, at narrativet formidles i det Reflekterende modus, gør den epistemiske modalitet os ydermere i stand til at afgøre gennem hvilken karakter, formidlingen sker. I tilfælde af deontisk modalitet kan den holdningsbaserede vurdering af forpligtelse, vilje eller nødvendighed til gengæld i princippet ligeså vel foretages af den udenforstående fortæller eller karakter som af den karakter, der er genstand for vurderingen, hvilket gør det mere problematisk at identificere hvilket perspektiv, narrativet formidles fra. Det virker dog i disse tilfælde kontraintuitivt, hvis sælen skulle interessere sig for nødvendigheden af, at isbjørnen får et vist indtag af mad, eller at isbjørnen skulle kende til sælens mangel på muligheder for at kunne beskytte sin unge og samtidig finde mad. Dog kan vi ikke ud fra det sproglige indhold afgøre, om det er isbjørnen selv eller fortælleren, der vurderer, at det er nødvendigt for den at spise så meget som muligt på dette tidspunkt, fordi dens jagtmarker snart smelter, eller om det er fortælleren eller sælen, som gør status over sælens valgmuligheder. Disse er altså eksempler på, hvordan deontisk modalitet ofte skaber en fornemmelse af flerstemmighed eller dobbeltsyn, som generelt er karakteristisk for fortællestilen i dokumentarens mini-narrativer.

I næste udsagn fremlægger fortællerstemmen en vurdering af fordelagtigheden ved de nuværende forandringer af de fysiske omgivelser for isbjørnene som art, formidlet med en ikke uforbeholden, men en høj grad af sikkerhed omkring scenariets sandsynlighed med modalverbet “may”: “These changes in the ice may benefit the bears for now” (6), og forlader angiveligt helt den potentielt med karaktererne delte synsvinkel ved at udtrykke en ubegrænset tidshorisont, hvor fremtiden helt kategorisk præsenteres: “but in the long term, a crash in their most important prey will follow” (6). Herefter følger flere sproglige konstruktioner, hvori kategoriske udsagn, evaluerende adjektiver, verba sentiendi og deontisk modalitet dominerer narrativet, og hvor hændelserne umiddelbart opleves fra isbjørnenes

perspektiv. Eksempelvis gælder dette i sætningerne “This new, flatter ice makes life difficult for the bears, too” (7), “And for a mother with a young cub in tow, being stealthy isn’t easy” (9), “Still, at least he’s discovered what a seal looks like” (12) og “Adult seals make a much better meal” (14), hvor udsagnene i alle tilfælde kategorisk fremstilles som klare, men subjektive, bedømmelser af de omtalte situationer med ordene “difficult”, “easy”, “much better”, “still” og “at least”. Der indgår tilfælde af verba sentiendi i følgende eksempler: “The cub doesn’t yet appreciate the need for care when sneaking up on a seal” (10), “Still, at least he’s discovered what a seal hole looks like” (12), “His mother knows that overcast conditions are good for hunting, and he knows when she’s serious” (13) og “It’s mother knows better” (25). Der er altså stort fokus på, hvad bjørnene ved, og hvad de er ved at lære. Den deontiske modalitet er især synlig ved en gentagen brug af *must*, som set i sætningerne “Neither must put a foot wrong” (16), “They must move as one” (17) og “The bears must keep searching” (19). Tilsammen skaber disse elementer en overvejende positiv shading, som gør, at den fremstillede opfattelse og formidling af virkeligheden ikke drages i tvivl, men også at formidlingen af dyrenes indre liv og de subjektive udmeldinger og evalueringer af situationer ikke med sikkerhed kan identificeres som udgående fra den menneskelige, observerende fortæller eller en reflekterende karakter. Dette er dog med undtagelse af et enkelt udsagn, hvori viden om fortiden antyder, at udsagnet udgår fra fortællerens perspektiv: “With fewer seals hiding in dens, learning this pounding technique, once so useful, is now almost pointless” (11).

Især de to fragmenterede udsagn “A seal pup alone on the ice” (21) og “Safe under the ice” (26) giver, omend ikke entydigt, indtrykket af at udgøre en gengivelse af karakterernes tanker på grund af deres konstaterende facon og inkluderede markering af to forskellige fysiske placeringer ved hjælp af henholdsvis “on” og “under” isen, hvor vi fra de foregående udsagn ved, at de to hovedpersoner, bjørnen og sælen, befinder sig. Narrativet afrundes dog med et klart skift til en *floating viewing position*, hvor fortælleren, i stedet for at omtale to specifikke isbjørne, nu beretter om isbjørne-arten i generelle termer: “Polar bears are adaptable creatures, but they rely on sea ice” (27) og benytter sig af sin ubegrænsede adgang til viden om fremtiden: “If that disappears, so will the bears” (28).

4.2.3 Jaguaren

Ligesom i forrige portrættering af isbjørnenes forgæves forsøg på at fange sælen indeholder det følgende mini-narrativ en beskrivelse af en jagtscene, hvis formidling er præget af vurderinger af både nødvendigheden af bestemte handlinger og sandsynligheden for, at de

medfører bestemte, og mere eller mindre ønskværdige, udfald. Fælles for narrativerne er også, at fremstillingens evalueringer og konstateringer ud fra konteksten principielt kan tilhøre både fortælleren og den involverede karakter.

Narrativets entydige protagonist introduceres indledningsvist, efter fortælleren med sit vidtrækkende tidslige overblik har præsenteret lokationen og sæsonens kendetegn: "Each year, however, seasonal changes reduce the river's flow, and the Pantanal shrinks to just a few river channels" (Se "Transskription af mini-narrativ med jaguaren", bilag 3: 1), først som områdets "top predator" og umiddelbart efter ved henvisning til sin art: "This suits the top predator very well. The jaguar" (2-3). Jaguaren karakteriseres yderligere som "a competent swimmer" (4), hvilket formidles som stående i modsætning til dens manglende fysiske evne, repræsenteret ved sammentrækningen "can't", til at fremføre sin unikke og karakteristiske jagtteknik i de våde omgivelser: "It's a competent swimmer, but in water, it can't make the killing pounce which makes it such a fearsome hunter" (4). Det forekommer her uklart, hvorvidt der er tale om fortællerens observerende syn på jaguaren, eller om det er rovdycet selv, som evaluerer sin egen formåen samt de fysiske omgivelsernes indflydelse på sandsynligheden for et scenarie, hvor der er byttedyr i området, her repræsenteret ved "can" som udtryk for en hypotetisk mulighed i "Now, in the dry season, the banks can get somewhat crowded" (5).

Denne tvetydighed omkring ansvaret for afvejningen af sandsynligheden, og ligeledes de nødvendige forudsætninger, bl.a. udtrykt ved modalverbet "must" i "It must get close to be successful" (8), for jaguarens succes med jagten er gennemgående for hele narrativet. I første omgang gælder dette for dens jagt på kapivarer og selvom det dobbeltsyn, som dominerer fortællingen overvejende synes at være delt mellem fortælleren og narrativets protagonist og jagende rovdyc, jaguaren, forekommer der i den første passage udsagn som, pga. konteksten, potentielt også kan være et udtryk for byttedyrenes vurderingen af situationen. Dette gælder bl.a. for spørgsmålet "Which will run first?" (11), som indeholder modalverbet "will", der udtrykker deontisk forudsigelse, som følger efter afsløringen af, at både rovdyc og pattedyr er bevidste om hinandens tilstedeværelse: "They have seen one another" (10), og som både kan tolkes som et udtryk for fortællerens nysgerrighed på situationens udvikling, eller for de involverede parter gisninger om deres eget eller modpartens næste træk.

Jaguarens forgæves forsøg på at nedlægge en kapivar konstateres i form af sætningsfragmentet "Another failure" (16), og efterfølges af overvejelser om at justere strategien gennem udsagnet indeholdende det modale adverbium "perhaps" i "Perhaps it's time to try a different prey" (17) og det primære modalverbum "would", som udtryk for

forudsigelse af en hypotetisk situation i udsagnet “Tackling one of these would be risky” (18). Disse udsagn er igen præget af tvetydighed omkring, hvorvidt de repræsenterer fortællerens enerådende udlægning af sine refleksioner eller en gengivelse af jaguarens tanker. Det sidste understøttes dog af en formidling af indsigt i jaguarens følte, fysiske tilstand: “but the jaguar is really hungry” (18).

Jaguarens besiddelse af rollen som *reflector of fiction* er dog kun kortvarig i og med, at det efterfølgende udsagn, foruden at introducere et nyt potentielt bytte, også indeholder en vurdering af nødvendigheden af en bestemt angrebstaktik, repræsenteret ved deontisk brug af “must”, som ikke knyttes til den specifikke jaguar-karakter, men til en udefineret repræsentant for jaguaren som art: “If a jaguar is to catch a caiman, it must bite its neck and then hold on to prevent the caiman striking back” (19), hvilket indikerer fortællerens distancerede observation. Denne afløses igen af en antydning af dobbeltsyn, primært delt mellem jaguaren og fortælleren, hvormed situationen, både som potentielt forestående og mens den udspiller sig, præsenteres og evalueres gennem det kategoriske udsagn: “This is dangerous” (21) og det deontiske udsagn: “It has to get into a position directly above its prey” (20). Dog synes fokaliseringen i den grad at variere i narrativets sidste del, hvor der bl.a. gives udtryk for en vurdering af de kæmpende karakterers styrkemæssige jævnbyrdighed: “Predator and prey seem evenly matched” (23), som pga. af brugen af de abstrakte termer “predator” og “prey” samt den relative usikkerhed på observationen indikeret ved verbet “seem”, antydes at udgå fra den ikke-involverede fortællerposition. Samtidig demonstreres indsigt i jaguarens tanker i form af dens vilje: “The jaguar won't let go” (24) og fysiske tilstand: “After 20 minutes, and near to exhaustion, the jaguar wins” (25) samt kaimanens intention med dens adfærd: “The caiman rolls to try and drown the jaguar” (22) og denne hurtigt skiftende fokalisering i narrativets sidste del skaber et dynamisk og hektisk udtryk, som fremhæver den portrætterede begivenheds dramatik.

4.2.4 Orangutangerne

Ligesom ved de fleste af de udvalgte narrativer introduceres den aktuelle art i dette mini-narrativ ved hjælp af forskellige former for generisk reference: “The orangutan” (Se “Transskription af mini-narrativ med orangutangerne”, bilag 4: 2), “A baby orangutan takes more than ten years to become independent” (3) og “Survival depends on each orang understanding its patch of forest perfectly” (6), før de specifikke dyr, som udgør narrativets karakterer. På grund af denne generelle og distancerede introduktion, forekommer den første del af narrativet, inklusiv vurderingen af nødvendighed gennem deontiske brug af “must” i

“Everything must be learned from its mother” (4), som udgående fra den heterodiegetiske fortæller frem for de endnu ikke introducerede karakterer, hvilket desuden understøttes af dennes adgang til viden om fremtiden: “In the swamp forests of northern Sumatra, in Indonesia, time is running out for one of our closest ancestors” (1). Da introduktionen til karaktererne endeligt finder sted, viser det sig, at deres individuelle identitet ikke blot markeres gennem tildeling af et køn, men sågar også med et navn og en præsentation af deres alder og familiære forbindelser: “Ellie is 18 years old, and Eden, her first baby, is three” (8), “Eden's cousin, Louis is more experienced” (16), “His mother, Lisa has found a rotten tree trunk with lots of ants” (22) “Pluto, on the other hand, graduated a long time ago” (30).

Sealey og Oakley (2013) finder yderligere, i deres undersøgelse af serien *Life*, et mønster i portrættering af bestemte arter og brugen af de kønsbetegnende pronominer “which suggests a fairly predictable ‘cline’ from the most animate mammals (including primates) to the least animate species” (408). Set isoleret ud fra de mini-narrativer, der er udvalgt til dette speciale, som alle omhandler pattedyr, er denne tendens delvist repræsenteret, da både isbjørne, sæler og orangutanger formidles gennem tilskrivningen af et køn, hvorimod jaguaren, udover rensdyrene, ulvene, kapivarerne og kaimanen, som ikke på noget tidspunkt omtales ved hjælp af entalspronominer, refereres til med det kønsneutrale *it*. Det virker dog iøjnefaldende, at netop de narrativer, hvori dyrenes familiære relationer, dvs. narrativerne om isbjørnene og sælerne samt orangutangerne, udgør et centralt element i fortællingen, ligeledes er de narrativer, hvori karaktererne tildeles et køn (ved hjælp af pronominer). Dette er formentlig et resultat af, at disse relationer må formidles gennem de kønsdenotende substantiver “mother”, “father”, “brother” osv., til hvilke pronominerne anaforisk refererer, men den konstruerede lighed med en, i øvrigt heteronormativ, menneskelig familiekonstellation er ikke desto mindre påfaldende. Desuden er det bemærkelsesværdigt, at de udvalgte uddrag eneste tilfælde af navngivning – et fænomen som i den grad må siges at repræsentere en menneskelig konvention – forekommer i narrativet omhandlende orangutanger, der som art er en del af pattedyrsordenen *primater*, i hvilken mennesker også er inkluderet (Holst & Westergaard 2017).

Den første del af narrativet er centreret omkring Ellie og sønnen Eden, derefter Louis og Lisa, så Pluto, dernæst interaktionen mellem Pluto og Louis og til sidst igen Louis og Lisa. Narrativet er gennemgående og meget afgjort præget af positiv shading, hvilket kommer til udtryk ved en omfattende brug af deontisk “must” til at indikere nødvendighed: “Everything must be learned from its mother” (4), “(...) he must watch everything his mother does” (11), “At his age, Louis must do more than watch” (25), “He must copy” (26) og “Louis must try

and learn it too (...)” (43). Brugen af *must* ses i nogle tilfælde i kombination med *to*-infinitiver som adverbialled, som dermed antyder, hvilken omstændighed, der ligger til grund for nødvendigheden: “To survive, Louis must learn more” (20) og “To get them, Lisa must break sections off” (24). Den deontiske modalitet ses også fremstillet via sekundære modalverber: “Right now, he needs a little bit of encouragement” (9), “Eden needs to learn this, too (...)” (11) samt ved hjælp af fuldverber: “Survival depends on each orang understanding its patch of forest perfectly” (6) og “But this anting opportunity requires more know-how” (23). Det at omdrejningspunktet i en stor del af narrativet er en læringssituation mellem mor og søn, både mellem Ellie og Eden og Louis og Lisa, gør det kun mere vanskeligt at bedømme, hvorvidt vurderingen af forpligtelse eller nødvendighed udgår fra fortælleren, orangutangungen eller dens oplærende mor – og desuden, og netop derfor, om den er et udtryk for situationens betingede nødvendighed, “what is possible or necessary in the circumstances” (Palmer 1990: 36) eller en enten følt, personlig pligtfølelse eller eksternt pålagt, social eller moralsk forpligtelse. Dette er netop karakteristisk for deontisk modalitet, i særlig grad formidlet gennem modalverbet *must* (Sealey og Oakley 2014: 24-25). I eksemplet “At his age, Louis must do more than watch” (25) kan “must” altså både tolkes som situationens, altså Louis’ alder, fordring af nødvendighed potentielt vurderet af den observerende fortæller eller af Louis selv, eller som Louis’ mors eksternt pålagte, autoritære påbud, hvilket konstruerer en særligt subtil tvetydighed omkring synsvinklens placering i en stor del af narrativet, fordi nogle af disse muligheder forudsætter en indsigt i en karakters psyke.

Desuden er narrativet tætpakket med kategorisk præsenterede udsagn med et mere eller mindre åbenlyst subjektivt indhold; enten markeret ved nominale klassificeringer eller evaluerende adjektiver, adverbier og adverbialled: “Louis has much to learn” (29), “Every day is a new lesson for Eden” (12), “Conquering the treetops is just stage one in an orangutan's education” (19), “But even at the age of seven, he's yet to master the art of ant capture” (28), “Thirty years old and nearly a hundred kilograms, he is king of this jungle” (31), “Once tangled in Ellie's fur, they're easy to pick off” (14), “His thick fur protects him from most of the angry wasps, but the rewards are worth risking a few stings” (37) og “Pluto, on the other hand, graduated a long time ago” (30). Valget af verbet “graduated” i det sidste eksempel er ydermere et eksempel på billedsprog, der sammenligner Plutos afsluttede oplæring med dimissionen fra en uddannelsesinstitution og henter dermed både sin metaforiske betydning og humoristiske udtryk fra en sammenstilling af orangutangernes læringsproces og menneskets uddannelsessystem.

Subjektive evalueringer forekommer også i narrativet som sætningsfragmenter: “Not a bad effort” (27) og “Much more” (21) i forbindelse med Eden og Louis’ forsøg på at imitere deres mødres fremgangsmåde, og dette fremstiller dem yderligere som enten mødrenes eller ungernes egen konstaterende bedømmelser af læringsprocessen fremgang. På grund af dets forudgående kontekst, fremstår et sætningsfragment i særlig grad som tankegengivelse. Det drejer sig om fragmentet “Tasty grubs” (35), som følger efter et udsagn omhandlende orangutangen, Pluto: “These wasps mean one thing to him” (34), hvor verbet “mean” angiver en tankeproces omhandlende “one thing”, som efterfølgende præciseres som “Tasty grubs”. Antydningen af at dette skulle være et udtryk for Plutos perspektiv på hvepsene forstærkes desuden af det uformelle og talesproglignende ordvalg, markeret ved brugen af “grubs” frem for det mere neutrale, men synonyme “food” som tildeler udsagnet et idiosynkratisk udtryk, der samtidig synes at menneskeliggøre Pluto.

Hvor vi i de ovenfor omtalte narrativer har fundet en overvejende brug af verber med en indlejret uklarhed i forhold til, hvorvidt de udelukkende betegner mentale processer eller også kan ses som refererende til en observerbar handling (fx “decide” eller “choose”), viser formidlingen af dette narrativ, fra et økokritisk perspektiv, en dristighed i brugen af mere klare og entydige eksempler på verba sentiendi, og dermed indsigt i dyrenes mentale aktivitet: “(...) and he's just spotted a promising opportunity” (33), “For little Eden, it's all about watching and learning” (15), “Louis' mother, Lisa, has learned how to make tools from sticks, to winkle out insects” (41) og “To get at them, he favors a smash-and-grab technique” (36) samt andre udtryk, der fremstiller dyrenes mentale processer: “Pluto is constantly on the lookout for food” (33), “Ellie has a mental map of her surroundings” (10) og “His cheek flanges are a sign of power, something for Louis to aspire to” (32).

I et enkelt tilfælde gendrives indsigten i aben Louis’ følelser ved hjælp af et adverbium, som indikerer epistemisk modalitet: “It's taken a few years to master, and it's clearly a skill he feels is worth showing off” (18). Dette er et eksempel på, at den modale vurdering er affødt af en mangel på viden om, hvad aben *i virkeligheden* føler og markerer dermed et observerende perspektiv, som enten må tilhøre en af narrativets øvrige karakterer, formentlig Louis’ mor, Lisa, eller den heterodiegetiske fortæller. Epistemisk modalitet markeres også, dog i lavere grad end deontisk, gennem narrativet ved hjælp af modalverberne *can*, *would*, *could* og *may*. I udsagnet “He would need to be a lot bigger and hairier before he could do battle with wasps” (39), modificeres det sekundære deontiske verbum “need” af det epistemiske “would” og fremstiller derfor egenskaben at være “a lot bigger and hairier” som en forudsætning for at kunne fyldestgøre en hypotetisk mulighed, repræsenteret ved “could”, nemlig at kunne at

bekæmpe hvepsene. Det er uklart, om denne gisning stammer fra orangutangen Pluto eller fra fortælleren. *Can* anvendes både til at indikere vurdering af fysisk formåen i “Four years older than Eden, he can move through the branches with ease” (17) og af teoretisk mulighed: “But here, there's one trick that can take half a lifetime to get to grips with” (40).

Tilsvarende, men som udtryk for en højere grad af sikkerhed i form af faktisk mulighed, bruges *may* til at forudsige orangutangungens udviklingsmæssige fremskridt: “Louis must try and learn it too, but it may be another eight years before he's as good as his mother” (43). Var disse i stedet blevet præsenteret kategorisk, eller med en så høj grad af sikkerhed på det fremtidige udfald, som brugen af modalverbet *will* ville have indikeret, havde de formentlig mere entydigt signaleret et tilhørsforhold til den heterodiegetiske fortæller på grund af dennes etablerede ubegrænsede tidsperspektiv. Selvom der kan argumenteres for, at netop denne forudsigelse af fremtiden antyder et fortællerperspektiv, skaber den modale evaluering i højere grad en tvetydighed i udsagnets forhold til enten fortælleren eller en af karaktererne. Det samme gælder brugen af “could” i “Louis and Eden's generation could be the last wild orangutan” (46), hvis fremstilling af denne hypotetiske mulighed i princippet kunne udgå fra Louis, Eden eller en af narrativets øvrige karakterer, men på grund af den omfattende viden, nemlig om en hel generation af vilde orangutanger, antydes det, at denne tilhører fortælleren. Dette indtryk forstærkes af, at sætningen på begge sider indkapsles af udsagn, der reflekterer et perspektiv med tilsyneladende ubegrænset geografisk og historisk viden og desuden fortællerens reference til sig selv og resten af menneskeheden ved hjælp af pronominet “we”: “It's now estimated that we lose 100 orangutans every week from human activity” (45) og “When Pluto was their age, his jungle home stretched to the horizon” (46).

4.3 Økokritisk diskussion af *Our Planet*

Den sproglige formidling af de udvalgte mini-narrativer fra *Our Planet* rummer først og fremmest leksikalske og stilistiske valg, som navngivning, kønning via valg af pronominer og beskrivelser af dyrenes adfærd og indre liv udtrykt gennem metaforiske sammenligninger med menneskelige sociale og samfundsmæssige forhold, som på grund af de lighedstegn, som på direkte og eksplicit facon etableres mellem de portrætterede dyr og mennesker, kan ses som et udtryk for antropomorfisme. Disse valg synes hyppigere og i mere fremtrædende grad at forekomme i formidlingen af orangutangerne, som, i kraft af deres status som primater, deler flere fællestræk med mennesker (Holst & Westergaard 2017). Ud fra den betragtning at konsekvenserne af disse sproglige valg er en tildeling af en højere grad af individualitet til de dyr, i hvis portrættering de indgår, kan prioriteringen af deres anvendelse

anskues som en afsløring af et underliggende antropocentrisk hierarki, hvori de mest menneskelignende arter favoriseres i formidlingen. I øvrigt kan denne indstilling i sig selv anskues som grundlæggende antropocentrisk, idet den indebærer, at individualitet og lighed med mennesker anses som et privilegium.

Omvendt kan prioriteringen af graden af antropomorfisme i formidlingen af forskellige arter i dette tilfælde anskues som overensstemmende med en videnskabelig funderet gruppering, baseret på delt genetisk materiale og evolutionært slægtskab, og dermed kan det også betragtes, ikke som et udtryk for uigennemtænkt, sentimental og grundlæggende antropocentrisk antropomorfisme, men i stedet som et eksempel på den form for “carefully, consciously, empathetically, and biocentrically” (1948) anvendelse af antropomorfisme, som Marc Bekoff (2007), der arbejder inden for feltet *etologi*, og dermed beskæftiger sig med studiet af dyrs adfærd (Garrard 2012: 157), fremhæver som både træffende, velegnet og værdifuld i at formidle den overensstemmelse, som trods alt eksisterer mellem især mennesker og andre “social mammals” (ibid.).

Udover disse primært leksikalske, og i højere grad eksplicit antropomorfske sproglige valg, spiller også grammatiske valg en væsentlig, men mere subtil, rolle i at portrættere dyrene på en antropomorfisk måde. Dette forekommer bl.a. ved at tillægge dyrene bestemte former for mental aktivitet i form af målrettethed, intention, evaluering og, som repræsenteret ved udtryk for modalitet, vurdering af et scenariers sandsynlighed eller ønskværdighed. I samme ombæring, og netop på grund af dette, fremstilles dele af narrativet som formidlet af fortællerstemmen men udgående fra dyrenes perspektiv gennem brugen af konstruktioner med infinitiv-markøren *to* og konjunktionen *so* samt både leksikalske og grammatiske udtryk for modalitet. Forekomsten af udtryk for epistemisk modalitet fungerer i visse tilfælde, i tråd med Simpsons (1993: 48) argument, på grund af, at vurderingen af et udfalds sandsynlighed er betinget af afsenderens (mangel på) viden, som indikation på, om udsagnet udgår fra en karakter, dvs. et dyr, i narrativet, hvis adgang til viden er begrænset af den fortalte verdens forhold, eller fra den udenforstående, alvidende fortæller.

Forekomsten af deontisk modalitet derimod er ofte mere tvetydig i forhold til, fra hvem vurderingen udgår, fordi vurderingen af ønskværdighed i højere grad er knyttet til subjektiv *holdning*, som, i modsætning til fortællerens eller karakterens adgang til *viden*, ikke er betinget af ydre forhold som den fortalte verdens muligheder og begrænsninger. Dette kompliceres yderligere af deontiske modalverbers semantiske nuancer, som indebærer, at de kan udtrykke forpligtelse eller nødvendighed, der både kan stamme fra en personlig pligtfølelse, en ydre, social forpligtelse eller en udefrakommende, ubestemmelig kilde,

hvilket kan være en “force of circumstance” (Sealey & Oakley, 2014: 6). De omstændigheder, som ligger til grund for vurderingen af ønskværdighed eller nødvendighed, kan være kulturelle eller sociale regler eller konventioner eller betingelser, som er “in the nature of things” (ibid.: 7), altså nødvendige konsekvenser af naturens love eller det eneste logiske udfald på baggrund af tingenes tilstand (Depraetere & Verhulst 2008: 6). Denne flertydighed slører yderligere bestemmelsen af, hvorvidt vurderingen indebærer den menneskelige fortællers eller en af de animale karakterers perspektiv. Den uklarhed, som er indlejret i deontisk modalitet, og resulterer i en ubestemmelighed i forhold til placeringen af synsvinklen, kan anskues som et eksempel på dristig og problematisk antropomorfisk formidling ved at tillægge dyr evnen til subjektiv, holdningsbaseret og potentielt set socialt betinget evaluering gennem konstruktionen af et dobbeltsyn, der altid synes delvist at stamme fra karaktererne. Omvendt udgør modalitet, både i dets epistemiske og deontiske form, en etableret og integreret del af det engelske sprog, som formentlig sjældent opfattes som andet end en neutral og svært uundværlig udtryksform, hvorfor forsøget på at undgå konsekvenserne for fremstillingen af dyrs bevidsthed gennem dette sproglige fænomen udgør en særdeles substantiel udfordring for dem, som er ansvarlige for at formidle viden om dyr (Sealey & Oakley 2014: 35).

Alt efter hvilken position man repræsenterer i den komplekse debat om antropomorfismens udtryk og berettigelse, kan selve den narrative indtagelse af dyrekarakterens synsvinkel i sig selv anskues som et antropomorfistisk træk, fordi det under alle omstændigheder indebærer en antagelse om viden om sammensætningen af de portrætterede arters bevidsthed med hensyn til deres perceptuelle, kognitive og emotionelle kapacitet. Potentielt set desto mere, eller måske netop derfor, fordi dette narratologiske valg konkret anvendes til og manifesteres ved tilskrivningen af dyrs evne og tilbøjelighed til at vurdere og evaluere risici, problemer, konsekvenser og valgmuligheder samt at forbinde dem til bestemte handlinger eller scenarier, hvilket videnskaben ikke, enten entydigt eller slet ikke, understøtter og derfor primært må ses som en modellering af dyrs mentale processer i menneskets eget billede. Det er muligt at se dette som et eksempel på den form for ukritisk forenklet og reducerende fortolkning og formidling af dyrs adfærd og mentale aktivitet, som uden omtanke for videnskab, nuancer og andre arters selvstændige ‘anderledeshed’, udgør det, Garrard (2012) karakteriserer som anstødelig antropomorfisme (165). Set i lyset af *Our Planets* erklærede agenda om at anspore seeren til klimabevidst handling for at forsøge at redde Jordens uddøende arter, virker det da også sandsynligt, at den antropomorfe formidlingsform er blevet anvendt med henblik på at fremkalde menneskelig velvilje mod og

medfølelse med dyr samt forståelse og accept af deres handlen. Paradoksalt nok bevirker dette ifølge Garrard i sin anstødelige form, at dyrene og deres virken og væren misrepræsenteres og ikke forstås og anerkendes “in its own right” (ibid.), hvilket i sidste ende er mere skadelig end gavnlig for at fremme menneskers opfattelse af ligeværd og samhørighed med andre levende væsener, som muligvis kan udgøre det primære incitament til at standse ødelæggelsen af deres livsbetingelser.

Omvendt anerkender Garrard (2012) ligeledes, at menneskers tendens til at søge at forstå andre arter ved at opsøge og konstruere tegn på ligesindede intentioner hos disses adfærd er både naturlig og uomgængelig, hvilket udgør grundlaget for, at antropomorfisme som greb i visse tilfælde kan være både berettiget og nødvendigt, hvis det anvendes med omtanke og formål (157-158). På den baggrund, at sprog uundgåeligt udtrykker et menneskeligt perspektiv, og at menneskers tilbøjelighed til at antropomorfisere, ifølge Kennedy (1992), “is probably programmed into us genetically as well as being inoculated culturally” (167), anerkender Garrard (2012) ligeledes, at det derfor kan være både umuligt og uhensigtsmæssigt helt at forsøge at undgå antropomorfisme, da dette kan gøre det noget nær umuligt for mennesker at beskrive, forstå og identificere os med dyr (154). Dette perspektiv understøttes af Langacker (1991), som mener, at mennesker er prædisponerede til at empatisere mere med væsener, med hvilke vi deler “likeness and common concerns” (307) – en pointe som kan anskues som antropomorfismes berettigelse som et nødvendigt onde, set i lyset af den aktuelle og presserende trussel i form af klimaforandringerne og vilde dyrearters udryddelse.

Uanset om man opfatter formidlingen af dyrs bevidsthed i *Our Planets* mini-narrativer som et eksempel på kritisk eller anstødelig antropomorfisme, eller i det hele taget som antropomorfisme, samt hvorvidt man ser det som ødelæggende eller hensigtsmæssigt i forhold til at imødekomme klimakrisens trusler og dermed også som overensstemmende med dokumentarens agenda, må man formode, at dokumentarens repræsentation af de aktuelle arter og af dyr i det hele taget, har stor indflydelse på den generelle opfattelse af dem, eftersom naturdokumentarer, og formentlig i særlig grad en som er tilgængelig på verdens største streaming-plattform, for mange mennesker udgør deres primære og ofte eneste kilde til kontakt med fremmede og eksotiske dyrearter (Jacobs & Stibbe 2006: 1).

5. Fra stilistisk og narratologisk analyse til undervisningsforløb: didaktik og læringsteori

Efter at have præsenteret den stilistiske og narratologiske analyse i de ovenstående afsnit, hvis pointer og fund udgør fundamentet for udviklingen af det undervisningsforløb, som ligeledes udgør et hovedfokus for specialet, vil vi i den følgende del af opgaven præsentere vores overvejelser bag udarbejdelsen af forløbet. De følgende afsnit indeholder det teoretiske grundlag for udformningen, inden undervisningsforløbets konkrete form præsenteres.

Henriksen (2014) forklarer, at der i sprogundervisningen “er behov for en varieret tilgang, hvor læreren arbejder ud fra en reflekteret forståelse for elevernes relative udvikling, og hvor denne har blik for de enkelte arbejdsformer og pædagogiske tilgange og deres potentialer” (33). Med udgangspunkt i dette efterstræber vi i indeværende undersøgelse en nuanceret og komplementær tilgang til og syn på sproglæring ved at integrere forskelligartede læringsteorier- og metoder i vores undervisning (ibid.). Desuden har principper og retningslinjer præsenteret i læreplanen for engelsk A på HHX (Børne- og Undervisningsministeriets 2017a) samt de læringsteorier, der er fremherskende i dag, ligeledes haft afgørende indflydelse på vores tilgang til, samt planlægning og udførelse af, undervisningen, da vores forløb både må være i overensstemmelse med nutidens forskning i sprogtilegnelse og fremmedsprogsundervisning samt uddannelsens mål for elevernes læring i engelskfaget. Retningslinjer og didaktiske principper fra læreplanen indgår derfor løbende som understøttende for vores valg af læringsteorier, metoder og aktiviteter.

5.1 En funktionel, kommunikativ og sociokulturel tilgang til L2-læring

Læreplanen angiver, at der anlægges et funktionelt sprogsyn som fundament for engelskundervisningen på HHX: “Arbejdet med de sproglige aspekter sker ud fra et funktionelt sprogsyn og med udgangspunkt i de grammatiske emner, der bedst fremmer udviklingen af elevernes sprogfærdighed” (Børne- og Undervisningsministeriet 2017a: 14). Ifølge Henriksen (2014) er underviserens sprog- og læringssyn centralt for, hvordan L2 undervisningen udformer sig, og derfor har vi gjort os tanker om dette aspekt i forbindelse med undervisningsforløbets indhold og opgaver. Det funktionelle og kommunikative sprogsyn, som er fremherskende i dag (Henriksen 2014), vægter den kommunikative kompetence, som betegner “[a] speaker’s knowledge of the total set of rules, conventions, etc. governing the skilled use of language in a society” (Matthews 2014), og som kan ses som en overordnet betegnelse for alle delkompetencer inden for dette sprogsyn. Denne kompetence vægtes på baggrund af en overbevisning om, at vi “lærer og bruger sprog for at

kommunikere betydning og holdninger og for at kunne agere i verden” (Henriksen, 2014: 23). Kommunikativ kompetence fremhæves også i læreplanen, idet denne foreskriver, at formålet med engelskundervisningen er, “at eleverne i faget engelsk opnår evne til at forstå og anvende det engelske sprog” (Børne- og Undervisningsministeriet 2017a: 1).

Udviklingen af kommunikativ kompetence forudsætter aktiv brug og afprøvning af målsproget, og i den forbindelse er det centralt at nævne begrebet *intersprog* (Kirkebæk og Hansen 2014: 142). Det betegner “det sprogsystem, læreren konstruerer på basis af det fremmedsproglige input, han eller hun udsættes for” (Hedevang 2003: 13). Intersproget er altså et naturligt udviklet og dynamisk “foreløbigt bud” (Kirkebæk & Hansen 2014: 141) på målsproget indeholdende strukturer og kendetegn fra både lærerens tidligere tilegnede sprog, inklusiv både modersmålet og evt. andre tilegnede fremmedsprog, og målsproget. Intersproget er der, hvor lærerens forståelse for allerede tilegnede sprog og forståelse for målsproget overlapper, altså den forståelse, læreren ud fra sin egen opfattelse har omkring strukturen af målsproget (Henriksen 2014: 27). Disse hypoteser, som læreren danner omkring målsprogets struktur, afprøves i brugen af det, og læreren bekræfter, justerer og afkræfter gennem sproglæringsprocessen hypoteserne. Et veludviklet intersprog er dermed vigtigt for udviklingen af den kommunikative kompetence og for L2-læringen generelt (ibid.), og derfor er det også centralt for udformningen af vores undervisningsforløb.

Som resultat af denne tilgang til L2-læring, hvor der fokuseres på udvikling af kommunikativ kompetence og aktivering af eleverne, bliver undervisningen mere *learner-centered* (Nunan & Lamb 2000: 29), altså elev-centreret. Til dette mere elevcentrerede, kommunikative læringsrum knytter sig også begrebet *low structure* (ibid.: 32) modsat *high structure*, hvor det i førstnævnte tilgang i høj grad er eleverne, der har kontrollen over læringssituationen og i den sidstnævnte modsat er læreren (ibid.). Mere traditionelle læringstilgange, såsom en mere instruktivistisk og behavioristisk tilgang, som hhv. betegner en undervisningstilgang, hvori sprogtilegnelsen forsøges opnået gennem lærerens instrukser, memorering og oversættelse (Hinkel & Fotos 2002: 2), og et syn på sprogtilegnelse som dannelse af vaner gennem lærerstyret input (Henriksen 2014: 26), har typisk høj struktur, hvorimod den kommunikative tilgang har en mere lav struktur. Ifølge Nunan og Lamb (2000: 33) er det dog vigtigt for undervisningens succes, at læreren formår at placere sig hensigtsmæssigt et sted mellem høj struktur og lav struktur, så undervisningen ikke bliver for lærerstyret, men heller ikke bliver for fri og elevstyret.

Læreplanens didaktiske principper præges også af et sociokulturelt læringssyn, der ligeledes er fremherskende i dag, og dette korresponderer med den kommunikative tilgang til

sprogundervisning- og tilegnelse. Dette læringssyn fordrer nemlig, at lærerne samarbejder og interagerer under læringen, så denne primært finder sted i det sociale og kommunikative samspil mellem lærerne (Henriksen 2014: 29-30). Læreplanen beskriver i overensstemmelse med dette, at “sprog ansues som social handlen” (Børne- og Undervisningsministeriet 2017a: 14). Det sociokulturelle paradigme, som vægter kollaborativ læring, vandt frem i takt med socialkonstruktivistiske læringsteorier primært fremlagt af Lev Vygotsky i 1970’erne (Ortega 2009). Den fremherskende sociale dimension af sproglæring er vigtig for udformningen af vores undervisning, og læringsteorier tilknyttet denne tilgang af netop Vygotsky mfl. præsenteres i afsnit 6.6.

Læreplanen foreskriver også, at konteksten tillægges stor betydning i undervisningen (Børne- og Undervisningsministeriet 2017a: 14), idet den beskriver, at der bør være fokus på betydningen af sproglige strukturer, som skabt af den kontekst, hvori de indgår: “sproglige strukturer [ses] ikke som noget, der eksisterer uafhængigt af vores brug af dem, men snarere som noget, der kontinuerligt skabes og omskabes netop i vores anvendelse af dem” (ibid.: 14-15). Man er således ikke kun interesseret i tydeliggørelse af sprogets strukturer og former men i lige så høj grad i “*funktionen* af disse strukturer og former i en given kontekst” (ibid.: 15). “Det sproglige aspekt” (ibid.), som må tolkes som involverende sprogets grammatik, bør ifølge læreplanen aldrig fremstå isoleret fra den øvrige undervisning, da dette netop underminerer fokus på kontekst og betydning, men bør i stedet integreres i den øvrige undervisning i tekst og kultur i engelskfaget (ibid.), hvilket i dette speciale søges opnået gennem kontekstualiseret grammatikundervisning som integreres i undervisning i stilistisk narratologisk tekstanalyse.

5.2 En kommunikativ tilgang til grammatikundervisning

Som fremmedsprogsunderviser er det vigtigt at overveje grammatikkens rolle i sit sprog- og læringssyn (Andersen og Fernández 2010), og da det grammatiske element modalitet er fundamentalt for vores forløb, finder vi det endnu vigtigere at gøre os overvejelser om dette aspekt, så grammatikundervisningen indgår naturligt i den kommunikative læringssituation. Fernández (2014a) forklarer i sin diskussion af grammatikkens plads og rolle i det kommunikative læringsrum, at forskellige didaktiske metoder i årenes løb enten har sat grammatikken “på en piedestal” eller “i skammekrogen” (ibid.: 43), alt efter om disse tilgange har tilsluttet sig et fokus på grammatiske former eller udelukkende på sproglig betydning. Der er, som gennemgået i forrige afsnit, i dag et fremherskende fokus på funktionalitet, kontekst og kommunikation, som i sig selv fordrer et fokus på betydning i

sprogundervisningen og ikke blot på grammatiske former. Samtidig er der heller ingen tvivl om, "at eksplicit grammatikundervisning er nødvendig for at fremme den lærendes fremmedsprogstilegnelse" (ibid.: 43). Ved eksplicit grammatikundervisning italesætter underviseren den grammatiske struktur, så det altid er klart for eleverne, hvilken struktur de skal rette deres opmærksomhed imod (Fotos 2002: 137). Gennem denne tilgang har eleverne mulighed for at trække på deres eksisterende viden om den grammatiske struktur samt skærpe deres fokus på strukturen i arbejdet med sprog (Fernandéz 2014a: 303). Ellis (2002b) understreger nødvendigheden af eksplicit grammatikundervisning ved at forklare, at lærerne på trods af, at de tilegner sig evnen til at kommunikere forståeligt og tilpasset situationen, ikke opnår tilstrækkelig og basal forståelse for grammatiske strukturer gennem naturlige indlæringsprocesser (18). Fernandéz (2014a: 44) anerkender, ligesom Ellis, at den kommunikative undervisning kan være et middel til at opnå bevidstgørelse, altså at fremme lærernes forståelse for et grammatisk aspekts betydning, men ikke til at gøre dem i stand til i tilstrækkelig grad at anvende strukturerne korrekt. Eksplicit grammatikundervisning derimod gavner både læringshastigheden, sproglig korrekthed og det overordnede sproglige færdighedsniveau (ibid.: 43).

