

## En undersøgelse af mundtlighed på Københavns Universitets bacheloruddannelse i Dansk

Sine Hjuler & Anna Kragsskov Larsen  
Københavns Universitet  
hjulerogkragskov@gmail.com

### Abstract

*In this article, we investigate how oral proficiency teaching is represented in the Bachelor of Arts in Danish at the University of Copenhagen. Our target groups are students at their third semester who are following the curriculum of 2012, and their teachers. We find that the curriculum of 2012 has a variety of broad formulations concerning requirements of written and spoken language, respectively. Even though the students consider themselves competent in spoken language, they express a wish for more education in this field. We find that oral proficiency teaching at the Bachelor of Arts in Danish is not regarded as significant content at the University of Copenhagen, and that the limited focus on oral proficiency might be a result of non-existing norms of spoken language.*

### Introduktion

”Den viden om sprog, som man oftest underviser i, drejer sig især om skriftsproget. Og når talesproget undtagelsesvist kommer i fokus, sættes det i forhold til dette skriftsprog – med tilhørende mangelliste – med det resultat, at talesproget kommer til at virke som mindre raffineret og kompliceret end skriftsproget. Helt uretfærdigt.” (Boelt & Jørgensen 2009: 7).

Denne skævvridning mellem manifestationsformerne skrift- og talesprog synes at forekomme i undervisningsregi, hvad enten det drejer sig om folkeskolen, gymnasiet eller videregående uddannelser. Og for danskstuderende på Københavns Universitet (herefter KU) synes det uomgængeligt, at man som færdiguddannet skal kunne begå sig fejlfrit på dansk. På KU’s hjemmeside står der tilmed, under kandidatuddannelsen i Dansk, at ”[a]lle discipliner inden for formidling, kommunikation og sprogundervisning kræver perfekt dansk”. Vi undrer os imidlertid over, hvad der menes med perfekt dansk, og om der er tale om skriftsproglige eller mundtlige kompetencer – eller begge.

Fordi opfattelsen af talesprog ikke er entydig, men varierer fra situation til situation, afgrænses artiklens fokus til at omhandle mundtlighed i relation til den studerendes brug af talesprog i faglige sammenhænge samt undervisernes vejledning og feedback på samme.

Artiklens forskningsspørgsmål lyder: *Hvordan prioriteres undervisning i mundtlighed på danskfagets bacheloruddannelse på Københavns Universitet?*

Med *undervisning i mundtlighed* mener vi undervisning i at formidle mundtligt fagligt hensigtsmæssigt. Og når vi i forskningsspørgsmålet skriver *prioriteres*, refereres der til forholdet mellem undervisning i mundtlighed og undervisning i skriftlig faglig hensigtsmæssig formidling.

I artiklen præsenteres først vores teoretiske afsæt, ud fra hvilke undersøgelsens centrale resultater gennemgås. På baggrund af resultaterne følger en diskussion af de væsentligste pointer og problemstillinger. Artiklen afrundes med en konklusion.

## Hvad er mundtlighed?

Slår man ordet *mundtlighed* op i Den Danske Ordbog, er definitionen: ”anvendelse af talesprog; det at noget er eller fremstilles mundtligt”. Mundtlighed er altså en bred term, som bør ekspliciteres alt efter hvilken kontekst, der er tale om.

Mængden af relevant litteratur omhandlende mundtlighed på videregående uddannelser er sparsom. Artiklens emne er altså forholdsvist urørt, men vi har alligevel fundet flere væsentlige teoretiske afsæt, som kan inddrages til forklaring af, hvad mundtlighed er, hvordan der kan undervises i det, og hvorfor det kan være et følsomt anliggende. Disse afsæt udgør fundamentet for dels en diskursiv, dels en sociolingvistisk tilgang til vores empiri. Diskursiv, da vi undersøger, hvordan mundtlighed italesættes. Sociolingvistisk, fordi vi analyserer skriftligt og mundtligt sprog ud fra en social praksis på danskstudiet; administrativt såvel som undervisningsmæssigt. Vi vil i det følgende gennemgå de teoretiske afsæt i afsnittene: Gennemskueligt sprog, Mundtlighed i undervisning versus undervisning i mundtlighed, Sprog og identitet samt Sprog og normer.

### *Gennemskueligt sprog*

Første teoretiske afsæt er Hvass' (2003) definition ”gennemskueligt sprog”, som beskriver, hvordan (mundtligt) sprog anvendes hensigtsmæssigt. Det gennemskuelige sprog ”må ikke være sådan at modtagerne skal gætte for at forstå ord der udtales eller bruges forkert. Det må heller ikke være sådan at de skal anstrenge sig for at holde rede på lange sætningsperioder eller udviklede sætningskonstruktioner” (Hvass 2003: 61). En forudsætning for gennemskuelighed er ifølge Hvass *korrekt og klart sprog*. Hvass pointerer, at korrekt sprogbrug følger ordbøgers regler for udtale, bøjning og brug. Klart sprog handler om at formidle et budskab gennem hensigtsmæssige sproglige valg, så man hverken overkomplicerer sit budskab eller udelader ord, som faktisk er nødvendige for at forstå talens mening. Undervisningen i et sådant gennemskueligt sprog synes imidlertid at være implicit i det danske uddannelsessystem, hvor der ifølge Hvass er: ”tradition for at give mundtlig formidling megen plads i undervisningen, men ikke for at undervise i mundtlig formidling” (Hvass 2003: 13). Mundtlig formidling synes derfor i højere grad at fungere som middel frem for mål. Ifølge Undervisningsministeriets arbejdsgruppe, der har udarbejdet rapporten *Fremtidens danskfag*, er ”det at arbejde med det produktivt mundtlige [...] mindst lige så vigtigt som det at arbejde med det produktivt skriftlige. Det er ikke nok at kunne tale, man skal også kunne tale godt for sig” (Fremtidens danskfag 2003: 195). I forbindelse hermed understreger arbejdsgruppen, at undervisning i mundtlighed ikke er det samme som mundtlig undervisning, hvilket leder os videre til næste teoretiske afsæt hos Mads Haugsted, cand.mag. i Dansk og Kulturhistorie.

