

SPROGPSYKOLOGISK FORSKNING

GODE RÅD OM EKSAMENSFORMALIA

BOGANMELDELSE

SPROGPSYKOLOGISK INFORMATION OG DEBAT

7. ÅRGANG, 2. NUMMER, DECEMBER 2007

ISSN 1603 7979

INDHOLD

Velkommen til Spindet	3
Artikler	
Unges og ældres misforståelser	5
Tonens betydning for meningsdannelsen	8
"Det er aldrig pigens skyld, men..."	12
Hvad er forståelse?	16
Interview	
Spørg aldrig underviseren	21
Voxpop	24
Boganmeldelse	26
Temaaften	
Referat af temaaften med Jeppe Bundsgaard om e-læring	29
Siden sidst i Fafos	31

Spindet udgives af foreningen Fagligt Forum for Sprogpsykologi to-fire gange årligt. Spindet udkommer både i papirformat og kan downloades på sprogpsykologis hjemmeside: www.sprogpsykologi.ku.dk/spindet. Desuden kan det læses på Institutbiblioteket, IAAS, Københavns Universitet og på Det Kongelige Bibliotek.

Medlemskab af foreningen Fagligt Forum for Sprogpsykologi er gratis, og som medlem får man tilsendt Spindet pr. e-mail. Indmeldelse kan ske ved henvendelse til formanden.

Redaktionen forbeholder sig ret til at foretage korrekturlæsning af indlæg. Det anvendte kommenteringssystem vil blive respekteret. I øvrigt er forfatterne af indlæggene selv ansvarlige for indholdet. Næste udgave af Spindet udkommer i foråret 2008.

Redaktør:

Emma Mathilde Tordsson: emma_mathilde @ yahoo.dk

Redaktionsudvalget:

Karina Andersen: annekarina @ hotmail.com

Ida Bennicke: idara8 @ m7.stud.ku.dk

Charlotte Borg: lottiborg @ stud.ku.dk

Line Brink Worsøe: sylfiden @ gmail.com

Anna Forman: annafo1 @ m7.stud.ku.dk

Louise Olsen: louiseao @ stud.ku.dk

Anette Scharling: anettescharling @ yahoo.dk

Maja Tinson: majati @ m3.stud.ku.dk

Mail til redaktionen: fagligtforum @ gmail.com

Fagligt Forum for Sprogpsykologi :

fagligtforum @ gmail.com

Formand:

Katrine Bergh Andersen

Bestyrelsesmedlemmer:

Charlotte Borg

Line Brink Worsøe

Anna Forman

Kirsten Lindemark

Louise Olsen

Maja Tinson

Velkommen til Spindet

I denne udgave af Spindet har vi fokus på sprogpsykologisk forskning. Som eneste danske fagblad for Sprogpsykologi er det vores ansvar at formidle den forskning, der foregår indenfor for fagets emneområde. Sprogpsykologi er som bekendt et mindre fag, og der er derfor naturligt en begrænsning på, hvor mange ph.d'ere og lignende, der bedriver relevant forskning. Vi har derfor valgt også at fokusere på sprogpsykologiske specialer.

Specialerne udarbejdet på faget er en endnu uudnyttet ressource for sprogpsykologisk viden. Alt for længe har studerende brugt måneder, til tider år, på at udarbejde spændende nytænkende specialer, som aldrig læses af en sjæl ud over vejleder og censor. Dette er en skam, da så mange af os kunne have glæde af den ny viden, der er at finde i disse specialer.

Spindet har derfor kontaktet en række færdige sprogpsykologer og bedt dem konvertere deres specialer til en videnskabelig artikel. Dette har resulteret i tre meget forskellige og interessante artikler. Du kan bl.a. læse om tonens betydning for opfattelsen af en tekst, vanskelighederne ved at skulle formidle om voldtægt til unge samt det altid sprogpsykologisk aktuelle emne: Forståelse.

Artiklerne baseret på specialerne tjener ikke blot til formål at informere os andre om, hvad vores medstuderende på Sprogpsykologi har valgt at kaste sig over i deres sidste krampetrækning på faget. De tjener også som inspiration til nye studerende om, hvad man som sprogpsykolog kan beskæftige sig med. Det er dermed Spindets bidrag til at gøre sprogpsykologi til en kumulativ

videnskab, hvor vi alle kan trække på hinandens viden og erfaringer, for således, forhåbentlig, at kunne udvide fundatsen for sprogpsykologi.

Det er redaktionens ønske/håb, at dette vil blive en fast bestanddel af Spindets indhold, og vi vil derfor gerne opfordre nye såvel som gamle kandidater til at konvertere deres/jeres specialer til en videnskabelig artikel, a' max 10.000 tegn, og sende den til redaktionen (se mailadresse nederst på siden). Dette giver jer også mulighed for at få tilføjet en artikel på jeres publikationslister.

Denne udgave af Spindet indeholder desuden en artikel af Marianne Rathje, ph.d ved Dansk Sprognævn, hvor hun beskriver nogle af de fund, hun har gjort i sin forskning om forståelse på tværs af generationer.

Som en service til de studerende på faget har vi sendt en af vores reportere ud for at interviewe medarbejderne på sekretariatet om deres gode råd om formalia til de studerende. Læs disse i artiklen "Spørg aldrig underviseren" og undgå at begå de klassiske brølere.

Ligesom i sidste udgave af Spindet bringer vi ligeledes her en voxpop, hvor redaktionen har spurgt tre studerende om, hvad der har undret dem mest ved sprogpsykologi. Læs deres interessante og forskellige svar på side 24-25. Derudover har vi et referat af dette semesters temaaften som omhandlede e-læring, og sidst men ikke mindst har vi sidste nyt fra Fafos.

Desuden kan du læse en boganmeldelse af den nys udgivne bog "Kognition og

følelser”, fra forlaget Museum
Tusculanum.

Som altid vil vi gerne opfordre jer læsere til at kontakte os, hvis I har ris eller ros til bladet. Også hvis I har ideer til emner, I ønsker Spindet skal tage op eller har et indlæg I ønsker, vi skal bringe. Hold jer ikke tilbage, men send en mail til fagligtforum@gmail.com.

Til sidst vil vi gerne byde vores nye redaktionsmedlemmer, Anna, Charlotte, Ida og Louise, velkommen til.

Nu er der ikke andet at sige end: Velkommen til Spindet! Vi håber I vil finde det lige så interessant og inspirerende at læse, som vi har fundet at lave det.

God læsning!

/EMT

Unge og ældres misforståelser

Af Marianne Rathje, ph.d.-studerende ved Dansk Sprognævn, cand.mag. i dansk og sprogpsykologi.

"Vi forstår ikke, hvad de unge mennesker siger," hører man ofte ældre mennesker klage. Men er der hold i de ældres beklagelser? Er det virkelig rigtigt, at vi ikke forstår hinanden på tværs af generationerne? Nej, det er ikke rigtigt, viser den undersøgelse, jeg vil gengive resultaterne af i denne artikel. Vi forstår nærmest hinanden bedre *på tværs* af generationerne end *inden for* generationen. Men vi har forskellige måder at tackle forståelsesproblemer på, alt efter om vi er bedstemødre eller unge tøzer. De unge går lige til sagen, mens de ældre gerne fejler en misforståelse ind under gulvtæppet.

Typer af forståelsesproblemer

At der er knas i forståelsen, viser sig på forskellige måder i en samtale. Først og fremmest kan man skelne mellem, hvad der 'ikke bliver forstået', og hvad der 'bliver misforstået'. Hvis man ikke hører, hvad der bliver sagt, og siger "Hvad?" eller "Hvad siger du?", tilkendegiver man, at der er noget, man ikke har forstået. Det samme gør man, hvis der er sammenhænge, man simpelthen ikke kan begribe, og man bliver nødt til at udbryde "Jeg er slet ikke med. Hvad mener du?". Det er altså, hvad man kan kalde 'ikke-forståelse'.

'Misforståelse' er noget lidt andet. Når man misforstår, TROR man, at man har forstået. Men der er bare det ved det, at det, man forstår, desværre er noget andet end det, den man taler med forstår. Man kan kende en misforståelse på, at



samtaledeltagerne siger "Nej, jeg mener ..." eller "Nå, det var det du mente. Jeg troede du mente ...".

Ud over at skelne mellem misforståelser og ikke-forståelser kan man skelne mellem de gange, hvor grus i forståelsesmaskineriet bliver påtalt, og de gange, hvor det bliver overhørt. Når det bliver påtalt, hører man typisk de ovenstående ytringer som "Hvad mener du?" eller "Nej, det var ikke sådan jeg mente det." Det kan man kalde en 'åben' misforståelse/ikkeforståelse.

Men man kan også *lade være* med at påpege, at man ikke forstår sin samtalepartner. Og man kan også undlade at påpege, at den, man snakker med, helt tydeligt ikke fatter, hvad man selv siger. Dette kan man kalde for 'skjulte' misforståelser. Der er masser af disse skjulte forekomster, som man ikke kan se i en samtale, fordi vi jo ikke kan gå ind i hovederne på folk. Men der er også skjulte forekomster, som man faktisk kan finde spor af i en samtale. Fx hvis der er en, der spørger om noget, der allerede ER blevet sagt, så ved vi, at hun ikke har hørt efter. Og et mere subtilt tegn er fx, hvis man fortæller om noget, man er træt af, og slutter "Så det gad jeg bare ikke, vel?", og samtalepartneren så siger "ja". Så er der et eller andet galt med forståelsen, for her ville vi forvente et

"nej". Hvis der ikke er en, der her siger "hvorfor siger du *ja*, når du skulle sige *nej*? Har du ikke forstået, hvad jeg sagde?", så bliver forståelsesproblemet aldrig afklaret. Den manglende forståelse er fejlet ind under gulvtæppet og får derfor betegnelsen 'skjult'.

Unge misforstår oftere ældre end andre unge

Min undersøgelse er en del af mit ph.d.-projekt, hvor jeg forsøger at finde forskelle i måden, unge og ældre kommunikerer på – både inden for samme generation og på tværs af generationerne. Til det formål har jeg optaget 24 samtaler af 30 minutters varighed mellem personer af hunkøn, der ikke kendte hinanden på forhånd. De unge piger er 16-18 år, og de ældre kvinder er 68-78 år.

Det viser sig, at de unge faktisk oftere misforstår eller ikkeforstår en på deres egen alder end en fra den ældre generation! Og det samme gør sig gældende med de ældre: De misforstår også oftere en på deres egen alder end en fra den unge gruppe. Hvordan kan det være, at forståelsen er bedre MELLEM generationerne end INDEN FOR den samme generation? En mulig forklaring er, at man gør sig mere umage med at forstå og med at formulere sig, når man taler med en, som man på forhånd forventer, der vil være kommunikationsvanskeligheder med. Det samme har i hvert fald vist sig (i en svensk undersøgelse af Ulla Börestam Uhlmann), når man ser på forskellen i antallet af misforståelser mellem folk, der taler hver sit sprog, i forhold til folk, der taler samme sprog: Der er flere misforståelser mellem landsmænd, end der er mellem to fra hver sit land – fordi man gør sig mere umage, når man taler med en udlænding.