Ud fra et hensyn til elevens bevægelse fra viden til færdighed, altså teorien om, at lærere først tilegner sig viden og dernæst færdigheder i at bruge denne viden (Henriksen 2014: 53) argumenterer Fotos (2002) for, at grammatikundervisningen bør bygges op således, at undervisningen først indeholder eksplicit grammatikundervisning, dernæst en kommunikativ aktivitet, der indebærer forskelligartet brug af den tillærte grammatiske form og til sidst en opsummering af aktiviteterne, der yderligere retter elevernes opmærksomhed mod den grammatiske form, dens brug og betydning (138). Der er altså brug for en afbalanceret mellemvej mellem et suverænt fokus på enten grammatiske strukturer eller sproglig betydning, og det er her, *fokus på form*-tilgangen kommer ind i billedet (Fernández 2014a: 44). Denne tilgang tilgodeser nemlig begge dimensioner og indebærer perspektiver og metoder i undervisningen, hvormed disse spiller sammen. Dette indebærer, foruden et nuanceret perspektiv på grammatikundervisningens rolle i undervisningen, også et alsidigt blik på forskellige metoder til at foranstalte den, hvilket udgør begrundelsen for vores præsentation af nogle af disse metoder i de følgende afsnit samt inkorporering af dem i undervisningsforløbet.

Hedevang (2002) og Fotos (2002) finder, at formfokuseret undervisning har den bedste virkning og mest vedvarende resultater, når grammatikken kontekstualiseres, frem for at denne er en isoleret del af sproglæringen (52; 303). Ved kontekstualiseret

grammatikundervisning har lærerne mulighed for at genkende de grammatiske fænomener i den øvrige sprogundervisning, og blive bevidste om deres *betydning*, dvs. hvordan disse strukturer virker i konteksten, hvilket fordrer, at lærerne integrerer de grammatiske elementer i deres eget sprogbrug (Hedevang 2002: 52). Denne evne til gentagne gange at bemærke hidtil ukendte sproglige strukturer og derved udvikle sit sprog er, hvad Ellis (2002) kalder *noticing* (166); en færdighed der udvikles ved, at undervisningen mere eller mindre explicit guider lærerens opmærksomhed hen mod målstrukturen (ibid.)

Det er således vigtigt, at grammatikken læres i en meningsfuld, kommunikativ sammenhæng under vedvarende interaktion, frem for at forekomme som et kort og isoleret forløb i undervisningen (ibid.), hvilket stemmer overens med de tidligere præsenterede sprog- og læringssyn. Dette betyder altså, at grammatikken skal *integreres* i den øvrige sprogundervisning. Der er dog både argumenter for, at dette kan udføres ved, at der først fokuseres på grammatikken, og at denne så efterfølgende sættes i en kommunikativ kontekst, eller at der simultant fokuseres på sprogets formelle udtryk og dets kommunikative funktion og betydning (52). En mellemvej er også en mulighed, hvor begge fremgangsmetoder kan bruges i den integrerede grammatikundervisning og vælges ud fra, hvilken metode der er passende for det grammatiske fænomens kompleksitet, genkendeligheden af dette for lærerne og målgruppens faglige niveau (ibid.).

Læreplanens betoning af en kommunikativ og funktionel tilgang, hvor grammatikundervisning indgår efter behov, korresponderer netop med et fokus på form, hvor grammatikundervisningen integreres i et indholds- og betydningsorienteret forløb, og hvor der tales *om* sprog som en del af kommunikationen i klasseværelset (Fernández 2014a: 52). Den bevidstgørende grammatikundervisning må desuden fokusere på output, altså “elevernes egen produktion af sprog og de grammatiske fænomener” (ibid.) og processering af input, som betegner viden om fx et grammatisk fænomen præsenteret for eleven via læsning og lytning (Henriksen 2014: 28). Processeringen af input indebærer ifølge Fernández (2014a), at det nye grammatiske element bliver en del af elevens intersprog og dermed internaliseres af eleven (52), eller som forklaret af den amerikanske sprogforsker Richard Smith: at input bliver til læring, dvs. *intake* – en proces som forudsætter noticing (i Henriksen 2014: 30). Processeringen af input fremmes ligeledes ved, at der implementeres både input- og outputbaserede aktiviteter i grammatikundervisningen – gerne i form af kollaborative tasks (52), hvilket uddybes i afsnit 6.5.

5.3 Undervisning i integreret grammatik baseret på stilistisk analyse

For at det skal lykkes at præsentere den aktuelle grammatiske struktur i en kommunikativ og situationel kontekst, må der ifølge Fernández (2014a), arbejdes med grammatik på teksthiveau og ikke blot på sætningsniveau (44), og dette gør det nærliggende at rette fokus på et grammatisk fænomens kontekstuelle betydning ved at arbejde med dets relevans for tekstens stilistiske udtryk. Da dette netop er formålet med udviklingen af det undervisningsforløb, som er beskrevet i dette speciale, og som derfor baseres på den stilistiske og narratologiske analyse og økokritiske diskussion af narrative fra *Our Planet*, vil dette afsnit præsentere brugen af stilistiske metoder i sproglæring, altså teori om *pedagogical stylistics* eller pædagogisk stilistik. Den præsenterede teori tager både udgangspunkt i L1 og L2 læring, men vores fokus er fortsat på L2. Så snart stilistik anvendes i klasseværelset, er der tale om pædagogisk stilistik, og formålet med denne er at “sensitize students to language use within the texts chosen for study” (Cushing 2018: 275). Det anerkendes inden for stilistik, at sprog er “a socio-cultural system of meaning that has the capacity to create rich effects in the minds of the readers” (ibid.: 272), altså reflekteres det sociokulturelle sprogsyn indenfor den stilistiske tilgang til sproganalyse, som ligeledes stemmer overens med læreplanen. Læreplanen foreskriver ligeledes, at undervisningen søger at styrke elevernes evner indenfor teksthærb analyse og fortolkning (Børne- og Undervisningsministeriet 2017a: 1), hvilket ligeledes understøtter anvendeligheden af stilistisk analyse i undervisningen (ibid.: 272).

Pædagogisk stilistik fordrer, at lærerne aktivt deltager i udforskningen af tekstuel betydning og de konceptuelle effekter, tekster skaber (Cushing 2018: 273). Stilistisk baseret pædagogik fordrer, at læreren skaber “an informed personal response” (ibid.), kommer med teksthærb referencer i analysen samt litterære fortolkninger, der demonstrerer en forståelse for, hvordan sprog fungerer. Cushing (2018) fremhæver desuden, at grammatikundervisning med fordel kan integreres med stilistisk analyse, der tilbyder muligheden for at arbejde med autentiske tekster. Derudover bør undervisningen lægge op til, at lærerne diskuterer de grammatiske strukturer i forhold til deres meningsskabende kapacitet og deres potentiale for at skabe kognitive effekter hos læseren, og metasprog bør anvendes som et middel til udførelsen af en mere systematisk analyse. Vi finder derfor, at der er et solidt teoretisk fundament for, at den stilistiske analyse i denne undersøgelse med fordel kan implementeres i engelskundervisningen på HHX, som et middel til at bevidstgøre eleverne om sproglige valg og disses implikationer. Netop stilistikkens placering mellem sprogvidenskab og litteraturvidenskab gør den fordelagtig som middel til at facilitere en kontekstualiseret og

tekstdreven grammatikundervisning (ibid.), og Cushing henviser i den forbindelse til Debra Myhill's m.fl. forskning vedrørende grammatikundervisning med fokus på sproglige valg og metalingvistisk bevidsthed præsenteret i artiklen "Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding" fra 2012.

5.4 Stilistisk og diskursbaseret grammatikundervisning med fokus på sproglige valg og udvikling af metalingvistisk forståelse

Dette er også omdrejningspunktet for Myhill's forskning præsenteret i artiklen "Introduction: Rethinking Grammar as Choice" fra 2020, hvor hun, baseret på undersøgelser heraf, søger at fremme en tilgang til grammatikundervisning, hvor der er fokus på effekten og funktionen af forskellige grammatiske valg. Et sprogligt valg ses således som en "meaning-making resource" (ibid.: 6), og en tilgang til undervisningen, hvormed der fokuseres på, at disse valgs retoriske effekter fremmer lørnernes metalingvistiske bevidsthed, hvilket resulterer i en forbedring af deres sproglige output i form af skriftligt arbejde samt deres læse- og forståelsesevne. Metalingvistisk bevidsthed defineres som nævnt som evnen til at forstå, reflektere over og italesætte viden om grammatiske aspekter og andre sproglige strukturer, og er, som en oplagring af eksplicit viden, både et produkt af læring og en forudsætning, eller "primer" (Roehr-Brackin 2018: 62) for, at yderligere læring kan finde sted (ibid.). Bemærk, at der her skelnes mellem eksplicit viden om sprog, som er deklarativ og dermed bevidst(gjort), og implicit sprogviden, der er udtalt, intuitiv og ubevidst. L2-lørnere gør i sproglæring brug af en blanding af deres implicite og eksplicite viden, og der kan læres både implicit og eksplicit viden om det samme sproglige aspekt. Den eksplicite sprogviden er central for opnåelsen og tilstedeværelsen af metalingvistisk bevidsthed, da denne netop er bevidstgjort og kan italesættes, modsat den implicite (ibid.).

Myhill (2020) fremhæver, at den metalingvistiske samtale i undervisningen, hvilket hun definerer som "not simply *using* language but *talking about how* language is used" (8), spiller en væsentlig rolle i udviklingen af elevernes metalingvistiske opmærksomhed. Gennem metalingvistiske samtaler, der bør iscenesættes som mere elev- end lærercentrerede, italesættelse tanken bag sproglige valg, og den kan dermed bruges til at undersøge og gøre eleverne opmærksomme på forholdet mellem afsenderens intention, de sproglige valg, der afslører denne intention og den tilsigtede effekt af disse valg på læseren (ibid.). Myhill fokuserer i sin artikel primært på lørnernes skriftlige sprogproduktion og hvordan denne kan forbedres, men vi finder, at principperne bag hendes teori også er brugbare i forhold til

udviklingen af elevernes metalingvistiske bevidsthed gennem et tekstanalytisk orienteret undervisningsforløb med fokus på sproglige valg.

En anden tilgang, som ligeledes fokuserer på det sproglige valg og dets sociale og kulturelle, frem for stilistiske, implikationer, er den diskursbaserede tilgang til sprogundervisning (Hinkel & Fotos 2002: 8). Tilgangen baseres på diskursanalysens teoretiske og metodiske fundament og bygger dermed på en interesse for at undersøge mundtlig og skriftlig kontekstuel brug af sproglige, herunder grammatiske, strukturer, og hvordan disse skaber mening i forskellige typer af diskurser på tværs af forskellige tekster og genrer. Centralt for denne tilgang til undervisning er derfor, at undervisningsmaterialet udgøres af autentiske tekster, dvs. tekster fra virkelighedens verden, som ikke er produceret til et undervisningsformål, og som eleverne derved vil kunne møde udenfor skolens rammer (ibid.). Herigennem kan lærnere stifte bekendtskab med, hvordan “language contexts affect grammar and meaning and how speakers vary their linguistic structures depending on the sociolinguistic features of interaction” (ibid.: 9). Læreplanen fremhæver i forbindelse med opfordringen til, at undervisningen i grammatik integreres i den øvrige del af engelskundervisningen, vigtighed af brugen af autentiske tekster, da disse “tilbyder en reel kontekst, som man på den ene side kan belyse sproglige aspekter ud fra, og som man på den anden side kan kvalificere forståelsen af netop ved også at anlægge et sprogligt fokus” (Børne- og Undervisningsministeriet 2017a: 15). I overensstemmelse med dette fremhæver Herrington, Reeves & Oliver (2010), at arbejdet med autentiske tekster med fokus på sprogbrugens sociale og kulturelle kontekst samt det at bringe den virkelige verden ind i klasseværelset, fremmer elevernes evner inden for tekstforståelse- og bearbejdelse samt deres sproglige bevidsthed, fordi undervisningen således fremstår mere meningsfuld (4). Denne pointe er afgørende for udviklingen af undervisningsforløbet i dette speciale, hvor vi netop søger at præsentere engelskfaglige aspekter i en virkelighedsnær og relevant kontekst.

Et toneangivende perspektiv inden for den diskursbaserede tilgang til sprogundervisning, hvis principper læner sig op af den tidligere præsenterede analysetilgang CDAs teoretiske og ideologiske fundament (se afsnit 1.3), kaldes *critical language awareness* (CLA), eller *kritisk sproglig bevidsthed* (vores oversættelse). Janks (2015) forklarer, at den centrale præmis for en CLA-baseret tilgang består i, at sprog ikke er et neutralt, men i stedet et magtfuldt og magtudøvende, kommunikationsværktøj. Hun forklarer, at vi som sprogbrugere hele tiden træffer valg og fravalg, og at disse har forskellige implikationer for den betydning, som konstrueres af sproget og den virkelighed, som tolkes heraf. CLA som teori fordrer, at vi tænker over forskellige sproglige valg, hvorfor de tages, samt hvis interesse, disse sproglige

valg tjener. Det er derfor vigtigt, at studerende lærer at blive opmærksomme på og bevidste om, hvilken effekt deres egne og andres sproglige valg har for konstruktionen og opfattelsen af omverden, samt hvis interesse disse valg tjener (ibid.). Dette perspektiv er fundamentalt for udviklingen af undervisningsforløbet til dette speciale, fordi vi ønsker at henlede elevernes opmærksomhed på de potentielle implikationer ved brugen af udtryk for modalitet i forbindelse med portrættering af dyr og deres mentale processer.

5.5 Brugen af tasks i grammatikundervisningen

Ifølge Ellis (2009) kan man sikre kommunikation og implementere en meningsfuld kontekst i grammatikundervisningen via *tasks*. Tasks er betydnings- og indholdsfokuserede opgaver (Nunan & Lamb 2000: 31) der if. Ellis (2009) defineres ud fra fire kriterier:

1. Der skal primært fokuseres på betydning, altså de semantiske og pragmatiske betydninger af ytringer
2. Der skal være en form for "kløft", altså et behov for at skaffe information, udtrykke en holdning eller udlede betydning
3. Lærerne skal primært anvende deres egne ressourcer, både lingvistiske og ikke-lingvistiske, til udførelsen af opgavens aktivitet
4. Der skal være et klart defineret mål med arbejdet udover brugen af sprog, altså skal sproget ses som et middel til at opnå et mål og ikke som et mål i sig selv. (223)

Det er altså essentielt ved brug af grammatiske tasks, at lærerne ikke blot skal tale engelsk for at forsøge at opnå og demonstrere sproglig korrekthed, men også, og primært, for at skabe betydning, gøre sig forståelige og dermed at kunne kommunikere med hinanden. Derudover er det afgørende, at der er en klar målsætning med opgaven, og at lærerne gennem kommunikation med hinanden i og om opgaveløsningen forsøger at nå denne målsætning: "Det der skaber det kommunikative formål, er at tasken er en problemløsningsopgave, og det der driver kommunikationen frem, er ønsket om at nå til et resultat" (Pedersen 2001: 12). Denne anerkendelse af, at interaktion er det bedste middel til L2-læring, stemmer overens med de præsenterede sprog- og læringssyn, og implementeringen af tasks vurderes derfor relevant for vores undervisningsforløb.

Der kan skelnes mellem *ufokuserede* og *fokuserede* tasks (Ellis 2009: 223). Ved førstnævnte udformes tasken med det formål at give lærerne mulighed for generelt at bruge sproget kommunikativt. Ved sidstnævnte, fokuserede tasks, er tasken udformet med henblik

på, at lærerne skal kommunikere med udgangspunkt i en bestemt lingvistisk funktion, typisk en grammatisk struktur (ibid.). Uanset om tasken er fokuseret eller ufokuseret, er det stadig vigtigt, at den opfylder de fire nævnte kriterier. Derudover kan tasks være input-leverende (*input-providing*), hvormed lærerne beskæftiger sig med lytning og læsning, eller output-foranledigende (*output-prompting*), hvormed taskens udformning tilskynder lærerne til at tale og skrive (ibid.). Ellis (2009) fremhæver, at der ikke er én fast måde at bruge tasks i undervisningen på. Der indgår dog typisk på tværs af forskellige tilgange følgende elementer:

1. Fokus på autenticitet og mulighed for naturligt sprogbrug
2. Elevcentreret undervisning (*learner-centeredness*), som manifesteres idet den enkelte elev er central i arbejdet i mindre grupper
3. Fokus på form
4. Typen af task (fokuseret, ufokuseret, mm.)
5. Afvisning af traditionelle tilgange til sprogundervisning. (Ellis 2009: 224-225)

En *structure-based task* kombinerer et grammatisk fokus (altså fokus på en grammatisk struktur) med kommunikativ interaktion, så lærerne gennem det kommunikative arbejde lærer om de grammatiske former (Fotos 2002: 150). En sådan task omfatter altså læring om grammatik i det kommunikative læringsrum, og passer derfor godt til vores undervisningsforløb. Ved brug af structure-based tasks skabes der en sammenhæng i undervisningen, så lærerne gøres bevidste om, hvorfor den grammatiske forståelse er relevant, idet de får lov til at bruge deres grammatiske viden i praksis – altså i en kommunikativ kontekst. Nassaji og Fotos (2004) skelner desuden mellem implicitte og eksplicitte structure based tasks. I den førstnævnte, implicitte task, er den grammatiske målstruktur et middel til at kommunikere om indholdet i den givne task. I sidstnævnte (eksplicitte task) er den grammatiske målstruktur i centrum for kommunikationen under tasken (ibid.), således at lærerne kommunikerer *om* strukturen (ibid.).

Ifølge Pedersen (2001) kan tasken opdeles i en tre-faset task-forløbsmodel (8), således at der er en før-task-fase, en task-fase og en efter-task fase, som alle tre er vigtige i udformningen og udførelsen af task-arbejde i undervisningen. Før-task-fasen består i “elicitering” (ibid.), hvor lærernes allerede tilegnede viden, som er relevant for emnet, aktiveres, eksempelvis gennem spørgsmål i klassen. Anden del af før-task-fasen er forberedelsen, hvor lærerne modtager nyt sprogligt input, som de skal anvende i task-arbejdet. Desuden skal emnet, temaet og opgaven præsenteres inden tasken, og lærerne skal forberedes på tasken ved at få afklaret, hvad tasken går ud på, og hvad der forventes af

dem. Således skaber før-task-fasen “en indholdsmæssig, sproglig og læringsmæssig kontekst for det efterfølgende task-arbejde” (ibid.). Selve task-fasen består i planlægning og gennemførelse af task-arbejdet samt fremlæggelse af resultatet af den (ibid.), og efter-tasken består i sprogligt efterarbejde. I sidstnævnte bearbejdes de sproglige problemstillinger, der eventuelt opstår i løbet af task-arbejdet, systematisk (8).

5.6 Den sociale dimension af sproglæring: ZPD og stilladsering

Psykologen Lev Vygotsky er en vigtig teoretiker inden for det socialkonstruktivistiske og interaktive fokus på sproglæring (Ortega 2009). Vygotsky (1978) fremlagde et nyt perspektiv på menneskets kognition, således at denne nu sås som værende fundamentalt social. Således er sproglæring, da denne process er kognitiv, også socialt funderet. Ifølge Vygotsky formes vores tanker af sprog, og læring finder sted gennem sproget (ibid.). L2-læring ses som værende en delt aktivitet, da sproget medieres gennem et samspil mellem selvet og andre, og ligeledes medierer sproget den måde, vi tilgår verden på (Lantolf 2006: 726). Sproget har potentiale for at ændre menneskets virkelighed, da det skaber og transformerer tanker (ibid.). Vygotskys teorier bidrager med forskellige betragtninger og begreber til beskrivelsen og forståelsen af den evigt igangværende sproglæringsproces, bl.a. *Zone of Proximal Development* (forkortes *ZPD*) og *scaffolding*, som begge har været centrale for udformningen af denne undersøgelses undervisningsforløb.

Vygotskys teori om *zonen for nærmeste udvikling* (oversættelse af Hansen & Nielsen 2004: 10) er et vigtigt begreb i den sociale læringsteori, og ifølge Ortega (2009) endda den stærkeste sociokulturelle teori indenfor SLA. Vygotsky (1978) definerer zonen for nærmeste udvikling således: “the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers” (86). Ortega (2009) indsætter dette i en L2-læringskontekst og beskriver i den forbindelse ZPD som “the distance between what a learner can do in the L2 if assisted by others (in joint activity that is other-regulated) versus what she or he can accomplish alone (in independent activity that is, hopefully, self-regulated)” (224). Teorien fremhæver ikke blot vigtigheden af en forståelse fra underviserens side for, hvad eleven tidligere har lært, men også en forudsigelse omkring, hvordan eleven kan udvikle sig i den nære fremtid: “what the child is able to do in collaboration today he will be able to do independently tomorrow” (Vygotsky 1978: 211). Den, der understøtter og faciliterer lærerens læringsproces, er en person, der har større viden og færdigheder end den lærende, og denne kan eksempelvis være en voksen,

altså en lærer eller forældre, eller en jævnaldrende klassekammerat, altså en “more capable peer” (ibid.: 86). Den lærende lytter ofte mere til en jævnbyrdig lærende og tager derfor i højere grad dennes viden til sig, end det er tilfældet med en person, som den lærende har sværere ved at identificere sig med, hvilket eksempelvis kunne være en voksen lærer (Chaiklin 2003: 32). Læring skabes derfor både i interaktionen mellem eleverne og læreren og eleverne imellem, og den fælles aktivitet kan åbne op for, at uforudset læring også kan finde sted (Ortega 2009: 225). Teorien kan derfor siges at understøtte det hensigtsmæssige ved en mere elevcentreret- og styret læringssituation, hvor eleverne tildeles mere frihed og ansvar og mulighed for kreativitet i undervisningen. Desuden har danske gymnasielærere, grundet det høje antal elever i hver klasse, der har et fleksibelt klasseloft på 28 elever (Børne- og Undervisningsministeriet 2012: §30b), ikke mulighed for hele tiden at understøtte hver elevs læring i løbet af undervisningen, og derfor er denne tilgang yderligere relevant for undervisningen på danske gymnasier. De dygtigere elever fremmer altså ved denne metode læringen og udviklingen hos mindre dygtige elever sideløbende med lærerens vejledning.

Teorien om *stilladsering* (oversættelse af Henriksen 2014: 30), her præsenteret af Wood, Bruner & Ross (1976), tager udgangspunkt i Vygotskys teori om ZPD. Hvor ZPD omhandler afklaringen og udnyttelsen af det næste naturlige skridt i lærerens udvikling i undervisningen, indebærer stilladsering den konkrete facilitering af processen hen mod elevens næste skridt i udviklingen. Wood, Bruner & Ross (1976) forklarer, at “the learner must be able to *recognize* a solution to a particular class of problems before he is himself able to produce the steps leading to it without assistance” (90). Stilladsering omhandler altså, at eleven støttes af en instruktør, lærer eller dygtigere elev gennem hele læringsprocessen ved at denne, direkte eller ved at tilvejebringe modeller, eleverne kan efterligne, assisterer læringen på forskellige niveauer, hvor dette er nødvendigt (ibid.). Det foranstalles ved, at eleverne stilles over for opgaver i bred forstand, der hverken er for svære eller for lette, for at der netop tages hensyn til deres ZPD, og som fordrer, at de må anvende de færdigheder, der skal læres og samtidig, at opgaven er spændende, engagerende og fremstår meningsfuld for eleverne. Læreren må forsøge at forudsige problematikker, som eleverne sandsynligvis kommer til at støde på i opgaven, så elevens mulige frustrationer, relateret til bl.a. sociale og emotionelle faktorer og tab af interesse for opgaven, kontrolleres, da bevarelsen af elevens engagement er vigtig for læringen (ibid.). Det er vigtigt, at selve opgaven ikke nødvendigvis er simplificeret, men at elevens *rolle* i opgaveløsningen er det netop gennem lærerens gradvise indgriben og assistering af processen (Greenfield 1984: 119).

5.7 Motivation

Vinther (2014) forklarer, at “begrebet *motivation* er anerkendt af de fleste som en afgørende og vigtig faktor i al læring” (83), og Kirkebæk og Hansen (2014) beskriver ligeledes, at motivation har stor betydning for sprogtilegnelse (142). Begrebet motivation bruges i fremmedsprogspædagogikken til at beskrive følelser af lyst og interesse i læringssituationer (Vinther 2014: 83). Det kan også defineres som “summen af de holdninger og mål, der får eleven til at handle og dermed bevæge sig mod opfyldelsen af de opstillede mål” (ibid.: 84), hvilket igen tydeliggør vigtigheden af motivation for læring. Derudover finder studier, at en mindre fagligt stærk elev, der er højt motiveret for sproglæringen, kan få større udbytte af undervisningen, end en fagligt stærk elev, der ikke er motiveret for undervisningen (Anjomshoa & Sadighi 2015). På baggrund af dette finder vi det relevant at indtænke motiverende tiltag i undervisningen for at fremme elevernes indlæring.

Motivation er som begreb flygtigt, da det til dels er kontekstbestemt, og dette kan problematisere inkorporeringen af motiverende aspekter i undervisningen (Vinther 2014). Der er dog forskellige aspekter og tiltag, der synes enten at mindske eller øge elevers motivation for læring, og vi vil her gennemgå nogle af disse. Motivationen for undervisningen er stærkt afhængig af den sociale interaktion bl.a. mellem lærer og lærer (Anjomshoa & Sadighi 2015: 135), hvilket yderligere understøtter en tilgang til undervisningen, der tilgodeser disse aspekter. Assma (2010) undersøger motivation specifikt i forbindelse med grammatikundervisning og finder, at lærernes motivation for grammatikundervisningen, og desuden deres læringsudbytte heraf, øges, når den udføres i en kommunikativ læringssituation via velstruktureret par- eller gruppearbejde (70).

Gardner (2001) skelner mellem integrativ og instrumental motivation. I forbindelse med L2-tilegnelse beskriver han en integrativt motiveret elev som værende “motivated to learn the second language, has a desire or willingness to identify with the other language community, and tends to evaluate the learning situation positively” (1). Altså er elevens holdning til målsprogets kultur og ønske om at identificere sig med denne definerende for tilstedeværelsen af integrativ motivation. Han fremhæver integrativ motivation som stærkt understøttende for sproglæring. Denne form for motivation omhandler desuden lærerens holdning til læringssituationen, dvs. faget, læreren og de øvrige lærere (Gardner 2001). Instrumental motivation betinges omvendt af lærerens forventning omkring den værdi eller det udbytte, denne får af sproglæringen, eksempelvis adgang til et bestemt job eller uddannelse (ibid.).

Deci og Ryans (1985) skelnen mellem indre og ydre motivation er sammenlignelig med Gardners motivationstyper, hhv. integrativ og instrumental, men dog mere nuanceret og uddybet (Vinther 2014: 86). Indre motivation er karakteriseret ved at være “en lystbetonet, indre drivkraft” (ibid.), der styrer læreren i læringssituationen, fordi den giver eleven en “indre tilfredsstillelse og glæde” (ibid.) uden at eleven forventer en udefrakommende belønning. Modsat er det netop ved ydre motivation det sidstnævnte, der driver læreren til at engagere sig i læringssituationen. Denne belønning kommer ofte direkte fra en ekstern kilde, såsom forældres forventning, ønske om en bestemt karakter eller optagelse på en bestemt uddannelse. Vinther (2014) forklarer, at den indre frem for den ydre form for motivation i højere grad “forbindes med læring af høj kvalitet og kreativitet” (86). Hun beskriver dog også, at individet ofte oplever et samspil mellem begge former for motivation, hvilket eksempelvis kan udmønte sig ved, at eksterne motiverende faktorer internaliseres, sådan at den ydre motivation påvirker og forstærker den indre. Dette sker typisk, når individet gerne vil fremstå på en positiv måde, ofte i forbindelse med sociale relationer, hvor “selvopfattelsen og identiteten er på spil” (87). Den indre motivation består, udover den indre lyst, også af de tre overordnede psykologiske behov, mennesker har; nemlig selvbestemmelse, tilhørsforhold og kompetence. Hvis disse behov tilgodeses i sprog læringens aktiviteter og metoder, vil dette fremme læringen. Behovet for selvbestemmelse angår elevens frie vilje og mulighed for selvstyring i undervisningen, behovet for tilhørsforhold kan tilgodeses ved fokus på sociale relationer og gruppearbejde i undervisningen, og behovet for kompetence ved, at læringen tilpasses lærernes faglige niveau, så de får succesoplevelser i undervisningen (Vinther 2014). På baggrund af dette vil lærerens motivation modsat dale, hvis undervisningen er for lærerstyret, og hvis elevens forventning om og mulighed for at indgå i sociale relationer samt at opnå de opstillede mål for undervisningen er ringe (87)

6. Didaktiske overvejelser for undervisningsforløbene med 1.y og 2.b

Baseret på de gennemgåede læringsteorier omhandler følgende afsnit vores didaktiske overvejelser bag de elementer og aktiviteter, der indgik i undervisningsforløbet. På baggrund af de erfaringer vi fik under udførelsen af første forløb i 1.y, der var afgørende for elevernes oplevelse og formentlig deres læringsudbytte af undervisningsforløbet, valgte vi at foretage ændringer i forløbet inden udførelsen i 2.b. Vi vil i det følgende først gennemgå udførelsen af forløbet i 1.y og efterfølgende præsentere de erfaringer, vi gjorde os i en refleksion samt de ændringer, vi foretog inden forløbet med 2.b. De didaktiske overvejelser bag undervisningens

fremgang og aktiviteter er overvejende de samme i begge forløb, og det er primært forløbets struktur, sværhedsgrad samt vores udførelse af den, vi søgte at forbedre.

6.1 Rammesætning for undervisningsforløbene

Undervisningsforløbene foregik i en 1.g-klasse, 1.y, og en 2.g-klasse, 2.b, på to forskellige handelsgymnasier (HHX), hhv. Tradium Handelsgymnasiet i Randers og Aalborg Handelsgymnasium. Undervisningen i 1.y afvikledes d. 16., 17. og 22. marts 2021, og i 2.b d. 24., 25. og 26. marts 2021. Vi fik mulighed for at overtage tre moduler i hver klasse, hvor hvert modul i 1.y var af 90 minutters varighed og i 2.b af 70 minutter. 1.y's faste lærer, Bodil, oplyste os på forhånd om, at klassens elever generelt var fagligt dygtige og meget arbejdsomme. Denne klasse havde desuden fået en kort introduktion til modalverber forud for vores forløb, hvor de primært gennemgik modalverbets grammatiske kendetegn. 2.b havde tidligere hørt om modalverber i danskundervisningen, men havde ikke arbejdet med emnet i engelsk. 2.b's lærer, Ann, fandt, at klassens generelle arbejdsomhed lå mere i den lave ende. Udover denne introduktion til klassernes faglige niveau, generelle arbejdsmoral og engagement i engelskundervisningen, samarbejdede vi med lærerne i forbindelse med planlægning og udformningen af grupper til gruppearbejde. Desuden havde vi korte opfølgende møder med lærerne efter hvert endt modul, hvor vi modtog deres input og gode råd til den fortsatte undervisning samt, afslutningsvis, deres oplevelse af, hvordan undervisningen gik, og hvordan klassen tog imod den. Lærerne overværede alle modulerne, således at de kunne komme med kvalificeret feedback til os, hvilket var en stor hjælp. Grundet covid-19-nedlukning var vi nødsaget til at udføre undervisningen over online platformen Teams, hvilket betød, at hver elev deltog i undervisningen individuelt fra deres eget hjem gennem computeren.

Lærerne oplyste os også om, at eleverne ifm. grammatikundervisning var vant til at bruge online læringssiden Engram (Boesen, T., Bach, E., Bjerregaard, F., Kruse I. & Mark, L.). Engram er en grammatikside, der er en del af den digitale sproglæringsplatform Minlæring.dk. Vi valgte at anvende elementer og inspiration fra sidens gennemgang af emnet modalverber (Minlæring i.d.b) i udviklingen af vores eget materiale til undervisningen, da der dermed indgik et genkendeligt koncept i vores forløb, som ellers formentlig præsenterede mange nye indtryk og måder at lære på for eleverne. Læringsplatformen Minlæring.dk er udformet af erfarne gymnasielærere i overensstemmelse med nutidens fremherskende sprog- og læringssyn, der vægter funktionalitet og kontekstualisering i engelsk, herunder grammatikundervisningen (Bach & Augustine i.d.), og stemmer dermed overens med det

anlagte lærings- og sprogssyn, som har fungeret som rettesnor for vores udvikling af undervisningsforløbene. Engram er desuden udformet med læringens stilladsering og progression for øje, så grammatikundervisningen bygges op fra det simple mod det mere komplekse (Minlæring i.d.a), hvilket dermed korresponderer med de centrale pointer i de anvendte og præsenterede læringsteorier om progression og stilladsering i undervisningen.

I omdannelsen af vores stilistiske og narratologiske analyse til undervisningsmateriale var det en vigtig overvejelse, at undervisningens formål passede til den mængde tid, der var afsat til forløbet i de to klasser samt klassernes faglige niveau og desuden til elevernes faglige niveau. På baggrund af disse faktorer undlod vi i undervisningsforløbene at inddrage alle de aspekter, vi undersøger i den stilistiske og narratologiske analyse i forhold til den sproglige konstruktion af synsvinkel i dokumentaren, således at der i forløbet med klasserne udelukkende var fokus på modalitet og dets sammenhæng med synsvinkel. Afgørende for emnet modalitet er, at modalverbernes semantiske betydninger varierer alt efter, hvilken kontekst de indgår i og desuden deres bøjning i tid. Derudover er der, på trods af deres ortografiske ligheder, forholdsvis lidt overensstemmelse i betydningen og brugen af modalverber på dansk og engelsk (Minlæring i.d.b). Netop derfor kan man argumentere for, at evnen til at forstå de engelske modalverbers betydning og at anvende dem korrekt udgør en både afgørende, men formentlig også ofte svært opnåeligt, del af dansksprogede elevers beherskelse af det engelske sprog.

6.2 Didaktiske overvejelser for første modul med 1.y

Vi havde forud for første modul gjort os tanker om, at vi ønskede, at eleverne fra start skulle introduceres til begreberne fortæller, synsvinkel og modalitet, så vi lagde ud med at få afklaret begrebet fortæller. Dette foregik ved, at eleverne først diskuterede betydningen af begrebet i grupper, og dernæst samlede vi deres pointer op i plenum. Grupperne var dannet efter niveaumæssig og social kompatibilitet af klassens faste lærer, da vi ikke selv havde nogen forudsætning for at kunne gøre dette uden andet end overfladisk kendskab til klassen. I dette undervisningselement indgik der ingen formel instruktion, og eleverne modtog dermed intet input fra os, inden de skulle snakke om begrebet i grupperne. Vi vidste, at de tidligere i faget dansk havde arbejdet med begrebet, så vi lod dem selv tale sig frem til dets betydning på engelsk ud fra deres eksisterende viden om begrebet. På denne måde var der mulighed for, at eleverne kunne afprøve sproglige hypoteser sammen i grupperne og udvikle deres intersprog. Vi fokuserede desuden via denne aktivitet fra start på at skabe interaktion eleverne imellem.

Vi afrundede i løbet af undervisningen altid gruppesamtaler- og arbejde med opsamling på klassen, da det er vigtigt, at eleverne får feedback fra lærerne, så de har mulighed for at bemærke indholdet af denne feedback, eksempelvis supplerende pointer eller rettelse af fejl, og desuden så de kan indarbejde lærerens input i deres sprogsystem, der er under konstant udvikling (Fernández 2014b: 140). Interaktion i klasseværelset optimerer ikke blot fremmedsprogstilegnelsen, som de læringsteorier, der er præsenteret i denne undersøgelse understøtter, men skaber også en fælles klassesdiskurs, som giver lærerne en følelse af fællesskab omkring det at lære engelsk, hvilket yderligere er vigtigt for læring (Hall 2000: 84-85). Elevernes sociale relation, som formentlig styrkes gennem interaktion frem for isolation, fremhæves også af Gardner som en del af lærernes integrative motivation. Kendetegn for denne type motivation er som nævnt delvist sammenlignelige med Ryan & Deci (2000) beskrivelse af indre motivation, hvor også sociale relationer til bl.a. klassekammerater, hvilket Deci og Ryan netop beskriver som styrket gennem inkorporeringen af gruppearbejde i undervisningen (i Vinther 2014: 87), pga. af det menneskelige, psykologiske behov for tilhørsforhold, er afgørende for at skabe gunstige forudsætninger for, at denne type motivation kan trives. Fordi forskning har fundet, at indre motivation udgør en stærkere drivkraft for indlæring, og tilstedeværelsen af den dermed skaber de bedste resultater (ibid.: 86), har vi primært baseret vores valg af materialer og metoder på et ønske om at påvirke denne motivationstype hos eleverne. I den forbindelse har vi inkorporeret elevcentrerede aktiviteter, såsom tasks, i undervisningen, da dette tilgodeser det psykologiske behov for selvbestemmelse. Stilladseringen af undervisningen, hvor dens elementer tilpasses efter elevernes niveau, søger at tilgodese behovet for kompetence, så der skabes mulighed for succesoplevelser i undervisningen. Behovet for tilhørsforhold, selvbestemmelse og kompetence er ifølge Ryan og Deci (2000) vigtige for den indre motivation. Udover disse overvejelser om inkorporering af konkrete aktiviteter som fremmer den indre motivation, er forløbets fundamentale mål om at anvende autentiske tekster i grammatikundervisningen og fokus på at kontekstualisere og integrere denne i den øvrige sprogundervisning, et forsøg på at præsentere den grammatiske struktur, altså modalitet, som forankret i en kulturel, virkelighedsorienteret, betydningsfuld og dermed meningsskabende kontekst. Dette vil forhåbentligt øge elevernes identifikation med og interesse og for at undersøge L2-kulturen, som pga. det engelske sprogs status som lingua franca kan siges at indbefatte dominerende globale, popkulturelle tendenser, og dermed fremme deres integrative motivation (Gardner 2001: 6).

Vi forsøgte desuden fra start og generelt gennem undervisningsforløbet at stille *autentiske spørgsmål*, dvs. at stille spørgsmål åbent uden på forhånd at have givet eleverne de rigtige svar og dermed lade eleverne selv “reflektere og tænke” i stedet for blot at “huske og reproducere” (Dysthe 1997: 62), så der skabtes en diskurs, hvor det rigtige svar på et spørgsmål kunne formuleres på mere end én måde. Vi gjorde desuden brug af *optag*, dog i særlig grad i de opsamlende plenum-samtaler og diskussioner i efter-task-fasen, som betegner implementeringen af elevernes ytringer og besvarelser i samtalen, hvor disse bruges til at føre dialogen videre gennem nye spørgsmål (ibid.: 63). Når elevernes egne udtalelser og svar på denne måde anvendes i udformningen af nye spørgsmål til klassen, signalerer det til eleven, at dennes svar er værdifuldt for samtalen, og dette fremmer dialogen (ibid.). Hall (2000) understøtter disse argumenter og lægger desuden vægt på værdien af “repetition, echoes, reformulations, and paraphrases” (288). I en god klassedialog gentager læreren og eleverne således hinandens pointer eller svar, så der udvikles en fælles klassediskurs med relevante termer inden for emnet (ibid.).

Dernæst var det vigtigt for os, i overensstemmelse med læreplanens råd, de anvendte læringsteorier og forløbets formål, straks at forbinde samtalen om litterære begreber til konteksten – altså analysen af *Our Planet*, og vi viste derfor eleverne traileren for dokumentaren og snakkede kort om dens tema, genre og fortælleren David Attenboroughs identitet. I tråd med Vinthers (2014: 93) betoning af variation i undervisningen, havde den variation, som trailerens filmiske format tilføjede, desuden til formål at øge elevernes indre motivation for undervisningen. Herefter gennemgik vi, på samme vis som ved begrebet fortæller, begrebet synsvinkel, dog med en mere lærerstyret opsamling, da eleverne, i overensstemmelse med vores forventning, ikke i forvejen var bekendte med dette litterære begreb, samt hvordan disse to begreber hænger sammen. Vi gennemgik i den forbindelse, efter at have hørt elevernes bud på definitioner og refleksioner over begrebet, vigtige pointer på et slideshow, hvor eleverne blot lyttede og fik mulighed for at stille spørgsmål bagefter. Hvor undervisningen hidtil havde været meget præget af elevcentrering og en lav grad af lærerstyring, tog den altså her en mere instruktivistisk tilgang. Dette kan have den ulempe, at eleverne ikke aktiveres og derfor kan miste fokus eller interesse for undervisningen, men vi valgte alligevel at foranstalte denne gennemgang, da vi fandt det svært at bedømme, grundet undervisningens online-format, om alle eleverne havde opnået en tilstrækkelig forståelse for især begrebet synsvinkel og relationen mellem dette og fortællerforhold. Vi forsøgte dog at gøre det kortfattet samt at tage udgangspunkt i de pointer, eleverne selv havde diskuteret sig frem til, og fremlægge de øvrige pointer som supplerende, således at eleverne stadig følte, at

deres pointer var værdifulde. Variation mellem lærer- og elevstyret undervisning vægtes også i læreplanen og af Fernández (2014a).

