

**Studieenheden Fagpædagogik**

Skema til godkendelse af problemformulering

**Simon Foug**

Navn

**1367234**

Studienr.

Eksamenstermin: Juni 2005  
(Afleveringsdispensation)

Afhandlingens titel (emne):

**MUNDTLIGHED OG ERKENDELSE**

Afhandlingens problemformulering:

**Der gives en undersøgelse af sammenhænge mellem mundtlighed og erkendelse med henblik på at opstille nogle pædagogiske scenarier for dansk i folkeskolens ældste klasser og deraf uddrage et bud på en mundtlighedspædagogik**

Opgavens titel, emne, problemformulering og litteraturliste er godkendt af vejleder:

\_\_\_\_\_  
Dato og vejleders underskrift

**Mads Haugsted**

Opgaven må efter endt bedømmelse (forudsat ”bestået”) gøres tilgængelig for udlån:

**Ja ( x )**

Opgaven må efter endt bedømmelse (forudsat ”bestået”) lægges ud på studieenhedens netkonference (hvis der til pågældende studieenhed findes en netkonference):

**Ja ( x )**

\_\_\_\_\_  
Dato og forfatters underskrift

**NORMALSIDEOPGØRELSE**  
p. 4-32 inkl. noter: 63.240/2400  
= 26,4 ns



## Indholdsfortegnelse

Afleveringsdispensation.....	2
<b>1. Opgavens rammer</b> .....	4
1.1. Indledning: Mundtlighed.....	4
1.2. Afgrænsning af opgave: Mundtlighed og erkendelse .....	5
1.3. Problemformulering .....	5
1.4. Indledende definitioner .....	6
1.5. Valg af teori og metode.....	6
<b>2. Mundtlighed og erkendelse</b> .....	7
2.1. Tænkning vs. sprog .....	8
2.2. Vygotsky .....	10
2.3. Luhmann .....	12
2.4. Erkendelsesteoretisk mellemspil: Tænkning vs. sprog .....	15
2.5. Sproget som ramme .....	16
2.6. Delkonklusion: Tænkning og sprog – mundtlighed og erkendelse.....	18
<b>3. Pædagogiske scenarier: Et bud på en mundtlighedspædagogik</b> .....	19
3.1. Fremtidens danskfag .....	20
3.2. Første scenario: Olga Dysthes flerstemmige klasserum .....	21
3.3. Andet scenario: Trin for trin .....	22
3.4. Tredje scenario: Mads Haugsteds "mu-i-u" – "u-i-mu" .....	22
3.5. Fjerde scenario: Fafners retorik .....	24
3.6. Femte scenario: Lene Herholdts kontekst.....	24
3.7. Sjette scenario: Læringspyramiden.....	25
3.8. Syvende scenario: Fordobling og metakommunikation.....	26
3.9. Ottende scenario: Refleksivitet .....	27
3.10. Delkonklusion: Et bud på en mundtlighedspædagogik.....	28
<b>4. Konklusion og perspektivering</b> .....	29
<b>5. Litteraturliste</b> .....	32
Vedlagt tekstopgivelser til Fagpædagogik.....	34

# 1. Opgavens rammer

## 1.1. Indledning: Mundtlighed

Siden studiestart har det været min hensigt at skrive speciale om storylinemetoden – en metode, jeg ofte anvender i den falkenbergske version<sup>1</sup> i bl.a. dansk i folkeskolens ældste klasser. Et centralt element i metoden er mundtlighed, bl.a. gennem elevernes kreative, argumenterede tænkning og diskussion i grupper, præsentationer m.v.<sup>2</sup>

Mundtlighed er denne opgaves objekt. Som et studiemæssigt logisk skridt mod specialet, men med fokus på den væsentlige egenverdi, mundtlighed bør have i danskfaget.

Mundtligheden i folkeskolen er nedprioriteret: "Når de fleste danskeres liv er et liv i mundtlighed, hvorfor er emnet mundtligt sprog så en mangelvare i danskfaget?"<sup>3</sup> Olga Dysthe beskriver lærerstyrede klasserumssamtaler, hvor læreren taler 75 % af tiden.<sup>4</sup> Mads Haugsted anfører, at 65 % af eleverne tier,<sup>5</sup> og beskriver undervisningen som et "... arbejde, der jagter faglige fund"<sup>6</sup> gennem de såkaldte "harpunspørgsmål".<sup>7</sup> Lene Herholdts undersøgelse af de første 15 min. af en undervisning viser, at læreren taler 91 % af tiden.<sup>8</sup>

Problemet er, at "Man fristes til ... at påpege, at eleverne allerede fra første skolefærd kan fortælle og tale sammen",<sup>9</sup> og derfor skulle det ikke være nødvendigt at bruge tid på det mundtlige. Det er sigende for det mundtliges situation, at den fristelse blev for stor for Bo Steffensen: "Det er ikke tilfældigt at man går i skole for at lære at læse, men ikke for at tale!"<sup>10</sup>

Mundtligheden *er* overset i folkeskolen, om end Dysthes, Haugsteds og Herholdts udlægninger nok mere er et forsøg på at sætte fokus på området, end der er tale om en dækkende beskrivelse af virkeligheden. Som Cecilie Falkenberg fremstiller det, er det "... ikke nødvendigvis spild af tid at undervise ved at foredrage, men det ser ud til, at det ville være en rigtig god idé at opprioritere andre undervisningsformer".<sup>11</sup> Denne opgave giver et bud på en mundtlighedspædagogik.

---

<sup>1</sup> Falkenberg og Håkonsson (2000)

<sup>2</sup> Ibid. p. 29

<sup>3</sup> Gregersen et al. (2003) p. 54

<sup>4</sup> Dysthe (1997) p. 16. Referer til egne undersøgelser i USA og Sverige

<sup>5</sup> Haugsted (2005) p. 69. Refererer til en norsk undersøgelse

<sup>6</sup> Haugsted (1999) p. 136

<sup>7</sup> Haugsted (2005) p. 26

<sup>8</sup> Herholdt (2003) p. 47. Refererer til egen undersøgelse i Danmark

<sup>9</sup> Haugsted (1999) p. 66. Citatet er en kritik af McLures manglende fokus på mundtlighed som færdighed

<sup>10</sup> Steffensen (2003) p. 52

<sup>11</sup> Falkenberg og Håkonsson (2000), p. 58

## 1.2. Afgrænsning af opgave: Mundtlighed og erkendelse

Et logisk syn på mundtlighed er mundtlighed som kommunikation: "Den primære talefunktion er meddelelsesfunktionen".<sup>12</sup> Den er også en forudsætning for udvikling af demokrati, der er et af folkeskolens formål.<sup>13</sup>

Et andet syn er mundtlighed som færdighed. Prøvebekendtgørelsen vægter "Færdighed i mundtlig fremstilling"<sup>14</sup> på lige fod med tekstarbejdet ved den afsluttende prøve i dansk.

Et tredje syn er mundtlighed som middel til erkendelse. En af mine mange grunde til at anvende storylinemetoden er hypotesen om, at den øgede mundtlighed øger elevernes læring.

Alle tre syn er repræsenteret i Fælles Mål for dansk. Det talte sprog er en af tre CKF'er,<sup>15</sup> ligesom "Ægtheden i et fællesskab og en grundlæggende demokratisk forståelse bygger på ... gehør for dialogens betydning...", og "Kernen i mundtlighed er samtalen. Den rummer vejen til viden, kundskab...".<sup>16</sup>

Demokrati som begrundelse for mundtlighed i folkeskolen er væsentlig, men ingen stiller med rette spørgsmål ved det, og derfor er det teoretisk uinteressant. En mundtlighedspædagogik, der begrunder sig selv i sit læringspotentiale, er mere interessant, også med det politiske fokus med krav om øget faglighed oven på de negative resultater i PISA-undersøgelserne.<sup>17</sup>

Den teoretiske indsigt i sammenhængen mellem mundtlighed og erkendelse bruges til at fremdrage pædagogiske scenarier for dansk i de ældste klasser i folkeskolen, og heraf udlede et bud på en mundtlighedspædagogik. I de pædagogiske scenarier indgår også overvejelser om mundtlighed som færdighed, ud fra hypotesen om, at øget færdighed også må øge erkendelsespotentialet. Det leder mig frem til følgende problemformulering, der efter centrale definitioner operationaliseres:

## 1.3. Problemformulering

*Der gives en undersøgelse af sammenhænge mellem mundtlighed og erkendelse med henblik på at opstille nogle pædagogiske scenarier for dansk i folkeskolens ældste klasser og deraf uddrage et bud på en mundtlighedspædagogik*

---

<sup>12</sup> Vygotsky (1971), p. 57

<sup>13</sup> Folkeskolens formålsparagraf, stk. 3

<sup>14</sup> Prøverne i dansk. Bekendtgørelse og vejledning p. 26

<sup>15</sup> Fælles Mål for dansk, p. 10

<sup>16</sup> Ibid., Undervisningsvejledningen p. 72f

<sup>17</sup> PISA 2000 og 2003

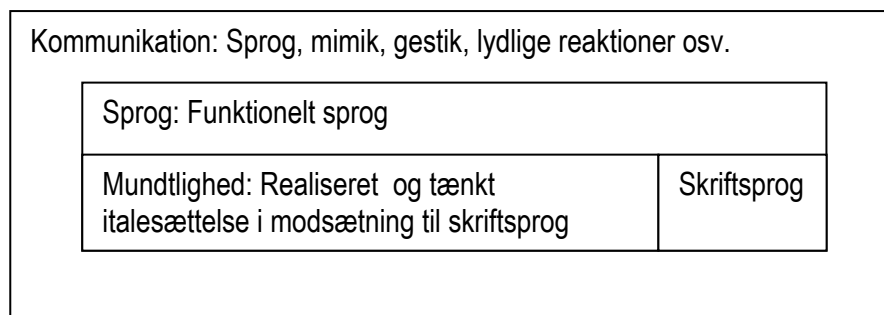
## 1.4. Indledende definitioner<sup>18</sup>

Kommunikation: Sprog, mimik, gestik, lydlige reaktioner mv.

Sprog: Funktionelt sprog

Mundtlighed: Realiseret og tænkt italesættelse i modsætning til skriftsprog

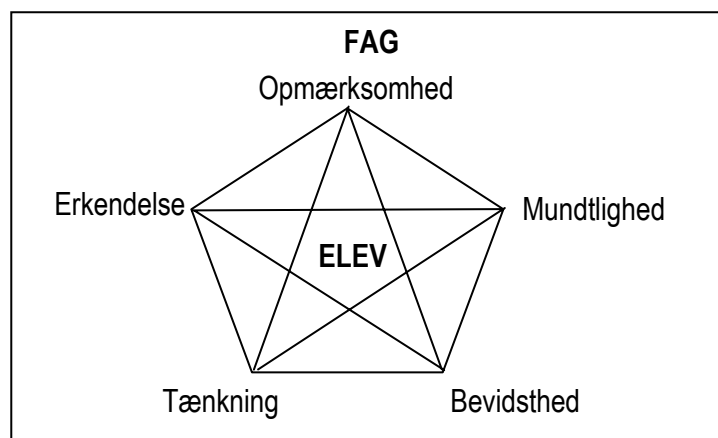
**Figur 1: Kommunikation, sprog og mundtlighed<sup>19</sup>**



## 1.5. Valg af teori og metode

Undersøgelsen af sammenhænge vil ske gennem en afdækning af spændingsfeltet mellem opmærksomhed, mundtlighed, bevidsthed, tænkning og erkendelse, jf. figur 2:

**Figur 2: Opgavens spændingsfelt**



På trods af flere væsensforskelle mellem skrift- og verbalsprog er nogle af opgavens betragtninger også relevante for skriftsprog, der dog kun berøres perifert. Også<sup>20</sup> som konsekvens af anbefalingerne i Fremtidens Danskfag, der anbefaler en delt dansklæreruddannelse,<sup>21</sup> fokuseres udelukkende på folkeskolens ældre klassetrin, 7.-10.kl.