### *Mundtlighed i undervisning versus undervisning i mundtlighed*

Haugsteds (2009) skelnen mellem mundtlighed i undervisning og undervisning i mundtlighed bruger vi til at beskrive, hvordan mundtlighed kommer til udtryk i undervisningen. Mundtlighed i undervisning betegner interaktionen mellem underviser og studerende i almenpædagogisk sammenhæng, hvor undervisning i mundtlighed indikerer de situationer, hvor netop det talte sprog er undervisningens genstand (Haugsted 2009). Når det talte sprog er genstand, kan fokus for eksempel være funktionsbestemt kritik og kvalitetsvurdering (Haugsted 2004), og ikke blot dét at den studerende taler i undervisningen. Haugsted taler om mundtlighed i folkeskolen, men da vi anser undervisningssituationen i folkeskolen for at være sammenlignelig med samme på universitetet, vil vi undersøge, om denne skelnen ligeledes gør sig gældende her.

I danskfaget tager samtalen i undervisningen oftest afsæt i litterære eller fagformidlende tekster. Haugsted (2009) omtaler denne undervisningsform som en ”monologisk samtale” snarere end en dialog, fordi fremgangsmåden som regel er, at underviseren stiller spørgsmål, som den studerende forsøger at besvare. Mundtlig dansk anses altså i undervisningsregi i de fleste tilfælde som samtale om tekster, hvilket afspejler en opfattelse af mundtlighed som noget, der sjældent handler om ”glæden ved, øvelse og færdighed i eller erfaring med og viden om at udtrykke sig mundtligt.” (Haugsted 2004: 27). Mundtlig formidling opfattes altså som middel frem for mål.

### *Sprog og identitet*

Tredje teoretiske afsæt vedrører relationen mellem sprog og identitet, som giver indblik i, hvorfor mundtligt sprog kan være et følsomt anliggende. I rapporten *Fremtidens danskfag* (2003) stilles spørgsmålet: ”Når de fleste danskeres liv er et liv i mundtlighed, hvorfor er emnet mundtligt sprog så en mangelvare i danskfaget?” (Fremtidens danskfag 2003: 54). Vi ser flere årsager til netop denne ”mangelvare”. For det første hænger (tale)sprog og identitet ifølge *Fremtidens danskfag* (2003) tæt sammen, fordi sproget blandt andet giver individer mulighed for at definere sig selv. En sammenhæng der ” har været en del af baggrunden for at der sjældent er blevet undervist i mundtligt sprog [...]. Det er svært at rette en mundtlig præstation hvis det opfattes som at man retter på elevens identitet” (Fremtidens danskfag 2003: 54f). Det at korrigere en studerendes mundtlige formulering kan altså forveksles med en korrektion af vedkommendes personlighed, hvormed sprog kan anses som et udtryk for identitet. For det andet opfattes det mundtlige sprog som noget, ”der bare er der”, hvorfor det ikke underkastes didaktisk refleksion. En lærer i 7. klasse udtaler: ”mundtlighed der er der, det er der bare. Jeg er da aldrig blevet undervist i mundtlighed” (Haugsted 2009: 224). Denne udtalelse understreger udfordringen ved at undervise i noget, man ikke selv er blevet undervist i – en traditionsrelateret problematik. For det tredje kan en årsag endeligt være en opfattelse af skriftsproget som mere korrekt end talesproget grundet forskningstraditioner, der i mange år har fokuseret på skriftsprog (Hansen, Tøgeby & Elbro 1990: 9ff).

### *Sprog og normer*

Sprog og normer er væsentligt i forhold til diskussionen af mundtlighed, da normer er udtryk for social praksis. Normerne for mundtligt sprog er uspecificerede, hvorimod de for skriftligt sprog er regelbundne. Derfor må en vurdering af mundtlig sprogbrug antages at være et spørgsmål om sprogsyn. To forskellige sprogsyn ses repræsenteret ved Tore Kristiansen og Henrik Galberg Jacobsen. Kristiansen (2000) repræsenterer en sprognorm, der tilstræber større accept af sproglig variation og sætter spørgsmålstejn ved, hvorvidt man kan tale om én endegyldig talesprognorm. I

modsatning hertil taler Jacobsen (2004) om et ”rigtigt sprog”, som indebærer, at sproget lever op til kravene om sprogrigtighed i form af overholdelse af grammatiske og semantiske regler såvel som fonetiske. Jacobsen og Kristiansens respektive sprogsyn synes uforenelige og vidner om, at man ikke kan tale om én korrekt norm for mundtligt sprog. I afsnittet *Implicit mundtlighed* vil vi videreføre diskussionen om sprog og korrekthed.

At tale om mundtlighed er altså mere komplekst end som så. Derfor er en vurdering af mundtlighed grundlæggende et spørgsmål om flydende normer.

## Empiri

Vores datagrundlag udgøres af tre elementer, som i undersøgelsen gennemførtes i nævnte rækkefølge:

- Tekstanalyser af *Studieordning for det centrale fag på bachelorniveau i Dansk, 2012-ordningen* (herefter studieordningen) samt et uddrag fra *Retningslinjer for universitetsuddannelser rettet mod undervisning i de gymnasiale uddannelser* udstedt af Uddannelses- og Forskningsministeriet (herefter de faglige mindstekrav).
- Strukturerede spørgeskemaundersøgelser blandt 109 respondenter, herunder 104 studerende og deres fem respektive undervisere.
- Semistruktureret interview med studienævnsformanden for Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab (INSS).

### *Tekstanalyser*

Studieordningen indgår som en central del af data for at få en forståelse af, hvilke krav der stilles til danskstuderendes mundtlige og skriftlige formidlingsmæssige kompetencer på bacheloruddannelsen. De faglige mindstekrav udgør ligeledes en væsentlig del af data, da de fungerer som retningslinjer for udarbejdelsen af studieordningen.