Da disse grundlæggende begreber var på plads, præsenterede vi, visuelt, mini-narrativet om jaguaren fra *Our Planet*, endnu engang for at minde eleverne om konteksten af det, de var ved at lære. Den dramatiske fortælling om en jaguar, der desperat forsøger at fange det ene bytte efter det andet og til sidst må forsøge at nedlægge en krokodille, skulle desuden fange elevernes interesse igen og motivere dem for læringen. Jaguar-narrativet fungerede i dette forløb mest som et eksempel på et mini-narrativ, da eleverne senere skulle arbejde med andre mini-narrativer, primært i deres skriftlige form. Vi så narrativet sammen i klassen, stoppede det halvvejs og præsenterede en individuel opgave, som eleverne skulle udføre. De skulle forestille sig, at de oplevede handlingen i narrativet fra jaguarens perspektiv og forfatte videre på fortællingen, der hvor den endte i klippet. Vi gav dem en startsætning, som bestod af den sidste sætning fra voice-overen i klippet samt begyndelsen på den nye sætning, de skulle skrive videre på: "Perhaps it's time to try a different prey. The jaguar...". Således havde vi allerede bestemt på elevernes vegne, at de skulle konstruere fortællingen med en tredjepersonsfortæller i overensstemmelse med, hvordan narrativet formidles i dokumentaren. Vi samlede op på klassen efter øvelsen med eksempler på elevernes fortsættelser på fortællingen om jaguaren, og eleverne havde som forventet fokus på jaguarens tanker, følelser og motiver i deres fortællinger. Vi valgte, at eleverne skulle udføre denne output-orienterede opgave individuelt, da vi ønskede at få hver enkelt elev aktiveret skriftligt i timen, og dette så vi bedst mulighed for, hvis de ikke udførte opgaven i grupper. Da vi gennemgik elevernes eksempler, forsøgte vi især at rette deres opmærksomhed mod de sproglige valg, de havde foretaget, da de indtog jaguarens synsvinkel, og vi fik en god diskussion omkring, hvilken effekt de forskellige eksempler på sproglige valg havde i hver fortælling. Altså søgte vi her, ud fra en induktiv tilgang, at rette elevernes fokus mod sproglig betydning ved ikke at bede dem lede efter specifikke sproglige aspekter eller grammatiske strukturer i narrativet, men i stedet lade dem selv *notice* og reflektere over, hvilke virkemidler der virkede relevante for konstruktionen af synsvinkel. Dette har ifølge Ellis (2002a), frem for en deduktiv tilgang, som er kendetegnet ved, at lærerne først præsenteres på lærerstyret vis for kendetegn ved en grammatisk struktur samt grammatiske regler for derefter at afprøve og træne brugen af strukturen gennem praktiske øvelser (164), de fordele, at det er motiverende for læreren selv at finde på huskereglene for de grammatiske strukturer, og dette kan skabe en forståelse for grammatikken i individet, som denne ikke på samme måde havde kunnet udlede af en grammatikbog (ibid.: 164-165).

Vi så derefter resten af narrativet sammen og diskuterede i plenum, om eleverne så eksempler i narrativet, hvori det tydede på, at vi oplevede historien enten fra fortællerens, jaguarens eller de andre dyrekarakterers perspektiv, eller om det fremstod som en blanding af flere perspektiver. Igen var der i diskussionen fokus på de sproglige virkemidler, fortælleren brugte, og hvordan disse havde en indflydelse på opfattelsen af synsvinklen i fortællingen. Det var vores hensigt, at denne samtale skulle bygge bro til den for vores forløb vigtige kobling mellem modalitet og synsvinkel, så denne kobling opdagedes på mere induktiv vis, ved at eleverne kom frem til, at modalverber kan være et sprogligt virkemiddel til at skabe synsvinkel. Denne tilgang fremhæver Ellis (2002) som værende motiverende for eleverne i mødet med grammatisk arbejde, og den fremmer også elevernes hypotesedannelse, som ligger til grund for udviklingen af deres intersprog. Vi løb dog desværre tør for tid på dette tidspunkt og måtte i stedet ændre på vores tidsplan for andet modul, så denne kobling samt gennemgangen af modalverberne og modalitet generelt i stedet indgik i andet modul. Vi nåede derfor kun kort i classesamtalen at strejfe ideen om, at modalverber havde en indflydelse på de tilsyneladende skiftende perspektiver i narrativet.

6.3 Didaktiske overvejelser for andet modul med 1.y

Hvor første modul primært vægtede, på så kommunikativ vis som muligt, at introducere vigtige elementer, der skulle danne fundamentet for resten af forløbet, var fokus i andet modul primært på den integrerede, kommunikative, formfokuserede og kontekstorienterede grammatikundervisning. Denne kan med fordel udføres gennem arbejdet med tasks (jf. Ellis (2009); Fotos & Nassaji (2004); Pedersen (2004)), så størstedelen af andet modul skulle gå med arbejdet med en grammatisk, altså structure-based, task. Dog havde vi et hængeparti fra første modul, nemlig introduktionen til modalverber som grammatisk emne.

Ifølge Ellis (2002) er det som nævnt mest motiverende for L2-lørnere at arbejde med grammatiske strukturer på induktiv vis, hvor de ikke præsenteres for den grammatiske struktur før arbejdet med den, men i stedet selv opdager denne, dens kendetegn og finder på egne huskeregler. I kombination med den integrerede grammatikundervisnings inklusion af mange metoder og perspektiver, der var nye og ukendte for eleverne, fandt vi dog modalitet for at være et for komplekst grammatisk emne til, at eleverne i 1.y ville kunne finde frem til de forskellige modale udtryk selv uden først at være blevet eksplicit præsenteret for dette emne i en lærerstyret situation med mulighed for at stille os spørgsmål. Fotos (2002) fremhæver eksplicit grammatikundervisning som essentielt for lørnerens sproglæring, og vi vurderede, ud fra emnets natur og elevernes forudsætninger, at en eksplicit tilgang til

introduktionen af modalitet og modalverber i dette tilfælde var at foretrække.

Undervisningens mediering gennem en online kommunikationsplatform spillede også en rolle i forhold til denne vurdering, og flere andre valg, da vi oplevede, at vi havde langt sværere ved at få en fornemmelse for elevernes forståelse for emnet samt deres arbejde, når vi ikke kunne interagere med eleverne ansigt-til-ansigt. Det var derfor vigtigt for os at starte modulet forholdsvis lærerstyret for at sikre os, at eleverne fik tilstrækkeligt og tilpasset input, så de havde de bedste forudsætninger for at forstå det teoretiske grundlag og den forestående tasks præmis. Vi bad først eleverne tale om modalverber og deres kendetegn i deres grupper, så de kollektivt kunne opfriske deres hukommelse, og for at vi kunne få et indtryk af elevernes eksisterende viden om emnet, så vi kunne stilladsere undervisningen bedst muligt herefter.

Vi gennemgik modalverberne, deres mulige betydningsudtryk samt eksempler på hvert af disse på klassen ved hjælp af en tabel (Se tabel i "Slides og arbejdsspørgsmål til forløbet med 1.y", bilag 5), hvis form og indhold vi havde hentet fra Engram (Minlæring, i.d.b). Vi havde dog yderligere modificeret denne ved at inkludere engelske oversættelser af de modale betydningsudtryk samt tilføjet flere til nogle af modalverberne for at sikre os, at tabellen som analyseredskab var nuanceret nok til at omfavne de forskellige modale betydninger, som eleverne ville støde på i forbindelse med identifikationen af modalverber i mini-narrativerne som autentiske tekster. Der var ved hvert modalverb angivet, hvilken overordnet form for modalitet, dvs. sandsynlighed eller ønskværdighed (her tog vi det pædagogiske hensyn at anvende de danske begreber frem for de latinske og, på sin vis mere retvisende, udtryk, epistemisk og deontisk), hvert modalverbum potentielt kunne udtrykke samt dets specifikke, underordnede betydninger. Denne del af timen foregik på dansk, da eleverne var vant til at have grammatikundervisning på dansk, men vi fandt det vigtigt, at de stiftede bekendtskab med de engelske udtryk for modalitet, da det ville blive forventet af eleverne i task-arbejdet, at de kommunikerede på engelsk og dermed anvendte disse termer. Med tanke på risikoen for, at denne lærerstyrede og instruktivistiske form for undervisning kunne være demotiverende for eleverne, forsøgte vi at aktivere dem ved at udvælge en elev ad gangen til at gennemgå modalverberne i tabellen.

Derefter ønskede vi at få eleverne til at koble brugen af modalverber til synsvinkel ved en skriftlig, individuel output-øvelse, der lignede den fra første modul, hvor de igen skulle indtage jaguarens synsvinkel og denne gang gøre brug af modalverber i deres beskrivelser af dens tanker, motiver og følelser. I klassesamtalen efter øvelsen rettede vi deres opmærksomhed mod deres egne sproglige valg ved at udvælge og gennemgå eksempler på elevernes sætninger og diskutere begrundelsen for hvert modalverbum, hvorvidt man kunne

have brugt andre modalverber, samt hvordan betydningen ændrede sig i hvert tilfælde. Derefter skulle eleverne omskrive sætningerne til kategoriske sætninger, og vi talte herefter om, hvordan betydningen af sætningerne ændrede sig ved fraværet af modalverbernes indlejrede, subjektive vurdering. Igennem de sproglige kontraster, der indgik i denne øvelse, skulle eleverne blive bevidste om de betydningsmæssige forskelle modalverberne imellem samt mellem modale og kategoriske udsagn.

I 1.y præsenterede vi også en tabel med eksempler på andre ord, udover de gennemgåede modalverber, der kan udtrykke modalitet. Derefter præsenterede vi dagens task, som var en explicit structure-based task omhandlende det leksikogrammatiske emne modalitet. Eleverne blev fordelt i syv grupper, og hver gruppe fik tildelt et af de tre narrativer (Rensdyr og ulve, isbjørne og sæler eller orangutangerne). Målet med tasken var, at eleverne skulle identificere alle udtryk for modalitet i deres narrativ og analysere samt diskutere, hvilken form for modalitet, der blev udtrykt, og hvilken indvirkning det havde på deres opfattelse af, fra hvis perspektiv, fortællerens eller dyrekarakterernes, den modale vurdering udgik og dermed af narrativets formidling gennem forskellige synsvinkler (Se arbejdsopgøvelserne i "Slides og arbejdsopgøvelse til forløbet med 1.y", bilag 5). Tasken opfordrede altså til et tekstnært og sprogbevidst fokus, hvor eleverne hele tiden skulle vurdere, hvad det var ved de sproglige valg, der gav dem de forskellige indtryk af synsvinkel. På denne måde forsøgte vi gennem noticing at fremme elevernes metalingvistiske bevidsthed. Denne task levede op til Ellis' (2009) kriterier for, hvad der definerer en task, som vi gennemgik i afsnit 6.5, idet:

1. Den havde fokus på de semantiske og pragmatiske betydninger af fortællerens ytringer
2. Den havde en informationskløft, der gjorde at eleverne måtte skaffe information, udlede betydninger og udtrykke holdninger
3. Eleverne primært anvendte egne ressourcer, da de kunne lede efter modalverbernes udtryk i tabellen, men selv måtte diskutere sig frem til resten.
4. Der var et klart defineret mål med taskens arbejde, nemlig analyse af modalitet og synsvinkel i mini-narrativerne, og kommunikationen på fremmedsproget indgik derfor som et middel til at nå målsætningen med tasken frem for at være et mål i sig selv.

Desuden var der i task-arbejdet, som Ellis (2009) ligeledes foreskriver, fokus på elevcentrering, da hver enkelt elev var central i de mindre grupper, og derudover anlagde undervisningen et fokus på form, da vi forsøgte at gøre eleverne bekendt med både den grammatiske strukturs kendetegn, semantiske betydning og funktion. Opgaveløsningen skulle

foregå på engelsk, hvilket både sikrede mundtligt, og ansporede til produktion af skriftligt, output, da eleverne diskuterede sig frem til svar og flere af dem skrev disse ned i et fælles gruppedokument. Alle eleverne fik de samme arbejds spørgsmål, så opgaven var på denne måde ikke stilladseret efter gruppernes faglige niveau. Dog var rækkefølgen på spørgsmålene tiltænkt som en form for stilladsering af opgaven i og med, at de første spørgsmål krævede meget basale færdigheder til, assisteret af tabellens indhold, at identificere modalverbernes forekomst i teksten, hvor de efterfølgende spørgsmål omhandlede identifikationen, ud fra verbernes sproglige kontekst i mini-narrativerne, af deres betydning med mulighed for at benytte tabellen. De sidste spørgsmål fordrede en højere grad af fortolkning, idet de omhandlede modalverbernes forbindelse til den skiftende synsvinkel samt identifikationen af andre og mere subtile måder, hvorpå denne kom til syne. På denne måde krævede besvarelsen af hvert spørgsmål den viden og forståelse, som var akkumuleret fra besvarelsen af forrige spørgsmål, og det var derfor vores håb, at det tempo, hvormed eleverne ville bevæge sig igennem spørgsmålene, og dermed den grad af kompleksitet de ville nå at komme til at beskæftige sig med, da alle grupper havde lige lang tid til tasken, var betinget af og passede til deres faglige niveau.

Vi forsøgte desuden undervejs at stilladsere læringen ved at justere graden af og måden, hvorpå vi assisterede eleverne i læringen og opgaveløsningen. Alle eleverne kunne identificere modalverberne, og de fleste kunne udlede, hvorvidt de udtrykte ønskværdighed eller sandsynlighed. De svageste grupper havde dog brug for hjælp til, hvordan man kunne udlede, hvilken mening verberne mere konkret udtrykte, samt hvordan modaliteten relaterede sig til synsvinkel. De stærkeste grupper fandt selv frem til vigtige pointer, og vores interaktion med dem bestod mest i at få dem til at reflektere mere over sammenhængen mellem modalitet og synsvinkel samt at give mere klart udtryk for deres pointer. De fleste grupper skulle dog opmuntres og udviste en smule frustration og mangel på selvsikkerhed omkring denne nye type opgave og måde at arbejde med grammatik på.

6.4 Didaktiske overvejelser for tredje modul

I forløbets sidste modul skulle vi først færdiggøre task-arbejdet og udføre efter-task-fasen. Grupperne gik, som den afsluttende del af task-fasen, sammen med de grupper, der havde arbejdet med samme narrativ som dem selv og gav hinanden feedback på analyserne og supplerede hinandens fund. Vi fandt, at *peer-feedback*⁴ var oplagt i vores kollaborativt

⁴ Feedback fra klassekammerater (Fernández 2014b: 138)

funderede undervisningsforløb (Fernández 2014b: 138), og denne form for feedback øger desuden motivation og selvsikkerhed, da eleven tildeles autonomi og ansvar for læringssituationen (ibid.). Ifølge Fernández (2014) træner peer-feedback også den mundtlige færdighed, der hedder *explanatory talk*, hvor man taler om sprog og formulerer sig metasprogligt, og høflighedsstrategier (138). Denne feedback-metode ses dog både som effektiv og udfordrende, da elevernes feedback kan være upålidelig grundet manglende kompetencer på området (ibid.). Denne form for feedback bør derfor kun indgå som et led i en “feedbackkæde” (139), hvor lærerens feedback også indgår på et tidspunkt. Vi afrundede derfor tasken med at gennemgå gruppernes fund i en klassesamtale, hvor vi kom med vores feedback – primært i form af uddybende spørgsmål og supplerende pointer.

Det centrale mål med tredje modul var at få eleverne til at diskutere fremstillingen af dyrene i mini-narrativerne. I den forbindelse var begrebet antropomorfisme relevant for at diskutere sprogets magt og indflydelse på den konstruerede virkelighed og forholdet mellem mennesker og ikke-menneskelige dyr. Til denne time havde klassen fået en kort artikel for som lektie, der omhandlede antropomorfisme relateret til naturdokumentargenren, hvor de sproglige og visuelle valg i bl.a. andre dokumentarer med David Attenborough som fortæller blev diskuteret. Det var vores håb, at denne artikel på forhånd havde givet eleverne en forståelse for, hvordan antropomorfisk sprogbrug eksempelvis kan se ud samt en forudsætning for at diskutere dette relateret til deres fund i task-arbejdet med uddrag fra *Our Planet*. For en sikkerheds skyld bad vi dog eleverne lytte til et kort uddrag af en podcast, hvor begrebet samt fordelene og problematikkerne ved brugen af antropomorfisk sprog blev gennemgået på få minutter. Gennem gentagelse via forskellige medier søgte vi at sikre elevernes forståelse for begrebet. Derefter begyndte en mindre aktivitet, hvori eleverne skulle diskutere sammenhængen mellem sproglige virkemidler, i særlig grad udtryk for modalitet, og fremstillingen af dyrenes mentale aktivitet i mini-narrativerne fra *Our Planet*. Der var altså mulighed for, at eleverne kunne komme ind på et hvilket som helst sprogligt aspekt, men vi opfordrede dem til at overveje, om brugen af modalverber og konstruktionen af synsvinkel i mini-narrativerne kunne ses som antropomorfisk. De skulle desuden diskutere fordelene og ulemperne ved fremstillingen af dyrene i deres mini-narrativ set i lyset af klima- og artsudryddelseskrisen. Vi opsamlede deres fund og pointer i plenum og fortsatte desuden diskussionen her, da eleverne havde haft svært ved at finde ud af det i grupperne, og de fleste krævede en del stilladsering og lærerassistance til at finde sproglige eksempler, inspiration til diskussionen og at forme argumenter.

Som den sidste gruppeopgave i forløbet skulle eleverne se de filmklip, der tilhørte deres respektive mini-narrativer og diskutere, hvordan synsvinkel skabes i samspillet mellem audiovisuelle og sproglige virkemidler, samt hvordan denne fremstilling supplerede deres fund fra analysen og diskussionen af fortællerens sprogbrug og konstruktion af synsvinkel. De skulle desuden forholde sig til den sproglige fremstilling af dyrene, vi netop havde diskuteret, samt hvordan denne udførtes i filmen. Herefter samlede vi op med en mere generel diskussion omkring sprogets magt i konstruktionen af menneskers opfattelser og virkelighed. Slutteligt præsenterede vi spørgeskemaet og endte forløbet med 1.y.

6.5 Refleksion over og ændringer i undervisningsforløbet

Vi oplevede i forløbet med 1.y en del udfordringer især med hensyn til tidsplanen, delvist forårsaget af tekniske problemer med online-plattformen Teams, hvilket tog meget af tiden og skabte en del forvirring i forløbet, samt undervisningens generelle sværhedsniveau, som i flere tilfælde var for højt og derfor lå uden for mange elevers ZPD. Da vi ønskede en mere fleksibel tidsplan, og samtidig havde kortere moduler med 2.b (3 moduler af 70 minutter), og desuden var blevet oplyst af 2.bs lærer om, at klassen kunne være en smule inaktive, følte vi os nødsaget til at ændre en del i forløbet for at skabe mere flow, tidsoptimering og struktur. Ændringerne i forløbet inden undervisningen af 2.b og begrundelserne herfor vil blive gennemgået i det følgende.

Vi fik i forløbet med 1.y indtryk af, at eleverne ikke oplevede en naturlig sammenhæng i relevansen mellem undervisningens elementer og emner, altså modalitet, synsvinkel og antropomorfisme, i den grad, vi ønskede. Vi vægtede derfor i forløbet med 2.b tydeliggørelse af denne sammenhæng i form af en højere grad af italesættelse af denne. Vi forklarede flere gange i løbet af modulerne, oftest ved overgangene mellem to emner eller øvelser, begrundelsen for aktiviteternes inklusion i undervisningen, og hvorfor de forskellige emner var relevante at arbejde med sammenløbende. Dette tiltag skulle altså fremme både en klarere struktur i undervisningen, der bestod af mange emner og aktiviteter, samt et bedre læringsudbytte, hvor eleverne opnåede en højere grad af den ønskede forståelse for sammenhængen mellem sproglige valg, fremstilling af dyr og disses relevans i et større perspektiv.

Som Hedevang (2002) foreskriver, forsøgte vi generelt at indtænke variation i undervisningen i form af skiftende arbejdstilgange i løbet af alle moduler. Variation bør indtænkes i sprogundervisningen både af pædagogiske og faglige hensyn, og en varieret undervisning tager desuden hensyn til elevernes forskellige faglige niveauer og personlige

præferencer, så flest mulige elevers behov tilgodeses i undervisningen (55). Ud fra dette perspektiv vekslede vi i forløbet med 1.y meget mellem inputbaserede og outputbaserede, receptive og produktive og lærer- og elevstyrede øvelser i løbet af modulerne. Dog oplevede vi nogle begrænsninger, da alle skift i metode, eksempelvis fra klasses Diskussion til gruppearbejde, særligt pga. af elevernes virtuelle bevægelse mellem digitale grupperum, tog betydeligt længere tid grundet undervisningens online-format i det hele taget, men også på grund af tekniske udfordringer med platformen Teams. Udover at vi blev mere fortrolige med platformens funktioner, omlagde vi også undervisningen, så de fleste elementer foregik som en blanding af klassesamtaler og inputbaseret undervisning, og dermed blev den afviklet med en optimeret og mere realistisk tidsplan. Arbejdet i grupperne omhandlede således kun store og tidskrævende opgaver som forløbets centrale task og diskussionen omkring fremstillingen af dyrene.

Da undervisning i emnet modalitet udgør forløbets grundlæggende formål, fandt vi det uhensigtsmæssigt, at vi ikke i første modul med 1.y nåede at præsentere modalitet og dets vigtighed i forløbet, da vi brugte for lang tid på at gennemgå begreberne fortæller og synsvinkel. Vi valgte derfor i stedet med 2.b at præsentere emnet indledningsvist i første modul. 2.b havde ikke, modsat 1.y, haft om modalverber før, og vi startede derfor undervisningen på mere lærerstyret og inputbaseret vis, hvor vi kort gennemgik kendetegn ved modalverber og deres betydning ved hjælp af et slideshow. I forløbet med 1.y erfarede vi, at arbejdet med andre ord, der udtrykker modalitet, var et forvirrende element, og at eleverne endte med kun at fokusere på modalverberne i task-arbejdet, hvilket vi tolkede som en indikation på, at fokuset for elevernes noticing var for bredt. På baggrund af denne erfaring valgte vi, at vi udelukkende ville introducere 2.b for modalitet som udtrykt gennem modalverber. Fordi vi ønskede, at forståelsen for modalverber skulle danne baggrund for forståelsen for konstruktionen af synsvinkel og ikke omvendt, samt for at spare tid, valgte vi at fjerne det mellemlid, som bestod i, at eleverne, forud for arbejdet med modalitet, arbejdede med synsvinkel alene.

I andet forløb ønskede vi at give eleverne bedst mulige forudsætninger for det senere task-arbejde med deres eget mini-narrativ, hvilket var en aktivitet, eleverne i 1.y havde svært ved. Vi viste derfor klassen det korte transskriberede mini-narrativ om jaguaren, og gav dem den lektie for, at de skulle finde modalverberne i teksten og tænke over, assisteret af tabellen med modalverber, hvilken betydning hvert modalverb udtrykte i den sætning, det indgik i. Således nåede vi i første modul med 2.b at præsentere dokumentaren, modalitet, synsvinkel og fortæller samt sammenhængen mellem disse.

Vi begyndte andet modul i forløbet med 2.b med en Kahoot-quiz, der opsummerede de pointer om modalverber, vi havde præsenteret eleverne for i første modul. Dette var både for at opfriske deres hukommelse samt for at give os selv en ide om, hvor stor forståelse eleverne havde opnået for modalverber og modalitet, samt hvilke mangler denne rummede. På denne måde fik vi mulighed for at knytte opklarende kommentarer til de aspekter, eleverne havde svært ved og være opmærksom på disse i den følgende undervisning. Så fulgte en opsamling på lektien i form af en klasse-diskussion om elevernes fund af modalverber og deres modale betydninger i jaguar-narrativet samt de udtrykte vurderingers ophav for at rette elevernes opmærksomhed mod sammenhængen mellem modalitet og synsvinkel. Derefter begyndte task-arbejdet.

Vi havde stilladseret tasken på ny, så der var betydeligt færre arbejdsspørgsmål med simplere formuleringer, som fordrede mindre komplekse og omfattende besvarelser (se arbejdsspørgsmålene til tasken i "Slides og arbejdsspørgsmål til forløbet med 2.b", bilag 6), og 2.b havde desuden, grundet den optimerede tidsplan, mere tid i task-fasen, som derudover foregik på samme vis som i 1.y. Vi fandt artiklen, som 1.y havde fået for som lektie, for svær og lang til 2.b, og valgte derfor en mere simpel og afvekslende lektie: en Youtube-video om antropomorfisme. Vi havde ligeledes bedre tid til at diskutere fremstillingen af dyrekaraktererne i *Our Planet*, antropomorfisme, sprogets magt og klimaforandringerne i 2.b, på klassen såvel som i elevernes grupper, og vi oplevede derfor, at eleverne her havde bedre forudsætninger for at opnå en forståelse for denne sidste, vigtige del af forløbet.

7. Metodiske overvejelser for spørgeskemaundersøgelsen

Som et led i at vurdere undervisningsmaterialet bad vi i slutningen af sidste lektion med hver klasse eleverne om at besvare et spørgeskema omhandlende undervisningens indhold.

Skemaet kan ses i bilag 7. Det følgende afsnit indeholder en præsentation af vores overvejelser bag skemaets udformning og indhold samt bag behandlingen af besvarelserne.

7.1 Generelle overvejelser for konstruktion af spørgeskema

Den overvejende kvantitative tilgang til evaluering i form af spørgeskemaer er valgt ud fra vores ønske om at opnå et overordnet, generaliserbart indblik i målgruppens, dvs. elevernes, udbytte og oplevelse af undervisningen (Nørregård-Nielsen, Marckmann, Hansen & Fink 2008: 11). Spørgeskemaundersøgelsen udgør et let anvendeligt middel til at opnå denne indsigt ud fra flere respondenter uden at fordre en meget tidskrævende analyse af resultaterne, hvilket passer godt til denne undersøgelses omfang. Undersøgelsen er som udgangspunkt

deduktiv og hypotesetestende, idet skemaet konstrueres med henblik på, at det skal generere data, som kan give indsigt i en specifik problemstilling (Institut for Kultur og Samfund i.d.). Da denne undersøgelse har til formål at undersøge undervisningsforløbets effekt på elevernes læring, er skemaets konstruktion baseret på en forståelse for, hvad denne indebærer, og hvordan den skabes grundlagt gennem de præsenterede læringsteorier og det udvalgte lærings- og sprogsyn.

Først og fremmest skal spørgeskemabesvarelsene i dette speciale bruges til at bedømme det udviklede undervisningsmateriales succes, hvilket vil sige dets potentiale for at fremme elevernes metalingvistiske bevidsthed samt kritiske refleksion over sprogets betydning for større kulturelle og sociale problemstillinger, i dette tilfælde fremstillingen af dyr og dette aspekts relation til klimakrisen. Ud fra dette sigte har vi, pga. eksplicit sprogvidens afgørende rolle for metalingvistisk forståelse, fundet det essentielt at undersøge elevernes læringsudbytte i form af eksplicit viden om det grammatiske emne modalitet, herunder modalverber, samt hvordan denne viden kan anvendes i analysen af fortæller og synsvinkel. Derfor har vi også fundet det relevant at undersøge deres forståelse for betydningen af disse to litterære begreber.

Udover at måle det konkrete læringsudbytte har vi ønsket at undersøge forløbets forudsætninger for at fremme elevernes opnåelse af dette ved at måle tilstedeværelsen af, hvad vi, ud fra det præsenterede teoretiske grundlag, anser for at være centrale indlæringsfremmende aspekter. Disse er elevernes motivation for at lære samt overensstemmelsen mellem undervisningens faglige niveau og elevernes ZPD. Derfor er spørgeskemaet udviklet ud fra et ønske om at undersøge tre fokuspunkter: elevernes læringsudbytte i form af optag af eksplicit viden, elevernes oplevelse af undervisningen og materialets sværhedsgrad, og elevernes oplevelse af deres egen motivation i undervisningen. Da undervisningen bestod af flere dele med forskellige temaer, som alle var vigtige for elevernes samlede læringsudbytte, har vi yderligere ønsket at undersøge de tre ovenstående aspekters forbindelse til disse temaer, nemlig til *Our Planet* og mini-narrativerne som undervisningsmateriale, det grammatiske emne modalitet, inklusiv modalverber, den litterære analyse af fortæller og synsvinkel, det grammatiske emne modalitet som forbundet til emnerne fortæller og synsvinkel, emnerne modalitet og synsvinkels forbindelse til fremstillingen af dyrs bevidsthed og antropomorfisme i *Our Planet*. Som det fremgår af denne forklaring, er forløbets effekt på lærerne altafgørende for bestemmelsen af dets hensigtsmæssighed, og netop derfor er valget af denne undersøgelsesmetode, der har eleverne som målgruppe, essentiel.

Spørgsmål til elevernes viden er konstrueret med henblik på at undersøge elevernes metalingvistiske læringsudbytte, og spørgsmål til deres holdninger er konstrueret ud fra et ønske om at undersøge deres motivation for undervisningen og forhold til det faglige niveau som indlæringsfremmende faktorer. I forhold til den kritiske refleksion anskuer vi selve den mentale proces, som består i at reflektere, altså “det at gennemtænke noget; det at fundere over noget” (Den Danske Ordbog i.d.), som læringsudbyttet, og ikke, som med opnåelsen af metalingvistisk bevidsthed, som målbar i form af opnået viden, og derfor vil undervisningens potentiale for at facilitere denne refleksion i stedet blive undersøgt gennem elevernes vurdering af deres motivation for at deltage i den del af undervisningen, som omhandlede den kritiske vinkel på modalitet og antropomorfisme, samt deres faglige forudsætninger for at forstå den kritiske tilgangs præmis. Netop derfor har vi også inkluderet et enkelt spørgsmål til deres viden om begrebet “antropomorfisme”, da det dannede grundlag for en diskussion af de sproglige aspekters sociale, diskursive og kulturelle implikationer. Derudover vil empiri i form af vores egne og klassernes respektive læreres observationer og refleksioner over undervisningsforløbet spille en vigtigere rolle i den afsluttende diskussion af denne del af undervisningen.

7.2 Tilgængelighed og målgruppe

For at sikre den højest mulige svarprocent og desuden, at disse svar er brugbare på tiltænkte måde, er det generelt vigtigt at konstruere spørgeskemaets opstilling, spørgsmålenes formuleringer og undersøgelsens omstændigheder på en måde, som gør det konsekvensfrit, let tilgængeligt og mindst muligt tidskrævende for respondenterne at forstå og udfylde skemaet (Jeppesen & Rosenmeier 2008a: 70).

Dette spørgeskema blev konstrueret og udfyldt af eleverne via den elektroniske platform surveyplanet.com, som gjorde alle 17 spørgsmål tilgængelige på én gang i de femten minutter, som vi havde afsat til udfyldelsen. Platformen anonymiserer automatisk besvarelserne, hvilket vi pointerede, både mundtligt og skriftligt, for eleverne forud for evalueringen. Når respondenterne, som i dette tilfælde, er personligt bekendte med afsenderen, er dette vigtigt at pointere for at mindske risikoen for, at denne relation vil påvirke deres svar, eksempelvis i retning af, at de svarer det, som de forventer, at vi gerne vil høre frem for deres reelle holdning (Hansen & Marckmann 2008: 22-23).

Fordi vi i spørgeskemaet bad respondenterne forholde sig retrospektivt til undervisningen, kunne en, ifølge Jeppesen og Rosenmeier (2008b) erfaringsmæssig tilbagevendende, problematik være, at det kan være svært for respondenter at huske

begivenheder, og især deres daværende tanker og følelser omkring dem, som ligger i selv den nære fortid (75). Det forsøgte vi at imødekomme ved, forud for elevernes udfyldelse, at lade dem evaluere forløbet i grupper, hvor de bl.a. blev bedt om at opsummere for hinanden, hvad der var foregået i forløbets tre lektioner. Dertil blev de bedt om at diskutere sammenhængen mellem modalitet og synsvinkel i forbindelse med mini-narrativerne og fortælle hinanden, hvad de fandt svært, nemt, spændende eller kedeligt ved at lære om det grammatiske emne modalitet i forbindelse med analysen af synsvinklen i dokumentaren. Dette kan muligvis have haft indflydelse på besvarelsene i retning af en højere grad af uniformitet, fordi eleverne igennem gruppe-evalueringen kan være blevet påvirket af hinandens holdninger og desuden have overført deres viden om de faglige emner til hinanden. På trods af denne risiko vurderede vi, at den forudgående kollektive evaluering ville gavne elevernes individuelle refleksion, især med henblik på de åbne spørgsmål, i retning af øget fokus på de relevante temaer samt aktivering af hukommelsen og eftertænkksomhed. Vi tydeliggjorde flere gange over for eleverne, at det var vigtigt, at de udfyldte skemaet individuelt og ikke havde kontakt til hinanden under udfyldningen. Dette var dog en svær faktor at kontrollere grundet undervisningens og udfyldelsens online-format, der gjorde, at vi ikke fysisk kunne holde øje med eleverne, mens de udfyldte spørgeskemaet. Der er altså en risiko for, at eleverne kan have snakket sammen under udfyldningen af skemaet, men vi må i undersøgelsen gå ud fra, at de har udfyldt spørgeskemaet individuelt som anvist.

7.3 Spørgsmålstyper og svarmuligheder

For at gøre besvarelsene mere kvantificerbare og dermed lette identifikationen af overordnede tendenser (Boolsen 2008: 68-69), og desuden gøre både besvarelsen og den efterfølgende behandling mindre tidskrævende, består spørgeskemaet hovedsageligt af lukkede spørgsmål, dvs. spørgsmål med på forhånd givne svarmuligheder (Jeppesen og Rosenmeier 2008b: 90). Foruden to åbne spørgsmål placeret til slut i skemaet, hvor respondenterne frit har kunne udforme deres svar (ibid.), gælder dette for 15 af skemaets spørgsmål. Denne beslutning er taget ud fra Jeppesen og Rosenmeiers (2008b) anbefaling om, at “det som regel [er] bedst at anvende lukkede spørgsmål og komplementere disse med åbne spørgsmål i de tilfælde, hvor det vil være relevant med yderligere viden på feltet” (90).

Elevernes læringsudbytte i form af viden om emnet modalitet, modalverbers betydning og funktion, sammenhængen mellem modalitet og synsvinkel, betydningen af de litterære begreber synsvinkel og fortæller, samt betydningen af begrebet “antropomorfisme” undersøges i spørgeskemaet gennem de såkaldte *vidensspørgsmål* (Jeppesen & Rosenmeier

2008b: 74), hvis funktion er at “måle respondenternes viden om særlige emner” (ibid.). Fordi disse spørgsmål kræver respondenternes vurdering af, hvilket af spørgsmålets svarmuligheder der er den korrekte, er det forventeligt, at respondenterne her har en lavere svarevne end ved de senere beskrevne *holdningsspørgsmål* (ibid.), men for vidensspørgsmålenes vedkommende er det netop denne, som undersøges. Alle svarmuligheder i skemaet er konstrueret som skriftkategorier (ibid.: 88), og ved fem af de seks vidensspørgsmål udgøres disse af *dikotomskalaer* (Boolsen 2008: 229). Ved disse bedes respondenterne enten, som i tre af skemaets spørgsmål, vælge én af to mulige påstande, hvoraf den ene udelukker den anden, som vedrører viden om modalitet, synsvinkel eller sammenhængen mellem de to begreber eller, som i to af skemaets spørgsmål, vurdere hvilken overordnet form for modalitet, som er udtrykt med et specifikt modalverb i en præsenteret sætning. Ved det sidste spørgsmål, som vedrører betydningen af antropomorfisme, er der i stedet opgivet en *ordinalskala* (Boolsen 2008: 234) med fire svarmuligheder i form af potentielle definitioner af begrebet, hvor respondenterne bedes vælge den korrekte.

Ifølge Jeppesen & Rosenmeier (2008b) er det ved lukkede spørgsmål vigtigt at tilbyde respondenterne et udtømmende antal dækkende svarkategorier (83). Dette kan bl.a. ske ved at opstille en midter- eller “andet”-kategori, som tillader respondenterne at forholde sig neutralt til spørgsmålet eller, ved hjælp af en “ved ikke”-kategori, at lade respondenterne tilkendegive sin manglende viden om det faglige indhold af spørgsmålet og de øvrige svarmuligheder (ibid.). På den ene side kan vores valg om ikke at inkludere en “ved ikke”-svarmulighed have haft den effekt, at nogle respondenter har gættet på en af de øvrige svarmuligheder og tilfældigt valgt den korrekte – et udfald som er mere sandsynligt ved spørgsmål med kun to svarmuligheder. Dog har vi truffet valget om ikke at tilbyde en sådan kategori, delvist på baggrund af den overvejelse, at et forkert svar i sig selv indikerer, at respondenterne ikke har den tilstrækkelige viden til at besvare spørgsmålet korrekt og delvist ud fra vores kendskab til eleverne som målgruppe og en vurdering af, at der var en reel risiko for, at en “ved ikke”-kategori ville tiltrække mange af de såkaldte “magelighedsrespondenter” (Jeppesen & Rosenmeier 2008b: 84). Disse er karakteriserede ved, at de undlader at forholde sig til de øvrige kategorier og i stedet vælger denne mulighed af bekvemmelighed, hvilket ville gøre besvarelsenerne meget lidt brugbare i forhold til at give os et reelt indblik i elevernes læringsudbytte. Vores begrænsede datasæt, med kun 48 respondenter, taget i betragtning, er det meget vigtigt for undersøgelsen, at så mange respondenter som muligt forholder sig til skemaets spørgsmål og svarmuligheder, så flest mulig af dem er brugbare.

Undersøgelsen af elevernes motivation for at lære om forskellige aspekter af undervisningen samt deres vurdering af sværhedsgraden af disse er realiseret gennem skemaets holdningsspørgsmål, der bruges til at “måle respondenternes mening eller holdning til et givent emne” (Jeppesen og Rosenmeier 2008b: 74). Fordi eleverne bedes reflektere over og angive deres egen holdning eller erfaring, vurderes deres svarevne, i modsætning til hos vidensspørgsmålene, som værende høj. I vores spørgeskema er de lukkede spørgsmål af denne type udformet som et udsagn, der præsenterer undervisningens emner som “spændende” eller “nemt” og som respondenterne, gennem en ordinalskala med fire kategorier, bedes erklære sig “meget enig”, “enig”, “uenig”, eller “meget uenig” i. Valget om heller ikke her at tilbyde en neutral kategori er delvist baseret på de samme overvejelser om målgruppen som ved vidensspørgsmålene og delvist på en vurdering af, at spørgsmålets karakter er tilstrækkeligt alment til, at det var muligt for eleverne at finde deres egen oplevelse i en af de to semi-midterkategorier “enig” og “uenig” og dermed både sikre, at spørgsmålene blev besvaret, og at vi ikke i problematisk grad fremtvang en holdning hos respondenterne (Jeppesen & Rosenmeier 2008b: 87). Der er dog også en risiko for, at nogle af de respondenter, som reelt ikke har haft en holdning, har været nødsaget til at vælge en af disse kategorier, og at besvarelsenerne derfor ikke afspejler deres egentlige vurdering. Vi formoder dog, på baggrund af ovenstående overvejelse, at dette vil gælde for meget få, hvis nogen, respondenter.

Til sidst i skemaet findes de to åbne holdningsspørgsmål, hvori eleverne med egne ord bedes udtrykke, hvad de fandt henholdsvis mest og mindst spændende og lærerigt ved undervisningsforløbet. På trods af at besvarelsenerne til åbne spørgsmål er mindre kvantificerbare og mere tidskrævende at behandle, valgte vi alligevel at inkludere denne type spørgsmål, baseret på et ønske om at give eleverne mulighed for at udtrykke eller uddybe deres holdning frit og ubegrænset af skemaets øvrige rammesætning og bidrage med eventuelle uforudsete aspekter (Jeppesen og Rosenmeier 2008b: 90).

7.4 Spørgsmålsformulering og spørgeskemakonstruktion

Kendskab til målgruppen og dens forudsætninger for at kunne besvare skemaets spørgsmål har også haft indflydelse på vores valg af den sproglige udformning af disse spørgsmål samt opstillingen af skemaet som helhed. Vi prioriterede at bruge simple, og danske, formuleringer og ord, som det var vores formodning, at eleverne var bekendte med frem for nogle, som måske nok var mere præcise i forhold til det aspekt, vi ønskede at undersøge, men kunne risikere at forvirre respondenterne. Derfor valgte vi at anvende adjektivet “spændende” i

holdningsspørgsmål 1-4, hvor vi ønsker at undersøge elevernes motivation for undervisningen, og “nemt” i holdningsspørgsmål 5-9, hvor vi ønsker at undersøge deres vurdering af overensstemmelsen mellem undervisningens faglige niveau og deres eget. Skemaet blev inddelt i sektioner efter temaer og spørgsmålstyper, hvilket var et forsøg på at gøre det både overskueligt og gennemskueligt for eleverne og dermed sikre, at de oplevede det som “bygget op efter en vis logik” (Rosenmeier & Jeppesen 2008a: 63). Desuden præsenterede vi skemaets overordnede logik og formål samt sektionernes temaer og spørgsmålstyper og vejledte eleverne i, hvordan de skulle besvares.

