

Om mundtlig performance og dialogisk undersøgelse i undervisning

Denne artikel handler om hvordan sprog-, litteratur- og medielæreren kan anskue ‘undervisning i mundtlighed’ (Haugsted 1999). Der bliver sat fokus på to forhold: dels undervisningen set som støtte og rammesætning af teenageelevens eller den voksne kursists/studerendes mundtlige produktioner set som ‘performances’, dels undervisningen set som ledelse af klassens dialogiske, ‘opdagende’ undersøgelser (Barnes 1977) i et ‘eksperimentarie’ (Høegh 2018). Disse begreber er dele af en bredere mundtlighedsdidaktik for teenagere og voksne på alle uddannelsesniveauer og bygger på forskning i form af feltarbejde, interventioner og undervisningsudvikling i samarbejde med undervisere fra 2005 og frem (Høegh 2009, 2018, under udgivelse; Krogh m.fl. 2017; Hansen m.fl. 2019). I det følgende bruges ordet ‘elev’ for både skole- og gymnasieelever, voksne kursister og studerende.

To begreber: performance og eksperimentarie

I artiklen udfoldes især to begreber: performance og eksperimentarie. En ‘performance’ refererer til den mundtlige produktion som ‘nogen’ fremfører, den mundtlige ‘tekst’ i undervisning, fx et fagligt oplæg. ‘Eksperimentariet’ er det dialogiske rum i klassen hvor hele klassen hjælper med at kvalificere denne performance og gøre den skarpere og bedre gennem ‘dialogisk undersøgelse’.



TINA HØEGH

Cand.mag. og ph.d. i dansk og danskfagets didaktik
Lektor ved Syddansk Universitet
thoegh@sdu.dk

Performance er en engelsk term der kan oversættes som 'fremførelse'. Den engelske term bruges her fordi det peger på et vidensfelt der er hentet fra kulturstudier og derfor har en bredere betydning end det danske ord 'fremførelse'. Inden for grene af kulturstudier som fx Performance Studies (Stern & Henderson 1993; Conquergood 2013) interesserer man sig bl.a. for etnografisk orienterede studier af hvordan mennesker og kulturer udvikler sig igennem handlinger som leg, spil, ritualer og teater, og hvordan mennesker forstår sig selv og deres egen identitet gennem historier: deres egen personlige biografi, fortællinger der overleveres på tværs af generationer, steder, urbane miljøer og subkulturer.

Brugen af begrebet 'eksperimentarie' her understreger at den dialogform der udvikles i klassen om performances, har til formål at være undersøgende og afprøvende. I eksperimentariet udvikler fagsproget sig processuelt gennem kollaborativ udveksling mellem eleverne når deres erfaringer sættes i spil i mødet med fagets perspektiver (Scott m.fl. 2006). Derfor kan der også afprøves vrøvl og fejlskud i eksperimentariet, så længe klassen er indstillet på at undersøge performancens kommunikation i dybden og kvalificere forkerte antagelser.

Behov for udvikling af didaktisk praksis vedrørende performance

At uddanne i mundtlighed, og betragte mundtligheden som en del af vores samlede literacy, er et nødvendigt skridt i en tid med hurtige digitale medieforandringer hvor skrift-, billed- og lydmedier flyder sammen på nye måder hele tiden, og hvor ikke mindst børn og unge producerer og kommunikerer via sociale medier. Vi skal både foran skærmen og foran hinanden, ansigt til ansigt, udvise kommunikativ dannelse og kulturel kompetence (Risager 1999), og vi skal som mennesker udvikle empati gennem erfaringer med 'den anden'.

Performance som mundtlig produktaflevering, fx et fagligt oplæg, en oplæsning eller fremførelse af tekst (både sagtekster og litterære tekster) eller andre typer af mundtlige fortællinger, dramaer, essaylignende refleksioner osv., kan give ramme og faglighed til netop sådanne kommunikative erfaringer og gøre klasserummet til en praktikplads. Her øver eleverne sig i at arbejde i processen frem imod at levere en performance, altså at udvikle en kropslig kommunikativ praksis, og her øver de sig i at være tilhørere, være et respektfuldt publikum og arbejde sammen om at give faglig respons på 'hvad er en god performance?'. Afgørende for performanceundervisning er at

den skal udføres, 'gøres' og undersøges i specifikke situationer: Det er ikke tilstrækkeligt at analysere fx andres taler eller kun at beskæftige sig teoretisk med retorik.