### *Studerende*

104 af vores respondenter er danskstuderende på bacheloruddannelsens Sprog-3-kursus tilknyttet 2012-studieordningen. Denne specifikke målgruppe er udvalgt, fordi de stadig følger danskuddannelsens obligatoriske grundfag. De studerende fik udleveret spørgeskemaet inden en fællesforelæsning, da de var på vej ind i auditoriet. Svarene indsamlede vi ved forelæsnings afslutning. De studerende udfyldte således spørgeskemaet inden forelæsnings begyndelse og i den indlagte pause. Fordi fællesforelæsningerne er offentlige, fik vi forelæseren til indledningsvist at specificere, at studerende, som enten ikke studerer Dansk som hovedfag og/eller ikke læser under 2012-studieordningen ikke skulle besvare spørgeskemaet.

Spørgeskemaet består af 13 spørgsmål, hvoraf de sidste fire er baggrundsspørgsmål vedrørende respondenternes køn, alder, ungdomsuddannelse og modersmål. De øvrige spørgsmål omhandler de studerendes holdninger til forskellige aspekter af mundtlighed og skriftlighed på uddannelsen.

## *Underviserne*

Fem af undersøgelsens respondenter udgøres af de studerendes Sprog-3-undervisere. De fik tilsendt spørgeskemaet per mail. Vores intention var, at også dette spørgeskema skulle være uddelt fysisk. Dette lod sig imidlertid ikke gøre, hvorfor vi måtte benytte os af en elektronisk indsamling. Underviser-spørgeskemaet består af 11 spørgsmål, hvoraf de sidste tre er baggrundsspørgsmål vedrørende køn, alder og uddannelsesmæssig baggrund. Med henblik på at kunne sammenholde de to spørgeskemaundersøgelser spørges der her til undervisernes holdninger til lignende aspekter af mundtlighed på uddannelsen.

## *Interview*

Sidste element af undersøgelsens datagrundlag udgøres af et semistruktureret interview med studienævnets formanden, som før interviewet havde modtaget vores spørgsmål. Formålet med interviewet var dels at forhøre os om studienævnets overvejelser bag udformningen af studieordningen og specifikke formuleringer heri, dels at præsentere formanden for udvalgte resultater fra vores data.

## **Metodiske overvejelser**

### *Spørgeskema*

Vi var opmærksomme på flere omstændigheder, da vi udformede spørgeskemaerne. En vigtig omstændighed er undersøgelsens repræsentativitet. Fordi der ikke er mødepligt til Sprog 3-undervisningen og dertilhørende fællesforelæsninger, er det svært at få besvarelser fra alle studerende. Ud af 197 studerende har vi fået svar fra 104, hvilket svarer til besvarelser fra præcis 52,79 % af målgruppen. En anden omstændighed er, at vores spørgeskemaer, som nævnt, er strukturerede spørgeskemaer, hvorfor man skal have in mente ”at svarpersoners perspektiv, der går ud over det, forskeren har defineret via spørgeskemaet, ikke medtages.” (Launsø m.fl. 2011:124). Altså er det muligt, at respondenterne er brændt inde med nogle tanker, som de ikke mente passede ind i de opstillede svarkategorier. En tredje omstændighed er risikoen for, at respondenterne misforstår spørgsmålene, da der ikke er nogen dialog mellem svarperson og udspørger (Ibid.). Misforståelser og lignende er faktorer, der må tages højde for, eftersom ”[...] at den sammenhæng, respondenterne tænker i ved besvarelsen, ikke er kendt for forskeren” (Launsø m.fl. 2011: 111). Generelt om dataindsamlingers spørgemetoder skal medregnes, ”at oplysninger herfra er begrænset til, hvad interviewpersonen ved og kan huske og vil udtale sig om” (Ibid.). Derfor kan vi ikke sætte lighedstegn mellem, hvad de studerende og underviserne tilkendegiver i spørgeskemaerne, og hvordan forholdene egentlig er i undervisningssammenhæng. Endeligt skal det nævnes, at undersøgelsen ville have været styrket, såfremt vi havde foretaget en pilotundersøgelse af spørgeskemaerne. En sådan kunne have bidraget til et forbedret spørgeskema, som således ville have højnet undersøgelsens validitet.

### *Interview*

Ved det kvalitative forskningsinterview er det vigtigt at have in mente, at ”[D]en viden, der er resultatet af en sådan forskning, afhænger af den sociale relation mellem interviewer og den interviewede” (Kvale & Brinkmann 2009: 32). Altså forudsætter et sådant interview, at den

interviewede føler sig tryk ved og i stand til at udtale sig om de emner, der spørges til. Fordi det kvalitative interview er en mindre struktureret metode end spørgeskemaundersøgelsen, ”må mange af metodebeslutningerne træffes på stedet – under interviewet” (Ibid.), hvilket naturligtvis medfører en vis metodisk usikkerhed. Generelt kan man sige, at spontaniteten ved interviewsituationen både kan være en metodisk styrke og svaghed. Forud for interviewet udarbejdede vi en interviewguide, som fungerede som rettesnor under interviewet.

## Resultater

### *Studieordningen*

I studieordningens kompetenceprofil for den færdige bachelor fremgår det, at en bachelor i Dansk kan anvende viden om forskellige teksttypers opbygning og funktion i egen tekst- og taleproduktion, og at bacheloren kan rådgive andre om sprogproduktion i skrift og tale. Umiddelbart prioriteres skriftlige og mundtlige kompetencer altså lige i kompetencebeskrivelsen. Bacheloruddannelsen har desuden, ifølge studieordningen, til formål at sikre bacheloren alsidige kommunikative færdigheder. Men hvad vil det egentlig sige? Et muligt svar kan findes under kompetencemålene for kurset Sprog 1, hvor det er et krav, at:

”Eksaminanden kan

- formulere sig **klart** og **korrekt** på **skrift** om sproglige forhold
- formulere sig **klart** og **effektivt** i **tale** om sproglige forhold” (vores fremhævelser).