Rækkefølgen på disse sektioner blev konstrueret således, at lukkede spørgsmål omhandlende elevernes oplevelse af deres egen motivation og af undervisningens sværhedsgrad var placeret øverst, dernæst lukkede vidensspørgsmål til det faglige indhold og til sidst åbne spørgsmål om elevernes holdning til, hvilken del af undervisningen de fandt mest og mindst lærerig og interessant. Dette skyldtes først og fremmest en formodning om, at spørgsmål vedrørende elevernes holdning i højere grad ville vække deres interesse, opmærksomhed og lyst til at besvare resten af skemaet (Jeppesen og Rosenmeier 2008a: 64) frem for vidensspørgsmålene, som, hvis de blev præsenteret som det første i skemaet, kunne risikere at give eleverne indtryk af, at skemaet var en form for eksamination, hvilket muligvis for nogle af elevernes vedkommende ville dæmpe deres motivation for at besvare det eller lede dem til at besvare det uærligt for at fremstå på en gunstig måde over for os og deres lærer (Jeppesen og Rosenmeier 2008b: 74).

En nærmest uundgåelig konsekvens af den rækkefølge, man vælger at arrangere spørgeskemaets spørgsmål i, som dog alligevel er vigtig at overveje, er, at respondenterne gennem hvert spørgsmåls tema og formulering vil blive sporet ind på en bestemt tankegang, som vil lede dem til at besvare efterfølgende spørgsmål ud fra denne påvirkning (Jeppesen & Rosenmeier 2008a: 64). I forhold til vores spørgeskema kan man altså forestille sig, at nogle respondenter, såfremt de har erklæret sig enige i et af de indledende udsagn, vil have en tendens til ligeledes at erklære sig enige i de efterfølgende spørgsmål af samme karakter. Denne overvejelse er særligt relevant i forhold til de åbne spørgsmål, som netop blev placeret til sidst i skemaet efter de 15 lukkede spørgsmål med faste svarmuligheder. Selvom man kan anskue denne *afsmitningseffekt* (ibid.) som problematisk, fordi åbne spørgsmål netop skal kunne bidrage med eventuelle uforudsete perspektiver i kraft af spørgsmålenes lavere grad af på forhånd definerede rammer, kan den også anvendes konstruktivt til at “sætte respondenterne ind i en bestemt sammenhæng og undgå misforståelser” (Jeppesen & Rosenmeier 2008a: 65). Det er netop denne effekt, vi har forsøgt at opnå ved, som Jeppesen

og Rosenmeier anbefaler (2008b: 90), at placere de to åbne spørgsmål til sidst i skemaet for at påvirke eleverne til at reflektere over og uddybe spørgeskemaets hovedtemaer: deres optagelse af viden, deres oplevelse af overensstemmelsen eller det modsatte, mellem undervisningen og deres eget faglige niveau samt deres egen motivation for indholdet af undervisningen. Samtidig har vi bevidst formuleret de åbne spørgsmål således, at de ikke specificerer betydningen af, hvilken “del” af undervisningen eleverne fandt mest eller mindst interessant og lærerig. Dermed har vi ladet det være op til deres egen fortolkning og valg, formentlig påvirket af, hvad de har fundet mest magtpåliggende at kommentere, at fremhæve enten en undervisningsaktivitet, en bestemt arbejdsform (fx gruppearbejde over for individuelt arbejde), en fremgangsmåde eller omstændighed ved udførelsen, en pointe fra undervisningen, en egenskab ved materialet eller et mere generelt aspekt omkring undervisningens temaer, emner, læringsmål osv. På denne måde har vi stadig ladet de åbne spørgsmål tilbyde supplerende, men uddybende og uforudsete perspektiver på undersøgelsen.

7.5 Metode til analyse af besvarelser

Empirien i form af elevernes spørgeskemabesvarelser analyseres deskriptivt, da undersøgelsen har et relativt lille datasæt med kun 48 respondenter, og den deskriptive analyse derfor vurderes som bedst egnet. Besvarelserne til spørgeskemaets lukkede spørgsmål præsenteres i tabeller med dertilhørende cirkeldiagrammer, og udvalgte besvarelser til de åbne spørgsmål indgår løbende i analyse (det samlede antal besvarelser til disse spørgsmål kan ses under “Alle besvarelser til spørgsmål 16 og 17” i bilag 8).

Besvarelserne til skemaets lukkede spørgsmål udgør kvantitative data i kraft af deres på forhånd definerede svarmuligheder, hvilket resulterer i empiriens målbare og ensartede form. Da disse data er betinget af det deduktive udgangspunkt, hvorfra de er genereret, fordrer dette ligeledes en deduktiv analyse, hvormed fordelingen af respondenternes valg af de forskellige svarmuligheder til et specifikt spørgsmål behandles som relevant for den problemstilling, som er repræsenteret ved spørgsmålet. For besvarelserne til de åbne spørgsmåls vedkommende derimod, kan disse som empiri, på grund af deres heterogene og ikke-målbare natur, beskrives som kvalitative data. Denne form for data kræver i højere grad en induktiv tilgang til analysen. Vi har ud fra denne tilgang induktivt observeret et mønster i dataene i form af nogle hyppigt gentagne temaer på tværs af besvarelserne til de åbne spørgsmål. Identifikationen af referencer til disse temaer og deres forekomst i besvarelserne til de åbne spørgsmål har gjort det muligt for os at gruppere indholdet i besvarelserne herefter. Fordi vi både, ud fra den konkrete formulering i besvarelserne, har identificeret de aktuelle temaer og

deres gentagelse samt defineret grupperingens kategorier på basis af disse observationer, altså dermed opstillet en teoretisk hypotese på baggrund af empiriske observationer, og derefter har grupperet besvarelsene efter deres indholds overensstemmelse med disse kategorier, dvs. testet hypotesen og formet empirien herefter, må denne tilgang beskrives som abduktiv (Birkler 2014: 80-81). Da både identifikationen af referencer til temaer i de enkelte besvarelsers indhold, udpegningen af deres gentagelse på tværs af besvarelsene samt definitionen og grupperingen i kategorier er foretaget ud fra en kvalitativ fortolkning af respondenternes ordvalg, er denne metode grundlæggende subjektiv. Derfor forsøger vi løbende i præsentationen af analysen at være så transparente som muligt om dette aspekt og baggrunden for vores fortolkning. Besvarelsenes indhold er blevet kategoriseret efter følgende temabaserede kategorier:

- Praktisk tilrettelæggelse og udførsel af undervisningen.
- Dokumentaren *Our Planet* og mini-narrativerne som undervisningsmateriale.
- Det grammatiske emne modalitet (inklusive modalverber).
- Grammatikundervisning i emnet modalitet integreret i tekstanalyse af fortællerforhold og synsvinkel.
- Antropomorfisme og arbejdet med fremstillingen af dyrekaraktererne.

Nogle besvarelser berører dog flere temaer og figurerer derfor i flere kategorier i den temabaserede gruppering.

Kun det førstnævnte af de observerede temaer, nemlig den praktiske tilrettelæggelse og udførsel af undervisningen, stemte ikke overens med de temaer, vi på forhånd havde defineret, der udgjorde grundlaget for konstruktionen af skemaets lukkede spørgsmål. Denne dominerende overensstemmelse er formentlig en konsekvens af den førnævnte, og i dette tilfælde, tiltænkte afsmitningseffekt, som vi har ønsket at udnytte med valget om at placere de åbne besvarelser til sidst i skemaet. Således er eleverne formentlig i højere grad blev ledt til at reflektere over og uddybe deres holdninger til de temaer, som vi anser som karakteristiske for undervisningsforløbet og derfor er interesserede i at undersøge. Samtidig tyder forekomsten af referencer til det førstnævnte tema på, at flere respondenter har fundet det relevant at udnytte de åbne spørgsmåls frie besvarelsesform til at kommentere på et, i skemaet, ubehandlet og, af os, uforudset element, hvilket netop også var begrundelsen for at inkludere de åbne spørgsmål i skemaet. På baggrund af denne observerede overensstemmelse, og med henblik på at opnå en bred indsigt i elevernes generelle holdning

og læringsudbytte i forhold til hver af de specifikke temaer, præsenteres besvarelsene til både lukkede og åbne spørgsmål samlet og i forlængelse af hinanden ud fra deres tilhørsforhold til disse overordnede temakategorier. Kategorien "Praktisk tilrettelæggelse og udførsel af undervisningen" er som nævnt udelukkende repræsenteret ved kvalitative besvarelser, og disse præsenteres derfor i et afsnit for sig selv. Desuden omhandler et af skemaets lukkede spørgsmål definitionen af det litterære begreb synsvinkel, men da vi ikke har fundet, at dette omtales i respondenternes besvarelser til de åbne spørgsmål, behandles dette tema udelukkende ud fra besvarelsene til de lukkede spørgsmål. Nogle få af besvarelsene til de åbne spørgsmål betragter vi som såkaldte *outliers* (Agresti & Finlay 2009: 40) (se eksempelvis P30, P34 og P40 i bilag 8). Disse udgøres af enten af besvarelser, hvis indhold ikke forholder sig til spørgsmålet, hvor betydningen af indholdet er så ubestemmeligt, at besvarelsen må betragtes som ugyldig, eller besvarelser der som de eneste fremhæver et specifikt tema, der ikke fremgår af de øvrige besvarelser, som vi derfor ikke anser som udtryk for de overordnede tendenser, vi er interesseret i at undersøge. Grundet dette vil disse besvarelser ikke spille en rolle i den forestående analyse og diskussion af undervisningsforløbet.

Da vi ønsker at opnå en indsigt i den generelle vurdering af undervisningsforløbet, analyseres og fortolkes resultaterne på gruppeniveau frem for på individniveau (de Vaus 2001: 128-129). Vi anskuer og behandler den kvantitative data, repræsenteret ved besvarelsene til de lukkede spørgsmål, som nyttig for at markere en generel tendens hos respondenterne i forhold til det aktuelle tema, og den kvalitative data, i form af besvarelser til de åbne spørgsmål, som gavnlige for at opnå et stadig overordnet og gruppebaseret men mere detaljeret indblik i respondenternes holdninger. Denne vil ved hver temabaseret kategori blive demonstreret ved hjælp af udvalgte og ordret gengivne eksempler på besvarelser til åbne spørgsmål, der både fremhæver det aktuelle tema som mest interessant og lærerigt, det vil sige som besvarelse til spørgsmål 16, og som mindst interessant og lærerigt, dvs. som besvarelse til spørgsmål 17. Selvom de åbne spørgsmåls besvarelser ikke grupperes herefter, vil vi i forbindelse med presentationen af disse eksempler, igen ud fra vores fortolkning, analysere og beskrive, hvorvidt begrundelsen for fremhævelsen af bestemte temaer i indholdet synes at omhandle aspekterne motivation, læringsudbytte eller sværhedsgrad.

Da formålet med analysen ikke er et komparativt studie af de to klassers oplevelse og læringsudbytte af undervisningsforløbet, behandles empirien fra begge klasser primært, og i første omgang, samlet. Dels fordi vi foretog ændringer i udførelsen af forløbet mellem de to klasser, og dels fordi vi ved flere spørgsmål har observeret en markant forskel i de to klassers

besvarelser, vil besvarelserne til de lukkede spørgsmål dog sekundært under hver temabaserede kategori blive sammenlignet. At dette kun gælder for besvarelserne til de lukkede spørgsmål skyldes, at denne form for datas kvantitative natur gør resultaterne mere sammenlignelige end besvarelserne til de åbne spørgsmål, og da formålet med denne sammenligning kun er af sekundær prioritering, finder vi dette fyldestgørende. Besvarelserne opdeles altså i denne del af analysen efter respondenternes tilhørsforhold til klasserne 1.y og 2.b og præsenteres i tabeller og søjlediagrammer.

Resultaterne af analysen, forstået som overordnede tendenser i elevernes holdninger og optag af viden, samt vores egne og de to læreres observationer og refleksioner over undervisningen og elevernes udbytte vil danne grundlag for den endelige diskussion af forløbets hensigtsmæssighed i forhold til at fremme elevernes metalingvistiske forståelse og kritiske refleksion over de sproglige aspekters potentielt diskursive, sociale og kulturelle konsekvenser.

8. Analyse af spørgeskemabesvarelser

I de følgende afsnit præsenteres resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen, hvor 48 respondenter, bestående af elever fra 1.y og 2.b, deltog. Dette afsnit giver således et overblik over deres generelle oplevelse af forløbet. Under hvert af de præsenterede temaer, indgår først besvarelserne af de lukkede spørgsmål, som præsenteres via grafer og tabeller, og efterfølgende præsenteres udvalgte af de frit formulerede besvarelser på de åbne spørgsmål (se alle besvarelser på de åbne spørgsmål i bilag 8.), som er blevet kategoriseret under det pågældende tema ud fra vores fortolkning af deres indhold. Dette er med undtagelse af det første afsnit, 8.1, hvor der kun præsenteres besvarelser fra de åbne spørgsmål. Sidst præsenteres de lukkede besvarelser opdelt efter klasse for at belyse forskelle mellem disse. Der er færre besvarelser til de åbne spørgsmål end til de lukkede, da blot 33 ud af 48 respondenter har besvaret de åbne spørgsmål. Respondenternes besvarelser angives ved P for *participant*, altså deltager, efterfulgt af et nummer fra 1-48, eksempelvis P1.

8.1 Praktisk tilrettelæggelse og udførelse af undervisningen

Som nævnt var formålet med spørgeskemaundersøgelsen at undersøge elevernes oplevelse af undervisningens fokus, dvs. det både tekstanalytisk kontekstualiserede og kritisk diskursbaserede perspektiv på det grammatiske emne modalitet, og ikke vores praktiske tilrettelæggelse og udførelse af undervisningen eller kompetencer som undervisere, og derfor har vi ikke spurgt ind til sidstnævnte aspekt i de lukkede spørgsmål. Vi anerkender dog, at

undervisningens struktur og organisation samt lærerens rolle og adfærd i undervisningen har stor indflydelse på elevernes oplevelse og læring. De åbne spørgsmåls natur og uspecificerede formulering har tilsyneladende også givet eleverne anledning til at påtale dette aspekt, da flere elever her fremhæver tilrettelæggelsen og udførelsen af undervisningen positivt eller negativt i forhold til, hvad de fandt mindst eller mest spændende og lærerigt ved forløbet. Det kan i praksis være vanskeligt at adskille undervisningens faglige indhold og den måde, hvorpå det præsenteres for eleven i undervisningen – både for eleverne selv i vurderingen af deres oplevelse af forløbet og i vores tolkning af deres besvarelser. Derfor kan og vil en fremhævelse af et af undervisningens emner eller elementer som interessant og lærerigt ofte hænge sammen med en positiv oplevelse af måden, hvorpå eleven har arbejdet med det – en sammenhæng, som kan fremgå mere eller mindre eksplicit af elevernes besvarelser. I de tilfælde hvor respondenter fremhæver deres enten positive eller negative oplevelse med et emne fra undervisningen og i samme ombæring kommenterer på den måde, det blev formidlet gennem undervisningens tilrettelæggelse og udførelse, er besvarelserne overvejende blevet kategoriseret og præsenteret i forhold til den temabaserede kategori, de omtalte undervisningsemner vedrører. Derimod er grupperingen af besvarelserne i indeværende kategori baseret på formuleringer, som enten isoleret eller med eksplicit beskrivelse af dette som begrundelse for deres oplevelse fremhæver en af undervisningens aktiviteter, arbejdsformer, praktiske tilrettelæggelse eller struktur eller vores varetagelse af rolle som undervisere. Vi vil i det følgende afsnit præsentere og kommentere på nogle af disse besvarelser:

- P22: “Jeg synes at den bedste del af undervisningen var, da vi snakkede om det fælles, fordi at jeg ikke forstod det særligt godt og ikke fik ligeså meget ud af det i grupperne.”
- P10: “Da vi var i grupper og lavede opgaver til hver vores tekst om et dyr, da man fik snakket med sin gruppe om spørgsmålene og forstod det bedre.”
- P8 “Det var mest interessant at komme ud i grupper og snakke sammen om det vi havde lavet”
- P24: “Jeg synes at den bedste del af undervisningen var når vi gennemgik det vi havde lavet forinden.”
- P25: “Jeg synes, det var mest spændende da vi snakkede om det på klassen, eftersom det ikke altid blev forklaret ordentligt.”
- P38: “jeg syntes i var rigtige gode til at spørge ind til nogle de forskellige emner og sørge for vi forstod hvad vi snakkede om.”

Flere af besvarelsene fremhæver specifikke undervisningsaktiviteter fra undervisningen, som respondenterne fandt spændende eller lærerige. Dette gælder bl.a. for P22, som, tolket ud fra formuleringen “snakkede om det fælles”, fremhæver klassesamtaler som givende og begrundes dette ved at sammenligne med arbejdet i grupper, som respondenterne tilsyneladende ikke følte skabte de rette forudsætninger for deres læring, da han eller hun ikke forstod “det”, hvad der formentlig refererer til emnet eller taskens præmis, og måske derfor ikke oplevede at få så stort et læringsudbytte: “ikke fik ligeså meget ud af det i grupperne”. P24 synes også at have haft en positiv oplevelse med de fælles opsamlings på klassen, hvad vi tolker ud fra den lidt uklare formulering “når vi gennemgik det vi havde lavet forinden”, som formentlig refererer til den fælles, lærerstyret gennemgang af resultaterne af elevernes gruppearbejde, dog uden en nærmere uddybning. Omvendt fremhæver P8 og P10 gruppearbejdet som det, de fandt mest interessant og lærerigt. Hvor det ved P8 er uklart, hvilken specifik gruppe-baseret undervisningsaktivitet vedkommende omtaler, fremhæver P10 sparringen med de øvrige gruppemedlemmer i forbindelse med analysespørgsmålene til mini-narrativerne som fremmende for forståelsen. P25 fremhæver ligeledes klasseopsamlingerne som “spændende”, men begrundes dog dette med, at “det ikke altid blev forklaret ordentligt”, hvilket muligvis skal forstås som omhandlende den indledende, lærerstyret præsentation af et diskussionsemne eller før-task-præsentationen af begrebernes kendetegn og forbindelse til hinanden samt til taskens præmis, som tilsyneladende har

fremstået mere klart for eleven ved den efterfølgende opsamling på klassen. Dermed kan dette altså forstås som en negativ fremhævelse af vores udførelse af undervisningen, som også nogle af de følgende besvarelser indeholder. Vores adfærd som undervisere fremhæves dog også positivt af P38, som giver udtryk for, at vores interaktion med eleverne fremmede forståelsen for undervisningens emner.

Et par af respondenterne udtrykker sig i besvarelserne til spørgsmål 16 negativt om udførelsen og tilrettelæggelsen af undervisningen på trods af, at spørgsmålet søger et svar på, hvad respondenterne fandt *mest* interessant og lærerigt. Dette synes enten at skyldes, at der, udover denne pointe, også indgår fremhævelsen af et af undervisningens emner som mest interessant og lærerigt, eller fordi respondenterne af ukendte årsager har valgt at udtrykke sig overvejende negativt i sin besvarelse til dette spørgsmål. Dette gælder for disse besvarelser:

- P40: “Jeg fandt det mest interessant at lære om modalverber, da det andet var lidt svært og presset presset med tid. Plus det hele blev lidt svært at forstå, fordi det var meget på engelsk”
- P16: “jeg har ikke forstået hvad det er vi har haft om jeg synes det har været meget rodet måden undervisningen har været bygget op på. jeg synes også at vi har haft for lidt baggrundsviden inden at vi begyndte at koble det til nogle tekster så alt i alt synes jeg at niveauet er sat for højt”

Udover at fremhæve det “at lære om modalverber” som mest interessant og lærerigt, udtrykker P40 en negativ oplevelse med den praktiske tilrettelæggelse og udførelsen af undervisningen i form af, at denne var “presset med tid” og “meget på engelsk”. P16 beskriver i sin besvarelse undervisningens opbygning som “rodet” og nævner, at vedkommende ikke forstod undervisningens overordnede emne og formål: “hvad vi har haft om”. Respondenten fremhæver desuden manglende “baggrundsviden”, måske i form af indledende instruktion før arbejdet med at analysere mini-narrativerne, hvad der formentlig menes med formuleringen “at koble det til nogle tekster”, og præsenterer tilsyneladende dette som begrundelse for vurderingen af det faglige niveau som værende “for højt”.

Besvarelserne til spørgsmål 17, der på repræsentativ og tydelig vis fremhæver vores tilrettelæggelse og udførelse af undervisningen som værende det mindst lærerige og interessante ved forløbet, lyder som følger:

- P10: “Da de snakkede i lang tid ud fra powerpointet, da man hurtigt kan miste koncentrationen”
- P15: “Gruppearbejde, da det var meget forvirrende at finde rung i hvad det vsar vi skulle”
- P21: “Jeg fandt det mindst interessant når vi skulle ud i grupperne og diskutere, hvad vi fandt frem til, fordi der ikke var nogen powerpoint tilgængelig, som kunne gå tilbage og kigge i. Desuden kunne vi ikke huske alle spørgsmålene, da der ofte kom 3-4 stykker i streg, hvilket er svært at kunne huske uden at kunne genlæse dem.”
- P40: “den sidste del, da det kun var snakke spørgsmål og vi havde svært ved spørgsmålene, da vi ikke følte begrebet var blevet forklaret ordenligt”
- P17: “Jeg synes at gennemgangen af modalverberne i forbindelse med mini-narrativerne, var mindst lærerig. Vi havde ikke den bedste fordudsætning for at lave opgaverne, da jeg ikke synes at vi gennemgik modalverber helt godt nok.”
- P13: “Jeg synes nogle gange at det var svært at forstå direkte, hvilke spørgsmål vi skulle svare på. Nogle gange ville det have hjulpet at det var lidt mere enkelt at gå til. Da det kan være meget svært at undervise på den her måde online. Det kunne bedre have gået fysisk sammen. Vi fik måske også lidt for lidt teori til at gå i gang med det her, da jeg synes det tit blev meget indviklet og forvirrende”

En del af respondenterne fremhæver specifikke undervisningsaktiviteter eller arbejdsformer, som den del af undervisningen, de fandt mindst interessant og lærerig. Det gælder bl.a. for P10 og P15, hvoraf den første fandt det svært at bevare koncentrationen i, hvad der, ud fra formuleringen “snakkede i lang tid ud fra powerpointet”, synes at referere til de lærerstyrede dele af forløbet. P15 fremhæver gruppearbejdet, men synes at begrunde sin negative oplevelse med ikke at have haft de tilstrækkelige forudsætninger, i form af forståelse for den gruppebaserede opgavens grundlag, for at deltage i gruppearbejdet omkring tasken frem for arbejdsformen i sig selv. Flere af de andre respondenter fremhæver ligeledes dette aspekt – manglende forståelse for det teoretiske grundlag samt taskens præmis og formål – og knytter det i nogle tilfælde til manglende eller uklar præsentation af dette forud for det elevstyrede arbejde med tasken. Dette gælder for respondenterne P40 og P17, der begge fremhæver forskellige aktiviteter fra undervisningen, men med den fælles begrundelse, at de oplevede vores forklaringer eller instrukser som manglende, mangelfulde eller forvirrende. Udover at give udtryk for, at vedkommende fandt det for “indviklet og forvirrende” at påbegynde

besvarelsen af arbejdsspørgsmål, tilskrevet manglende præsentation af teori og klare instrukser, udtrykker P13 også en fornemmelse for online-formatet som uhensigtsmæssigt for undervisningen. P21 udtrykker, ligesom flere andre respondenter, frustration over elementer, i dette tilfælde undervisningsmaterialets utilgængelighed, som havde at gøre med den tekniske udførelse af undervisningen gennem platformen Teams. Dette blev tilsyneladende yderligere kompliceret af den stramme tidsramme, som pointeret af P9.

8.2 Dokumentaren *Our Planet* og mini-narrativerne som undervisningsmateriale

Det følgende afsnit præsenterer respondenternes besvarelser på de, både lukkede og åbne, spørgsmål fra spørgeskemaet, som omhandler elevernes oplevelse af dokumentaren *Our Planet* og de udvalgte mini-narrativer, der indgik i undervisningsforløbet som materiale til analyse og diskussion. Dette undersøger vi som nævnt med det formål at afklare, hvorvidt eleverne fandt undervisningsmaterialet, som danner grundlag for hele undervisningen, interessant og niveaumæssigt passende, da disse faktorer kan have indflydelse på elevernes indlæring.

8.2.1 Besvarelser til lukkede spørgsmål

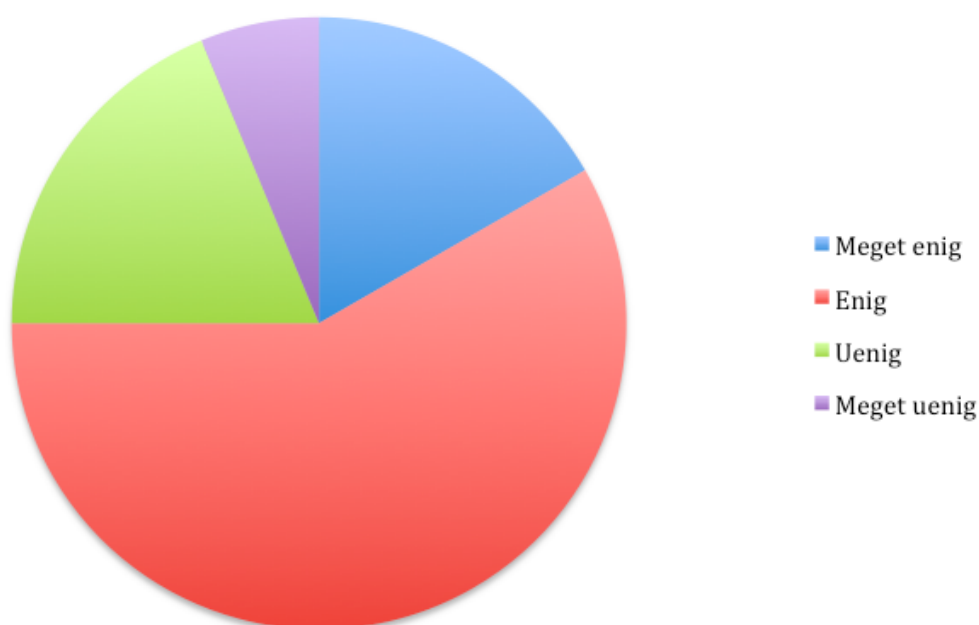
Spørgeskemaundersøgelsens første spørgsmål omhandler, hvorvidt deltagerne fandt det spændende at arbejde med naturdokumentaren *Our Planet* som materiale i undervisningen. Dette spørgsmål søger altså at afklare, i hvor høj grad eleverne fandt det motiverende at arbejde med dokumentaren. Det samlede resultat af besvarelserne kan aflæses af følgende tabel og cirkeldiagram:

Spørgsmål 1: Jeg fandt det spændende at arbejde med naturdokumentaren Our Planet som materiale

Svarmuligheder:	Antal:	%
Meget enig	8	16,7%
Enig	28	58,3%
Uenig	9	18,8%
Meget uenig	3	6,3%

Tabel 1. Fordeling af besvarelsenerne til spørgsmål 1.

N = 48



Figur 1. Fordeling af besvarelsenerne til spørgsmål 1.

Tilbagemeldingerne på brugen af *Our Planet* som undervisningsmateriale er overvejende positive, da 36 ud af 48 respondenter, eller 75%, erklærer sig enten enige (28 respondenter eller 58,3%) eller meget enige (8 respondenter eller 16,7%) i spørgsmålets udsagn. Dette efterlader 9 respondenter (18,8%), der erklærer sig uenige i, at det var spændende at arbejde med *Our Planet* og 3 (6,3%), der er meget uenige. Vi udleder altså heraf, at langt størstedelen af respondenterne fandt det interessant og derfor motiverende at arbejde med *Our Planet* som undervisningsforløbets materiale.

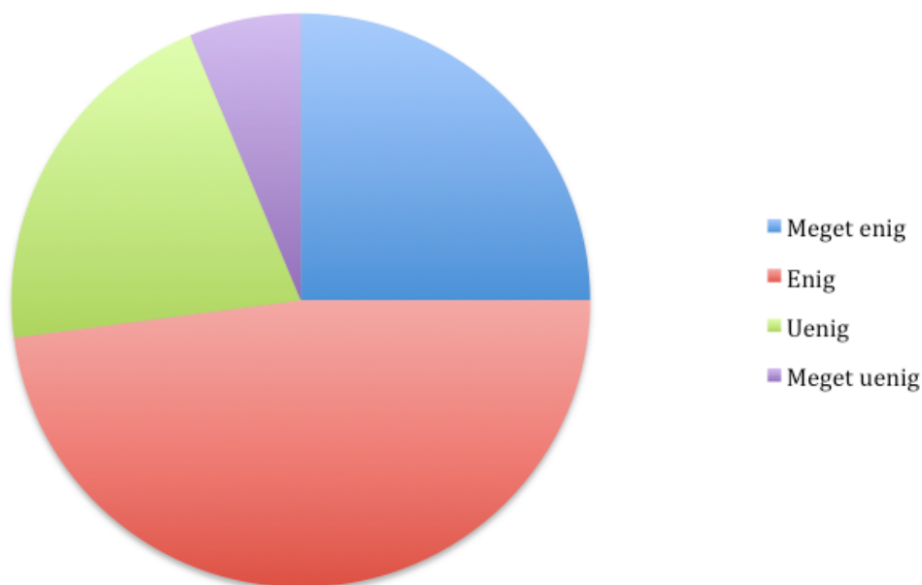
Spørgsmål 5 beder respondenterne vurdere sværhedsgraden af at læse og forstå mini-narrativerne fra *Our Planet*. Altså skal dette spørgsmål afdække elevernes oplevelse med at udlede selve det semantiske indhold af disse tekster, da denne kan have haft indflydelse på elevernes evne til efterfølgende at analysere og diskutere teksternes indhold. Besvarelsernes fordeling ses herunder:

Spørgsmål 5: Jeg oplevede, at det var nemt at læse og forstå de udleverede mini-narrativer fra *Our Planet*

Svarmuligheder:	N	%
Meget enig	12	25%
Enig	23	23%
Uenig	10	20,8%
Meget uenig	3	6,3%

Tabel 5. Fordeling af besvarelserne til spørgsmål 5.

$N = 48$



Figur 5. Besvarelserne til spørgsmål 5.

Som det fremgår, erklærer 25 ud af 48 respondenter, altså 72,9%, sig enige (23) eller meget enige (12) i, at det var nemt at læse og forstå mini-narrativerne. 10 erklærer sig uenige, og 3 erklærer sig meget uenige, hvilket samlet svarer til 27,1% procent af respondenterne. Altså fandt størstedelen af klassen indholdet af narrativernes sværhedsgrad passende til deres

læsefærdighed, men nogle elever fandt det også svært eller meget svært at læse og forstå teksterne. Vi tilknyttede ikke et vidensspørgsmål til elevernes forståelse af teksternes semantiske indhold, da dette ikke udgør en del af det læringsudbytte, vi er interesserede i at undersøge, men vi anskuer forståelsen for mini-narrativernes sproglige indhold som en afgørende betingelse for at kunne foretage analysen af modalitet og synsvinkel og dermed opnå det tiltænkte læringsudbytte.

8.2.2 Besvarelser til de åbne spørgsmål

Som det fremgik i besvarelserne til de lukkede spørgsmål, virkede eleverne overvejende positivt stemte over for *Our Planet* og mini-narrativerne – både i forhold til deres motivation for at arbejde med disse autentiske tekster og overensstemmelsen mellem indholdet og elevernes læsefærdigheder. Flere fremhæver også dette som det mest interessante og lærerige ved undervisningen i besvarelserne til det åbne spørgsmål 16, eksempelvis:

- P48: “I think it was very interesting watching a documentary that I have never seen before”
- P44: “(...) Our planet var også en perfekt, fordi den er meget spændende (...)”
- P18: “At vi arbejdede med fortællinger i stedet for fakta og bøger”
- P15: “Arbejdet med korte tekster og grundlæggende principper”
- P11: “Da vi i første lektion så video, og snakkede om det”

P44 og P48 finder det angiveligt, vurderet ud fra ordvalget “interesting” og “spændende” [*sic*], motiverende at arbejde med materialet, og P48 synes at basere dette på den oplevelse af afveksling, som inklusionen af materialet har bibragt: “that I have never seen before”. Det samme gør P18, som sammenligner materialet med en mere traditionel form for undervisningsmateriale: “fakta og bøger”. Det er uklart, om P18, P15 og P11 er positivt stemte overfor, enten det visuelle eller skriftlige, materiale ud fra en oplevelse af arbejdet med det som øgende for deres motivation eller læringsudbytte.

Fire elever fremhæver dog også undervisningsmaterialet i spørgsmål 17 som det, de fandt mindst interessant og lærerigt ved undervisningen:

- P14: “Jeg synes det var de små tekster vi skulle læse for dem forstod jeg ikke så meget af, og kunne ikke se meningen med dem”
- P11: “Den sidste del med tekster. Det var svært og nyt...”
- P9: “At læse teksten, det var lidt kedeligt og at finde de verber var ik så fed”
- P8: “det var ikke så interessant at se udsendelsen de første gang, det var mere interessant at læse”

Som ventet tyder første kommentar på, at eleven ikke har opnået en forståelse for den øvrige undervisning grundet problemer med at læse og forstå mini-narrativerne, da eleven, til trods for, at disse dannede grundlag for undervisningens fundamentale analyser og diskussioner, ikke kunne se meningen med, at teksterne indgik i undervisningen. Denne elevs vurdering af, at kompleksiteten var for høj, synes altså at rette sig mod teksternes sproglige indhold frem for af de emner, der blev formidlet i undervisningen. De to andre nævner “tekster” eller “teksten”, hvilket også kan referere til lektien om antropomorfisme, men da P11 nævner “tekster” i flertal og P9 nævner “teksten” i forbindelse med identificering af modalverber, refereres der højst sandsynligt til mini-narrativerne. P11 synes at basere sin vurdering på materialets anderledeshed og sværhedsgrad: “nyt og svært”, og P9, vurderet ud fra ordvalget “kedeligt”, på dets manglende forudsætninger for at motivere vedkommende. Sidste respondent af de ovennævnte udtrykker ikke som sådan utilfredshed med materialet i sin helhed, men giver nærmere udtryk for sin præference, også baseret på motivation, for at læse mini-narrativerne frem for at se uddrag af dokumentaren.

8.2.3 Forskelle i klassernes besvarelser

Undervisningsforløbene blev, som gennemgået i afsnit 6.5, ændret mellem de to klasser, og vi har derfor fundet det relevant at undersøge, hvordan besvarelserne i de to klasser fordeler sig for at afdække eventuelle markante forskelle i besvarelserne fra klasse til klasse. Der ses en forskel mellem klasserne vedrørende elevernes oplevelser af undervisningsmaterialet, som det fremgår i de følgende tabeller:

Spørgsmål 1. Jeg fandt det spændende at arbejde med naturdokumentaren Our Planet som materiale

1.y	N	%
Meget enig	2	7,7%
Enig	15	57,7%
Uenig	8	30,8%
Meget uenig	1	3,8%

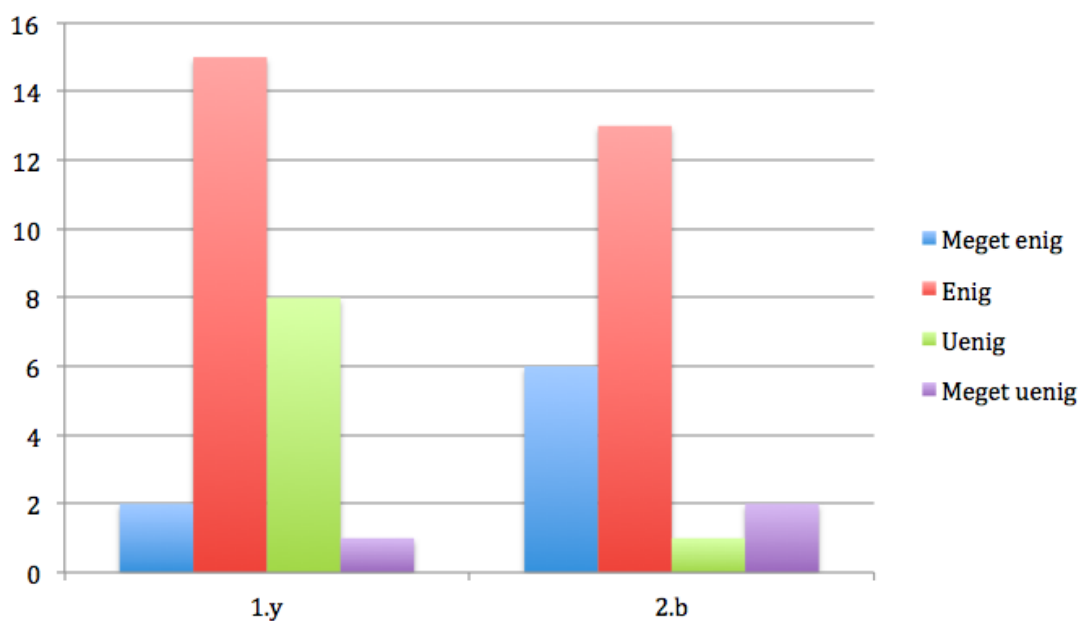
Tabel 1a. Besvarelser til spørgsmål 1 fra 1.y.

$N = 26$

2.b	N	%
Meget enig	6	27,3%
Enig	13	59,1%
Uenig	1	4,5%
Meget uenig	2	9,1%

Tabel 1b. Besvarelser til spørgsmål 1 fra 2.b.

$N = 22$



Figur 1a. Besvarelsene til spørgsmål 1 opdelt i klasserne 1.y og 2.b.

Som det fremgår af tabellerne, erklærer 65,4% af respondenterne fra 1.y sig enten enige (15 respondenter) eller meget enige (2 respondenter) i, at de fandt det spændende at arbejde med *Our Planet*, hvilket efterlader 34,6 % af klassen, der erklærer sig uenige (8 respondenter) eller meget uenige (1 respondent) i dette. I 2.b erklærer hele 86,4% af respondenterne sig enige (13 respondenter) eller meget enige (6 respondenter), altså er der blot 13,6%, der er uenige (1 respondent) eller meget uenige (2 respondenter). Dette viser, at eleverne i 2.b generelt oplevede det som mere spændende og motiverende at arbejde med *Our Planet* som undervisningsmateriale end 1.y.

Samme mønster ses i de opdeltte besvarelser på spørgsmålet om, hvordan eleverne oplevede sværhedsgraden af mini-narrativerne fra *Our Planet*, som vi brugte i forløbet:

Spørgsmål 5: Jeg oplevede, at det var nemt at læse og forstå de udleverede mini-narrativer fra Our Planet

1.y	N	%
Meget enig	7	27%
Enig	9	34,6%
Uenig	9	34,6%
Meget uenig	1	3,8%

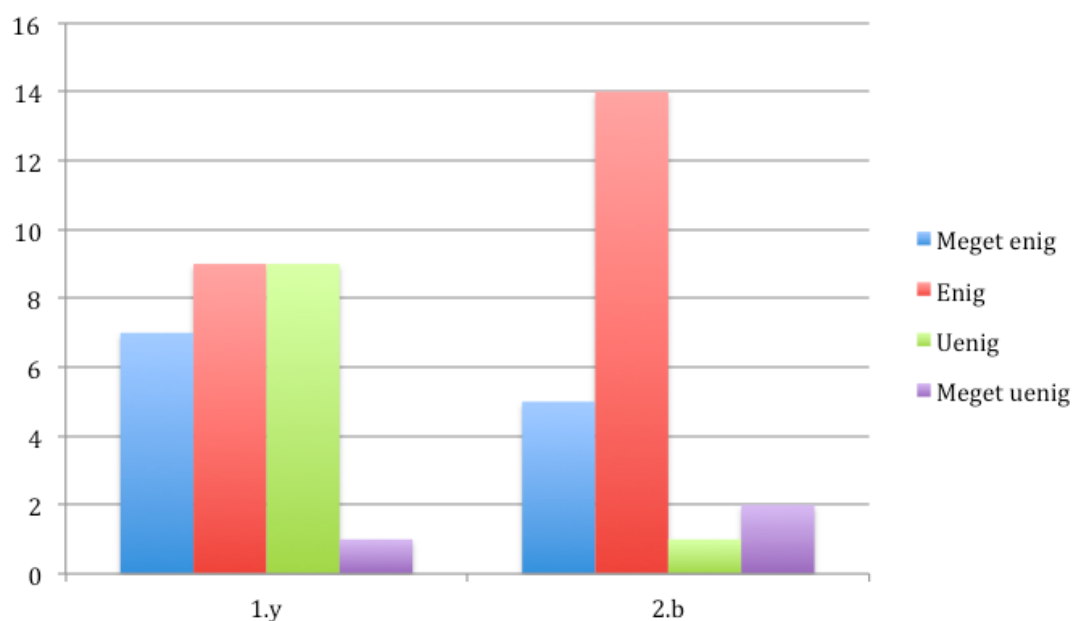
Tabel 5a. Besvarelser til spørgsmål 5 fra 1.y.

N = 26

2.b	N	%
Meget enig	5	22,7%
Enig	14	63,7%
Uenig	1	4,5%
Meget uenig	2	9,1%

Tabel 5b. Besvarelser til spørgsmål 5 fra 2.b.