Unge går lige til biddet – ældre fejler ind under gulvtæppet

Men er der så slet ingen generationsforskelle? Jo. Der er forskel på den måde, vi tackler misforståelser og ikkeforståelser på, når de opstår. De unge havde i min undersøgelse et langt højere antal ÅBNE ikkeforståelser/misforståelser, end de ældre havde. De ældre havde til gengæld flere SKJULTE ikkeforståelser/misforståelser. Det betyder altså, at de unge spørger, hvis de ikke har forstået, og de retter den, de taler med, hvis hun ikke har forstået eller har misforstået dem. De ældre spørger derimod helst ikke, hvis de ikke har forstået, og de retter heller ikke gerne på samtalepartneren, hvis denne har misforstået dem.

De unge går altså lige til biddet, overfalder samtalepartneren med spørgsmål og rettelser. De ældre fejler den mindste uoverensstemmelse i forståelsesmaskineriet ind under gulvtæppet. Groft sagt.

Er misforståelser godt eller skidt?

Normalt opfattes tilstedeværelsen af misforståelser som et dårligt træk ved en samtale. De fleste kender den nedslående fornemmelse af "Åh, vi forstod ikke rigtig hinanden" og det anstrengende ved, at man ikke føler, der er hul igennem. I modsætning til de samtaler der bare flyder.

Men er misforståelser og ikkeforståelser nu også så skidt endda? Svaret må være: Det kommer an på, hvad man vil med en samtale. Det er faktisk godt med åbne misforståelser/ikkeforståelser – for forståelsens skyld. Hvis misforståelserne og ikkeforståelserne kommer op til overfladen, bliver de også rettet og løst, og dermed kommer man (sandsynligvis) til at forstå hinanden. På den måde kan

man se de åbne forståelsesproblemer som en resurse til øget forståelse. Og dermed de skjulte forståelsesproblemer som en trussel for samtalen – hvad forståelsen angår.

For også de skjulte forekomster har deres berettigelse. Hvis man nu ellers har det hyggeligt, og social bonding og smalltalk er det centrale for ens samtale – hvor vigtigt er det så, at man forstår, hvad den anden præcist mener? En god stemning kan hurtigt blive ødelagt af lidt for mange "Hvad siger du?" og "Hvad mener du?". Så når der er grus i forståelsesmaskineriet, står valget i enhver samtale mellem: Skal jeg påpege misforståelsen med fare for at fornærme min samtalepartner og ødelægge den gode stemning, men gøre det fordi forståelsen er vigtig for mig? Eller skal jeg undlade at påpege misforståelsen, fordi jeg ikke har lyst til at fornærme og ødelægge en god stemning, fordi vores sociale kontakt er vigtig for mig – også selvom det sker på bekostning af en gensidig forståelse?

Som det er fremgået af artiklen her, vælger de unge forståelsen, og de ældre vælger samtalens flow og hensynet til samtalepartneren.

Læs mere om undersøgelsen i:

Marianne Rathje (2004): "Misforståelser og ikkeforståelser i tre generationer", i: M. Rathje og L. Svenstrup: *Sprogpsykologi. Udvalgte kerneemner*, Museum Tusulanums Forlag.

Marianne Rathje (2005): "Forstår generationerne hinanden?", i: J. Hermann, C. Nielsen & M. Siiner (red.): *På sporet af sprogpsykologi. Ti artikler om sproglighedens psykologi*, Forlaget Frydenlund, København, s. 63-79

Tonens betydning for meningsdannelsen

- en sprogpsykologisk forklaring på resurssvage gravides forståelse af en graviditetspjece

Af Sofie Louise Grove Rasborg, cand.mag. i sprogpsykologi, og Tina Mie Juul, cand.mag. i sprogpsykologi.

Lone, som er 19 år, gravid, opvokset i et socialt belastet miljø og med en folkeskolebaggrund, der har givet mange nederlag, har svært ved at overskue alle de krav, der stilles til hende i forskellige oplysningsmaterialer om graviditet, så hun får det ikke rigtig læst – og efterlever meget få af anbefalingerne i teksten.

Ligeledes gravide Kirsten på 30, gift og med en videregående uddannelse bag sig, opfatter ikke budskaberne i graviditetsmaterialet som krav, men derimod som gode og vigtige råd, som hun er meget optaget af at følge.

Ovennævnte er et eksempel på, hvor forskelligt indholdet i en tekst kan opfattes. Én oplever en påduttende og formanende tone, mens en anden oplever tonen som hjælpsom og vejledende.

Og hvorfor så det? – Hvordan kan det være, at disse to gravide kvinder har så modsatrettede oplevelser af tonen, at den mening, de hver især skaber på baggrund af indholdet, er markant forskellig?

Eksemplet demonstrerer, at tonen i en tekst ikke er nogen fast størrelse, der er givet på forhånd og kommer til udtryk alene som forfatteren har haft til hensigt. Tonen er i lige så høj grad afhængig af læseren. Derfor opstår den først i det



øjeblik, en tekst bliver læst, som en vekselvirkning mellem forfatter og læsers forskellige tilgange til tekstens diskurs.

Et mere uddybende svar på tonens potentielle forskelligartethed ligger i en nærmere gennemgang af dens ontologi. – For hvad er det egentlig mere konkret for variable, der skaber tonen i en tekst? – og hvordan forklarer vi med dette, at tonen kan have så stor en indflydelse på meningsdannelsen?

Det var denne problemstilling, vi tog udgangspunkt i, da vi i forbindelse med vores speciale påtog os at udvikle manuskriptet til en graviditetspjece for Komiteen for Sundhedsoplysning. Pjecen skulle først og fremmest henvende sig til gravide med læseproblemer, da erfaringerne viste at hidtilværende graviditetsmateriale ikke appellerer til denne gruppe. Dette har medført, at resurssvage gravide er for dårligt oplyste og at de ikke handler efter Sundhedsstyrelsen forskrifter.

Ved at undersøge førnævnte spørgsmål var det hensigten at nå frem til et sprogpsykologisk analyseredskab, hvormed vi ville være i stand til at målrette tonen i pjecen specifikt til de gravide med læseproblemer.

I denne artikel vil vi dog hovedsageligt koncentrere os om at forklare tonens betydning for meningsdannelsen.

- For vores undersøgelser viste hurtigt, at udbyttet af informationsmaterialerne om graviditet ikke blot var et spørgsmål om svære ord, syntaks og informationstæthed. Tilsyneladende var tonen den dominerende faktor, dels for meningsdannelsen og dels for at opnå den ønskede adfærdsændring.

Tonens væsen og niveauer

Denne iagttagelse underbygges af sprogfilosoffen Knud Ejler Løgstrup (1976), som mener, at tonen er ekspressiv før den er semantisk. Det vil sige, at vi fornemmer det sproget udtrykker, før vi opfatter de individuelle betydninger som ordene henviser til. Allerede ved de første ord i en sætning stemmer tonen vores sind, til at opfatte det vi oplever på en bestemt måde.

Retorikerne Marie Lund Klujeff og Jørgen Fafner (1994; 1984) ser ligeledes tonen som meningsbærende. Klujeff betragter tonen som et metaforisk begreb, der rummer en form for holdningstilkendegivelse, som fornemmes i sammenhængen og skelner imellem tonens stilistiske niveau og tonens fiktive niveau. Fafner ser også tonen som holdningstilkendegivende, men har fokus på tonen som følelsernes udtryk, hvor en uoverlagt tone f.eks. kan opstå, hvis der ikke er overensstemmelse mellem den mening forfatteren ønsker at formidle i teksten, og det han virkelig mener.

Ovennævnte demonstrerer, at tonen rummer flere udtryksniveauer af intenderet såvel som ubevidst karakter, hvilket fik os til at sondre mellem følgende tre niveauer i retorisk sammenhæng:

- Stilistisk tone – afsenderstil
- Fortællertone – formidlingsstil
- Uoverlagt tone – afsenders holdning

Hvordan skaber man mening?

For at kunne vurdere tonens betydning for meningen nærmere fandt vi det i øvrigt nødvendigt at se på, hvordan og under hvilke påvirkninger mennesker skaber mening i en tekst.

Hos Mikhail Bakhtin (1981; 1995; Danow 1991; Wertsch 1991) finder vi ideen om "voice" - en stemme i ytringen, der udtrykker en forfatters intention og synsvinkel og som ifølge Bakhtin er forudsætningen for dialog.

Denne betragtning er vigtig, da Bakhtin i øvrigt betragter meningskonstruktion som en dialogisk proces, hvor alle de forhold, som er en del af en given kommunikationssituation, er aktive parter i dialogen og konstant påvirker hinanden gensidigt, hvilket har stor betydning for vores måde at skabe mening med ord og tekst på.

"The word is not a material thing, but rather the eternally mobile changing medium of dialogic interaction" (Danow 1991: 26)

Bakhtin betragter altså meningsdannelsen som en reciprok aktivitet, der bliver til i forholdet mellem de kontekstuelle konstellationer for en tekst. F.eks. de sociale, kulturelle, og historiske traditioner, vaner og erfaringer, vi sætter i spil, når vi skal forholde os til ny viden.

Ud fra den betragtning at Bakhtins voice-begreb kan forenes med vores opfattelse af tonen, udledte vi hermed, at tonen – og proportionelt med denne, meningen, udvikler sig og ændrer sit perspektiv i takt med, at ethvert element i dialogen bringer nye faktorer i spil. Hermed så vi en mulig forklaring på tonens foranderlighed og potentiale for at kunne opfattes på flere betydningsmæssige niveauer

Et kritikpunkt i forhold til Bakhtins anskuelser er dog hans manglende fokus på modtagerens rolle i forhold til tonens tilblivelse. Bakhtin tager nemlig først og fremmest stilling til modtageren som et element i afsenderens bevidsthed og ikke som en fysisk person, der fortolker tonen ud fra sit eget personlige perspektiv.

En undersøgelse fra University of Pittsburgh (Beck et al. 1995) har i højere grad fokus på modtagerens oplevelse af tonen.

I undersøgelsen arbejdede forskerne med at anvende tonen som virkemiddel med henblik på at opnå en større tekstforståelse. Tekster blev omskrevet ud fra forskellige kognitivt funderede kriterier og herefter afprøvet på undersøgelsens testpersoner. Effekten af denne metode viste sig at være positiv – på trods af, at beregninger af teksternes lix-tal indikerede det modsatte, nemlig en øget sværhedsgrad.

Ovennævnte undersøgelse understøttede altså vores egne observationer af, at f.eks. ord og sætningers længde er af sekundær betydning for meningen.

Retorikeren Martin Nystrand (1982; 1986) fokuserer ligeledes på modtagerens oplevelse af tonen, som han betragter som et udtryk for dennes behov for viden. Han anser ligesom Bakhtin meningsdannelsen som en dialogisk proces, men adskiller sig ved at tillægge henholdsvis afsender og modtagers forventninger til hinanden lige stor værdi i den forbindelse.

