



Jesper Hermann om kumulativitet

Læringsstile og skolen under luppen

Hukommelse, forankring og forventning

læring



## Leder

af Sune Rask

BA i lingvistik & retorik  
& stud.mag. i sprogspsykologi

I dette nummer af *Spindet* har vi et tema om læring. Et område der virkelig fik medieomtale og politisk opmærksomhed efter programmet *Skolen - verdensklasse på 100 dage*. Programmet åbnede øjnene for nye sider af læring, og det er vigtig. Men uanset hvor vigtig formen er, så må man aldrig glemme indholdet. Det er mindst ligeså vigtigt! Vi præsenterer her forskellige bud på læringsteorier og viden-skab. Vi hører ofte, at viden er vores eneste råstof her i landet. Derfor er det også ekstremt vigtigt, at vi hele tiden er opmærksomme på, om vores læringsmiljøer har de bedst mulige betingelser overhovedet.

I forhold til læring (såvel som andre områder), har behaviorismen domineret det meste af sidste århundrede. Senere er kommet andre teorier frem - bl.a. Dunn & Dunn's teori om læringsstile, som også er den der bliver brugt i programmet *Skolen - verdensklasse på 100 dage*. Og forhåbentlig vil der komme flere teorier om læring, bl.a. i kraft af den teknologiske udvikling, som hele tiden giver nye muligheder for, hvordan vi kan lære.

Programmet fik som bekendt både masser af medieomtale og politisk opmærksomhed. Og det er vigtigt, at politikerne får øjnene op for de faglige teoretiske diskussioner om, hvordan vi lærer. For alt for ofte har den politiske diskussion fortabt sig i diskussionen om faglighed (udenadslære) kontra rundkredspædagogik. Og selv om begge udtryk kan spores tilbage til en teoretisk retning, så bliver de brugt i flæng uden forståelse for deres ophav. Det er smarte udtryk, der kan sælges på 30 sekunder

i tv. Man får lidt fornemmelsen af, at politikerne ikke rigtig forstår de præmisser, de diskuterer ud fra. Uanset hvad, så giver det i hvert fald ikke ligefrem en tro på at løsningen - den gode idé - vil komme fra politisk side. **S**

Spindet udgives af foreningen Fagligt Forum for Sprogpsykologi (FAFOS) to gange årligt. Spindet udkommer både i papirformat og kan downloades på Spindets egen hjemmeside:

[www.spindet.net](http://www.spindet.net)

Desuden kan bladet 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 Katrine Bergh Andersen.

Redaktionen forbeholder sig ret til at foretage korrekturlæsning af indlæg. Det anvendte kommatings-system vil blive respekteret. I øvrigt er forfatterne af indlæggene selv ansvarlige for indholdet. Næste udgave af Spindet udkommer i slutningen af forårssemesteret 2009.

Mail til redaktionen: [fagligtforum@gmail.com](mailto:fagligtforum@gmail.com)

### Redaktør:

Sune Rask: [sunerask@gmail.com](mailto:sunerask@gmail.com)

### Redaktionsudvalget:

Bent Holshagen Hemmingsen: [mult@rapspot.dk](mailto:mult@rapspot.dk)

Charlotte Borg: [lottiborg@hotmail.com](mailto:lottiborg@hotmail.com)

Katrine Bergh Andersen:

[katrine.bergh.andersen@gmail.com](mailto:katrine.bergh.andersen@gmail.com)

Louise Olsen: [louise70007@gmail.com](mailto:louise70007@gmail.com)

Peter Koefoed Brix: [brixfraggle@yahoo.com](mailto:brixfraggle@yahoo.com)

### Fagligt Forum for Sprogpsykologi (FAFOS):

[fagligtforum@gmail.com](mailto:fagligtforum@gmail.com)

### Formand for FAFOS:

Katrine Bergh Andersen

### Bestyrelsesmedlemmer:

Anna M. K. Forman

Charlotte Borg

Kirsten Lindemark

Louise Olsen

Sune Rask

Bent Holshagen Hemmingsen

# FAFOS

## Tema-aftener

### 2009:

#### 'Den sproglige verden'

30. marts

Oplæg /v Linda Svenstrup Munk,

cand.mag. i sprogpsykologi og  
kommunikationsrådgiver ved Rigshospitalet

Karen Risager,

dr.phil. i Kultur- og Sprogødestudier og  
professor på RUC, Institut for Kultur og Identitet

Niels Erik Wille,

cand.mag. i dansk og filosofi og lektor emeritus  
ved RUC, Institut for Kommunikation, Virksomhed og  
Informationsteknologier

Forfatterne af bogen, 'Den sproglige verden', fortæller om deres bud på en moderne holdning til sprogforståelse og -undervisning på gymnasiet, og fremlægger hver deres felt, sprogsociologi, sprogpsykologi og sprogfilosofi.

#### 'Er *social responsivitet* anvendeligt i dag?'

23. april

Oplæg /v Jesper Hermann,

cand.mag. i dansk og sprogpsykologi, guldmedalje i  
psykologi og lektor på Sprogpsykologi ved KU.

Søren Peter Ølesen,

Sociolog og lektor ved Institut for Sociologi,  
Socialt Arbejde og Organisation

Lotte Kragh,

cand.psych., ph.d.-stipendiat og ekstern lektor  
ved KU, Center for Sundhed og Samfund, Institut for  
Psykologi

Socialpsykologen Johan Asplund arbejdede med begrebet *social responsivitet* som en præ-kognitiv adfærdsmæssig refleks i menneskets forhold til omverdenen. Vi har inviteret oplægsholdere fra tre relevante discipliner til en saglig debat om teoriens anvendelighed og praktisk anvendelse.





**“Overordnet teoretisk perspektiv på læring  
- med en perspektivering til de  
nyere medier”**



af *Katrine Bergh Andersen*  
BA i lingvistik & stud.mag. i sprogpsy-  
kologi

Det har gennem mange år været diskuteret i læringsmiljøet hvordan man lærer og ikke mindst hvordan man lærer bedst. Det er selvfølgelig et meget bredt spørgsmål der ikke sådan lige er til at besvare. Det kommer an på hvem der skal lære og hvad personen skal lære. Der har gennem tiden været mange forskellige teorier om og tilgange til læring. Jeg vil i denne artikel give et kort overblik over nogle af de forskellige tilgange og teorier, hvorefter jeg vil drage parallel til hvordan nogle af de nyere medier kan anvendes til at inddrage nye aspekter i læring og formidling.

Fra begyndelsen af 1900-tallet har behaviorismen i forskellige former været en retning inden for forskellige studier bl.a. lingvistik og psykologi. Lidt generaliserende har behaviorismen den tilgang til læring at det er input-output baseret. Hjernen er en sort boks hvor man kan studere de input man giver i forhold til de output der kommer ud. Lidt karikeret er behaviorismens læringsmodel blevet døbt 'tankpassermodellen'. Tankpassermodellen illustrerer i sin enkelthed det princip at læreren er tankpasser og elevernes hoveder/hjerner er tanke, hvor lærerne bare kan fylde viden på - i lighed med at hælde benzin på en bil. Eleverne er her helt passive og modtager bare lærerens envejskommunikation.

Denne tilgang anser de fleste i dag som et voldsomt forældet syn på læring, da vi mennesker er selvstændige individer der selv behandler den viden vi får i forhold til det vi allerede ved. Andre retninger inden for læ-

ringsteori er fx konstruktivisme og konstruktionisme. Disse retninger findes ligesom behaviorismen i forskellige variationer fx social konstruktionisme. Grundlæggende står konstruktivismen for, at lærdom er en aktiv proces i hvilken viden genskabes i en ny sammenhæng. Viden overføres ikke uforandret fra fx lærer til elev. Eleven tilpasser den nye viden til allerede eksisterende kognitive skemaer (assimilation) eller opretter nye kognitive skemaer. Piaget og Vygotsky kan nævnes som teoretikere inden for konstruktivismen. Som teoretikere inden for konstruktionismen kan nævnes Paper og Harré. Konstruktionismen står grundlæggende for den opfattelse at virkeligheden er en social konstruktion - især sproget konstruerer virkeligheden. Læringen sket i et socialt samspil.

Tankpassermodellen illustrerer i sin enkelthed det princip at læreren er tankpasser og elevernes hoveder/hjerner er tanke, hvor lærerne bare kan fylde viden på - i lighed med at hælde benzin på en bil. Eleverne er her helt passive og modtager bare lærerens envejskommunikation.

Dette leder mig over i Dunn og Dunns teori om læringsstile, Howard Gardners teori om flere intelligenser og Csikszentmihalyis flow-begreb. Dunn og Dunns har udarbejdet en teori om læringsstile. Den går i sin enkelthed ud på at vi mennesker ikke bare har én læringsstil, men mange. De har opstillet en model med 20 elementer der spiller ind på læringsprocessen. Elementerne er delt ind i fem stimuli-kategorier; miljømæssige, emotionelle, sociologiske, fysiologiske og psykologiske stimuli<sup>1</sup>. Forskellige mennesker lærer på for-

<sup>1</sup> Læringsstilsteorien er af flere personer blevet videreudviklet til andre modeller osv.

## "Læring"

skellige måder, har forskellige læringsstile, og lærer derfor optimalt hvis "læringen" er tilpasset deres læringsstil. Det kan have stor betydning for en person om "læringen" foregår alene, i par eller i grupper, hvor fri opgaven er, temperatur og lys i lokalet osv. Hver person har nogle elementer der er vigtigere for ham/hende end andre - dette er vigtigt at tage højde for. Generelt kan det siges at man kan lære på alle måderne, nogle passer bare en bedre end andre.

Der er dog nogle spændende aspekter i forhold til læring og formidling mere generelt i de relativt nye genrer og muligheder informations teknologien har givet - også de lidt mere utraditionelle som e-læringsspil.

Howard Gardners teori om at vi alle har flere intelligenser ligger fint i forlængelse af Dunn og Duns læringsstilsteori. Howard Gardner gjorde i 1983 op med den gængse forestilling om én generel intelligens. Han udviklede i stedet en teori om 7 intelligenser<sup>2</sup>; lingvistisk, musikalsk, logisk-matematisk, spatial, kropslig-kinæstetisk, personlig og interpersonel intelligens. Hver person har en intelligens hvor de er stærkest - og de lærer bedst med den intelligens. Hvis en person fx er stærkest i sin musikalske intelligens, lærer vedkommende sine tabeller bedre, hvis de er fx er skrevet om til sange. Alle mennesker kan lære med alle intelligenser, det er bare nemmere med nogle intelligenser end andre. Intelligenserne kan til en vis grad trænes op, så det vil være en fordel at udfordre sig selv i alle intelligen-

<sup>2</sup> Senere har Howard Gardner tilføjet 1½ intelligens (naturalistisk intelligens som nr. 8 og eksistentiel intelligens som den ½, da Howard Gardner var tøvende over for denne), de 7 intelligenser anses dog for de grundlæggende.

ser for at "være god" i så mange intelligenser som muligt.

Flow er en tilstand af maksimal fordybelse i en aktivitet - man arbejder mest optimalt og effektivt i denne tilstand. Flow er en balancegang mellem sværhedsgraden af udfordringer/arbejdsopgaven og en persons kompetencer. Hvis opgaven er for let i forhold til kompetencer, bliver opgaven kedelig. Hvis opgaven er for svær i forhold til kompetencer, bliver personen angst. I forhold til læring er det optimalt hvis man kan skabe flow for personen der skal lære noget, dette gør man igen ved at tage højde for personens individuelle læringsstile og intelligenser, og så ved at tilpasse sværhedsgraden af opgaven.

De nyere medier og genrer, og her tænker jeg på it og de genrer der er opstået med det som fx spil, web 2.0, wiki'er og e-læringssystemer, giver nogle helt nye muligheder for at tilpasse læring og formidling til andre læringsstile og intelligenser end tidligere. Et af de meget afgørende punkter i forhold til andre medier som bøger, film osv. er muligheden for interaktion og dermed feedback. Disse elementer kan du ikke finde i hverken bøger eller film, de kan ikke på samme måde give feedback på ens handlinger og forståelse som fx et e-læringsspil. E-læringsspil er en af de nye genrer der giver nogle muligheder for at skabe et læringsmiljø med specielt feedback i fokus. Nogle mennesker har brug for feedback i forhold til læring og lærer bedst i interaktion med en anden/andre. Dette er elementer i læringsstilene som e-læringsspil er ideelle til at understøtte.

Udviklingen inden for læringsteori er med garanti ikke slut, der vil komme nye teorier om læring og nye måder at gribe læring an på. Der er dog nogle spændende aspekter i forhold til læring og formidling mere generelt i de relativt nye genrer og muligheder informa-

tions teknologien har givet – også de lidt mere ultraditionelle som e-læringspil. Det kan være en ideel mulighed for at skabe nogle redskaber der appellerer mere til nogle af de børn der hurtigt bliver tabt med traditionel undervisning, eller der bedre kan formidle et budskab til en bestemt målgruppe. **S**

#### Litteratur:

Artiklen er skrevet på baggrund af *Kompendium i faget Læring og IT*, IT Universitetet efteråret 2007. Specielt med fokus på:

**Fibæk Laursen, Per.** 2002. Howard Gardner - en introduktion. I Jensen & Knudsen *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*. Billesøe & Baltzer

**Knoop, Hans Henrik.** 2004. Om kunsten at finde flow i en verden, der ofte forhindrer det. I *Kognition og didaktik*, nr. 52, juli 2004

**Lauridsen, Ole.** 2006. Læringsstile og Personal Knowledge Management. I Andersen *Læringen og tænkningens stil. En antologi om stilteorier*. Billesøe & Baltzer.



## Sprogpsykologi - forår 2009

Metoder i sprogpsykologiske analyser /v Line Brink Worsøe	15 ECTS To 8-14(ulige):23.2.39
Kommunikationsteori og -analyse /v Jesper Hermann	15 ECTS Ma 12-15:Pavillion 4
Modersmål, identitet og ordmagi /v Jesper Hermann	15 ECTS On 14-17:Pavillion 4
Formidlingsteori og praksis /v Line Brink Worsøe	15 ECTS To 8-14(lige):23.2.39
Metoder i sprogpsykologiens genstandsområder /v Charlotte Bisgaard Nielsen	15 ECTS Ma 12-15:Pavillion 4

For flere informationer tjek [sis.ku.dk](http://sis.ku.dk) eller [sprogpsykologi.ku.dk](http://sprogpsykologi.ku.dk).





### "Læringsstile – mirakelkur eller modedille?"

af Peter Koefoed Brix

BA i retorik & stud.mag. i sprogpsykologi

*Bertel Haarder er ikke i tvivl; "miraklet i Gauerslund" kaldte han skolen fra TV2s program Skolen – verdensklasse på 100 dage. Programmet satte gang i debatten om læring i folkeskolen og har affødt adskillige politiske initiativer. Men inden vi smider tavlen til storskrald, er det værd at gøre sig nogle tanker.*

Med udgangspunkt i amerikanerne Rita og Kenneth Dunns teori om læringsstile, tog tv-programmet *Skolen – verdensklasse på 100 dage* fat på at hæve Gauerslund skole i nærheden af Vejles niveau til verdensklasse. Og med en placering som nr. 1197 ud af ca. 1600 danske skoler, var der plads til forbedring. Der skulle eksperimenteres, læres og underholdes. Sjældent har et tv-program haft større indvirkning på debatten om skolepolitik. Siden efteråret er forsøgsprojekter blevet sat i søen, og undervisningsminister Bertel Haarder har nedsat en task force med det formål, at overføre resultaterne fra Gauerslund til resten af landet. Men er læringsstile det vidundermiddel for folkeskolen, som politikerne og seerne fik indtryk af?

Parolen lød, at "kan det ske her, kan det ske overalt", men hvad var det lige præcis, der skete ved Vejle og hvordan kan det bruges i resten af landet?

Teorien om læringsstile bygger på observationer af, at børns indlæring er påvirket af en lang række faktorer. Ved at tilgodese den enkelte elevs forudsætninger for læring, kan man optimere indlæringen. Det kom til udtryk i *Skolen* ved, at man lod de enkelte elever lære på nye, individuelt tilpassede måder, baseret

på deres læringsstile. Læringsstile bygger på en individuel vurdering af eleverne ud fra 21 variabler, hvorved man kan bestemme den enkelte elevs ideelle læringsprofil. Det gør man ved at stille en række spørgsmål og lave en vurdering af en række forhold inden for 5 kategorier (fysiske, emotionelle, sociologiske, fysiologiske og psykologiske). Arbejder eleven bedst alene eller i grupper? Skal det foregå kl. 8 om morgenen eller måske først efter frokost? Er det bedst at eleven sidder stille, mens der læres? Osv. osv.

Interessant nok, bruger Dunn og Dunn målinger af, hvad børn kan huske som parameter for indlæring. De konstaterer, at kun 10-12 procent af børn i 6-7-årsalderen kan huske ca. 75 % af hvad, de er blevet fortalt i løbet af en skoletime. Hukommelse bliver gjort til parameter for læring i skalaen 1:1.

Undervisningen kan tilrettelægges efter elevernes læringsstile og dermed skulle udbyttet optimeres. Det betyder, at der er meget lidt fokus på det, der skal læres og megen fokus på hvordan dette indhold formidles.

For at få hold på, om arbejdet med læringsstile er effektivt, er man nødt til at kunne vurdere udbyttet. Hvordan måler man indlæring? Interessant nok, bruger Dunn og Dunn målinger af, hvad børn kan huske som parameter for indlæring. De konstaterer, at kun 10-12 procent af børn i 6-7-årsalderen kan huske ca. 75 % af hvad, de er blevet fortalt i løbet af en skoletime. Hukommelse bliver gjort til parameter for læring i skalaen 1:1. Dette er selvsagt problematisk, og en del af kritikken af programmet *Skolen* er da også gået på, at man fokuserede på de klassiske skolediscipliner som stavning og regning, hvor færdighed og udenadslære spiller forholdsvis store roller.

På samme måde kan teorien kritiseres for at overdrive omgivelsernes betydning i forhold til sociale og psykologiske faktorer. Dunn og Dunn skriver ganske vist om, hvordan sociale relationer er vigtige i forhold til læringsprocessen, men tager ikke højde for de mere subtile effekter af den ændrede undervisningsform. Hos Johan Asplund kan man læse om *Hawthorne-effekten*; i en serie eksperimenter undersøgte man, hvordan lysforholdene for en udvalgt gruppe fabriksarbejdere påvirkede deres produktivitet. Resultaterne blev, at uanset om man skruede op eller ned for lyset, så forbedredes produktiviteten.

Således er teorien udtryk for et kommunikationssyn, der ser information som noget, der kan overføres fra person til person og som i sig selv er relativt statisk.

Nu er skoleelever ikke fabriksarbejdere og læring ikke et manufaktur-produkt, men Hawthorne-effekten har alligevel relevans i forhold til læringsstile. Manipulation af omgivelserne giver en tydelig parallel. Ganske vist foretages ændringerne individuelt og på mange flere måder, men princippet er det samme. Derfor er det også nærliggende at formode, at Hawthorne-effekten vil tegne sig for en del af de forbedrede resultater. Pointen er, at det kan man ikke se ud fra læringsstil-princippet. Her tilskrives den gavnlige effekt, at man indstiller forholdene til den enkelte elev, mens man ser bort fra alle andre faktorer.

Dunn og Dunn arbejder ud fra en præmis der hedder, at læring drejer sig om bearbejdning og memorering af informationer. Teorien forsøger at optimere processen ved at fjerne noget af den "støj", der er i omgivelserne, som forhindrer den optimale lagring og bearbejdning af informationerne. Således er teorien udtryk for et kommunikationssyn, der ser

information som noget, der kan overføres fra person til person og som i sig selv er relativt statisk. Når først læreren har en læringsprofil på eleven, kan undervisningen og omgivelserne tilrettelægges og et godt læringsresultat burde være sikret.

I Gauerslund så vi en elev, der skulle løse ligninger ved at flytte bolde mellem spande, børn der stavede ved at hoppe mellem bogstaver og mange andre interessante måder at forny og forandre undervisningen i forhold til klassisk klasseundervisning. Og resultatet var imponerende. Men det er værd at spørge, hvad det var eleverne egentlig lærte, og i hvor høj grad vi kan bruge eksemplet i Gauerslund til ret meget.

Der er forskel på, om man skal lære hvordan ordet mayonnaise staves, eller om man skal forholde sig til en problemstilling i den virkelige verden. Når man læser hos Dunn og Dunn, at man kan måle effektiviteten af "læring" på, om eleverne kan huske 45 minutters undervisning - og hvem kan i øvrigt det? - , så er det samtidig et meget gammeldags syn på læring, der er lagt for dagen. Det drejer sig ikke længere om at kunne huske kongerækken, men snarere om at kunne forholde historien til nutiden. Udenadslære er yt og en meget lille del af elevens skolefærdigheder. Det er derfor vigtigt, at man kigger anderledes nuanceret på læringsprocessen og dens metoder og netop ikke stirrer sig blind på læringsstilenes lyksaligheder.

For hvad er det så, vi kan med læringsstile? Ved at stille skarpt på omgivelsernes muligheder og begrænsninger, får man øjnene op for noget betydningsfuldt. Der er klare fordele ved at vide, at lille Niller har nemmere ved at løse sine regnestykker, hvis han må ligge på gulvet og gøre det og at Beate skal have blødt lys for at skrive stil. Det påpeger, at omgivelserne er vigtige. Men de er ikke det eneste, der

## "Læring"

har betydning. Læringsstile sætter fokus på omgivelserne og det er vigtigt, men det må ikke betyde, at lærerne glemmer indholdet. Det er besnærende nemt at ændre på lyset i lokalet, men næppe en mirakelkur.

Når *Skolen - verdensklasse på 100 dage* bliver udråbt som sådan, så skyldes det dels de gode resultater, men også at konceptet blev solgt (og solgt vel) på en persuasiv måde. Fra politisk hold har man fokuseret på de lave omkostninger, der var forbundet med forsøget; i medierne har man udlagt Gauerslund som et videnskabeligt forsøg.

Men *Skolen* er ikke et videnskabeligt forsøg. Gauerslund er et eksperiment, et udviklingsarbejde, udført under helt unikke betingelser og med ikke-generaliserbare resultater. At det skulle kunne "ske overalt" er derfor også en sandhed med kraftige modifikationer, for hvad betyder det at have et kamerahold i ryggen, når man spørger en virksomhed, om man må sende tre 7.-klasses elever på besøg? Nok en hel del.



Snarere end et videnskabeligt, pædagogisk og didaktisk eksperiment, er der tale om reality-tv. Programmet kombinerer på kløgtig vis velkendte problemstillinger (niveauet i folkeskolen, indlæringsvanskeligheder) med drama og infotainment i "videnskabelige gevandter",

og resultatet bliver, at hverken seere eller politikere efterfølgende kan skelne information fra underholdning, skidt fra kanel.


Udenadslære er yt og en meget lille del af elevens skolefærdigheder. Det er derfor vigtigt, at man kigger anderledes nuanceret på læringsprocessen og dens metoder og netop ikke stirrer sig blind på læringsstilenes lyksaligheder.

For at kunne bruge resultaterne fra Gauerslund til noget, er det derfor vigtigt at være meget kritisk og påpasselig. Men netop kritik i forhold til metode og generaliserbarhed har det været meget småt med. I stedet hører vi om mirakler, horder af lærere der skal på kursus og lokaleindretning, som pludselig er blevet alfa og omega i skolerne.

Læringsstile er ikke de vises sten. Det er en inspirerende teori, som har fat i noget i nogen sammenhænge. Øget fokus på omgivelser og de enkelte elevers indretning giver nogle fordele i forhold til nogle indlæringsopgaver; det giver således en øget bevidsthed om nogle vigtige forhold, som det er relevant for læreren at kunne se og arbejde med. Men det betyder ikke, at læreren ikke stadig skal spille på resten af det didaktiske klaver. Det betyder heller ikke, at man kan gøre undervisning i hvad som helst bedre, hvis bare forholdene er indrettet til ungerne. Og det betyder slet ikke, at politikerne skal smide alt hvad de har i hænderne og indføre Gauerslund-tilstande over hele landet - dét projekt er dødsdømt uden kameraer og underlægningsmusik.

Så for nu at opsummere og vurdere debatten om læringsstile, så er det vigtigt at vi ikke, i næsten bogstavelig forstand, smider barnet ud med badevandet - at læringsstile ikke bliver som Flemming Leths koldpressede linolie; de

kan bruges til det hele. Læringsstil skal bruges som et supplement til undervisningen der, hvor det er hensigtsmæssigt. Det vil sige, at metoden skal bruges til fag og discipliner, hvor det giver mening at koncentrere sig om indlæring som færdighed og udenadslære - de små klassers tabel-lære eksempelvis. Derimod skal der helt andre didaktiske redskaber i spil, når vi snakker opgaver, der involverer stillingen som projektopgaver og deslige.

På samme måde er det vigtigt, at man ikke fra politisk og administrativ side ser læringsstile som en schweizerkniv, der kan løse alle problemer, og derfor gør det obligatorisk for lærerne at arbejde med. Vi har ikke brug for en læringsstils-rubrik i lærernes elevplaner - for så lader vi teorien forme undervisningen, og det er da vist lærernes opgave...? 

#### Kilder:

**Asplund:** "Det Sociale livets elementære former", Bokforlaget Korpen, 1987.

**Dunn, Dunn & Perrin:** "Teaching Young Children Through Their Individual Learning Styles", Allyn and Bacon, 1994.

**Thuen & Vaage:** "Opdragelse til det moderne", Forlaget Klim, 2000.

**Sternberg:** "Måder at tænke på - Tænkningens stil", Forlaget Klim, 2001.

**Andersen (red.):** "Læringens og tænkningens stil - en antologi om stilteorier", Billesø & Baltzer, 2006.

#### Web:

<http://www.information.dk/172626> (tilgået d. 23/2-09)

<http://www.dr.dk/DR2/Debatten/programmer/2008/10/29143600.htm> (tilgået d. 23/2-09)

<http://www.laeringsstil.dk/omlaeringsstile.asp> (tilgået d. 23/2-09)

<http://www.folkeskolen.dk/ObjectShow.aspx?ObjectId=39557> (tilgået d. 23/2-09)



#### "Hukommelsessystemer"

af *Endel Tulving*  
Professor Emeritus ved University of Toronto og Ph.D. i psykologi

oversat af *Bent Holshagen Hemmingsen*

Idéen om hukommelsessystemer er en løsning på behovet for at forklare de forskellige 'typer' af hukommelse. De forskellige systemer deler specifikke grundlæggende egenskaber, så som midler eller evner til at huse konsekvenserne af en aktuel adfærd eller kognitiv handling. Og de adskiller sig fra de andre i eksempelvis

deres funktionelle formål, deres handlingsmæssige eller kognitive manifestationer, deres operationelle principper og de af hjernens mekanismer, som er involverede i virket.