N = 22



Figur 5a. Fordelingen af besvarelsenerne til spørgsmål 1 delt op i klasserne 1.y og 2.b.

I 1.y svarer 61,4% af respondenterne, at de er enige (9 respondenter) eller endda meget enige (7 respondenter) i udsagnet, dermed er 38,4% af respondenterne uenige (9 respondenter) eller meget uenige (1 respondent). Anderledes ser det ud hos 2.b, hvor 86,4% af klassens respondenter erklærer sig enige (14 respondenter) eller meget enige (5 respondenter) i udsagnet, altså erklærer blot 13,6% sig uenige (1 respondent) eller meget uenige (2 respondenter). Hvor fordelingen mellem procentdelen af elever i 1.y, der erklærer sig enige eller uenige er jævnt fordelt, overgår procentdelen af elever i 2.b, der har erklæret sig enige, langt den procentdel af elever, der har erklæret sig både uenige. Til gengæld placerer en højere del af respondenterne fra 1.y sig i yderkategorien “meget enig” end hos 2.b.

8.3 Undervisning i modalitet som grammatisk emne

Dette afsnit præsenterer resultaterne af undersøgelsen af elevernes oplevelse af arbejdet med modalitet og modalverber som grammatisk emne. Vi interesserer os for undersøge dette, fordi elevernes interesse for og oplevelse af sværhedsgraden ved arbejdet med modalitet og modalverbers kendetegn og betydning kan have en indflydelse på elevernes oplevelse af den integrerede grammatikundervisning og deres helhedsforståelse af undervisningsforløbets indhold, da dette netop tager udgangspunkt i arbejdet med modalverber som en del af tekstanalysen.

8.3.1 Besvarelser til de lukkede spørgsmål

Holdningsspørgsmål 2 omhandler, hvorvidt eleverne fandt det spændende at lære om det grammatiske emne modalitet. Besvarelsene fordeler sig således:

Spørgsmål 2: Jeg fandt det spændende at lære om det grammatiske emne modalitet

Svarmulighed:	N	%
Meget enig	2	4,2%
Enig	23	47,9%
Uenig	18	37,5%
Meget uenig	5	10,4%

Tabel 2. Fordeling af besvarelsene til spørgsmål 2.

$N = 48$



Figur 2. Fordeling af besvarelsene til spørgsmål 2.

Som det fremgår af ovenstående, fordeler besvarelsene sig nogenlunde ligeligt mellem enighed og uenighed. 25 respondenter, svarende til 52,1%, erklærer sig enten meget enige (2) eller enige (23), hvilket efterlader 23 respondenter, eller 47,9%, der er uenige (18) eller meget uenige (5) i udsagnet. Der er altså stor repræsentation inden for både en negativ og positiv oplevelse af motivation for arbejdet med modalverber.

Spørgsmål 6 omhandler, hvorvidt eleverne fandt det nemt at finde modalverber i mini-narrativerne og forstå hvilken form for modalitet, de udtrykte. Respondenternes besvarelser ses i følgende diagram og tabel:

Spørgsmål 6: Jeg oplevede, at det var nemt at finde modalverber i mini-narrativerne og forstå, hvilken form for modalitet de udtrykte

Svarmulighed	N	%
Meget enig	10	20,8%
Enig	23	47,9%
Uenig	9	18,8%
Meget uenig	6	12,5%

Tabel 6. Fordeling af besvarelserne til spørgsmål 6

N = 48



Figur 6. Fordeling af besvarelserne til spørgsmål 6.

Som det fremgår heraf, erklærer 33 ud af spørgsmålets 48 respondenter, eller 68,7%, sig enige (23 respondenter eller 47,9%) eller meget enige (10 respondenter eller 20,8%) i udsagnet, hvilket tyder på, at størstedelen vurderer, at de havde nemt ved at finde frem til

modalverberne og deres modale betydning i mini-narrativerne. 9 respondenter, eller 18,8%, erklærer sig uenige, og 6, eller 12,5%, erklærer sig meget uenige.

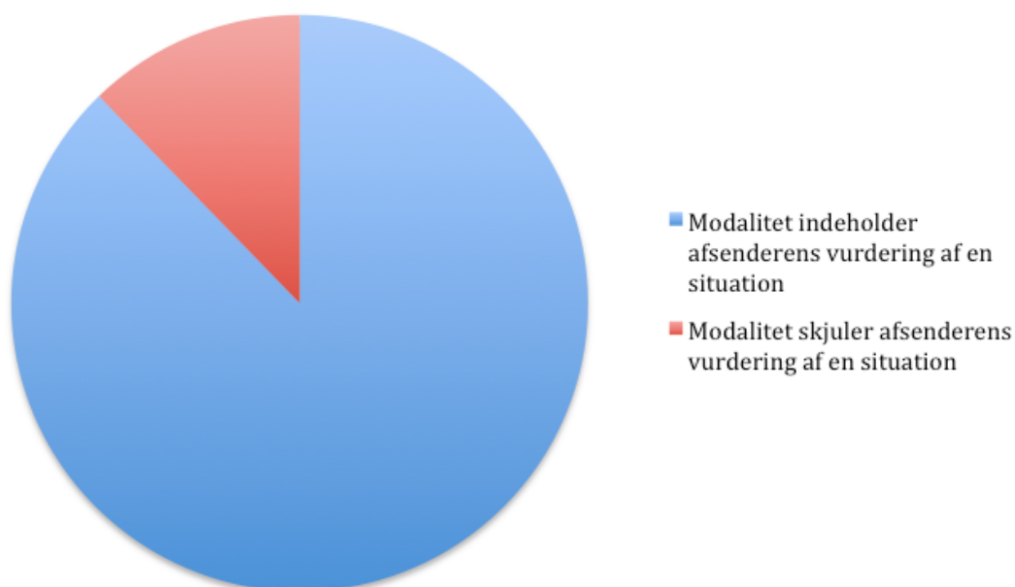
Spørgeskemaet indeholder flere vidensspørgsmål omkring modalverber og modalitet for at kontrollere, om eleverne har opnået denne vigtige fundamentale forståelse. Blandt disse er vidensspørgsmål 10, hvor respondenterne demonstrerer deres viden, eller mangel på viden, om den indlejrede vurdering i modalitet, og vidensspørgsmål 11 og 12, hvor eleverne skal analysere hvilken form for modalitet, der udtrykkes i to forskellige sætninger. Besvarelserne på spørgsmål 10 fremgår af følgende:

Spørgsmål 10: Vælg det udsagn du er enig i

Svarmulighed	N	%
Modalitet indeholder afsenderens vurdering af en situation	43	87,8%
Modalitet skjuler afsenderens vurdering af en situation	6	12,2%

Tabel 10. Fordeling af besvarelserne til spørgsmål 10. Første svarmulighed er det korrekte svar.

N = 49



Figur 10. Fordeling af besvarelser til spørgsmål 10.

Spørgsmålet har 47 respondenter, altså har en enkelt undladt at svare på spørgsmålet. Når det fremgår af tabellen, at der er afgivet 49 svar, skyldes dette, at to respondenter har valgt begge svarmuligheder til spørgsmålet. Da disse besvarelser ikke entydigt besvarer spørgsmålet, betragtes de som ugyldige og udelades fra undersøgelsen. Dette vil sige, at to svar er fjernet fra begge svarkategorier, hvilket efterlader os med 45 brugbare respondenter på dette spørgsmål. Altså erklærer 41 respondenter (svarende til 91%) sig enige i det første udsagn, hvilket er det korrekte, og 4 (svarende til 9%) i det sidste, hvilket er forkert. Ud fra dette kan det altså udledes, at langt størstedelen af eleverne i både 1.y og 2.b har opnået en forståelse for, at modalitet indebærer en markering af afsenderens indlejrede vurdering, hvilket vi også, eftersom det eksplicit er blevet nævnt flere gange i løbet af undervisningen, betragter som et basalt læringsudbytte.

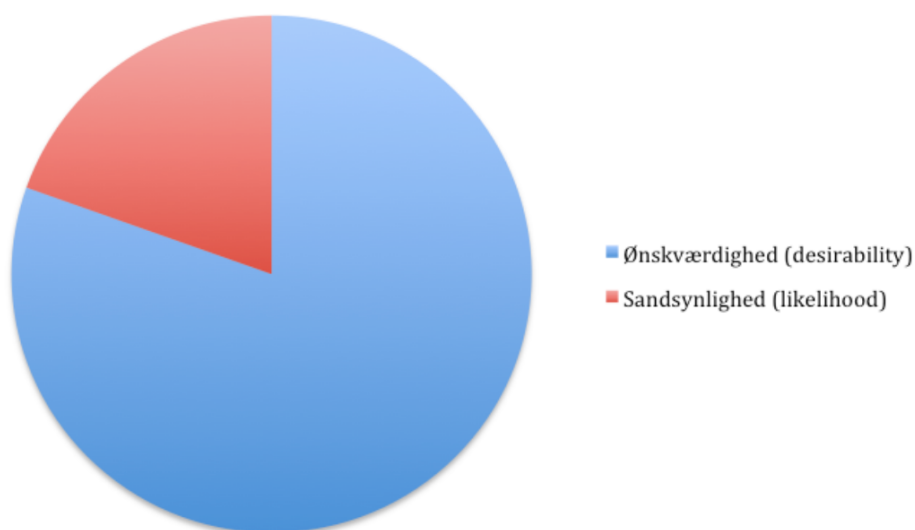
Vidensspørgsmål 11 kræver, at eleverne går mere analytisk til værks for at nå frem til det korrekte svar. Respondenterne bedes her svare på, hvilken form for modalitet (sandsynlighed/likelihood eller ønskværdighed/desirability), der udtrykkes med modalverbet “must” i sætningen “The jaguar must get close to its prey to be successful”. Det korrekte svar er “ønskværdighed (desirability)”. Svarene fordeler sig således:

Spørgsmål 11: Hvilken form for modalitet udtrykker modalverbet “must” i sætningen “The jaguar must get close to its prey to be successful”?

Svarmulighed	N	%
Ønskværdighed (desirability)	37	80,4%
Sandsynlighed (likelihood)	9	19,6%

Tabel 11. Fordeling af besvarelserne til spørgsmål 11. Første svarmulighed er det korrekte svar.

$N = 46$



Figur 11. Fordeling af besvarelser til spørgsmål 11.

Spørgsmålet har 46 respondenter i alt, altså har to undladt at svare. 37 heraf, altså 80,4%, har svaret rigtigt på spørgsmålet, og 9, altså 19,6%, har svaret forkert.

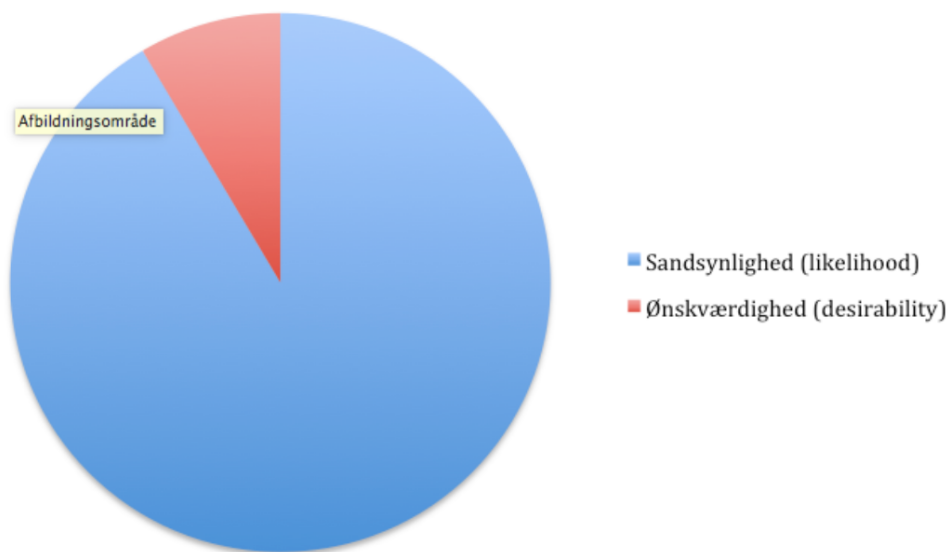
Vidensspørgsmål 12 har samme udformning, og her bedes respondenterne svare på, hvilken form for modalitet, der med modalverbet “might” udtrykkes i sætningen “Another jaguar might come and steal his prey”. Det korrekte svar er “sandsynlighed (likelihood)”. Svarene på spørgsmål 12 fremgår af følgende:

Spørgsmål 12: Hvilken form for modalitet udtrykker modalverbet might i sætningen “Another jaguar might come and steal his prey”?

Svarmulighed	N	%
Sandsynlighed (likelihood)	43	91,5%
Ønskværdighed (desirability)	4	8,5%

Tabel 12. Fordeling af besvarelser til spørgsmål 12. Øverste svarmulighed er det korrekte svar.

$N = 47$



Figur 12. Fordeling af besvarelser til spørgsmål 12.

Her har 47 ud af 48 respondenter besvaret spørgsmålet, og 43 af disse, svarende til 91,5%, svarer rigtigt. Dette efterlader 4 respondenter, svarende til 8,5%, som svarer forkert. Altså har størstedelen af eleverne svaret rigtigt på alle vidensspørgsmål omkring modalitet og modalverber i spørgeskemaet, men flere respondenter har svaret rigtigt på spørgsmål 12 end på spørgsmål 11. Dette tyder altså på, at eleverne har haft nemmere ved identificere modalverbers udtryk for sandsynlighed end for ønskværdighed.

8.3.2 Besvarelser til de åbne spørgsmål

I besvarelserne til det åbne spørgsmål 16 fremhæver flere elever emnet modalitet og modalverber som det mest interessante og lærerige ved undervisningsforløbet. Deres svar kan ses her:

- P34: “Den første dag, hvor vi fik introduktion til modalverber”.
- P19: “Jeg synes det var interessant, at lære om modalitet fordi jeg godt kan lide grammatik”.

- P14: “Tabellen med modalverberne hvor den også viste eksempler på hvad det var for nogle modalverbe og om det var possibility osv.”.
- P12: “Da vi skulle finde modalverberne i teksten, så man kunne blive ordentligt sat ind i hvad det var”.
- P9: “at læse den der tabel med alle modalverberne fordi dem kunne jeg ikke alle sammen så derfor”.

P19 begrundet sin fremhævelse af arbejdet med modalitet som mest interessant og lærerigt med en almen interesse for grammatik. P34, P14 og P9 synes at begrunde valget om at fremhæve emnet modalitet med, at denne del blev udført som formel, lærerstyret instruktion, hvor vi gennemgik grammatiske aspekter på den virtuelle tavle. P12 fremhæver identifikationen af modalverber i “teksten”, hvad vi går ud fra referer til mini-narrativerne. Desuden synes respondenterne at basere sin præference på en oplevelse af øget forståelse for betydningen af modalitet, tolket ud fra formuleringen “så man kunne blive ordentligt sat ind i hvad det var”.

Vi fik få tilbagemeldinger i det åbne spørgsmål 17, der fremhævede arbejdet med modalverber som det mindst interessante og lærerige ved forløbet. Disse ses i det følgende:

- P37: “Jeg synes det var lidt svært at lære om de modalverbs”
- P17: “Jeg synes at gennemgangen af modalverberne i forbindelse med mini-narrativerne, var mindst lærerig. Vi havde ikke den bedste fordudsætning for at lave opgaverne, da jeg ikke synes at vi gennemgik modalverber helt godt nok”
- P9: “At læse teksten, det var lidt kedeligt og at finde de verber var ik så fed”

Førstnævnte, P37, fremhæver det at lære om modalverber som svært og synes derfor at påtale, at emnet og elevens eget faglige niveau ikke stemte overens, altså befandt emnet sig ikke inden for elevens ZPD. P9 fremhæver også blandt andet arbejdet med at finde modalverberne som det mindst interessante ved undervisningen og baserer tilsyneladende, men lidt uklart, med udtrykket “ik så fed”, sin vurdering på sin manglende motivation for at lære om emnet. P17 fremhæver egentlig først den del af arbejdet med grammatik, som var integreret med analysen af modalverber i mini-narrativerne fra *Our Planet*, men nævner at dette skyldtes, at modalverberne ikke blev gennemgået godt nok i, hvad der må forstås som, den del af undervisningen, der ledte op til arbejdet med mini-narrativerne. Altså tyder det på,

at problemet først og fremmest var den formelle instruktion i modalverberne og ikke nødvendigvis den del, som fokuserede mere på integreret grammatikundervisning.

8.3.3 Forskelle i klassernes besvarelser

Der ses en stor forskel på især klassernes oplevelse med undervisningen i modalitet og modalverber og til dels også deres opnåede viden omkring emnet. Tabellerne nedenfor præsenterer fordelingen af besvarelser på spørgsmål 2, der omhandler, hvor spændende det var at lære om modalverber:

Spørgsmål 2: Jeg fandt det spændende at lære om det grammatiske emne modalitet

1.y	N	%
Meget enig	0	0%
Enig	8	30,8%
Uenig	16	61,5%
Meget uenig	2	7,7%

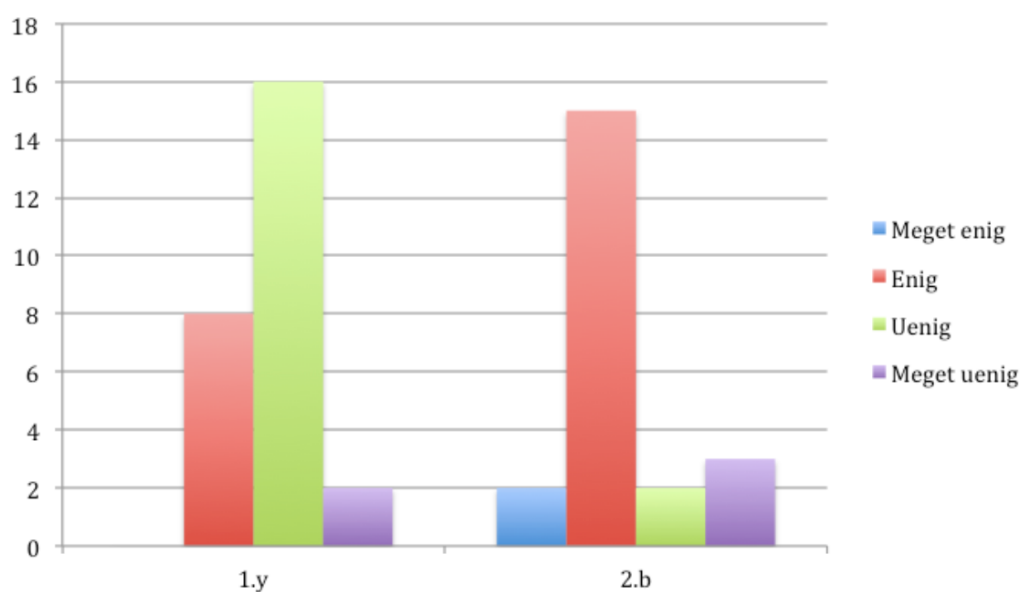
Tabel 2a. Besvarelser til spørgsmål 2 fra 1.y.

N = 26

2.b	N	%
Meget enig	2	9%
Enig	15	68,3%
Uenig	2	9%
Meget uenig	3	13,7%

Tabel 2b. Besvarelser til spørgsmål 2 fra 2.b.

N = 22



Figur 2a. Fordeling af besvarelser opdelt i klasserne 1.y og 2.b.

Som det fremgår, erklærer 30,8% procent af respondenterne fra 1.y, dvs. 8 elever, sig enige i udsagnet, og ingen har erklæret sig meget enige. Dette efterlader altså 69,2% af klassen, der erklærer sig uenige (16 respondenter) og meget uenige (2 respondenter) i, at det var spændende at lære om modalitet. Flertallet i 1.y havde altså en negativ oplevelse med at lære om det grammatiske emne modalitet. Det står dog omvendt til i besvarelserne fra 2.b, der havde en overvejende positiv oplevelse med undervisningen i modalitet. Her erklærer 77,3% af respondenterne sig enige (15 respondenter) eller meget enige (2 respondenter) i udsagnet, altså erklærer blot 22,7% af respondenterne sig uenige (2 respondenter) eller meget uenige (3 respondenter) i udsagnet.

I spørgsmål 6, der omhandler, hvor nemt eleverne fandt arbejdet med modalverber, var oplevelsen overvejende positiv hos begge klasser. Dog fordeler besvarelserne sig mere ligeligt mellem enighed og uenighed hos 1.y end hos 2.b, hvor langt de fleste besvarelser hælder mod enighed, som det fremgår af følgende tabeller:

Spørgsmål 6. Jeg oplevede, at det var nemt at finde modalverber i mini-narrativerne og forstå, hvilken form for modalitet, de udtrykte

1.y	N	%
Meget enig	5	19%
Enig	10	39%
Uenig	7	27%
Meget uenig	4	15%

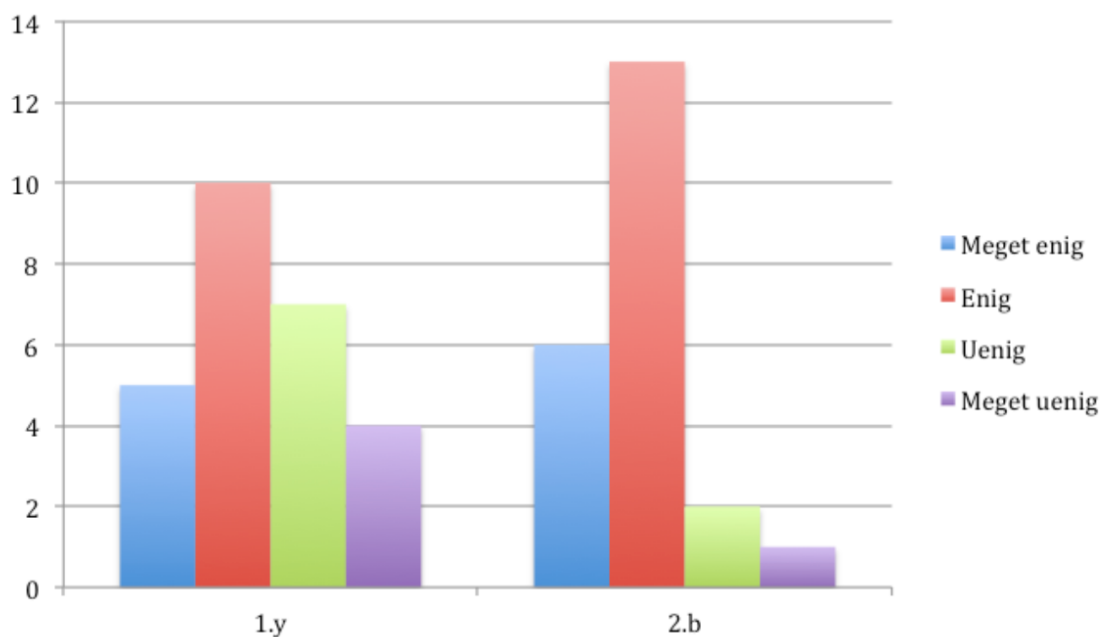
Tabel 6a. Besvarelser til spørgsmål 6 fra 1.y.

N = 26

2.b	N	%
Meget enig	6	27%
Enig	13	59%
Uenig	2	9%
Meget uenig	1	5%

Tabel 6b. Besvarelser til spørgsmål 6 fra 2.b.

N = 22



Figur 6a. Fordeling af besvarelser på spørgsmål 6 opdelt i klasserne 1.y og 2.b.

Altså erklærer lidt over halvdelen, 58%, af respondenterne fra 1.y sig enten enige (10 respondenter) eller meget enige (5 respondenter) i udsagnet, hvilket efterlader 42%, der erklærer sig enten uenige (7 respondenter) eller meget uenige (4 respondenter) heri. 2.b har tilsyneladende haft en mere positiv oplevelse af sværhedsgraden i arbejdet med emnet modalitet. Her har 86% erklæret sig enige (13 respondenter) eller meget enige (6 respondenter), og dermed har blot 14% erklæret sig uenige (2 respondenter) eller meget uenige (1 respondent) i udsagnet.

Forskellen på klasserne går igen i besvarelserne til vidensspørgsmålene om modalitet – nærmere betegnet i vidensspørgsmålene 11 og 12, da der i spørgsmål 10 ikke er nogen nævneværdig forskel i besvarelserne i de enkelte klasser. Besvarelserne på spørgsmål 10 kan ses i følgende tabeller:

Spørgsmål 10: Vælg det udsagn du er enig i.

1.y	N	%
Modalitet indeholder afsenderens vurdering af en situation	19	86,4%
Modalitet skjuler afsenderens vurdering af en situation	3	13,4%

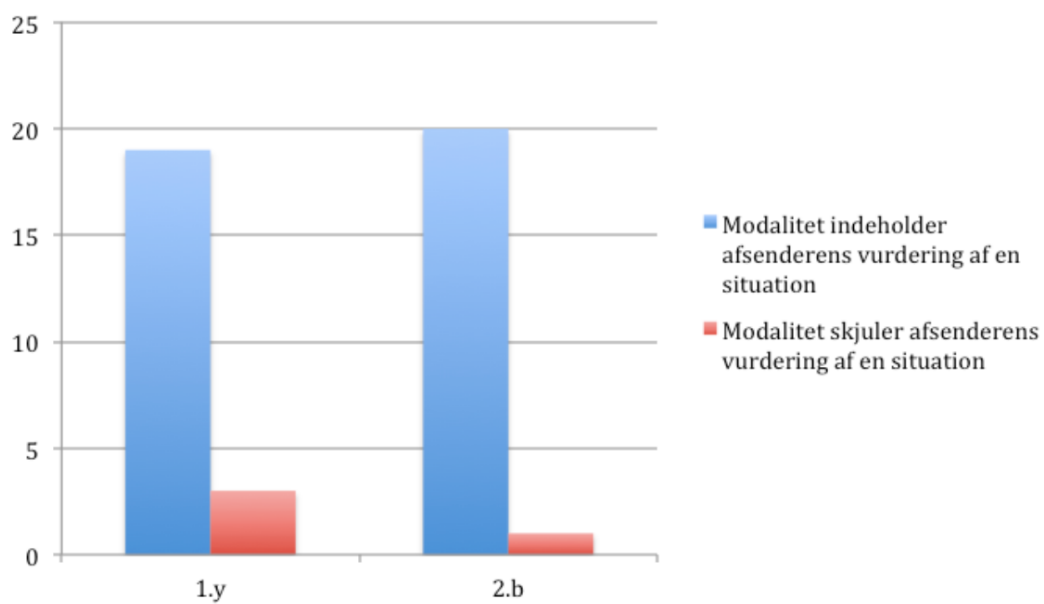
Tabel 10a. Besvarelser til spørgsmål 10 fra 1.y. Øverste svarmulighed er det korrekte svar.

N = 22

2.b	N	%
Modalitet indeholder afsenderens vurdering af en situation	20	95%
Modalitet skjuler afsenderens vurdering af en situation	1	5%

Tabel 10b. Besvarelser til spørgsmål 10 fra 2.b. Øverste svarmulighed er det korrekte svar.

N = 21



Figur 10a. Fordeling af besvarelser til spørgsmål 10 opdelt i klasserne 1.y og 2.b.

En højere procentdel af respondenterne fra 2.b udviser forståelse for, at modalitet indeholder afsenderens vurdering af en situation, hvilket vi anser for at være et essentielt læringsudbytte for undervisningsforløbet.

I besvarelsene til vidensspørgsmål 11 og 12 ses en større forskel mellem klasserne. Tabellerne med klassernes besvarelser til disse spørgsmål ser ud på følgende måde:

Spørgsmål 11: Hvilken form for modalitet udtrykker modalverbet “must” i sætningen “The jaguar must get close to its prey to be successful”?

1.y	N	%
Ønskværdighed (desirability)	24	92%
Sandsynlighed (likelihood)	2	8%

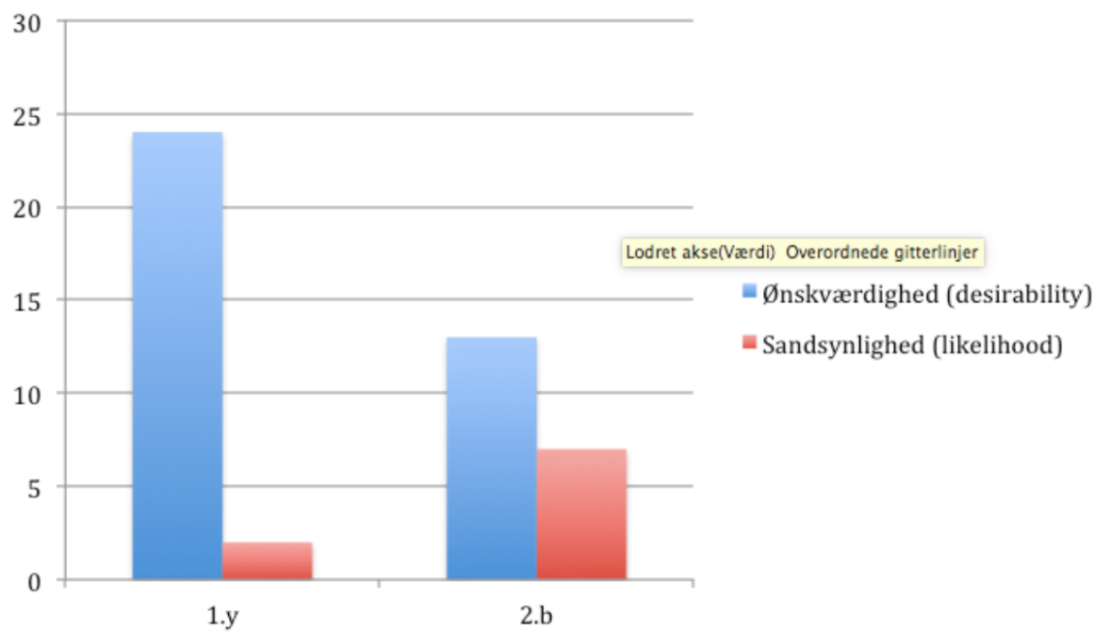
Tabel 11a. Besvarelser på spørgsmål 11 fra 1.y. Øverste svarmulighed er det korrekte svar.

N = 26

2.b	N	%
Ønskværdighed (desirability)	13	65%
Sandsynlighed (likelihood)	7	35%

Tabel 11b. Besvarelser på spørgsmål 11 fra 2.b. Øverste svarmulighed er det korrekte svar.

N = 20



Figur 11a. Fordeling af besvarelser til spørgsmål 11 opdelt i klasserne 1.y og 2.b.

Spørgsmål 12: Hvilken form for modalitet udtrykker modalverbet might i sætningen

“Another jaguar might come and steal his prey”?

1.y	N	%
Sandsynlighed (likelihood)	26	100%
Ønskværdighed (desirability)	0	0%

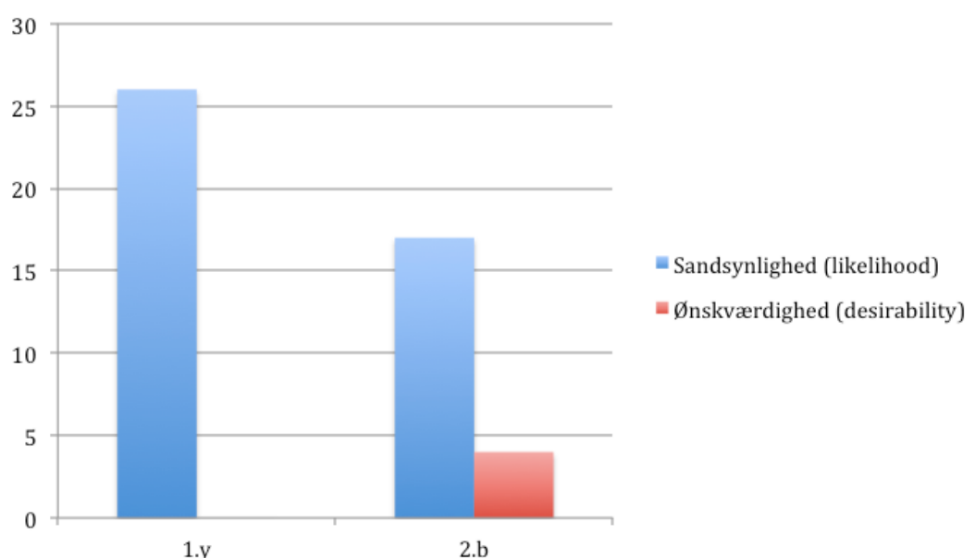
Tabel 12a. Besvarelser til spørgsmål 12 fra 1.y. Øverste svarmulighed er det korrekte svar.

N = 26

2.b	N	%
Sandsynlighed (likelihood)	17	81%
Ønskværdighed (desirability)	4	19%

Tabel 12b. Besvarelser til spørgsmål 12 fra 2.b. Øverste svarmulighed er det korrekte svar.

N = 21



Figur 12a. Fordeling af besvarelser til spørgsmål 12 opdelt i klasserne 1.y og 2.b.

Som det fremgår af tabellerne svarer flertallet af begge klasser korrekt på både spørgsmål 11 og 12. Det er dog bemærkelsesværdigt, at en langt højere andel af respondenterne fra 1.y end fra 2.b svarer korrekt på spørgsmålene, og eleverne i 1.y må derfor formodes generelt at have opnået en større forståelse for modalitet og modalverbers betydning end eleverne i 2.b. Dette er interessant, da 2.b tilsyneladende i langt højere grad end 1.y har oplevet undervisningen i modalverber som spændende og med et passende sværhedsniveau. Som vi så i de forrige tabeller, fandt en stor del af eleverne fra 1.y undervisningen i modalverber uinteressant og svær.

8.4 Det litterære begreb “synsvinkel”

For at undersøge elevernes forståelse for modalitet i relation til analysen af en fortællings synsvinkel, har vi fundet det relevant også at undersøge deres grundlæggende forståelse for det litterære begreb “synsvinkel” og dets forbindelse til, og forskel fra, det relaterede begreb “fortæller”. Derfor har vi inkluderet et vidensspørgsmål om synsvinkel, hvortil den første

svarmulighed indeholder den korrekte definition på begrebet og den anden, og forkerte, i stedet definerer fortæller-begrebet. Fordelingen af de samlede besvarelser til dette spørgsmål kan ses i det følgende:

Spørgsmål 13: Hvordan kan man beskrive begrebet synsvinkel?

Spørgsmål 13	N	%
Som det perspektiv, hvorfra historiens karakterer og begivenheder ses (dvs. opleves og mærkes)	31	66%
Som den personliggjorte eller ikke-personliggjorte 'stemme', som formidler (dvs. beretter om) historiens karakterer og begivenheder	16	34%

Tabel 13. Besvarelser til spørgsmål 13. Øverste svarmulighed er den korrekte.

N = 47



Figur 13. Fordeling af besvarelser til spørgsmål 13.

31 respondenter, altså 66%, svarer rigtigt, og 16 respondenter, altså 34%, svarer forkert, og har altså forvekslet synsvinkel med fortæller.

8.4.1. Forskelle i klassernes besvarelser

Spørgsmål 13. Hvordan kan man beskrive begrebet “synsvinkel”?

1.y	N	%
Som det perspektiv, hvorfra historiens karakterer og begivenheder ses (dvs. opleves og mærkes)	18	69,2%
Som den personliggjorte eller ikke-personliggjorte ‘stemme’, som formidler (dvs. beretter om) historiens karakterer og begivenheder	8	30,8%

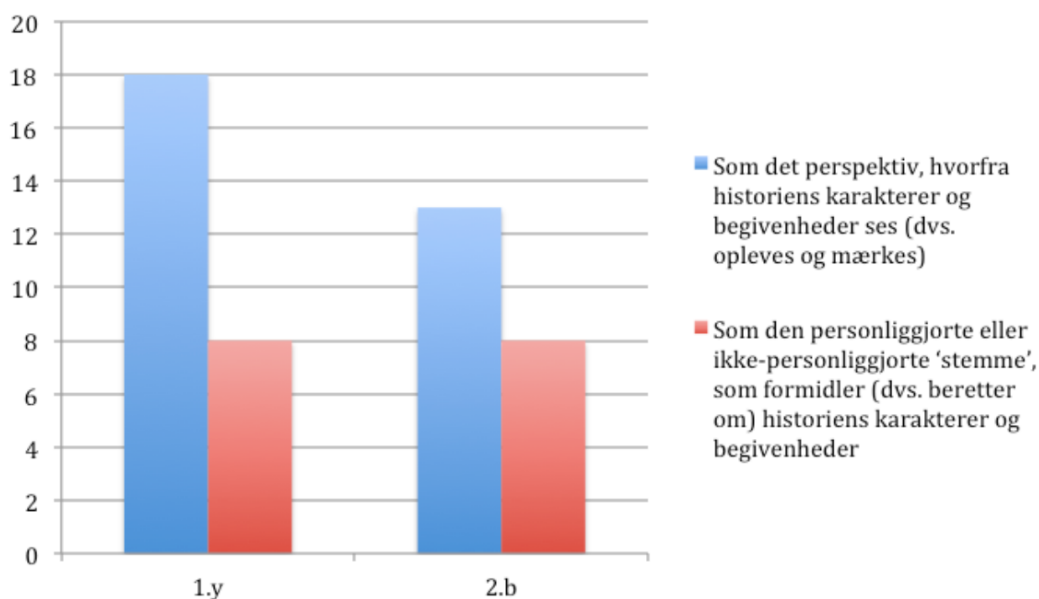
Tabel 13a. Besvarelser til spørgsmål 13 fra 1.y. Øverste svarmulighed er det korrekte svar.

$N = 26$

2.b	N	%
Som det perspektiv, hvorfra historiens karakterer og begivenheder ses (dvs. opleves og mærkes)	13	61,9%
Som den personliggjorte eller ikke-personliggjorte ‘stemme’, som formidler (dvs. beretter om) historiens karakterer og begivenheder	8	38,1%

Tabel 13b. Besvarelser til spørgsmål 13 fra 2.b. Øverste svarmulighed er det korrekte svar.

$N = 21$



Tabel 13a. Fordeling af besvarelser til spørgsmål 13 opdelt i klasserne 1.y og 2.b.

Som det fremgår af tabellerne og diagrammet, er der altså ikke stor forskel på klassernes forståelse for begrebet synsvinkel, og begge klasser har overvejende svaret korrekt. Dog har en større procentdel af respondenterne fra 1.y tilsyneladende opnået en forståelse for betydningen af begrebet.

8.5 Grammatikundervisning i modalitet integreret i stilistisk og narratologisk analyse af synsvinkel

I det følgende afsnit præsenteres elevernes oplevelse af at arbejde med modalitet, primært repræsenteret ved modalverber, integreret med identifikationen af synsvinkel i de udleverede mini-narrativer. Da dette er et centralt fokus for specialet, er vi interesserede i at undersøge, hvorvidt eleverne fandt denne form for grammatikundervisning motiverende, niveaumæssigt passende og har opnået det ønskede læringsudbytte.

8.5.1 Besvarelser til lukkede spørgsmål

Når vi ser på spørgsmål 3, der afsøger elevernes oplevelse af, hvor spændende det var at arbejde med modalverber i forbindelse med analysen af fortæller og synsvinkel i *Our Planet*. Besvarelserne fordeler sig således:

Spørgsmål 3. Jeg fandt det spændende at lære om modalverber i forbindelse med emnerne fortæller og synsvinkel i naturdokumentaren Our Planet

Svarmulighed	N	%
Meget enig	7	14,6%
Enig	23	47,9%
Uenig	15	31,3%
Meget uenig	3	6,3%

Tabel 3. Fordelingen af elevernes besvarelser på spørgeskemaet spørgsmål 3.

N = 48



Figur 3. Fordeling af besvarelser til spørgsmål 3.

Som det fremgår af tabellen, har 30 ud af 48 elever, eller 62,5%, erklæret sig enten enige (23) eller meget enige (7) i, at de fandt det spændende at lære om modalverber i forbindelse med analysen af fortæller og synsvinkel i *Our Planet*. Dette efterlader dog stadig 18 deltagere, eller 37,5 %, der har erklæret sig uenige (15) eller meget uenige (3) i dette udsagn. Spørgsmål 7 omhandler ligeledes elevernes opfattelse af integreret grammatikundervisning i vores undervisningsforløb, og beder eleverne vurdere sværhedsgraden af arbejdet med modalverbernes forbindelse til synsvinkel i *Our Planet*. Her ses samme tendens, hvor 28 ud af 48 respondenter, altså 58,3%, erklærer sig enige (23) eller meget enige (5) i, at det var

nemt at forstå modalverbernes forbindelse til synsvinkel i *Our Planet*. 41,7% erklærer sig derimod uenige (16) eller meget uenige (4):

Spørgsmål 7. Jeg oplevede, at det var nemt at forstå modalverbernes forbindelse til synsvinkel i *Our Planet*

Svarmulighed	N	%
Meget enig	5	10,4%
Enig	23	47,9%
Uenig	16	33,3%
Meget uenig	4	8,3%

Tabel 7. Fordelingen af besvarelser på spørgsmål 7.

$N = 48$



Figur 7. Fordeling af besvarelser til spørgsmål 7.