Hvorfor skal vi arbejde med performances, og hvordan støttes eleverne i mundtlige skabelsesprocesser? Jeg anvender som nævnt et bredt performancebegreb, men forsøger også at give en enkel definition så man i undervisningen kan arbejde med performances som 'mundtlige tekster'.

En stor del af den læring der sker gennem at eleven udfører performances, er at erfaringen med at komme til udtryk og blive modtaget er kropslig, samtidig med at denne kropslige erfaring straks inviterer til refleksion over disse erfaringer med kommunikative og kulturelle praksisser og udtryksformer. At blive hørt og anerkendt på baggrund af egen træning og refleksion bemyndiger eleven gennem processer der modvirker afmagtsfølelse. Man kunne tale om en følelse af 'bemyndigelse', eller *empowerment*.

Performancebegrebet ses altså her i et bredt kulturperspektiv. Menneskets handlen finder sted i lyset af dets historie, dets opvækstvilkår og læring i forskellige miljøer, og en performance finder sted her og nu i tid, rum og ikke mindst i krop – det er kraftfuldt.

Den definition af 'performance' som vi bruger i den almene undervisning, må dog være enkel og baseret på en forestilling om en mundtlig 'tekst' der skal undersøges. På den måde kan vi arbejde med performances som 'genstande', ligesom når vi undersøger andre tekster. Med performance som tekst fletter vi jo ikke kun studier af verbalsprog, lyd og billeder sammen (som omtalt ovenfor i forhold til digitale medier), men udvider studiet endnu mere med den dimension der handler om performerens interaktion med et publikum (fx klassen) i tid og rum, og ved brug af gestik og blikke. Hvordan kan vi gøre sådan en kompleks situation til en faglig 'genstand'? En start kunne være en meget enkel, eller snarere tør, definition: "En performance er en afgrænset enhed af en kropslig-lydlig realisering af mening" (Høegh 2018: 161).

For at denne definition giver mening, må vi inddrage forestillingen om tilhørerne og se på hvad deres arbejde er i forhold til performances i undervisningssammenhæng. Jeg vender tilbage til performancedefinitionen derefter.

Dialogisk undersøgende former i klassen

Den engelske forsker Douglas Barnes undersøgte i 1970'erne dialog i klasserummet, herunder de former for dialog han fandt når elever på

mellemtrinnet samarbejdede, altså børn på 11-13 år. Han konstaterede at eleverne når de talte sammen uden læreren, var mere 'opdagende' (Barnes 1977) og i højere grad frie til opdagende tænkning, end når læreren kom for at støtte et gruppearbejde. Med læreren talte eleverne derimod det som Barnes valgte at kalde formelt og 'præsenterende' sprog. Den præsenterende sprogbrug lægger op til en form for godkendelse fra lærerens side.

Her anskuer jeg Barnes' skelnen mellem præsenterende og opdagende sprogbrug med nutidige danske termer i skole og uddannelse, nemlig henholdsvis 'fagsproglig' og 'undersøgende' sprogbrug. Denne skelnen er vigtig for at læreren kan målsætte disse forskellige dialogiske 'rum' aktivt så eleverne kan orientere sig i det mundtlige landskab i uddannelse og fag og forstå og medskabe de dialogprocesser de indgår i. Det er to forskellige slags sprogbrug der forventes af eleverne i de to dialogrum, og fire perspektiver er vigtige her:

Fire problematikker i feltet om klassedialogen

I undervisningen præsenterer elever ofte stof for hinanden og andre som faglige oplæg, oplæsninger eller dramatiseringer. Samtidig er den faglige bevidsthed om hvordan en god præsentation kan berige tilhørerne, ikke altid høj (Haugsted 1999; Svenkerud m.fl. 2012). Undervisere er ofte teoretisk uddannet på universitetet og læreruddannelsen i forhold til talesprog og mundtlighedsdidaktik. Men teoretisk viden om praktisk udførelse af mundtlige fremstillinger er ikke tilstrækkelig i det øjeblik elever og lærer skal give respons på en performance der lige er foregået, og skal kvalificere fagligheden for mundtlige fremstillinger i klassen generelt.