Den mest fundamentale opdeling af hukommelsen har med adfærd og tanke at gøre. Mange former for læring og hukommelse er udtrykt i adfærd (at foretage sig noget, at udføre en opgave), hvor andre er udtrykt i tanker (at overveje noget, at være bevidst om visse mentale indhold). De adfærdsmæssige typer bliver samlet refereret til som 'procedure' hukommelse; dem som udtrykkes i tanker bliver

## "Læring"

refereret til som 'kognitiv' hukommelse. Til trods for, at denne adskillelse ikke er helt enkel, så kan den benyttes som tommelfingerregel, der hvor man skal bestemme hvordan man klassificerer en bestemt hukommelsesmæssige handling - er det muligt at huse denne hukommelseshandlings *produkt* i sindet? Et bekræftende svar antyder, at hukommelsen er kognitiv, hvorimod et benægtende svar betyder, at den er procedural.

Opdelingen af procedural og kognitiv gælder vidt og bredt indenfor læring og hukommelse af mange arter. Andre etiketter har før været benyttet til at betegne dem. Procedure hukommelse er blevet kaldet vanehukommelse, non-deklarativ hukommelse og endda implicit hukommelse, men for mange af hukommelseslærens disciple henviser 'implicit hukommelse' til noget ganske andet end den brede kategori, som dækker over al læring og hukommelse, der ikke er kognitiv. Kognitiv hukommelse er blevet kaldt deklarativ hukommelse, propositionel hukommelse og endda eksplicit hukommelse, dog igen henviser denne betegnelse heller ikke til alle former for læring og hukommelse, der er kognitive. Den omfattende, og nogle gange udisciplinerede brug af forskellige termer til at henviser til de samme underliggende idéer udgør et problem indenfor forskningsfeltet.

Kognitiv hukommelse, som udgør hovedparten af hukommelsesforskningen med menneskelige individer, kan yderligere inddeles i fire kategorier, eller 'systemer'. Disse er (1) arbejdshukommelsen, hvis funktion er at holde information 'online' i korte tidsintervaller imens kognitive processer behandler dem; (2) den perceptuelle repræsentations hukommelse, hvis funktion er at formidle hukommelsesbaseret igangsættelse af genkendelsesprocesser af sansobjekter; (3) semantisk hukommelse, hvis funktion er at formidle tilegnelse og benyttelse af individets almene viden om verden;

og (4) episodisk hukommelse, hvis funktion er at formidle bevidst adgang til den personligt erfarede fortid.

Til trods for, at denne adskillelse ikke er helt enkel, så kan den benyttes som tommelfingerregel, der hvor man skal bestemme hvordan man klassificerer en bestemt hukommelsesmæssige handling - er det muligt at huse denne hukommelseshandlings *produkt* i sindet?

Adskilleligheden af disse fire systemer fra hinanden er generelt hvis ikke universelt accepteret. Opdelingen af dem støttes af klar dissociation mellem opgave udførelse, der i et stort omfang er baseret på forskellige underliggende systemer i normale individer og hjerneskadede individer, såvel som functional neuroimaging og psykofarmakologiske studier. Relevante belæg bliver omtalt i adskillige kapitler i mange underafsnit af dette kapitel. Megen af den forskningsindsats er på nuværende tidspunkt koncentreret om finopdeling og udbygning af det taksonomiske overblik, og mod identifikation og karakterisering af de mange underopdelinger af de overordnede kategorier. **S**

*Oversat fra underafsnittet "Memory systems" fra "Introduction to Memory" kapitlet i Gazzaniga, M. S. (2000). The New Cognitive Neurosciences, 2<sup>nd</sup> Edition (pp. 727-732; denne oversættelse mere specifikt, s. 728). Cambridge, MA: MIT Press. Bragt i dette nummer af Spindet med fuld tilladelse af MIT Press, 2009. Stor tak for al hjælp til Pamela Quick.*



"... for det var ikke det vi lærte noget om.



### Det var formerne"

(BEAT online cutup machine)

af Charlotte Bisgaard Nielsen

Ekstern lektor ved sprogpsykologi  
cand.mag. sprogpsykologi & kunsthistorie

(og William Burroughs)

Som underviser i spansk i gymnasiet er mit fokus sat på så vidt muligt, at give eleverne konkrete eksempler på sprogbrug. Når jeg underviser i spanske dativstyrende verber, spiller jeg det kendte nummer "Me gustas tú" med den spanske gruppe Manu Chao, der er blevet spillet på MTV, for jeg ved, eleverne intuitivt kender dativformen af "gustar" derfra, før de "kunne spansk". Det samme med genitiv, der på spansk fungerer ligesom på engelsk. Jeg spørger eleverne hvad Ringenes Herre hedder, de svarer Lord of the Rings, jeg svarer, der har I et eksempel på spansk genitiv. Det er sværere med konjunktiv, som spanierne er storforbrugere af og aspekt i datiderne, kun få elever kender fra passé compose og l'imparfait fra fransk i folkeskolen. ELEVERNES forforståelse, som kan bruges som dialogisk redskab i sprogtilegnelsen, er en kommunikativ udfordring, ikke en sproglig - for sprog uden brugseksempler er lige så abstrakt som tanken om, at rumvæsener skulle forstå, hvad vi mener med NASA's udsendelse af sprogpakker og Mozart uden anvisning på, hvad de små grønne skal med det, når de åbner det. Sprogtilegnelsen vil jeg påstå opstår, når eleverne genkalder det, de i forvejen ved og forstår på grundlag af undervisningen - og det er de færreste elever, der forstår og bruger grammatikken, de bruger deres hukommelse. Almen sprogforståelse, der indføres i gymnasiet og afløser latin som sprogindlæringsredskab, havde jeg håbet ville løsne op for den monologiske praksis, men der er tegn på, at den er sejlivet og overlever, hvis ikke nogen råber vagt i gevær. Det sprogsyn, vi er på sporet af

som alternativ til det fremherskende, gør op med normens overherredømme, så Søren Hindsholm, du kan ikke give alle svar ved at insistere på formfokus, det er tegn på en gammeldags holdning til sprog! Søren Hindsholm fortsætter sin kritik af bogen "På sporet af sprogpsykologi" - af en kronik om sprog her i Kristeligt Dagblad og af mig. Rektor Hindsholm har på sin hjemegn en vis indflydelse på indholdet i den nye, omdiskuterede gymnasie-reform. Jeg er en af dem, der som lærer skal realisere reformen i en dagligdag, derfor er en korrektion af Hindsholm nødvendig. Misforstå mig ret. Ukorrektheder i fremmedsprogs-elevernes sprogbrug skal naturligvis rettes, men det er ikke ligegyldigt, hvordan det foregår i sprogtilegnelsen. Sproget befinder vi os til enhver tid midt i, det er ikke noget vi i længere tid ad gangen har godt af at holde ud i strakt arm, for det gør ondt og svimler os, som Lars Henriksen skriver i tidligere omtalte artikel om sprogparanoia. Det er et forhold, der er væsentligt at holde sig for øje som fremmedsproglærere. Et nyt sprog, det være sig fransk, russisk eller spansk, skal læres induktivt, ikke deduktivt. Som sproglærer er man fødsels-hjælper, dommer, dirigent, ekspert og lægmand. Det hjælper ikke at flage med grammatik og modersmål til enhver tid, hvis det ikke er det, det skal handle om, men det nye sprog. Der sker ingen tilegnelse af kommunikativ kompetence herved. Det handler om at blive til i et nyt sprog, ikke blot om at kunne matche grammatiske kategorier. Det kommer der ikke megen samtale ud af. Eleverne skal selvfølgelig lære målsprogets normer, men spørgsmålet er hvordan. Det er efter min og mange progressive forskeres mening vigtigt ikke at rette fejl hele tiden, især når det tjener et tilegnelsesmæssigt formål. Eleverne skal lære at lære sprog. Modersmålet skal lilles i søvn, så et nyt sprog kan opstå. Der står i læreplanen for spansk, at gymnasieelevernes kommunikative og interkulturelle bevidsthed skal øges, og deres evne til at forstå en fremmed verden skal

## "Læring"

udvikles gennem fremmedsproget. Det er, hvad sproghistorie handler om i det nye gymnasium, ikke etymologi. Eleverne skal gennem sprogfærdighed udvikle deres evne til at kommunikere. Overdreven normfokus er ikke en undsigelse af en sproglig norms nødvendighed. "Overdreven" kunne i den sammenhæng undværes. Latin er overdreven normfokus. Det er ikke et sprog, der er til at kommunikere med, eller som øger elevernes kommunikative bevidsthed. Det er ikke et sprog, hvorigennem man kan forstå en fremmed, men uddød verden. For at understrege, at jeg ikke til forveksling er nihilist, kommenterer jeg Frans Gregersens forslag om, at vi skriver, som vi taler: Det holder ikke. En bornholmer og en fra Hirtshals ville da have to vidt forskellige skriftsprog, i værste fald ville dansk udmønte sig i fem millioner sprog. Når Lars Henriksens eksempel med "Han tog hans hat og gik hans vej" duer, er det fordi, vi godt ved, hvad vi siger til hinanden, selvom det er "forkert". Sprognormer ændrer sig over tid, lige

Cut-up udføres ved at tage en færdig og sammenhængende tekst, og klippe den i stykker af få eller enkelte ord på hvert stykke papir. De opklippede papirstumper omdannes så til en ny tekst. Resultatet af de forbyttede ord giver ofte overraskende innovative nye fraser. En almindelig metode er, at klippe et stykke papir i fire rektangulære dele, og sætte dem sammen på en ny måde. Så skriver man den blandede prosa ned, mens man kompenserer for uvilkaarlige ordbrud, og genopfinder teksten i processen.

(Lånt og oversat fra

[http://en.wikipedia.com/wiki/Cut-up\\_technique](http://en.wikipedia.com/wiki/Cut-up_technique))

meget, om vi kan lide det eller ej. Det er nemlig ikke sproget, der bestemmer eller kan medvirke til at opløse forvirrende ideologiske tanker og udvikle et grundlag for en sprog-

psykologisk metodologi. Vi kan altid analysere læringsdata - og være i stand til at sige noget. Vi ved ikke med sikkerhed, at det skulle forholde sig anderledes. En situation kan beskrives på uendelig mange måder og følgelig aldrig udtømmeligt - og allervigtigst i denne sammenhæng - at: Måske afskærer man sig selv fra at opnå indsigt i virkelighed ved at betragte virkelighed som noget bestemt. (Zinkernagel: 1988: 66-67). Jeg mener, det er hensigtsmæssigt at pege på suggestopædi som relevant til operationalisering af integrationismens kommunikationssynspunkt, fordi den kan afprøves med henblik på at belyse sprogbrugeren og sproget i praksis, også i en læringssituation. Til nærmere redegørelse for kommunikationssynspunktet på dybere plan henviser jeg til min specialeafhandling om integrationisme i praksis: Sprog der ikke kommunikerer, 2002. Vink og vognstænger Metode- og teorivalg i forhold til at arbejde med læringssituationer var før i tiden spørgsmål om at beslutte sig for, hvilket niveau man vil arbejde på - er det mikro eller makro? CA eller fænomenologisk tilgang? Nu om dage er det med universitetsreformen blevet lovpligtigt at undervise i videnskabsteori. Dertil er der kommet fokus på boldbaneopdeling, verdenshistorie, filosofiske knuder og ikke blot niveauopdeling og det må universitets studerende og akademiske analytikere tage stilling til på fornuftig vis. Emil Kruse giver et overblik over det problem i sin genoptrykte bog om kvantitative metoder og det er da væsentligt at undersøge eksempelvis Zinkernagel, Bohr, James og Naurs anvendelighed til formålet inden for sprogpsykologi. Det handler naturligvis om genstandsfeltet og erkendelsesinteressen, som Habermas ville sige det. Andre teorier og tilgange giver forskellige resultater og på andre analyseniveauer. Der er ikke som udgangspunkt nogen, der er bedre end andre. Udfordringen er at tale sammenhængende og korrekt om det, man beskæftiger sig med. Når man vil arbejde, må man gøre sig

klart, hvad det er der undrer en og så finde ud af, hvordan man bliver klogere på det. Inddragelse af diskurstheori kan bruges til at uddybe omstændigheder ved en situation, hvori interaktionen foregår, men diskurstheori kan aldrig være et mål i sig selv. Man kan altid uddybe en analyse komplementært ved at anvende ordniveau-analyse - hvor man undersøger, hvordan ordenes betydning skaber bestemte konnotative betydninger ved at indgå på det sted, de gør, hvordan det behandles af deltagerne, og måske derved have forhåbninger om at kunne skelne mellem deltagerens og analytikerens blik - hvis man holder af at hygge sig med kilometervis af bånd, timelange aflytninger og tegnsystemer, såfremt man klargør sig formålet med det. Det er vigtigt ikke at fortabe sig i tegnsystemer så komplicerede, at selv eksperter knap er enige om deres betydning. Et design skal under alle omstændigheder gennemtænkes nøje og afprøves ved pilotering, førend et større projekt kan komme med brugbare resultater. Det har været gavnligt for mig gennem tiden at inddrage fænomenologiske metoder til belysning af personer og sprog kendt fra den norske sprogpsykolog Ragnar Rommetsveits elever Ivana Márkova (universitetet i Stirling, Skotland) og Per Linnells (Linköping Universitet, Sverige) til perspektivering af optegnelser af læringsituationer. Deres dialogstudier, i samarbejde med bl.a. Paul Drew, anskueliggør kort fortalt, at tingene hænger sammen på måder, der er uløseligt bundet til omstændigheder i kommunikationssituationerne og personerne deri (perspektivsætning, viden og magt samt kommunikations dynamik). Det er mit ærinde at formidle, hvad sprogpsykologi er på sporet af samt præsentere et alternativ til det sprogsyn, vi går ud fra, fordi vi er blevet undervist i det. Sproget betyder noget i det omfang, man abonnerer på "et monologistisk sprogsyn". Det er det sprogsyn, rektor Søren Hindsholm fastholder i sit svar på Evanthore Vestergaards kronik den 30. maj i Kristeligt Dagblad. Ve-

stergaard skriver, at sprog handler om kommunikation, ikke regler. At lære sprog handler om at lære at kommunikere og en portion viden om målsprogets ordforråd. Ord handler om forståelse, ikke blot ordenes herkomst som i etymologien, men om hvad de kan bruges til at forstå. Monologisme i modsætning til dialogisme betegner et sprogsyn, der går ud på, at vi i enhver situation forstår det samme ved "ordene", at det er sproget, der betyder noget i sig selv, og derfor det vi skal undervises i. Ord kan man kun forstå i kontekst, og det gælder alle ord på alle sprog. Det er forkert, at monologisme er det eneste rigtige og en redning for svage sprogbrugere. Tværtimod er det, hvad der forvirrer dem. Problemet med monologisme er, at der er tendens til en overdreven normfokus, vel at mærke fokus på en abstraktion. ET EKSEMPEL på abstraktion henter jeg fra min egen gymnasietid. Grammatik for grammatikkens skyld er noget vås, for selvom jeg med sved på panden fik lært aktiv og passivformerne i latin i gymnasiet, kan jeg ikke give eksempel på en sætning, hvori formerne kan bruges, eller taler vi alvor, minimumskrav

Monologisme i modsætning til dialogisme betegner et sprogsyn, der går ud på, at vi i enhver situation forstår det samme ved "ordene", at det er sproget, der betyder noget i sig selv, og derfor det vi skal undervises i.

og nøgleord til Cuba-temaet i 3.g? Metodeproblemer og videnskabssyn: Hvem forstår hvad i undervisningen? Når man arbejder med optegnelser af kommunikationssituationer er man i strid med synspunkter om at studere kommunikationen, som den er, og ikke som den fossiliseres af forskere, hvis vi husker på Harris' pointe om: (We) cannot step into the same context twice (Harris: 1998: 98). Dvs. for



## "Læring"

at følge integrationismens allervigtigste fordring: Alle kommunikationssituationer er unikke (Harris: 1996: 157) i yderste konsekvens, er enhver kommunikationssituation ny, det, jeg har gengivet, er min oplevelse ikke elevernes. Evaluering er indført som redskab i undervisningen på alle niveauer i uddannelsessystemet til kortlægning af processer, produkter og progression. Evalueringer skal opsamle erfaringer, der kan viderebearbejdes sammen med eleverne. Læreplanen i spansk krav om evaluering som et særskilt punkt. En evalueringsundersøgelse jeg lavede for nylig i to klasser klarlægger elevernes oplevelse af undervisningen. Selvom overskriften er Evaluering i Spansk, og skemaet er udformet af to elever med samfundsfag fra selv samme 2.a spanskklasse, så det ikke er et underligt indslag læreren skal have kørt af for at opfylde læreplanen, besvarer cirka halvdelen af eleverne i klassen spørgeskemaet, som om det var hele fagrækken, der blev spurgt til, de kommenterer på, at i det og det fag går det sådan og sådan, og at de generelt er tilfredse med lærerne, og det at gå i gymnasiet, mens den anden halvdel svarer specifikt på spørgsmål vedrørende spanskundervisningen. Det kan være fordi, jeg er klassens kontaktlærer, og de betragter mig som klasselæreren, at halvdelen mener, de må besvare hele fagrækken, det kan også være de slet ikke ved, hvad de deltager i. De forståelser analytikeren får er imidlertid grundlæggende bundet til aktuelt tid og sted (contextualisation) og siger derved, ifølge Harris, mere om analytikerens hver gang nye sense-making af læsningerne og ihukommelse af situationen end om sense-making mellem deltagerne, som den var: "There are relations between at least three presumably relevant interpretations to be considered: A's interpretation, B's interpretation and the investigator's." (Harris: 1998: 23). Man kan betragte denne pointe som en opløsning af analytikerens særstatus: En analytiker befinder sig selv i en sense-making procedure ved en-

hver gennemlæsning af spørgeskemaer, og det er selve iagttagelsessituationen han/hun kan sige noget meningsfuldt ud fra. Dette skal anskues som en disharmoni. Analyseperspektiv er altid eksternt. Metodekogeboogsforfatterne Emil Kruse, der skriver om kvantitative psykologiske metoder og deres områder og ophav samt David Silverman, der beskæftiger sig med kvalitativ forskningsmetoder bekræfter begge, at analytikere må erkende og tage stilling til disse begrænsninger som del af metoden: "However, as always in science, everything will depend on what you are trying to do and where it seems that you may be able to make progress." (Silverman: 2001: 163). Ikke at det skal afholde en fra at foretage undersøgelser, tværtimod. Det er nødvendigt at arbejde systematisk med deltageres forståelser af, hvad der foregår, da undervisning grundlæggende er et samarbejde til trods for disharmonien. Det virker nødvendigt med en mundtlig opsamling ovenpå en evalueringsundersøgelse, hvis man vil imødekomme ovenstående metodeproblem, undersøgelsen er således i sig selv mere eller mindre uvæsentlig, det er de justeringer, man i samråd bliver i stand til at indse skal foretages, der er det egentlige produkt at en sådan undersøgelse. Det kan være fra lærerens side, men så sandelig også fra elevernes. Alle skal blive bedre klar over, hvad der skal til for at forbedre sig, til det enhver bliver klar over han hun vil lære mere om. Efter gennemgang af evalueringsundersøgelserne med klasserne kommer der ofte en god diskussion om undervisningen såvel som klarlæggelse af elevernes læringsbevidsthed. Lige så meget som jeg får input til videreudvikling af undervisningsformen og udvælgelse af temaer i samråd med eleverne, får eleverne lejlighed til at reflektere over, hvordan de lærer, og hvilke former de sætter pris på. Det kan imidlertid være i modstrid med, hvordan de til hverdag reagerer. I evalueringer skriver de ofte, at de ønsker flere grammatikøvelser, fordi de har en forestilling om, at man lærer

sproget mere ved at lave sådanne øvelser. Når jeg så kommer med øvelserne, laver de dem først ivrigt med denne tro, herefter mister de interessen for øvelserne og ønsker at tale om vedkommende emner. Altså foretrækker de i virkeligheden den fri form frem for den faste, som de tror de ønsker. Vi burde derfor begynde at bekymre os om spørgsmålene: Til hvilke formål og hvordan en metode kan, eller ikke kan, hjælpe os med at få noget ud af et materiale, og arbejde med dette snarere end at starte med at vurdere om metoden er anvendelig eller ej som et færdigt produkt. Jeg mener, det i udgangspunktet er ligegyldigt om der er uoverensstemmelser mellem teorier og metoder, da disse opløses ved erkendelsen af iagttagelsens vilkår. Erkendelsen af omtalte iagttagelsesvilkår, mener jeg, og man skal råbe højere end de andre i en større social sammenhæng, hvis man vil sætte en dagsorden for samtalen og bidrage med andet end faktisk hyggetale. Alt sammen kan man naturligvis ikke lære i klasselokalet, men man kan imitere og iagttage at spanierne i hvert fald gør det, så man er rustet til at tage kampen op, når man skal i dialog på udenlandsk. Sprogpsykologi og sprogsyn i undervisningssituationen Sprogpsykologi har et præcist fokus på situationet tale og kommunikationssituationers vilkår, som kan operationaliseres til at beskrive, hvad det er der kommunikativt foregår i en læringsituation ved at sætte begreb på de forestillinger, der udspiller sig i eksempelvis en klassedialog. Herved kan læreren efter fremlæggelse af en analyse forbedre sin gerning, idet en sprogpsykologisk sammenhængende beskrivelse af helheden kommunikationssituationen og kommunikationsparterne samt målsætning med kommunikationen kan bidrage til udpegnings af, hvad det er der er virksomt, og hvad der skaber problemer i kommunikation. En analyse kan give væsentlige retningslinjer til læreren om, hvad han hun gør og skal have i mente. Inden for sprogpsykologi opererer vi med begreberne monologisme og dialogisme

til beskrivelse af to modsatrettede opfattelser af sproglighed og kommunikation. Ikke envejskommunikation versus tovejskommunikation som vi talte meget om i 80'erne i dagligtale for at fremme dialogen, men begrebet monologisme med dets filosofiske og sproghistoriske rødder optegnes af Per Linell i *Approaching Dialogue*, og Michael Toolan anvender et lignende begreb i *A Few Words on Telementation* i *Introduction to Integrational Linguistic*, som han kalder "telementation" dvs. kommunikation som tanketransport. En konsekvens af kommunikationssynspunktet i monologisme er, at vi nødvendigvis går ud fra, at vi forstår det samme med ordene, dvs. at det, vi har sagt, er blevet forstået sådan, som vi har ment det. I kontrast hertil optegner Linell i samme tekst og Ivana Márkova og Klaus Foppa i *The Dynamics of Dialogue* begrebet "dialogisme" som hælder mere til sprogpsykologiens kommunikationssynspunkt, hvor kommunikation grundlæggende anskues som en forhandling af mening, det som Hanne-Pernille Stax har kaldt "sense-making"-procedurer både i sin undervisning, det er for øvrigt blevet indskrevet i studieordningen som fagets hovedfokus, hvilket cementerer begrebets betydningsfuldhed for fagets genstandsområder og dets metoder. Det væsentlige er, at sprog og kommunikation inden for dialogisme og sprogpsykologi anses som dynamiske processer, der er skabt og mestret af sprogbrugerne. 'Contextualisation' og 'principle of cotemporality': integrationisme i undervisningen Roy Harris giver to begreber som værktøj til integrationistisk sprogforskning: 'contextualisation' og 'principle of cotemporality'. Contextualisation er et bredt begreb, der betegner den sammenhæng kommunikation optræder i - eksempelvis dagligdagslivet (Harris: 1998: 100). Contextualisation er det vores kommunikation og handlinger indføjrer sig i. Mennesker taler om noget og befinder sig på steder (lokaliteter), dvs. betydninger eksisterer kun integreret i kraft af men-