Ifølge Nystrand er afsender og modtagers reciproke forudsætninger og formodninger om hinanden nemlig selve grundlaget for den måde vi kommunikerer og forstår hinanden på.

En anden af Nystrands pointer er, at når mennesker deler viden, er det ved, at vi

forholder os til de sammenhænge, vi har oplevet ordene i tidligere og derved får afsender såvel som modtagers erfaringsmæssige perspektiv afgørende betydning for en teksts semantiske indhold.

Her er det ligeledes interessant at supplere med Jesper Hermann og Frans Gregersens (1978) teori om, at forståelse skabes på baggrund af relevansstrukturer og væsentlighedskriterier i hukommelsen. Ifølge Hermann og Gregersen består relevansstrukturerne af vores erfaringer og sætter således rammen for, hvad vi kan forstå, mens væsentlighedskriterierne går ind og styrer, hvad vi lægger vægt på i en given sammenhæng. Vi er altså i stand til at lære nyt ved, at vi forholder dette nye til den viden, vi allerede besidder – både på bevidst og på ubevidst plan.

Netop det ubevidste element er interessant, når vi taler om afsender og modtagers forventninger og behov. Det ubevidste element kan nemlig bidrage til at skabe det såkaldte uoverlagte niveau i tonen, som vi tidligere har været inde på – og som vi senere reviderede til et "insinuerende niveau" på baggrund af Nystrands pointer om formodningernes aftryk på meningsdannelsen.

Samlet set giver ovennævnte argumentation belæg for, at tonens meningsbærende betydning i en tekst er et udtryk for tekstens tilpasning til konteksten.

- Har forfatteren f.eks. ikke formået at tage højde for og imødekomme centrale problemstillinger i formidlingssituationen, herunder modtagers erfaringsmæssige forventninger til formidlingen, så er der risiko for, at modtageren opfatter tonen på en uhensigtsmæssig måde

De resurcesvage gravide og tonen

Når resurcesvage gravide opfatter tonen i en pjece om graviditet som formanende, kan det således skyldes flere forskellige kontekstuelle forhold.

En af årsagerne kan være modtagernes negative erfaringer med det at læse såvel som det at kommunikere med autoriteter – følelsen af at blive talt ned til har måske sat sig fast fra tidligere og danner dermed udgangspunkt for deres forventninger.

En anden årsag kan være emnets personlige karakter - en graviditet er et følsomt emne i sig selv, men hormonerne i kroppen kan også være med til at øge sårbarheden.

Sidst men ikke mindst kan Komiteen for Sundhedsoplysningens erfaringer med resurcesvage gravide give sig udslag i informationer og formuleringer, der på forhånd insinuerer forventningen om manglende forståelse og uvilje fra modtagerens side - og dermed være med til at bestyrke læserne i deres skepsis mod afsenderen.

Udviklingen af en ny graviditetspjece tog derfor kort sagt udgangspunkt i dels at behandle teksten i forhold til psykisk betingede følger af resurcesvagheden og dels i forhold til sårbarheden som gravid. – Således en sprogpsykologisk metode med fokus på sproget i relation til mennesket og kontekstens øvrige væsentlige elementer.

Litteratur

Bakhtin, M. (1981): *The Dialogic Imagination – Four Essays by M.M. Bakhtin*. University of Texas Press, Austin, Texas

Bakhtin, M. (1995): "Teksten som problem i lingvistik, filologi og andre humanistiske videnskaber". I: *Kultur og klasse*. Nr. 79. Pp. 43-69

Beck, I.L.; G. Mckeown: J. Worthy (1995): "Giving a Text Voice can Improve Students Understanding". I: *Reading Research Quarterly*. No.2. Vol. 30. International Reading Association. Pp. 220-238

Danow, D.K. (1991): *The Thought of Michail Bakhtin – From World to Culture*. Maximillian Academic an Professional LTD. Hong Kong

Fafner, J. (1984): "Følelsernes grundlag i skrift og tale". I: *Retorikstudier*. Københavns Universitet, Institut for Metrik, København. Pp. 37-74

Hermann, J. og F. Gregersen (1978): *Gennem Sproget: Om undersøgelse af sprogbrug i samfundet*. Gyldendal

Klujeff, L.M. (2004): *Litteraturens tone – imellem litteraturkritik og retorik*. Aarhus Universitetsforlag, Gylling

Løgstrup, K.E. (1976): *Vidde og Prægnans; Sprogfilosofiske betragtninger*. Gyldendal, København

Nystrand, M. (1982): *What Writers Know; The Language, Process and Structure of Written Discourse*. Academic Press INC., New York

Nystrand, M. (1986): *The Structure of Written Kommunikation; Studies in Reciprocity between Writers and Readers*. Academic Press INC. London LTD, London

Wertsch, J.V. (1991): "Beyond Vygotsky: Bakhtins Contribution". Pp. 47-67. I: Wertsch, J.W. (1991): *Voices of the Mind*. Pp. 46-66. Harvester Wheatsheaf

”Det er aldrig pigens skyld, men...”

- formidling om voldtægt til unge

Af cand. mag. i sprogpsykologi Karina Andersen.

Hvordan skriver man om et emne som voldtægt til unge? Hvordan får man dem til at reflektere og tage stilling til komplekse problemstillinger ved hjælp af skriftligt materiale? Hvad vil det egentlig sige at reflektere?

Det er nogle af de spørgsmål, som jeg har beskæftiget mig med i mit speciale. Baggrunden var et projekt, som jeg skulle lave for Center for Voldtægtsofre i København. Mange ofre er unge piger på omkring 15 år, og der er ligeledes mange på denne alder, som henvender sig til centeret for at få oplysninger til skoleopgaver. Centeret plejer at henvise til sin hjemmeside med mere generel information, men man ønskede materiale specielt målrettet denne aldersklasse med de særlige problemstillinger og temaer, der er relevante for netop den. Det blev således min opgave at skrive nogle tekster, som skulle fungere som pdf-filer på centerets hjemmeside.

Hvad er refleksion?

Voldtægt kan være et kompliceret og komplekst emne, hvor der ikke findes korrekte løsninger eller svar. Fx kan der være tale om misforståelser, eller påvirkning af alkohol har gjort det svært at sætte grænser eller at respektere grænser. Dette står i modsætning til de unges opfattelse. Min målgruppeundersøgelse, som jeg foretog, inden jeg begyndte selve arbejdet med materialet, påviste eksempelvis, at antagelsen om en gerningsmand som en



ukendt, sindssyg psykopat, der overfalder tilfældige kvinder, eksisterer, selv om offer og gerningsmand i realiteten ofte kender hinanden. Desuden afviser de unge voldtægt som en modbydelig forbrydelse, dog er der et lille 'men': Hvis pigene har været udfordrende klædt eller via sin adfærd har sendt nogle signaler, der kan misforstås, så kan hun faktisk være lidt ude om det selv.

Derfor blev refleksion et kerneelement – de unge skulle via materialet reflektere over det rimelige i, at kvinder så at sige bliver anset som medansvarlige og medskyldige i seksuelle overgreb, og tænke over årsagen til det. Hensigten var, at de dermed ville opnå en mere nuanceret indsigt; at de ville få ny viden om emnet, som de kunne bruge til at tage stilling til, hvad de selv mener om det.

De skulle med andre ord lære noget om voldtægt, og jeg fandt derfor læringsteori velegnet som et fundament til løsningen af opgaven. Nærmere betegnet tog jeg udgangspunkt i Olga Dysthe, som forsker i læring og betydningen af samspillet mellem individet og fællesskabet, og Jack Mezirow, hvis læringsteori er baseret på hans forskning i, hvad refleksion betyder for læring og undervisning. Men det viste sig snart at være problematisk at arbejde med et begreb som refleksion, for hvad vil det egentlig sige at reflektere? En

nærmere afklaring af dette var nødvendig for, at jeg kunne udarbejde materialet, for i et formidlingsprojekt er det essentielt at vide, hvad man ønsker at opnå med det formidlede. Det sprogpsykologiske syn på kommunikation, som det er udviklet af Roy Harris, understreger dette: Kommunikation er en proces, der integrerer forskellige aktiviteter. For at forståelse i denne proces kan siges at være opnået, skal den, man henvender sig til, foretage en eller anden form for handling. Med andre ord kan formidling og forståelse af det formidlede ikke siges at være vellykket, når blot en given 'afsender' har afleveret et budskab til en 'modtager'. Modtageren skal reagere på det formidlede. Dette er en interessant og vigtig pointe at notere sig set i lyset af oplysningskampagners ringe effekt. Fx sætter Sundhedsstyrelsen hvert år fokus på forbruget af alkohol, og det viser sig, at befolkningen kender til de fastsatte grænser for, hvor meget det er sundt at drikke, men alligevel er det tilsyneladende ikke noget, som der tages hensyn til. Det vil sige, at man opfatter budskabet, men man handler ikke derefter. Man kan dermed diskutere, hvor succesfuld denne kommunikation og formidling egentlig er. For er det nok, at ens målgruppe har den viden, man ønsker, den skal have, eller er det også meningen, at den rent faktisk skal agere efter den viden – og det på den måde, som man selv finder mest fornuftig?

Som initiativtager til en kommunikationsproces som formidling om voldtægt til unge fandt jeg det som følge af ovenstående betragtninger nødvendigt at klarlægge, hvad det er for en reaktion, jeg ønskede af min målgruppe, og dermed også, *hvordan* denne reaktion skulle opnås. Det vil sige, at jeg måtte klarlægge, hvad jeg tillægger begrebet refleksion, og hvordan jeg kunne opnå, at refleksion faciliteres.

De valgte teoretiske anskuelser gav forskellige indikationer. Olga Dysthes sociokulturelle tilgang tillægger refleksion i læringsprocessen stor værdi, uden at det dog defineres mere præcist, hvad der menes dermed, ud over at man ved refleksion tænker nærmere over andres synspunkter. Hos Mezirow, som netop har refleksion som sit fokuspunkt, fandt jeg en mere uddybende definition. Hans pointe er, at refleksion ikke bare handler om tænkning, men at det indebærer, at man bevidst forholder sig til sine antagelser og kritisk vurderer rimeligheden i dem. Dette er en interessant tilgangsvinkel og ligeledes relevant og dermed velegnet, da voldtægt netop er et emne, hvor der kan være antagelser om fx kvinders medansvar, og meningen var jo, at målgruppen skulle vurdere rimeligheden af sådanne antagelser.

Hvordan faciliteres refleksion?