<sup>18</sup> Jf. figur 1. Jeg behandler forholdet mellem erkendelse, tænkning og læring i afsnit 2 p. 7ff

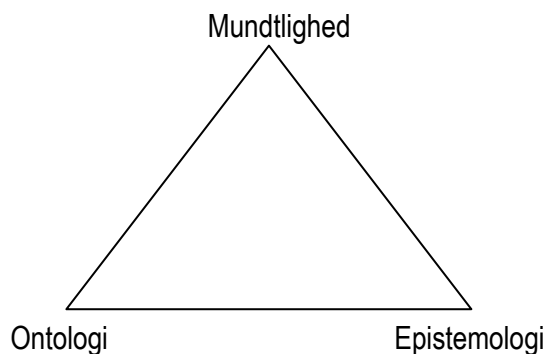
<sup>19</sup> Modellens grafiske vægtning af det mundtlige er ikke tilfældig. "Faktisk skrives der umådelig lidt i Danmark..., og der tales ... umådelig meget mere". Gregersen et al. (2003) p. 54

<sup>20</sup> Jeg underviser selv kun udskolingselever

<sup>21</sup> Gregersen et al. (2003) p. 22

Mundtlighed er en manifestation af sprog, og derfor hentes det teoretiske fundament i sprogligt orienterede epistemologiske teorier. Opgaven søger dermed at afklare det mundtliges rolle i forholdet mellem ontologi og epistemologi, jf. figur 3:

**Figur 3: Det mundtlige i forholdet mellem ontologi og epistemologi**



På den ene side står Jean Piagets erkendelsesteori, der opfatter *tænkning* som forudsætning for sprog. På den anden side står Ludwig Wittgensteins filosofi, hvor *sprog* opfattes som forudsætning for tænkning. Herefter konkretiseres forholdet mellem tænkning og sprog med Lev Vygotskys virksomhedsteori, hvor sproget som medierende redskab tillægges afgørende betydning for tænkningen. Nicklas Luhmanns operative konstruktivisme anvendes efterfølgende til at operationalisere sprogets rolle i forhold til ontologi og epistemologi. Det ender ud i en diskussion om sprogets rolle i forhold til tænkning og erkendelse.

I tredje del opstilles og diskuteres otte pædagogiske scenarier for dansk i folkeskolens ældste klasser, der hver for sig belyser væsentlige aspekter i en epistemologisk mundtlighedspædagogik, og sammen udgør de argumenter for et bud på en sådan pædagogik. De otte scenarier er Olga Dysthes "Flerstemmige klasserum", det sociale kompetence-system "Trin for trin", Mads Haugsteds mundtlighedspædagogik, Jørgen Fafners retorik, Lene Herholdts kontekst-undersøgelser, læringspyramiden, den æstetiske fordobling og refleksivitet.

I begyndelsen var Ordet  
Joh. 1.1

## 2. Mundtlighed og erkendelse

I dette afsnit gives en undersøgelse af sammenhænge mellem mundtlighed og erkendelse, og herigennem opstilles et teoretisk grundlag for en epistemologisk mundtlighedspædagogik.

Mundtlighed er én manifestation af sprog, jf. figur 1, p. 6, og derfor hentes det teoretiske fundament i sprogligt orienterede epistemologiske teorier.

På den ene side står Piaget, der mener, at tænkning er en forudsætning for sprog, på den anden side står Wittgenstein, der mener at sprog er en forudsætning for tænkning. Med en fragmentarisk opstilling klargøres de to positioners opfattelse af forholdet mellem tænkning og sprog, og herigennem sandsynliggøres hypotesen om sammenhæng mellem mundtlighed og erkendelse. Sapir/Whorf-hypotesen anvendes til at opsummere.

Vygotsky anvendes herefter til at konkretisere forholdet mellem tænkning og sprog, mens Luhmann anvendes til at operationalisere sprogets rolle i forhold til ontologi og epistemologi. Det ender ud i en diskussion om sprogets rolle og ramme i forhold til tænkning og erkendelse.

## 2.1. Tænkning vs. sprog

Den schweiziske psykolog og grundlægger af konstruktivismen Jean Piaget (1896-1980) opfatter tænkning og bevidsthed som forudsætning for sprog. Erkendelse foregår ifølge Piaget som adaptation af en erfaring, der kun sker, når barnet er aktivt.<sup>22</sup> Erfaringer organiseres i skemaer i forhold til tidligere erfaringer og samordnes i stadig mere komplekse kognitive strukturer.

Jeg'et stræber efter ekvilibrium, ligevægt, bedst muligt tilpasset omgivelserne. Det foregår i en vekselvirkning mellem assimilation, individets optagelse af indtryk i eksisterende, psykiske strukturer (skemaer), af Steffensen benævnt "tilføjende læring", og akkommodation, udbygning af skemaerne, "overskridende læring".<sup>23</sup> Såfremt en ny erfaring ikke kan assimileres, fordi den ikke passer med eksisterende skemaer, søges den akkommoderet.

Eftersom læring sker gennem udvidelser af det mentale stativ, opfatter Piaget tænkning som forudsætning for sprog. Sproget skal altså hænges op på et stativ, før det kan anvendes.

Barnets tidlige tænkning og sprog udlægges som "egocentrisk" og uden kommunikativ funktion: "... barnets tænkning er mere egocentrisk end vores, og ... den ligger midt imellem autistisk... og social tænkning".<sup>24</sup> Det egocentriske sprog er et "... biprodukt til børnenes aktivitet, som et ydre kendetegn på deres tænkningens egocentriske natur",<sup>25</sup> og det afløses "... gennem tvang som en ydre fremmed kraft"<sup>26</sup> af den socialiserede tænkning og det kommunikative sprog.

I forhold til folkeskolens ældste klasser er Piagets opfattelse af egocentrisk sprog irrelevant, da de ældre elever ifølge Piaget besidder det kommunikative sprog. Men tænkning er stadig en forudsætning for sprog, og sproget opfattes som et udtryk for tanken.

På den anden side står den østrigske filosof Ludwig Wittgenstein (1889-1951), der gav verden

---

<sup>22</sup> Falkenberg og Håkonsson (2000) p. 59

<sup>23</sup> Steffensen (2003), p. 14f

<sup>24</sup> Piaget i Vygotsky (1971) p. 34. Jeg er klar over at de færreste i dag tillægger Piagets stadieteori værdi

<sup>25</sup> Piaget i Vygotsky (1971) p. 49

<sup>26</sup> Vygotsky (1971), p. 68



"... en ny sprogforståelse..., der kan ses som dette århundredes mest betydningsfulde bidrag til filosofien".<sup>27</sup> Sproget er for Wittgenstein en forudsætning for tanken og "... køretøjet for det at tænke".<sup>28</sup> Det bestemmer ganske enkelt forholdet mellem ontologi og epistemologi: "... virkeligheden forstås, som den virkelighed vort sprog giver os mulighed for at forstå".<sup>29</sup>

Det må antages, at Wittgenstein var påvirket af den tyske filosof og den metodiske hermeneutiks grundlægger Frederick D. E. Schleiermacher (1768–1834), der i sin klare udmelding "... betragter sprog som forudsætning for tankevirksomhed...".<sup>30</sup> Han fastslår: "Der gives ikke et ståsted uden for den sproglige erfaring af verden".<sup>31</sup>

Schleiermacher og Wittgensteins opfattelse har påvirket en lang række andre teoretikere i det 20. århundrede, der forholder sig til tænkning og sprog.

Danske Erik Håkonsson fastslår forsigtigt, at "Det er vanskeligt at huske noget før sproget... i hvert fald griber sproget ind med sine kategorier og ordning, når det huskede skal fremkaldes".<sup>32</sup> Den russiske litteraturforsker Mikhail M. Bakhtin (1895-1975) mener ligeledes, at "... sprog er grundlag for tanken...".<sup>33</sup> Konstruktionisterne Peter L. Berger (1929-) og Thomas Luckmann (1927-) "... tildeler sproget en meget afgørende rolle, idet det som "samfundets vigtigste tegnsystem" fungerer som byggesten i vor konstruktion af virkeligheden".<sup>34</sup>

Andre teoretikere går skridtet videre og *sammenkæder* tænkning og sprog, fx den tyske filosof og den filosofiske hermeneutiks grundlægger Hans-Georg Gadamer (1900-2002): "Tænkning er allerede noget, som foregår i sproget".<sup>35</sup>

Grundlæggende findes der altså to positioner i forholdet mellem tænkning og sprog. Den ene er den såkaldt "internalistiske position"<sup>36</sup> ved Piaget, der ser tænkning og bevidsthed som forudsætning for sprog. Sproget opfattes derved kun som et kommunikationsmiddel. Den anden er den "eksternalistiske position" ved Wittgenstein, der ser sprog som en forudsætning for tænkning, og hvor sproget "... er af betydning for selve den epistemologiske og ontologiske opfattelse af viden".<sup>37</sup> Sproget afgør altså opfattelsen af virkeligheden.

---

<sup>27</sup> Wittgenstein (1985) p. 16. Indledning ved Jes Adolpsen og Lennart Nørreklit

<sup>28</sup> Ibid. p. 148

<sup>29</sup> Haugsted (1999) p. 75

<sup>30</sup> Rasmussen (2004) p. 323

<sup>31</sup> Ibid. p. 324

<sup>32</sup> Falkenberg og Håkonsson (2000) p. 70

<sup>33</sup> Dysthe (1997) p. 68

<sup>34</sup> Haugsted (1999) p. 182

<sup>35</sup> Rasmussen (2004) p. 325

<sup>36</sup> Steffensen (2003) p. 170

<sup>37</sup> Do. Steffensen stiller Piagets position i modsætning til den eksternalistiske position, som han tilskriver "... dele af den såkaldt kulturhistoriske skole" (p. 170). Jeg er uenig i hans udlægning af den kulturhistoriske skole, (*fortsættes næste side*)

Synspunkterne i den eksternalistiske position resumeres af den såkaldte Sapir/Whorf-hypotese, "... som går ud på, at alle tænkningens højere niveauer er afhængige af sprog...", og at sproget "... har indflydelse på den måde, omverdenen forstås på".<sup>38</sup> Sapir/Whorf-hypotesen fastsætter, at tænkning er umulig uden sprog.<sup>39</sup> Hypotesen er så ifølge Rasmussen tolket svagt eller stærkt.<sup>40</sup> I den svage tolkning øver sproget indflydelse på tænkningen, mens sproget i den stærke tolkning determinerer tænkning. Jeg vender tilbage til denne diskussion i afsnit 2.4, p. 15.

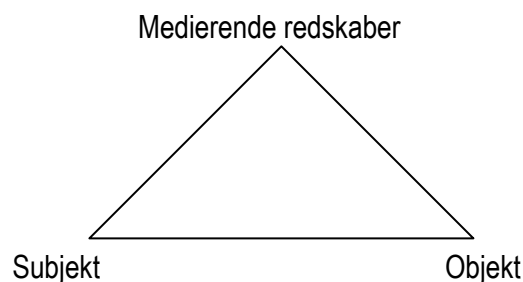
Det væsentlige er, at denne opgaves hypotese om sammenhæng mellem mundtlighed og erkendelse er sandsynliggjort. For at operationalisere sprogets rolle i forhold til tænkningen inddrages den virksomhedsteoretiske skole ved Vygotsky.

## 2.2. Vygotsky

Den sovjetiske psykolog Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) grundlagde den såkaldt kulturhistoriske skole, der opfatter mennesket som skabende sig selv gennem produktiv virksomhed. Virksomheden består i at gøre det ydre til det indre – altså at lære. Gennem virksomhed transformeres det objektive til noget subjektivt.