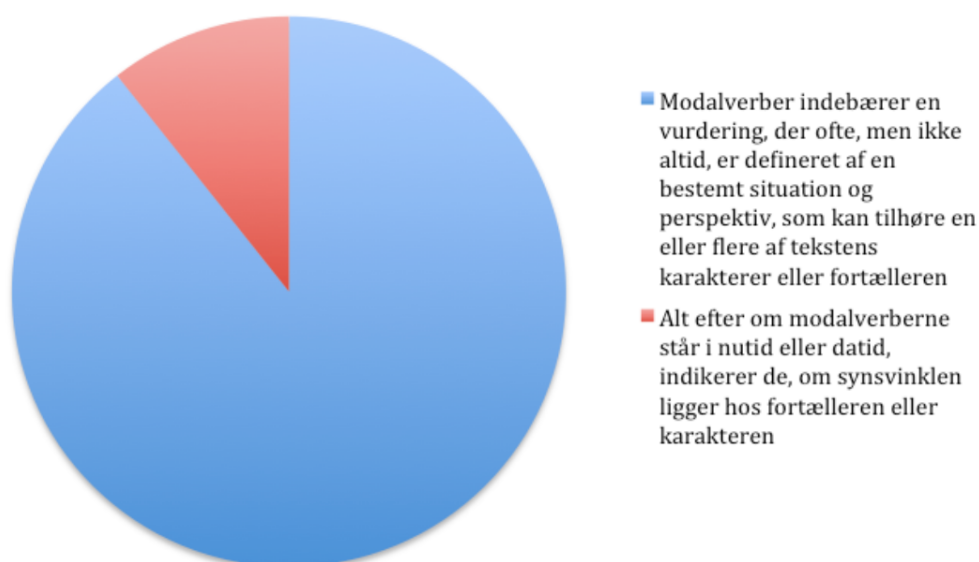
Disse spørgsmål tager udgangspunkt i elevernes holdning til sværhedsgraden af denne form for undervisning, og i spørgsmål 14, hvilket er et vidensspørgsmål, der tester elevernes viden omkring sammenhængen mellem modalverber og synsvinkel, har 42 ud af 47 elever svaret rigtigt. Dette svarer til 89,4% rigtige svar overfor 10,6 % forkerte:

Spørgsmål 14. Hvordan kan tilstedeværelsen af modalverber i sproget være med til at afsløre noget om fortællingens synsvinkel?

Svarmulighed	N	%
Modalverber indebærer en vurdering, der ofte, men ikke altid, er defineret af en bestemt situation og perspektiv, som kan tilhøre en eller flere af tekstens karakterer eller fortælleren	42	89,4%
Alt efter om modalverberne står i nutid eller datid, indikerer de, om synsvinklen ligger hos fortælleren eller karakteren	5	10,6%

Tabel 14. Besvarelser til spørgsmål 14. Øverste svarmulighed er det korrekte svar.

N = 47



Figur 14. Fordeling af besvarelser til spørgsmål 14.

Dette tyder på, at eleverne har opnået en, i hvert fald eksplicit, forståelse for modalverber og disses sammenhæng med det tekstanalytiske begreb synsvinkel.

8.5.2 Besvarelser til de åbne spørgsmål

Vi fik i de åbne besvarelser generelt god respons på den integrerede grammatikundervisning, der indgik i forløbet. Eksempler på besvarelser, der fremhæver det at lære om grammatik integreret i tekstanalyse kan ses i et følgende:

- P44: “Jeg synes at det var en sjov måde, at have grammatik på. Our planet var også en perfekt, fordi den er meget spændende. Emnet om modality, synsvinkel osv var også genial sammen med our planet”
- P44 fortsat: “meget spændende og sjovere måde at have grammatik på. Det var fedt at man diskuterede i grupper og derefter tog den på klassen”
- P42: “Jeg synes egentlig hele forløbet har været lærerigt og super fedt med en anderledes måde at lære grammatik på. Jeg kunne især godt lide lektion 2, hvor vi så på nogle film eksempler og modalverbernes virkning.”
- P35: “Jeg synes det var meget godt at koble grammatik sammen med Our Planet. Grammatik kan nemt blive rigtig tørt”
- P21: “Jeg fandt det interessant at man lærte om modalitet igennem små historier omkring forskellige dyr osv. Det gjorde undervisningen lidt mere interessant, end hvis vi bare skulle læse og snakke om det.”
- P17: “Jeg synes at gennemgangen af synsvinkler og POV i Our Planet var meget spændende, da det blev sat i lidt andet lys, i forbindelse med dokumentaren”

P44s besvarelse til spørgsmål 17 indgår ovenfor, da denne også her beskriver det, hun/han fandt mest, og ikke mindst, interessant og lærerigt. De fleste af respondenterne begrundes, bedømt ud fra formuleringer med ordene “sjov” (P44), “spændende” (P17) og “interessant” (P21), tilsyneladende deres positive indstilling med en oplevelse af at være motiverede for denne form for afvekslende og “anderledes” (P42) grammatikundervisning, som de muligvis har fundet mindre “tørt” (P35) end traditionel grammatikundervisning og mere meningsfuldt i og med, at det blev udført i en autentisk kontekst: “det blev sat i lidt andet lys, i forbindelse med dokumentaren” (P17). Der er dog også to eksempler på besvarelser, der fremhæver integreret grammatikundervisning som det, de fandt mindst spændende og lærerigt i besvarelsen af det åbne spørgsmål 17:

- P26: “Opgaverne var måske en anelse malplacerede (jeg mener ikke der er noget galt ved at skille grammatik fra andre emner), og hvad jeg vil karakterisere som unødvendigt komplicerede.”
- P19: “Jeg fandt det ikke interessant, at arbejde med modalitet og “Our Planet” på samme tid da det ville have givet mere mening ikke at lave så meget på samme tid. Man ville nok lære mere, hvis det ikke blev blandet sammen”

Den første respondent, P26, synes at begrunde sin negative indstilling med opgaverne i den integrerede grammatikundervisnings kompleksitet og sværhedsgrad: “unødvendigt komplicerede” (P26), og giver udtryk for en præference for isoleret grammatikundervisning: “jeg mener ikke der er noget galt ved at skille grammatik fra andre emner” (P26). P19 derimod baserer tilsyneladende sin besvarelse på en oplevelse af ikke at være motiveret, tolket ud fra formuleringen “ikke interessant” (P19), for denne del af undervisningen, en oplevelse af, at aktiviteterne ikke virkede meningsfulde: “ville have givet mere mening” (P19) og af manglende læringsudbytte, baseret på en vurdering af, at hun/han ville kunne “lære mere” (P19), hvis grammatikundervisningen havde været isoleret fra analysen af synsvinkel. Sidst er der en besvarelse til spørgsmål 17 fra P5, der tilsyneladende anerkender integreret grammatikundervisning som en interessant måde at lære på, der dog ikke nødvendigvis fungerer for personen:

- P5: “Jeg synes at det var sjovt at lære på en anden måde end hvad vi har været vant til. Det er måske bare ikke den helt ideelle måde for mig”.

Her skal det dog nævnes, at “en anden måde at lære på”, end eleverne tidligere har “været vant til” kan referere til forskellige ting. At der her refereres til integreret grammatikundervisning er vores tolkning baseret på, at vi i løbet af undervisningen primært fremhævede kombinationen mellem undervisning i grammatik og tekstanalyse, som det nye element, som vores forløb, sammenlignet med det, eleverne formentlig var vant til, tilførte undervisningen.

8.5.3 Forskelle i klassernes besvarelser

Når vi sammenligner klassernes besvarelser, er der stor forskel på besvarelser på spørgsmål vedrørende, og dermed klassernes indtryk af, undervisningen i modalitet integreret i tekstanalyse:

Spørgsmål 3. Jeg fandt det spændende at lære om modalverber i forbindelse med emnerne fortæller og synsvinkel i naturdokumentaren Our Planet

1.y	N	%
Meget enig	1	3,8%
Enig	13	50%
Uenig	10	38,5%
Meget uenig	2	7,7%

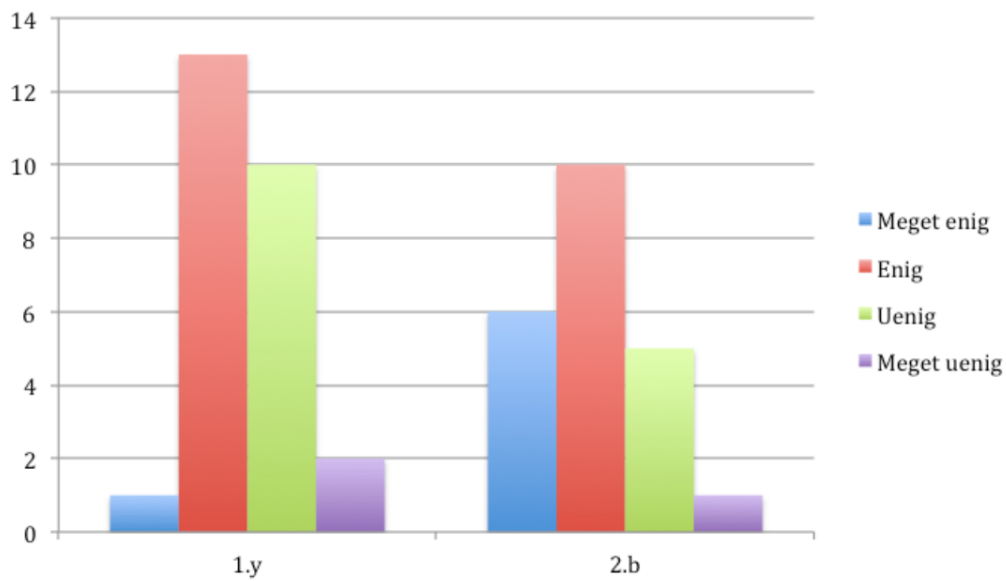
Tabel 3a. Besvarelsene til spørgeskemaets spørgsmål 3 fra 1.y.

N = 26

2.b	N	%
Meget enig	6	27,2%
Enig	10	45,5%
Uenig	5	22,8%
Meget uenig	1	4,5%

Tabel 3b. Besvarelsene til spørgeskemaets spørgsmål 3 fra 2.b.

N = 22



Figur 3a. Fordeling af besvarelser på spørgsmål 3 opdelt i klasserne 1.y og 2.b.

Spørgsmål 7. Jeg oplevede, at det var nemt at forstå modalverbernes forbindelse til synsvinkel i Our Planet

1.y	N	%
Meget enig	1	3,8%
Enig	12	46,1%
Uenig	11	42,4%
Meget uenig	2	7,7%

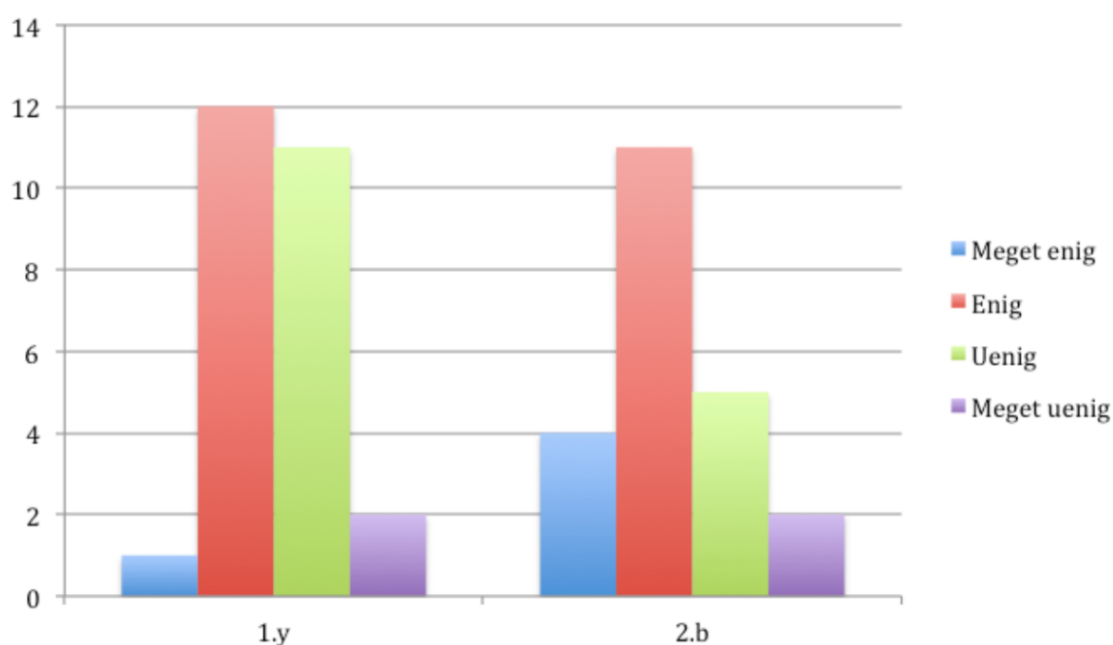
Tabel 7a. Besvarelserne til spørgeskemaets spørgsmål 7 fra 1.y.

$N = 26$

2.b	N	%
Meget enig	4	18,2%
Enig	11	50%
Uenig	5	22,8%
Meget uenig	2	9%

Tabel 7b. Besvarelserne til spørgsmål 7 fra 2.b.

N = 22



Figur 7a. Besvarelser til spørgsmål 7 opdelt i klasserne 1.y og 2.b.

Som det fremgår af ovenstående tabel over besvarelserne til spørgsmål 3 fra 1.y, erklærer 12 ud af 26 elever sig enten uenige (10) eller meget uenige (2) i, at de fandt det spændende at lære om modalverber i forbindelse med emnerne fortæller og synsvinkel i *Our Planet*. Dette er altså næsten halvdelen af de adspurgte elever (46,1%). Anderledes ser det ud med besvarelserne til spørgsmål 3 fra 2.b, hvor 6 ud af 22 elever, altså 27,2%, erklærer sig uenige (5) eller meget uenige (1) i udsagnet. Samme tendens går igen i de klassernes adskilte besvarelser til spørgsmål 7, hvor halvdelen af respondenterne fra 1.y erklærer sig uenige (11) eller meget uenige (2) i, at det var nemt at forstå modalverbernes forbindelse til synsvinkel i

materialet. Derimod svarer 31,8% i 2.b, at de er uenige (5) eller meget uenige (2). Dette tyder altså på, at 2.b havde en bedre oplevelse med integreret grammatikundervisning i vores forløb end 1.y.

Der ses ingen væsentlig forskel i klassernes besvarelser af det vidensspørgsmål (14), der tester elevernes viden om sammenhængen mellem modalitet og synsvinkel, hvilket tyder på, at begge klasser, trods forskellige oplevelser af hvorvidt dette var spændende og svært, har opnået nogenlunde samme læringsudbytte vedrørende forståelsen for denne sammenhæng. Besvarelsernes fordeling kan ses i følgende tabeller:

Spørgsmål 14. Hvordan kan tilstedeværelsen af modalverber i sproget være med til at afsløre noget om fortællingens synsvinkel?

1.y	N	%
Modalverber indebærer en vurdering der ofte, men ikke altid, er defineret af en bestemt situation og perspektiv, som kan tilhøre en eller flere af tekstens karakterer eller fortælleren	24	92,3%
Alt efter om modalverberne står i nutid eller datid, indikerer de, om synsvinklen ligger hos fortælleren eller en karakter	2	7,7%

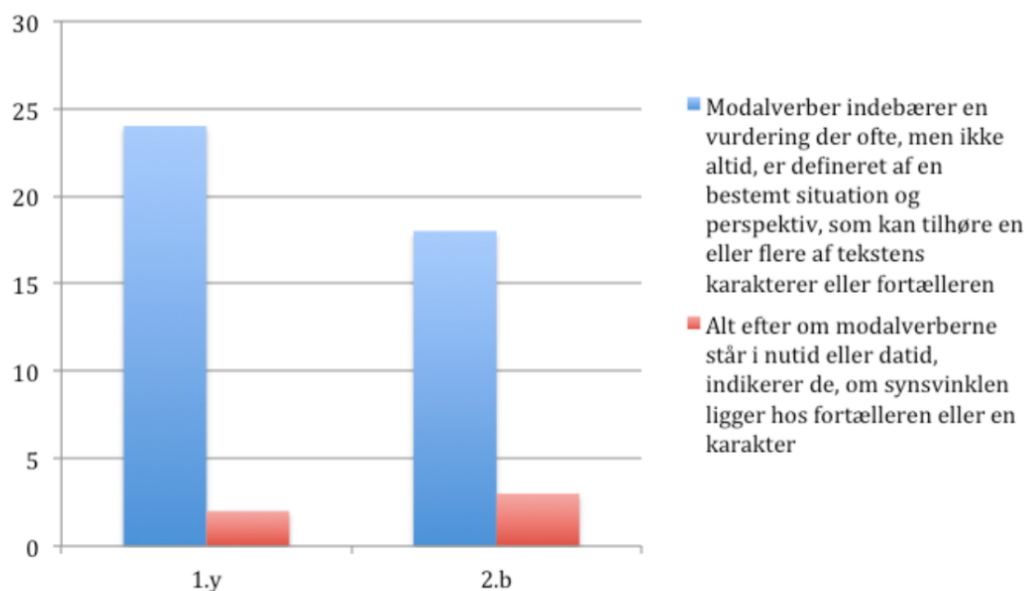
Tabel 14a. Besvarelser til spørgsmål 14 fra 1.y. Øverste svarmulighed er det korrekte svar.

N = 26

2.b	N	%
Modalverber indebærer en vurdering der ofte, men ikke altid, er defineret af en bestemt situation og perspektiv, som kan tilhøre en eller flere af tekstens karakterer eller fortælleren	18	85,7%
Alt efter om modalverberne står i nutid eller datid, indikerer de, om synsvinklen ligger hos fortælleren eller en karakter	3	14,3%

Tabel 14b. Besvarelser til spørgsmål 14 fra 2.b. Øverste svarmulighed er det korrekte svar.

N = 21



Figur 14a. Fordeling af besvarelser til spørgsmål 14 opdelt i klasserne 1.y og 2.b.

24 ud af 26 respondenter fra 1.y, svarende til 92,3%, har svaret rigtigt, og dette gælder for 18 ud af 21 respondenter, svarende til 85,7%, fra 2.b.

8.6 Sproglig repræsentation af dyr (antropomorfisme)

I det følgende afsnit præsenteres elevernes oplevelse af, hvor spændende det var at diskutere, hvordan modalitet og synsvinkel i *Our Planet* fremstiller de portrætterede dyrs bevidsthed, samt af sværhedsgraden ved at arbejde med begrebet antropomorfisme og forstå dets relevans

for diskussionen af dyrenes fremstilling. Vi inkluderede et vidensspørgsmål vedrørende definitionen af begrebet antropomorfisme, for at teste om eleverne havde opnået en forståelse for dette begrebs betydning, som udgjorde diskussionens fundament.

8.6.1 Besvarelser til de lukkede spørgsmål

Det sidste motivationsorienterede spørgsmål i spørgeskemaet omhandler, hvorvidt eleverne fandt det spændende at diskutere, hvordan modalitet og synsvinkel i *Our Planet* fremstiller dyrenes bevidsthed. Her refereres altså til den økokritiske diskussion, som udgjorde en del af forløbets tredje modul, og hvis formål var at få eleverne til at reflektere over implikationerne ved de sproglige valg vedrørende modalitet, de havde identificeret i analysen af mini-narrativerne, for vores opfattelse af dyrene i dokumentaren. Alle 48 respondenter besvarede spørgsmålet, og svarene fordelte sig således:

Spørgsmål 4: Jeg fandt det spændende at diskutere, hvordan modalitet og synsvinkel i *Our Planet* fremstiller dyrenes bevidsthed

Svarmulighed	N	%
Meget enig	8	16,7%
Enig	24	50%
Uenig	13	27,1%
Meget uenig	3	6,3%

Tabel 4. Fordelingen af besvarelser på spørgsmål 4.

N = 48



Figur 4. Fordeling af besvarelser til spørgsmål 4.

Som det fremgår af tabellen, erklærer 32 af respondenterne, svarende til 66,7%, sig enten enige (24) eller meget enige (8) i udsagnet. 16 respondenter, altså 33,4%, erklærer sig uenige (13) eller meget uenige (3) i udsagnet. Vi kan altså udlede, at størstedelen af eleverne fandt dette element af undervisningen interessant.

Både spørgsmål 8 og 9 omhandler sværhedsgraden af denne del af undervisningen. Det første, 8, søger at afdække, hvorvidt eleverne oplevede, at det var nemt at forstå, hvad antropomorfisme betyder. Der knytter sig også et vidensspørgsmål hertil, spørgsmål 15, der tester, om eleverne kender betydningen af antropomorfisme. Besvarelserne på spørgsmål 8 kan ses i følgende tabel:

Spørgsmål 8: Jeg oplevede, at det var nemt at forstå betydningen af begrebet “antropomorfisme”

Svarmulighed	N	%
Meget enig	9	18,8%
Enig	18	37,5%
Uenig	14	29,2%
Meget uenig	7	14,6%

Tabel 8. Besvarelser til spørgsmål 8.

$N = 48$



Figur 8. Fordelingen af besvarelser til spørgsmål 8.

27 respondenter, svarende til 56,3%, svarer, at de er enten enige (18 respondenter eller 37,5%) eller meget enige (9 respondenter eller 18,8%) i, at det var nemt at forstå betydningen af antropomorfisme. Dette efterlader 21 respondenter, 43,8%, der er uenige (14 respondenter eller 29,2%) eller meget uenige (7 respondenter eller 14,6%) i udsagnet. Dette afslører altså tilsyneladende en blandet vurdering blandt eleverne af dette begrebs kompleksitet. Vi kan også udlede af besvarelserne til vidensspørgsmål 15, som præsenteres nedenfor, at flere elever har haft problemer med definitionen af antropomorfisme. Dog demonstrerer en højere procentdel af respondenterne en forståelse for, hvad antropomorfisme er, end de 56,3%, der havde oplevelsen af, at de fandt det svært at opnå denne:

Spørgsmål 15: Hvad refererer begrebet “antropomorfisme” til?

Svarmulighed	N	%
Tilskrivningen af menneskelige tanker, følelser og intentioner til ikke-menneskelige dyr	33	71,7%
Favoriseringen af den menneskelige art over andre dyrearter	2	4,3%
Tilskrivningen af dyrs tanker og følelser til mennesker	11	23,9%
Troen på at mennesker er dyr	0	0%

Tabel 15. Besvarelser til spørgsmål 15. Øverste svarmulighed er det korrekte svar.

N = 44



Figur 15. Fordelingen af besvarelserne til spørgsmål 15.

Som vi kan se, svarer 33 respondenter, svarende til 71,7%, rigtigt på spørgsmålet ved at vælge den svarmulighed, som definerer antropomorfisme som “Tilskrivningen af menneskelige tanker, følelser og intentioner til ikke-menneskelige dyr”. 2 respondenter, altså 4,3%, har forstået begrebet således, at det refererer til favoriseringen af den menneskelige art over andre dyr. 11 respondenter, altså 23,9%, mener, at antropomorfisme refererer til tilskrivningen af dyrs tanker og følelser til mennesker, og ingen af respondenterne har valgt den svarmulighed, der beskriver antropomorfisme som betegnende “Troen på at mennesker er dyr”.

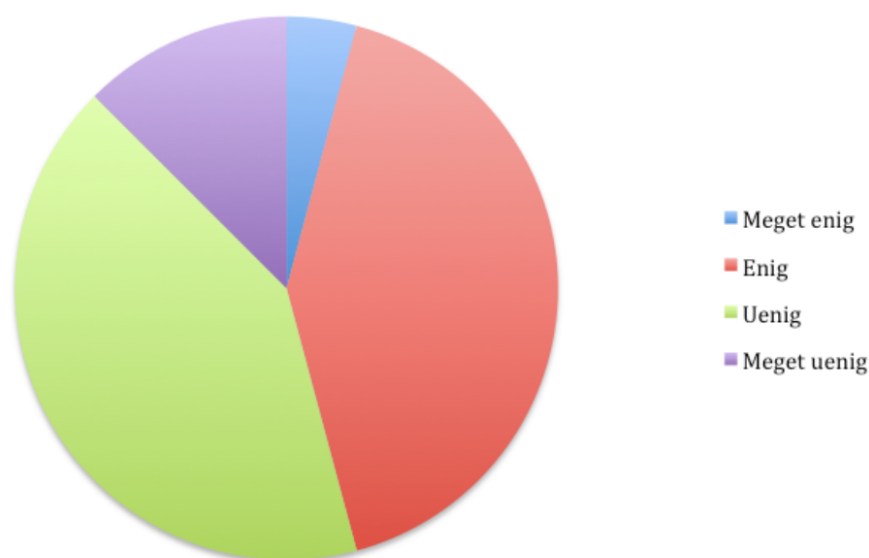
Holdningsspørgsmål 9 undersøger, hvorvidt eleverne fandt det nemt eller svært at forstå relevansen af, at koble antropomorfisme til *Our Planet*. Besvarelsene fordeler sig således:

Spørgsmål 9: Jeg oplevede, at det var nemt at forstå relevansen af at diskutere antropomorfisme i forbindelse med Our Planet

Svarmulighed	N	%
Meget enig	2	4,2%
Enig	20	41,7%
Uenig	20	41,7%
Meget uenig	6	12,5%

Tabel 9. Besvarelses til spørgsmål 9.

$N = 48$



Figur 9. Fordeling af besvarelses til spørgsmål 9.

Som det eneste sted i undersøgelsen, viser besvarelsene til dette spørgsmål, at eleverne er overvejende uenige frem for enige, da 22 ud af 48 respondenter, svarende til 45,9%, erklærer sig enige (20 respondenter eller 41,7%) eller meget enige (2 respondenter eller 4,2%) i udsagnet, hvilket efterlader 26 respondenter, altså 54,2%, der erklærer sig enten uenige (20 respondenter eller 41,7%) eller meget uenige (6 respondenter eller 12,5%). Som set i besvarelsene til spørgsmål 8, fandt en stor del af eleverne det svært at forstå betydningen af begrebet antropomorfisme, og dette kan muligvis forklare, at en stor del af eleverne også har

oplevet, at det var svært at forstå relevansen af at diskutere antropomorfisme i *Our Planet*. Det virker bemærkelsesværdigt, at et overtal af respondenterne, 32 ud af 48, har fundet det spændende at diskutere den sproglige fremstilling af dyrene i *Our Planet*, men et, omend mindre, overtal har fundet det både mindre spændende og svært at diskutere antropomorfisme i dokumentaren. Fordelingen af besvarelserne kunne muligvis tyde på, at det er selve begrebet antropomorfisme, eleverne har fundet uinteressant og svært og ikke i lige så høj grad diskussionen om fremstillingen af dyrene, som ellers tog udgangspunkt i begrebets betydning. Dette vil blive diskuteret i afsnit 9.2.

8.6.2 Besvarelser til de åbne spørgsmål

Der er ingen besvarelser fra spørgsmål 16, der fremhæver antropomorfisme eller arbejdet med fremstillingen af dyr som det mest interessante og lærerige ved undervisningen. Flere respondenter fremhæver dog antropomorfisme som det mindst interessante og lærerige ved forløbet under spørgsmål 17:

- P43: “Anthropomorphism var rimelig kedeligt. Synes dog i gjorde et godt forsøg på at gøre det mere interessant”
- P42: “Det sidste omkring Anthropomorphism fandt jeg mindst interessant. Jeg tænker det var fordi det var meget kort tids mæssigt og virkede en smule irrelevant.”
- P39: “Det om antropomorfisk, da jeg syntes det var svært at forstå”
- P24: “Jeg tror det der var mindst interessant var antropofisme”
- P22: “At snakke om antropofisme, fordi at jeg ikke forstod hvornår jeg kunne få brug for at vide det.”

P43, P42 og P24s besvarelser beror på manglende motivation, idet de nævner, at antropomorfisme var “kedeligt” (P43) og “mindst interessant” (P42) at arbejde med. P42 uddyber dog, at dette indtryk muligvis skyldes, at der var afsat for lidt tid til diskussionen om antropomorfisme, og at det derved kom til at virke irrelevant for det yderligere forløb. Dette tyder på, at eleven har fundet denne del demotiverende grundet manglende oplevelse af meningsfuldhed og sammenhæng. P38 og P22 synes også at have fundet denne del af undervisningen irrelevant. Hvor P38 primært baserer denne opfattelse på en personlig præference og ikke uddyber nærmere, synes P22s svar at være baseret på en opfattelse af viden om konceptet som irrelevant, fordi respondenteren ikke kan forestille sig, i hvilke situationer denne viden kunne være brugbar. Hvorvidt respondenteren vurderer viden og refleksion over antropomorfisme til at være unødvendig i en undervisningskontekst eller i en

ikke-skolerelateret sammenhæng fremstår uklart. P39s besvarelse omhandler sværhedsgraden af at arbejde med antropomorfisme. Det fremgår dog ikke tydeligt af besvarelsen om det som respondenterne fandt "svært at forstå", var begrebet antropomorfismes definition, præmissen for arbejdet med og diskussionen om den antropomorfiske fremstilling af dyrekaraktererne i narrativerne eller begge dele.

8.6.3 Forskelle i klassernes besvarelser

De opdelte besvarelser fra klasserne på spørgsmål 8 fordeler sig således:

Spørgsmål 8. Jeg oplevede, at det var nemt at forstå betydningen af begrebet "antropomorfisme"

1.y	N	%
Meget enig	5	19,2%
Enig	11	42,3%
Uenig	6	23%
Meget uenig	4	15,5%

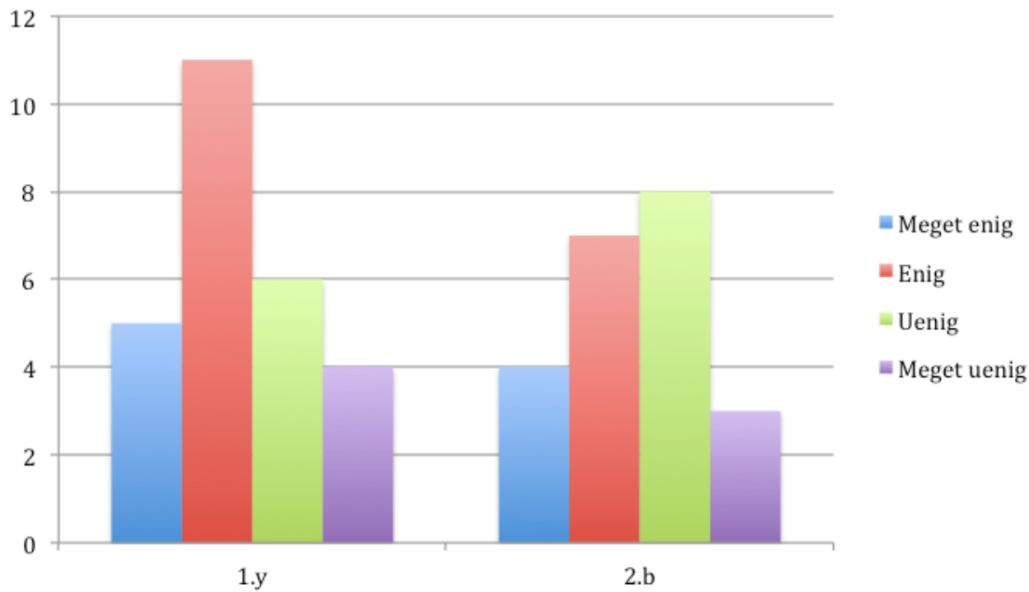
Tabel 8a. Besvarelserne til spørgsmål 8 fra 1.y.

N = 26

2.b	N	%
Meget enig	4	18,2%
Enig	7	31,9%
Uenig	8	36,3%
Meget uenig	3	13,6%

Tabel 8b. Besvarelserne til spørgsmål 8 fra 2.b.

N = 22



Figur 8a. Besvarelser til spørgsmål 8 opdelt i klasserne 1.y og 2.b.

Som vi kan se i tabellen over 1.y's besvarelser, er 61,5% af respondenter enige (11 respondenter) eller meget enige (5 respondenter), hvilket efterlader 38,5%, der er enten uenige (6 respondenter) eller meget uenige (4 respondenter) i udsagnet i spørgsmål 8. Hos 2.b fordeler besvarelsene sig således, at 50,1% af respondenterne erklærer sig enten enige (7 respondenter) eller meget enige (4 respondenter), og dermed erklærer 49,9% sig enten uenige (8 respondenter) eller meget uenige (3 respondenter) i udsagnet. Altså har 1.y tilsyneladende haft en oplevelse af i højere grad at finde begrebet "antropomorfisme" nemt at forstå.

Besvarelsene til holdningsspørgsmål 9 vedrørende, hvorvidt eleverne fandt det nemt at forstå relevansen af at diskutere antropomorfisme i forbindelse med *Our Planet* ser således ud i de to klasser:

Spørgsmål 9. Jeg oplevede, at det var nemt at forstå relevansen af at diskutere antropomorfisme i forbindelse med Our Planet

1.y	N	%
Meget enig	0	0%
Enig	11	42,3%
Uenig	13	50%
Meget uenig	2	7,7%

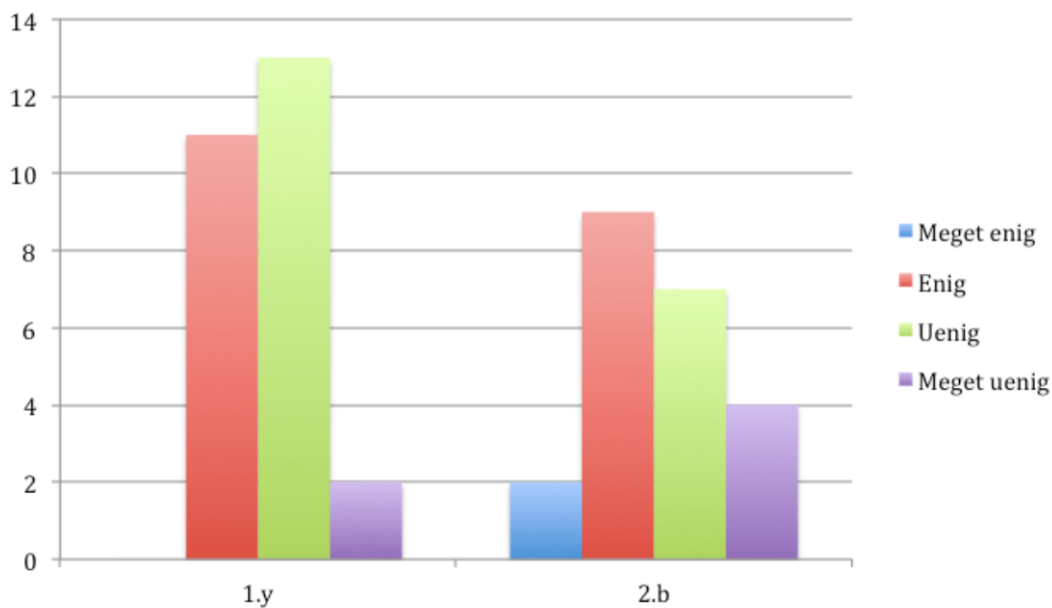
Tabel 9a. Besvarelserne til spørgeskemaets spørgsmål 8 fra 1.y.

N = 26

2.b	N	%
Meget enig	2	9%
Enig	9	40,9%
Uenig	7	31,9%
Meget uenig	4	18,2%

Tabel 9b. Besvarelserne til spørgeskemaets spørgsmål 8 fra 1.y.

N = 22



Figur 9a. Besvarelser til spørgsmål 9 opdelt i klasserne 1.y og 2.b.

Omtrent samme procentdel af hver klasse (42,3% fra 1.y og 40,9% fra 2.b) erklærer sig enige i udsagnet, og en højere procentdel i 1.y (50%) erklærer sig uenige end i 2.b (31,9%). Der ses dog en forskel mellem klasserne i deres valg af yderkategorierne “meget enig” og “meget uenig”, hvor ingen af respondenterne fra 1.y erklærer sig meget enige i udsagnet, mens 2 (svarende til 9%) af respondenterne fra 2.b gør. 2 respondenter (7,7%) fra 1.y erklærer sig meget uenige, mens 4 respondenter (18,2%) fra 2.b erklærer sig meget uenige. En stor del af eleverne i begge klasser fandt det tilsyneladende svært at forstå relevansen af diskussionen om antropomorfisme i *Our Planet*, sammenlignet med deres oplevede sværhedsgrad af undervisningens øvrige elementer. I besvarelserne til vidensspørgsmål 15 kan vi se, at en højere procentdel af 2.b har svaret rigtigt på, hvad begrebet “antropomorfisme” refererer til:

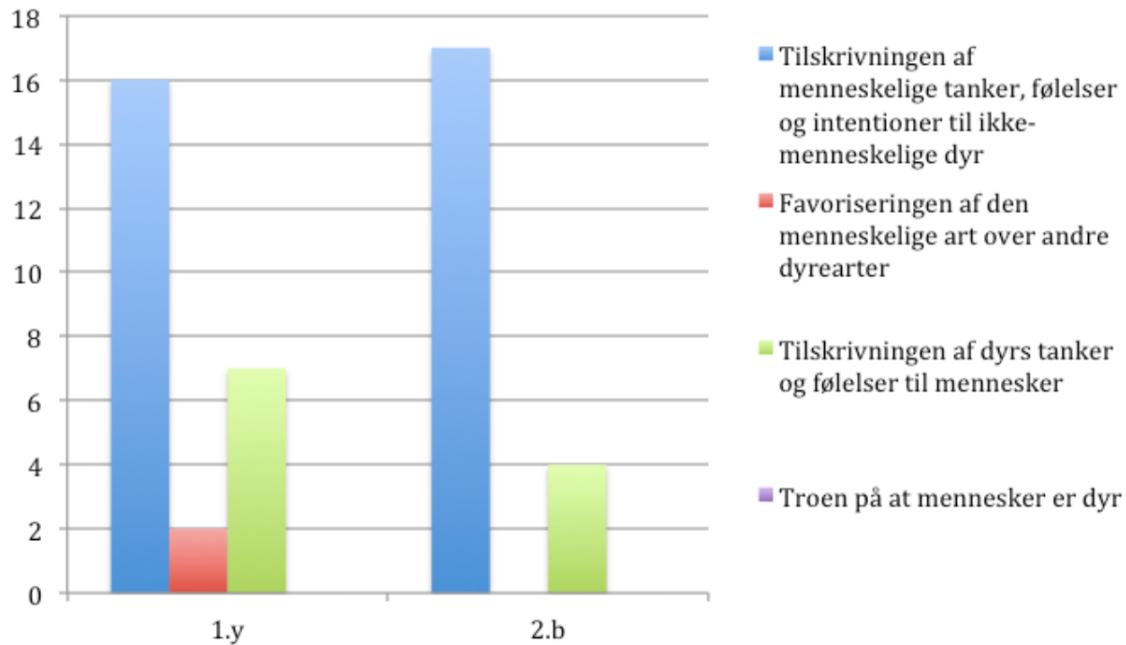
Spørgsmål 15. Hvad refererer begrebet “antropomorfisme” til?

1.y	N	%
Tilskrivningen af menneskelige tanker, følelser og intentioner til ikke-menneskelige dyr	16	64%
Favoriseringen af den menneskelige art over andre dyrearter	2	8%
Tilskrivningen af dyrs tanker og følelser til mennesker	7	28%
Troen på at mennesker er dyr	0	0%

*Tabel 15a. Besvarelser til spørgsmål 15 fra 1.y. Øverste svarmulighed er det korrekte svar.**N = 25*

2.b	N	%
Tilskrivningen af menneskelige tanker, følelser og intentioner til ikke-menneskelige dyr	17	80,9 %
Favoriseringen af den menneskelige art over andre dyrearter	0	0%
Tilskrivningen af dyrs tanker og følelser til mennesker	4	19,1 %
Troen på at mennesker er dyr	0	0%

*Tabel 15b. Besvarelser til spørgsmål 15 fra 2.b. Øverste svarmulighed er det korrekte svar.**N = 21*



Figur 15a. Fordeling af besvarelser til spørgsmål 15 opdelt i klasserne 1.y og 2.b.

Antropomorfisme refererer som nævnt til tilskrivningen af menneskelige tanker, følelser og intentioner til ikke-menneskelige dyr, og 64% af respondenterne fra 1.y (altså 16 ud af 25 respondenter) har demonstreret, at de ved dette. I 2.b har 80,9% (altså 17 ud af 21 respondenter) svaret rigtigt på spørgsmålet. Altså har 2.b tilsyneladende opnået en større forståelse for, hvad antropomorfisme er, og dermed muligvis haft bedre forudsætninger for at deltage i diskussionen omkring antropomorfisme i *Our Planet* end 1.y.