Men hvordan kan en sådan refleksion så faciliteres i den pågældende skriftlige formidling? I udledningen af de formidlingsmæssige implikationer af det valgte teoretiske udgangspunkt fandt jeg forskellige løsningsmuligheder. Dysthe er fortaler for en 'dialogisk undervisningsform'. Det betyder, at de lærende skal stilles over for en intellektuelt udfordrende opgave med såkaldt autentiske spørgsmål og forskellige og modstridende 'stemmer' (inspireret af Bakhtin). Jeg opfatter dette som en slags implicit formidling, hvor formålet med det skrevne og skribentens holdning ikke præsenteres, hvor der ikke gives entydige svar og løsninger, men hvor det netop er op til læseren selv at udlede en betydning. Der bliver ikke givet forklaringer eller forslag til, hvordan det læste skal tolkes, eller hvad man bør mene. I modsætning hertil står Mezirow. Han tillægger ganske vist også andre

synspunkter og meninger stor værdi (jf. Dysthes 'stemmer'), men i hans teori spiller en såkaldt 'rationel diskurs' en stor rolle. En rationel diskurs er det grundlag, en kritisk vurdering af antagelser, og dermed refleksion, hviler på. Gennem en sådan diskurs afprøver man de antagelser, man har eller har dannet sig som følge af refleksion herover. Det medfører, at man fremlægger sine synspunkter, argumenterer for dem og præsenterer belæg for sine påstande. Dette er, hvad jeg kalder en eksplicit formidlingsform, idet man således åbent og direkte giver udtryk for, hvad man mener, og hvad man gerne vil have, andre også mener. Med andre ord forelægges der forklaringer og løsningsmuligheder.

Der må dermed siges at være tale om to vidt forskellige formidlingsformer, og i specialet søgte jeg at finde svar på, hvad der ville være det mest hensigtsmæssige i relation til at opnå det ønskede: at facilitere refleksion. I betragtning af at voldtægt er et komplekst emne, hvor der ikke findes simple løsninger og korrekte svar, fandt jeg umiddelbart en implicit formidlingsform mest relevant, da denne netop indikerer, at læseren ikke skal forvente at finde svaret eller løsningen. Ved derimod at anvende en eksplicit formidlingsform mente jeg, at det modsatte ville gøre sig gældende. Når man skal fremlægge synspunkter og belæg, opstår der risiko for, at det vil blive opfattet således, at konkrete svar og løsninger *kan* findes, og at der er tale om 'det rigtige'.

Dette valg medførte, at jeg udarbejdede skriftligt materiale baseret på en implicit formidlingsform. Mere konkret betød det, at jeg anvendte citater og eksempler, hvori der indgik modstridende synspunkter og synsvinkler (modstridende 'stemmer'), og jeg stillede

'autentiske spørgsmål', hvilket vil sige, at der ikke er tale om spørgsmål, som man kan finde svar på ved fx at slå op i en bog.

Målgruppeafprøvningens resultat

Og hvordan fungerede denne formidlingsform så i praksis? For at kunne besvare dette spørgsmål og således være i stand til at behandle problemstillingen om, hvordan refleksion faciliteres i skriftlig formidling om voldtægt, foretog jeg en målgruppeafprøvning af det udarbejdede materiale. Ud fra denne afprøvning måtte jeg konkludere, at overordnet set fungerede materialet ikke efter hensigten i forhold til de valgte opstillede kriterier. Informanterne havde ikke reflekteret over det læste. Dermed rejste der sig interessante spørgsmål, som måtte overvejes, således at arbejdet kunne revideres med et bedre resultat til følge: Hvilke formidlingsmæssige konsekvenser havde det, at den valgte formidlingsform ikke fungerede? Ville en eksplicit formidlingsform være et bedre valg? Fandtes der andre faktorer, der kunne have haft indvirkning på resultatet? I så fald hvad ville det betyde for udformningen af formidlingen?

Kompleksiteten ved formidling

Ofte har jeg en fornemmelse af, at kommunikation og formidling anses for at være noget, man 'bare' kan. Alle mennesker kan jo bruge et sprog og tale sammen, og det fungerer som regel udmærket. Derfor burde det vel heller ikke være specielt vanskeligt at skrive en kampagne sammen eller udarbejde informationsmateriale el.lign. Men at det kan være vanskeligt, illustrerer eksemplet med Sundhedsstyrelsens alkoholkampagne, og også mit speciale påviser dette. I projektet med at udarbejde materiale til unge om voldtægt opstod der problematikker og spørgsmål

med relation til formålet med formidlingen og karakteren af denne. Disse måtte behandles og besvares for at et tilfredsstillende resultat muliggjordes. Specialet belyser på sin vis de overvejelser og valg, man står over for, når man i praksis skal løse en konkret formidlingsopgave.

Ovenstående har naturligvis kun været en overordnet og forenklet gennemgang af den problematik, der er blevet analyseret og diskuteret i mit speciale. For interesserede kan jeg derfor henvise til det samlede speciale med titlen 'Formidling om voldtægt – Et sprogpsykologisk projekt om skriftlig kommunikation til unge om seksuelle overgreb set i et læringsperspektiv', som er tilgængeligt via specialedatabasen. Det er således muligt at læse udredningen i sit fulde omfang og dermed sætte sig ind i de rejste problemstillinger og foreslåede løsninger og svar herpå.

Litteratur

Dysthe, O. (red.) (1996): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag as

Dysthe, O. (1997): *Det flerstemmige klasserum*. Århus, Forlaget Klim

Dysthe, O (2000): "Mit ansvar er å gi elevene de redskaper de trenger for å lykkes" Om lærerens rolle i det dialogiske og flerstemmige klasserommet". I: Esmann, K.; Rasmussen, A.; Wiese, L. Birde (red.) (2000): *Dansk i dialog*. Dansk lærerforeningen

Dysthe, O. (2001): *The asynchronous webmediated discussion as a learning genre*. Internettekst:
http://www.uib.no/iuh/ansatte/dysthe/Dysthe_Webmediated_%20May2001.pdf, d. 12. juli 2007

Dysthe, O. (red.)(2003): *Dialog, samspill og læring*. Århus, Forlaget Klim

Harris, Roy (1996): *Signs, Language and Communication. Integrational and segregational approaches*. London , Routledge

Harris, Roy (1998): *Introduction to Integrational Linguistics*. Kidlington, Pergamon

Mezirow, Jack (1990): *Fostering critical reflection in Adulthood*. San Francisco, Jossey- Bass Inc.

Mezirow, Jack (1991): *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco , Jossey Bass Publishers

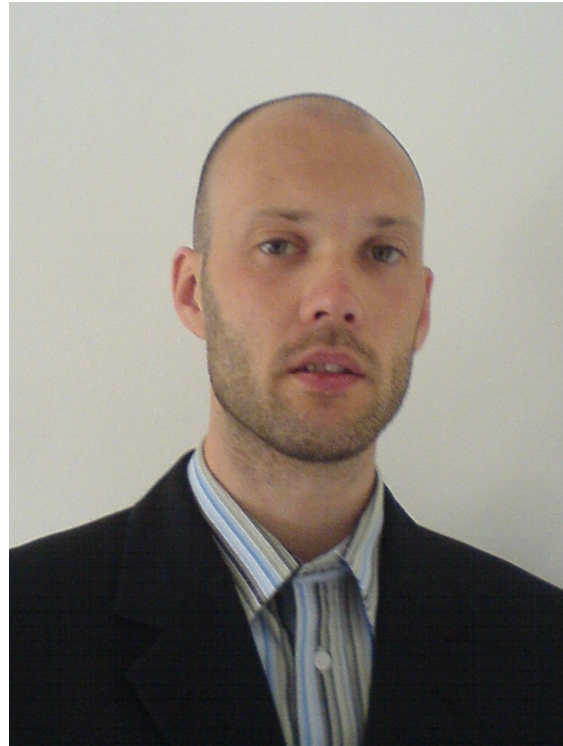
Mezirow, Jack (2000) [oprind. 1990]: "Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring". I: Illeris, Knud (red.) (2000a): *Tekster om læring*. Frederiksberg , Roskilde Universitetsforlag

Hvad er forståelse?

Af Sune Eghjort Schulze, cand.mag. i sprogpsykologi

”Hvad er forståelse?” er et simpelt spørgsmål at stille, men tilsyneladende et svært et at svare på. I denne artikel vil jeg forsøge at afdække, hvordan teorien om forståelse udlægges i den videnskabelige verden. Jeg vil prøve at belyse de aspekter, der er kendetegnende for selve begrebet forståelse, og finde lighedspunkter hos de forskere og forfattere, der har beskæftiget sig med fænomenet forståelse. Som jeg vil vise, er der langt fra fuld samstemmighed blandt de lærde, skønt der også kan findes klare fællestræk i flere af deres udsagn.

Hos de forskere og skribenter, der forsøger at analysere og beskrive forståelsesbegrebet, er der lidt divergerende bud på, hvad forståelse i grunden er. Der er dog også konsensus om flere aspekter af begrebet, fx fremhæver både pædagogikforskeren Knud Grue-Sørensen og filosofen Steen Wackerhausen det faktum, at forståelse nødvendigvis må involvere et subjekt og et objekt (Grue-Sørensen, 1975; Wackerhausen, 1997). Wackerhausen specificerer det ved at sige, at der i en forståelsesproces altid vil være et subjekt (nogen), som forstår, og et objekt (noget eller nogen), som dette subjekt forstår. Genstanden for subjektets forståelse deler han derefter op i henholdsvis sproglige fænomener (sætninger, udtryk osv.) og ikke-sproglige fænomener (ting, mennesker, handlinger osv.) (Wackerhausen, 1997). En sådan opdeling foretages også af andre



forfattere, om end de kommer frem til nogle lidt andre kategorier (se fx Dascal, 1981 og White & Gunstone, 1992). Holder man fast i denne opdeling af subjekt og objekt, bør man i afklaringen af en forståelsesproces altid holde sig for øje, *hvem* det er, der skal forstå, og *hvad* det er, der skal forstås.

Niveauer af forståelse

I flere af de tekster, der handler om menneskers forståelse, understreger forfatterne, at forståelse ikke nødvendigvis er et ‘alt eller intet’-forhold (fx Hörmann, 1986 og Nickerson, 1985). Det vil sige, at det ikke så meget drejer sig om et alternativ mellem forståelse og ikke-forståelse, men snarere om at forstå godt eller mindre godt (Gulddal & Møller, 1999). Forståelse er altså ikke noget, vi som mennesker kan slå fra eller til. Idet vi eksisterer, vil der altid være en *vis* forståelse til stede.

Nogle af forfatterne opererer med forskellige slags forståelser, fx adskiller

lektor i sprogpsykologi Jesper Hermann tre slags forståelse på baggrund af en kommunikationsmodel (Hermann, 1992: 51):

- 1) Modtagerens forståelse af sagforholdet
- 2) Modtagerens forståelse af afsenderens hensigt
- 3) Modtagerens forståelse af selve teksten.

En anden, lignende opdeling findes hos professor i filosofi Marcelo Dascal, der skelner mellem fire typer af sprogforståelse (Dascal, 1981):

- 1) Understanding of certain specific texts or sets of texts
- 2) Understanding a certain style, register, genre, or type of language
- 3) Acquiring a working ability to understand and/or produce (usually written) utterances of a language
- 4) Understanding in the sense of a theoretical account of a particular language or of language in general or parts thereof.