Udgangspunktet er, at "... mennesket aldrig forholder sig til direkte til omverdenen. Forholdet mellem subjekt og objektet i omverdenen er... medieret".<sup>41</sup> Mennesket kan ikke gengive virkeligheden direkte, men må gøre det med medierende redskaber. Læring foregår altså i en dialektisk, *medieret* udveksling mellem subjekt og objekt, jf. figur 4:

**Figur 4: Medierende redskaber**<sup>42</sup>



---

som Vygotsky præsenterer den (Vygotsky 1971). Vygotskys syn på forholdet mellem tænkning og sprog er da netop, at sproget er af betydning for opfattelsen af virkeligheden. Jf. afsnit 2.2., p. 10. Jeg har derfor tilladt mig at anvende begreberne i en tolkning i forhold til Steffensen.

<sup>38</sup> Rasmussen (2004) p. 207. Citat fra Whorf: Language, Thought & Reality. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf p. 134

<sup>39</sup> Ibid. p. 207

<sup>40</sup> Do.

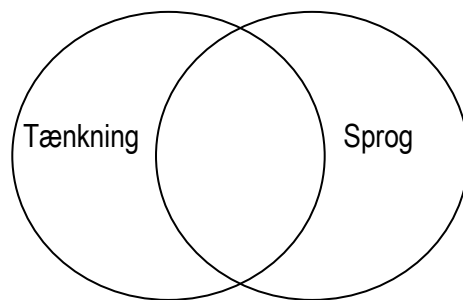
<sup>41</sup> Ibid. p. 202

<sup>42</sup> Do.

Det væsentligste<sup>43</sup> medierende redskab er artefaktet sproget, og sproget tillægges dermed afgørende betydning for tænkningen. Kun sproget muliggør fx tænkning i begreber og deraf mere abstrakt tænkning. Med et ofte anvendt Vygotsky-citat understreges holdningen: "Sproget tjener ikke som udtryk for den færdige tanke. En tanke, der omsættes i sprog, omstruktureres og forandres. Tanker udtrykkes ikke i ordet – den forløber i ordet".<sup>44</sup>

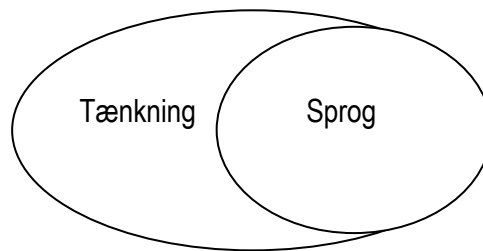
Den nøje sammenhæng mellem tænkning og sprog kan ifølge Vygotsky fremstilles "... som to cirkler, der skærer hinanden... Men det må erindres, at sproglig tænkning kun udgør en del af tankeformer og en del af vores sprogformer"<sup>45</sup>, jf. figur 5A:

**Figur 5A: Tænkning og sprog**



I forhold til den definition af sprog, der anvendes i denne opgave, funktionelt sprog, jf. afsnit 1.4., p. 6, fremstår det mere logisk at fremstille sprog som én måde at tænke på, jf. figur 5B:

**Figur 5B: Tænkning og sprog**



Vygotsky afviser dermed Piagets opfattelse blankt.<sup>46</sup> Barnets småsnakken med sig selv under leg er et "... middel for tænkningen..."<sup>47</sup> – ikke et "biprodukt", ligesom Piagets opfattelse af tvang afvises: "Vi nåede til det resultat, at denne opfattelse er uholdbar såvel teoretisk som faktisk..."<sup>48</sup>

---

<sup>43</sup> Rasmussen (2004) p. 202

<sup>44</sup> Vygotsky (1971) p. 353

<sup>45</sup> Ibid. p. 114

<sup>46</sup> De første 80 sider i "Tænkning og sprog" er nærmest udelukkende kritik af Piaget, ligesom Vygotsky i senere, lange passager fortsætter kritikken

<sup>47</sup> Vygotsky (1971), p. 51f

<sup>48</sup> Ibid. p. 65

Forholdet mellem tænkning og sprog er en udviklingsproces, hvor sproget "efterhånden" influerer på tænkningen, til stadiet hvor de "Højere mentale funktioner er båret af sprog og udviklingen af sprog ... i hvilken tale spiller en afgørende rolle".<sup>49</sup> Med andre ord kan et øget ordforråd øge mulighed for tænkning.<sup>50</sup> Heri ligger et undervisnings- og læringspotentialer gemt: Jo mere elaboreret sprog, desto større mulighed for erkendelse.

Vygotsky opfatter altså artefaktet sproget som det væsentligste medierende redskab mellem subjekt og objekt. Udviklet sprog muliggør udviklet tænkning.

Sidste skridt inden en diskussion af forholdet mellem tænkning og sprog er at operationalisere sprogets rolle i forhold til ontologi og epistemologi. Her anvendes Luhmann.

### **2.3. Luhmann**

En moderne konstruktivist er den tyske sociolog Nicklas Luhmann (1927-1998), der "... om nogen er kompleksitetens teoretiker".<sup>51</sup> Hans teori om det komplekse er en sammentænkning af Piagets epistemologi, af fænomenologi og af systemteori. Luhmann kalder sin teori "operativ konstruktivisme" med henvisning til de operationer, som systemet udfører for at reproducere omverdenen som sin egen konstruktion og dermed markere en forskel.<sup>52</sup> Det er i disse operationer, at læring sker.

Luhmanns udgangspunkt for sin komplekse teori er paradokset, at det er umuligt for erkendelsen at afgøre, om der eksisterer en virkelighed uafhængigt af den selv, fordi konstateringen i sig selv forudsætter erkendelsesaktivitet. Dermed kritiserer han tidligere konstruktivistiske teorier, fx Piaget, der ikke vil tage "... den fulde konsekvens af deres eget program [og] opgive idéen om, at »der dog må kunne forudsættes en eller anden relation til realiteten«",<sup>53</sup> jf. figur 6, næste side:

---

<sup>49</sup> Rasmussen (2004) p. 205. De to citatfragmenter står skrevet i omvendt rækkefølge i teksten

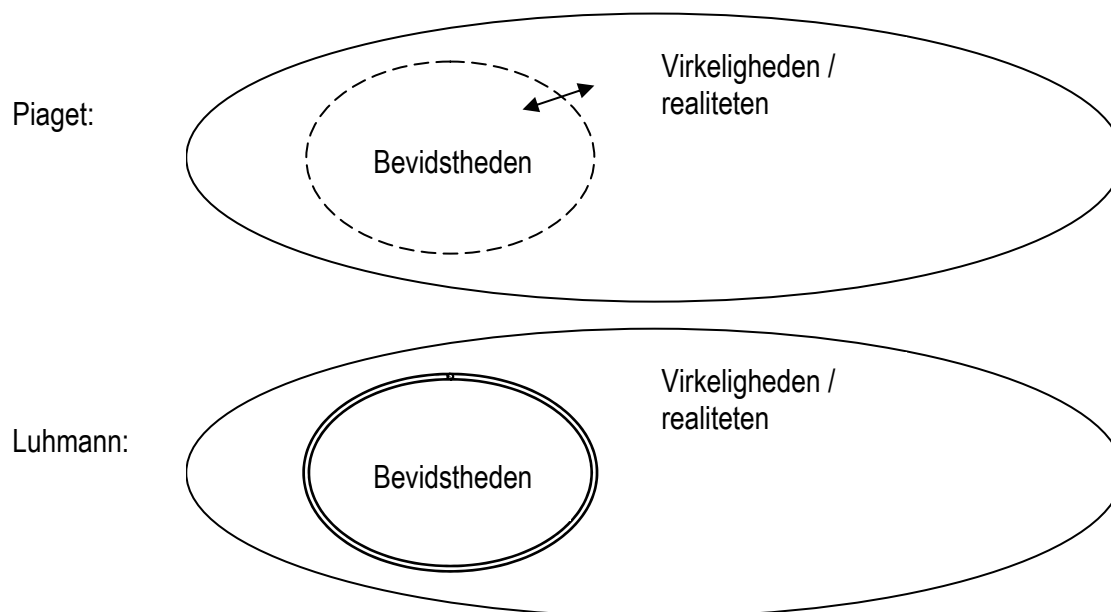
<sup>50</sup> Vygotsky (1971) p. 22

<sup>51</sup> Rasmussen (2004) p. 17

<sup>52</sup> Ibid. p. 247. Jf. Rasmussens note 120

<sup>53</sup> Do. Anden del af citatet »...« er et Luhmann-citat

**Figur 6: Bevidsthed – virkelighed**

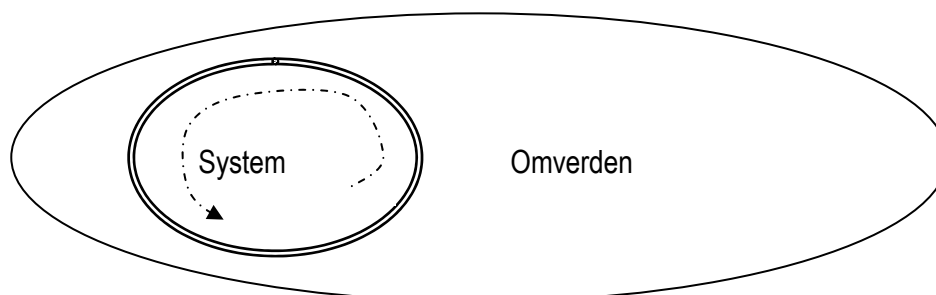


Luhmann understreger, at bevidstheden *ikke* har adgang til realiteten uden for den selv, og *derfor* er erkendelse mulig.<sup>54</sup>

Luhmann har ladet sig inspirere af de chilenske biologer Humberto Maturanas (1928-) og Francisco Varelas (1946-2000) teori om biologiske, lukkede, autopoetiske systemer, altså systemer, der skaber sig selv og følger egne regler. Luhmann inkluderer også psykiske og sociale systemer.

Et system defineres som "... et kompleks af operationer, der... kan afgrænse sig selv fra omverdenen gennem sin egen reproduktion... altså er i stand til at kunne markere en forskel mellem sig selv og sin omverden ud fra sig selv".<sup>55</sup> Systemerne skaber altså sig selv og refererer til sig selv ved konstant at markere forskelle, jf. figur 7:

**Figur 7: System - omverden**



<sup>54</sup> Rasmussen (2004) p. 247

<sup>55</sup> Ibid. p. 249

Systemerne "... styres af en tendens til at forenkle og selektere informationer om omverdensforholdenes kompleksitet",<sup>56</sup> så selvom systemerne er lukkede, er de ikke uafhængige af omverdenen. Omverdenen er altså mere kompleks end systemet, i den betydning "... at der i omverdenen er flere elementer, end det er muligt for systemet at forbinde sig med. Der er med andre ord et overskud af tilkoblingsmuligheder".<sup>57</sup> Det er denne forskel, der kan irritere systemet til konstruktioner. Systemet rekonstruerer så sit eget, selekterede og forenkledede billede af omverdens kompleksitet, og denne selektering er en forudsætning for systemets opretholdelse. Det er netop rekonstruering, ikke i et et-til-et-forhold,<sup>58</sup> da bevidstheden jo er lukket ude fra omverdenen. Systemets kompleksitet øges, efterhånden som det skaber flere tilkoblingsmuligheder, og med den stigende kompleksitet gives større mulighed for at erhverve ny viden.

Systemet bestemmer selv, hvad der er en forstyrrelse. Netop forstyrrelse sætter systemet i gang med at markere en forskel, og på den måde er systemet afhængig af omverdenen. Det kan kun ændre sig, altså lære "... ved at være i relation til omverdenen ved at vælge de informationer der giver mening. Dermed bliver forholdet mellem system og omverden af central betydning"<sup>59</sup> for læring og undervisning.

I 90'erne var betegnelsen "undervisning" stort set forsvundet i undervisningsverdenen. Al fokus blev rettet mod læring og elev.<sup>60</sup> Luhmann gør op med dette: System og omverden er indbyrdes afhængige og hinandens forudsætninger, og ligesom det er meningsløst at se på systemet uden at se på omverdenen, er det meningsløst at beskæftige sig med undervisning uden at se på læring. Undervisning foregår i det sociale system, mens læring foregår i det psykiske system. De er en del af hinandens omverdener.