Der ses en større forskel i klassernes besvarelser til spørgsmål 4, der omhandler, hvorvidt eleverne fandt det spændende at diskutere, hvordan modalitet og synsvinkel fremstiller dyrs bevidsthed i *Our Planet*. Besvarelserne i de to klasser fordelte sig således:

**Spørgsmål 4. Jeg fandt det spændende at diskutere, hvordan modalitet og synsvinkel i
Our Planet fremstiller dyrenes bevidsthed**

1.y	N	%
Meget enig	3	11,5%
Enig	12	46,2%
Uenig	9	34,6%
Meget uenig	2	7,7%

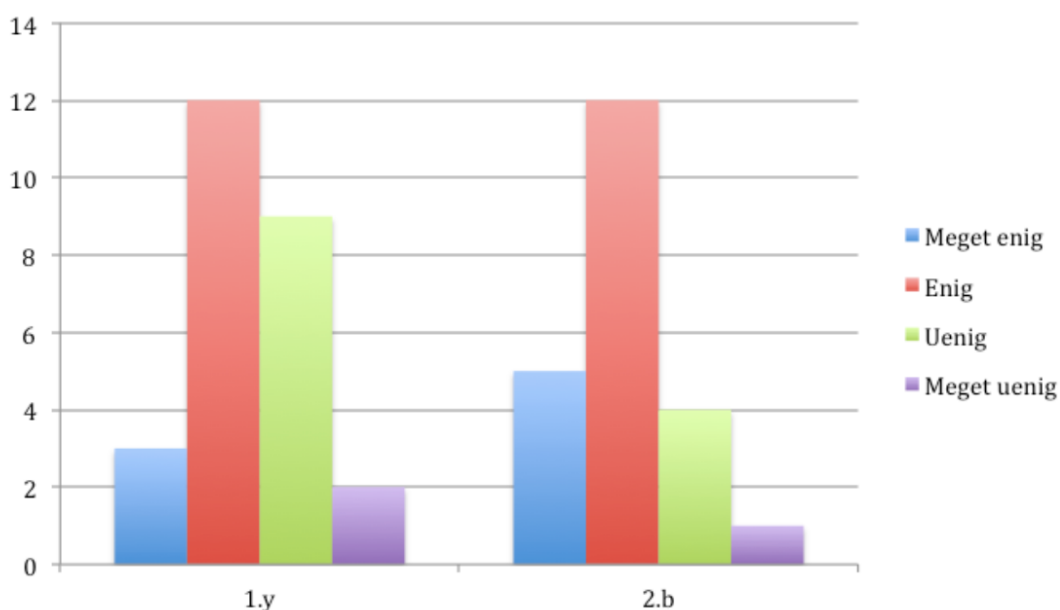
Tabel 4a. Besvarelsene til spørgeskemaets spørgsmål 4 fra 1.y.

$N = 26$

2.b	N	%
Meget enig	5	22,7%
Enig	12	54,5%
Uenig	4	18,3%
Meget uenig	1	4,5%

Tabel 4b. Besvarelser til spørgeskemaets spørgsmål 4 fra 2.b.

$N = 22$



Figur 4a. Fordelingen af besvarelser til spørgsmål 4 opdelt i klasserne 1.y og 2.b.

Som det fremgår af tabellerne er 57,7% af respondenterne fra 1.y enten meget enige (3 respondenter, svarende til 11,5%) eller enige (12 respondenter, svarende til 46,2%) i udsagnet, hvilket betyder at 42,3% er enten uenige (9 respondenter, svarende til 34,6%) eller meget uenige (2 respondenter, svarende til 7,7%). Hos 2.b er 77,2% af klassens respondenter enten enige (12 respondenter, altså 54,5%) eller meget enige (5 respondenter, eller 22,7%) i udsagnet. Dermed er 22,8% uenige (4 respondenter) eller meget uenige (1 respondent). Altså har 2.b haft en mere positiv oplevelse med at diskutere, hvordan dyrenes bevidsthed fremstilles i serien end 1.y.

9. Evaluering og diskussion af undervisningsforløbet

Følgende afsnit indeholder en diskussion af dette speciales udviklede undervisningsforløb. Forløbets målsætning var som nævnt at fremme elevernes metalingvistiske forståelse, og dermed deres eksplicitte viden, om emnet modalitet, med særligt fokus på modalverber, samt at øge deres kritiske bevidsthed og refleksion over implikationer ved sproglige valg, primært vedrørende modalitet men delvist også generelt, for tekstens udtryk og potentielt dermed også for tekstens formidling af en bestemt virkelighed med mulige kulturelle, sociale og politiske konsekvenser. Forløbets hensigtsmæssighed vil derfor blive diskuteret i lyset af dette formål. Slutteligt præsenteres forslag til ændringer, som vi, på baggrund af vores fund i undersøgelsen, vurderer ville være forbedrende for undervisningsforløbet.

Overordnede tendenser i elevernes besvarelser på spørgeskemaet danner primært grundlag for diskussionen, men observationer foretaget af os selv samt af klassernes respektive engelsklærere vil også indgå løbende, hvor disse findes relevante, dvs. særligt i evalueringen af aspekter, som har været vanskelige at måle via spørgeskemaundersøgelsen og dens genererede empiris overvejende hhv. deduktive og kvantitative natur samt aspekter, hvor vi finder, at elevernes egen vurdering ikke synes valid eller fyldestgørende. Udover at diskutere undervisningsforløbets styrker og svagheder baseret på ovenstående, vil vi ligeledes i løbet af diskussionen forholde os kritisk til spørgeskemaundersøgelsen og dens resultaters muligheder og begrænsninger i forhold til at opnå indsigt i elevernes oplevelse og læringsudbytte af forløbet.

9.1 Elevernes motivation

Som det fremgår af spørgeskemaundersøgelsens resultater var elevernes interesse og motivation for undervisningens forskellige dele og emner meget varierende. Eleverne reagerede generelt meget positivt på brugen af *Our Planet* som undervisningsmateriale, idet størstedelen af de samlede respondenter fandt det spændende at arbejde med dokumentaren, og nogle af respondenter fremhæver materialet som det mest spændende og lærerige ved undervisningen. Når eleverne finder dokumentaren interessant og synes at give udtryk for at have lyst til at beskæftige sig med den, tyder det på, at dette aspekt af undervisningen har været fremmende for deres indre motivation. I sammenligningen mellem klassernes besvarelser observerede vi, at 2.b generelt oplevede *Our Planet* som mere spændende som undervisningsmateriale end 1.y. Dette synes at understøtte Vinthers (2014) pointe om, at motivation er personligt og kontekstuel betinget, da klasserne netop er sammensat af individer med forskellige præferencer, men også fordi den kontekst, hvori de to klasser blev introduceret for materialet var forskellig, grundet vores justeringer af de to undervisningsforløbs tilrettelæggelse.

Vores analyse viste ligeledes, at elevernes oplevelse af hvor spændende det var at arbejde med modalverber som grammatisk emne overvejende var positiv, men også meget forskellig fra klasse til klasse, hvor størstedelen af 1.y tilsyneladende fandt det uinteressant, og størstedelen af 2.b fandt det interessant. Dette tilskrives vi primært justeringen i sværhedsgraden, der som nævnt kan relateres til motivation pga. behovet for kompetence, gennem en højere grad af stilladsering i forhold til arbejdet med modalitet i den forbedrede udførelse af forløbet med 2.b. Størstedelen af eleverne på tværs af klasserne, dog endnu engang flere i 2.b end i 1.y, havde ligeledes en positiv oplevelse med at arbejde med

modalitet integreret i analysen af synsvinkel og fortæller i *Our Planet*. Dette tyder på, at kontekstualiseret og integreret grammatikundervisning fungerer godt i de klasser, der deltog i vores undervisningsforløb, og flere elever fremhæver også dette element i undervisningen som det mest interessante, altså som et motiverende aspekt, og i øvrigt lærerige ved forløbet, som set i analysen af besvarelserne til det åbne spørgsmål 16. Vi har i de lukkede spørgsmål ikke undersøgt, hvorvidt eleverne fandt denne form for undervisning *mere* motiverende end mere traditionel grammatikundervisning. Nogle af eleverne synes dog alligevel at kommentere på, at denne form for grammatikundervisning forekom dem mere sjov og spændende sammenlignet med deres tidligere erfaringer med andre tilgange til grammatikundervisning, idet de eksempelvis nævner, at denne tilgang var god, da grammatikundervisning ellers kan blive tør, samt at den var mere interessant, end hvis de bare skulle læse og snakke om grammatik - hvilket umiddelbart refererer til erfaringer med en mere traditionel tilgang til grammatikundervisning. I forhold til elevernes oplevelse af diskussionen omkring, hvordan modalitet og synsvinkel fremstiller dyrenes bevidsthed i *Our Planet*, fandt størstedelen af eleverne i begge klasser ligeledes, dog stadig en større del af 2.b end 1.y, emnet spændende og dermed motiverende. Dette tyder altså på, at mange af eleverne i 1.y og 2.b fandt det spændende, at der i undervisningen var fokus på, hvordan de sproglige valg konstruerer en bestemt virkelighed i kraft af deres fremstilling af ikke-menneskelige dyr, samt diskutere, hvilken indflydelse dette har på seeren eller læseren. Elevernes interesse for dette aspekt var særligt vigtig for vores undervisningsforløb, da dette havde en agenda om at styrke elevernes klimabevidsthed via kritisk sproglig opmærksomhed.

I de åbne spørgsmål fremhævede flere elever især før-task-instruktionerne og i nogen grad også efter-task-opsamlingerne som utilstrækkelige og dermed demotiverende. Dette var et af de aspekter, vi søgte at forbedre mellem undervisningsforløbene, så der indgik mere udførlig instruktion i før-task-fasen, inden eleverne blev sendt ud i grupper for at udføre tasken. Vinther (2014) forklarer, at elevernes motivation påvirkes negativt, hvis de føler, at deres mulighed for at opnå de opstillede mål for undervisningen er ringe (87). Den mangelfulde instruktion i før-tasken, især hos 1.y, synes altså at have resulteret i, at nogle elever har følt, at de ikke forstod taskens præmis, ikke havde de nødvendige redskaber for at opnå dens målsætning, og dette kan have påvirket deres motivation negativt. Ifølge Greenfield (1984) giver frustration over en opgave udslag i dalende interesse og motivation for at løse den (119), og netop derfor er det vigtigt, at elevens rolle i opgaveløsningen er klar og opnåelig i overensstemmelse med elevens faglige niveau. På baggrund af dette og elevernes udtryk for frustration over manglende forudsætninger for at udføre undervisningen

arbejdsopgaver, må det understreges, at en grundig før-task-fase med god tid til gennemgang og spørgsmål er essentiel for elevernes oplevelse og dermed potentielt for deres læringsudbytte.

Som nævnt var undervisningens fokus på grammatiske strukturer som værende valg med implikationer for både teksten og tekstens sociale og kulturelle kontekst netop et forsøg på at gøre grammatikundervisningen meningsfuld og vedkommende for eleverne, både i forhold til udviklingen af deres kompetencer i tekstanalyse, men i høj grad også i forhold til deres interaktion med og forståelse af omverden og dens problemstillinger, inklusiv klimakrisen. Elevernes indsigt i og refleksion over dette aspekt var både tiltænkt som værdifuld i sig selv og som bidragende til deres almene og bæredygtige dannelse, men også som fremmede for deres motivation for at lære om det grammatiske emne modalitet. Vi forsøgte nemlig at iscenesætte emnet som givende adgang til at undersøge og engagere sig i en omfattende debat, som finder sted på den internationale og global scene, der i nogen grad, grundet det engelske sprogs status som lingua franca, kan beskrives som L2-kulturen og derigennem at appellere til elevernes integrative motivation (Gardner 2001: 6). At dele af undervisningen tilsyneladende ikke har motiveret alle eleverne kan dermed skyldes, at den kontekst i hvilken emnet modalitet blev forankret, ikke har fremstået vedkommende og meningsfuld for dem, eller at vi som undervisere ikke har haft succes med at overbevise eleverne om det spændende og relevante ved denne kontekstualisering. Vi fandt det generelt svært i løbet af modulerne at få en fornemmelse for, hvorvidt eleverne fandt undervisningen spændende og motiverende og dermed løbende foretog ændringer i vores tilrettelæggelse og adfærd for at imødekomme evt. manglende forståelse og dalende motivation. Dette skyldtes både, at motivation er et begreb for en psykologisk proces, og derfor kan være vanskelig at observere udefra, især hvis eleverne ikke selv italesætter deres oplevelse af den som faldende eller stigende i løbet af undervisningen, eller fordi vi i dette tilfælde ikke kendte til elevernes sædvanlige adfærd i engelskundervisningen og dermed ikke kunne anvende denne som sammenligningsgrundlag. Vi fandt desuden, at online-formatet for undervisningen besværliggjorde vores interaktion med eleverne og dermed observation af deres adfærd og kropssprog, hvilket hæmmede vores fornemmelse for deres koncentration og engagement. 2.bs sædvanlige engelsklærer, Ann, bemærkede dog, at nogle elever, der normalt var inaktive i engelskundervisningen, var langt mere aktive under vores forløb. Dette kan der være flere grunde til, men muligvis fandt disse elever undervisningens, for dem, nye materialer, form og metoder mere tiltalende og motiverende end den isolerede grammatikundervisning, de formentlig har været vant til.

I vores undersøgelse af elevernes motivation for undervisningen, er det vigtigt at pointere, at motivation indebærer meget mere end, hvorvidt eleverne finder undervisningens elementer spændende, forstået som forbundet til indre motivation, hvilket er det eneste aspekt af motivation, vores spørgeskema undersøger. Motivation er som nævnt et svært observer- og kontrollerbart, nuanceret psykologisk koncept, og elevernes motivation kan være blevet påvirket, både negativt og positivt, af mange forskellige faktorer uden for vores kendskab og kontrol, heriblandt ydre og instrumentelle motivationsfaktorer såsom et ønske om at præstere på en vis måde for at opnå en høj karakter. Integrative motivationsaspekter, som vi i nogen grad gennem undervisningen forsøgte at påvirke, men som ikke tilgodeses i vores spørgeskema, er elevernes holdning til L2-kulturen, lærerne, faget generelt og de andre elever. Disse er som nævnt vigtige aspekter af den integrative motivation (Gardner 2001), der er forbundet med indre motivation (Vinther 2014). Det kunne derfor have været relevant at undersøge elevernes holdninger til disse elementer og dermed opnå et mere detaljeret indblik i deres motivation for undervisningen, men vi prioriterede i vores spørgeskemaundersøgelse at undersøge elevernes indre motivation ift. interesse, da vi fandt, at vi, fordi menneskers generelle holdninger til læringssituationen tager lang tid at påvirke (Vinther 2014: 84), havde dårlige forudsætninger for at få indflydelse på denne faktor i vores korte forløb. Som nævnt i afsnit 5.7, er motivation vigtig for al læring, ikke mindst sproglæring. Vi kan dog udlede af vores besvarelser, at langt de fleste elever svarede rigtigt på alle spørgeskemaets vidensspørgsmål, selvom mange af respondenterne erklærede sig uenige i, at de fandt forskellige emner af undervisningen spændende. Denne ulighed omkring, hvor mange der fandt undervisningen spændende, og hvor mange der tilsyneladende har opnået det ønskede læringsudbytte, viser, at nogle af eleverne fra 1.y og 2.b har opnået det ønskede læringsudbytte uafhængigt af, hvor indre motiveret for undervisningens emner, de har følt sig.

Vi formoder, at undervisningens udførsel gennem en online-plattform i sig selv kan have haft en demotiverende indflydelse på eleverne. Begge klassers lærere bekræftede os i denne antagelse, da eleverne selv efterfølgende har givet udtryk for det samme. Dette kan muligvis forklares ud fra Vinthers (2014) forklaring, baseret på Ryan og Deci (2002), af, at det kan være demotiverende for eleverne, hvis der er ringe mulighed for at indgå i sociale relationer i undervisningen, hvilket blev generelt besværliggjort af online-formatet, som indebar, at eleverne var fysisk adskilte. Denne undervisningssituation gjorde desuden, at vi ofte fandt det nødvendigt at undervise på mere lærerstyret vis, da det var en tidskrævende process at dele eleverne i par eller grupper. Der var dermed en lav grad af elevstyring, hvilket har en

formindskende effekt på den indre motivation (Vinther 2014: 87) og en høj grad af inputbaseret undervisning i et grammatisk aspekt, hvilket ifølge Hedevang (2002) bliver uinteressant for eleverne, hvis der undervises på denne vis for længe af gangen (55). I overensstemmelse med dette fremgik det af analysens afsnit 8.1, at nogle elever i deres besvarelser til spørgsmål 17 fremhævede en for høj grad af lærerstyrethed, der resulterede i, at de oplevede det som svært at fastholde koncentrationen. Andre elever fremhævede dog den lærerstyrede undervisning positivt, idet de oplevede den som fremmende for forståelsen, samt at den gav dem bedre forudsætninger for at deltage i det mere elevstyrede gruppearbejde. Dette tyder på, at elevernes oplevelse i nogen grad er resultatet af en personlig præference og ikke kun af vores valg ifm. undervisningen, og at variation i aktiviteter og graden af lærerstyrethed må være vejen frem, hvis flest mulige elevers præferencer og behov skal tilgodeses, som Henriksen (2014) foreskriver.

9.2 Elevernes oplevelse af det faglige niveau

På trods af, at nogle elever fandt det svært at læse og forstå mini-narrativerne, vurderer vi på tværs af besvarelserne, at materialet faldt inden for størstedelen af elevernes ZPD, idet størstedelen af respondenterne fandt det nemt, hvilket vi i denne undersøgelse tolker således, at de fandt niveauet passende. Vi finder det dog relevant at diskutere spørgeskemaets udformning ift. spørgsmålene omkring det oplevede faglige niveau af undervisningens elementer. Som tidligere nævnt valgte vi her, at eleverne skulle tage stilling til, hvorvidt de var meget enige, enige, uenige eller meget uenige i, at de forskellige elementer var nemme at forstå og/eller at arbejde med. Det kan dog være svært at udlede nuancerne i elevernes oplevelse ud fra deres angivelse af, hvorvidt et undervisningselement var nemt eller ej. Det er eksempelvis svært at udlede, om en elev, der erklærede sig enig i et udsagn, altså i at en del af undervisningen var nem, fandt elementets sværhedsgrad passende, nem eller for nem. Omvendt kan en elev, der ikke fandt undervisningen nem, ligeledes have fundet niveauet passende, svært eller for svært. Disse nuancer havde været fordelagtige at inddrage i spørgeskemaet, da vi så havde fået en bedre forståelse for elevernes oplevelse af undervisningens sværhedsgrad. Eksempelvis kunne man have udformet spørgsmål omkring, hvordan eleverne oplevede sværhedsgraden af et specifikt undervisningselement, og svarmulighederne kunne hedde “for svært”, “svært”, “passende”, “nemt” eller “for nemt”. I vores analyse og diskussion af spørgeskemaets resultater antager vi dog, at de elever, der erklærede sig enige i, at det var nemt at arbejde med et af undervisningens emner, fandt det faglige niveau passende og omvendt med dem, der erklærede sig uenige. Vi antager dog, at

eleverne, der har placeret sig i yderkategorierne “meget enig” og “meget uenig” har fundet undervisningens elementer enten meget nemme, muligvis for nemme, eller meget svære, muligvis for svære. Det er dog en lav procentdel af respondenterne, der placerer sig i yderkategorierne. Ud fra ovenstående overvejelser kan det ikke nødvendigvis konkluderes af besvarelsenerne på vores spørgeskema, at undervisningsforløbet har været for svært og dermed i mindre grad anvendeligt til undervisning af de pågældende klasser, og vi vurderer derfor ikke, at det bør afskrække andre fra at anvende forløbets emner og aktiviteter, selvom de i nogle tilfælde syntes at ligge udenfor nogle af elevernes ZPD. Vi så ligeledes her, at en del af eleverne har fundet undervisningen svær, selvom de fleste af dem svarer rigtigt på skemaets vidensspørgsmål. Selvom dette umiddelbart synes at indikere, at undervisningen har været lærerig, på trods af at den har været svær, må vi ud fra Vygotskys (1978) teorier om ZPD og stilladsering gå ud fra, at korrekt tilpasset sværhedsgrad er vigtig for elevernes læringsudbytte. At mange af eleverne har angivet, at undervisningen var svær, ses derfor nærmere som et resultat af ovenstående problematik vedrørende spørgeskemaets formulering eller som et udtryk for, at det, modsat følelsen af interesse for undervisningen, kan være svært for eleverne selv at vurdere, hvorvidt undervisningens niveau er passende. Vi har gennem spørgeskemaet undersøgt elevernes *oplevelse* af undervisningens sværhedsgrad og det er altså muligt, at denne har været påvirket af en uoverensstemmelse mellem elevernes opfattelse af egne evner og deres reelle evner, og at de derfor har fundet undervisningen for svær, selvom de sagtens kunne følge med og opnå en forståelse for de aktuelle begreber, pointer og analysetilgange. Dette kan altså have givet et lettere misvisende indtryk af den reelle overensstemmelse mellem undervisningens faglige niveau og elevernes ZPD.

2.b oplevede overvejende materialet, mini-narrativerne fra *Our Planet*, som nemt at læse og forstå, og flere fra 1.y oplevede det som svært. Hvis eleverne fra 1.y havde svært ved at læse og forstå de udleverede mini-narrativer, kan det have haft indflydelse på deres læringudbytte, da disse narrativer var genstand for al undervisningens analyse og diskussion. Dette kan tyde på, at brugen af *Our Planet* er mere passende til en 2.g klasse. Vi fik dog ikke i løbet af undervisningen indtrykket af, at eleverne havde svært ved at læse narrativerne og forstå deres semantiske indhold, så måske skyldes forskellen i klassernes oplevelsen af materialet primært den tid, der var afsat til arbejdet med narrativerne, hvor 2.b havde mere tid end 1.y og derfor større mulighed for at opnå en forståelse for dem. En af de ændringerne vi foretog mellem forløbene var, at vi i plenum kiggede på det transskriberede jaguar-narrativ med 2.b og i fællesskab fandt narrativets første modalverb, inden de fik resten af arbejdet med dette for som lektie. Det kan have fremmet 2.bs forståelse for narrativerne generelt, at vi

på denne måde introducerede et eksempel på et narrativ. Da eleverne samlet set overvejende ikke fandt materialet for svært, og da de samtidig, som nævnt tidligere, overvejende fandt det spændende, kan der derfor argumenteres for, at man med fordel kan anvende *Our Planet* som materiale til tekstanalyse og integreret grammatikundervisning i gymnasiet, dog med forbehold ift. denne undersøgelses begrænsede datasæt.

Selvom en stor del af eleverne fandt det nemt og spændende at arbejde med det grammatiske emne modalitet, var der også en del, der fandt det uinteressant og svært. Grundet kompleksiteten af emnet modalitet og modale udtryk, som er kontekstbestemte, er det forventeligt, at nogle elever fandt det svært. Det kan dog ses som problematisk, da undervisningen omhandlende dette aspekt udgjorde en fundamental del af forløbet og en basal del af det ønskede læringsudbytte. Dog observerede vi endnu engang en stor forskel på oplevelsen mellem klasserne, hvor 2.b oplevede arbejdet med modalitet som langt nemmere end 1.y. Det tyder endnu engang på, at ændringerne i forløbet mellem klasserne var vigtige for elevernes oplevelse af forløbet. En af ændringerne mellem forløbene var, at vi gjorde mere brug af eksplicit og deduktiv undervisning i modalitet, og afsatte mere tid til den input-baserede del af undervisningen. Dette synes at have haft den ønskede effekt, altså fremmet elevernes forståelse og dermed givet dem en mere positiv oplevelse af emnets sværhedsgrad. Flere af eleverne påpegede sværhedsgraden af undervisningens emner som værende for høj, samt at sammenhængen mellem emnerne, altså hvorfor og hvordan de alle spillede sammen i forløbet, var uklar. Derfor kan der også argumenteres for, at modalitet er et for komplekst emne til en 1.g klasse, men vi antager dog, at klassen havde fået en bedre oplevelse ved at modtage mere input og ved en mere struktureret undervisning med en mere rummelig tidsplan.

Arbejdet med modalitet integreret i analyse af synsvinkel og fortæller i *Our Planet* viste lignende resultater. Vi forventede, at denne form for undervisning ville motivere eleverne, men muligvis også forekomme dem svær, da de ikke på forhånd var vant til integreret grammatikundervisning. Udover at undervisningen repræsenterede en ny tilgang til grammatikundervisning, altså integreret grammatikundervisning, som eleverne ikke tidligere var bekendte med, er modalitet i sig selv et komplekst emne at arbejde med. Det samme er synsvinkel og især sammenhængen mellem synsvinkel og modalitet og disses socialkonstruktivistiske effekt. Derfor har undervisningens emner og målsætning muligvis under alle omstændigheder ligget over nogle elevers niveau. Det kunne dog potentielt have været afhjulpet ved, at undervisningsforløbet havde haft flere moduler, så man havde haft bedre mulighed for at stilladsere undervisningen og dermed have progresseret ved at tilføje

mere og mere kompleksitet i takt med elevernes opnåelse af forståelse. Som nævnt i de didaktiske overvejelser forsøgte vi at gøre dette, men det var svært at opnå optimal og induktivt funderet progression og stilladsering, når forløbet kun bestod af tre moduler. Generelt, især hos 2.b, reagerede eleverne dog positivt på at arbejde med tekstanalyse og grammatik simultant, og som nævnt pointerede flere i de åbne besvarelser, at denne form for undervisning var sjovere, mere spændende, lærerig og mere meningsfuld grundet fokus på konteksten for de grammatiske strukturer. Elevernes oplevelser i vores undersøgelse stemmer altså overens med Hedevangs (2002) pointe omkring, at den formfokuserede undervisning har den bedste virkning, når grammatikken kontekstualiseres (52), og Nunan og Lambs (2000) pointe om, at undervisningen fremstår mere meningsfuld for eleverne, når der anlægges en mere funktionel tilgang til grammatikundervisningen (31).

På trods af ændringerne mellem forløbene fandt mange elever på tværs af klasserne det svært at forstå relevansen af at diskutere antropomorfisme i sammenhæng med *Our Planet*. Disse besvarelser overraskede os, da størstedelen af respondenter tidligere i spørgeskemaet angav, at de fandt det spændende at diskutere fremstillingen af dyrene i narrativerne, og en langt højere andel af respondenter fandt det svært at forstå relevansen af at diskutere brugen af antropomorfisme i narrativerne, selvom vi netop brugte begrebet antropomorfisme til at diskutere fremstillingen af dyrene i narrativerne. Dette tyder på, at det muligvis var brugen af begrebet antropomorfisme, der forvirrede eleverne og ikke selve diskussionen omkring fremstillingen af dyrene og denne fremstillings implikationer. Man kan derfor, eventuelt med fordel, undlade begrebet i undervisningen og blot diskutere, hvordan dyrene fremstilles som værende menneskelige, og hvilken indflydelse dette har på den måde, vi opfatter dem uden brug af svære termer. Diskussionen var en vigtig del af undervisningens formål om at fremme elevernes bæredygtige dannelse ved at bevidstgøre dem omkring den sproglige fremstilling af ikke-menneskelige arter i naturdokumentaren, men vores undersøgelse tyder på, at diskussionen skal foregå mere på elevernes niveau med brug af deres egne ord og termer, så der ikke er for mange nye variable i spil. Brugen af ukendte og fremmedartede begreber havde muligvis ikke været problematisk i et forløb med færre emner i undervisningen men i og med, at eleverne allerede var optagede af at lære om en ny grammatisk struktur og arbejde med denne på en anderledes måde, kunne vi med fordel have holdt diskussionen på lettere og mere rummelig vis og højst sandsynligt stadig have opnået det ønskede læringsudbytte, da dette netop var at bevidstgøre eleverne og få dem til at reflektere, og ikke at lære dem begrebet antropomorfismes denotative betydning.

I forhold til sværhedsgraden af forløbet vurderede klassernes lærere, at nogle af klassens fagligt svage elever fandt emnerne og opgaverne meget svære, mens nogle af klassens dygtigere elever fandt sværhedsgraden passende og fandt det spændende og motiverende at lære om betydningen og effekten af grammatiske valg frem for kun at lære at anvende grammatikken korrekt. Det tyder altså på, at undervisningens faglige niveau, enten grundet emnet eller udførelsen, har passet bedst til de fagligt stærke elever. Ellis (2002) forklarer, at lørnere ikke tilegner sig målstrukturer på de samme tidspunkter i sproglæringen, og dette gør det umuligt at matche alle lørnernes ZPD på samme tid (162). Denne problematik oplevede vi altså ligeledes i vores forløb.

Spørgeskemaet undersøgte den oplevede sværhedsgrad af undervisningens emner, men flere elever påpegede derudover undervisningens tilrettelæggelse og udførsel. Flere fremhævede især, at tidsplanen for undervisningen var for stram, og at undervisningen derfor forekom kaotisk samt bestod af for lidt inputbaseret undervisning og for ringe forberedelse til task-arbejdet. Ifølge Pedersen (2001) er før-task-fasens elementer vigtige for succesfuldt task-arbejde, så det er problematisk, at eleverne ikke har følt, at de har opnået tilstrækkelig viden til løsningen af tasken, samt at taskens præmis og målsætning har været uklar. Ifølge Greenfield (1984) er det essentielt, at eleverne er klar over deres egen rolle i opgaveløsningen, ellers opleves opgaven som svær, og den mangelfulde før-task-instruktion i vores forløb, især med 1.y, har tydeligvis bevirket, at eleverne ikke har været sikre på deres rolle i opgaveløsningen. Det er desuden vigtigt, at man som lærer evner at forudsige de problematikker, eleverne kommer til at stå overfor i løsningen af tasken, således at man kan udforme instruktionen herefter (Greenfield 1984). Dette har vi haft svært ved, da vi intet tidligere kendskab havde til klasserne, og dette bevirkede også den mangelfulde før-task-instruktion. Som nævnt tilpassede vi dog før-task-fasen inden udførelsen af forløbet med 2.b baseret på vores erfaringer med elevernes problematikker i 1.y. Disse aspekter synes at have påvirket eleverne i 1.ys oplevelse af undervisningens faglige niveau som liggende for langt fra deres eget faglige niveau. Som forsøgt i 2.b kan dette dog afhjælpes ved at afsætte mere tid til, at eleverne modtager tilstrækkeligt instruktion gennem sprogligt input inden tasken, og at taskens målsætning derved gøres helt klar for eleverne. Elevernes oplevelser af tidsplanen var ikke overraskende, da det også var vores oplevelse, at vi søgte at dække et for stort og komplekst fagområde på kun tre moduler, og at tidsplanen derfor var for ambitiøs. Dette gjorde, at undervisningen kom til at tage udgangspunkt i en mere deduktiv progression end ønsket, så vi netop kunne sikre os, at tidsplanen ikke skred, og at vi kom rundt om alle emner. Dette betød, at visse dele af undervisningen måtte afvikles meget hurtigt og med et

specifikt udbytte for øje, særligt i før-task-fasen og i nogle tilfælde også i den efterfølgende opsamling af elevernes fund i analysen. Den lærerstyrede tilgang og stramme tidsplan gav os ringe muligheder for at udfolde instruktioner og præsentationer af teori på mere rummelig vis efter elevernes behov og for at lade diskussionerne og opsamlingerne på klassen tage den drejning, som elevernes pointer og spørgsmål fordrede, sådan som Hall (2000) foreskriver. Hvis der havde været mere tid til afviklingen af diskussionerne, kunne vi med fordel have gjort plads til, at flere elever kunne byde ind i samtalen, og dermed ville denne have fået mere karakter af en diskussion, hvilket formentlig i højere grad ville have stilladseret undervisningens niveau og progression efter flere af elevernes ZPD. Dette kunne desuden have givet dem en større forståelse for eksempelvis relevansen af at undersøge sproglige valg og deres mulige implikationer samt større mulighed for at producere sprogligt output. Dog forsøgte vi at sikre elevernes forståelse for taskens præmis og målsætning ved at spørge dem efter alle instruktioner, om de havde forstået opgaven, hvor vi sjældent oplevede, at eleverne signalerede til os, at de ikke havde forstået opgaven. I forhold til denne problemstilling nævnte begges klassers lærere, at mange af eleverne finder det grænseoverskridende at tale eller række hånden op i det virtuelle rum, og dette problematiserer lærerens fornemmelse for, hvorvidt eleverne har forstået det, der undervises i, da denne heller ikke, som i et fysisk klasseværelse, kan aflæse elevernes ansigtsudtryk og kropssprog. Vi var altså afhængige af, at eleverne selv kommunikerede åbent omkring deres forståelse i løbet af forløbet. Vi forsøgte desuden at fremme god klassesdiskussion ved at facilitere opsamlingerne gennem autentiske spørgsmål og optag af elevernes pointer, samt løbende at opfordre og opmuntre flere elever til at deltage i samtalen, men igen fandt vi, at online-formatet for undervisningen var en hindring grundet mange af elevernes utryghed eller uvillighed til at bidrage med pointer eller at stille spørgsmål, enten ud fra et ønske om at øge deres forståelse eller af nysgerrighed, ud i det virtuelle klasserum. Dette kan altid udgøre et problem i klassesdiskussioner, også i det fysiske klasserum, men online-formatet gjorde det som nævnt desto sværere at få en fornemmelse af klassens generelle forståelse, og derfor blev niveauet og progressionen i flere af diskussionerne stilladseret efter niveauet hos de få elever, som deltog, da vi kun fik en fornemmelse for disse elevers faglige niveau gennem samtalerne. Dog var der bedre mulighed for individuel tilpasning af fremgangsmåden, niveauet og mængden af assistance i opgaveløsningen i det mere elevstyrede gruppearbejde med tasken. Vi fornemmede, at dette gavnede mange elever, og derfor var det yderligere uhensigtsmæssigt, at især eleverne i 1.y ikke fik mere tid til denne del af undervisningen.

Ift. hvilket sprog, der tales i engelskundervisningen, foreskriver læreplanen, at kommunikationen i klasseværelset primært bør foregå på målsproget for at fremme læringen. Som nævnt foregik undervisningen i grammatiske strukturer på dansk, både fordi eleverne er vant til dette og for at sikre, at eleverne forstod dette emne, og resten af undervisningen foregik på engelsk. En enkelt respondent nævner, at undervisningen var svær at forstå, da meget af den foregik på engelsk. Ifølge Hedeving (2002) tillæres målsproget dog gennem input og output og gennem udviklingen af intersprog, der foregår på målsproget, og derfor finder vi det ikke relevant at foretage større dele af undervisningen på dansk end det var tilfældet i vores forløb.

9.3 Elevernes læringsudbytte

Som bemærket tidligere i analysen og diskussionen af elevernes besvarelser til spørgeskemaundersøgelsen, går det generelt igen, at der er flere elever, der har oplevet undervisningen som uinteressant, altså haft en oplevelse af lav indre motivation for undervisningen, og svær, selvom langt de fleste respondenter har svaret rigtigt på alle vidensspørgsmålene. Dette har vi i det ovenstående diskuteret mulige grunde til, men det kan muligvis også været knyttet til spørgeskemaets indhold og udformning ved, at eleverne i mange tilfælde blot har gættet korrekt på spørgsmålene grundet det lave antal svarmuligheder og dermed ofte høje sandsynlighed for at gætte rigtigt (50:50). Det kan også være, at eleverne ikke nødvendigvis har opnået en forståelse for undervisningens aspekter, men blot har memoreret korrekte svar og eksplicitte opsummerende pointer fra undervisningen, formidlet gennem vores input, uden at have processeret det, så det rent faktisk er blevet omdannet til intake. Imødekommelse af begge faktorer kunne være foranstaltet ved, for det første, at ekskludere lukkede spørgsmål med på forhånd definerede svarmuligheder og dermed kun bruge åbne vidensspørgsmål, hvormed eleverne ville få mulighed for selv at formulere det rigtige svar. Desuden kunne den konkrete formulering af disse spørgsmål i stedet have været af en karakter, som fordrede, at eleverne enten skulle anvende deres eksplicitte viden om modalitet til i fri form at italesætte denne og dermed på selvstændig vis demonstrere deres metalingvistiske bevidsthed. Spørgsmålene kunne ligeledes have fordret, at eleverne skulle producere sprogligt output, hvori udtryk for modalitet skulle indgå, så vi på denne måde kunne teste, hvorvidt strukturen var blevet optaget som en del af deres intersprog. Sådanne åbne spørgsmål tager dog længere tid at besvare end de lukkede spørgsmål, og vi havde ikke mulighed for at afsætte yderligere tid af forløbet til spørgeskemaudfyldelsen. Betragter vi alligevel spørgeskemaundersøgelsen resultater som valide, vurderer vi, at langt størstedelen

af eleverne har opnået det ønskede læringsudbytte af undervisningen, idet vi i besvareelserne til vidensspørgsmålene så, at meget få af eleverne generelt svarede forkert på spørgsmålene. Dette var også vores oplevelse, da de fleste elever, dog med behov for forskellig stilladsering af læringen, deltog aktivt i og kunne udføre tasken og komme frem til vigtige og relevante pointer. De udviste analytiske og fortolkende evner i deres arbejde med mini-narrativerne, og dette vidner om, at de har opnået en forståelse for og bevidsthed omkring sammenhængen mellem modalitet, synsvinkel og sproglig betydning. Begge lærere bemærkede også, at eleverne havde opnået en eksplicit forståelse for, hvad begrebet modalitet indebærer og for nogle elevers vedkommende også, hvilken effekt sproglige valg vedrørende denne struktur kan have for en teksts udtryk. Da vi ikke testede elevernes viden inden udførelsen af undervisningsforløbet, kunne vi ikke undersøge, hvorvidt eleverne opnåede mere viden om forløbets emner, end de havde i forvejen. Vi og klassernes lærere oplevede dog, at eleverne på forhånd havde lidt eller ingen viden om modalverbers betydninger i forskellige kontekster, sammenhængen mellem disse og synsvinkel samt relevansen af at diskutere den sproglige fremstilling af ikke-menneskelige dyr, og at deres demonstrerede viden om disse emner derfor sandsynligvis må være opnået i løbet af de tre moduler. Ydermere, fordi vi ikke har lavet et komparativt studie af forskellige tilgange til grammatikundervisning, kan vi ikke ud fra vores undersøgelse vurdere, hvorvidt eleverne har lært mere via den integrerede grammatikundervisning, som vi benyttede, end de ville have gjort gennem et forløb som bestod af mere traditionel, isoleret grammatikundervisning.

9.4 Opsummering og ændringsforslag

Det tyder altså i vores undersøgelse af elevernes motivation for undervisningen, oplevelsen af dens sværhedsgrad og deres læringsudbytte heraf på, at forløbet har passet bedst til de i forvejen fagligt stærke elever i klasserne. Man kan ikke ud fra vores begrænsede datasæt antage, at resultaterne af vores undersøgelse er repræsentativ for andre gymnasieklassernes oplevelse med og udbytte af et sådant forløb, men vi går dog ud fra, at et forløb helt magen til det, vi udførte i 2.b, havde fungeret betydeligt bedre i 1.y, og med disse justeringer og den rette stilladsering i forhold til den enkelte klasse kan forløbets emner, materiale og opgaver muligvis med fordel indgå i forløb med andre gymnasieklasser. Forløbet søgte at styrke elevernes metalingvistiske bevidsthed udtrykt ved tilegnelsen af eksplicit viden om de sproglige strukturer og deres anvendelse, men da modalitet og dets sammenhæng med synsvinkel er et komplekst emne, synes denne målsætning med undervisningen at have

lykkedes bedst med de elever, der i forvejen havde en veludviklet metalingvistisk forståelse og et godt fundament af allerede tilegnet eksplicit og implicit sprogviden.

I vores forløb med 1.y og 2.b erfarede vi, at det fungerede bedst med formel instruktion og vægtning af tilstrækkeligt sprogligt input inden kontekstualiseringen i form af integrationen i tekstanalyse. Ligeledes fandt vi det essentielt at afsætte mere tid til at være eksplicitte omkring formålet med alle undervisningens delelementer samt sammenhængen mellem disse, da vi i andet forløb erfarede, at dette fik undervisningen til at forekomme langt mere meningsfuld og struktureret for eleverne. Vi søgte at blande induktive og deduktive tilgange, som både Ellis (2009) og læreplanen foreskriver, men hvis vi havde haft bedre tid til vores diskussioner med klassen, kunne vi med fordel have anvendt en mere induktiv tilgang til disse. Dette havde givet os bedre mulighed for i højere grad at lade elev-optag danne udgangspunkt for at stilladsere diskussionens rammer og progression efter elevernes forståelse og behov for uddybning og processering af input til intake af eksplicit viden.

Rammerne for forløbet kunne med fordel ændres, så forløbet i stedet fordeles over flere moduler, og at dette afvikles i et fysisk klasserum, så der er bedre forudsætninger for interaktion mellem eleverne og læreren og eleverne imellem, og at fordelene ved social læring og sociale relationer som motiverende faktor dermed kan udnyttes bedre. Mere tid ville formentlig også skabe mere optimale forudsætninger for at anlægge en induktiv tilgang til især opsamlings og diskussioner, som kan danne grobund for, at stilladseringen og undervisningens progression i højere grad kan tage udgangspunkt i elevernes behov og ZPD. Der kunne også med fordel tilføjes både flere skriftlige, men især også mundtlige output-baserede øvelser med fokus på, at eleverne selv skal gøre brug af målstrukturen, altså modalitet, med henblik på at integrere strukturen i deres intersprog. Eksempelvis kunne man lave en øvelse, hvor eleverne selv skulle udtrykke forskellige modale betydninger i deres sprogproduktion. Havde vi haft mere tid, havde vi som det næste skridt i dette forløb tilføjet øvelser med det formål at facilitere denne omdannelse og udviklingen af intersproget.