Som man kan se, er der en vis divergens mellem disse to forfatteres kategorisering, og i litteraturen om forståelse generelt er det hverken til at få øje på en sammenhæng i typerne af forståelser eller en enighed om antallet af dem. De fleste af forfatterne hævder samstemmende, at der findes forskellige grader af forståelse, eller at forståelse sker på forskellige niveauer, uden dog at komme nærmere ind på eventuelt antal niveauer, og hvad disse i så fald skulle bestå af (fx Dascal, 1981; Grue-Sørensen, 1975; Hörmann, 1986;

Nickerson, 1985; Spolsky, 1994; Gregersen, 2004).

Viden og forståelse

Et andet element af forståelsesbegrebet, som en del forskere og forfattere berører, er forholdet mellem viden og forståelse. Hos nogle af dem påpeges det, at forståelse ikke er det samme som at have kendskab til, eller viden om, en sag eller en sammenhæng (fx Grue-Sørensen, 1975; Dascal, 1981; Nickerson, 1985). Man kan godt vide noget om et fænomen uden at forstå det (Grue-Sørensen, 1975: 116), og omvendt kan man også godt forstå et begreb uden at kende definitionen af det (White & Gunstone, 1992: 5). Særligt Dascal gør meget ud af at understrege, at forståelse af et begreb/fænomen/forhold/udtryk kræver mere end viden om dets betydning. I stedet for at betragte viden om betydningen som en tilstrækkelig betingelse for forståelse kan man se den som et nødvendigt vilkår (Dascal, 1981).

Professor og forsker i eksperimentel psykologi Raymond S. Nickerson pointerer imidlertid, at viden hænger sammen med forståelse på den måde, at jo mere viden man har om et emne, jo større sandsynlighed er der for, at man også forstår det: *"...the more knowledge one has that is related to a concept (mechanism, process, principle, relationship, or whatever), the greater one's understanding is likely to be. Conversely, the less one knows that is relevant to a concept, the smaller the likelihood that one can understand the concept in more than a superficial way."* (Nickerson, 1985).

Denne tese stemmer også godt overens med det mere overordnede aspekt af forståelse (der sandsynligvis er mere konsensus om i forståelseskredse), nemlig det forhold at vores forståelse altid

relaterer sig til noget andet: "Vore bestræbelser på at forstå noget sker ved at se noget som noget andet, som allerede er os bekendt og forstået" (Wackerhausen, 1997). Ligeledes skriver Jesper Hermann, at vi kun forstår noget, hvis vi kan sætte det i forbindelse med noget andet, som vi kender (Hermann, 1992: 39). Vores forståelse af noget foregår således ved, at vi foretager associationer (tankeforbindelser) mellem det, vi skal forstå, og noget andet, som vi i forvejen kender til. Jo mere vi kender til i forvejen, jo mere forskelligt nyt kan vi derfor forstå.

Forforståelse

I en behandling af fænomenet forståelse må man nødvendigvis komme ind på begrebet 'forforståelse', da udviklingen af vore forståelser til stadighed finder sted som justeringer af vores nuværende forforståelser (Hermann, 1997). Forforståelsen er den førbevidste del af forståelsen, som vi ikke stiller spørgsmålstejn ved (Aadland, 2000: 119).

Begrebet blev introduceret af den tyske filosof og hermeneutiker Hans-Georg Gadamer, der mente, at vi altid ser verden gennem nogle briller eller fordomme, som gør det muligt for os at opnå system og orden – dvs. mening – i det, vi stilles over for (Aadland, 2000: 118). Gadamer er en af nøglepersonerne i udviklingen af den moderne hermeneutik, hvis synspunkt er, at det ikke er muligt at opnå en forudsætningsløs eller objektiv forståelse af noget (Bukdahl, 1980). Det skyldes, at vi alle bærer rundt på individuelle forudsætninger for forståelse. Forudsætninger, som vi har fået gennem vores opvækst, sociale interaktioner, personlige erfaringer osv. Bukdahl skriver i sin artikel om hermeneutik og forudforståelse: "*Hermeneutikken vil*

minde om, hvilken indgribende rolle de forudsætninger spiller, som vi møder op med. Dem kan vi ikke sådan lægge bag os eller neutralisere." (Bukdahl, 1980). Enhver person vil således altid møde op med en række af fordomme og forforståelser, og disse forudforståelser er med til at bestemme, hvordan den fremmødte forstår teksten/talen/sagen.

Fortolkning

Et andet af hermeneutikkens nøglebegreber er 'fortolkning'. Man kan til en vis grad sige, at fortolkning og forståelse dækker over det samme, og der skelnes da heller ikke eksplicit mellem de to begreber i flere af bøgerne om hermeneutik. Hermeneutikken defineres som en filosofisk disciplin, der undersøger og forklarer fortolkningen og forståelsen (Gulddal & Møller, 1999). Den forsøger med andre ord at sætte begreber på, hvad det vil sige at fortolke og forstå udtryk for mening (Nørgaard, 2003).

Alligevel vil jeg mene, at det kan være frugtbart at adskille de to begreber, eftersom der kan uddestilleres nogle nuanceforskelle af ordenes indhold, som er interessante i en analyse af fænomenet forståelse. Distinktionen mellem forståelse og fortolkning vil jeg forklare på følgende måde: Hvis modtagerens forståelse af meningen er vanskelig eller usikker, bliver der tale om en fortolkning (Arndt, 2003: 188). At fortolke betyder, at man forsøger at finde meningen med, at forstå betydningen af det, der siges eller skrives (Knudsen, 2005: 194). Vores forventning om, at der er en mening med det, der bliver ytret, er normalt så stærk, at vi søger en mening, selv når den umiddelbart er svær at finde ud fra ordenes betydning (Arndt, 2003: 187). Fortolkning kan således betragtes som en analyserende fase, der sætter

ind, når betydningen ikke er klar nok, eller en forståelse ikke umiddelbart kan skabes. Det må betyde, at man til en vis grad kan betegne forståelsen som den passive – men åbne – tilstand, som man 'befinder' sig i, mens fortolkning er den aktive indsats, man 'yder' for at nå frem til, eller tilføje nye elementer og aspekter af, ens forståelse.

Definition af forståelse?

Det er de færreste forståelsesforskere, der indlader sig på at fremlægge en utvetydig definition af forståelsesbegrebet. Selvom der er enighed blandt flere forskere om forskellige aspekter af forståelsesfænomenet, er det fortsat en udfordring for sprogvidenskaben at komme frem til en dækkende definition af forståelsesbegrebet. Da der endnu ikke er udviklet en tilfredsstillende, overordnet definition af begrebet, er det vanskeligt at opbygge en metode, der kan afgøre om, eller i hvor høj grad, forståelse af noget er opnået.

Man kan som Wackerhausen mene, at forståelse er "at gøre det ubekendte bekendt" (Wackerhausen, 1997), eller man kan tage et par naturvidenskabelige briller på og beskrive forståelse som en proces, der gør, at man kan opleve eller begribe noget med mindst muligt energiforbrug i hjernen (Nørretranders, 1995). Spørgsmålet er, om man kan ende op med en så enkel definition af et så mangefacetteret begreb.

De to forskere Richard White og Richard Gunstone mener, at netop de simple definitioner af forståelsesbegrebet til dels er skyld i, at det ikke bliver højere værdsat inden for områderne undervisning, indlæring og eksamination (White & Gunstone, 1992: 2). De foretrækker i stedet en omfattende beskrivelse af begrebet og deler det op

ud fra, hvad forståelserne er rettet imod, hvilket for dem resulterer i følgende seks mål: forståelse af begreber, af hele discipliner, af enkeltelementer af viden, af ekstensive meddelelser, af situationer og af mennesker (Ibid.: 2).

Nu skal man være opmærksom på, at White og Gunstone med disse forståelseskategorier opererer inden for en undervisningskontekst, nærmere bestemt "praktiske metoder hvorpå undervisere kan måle deres studerendes forståelse", og disse kategorier vil givetvis se anderledes ud under en anden kontekst. Men en vigtig pointe kan i mellemtiden uddrages af deres tilgang til forståelse: Der er forskel på forståelserne, og hvordan man definerer dem, alt afhængig af hvad det er, der skal forstås (om det fx er en tekst, et fænomen eller en menneskelig relation). Derfor er det vigtigt, at man, så vidt det er muligt, altid forsøger at specificere præcist *hvad*, der skal forstås, og af *hvem*.

Artiklen er et bearbejdet uddrag af specialet *Implementering af værdier i medarbejderstaben – et sprogpsykologisk bidrag til medarbejdernes forståelse af virksomhedens værdier*. Specialet kan læses på Kommunikationsforum.dk

Referencer

Aadland, Einar (2000): *Etik – dilemma og valg*. København, Psykologisk Forlag.

Arndt, Hans (2003): *Sproget: hverdagens mirakel*. Århus, Aarhus Universitetsforlag.

Bukdahl, Jørgen K. (1980): *Forudsætninger for forståelse: forudforståelse*. I: Harder, Peter & Poulsen, Arne (red.): *Hvad går vi ud fra? Om forudsætninger i sprog og handling*. København, Gyldendal.

Dascal, Marcelo (1981): *Strategies of Understanding*. I: Parret, Herman & Bouveresse, Jacques (red.): *Meaning and Understanding*. Berlin, Walter de Gruyter.

Gregersen, Frans (2004): *Fem eller seks slags forståelse*. I: Rathje, Marianne & Svenstrup, Linda (red.): *Sprogpsykologi. Udvalgte kerneemner*. København, Museum Tusulanums Forlag.

Grue-Sørensen, Knud (1975): *Almen pædagogik. En håndbog i de pædagogiske grundbegreber*. København, Gjellerup.

Gulddal, Jesper & Møller, Martin (1999): *Fra filologi til filosofi – introduktion til den moderne hermeneutik*. I: Gulddal, Jesper & Møller, Martin (red.): *Hermeneutik – en antologi om forståelse*. København, Gyldendal.

Hermann, Jesper (1992): *Mennesket i sproget. Sprogpsykologiens sprogbruger*. København, Gyldendal.

Hermann, Jesper (1997): *Dialogiske forståelser og deres grundlag*. I: Widell, Peter & Kunøe, Mette (red.): *6. møde om Udforskningen af Dansk Sprog til minde om Peter Skautrup 1896-1996*. Århus, Århus Universitet.

Hörmann, Hans (1986): *Meaning and Context. An introduction to the psychology of language*. New York, Plenum Press.

Knudsen, Jørn Ingemann (2005): *Textanalyse.dk*. Århus, Systeme.

Nickerson, Raymond S.: *Understanding Understanding*. American Journal of Education, Vol. 93, No. 2, Feb. 1985.