## "Læring"

nesker og deres handlinger, eksempelvis mennesker, der tænker og/eller taler sammen i situationer. Herved indlejrer contextualisation sproget i en større sammenhæng (ibid.: 98). Følgelig kan sprog ikke separeres fra kommunikation, og det er ikke lige meget, hvordan man som lærer gebærder sig i de forskellige spanskklasser, selvom det nogenlunde er det samme, der er læringsmål, så er eleverne på forskellige niveauer, og de er på spanskholdene med helt forskellige erkendelsesinteresser. Her virker fokus på selve den kommunikationssituation elever og lærer befinder sig i befordrende til operationalisering af suggestopædi i forlængelse af integrationismens hovedsynspunkt: Kommunikation kommer før sprog (ibid. 5), hvordan viser Harris ved beskrivelse af indholdet af 'principle of cotemporality': "In short, we are brought to recognize what the integrationalist calls the 'principle of cotemporality'. The chronological integration of language with events in our daily lives requires us to suppose that what is said is immediately relevant to the current situation, unless there is reason to suppose otherwise." (Harris: 1998: 81). Principle of cotemporality betinger contextualisation. Harris pointerer herved, at det ikke er sådan, at lingvistiske handlinger har nogen speciel temporal status, som separerer dem fra resten af vores tilværelse. Spansktimen i 3. adxyz handler nødvendigvis om træning af korrekthed og fremadrettede emner, som vedrører eksamen i højere grad end undervisningen i 2.a, hvor eleverne er mest optaget af mundtlige øvelser, der kan forberede dem til den foreliggende studietur. IB er en eksamensorienteret uddannelse i meget højere grad end gymnasieskolen er det, her spørger eleverne allerede første gang til eksamenskrav og jævnlige diskuterer vi, hvordan øvelser kan afspejle bruges som eksamensøvelse. Ytringer kan ifølge Harris ikke frigøres fra 'contextualisation' - som integrerer handlingerne i en sammenhæng, pga. 'principle of cotemporality: " (...) in Heraclitan terms, 'one

cannot step into the same context twice.'" (ibid.: 98), herved kommer situeringen i spil, hvem skal bruge hvad til hvilket formål, er det læreren, der skal holde 1.g'erne til ilden og skabe en interesse for faget, består i en billedbeskrivelse efterfulgt af en fri samtale om almene emner. Eleverne skal lære at tale om daglige emner og udføre sproglige handlinger. 1.bcde Klassen er startet med begynderbogs-systemet En Vivo i august. Det er et begynderhold i gymnasiet. Nogen har været i Spanien med forældre, andre har ikke. Det er så småt blevet klart for eleverne at spansk har implicit subjekt og at halslyde og rullende "rr" og åbne vokaler skal trænes, hvis det skal komme til at lyde tilnærmelsesvis spansk frem for aalborgensisk. Dertil ser vi film, for at blive bekendt med spansk som visuel kultur, og fordi vi ikke har udsigt til en studierejse, klassen er en ny årgang valghold fra 4 forskellige klasser, der er 30 elever i klassen, og de skal alle finde en god grund til at ville rulle lidt på "rr". Eleverne er lige startet i gymnasiet, nogen savner deres venner fra efterskolen, nogen er kommet med i skolens kor, andre har fået deres første kæreste, nogen er måske forlovet i en fra en anden klasse, der går på holdet og griner derfor fjollet hver gang, de skal have spansk. Vi er heldigvis enige om, at spansk er skægt indtil videre, kun læreren ved hvor mange timer spansk, der ligger forude, og hvad fremtiden byder på af krav. Teorien om suggestopædi som Michael Long beskæftiger sig med den efter flere års optagethed af Stephen Krashens "affective filter" fra 80'erne betegner en didaktik inden for fremmedsprogstilegnelse, som søger at tilvejebringe en åben sanselighed og positive oplevelser af læring lige så meget som den omhandler stillingtagen til situationens krav. Teorien om suggestopædi i læringsmiljøer afdækker og omhandler at indlæring i særdeleshed viser sig at være befordret og tilvejebragt af afstemte omgivelser samt lærerens evne til at skabe, opretholde og guide en individuel og en fælles

oplevelse. Ledsaget af evaluering og refleksion over oplevelsen guidet af læreren. Lærerens professionalisme hænger uløseligt sammen med bevidsthed om dennes formål og kommunikationspraksis. Det kan være at læreren første undervisningsgang i et fremmedsprog får en til at sanse atmosfæren omkring sproget, man har sat sig for at lære ved at lave et ultraditionelt indslag. Det kunne også vise sig på sprogspsykologi ved oplevelsen af at tænke selv, for eksempel når Jesper kommer med et stykke mørk chokolade og beder en om selv at formulere, hvad man ikke har forstået og gerne vil vide mere om, frem for at man får stukket en bog i hånden som det første. Didaktik i klasseundervisning handler i høj grad om forestillinger om, hvad det er for en kommunikationssituation, man befinder sig i. Suggestopædi handler om at få noget følelses- og hukommelsesmæssigt til at klinge, herved vil man ifølge teorien om suggestopædi have "paraderne" som Krashens "affective filtre" opererer med nede og indlæringens betingelser er herved optimerede. Nogle former for læring foregår bedst i trygge omgivelser. Ifølge Krashen som Long et al. bygger på er følelsen af tryghed i klasselokalet afgørende for vores respons på det faglige stof vi udsættes for, hvorvidt det er bedst, kan naturligvis diskuteres i forhold til formålet. Hvis vi keder os pga. formen, presses unødigt lidt eller meget på det faglige, er vi som "learners" uopmærksomme og kæmper bevidst eller ubevidst imod læring, og som ovenstående eksempler vidner om kan mange forskellige faktorer spille ind, også helt andre og personlige end de ovenfor nævnte eksempler på undervisningssituationer og deres forskellige vilkår: sproglighed og identitet hænger uløseligt sammen. Inden for fremmedsprogslæring er det en særlig udfordring for naturens ur har vi imod os ifølge Krashens studier. Når vi er over 13 år gamle nedsættes vores evne til overhovedet at tilegne os fremmedsprog drastisk. 1. g'erne går bare i gang med at hørke i kor og lave kæ-

beøvelser til udformning af de på spansk meget åbne og klare vokaler og gør som læreren siger, mens 3.g'erne kender hinanden og har besluttet sig for, hvem der kan spansk, og hvem der ikke kan i klassen. Det kan i det hele taget være ganske grænseoverskridende at skulle lære et nyt sprog, at få nye lyde ud af munden, hals og harkelyde, underlige ansigtsudtryk og rullende "r" er ikke enhver teenager eller halv voksens yndlings kop the, her har IB-eleverne med de østeuropæiske og afrikanske indslag en fordel, plus eleverne er vant til at færdes dagligt i et fremmedsprog. Man ser dum ud, det lyder åndssvagt de første gange man overartikulerer med sit ellers nordiske lukkede ansigt, men det er det der skal til, hvis man vil gøre sig forhåbninger om at blive forstået af eksempelvis en spanier. Ud over det skal man vænne sig til at bryde ubehøvet ind i andre personers samtaler fordi turtagning er anderledes på spansk end på dansk. Spansk samtale har helt andre kommunikative grundpræmisser end dansk samtale. Man skal stjæle ordet, hvis man vil sige noget, hvor det er befordrende, at eleverne ikke går i klasse sammen. De fungerer i øjeblikke "som spanskklasse", mens de andre gange er meget mere optagede af andre projekter og krav. Vi ender med at gennemgå resuméet og diskutere, hvordan man slår op i verbenøglen og grammatikbogen, da eksamen og krav om korrekthed rykker tættere på hver dag og har deres hovedinteresse, otte har pjækket fra timen, selvom vi er enige om tre ting: at der er eksamen til sommer, at vi godt kan lide hinandens selskab og at vi nok er bagud med film, så dem ser vi trods alt mange af, og vi er lige gået i gang med den cubanske film Fresa y Chocolate fra 1993 og læser sideløbende manuskriptuddrag, da film er klassens store interesse og vi ikke kan rejse til udlandet, da klassen er blandet. Lige så fraværende og uopmærksomme eleverne kan virke i timerne, lige så gerne møder de op i Biffen efter skoletid, og de betaler selv billetten for at se en ny saftig

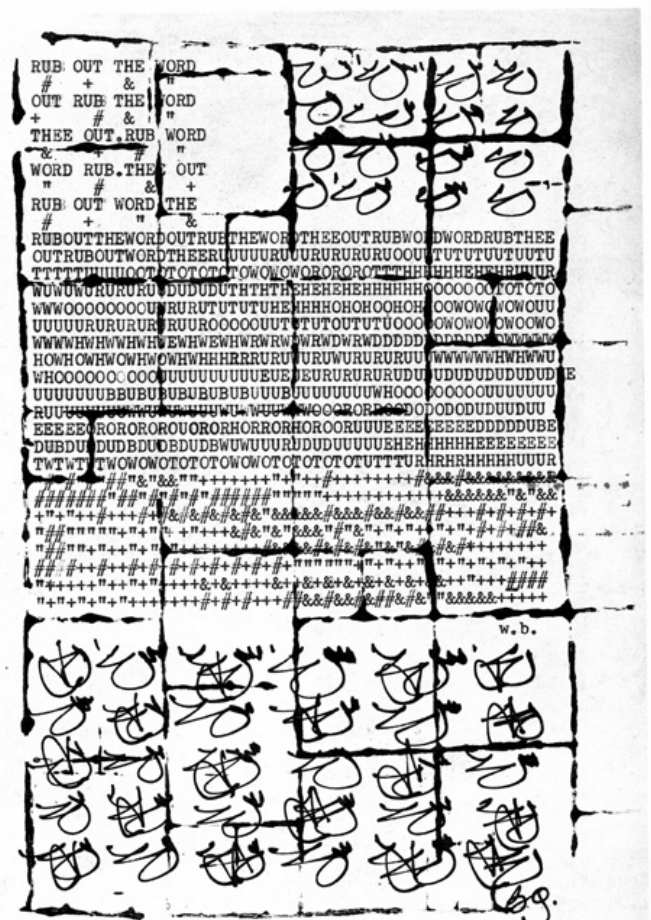
## "Læring"

spansk gyser, bare fordi den er spansk. Der er i læreplanen for STX (gymnasieskolen) krav om kommunikations evner frem for korrekthed, der skal læses 6-8 temaer på de tre år og eleverne skal opnå en vis kulturel og sproglig indsigt, som skal demonstreres i en skriftlig og en mundtlig 24-timers-eksamen med fremlæggelse af et parallelt tekststykke vedrørende et af de læste temaer, referat af en ektemporaltekst samt en billedsamtale. Jeg har fire forskellige spansklasser på fire forskellige niveauer efter to undervisnings- og eksamenssystemer, som jeg underviser i. Når jeg beskriver læringssituationer her er det med henvisning til mine erfaringer som spansklærer i spansk som fremmedsprog. At have mange forskellige klasser med forskellige forudsætninger og mål og personer at tage hensyn til, bliver man nødt til at indse noget banalt men væsentligt om hver enkelt kommunikationssituations krav, for at få den enkelte fagtime til at fungere. 2.a kl. 12.15 efter spisepausen går jeg ind i 2.a en homogen studieretningsklasse med 26 17-årige spanskelever, der har valgt spansk, fordi de vil noget med faget. Her oplever jeg lidt af hvert: forvirring, modstand og stor interesse. Her går det bedst, når man slipper sin forudindtagede holdning og undersøger, hvad vi har gang i. Stille og roligt fortæller jeg, at vi

Lavt selvværd, som voksne lærnere typisk vil have, på grund af større livserfaring og derved højere grad af selvbevidsthed, også i en fremmedsproglæringssituation, vil gøre at en learners filter er slået til i høj grad.

skal læse og oversætte tekststykket om César og Teres samliv og en samlivstest sammen og slutte af med at besvare og diskutere en test eleverne selv udfylder efter tekstens model. Vi er enige om, at vi skal lære spansk, og det er meget forskelligt fra gang til gang, hvordan

det udmønter sig, hvilket vi kan tillade os, fordi vi ses flere gange om ugen og skemaet i 3.g byder på endnu flere ugentlige spansktimer. Det er ikke lige meget, hvilken dag det er, om klassen har haft idræt eller ej lige før, om det er en dag de glæder sig ekstra til, vi skal til Madrid i marts eller er optaget af kærlighedstesten, vi lavede gangen før, 2.-års-opgaven i spansk og engelsk eller om de har bildt hinanden ind, at de har fået stress og absolut vil bøje verber på tavlen for at føle, at de kan noget eller tale om vejret og dags dato. Flere af klassens elever planlægger en sommerferierejse til Guatemala. Formålet med gymnasireformen er at studieforbere eleverne til videregående uddannelse. I bekendtgørelsen er der derfor fokus på områder som faglig indsigt og studiekompetence overordnet, hvilket skal udmønte sig i at eleven opnår fortrolighed med forskellige arbejdsformer og fremmer sin evne



til at fungere i et studiemiljø, hvor kravene fordrer selvstændighed, samarbejdsevne og sans for at opsøge viden. Der undervises nu for at styrke ovennævnte kompetencer i almen studieforberedelse, som er forløb over tre år, hvor fag deltager på kryds og tværs af fakulteterne, jeg har eksempelvis som spansk lærer arbejdet sammen med historie, dansk og samfundsfag og engelsk og været med en klasse i Barcelona og en i Madrid, sidstnævnte i en klasse hvoraf blot 10 af mine spanske elever gik, her handlede spansk selvsagt ikke så meget om det spanske sprog, men om spansk som kultur- og historiefag. To i klassen er fra det andet system, det er en IB-klassen fra International Baccalarate, IBO, og undervisningen foregår på engelsk. På holdet er der elever fra Danmark, USA, Rusland, Ukraine, Somalia, Uganda, Polen og Bulgarien samt Burundi. Eleverne er skolevante i forskellig grad, vi bruger en grammatikbog som grundbog efter elevernes eget ønske. Over BBC Languages bruger vi den gratis interaktive On-line serie Mi Vida Loca med filmklip, der viser hverdagsituationer i en spændende historiefortælling med dertilhørende træning af ordforråd og grammatik. Eksamen efter 3.g er en standardiseret eksamen i dels skriftlig forståelse med grammatikindsættelsesøvelser, multiple choice og genkendelsesøvelser, dels fri skriftlig formulering som i breve, emails, jobansøgninger samt en mundtlig eksamen der Om suggestopædiens rolle i fremmedsprogundervisning Steve Krashens læringsteori har siden 80'erne været stor inspirationskilde for teoretikere inden for fremmedsprogsforskning samt for undervisere i fremmedsprogspædagogik og dermed for lærerne, der underviser i fremmedsprog. Kort beskrevet kan hans teori opdeles i fem grundlæggende hypoteser: 1) tilegnelse-lærings hypotesen, 2) monitor-hypotesen, 3) den naturlige orden-hypotesen, 4) input-hypotesen og 5) det affektive filter-hypotesen. Monitor-hypotesen er anker idet den beskriver læring som en funktion, en mo-

nitor eller editor af det allerede eksisterende videnslager en person har, dvs., "learneren" selv producerer sin viden - og læring. Det foregår i en kommunikativ proces som beskrives noget mekanistisk af Krashen og hans tilhængere. Monitor-hypotesen skal anvendes til at diagnosticere learneres læringsstil. Et "acquired" videnssystem behandler input,

Folk med overfokusering på fejl bliver ofte forhindret i at lære at tale et fremmedsprog flydende, fordi de hele tiden stopper op og retter sig selv og holder sig tilbage fra at sige noget. Behandlingen af input er simpelthen for langvarig.

omdanner og producerer output. En learner kan ifølge Krashen identificeres og diagnosticeres eks. som "monitor" over-user, hvis han/hun er meget fokuseret på ikke at begå fejl. Folk med overfokusering på fejl bliver ofte forhindret i at lære at tale et fremmedsprog flydende, fordi de hele tiden stopper op og retter sig selv og holder sig tilbage fra at sige noget. Behandlingen af input er simpelthen for langvarig. Optimale monitor-brugere lader ikke brugen af redigerings-funktionen komme til udtryk i kommunikationssituationen, men bruger monitoren intuitivt, problemet er, at det er svært at teste empirisk, i hvilket omfang Krashens hypotese holder vand, da den er noget upræcist beskrevet. Krashens input-hypotese er interessant for sproglæreren, da den har fokus på forståeligt input. Ifølge Krashen giver det ingen mening at eksempelvis tage "sprogbad" og kaste sig ud i en masse uforståelig fremmedsprog, der er en naturlig orden for learnerens parathed til udfordringer, der til dels må følges. Input-hypotesen kender enhver sproglærer til i praksis, det viser sig ofte umuligt at lave store spring i undervisningen, selvom man kan blive overrasket. Det

## "Læring"

affektive filter-hypotesen er det jeg finder mest sprogspsykologisk anvendeligt og vil fokusere på her. Grunden til at jeg nævner det sidst bort set fra kronologien er, at ovenstående er nødvendig forforståelse til indføring i det affektive-filter. Det er nemlig en slags overbygning til resten. I sine grundtræk går filter teorien ud på, at input bliver omdannet alt efter under hvilke omstændigheder situationen frembyder. Filtret er noget vi slår til og fra mere eller mindre ufrivilligt, ifølge Krashen. Lavt selvværd, som voksne learners typisk vil have, på grund af større livserfaring og derved højere grad af selvbevidsthed, også i en fremmedsproglæringssituation, vil gøre at en learners filter er slået til i høj grad. Det medfører mindre modtagelighed for læring – og følgelig omdannelse af videnslagret. Derfor bliver det ifølge Krashen sværere at lære sprog, jo ældre man bliver. Man skulle tro, der skulle tricks til for at aflære denne selvbevidsthed, og at det i det hele taget kræves af fremmedsproglæreren, at han/hun kan holde fast, overskride grænser og føre tilbage på sikker grund uden at learnerne opdager det mærkbart, især hvis vi taler voksne learners. Jeg er privilegeret, da jeg arbejder i gymnasieskolen, hvor eleverne er lige i sidste legefase og stadig er med på løjer inden hormonerne for alvor kommer ud af balance og paraderne kommer op. Jeg vil i det efterfølgende beskrive en tilfældig time med hver af mine klasser og karakterisere klassens læringsbehov ud fra deres aktuelle situation med det formål at indkredse, hvilken rolle suggestopædi har i fremmedsprogsundervisningen. Efterfølgende vil jeg perspektivere Krashens monitor-hypotese og affektive-filter hypotese til sprogspsykologiens kommunikationssynspunkt som det udtrykkes af Roy Harris og opsamle suggestopædis rolle for fremmedsproglæreren ved hjælp af evalueringsværktøjer i undervisningen og de udfordringer evaluering kan anses for at indeholde i et sprogspsykologisk perspektiv på kommunikation. 3. adxyz Jeg går ind i klasselokalet til 3.

adxyz et spansk A-niveau valghold i god tro om, at i dag skal vi gennemgå Che Guevaras Pasajes de la guerra, understrege vigtige verber og navneord til udformning af en liste med palabras clave som skal munde ud i en ejercicio oral, un resumen del texto – der omhandler ankomsten og erobringen af Cuba, og så skal vi også lige have samlet op på imperfecto subjuntivo, fordi der er sådan et godt eksempel i "se arrajara", der optræder i teksten. Klassen er sammensat af 23 elever på 18-20 år fra fem forskellige klasser med fem forskellige studieretninger, og det er nødvendigt at lytte til, hvad klassen er gearret til på en given dag. Eleverne har valgt spansk for at undgå tysk i gymnasiet, og det er henad vejen gået op for dem, at de med gymnasiereformen er nødt til at gå til den afsluttende skriftlige eksamen i spansk A-niveau, som kræver man kan skrive sammenhængende på et nogenlunde og ikke alt for fejlfyldt spansk. Eleverne ser kun hinanden i mine timer, og en del hormoner er i spil, når gymnastikdrengene ser festpigerne 2-3 gange om ugen til spansk. Nogle gange opstår der en særlig synergi.

Vi véd ikke altid, hvad vi tænker, hensigten med at bruge cut-up-maskinen til denne artikel er at sammenryste synspunkter vedrørende sprogspsykologi og mine erfaringer som fremmedsproglærer, debattør og redaktør. Mening er ikke til salg gratis. Døm selv, om det giver mening, og hvad du tænker på at gøre ved det! Henvisninger kan opnås ved henvendelse. Eller på biblioteket. S

**"Forankringer og forventninger:****hukommelse overfor læring og forståelse"**

af Bent Holshagen Hemmingsen

BA i japansk &amp; stud.mag. i sprogpsykologi

Denne artikel er skrevet på baggrund af mit arbejde med og tanker gjort om et fænomen som jeg har valgt at betegne 'forankring'. I forbindelse med sprogundervisning har jeg igennem personlige erfaringer både som studerende, underviser, såvel som observerende fundet, at den kumulativitet og de kontekstuelle perspektiver i de sociale 'fortællinger', som er genstand for sprogvidenskabernes forskning i sprogbrug blot marginaliseres og ofres for sprogsyn, der gør sprog til et 'noget'. Sprog behandles som en egenskab frem for et system af vaner, som er udtryk for vores hukommelses relation til omverdenen. Meget lidt fortælles i klasseværelser om de forankringer som foretages, og de forventninger som medbæres og dannes i sammenspil med andre mennesker. Frem for at være genstandsfelt i psykologien, som udtryk for sindets higen mod dets omverden, eller sociologien, som udtryk for vores omgang med andre mennesker, er sprogforskning et studie i 'den idealiserede enkelte'<sup>1</sup>, som generaliseres ud i grupper af repræsentanter for den summende, altoverskyggende sprog-'ting', som fylder vores mund og ører med korrekte gloser og perfekte sætninger.

<sup>1</sup> Her mener jeg den ideale sprogbruger, som ikke er kontekstbunden, og som følger alle af lingvistikens regler (Bernstein 1979:83-85). Peter Naur nedbryder den samme idé i form af en kritisk analyse af Noam Chomskys arbejde med generativ grammatik i hans afsnit om "Sprogregelvildfarelsen" (1999:82-85).

Jeg henter i første omgang min kritik fra mine erfaringer på japansk studiet, hvor analyser af selve den japanske sprogbrug bærer en problematisk arv med sig. Jeg ser på 'ellipse' overfor mine egne 'implicering'- og 'ekspliciterings'-begreber. Jeg håber på at disse begreber kan være med til at afmontere en uhensigtsmæssig tradition, der benytter ad hoc metoder til forståelse af sprog, frem for et system, som kan håndtere analyser af dybereliggende mekanismer i japansk (såvel som andre) sprogbrug. Disse begreber er desuden direkte sammenhængende med mine 'forankrings'- og 'forventnings'-begreber, og tillader en lidt mere (sprog)psykologisk tilgang til analyser af samtaler og kommunikation, eftersom disse begreber fungerer på et niveau, hvor de tåler lidt mere end de fastformede analysemekanismer, man normalvis pryder sig med indenfor feltet. Alt dette, i afsnittet "Herunder om 'implicering' og 'eksplicitering'". Af hensyn til *Spindets* format og læsere vil jeg tage udgangspunkt i en teoretisk tilgang til området, og ikke en analytisk tilgang.

Først vil jeg se på to cases indenfor neurovidenskaben/-psykologien, og skitsere hvilke genstande indenfor denne artikels emneområde, de fremhæver. Dernæst vil jeg give mig i kast med at forklare om kumulativitet set ud fra disse centrale principper, som jeg betegner 'forankring' og 'forventning', såvel som at underbygge deres funktioner i læringssituationer og forståelsesdannelse. Og så vil jeg give min udlægning af relationen mellem menneskets hukommelse og dens forbindelse med omverdenen. Løbende vil jeg give eksempler på, hvor de psykologiske mekanismer passer ind i et læringsmiljø, og til sidst opsamle og konkretisere hvorledes jeg mener, at dette syn kan betyde en vigtig udvikling for den måde vi tilrettelægger undervisning på. Således bliver min anke i henhold til konventionel læring altså todelt. Som først nævnt, mener jeg at denne sprogpsykologiske anskuelse vil



gavne studerende af sprogs muligheder for at danne sig nogle redskaber til bedre tilegnelse af sprog. Dernæst håber jeg på at forståelse af de principper jeg fremhæver, kan give undervisere nogle redskaber til bedre at skabe mere studieegnede miljøer, som er bedre tilrettelagt i forhold til de studerendes forudsætninger for læring og forståelse.

### Case 1

Henry Gustav Molaison, bedre kendt som H.M., er en af neuropsykologiens mest berømte navne, og bidrog som patient, forsøgsperson og kilde til viden i en omfattende mængde forskning foretaget i hukommelsesrelaterede projekter, indtil han d. 2. december 2008 døde som 82-årig. H.M. fik i 1953 bortopereret beskadiget hjernevæv i hippocampusområderne<sup>2</sup> af både venstre og højre hjernehalvdele, for at fjerne årsagen til hans epilepsi. Dette var datidens standard for behandling af epilepsi, men navnlig i dette tilfælde, medførte det neurokirurgiske indgreb en mere end uheldig bivirkning. H.M. havde fra selve operationsdagen af mistet sin evne til at danne nye erindringer i sin hukommelse, og kunne kun huske dele af sit liv før operationen, hvad der nu kendes som anterograd amnesi. H.M. blev, som det ypperste eksempel på en aldeles forbavsende kløft mellem intelligens kvotient og hukommelses kvotient<sup>3</sup>, med sin ellers overgennemsnitligt målte intellektuelle kapacitet, en af de vigtigste kilder til ny viden om hukommelsens virke. Hans medvirken i forskningen, var med til at solidificere de

<sup>2</sup> 'Hippocampus', "Del af storhjernen, som hører til de fylogenetiske ældre afsnit af hjernen; tilhører det såkaldte limbiske system eller de limbiske strukturer... Funktionen synes at være tilknyttet *indlæring og hukommelse*, idet den specielt vedrører den såkaldte *deklarative hukommelse*, som drejer sig om at huske begivenheder og faktiske oplysninger." *Medicinske Fagudtryk - en klinisk ordbog med kommentarer* (2001:311, 2. udgave).

<sup>3</sup> En målestok for evnen til at huske, og i hukommelses relation tilsvarende intelligens kvotient. På engelsk forkortet M.Q. (Memory Quotient).

forskningsbevægelser, som mente, at hukommelsesfænomenet helst burde betragtes som adskillige lagrende og bearbejdende funktioner. Brenda Milner, der må siges, at have fulgt H.M. i længst tid, fandt igennem sine forsøg frem til, at H.M. kunne lære igennem motorisk funderede øvelser, bl.a. ved at se sin hånd tegne en stjerne i et spejl.<sup>4</sup> Således blev et af de mest fundamentale studier i de grundlæggende forskelle mellem det, der i dag kaldes episodisk og procedure hukommelse, for alvor påbegyndt.<sup>5</sup>

H.M. mødte bestandigt sin læge med et blik af ubekendthed, men blev med tiden bevendt med undersøgelses- og forsøgsprocedurerne. Han kunne tilegne sig nye evner og vaner, men anede ikke hvor de kom fra. Dette efterlod ham som fanget i en tidsboble, og han var på mange måder fanget i et ultra kort tidsrum, med et kommunikativt vindue, som var eks-

<sup>4</sup> H.M.'s case er sammenfattet fra passager i (Ramachandran 1998:15-17,148-249), (Parkin 1996) og Gazzaniga, Michael S., Ivry, Richard B., & Mangun, George R. (2002). "Memory and Brain". *Cognitive Neuroscience - The Biology of the Mind*. London: W. W. Norton & Company, Inc., 2002. (2<sup>nd</sup> Edition). Et lignende tilfælde kan findes i form af musikologen Clive Wearing, der led et ekstremt tilfælde af anterograd amnesi, og havde et bevidsthedsvindue på 7-18 sekunder (adskillige video-clips eksisterer på youtube.com).

