



Mundtlighedspædagogik i danskfaget

TINA HØEGH, LEKTOR, INSTITUT FOR
KULTURVIDENSKABER, SYDDANSK UNIVERSITET

Artiklen introducerer til nødvendige supplementer til mundtlighedspædagogik i tekst-, sprog- og mediefagene. Mundtlighed præsenteres for det første som en mønt med to sider, både tale og lytning, og lytning og observation behøver at blive indoptaget som en del af fagligheden og i didaktikken. Dernæst introduceres vigtige supplementer til mundtlighed i det typiske tekststudie, det distancerede 3.-personsperspektiv, analysen. Her må suppleres med både et 1.- og et 2.-personsperspektiv for at støtte elevernes egne mundtlige produktioner i mange sammenhænge. Til sidst defineres et nødvendigt mundtligt tekstbegreb, performance, og artiklens pointer forbindes med ny klasserumsforskning for undersøgende dialog og dialogisk undervisning.

At sætte fokus på mundtligheden er ikke en ny forestilling, tværtimod, det er nok en af de ældste idéer pædagogisk set overhovedet. Retorikkens idé om at kunne opdrage og styrke mennesker åndeligt og kropsligt gennem teori og praksis er mere end 2.300 år gammel. Mennesket havde dengang som nu brug for præcise argumenter til at påvirke følelser og viljer ved demokratiets fødsel i Athen. Borgerne skulle overbevise hinanden ved argumenters kraft, og de skulle føre juridiske sager i retsvæsenets barndom. Så retorikken bliver således et hovedærinde som civilisationens grundlæggende faktor. Måske er det kun en didaktiker, der tør påstå, at retorikken på denne vis har pædagogisk og didaktisk formål helt fra begyndelsen, men nu turde jeg også skrive det! Styredokumenterne for grundskole og ungdomsuddannelse har stadig børn og unges evne til demokratisk medbestemmelse og evne til

at kommunikere og formidle som kernepunkter for eleven i forhold til demokratisk dannelse som skolens hovedformål.

Mundtlighed handler ikke kun om retorik, men er derimod menneskets helt særegne biologiske fundament til at indgå i store og komplekse sociale sammenhænge. Der er dog nogle essentielle aspekter angående dette biologiske fundament, der er blevet mere usynlige i det moderne danskfag: Det ene er, at mens de humanistiske fag, herunder danskfaget, har studiet af genstande, tekster (i bred betydning) som omdrejningspunkt, betyder det inden for mundtlighed, at vi får tendens til at forholde os distanceret til mundtligheden: vi analyserer og forholder os teoretisk til *andres* mundtlighed og mundtlige tekster og har mindre fokus på at støtte, hvordan eleven selv kan arbejde med at agere mundtligt. Det andet essentielle aspekt, der ser ud til at blive glemt i undervisningssammenhæng, er, at *lytning* er partner til *talen* i mundtlighedsdimensionen, og vi må have lytningen ind som faglighed. At kunne høre og at lytte særligt efter noget, der fanger vores opmærksomhed, er, hvis vi ikke har beskadiget eller manglende høresans, lige så grundlæggende et biologisk fundament som talen, og lytningen fungerer i sensibel afstemning med vores tale. De udgør tilsammen vores mundtlige fundament. Men lytning er om muligt endnu mere glemt og overset end talen som en evne, vi kan bruge opmærksomt, og som er en del af den faglige mundtlighed.

Disse to essentielle aspekter behøver mundtlighedsdidaktikken at blive suppleret med i tekst- og sprogfagene, så de bliver synlige for lærere og elever. Jeg forklarer her kort, hvad jeg mener.