"Læring består i, at et system gennem operationer ændrer sin struktur",<sup>61</sup> og den opstår, når de psykiske og sociale systemer kommer i kontakt med hinanden gennem "strukturel kobling", så det sociale system kan irritere det psykiske system til at selektionere.

Og her kommer sproget ind: Man kan "... opfatte sproget som et medie for den strukturelle kobling mellem bevidsthed (det psykiske system) og kommunikation (det sociale system)".<sup>62</sup> Her spores Maturana og Varela også med deres "Every reflection ... invariably takes place in language",<sup>63</sup> Luhmann er dog mere moderat: "Tænkning er ikke (kun) sprog... sproget [er] et medie, der har den funktion at gøre forståelsen af

---

<sup>56</sup> Hermansen (1996) p. 73

<sup>57</sup> Rasmussen (2004) p. 250

<sup>58</sup> Hermansen (1996) p. 74

<sup>59</sup> Steffensen (2003) p. 210

<sup>60</sup> En simpel søgning på bibliotek.dk frembringer næsten ingen titler fra 90'erne med ordet "undervisning" – mens listen med ordet læring er meget lang

<sup>61</sup> Rasmussen (2004) p. 283

<sup>62</sup> Steffensen (2003) p. 211

<sup>63</sup> Haugsted (1999) p. 80. Citat fra Maturana og Varela, "The Tree of Knowledge" p. 27

kommunikationen sandsynlig... [og] som henholdsvis det psykiske og det sociale kan anvende til at strukturere egne operationer".<sup>64</sup>

Med andre ord: Ingen tanke kan forlade bevidstheden som tanke, og kun sprog kan gøre tanker forståelige: "Dette syn indebærer, at forudsætningerne for det, der skal ske i undervisningen, må fastlægges i undervisningens sociale system, og det kan kun ske gennem kommunikation".<sup>65</sup> Derved defineres undervisning "... som den intenderede form for kommunikation, der har som mål at ændre psykiske systemer".<sup>66</sup>

Det psykiske system, mennesket, må altså selv konstruere sin viden, i en vis lighed med Piagets adaptationsbegreb, om end Piaget har en anden opfattelse med sit centrale begreb ekvilibrium, jf. afsnit 2.1., p. 8. Denne forskel ligger immanent i Luhmanns teori, fordi systemerne stræber mod at opretholde sig selv, og deraf ikke mod ligevægt.

Luhmann opfatter altså læring som en psykisk, subjektiv aktivitet, der kan faciliteres af den sociale aktivitet undervisning. Sproget er et medie for den strukturelle kobling mellem det psykiske og det sociale system.

## **2.4. Erkendelsesteoretisk mellemspil: Tænkning vs. sprog**

Det teoretiske udgangspunkt for opstillingen af en mundtlighedspædagogik er inspireret af Piaget, Wittgenstein, Vygotsky og Luhmann. Piaget understreger, at læring er en subjektiv konstruktion, der kun opnås via aktivitet. Sproget spiller en rolle i den sociale sammenhæng som kommunikationsmiddel, men ikke afgørende, da sprog forudsætter tænkning. Wittgenstein indtager det diametralt modsatte synspunkt – tænkning forudsætter sprog – og betoner sprogets afgørende rolle for menneskets opfattelse af virkeligheden. Vygotsky sammenkæder tænkning og sprog og tillægger sproget som medierende redskab samme afgørende betydning for erkendelsen, hvor tanken er båret af sprog. Luhmann opfatter sproget som strukturel kobling mellem det psykiske systems tanke og det sociale systems kommunikation. Tænkning er ikke kun sprog, men kun sprog kan gøre tanker forståelige.

Der er altså uenighed om, hvilken funktion sproget har, i første omgang mellem Piaget og Vygotsky. Denne uenighed kan opfattes som et sprogligt problem, mere end et reelt:

Tænkning kan ifølge Vygotsky *ikke* adskilles fra sproget.<sup>67</sup> Som en stærk fortolkning af Sapir/Whorf-hypotesen mener han, at sprogvaner disponerer bestemte fortolkninger, fordi tanken forløber i ordet. Steffensen anfører, at dette forklarer, hvorfor Frk. Smilla har en særlig

---

<sup>64</sup> Rasmussen (2004) p. 260f

<sup>65</sup> Ibid. p. 256

<sup>66</sup> Ibid. p. 302

<sup>67</sup> Vygotsky (1971), p. 16f. Den udlægning synes i modstrid med figur 5A p. 11?

fornemmelse for sne.<sup>68</sup> Hun kan tænke bedre om den, fordi hun har lært grønlandsk, der har flere ord for den, og dermed forstår hun den bedre. Rasmussen anfører dog, at den stærke fortolkning af Sapir/Whorf-hypotesen – og dermed også Vygotskys opfattelse – "... må i dag nok siges at være stærkt anfægtet",<sup>69</sup> og afviser da også Steffensens udlægning med en piagetsk opfattelse af sprog: "Det er eksempelvis muligt at *tænke* om sne i flere varianter, end det dansk sprog har ord for, men et sprog med mange ord for sne øger de *kommunikative* muligheder".<sup>70</sup> Jeg vender tilbage til muligheden for at tænke ud over sproget senere i dette afsnit og i afsnit 2.5., p. 17. I første omgang fokuseres på det kommunikative:

Et sprog med mange ord for sne øger givet de kommunikative muligheder, men antallet af ord for sne er i Vygotskys udlægning netop et udtryk for, at artefaktet grønlandsk er kulturelt skabt og et resultat af tidligere virksomhed.<sup>71</sup> Frk. Smilla er nødvendigvis mere opmærksom på og bevidst om sne end en afrikaner i Sahara, fordi hun er opvokset i Grønland og derfor har lært grønlandsk. Diskussionen mellem Rasmussen og Steffensen – eller Piaget og Vygotsky – om sne og tænkning og sprog er altså også mere et sprogligt end et reelt problem. Piaget påpeger da også med henvisning til Vygotsky, at "... på en lang række punkter kunne vi være nået til forståelse med hinanden".<sup>72</sup>

Vygotskys udlægning af sprogets rolle i forhold til tanken er dog stadig "stærkt anfægtet", og den er stadig forskellig fra Luhmanns. Ifølge Vygotsky forløber tanken i ordet, mens tanken for Luhmann ikke kun er sprog. Sproget opfattes dog som det vigtigste kommunikationsmiddel mellem de psykiske og sociale systemer, da kun sprog kan gøre tanker forståelige. Når Luhmann siger, at "tanken ikke kun er sprog", anfører han også, at tanken *også* er sprog. Men man kan netop tænke på sne i flere varianter end sproget dansk giver mulighed for. Næste skridt er derfor at afklare, hvor langt sammenhængen mellem tænkning og sprog rækker.

## 2.5. Sproget som ramme

Det er indtil videre sandsynliggjort, at sprog og tænkning er nøje forbundet. For Vygotsky direkte og uadskilleligt, men anfægtet, for Luhmann som en del af vores tankemuligheder. Her søges afklaret, hvor langt forbindelsen mellem tænkning og sprog rækker.

Filosofisk spørger Wittgenstein: "Sammenlign: *at vide* og *at sige*".<sup>73</sup> Det er umuligt præcist at beskrive, hvordan en klarinet lyder, selvom man udmærket ved det, og selvom man udmærket kan tænke over det, man kan fx forestille sig og genkende lyden. Sproget er ganske enkelt ikke præcist nok til at gengive virkeligheden. Wittgenstein påpeger et manglende overblik som årsag: "Det er en

---

<sup>68</sup> Steffensen (2003) p. 73 med henvisning til Peter Høegs "Frk. Smillas fornemmelse for sne", 1992

<sup>69</sup> Rasmussen (2004) p. 207

<sup>70</sup> Ibid. p. 208

<sup>71</sup> Ibid. p. 202

<sup>72</sup> Piaget i Vygotsky (1971) p. 191

<sup>73</sup> Wittgenstein (1985) p. 71



hovedkilde til vores mangel på forståelse, at vi ikke har *overblik* over anvendelsen af vore ord".<sup>74</sup> Vores sprog sætter ifølge Wittgenstein en ramme for kommunikation og for erkendelse. Han betegner derfor også sproget som "et fængsel", der begrænser tænkning og handling: "En mand som har et billede af, at døre kun åbner udad, kan holdes fanget i et rum med en ulåst dør, der åbner indad".<sup>75</sup> Ifølge Wittgenstein kan der altså ikke erkendes andet end det, sproget giver mulighed for. Samme synspunkt antager Vygotsky m.fl. Og det er jeg enig med Luhmann i at være uenig i. Tredje strofe i Tom Kristensens ekspressionistiske digt "Landet Atlantis – et Symbol" fra 1920 belyser dette:

Skøn som en sønderskudt Banegaard er  
vor Ungdom, vor Kraft, vore vilde Idéer,  
skøn som Revolverens isgrønne Stjerne,  
der fødes i Nuet med smældende Véer  
paa Ruden i Revolutionens  
skingrende Glasklæng-Caféer.

Fra "Landet Atlantis – et Symbol". Tom Kristensen, 1920.

Gennem bevidsthed om danskfaglige begreber som fx troper og allitteration kan digtet italesættes: Opmærksomheden rettes mod de danskfaglige begreber, gennem samtale fordres tænkning og (ny) erkendelse, og Tom Kristensens sproglige magt kan nydes. Jo bedre sproglig formåen, desto større potentiale for erkendelse – og jo større erkendelse, desto større mulighed for at erhverve ny. Så vidt har Wittgenstein og Vygotsky ret. Sproget giver mulighed for erkendelse.

Men trods omfattende tolkninger er der stadig "noget" i dette digt, som ikke kan udtrykkes sprogligt, men som alligevel erkendes. Ved at sætte usædvanlige ord sammen udvides sprogets betydningsområde, og vi bevæger os ind i et sanseligt univers, hvor vi ikke altid kan forklare, hvad summen af ordene betyder. Lyrik er et *æstetisk* formsprog, og her kommer sproget til kort, som Haugsted med direkte hilsen til Wittgenstein anfører: "... sprogets væsentlige betydning som ramme for (eller begrænsning af) vore erkendelsesmuligheder".<sup>76</sup> En fornemmelse eller følelse skal ikklædes sprog, og det er "... tanker og kundskaber, som man ikke magter at sætte ord på, dvs. som man ikke er i stand til at indfange i et diskursivt sprog".<sup>77</sup> Men tanken er ikke kun sprog, og sproget begrænser *ikke* erkendelse. Det besværliggør den måske nok, men dette "noget" kan stadig erkendes.

Et sidste angreb på Vygotskys position: Med en analogi i vand, H<sub>2</sub>O, der netop kan slukke ild, belyser Vygotsky faren ved at adskille tænkning fra sprog ved at påpege, at brint er brandfarligt, og ilt fremmer forbrænding, hvorfor det er ulogisk at sammensætningen slukker ild.<sup>78</sup> Af samme grund

---

<sup>74</sup> Wittgenstein (1985) p. 86

<sup>75</sup> Eriksen (2003) p. 4

<sup>76</sup> Haugsted (1999) p. 181. Min fremhævnning

<sup>77</sup> Hohr og Pedersen (1996) p. 42

<sup>78</sup> Vygotsky (1971) p. 16f

må tænkning og sprog ikke adskilles. For at blive i Vygotskys uheldige terminologi kan det anføres, at med tilføjelse af et enkelt oxygenmolekyle – H<sub>2</sub>O<sub>2</sub><sup>79</sup> – kan vand anvendes i fremstilling af atombomber! Nok et meget godt billede på Tom Kristensens eksplosive sprog. Sprog er vigtigt for tænkning og erkendelse – men tænkningen og erkendelsen rækker længere.