<sup>5</sup> Også William James var opmærksom på dette, idet han i *Principles of Psychology vol. 1*, kap. X: "The Consciousness of Self", skriver, "If a man wakes up some fine day unable to recall any of his past experiences, so that he has to learn his biography afresh, or if he only recalls the facts of it in a cold abstract way as things that he is sure once happened; or if, without this loss of memory, his bodily and spiritual habits all change during the night, each organ giving a different tone, and the act of thought becoming aware of itself in a different way; he *feels*, and he *says*, that he is a changed person. He disowns his former me, gives himself a new name, identifies his present life with nothing from out of the older times..." (1890:336). James anerkender altså hukommelsens betydning for selvet, og ydermere differentierer han også mellem 'episodisk' hukommelse og 'procedure' hukommelse (mere herom nedenunder).

tremt snævert. H.M.'s case peger på en egen- skab ved ikke-lidende menneskers hukommel- se, som gør os i stand til at indgå i en fortæl- ling eller større sammenhæng. Og jeg vil sene- re komme ind på hvad dette aspekt af vores hukommelse betyder for den måde, vi indgår i sammenhæng med vores omgivelser på.

Det (videnskabeligt arbejde) er altså kumulativt i den for- stand, at det bygger videre på traditioner, og gør opmærksom på sin plads i udviklingen af en videnskabelig skole. Den eksisterer ikke fri af tid, arv eller tradition, og den begynder ikke forfra, medmindre det er absolut påkrævet.

## Case 2

Et andet neurologisk lidende tilfælde fra neu- ropsykologiens verden er Arthur, søn af en tidligere venezuelansk diplomat, residerende i Californien. Arthur havde som ganske ung overlevet en bilulykke, men desværre ikke uden neurologiske ar (Ramachandran 1998:158-173). Han havde lidt skade på tempo- ral hjernelappen (det fremgår ikke af kilden hvilken en). Og det havde resulteret i det, der hedder Capgras syndrom, hvor den lidende mister bekendthedsfølelsen ved gensyn af familiemedlemmer, kone, kæreste, venner, osv., endda helt derude hvor kæledyr, ting, og sågar personen selv kan fremstå som identi- tets-forrædere; altså efterligninger. De forskel- lige personer (og ting) genkendes helt klart som dem (det) de rent fysisk fremstår som uden besvær, men den 'varme' bekendtheds- fornemmelse (James 1890:239)<sup>6</sup>, som fornem- mes ved deres tilstedeværelse er helt væk. I sin bog, *Phantoms in the Brain*, danner Vilyanur S. Ramachandran den hypotese, at Arthur har

<sup>6</sup> James beskriver det vi forbinder med os selv, som indhyllet i en fornemmelse af 'varme' og 'intimitet'.

mistet sin evne til at forbinde erindringer, og så at sige 'opdatere gemte filer'; med andre ord, at tilføje til hvad allerede findes i hu- kommelsen. Arthur havde ingen problemer med at huske, og han kunne fint adskille begi- venheder i sin hukommelse, men han kunne ikke knytte idéen om noget eller nogen, han allerede havde oplevet til et nyt indtryk af disse. Eksempelvis kunne han ikke genkende sin mor fra morgen til aften; kvinden, der havde lavet hans morgenmad, var en bedre kok end kvinden, der lavede hans aftensmad. Begge kvinder var drengens mor.

Arthurs lidelse eksemplificerer ligeledes en egen- skab ved vores hukommelse, som er nød- vendig for at relatere elementer af vores om- verden til hinanden, og således forholde sig historisk til dem. Endnu et træk ved hukom- melsens kumulativitet, der tillader os en ud- vikling i de relationer vi har til verden om- kring os.

## Kumulativitet

Jesper Hermann skriver i sin artikel i dette nummer af *Spindel* om videnskabelige beskrivelser, hvori han adskiller disse fra eksemp- vis bageopskrifter ud fra idéen om at de vi- denskabelige beskrivelser bygger på og indbe- fatter andet etableret videnskabeligt arbejde (2009:33-34). Det er altså kumulativt i den forstand, at det bygger videre på traditioner, og gør opmærksom på sin plads i udviklingen af en videnskabelig skole. Den eksisterer ikke fri af tid, arv eller tradition, og den begynder ikke forfra, medmindre det er absolut påkræ- vet. Menneskets hukommelse er uvilkårligt ensartet med denne fremgangsmetode i sit virke. Ovenfor nævnte case 1 fremstiller et glimrende eksempel på hvorledes skade på det, som traditionelt set blot kendtes ved be- tegnelsen 'langtidshukommelsen', bryder med vores evne til at sætte ting i et tidsmæssigt perspektiv, eller at bygge på tidligere erfaringer – hvert øjeblik er en ny begyndelse. Case 2 viser ligeledes hvordan en anden type hu-

## "Læring"

kommelsesbrist kan bryde med evnen til at forholde sig til kendte indtryk. Begge er de eksempler på, hvordan vores kumulative eksistensopfattelse er vital for, hvorledes vores omverden indgår i vores historik. Evnen til at forankre nuet, er afgørende for evnen til at forberede sig på fremtiden. Dette betegner jeg som 'forankring', og det forankrede betegner jeg 'forankringspunkt'.

### Forankring

Basil Bernstein taler om 'elaboreret' og 'restringeret' kode i henhold til det sprog, som benyttes i konkrete situationer og hvordan sprogbruget tydeliggør, fremhæver, tilslører eller implicerer visse elementer i en diskursiv udveksling.<sup>7</sup> Eksplicitering og implicering fungerer både som indikatorer, som understreger den sociale deiksis og distancen mellem kommunikátøren, modtageren og diskurstemaet, lige såvel som at disse indikatorer er med til at give kommunikationen dimension, og hjælpe modtageren navigere igennem den efter kommunikátørens hensigt og evne. I mit bachelorprojekt om diskursive virkeligheder og forankring i japansk sprogbrug, pegede jeg på nogle sproglige vaner, som er anderledes, men slet ikke uens fra hvad vi kender ved dansk sprog (Hemmingsen 2008a:17-25). Den generelle tendens er, at social og især forankringsmæssig tæthed, eller hvad man kan kalde 'bekendtheden', normalvis leder til et sprogbrug med lav distribution af forankringspunkter, dvs. mange impliceringer, eller hvad Bernstein kalder en restringeret kode. Herover for leder distance og formelle omstændigheder til høj distribution af forankringspunkter, eller mange ekspliciteringer, eller en elaboreret kode, om man vil. 'Forankring' som begreb, er nødvendigvis en forsimpning, da de hukommelses- og erindrings-

<sup>7</sup> (Bernstein 1979:85-89). 'Elaboreret' kode henviser til sprogbrug, der forklarer, tydeliggør eller udpensler, hvorimod 'restringeret' kode er indforstået, underspillet eller henvendt til nogen bestemt.

mæssige faktorer, er nemme at pege på overordnet, men på dette tidspunkt umulige at kvantificere fyldestgørende. Det ville svare til at lægge sig ud med en neurologisk kortlægning af et menneskes erindringer.

En formel situation kan måske byde på en høj distribution af implicerede temaer i henhold til forankringer på samfundsplan, hvorimod en sådan situation vil indebære få ekspliciteringer af personlige forankringspunkter, men mange implicerede forankringer på samtaleplan (Hemmingsen 2008b). Med andre ord, i en situation hvor en borger taler med en offentligt ansat, kunne man forestille sig, at mange referencer til forståelser og lovmæssigheder, som eksisterer på samfundsplan, er underforståede i samtalen, hvor man måske ikke vil fortælle så meget om personlige anliggender. Derimod vil man lægge vægt på at give udtryk for vedtægter og forståelser, som gøres imellem de to samtaledeltagere. Omvendt vil en samtale mellem to veninder i teenagealderen kunne tænkes, at indeholde mange ekspliciteringer af personlige forankringer og impliceringer af personlige forankringspunkter. Dvs. at der bliver kommunikeret på baggrund af mange indforståetheder, og klargjort mange nye informationer på det personlige plan. Hvorimod der, grundet den indgående kendskab til den anden, ikke forventes en konstant bekræftelse af, at den anden forstår og kan følge med i hvad der bliver kommunikeret.

Forankringspunkterne repræsenterer derfor, simplificeret, en forståelse, kendskab, eller velbekendthed, som mindst en person har fået vanegjort i sin hukommelse, være det en vane eller evne, som er blevet habitueret<sup>8</sup> eller optrænet. Om det er viden, information eller indsigt, som er sat i relation til andre lignende. Eller om det er en fornemmelse eller følelser af bekendthed, som stemmer sindet ind på for-

<sup>8</sup> Vanegjort ved gentagende omstændigheder.

ventninger. Et Forankringspunkt er således ikke en indsigt, men et koordinat, som bruges til at danne yderligere forståelse, og bliver ligeledes revurderet og revideret, som en bedre og mere hensigtsmæssig vane, evne, information, forståelse, kendskab, fornemmelse, osv. (Hemmingsen 2008a&b). For den enkelte er forankringspunkterne et udtryk for den lagring af erfaringer og meningsdannelse, vores hukommelse og tankestrøm<sup>9</sup> kontinuerligt foretager. Men i henhold til hvad jeg har valgt, at kalde 'kontekstcirkler', så foregår disse navigeringer også på mellem menneskeligt og samfundsmæssigt plan (Hemmingsen 2008a:14 & 2008b:7-8). Man kan derfor metaforisk set betragte disse kontekstcirkler som udtryk for mellem menneskelig eller samfundsmæssige hukommelser, som udgør summer af fællesforståelseskoordinater, som de indbefattede personer har af vane, at navigere efter.

Man kan altså attributere aspektet af fortælle-mæssig udvikling i menneskers opfattelse af verden til forankringspunkterne. Uden evnen til at forankre, ville vi ikke være i stand til at opfatte sekvens og udvikling.

---

<sup>9</sup> I kapitel X af William James *The Principles of Psychology, Vol. One*, forklarer han, at det er svært, at differentiere mellem det man kan kalde 'mig' og 'mit' (s. 291), og senere taler han om, hvorledes fornemmelsen af 'jeg' et bæres af hvad end ellers man tænker, og at selve idéen om et 'jeg' kun fungerer selvstændigt, som et abstrakt koncept (s. 304; evt. Naur 1999:86-89). Min sammentænkning af James' beskrivelse af tankestrømmen, og min idé om forankringspunkter, har den karakter, at den henviser til forankringspunkter som de elementer tankestrømmen bl.a. udgøres af, udover sanseinput, forankringer og rationaliseringer. Men da hverken James' eller nogen anden siden ham, endnu har formået at foretage en videnskabelig kobling mellem tankestrømmen, dens objekter og de neurofysiologiske egenskaber ved hjernen, så grænser videre beskrivelser af området til filosofisk granskning, eller i værste fald akademisk gætværk.

### Herunder om 'implicering' og 'eksplicitering'

I *Den Diskursive Virkelighed og Forankring* kritiserer jeg selv et sprogsyn, som især hersker indenfor japanstudiernes rammer, hvor man taler om deciderede ellipsinger<sup>10</sup> i henhold til bestemte sætningsled, som påstås at være påkrævede for at grammatikaliteten opfyldes. Japansk- og koreansk-forskningens ypperste vestlige sværvægter, Samuel E. Martin, skriver i sit monumentale værk *A Reference Grammar of Japanese*:

"In order to explain the structure of certain sentences we rely heavily on the concept of ELLIPSIS—the suppression of words or phrases presumably intended by the speaker and understood by the listener. Typically the suppression is optional, and the omitted material can be freely supplied to render the spoken sentence more explicit; when the ellipsis is obligatory, our interpretation assumes that a change has taken place (or is taking place) in the history of the language." (1975:28)

Hvorfor dette syn er problematisk, vil jeg illustrere senere i dette afsnit. I endnu et betydningsfuldt værk indenfor japansk sprogforskning, *An Introduction to Japanese Linguistics*, afdækker Tsujimura Natsuko begrebet 'Null Anaphora', som i hendes eksempler dækker over uudtrykt NP (syntaktisk subjekt), og ganske som jeg gør rede for i mine anskuelser og analyser skriver hun:

"Unlike in English, however, the unexpressed constituents in Japanese are understood in some context..." (1996:213)

Men dernæst bekender hun kulør, og som også ses i hendes eksempler, knytter hun sig til en generativ grammatik baseret på idéen om dybdestruktur:

---

<sup>10</sup> 'Ellipse', "Udeladelse af et el. flere ord i en sætning el. af en del af et ord uden meningen ødelægges..." (*Politikens Nudansk Ordbog*, 2007, 19. udgave)

## "Læring"

"and hence the sentences in (...) are conceived of as complete, and are grammatical." (1996:213)

Idéen om grundlæggende korrekte diskurser hvilende i vores sind, mens vores mund udtrykker versioner af de dybereliggende intentionerede betydninger er ikke alene forførende, men det er også vildledende. Det er først og fremmest stærkt formodende i forhold til sætningsanalyser, og det ville ikke være svært, at konstruere eksempler, som sætter de generative lingvister på hårdt arbejde; eks.,

"og i bogen stod der, at hun spurgte: 'hvornår?'"

'Hvornår' hvad? Hvem spurgte hun? Og i hvilken bog? Der er tusinde andre spørgsmål man kunne stille, og de kan ikke forklares med dybdestruktur, eller andre grammatiske formodninger. Sagen er ganske simpelt den, at kommunikationen er bundet op på forankringer, og at disse skal forstås for at kunne gøre sætningen meningsfyldt. Dernæst er det, som jeg også viser med adskillige eksempler, skruen uden ende, at sætte sig for at afdække uudtrykte kontekstmæssige variabler i konkrete og ukonstruerede sætninger.<sup>11</sup> Ragnar Rommetveit forklarer i virkeligheden impliceringsprincippet, og IKKE ellipsis, bedst ud fra følgende ord, som følges op af en ligeså vigtig pointering af Henry Miller:

<sup>11</sup> (Hemmingsen 2008a:27) Jeg giver et eksempel på en sætning fra Yoshimoto Bananas *Kitchen* med den ultra korte sætning, "Kore chizu.", som ordret betyder "Her kort.", men som indenfor konteksten nok bedst kan oversættes til "Her er et kort" eller "Her er anvisninger til mit hjem." Dette kan ekspliciteres helt ud til (efter egen fortolkning), "kore wa anata ni bokura no ie ni dou iku koto wo oshiete-agerareru chizu da." (eller ordret på dansk, "Det her til dig vores hjem hvordan tager afsted noget giver dig instruktioner kort er.", som selvfølgelig skal forstås "Dette er et kort, der viser dig hvorledes du finder hjem til os.") Eksemplet blev her brugt for at vise hvilke forankringer, der pga. romanens, det japanske sprogs og nogle samfundsmæssige kontekstcirkler går forud for de forståelser, som impliceres i den korte sætning.

"Ellipsis, we may claim, appears to be the prototype of verbal communication under ideal conditions of complete complementarity in an intersubjectively established temporarily shared world." (1974:29)

"Speaking begins only at the point where communication is endangered." (1970:61)<sup>12</sup>

I modsætning til min position, hvad implicering og eksplicitering angår (Hemmingsen 2008a), har jeg dog her valgt, at anerkende disse tilstande, som noget forankringsmæssigt kontekstuel, dvs. som noget underforstået eller noget betonet, som har indflydelse på kommunikationens modtagelse, og ikke som noget tilstedeværende som enten tilsløres eller afsløres. Japansk sprogbrug er klassisk kendt for udladelse af personlige pronominer i mange sammenhæng, og brug af disse kan udtrykke mange forskellige betoning, så som social deiksis, accentuering af bestemte roller, osv. Dernæst er pronomen-idealet en medbåren lingvicentristisk overbevisning, som især det engelske sprog har slæbt med sig (Harris 1996:23-24). Mange et argument er gjort omkring den japanske 'jeg'-idé kontra den vestlige tilsvarende, og der er stadig en stridsmark der venter på, at kampen om selv-opfattelse i forhold til sprogbrug og 'jeg'-begrebet set i et (sprog)psykologisk lys, bliver udkæmpet. Denne strid vil jeg dog lade vente til anden tid.<sup>13</sup>

Kort vil jeg afslutte dette underafsnit med et par eksempler fra japansk sprogbrug, hvor konsekvenserne af eksplicitering illustreres.

- A. 「ある。」
- "Aru." ("At have.")
  - "Det har jeg."

<sup>12</sup> Begge citater stammer fra Daniel O'Connells *Critical Essays on Language Use and Psychology* (1988:69).

<sup>13</sup> Sugimoto, Yoshio (2003) *An Introduction to Japanese Society*, Henshall, Kenneth (1999) *The Mainstream Society: Being a Normal Japanese* og Miller, Alan S. & Kanazawa, Satoshi (2000) *Order by Accident - The Origins and Consequences of Conformity in Contemporary Japan* maler hver især nuancerede billeder af Japans samfund og japanerne, såvel som de dynamikker som indgår mellem individet og sammenhængskraften fra et delvist sociologisk og antropologisk perspektiv, hvis man skulle have interesse.

- "Jeg har en."
  - "Har du (en)?" ('aru' hævet intonation)
  - "Jeg har en kuglepen." (Til spørgsmålet, "hvem har en kuglepen?")
- B. 「ボールペンがある。」
- **"Boorupen ga aru."** ("Har kuglepen.")
  - "Jeg har en kuglepen(nen)."
  - "Har du en kuglepen(nen)?" ('aru' hævet intonation)
- C. 「僕のボールペンがある。」
- **"Boku no boorupen ga aru."** ("Min kuglepen har.")
  - "Du har min kuglepen."
  - "Har du min kuglepen." ('aru' hævet intonation)
  - "(En omtalt person) har min kuglepen."
- D. 「ボールペンあるか。」
- **"Boorupen ga aru ka."** ("Kuglepen har [spg.]")
  - "Har du en kuglepen(nen)."
- E. 「君はボールペンがある。」
- **"Kimi wa boorupen ga aru."** ("Du kuglepen har.")
  - "Du har en kuglepen(nen)."
  - "Har du en kuglepen(nen)?" ('aru' hævet intonation)
- F. 「君は僕のボールペンがある。」
- **"Kimi wa boku no boorupen ga aru."** ("Du min kuglepen har.")
  - "Har du min kuglepen." ('aru' hævet intonation)
- G. 「あなたはボールペンがありますか。」
- **"Anata wa boorupen ga arimasu ka."** ("Du kuglepen har [spg.]")
  - "Har du en kuglepen(nen)?"
- H. 「あなたは私のボールペンがありますか。」
- **"Anata wa watashi no boorupen ga arimasu ka."** ("Du min kuglepen har [spg.]")
  - "Har du min kuglepen?"
- I. 「お前はボールペンがあるか。」
- **"O-mae wa boorupen ga aru ka."** ("Du kuglepen har [spg.]")
  - "Har du en kuglepen?"
- J. 「お前は俺のボールペンがあるか。」
- **"O-mae wa ore no boorupen ga aru ka."** ("Du min kuglepen har [spg.]")
  - "Har du min kuglepen?"
- K. 「京子さんはボールペンがある。」
- **"Kyôko-san wa boorupen ga aru."** ("Kyôko kuglepen aru.")
  - "Har Kyôko en kuglepen(nen)?" ('aru' hævet intonation)
- "(Kyôko), har du en kuglepen(nen)?" ('aru' hævet intonation)
- L. 「京子さんは僕のボールペンがあるか。」
- **"Kyôko-chan wa boku no boorupen ga aru ka."** ("Kyôko min kuglepen har [spg.]")
  - "Har Kyôko min kuglepen?"
  - "(Kyôko), har du min kuglepen?"
- M. 「京子さんは俺のボールペンがあるか。」
- **"Kyôko-san wa ore no boorupen ga aru ka."** ("Kyôko min kuglepen har [spg.]")
  - "Har Kyôko min kuglepen?"
  - "(Kyôko), har du min kuglepen?"<sup>14</sup>

Eksemplerne illustrerer den mangfoldige mulighed for at udtrykke noget næsten ens på japansk, men denne liste er dog slet ikke udtømmende. Alle sætninger kan betyde det helt samme, nemlig "har du min kuglepen" alt efter situationen, hvori den udtrykkes, men pronomener-brug ('kimi', 'anata', 'o-mae', sågar navn for 'du', og 'boku', 'watashi', 'ore', og selv eget navn, kan udtrykke 'jeg' betydning) understreger social deiksis, dvs. magt og tæthed. Prædikateret 'aru' (i høflig form 'arimasu') underbygger selvsamme, og det samme gælder den interrogative partikel 'ka'. Selvom det samme udtrykkes er det langt fra det alle sætninger, der er passende i enhver situation, tværtimod. Til en pige ved navn Kyôko, kunne sætning L eksempelvis udtales af en dreng eller en kæreste, måske en lillebror, hvorefter sætning M. formodentlig ville udtales af en storebror, eller en ældre eller mere dominerende person. Var det en veninde, ville hun ikke benytte de 'jeg'-pronomener eller interrogativet fritsvævende, da de alle er for maskuline. Var Kyôko en ældre kvinde, eller i hvert fald en højerestående person, var hverken K., L. eller M. passende, og i stedet skulle en høfligere form af prædikateret benyttes.

En strategi, som benyttes i japansk sprog er derfor implicering, altså at undlade at udtrykke ('eksplicitere') bestemte sætningsled, ikke fordi der forekommer at være et reelt valg i situationen, men fordi man vanen tro, ikke

<sup>14</sup> Disse eksempler udgør en udvidelse af lignende eksempler af samme sætning benyttet i Hemmingen 2008a:19-21.

## "Læring"

behøver at udpensle visse ting. Eksplicitering betyder ofte på japansk, at man overlagt tager stilling til visse ting, eller understreger dem lidt kraftigt. Dette giver, i tilfælde af overeksplicitering, anledning til spekulation, snarere end 'aha'-oplevelser. Rommetveits observation kommer altså til rette her, og Millers pointe ligeså. De japanske sprogvaner har det bedst med kun at udtrykke det nye og det kontekstuelte utydelige, så derfor bliver kommunikationen ligeledes truet, når visse ting bliver overekspliciteret.

### Forventning

I 1974 udgav Elizabeth F. Loftus og John C. Palmer artiklen *Reconstruction of Automobile Destruction: An Example of the Interaction Between Language of Memory*, som påviste, at hukommelse er yderst påvirkelig. Dette førte til en hel række undersøgelser (primært af Loftus) af indlemning af falske minder, vidnesudsagn og psykoterapeut vildledelser. Men, hvor artiklen især blev anerkendt for at udpege og fremstille hukommelsens plasticitet og sårbarhed overfor manipulation, så pegede artiklen ligeledes på et andet psykologisk fænomen; hvorledes visse kontekstuelle faktorer stiller sindet ind på bestemte forventninger. I deres forsøg, manipulerede Loftus og Palmer deres forsøgspersoners opfattelse af videooptagelser af biluheld vha. brug af bestemte ord.

Roy Harris' udlægning af 'kotentporalitet' begrebet som et integrationistisk princip, giver os en direkte kontekstvariabel, som peger på, hvordan der eksisterer en fornemmelse af umiddelbarhed i kommunikationer, og at disse leder til hvilke forventninger vi har til meddelelsen i en kommunikations relation til verden omkring os; jeg vil sågar påstå, at forståelse i det hele taget beror på denne umiddelbarhed.<sup>15</sup> Jeg taler om kotemporalitet i henhold til 'umiddelbarhed', 'historik' og 'mætningspunkt' i min artikel om 'nusprog' (Hemming-sen 2008b:10-12), og herom giver jeg det tidsmæssige perspektiv en historisk sammenhæng,

<sup>15</sup> "The chronological integration of language with events in our daily lives requires us to suppose that what is said is immediately relevant to the current situation, unless there is reason to suppose otherwise." (Harris 1998:81)

og tager dertil ordenes forhold til tidsånden og de samtidsspecifikke variable i ordbruget i betragtning. Ordene bærer altså også en fornemmelse af samfundsspecifik tidsånd med sig, som en historisk kontekst, der giver os en fornemmelse af den tid de henviser til. Hvis man ser på case 1 eksemplet, så manglede H.M. altså evnen til at forankre, og besidder altså ikke det tidsmæssige perspektiv, som gør en modtager af kommunikation i stand til at drage elementer af tidligere kommunikationer med, såfremt de

Det pågældende ordbrug, de pågældende ytringer og ordbrugs-situationen spiller altså ind på vores forståelse, ikke alene i den forstand, at de har en fortællende funktion, men også i den forstand, at de medfører kontekstuelle vejvisninger, der stemmer vores sind ind på de gældende fortællervinkler, sindsstemninger, situeringer, og lignende.

er foretaget udenfor hans begrænsede tids-lomme. Et godt eksempel på hvordan anterograd amnesi bryder med et menneskes fornemmelse for historicitet, kan findes i en anden anterograd amnesi-lidende, Clive Wearing, som førte en slags logbog. Det gennemgående tema var variationer af ordene, "Now I am really, completely awake", "Now I am perfectly, overwhelmingly awake" og "Now I am superlatively, actually awake". Der fandtes andre typer indførsler i denne bog, men en overvejende del af disse, var altså sætninger, som var blevet streget over, som postkort fra hans forskellige 'nu'er. I hver af de seneste indførsler fortalte Clive verden, at han havde det som om, at han var vågen for første gang i meget lang tid.<sup>16</sup> For begge lidende gjaldt det, at de midt i en samtale fuldkommen tabte

<sup>16</sup> Alt materiale med Clive Wearing er henholdsvis fundet i youtube.com klip af både nye og gamle udsendelser om Clive Wearing, såvel som artiklen om Wearing på wikipedia.org. Især de nye overfor de gamle videoklip giver et ret godt indblik i Wearing's verden, og hvordan han med tiden tilvendes sin situation, og således vendes til at takle verden, så den forekommer ham mindre frustrerende.

tråden, men ofte var i stand til at forblive i selve samtalen, alene fordi samtalsituationen var dem bekendt. De to eksempler viser derfor, hvorledes forventninger på den ene side er farvede af det vi husker, men også af det vi ved eller er vandt til. Bekendtheden med lægepatient konsultationen gjorde H.M. i stand til at befinde sig i situationen, trods hans hjerne ikke var i stand til at forankre det. Dette siger altså noget om, hvilken rolle hjernens 'hvad er det'-funktion (semantisk hukommelse) og dens 'hvordan'-funktion (procedure hukommelse) betyder for vores måde at få mening ud af omverdenen på, især når 'hvad skete der og hvornår'-funktionen (episodisk hukommelse) er sat ude af spil.