Mundtlighed i tre perspektiver: 1., 2. og 3. person

Mundtlighed handler både om tale og lytning, og begge dele foregår som tidslig, rumlig, gestisk og kropslig ageren. I en del didaktisk litteratur har talesproget ofte været beskrevet som *noget andet* end skriftsproget. Dele af den didaktiske litteratur om sprog (fx Jacobsen & Skyum-Nielsen, 2010) har beskrevet skriftsproget som anderledes, fordi vi, når vi taler sammen, fx ofte gentager os selv og afbryder os selv og ændrer retning og mening midt i en ytring, noget som ikke sker i skriftsproget. Talesproget bliver således beskrevet i vendinger som bestående af *gentagelser* og *selvafbrydelser*. Når talesprogets grammatik sammenlignes med skriftsprogets, støder man på formuleringer som: *talesproget følger ikke skriftsprogets grammatik*. Denne måde at beskrive sprog på er jo typisk for videnskabsfaget. I et 3.-personsperspektiv beskriver videnskaben, hvordan en ting er, også talesprog og skriftsprog er i den henseende ”ting”. Vi kan således som undervisere analysere og forklare og studere sammen med vores elever, hvordan tingen *ser ud*, eller, i forhold til talesprog, hvordan tingen *lyder*, når vi hører andre tale og kommunikere: Vi ser på dem udefra, når vi arbejder fra et 3.-personsperspektiv.

Men læreren har jo også brug for at vejlede elever i, hvad eleven selv gør og siger og hører. Den del af den didaktiske teori mangler i forhold til mundtlighed, og det er kritisk.

Men læreren har jo også brug for at vejlede elever i, hvad eleven selv gør og siger og hører. Den del af den didaktiske teori mangler i forhold til mundtlighed, og det er kritisk, fordi vi som mennesker hele tiden taler og lytter og agerer med hinanden mundtligt. Den side af mundtlighedsdidaktikken mener jeg ikke er holdt tilstrækkeligt i live i vores læreruddannelser. På både professionsuddannelserne og på universitetet er fokus langt overvejende flyttet til tekststudier i 3.-personsperspektiv.

Elevens udvikling i 1.-personsperspektivet

Lærerens støtte til eleven i 1.-personsperspektiv er således vejledning til eleven i, hvordan elevens italesættelse af en egen idé, levendegørelse af elevens egen intention og behov for at ytre sig, kan kvalificeres og bearbejdes som et *indre* behov. Det indre perspektiv og behov for at give mening på særlig måde kan få hjælp fra læreren og de andre elever i det *ydre* udtryk. I 1.-personsperspektivet (”jeg ytrer mig”) har eleven et indre ønske om at give en særlig mening til kende. Læreren kan støtte eleven, fx som vejledning af eleven, der skal holde en tale, læse en særlig vigtig fortolkning af en tekst op mundtligt eller lægge *voice over* på sin selvproducerede video på en helt særlig måde. Her behøver lærer og elev at udveksle om, *hvad eleven faktisk føler*, og hvilken intention eleven har med dette særlige udtryk. Intentionen kan tales frem.¹ Her taler lærer og elev idéerne frem: hvad er elevens intention med at producere teksten? Hvordan kan teksten blive anderledes eller bedre i forhold til den intention? Hvilken slags karakter fx (hvis fiktiv) skal gives udtryk med den form for tale, som eleven gerne vil frem til (hvem taler)? Hvilken holdning til materialet har fx den føromtaltale *voice over* på en video til selve det materiale, som *voicen/stemmen* fortæller om? Dette gælder både fortællerholdning og *voice over* ift. fiktive tekster og i forhold til sagtekster og faglig formidling. Holdninger og følelser er jo netop dét, vi har direkte adgang til at forstå i talesproget, pga. vores enorme erfaring med modersmålets talesprog helt tilbage fra vi lå i mors mave og var med på en lytter. Derfor kan talesprogets holdninger og følelser hjælpe eleverne med at diskutere, tolke og analysere skrevne tekster og tekster i andre modaliteter (film, animationer, tegninger) gennem oplæsninger og fremstillinger og forklaringer, der hjælper den fremstillende elev selv (1.-personsperspektivet) med at give sin tale mening. At *tale* tale, altså tale tekst, giver direkte adgang til elevens egne intentioner, såvel som det giver adgang til tekstkarakterernes intentioner i en tekst: ”Hvordan lyder denne stemme?” ”Er karakteren ked af det, vred eller noget tredje?” ”Hvordan lyder dét så?” ”Prøv det igen!” ”Er han vred nok nu?” ”Skal det drejes hen imod mere bitterhed og iskold ro?” ”Hvordan lyder dét?” ”Prøv igen, lad os tage et ”*take*” mere...”