Kravene til de to manifestationsformer adskiller sig altså fra hinanden, da korrekthed udelukkende knyttes til skriftsproget. Dette kan vidne om, at man på INSS ikke ønsker at formulere en norm om korrekt talesprog. Ligeledes tages der tilsyneladende afstand fra en norm om et effektivt skriftsprog.

Et andet område i studieordningen, hvor der stilles forskellige krav til manifestationsformerne, er § 5 *Stave- og formuleringsevne*:

”Ved bedømmelsen af skriftlige hjemmeopgaver, herunder bachelorprojekt, skrevet såvel på dansk som på et fremmedsprog skal den studerendes stave- og formuleringsevne (som dokumenteret i den forelagte præstation) indgå i helhedsbedømmelsen af den pågældende præstation, idet det faglige indhold dog vægtes tungest.”

Der findes ikke en tilsvarende paragraf for mundtlige præstationer.

### *De faglige mindstekrav*

Studieordningerne til de universitetsuddannelser som er rettet mod undervisning på gymnasiale uddannelser<sup>1</sup> skal ”opbygges inden for rammerne af uddannelsesbekendtgørelsen og tilrettelægges efter nærværende retningslinjer” (Faglige mindstekrav: *anvendelsesområde og formål*). Inden for de humanistiske fag forekommer danskuddannelsens tre fagelementer *sprog, litteratur og medier*, hvorunder der til hvert fagelement stilles en række kompetencekrav til den studerende. Under danskuddannelsens sprogfag står der blandt andet, at ”Kandidaten<sup>2</sup> skal [...] beherske dansk skrift- og talesprogsnorm **korrekt**.” (Ibid.: 1.3 Dansk – Sprog, vores fremhævelse). I studieordningen sættes adjektivet *korrekt* imidlertid ikke i forbindelse med talegenren, hvormed der er en uoverensstemmelse mellem studieordningen og de faglige mindstekrav. Der kan således

argumenteres for, at der i de faglige mindstekrav er en etableret talesprogsnorm, hvor korrekthed indgår, hvilket altså divergerer med studieordningen, der, som vist i ovenstående afsnit, *ikke* knytter korrekthed til talesprogs-genren. Hvorvidt man kan tale om korrekt talesprog er til diskussion ifølge en af respondenterne i underviser-spørgeskemaet, som understreger, at der for talesproget ikke findes et forpligtende normativt opslagsværk som skriftsprogets retskrivningsordbog. Således kan der argumenteres for, at en formulering som *korrekt talesprogsnorm* bliver et spørgsmål om normer og sprogsyn. Altså kan vurdering og bedømmelse af den studerendes talesprog siges at være diffus og genstandsløs, da en sådan ikke, som skriftsproget, har nogen norm at følge.

### Spørgeskemaundersøgelser

Vi indsamlede som nævnt 104 besvarelser fra de studerende og fem besvarelser fra deres respektive Sprog 3-undervisere. Ikke alle spørgsmål i studenterspørgeskemaet blev besvaret af alle 104 respondenter. De spørgsmål som ikke har 104 besvarelser, angiver vi den samlede svarmængde på. Ligeledes gør vi opmærksom på, hvis der er spørgsmål, ikke alle undervisere har besvaret.

#### FAGLIGE MUNDTLIGE KOMPETENCER

I begge spørgeskemaer har vi stillet spørgsmål, som relaterer sig til de studerendes faglige mundtlige kompetencer. Et af dem var spørgsmålet: ”Hvordan vil du selv vurdere dine faglige, mundtlige kompetencer?”, hvor størstedelen af de studerende (65 besvarelser) har afkrydset svarkategorien: *gode – jeg kan for det meste, på faglig vis, udtrykke det jeg gerne vil i undervisningen*. Ingen af de studerende afkrydsede kategorien *meget dårlige – jeg kan aldrig, på faglig vis, udtrykke det jeg gerne vil i undervisningen*.

Til sammenligning finder vi Sprog 3-underviserens svar på spørgsmålet: ”Hvordan vurderer du dine nuværende Sprog 3-studerendes mundtlige kompetencer i undervisningen (når der holdes oplæg, diskuteres på holdet etc.)?”. De vurderer de studerendes mundtlige kompetencer inden for den tilsvarende svarkategori: *gode – de kan for det meste, på faglig vis, udtrykke sig mundtligt*”.

Det efterfølgende spørgsmål i studenterspørgeskemaet lyder: ”På en skala fra 1-5 i hvor høj grad føler du dig så i stand til at omsætte faglig viden til mundtlig form, fx når der diskuteres på holdet?”. På skalaen har vi angivet, at 1 svarer til kategorien: *”jeg føler mig rigtig god til at omsætte faglig viden til mundtlig form”* og 5 til kategorien: *”jeg føler mig overhovedet ikke i stand til at omsætte faglig viden til mundtlig form”*. Besvarelsen på dette spørgsmål viser, at størstedelen af de studerende placerer sig som 2 (44 besvarelser) eller 3 (47 besvarelser) på skalaen. Herudfra kan vi konkludere, at majoriteten af de studerende hverken føler sig meget kompetente eller inkompetente til at omsætte faglig viden til mundtlig form; de placerer sig i midten af skalaen, overvejende til den kompetente side.