Det pågældende ordbrug, de pågældende ytringer og ordbrugs-situationen spiller altså ind på vores forståelse, ikke alene i den forstand, at de har en fortællende funktion, men også i den forstand, at de medbærer kontekstuelle vejvisninger, der stemmer vores sind ind på de gældende fortællervinkler, sindstemninger, situationer, og lignende. I en læringssituation kan en underviser måske benytte en særlig distingveret tone og et sprogbrug, der indstiller de studerende på undervisnings-sammenhænge, som er udpræget hierarkisk organiseret, mens en anden måske vil benytte en mere åben tone og et mere demokratisk undervisningssprog, som underbygger de studerendes forventning til at spørgsmål og diskussion er velkomne.<sup>17</sup> Både situationen, såvel som den måde underviseren udfylder sin rolle som underviser på, 'maler' de studerendes forventninger til distributionsforholdet. Hvem har autoritet og hvem bør kommunikere til hvem?; hvem er undervisen, hvem har hvilke ansvar i situationen og hvem stiller hvilke typer af spørgsmål?

Vi har også forventninger til den måde, vi selv indgår i en sammenhæng. I undervisnings-sammenhæng er vores selvopfattelse et udtryk for, hvordan vi forventer at kunne opnå forståelser, og hvad vi selv kan bidrage med. William James skriver i

<sup>17</sup> Tonens rolle i forståelsen ekspliciteres i en vis grad i K. E. Løgstrups *Vidde og Prægnans* (1976:11-18).

let "Consciousness of the Self" om forventninger på baggrund af vores selvopfattelse.<sup>18</sup> Vores selvforståelse spiller ind, når vi skal tolke vores selv ind i en for sammenhængen hensigtsmæssigt adfærd, og ligeledes viser vores adfærd os noget om vores forventninger til, hvordan vi selv mener, at vi bør indgå i omgivelserne. William Labov viser med sine eksempler fra interviews med sorte børn fra New York, at omstændighederne indstiller børnenes forventninger til interview-situationen, og hvordan disse forventninger ændres hvis omstændighederne for interviewet ændres til mere uformelle omstændigheder.<sup>19</sup> Ligeledes viser Basil Bernstein, hvordan middelklassebørnene og arbejderklassebørnene, i en undersøgelse fra University of London Institute of Education, omstiller sig forskelligt til et eksperiment, hvor børnene skulle rekonstruere og gengive handlingsforløbet, der var udtrykt på fire sidestillede billeder<sup>20</sup>. Hvor den første gruppe af børn gengav forløbet rent formelt og gav udtryk for hvem, der gjorde hvad, undlod den anden gruppe børn helt at fortælle hvem eller hvad billederne handlede om. Bernstein bruger eksemplet til at kritisere en tidligere antagelse om, at den første gruppes sprog var den anden gruppes sprog overlegent. I stedet påpeger han, at den første gruppe var blevet skolet til at skulle genfortælle historier ved brug af en elaboreret kode, hvor den anden gruppe, der ikke havde denne skoling, så sig indforstået med det faktum, at forsøgslederen selv kunne se billederne, og at de så derfor benyttede personlige pronominer frem for beskrivende substantiver, når de henviste til personer og tingene, der indgik i

<sup>18</sup> "... it is simply my total empirical selfhood again, my historic Me, a collection of objective facts, to which the depreciated image in your mind 'belongs.' In what capacity is it that I claim and demand a respectful greeting from you instead of this expression of disdain? It is not as a bare I that I claim it; it is as being an I who has always been treated with respect, who belongs to a certain family and 'set', who has certain powers, possessions, and public functions, sensibilities, duties, and purposes, and merits and deserts." (James 1890:322)

<sup>19</sup> (Labov 1972:207-212)

<sup>20</sup> (Bernstein 1979:91-93)



billederne; de brugte en restringeret kode (talte indforstået). Skal man gå ud fra Bernsteins antagelser, så kan man igen se, hvordan forventninger til ens egen rolle i en konkret situation, spiller ind på adfærd.

Alle disse kontekstuelle faktorer, eller hvad jeg med en gavmild pen kalder for forankringspunkter, fungerer som kumulative variabler, der påvirker vores opfattelse, forståelse og adfærd fremrettet. Det er hukommelsens (eller hukommelsernes) funktion, at indstille os på fremtiden. Endel Tulving forklarer:

"Fourthly, the definition reminds us that the memory trace is not just mere residue, or after-effect of a past experience, not just an incomplete record of what was. It is also a recipe, or a prescription, for the future." (2007:67)

Altså en samling af forankringer, der fungerer som springbræt for fremtidige oplevelser, prøvelser og den blotte væren. Hukommelsen er altså grundlæggende i alle dens facetter i den måde vi reagerer på i verden, og derfor altså også i klasseværelset. Det er altså derfor kritisk, at hukommelsen, ikke som lagringsredskab, men som en forankrende mekanisme, kommer i centrum i debatten om læring, altså vores relation til os selv, vores erfaringer, holdninger, såvel som vores omgivelser. Hvis den måde vi relaterer til os selv, situationen eller omgivelserne modvirker god undervisning, så er det vigtigt, at man har forståelse og udvikler redskaber til, at gå ind og foretage analyser af hvilke relationer, som er hæmmende, og hvordan vi bedst kan imødekomme disse forhold.

Det er vigtigt at huske, at forventninger er udtryk for, at vi er blevet forventet med visse ting, og at sådanne forventninger er udtryk for et vanesystem. Ingen forventninger optræder sporadisk eller uden årsag, da man bliver forventet med det, som de forventninger venter af en selv eller omverdenen. Vaner er førkognitive egenskaber og de gennemsyrrer hver fiber af vores eksistens så grundlæggende, at ethvert af verdens udtryk gør indtryk; de sætter aftryk i os. Den vi er lige nu, er et udtryk for den samlede sum af verdens aftryk i vores person, og vi opfatter således verden derefter. Vi for-

venter derfor, at næste udtryk verden giver os, følger den karakter, vi allerede kender fra tidligere aftryk. Altså modsat H.M. fra case 1, har vi altså forudsætninger for at forstå verden sammenhængende, og møde fremtidige erfaringer forberedt.

### Forventninger i et læringsmiljø

Ifølge den estisk-canadiske neuroforsker, Endel Tulving, er der grund til at tro, at vi har et neurologisk anliggende for subjektiv tid. I 2002 udgav Tulving en artikel, hvor han fremlagde en hypotese om det, han kalder 'kronestesia'; bevidsthed om subjektiv tid. Til forskel fra en forståelse af et tidsmæssigt forløb og bevidstheden om selvet i en tidsmæssig kontekst (autonoesis), er der her tale om, hvad Tulving kalder 'mental tidsrejse', altså at kunne bevæge sig bevidst tilbage igennem erindringer, og at være i stand til at mentalt rejse frem til mulige fremtidsforestillinger (2002:311-325). Denne egenskab er ikke hvad jeg berør, når jeg anvender ordet 'forventning'. I stedet henviser jeg til det, at sindet 'stiller ind' på de tegn, som selvet i samspil med omverdenen udgør, og forbereder sig selv på fremtidige situationer.

Forankringer i et undervisningsmiljø skabes i fællesskab dialogisk mellem den studerende og underviseren. De andre studerende, undervisningsredskaber, -materiale og andre elementer kan ligeledes spille ind som koordinerende faktorer i forankringen af ny viden og forståelse, således at forståelser efterprøves og rettes ind i forhold til andre og fællesgenereede antagelser. Derfor er undervisningsomstændighederne også indvirkende på den studerendes evne til at forankre sine forståelser, og tager man f.eks. underviserens 'taleretning' og 'adressering', altså hvor denne fokuserer sin talestrøm, og i hvor bredt et omfang denne rettes ud imod forsamlingen af de studerende, eller blot overfor enkelte, kan man forholde sig til de forudsætninger de studerende har for at deltage aktivt i undervisningen. Hvis talestrømmen hovedsagelig rettes imod tydeligt aktivt deltagende studerende, i hvilket omfang lader den underviseren så sit bidrag til diskussioner vedrøre de aktivt deltagende eller alle i forsamlingen, og er de studerendes vindue for aktiv deltagelse begrænset til at have

hånden op, eller foregår der undervisningsaktiviteter, som lader de studerende afprøve deres forankrede forståelser?

Hvis de studerende indtager en 'overhørendes' position, og kun låner begrænset af hinandens koordinerende dialogiske udvekslinger, såvel som kun at have begrænset adgang til egne udvekslinger med underviseren, mister denne sin mulighed for umiddelbart i undervisningssituationen at efterprøve sine forankringer. Jeg vil påstå, at der hersker en formodning om, at undervisningens kommunikation skal transmitteres og opfanges, og at kommunikative problemer som brud og fejl på denne, har med eksterne problematikker at gøre, f.eks. forstyrrelser i klassen, den studerendes egen mangel på engagement, eller dennes mangler, og forestillingen om den perfekte kommunikative udveksling er altså ofte helt analog med Saussures noget idealiserende kommunikationsmodel. Men her udpensles grænsen i virkelighed mellem forståelse og registrering af information, og forskellen mellem den adresse-rede og den overhørendes forståelsesmæssige forudsætninger, bliver i det hele taget et spørgsmål om mulighed for at indgå i en kollektiv proces (Schober & Clark 1989). Samtidig er forklaringer og løsningsmodeller også problemspecifikke i den forstand, at implicering og eksplicitering justeres efter den pågældende studerendes behov. I henhold til de andre studerende, forekommer der her et kodeskred, som er med til at danne et decideret indforståethedshierarki, hvor nogle studerendes adgang til undervisningen er betydeligt mere obstrueret, end de som har hvad man kan betragte som en 'åben kanal' til underviseren (Bernstein 1979:88-89).

Billy Adamsen har foretaget studier i, hvordan vores forståelse af beskeder og magtstrukturer lige således påvirkes af de fysiske omstændigheder, hvilket i hans studier især har med politik og autoritetsbilleder at gøre (2004:193-196). I undervisningssammenhæng kan det ligeledes være med til at skabe en klar eller mindre klar distinktion mellem underviseren og de studerende. Indretningen af siddepladser er med til at danne forventninger til, hvor opmærksomheden skal rettes hen, hvilken

type arbejde som skal udføres, såvel som hvilken interaktion de studerende imellem forventes at have. Opmærksomhed kan rettes fremad imod underviser ved at rette alle borde fremad, men den kan også rettes indad gruppevis, hvis pladserne indrettes i små 'øer'. Derfor er forventningerne til arbejdsstrukturen impliceret i indretningen af interiøret. Derudover kan en opdagelse indenfor neurovidenskaben give os et indtryk af, hvorfor andres opmærksomhed er et betydningsfuldt redskab til at fokusere vores egen opmærksomhed (Ramachandran 1998:168). I centre i hjernen beslægtet med ansigtsgenkendelse og primær vurdering af situationer (amygdalaen), findes der et center, der registrerer øjnes bevægelse og fokusering, således at vi gradvist bliver mere opmærksomme på andres øjne, jo mere vi registrerer, at de retter sig mod os. Dette har formodentligt haft med differentiering mellem fare og tryghed at gøre, såvel som at kunne vurdere mennesker af det andet køns interesse, mm. Blikke skaber altså også forventninger, og positiv opmærksomhed kan være med til at give den studerende en fornemmelse af tilhør. Meget andet kan læses i den non-verbale kommunikation, gestikulationer og blikke kan flytte en passiv lytter eller en overhører ind i gruppen af adressater ved at dirigere denne gruppes udadvendte opmærksomhed.

#### Forankringer i et læringsmiljø

Den dialogiske udveksling retter den studerendes forankringer ind; den instruerer. Den lader den studerende efterprøve sine forankrede forståelse, og lader den studerende knytte sproglige forankringer til sin nyfundne verdensanskuelse. Selv fejlagtige og uhen-sigtsmæssige forståelser er bestemte og nøjagtige, og derfor er det vigtigt, både at italesætte dem, og at få dem efterprøvet (Hermann 2008:263-265). Det relaterer også abstrakt viden og teori til virkeligheden omkring den studerende, og gør idéer til redskaber. Derfor bør ny viden ikke blot efterprøves i konstruerede eksempler, men også på en ukontrolleret virkelighed, hvor man således 'lukker eksperimentet ud af laboratoriet'. Dette skaber nye forankringer mellem den tilegnede viden og

## "Læring"

de nye situationer, og det indstiller sindet på nye forventninger om anvendelsesgrundlagets omfang, såvel som at give et empirisk grundlag for egenskaben eller den specifikke videns begrænsninger og muligheder.

Jeg vil påstå, at man ofte skåner de studerende for nogle underliggende niveauer af sandhed, virkelighed eller viden, for hurtigt at kunne skabe en effektiv og operativ ung enhed til samfundet, som er langt mere kompatibel med automatiseret arbejde, end at være i stand til at forstå de eksistentielle bevæggrunde for det, de har med at gøre.

Gentagende eller tilsvarende udfald af tvetydige problematikker som bliver valideret gang på gang, og som bliver habitueret ind i vores sind, som en logisk slutning, er en slags mønster af forankringer, som vi trækker på i vores meningsgørelse af verden; det er altså en del af vores natur, at forsøge, at gøre mening ud af verden (Hemmingsen 2008b:12)<sup>21</sup>. Derfor tager vi mange forståelser med os næsten uden kritisk vurdering, fordi de giver umiddelbar eller intuitiv mening, og så længe, at de ikke udfordrer vores herskende verdensbillede, så forankrer vi mange 'usandheder', som vi bliver konfronteret med.<sup>22</sup> Eksempelvis kunne man

<sup>21</sup> Se Gilovich, Thomas; Vallone, Richard & Tversky, Amos (1985). "The Hot Hand in Basketball: On the Misperception of Random Sequences". *Cognitive Psychology* 17 (1985): pp. 295-314 for en videnskabelig redegørelse for hvordan tilfældigheder gøres til mønstre og overtro i tænkning. I artiklen analyserer de relationen mellem sandsynligheden for at en professionel basketball spiller gentagende gange kan score mål, og forventning om scoring baseret på tidligere kast, samt eftertolkning af de mønstre (f.eks. den 'hot hand', eller på dansk 'at være inde i en god stime'), som læses ind i resultatet.

<sup>22</sup> 'Usandheder', eller 'kontroversielle sandheder'. Michael Shermer underbygger i *Why People Believe*

forestille sig alt fra en misforstået matematisk formel, et ord uden referent, en uhensigtsmæssig måde at dyrke styrketræning på, eller måske endda politisk spin. Vi kan så derefter anvende disse nytilegnede forståelser eller vaner i velkendte sammenhæng, men hvor meget af denne viden forstår vi; kommer der overhovedet det ud af dens brug, som er intentionen? Knud Grue-Sørensen taler om niveauer af forståelse, eksempelvis i henhold til forståelse af et spørgsmål rent overfladisk sprogligt, og at forstå baggrunden for at spørgsmålet stilles (Grue-Sørensen:1975). Ligeledes kan man vel sige om ytringer generelt, at en ting er at forstå hvad der bliver sagt, men en ganske anden er at forstå hvorfor, at det bliver sagt. Megen lært viden beror på en overfladisk forståelse af sammenhænge, og grænser derfor til udenadslæren. Jeg vil påstå, at man ofte skåner de studerende for nogle underliggende niveauer af sandhed, virkelighed eller viden, for hurtigt at kunne skabe en effektiv og operativ ung enhed til samfundet, som er langt mere kompatibel med automatiseret arbejde, end at være i stand til at forstå

*Weird Things: Pseudoscience, Superstition and other confusions of our time* en observation, der har med mønstertænkning, og hvad han kalder 'ideologisk immunitet' at gøre (1997:58-60). Han henviser til psykologen David Perkins, som i sine studier har fundet frem til empiri, der underbygger en teori, som siger, at intelligens (målt med standard IK-test) og evnen til at redegøre for egne holdninger er korelativ, hvorimod intelligens og evnen til at tage alternative perspektiver i betragtning er negativt korelativ. Desuden arbejder Shermer med sit eget begreb 'Patternicity' (tendens til mønstertænkning) i hans artikel med samme navn, hvor han bl.a. taler om omkostningsvariablen i forhold til 'probabilitet' og 'udbytte' i forbindelse med at skulle revidere mønstertænkning som er baseret på fejlagtige overbevisninger (Shermer 2008, <http://www.michaelshermer.com/2008/12/patternicity/>). Tanken er, at mønstre af fejlagttagelser, hvor konsekvensen ved at bibeholde disse er mindre truende (eller giver mindre udbytte), end de (rent behovsmæssige, livstruende eller følelsesmæssige) omkostninger forbundet med revision, vil efter al sandsynlighed forblive i vedkommendes mentale adfærd.

de eksistentielle bevæggrunde for det, de har med at gøre. Vi er bevendt med at forstå ovenfra og at lære nedefter, frem for det omvendte. Undervisning er derfor ikke kumulativ, men nærmest arkæologisk af metode, og kun de få, som ender med at gøre studie ud af lige netop dette område, får adgang til de dybere grundlæggende lag for den viden, som deres felt byder på.

Peter Naurs redegørelse for begrebet 'beskrivelse', giver os et godt billede af, hvad en beskrivelses funktion består i (1999:16). En beskrivelse gengiver en ting og fokuserer kun på de mest for kommunikationen hensigtsmæssige data. Disse data er igen simplificerede versioner af tingene i sig selv, og tager kun højde for enkelte karakteristika eller dimensioner, som disse består af. William Lutz giver os et eksempel hvor vi anskuer en stol. Uanset hvilken side af stolen, som anskues, vil der altid være andre sider som vi ikke kan se, og der vil være forskellige kontekstuelle faktorer som lyskilder, forstyrrende elementer osv. (Lutz 1996:58-59). Derudover kan ingen af os se tingen for hvad den i virkeligheden er, eksempelvis atomer i bevægelse, og måske mere korrekt for os, lys, der har været en lang rejse igennem før de når vores øjne. Vi ænser ikke stolens vægt, dens specifikke dimensioner, muligheden for at dens røde farve kan virke orange i komplet sollys, eller mørkerød i mørket, når vi opfatter den som postkasserød i lyset fra gulvlampen.

Jesper Hermann måler beskrivelsen på dens evne til at opfylde en hensigt, dvs. til at gøre beskriverens adressat i stand til at udføre noget eller til at sætte sig ind i noget, så noget andet kan udføres (2009:36). Overrelaborerede, overekspliciterede eller udtømmende beskrivelser, er altså ikke hensigtsmæssige. Hvis spørgsmålet er hvilken stol, man må sidde på, så er massefylden, farven under potentielle andre omstændigheder eller vægten normalvis ikke en hensigtsopfyldende beskrivelse. "Den røde" er eksempelvis en mere effektiv måde at henvise på. Hvis, f.eks. en specifik ung kvindes følelsesliv er under mikroskopet, så er informationer om hendes øjenfarve formentlig

ikke en hensigtsopfyldende beskrivelse, trods at denne informations fakta er en uløselig del af hende i andre sammenhænge. Derfor har denne information absolut ingen værdi indenfor den førnævnte sammenhæng. Virkeligheden skal komprimeres, før den bliver forståelig, og før vi kan sætte den i relation til noget specifikt.

Den ovenfor nævnte 'ovenfra og nedefter' metode kontra Hermanns pointe viser derimod, at der er lidt ømtålighed forbundet med stridsmålet om den udtømmende eller den komprimerende formidling som ydre ekstremer i videnstilegnelse. Trods det er at foretrække, at der både bliver etableret et historisk perspektiv og bevaret en form for historicitet i eksempelvis en studerendes tilgang til et emneområde, såvel som at brede feltet ud i dets dimensioner, og præsentere andre metodiske vinkler, så er det klart, at der også er behov for standpunkter, vinkling og konkretisering af stoffet. Derfor er det vigtigt at forholde sig til, i hvilket omfang både undervisningsstilen og selve emnematerialet bedst kan indgå i sammenhæng for den enkelte studerende, uden at negligere de perspektiver, som kan udfordre syn, der præger det pågældende fag. Jeg vil mene, at der i folkeskolen ikke hersker nogen fyldestgørende tradition for videnskabsteori, og at den derfor som institution i langt højere grad fungerer som en opdragende instans med et herskende vidensideal, frem for forum, hvor individets rolle i meningsdannelse og videnstilegnelse sættes i fokus. Man kan selvfølgelig også vende bøtten på hovedet og sige, hvis folkeskolen er en opdragende institution med vidensidealer, så har man allerede rammer hvori 'korrekte svar' er at foretrække, frem for 'gode/nye/opfindsomme/kreative svar'. Overvej det følgende: Er uddannelsesinstitutionens rolle, at forberede unge mennesker på forståelsesmæssigt at kunne sætte sig ind i verden, eller er det at placere dem i verden? **S**

## "Læring"

## Kilder:

- Adamsen, Billy** (2004). "Politisk sprogpsykologi". *Sprogpsykologi - udvalgte kerneemner*. KBH: Museum Tusulanums Forlag, 2004.
- Bernstein, Basil** (1970). "Sprog, social klasse og socialisation". *Klassesprog*. KBH: Borgen, 1979.
- Grue-Sørensen, Knud** (1975). "Forståelse". *Almen pædagogik*. Gjellerup, 1975.
- Harris, Roy** (1996). "Speech and its Parts", "One-Dimensional Speech". *The Language Connection: Philosophy and Linguistics*. Bristol: Thoemmes Press, 1996.
- Harris, Roy** (1998). "Language and Meaning". *Introduction to Integrational Linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 1998.
- Hemmingsen, Bent** (2008a). "Virkeligheder og kontekstcirkler", "implicering og forankring". *Den diskursive virkelighed og forankring: Et sociolingvistisk overblik over det japanske sprogsamfund & en sprogpsykologisk analytisk vinkel*. (Bachelorprojekt, ikke udgivet)
- Hemmingsen, Bent** (2008b). "Nusprog". *Spindet, 8. Årgang, 2. Nummer, December 2008*. KBH: FAFOS, INSS, 2008.
- Hermann, Jesper** (2008). "Vores indtryks udtryk: et metodesyn på vore "sprog"vaner". *Metodiske indblik og udsyn - festskrift til Benny Karpatschhof*. Vanløse: Forlag for Psykologisk Forskningsmetode, 2008.
- Hermann, Jesper** (2009). "Hvorfor består 'det videnskabelige arbejde' i at udforme sammenhængende beskrivelser?". *Spindet, 9. Årgang, 1. Nummer, Marts 2009*. KBH: FAFOS, INSS, 2009.
- James, William** (1890). "The Consciousness of Self". *Principles of Psychology, Vol. One*. NY: Dover, 1957.
- Labov, William** (1972). "The Logic of Non-Standard English". *Language of the Inner City*. PA: University of Pennsylvania Press, 1972.
- Loftus, Elizabeth F. & Palmer, John C.** (1974). "Reconstruction of Automobile Destruction: An Example of the Interaction Between Language and Memory". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, No. 13*. NY: Academic Press, 1974.
- Martin, Samuel E.** (1975). *A Reference of Japanese Grammar*. London: Yale University Press (1975).
- Naur, Peter** (1999). "Forståvildfarelsen". *Anti-filosofisk leksikon*. Gentofte: naur.com publishing, 1999.
- O'Connell, Daniel** (1988). "Tools of the Trade". *Critical Essays on Language Use and Psychology*. Berlin: Springer-Verlag, 1988.
- Parkin, Alan J.** (1996). "H.M.: The Medial Temporal Lobes and Memory". *Classic Cases in Neuropsychology (pp. 337-361)*. Erlbaum: Psychology Press, 1996.  
<http://pissaro.soc.huji.ac.il/Shlomo/links/courses/neuropsychology08/bibliography/Parkin.pdf>
- Ramachandran, V.S.** (1998). "The Sound of One Hand Clapping", "The Unbearable Likeness of Being". *Phantoms in the Brain*. London: Harper Perennial, 2005.
- Schober, Michael F. & Clark, Herbert H.** (1989). "Understanding by Addresses and Overhearers". *Cognitive Psychology*. Academic Press, 1989.
- Tsujimura, Natsuko** (1996). "Null Anaphora". *An Introduction to Japanese Linguistics*. Cambridge: Blackwell Publishers, 1996.
- Tulving, Endel** (2002). "Chronesthesia: Conscious Awareness of Subjective Time". *Principles of Frontal Lobe Functions*. NY: Oxford University Press, 2002.
- Tulving, Endel** (2007). "Coding and Representation: Searching for a Home in the Brain". *Coding and Representation: Searching for a Home in the Brain*. NY: Oxford University Press, 2007.

### "Hvorfor består 'det videnskabelige



arbejde' i at lave sammenhængende beskrivelser?"

af Jesper Hermann

Lektor i sprogpsykologi, cand.mag. i dansk og sprogpsykologi

Artiklen fortæller hvordan det kan være at videnskaben og vi kan give enkle svar på enkle spørgsmål som "Hvor ved du det fra?" og "Hvordan ved du det?"

- Hvortil svaret i begge tilfælde kan være:

"...Fra en sammenhængende beskrivelse" // - eller "...i form af en sammenhængende beskrivelse".

#### VIDENSKAB?

Videnskabelige beskrivelser udmærker sig i forholdt til bageopskrifter og andre beskrivelser ved at indbefatte forgængerne og lokalisere det beskrevne i forhold til andre, nærtstående emner for beskrivelse af fænomener i det samme felt.

Det er vigtigt vi ikke én gang til udfører noget arbejde som andre allerede HAR klaret før os; derfor må vi udforme vore beskrivelser sådan at det bliver tydeligt hvem vi står på skuldrene af. Beskrivelserne skal gives i sammenhængende form dvs. en form som både tilkendegiver hvem de bygger på og hvilken sammenhæng med andre beskrivelser de indgår i. Her betegner 'sammenhængende' derfor både: med *ydre* sammenhæng i forhold til andre videnskabsmænds allerede udførte beskrivelser [= i eksplicit forhold til tradition for beskrivelser af tilsvarende fænomener], men også: med *indre* sammenhæng eller konsistens.