Nørgaard, Jens Lautrup (2003): *Hermeneutik – den evige hjemrejse*. I: Halskov Jensen, Elisabeth & Olesen, Jenny Anneberg (red.): *Tekstens univers – en introduktion til tekstvidenskab*. Århus, Klim.

Nørretranders, Tor (1995): *Understanding Understanding?* I: Allén, Sture (red.): *Of Thoughts and Words. The Relation Between Language and Mind. Proceedings of Nobel Symposium 92*. Singapore, Imperial College Press.

Spolsky, Bernard (1994): *Comprehension testing, or can understanding be measured?* I: Brown, Gillian; Malmkjær, Kirsten; Pollitt, Alastair & Williams, John (red.): *Language and Understanding*. Oxford, Oxford University Press.

Wackerhausen, Steen (1997): *Kommunikation, forståelse og handling*. I: Elsass, Peter; Olesen, Finn & Henriksen, Søren: *Kommunikation og forståelse. Kvalitative studier af formidling og fortolkning i sundhedssektoren*. Århus, Forlaget Philosophia.

White, Richard & Gunstone, Richard (1992): *Probing Understanding*. London, The Falmer Press.

Spørg aldrig underviseren

Interview med eksamenssekretæren og specialesekretæren.

Lis Lachtane er studienævns- og eksamenssekretær ved institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab (INSS). Marianne Andersen er netop ansat som samme og skal særligt tage sig af de opgaver der er i forbindelse med sammenlægningen af audiologopædi, lingvistik, indoeuropæistik og sprogpsykologi ind under INSS. Hendes område bliver ligesom Lis Lachtanes at varetage studiekoordineringen på de forskellige fag og kurser; eksamensadministration, varetagelse af relationerne til fakultetets eksamenskontor, vedligeholdelse af hjemmesiderne for de enkelte fag vedrørende eksamen og studieordninger, forbehandling af ækvivalerings- og dispensationsansøgninger samt ekspedering af meritoverførsler.

"Hvilke spørgsmål kan de studerende finde på at stille dig angående eksamensforhold?"

Primært er det spørgsmål om, hvornår eksamenerne ligger, svarer Lis. Desuden spørger de studerende om det er hos Lis man får blanketter som f.eks. afleveringsforsider osv. En ting Lis Lachtane og Marianne Andersen også ofte skal besvare, er, hvornår der er frister for aflevering til de forskellige eksamener. Derudover oplever de, at de studerende tror, de kan ønske sig specifikke datoer til afvikling af eksamen. I sådanne tilfælde må de studerende gå skuffede derfra. Det er ikke muligt at have indflydelse på datoen for afvikling af en evt. eksamen.

De hyppigste problemer, Lis Lachtane og Marianne Andersen oplever de

studerende har, når de henvender sig er at de studerende glemmer at melde sig til eksamen. Dette er naturligvis kun i perioden efter eksamenstilmeldingen, griner Lis og kigger hen på Marianne, der nikker bekræftende.

Men ellers er det de nævnte ønsker om indflydelse på eksamensdato samt spørgsmål om tidspunkter for eksamener.

Til spørgsmålet om der er særlige ting de studerende bør have styr på i forbindelse med eksamensforhold svarer de eksamensadministrerende kvinder enstemmigt:

"Spørg aldrig underviseren!!!"

Underviserne kan finde på at give lov til alt muligt, uden at have belæg for det. Desuden oplever Lis og Marianne tit at underviserne kan give oplysninger, der gør at de studerende melder sig til eksamen i de forkerte fag, under de forkerte studieordninger ja sågar under forkert institut. Ligeså har der været problem med mange nye undervisere på mange nye kurser, som ikke har fået registreret deres kurser i god tid, så de studerende ikke kan tilmelde sig dem. Ofte bliver man først opmærksom på det for sent, fordi de studerende, idet de først sent melder sig til eksamen, opdager at de ikke kan.

Det nytter ikke noget når den studerende kommer og betyder at vedkommende "har fået lov" af en underviser. Undervisere kan ikke "give lov" til noget på den måde.

"Læs studieordningen!!!"

Især efter sammenlægningen har instituttet fået masser af små fag med diverse studieordninger. "Vi er usikre på alle de nye fags studieordninger" bemærker Lis med en skuldertrækning.

Det anbefales kraftigt at de studerende nærlæser deres studieordning, fordi mange individuelle bestemmelser angående krav og forudsætninger til eksamen står anført i disse. Her finder man informationer om eventuelle opgavers omfang og bestemmelser om fagenes struktur og indhold.

"Husk at tilmelde jer til eksamen i god tid!!"

Lad være med at vente med at melde jer til eksamen til den sidste dag. Det er ofte sket at systemet er brudt sammen den sidste dag pga. overbelastning og nogle af tilmeldingerne ikke er blevet registreret. Vær desuden opmærksom på at din tilmelding er bindende. Det er et bindende kryds du sætter og jo tidligere du gør det, jo større sandsynlighed er der for, at du opdager eventuelle fejl og kan nå at rette din tilmelding inden fristens udløb. På trods af at man skulle tro, de studerende var meget internetkyndige, har de stort besvær med at finde rundt på punkt.ku (hvilket Lis finder forståeligt da hun medgiver at punkt.ku kan virke uoverskueligt). Dette er endnu en grund til at være i god tid, så man kan nå at rette eventuelle fejl. Og husk: man kan altid FRAMelde en eksamen, hvis det viser sig, at man ikke skal tage den alligevel af en eller anden grund.

Specialesekretæren

Det er Tine M. Svensson man stifter bekendtskab med når man skal aflevere speciale. Hun har en alsidig funktion som sekretær ved instituttets ekspedition og varetager som sådan servicering af studerende og medarbejdere, telefon, post, journal. Selv siger hun, at hun er den, de studerende spørger, hvor de skal hen, når de første gang starter på studiet og desuden ved hvert semesters start. Ellers stiller de studerende alle mulige spørgsmål vedrørende specialer og vejledning.

"Hvilke spørgsmål kan de studerende finde på at stille dig angående specialeaflevering?"

"F.eks. har jeg lige fået en laaang mail angående de nye regler der gælder – og altså da det var de regler der trådte i kraft i januar 2007 er de ikke så nye igen" svarer Tine. Mange studerende henvender sig med spørgsmål til specialekontrakten og valg af vejleder især hvis de skal have en ekstern vejleder ind over, skal de søge dispensation. Det er ikke alle der er opmærksomme på det, uddyber hun.

"Hvad er de hyppigste problemer, du oplever de studerende har når de kommer til dig?"

Når de studerende står på selve afleveringsdagen, kommer det ofte bag på dem, at de også skal udfylde en officiel forside, hvor de bl.a. skal skrive hvor mange tegn opgaven består af og hvor mange normalsider dette udgør. Desuden er de ikke opmærksomme på, hvad der skal være anført på deres egen forside af speciale. *"Der skal jo f.eks. ikke anføres cpr-nr på"* bemærker Tine. Derudover er det ofte en overraskelse for dem at udprintning og indbinding sjældent kan overstås på en halv time.

"Men jeg tror, at der i fremtiden vil komme flere problemer med specialekontrakter og især med de forskellige blanketter, som emneaflevering, der skal udfyldes korrekt og afleveres til den rigtige tid" vurderer Tine. Hun undrer sig over, om de studerende overhovedet læser vejledningerne til udfyldning af kontrakt og emneregistrering. Hun har allerede været ude for, at skulle huske den studerende og vejlederen på aflevering af specialekontrakt og på, at emneregistreringen skal afleveres, for at der overhovedet kan beskikkes censor.

Dette er en tjeneste, hun har følt sig nødsaget til at gøre de studerende her i overgangsperioden, selvom specialekontoret har bedyret, at det ikke er hendes opgave. Heri ligger ifølge Tine også det faktum, at mange undervisere også skal vænne sig til de nye regler og det nye bureaukrati, der selvfølgelig skaber mere administrativt arbejde for alle. Desuden bliver specialekontrakten fra specialekontorets side hele tiden ændret for at lukke eventuelle huller, hvilket heller ikke letter forståelsen for de studerende eller vejlederne.

"Er der særlige ting de studerende ifølge dig, bør have styr på i forbindelse med specialeaflevering?"

"Hav styr på formalia under hele forløbet!"
Husk at udfylde og aflevere kontrakt til tiden. Husk at udfylde emneregistreringen inden fristens udløb – dvs. senest en måned inden forventet specialeaflevering. Husk alle de deadlines der er i forbindelse med specialeaflevering og husk de elementære formalia i forbindelse med udformning af speciale og afleveringen, så det ikke kommer som en pludselig overraskelse for en.

"Sæt god tid af til aflevering!"

Nogle har frygtelige nerver på – andre er mere afslappede. Men fælles for alle er, at det ikke bare tager ½ time at printe og indbinde. Vær desuden opmærksom på, at der kan være særlige omstændigheder, der gør sig gældende den pågældende dag: *"...f.eks. den anden dag hvor vi lukkede kl. 12 p.g.a seminar og der kom en grædende studerende ind og det var kun tilfældigt jeg var på kontoret i en pause i seminaret...jeg tog jo imod."* - men det er jo ikke meningen at du skal blive mere nervøs end du er i forvejen". Det kan også være problemer med udprintning og indbinding, man kan komme ud for, som sekretærerne ikke kan ændre procedurer for.

"Vi vil jo gerne hjælpe men omkring eksamensaflevering, hvis der kommer mange af dem dér ...Guud, er det i 3 eksemplarer? eller ...så skal jeg jo også have kopikort!! - ja så stivner smilet altså lidt!" beklager Tine til slut

Kort sagt:

Selvorientering fra den studerendes side er meget ønskeligt som Lis Lachtane udtrykker det: *"Det er vigtigt at de studerende holder sig orienteret – altså forhåndsorienteret, så det hele ikke ramler sammen omkring eksamen eller aflevering"*.

Se nedenstående links for svar på alt:

Eksamen generelt:

<http://sprogpsykologi.ku.dk/eksamen/>
samt: <http://dansk.ku.dk/eksamen/>

Her finder du alt om tidspunkter, frister og informationer om eventuelle dispensationer. Herfra er der også mulighed for at printe papirblanketter ud til tilmelding til eksamen, hvis man ikke kan gøre det gennem punkt.ku.

Specialer:

www1.hum.ku.dk/vejledning/studieinfor/specialer

Her står der om de nye regler, hvad den nye kontrakt indbefatter og hvad det betyder for den studerende. Desuden kan man læse om valg af vejleder, emneregistrering, specialets udformning, forside samt formalia omkring aflevering. Dette er de generelle bestemmelser angående specialer på humaniora.

Mere specifikt om bestemmelser om specialer for de individuelle fag, finder du i studieordningen:

<http://sprogpsykologi.ku.dk/studieordning/er/>

/LBW

Voxpop

"Nu hvor du har haft dit første møde med sprogpsykologi, hvad undrer dig så mest?"

Dette spørgsmål har redaktionen stillet tre nye studerende på sprogpsykologi i denne udgave af Voxpop.