Vi er bevidste om, at et spørgsmål vedrørende selvvurdering kan være svært at besvare. Ud fra hvilke kriterier vurderer man egne mundtlige formidlingsmæssige kompetencer? Denne problematik leder os videre til studenterspørgeskemaets næste spørgsmål, som omhandler undervisning i mundtlighed. De studerende føler sig muligvis ikke over gennemsnittet kompetente til at omsætte faglig viden til mundtlig form, fordi de – på trods af at deltage i mundtlig holdundervisning – ikke undervises i mundtlighed, jævnfør Haugsteds (2009) skelnen mellem mundtlighed i undervisning og undervisning i mundtlighed. Vi har derfor spurgt de studerende: ”Hvor enig/ uenig er du i følgende udsagn? *’Undervisning i mundtlighed på danskuddannelsen tager først og fremmest udgangspunkt i samtale om skriftligt materiale (noveller, artikler etc.)’*”. Besvarelsen på dette spørgsmål viser, at 82 af de studerende erklærer sig enten *enig* eller *helt enig* i

pågældende udsagn, hvilket bekræfter Haugsteds pointe om, at mundtlighed ofte er et middel frem for et mål i undervisningen. Ligeledes vidner det om, at pointen også gør sig gældende på universitetet.

#### SPROG OG IDENTITET

For at undersøge hvorvidt identitet og sprog hænger sammen for de studerende, har vi spurgt dem: ”Føler du dig utryk ved at tale foran dine medstuderende?” (103 besvarelser). Her viser resultatet, at 43 studerende på en eller anden måde (enten ved at række hånden op i undervisningen, ved at skulle fremlægge eller i begge situationer) føler sig utrykke ved at tale foran medstuderende. 54 studerende har svaret, at de ikke føler sig utrykke. På trods af at flest studerende til dette spørgsmål svarer *nej*, finder vi det opsigtsvækkende, at en så stor procentdel (41,75 %) af de studerende føler sig utrykke. Spørgsmålet var et åbent spørgsmål, så de studerende kunne begrunde, hvorfor de tror, at de føler, som de gør. To af de studerende som angiver at føle sig utrykke skriver:

1. ”Jeg er dårlig til at tale ud på en forsamling generelt og fagtermer ligger endnu mere klodset i munden på mig, det bliver let højtragede for mig når jeg ikke kan integrere de[t] i mit eget verdensbillede.”
2. ”At jeg kan ikke give min besked klar/eller udtrykke klart.”

Disse besvarelser tyder på, at koblingen mellem det faglige stof og formidlingen af dette kan volde studerende problemer i form af utryghed ved mundtlig formidling på holdet. I forbindelse med førstnævnte besvarelse, hvori fagtermerne omtales som liggende klodset i munden, kan der henvises til Hvass’ (2003) pointe om, at formidling og erkendelse hænger sammen: ”For i det øjeblik eleverne kan formulere sig med deres egne ord om f.eks. en tekst, så har de forstået noget om denne tekst” (Hvass 2003: 23). Diskursivt er respondenternes brug af personlige pronominer i de to eksempler interessant. Den vidner om, at der sættes lighedstegn mellem sprog og identitet og udtrykker således, at disse studerende kategoriserer sig selv snarere end deres sprog som eksempelvis ”dårlige”.

Derudover har vi erfaret, at ni ud af de 16 selvskevne besvarelser tilknyttet dette spørgsmål viser, at utrygheden ved at tale på holdet er resultater af frygten for at sige noget forkert. Hvass skriver, at ”Alt for mange mennesker siger ikke noget af angst for at sige noget forkert” (Hvass 2003: 10). Hun argumenterer for, at konsekvensen af ikke at sige noget for disse mennesker bliver, at de ”mindsker muligheden for at træffe de bedst mulige beslutninger eller finde de bedst mulige løsninger” (Ibid.). Også Peter Stray Jørgensen påpeger problematikken og skriver, at ”[m]ange studerende som ikke har problemer med at skrive, går i spåner hvis de skal stille sig op og sige noget i en større forsamling” (Jørgensen 2011: 7).

Vi har stillet de studerende endnu et spørgsmål vedrørende sprog og identitet: ”Ville du føle det som et angreb på din personlighed, hvis din underviser rettede dig i en talefejl?” (102 besvarelser). Hertil svarer 56 studerende *nej aldrig*, 17 svarer *ja, men kun hvis det sker foran de andre studerende*, og 14 svarer *ja altid*. På trods af at kun 87 respondenter har svaret ja eller nej i forskellig grad på spørgsmålet, vil over halvdelen af de studerende altså tilsyneladende ikke anse dét at blive rettet i en talefejl som et angreb på deres personlighed. Vi er efterfølgende blevet opmærksomme på, at formuleringen ”talefejl” er problematisk, da denne dækker over noget fysiologisk betinget snarere end en uhensigtsmæssig formulering. Dog skal det nævnes, at vi i spørgeskemaerne eksemplificerede, hvad vi mente med formuleringen ”talefejl” i form af en skelnen mellem *jeg bedte* og *jeg bad*. Således formoder vi, at respondenterne har svaret på det, vi havde til hensigt at spørge om.



Vi har stillet underviserne et lignende spørgsmål, nemlig: ”Ville du føle det som et angreb på dine studerendes personlighed, hvis du rettede dem i en talefejl?” (4 besvarelser). Her svarer tre undervisere *ja, altid*, og en enkelt underviser svarer *ja, men kun hvis det sker foran de andre studerende*. De fire undervisere anser altså dét at rette en talefejl som et angreb på den studerendes personlighed. Som supplerende spørgsmål har vi spurgt underviserne om de – såfremt de anså rettelserne som angreb på de studerendes personlighed – ville undlade at rette de studerende. Hertil svarer tre undervisere *ja*, og blot en enkelt svarer *nej*. Som det fremgår i rapporten *Fremtidens danskfag*, er det ”svært at rette en mundtlig præstation hvis det opfattes som at man retter på elevens identitet” (2003: 54f.). Resultaterne på disse to spørgsmål viser, at passagen fra *Fremtidens danskfag* omhandler en aktuell problematik hos størstedelen af underviserne, der netop undgår at rette de studerende for at undgå opfattelsen af at angribe deres personlighed. Ifølge Hvass er en sådan undgåelse problematisk, da konstruktiv kritik betragtes som ”uundværlig for den mundtlige formidler” (Hvass 2003: 101).