Som Fernández (2014a) foreskriver, fremmes bevidstgørelse ved sammenligning mellem lørnernes modersmål eller andre fremmedsprog og målsproget, altså gennem et kontrastivt fokus på sproget (44). I tråd med dette forklarer Roehr-Brackin (2018), at metalingvistisk bevidsthed for flersprogede, udover evnen til at forstå og italesætte sproglige strukturer, også omfatter evnen til at trække på “cross-linguistic awareness” (54), altså evnen til at sammenligne to eller flere sprog. På denne måde bliver de forskellige sprog nemlig til dele af forskellige psykolingvistiske systemer, som interagerer med hinanden, og dette er altså en kvalitet, der udvikles gennem kontakt og erfaring med forskellige sprog (54), og som

fremmer den fortsatte sproglæring (ibid.). Vi kunne derfor muligvis med fordel have anvendt et mere kontrastivt fokus på sproget i undervisningen ved at sammenligne brugen af modalverber på engelsk med brugen af modalverber på dansk og dermed udnyttede og styrkede eleverne metasproglige bevidsthed på tværs af sprogene. Vi valgte ikke at gøre dette, fordi vi mente, at elevernes kendskab til de danske modalverber ville være en forvirring i læringsprocessen og dermed en hindring for deres forståelse for engelske modalverber, fordi vi formodede, at de danske og engelske modalverbers ortografiske ligheder ville give anledning til en misforståelse om, i hvor høj grad deres betydning og brug stemmer overens. Hvis vi havde haft tid til at inkorporere dette kontrastive fokus så grundigt, at eleverne ville have gode forudsætninger for at forstå de vigtige forskelle mellem målsproget og modersmålet, kunne dette muligvis have fremmet deres metalingvistiske forståelse for brugen af de engelske modalverber. Valget om ikke at prioritere dette fokus var delvist også baseret på den stramme tidsplan og derudover, at vi fandt gennemgangen af de engelske modalverber tilstrækkelig for, at eleverne kunne opnå det ønskede læringsudbytte af vores undervisningsforløb.

Med hensyn til evalueringen af undervisningsforløbet kunne vi, som nævnt i det ovenstående, muligvis med fordel have gjort brug af en skala med valgmulighederne “for svært”, “svært”, “passende”, “nemt” og “for nemt” til de spørgsmål, der søgte at afdække elevernes oplevelse af undervisningselementernes sværhedsgrad, så vi havde opnået en mere nuanceret forståelse for dette. Vi kunne desuden have sat mere tid af til evalueringen og inkluderet flere åbne spørgsmål, så eleverne frit havde kunne formulere deres besvarelser på vidensspørgsmålene for i højere grad at kunne teste deres reelle læringsudbytte og sikre, at de ikke blot gættede på de rigtige svar. Åbne vidensspørgsmål havde muligvis også givet os en større indsigt i elevernes kritiske refleksion over sproglige valgs sociale og kulturelle implikationer, da vi eksempelvis kunne have bedt dem formulere, hvorfor det kan være relevant at diskutere fremstillingen af dyrene i mini-narrativerne, samt hvilken indflydelse denne fremstilling kan have på modtageren, eller hvorfor det ifølge dem kan ses som vigtigt at være bevidst om dette i lyset af klima- og artsudryddelseskrisen. Dette læringsudbytte, altså den kritiske sproglige bevidsthed, kunne i vores undersøgelse kun observeres af os selv i forbindelse med elevernes fund gennem gruppearbejdet og gennem klassediskussionerne, hvor vi som nævnt langt fra fik en fornemmelse for alle elevernes forståelse, da få elever bød ind i samtalerne.

Besvarelserne i de åbne spørgsmål omhandlende elevernes oplevelse af, hvad der var det bedste ved forløbet, var meget forskelligartede. Dette tyder på, at de individuelle elever er

meget forskellige og alle har personlige præferencer ift. både emner, metoder og opgavetyper i undervisningen. Vores fund understøtter dermed Hedevangs (2002) og Vinthers (2014) pointer omkring, at variation i L2-undervisningen er vigtigt for elevernes motivation og læringsudbytte. Rasmussen og Fernández (2014) anerkender ligeledes variationens vigtighed, idet de finder at “vi mennesker er forskellige i vores måde at lære ikke mindst fremmedsprog på” (70), og dermed tilgodeses flest muligt elevers præferencer ifm. læring, når der varierer mellem forskellige metoder og aktiviteter.

På baggrund af vores undersøgelse argumenterer vi for, at stilistisk og narratologisk analyse af konstruktionen af synsvinkel i *Our Planet*, samt økokritisk diskussion på baggrund af denne, har vist sig at have potentiale for at danne baggrund for et integreret grammatikundervisningsforløb med fokus på at fremme elevernes metalingvistiske og kritiske bevidsthed i HHX klasserne 1.y og 2.b. For at et sådant forløb skal motivere eleverne mest muligt, have et passende fagligt niveau, og dermed befinde sig inden for elevernes ZPD, samt sikre det ønskede læringsudbytte hos eleverne, bør der dog sættes mere tid af til forløbet end det var tilfældet i vores, således at der er mere tid og plads til, at eleverne kan fordybe sig i materialet og til at lade autentiske og dybdegående diskussioner udfolde sig i klasseværelset. Udover mere tid og fleksibilitet vil en højere grad af variation i undervisningen formentlig ligeledes tilgodese flere af elevernes behov og præferencer i læringssituationen og fremme underviserens mulighed for stilladsering af undervisningen.

Vi fandt implementeringen af stilistisk analyse i undervisningsforløbet hensigtsmæssig ift. både læreplanens sprogsyn, læringssyn og målsætninger samt vores eget formål med forløbet grundet den pædagogiske stilistisks målsætning om at bevidstgøre lærerne om sprogbrug og sproglige valg som værende meningsskabende og kognitivt indflydelsesrige. Vores undersøgelse understøtter umiddelbart Cushings (2018) og Viana & Zyngiers (2017) argumenter vedrørende anvendeligheden af stilistisk analyse i fremmedsproglæringen. Der mangler som nævnt stadig forskning på området omkring den praktiske implementering af stilistisk analyse i læringsrummet, og ifølge Cushing (2018) bør denne forskning finde sted i samspil mellem stilistiske forskere og skolernes undervisere. Ifølge Viana & Zyngier (2017) bør den ligeledes finde sted med inkludering af ikke blot lærernes oplevelser og erfaringer, men også ved inddragelse af elevernes oplevelser med undervisningen, eksempelvis gennem spørgeskemaundersøgelser (301). Vi har netop søgt at imødekomme dette forslag ved at inddrage både egne observationer og oplevelser, de erfarne læreres observationer og i højeste grad elevernes egen oplevelse og demonstrering af viden i vores undersøgelse af forløbet, og vi vurderer, at dette har givet os et brugbart indblik i forløbets styrker og svagheder. Viana &

Zyngier (2017) fandt i deres undersøgelse af den praktiske anvendelse af pædagogisk stilistik i skoler, at det er fordelagtigt at anvende en transformativ tilgang til læringen, hvor eleverne har god tid og plads til at analysere, stille spørgsmål og reflektere omkring de problemstillinger, der opstår i analysen af den givne tekst, samt at forbinde disse til deres eget liv, alt imens de lærer om meningsfulde sproglige mønstre (301). Dette understøtter endnu engang vores oplevelse af, at en mere rummelig tidsplan havde været fordelagtig for vores forløb og højst sandsynligt også for fremtidige forløb, som søger at implementere denne tilgang til sproglæring.

10. Konklusion

Som nævnt søgte indeværende speciale at udvikle undervisningsmateriale til integreret grammatikundervisning, der udover at styrke elevernes metalingvistiske bevidsthed i form af explicit viden om det grammatiske fænomen modalitet og dets rolle i konstruktionen af synsvinkel i *Our Planet*, ligeledes søger at fremme elevernes kritiske sproglige bevidsthed omkring sproglige valg og disses mulige implikationer vha. økokritisk diskussion omkring fremstillingen af dyr i dokumentaren. Sidstnævnte implementeres med det formål at påvirke elevernes bæredygtige dannelse, hvilket vi finder yderst relevant ifm. den nuværende klima- og artsudryddelseskrisen. Undervisningsmaterialet er baseret på en stilistisk og narratologisk analyse af disse aspekter i *Our Planet*, som i specialet gik forud for udviklingen af undervisningsmaterialet. Dette todelte formål resulterede i følgende problemformulering:

- Med henblik på udvikling af undervisningsmateriale vil vi gennem en narratologisk og stilistisk analyse af fortælleforhold i udvalgte uddrag fra naturdokumentaren *Our Planet* undersøge, hvordan den sproglige stil, særligt i forhold til forekomsten af udtryk for modalitet, konstruerer en synsvinkel, der både formidler den menneskelige fortællers og de animale karakterers perspektiv samt diskutere, hvorvidt dette er problematisk eller velfunderet brug af antropomorfisme i henhold til dokumentarens klimabevidste budskab.
- Med afsæt i denne analyse ønsker vi at udvikle, afprøve og evaluere et forløb til grammatikundervisning, der gennem sin integration med undervisning i stilistisk og narratologisk analyse fordrer og fremmer elevernes metalingvistiske bevidsthed omkring sproglige valg vedrørende modalitet og indebærer en kritisk diskussion af netop disse sproglige valgs betydning for menneskers fremstilling og opfattelse af dyr samt denne problematik relevans i forbindelse med den aktuelle klimakrise.

10.1 Den stilistiske, narratologiske og økokritiske analyse og diskussion af *Our Planet*

Baseret på den narratologiske og multimodale analyse af naturdokumentaren *Our Planet* manifestation af en fortællerinstans via den filmiske komponent voice-over kan dokumentarens fortæller karakteriseres som heterodiegetisk og dermed ikke en del af den fortalte verden. Dertil iscenesættes fortælleren eksplicit som medlem af og repræsentant for menneskearten. Gennem den stilistiske og narratologiske analyse af fire forskellige uddrag af dokumentarens verbale narration, i form af såkaldte mini-narrativer, har vi fundet, at fortællestilen er karakteriseret ved skiftende fokalisering. Dette bevirker, at fortællingen på trods af, at den formidles af fortælleren, på omskiftelig vis udgår både fra fortællerens eget og dyrenes perspektiv. Den skiftende fokalisering manifesteres bl.a. sprogligt gennem leksikalske valg i form af ord, som signalerer indsigt i dyrekarakterernes tanker, følelser og sansninger. Hertil kommer også grammatiske valg i form af konstruktioner med infinitiv-markøren *to* og konjunktionen *so*, som subtilt repræsenterer indsigt i dyrenes indre liv ved at præsentere overvejelserne, i form af intention og målrettethed, bag deres adfærd.

En faktor der, som foreslået af Paul Simpson (1993; 2014) i hans analyse-model *a modal grammar of point of view*, spiller en særligt betydningsfuld rolle i markeringen og afsløringen af narrativernes skiftende synsvinkel, er forekomsten af udtryk for det leksikogrammatiske fænomen modalitet, der bl.a. kan udtrykkes gennem modalverber. Disse modale formuleringers implicerede vurdering af et scenarios sandsynlighed, som ved epistemisk modalitet, eller ønskværdighed, som ved deontisk modalitet, er, når de sammenholdes med kendskab til omstændighederne omkring fortælleren og fortællingens karakterer, vigtige for at bestemme fra hvis perspektiv fortællingen midlertidigt udgår. Dette skyldes, at de er udtryk for afsenderens subjektive holdning til eller viden om indholdet af et udsagn. I analysen af uddrag fra *Our Planet* kommer dette, i tråd med Simpsons (1993; 2014) teori, særligt til udtryk ved forekomsten af epistemisk modalitet. Dette skyldes, at vurderingen af et udfalds sandsynlighed er betinget af afsenderens besiddelse af, eller mangel på, viden, hvilket i analysen af synsvinkel i *Our Planet* ofte forekommer som afslørende for dennes situation som involveret i og dermed begrænset af den fortalte verden og dens forhold, og dermed udelukker den heterodiegetiske og tilsyneladende alvidende fortællers perspektiv, som udsagnets udgangspunkt.

Ved forekomsten af udtryk for deontisk modalitet derimod fremstår fortællingens synsvinkel mere u håndgribelig og ubestemmelig. Dette skyldes, at vurderingen af ønskværdighed fremstår som et udtryk for en subjektiv *holdning*, som i mindre grad synes

eksplicit betinget af afsenderens ydre omstændigheder, og i øvrigt ofte indebærer en semantisk flertydighed, som gør det svært at afgøre, om vurderingen af en situation som nødvendighed beror på en følt eller pålagt social forpligtelse eller er en logisk konsekvens af tingenes tilstand og naturens love. Dette hæmmer både identifikationen af fortællingens anlagte fokalisering og skaber ligeledes et udtryk, hvormed perspektivet synes delt mellem den menneskelige fortæller og de animale karakterer, hvilket for de fleste af de udvalgte mini-narrativers vedkommende synes at præge det sproglige udtryk i en stor del af fortællingen.

Fordi disse sproglige valg antyder at repræsentere dyrenes mentale aktivitet og perspektiv, kan både forekomsten af grammatiske konstruktioner med *to* og *so* samt udtryk for modalitet i narrativerne ses som et udtryk for tilskrivningen af kapaciteten til at foretage vurderinger og overvejelser på baggrund af forudsigelse og intention og i nogle tilfælde endda ud fra menneskelige sociale og kulturelle konventioner. Frem for at udgøre et autentisk indblik i dyrs bevidsthed, kan dette ses som et eksempel på menneskers fortolkning og formidling af dyr i vores eget billede. Dette træk kan, sammen med andre stilistiske træk såsom navngivning, kønning via valg af pronominer og metaforiske sammenligninger med menneskelige forhold, ses som et udtryk for konceptet antropomorfisme. På den ene side kan fremstillingen af de aktuelle arter i *Our Planet* anskues som et eksempel på den form for antropomorfisme, som økokritikeren Greg Garrard (2012), beskriver som anstødelig, fordi den synes at bygge på et diskriminerende hierarki, hvor andre arter rangeres efter deres lighed med mennesker, og hvor værdien af deres virken og væren i menneskers forsøg på at overdrive denne lighed både misrepræsenteres og ikke anerkendes og accepteres i og for sig selv. Omvendt kan den antropomorfiske fortolknings- og formidlingsform i dette tilfælde forsvares som uundgåelig, fordi sproget er opstået og konstrueret ud fra et menneskeligt behov for at italesætte vores bevidsthed og ikke kan adskilles herfra. Dette kan især ses som gældende ved inklusionen af så fundamentale grammatiske fænomener som konstruktioner med *to* og *so* samt udtryk for modalitet. Dertil kan den antropomorfiske portrættering også anskues som anvendt med henblik på at fremme den menneskelige seers empatisering med de portrætterede dyr. Dermed kan den ses som et kritisk, velovervejet og potentielt set hensigtsmæssigt led i at virkeliggøre dokumentarens erklærede mål om at anspore seeren til klimabevidst handling for at sikre bevarelsen af de vilde arters livsvilkår og dermed forhindre deres udryddelse, som muligvis kan anskues som en berettigelse af antropomorfismens nærværelse i dokumentarens sproglige formidling.

10.2 Integreret grammatikundervisning med økokritisk diskussion

På baggrund af den stilistiske, narratologisk og økokritiske analyse og diskussion, og ved hjælp af læreplanen og udvalgte læringsteorier, udviklede vi et undervisningsforløb til integreret og kritisk diskursbaseret grammatikundervisning i klasserne 1.y og 2.b. Vi evaluerede undervisningsforløbet via en spørgeskemaundersøgelse, hvor vi undersøgte elevernes opnåede læringsudbytte i form af optag af eksplicit viden samt deres oplevelse af egen motivation for og sværhedsgraden af undervisningens forskellige elementer, da vi, understøttet af teori af bl.a. Vinther (2014) og Vygotsky (1978), anskuer tilstedeværelsen af disse faktorer som essentielle for forløbets forudsætninger for at foranledige indlæring. Desuden fik eleverne mulighed for med deres egne ord at fremhæve, hvad de fandt hhv. mest og mindst spændende og lærerigt ved undervisningsforløbet. Ud fra elevernes besvarelser til dette spørgeskemas spørgsmål, kunne vi, ift. elevernes oplevede motivation for undervisningens elementer, udlede, at størstedelen af eleverne fandt alle undervisningens elementer spændende. De elementer, de fandt mest spændende, var dog brugen af *Our Planet* som materiale og undervisningen i modalitet integreret i tekstanalysen af synsvinkel. Det element, de fandt mindst spændende, var det grammatiske emne modalitet i sig selv, og 2.b fandt generelt alle undervisningens emner mere spændende end 1.y. Samme tendens gjorde sig gældende ved elevernes oplevelse af undervisningsemnernes sværhedsgrad, hvor størstedelen fandt, at emnerne var nemme, hvilket i denne undersøgelse er blevet tolket således, at det faglige niveau var passende. Flest elever fandt det nemt at læse og forstå undervisningsmaterialet, altså mini-narrativerne fra *Our Planet*, men mange angav også, at de fandt det nemt at arbejde med modalitet i forbindelse med synsvinkel i dokumentaren, hvilket vedrører den integrerede grammatikundervisning i forløbet. Samlet set fandt eleverne det tilsyneladende sværere at arbejde med modalitet som grammatisk emne og sværest at forstå, hvorfor begrebet "antropomorfisme" var relevant for diskussionen af fremstillingen af dyrene i *Our Planet*. Igen fandt 2.b generelt undervisningens emner nemmere end 1.y. Forskellen i klassernes oplevelser tilskriver vi primært de ændringer, vi foretog efter udførelsen af forløbet i 1.y og inden udførelsen i 2.b. I det andet forløb implementerede vi en mere deduktiv tilgang og et mere eksplicit fokus på modalverber formidlet gennem en højere grad af instruktion og lærerstyring for at fremme elevernes forståelse for forløbets emner, og vores udførelse af undervisningen var mere struktureret efter en mere realistisk tidsplan, så eleverne fik mere tid til at fordybe sig i gruppearbejdet. Vi så ingen nævneværdig forskel i elevernes læringsudbytte i resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen, når vi sammenlignede klasserne, og langt de fleste elever på tværs af undersøgelsen havde, ud fra deres besvarelser på

vidensspørgsmålene at dømme, opnået det ønskede læringsudbytte af undervisningen. Vi oplevede dog, baseret på vores egne og de faste læreres observationer, at eleverne ved det andet forløb virkede mere tilfredse med undervisningen og fandt dens indhold og aktiviteter mere interessant og mindre frustrerende.

Grundet det begrænsede datasæt, bestående af 48 respondenters besvarelser, kan denne undersøgelse ikke ses som værende repræsentativ for andre HHX-klasser, og man kan dermed ikke forvente samme resultater med et lignende forløb i andre klasser. Ud fra resultaterne af dette speciales spørgeskemaundersøgelse samt vores egne og klassernes faste læreres oplevelser af undervisningsforløbet finder vi dog, at *Our Planet* som undervisningsmateriale og tilgangen integreret og kontekstualiseret grammatikundervisning med fokus på sproglige valgs tekstanalytiske samt sociale og kulturelle betydning var motiverende og lærerig for eleverne i 1.y og 2.b. Dermed understøtter vores undersøgelse argumenter inden for pædagogisk stilistik vedrørende anvendeligheden af stilistisk analyse i fremmedsproglæringen (Cushing 2018; Viana & Zyngier 2017) samt argumenter vedrørende det hensigtsmæssige ved kontekstualiseret og integreret grammatikundervisning (Hedevang; 2003; Fotos 2002; Ellis 2002). Vi oplevede dog, at det var vigtigt for elevernes oplevelse af undervisningen, at der var sat god tid af til både udførlige, eksplicitte forklaringer af og arbejdet med undervisningens fokus, emner og aktiviteter, da mange af disse var nye og ukendte for eleverne, så mere stilladsering, variation, fordybelse og induktivt baseret udfoldelse af autentiske diskussioner på elevernes præmisser kan finde sted. Ud fra disse erfaringer og erkendelsen af, at alle klasser er forskellige, og derfor ikke nødvendigvis vil have de samme forudsætninger for få lignende oplevelser og læringsudbytte af forløbet som påvist i denne undersøgelse, og at undervisningen ligeledes må tilpasses den enkelte klasse, burde man med fordel kunne implementere lignende forløb i andre gymnasieklasser.

11. Referenceliste

Agresti, A. & Finlay, B. (2009). *Statistical Methods for the Social Sciences*. NJ: Pearson/Prentice Hall.

Andersen, H. L. & Fernández, S. S. (2010). Grammatikkens rolle i fremmedsprogsundervisning på gymnasiet og universitet. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 9, (6-11).

- Bach, E. & Augustine, N. (i.d.). Minlæring: Funktionelt sprogsyn danner bagtæppe for teori og øvelser. Tilgået 27-05-2021 via <https://blog.minlaering.dk/blogindlaeg/minlring-funktionelt-sprogsyn-danner-bagtppe-for-teori-og-velser>.
- Bache, C. & Davidsen-Nielsen, N. (1997). *Mastering English: An Advanced Grammar for Non-Native and Native Speakers* (Wekker, H., Red.). Berlin: Mounon de Gruyter.
- Baker, P. & Ellece, S. (Red.). (2011). *Key Terms in Discourse Analysis*. London: Continuum International Publishing Group.
- Baldick, C. (2015). Narrative. I Baldick, C. (Red.) *The Oxford Dictionary of Literary Terms* (4. udgave). Oxford University Press. Tilgået d. 24. marts 2021 via https://owl.purdue.edu/owl/research_and_citation/apa_style/apa_formatting_and_style_guide/reference_list_electronic_sources.html
- Bekoff, M. (2007). *The Emotional Lives of Animals*. Novato, CA: New World.
- Birkler, J. (2014). *Videnskabsteori – En grundbog*. København: Munksgaard.
- Boesen, T., Bach, E., Bjerregaard, F., Kruse I. & Mark, L. (Red.). (i.d.). *ENGRAM* på minlaering.dk. Tilgået 27-05-2021 via <https://app.minlaering.dk/bog/1>
- Boolsen, M. W. (2008). *Spørgeskemaundersøgelser - fra konstruktion af spørgsmål til analyse af svarene*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Boslaugh, S. E. (i.d.). Anthropocentrism. In *Encyclopaedia Britannica*. Tilgået 21-05-2021 via <https://www.britannica.com/topic/anthropocentrism>
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. Fra *Educational Researcher*, 18 (32-42).
- Bousé, D. (2000). *Wildlife films*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

Børne- og Undervisningsministeriet (2012). Lov om ændring af lov om institutioner for almengymnasiale uddannelser og almen voksenuddannelse m.v., lov om institutioner for erhvervsrettet uddannelse, lov om private gymnasieskoler, studenterkurser og kurser til højere forberedelseksamen (hf-kurser) og lov om uddannelserne til højere handelseksamen (hhx) og højere teknisk eksamen (htx). *Retsinformation*. Tilgået fra 27-05-2021 via <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=141962>.

Børne- og undervisningsministeriet (2017a). Læreplan Engelsk A - hhx 2017. *Uvm.dk*. Tilgået 05-05-2021 via
file:///Users/Caroline/Downloads/Engelsk-A-hhx-august-2017%20(3).pdf

Børne- og undervisningsministeriet (2017b). Vejledning Engelsk A - hhx 2017. *Uvm.dk*. Tilgået 05-05-2021 via
file:///Users/Caroline/Downloads/210427-Engelsk-A-hhx-vejledning-juni-2020.pdf

Børne- og undervisningsministeriet (2020). Uddannelsen til merkantil studentereksamen. *Uvm.dk*. Tilgået 05-05-2021 via
<https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/uddannelser/hoejere-handelseksamen-hhx>

Cambridge Dictionary. (i.d.). But. I *Cambridge Dictionary*. Tilgået d. 7. marts 2021 via
<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/but>.

Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Learning in doing. Vygotsky's educational theory in cultural context* (p. 39–64). Cambridge University Press

Cushing, I. (2018). Stylistics goes to school. I Dan McIntyre (ed), *Language and Literature* 28 (4), (271-285).

Dailey-O'Cain J. (2017). The Who and the What: Amounts and Types of English. I *Trans-National English in Social Media Communities*. Language and Globalization. London. Palgrave Macmillan. Tilgået 05-05-2021
https://doi-org.zorac.aub.aau.dk/10.1057/978-1-137-50615-3_3

Den Danske Ordbog (i.d.). refleksion. På *ordnet.dk*. Tilgået 30-05-2021 via

<https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=refleksion>

Depraetere, I. & A. Verhulst (2008). Source of modality: a reassessment. *English Language and Linguistics* 12(1): 1–25.

Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum: Skrivning og samtale for at lære*. Klim.

Ellis, Rod (2002a). Methodological options in grammar teaching materials. I Eli Hinkel & Sandra Fotos (red.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 155-179.

Ellis, Rod (2002b). The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum. I Eli Hinkel & Sandra Fotos (red.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 17-33.

Ellis, Rod (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3): 221-246.

European Commission (2013, september). Frequently asked questions on languages in Europe. På *ec.europa.eu*. Tilgået 05-05-2021 via
https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO_13_825

Fernández, S.S. (2014a). Fokus på form. I Hanne L. Andersen, Dorte Fristrup, Susana Silvia Fernandez & Birgit Henriksen (red.), *Fremmedsprog i Gymnasiet: Teori, Praksis og Udsyn*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. 43-55.

Fernández, S.S. (2014b). Feedback. I Hanne L. Andersen, Dorte Fristrup, Susana Silvia Fernandez & Birgit Henriksen (red.), *Fremmedsprog i Gymnasiet: Teori, Praksis og Udsyn*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. 131-140..

Fink, A. S., Hansen, N. M., Nørregård-Nielsen, E. & Marckmann, B. (2008). Kapitel 1: Indledning. I Hansen, N. M., Nørregård-Nielsen, E. & Marckmann, B.: *Spørgeskemaer i virkeligheden - målgrupper, design og svarkategorier* (9-19). Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.

Five things you need to know about 'Our Planet'. (n.d.). [wwf.org.uk](https://www.wwf.org.uk). Tilgået 07-05-2021 via <https://www.wwf.org.uk/updates/five-things-you-need-know-about-our-planet>

Fothergill, A., Scholey, K. and Butfield, C. (Executive producers). (2019). *Our Planet* [TV series]. UK: Silverback Films and World Wide Fund for Nature. Tilgået på <https://www.netflix.com/title/80049832>

Fothergill, A., Scholey, K. and Butfield, C. (Executive producers). (2019). Coastal Seas. Fra *Our Planet* [TV series]. UK: Silverback Films and World Wide Fund for Nature. Tilgået på <https://www.youtube.com/watch?v=r9PeYPHdpNo>

Fothergill, A., Scholey, K. & Butfield, C. (Executive producers). (2019). Forests. Fra *Our Planet* [TV series]. UK: Silverback Films and World Wide Fund for Nature. Tilgået på <https://www.youtube.com/watch?v=JkaxUblCGz0>

Fothergill, A., Scholey, K. and Butfield, C. (Executive producers). (2019). Fresh Water. Fra *Our Planet* [TV series]. UK: Silverback Films and World Wide Fund for Nature. Tilgået på <https://www.youtube.com/watch?v=R2DU85qLfJQ>

Fothergill, A., Scholey, K. and Butfield, C. (Executive producers). (2019). From Deserts to Grassland. Fra *Our Planet* [TV series]. UK: Silverback Films and World Wide Fund for Nature. Tilgået på https://www.youtube.com/watch?v=XmtXC_n6X6Q

Fothergill, A., Scholey, K. and Butfield, C. (Executive producers). (2019). Frozen Worlds. Fra *Our Planet* [TV series]. UK: Silverback Films and World Wide Fund for Nature. Tilgået på <https://www.youtube.com/watch?v=cTQ3Ko9ZKg8>

Fothergill, A., Scholey, K. and Butfield, C. (Executive producers). (2019). High Seas. Fra *Our Planet* [TV series]. UK: Silverback Films and World Wide Fund for Nature. Tilgået på <https://www.youtube.com/watch?v=9FqwhW0B3tY>

- Fothergill, A., Scholey, K. and Butfield, C. (Executive producers). (2019). Jungles. Fra *Our Planet* [TV series]. UK: Silverback Films and World Wide Fund for Nature. Tilgået på <https://www.youtube.com/watch?v=um2Q9aUecy0>
- Fothergill, A., Scholey, K. and Butfield, C. (Executive producers). (2019). One Planet. Fra *Our Planet* [TV series]. UK: Silverback Films and World Wide Fund for Nature. Tilgået på <https://www.youtube.com/watch?v=GfO-3Oir-qM>
- Fotos, S. (2002). Structure-based interactive tasks for the EFL grammar learner. I E. Hinkel & S. Fotos (red.): *New Perspective on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. 135-154.
- Fowler, R. (1996). *Linguistic Criticism*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, R.C. (2001). Integrative motivation and Second Language Acquisition. I Z. Dörnyei & R. Schmidt (red.), *Motivation and Second Language Acquisition*. Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, (1-19).
- Garrard, G. (2012). *Ecocriticism*. Routledge.
- Genette, G. (1980). *Narrative discourse: An essay in method* (J. E. Lewin, oversættelse). NY: Cornell University Press.
- Greenfield, P. (1984). A theory of the teacher in the learning activities of everyday life. In B. Rogoff and J. Lave (Eds.), *Everyday cognition* (pp. 117-138). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hall, J. K. (2000). Classroom interaction and Additional Language Learning. I J. K. Hall & L. S. Verplaetse (Red.) *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction* (287-298). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hansen, B. S. (2012, juni). antropomorfisme. I *Den Store Danske*. Tilgået 07-05-2021 via <https://denstoredanske.lex.dk/antropomorfisme>

- Hansen, N. M. & Marckmann, B. (2008). Kapitel 2: Forskellige målgrupper. I Hansen, N. M., Nørregård-Nielsen, E. & Marckmann, B.: *Spørgeskemaer i virkeligheden - målgrupper, design og svarkategorier* (19-41). Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur
- Hansen, J. T. & Nielsen K. (2004). Stillads og læring – et forsøg på afklaring. I: Hansen, J. T. & Nielsen, K. (Red.) *Stilladsering – en pædagogisk metafor*. Århus: Klim.
- Hedevang, L. (2003). *Grammatikundervisning: hvorfor og hvordan?*. Kbh: Danmarks Pædagogiske Universitet
- Henriksen, Birgit (2014). Sprogsyn og læringssyn. I Hanne L. Andersen, Dorte Fristrup, Susana Silvia Fernandez & Birgit Henriksen (red.), *Fremmedsprog i Gymnasiet: Teori, Praksis og Udsyn*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. 21-34.
- Herrington, J., Reeves, T.C. & Oliver, R. (2010). *A guide to authentic e-learning*. London and New York: Routledge.
- Hinkel E. & Fotos, S. (2002). From Theory to Practice: A Teacher's View. I E. Hinkel, & S. Fotos (red.): *New Perspective on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. 1-11.
- Hjulmand, L. & Schwarz, H. (2012). *A Concise Contrastive Grammar of English - for Danish students*. København: Samfundslitteratur.
- Hoffmann, T. (2019, maj). Skal vi kalde klimaforandringer for 'klimakrise'?. På *Videnskab.dk*. Tilgået 07-05-2021 via <https://videnskab.dk/kultur-samfund/skal-vi-kalde-klimaforandringer-for-klimakrise>
- Holst, B. & Westergaard, B. (2017, januar). primater. På *denstoredanske.lex.dk*. Tilgået 16-05-2021 via <https://denstoredanske.lex.dk/primater>
- Institut for Kultur og Samfund (n.d.). *Kvantitativ metode*. På *metodeguiden.au.dk*. Aarhus Universitet. Tilgået 27-04-2021 via <https://metodeguiden.au.dk/kvantitativ-metode/>
- Iversen, S. (2013). Handling. I Kjældgaard, L. H., Møller, L., Ringgaard, D., Rösing, L. M., Simonsen, P., Thomsen, M. R. (Red.) *Litteratur - Introduktion til teori og analyse* (35-45). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Iversen, S. & Nielsen, H. S. (Red.) (2004). *Narratologi*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag

Jacobs, G. M. & Stibbe, A. (2006). Guest editors' introduction: animals and language. I *Society & Animals* 14(1). 1–7.

Janks, H. (2015). *Teaching the relationship between language and power*. Johannesburg: University of the Witwatersrand.

Jeppesen, D. S. & Rosenmeier, S. K. (2008a). Kapitel 4: Spørgeskemakonstruktion. I Hansen, N. M., Nørregård-Nielsen, E. & Marckmann, B.: *Spørgeskemaer i virkeligheden - målgrupper, design og svarkategorier* (61-71). Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.

Jeppesen, D. S. & Rosenmeier, S. K. (2008b). Kapitel 5: Spørgeskemaets spørgsmål. I Hansen, N. M., Nørregård-Nielsen, E. & Marckmann, B.: *Spørgeskemaer i virkeligheden - målgrupper, design og svarkategorier* (71-95). Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.

Jones, R. H. (2012). *Discourse Analysis – A resource book for students*. Oxon: Routledge.

Kennedy, John S. 1992. *The new anthropomorphism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kirkebæk, M.J. & Hansen, P.B. (2014). Tasks. I Hanne L. Andersen, Dorte Fristrup, Susana Silvia Fernandez & Birgit Henriksen (red.), *Fremmedsprog i Gymnasiet: Teori, Praksis og Udsyn*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, (141-156).

Kuhn, M. & Schmidt J. N. (2014). Narration in Film (revised version; uploaded 22 April 2014). I Hühn, P., Meister, J. C., Pier, J. & Schmid, W. (Red.) *the living handbook of narratology*. Tilgået via <http://www.lhn.uni-hamburg.de/node/11.html>

Kerridge, R. & Sammells, N. (Red.) (1998). *Writing the Environment*. London: Zed Books.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). Introduction. I *Multimodal Discourse – The modes and media of contemporary communication*. London: Hodder Education. 1-23.

- Langacker, Ronald W. (1991). *Foundations of cognitive grammar. Vol. II Descriptive application*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Lantolf, J. P. (2006). Language emergence: implications for applied linguistics – a sociocultural perspective. I *Applied Linguistics*, 27, 717-728.
- Larsen, G. (2013). Fortæller. I Kjældgaard, L. H., Møller, L., Ringgaard, D., Rösing, L. M., Simonsen, P., Thomsen, M. R. (Red.) *Litteratur - Introduktion til teori og analyse* (57-70). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Mangan, L. (2019, april). Our Planet review - Attenborough's first act as an eco-warrior. I *The Guardian*. Tilgået 07-05-2021 via <https://www.theguardian.com/tv-and-radio/2019/apr/05/our-planet-review-david-attenborough-netflix-eco-warrior-activist-bbc>
- Matthews, P. H. (Red.). (2014). communicative competence. I *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*. Oxford University Press. Tilgået 05-05-2021 via <https://www-oxfordreference-com.zorac.aub.aau.dk/view/10.1093/acref/9780199675128.001.0001/acref-9780199675128-e-579#>
- Minlæring (i.d.a). Engram - Engelsk grammatik. I *ENGRAM* på minlaering.dk. Tilgået 27-05-2021 via <https://support.minlaering.dk/laeremidler-til-ungdomsuddannelser/engram-engelsk-grammatik>.
- Minlæring (i.d.b). V.5: Modalverber. I T. Boesen, E. Bach, F. Bjerregaard, I. Kruse & L. Mark (red), *ENGRAM* på minlaering.dk. Tilgået 07-05-2021 via <https://app.minlaering.dk/bog/1/kapitel/37995/sektion/44789>.
- Moore, K. (2021, maj). Every Viewing Statistic Netflix Has Released So Far. På *whats-on-netflix.com*. Tilgået 23-05-2021 via <https://www.whats-on-netflix.com/news/every-viewing-statistic-netflix-has-released-so-far-may-2021/>

- Myhill, D. (2020). Introduction: Rethinking Grammar - as choice. *Viden om Literacy*, 27, 6-10. Tilgået 07-05-2021 via <https://www.videnomlaesning.dk/media/3325/27-debra-myhill.pdf>
- Nassaji, Hossein & Fotos, Sandra (2004). Current developments in research on the teaching of grammar. I *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145.
- Neary, C. (2014). Stylistics, point of view and modality. I M. Burke (Red.) *The Routledge Handbook of Stylistics* (175-190). London: Routledge.
- Nordquist, R. (2020, april). *English as a Lingua Franca (ELF)*. På *ThoughtCo*. Tilgået 05-05-2021 via <https://www.thoughtco.com/english-as-a-lingua-franca-elf-1690578>
- Nunan, D. & Lamb, C. (2000): Managing the Learning Process. I: Hall, D. & Hewings, A. (Red.), *Innovation in English Language Teaching: A Reader*. London: Routledge. 27-45.
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Education.
- Our Planet - Awards & Nominations*. (n.d.). emmys.com. Tilgået 07-05-2021 via <https://www.emmys.com/shows/our-planet>
- Pedersen, M. S (2001). Task force. Et bud på kommunikativ sprogundervisning. I *Sprogforum*, 7 (20), n.p.
- Huddleston, R. & G. K. Pullum (2002). *The Cambridge grammar of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rasmussen, T. (2020, nov.). 39 gymnasier danner nyt netværk: Eleverne skal blive klimabevidste. På *Gymnasieskolen*. Tilgået 07-05-2021 via <https://gymnasieskolen.dk/39-gymnasier-danner-nyt-netvaerk-eleverne-skal-blive-klimabevidste>
- Roehr-Brackin, K. (2018). *Metalinguistic Awareness and Second Language Acquisition*. Routledge.

- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definition and New Directions. I *Contemporary Educational Psychology*, 25, (54-67).
- Sealey, A. & Oakley, L. (2013). Anthropomorphic grammar? Some linguistics patterns in the wildlife documentary series Life. I *Text & talk*, 33(3), 399-420.
- Sealey, A. & Oakley, L. (2014). Why did the Canada goose cross the sea? Accounting for the behaviour of wildlife in the documentary series Life. I *International Journal of Applied Linguistics*, 24(1), 19-37.
- Shen, D. (2014). Stylistics and narratology. I M. Burke (Red.) *The Routledge Handbook of Stylistics* (191-205). London: Routledge.
- Shettleworth, S. J. (1999). *Cognition, Evolution, and Behavior*. New York: Oxford University Press.
- Shows*. (n.d.). bbcearth.com. Tilgået 07-05-2021 via <https://www.bbcearth.com/shows>
- Simpson, P. (1993). *Language, ideology and point of view*. London: Routledge.
- Simpson, P. (2014). *Stylistics: A Resource Book for Students*. Abingdon: Routledge.
- Stibbe, A. (2019). Discovering the Weatherworld: combining ecolinguistics, ecocriticism and lived experience. I Slovic S., Rangarajan, S. and Sarveswaran, V. (Red.), *Routledge Handbook of Ecocriticism and Environmental Communication*. 71-83.
- This is Our Planet*. (n.d.). Ourplanet.com. Tilgået 07-05-2021 via <https://www.ourplanet.com/en/about-our-planet>
- Top Website Rankings* (2021, april). Similarweb.com. Tilgået 05-05-2021 via <https://www.similarweb.com/top-websites/category/news-and-media/>
- United Nations (i.d.). Official languages. På *un.org*. Tilgået 05-05-2021 via <https://www.un.org/en/our-work/official-languages>

- Uspensky, B. (1973). *A poetics of composition* (V. Zavarin og S. Wittig, oversættelse). Berkeley: University of California Press.
- Viana, V. & Zyngier, S. (2017). Exploring new territories in pedagogical stylistics: An investigation of high-school EFL students' assessments. I *Language and Literature*, 26 (4), (300-322).
- Vinther, Jane (2014). Motivation. I. H. L. Andersen, S. S. Fernandes, D. Frstrup og B. Henriksen (Red.). *Fremmedsprog i gymnasiet: Teori, praksis og udsyn* (83-93). KBH: Samfundslitteratur.
- Voldgaard, A. R. (2020, okt.). Klimakamp som dannelsesproces. På *Gymnasieskolen*. Tilgået 07-05-2021 via <https://gymnasieskolen.dk/klimakamp-som-dannelsesproces>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Red.). Cambridge: Harvard University Press.
- Wallach, O. (2021, marts). Which streaming service has the most subscriptions?. På *World Economic Forum.com*. Tilgået 21-05-2021 via <https://www.weforum.org/agenda/2021/03/streaming-service-subscriptions-lockdown-de-mand-netflix-amazon-prime-spotify-disney-plus-apple-music-movie-tv/>
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problemsolving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100

12. Oversigt over bilag

- Bilag 1: Transskription af mini-narrativ med rensdyr og ulve
- Bilag 2: Transskription af mini-narrativ med isbjørne og sæler
- Bilag 3: Transskription af mini-narrativ med jaguaren
- Bilag 4: Transskription af mini-narrativ med orangutangerne
- Bilag 5: Slides og arbejdsspørgsmål til forløbet med 1.y
- Bilag 6: Slides og arbejdsspørgsmål til forløbet med 2.b

- Bilag 7: Spørgeskema
- Bilag 8: Alle besvarelser til spørgsmål 16 og 17