Interessen i 1.-personsperspektivet er derimod at få den talende elevs mening, intention og erfaringer (og gerne resten af klassens sproglige erfaringer også) synliggjort og forhandlet: hvordan kan den følelse og intention faktisk bedst udtrykkes?

Interessen for talesproget i et 1.-personsperspektiv er ikke, hvorvidt der i talesproget ofte forekommer selvfølelser eller gentagelser, eller på hvilke områder talesproget adskiller sig fra skriftsproget grammatisk. Interessen i 1.-personsperspektivet er derimod at få den talende elevs mening, intention og erfaringer (og gerne resten af klassens sproglige erfaringer også) synliggjort og forhandlet: hvordan kan den følelse og intention faktisk bedst udtrykkes? Det er der ikke nødvendigvis færdige svar på, og elever i alle aldre har masser af erfaringer med sprog og kommunikation, de kan byde ind med.

Lytning i 1.-personsperspektivet ("jeg lytter til mig") gør lytteforskeren Kent Adelman særligt opmærksom på i undervisningssammenhænge. Adelman viser, hvordan man som lærer kan være opmærksom på ens egen indre stemme, når man fungerer i klasseværelset: "Er hun nu dér igen!" – autopiloten fx, når der er nogle elever, der kræver ekstra opmærksomhed. Med baggrund i Bakhtin (Bakhtin, 1986; 2003), som er fadder til idéen om *det dialogiske sprog*, foreslår Adelman (2002; 2009) undervisere at *lytte til egen indre stemme* for at blive endnu bedre til at kommunikere med omverdenen. Denne form for opmærksom lytten til egne reaktioner kan vi også overføre til og tage op med eleverne: at lytte til egne følelser og reaktioner ved at lytte til sin egen indre stemme. Vores etiske lytning.

Elevens udvikling i 2.-personsperspektivet

2.-personsperspektivet forstår jeg som, at "du" og "jeg" taler sammen og forhandler mening. Fokus på den meningsforhandling, der foregår, når men-

nesker kommunikerer, støttes teoretisk som studie af tekst i meget danskundervisning (undervisning om kommunikation på film fx), men det foregår jo også imellem os i real tid i klassesammenhængene.

Vi formår faktisk at kommunikere mundtligt uden brug af ord. Dette kan ikke lade sig gøre i skriftsproget. Når vi kan gøre os forståelige uden ord mundtligt, skyldes det, at talesproget foregår i flere modaliteter. Vi har altså ikke kun verbalsproget (sprog via ord) til at kommunikere med, vi former hele tiden sideløbende med verbalsproget tegn og kontekst gennem vores gestik, mimik og blikke, og vi er kommunikativt afhængige af, hvordan vores krop bevæger sig i forhold til hinanden, når vi kommunikerer: går jeg tættere på dig for at lytte til, hvad du siger, eller rykker jeg mig fx væk, mens du taler? Det kan have overvældende stor effekt på din lyst til at fortsætte med at sige noget. Dvs., talesproget *foregår i rum*, og vi er meget sensible over for, hvordan vores samtalepartner agerer med sin krop. Talesproget foregår endvidere i tid, så vi kan også lade pauser være sigende (her forsøgte jeg at lave en tidlig pause skriftsprogligt, virkede det?).

Det er således også samtaleform, der skaber kommunikationen, når vi udveksler mundtligt og langtfra kun et spørgsmål om samtaleindhold og emner. Vi foretager fx en masse *relationskommunikation* mundtligt. Taler om vejret fx, måske ikke fordi vi har det store behov for at vide mere om vejret, men fordi vi med en kommentar om, at "det er blevet koldt igen nu", snarere får angivet, at vi overhovedet *har* en relation, og at vi har lagt mærke til hinanden, fx som kolleger på en kold morgen. Hvilke former for relationskommunikation foretager eleverne mon? Smarte bemærkninger? Sedler under bordet i timen, selvom de sagtens kunne vente til efter timen? Sms'er eller lige så unødvendige emojis med hænderne til hinanden, som hvis de havde konfereret om vejret? Det kommer nok an på deres alder, men de laver helt sikkert relationsarbejde.