Ved sammenligning af ovenstående resultater fremstår altså en divergerende opfattelse af rettelser af studerendes talefejl. Det kan således konkluderes, at mulige irettesættelser af de studerendes mundtlige præstationer undgås på baggrund af et grundlag, som i de fleste tilfælde ikke eksisterer, da størstedelen af de studerende *ikke* opfatter en rettelser af talesproget som en identitetskorrektion. Med sådanne uoverensstemmende opfattelser mellem undervisere og studerende kan der argumenteres for, at eventuelle gavnlige rettelser af den studerendes mundtlige præstation forhindres.

Til analysen af dette spørgsmål skal det nævnes, at en af underviserne nægtede at besvare spørgsmålet vedrørende talefejl af følgende årsag: ”Der findes ikke talefejl. Den eneste officielle sprognorm man er forpligtet til at rette sig efter er retskrivningsordbogen og den gælder ikke talefejl – så dette spørgsmål giver ikke mening for mig. Jeg vil aldrig rette mundtlig sprogbrug”. Denne undervisers normer lægger sig tæt op ad Kristiansens (2000). Begge repræsenterer en sprognorm med stor accept af sproglig variation, når det kommer til talesproget. Normer på dette område er, som nævnt, uspecificerede, hvorfor denne underviser har ret i, at der ikke er regler vedrørende rigtige eller forkerte talesprogsvariationer, som en underviser kan rette sig efter i en korrektion af den studerendes mundtlige præstation.

#### UNDERVISNING

For at afdække de studerendes vurdering af hvilken manifestationsform der vægtes tungest, har vi spurgt dem: ”Hvilket udsagn er du *mest* enig i? Københavns Universitets danskuddannelse...”. Hertil svarer 36 studerende, at danskuddannelsen ”... *har mere fokus på de studerendes mundtlige færdigheder, end på de skriftlige*”. Dette resultat tolker vi på baggrund af en mulig uoverensstemmelse vedrørende formuleringen *mundtlige færdigheder*. Vi antager, at de studerende, som har svaret dette, har haft den opfattelse, at når undervisningen er mundtlig, må fokus være på deres mundtlige færdigheder – altså *mundtlighed i undervisning*. En sådan opfattelse er imidlertid ikke overensstemmende med vores, som netop betegner *undervisning i mundtlighed*. Det, at de studerende kan have opfattet vores spørgsmål anderledes end vores hensigt, er naturligvis en tolkning, og vi kan således ikke vide os sikre på, hvordan den enkelte studerende egentlig har opfattet formuleringen. Vi er efterfølgende kommet til den konklusion, at vi burde have formuleret spørgsmålet mere tydeligt. På trods heraf mener vi, at der er grundlag for ovenstående tolkning, da 50 studerende til spørgsmålet ”Bør de studerende på danskfaget undervises mere i mundtlighed” (103 besvarelser) svarer *ja*. Vi ville finde det paradoksalt og uoverensstemmende, hvis de studerende, på trods af at angive at størstedelen af danskuddannelsens fokus ligger på mundtlige

færdigheder, alligevel ønsker *mere* undervisning i mundtlighed. Dog må resultatet af dette spørgsmål tolkes med forbehold.

Vi er i forbindelse med vores interview med studienævnetsformanden blevet opmærksomme på en overvejelse vedrørende repræsentativiteten af spørgsmålet vedrørende de studerendes ønske om mere undervisning i mundtlighed. Det er muligt, at de studerende ved et spørgsmål om hvorvidt de på danskfaget bør undervises mere i *skriftlighed* også ville have svaret ja, da det naturligvis er ønskeligt med så meget undervisning som muligt. Vi kunne derfor hensigtsmæssigt have stillet de studerende begge spørgsmål for at vurdere, hvilket område de *især* ønskede mere undervisning på. Vi anser alligevel spørgsmålet som relevant, da resultatet stadig peger på, at de studerende, i deres ønske om mere undervisning i mundtlighed, tilkendegiver, at deres kompetencer på dette område bør udvikles mere, end hvad de på nuværende tidspunkt bliver.

I tilknytning til de studerendes besvarelse på spørgsmålet om vægtningen af manifestationsformerne kan vi inddrage underviserens besvarelse på nøjagtigt samme spørgsmål. Resultaterne viser, at tre undervisere mener, at uddannelsen har mere fokus på de studerendes *skriftlige* færdigheder end på de *mundtlige*, og to undervisere svarer, at uddannelsen har en lige fordeling af undervisning i mundtlige og skriftlige færdigheder. En sådan prioritering af undervisningstiden til et overvejende skriftsprogligt fokus er tilsyneladende ikke en ny tendens på universiteterne. Besvarelsen af underviserspørgsmålet ”Er du selv, på din universitetsuddannelse, blevet undervist i at formulere dig fagligt mundtligt?” viser nemlig, at tre ud af fem undervisere ikke selv er blevet undervist i at formulere sig fagligt mundtligt. Såfremt dette er repræsentativt for undervisere på danskfaget, kunne det tyde på, at en nedprioritering af undervisning i mundtlighed baserer sig på en traditionsrelateret problematik.

Med udgangspunkt i resultaterne fra spørgsmålene om vægtningen af manifestationsformerne i undervisningen kan vi konkludere, at der både blandt de studerende og underviserne er uenighed om, hvilke færdigheder danskuddannelsen fokuserer på.

#### UNDERVISNINGSTID

Tre ud af fem undervisere mener, at danskuddannelsen har mere fokus på de studerendes skriftlige færdigheder end på de mundtlige. Derfor er det væsentligt at sammenholde dette resultat med besvarelserne af underviserspørgsmålet: ”Føler du, at der er nok undervisningstid til at undervise de studerende i at formulere sig fagligt hensigtsmæssigt?”. Hertil svarer ingen af Sprog 3-underviserne *ja*. Tre svarer *nej*, og to svarer *ved ikke*. I dette spørgsmål har vi bevidst undladt at eksplicite, hvorvidt der er tale om skriftlig eller mundtlig faglig hensigtsmæssig formuleringsevne for at belyse underviserens vurdering af, om der generelt er nok tid til at undervise i formuleringsfærdigheder. Underviserne angiver, at dette ikke er tilfældet.