Hvorfor har vi valgt at stille netop dette spørgsmål? Fordi det er interessant at vide noget mere om de studerendes første møde med faget sprogpsykologi, hvad de tænker om faget, undrer sig over o.l.

Sprogpsykologi er som bekendt en tværfaglig uddannelse, som både kan læses af tilvalgs- og overbygningsstuderende. Da de studerende kommer fra ret forskellige grunduddannelser og dermed har forskellige indgangsvinkler til sprogpsykologi, er det også interessant at se, om de faglige forskelligheder spiller en rolle for, hvad der undrer de studerende ved sprogpsykologi.

/mt



Navn: Charlotte Borg
Tilvalgsstuderende
Alder: 26 år
Grundfag: dansk

Det første jeg undrede mig over, var i den første time, hvor jeg lagde mærke til, at Jesper Hermann "gik med kniv". Hvad skulle den bruges til i timerne? Det gik dog hurtigt op for mig, at den er anvendelig, når man skal skære frugt. Lidt længere vrede min undren over faget sprogpsykologi – og jeg undrer mig stadig. Da jeg skulle vælge mit tilvalg, var jeg ikke i tvivl om, at jeg helt sikkert skulle have noget med kommunikation. Og da jeg satte mit kryds ved sprogpsykologiske traditioner, var jeg fortrøstningsfuld – jeg glædede mig allerede til at starte.

På mit grundfag, dansk, havde vi sporadisk beskæftiget os med sprogpsykologi - herfra mit første møde med faget - hvor jeg fik det indtryk, at sprogpsykologi beskæftiger sig med at studere sproget i forskellige situationer. Kommunikation er, når man skaber noget, fik jeg at vide. Så langt så godt. Min forståelse af, hvad kommunikation er, efter jeg startede på faget, blevet bredere, men samtidig også uklar. For er kommunikation og sprogpsykologi det samme? Begge dele handler om at se på, hvordan sproget foregår.

Sprogpsykologi anlægger vel en mere psykologisk vinkel på sproget. Men er der så psykologi i sproget, eller sprog i psykologien? Eller hvordan hænger det egentlig sammen? Selvom det hele er nyt og min undren er stor, synes jeg, det er spændende, udfordrende og underholdende at være i pavillon 3 på universitetet torsdag eftermiddag. Jeg håber på, når jeg engang er på mit sidste semester på min overbygning i sprogpsykologi, at kunne svare på mine egne spørgsmål om, hvad sprogpsykologi er, og som Jesper siger: "Give udtryk for mine indtryk".



Navn: David Grun
Overbygningsstuderende
Alder: 29 år
Grundfag: ungarsk

Sprogpsykologi tiltrækker studerende fra mange forskellige fag, og de mange forskellige grunduddannelser giver uddannelsen en faglig alsidighed og et højt niveau med omtrent lige så mange synsvinkler som der er studerende. Men tre semestres undervisning plus speciale virker som temmelig kort tid til at fordybe sig i sprogpsykologien og så store begreber som eksempelvis diskurs og kognition. Så mens en af fagets forcer er alsidighed, er en svaghed mangel på tid! Det, jeg undrer mig mest over ved uddannelsen, må være, at der ikke er mulighed for at tage en grunduddannelse i sprogpsykologi og specialisere sig inden

for et enkelt område på kandidatuddannelsen.



Navn: Ida Bennicke
Tilvalgsstuderende
Alder: 23 år
Grundfag: litteraturvidenskab

Det er en befrielse og en udfordring at skulle arbejde tværfagligt på sprogpsykologi, når man som jeg kommer fra et fag med meget fasttømrede traditioner og en relativt snæver tilgang til det faglige stof. Jeg opfatter tilgangen til faget som et kalejdoskop: Med udgangspunkt i vores forskelligartede faglige baggrunde kaster vi forskellige blikke på sproget og supplerer dermed hinanden til et mere nuanceret billede af, hvad sprogpsykologi handler om.

Som bekendt kan et kalejdoskop imidlertid også forvirre og forvrænge. Nogle gange kan det undre mig, hvad sprogpsykologi i grunden er for en størrelse. Men måske er denne undren med til at åbne for nye perspektiver frem for at lukke dem, fordi man ikke lader sig binde af en fast afgrænset fagtradition.

Bog anmeldelse

Af cand. mag i sprogpsykologi Karina Andersen

"Følelser og kognition" redigeret af Thomas Wiben Jensen og Martin Skov

Hvilken rolle spiller følelserne for vores tankeliv, og hvorfor har vi overhovedet følelser? Det er spørgsmålet, som denne antologi af Thomas Wiben Jensen og Martin Skov tager op, og som forskellige bidragydere via deres artikler forsøger at besvare.

Et opgør med videnskabelig dikotomi

Thomas Wiben Jensen og Martin Skov påpeger i deres indledende kapitel, at der hidtil har eksisteret et meget skarpt skel mellem fornuft og følelse. Det har været anset for at være to modsætningsfyldte og vidt forskellige fænomener uden sammenhæng med hinanden, en opfattelse præget af Aristoteles' syn på følelser som passive og manipulerbare og fornuft som noget aktivt og manipulerende.

Nyere forskningsresultater viser dog, at der er en sammenhæng, og at følelser påvirker kognitive anliggender. Fornuften er påvirket af følelser, og følelser har et kognitivt islæt. Som Wiben Jensen og Skov udtrykker det, bliver den traditionelle måde at betragte mennesket på udfordret hermed, og det medfører nye muligheder for forskningen inden for humaniora. Menneskelige aktiviteter er blevet undersøgt inden for fx det psykologiske, sociologiske og filosofiske område, men disse videnskaber har fokuseret på de kulturelle og sociale manifestationer uden at inddrage bevidsthedsmæssige mekanismer, og følelsernes betydning har været overset. Men ved at inkludere de resultater, som forskningen i hjerneprocesser og -funktioner har

frembragt, vil man kunne opnå et mere nuanceret indblik i menneskelig adfærd. Wiben Jensen og Skov ønsker med andre ord en mere integreret tilgangsvinkel til studiet af mennesket; i stedet for *enten* at anskue mennesket fra en universalistisk, kognitiv synsvinkel, *eller* en socialkonstruktivistisk, diskursiv synsvinkel, vil det være mere fordelagtigt at forene disse to standpunkter til "en tredje vej", for det vil give et mere realistisk billede af mennesker. Det er således hensigten med antologien at åbne læserens øjne for de muligheder for ny viden, som inddragelse af emotionsforskning i de humanistiske forskningsområder giver.

Vejen til nye forståelser af menneskelig adfærd

Bogen er inddelt i to dele: Første del præsenterer resultater af neurobiologisk forskning, og hvad man i dag ved om sammenhængen mellem hjerneprocesser og -funktioner og følelser. I anden del behandles i en række artikler følelsernes rolle i den menneskelige adfærd.

Ifølge Thomas Wiben Jensen og Martin Skov henvender antologien sig til ikke-specialister. Det må betyde, at der ikke kræves særlige forudsætninger for at forholde sig til den forskning og de udredninger, der bliver fremstillet af de forskellige bidragydere. Særligt for bogens første del mener jeg dog, at der kan stilles spørgsmålstejn ved dette. Fagtermer og gennemgange af hjernefunktioner og -processer er for en læser, der ikke er vant til terminologien, og som ikke har indsigt i neurobiologi, vanskeligt tilgængeligt læsestof. Man kunne have overvejet, om ikke disse indførelser i blandt andet moderne skanningsteknikker, emotionelle

processer og følelsers betydning for forbindelsen mellem kroppens fysiologi og motorisk adfærd, kunne være formidlet på en mere hensigtsmæssig måde. En vis baggrundsviden om dette område er efter min mening en fordel for at kunne sætte sig ind i artiklernes pointer og forklaringer.

Dermed ikke sagt, at denne del af bogen ikke er interessant. Ofte frembringes der tankevækkende forskningsresultater, der medfører overvejelser, som man måske ellers ikke ville have gjort sig om sit eget syn på sammenhængen mellem hjerne og følelser. Som Nikolaj Zeuthen er inde på i sin artikel i anden del af bogen, "Antonio Damasio's bevidsthedsteori", så kan det være svært at forstå, at bevidsthed, og dermed følelser og oplevelser, er noget, der har med elektriske impulser og kemiske stoffer i hjernen at gøre, noget, som jeg oplevede under læsningen. Fx fandt jeg det interessant, at en skade i hjernen (noget fysisk) kan have indflydelse på en persons følelsesliv (noget ikke-fysisk). På den måde er den første del af bogen således interessant nok i sig selv, idet den giver anledning til udfordring af og overvejelser omkring de forestillinger, man har om sine følelser og sin rationalitet. Men jeg savner en diskussion af den betydning, de gennemgåede resultater af hjerneforskningen har for humanistisk forskning, og hvad implikationerne er. Hvilken betydning har resultaterne efter forfatterens mening for de spørgsmål, man søger svar på inden for humaniora, og hvordan der søges svar på dem? Thomas Wiben Jensen og Martin Skov fremsætter i deres introduktionskapitel det synspunkt, at antologien åbner op for nye muligheder inden for humaniora; i stedet for at betragte og undersøge menneskelige aktiviteter særskilt, fx som man gør inden for socialkonstruktivismen og

diskurspsykologi, hvor man anser mening, sprog og identitet som socialt og historisk betinget, kan en inddragelse af emotionsforskningen medføre et bredere og mere fyldestgørende indblik. I antologiens enkelte kapitler kunne det derfor have været interessant med bidragydernes vurdering af og overvejelser omkring betydningen af hjerneforskningens resultater set i relation til netop humanistisk forskning.

Dette kommer dog mere til syne i antologiens andet del. Især Thomas Wiben Jensens, Dan Zahavis og Mette Kramers artikler finder jeg spændende og oplysende. I Thomas Wiben Jensens bidrag "Fra Theory of Mind til empati" beskæftiger han sig med begrebet empati, og det bliver diskuteret, hvordan hjerneforskningen kan bidrage til en mere fyldestgørende forståelse af den menneskelige adfærd, herunder evnen til empati, hvorfor empati opstår, og hvordan. Kapitlet er således en glimrende demonstration af, hvordan forskellige tilgangsvinkler (en naturvidenskabelig og en fænomenologisk) ikke behøver at være modsætningsfyldte, men at de tværtimod kan kombineres og supplere hinanden og derigennem fremmale et mere nuanceret billede af mennesket.

I Dan Zahavis bidrag "Theory of mind, autisme og affektiv intersubjektivitet" diskuteres ud fra empiriske fund, hvordan mennesker forstår og tolker hinanden, et spørgsmål, der også er særdeles interessant set i et sprogpsykologisk lys. Artiklen belyser ud fra forskellige teoretiske ståsteder, hvordan man kan forklare forståelsesprocessen af andres adfærd, og forfatteren argumenterer for, at intersubjektivitet primært har sit grundlag i intuitive, præ-refleksive, sociale forståelser i modsætning til en opfattelse om, at forståelse og empati skyldes en rationel og logisk (medfødt)

kognitiv evne. Jeg finder den et spændende indlæg i diskussionen om, hvordan forståelse opnås, fx i relation til Ragnar Rommetveit og Martin Nystrands begreb "attunement to the other". Man kan med baggrund i artiklen stille spørgsmål om, hvorfor vi tager andres perspektiv og hvordan; er det en kognitiv evne, eller sker det som følge af følelsesmæssige og kropslige funktioner og påvirkninger? Og hvilke implikationer på kommunikationsprocesser har svaret på dette spørgsmål?