For det andet forsvinder tale i tid og rum, og det er svært at give respons på noget der netop er foregået ... men nu er forsvundet. Vi har brug for tid og refleksion for at kunne give respons, og vi har brug for tid til at synliggøre kriterierne for 'den gode performance' set i forhold til kontekst, genre osv., kriterier der er tænkt i forhold til praksisser der er synlige og hørbare handlinger. Synliggørelsen kan fx opnås gennem optagelse af en performance, efterfulgt af små transskriptioner som klassen deler mellem sig. Det vender jeg kort tilbage til nedenfor.

For det tredje har Rupert Wegerif (2018) øje for en mangel i forhold til Cambridge Universitys forskningsudvikling om undersøgende dialogformer. Wegerif kritiserer at forskningen (også Barnes') kun forholder sig til ræsonnerende samtaler og argumentation og mangler blik for den 'kreative sprogbrug', *playful talk*. Wegerif fremhæver at legende tale hjælper elevernes kreative tænkning. Den for-

løber ofte uden eksplicite begrundelser og ræsonnement og med ordspil og fantasifulde associationer som drivkraft. Til Wegerifs kritik vil jeg tilføje at kreativ tænkning og associativ dialog også hænger sammen med kropslige erfaringer, og at de erkendelser man gør sig gennem skabelse og afprøvninger af fx performances, som nævnt er af kropslig art, fx rytmiske og tonale sansninger og erfaringer med sproget. Eksempelvis afviser lærere og elever ofte at de ved noget som helst om tryk og tone i talen (altså i teknisk/teoretisk forstand). Men så snart de begynder at forhandle og gå i dialog om 'meningen' og forhandle hvordan noget skal lyde mundtligt for at give netop dén mening, så har alle mennesker erfaringer og masser at byde ind med (tryk, tone og tempo i praktisk-funktionel forstand).

For det fjerde er der behov for at forskningens forslag til elevcentrerede undersøgelser når ud til skoler og uddannelsesinstitutioner. Angående elevgruppearbejder står forskningen som nævnt på skuldrene af Barnes, fx gennem *exploratory talk* (Mercer & Hodgkinson 2008). Angående undersøgende helklassedialog findes empiriske studier af en gennemprøvet praksis, *Philosophy for Children*, nu som meget praktiske forslag til fx *inquiry dialogue* (Wilkinson m.fl. 2017; Reznitskaya & Wilkinson 2017).

Vi skal således tilbyde både en synlig og hørbar mundtlig tekstgenstand, en performance, og vi skal tilbyde eleverne en undersøgende dialog til fælles videreudvikling af denne performance med alle dens sproglige virkemidler.

Klassen har som nævnt også brug for at sænke tempoet fordi tale og krop bevæger sig kvikt gennem tid og rum og forsvinder hvis vi ikke fastholder udtrykkene. Jeg har afprøvet en praksis med både børn og undervisere hvor vi arbejder med 'ad hoc-transskriptioner', en praksis som jeg kort beskriver her:

Kvalificering af undersøgelser: lytning, observation og transskription

For at kvalificere klassens arbejde, tilhørernes observationer og lytning og for at give tid til bearbejdelse og refleksion foreslår jeg andre steder (Høegh 2018; Krogh m.fl. 2017; Høegh under udgivelse) at eleverne optager performancen og udformer små 'ad hoc-transskriptioner' i samarbejde med hinanden for at udvikle opmærksomhed om det faglige indholds dele, kommunikationens detaljer, tekstens stemmer eller holdninger. Den enkelte finder selv på hvordan han/hun vil notere observationerne. Skal en pause fx noteres med ... eller via et linjeskift? Og skal en performerhånd der peger, illustreres med en pil, eller vil man hellere tegne hånden eller noget helt tredje?