#### BEGREBSOPFATTELSE OG -TOLKNINGER

Da flere formuleringer i studieordningen er uspecificerede, har vi ønsket at undersøge følgerne heraf. Derfor har vi spurgt de studerende: ”I studieordningen, under de overordnede kompetencemål, står blandt andet, at bacheloruddannelsen har som mål at give bacheloren formidlingsmæssig kompetence. Føler du, at du igennem undervisningen opnår formidlingsmæssig kompetence?” (103 besvarelser). Formuleringen *formidlingsmæssig kompetence* kan både forstås i forhold til mundtlig og til skriftlig formidlingsmæssig kompetence eller til begge dele. I størstedelen af besvarelserne (45) angiver de studerende, at de føler at opnå *både* skriftlige og mundtlige formidlingsmæssige kompetencer. 16 studerende angiver, at de føler at opnå *skriftlige* formidlingsmæssige kompetencer, 14 studerende at de opnår *mundtlige* formidlingsmæssige

kompetencer, og 21 studerende angiver, at de ikke føler at opnå nogen form for formidlingsmæssig kompetence, hvilket svarer til 20.39 % af besvarelsene.

Vi kan på baggrund af disse resultater konkludere, at der blandt de studerende ikke findes en overensstemmende opfattelse af, hvilke formidlingsmæssige kompetencer, hvis nogen overhovedet, der opnås gennem undervisningen. Disse divergerende opfattelser ser vi som et udslag af, at formuleringen, som den står skrevet i studieordningen, er meget bred.

For at belyse hvordan underviserne selv angiver at tolke en af studieordningens uspecificerede formuleringer, har vi stillet dem følgende spørgsmål: ”Om kurset *Sprog 3* står der i studieordningen (2012-studieordningen) følgende under kompetencemål: *Modulet giver den studerende [...] færdigheder i at formulere et sprogligt problem [...] Hvordan opfatter du formuleringen ’... at formulere et sprogligt problem’?*”. Alle undervisere angiver at opfatte formuleringen i forhold til *at formulere et sprogligt problem både mundtligt og skriftligt*. Den fraværende specifikation giver altså et lignende resultat her som i studenterspørgeskemaet, nemlig at begreberne *formidlingsmæssig kompetence* og *formulere*, ifølge majoriteten af vores respondenter, må gælde både *mundtlige* og *skriftlige* formidlingsevner.

### *Interview*

I interviewet med studienævnetsformanden på INSS blev der taget udgangspunkt i tekstanalyserne samt resultaterne fra spørgeskemaundersøgelserne. I interviewet kommer det til udtryk, at studienævnetsformanden, som repræsentant for Studienævnet, bifalder et overvejende skriftsprogligt fokus på danskuddannelsen. Skriftsproget vægtes altså højest, hvilket studienævnetsformanden bekræfter i følgende passage fra interviewtransskriptionen: ”når det handler om bacheloruddannelsen, og man skal prioritere mellem det skriftlige, og det mundtlige så [...] vælger vi det skriftlige, fordi det er et virkelig vigtigt fundament at have på plads”. Han udtrykker hermed, at han primært knytter akademisk formidling til skriftsproget. Et sådant skriftsprogligt fokus er i overensstemmelse med studieordningen, men ikke med de ministerielt udstedte faglige mindstekrav. Derudover kan det konstateres, at studienævnetsformanden opfatter danskuddannelsens hovedformål som primært indholds- frem for udtryksfokuseret, hvilket kommer til udtryk i følgende udsagn: ”men det er klart nok, at der er fokus på indholdet, og det synes jeg sådan set også, der skal være, fordi det er ikke en uddannelse i at være skarp til mundtlig formidling”.

## **Diskussion**

### *Mange meninger om mundtlighed*

På baggrund af undersøgelsens resultater kan vi konkludere, at mundtlighed opfattes på mange måder. I studieordningen findes ingen eksplicit talesprogsnorm, hvorfor der selvsagt heller ikke kan findes en entydig definition af begrebet mundtlighed. De studerende synes at opfatte begrebet i forhold til *mundtlighed i undervisning*. Sprogunderviserne demonstrerer en opfattelse af begrebet, som ligeledes afspejler *mundtlighed i undervisning* snarere end *undervisning i mundtlighed*. Studienævnetsformanden synes at have en opfattelse af mundtlighed, som ses i forhold til skriftlighed i stedet for som en størrelse i sig selv. Begrebet mundtlighed har altså ingen entydig definition og må siges at udgøre det, man inden for diskursteori kalder en flydende betegn. En flydende betegn har ikke nogen fast betydning og kan således dække over multiple betydninger. Der er på danskuddannelsen på KU ikke taget eksplicit stilling til, hvordan begrebet mundtlighed bør forstås

og anvendes i undervisningssammenhæng. Således kan der implicit, og i form af den enkelte undervisers tolkning af formuleringer i studieordningen, stilles krav til den studerende, som han/hun er uvidende om. Måske tager studienævnet på INSS ikke stilling til en sådan definition, fordi der med begrebets aktuelle brede betydning undgås en større diskussion af netop normspørgsmålet.