Det andet af svarene ovenfor går ikke på den tiltaltes åndelige beskaffenhed eller habitus,

men på, i hvilken (beskrivelses)form det han véd, foreligger for den adspurgte; om det er i form af noget han husker eller i form af et termometer eller et kort han har foran sig. **Hvis vi fastholder de to spørgsmål, giver det fin mening at forstå videnskab i forlængelse af Einsteins (se nedenfor) bestemmelse af den som hverdagsaktivitet ført videre med særlige hensyn til sammenhæng (jf. ovenfor) tilføjet.**

Videnskabelige anfægtelser bliver i lyset heraf til kogebogets nære *bekymringer om praktiske fremgangsmåder*: hvordan får vi fat i ny viden, og hvilke former for den er (de mest) hensigtsmæssige FOR VORE BESKRIVELSERS FORMÅL?! Vi beskriver jo kun noget når vi har brug for beskrivelsen til fx at kunne identificere en strandskade, finde vej gennem Gribskov eller opnå en bestemt, ny indsigt i visse personers forståelser af det vi skriver til dem. Beskrivelser har altid formål eller hensigter som lader sig formulere, "hvad er det man skal kunne med dem?" - Dette er noget andet end videnskab 'for sin egen skyld'-tanken.

Med denne omformulering kan vi henvende os til en hæderkronet dansk videnskabsmand, 2007-modtageren af Turing-prisen (dataologiens Nobelpris) Peter Naur. For ham er det videnskabelighedens adelsmærke at frembringe brugbare beskrivelser. Og de bliver jo mere brugbare, jo mere de hænger sammen med tidligere udformede, videnskabelige beskrivelser af tilsvarende fænomener.

**SAMMENHÆNGENDE BESKRIVELSER** - Peter Naur's bud på videnskabs idé.

Peter Naur argumenterer for at vi afmystificerer vor tale om videnskabeligt arbejde. Han afmonterer derfor enhver idé om dette arbejde skulle have et særligt grundlag, svøbt i populærvidenskabelige fremstillingers mytologiske gevandter. Det sker med citater fra Einstein og fra den internationalt anerkendte danske psy-

## "Læring"

kolog Edgar Rubin i slutningen af Naurs 1999 *Antifilosofisk Leksikons* opslagsord "Grundlag (videnskabernes):

Selv om filosofernes tale om adskilte videnskaber og deres grundlag udøver en stadig fortryllelse over mange videnskabsfolk høres dog også andre stemmer. Einstein taler ganske anderledes. Tidligt i en artikel med titlen *Physics and Reality* erklærer han: 'Hele videnskaben er intet mere end en forfinelse af hverdagstænkningen.' Han udfører denne tankegang mere udførligt i en artikel med titlen *The fundamentals of theoretical physics* hvor han siger:

'Den videnskabelige måde at danne begreber adskiller sig fra den vi anvender i dagliglivet, ikke grundlæggende, men blot ved mere præcise definitioner af begreber og konklusioner... Lige fra begyndelsen har der altid trivedes en bestræbelse på at finde en samlende teoretisk basis for alle disse enkelte grene af fysikken, som skulle bestå af et minimum af begreber og fundamentale relationer, ud fra hvilke alle begreber og relationer fra de enkelte grene kunne afledes i en logisk proces, det er dette vi mener med søgningen efter et grundlag for hele fysikken...

Til dette vil jeg svare at den (fortolkningernes) særlighed nogle humanister påberåber sig for deres videnskab, intetsteds ses at være blevet indløst ved at løfte den Bevisbyrde for sit emnes eller sine beskrivelers særlighed som man derved pådrager sig.

Fra det der har været sagt ovenfor er det klart at ordet grundlag i denne sammenhæng ikke betyder noget der er analogt i enhver henseende med en bygnings fundament. Logisk set hviler fysikkens enkelte love selvfølgelig på dette grundlag. Men hvor en bygning kan blive alvorligt beskadiget ved en kraftig storm eller springflod, og dog bevare sit fundament intakt, er i videnskaben det logiske grundlag altid mere truet af nye erfaringer eller ny viden end grendisciplinerne med deres tættere eksperimen-

mentelle kontakter. I grundlagets forbindelse med alle de enkelte dele ligger dets store betydning, men tillige dets største følsomhed overfor enhver ny faktor.'

Talen om bestemte områder og deres grundlag er en misforståelse af den videnskabelige aktivitet. Det sker ofte at betydningsfulde videnskabelige bidrag ikke kan placeres inden for noget bestemt felt eller nogen 'videnskab'. Som blot ét eksempel, henhører Watson og Cricks banebrydende arbejde om DNA's struktur under kemi, eller biologi, eller genetik? Det kan ingen sige; spørgsmålet er uden betydning (om dette arbejde, se også *videnskabelighed*). Sagen er klart udtrykt af [den i begyndelsen af det tyvende århundrede internationalt anerkendte danske psykolog, ham med vaserne der også er ansigter] Edgar Rubin (*Videnskab*, i Salmonsens *Konversationsleksikon*, 1928):

'Videnskabernes inddeling og de forskellige videnskabers indbyrdes afgrænsning diskuteres ofte heftigt, fordi man tror, at det drejer sig om dybtliggende saglige spørgsmål, medens det i langt højere grad er historiske og praktiske forhold, der her er og må være afgørende.' [Dette og ovenstående citater om Grundlag...] fra Peter Naur 1998, 37 f.]

Lille indskud om (natur?)videnskabs og humanioras videnskabelighed!!!: De omkringstående ræsonnementer og citater fra William James og Peter Naur vil måske blive mødt med visse læsers instinktive afvisning. Både fordi James udtrykkelig fastslår, at den psykologi, hvis principper han beskriver, er en "Science" ["... Psychology, the science of finite individual minds..." James 1890, vi], og fordi Peter Naur er uddannet som astronom før han i 1960'erne skabte datalogi i Danmark.

Til dette vil jeg svare at den (fortolkningernes) særlighed nogle humanister påberåber sig for deres videnskab, intetsteds ses at være blevet indløst ved at løfte den Bevisbyrde for sit emnes eller sine beskrivelers særlighed som man derved pådrager sig. Jeg har svært ved at følge dem af mine kolleger som går ud fra, at "hu-

*maniora*” skulle stå for beskrivelser af nogle ”genstandsområder” (med mennesker, deres psykologi og deres handlinger og deres frembragte resultater) som implicerer sine særegne, områdeprivate ”videnskabsteorier”.

Et tidligere sted hvor Peter Naur formulerede videnskabelighed som: sammenhængende beskrivelse i opposition til mange herskende tanker om videnskabsteori og videnskabsfilosofisk grundlag, var i konklusionen på bogen *Knowing and the Mystique of Logic and Rules*, 1995, 317ff. Tilsvarende pointer formuleres i *Antifilosofisk Leksikon* fra 1999 ud fra en diskussion som kritiserer filosoffer for ikke at interessere sig for om det de sysler med, kan anvendes til noget andet end mere af det samme...? Så følger nogle fyndige bestemmelser af beskrivers beskaffenhed, for til slut alligevel at give en filosof det sidste ord, nemlig Gilbert Ryle fra sin berømte bog *The Concept of Mind* fra 1949 hvori han bl.a. illustrerede fænomenet kategorifejltagelse ved at lade en besøgende i Oxford fare rundt for at se ”universitetet” som jo ikke er nogen bygning, men en institution på et andet niveau end kategorien ’huse’. Dette får Ryle også i de følgende citater fra kernestederne hos Naur:

**Beskrivelse:** Ved beskrivelse giver vi konkret udtryk for egenskaber ved et eller andet vi er bekendt med. Dette udtryk kan være verbalt, altså bestå af noget vi udtaler, eller det kan være en skreven tekst, eller det kan være hvad som helst andet, tegnede figurer, programmer i en datamaskine, modeller af enhver art.

Men hvad som helst i verden har uendelig mange egenskaber (se *egenskab*). Derimod er enhver beskrivelse endelig, fx et vist antal ord, eller et vist antal dele der indgår i en model. Således kan beskrivelsen kun give udtryk for en del af egenskaberne ved det den beskriver. Og således er ingen beskrivelse korrekt eller sand om det den beskriver, i nogen logisk forstand. Enhver beskrivelse er ufuldstændig.

Værdien af en beskrivelse er at den for en person der forstår den kan indgå i *ræsonneren*, se dette. [Naur 1999, 16].

Når vi forfølger dette spor, støder vi på følgende uddybning af det:

I kapitel XXII i William James *Principles of Psychology* betegner ’*reasoning*’, ræsonneren, en målrettet tankeaktivitet karakteriseret ved at personen af en foreliggende situation udvælger og retter opmærksomheden mod en sådan egenskab ved den, der ved sin karakter, gennem fortsat *association*, giver adgang til at et tilstræbt mål kan nås. Lad fx målet være at blive klar over hvorvidt månen står over horisonten på himlen i dette øjeblik. Da vil en dygtig ræsonnør af verdens tilstand i al dens mangfoldighed kunne udvælge den ganske særlige egenskab der betegnes ved tiderne for månens op- og nedgang på dette sted og denne dag. Disse tider kan ses i en kalender. Det ræsonnøren kan aflæse i kalenderen ligner således månens op- og nedgang. I kraft af denne lignende tillader det der står i kalenderen ræsonnøren at udfinde det ønskede svar om månen.

James redegørelse for ræsonneren viser hvorfor beskrivelser, og således videnskabelighed, er nyttig for menneskeheden. Gennem en beskrivelse af et forhold får en ræsonnør adgang til egenskaber ved forholdet som ellers ville være upåagtede. [Naur 1999, 74f.].

Forståelsen af en beskrivelse er betinget af at beskrivelsen opfattes af et menneske i en vis sammenhæng, sådan som det gælder for ethvert sprogligt udtryk. Det der beskrives må være *kendt* af personen, se *kende* og *vide*.

Enhver beskrivelse beror på et *valg af udtrykselementer og udtryksformer*, kort sagt den *beskrivelsesform*, hvori beskrivelsen er udtrykt. Således ligger en evt. struktur og andre formelle egenskaber ikke i det der beskrives, men i den beskrivelsesform der benyttes. [Naur 1999, 16]

Men selv om der er de ovenfor førnævnte ufuldstændige begrænsninger ved beskrivelsen, vil den altid være mere eller mindre hen-



## "Læring"

sigtsmæssig i forhold til det den skal sætte os i stand til at udføre. Kan vi finde hen til brugtbilsforhandleren i Søborg ud fra hans tilbudsannonce kun med et vejnavn & nr.? Eller får vi brug for KRAKs kort-formede beskrivelse af Søborgs indretning?

Beskrivelser kan måles på hvor godt de opfylder den hensigt de skal tjene, **sigtet** med dem, det jeg oven for kaldte hvad de skal sætte os i stand til at udrette, fx finde et bestemt gravsted på Bispebjerg Kirkegård, eller samle en julekalender. Men herigennem bliver al videnskabelig udarbejdelse af beskrivelser jo lige så formålsindrettet som skrivning af bageopskrifter! – Det som adskiller de videnskabelige beskrivelser fra opskrifterne, er at beskrivelserne udtrykkeligt (eksplicit) bygger ovenpå og forholder sig opsamlende og videreførende (kumulativt) til tidligere videnskabelige beskrivelser af tilsvarende fænomener. At de altid udtrykkeligt kan sættes i et videreførende eller gendrivende, måske ligefrem *omdefinierende* forhold til tidligere videnskabelige beskrivelser. Peter Naur kommenterer på denne måde det tilsyneladende reducerende og gørentandløs hvis videnskab forstås som beskrivelser:

Det kan måske synes at bestemmelsen af videnskabelighed som knyttet til beskrivelser gør videnskabelighed til noget tamt og betydningsløst. Men en sådan tankegang overser den magt der ligger i beskrivelse af hvordan verden er beskaffen. Denne magt kan i visse sammenhæng være af verdenspolitisk betydning. Den indsigt som en lille håndfuld fysikere i USA, der omkring 1944 udviklede atombomben, besad, var frem for alt knyttet til skriftlige beskrivelser. Og trods denne direkte adgang til rent personlig, mundtlig kontakt, var deres indsigt forankret i deres skriftlige beskrivelser. En stor del af deres daglige virke bestod i at udforme skriftlige formuleringer, og det var kun i kraft af skriftlige rapporter at de kunne fastholde, kommunikere, og efterprøve, deres konstruktive ideer. Således er det også muligt at en væsentlig del af deres indsigt gennem spionage kunne overføres til fysikere i

Sovjetunionen. Faktisk var hele den sovjetiske udvikling af atomreaktorer og atombomber i en årække en nøjagtig kopi af tilsvarende amerikanske konstruktioner. Denne indsigt blev formidlet gennem ca. 10.000 siders skriftlig dokumentation, overført af spioner. [Naur 1999, 98f.]

Men herved kan vi tillade os at forstå videnskab *på linje med alle mulige andre nyttige beskrivelser* mennesker foretager, blot med den forskel at det i videnskabelige sammenhænge bliver bydende nødvendigt at forholde sig eksplicit til forgængerne og citere dem når man bruger deres formuleringer, som det sker her.

Forskningen vi udfører i dag fører måske ikke til så mange nye indsigter eller måneraketter [– hvornår så man eksempelvis nogensinde en psykologisk sådan?], og nok heller ikke til ret mange "faktura"er. – Men de er ikke det vigtigste. Det er og bliver savnet af en levende kumulativitet i forskningens daglige rugbrødsarbejde. Hvorfor har den grasserende individualisme ført os alle til at tro det altså mindst er den dybe tallerken vi hver skal genskabe i hver en lille Ph.d., ved at bruge nye principper hver gang? I stedet for at bygge videre på solide og uanfægtelige forgængere og forkæmpere som W. James og Otto Jespersen?!

Sluttelig nogle vigtige træk ved beskrivelserne:

[...] at hele Ryles drøftelse [i *The Concept of Mind*, 1949] rettelig kan betragtes som at handle om *sammenhængende måder at beskrive menneskelige væsener*. Til støtte for denne påstand kan det bemærkes at Ryle selv på mange steder i sin bog taler om bekrivelse, se *logik*.

Som omtalt under *videnskabelighed* kan beskrivelse med rimelighed hævdes at være kernen i videnskabelighed. Nøjere beset handler videnskabelighed om *samstemmende beskrivelse*. Til uddybning heraf, se Litteraturtillæg. [Naur 1999, 17]

\* \* \* \* \*

## FAGET SPROGSPSYKOLOGI

henter sin berettigelse og mission fra nedenstående passage i Otto Jespersens opslagsord om **Sprog** fra 1905:

"Sprog er ikke nogen Naturting... Sprog er, som allerede W. v. Humboldt har hævdedet, ikke noget Værk (ἔργον), men en stadig fortsat Virksomhed (ἐνεργεία). Ordene eksisterer ikke i og for sig uden for Mennesket, men kun i det Øjeblik de tænkes og siges. Allerede deri ligger, at Sprog ikke er noget fast, uforanderligt, men er undergivet stadig Skiften... for rigtig at forstaa de sproglige Teelser maa man bestandig spørge, hvad det virkelig er, der foregaar i eller foretages af de talende og hørende Mennesker." [Otto Jespersen i *Salmonsens Konversationsleksikon* 1905, bd.XVI : s.552 sp.1-2.]

Jeg vil argumentere for at vi skal bruge Jespersens udsagn som styrende for nogle af vore forskningsinteresser i sproglige fænomener. Nedenfor kommer jeg ind på nogle følger af det, her er udsagnets kernestykker: " Ordene eksistere ikke i og for sig uden for Mennesket, men kun i det Øjeblik de tænkes og siges... hvad det virkelig er, der foregaar i eller foretages af de talende og hørende Mennesker." (Jespersen 1905). Der skal altid være en eller anden person til stede, for at lydbølger eller streger på papir kan fungere som noget sprogligt. Det gør det altid for nogen, **noget sprogligt er altid nogens**, forankret i nogen der enten frembringer eller forstår det: mens ingen er i gang med det, findes det sproglige kun som en mulighed!

Dette er en banalitet. Når jeg alligevel harper på den, er det fordi vi altid bør have den eller de personer og deres situation med i synsfeltet, for hvem noget sprogligt tæller som sprogligt. Alt for mange udsagn om sproglige sager er blevet frembragt uden dette for øje. Alt for

mange påstande om romaner, eller om andre udsagn er blevet skrevet eller sagt uden det er blevet nævnt, *FOR HVEM* og *HVORNÅR* disse påstande gjaldt.

Det er man nødt til at nævne hvis man respekterer hvad Jespersen skrev. For så findes det sproglige jo ikke, førend der osse er *nogen* det er sprogligt for! Dette er en meget banal konstatering, men som det tager tid at vænne sig til. Normalt tænker vi ikke på den måde, men regner bøger eller vejskilte for ting i verden som "*indeholder betydning*" ud fra de tegn der står i dem eller på dem.

En tur til fx Finland kan overbevise os om at det er mennesker med bestemte vaner, der giver tegn deres betydninger. Selv glemmer jeg aldrig en taxichauffør som jeg for tredive år siden i Åbo ikke kunne få til at køre mig til universitetet med noget som helst jeg sagde på dansk, svensk, engelsk, tysk eller fransk. Han vidste ikke hvor det var jeg ville hen. Først da jeg fandt et papir hvor dets finske navn var trykt, kom vi i havn.

Når vi ser på det sproglige som vaner får det to vigtige følger for de måder det siden giver mening for os at tale om noget sprogligt på. Vi understreger det psykologiske grundlag, og vi ser det sproglige på linje med andre sammensatte færdigheder. Fordi vaner altid er *nogens*, får vi som udgangspunkt en personforankring af det sproglige forærende. Men nu sker det af en teoretisk [her = ontologisk] grund, nemlig ud fra vort syn på "det sproglige" som fænomæn. Den anden følge er at '*kontekst*' også på en anderledes måde ikke mere giver problemer men bliver en naturlig del af ytringen i fokus. – Endelig får det som stod at læse i Noam Chomskys *Aspects of the Theory of Syntax* fra 1965, nemlig at '*studier af det sproglige bliver en gren af psykologi*', nu en ny betydning!

## "Læring"

Det skal i samme åndedrag understreges at den psykologi jeg her har i tankerne, ikke er nogen af ny aftapning af en eller anden anretning "kognitiv psykologi". Når man som jeg har lagt en menneskealder i at følge med i nye og fikse ideer inden for studier af danskfaglige eller psykologiske fænomener bag sig, tror jeg man får nyt mod til med overbevisning og vægt at vælge slidstærkere forbilleder at citere og læne sig op ad.

Derfor er dansk sprogforsknings nestor Otto Jespersen (1860-1943) den jeg støtter mig til ved beskrivelsen af sproglige fænomener, og inden for psykologi er det amerikaneren William James (1842-1910), storebror til forfatteren Henry James. William udgav i 1890 *The Principles of Psychology*, som er en samlet beskrivelse af menneskesindets bevægelser, der af astronomen Peter Naur i 2004 blev betegnet som skelsættende på samme måde som Newtons *Principia* om himmellegemernes bevægelser.

En vigtig følge af dette syn: vaner er altid *No-gens* vaner, vi har herved personforankringen indbygget i det vi beskæftiger os med. Vi har vanemæssige måder at gøre tingene på, skrive og læse på. Vi har også en række vanemæssige opfattelser af og meninger om verden; én mulig beskrivelse af dem giver William James i kap. XXI, "The Perception of Reality": 1890, II, 291ff. ved de opregnede syv forestillede verdener.

Hvordan hænger vanerne sammen med at vi kan få noget ud af at tale med hinanden? – Det kan vi også kun fordi vi ikke forstår helt det samme ved ordene<sup>1</sup>. Det er vanerne der gør

<sup>1</sup> Også talens tone opfattes forskelligt, jf. flg. om "Tonens rolle" fra første side i Løgstrups *Vidde og prægnans*, 1976, 11 "Fordi det er den vekslende videreførende tone, som talen skylder sin fart, bliver det tonen der kommer til at befordre talens mening.. "før" det bliver de enkelte ords betydninger" (< og de er jo let forskellige hos hver af os).

dette muligt, og i en bestemt forstand er det ad den vej vi kan sikre os at vor forståelse af noget er gangbar. Hvis ikke jeg kan få dig til at fatte hvad det er jeg er ude på, kan vi jo heller ikke finde ud af hvad det egentlig er, vi måske er uenige om.

Retorik-professor Jørgen Fafner henviser et sted til Steen Eiler Rasmussens citering af Sneedorff (1976) om at få andre til at forstå hvad det er man tænker. Ud fra det om vore tankevaner vi kan se hos James (eller hos Jespersen 1941, 165 & 172), må det være klart at det altid kun drejer sig om et udvalg af hvad der fylder os.

Hvordan hænger vanerne sammen med at vi kan få noget ud af at tale med hinanden? – Det kan vi også kun fordi vi ikke forstår helt det samme ved ordene. Det er vanerne der gør dette muligt, og i en bestemt forstand er det ad den vej vi kan sikre os at vor forståelse af noget er gangbar.

\* \* \* \* \*

### William James' vilkårlige liste over verdener vi færdes mellem

Eller: William James og vore mindst syv virkeligheder.

I kapitel XXI: "The perception of Reality" i *The Principles of Psychology – the famous long course complete and unabridged*, (1950, opr. 1890) opregner William James en liste med syv forskellige slags virkelighed som vi alle bevæger os imellem, og efter den slås det fast at: *Ethvert 'noget' vi tænker på henføres i sidste ende til den ene eller den anden verden på denne eller en lignende liste.* (originalens kursiv og min overs. af William James 1990, II, 291ff. JH). De vigtigste af disse under-universer som almindeligt

skelnes fra hinanden, og som de fleste af os anerkender eksistensen af, hver med sin egen særlige og egenartede form for eksistens, ser således ud:

(1) **Den sansede verden** eller verden med fysiske genstande som vi instinktivt opfatter dem, med kvaliteter som varme, lyd og farve; og den slags 'kræfter' som liv, kemisk slægtskab, tyngde og elektricitet, der alle findes som sådan inden i, eller på tingenes overflade.

Det uophørligt mest nærværende, fremherskende træk ved vor bevidsthed er den bestandige og konstante 'indre radio', eller lydtæppet, som vi har sendende til os alle døgnets vågne timer igennem, under søvn også ved drømmeaktivitet.

(2) **Videnskabens verden**, eller de fysiske ting sådan som de lærde opfatter dem, med sekundære kvaliteter og 'kræfter' i den populære forstand udelukket, og intet som virkeligt, undtagen faste og flydende legemer og deres 'bevægelseslove'.

(3) **De abstrakte sandheders** eller ideelle relationers verden, det som alle tror på eller kan tro på, og som udtrykkes i logiske, matematiske, metafysiske, etiske eller æstetiske principper.

(4) **De lokale illusioner** [egentligt: "Stammens overtro", "The Idols of the Tribe"] de illusioner eller fordomme som er fælles for 'stammen' vi tilhører (den være sig italienernes eller danskernes). Himlens bevægelse rundt om jorden hører fx til denne verden. Den bevægelse er ikke et anerkendt emne i nogen af de andre verdener. Men den findes og er virkeligt som en lokal illusion.– Alle ud-

dannede mennesker anerkender dette som et under-univers.

(5) **De forskellige overnaturlige** verdener, den kristne Himmel og Helvede, Hindu-myologiens verden, ...Hver af dem er et konsistent system med helt bestemte forhold mellem dets dele.

(6) **De forskellige anskuelsers og meningers** verdener, lige så utallige som menneskene.

(7) **Galskabens og påfundenes** verdener som også er uendelig talrige. [William James 1981:921f.]

Man kan umuligt forestille sig noget der ikke kan henføres til en eller anden af disse verdener. Det er James' vigtige pointe at der meget vel kunne udformes en anden liste. Det afgørende er flerheden af virkeligheder og den åbning som verden 6) og 7) giver for menneskenes mere end 6 milliarder forskellige meninger og griller. I vore dage er det måske ilde anbragt, overhovedet at gå ind på spørgsmål om hvilke verdener vi lever med. Det er jo en udbredt opfattelse at verden er videnskabens problem, og at vi andre kan hengive os til at overtro på hvadsomhelst (jf. udsendelser på TV2 om "Medier" som kan møde afdøde), fordi der - ifølge vor stammes overtro p.t. - kun findes enten 'facts' eller nogens meninger [Peter Zinkernagel 2001: 3].

William James fremhæver hvordan kilden og udgangspunktet for al virkelighed er urokkeligt forankret i os selv, i vor egen krop og vort eget sind: *The fons et origo of all reality, whether from the absolute or the practical point of view, is thus subjective, is ourselves.; nemlig fordi "...our own reality, that sense of our own life which we at every moment possess, is the ultimate of ultimates for our belief."* [William James 1890, II: 297]. "The nucleus of the 'me' is always the bodily existence felt to be present at the time"

## "Læring"

William James 1890 I: 400. "Knowing must have a vehicle" William James 1890 I: 364; og denne 'vehicle' eller bærebølge er vor egen person.

Herved lader William James vor virkelighed bygge på os selv som personer og det han benævner 'belief' ['overbevisning', 'forvisning om' cp. William James 1890 II: 283]. – Det udbygges på samme side, hvor James med tilslutning citerer en tysk filosofiprofessor Lipps for at sige: "Mein Jetzt und Hier ist der letzte Angelpunkt für alle Wirklichkeit, also alle Erkenntniss." Vi forankrer derfor vor ageren i verden i vor egen krop og dens sted [jf. også Bent Rosenbaum og Harly Sonne 1979, 112ff.].

Det uophørligt mest nærværende, fremherskende træk ved vor bevidsthed er den bestandige og konstante 'indre radio', eller lyd-tæppet, som vi har sendende til os alle døgnets vågne timer igennem, under søvn også ved drømmeaktivitet. Det med det lydlige skal ikke tages for bogstaveligt, men der er noget i gang – og det lige gyldig hvilken virkelighed vi har for os og er i gang med.