Transskriptionsarbejdet retter opmærksomheden mod beskrivelse af kommunikationen, og ikke mindst bliver transskriptørerne opmærksomme på hvad det skriftlige tegn er, og generelt på hvad skriftlig tekst kan og ikke kan. Det er med andre ord literacy-arbejde i mange dimensioner og modaliteter, og det er en sjov og motiverende undersøgelse for alle aldersgrupper. Desuden ved læreren ikke mere om hvordan eleven kan transskribere, end eleven gør. De fleste opdager detaljer i lyd og gestik som de ikke vidste at de var modtagelige for, og ikke vidste 'fandtes'.

Ekspérimentariet

I sprog- og kulturfagene er arbejde med udtryk, identitet og kommunikation oplagt i forhold til litterære tekster og skabende processer omkring disse. Performances og ad hoc-transskriptioner er redskaber til dette arbejde i eksperimentariet: Her kan man studere hørbar og synlig mundtlighed. Med den 'tørre' definition af en performance (se ovenfor) kan performances både 'klippes' fra YouTube og være oplæsning og altså fortolkninger i klassen, eller de kan være gennemarbejdede produktafleveringer. Som 'afgrænset enhed' skal klassen kunne blive enig om hvornår en performance begynder og slutter. Når den defineres som 'kropslig-lydlig', er det fordi:

[...] performeren skal investere sig selv, være kropsligt til stede og arbejde med udtrykket i situationen. *En realisering af mening* er udtryk for, at der er meget, der kan give mening i talesproget. Det er ikke til at forudsige, præcist hvad der gør det. En rynken på næsen, et skift i talerens blikretning eller et langsomt tonefald prosodisk kan være altafgørende. Det er ikke til at forudsige, hvad sådanne små detaljer gør ved tolkningen, og det er blandt andet det, der gør observationer af og eksperimenter med talesproget interessante. (Høegh 2018: 161-162)

Pointen er at det er eleverfaringerne og hele klassens undersøgelse af performancens virkemidler der skal kvalificere arbejdet i eksperimentariet. Her foregår undersøgelse af performerens intention: Hvad vil performeren gerne udtrykke, og hvordan kan klassen hjælpe med til at kvalificere denne bestræbelse? Fx: Hvordan kan en ytring vise en tekststemmes vrede, og hvorfor vil performeren gerne forme netop dette udtryk? Hvordan påvirker vreden teksttolkningen overordnet? Eller hvorfor er en pause i en beskrivelse pludselig meget vigtig? Viser den måske fortælleren har det med hele

historien (fortællerattituden). Det er vigtigt, med Barnes' udtryk, at klassedialogen er af 'opdagende' art, eller 'eksperimenterende', som jeg har kaldt det, og at sproget afprøves lydligt og kropsligt i imitationer og gentagende 'takes' (fx fra filmproduktion hvor en lille sekvens filmes igen). Dette understreger betydningen af erfaring og fortolkning og synliggør derved den kropslige erfaring med 'mening' i tale og sprogbrug. Herigennem får performerne og de aktive tilhørere mulighed for at arbejde i *experience mode* og 'erfaringsafprøve' æstetiske udtryk (Haugsted 1999; Bacon 1979). De bruger deres egne erfaringer til at forstå andres intentioner og afprøve dem sprogligt, kommunikativt og kropsligt.

Dialogisk undersøgelse kræver ydermere at eleverne ikke kun svarer på lærerens spørgsmål eller forventer at læreren har svarene, men derimod er 'indkultureret' (Kjertmann 2004) til at forvente lytning og svar af hinanden og interesse for hinandens begrundelser. For det er eleverne der gennem opdagende og legende praksis efterfølgende kan kvalificere klassens kriterier for den gode performance, formuleret og omdannet til 'præsenterende' fagsprog. Fagsprog om performance. Opsamlingen og formuleringerne af fagsprog kan foregå som klassens opsamlende 'kriteriebank', en skriftlig kriteriebank der samler erfaringerne af: Hvad er en god performance?