I Mette Kramers artikel "Følelser og kognition i film" argumenterer hun for en integration af et naturvidenskabeligt og humanistisk fundament i undersøgelsen af filmoplevelser. At se en film og oplevelsen af denne film kan ikke udelukkende opfattes som noget kulturelt og socialt betinget, men har også en biologisk funderet forankring. Ved at forene de to tilgangsvinkler – en kulturel tilgang og en biologisk – vil man kunne forklare filmoplevelser på et mere uddybende, nuanceret og fuldendt grundlag. Mette Kramer illustrerer dette på fornem vis med udgangspunkt i kvinders forkærlighed for romantiske film. Kapitlet er dermed i lighed med Thomas Wibens artikel en demonstration af, hvordan man inden for humanistiske undersøgelser kan arbejde tværvideenskabeligt, dvs. inddrage naturvidenskabelig viden inden for et område, der ellers har været konstruktivistisk præget. Som følge heraf kan man så overveje, hvad man kunne gøre inden for studiet af sprog og kommunikation, hvordan kunne man gribe en tilsvarende undersøgelsesmodel an?

Antologiens betydning for det sprogpsykologiske virkefelt

Set fra et sprogpsykologisk standpunkt fremkommer antologien ikke med et nyt,

revolutionerende synspunkt omkring tværfaglighed. Sprogpsykologi er i forvejen et tværfagligt område, der inddrager teori og forskning med udgangspunkt i både kognitive, interaktionelle og socialkonstruktivistiske opfattelser. Sprogpsykologien har med andre ord hele tiden haft tværfagligheden som sit omdrejningspunkt, netop den tværfaglighed, som antologien lægger op til. Antologien er dermed snarere et supplement til og en støtte for det syn på sprog og kommunikation, som sprogpsykologien står for og fremfører på baggrund af forskellige tilgangsvinkler.

Antologien er dog en kilde til inspiration for nye problematikker for sprogpsykologien at tage op i forhold til det konkrete forskningsområde omkring neurobiologi og emotioner, som sprogpsykologien ikke hidtil har beskæftiget sig med. Eksempelvis i forbindelse med den allerede omtalte artikel af Thomas Wibens artikel en demonstration af, hvordan man inden for humanistiske undersøgelser kan arbejde tværvideenskabeligt, dvs. inddrage naturvidenskabelig viden inden for et område, der ellers har været konstruktivistisk præget. Som følge heraf kan man så overveje, hvad man kunne gøre inden for studiet af sprog og kommunikation, hvordan kunne man gribe en tilsvarende undersøgelsesmodel an?

Disse teorier beskæftiger sig også (blandt andet) med evnen til at tage en andens perspektiv, og artiklen medfører spørgsmål såsom: Hvilken betydning har en tilgangsvinkel, som den Thomas Wibens Jensen illustrerer, for disse teorier? Og hvilken betydning har de neurobiologiske forskningsresultater, som antologien beskriver i sammenhæng med teorierne? Det kunne være interessant at belyse nærmere og således udvide det sprogpsykologiske teoretiske fundament.

"Følelser og kognition" er udgivet på Museum Tusulanums Forlag

Referat af temaaften med Jeppe Bundsgaard om e- læring

Tirsdag d. 23 oktober 2007 holdt Jeppe Bundsgaard et spændende og velbesøgt foredrag i Fafos om e-læring med titlen "Undervisning, læring og it i videregående uddannelse".

Jeppe Bundsgaard er adjunkt ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (Århus Universitet) og har skrevet en ph.d.-afhandling om brugen af it i danskfaget – primært på folkeskoleniveau – med titlen 'Bidrag til danskfagets it-didaktik'. Derudover deltager Jeppe Bundsgaard i det aktuelle forskningsprogram "It og medier i et læringsperspektiv" på DPU.

Til at starte med gjorde Jeppe op med den forestilling, at it er løsningen på alting og sagde ligeledes, at e-læring ikke findes. Der findes til gengæld elever og studerende, som indgår i aktiviteter og derigennem lærer. It, sagde Jeppe, er langt fra løsningen på alting, men det kan mange ting og skal selvfølgelig udnyttes på bedste måde - dog er der grænser for anvendelsesmulighederne.

Jeppe nævnte derefter tre typer e-læring. Disse er: it som organiserende platform, it og fjernstudier og it som læringsredskab.

Kort fortalt drejer it som organiserende platform sig om it som medie til at give basisoplysninger, fx fildeling, kommunikation om undervisningen og studierne, organisering og overblik.

It og fjernstudier, som ifølge Jeppe er det mest interessante område, omfatter bl.a. videooptagelser af forelæsninger, at de studerende skriver weblogs (med bl.a.

referater og diskussioner) og også kommenterer hinandens weblogs og diskuterer fagligt.

Der er en del udfordringer forbundet med den virtuelle læring, fx at ikke alle studerende er lige gode til at udtrykke sig på skrift – i modsætning til den traditionelle undervisning i et lokale, hvor de studerende kan udtrykke sig mundtligt. Derudover kan e-læring også være farligt for arbejdslivets grænser, fordi arbejdsgrænserne er meget mere flydende end fx et 8-16 job, hvor de ansatte i mange tilfælde ikke har mulighed for at fortsætte deres arbejde, når arbejdsdagen er ovre.

Omvendt er der også fordele ved e-læring; nemlig at det kan gavne det sociale liv, hvis det bruges et sted, hvor fx undervisere ikke har mulighed for at ses fysisk hver dag.

Den sidste type e-læring, it som læringsredskab, omfatter bl.a. diskussioner via nettet, kommunikation med omverdenen (i form af bl.a. hjemmesider, weblogs og wiki'er), interaktive assistenter og læringsspil (edutainment).

Dernæst kom Jeppe ind på de forskellige typer træningsprogrammer, der findes inden for e-læring. Der findes simple og avancerede træningsprogrammer. De simple stiller en opgave og giver feedback i form af rigtigt/forkert på elevens svar. Disse programmer har deres udgangspunkt i behaviorismen, dvs. en stimuli-respons tankegang.

De avancerede træningsprogrammer har til formål at efterligne den gode lærers mere empatisk orienterede vejledning og altså gøre eleven opmærksom på, hvordan noget godt kan gøres endnu bedre og "analysere" elevens resultater, så at eleven er en aktiv del af læreprocessen.

Herefter nævnte og anbefalede Jeppe de udforskende læringsprogrammer. Disse programmer har baggrund i kognitiv læringsteori og giver bl.a. eleverne mulighed for at udforske og eksperimentere inden for et afgrænset fagligt emne.

Jeppe præsenterede også begrebet "interaktive assistenter". Disse assistenter bruges i et computerprogram, der tager udgangspunkt i en konkret opgave, som en elev skal løse. Den interaktive assistent leder så eleven eller den studerende gennem arbejdsgangen eller erkendelsen. De interaktive assistenter gør, at læreren kan overlade noget af sit arbejde til computeren.

Computeren stiller spørgsmål, får eleven til at tænke videre og integrerer elevens respons i den videre proces.

Herefter præsenterede Jeppe e-læringsprogrammet "Redaktionen". "Redaktionen" er en e-læringsplatform til avisproduktion. Det er et projekt, Jeppe har udviklet for Ekstra Bladet, der skal give lærere og elever rammerne til at lave en avis med alle de faser, det inkluderer lige fra research til layout. Når en klasse så har lavet en avis, trykker Ekstra Bladet 1000 eksemplarer af avisen til klassen.

"Redaktionen" giver som nævnt en ramme til et avisprojekt, men det sørger også for struktur i elevernes arbejde. Det giver derved læreren mulighed for at bruge sin energi på noget andet end at hjælpe eleverne med at strukturere deres

arbejde. De har nu overskud til at deltage i den mere kreative proces, da der er taget hånd om det praktiske. Det indeholder derfor helt klart nogle fordele for både elever og lærere.

Alt i alt var det et spændende og lærerigt foredrag, og vi er vist alle blevet klogere på, både hvad e-læring er, og hvor omfattende et område det er.

/KBA og MT

Siden sidst i Fafos

Der er sket mange ting i Fafos her på det sidste. Der har været afholdt ordinær generalforsamling, en enkelt temaaften og julefrokost. Den ordinære generalforsamling gav anledning til både en ny sammensætning af bestyrelsen og formandsskifte.

Til den ordinære generalforsamling orienterede Maja Tinson om det forgangne år. Hun kunne bl.a. fortælle, at medlemstallet stadig stiger støt og nu er oppe på 80. Fafos-brochuren er blevet opdateret, så den er blevet lidt mere fiks og helt up to date.

Maja trådte tilbage som formand for Fafos' bestyrelse, da hun snart skal aflevere speciale og dermed er færdig. Jeg blev valgt til ny formand. Maja fortsætter lidt endnu i bestyrelsen, så jeg har en chance for at lære af hendes mange erfaringer. Jeg vil gerne benytte denne lejlighed til at takke Maja for hendes engagement i Fafos som bestyrelsesformand. Hun har gjort et stort stykke arbejde i bestyrelsen de seneste par år, så hermed en stor tak til Maja. Jeg håber, at jeg kan være med til at føre det gode arbejde videre som ny formand.

Der kom også lidt nyt blod med i bestyrelsen til den ordinære generalforsamling, så den består nu af Maja Tinson, Line Brink Worsøe, Kirsten Lindemark, Anna Forman, Charlotte Borg, Louise Olsen og undertegnede.

Tirsdag den 23. oktober 2007 holdt vi temaaften med Jeppe Bundsgaard om e-læring. Jeppe Bundsgaard var en meget levende foredragsholder, der gav et indblik i det meget spændende område, som e-læring er. Fremmødet var fint, og jeg er sikker på, at vi alle sammen blev

meget klogere. Referatet af temaaftenen kan læses her i Spindet.

Som noget nyt kan vores arrangementer nu også ses på hjemmesiden – www.sprogpsykologi.ku.dk. Det vil fremgå af hjemmesiden, når der er et nyt arrangement under opsejling fx temaaftner.

Fredag den 23. november 2007 var der julefrokost. Vi var knap 30, der havde en rigtig hyggelig aften med en overflod af mad. Så tak til alle for en dejlig aften!

Alle henvendelser faglige som studierelaterede kan sendes til fagligtforum@gmail.com. Gode idéer og spørgsmål modtages også gerne.

Med ønsket om en god fremtid for Fafos.

Katrine Bergh Andersen, formand for Fafos