Hos William James hedder det manende som indledning til kapitlet om "Stream of Consciousness", *The first fact for us then, as psychologists, is that thinking [and feeling] of some sort goes on.* (Originalens kursiv + JH's understregning & følelsesfulde tilføjelse til William James 1890 I, 224). Dette uddybes senere i kapitel X om "The Consciousness of Self":

I dets summary hedder det: 'Hvis nogen skulle gøre gældende at jeg ingen *fornuftsgrund* giver hvorfor de tanker der passerer efter hinanden skulle arve hinandens besiddelser, eller hvorfor de og hjernetilstandene skulle være funktioner af hinanden i matematisk forstand, så vil jeg svare at begrundelsen – hvis nogen findes – skal ligge hvor alle virkelige grunde ligger, i den samlede mening med verden. Hvis der

findes sådan en mening, eller noget der kommer tæt på den (som vi må stole på der gør), så er det kun den der kan forklare os hvorfor den slags begrænsede menneskelige tankestrømme bliver til med den slags funktionelle afhængighed af hjerner. Dette vil sige så meget som at *psykologis* særlige naturvidenskab må standse ved den blotte funktionelle formel. *Hvis den forbipasserende tanke er det der findes som kan konstateres direkte, og som ingen hidtil eksisterende skole har betvivlet, så er den tanke i sig selv tænkeren, og psykologi behøver ikke kigge derudover. Den eneste gangsti jeg kan opdage ad hvilken en mere transcendent tænker kan slippes ind, ville være at benægte at vi har nogen direkte viden om tanken som sådan.*' (min oversættelse af James 1890 I, 401)

Der fremhæves hos William James i kapitlet IX, "Tankestrøm" fem træk ved vor tænken:

- 1) Enhver tanke har det med at være en del af en personlig bevidsthed.
- 2) Inden for hver personlig bevidsthed skifter tænken bestandig [is always changing].
- 3) Inden for hver personlig bevidsthed er tænken mærkbart vedvarende [sensibly continuous].
- 4) Den forekommer altid at beskæftige sig med 'genstande' [objects] som er uafhængige af den.
- 5) Den interesserer sig for nogle dele disse genstande på bekostning af andre dele, og hilser velkommen eller forkaster – vælger iblandt dem med andre ord – hele tiden.

Dernæst gennemgås hvert af disse punkter over flere sider. Her citeres nogle smagsprøver,

Fra 1), det at enhver tanke har det med ("tends to") at have en personlig form:

Når jeg siger at *enhver tanke er del af en personlig bevidsthed*, så er 'personlig bevidsthed' en af de psykologiske termer jeg nævnte [ovenfor og som

bliver behandlet senere i bogen]. Vi kender betydningen af den så længe ingen beder os om at definere den, men det at gøre nøjagtig rede for den er en af de vanskeligste filosofiske opgaver. Det ser vi på i næste kapitel, her kommer et par foreløbige bemærkninger.

I dette lokale – fx i dette auditorium – findes der en mængde tanker, jeres og mine, hvoraf nogle hænger indbyrdes sammen og andre ikke gør det. De er lige så lidt hver-sin-egen-herre og gensidigt uafhængige, som de er alle-hører-sammen. De er hverken det ene eller det andet: ingen af dem er adskilt, men enhver hører til hos bestemte andre og til ingen derudover. Min tanke hører til mine andre tanker, og din tanke hører til dine andre tanker. Om der nogetsteds i dette lokale skulle findes en ren tanke som ikke er nogens tanke, det har vi ingen muligheder for at forvise os om, for vi har aldrig erfaret dens lige. De eneste bevidsthedstilstande som vi naturligt har med at gøre, findes i personlige bevidstheder, sind, selv'er, konkrete enkelte jeg'er og du'er. [William James 1890 I, 225f.]

Denne gennemgang af det første træk ved tænken fortsætter lidt efter med disse ord som illustrerer James' omhu med valg af formuleringer.

Jeg siger 'har det med at være' i stedet for 'er', på grund af de kendsgerninger om underbevidst personlighed, automatskrift osv. som vi var inde på i forrige kapitel. De begravede følelser og tanker som det er blevet påvist eksisterer under hysterisk ufølsomhed, hos modtagerne af efter-hypnotisk suggestion osv., de er selv produkter af *sekundære personlige selv'er*. Disse selv'er er det meste meget dumme og indskrænkede, og er på sædvanlige tider afskåret fra kommunikation med individets regelmæssige og normale selv;... [William James 1890 I:227]

Fra det andet punkt, om den altid skiftende tænken, er det også vigtigt at få noget med her, for punktet beskriver altid gældende baggrundsvilkår for at vi beskæftiger os koncentreret med nogen ytring eller tekst.

## 2) Tænken er under konstant forvandling.

Jeg mener det ikke nødvendigvis sådan at der ingen varighed er forbundet med nogen sindstilstand – og selv om det var rigtigt, ville det blive svært at fastslå. Den forvandling jeg mere præcist har for øje, er den som finder sted efter mærkbare tidsintervaller; og det resultat som jeg ønsker at understrege er dette, at *ingen tilstand kan, når den én gang er forsvundet, komme igen og være identisk med det den var før*. Lad os begynde med Mr. Shadworth Hodgsons beskrivelse:

"Jeg går straks over til kendsgerningerne uden at kalde det at jeg går over til perception, til sansning, eller tænken, eller overhovedet nogen bestemt modalitet. Det jeg finder når jeg overhovedet ser på min bevidsthed, er det som jeg ikke kan frigøre mig fra, eller lade være at have i bevidstheden, hvis jeg har nogen som helst bevidsthed så er det en rækkefølge forskellige følelser. Jeg kan lukke øjnene og sidde helt stille og prøve at lade være med at ville komme med noget; men hvad enten jeg tænker eller ikke tænker, hvad enten jeg opfatter ydre ting eller ikke, så har jeg altid en række forskellige følelser. Hvad som helst andet som jeg også måtte have, med en særlig karakter, vil altid [fore]komme som dele af denne rækkefølge. Ikke at have en række forskellige følelser er [det same som] slet ikke at være bevidst... Bevidsthedskæden er en sekvens af *forskelligheder*." [Shadworth Hodgson, *The Philosophy of Reflection*, I, 248, 290 citeret efter William James 1890, I 229-230]

Dernæst diskuteres det århundredgamle filosofiske spørgsmål om vi opfatter med enkle ideer eller hvordan de sættes sammen. William James gør opmærksom på at ingen har forholdt sig til om vi sanser det samme, anden gang vi ser mod himlen, altså om ikke vi modtager de samme sanseindtryk gang på gang? – eller tag med Heraklits gamle flodpram og se til Lars Henriksen 1992.

Får den samme tangent på klaveret som bliver anslået med samme kraft, os ikke til at høre på den samme måde? Giver det samme græs os ikke den

## "Læring"

samme følelse af grøn, den samme himmel den samme blå følelse, og få vi ikke den samme olfaktoriske følelse lige meget hvor mange gange vi stikker næsen i den samme flaske Issey-Miaki? Det kan se ud som metafysisk sofisteri at foreslå vi ikke gør det; men en nøje opmærksomhed på sagen viser at *der findes ingen bevis for at vi nogensinde kom ud for den samme kropslige følelse to gange.* [William James 1890,I, 231 (på dansk ved JH)]

### Konklusion

Vi har set hvordan perception af noget sprogligt skal betragtes på linje med perception af andre fænomener. De andre fænomener som det sproglige indrangeres blandt er alle sammen frugter af forskellige vaner som omfatter udøvelse af færdigheder. Derved forlader vi filologi og begiver os over i psykologi. Al vores sproglighed henter næring fra vor førsproglige (men ikke sprogløse) altid kørende tankestrøm.

*Gangbarheden* taler for den Sneedorff'ske<sup>2</sup> udgave af forståelsernes omløb blandt os: Først når vore "indsigter" bringes i omløb og deles med andre, lærer vi om de er andet eller mere end lygtemænd eller fikse ideer.

Altså: når vi er lige på nippet til at forstå noget; for nu at komme helt hen til forståelsen, så skal vi ikke tænke dybere, men FÅ DET UD og TJEKKET DET AF med en sagesløs mulig adressat.

### Slutning

Sneedorff-ciatet betyder at vi først kan fatte hvad vi selv tænker når vi [er i stand til at] få andre til at fatte det. Eller: at vi ikke ved hvad vi har udtænkt førend vi får andre til at fortæl-

<sup>2</sup> "Man begriber ikke Tingene ret, førend man kan sige, hvad man tænker, saaledes at andre kunne forstaa det." Jens S. Sneedorff (1724-1764) citeret efter Fafner, J. 1989 (1977) *Retorik; klassisk og moderne, indføring i nogle grundbegreber*, Akademisk Forlag, Kbh., s. 6.

le os det? Det at anskue det sproglige på linje med andre vaner, gør det til led i en *sammenhængende* beskrivelse, jf. Naur 1995, 317ff.

Det vigtigste nye perspektiv: alle fremtidige udsagn om sproglige forhold skal, for at kunne bruges til noget af nogen senere, være forankret i de personer og tidspunkter de finder sted på. Dette betyder NB *ikke* at Alle ord bliver til skiftere (som beskrevet af Jespersen 1941), men at deres "hvem sagde hvad?" = 'personproveniens', bør indgå på linje med *tekst-sammenhængen* og *tidspunktet* de stammer fra. **S**

*Gangbarheden* taler for den Sneedorff'ske udgave af forståelsernes omløb blandt os: Først når vore "indsigter" bringes i omløb og deles med andre, lærer vi om de er andet eller mere end lygtemænd eller fikse ideer.

## Henvisninger:

**Jens Allwood** 1983: "Kan man tænke oberoende av språk?" in: Ulf Teleman, utg.: *TAL & Tanke*, Lund: Liber.

**Thomas Bliesener und Karl Köhle** 1986, *Die Ärztliche Visite - Chance zum Gespräch*, Opladen, Westdeutscher Verlag, s. 22-38.

**Noam Chomsky** 1965: *Aspects of the Theory of Syntax*

**Jørgen Fafner** 1989 (1977): *Retorik; klassisk og moderne, indføring i nogle grundbegreber*. København: Akademisk Forlag: 6

**Jesper Hermann** 1997: "Dialogiske forståelser og deres grundlag" in Widell og Kunø, eds.: *6. Møde om Udforskningen af Dansk Sprog* til minde om Peter Skautrup 1896-1996. Århus: Aarhus Universitet: 117-129.

**William James** 1890: *The Principles of Psychology*, New York Dover 1950.

**Otto Jespersen** 1905: fra artiklen "Sprog". *Salmonsens Konversationsleksikon* XVI: s.552 sp.1-2.

**Otto Jespersen** 1941: *Sproget; barnet - kvinden - slægten*. Kbh.: Gyldendalske boghandel

**Kirsten Paludan** 2000, *Videnskaben og Vi*, Århus: Aarhus Universitets Forlag.

**Arne Thing Mortensen** 1972: *Perception og sprog*. Kbh.: J.H. Schultz Forlag

**Peter Naur** 1995: *Knowing and the mystique of logic and rules*, London, Kluwer.

**Peter Naur** 1999: *Antifilosofisk Leksikon*, Gentofte: naur.com publishing.

**Peter Naur** 2002: *Psykologi i videnskabelig rekonstruktion*, Gentofte: naur.com publishing.

**Peter Naur** 2004a: "A Synapse-State Theory of Mental Life"; på adressen:

<http://www.naur.com/synapse-state.pdf>

**Peter Naur** 2004b: *Psychology in an unideological reconstruction*. Gentofte: naur.com publishing.

**Peter Naur** 2005: *An anatomy of human mental life*. Gentofte: naur.com publishing.

**Peter Naur** 2008: *the neural embodiment of mental life by the synapse-state theory*. Om bestilling af bøgerne, se forfatterens Internet home page: 'www.naur.com'.

**Steen Eiler Rasmussen** 1976: "Hovedværk i ramme alvor". *Berlingske aften Weekend*. 3/9.

**Peter Stray Jørgensen** 2004: "Videnskabelige ord - sproglig rådgivning i videnskabelighed". PSJ drager heri formuleringskonsekvenser på ordniveau af sin traditionelle opfattelse af hvori videnskabelighed består. In: Jørgensen, Henrik; Stray Jørgensen, Peter (red.): På godt dansk. Festskrift til Henrik Galberg Jacobsen på hans 60 års fødselsdag 4/2. Århus, Wessel og Huitfeldt, 181-190.

*Videnskaben og Vi* se Kirsten Paludan ovenfor.

**Peter Zinkernagel** 1992 *Virkelighed*, Kbh.: Munksgaard

## Efterskrift

I Danmarks Radios radioavis-udsendelse 20/8 1997 kl. 7 blev landsdommer Holger Kallehauge interviewet i forbindelse med en sag i nogle morgenaviser om nogle læger der var ansatte af forsikringsselskaber og som takserede de forsikredes skader for lavt. Kallehauge udtalte: "objektivitet betyder at en anden faglig person skal komme til samme resultat, de skal være enige om de kliniske fund; den anden kan så være uenig om fortolkningen af dem." - Altså forankrede dommeren objektiviteten i de intersubjektive identifikationer af fundene. Men fagpersonernes forskellige fortolkninger eller forståelser af de objektive fund blev henvist til det rent subjektives sfære. At fortolke eller forstå noget som noget der har en bestemt betydning, er altså også efter landsdommerens mening noget subjektivt, knyttet til personen der forstår eller fortolker.



### "Bogtips"



af Peter Koefoed Brix  
BA i retorik & stud.mag. i sprogpsy-  
kologi



af Bent Holshagen Hemmingsen  
BA i japansk & stud.mag. i sprogpsyko-  
logi

#### Læringens og tænkningens stil - en antologi om stilteorier (2006)

Peter Andersen (red.)

Forlag: Billesø & Baltzer



Denne lille antologi giver et indblik i, hvad stilteorier er, kan bruges til og deres udvikling. Bogen samler en række artikler om emnet og giver en bred indføring i de tanker og teorier, der ligger til grund for stilteoriene. Bogen henvender sig både til praktiserende undervisere på mange niveauer, såvel som til den interesserede læser, der bare gerne vil vide mere om det populære fænomen *læringsstile*. I bogen gøres samtidig op med nogle af de vildfarelser, der har martret stilteorien; dels tanken om, at man kan og skal identificere den enkelte elevs ideelle læringsstil, dels at læringsstil ikke betegner en speciel type intelligens. Bogen tilfører stilteoriens meget praksisorienterede fokus en kritik og en ekstra overvejelse, der både udvider og kvalificerer stilteorien.

#### Måder at tænke på - tænkningens stil (2001)

Robert J. Sternberg

Forlag: Klim



Sternbergs bog er interessant på mange måder. Dels er den udtryk for en pragmatisme i forhold til emnet *tænkning*, og dels er den en vejledning til forandring - en slags selvhjælpsbog.

Den er spækket med undersøgelser, kategoriseringer og udpenslinger, der på mange måder kan falde læsere med psykologisk baggrund for brystet; men samtidig fokuserer bogen på noget vigtigt, nemlig at bestemte stile ikke har værdi i sig selv, men at det derimod er stilens samspil med omgivelser og kontekst, der giver værdi. Sternbergs bog giver mulighed for at sammenholde din personlige stil - måden du tænker på - med dine omgivelser. Med udgangspunkt i stilbegrebet tager bogen sigte på, hvor vigtigt det er at reflektere over egen tænkning, og hvor centralt vores implicite antagelser om tænkning er. Ikke alle tænker ens, men det er der få, der tænker over. Bogen er ikke teoretisk tung læsning, men gør sig fint som godnatlæsning.

#### Opdragelse til det moderne (2000)

Harald Thuen & Sveinung Vaa-  
ge (red.)

Forlag: Klim



Opdragelse til det moderne tager fat i fire klassiske personligheder inden for læring, pædagogik og opdragelse: Emile Durkheim, George Herbert Mead, Pierre Bourdieu og John Dewey. I otte artikler, to om hver af de fire teoretikere, præsenteres forfatterskaber, som har præget den pædagogiske tænkning i mere end hundrede år.

Hvert af de fire forfatterskaber er beskrevet med fokus på både samfundsteoretiske perspektiver, såvel som pædagogiske. Det betyder samtidig, at bogen er relevant på tværs af fagskel og at den giver en god fornemmelse for pædagogikkens samfundsmæssige rolle. Det diskuteres ikke, hvorfor eller hvordan de fire forfatterskaber er udvalgt; bogens tanke synes dermed at være, at de fire kan stå alene og at deres betydning er indiskutabel. Dermed er bogen en introduktion til de fire; et fundament at bygge videre på og en måde at få hold

på megen af den tænkning, der ligger til grund for moderne pædagogik.

*Andre perspektiver – Grundlag for socialisering og identitet (1998)*

**George Herbert Mead (i udvalg), redigeret af Sveinung Vaage**

Forlag: Munksgaard

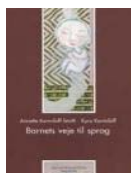


I denne bog får vi indblik i George Herbert Meads forfatterskab, en smule biografi og trænet det (ny-)norske sprog. Meads artikler handler om begreber som identitet, selvet, etik og uddannelse. Han fokuserer på de forskellige former for fællesskab, vi alle sammen befinder os i, og igennem hvilke vore sociale og individuelle *jeg* konstitueres. Identitet er for Mead ikke en fast størrelse; det er ikke individets "ejendel", men derimod en foranderlig størrelse, som i høj grad er influeret af vore omgivelser. Det betyder samtidig, at Mead beskriver det sociale spil og forholder sig til dets betydning for identitetsdannelsen.

Bogen samler en række tekster fra slutningen af det nittende og begyndelsen af det tyvende århundrede der, til trods for norsksprogede finurligheder, er meget læsværdige og anvendelige.

*Barnets veje til sprog (2002)*  
**Annette Karmiloff-Smith & Kyra Karmiloff (oversat af Knud Michelsen)**

Forlag: Gyldendal Uddannelse



Karmiloff-søstrene giver i denne bog et videnskabssteoretisk overblik over sprogtilegnelsesforskningens historie. Bogen drager på en bred vifte af traditioner og allierer sig ikke med et specifikt synspunkt, til trods for at den selv ser sig som et led i den moderne psykolingvistik, hvilket lige netop er to af dens forcer. Det er

derfor også med et vist overskud, at forfatterne introducerer læserne indenfor et felt, som på mange måde er med til at danne den grundlæggende videnskabelige indsigt i hvad sprog og sprogbrug er for noget, og hvordan vi tilegner os sproglige vaner.

Bogen giver en velegnet oversigt over sprogtilegnelsen med beskrivelser af forskellige eksperimentelle tilgange i både det psykologiske forskningsfelt, såvel som det pædagogiske og lingvistiske, ligeså vel som at den ikke alene takler idéen om tilblivelse af et grammatisk væsen, og et sprogligt væsen der går ud over grammatikken.

*Børn, sprog og undervisning (1976)*  
**Frans Gregersen, Kirsten Reisby og Hans Vejleskov**

Forlag: Gyldendal



Denne antologi er sammenfattet på baggrund af den nyfundne interesse, som især pædagogikken og psykologien havde for sprog i undervisningen i 70'erne, og nye discipliner blev introduceret til lærernes repertoire. Specielt ting som elevens forhold til informationerne, ting som begrebsdannelse, kognition (her tænkning), de sociale faktorer, koder, deprivation og sprogbrug optræder i denne bog i det absolutte centrum. Men som bliver nævnt på bogens bagside, så er den også ment som et debatoplæg, navnlig fordi der hersker uenighed forfatterne imellem omkring sammenhænge mellem sprog og undervisning.

Som sprogpsykologistuderende kan man desuden glæde sig over både Frans Gregersens og Jesper Hermans engagement, som kommer i form af artiklerne henholdsvis "Sociolingvistik i USA og Vesttyskland; en diskussion af sprogets rolle i skolen" og "'Sprog' som upraktisk bevidsthed i undervisningen".

## "Den sproglige verden"

af Karen Risager, Linda Svenstrup Munk og Niels Erik Wille



anmeldt af Sune Rask  
BA i lingvistik & retorik  
& stud.mag. i sprogpsykologi

Vi taler, hører, forstår, snakker, opfatter, lytter. Vi kommunikerer. Med hinanden og måske nogen gange med os selv. Vi forstår forskelligt, men skaber alligevel mening med hinanden. Vi bruger ord hele tiden, og det falder os helt naturligt.

Da jeg i sin tid gik i gymnasiet var sproglig kommunikation ikke noget vi blev introduceret til i dansk. Det handlede om litteratur og tekstanalyse. Det eneste sproglige element jeg husker, var en retstavningsprøve, da min dansklærer syntes at niveauet i min klasse var for lavt. Alt for mange havde alt for mange stavfejl. I dag har undervisningen i dansk også fokus på sproglig kommunikation, og det skal helt sikkert nok øge elevernes sproglige bevidsthed. Og det er bestemt positivt.

Den sproglige verden handler om sproglig kommunikation set fra tre forskellige vinkler: den sprogsociologiske, den sprogpsykologiske og den sprogfilosofiske. Bogen henvender sig til gymnasiets danskfag, der i dag omfatter arbejde med et af de tre områder, og giver en glimrende introduktion til emnerne, og der er både øvelser og litteraturforslag. De sidste både til elever og undervisere.

Som der står i indledningen, så handler de tre områder om menneskelig kommunikation, og de har alle tre et ben i sprogvidenskaben, og det andet i henholdsvis sociologi, psykologi og

filosofi. Sprogsociologi studerer sprogene i samfundet. I indledningen bliver der gjort opmærksom på at der er *nogle* der skelner mellem sprogsociologi og sociolingvistik. Og forskellen er at sprogsociologi er tættere på sociologi og inddrager viden om sociale forhold, økonomi og politik, hvorimod sociolingvistik tager et mere sprogvidenskabeligt udgangspunkt. Kapitler her i bogen har gjort mest ud af den sprogsociologiske indfaldsvinkel. Det skriver de i hvert fald at de vil, hvilket nok er meget logisk, da kapitlet hedder *sprogsociologi* og ikke *sociolingvistik*! Alligevel synes jeg ikke at jeg får så meget nyt. Det minder faktisk en del om de ting jeg blev præsenteret for i sociolingvistik dengang jeg tog faget som en del af min uddannelse i lingvistik. Og selvom jeg selvfølgelig ikke er målgruppen, kunne jeg godt have tænkt mig at der havde været lidt mere inddragelse af netop sociale forhold, økonomi og politik.

Bogen henvender sig til gymnasiets danskfag, der i dag omfatter arbejde med et af de tre områder, og giver en glimrende introduktion til emnerne, og der er både øvelser og litteraturforslag.

I sprogpsykologi sættes der fokus på sprog på et psykologisk plan, som socialt samspil mellem mennesker som Linda Svenstrup skriver. Linda deler sprogpsykologi op i tre fokusområder: kognition, dvs. fokus på tænkning; interaktion som fokuserer på det der sker mellem mennesker i samtaler og sociale og kulturelle forhold, altså at kommunikation er en del af en social praksis. Det er jeg sådan set helt enig i. Men jeg synes ikke at det helt forklarer det helt specielle ved sprogpsykologi. Der mener jeg man skal have fat i Otto Jespersen. Som Jesper Hermann skriver i sin artikel her i bladet: FAGET SPROGSPSYKOLOGI henter sin

berettigelse og mission fra nedenstående passage i Otto Jespersens opslagsord om **Sprog** fra 1905:

”Sprog er ikke nogen Naturting... Sprog er, som allerede W. v. Humboldt har hævdedet, ikke noget Værk (ἔργον), men en stadig fortsat Virksomhed (ἐνεργεῖα). Ordene eksisterer ikke i og for sig uden for Mennesket, men kun i det Øjeblik de tænkes og siges. Allerede deri ligger, at Sprog ikke er noget fast, uforanderligt, men er undergivet stadig Skiften... for rigtig at forstå de sproglige Teelser maa man bestandig spørge, hvad det virkelig er, der foregaar i eller foretages af de talende og hørende Mennesker.” (Otto Jespersen i *Salmonsens Konversationsleksikon* 1905, bd.XVI: s.552 sp.1-2.) [Jesper Hermann 2009: *Hvorfor består 'det videnskabelige arbejde' i at udforme sammenhængende beskrivelser?* s. 37]

Der er en grund til at lige netop det citat (en del af det, red.) findes på sprogpsykologis hjemmeside (sprogpsykologi.ku.dk)! Til gengæld har Svenstrup stor fokus på det anvendte. Og det synes jeg er positivt. Her er både metodeovervejelse, forslag til undersøgelser (for alle de tre fokusområder), diskussionsforslag, forslag til opgaver og en grundig forklaring på hvordan man anvender sprogpsykologi til undersøgelser.

Sprogfilosofi er det sidste fagområde der bliver præsenteret i bogen. Her er betydning et centralt problem, et fænomen som der står. Ikke de forskelle der er mellem forskellige lande, men derimod *at forstå hvad det i det hele taget vil sige at ord og sproglige udtryk har betydning*. Her er der en modpol til sprogpsykologi, jf. Otto Jespersen-citatet. I sprogpsykologi er ordenes betydning noget brugerne *tillægger* dem, og derfor ikke noget man interesserer for uden brugerne. Forskellen bliver endnu mere tydelig ved at sprogfilosofi deler betydning op i tre kategorier 1) fænomen, 2) betegnelse og 3) begreb. Og betydning skrives i bogen med enkelte situationstegn 'betydning' når der menes fænomen, med kursiv *betydning* når der

menes betegnelse og med dobbelte situationstegn "betydning" når der menes begrebet. Betydning bliver herefter forklaret bl.a. som betydning som navngivning, betydning som tanker eller ideer og betydning som begreber.

Bogen er i sin helhed ganske glimrende. Den giver en meget fin introduktion til de tre fagområdet, den er velskrevet og det er tydeligt at forfatterne har noget på hjerte. Og det er altid rart når man kan mærke det. Det gør læseoplevelsen væsentligt bedre. Jeg er ikke i tvivl om at den kan være med til at højne gymnasieelevers sproglige bevidsthed, og ikke mindst deres *dannelse*. Noget der har været forsømt! I alt for lang tid har der, grundet fakturapolitikken (fra forskning til faktura, red.), været alt for meget fokus på *praktiske færdigheder* forklædt som *faglighed*. Derudover er der en stærk forskrækkelse for det der kaldes *akademiseringen* af gymnasiet. Hvorfor skal man altid gå efter laveste fællesnævner? Det er ikke niveauet der er problemet, men manglende vejledning og lektiehjælp. Bogen her er derimod et skridt i den rigtige retning. **S**



Forfattere: Karen Risager, Linda Svenstrup Munk og Niels Erik Wille

Ekstern redaktion: Jørn Jacobsen

ISBN 13: 9788761620347

1. Udgave

1. Oplag

Trykt i: 2008

Indbinding: Paperback

112 Sider

Første udgivelses år: 2008

Sprog: Dansk

Originaludgavens sprog: Dansk

Omslag: Anne Marie Kaad

Udgivelsesland: Danmark

Forlag: Forlaget System

Trykkeri: Special-Trykkeriet a/s, Viborg

## "En hyggelig samtale"



### "En hyggelig samtale"

af Line Brink Worsøe  
Ekstern lektor og cand.mag. i  
sprogpsykologi

Her den anden dag ringede telefonen på kontoret. Det var en russisk udvekslingsstudent, der spurgte om han havde fået fat i studier i dansk sprog og filologi. Så måtte jeg jo bringe ham den glædelige overraskelse, at han skam havde fået fat i en ekstern lektor i sprogpsykologi, hvilket jo er noget særligt, da vi er ikke så mange...