Lærerens støtte til elever i 2.-personsperspektivet handler om, at vi har en masse forventninger og en masse forskellige tegn og kulturelle konventioner, når vi taler sammen. Hvis vi i undervisningen kan synliggøre, hvad disse sociale vaner, måder og for-

ventninger består af og eksplicit arbejde med dem, så er der mulighed for, at vi kan lære hinanden bedre at kende, og at vi faktisk kan indfri hinandens kommunikative forventninger, når vi mødes, fordi vi mødes som forskellige individer med forskellige baggrunde og vaner. En del af fx en interkulturel kompetence er elevernes opmærksomhed på, *hvad de gør* kommunikativt i deres egne småfællesskaber, i klassen som helhed og i forhold til familie og omgivelser i det store perspektiv.

Lærereens støtte til elever i 2.-personsperspektivet handler om, at vi har en masse forventninger og en masse forskellige tegn og kulturelle konventioner, når vi taler sammen.

Nordmændene Penne og Hertzberg (2015) har vist eksempler på udskolingselever, der skriftligt havde meget svært ved at sætte sig i deres modtagers sted, fx når de skriftligt skulle ansøge om bolig eller job i konkrete forløb i klassen. Samtidig mener Penne og Hertzberg, at de samme elever godt ville kunne begå sig over for den samme arbejdsgiver, hvis de fik jobbet. Penne og Hertzbergs pointe er, at eleverne godt kender kommunikationskonventionerne og ved, hvordan man agerer i relationen, men mangler opmærksomhed og metastrategier kommunikativt for, hvad det egentlig er, de ved. Mundtlighedsdidaktisk kan vi således støtte literacy bredt ved at opsætte forløb i klassen, hvor strategierne tales frem og afprøves som eksplicit danskfaglighed. Vi kan give eleverne opmærksomhed på, hvad de faktisk allerede kan pga. en masse sproglig erfaring med relationskommunikation. Boligudlejer og arbejdsgiveren kan blive virkelige kommunikationspartnere, hvis de inviteres ind i klassen. Arbejdsgiveren kan fx spørges, hvad eleverne har brug for at vide for at kunne skrive en god og målrettet jobansøgning. Det sidste er vejen til at lære om vigtig *research*, for at man kan kommunikere til formelle parter og finde ud af, hvem de er. Hvordan *gør* man research?

Lytning i 2.-personsperspektivet ("jeg lytter til dig") handler om vores kommunikation og sociale

relationer, samtaler og åbenlyse eller manglende deltagelse og empati i situationer, hvor vi henvender os til hinanden. Det er nok den side af lytningen, vi indtil nu har været mest opmærksomme på pædagogisk, fordi vi er så afhængige af at blive mødt både kropsligt og mentalt af vores samtalepartner, for at vi overhovedet er i stand til at kommunikere. Hvis der ikke er kontakt, og ingen lytter, holder vi op med at tale. Derfor er det vigtigt, at vi viser, at vi lytter, og *aktiv lytning* er anerkendt som et vigtigt kommunikationsmiddel, der får opmærksomhed både i skolen og på arbejdspladskurser fx. Men også i 2.-personsperspektivet kan lytningen suppleres. Vi og eleverne kan blive opmærksomme på vores sårbarhed, lydhørhed og fintfølelse kommunikative evner i sammenspilslignende øvelser, hvor vi uden ord og forhandling alligevel skal lytte os ind til, hvornår vores bidrag passer. Fx at tælle i fællesskab.