Endvidere har en ældre, amerikansk undersøgelse fastslået, at ordene blot udgør 7 % af den interpersonelle ansigt-til-ansigt-kommunikation. 38 % er retoriske virkemidler og "... for 55 % vedkommende afgøres [det] gennem den *nonverbale* kommunikation ...",<sup>80</sup> altså kropssprog m.v. Jeg tror, at ordenes betydning har større vægt i en faglig kommunikation, når fx lyrik diskuteres, end når fx ægteparret diskuterer, men jeg har intet belæg for påstanden, og uanset ordenes vægt i en faglig samtale er deres ringe betydning stadig iøjnefaldende. Jeg vender tilbage flere gange i det følgende, første gang i næste afsnit.

## 2.6. Delkonklusion: Tænkning og sprog – mundtlighed og erkendelse

I dette afsnit er der givet en undersøgelse af sammenhænge mellem tænkning og sprog med henblik på at påvise sammenhænge mellem mundtlighed og erkendelse.

Især hos Vygotsky anvendes betegnelserne "sprog" og "tale" nærmest i flæng, og det fremgår ikke klart, om han med "sprog" mener skriftsprog eller talesprog eller begge dele, jf. følgende fragmenter fra Vygotsky-citater, afsnit 2.2. p. 10ff: "*tale* og tænkning", "*sproget* tjener", "båret af *sprog*", "barnets *småsnakken*" og "*tale* spiller". Vygotskys læringssyn er centreret om "zonen for nærmeste udvikling", hvor "more capable peers"<sup>81</sup> hjælper eleven, og her må mundtlighed være den centrale manifestation. Mundtlighed er den dominerende manifestation af sprog i sociale sammenhænge, "... der tales og lyttes umådelig meget mere",<sup>82</sup> end der skrives. Derfor må overvejelserne om sprog og tænkning også gælde for mundtlighed og erkendelse. Jeg vender tilbage til overvejelserne og skriftsprog vs. talesprog i afsnit 3.2., p. 21.

Piaget opfatter sproget som et kommunikationsmiddel, og derfor er sprog indirekte af betydning for erkendelse. Vygotsky er enig i det sociale betydning for læring, men antager det modsatte synspunkt på tænkning og sprog. Via Steffensen og Rasmussens diskussion af sne blev det konkluderet, at diskussionen mere var sproglig end reel. Gennem æstetiske udtryksformer blev det påvist, at erkendelsen rækker længere end sproget. Sproget udgør absolut et erkendelsespotentiale, men det har også sine begrænsninger. Ikke for erkendelsen – men for kommunikationen om

---

<sup>79</sup> Hydrogenperoxid, tungt vand

<sup>80</sup> Haugsted (1999) p. 186. Undersøgelsen er lavet af psykologen Albert Mehrabian i 1971

<sup>81</sup> Dysthe (1997) p. 60

<sup>82</sup> Gregersen et al. (2003) p. 54. Jf. figur 1, p. 6 og note 19 p. 6

erkendelsen. Som Magritte påpegede, er billedet ikke en pibe!<sup>83</sup> Ordene "nu forstår jeg" er netop ikke ensbetydende med forståelse – men er et sprogligt udtryk for det.<sup>84</sup>

Som Luhmann anfører, er tanken ikke kun sprog, men sprog som strukturel kobling er den eneste måde at sikre forbindelsen mellem det psykiske og det sociale system. Også selvom ordene ifølge Mehrabian<sup>85</sup> har ringe betydning for kommunikationen. Dette aspekt vender jeg igen tilbage til i afsnit 3.4., p. 22, i afsnit 3.9., p. 27, og i afsnit 4., p. 29.

Med andre ord er der påvist nær sammenhæng mellem mundtlighed og erkendelse ved at sandsynliggøre sprogets store betydning for tænkningen. Det er endvidere påvist, at erkendelsen rækker længere end sproget. Den præcise sammenhæng betragter jeg som et sprogligt mere end et epistemologisk problem, fordi midlet til at klarlægge sammenhængen er sprog: Sproget rækker ikke til nøjagtigt at beskrive, hvordan mundtlighed og erkendelse præcist er forbundet. Der er utvivlsomt en sammenhæng, som også er sandsynliggjort her. Men nærmere kommer jeg ikke. Som Luhmann anfører, må det psykiske system selekttere pga. overskud af tilkoblingsmuligheder.

En mundtlighedspædagogik, der prioriterer, fremelsker og dyrker elevernes mundtlige udtryk har betydning for erkendelsen. Jeg vil lade Luhmann konkludere: "... forudsætningerne for det, der skal ske i undervisningen, må fastlægges i undervisningens sociale system, og det kan kun ske gennem kommunikation".<sup>86</sup>

Med denne teoretiske afklaring af forholdet mellem sprog og tænkning, hvor der er sandsynliggjort, og sidestillingen af sprog og tænkning med mundtlighed og erkendelse, står tilbage at opstille nogle pædagogiske scenarier for dansk i folkeskolens ældste klasser for deraf at uddrage et bud på mundtlighedspædagogik. Det er emnet for næste afsnit.

Når man savner ideer, er ord et praktisk alternativ.  
Goethe

### **3. Pædagogiske scenarier: Et bud på en mundtlighedspædagogik**

I dette afsnit opstilles otte pædagogiske scenarier der hver for sig belyser forskellige aspekter af det mundtliges erkendelsesmuligheder, og sammen er de argumenter for et bud på en epistemologisk mundtlighedspædagogik for folkeskolens ældste klasser.

Med udgangspunkt i Fremtidens danskfags model over faget opstilles første scenario med Olga Dysthes flerstemmige klasserum. Her indgår overvejelser om skriftsprog vs. talesprog, om Howard Gardners mange intelligenser og om Rita Dunns læringsstile. I andet scenario belyser det

---

<sup>83</sup> "Ceci n'est pas une pibe." René François Ghislain Magritte, 1928

<sup>84</sup> Wittgenstein (1985) p. 22

<sup>85</sup> Haugsted (1999) p. 186. Jf. p. 18

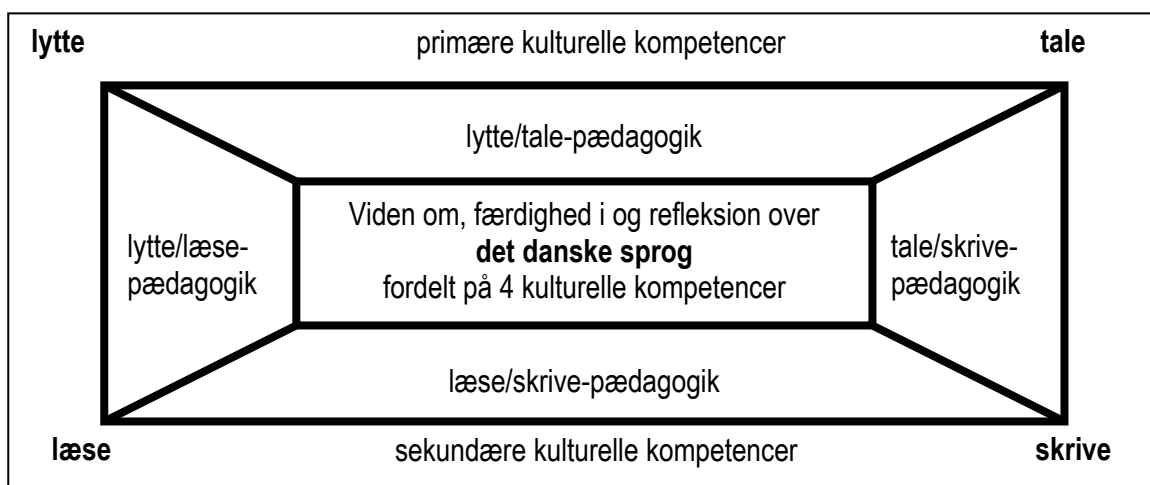
<sup>86</sup> Rasmussen (2004) p. 256

amerikanske sociale kompetencesystem "Trin for trin" farerne ved en for styret mundtlighed. Tredje scenario er Mads Haugsteds mundtlighedspædagogik, hvor mundtlighed trækkes frem som undervisningens objekt. Herunder indgår også overvejelser om æstetiske udtryks- og erkendelsesformer. Fjerde scenario er Jørgen Fafners retorik, læren om intentionel mundtlighed, som belyser muligheder i planlagt mundtlighed. I femte scenario belyser Lene Herholdt kontekstens betydning via undersøgelser af Michael Hallidays sproghandlinger. Sjette scenario præsenterer læringspyramiden, der viser, at det at kommunikere det netop lærte videre til andre giver den mest udbytterige læring. Syvende scenario belyser den æstetiske fordoblings potentiale for for metakommunikation og erkendelse. Endelig betones refleksivitetens betydning i ottende og sidste scenario.

### 3.1. Fremtidens danskfag

"Fremtidens danskfag" opstiller danskfagets område som "Viden om, færdighed i og refleksion over **det danske sprog**, fordelt på 4 kulturelle kompetencer":<sup>87</sup> De primære: tale og lytte, der er tilegnet gennem den primære socialisation, og de sekundære, læse og skrive, der tilegnes i skolen, jf. figur 8:

**Figur 8: Fire kulturelle kompetencer**<sup>88</sup>



Denne afhandlings objekt er en af de primære kulturelle kompetencer, talen, herunder hører nødvendigvis også lytte. De er også dominerende i undervisningen.<sup>89</sup> Som anført i afsnit 1.1., p. 4, i praksis desværre mest gennem, at læreren taler, og eleverne lytter.

<sup>87</sup> Gregersen et al. (2003) p. 41

<sup>88</sup> Gengivet efter Gregersen et al. (2003) p. 41

<sup>89</sup> Mens læsning er den vigtigste ifølge Gregersen et al. (2003) p. 72.

En mundtlighedspædagogik, der teoretisk er baseret på konstruktivisme og den udlægning af sprogets betydning for tænkningen, der er fremlagt i denne opgave, må af al magt søge at trække elevernes mundtlige sprog frem i undervisningen. Muligheden for det belyses i otte scenarier:

### 3.2. Første scenario: Olga Dysthes flerstemmige klasserum

I sit "flerstemmige klasserum" bygger Dysthe (1940-) på en socialkonstruktivistisk opfattelse af mening, der skabes i samspil med andre.<sup>90</sup> Begrebet flerstemmighed bruges om de mange potentielle og mangfoldige stemmer i klasserummet, og med baggrund i Vygotsky og især i Bakhtins teorier om sprog og dialog argumenteres for væsentligheden ved dialog mellem lærer og elev **og** eleverne indbyrdes, fx om litteratur, de har læst: "Al forståelse er aktiv og social. "Vi" finder meningen sammen".<sup>91</sup> Dysthe henter også dele af sit teoretiske fundament i den psykologisk-lingvistiske forskning ved amerikaneren Jerome Bruners (1915-) stilladseringsteori.<sup>92</sup> Bruner understreger også samtals betydning for erkendelse: "børn lærer bedst, når de er aktive sprogbrugere og får rum til at forklare og skabe meninger i samtale med andre mennesker".<sup>93</sup> Dysthe har samme synspunkt: "For det første bliver information ikke til kundskab hos eleven, før den er integreret i de kundskabsstrukturer, som vedkommende har i forvejen, og det sker først og fremmest gennem **brug** af sproget".<sup>94</sup>

Dysthe anfører, at forskellen mellem stemmerne udgør læringspotentialer, og derfor må det forfølges bevidst.<sup>95</sup> Til dette opstiller hun tre redskaber til dialogisk undervisning i praksis:<sup>96</sup>

*Autentiske spørgsmål*, der defineres som åbne spørgsmål med flere svarmuligheder, og hvor læreren ikke har svaret på forhånd, og hvor lærerens formål ikke er at kontrollere; *optag*, hvor elevens ytringer i samtalen og bidrag til undervisningen inddrages i efterfølgende spørgsmål; *høj værdsætning*, hvor læreren værdsætter elevsvar ved at bygge videre på dem i den efterfølgende samtale.

Det er et bud på en mundtlighedspædagogik, men de tre redskaber giver stadig problemet, at læreren taler (for meget), fordi samtalen stadig er med læreren som omdrejningspunkt. Samme problem gør sig i øvrigt gældende hos Bruner og Vygotsky. En epistemologisk mundtlighedspædagogik må søge at skabe mest mulig samtale mellem eleverne.