Denne (stakkels) russiske udvekslingsstudent var ved at skrive en artikel om sit ophold i Danmark til et hjemligt blad og søgte derfor viden om den filologiske betydning af ordet 'hygge'. Se det kunne jeg ikke være ham behjælpelig med, men om han ville tage sig til takke med den sprogpsykologiske og det ville han gerne. Det gjorde ham åbenbart ikke noget at jeg hverken havde akademisk filologisk ekspertise eller kendte den gængse etymologiske forklaring på begrebet.

Allerede dér havde jeg forestillingen om den arme stakkel, der på sit gebrokkne dansk, var blevet sendt rundt i huset pr. telefon, fordi ingen ville tage ansvaret for at forklare ordet 'hygge' for ham. Jeg havde derfor allerede skabt en kontekst, hvori jeg næsten skulle have medlidenhed med fyren og derfor kastede jeg mig hovedkulds ud i opgaven at skulle beskrive 'hygge'.

Den russiske student lagde ud: "Hygge findes jo kun som ord i dansk og norsk!" - "Nåhja det findes vist også på hollandsk..." indvendte jeg tøvende, da jeg egentlig ikke var helt sikker. "Hvordan kan det være at ordet ikke findes på

svensk, som jo er jeres broderfolk?" "Jamen de har jo ordet 'lugnt' som vist ligner lidt... Men du skal jo ikke se det så meget som et ord, men nærmere hvad ordet dækker over, eller rettere sagt hvilke følelser ordet vækker hos folk. Dvs. hvilke forståelser de kunne have af ordet... 'Hygge' eller 'hyggelig' vækker ofte en forståelse af bekendthed eller måske endda tryghed. Måske noget familiært, men i hvert fald noget kendt - noget rart og positivt - og ofte noget trygt. Jeg er sikker på at man på russisk har situationer og tilstande, som svarer til vores 'hygge' og 'hyggelig' - I beskriver det bare på en anden måde? - måske med flere ord?" "Ja det er nemlig det - vi har ord, der beskriver det du siger, men bare i bestemte situationer,

Jeg havde derfor allerede skabt en kontekst, hvori jeg næsten skulle have medlidenhed med fyren og derfor kastede jeg mig hovedkulds ud i opgaven at skulle beskrive 'hygge'.

som f.eks. når man er ude i drikkelag eller med familie." "Ja! Jamen det er jo det samme så!?" "Mjaa men vi skal jo måske bruge mange ord til at forklare det... hvordan kan det være at jeres 'hygge' er så bred?" "Tjo den er jo måske bred men også foranderlig. Der kan være forskellige associationer, der aktiveres i situationer, som alligevel beskrives med 'hygge', ligesom vi også kan bruge 'hyggelig' om ting og om mennesker - f.eks. en hyggelig mand..." "Ja men hvad betyder det så?" "Jo det er igen ofte forståelsen af at pågældende indgyder en hvis bekendthed hos os. Vores forståelser af en mand som hyggelig vil ofte være positiv - en rar fornemmelse - måske tryghedsskabende?!"

"Ja men hvad så med ting?" "Jo f.eks. et stålbord. Det kan anses for at være lidt hårdt og koldt i udtrykket - sådan lidt high tech måske. Men så ved at komme en hjemmelavet vase på eller

bedstemors broderede dug, så kan vi pludselig sige, at det ser hyggeligt ud. Bordet bliver hyggeligt." "Jamen hvordan kan det være?" "Tjo.. jamen det er igen det med bekendtheden. Det bekendte stammer fra ens personlige rum, det kan f.eks. være påvirket af det hjem man voksede op med og som ens forældre var med til at skabe for én. Dvs. man kender noget, som man genkender noget – noget man føler sig hjemme ved. Derfor også trygheden."

Men interessant var det og interessant er det, hvordan hele verden pludselig kan dreje sig om et lille ord. Et lille ord, som nogen tror de kan finde en betydning af. Men det, de finder ud af, er, at ordet er mere end ordet selv.

"Godt okay! Hvordan kan det være at man siger at 'hygge' er en del af den danske nationalkarakter?" "Det ved jeg ikke – siger man det? Jamen jeg tror også 'hygge' er en del af den russiske nationalkarakter eller den italienske nationalkarakter. Vi har vel alle noget, der får os til at føle os hjemme eller trygge i forskellige situationer. Dansk har bare et ord til at beskrive det med..." "Okay! Tak, det var fint – må jeg høre dit fulde navn og din stilling til artiklen?" "Var det alt? Nåhja selvfølgelig: Line Brink Worsøe, Ekstern lektor i sprogpsykologi"

Da jeg vendte mig om med røde ører til min kollega, Charlotte, bemærkede hun tørt: "Godt det ikke var mig der blev bedt om at give en beskrivelse af 'hygge!'. Men interessant var det og interessant er det, hvordan hele verden pludselig kan dreje sig om et lille ord. Et lille ord, som nogen tror de kan finde en betydning af. Men det, de finder ud af, er, at ordet er mere end ordet selv. Ordet er ikke engang sit historiske ophav, hvis man kan tale om et sådant, men nærmere den situationelle udlevelse i nuet, som ordet bruges til beskrivelse af. Som

måske selv en udenforstående kan se, er ovenstående beskrivelser af 'hygge', hverken dækkende eller fuldstændig. Men det efterlader os med en stille undren over det pudsige i, at vi aldrig kan få en udtømmende beskrivelse af fænomenet hygge - så mange har forsøgt men fejlet. Nu også jeg. Det kunne kaldes en sisyfos-beskæftigelse, der ingen ende vil tage. Men det er heller ikke vores job at finde ud af hvad 'hygge' er, men snarere hvad vi som mennesker kan med det. Det er det, der gør "det dær sprog noget" sjovt og spændende. Det er dét, der gør os til sprogpsykologer!

"Kulturelt unikum eller nationalmyte?"

af Bent Holshagen Hemmingsen

BA i japansk & stud.mag. i sprogpsykologi

Som dansker er man er man bl.a. indoktrineret med en særlig stolthed over, at kunne forstå begrebet 'hygge', at kunne foretage sig denne aktivitet. Intet forekommer mere dansk for en dansker. Hjemmesiden Visit Denmark sælger flot konceptet, som noget særligt dansk. Men er danskere i virkeligheden de eneste, der ved hvordan man udfører denne 'hygge'-handling og genkender denne 'hygge'-ting?

Jeg, som selv er halvt norsk, erindrer stunder med min familie i den lille norske kystby, Drammen, hvor vi 'kosede', og det var i hvert fald ret så hyggeligt. Briterne kan sikkert fortælle os en del om 'coziness', og mon ikke at tyskerne ville føle sig belejdet, hvis ikke man anerkendte deres 'Gemütlichkeit'?

Japanerne er også vældig overbeviste om, at de er de eneste, der føler 甘 (amae), som angiveligt betegner det nære bånd mellem mor og barn, hvilket attribueres til de nære soveforhold i Japan, eller forstår 雅 (miyabi), som bedst kan beskrives som kultivering af egne manerer. Man kan således argumentere for, at der i særdeleshed findes kulturspecifikke fænomener, som trives og plejes i en bestemt kulturel kontekst. Men mon ikke især 'hygge'-begrebet i disse dage nærmere fungerer som en af de få bastioner, 'danskhedens' frontkæmpere forsvarer, mere for bevarelse og berettigelse af danskheden, end for hyggens egen skyld?



**"Den virtuelle kultur –  
en undersøgelse af brugerven-  
ligheden på [www.mik.dk](http://www.mik.dk)"**

af Maja Tinson

cand.mag. i sprogpsykologi

Overskriften på denne artikel er titlen på mit speciale, hvor jeg beskæftiger mig med brugervenligheden på webstedet [www.mik.dk](http://www.mik.dk). Akronymet MiK står for Museer i København og Omegn, som er et sekretariat, der arbejder med en fælles markedsføring af de storkøbenhavnske museer.

Jeg fik kontakt til MiK, da de havde sat et projektopslag op på den del af Roskilde Universitets websted, som hedder Videnskabsbutikken, hvor virksomheder og studerende kan etablere kontakt vedrørende projektsamarbejder.<sup>1</sup> MiK ønskede en studerende, der ville undersøge, hvordan webformidlingen fungerer på deres websted, [www.mik.dk](http://www.mik.dk). Jeg fik etableret et projektsamarbejde med MiK og aftalte med dem, at jeg ville udarbejde en rapport til dem med fokus på de områder af webstedet, som de ønskede at få undersøgt og belyst. Omvendt kunne jeg gøre de dele af rapporten, jeg ønskede, til analysegenstand og empiri for mit speciale.

Grunden til at emnet for specialet blev brugervenlighed, var et meget naturligt valg i forlængelse af, at jeg havde indvilliget i at udarbejde en overvejende kvantitativ rapport til MiK. Jeg ønskede at undersøge [www.mik.dk](http://www.mik.dk) grundigere, end en kvantitativ undersøgelse giver mulighed for, og derfor fandt jeg det oplagt at udføre nogle kvalitative brugerundersøgelser, i hvilke brugervenligheden udførligt kunne undersøges og analyseres.

<sup>1</sup> [www.ruc.dk/vb](http://www.ruc.dk/vb)

### Det teoretiske afsæt

Til at analysere og vurdere empirien i specialet tog jeg primært udgangspunkt i tre forskellige teoretikere og deres retningslinjer for brugervenlighed. De tre teoretikere er Jakob Nielsen, Mark Pearrow og T.B. Munk & K. Mørk.<sup>2</sup>

Kort skitseret er Jakob Niensens tilgang til brugervenlighed præget af en funktionalistisk tankegang, fx at computersystemer skal være lette at bruge og huske samt effektive i deres anvendelse. Derudover anbefaler Jakob Nielsen, at webkommunikationen skal være enkel, og at sproget på et websted skal være modtagerorienteret.

Jeg ønskede at undersøge [www.mik.dk](http://www.mik.dk) grundigere, end en kvantitativ undersøgelse giver mulighed for, og derfor fandt jeg det oplagt at udføre nogle kvalitative brugerundersøgelser, i hvilke brugervenligheden udførligt kunne undersøges og analyseres.

Mark Pearrow har en meget bred tilgang til brugervenlighed, og den går i store træk ud på, at websteder skal være udført på en sådan måde, at de tager mest mulig hensyn til brugerne i forhold til at lære og bruge websteder. Slutteligt mener Munk & Mørk, at brugervenlighed er summen af design, funktionalitet og information, og hvordan dette virker på brugerne. Dette vil sige, at de anser brugervenlighed for at være et sammenspil mellem forskellige komplementære størrelser.

<sup>2</sup> Munk, T.B. & Mørk, K. (2002): *Brugervenlighed på internettet*. Forlaget Samfundslitteratur  
Nielsen, J. (1993): *Usability Engineering*. Morgan Kaufmann Publishers, Inc.  
Nielsen, J. (2000): *Designing Web Usability*. New Riders Publishing  
Pearrow, M. (2000): *Web site usability handbook*. Charles River Media, Inc.

Grunden til at jeg fandt de tre omtalte teoretikers teorier velegnede var, at de er praktisk anvendelige, idet de opstiller retningslinjer og heuristikker, dvs. tommelfingerregler for brugervenlighed, som dermed kunne appliceres og bruges i analysen af empirien i specialet. Ud fra gennemgangen af de tre teoretikers tilgange til brugervenlighed udvalgte jeg syv retningslinjer, som jeg anvendte i analysen af empirien.

Jeg kan personligt anbefale at skrive speciale som et projektsamarbejde med fx en virksomhed, organisation eller uddannelsesinstitution. Det motiverer at skrive om et emne, som man ved andre er interesserede i at vide noget om, og ligeledes er det rart med sparringspartnere i specialeprocessen.

## Brugerundersøgelserne og deres resultater

Til at undersøge webformidlingen og brugervenligheden på [www.mik.dk](http://www.mik.dk) udførte jeg to typer brugerundersøgelser. Den ene undersøgelse var en digital spørgeskemaundersøgelse, som lå på [www.mik.dk](http://www.mik.dk) i lidt over en måned. De områder, som spørgeskemaundersøgelsen skulle afdække, var bl.a. en vurdering af, hvordan formidlingen fungerer på webstedet, at få en større viden om webstedets målgrupper, og hvad brugerne egentligt er interesserede i, når de bruger [www.mik.dk](http://www.mik.dk). Den anden undersøgelse var en tænke højt test, som blev udført med fem testpersoner, der alle var repræsentanter for MiK's målgrupper. I tænke højt testene skulle testpersonerne løse opgaver, som var repræsentative i forhold til det, webstedet kan bruges til. Derfor var opgaverne overvejende scenarier, som testpersonerne kunne leve sig ind i.

Besvarelsene af det digitale spørgeskema viste, at respondenterne overordnet er tilfredse med webformidlingen på [www.mik.dk](http://www.mik.dk). Det, som respondenterne især fandt positivt ved webstedet, var at teksterne er skrevet i et forståeligt sprog, at teksterne er korte og informative og at webstedet er god til at inspirere til museumsbesøg.

For tænke højt testenes vedkommende var konklusionen, at [www.mik.dk](http://www.mik.dk) overordnet lever op til de syv retningslinjer for brugervenlighed som jeg opstillede. Testpersonerne havde for størstedelen ikke problemer med at løse testopgaverne, men løsningerne viste, at MiK især kunne arbejde på informationsarkitekturen og webkommunikationen på webstedet.

## Hvad har brugervenlighed med sprogpsykologi at gøre?

En af grundene til at jeg valgte at respondere på det omtalte projektopslag fra Museer i København og Omegn var, at projektet udover at være spændende, havde stor sprogpsykologisk relevans. Som bekendt er forståelse inden for sprogpsykologi et meget essentielt begreb, og netop forståelse spiller en stor rolle for specialets empiri, især tænke højt testene hvor testpersonerne skulle løse repræsentative opgaver på [www.mik.dk](http://www.mik.dk). Disse test afspejler tydeligt testpersonernes subjektive forståelse af [www.mik.dk](http://www.mik.dk) og de opgaver, de løser på webstedet.

Derudover er dét, der gør sig gældende i webmediet, den skriftlige, visuelle og auditive formidling samt interaktion med brugerne, hvilket også gør brugervenlighed meget relevant at undersøge ud fra en sprogpsykologisk vinkel.



## Råd til specialeskrivere

Hvis man arbejder med store mængder empiri, som skal bearbejdes (fx i form af transkription, oversættelse og kategorisering), er det meget vigtigt, at man ikke undervurderer, hvor lang tid denne del af specialeprocessen kan tage. Derudover er det vigtigt at tænke på, at det at "skabe" sin egen empiri - i modsætning til at bruge allerede eksisterende empiri - fx at skulle finde interviewpersoner, planlægning af møder, forberedelse af materiale, afholdelse af interview osv. også kan være en meget tidskrævende proces.

Jeg kan personligt anbefale at skrive speciale som et projektsamarbejde med fx en virksomhed, organisation eller uddannelsesinstitution. Det motiverer at skrive om et emne, som man ved andre er interesserede i at vide noget om, og ligeledes er det rart med sparringspartnere i specialeprocessen. På de nedenstående websteder kan man læse om muligheder for projektsamarbejder.<sup>3</sup>

Udover at specialet er afslutningen på et studie, er det også godt at holde sig for øje, at man kan bruge sit speciale som springbræt til livet efter studierne, fx ved at publicere artikler om sit specialeemne i aviser og fagblade. På denne måde kan mange andre mennesker end vejleder og censor få indsigt i de spændende emner, som specialeskrivere beskæftiger sig med. **S**

<sup>3</sup> [www.ruc.dk/vb](http://www.ruc.dk/vb),  
[www.videnskabsbutikken.dk](http://www.videnskabsbutikken.dk), og  
[www.hum.ku.dk](http://www.hum.ku.dk)

## Fakta om FAFØS

FAFØS står for Fagligt Forum for Sprogpsykologi og er en forening, der danner ramme om forskellige faglige og sociale aktiviteter på sprogpsykologi. FAFØS er med til at skabe et netværk for studerende, undervisere og færdiguddannede på sprogpsykologi.

FAFØS står for udgivelsen af tidsskriftet Spindet og arrangerer temaaftener med forskellige foredragsholdere, specialedage for studerende, julefrokost på sprogpsykologi og meget mere.

Da sprogpsykologi ikke har et fagråd, varetager FAFØS de opgaver, som et fagråd ellers ville tage sig af. Studerende kan henvende sig til bestyrelsen i FAFØS på mailadressen [fagligtforum@gmail.com](mailto:fagligtforum@gmail.com) vedrørende faglige anliggender og problemer.

Foreningens medlemmer består af nuværende og tidligere studerende på sprogpsykologi, undervisere samt alle med interesse for sprogpsykologi.

## Medlemskab

Det er gratis at være medlem af FAFØS. Alle med interesse for sprogpsykologi kan blive medlem af foreningen.

FAFØS er organiseret på Groupcare, og vi kommunikerer hovedsageligt via e-mail.

Som medlem får du tilsendt foreningens tidsskrift Spindet via mail. Spindet indeholder faglige artikler og nyheder fra studiet.

Desuden vil du løbende modtage information via vores mailingliste om arrangementer på sprogpsykologi af både faglig og social karakter. Det kan være temaaftener og specialedage, semester-introduktion og julefrokost. Vil du også være med? Send os en mail.

## Forårssemestrets arrangementer:

Det Humanistiske Fakultet præsenterer:  
**At blive et børnehavebarn - en minoritetsdreng sprog, interaktion og deltagelse i børnefællesskabet**

Ph.d. forsvar ved Martha Sif Karrebæk

Bedømmelsesudvalg:

Lektor, ph.d. Bettina Perregaard

Professor, ph.d. Anne Holmen

Ass. professor, ph.d. Jakob Cromdal

(20/03/09\_14:00)

Fri entré (KUA 23.0.49)

Institut for Kultur og Identitet præsenterer:

**Lars Heltoft fylder 60**

Heldags fødselsdagssymposium i anledningen af Lars Heltofts 60 års fødselsdag.

For mere information kontakt:

Hartmut Haberland ([hartmut@ruc.dk](mailto:hartmut@ruc.dk))

Tanya Christensen ([tanya@ruc.dk](mailto:tanya@ruc.dk))

(25/03/09)

Fri entré (heldags arrangement, derefter reception kl. 15:00)

Selskab for nordisk filologi præsenterer:

**Sproghistorisk temaeftermiddag**

/v professor Bo Ralph, Inst. för svenska språket, Göteborgs Universitet; centerleder Frans Gregersen, Center for Sociolingvistiske Sprogforandringsstudier; lektor Inge Lise Pedersen (DGCSS)

Sproghistorie i sociolingvistisk belysning.

(26/03/09\_14:00)

Fri entré (Ny KUA 27.0.17)

Politologisk Netværk præsenterer:

**Krise og løsgængeri på midten i Dansk politik**

/v Lars Bille, Naser Khader og Simon-Emil

Ammitzbøll

Er der krise eller fest på midten? Er de Radikale i frit fald? Er løsgængere en konsekvens af blokpolitik? Politologisk Netværk inviterer til debat om løsgængeri på dansk politiske midte.

(26/03/09\_19:00-21:00)

Fri entré (Institut for Statskundskab, Øster Farimagsgade 5B, opgang E, bygning 4, 2. sal, lok. 4.2.26)

FAFOS præsenterer:

**Den sproglige verden**

/v Karen Risager, Linda Svenstrup Munk og Niels Erik Wille

Forfatterne af bogen ved samme navn kommer og holder oplæg om bogen som undervisningsmateriale i danskundervisningen i gymnasiet, som følge af gymnasiereformen.

(30/03/09\_16:00)

Entré 15,- (Ny KUA 27.0.17)

Center for Subjectivity Research præsenterer:

**Transcendental Logic and Minimal Empiricism: Lask and McDowell on the Unboundedness of the Conceptual**

/v Stephen Crowell, Professor of Philosophy at Rice University (Houston, Texas)

Drawing on Wilfrid Sellars's critique of the Myth of the Given, philosophers such as Robert Brandom, John Haugeland, and John McDowell have developed accounts of intentionality, mind, and language that are connected in philosophically interesting ways with the neo-Kantian idea of Geltungslogik..

(31/03/09\_10:15-12:00)

Ingen info om entré (Ny KUA 25.5.11)

Det Humanistiske Fakultet præsenterer:  
**Generationsprog i mundtlig interaktion**

Ph.d. forsvar ved Marianne Rathje.

Bedømmelsesudvalg:

Lektor, ph.d. Nina Møller Andersen

Seniorforsker, Pia Jarvad

Ordbogsredaktion, Ebba Hjorth

(02/04/09\_13:00)

Gratis entré (KUA 23.0.50)

Satningsområdet Kulturens Medialisering, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling præsenterer:

**Communities and Media Visibility - The Media/Queered Project**

/v Kevin Barnhurst, Professor of Communication, University of Amsterdam & University of Illinois, Chicago

News media coverage also influences the fate of different communities. What happens under the new long journalism to a newly visible minority group? This presentation delivers insights about the fate of sexual minorities (lesbian, gay, and allies), which became regular U.S. news in the 1980s.

(02/04/09\_14:00-16:00)

Gratis entré (KUA 05.2.29a)

SCALPS og FGP præsenterer:

#### **Funktion og tekst**

/v Peter Durst Andersen, Hartmut Haberland, Peter Harder, Lisbeth Falster Jakobsen, John Ole Askedal, Ulf Teleman, Niels Erik Wille, Simon Uffe Borchmann og Søren Schou

Et symposium om sprog i brug.

(03/04/09\_9:15-15:30)

Gratis entré (RUC 03.2.22)

Lingvistkredsen præsenterer:

#### **Betingelse, generalisering og realitet - hvis-konstruktioner i dansk talesprog**

/v Torben Juul Jensen, Danmarks Grundforskningsfonds Center for Sociolingvistiske Sprogforandringsstudier

Oplægsholderen præsenterer hvis-konstruktioner i dansk talesprog. På basis af en korpuslingvistisk undersøgelse af medarbejdersamtaler og sociolingvistiske interview vil han indkredse hvorfor og hvordan betingelsessætninger anvendes i dansk talesprog: Hvad er det for en konceptualisering af et skel mellem realitet og non-realitet de repræsenterer, og hvorledes påvirkes deres betydning og anvendelse af såvel sproglige som situationelle faktorer?

(21/04/09\_16:15-18:00)

Fri entré (KUA 22.0.49)

CWBL præsenterer:

#### **UCLE09 - Nye medier i undervisningen**

/v David Hirsch, Hanne Mathiasen, Markus Ketterl og Chresteria Neutzsky-Wulff

UCLE 09 stiller skarpt på sammenhængen mellem læringsmiljøets virtuelle og fysiske

dimensioner med inspirerende indlæg, diskussioner og masser af stof til eftertanke.

Kontakt: [cwbl-mail@adm.ku.dk](mailto:cwbl-mail@adm.ku.dk)

<http://ucle09.ku.dk>

(23/04/09\_8:45-16:00)

Fri entré (KUA 23.0.49)

FAFOS præsenterer:

#### **Debataften 'Social responsivitet'**

/v Jesper Hermann, Søren Peter Olesen og Lotte Kragh

Sprogpsykologien, sociologien og socialpsykologien vil tage Johan Asplunds begreb om en prækognitiv adfærdsrefleks op til debat med oplæg og diskussion.

(23/04/09\_17:30)

Entré 15,- (Ny KUA 23.0.49)

SCALPS og FGP præsenterer:

#### **Cognitive and Philosophical Perspectives on the Evaluation of Impoliteness and Politeness**

/v Xie Chaoqun

(24/04/09\_13:00)

Gratis entré (RUC 3.2.5)

SCALPS og FGP præsenterer:

#### **English and/or Local Languages in Asian Settings: can they survive the globalisation of English and ELT?**

/v Andy Kirkpatrick og

**Internationalizing Cantonese and Putonghua as local/regional languages in Asia's World City: problems, prospects and research plan.**

/v David C. S. Li

Seminar om sprogpolitik i Øst- og Sydøst asien.

(29/05/09\_13:00)

Fri entré (RUC 3.2.5)

I næste nummer:

## Særnummer om 'social responsivitet'

Spindet og FAFØS kører 'social responsivitets'-tema i forbindelse med debataftenen d. 23. april, og interesserer prækognitive processer i social interaktion, social psykologi, etnometodologi eller adfærdsøkonomi dig, så fat den digitale pen og velsign os med dine tanker i dokumentform.

## Sprogpsykologisk idé-dating

Vi prøver endnu engang, at trompetere for idé- og projektforummet, 'sprogpsykologisk idédating'. Har du en glimrende idé til en undersøgelse, en eksamensopgave eller et speciale, men mangler enten sparring eller en engageret samarbejdspartner. Så send os et kort udkast til din idé, og fortæl os lidt om hvad du håber på at finde.

## Bogtips + Boganmeldelse

Tips til bøger, der er tema-relevante, og anmeldelse af en nyere udgivelse, som findes interessant sprogpsykologisk set.

## Semesterkalender

Vi ønsker at bringe så mange som muligt af de begivenheder, være det (gæste-)forelæsninger, foredrag, tema-dage eller andre events, som kunne have interesse for de studerende på sprogpsykologi. Skulle du ligge inde med informationer omkring sådanne, er du mere end hjertelig velkommen til at viderebringe nyheden til redaktionen.

## Idéer og feedback

Er naturligvis altid velkommen.

# Vi ses til maj

spindet.net  
redak@spindet.net

# Spindet