### *Implicit mundtlighed*

En væsentlig årsag til den implicite mundtlighed kan være spørgsmålet, som gang på gang dukker op i mundtlighedsdiskussionen – normspørgsmålet. Vi fik indblik i normspørgsmålets følsomhed under interviewet, hvor studienævnetsformanden pointerede: ”vi udnævner ikke en måde at tale på, som er bedre end andre”. En sådan udtalelse omhandler netop normers følsomhed, nemlig at noget anses som ”korrekt” og andet som ”forkert”. Diskursen ”korrekt kontra forkert”, der i øvrigt i visse tilfælde opfattes som en vurdering af den talendes personlighed, kan være årsagen til, at man på danskuddannelsen på KU ikke anerkender en talesprogsnorm. Diskussionen kunne imidlertid være, om en talesprogsnorm nødvendigvis behøver at tage udgangspunkt i en skelnen mellem korrekt og forkert, eller om det i virkeligheden blot handler om oplysning, viden og kendskab til og om talesproget. Således kunne en talesprogsnorm i stedet tage afsæt i *hensigtsmæssighed*, hvilket i højere grad er formidlingsmæssigt relevant, da der er stor forskel på, om noget er ”forkert”, eller om det blot er uhensigtsmæssigt formidlet. En sådan italesættelse vil kunne lede til interessant forskning på området, som endnu er forholdsvist urørt. Desuden kunne man forestille sig, at en norm der bygger på hensigtsmæssighed snarere end korrekthed ville lette italesættelsen og udformningen af en talesprogsnorm. Man kan argumentere for, at et bredt kendskab til mundtlighed understøtter og fordrer en bevidst sproglig variation, hvorfor en talesprogsnorm ikke nødvendigvis er begrænsende, men frigørende for den studerende; netop bevidsthed om sproglig variation kan give den studerende en række redskaber til praktisering af hensigtsmæssig mundtlig formidling. Man kan ligeledes argumentere for, at en nytænkning af mundtlighedens normbegreb vil medføre en ny måde at forholde sig til begrebet mundtlighed på, som i højere grad vægter oplysning og viden frem for en skelnen mellem, hvad der anses for korrekt og forkert. En sådan nytænkning ville kunne åbne for en mere abstrakt og omfattende debat – *hvad er sprog?*

### *Dansk – kulturfag eller sprogfag?*

Danskuddannelsen på KU består af fagelementerne *litteratur, sprog og medier*. Uddannelsen favner således bredt, hvilket også studienævnetsformanden gjorde opmærksom på under interviewet: ”når vi både skal dække sprogområdet, litteratur og medieområdet, så er det virkelig meget stof, der trænger sig på”. Netop fordi uddannelsens felt er så bredt, må det være svært at prioritere dels vægtningen af hvert fagelement, dels vægtningen af det enkelte fagelements indhold. Dette kan antageligvis være årsag til, at undervisning i mundtlighed ikke synes at forekomme i særlig høj grad på uddannelsen – det betragtes ikke som nødvendigt. Krav til den studerendes mundtlige sprogfærdigheder synes i ringe grad repræsenteret i studieordningen, og som studienævnetsformanden gjorde opmærksom på under interviewet, er hovedformålet med danskuddannelsen *indholds-* frem for *udtryks-*fokuseret, hvorfor det kan diskuteres, om danskfaget på KU i højere grad er et kulturfag end et sprogfag. Man kan argumentere for, at den brede uddannelses titel besværliggør afgørelsen af, hvilket fokus uddannelsen skal have, da ordet *dansk* jo netop dækker over og konnoterer både en kultur, et fag, et folk og et sprog.

## Konklusion

Vi kan konkludere, at undervisning i og om mundtlighed ikke anses som et væsentligt genstandsområde på danskfagets bacheloruddannelse på KU. Studerendes mundtlighed må antages at være implicit, hvorfor den prioriteres i ringe grad. Mundtlighed opfattes som udgangspunkt som *mundtlighed i undervisning* snarere end *undervisning i mundtlighed*. Afvisningen af en ekspliciteret talesprogsnorm i studieordningen kan være baseret på diskursen korrekt versus forkert tale, hvorfor vi foreslår en diskursændring med hensigtsmæssighed som fokus. Som resultat heraf kunne man forestille sig, at italesættelsen af en talesprogsnorm ville blive mindre følsom.

## Referencer

- Boelt, V. & M. Jørgensen (red.). 2009. *Mundtlighed - teori og praksis*. Aarhus: KvaN.
- Fremtidens danskfag. 2003. *Fremtidens danskfag – en diskussion af dansk- faglighed og et bud på dens fremtid*. København: Undervisningsministeriet.
- Haugsted, M. 2004. *Taletid – mundtlighed, kommunikation og undervisning*. København: Alinea.
- Haugsted, M. 2009. Læreren som mundtlig vejleder. V. Boelt, & M. Jørgensen (red.), *Mundtlighed – teori og praksis*, 224–240. Aarhus: KvaN.
- Hvass, H. 2003. *Retorik – at lære mundtlig formidling*. København: Gyldendal.
- Jacobsen, H. G. 2004. Godt sprog – rigtigt sprog – korrekt sprog. C. Horst & K. Lund (red.), *Norm og acceptabilitet*. 51–63. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Jørgensen, P. S. 2011. *Talegaver – mundtlig fremstilling for studerende* (2. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kristiansen, T. 2000. Normering og holdninger. A. Holmen & J. N. Jørgensen (red.), *Sprogs status i Danmark år 2011*. 21–58. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kvale, S. & S. Brinkmann. 2009. *Interview – introduktion til et håndværk* (2. udg.). København: Hans Reitzel Forlag.
- Launsø, L., L. Olsen & O. Rieper. 2011. *Forskning med og om mennesker – forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning* (6.udg.). København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Elbro, C. & E. Hansen. 1990. Talesprog. *Mål og Mæle* 13(2): 9–16.
- Studieordning for det centrale fag på bachelorniveau i Dansk, 2012-ordningen, Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

## Links

- Kandidat i dansk. Lokaliseret d. 11. november 2016 på:  
<http://studier.ku.dk/kandidat/dansk/>
- Retningslinjer for universitetsuddannelser rettet mod undervisning i de gymnasiale uddannelser – Faglige mindstekrav. Lokaliseret d. 17. november 2014 på:  
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=29265>

<sup>1</sup> STX, HF, HHX, HTX, GU og de grønlandske erhvervsgymnasiale uddannelser.

<sup>2</sup> *Kandidat* henviser både til bachelor- og kandidatstuderende.