Den megen fokus i Danmark på Howard Gardners (1943-) mange intelligenser (MI) og på Rita Dunns (1946-) læringsstile (LS),<sup>97</sup> rejser spørgsmålet: Lærer *alle* gennem at tale? Dysthe

---

<sup>90</sup> Dysthe (1997) p. 12. Forord ved Birthe Sørensen

<sup>91</sup> Ibid. p. 223

<sup>92</sup> Ibid. p. 60

<sup>93</sup> Haugsted (1999) p. 49

<sup>94</sup> Dysthe (1998) p. 52. Min fremhævelse

<sup>95</sup> Ibid. p. 223

<sup>96</sup> Ibid. p. 62ff

problematiserer den sociale interaktions betydning for læringen i overvejelser om samtale eller skrift. Samtale foregår nødvendigvis i et socialt samspil, mens skrift oftest er uden social interaktion. Derfor er det forventeligt, at samtale er et bedre erkendelsesmiddel end skrift. Dysthe påpeger dog, at det "... her ser der ud til at være både individuelle og situationsbestemte forskelle. ... nogle gange fungerer det ene bedst, andre gange det andet."<sup>98</sup> Med henvisning til Vygotsky påpeger hun dog, at tanker eksisterer i en preverbal form, og "For at tankerne skal blive helt bevidste for den, der tænker, må de verbaliseres".<sup>99</sup> Skriften er bedre til at få hold på de tanker, der allerede er tænkt.

Ifølge Dunn har alle sine særlige måder at lære på, og – siger hun – 88 % er holister, de fleste drenge, mens blot 12 % er analytikere, de fleste piger.<sup>100</sup> Analytikeren lærer måske bedst ved at sidde for sig selv og tænkeskrive, mens holisten lærer bedst gennem samtale? Dunns konklusion er selvfølgelig, at holistiske metoder må prioriteres i en skole, der overvejende anvender analytiske undervisningsformer. Altså i sig selv et argument for at prioritere mundtlighed.

### **3.3. Andet scenario: Trin for trin**

Et system, der bevidst arbejder med mundtlighed som erkendelsesform, er det sociale kompetence-system "Trin for trin".<sup>101</sup> En elev, der fx driller, søges gennem meget specifikke og styrede spørgsmål tvunget til at sætte sig i modpartens sted, for derved at erkende fx det ubehagelige i at blive drillet: "Hvordan tror du, det var for x?" Elevsvarene automatiseres lynhurtigt – "det var ikke særlig sjovt" – og derfor betragter jeg systemet som værdiløst. Mundtligheden må ikke være (for) styret.

### **3.4. Tredje scenario: Mads Haugsteds "mu-i-u" – "u-i-mu"**

Mads Haugsted opsummerer sin mundtlighedspædagogik i kiasmen "mundtlighed i undervisningen" ("mu-i-u"), hvor undervisningen "baserer sig på... det talte sprog som erfaringsform og metode...", og "undervisning i mundtlighed" ("u-i-mu"), "hvor mundtlighed... er undervisningens genstand".<sup>102</sup> Fokus i denne opgave er "mu-i-u", mens "u-i-mu" ses som en måde at styrke "mu-i-u" med øget erkendelse som følge. Også Haugsted understreger samtalens erkendelsespotentialer: "Det

---

<sup>97</sup> Rosenlundskolen, Skovlunde, hvor jeg arbejder, søger at implementere LS og MI i indskolingen og på mellemtrinnet, og hele skolen er præget – i hvert fald teoretisk – af metoderne

<sup>98</sup> Dysthe (1997) p. 92

<sup>99</sup> Do.

<sup>100</sup> Dunn (2004) p. 19

<sup>101</sup> CESEL, København. Udlægningen her er baseret på et forsøgsprojekt, jeg deltog i i Søllerød Kommune i 1998-1999, da "Trin for trin" var ved at blive oversat til dansk. Vi arbejdede med det amerikanske system fra 1. – 8.kl., og især hos de mindre elever var det helt entydigt, at de hurtigt "regnede ud", hvad de skulle svare.

<sup>102</sup> Haugsted (1999) p. 33

mundtlige rum er laboratoriet, som muliggør, at information og erfaring transformeres til potentiel viden".<sup>103</sup>

Mundtlighed i klasserummet skal dog ikke kun være den gængse opfattelse: "... samtale om (litterære) tekster".<sup>104</sup>

Mundtlighed kommer ikke af sig selv: "Det er noget, der skal undervises i og trænes for at kunne fungere hensigtsmæssigt".<sup>105</sup> "Det kræver, at man ... oparbejder en bevidsthed om, hvad mundtlighed er".<sup>106</sup> Haugsted beklager, at "... det er alt for sjældent, man gør mundtlige tekster til det, der undervises i",<sup>107</sup> og med eksempler klargøres, hvad der kan forstås som "u-i-mu", fx undervisning i de mundtlige genrer som samtale, diskussion, interview, indlæg osv.<sup>108</sup> Haugsted foreslår fx at lade eleverne opdele genren "samtale" i underkategorier,<sup>109</sup> og genrerne kan bl.a. bruges til at bevidstgøre eleverne om sproget og dets muligheder. Selvfølgelig kan man undervise i mundtlige tekster.

Haugsted er særligt optaget af drama- og teaterpædagogikken. Mehrabians påvisning af ordets ringe betydning i kommunikationen, jf. afsnit 2.5. p 16, er i sig selv et argument for at opprioritere undervisningsformer, der vægter andre end rent sproglige erkendelsesformer – med Tom Kristensen in mente fx æstetiske erkendelsesformer. Haugsted anvender da blandt meget andet også dette i sin agitation for en teater- og dramapædagogik,<sup>110</sup> som netop giver mulighed for at træne både den mundtlige kommunikation, bevidsthed om samme, de retoriske virkemidler, men også de æstetiske udtryksformer og den nonverbale kommunikation. De udgør en vigtig del af danskfaget i folkeskolen, og de er givet også nedprioriterede som mundtligheden, jf. afsnit 1.1. p. 4

Jeg er enig i, at de er vigtige, men faget dansk er centreret omkring sprog, ikke "andre udtryksformer": "Formålet med undervisningen i dansk er at fremme elevernes oplevelse af **sproget** som en kilde til udvikling af personlig og kulturel identitet...",<sup>111</sup> jf. afsnit 3.1., p. 20. Det talte sprog er en af tre CKF'er, og den afsluttende prøve er en prøve i faglighed og mundtlighed. Derfor må en epistemologisk mundtlighedspædagogik begrunde sig i netop det talte sprog og dets erkendelsespotentialer – ikke i "andre udtryksformer". De skal selvfølgelig indgå sekundært. Det er et spørgsmål om retorik: Sproget er det centrale, og derfor må argumentationen starte der.

---

<sup>103</sup> Haugsted (2005) p. 25

<sup>104</sup> Ibid. p. 66

<sup>105</sup> Haugsted i Hansen (2005) p. 16

<sup>106</sup> Do.

<sup>107</sup> Ibid. p. 17

<sup>108</sup> Haugsted (2005) p. 50ff

<sup>109</sup> Ibid. p. 58

<sup>110</sup> Haugsted 1999, 2005

<sup>111</sup> Fælles Mål for dansk p. 11. Min fremhævning

### 3.5. Fjerde scenario: Fafners retorik

Netop retorik er "... filosoferen over, hvordan frie mennesker giver deres forståelse af tilværelsen et dækkende udtryk".<sup>112</sup> I den udlægning bliver retorik en erkendelsesfilosofi, hvor ordet bruges til at forstå verden. Med Sneedorf-citatet fastsætter Fafner retorikkens erkendelsesforståelse: "Man begriber ikke tingene ret, førend man kan sige, hvad man tænker, saaledes at andre kunne forstaa det".<sup>113</sup> Retorikken ser altså ligeledes intentionel mundtlighed som middel til erkendelse. Argumentation<sup>114</sup> er i sit væsen et forsøg på at få andre – eller sig selv – til at forstå noget.

Oprindeligt tog dialektikken sig af "... samtalevis igennem en udfoldelse af begreberne at nå frem til en erkendelse af sandheden...",<sup>115</sup> en opfattelse, retorikken hos Fafner har overtaget. Gennem sine fem partes kan retorik anvendes som struktur til mundtlig fremstilling. Den peger på de centrale forhold, der skal tages hensyn til, når man taler. De fem partes er et godt redskab både til planlagt mundtlighed – fx "Længere mundtlig fremstilling",<sup>116</sup> fx "Fortællerhjørnet", hvor eleverne på skift skal holde foredrag for hinanden og arbejde med retoriske virkemidler som kroppen, stemmen, mimik, artikulation, tempo og pauser m.v.<sup>117</sup> – eller til at analysere mundtlighed – fx argumentationen i statsministerens nytårstale. Som Saussure anførte det, har sproget en indholds- og en udtryksside, og bevidsthed om "hest" eller "krikke" kan skærpe bevidstheden om, hvad vi kan med sprog.

### 3.6. Femte scenario: Lene Herholdts kontekst

Herholdt bygger sin undersøgelse af sprogbrug i to kontekster (klassen og skoven) især på den australske lingvist Michael Halliday (1925-), der i lighed med Vygotsky anfører, at den kulturelle situation skaber sprogbugen.<sup>118</sup> Herholdt når ikke overraskende frem til, at undervisning i skoven medfører et øget antal af de hallidayske sproghandlinger og -funktioner mellem eleverne, altså at situationskonteksten har stor indflydelse på sproget.<sup>119</sup> Især den heuristisk-eksplorerende funktion (den erkendende og udforskende) øges mærkbart i skoven, hvor eleverne i stedet for at sidde bænket og lytte på læreren, selv er aktive og undersøgende og i gang med mange forskellige aktiviteter. Præcis som Piaget, Vygotsky, Dysthe m.v. påpeger: Læring forudsætter aktivitet. Den amerikanske filosof og sociolog John Deweys (1859-1952) er vel den mest kendte talsmand for dette. Hans

---

<sup>112</sup> Fafner (2000) p. 5

<sup>113</sup> Ibid. p. 6

<sup>114</sup> "Og hvor der er argumentation er der nødvendigvis også retorik". Fafner (2000), p. 12

<sup>115</sup> Fafner (2000) p. 43

<sup>116</sup> Fælles Mål for dansk, undervisningsvejledningen p. 75

<sup>117</sup> Henningsen og Sørensen (1999) p. 161

<sup>118</sup> Herholdt (2003) p. 20f

<sup>119</sup> Ibid. p. 55



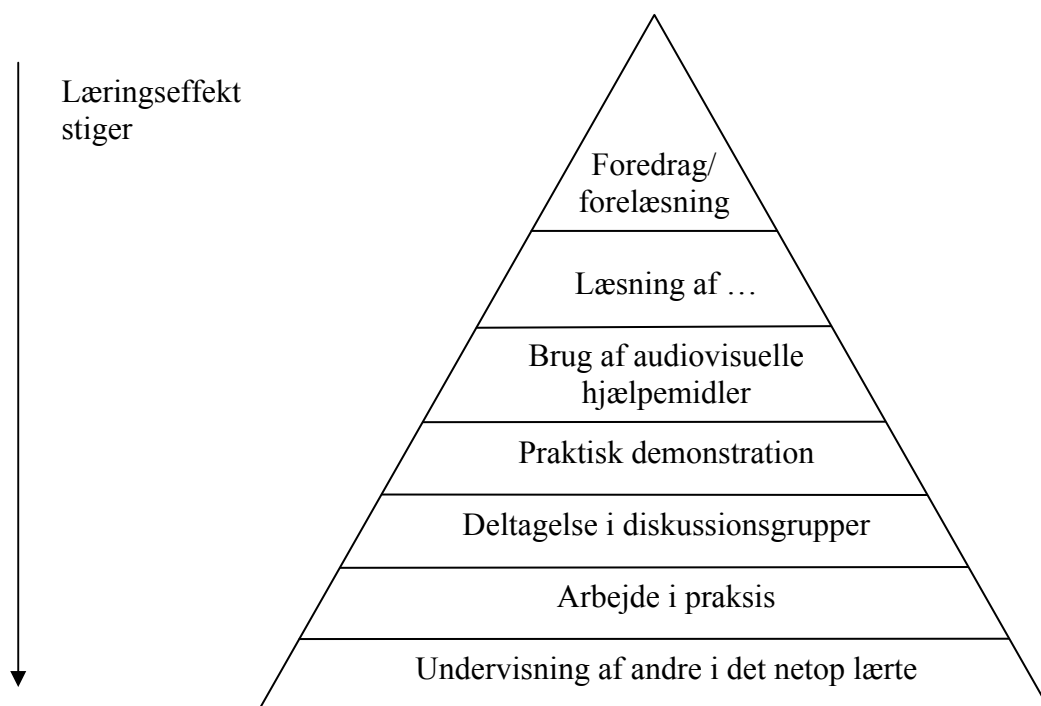
lærings syn er nærmest blevet en kliché: "Learning by doing". Dewey har en meget væsentlig forudsættelse, men den refereres sjældent: "The doing that requires thinking".<sup>120</sup>