Sammenfatning

Mundtlige praksisser er således på den ene side et spørgsmål om almen didaktisk at rammesætte en undersøgende dialog og stille krav til klassen om lytning og opmærksomhed over for hinandens observationer og erkendelser i eksperimentariet. På den anden side er det også et spørgsmål om fagdidaktisk at sætte fokus på den faglige genstand: den mundtlige performance, og sørge for at den får en særpå position og hjælpes frem med undersøgelsesredskaber, fx transskription, så vi kan få øje på den.

Litteratur

- | | |
|--|--|
| <p>Bacon, W.A. (1979). <i>The art of interpretation</i>. New York: Holt, Rinehart and Winston.</p> <p>Barnes, D. (1977). <i>Fra samvær til læseplan</i>. København: Forum.</p> <p>Conquergood, D. (2013). <i>Cultural struggles: Performance, ethnography,</i></p> | <p><i>praxis</i>. Ann Arbor: University of Michigan Press.</p> <p>Hansen, T.I., Elf, N., Misfeldt, M., Gissel, S.T. & Lindhardt, B. (2019). <i>Kvalitet i dansk og matematik: Et lodtrækningsforsøg med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning</i></p> |
|--|--|

- (KiDM). Hentet digitalt (under forberedelse).
- Haugsted, M.T. (1999). *Handlende mundtlighed: Mundtlig metode og æstetiske læreprocesser*. Dialog – Sprogpedagogisk Skriftserie, 1(2). København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Høegh, T. (2009). *Poetisk pædagogik: Sprogrytme og mundtlig fremførelse som litterær fortolkning: Forslag til ny tekstteori og til pædagogisk refleksion*. Ph.d.-afhandling. København: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet. Lokaliseret d. 20. marts på sites.google.com/site/poetiskpaedagogik/ph-d-afhandling-poetisk-paedagogik-download
- Høegh, T. (2018). *Mundtlig og fagdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Høegh, T. (Under udgivelse). Lytning – mere end den halve dialog: Måder at lytte på for elever og undervisere. I: Dysthe, O., Kierkegaard, P.O. & Ness, I.J. (red.), *Dialogisk pedagogikk, kreativitet og læring*. Aarhus: Klim.
- Kjertmann, K. (2004). Indkulturering – et nyt fagdidaktisk felt. I: Schnack, K. (red.), *Didaktik på kryds og tværs*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Krogh, E., Elf, N., Høegh, T. & Rørbech, H. (2017). *Fagdidaktik i dansk*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Mercer, N. & Hodgkinson, S. (red.) (2008). *Exploring talk in schools: Inspired by the work of Douglas Barnes*. London: Sage Publications.
- Reznitskaya, A. & Wilkinson, I.A.G. (2017). *The most reasonable answer: Helping students build better arguments together*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Risager, K. (1999). Kulturtilegnelse og kulturundervisning. I: Holmen, A. & Lund, K. (red.), *Studier i dansk som andetsprog* (s. 207-236). København: Akademisk Forlag.
- Scott, P.H., Mortimer, E.F. & Arguiar, O.G. (2006). The tension between authoritative and dialogic discourse: A fundamental characteristic of meaning making interactions in high school science lessons. *Science Education*, 90(4), 605-631.
- Stern, C.S. & Henderson, B. (1993). *Performance: Texts and contexts*. New York/London: Longman.
- Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 35-49.
- Wegerif, R. (2018). *What are 'Types of talk'?* Lokaliseret d. 20. marts 2020 på rupertwegerif.name/blog/what-are-types-of-talk
- Wilkinson, I.A.G., Reznitskaya, A., Bourdage, K., Oyler, J., Glin, M., Drewry, R., Kim, M.-Y. & Nelson, K. (2017). Toward a more dialogic pedagogy: Changing teachers' beliefs and practices through professional development in language arts classrooms. *Language and Education*, 31(1), 65-82.