Arbejde i 3.-personsperspektivet

Arbejde med talesproget i 3.-personsperspektivet er som nævnt den slags tekststudier, vi er mere vant til at foretage i tekst-, medie- og sprogfagene. I forhold til mundtlige tekster er det fx analyser af markante taler, studier af debatter eller beskrivelse af kommunikationen i en scene fra en film etc. Det er studiet af "det", tingen i 3. person, der gør, at vi fx kan opbygge teoretisk forståelse og måske selv bygge videre på andres teorier og analyser gennem egne hypoteser om, hvordan verden fungerer, og hvordan verdens kommunikation og sproglige forviklinger og forandringer kan finde sted.

Det svære ved at arbejde med talesproget er, at det hele tiden forsvinder. Det forsvinder, fordi det foregår i tid. Vi skal finde på måder at fastholde det på for at tale om det. Fastholde det på mobiltelefon som lyd eller video fx. Det sjove ved at arbejde med talesproget er til gengæld, at det er så genkendeligt. Det taler direkte til elevernes umiddelbare erfaringsverden, når vi får *øje på og øre for* nye detaljer ved teoretisk at forholde os til mundtligheden. Der er mange ahaoplevelser fra hverdagen at plukke som lavthængende frugter. Det samme gælder lytningen. Lytning i 3.-personsperspektivet er igen beskrivelse af "det", af tingen "den lydige tekst". Vi lytter ikke kun med høresansen, hele vores krop sanser, når vi observerer, hvad der foregår

mundtligt. Supplementet mundtlighedsdidaktisk her er, at eleverne arbejder med transskriptioner af små, korte uddrag for at vænne sig til at lytte og observere, når mennesker siger noget. I transskriptionsarbejde med at beskrive mundtlige tekster skal eleverne selv opfinde tegn for, hvad de hører, de skal nærmest *tegne* lyd, og de opfinder helt egne måder at vise disse lyde billedligt på med blyant og papir: Hvordan ser en pause ud? Hvordan ser hvisken eller råb ud?² For at kunne observere og transskribere behøver man at genafspille sin optagelse så mange gange, der er brug for. Fx af mennesker, der kommunikerer på film, eller en optagelse af en oplæsning af en tekst for at finde ud af, hvordan oplæsningen kan ændres for at vise en helt særlig fortolkning.

Observation og transskription/tegning af mundtlig kommunikation (på film såvel som af fremførelser i klassen) er i høj grad et literacy-arbejde: Hvad er kommunikation? Hvad er skriftlige tegn, og hvordan kan skriftsproget egentlig videregive så mange informationer? Hvad kan det skriftlige tegn IKKE og hvorfor ikke? Hvad er gestik, og hvordan viser personen sin mening gennem tale og gestik? Eller: hvordan kan man forstå et blink med øjet?

Observation og transskription/tegning af mundtlig kommunikation er i høj grad et literacy-arbejde: Hvad er kommunikation? Hvad er skriftlige tegn, og hvordan kan skriftsproget egentlig videregive så mange informationer? Hvad kan det skriftlige tegn IKKE og hvorfor ikke?

Performance som tekstbegreb i mundtlighedsdidaktikken

For at kunne arbejde didaktisk i alle tre perspektiver, 1.-, 2.- og 3.-personsperspektivet, foreslår jeg bl.a. et særligt mundtligt tekstbegreb, *performance*.

Performance her betyder at *fremføre* noget – at nogen viser noget til nogle andre. Performance er noget, der *gøres*. Gøren forsvinder, efter det er gjort, i hvert fald med mindre det digitalt fastholdes som lyd eller levende billeder. At undersøge noget ved at gøre det er de performative fags egenart, design for eksempel. Performancekunstarter som dans, musik, drama/teater er af en særlig art, fordi de udføres af krop i tid og rum – man kan ikke ændre dem bagefter. En performance foregår her og nu, i øjeblikket, og kan ikke udføres igen i præcis den samme form. Denne forståelse af performancebegrebet stammer bl.a. fra kulturstudier.