I forhold til denne afhandlings projekt medfører dette, at undervisningens rum er af stor betydning for sprogbrugen, og konklusionen må være, at en mundtlighedspædagogik må søge at skabe et sådant rum for heuristisk-eksplorerende samtaler, hvor eleverne tænker højt sammen – altså søger at lade dem verbalisere det i Vygotskys terminologi "egocentrerede sprog", der netop er et talt udtryk for barnets tænkning, før barnet bliver i stand til indre tænkning. En måde at få eleverne til at tænke højt sammen, er fx parvist at skulle "undervise" deres klassekammerater. Det er emnet for sjette scenario:

### 3.7. Sjette scenario: Læringspyramiden

Som anført i afsnit 1.1. p. 4 mener Falkenberg, at det er det en rigtig god idé at opprioritere andre undervisningsformer end klasseundervisning. Det gør hun på bl.a. på baggrund af et amerikansk forskningsprojekt om forskellige undervisningsstrategiers læringseffekter, sammenfattet i "læringspyramiden", jf. figur 9:

**Figur 9: Læringspyramiden**<sup>121</sup>



<sup>120</sup> Cecilie Falkenbergs Keynote Speech på Den Nordiske Storylinekonference i Tønsberg, maj 2005

<sup>121</sup> Falkenberg og Håkonsson (2000) p. 66, præsenteret af Steve Bell på baggrund af et forskningsprojekt på National Training Laboratories, Bethel, Maine, USA

Forskningsprojektet konkluderer, at det at undervise andre i det netop lærte er den mest udbytterige måde at lære det på, altså at kommunikere det videre, man netop er i gang med at lære til andre. Man lærer mest, når man selv underviser, næstmest gennem praktisk arbejde osv. Jo mere sprogliggørende, involveret og medtænkende, man er, desto mere lærer man. Og det, eleverne ifølge læringspyramiden lærer mindst af, er det, der ifølge Haugsted, Dysthe og Herholdt,<sup>122</sup> er mest udbredt: Lærerens foredrag.

Den falkenbergske tolkning af at undervise andre er her, fx når en elev fremlægger undersøgelser m.v. for andre i gruppen. Den obligatoriske fremlæggelse i forbindelse med projektopgaven<sup>123</sup> er udtryk for samme opfattelse. Oftest arbejder elever sammen i projektopgaven, og det giver mulighed for både heuristisk-eksplorerende samtaler og for at "undervise" andre i det netop lærte.

### **3.8. Syvende scenario: Fordobling og metakommunikation**

En anden måde at skabe rum for heuristisk-eksplorerende samtaler er gennem fordobling. Begrebet er anvendt af Steffensen,<sup>124</sup> hvor han gør op med genren fiktion. Fiktion er ikke en genre, fiktion er en læseform. I den faktive læseform læses konkret og bogstaveligt,<sup>125</sup> mens den fiktive læseform, hvor læseren også læser i overført betydning, forudsætter fordobling.<sup>126</sup> Haugsted tager Steffensens begreb til sig i sin drama- og teaterpædagogik, men udvider det til "æstetisk fordobling", som betegner forholdet mellem personen og den figur, der spilles.<sup>127</sup>

Den æstetiske fordobling, der "... bliver en ramme for eller et vilkår for den mundtlighed, der udfolder sig efter spillet mellem eleverne, mellem eleverne og den agerende og mellem læreren og eleverne",<sup>128</sup> fx ved at dramatisere brudstykker af fiktion (genren). Det indfører et metaniveau i undervisningen: Man kan kommunikere med eleven om rollen: Hvorfor havde du det ansigtsudtryk? osv. Herigennem opnås bedre mulighed for indlevelse, og dermed for erkendelse, og – i denne sammenhæng en biting – for eleverne at udforske egen identitet.<sup>129</sup> Ved at lade eleven dramatisere må eleven selvsagt gøre sig overvejelser om fiktionens univers, opmærksomheden kan rettes mod den, gennem aktivitet bevidstgøres eleven om den, og gennem mundtlighed elever imellem og elever og lærer imellem, fordres tænkning, refleksion og deraf mulighed for erkendelse, jf. figur 2, p. 6.

---

<sup>122</sup> Jf. igen afsnit 1.1., p. 4

<sup>123</sup> Både den gamle (*BEK nr. 496 af 31/05/2000*) og den nye (*BEK nr. 1248 af 13/12/2004*), der træder i kraft 1.8.2005

<sup>124</sup> Steffensen (1995)

<sup>125</sup> Steffensen (1995) p. 82

<sup>126</sup> *Ibid.* p. 117

<sup>127</sup> Haugsted (1999) p. 30f

<sup>128</sup> *Ibid.* p. 31

<sup>129</sup> Haugsted (2005) p. 165f

Dysthe anvender med sin baggrund i Bakhtin selvfølgelig betegnelsen "dialog". Ved at lade eleverne "skrive-i-rolle" opnås mulighed for tredobbelt dialog: Eleven med rollen, rollerne imellem og eleverne imellem<sup>130</sup> – et aspekt der uden videre problemer kan anvendes i dramapædagogikken, fx gennem meddigting, som Haugsted også nævner.<sup>131</sup>

Storylinemetoden indeholder også en "æstetisk tredobling": Fortællingens niveau, hvor eleverne er i et fiktivt univers, forfatterens niveau, hvor eleverne er med til at digte historien, og undervisningens niveau, hvor eleverne ved, at de er i skole for at lære noget.<sup>132</sup> På alle tre niveauer er der mulighed for metakommunikation eleverne imellem og mellem lærer og elever.

Den æstetiske fordobling opsummerer Haugsted som "empatisk kommunikation",<sup>133</sup> hvor læring bliver "... evnen til forståelse gennem mundtlig kommunikation". Det at få eleverne til at forholde sig til sprog og til sig selv nemmes gennem den æstetiske fordobling,<sup>134</sup> og gennem aktiv, æstetisk fordobling gives et rum for heuristisk-eksplorerende samtaler også eleverne imellem. Det er altså en måde at overdrage dialogen til eleverne, og via muligheden for metakommunikation giver dialogen mulighed for at lade eleverne italesætte deres læring og bevidstgøre dem om, hvad de lærer. Og det bringer mig frem til sidste pædagogiske scenario i en mundtlighedspædagogik: Refleksivitet.

### 3.9. Ottende scenario: Refleksivitet

Det sidste væsentlige element i en epistemologisk mundtlighedspædagogik er refleksivitet. I sit læringssyn anvender Piaget begrebet "tilpasning" for balanceakten mellem assimilation og akkommodation. I den forbindelse understreger Piaget muligheden for fejlslutninger: "Det kan meget vel hænde, at balanceakten mellem assimilation og akkommodation resulterer i ikke ganske adækvate former, hvorfor tilpasningsforsøget på sin side resulterer i *systematiske fejlslutninger*".<sup>135</sup> Som Rasmussen påpeger, er "... både forståelse og misforståelse ... et uundgåeligt aspekt ved al kommunikation...".<sup>136</sup>

Også Luhmann påpeger nødvendigheden af refleksivitet – på to niveauer. For det første er omverdenen langt mere kompleks end systemet, hvorfor systemet må selektere. Så "... samtidigt med at viden tilegnes, må erkendelsen være sig det videnskæssiges ikke-viden bevidst på grund af overskuddet af tilkoblingsmuligheder".<sup>137</sup> Det iagttagende system må altså være sig bevidst om det, der ikke blev set. Derfor er en iagttagelse af iagttagelsen nødvendig – en "andenordensiagttagelse"<sup>138</sup>

---

<sup>130</sup> Dysthe (1997) p. 113f

<sup>131</sup> Haugsted (2005) p. 11, 65, 109 osv.

<sup>132</sup> Falkenberg og Håkonsson (2000) p. 160f

<sup>133</sup> Haugsted (1999) p. 410

<sup>134</sup> Ibid. p. 298

<sup>135</sup> Piaget i Vygotsky (1971) p. 193

<sup>136</sup> Rasmussen (2004) p. 290

<sup>137</sup> Ibid. p. 37

<sup>138</sup> Ibid. p. 248.

– altså refleksivitet. For det andet "... er det selvfølgelig både muligt og sandsynligt, at systemet tager fejl",<sup>139</sup> fordi systemet netop reducerer antallet af informationer.

Refleksivitet tillægges dermed afgørende betydning i en epistemologisk mundtlighedspædagogik. Og uanset at ordene kun udgør 7 %<sup>140</sup> af kommunikationen træder sproget frem og viser sit værd her med "... den garanti, det giver for kommunikativ rationalitet og dermed mulighed for intersubjektiv realitet"<sup>141</sup> i Jürgen Habermas' (1929-) udlægning. En epistemologisk mundtlighedspædagogik må altså indeholde refleksivitet. Den kollektive erindring om danskernes heltmodige kamp mod tyskerne under Besættelsen 1940-1945, der bestod helt op i 1990'erne, er et godt eksempel på, hvor meget der kan misforstås!<sup>142</sup>

Og dermed er jeg fremme ved et bud på en sådan mundtlighedspædagogik.

### **3.10. Delkonklusion: Et bud på en mundtlighedspædagogik**

Faget dansk er centreret omkring sprog. Alene af den grund må en hvilken som helst danskfagspædagogik begrunde sig selv der. Dette bliver yderligere forstærket i denne tid, hvor evalueringskulturen breder sig i den danske skole, accelereret af det sidste årtis internationale sammenligninger. Udgangs- og referencepunktet må være det danske sprog. I en epistemologisk mundtlighedspædagogik skal dette sprog tales af eleverne i langt højere grad, end det er tilfældet i dag, hvor læreren taler 75 % af tiden, og hvor 66 % af eleverne tier, jf. afsnit 1.1. p. 4. En epistemologisk mundtlighedspædagogik må af al magt søge at give eleverne ordet. Det ligger immanent: Hvis de ikke taler, erkender de ikke. Sprog *hos eleverne* er udgangspunktet.

Gennem opstilling af otte pædagogiske scenarier er belyst faldgruber og veje. Dysthes dialogiske tilgang er problematiseret, fordi hendes programerklæring om autentiske spørgsmål, optag og høj værdsætning stadig lader læreren tale (for meget). Gennemgående understreger hun dog, at læringspotentialer ligger i samtalen og i forskellen mellem stemmerne, det flerstemmige, og Dysthe beskriver da også en praksis, hvor ordet er givet til eleverne.

"Trin for trin" er inddraget for at belyse en anden væsentlig faldgrube: Elever automatiserer hurtigt svarene, hvis spørgsmålene er for styrende og ens.

---

<sup>139</sup> Hermansen (1996) p. 74

<sup>140</sup> Jf. Mehrabian p. 18-19

<sup>141</sup> Rasmussen (2004) p. 28

<sup>142</sup> Bryld, Claus (1999): Besættelsestiden som kollektiv erindring. *Roskilde Universitetsforlag*.

Med sin programmerklæring "mu-i-u" – "u-i-mu" påpeger Haugsted, at mundtlighed også bør være undervisnings genstand. Hans prioritering af æstetiske erkendelses- og udtryksformer blev afvist som primært med henvisning til, at faget dansk drejer sig om sprog.

Retorik blev som erkendelsesfilosofi berørt. I de fem partes ligger både et analyseredskab og et arbejdsredskab til mundtlige tekster

Via Lene Herholdt blev konteksten, undervisningens rum, fremdraget som væsentligt i forhold til de hallidayske sprogfunktioner. I aktivitet i skoven øges den i denne sammenhæng mest interessante sprogfunktion, den heuristisk-eksplorerende.

Med baggrund i læringspyramiden indgik igen erkendelsesteoretiske overvejelser. Pyramiden illustrerer, at den mest effektive læringsform er, når det netop lærte italesættes og dermed struktureres med henblik på at få andre til at forstå det.

I det syvende scenario blev Haugsteds dramapædagogiske overvejelser om den æstetiske fordobling vægtet. Den giver rum for metakommunikation, der igen fordrer tænkning og refleksion.

Sidste element i en epistemologisk mundtlighedspædagogik er refleksivitet. Når misforståelse også er en mulighed i kommunikation må refleksivitet være det sidste, væsentlige element.

Et bud på en epistemologisk mundtlighedspædagogik bliver derfor: *I en epistemologisk mundtlighedspædagogik gives eleverne ordet mest muligt, i dialog med primært hinanden om sagen, i et varieret udbud af aktiviteter, hvor eleverne periodevist underviser hinanden, hvor der anvendes varierede værktøjer i et varieret udbud af (forestillede) kontekster, og som implicerer både et mundtligt og et kommunikativt metaniveau.*

Ordet er et levende væsen, mægtigere end den som bruger det:  
Udsprunget af det dunkle, skaber det selv den mening, det vil  
– ja er selv det – mere end det...

Victor Hugo

#### **4. Konklusion og perspektivering**

I denne opgave er opstillet et bud på en epistemologisk mundtlighedspædagogik ved at afdække sammenhænge mellem mundtlighed og erkendelse. Herefter er opstillet otte pædagogiske scenarier, der belyser forskellige aspekter, der må tages højde for i en sådan pædagogik. Buddet skal ikke opfattes som dækkende. Fx kunne pragmatiske og lingvistiske overvejelser indgå, såvel som fx neurologiske.

Opgaven er fagpædagogisk, men har ikke forholdt sig til, hvad fagpædagogik er. Almendidaktik er ifølge Steffensen "refleksioner om arbejdsformer og læringsstrategier", mens

fagdidaktik er "refleksioner om fag og undervisningen i det", altså almindelig didaktik anvendt på fag.<sup>143</sup> Denne *fagpædagogiske* opgave reflekterer over et væsentligt aspekt af faget dansk, samt undervisningen i det. Man kunne også kalde dens bud for mundtlighedsdidaktisk.

Primært er det teoretiske fundament hentet i teorier, der støtter synspunktet om det mundtliges betydning for erkendelsen, men der findes givet nogle, der mener noget andet. Kjertmann spørger: "Hvorfor kan "eksperterne" dog ikke blive enige?"<sup>144</sup> Fordi "Den humanistiske videnskab beskæftiger sig ofte med forhold som er så komplekse og uforudsigelige at de unddrager sig observation og entydige beskrivelser i naturvidenskabelig forstand",<sup>145</sup> svarer han. Denne problemstilling gælder også denne opgave.

Luhmann belyser netop det komplekse. Ved bl.a. også selv at være umådelig kompleks – så kompleks, at dele kun kan forstås på et teoretisk og sprogligt plan, fordi han bevæger sig i grænseområdet af, hvad vi kan erkende med sprog.

Sprog er både udtryk og tanke, men aldrig virkelighed. Jeg kan med sprog uden problemer påstå, at jeg fx har bestøget Mount Everest. Og i øvrigt, som Searle påpeger, så eksisterer Mount Everest "... uanset om der nogensinde er noget menneske der har set det, uanset om det repræsenteres i sprog, perception eller på andre måder".<sup>146</sup> Sproget er vores eneste måde at garantere "kommunikativ rationalitet", men det er i sig selv netop ingen garanti for det.

Konstruktivismens problem som teori er, at den ikke vil eller formår at påpege grænsen mellem det subjektive og det objektive.<sup>147</sup> Erkendelse er en subjektiv konstruktion, men elementerne i den fysiske verden er der. Fx kan det, med den viden vi har nu, ikke diskuteres, om en hund er et pattedyr. Det subjektive kommer først, når der ses på, hvad man synes om hunden, sød, dum osv., eller hvad hunden kan bruges til, fx kæledyr, arbejdskraft eller føde. Hunden eksisterer.

Også denne opgave signalerer i en eller anden grad noget objektivt. Der er næppe nogen, der læser den som et digt.<sup>148</sup> Den må altså indeholde en eller anden grad for kulturelt båret, objektiv signalværdi. Der eksisterer dermed en eller anden grad for kulturelt båret, objektiv ontologi: Hunden betragtes primært som kæledyr i Danmark.

Sammenhængen mellem mundtlighed og erkendelse er kun sandsynliggjort. Opgaven har teoretisk forankret påpeget, at det er en rigtig god idé at lægge samtalen langt mere ud blandt eleverne. Men ikke hvordan, samtidig med at læreren sikrer, at samtalen drejer sig om det, læreren

---

<sup>143</sup> Rasmussen (2004), p. 22ff

<sup>144</sup> Kjertmann (2002) p. 67. Citatet drejer hos Kjertmann om uenigheden om læsetilegnelse

<sup>145</sup> Ibid. p. 66

<sup>146</sup> Steffensen (2003) p. 91

<sup>147</sup> Steffensen (2003) p. 47ff

<sup>148</sup> Fish, Stanley (1980): How to recognize a poem when you see one. I: *Is there a text in this class?*, p. 322-337. Harvard University Press, USA

ønsker. Det amerikanske system "Cooperative learning"<sup>149</sup> er måske et bud, med sin forholdsvis strukturerede arbejdsform, hvor eleverne får forskellige roller (opgaver) i gruppesamarbejdet, fx ordstyrer, sekretær, kritiker osv. – og stadig lader eleverne komme med indholdet.

Storylinemetoden kan være et andet. Her ligger en oplagt mulighed for videre arbejde.

Der *er* nær sammenhæng mellem mundtlighed og erkendelse. Der *er* brug for en øget fokus på mundtlighed i folkeskolen, og der *er* brug for, at folkeskolen argumenterer ud fra fagformål og faglighed. Men det er umådeligt svært at dokumentere, at det er undervisningen, der har medført læringen. Det er dog alligevel "... en fejlslutning at konkludere, at man skal lade være med at undervise, blot fordi det ikke er muligt at lære nogen noget...",<sup>150</sup> for undervisning *er* kommunikation:<sup>151</sup> "Selvom viden ikke er givet på forhånd, konstrueres den ikke uafhængigt af kommunikationen eller interaktionen med omverdenen. Så undervisning og læring må under alle omstændigheder ses i et kommunikationsperspektiv".<sup>152</sup> Og sproget *er* den eneste *mulighed* for kommunikativ rationalitet. Derfor må mundtligheden prioriteres. Og derfor må mundtligheden betone sit erkendelsespotentialer. Men det uklare forhold mellem tænkning og sprog peger på, at de nok bør adskilles i fremtidig epistemologisk forskning?

---

<sup>149</sup> Kagan (1992)

<sup>150</sup> Rasmussen (2004) p.286

<sup>151</sup> Ibid. p. 286f

<sup>152</sup> Steffensen (2003) p. 203

## 5. Litteraturliste

- Dunn, Rita (2004): *Artikelsamling om læringsstile*. Dafolo, København
- Dysthe, Olga (1997): *Det flerstemmige klasserum*. Gyldendal, København
- Eriksen, Charlotte (2003): *Sprog som køretøj og fængsel*.  
Indlæg på konferencen "Sprog, verden, livsform", The Wittgenstein Network  
<http://www.wittgenstein-network.dk/home/papers/SprogsomKoeretoerjogFaengsel.pdf>
- Fafner, Jørgen (2000): *Retorik. Klassisk og moderne*. Akademisk Forlag, København. 8. oplag
- Falkenberg, Cecilie og Håkonsson, Erik (2000): *Storylinebogen. En håndbog for undervisere*.  
Kroghs Forlag, Vejle
- Folkeskoleloven af 1993*
- Gregersen, Frans (red.) et al. (2003): *Fremtidens danskfag*. Undervisningsministeriet, København
- Fælles mål for dansk* (2003). Undervisningsministeriet, København
- Gardner, Howard (1997): *De mange intelligensers pædagogik*. Gyldendal, København
- Hansen, Tonny (2005): "Mundtlighed er ikke tom snak". Interview med Mads Haugsted.  
*Folkeskolen* nr. 21, p. 16-17
- Haugsted, Mads (1999): *Handlende mundtlighed. Mundtlig metode og æstetiske læreprocesser*.  
Danmarks Lærerhøjskole, København
- Haugsted, Mads (2005): *Taletid. Mundtlighed, kommunikation og undervisning*.  
Alinea, København
- Henningsen, Sven Erik og Sørensen, Birte (red.) (1995): *Danskfagets didaktik*. DLF, København
- Henningsen, Sven Erik og Sørensen, Birte (red.) (1999): *Danskididaktiske synsvinkler*.  
DLF, København
- Herholdt, Lene (2003): *Sprogbrug og sprogfunktioner i to kontekster*. DPU, København
- Hermansen, Mads (1996): *Læringens univers*. Klim, Århus
- Hohr, Hansjörg og Pedersen, Kristian (1996): *Perspektiver på æstetiske læreprocesser*.  
DLF, København
- Holm-Hansen, Signe, Jørgensen, Anne-Marie Lund og Meyer, Isabella (2004):  
*Hverdagsevaluering*. Kroghs Forlag, Vejle
- Jacobsen, Henrik Galberg og Skyum-Nielsen, Peder (1996): "Mundtlig fremstilling".  
I *Dansk Sprog. En grundbog*, p. 141-170. Schönberg, København
- Kagan, Spencer (1992): *Cooperative learning*. Kagan, San Clemente, CA, USA
- Kjertmann, Kjeld (2002): *Læsetilegnelse – ikke kun en sag for skolen*. Alinea, København
- Kristiansen, Tore m.fl. (red) (1996): "Tale og skrift – talesprog og skriftsprog".  
I *Dansk Sproglære* p. 148-166. Dansk lærerforeningen, København
- Kvale, Steiner (1994): *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*.  
Hanz Reitzel Forlag, København.
- Løvlie, Lars (1990): *Den æstetiske erfaring*. Nordisk Pedagogik 2



- Nielsen, Bodil et al. (2001): *Seminarier og grundskoler i samarbejde om danskundervisning*. DPI, København
- Potter, Jonathan og Wetherell, Magarat (1987): *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour*. Sage Publications, London
- Prøverne i dansk. Bekendtgørelse og vejledning* (1995). Undervisningsministeriet, København
- Rasmussen, Jens (2004): *Undervisning i det refleksivt moderne*. Hans Reitzels Forlag, København
- Steffensen, Bo (1995): *Når børn læser fiktion*. Akademisk Forlag, København, 1. udgave, 2. oplag
- Steffensen, Bo (2003): *Det fagdidaktiske projekt*. Akademisk Forlag, København
- Sørensen, Birthe m.fl. (2004): *Danskidaktik i praksis – brudstykker af et mønster*. Kroghs Forlag, Vejle
- Vygotsky, Lev Semenovich (1971): *Tænkning og sprog*. Hans Reitzel, København
- Wittgenstein, Ludvig (1985): *Filosofiske undersøgelser*. Munksgaard-Rosinante, København. 2. udg., 2. oplag