Men jeg udvider danskfaglig mundtlighed med performancebegrebet til at betegne *mundtlig tekst*, et stykke mundtlig gøren. Det vil sige, at en performance mundtlighedsdidaktisk både er noget, vi beder elever om at tage på sig og gøre med deres kroppe og stemmer for at udføre og afprøve et udtryk i 1.-personsperspektiv, og en performance er et stykke tekst, en hverdagssamtale, som vi fx kan tale om for at forstå den kommunikativt. Og performance er mundtlig tekst af enhver art, som tekst-, sprog- og mediefag traditionelt behandler analytisk i 3.-personsperspektivet.

Performance som elevproduktion adskiller sig i pædagogisk praksis fra andre produkter, som eleverne fremstiller, det være sig videoproduktioner, skriftlige opgaver eller elevproducerede animationsfilm eller plakater, der alle er fastholdt i andre modaliteter end talens lyd og kropslig gestik. Den mundtlige performance er heroverfor defineret som *en afgrænset enhed af en kropslig-lydlig realisering af mening* (Høegh, 2018)

Alt i alt kan vi altså ved hjælp af netop digital fastholdelse i lyd og billed/video have flere former for mundtlige studier som danskfaglighed (alle litteratur-, sprog- og mediefag): både udføre performances som kropslig og psykologisk erfaring (1.-personsperspektiv), opleve det som en samtale (2.-personsperspektivet), dvs. et stykke kommunikation mellem parter i klassen (fx den inviterede arbejdsgiver) og al anden kommunikation, der foregår i klasseværelset. Dette er jo klasserumsdialogens område: spørgsmål, svar, argumentation, og hvordan man kan arbejde med elevernes egen dialogisk undersøgende samtale (Reznitskaya,

2012; Wilkinson et al., 2017; Reznitskaya & Wilkinson, 2017; Mercer & Hodgkinson, 2008; Littleton & Mercer, 2013). Endelig, som nævnt, kan vi arbejde i 3.-personsperspektivet med den mere velkendte analyse og bearbejdning af mange slags tekstobjekter.

Referencer

Adelmann, K. (2002). *Att Lyssna till röster: Et vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. (ph.d.-afhandling). Malmö: Malmö Högskola.

Adelmann, K. (2009). *Konsten att lyssna: Didaktiskt lyssnande i skola og utbildning*. Malmö Högskola: Studentlitteratur.

Bakhtin, M.M. (2003). *Ordet i romanen* (N.M. Andersen & A. Fryszman, Trans. J. B. & J. Lundquist Ed.). København: Gyldendal.

Bakhtin, M.M. (1986). The problem of speech genres. In C. Emerson, M. Holquist (ed.), *Speech Genres and Other Late Essays* (pp. 60-102). Austin: University of Texas Press.

Hetmar, V. (2000). *Elevens projekt, lærerens udfordringer: om skriveundervisning og skriveudvikling i folkeskolen*. København: Dansklærerforeningen.

Høegh, T. (2018 in prep). *Mundtlighed og fagdidaktik*. København: Akademisk Forlag.

Jacobsen, H.G. & Skyum-Nielsen, P. (2010). *Dansk sprog: en grundbog* (2. udg.). København: Schønberg.

Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. NY: Routledge Taylor & Francis Group.

Mercer, N. & Hodgkinson, S.E. (2008). *Exploring Talk in Schools: Inspired by the Work of Douglas Barnes*. London: Sage.

Penne, S. & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet* (2. udg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Reznitskaya, A. (2012). Dialogic Teaching: Rethinking Language Use During Literature Discussions. *The Reading Teacher*, 65(7), pp. 446–456.

Reznitskaya, A. & Wilkinson, I.A.G. (2017). *The Most Reasonable Answer: Helping Students Build Better Arguments Together*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.

Wilkinson, I.A.G., Reznitskaya, A., Bourdage, K., Oyler, J., Glina, M., Drewry, R., Kim, M.-Y., & Nelson, K. (2017). Toward a more dialogic pedagogy: changing teachers' beliefs and practices through professional development in language arts classrooms. *Language and Education*, 31(1), 65-82.

Noter

- 1 Vibeke Hetmar (2000) gav ide til sådanne samtaler i forhold til skriveidaktikken, *skrivekonferencer*, kaldte hun dem.
- 2 For uddybning: Se Høegh (2018).