

Åbne sider

Mads Th. Haugsted

Adjunkt i dansk, ph.d.,
Danmarks Pædagogiske Universitet.
mads@dpu.dk



Sprogfagene og det mundtlige rum

I danskfaget er mundtligheden sjældent genstand for undervisning.¹ „Den mundtlighed der er, den er der bare“, som en lærer udtrykker det. Med ‘læreren som sproglig vejleder’ menes der oftest: som en vejleder for det skriftlige arbejde. Grammatik eller måske ligefrem lingvistik bindes til det skrevne ord.

I de øvrige sprogfag: engelsk, tysk fransk m.fl. har en del af diskussionen om elevernes arbejde med ‘sproglig viden og bevidsthed’ omvendt netop handlet om vægtningen mellem på den ene side færdigheden i (lysten og evnen til) at kunne tale, begå sig på og interagere mundtligt med et fremmed sprog og på den anden side at ‘kunne grammatikken’ - et forhold, som allerede blev diskuteret i KUP-rapporten.² Fremmedsprogsunderviseren har således på mange måder et mere bevidst forhold til det talte sprog end dansklæreren.

Det siger sig selv, at der er et stort og vigtigt område for tværfaglig undervisning allerede her: en undervisning som kan organiseres som flerstemmig undervisning med dansk-, engelsk- og tysklærere i fællesskab. Ikke et fag, men netop et rum, hvor der undervises i sprog.

Eksempelvis kan peges på den mundtlige genre ‘samtale’:

- Hvilke høflighedsprincipper anvendes på de forskellige sprog?
- På hvilke måder adskiller engelske gambitter sig fra de danske?
- Hvilke tilbagekoblingsmekanismer i samtaler er til rådighed for de europæiske sprog og hvilke i helt andre sprog?
- Hvilke turtagningsmekanismer og -signaler er de gængse for de forskellige sprog?

- Taler man i sætninger?
- Hvilke sammenhæng er der mellem talen og skriften på det pågældende sprog?
- Hvordan konstrueres spørgsmål - og svar?
- Hvilken betydning har pauser, betoning, rytme, kropssprog m.m. for forståelsen af ytringen i de forskellige sprog?

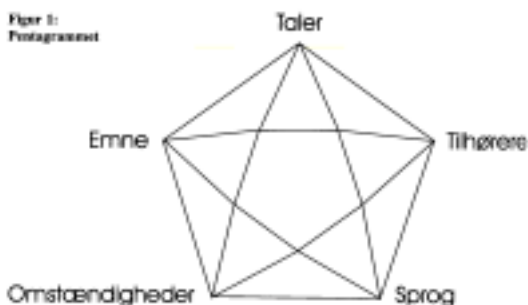
Her er et område, jeg ved selvsyn har konstateret, at elever 'tænder på'. At arbejde med det sproglige bliver noget vedkommende, noget nært - ja, måske ligefrem interessant. Det er et område, elever har kendskab til og har en slags tavs viden om. De har erfaringer, som kan hales frem i lyset og danne udgangspunkt for den didaktiske bevægelse fra erfaring til just 'viden og bevidsthed'.

Jeg vil i det følgende tage udgangspunkt i det sprogfag, som ligger mig nærmest, nemlig dansk, og belyse, hvilke områder en sådan undervisning kan lade sig inspirere af. I andre sammenhænge³ har jeg beskrevet, hvordan man kan arbejde med retorikken, pragmatikken og dramaturgien og selve samspillet mellem de tre i en undervisningssituation, hvor det mundtlige er undervisningens genstand. Alle disse faglige felter danner tilsammen et rum, hvor mundtligheden er undervisningens genstand; altså undervisning i mundtlighed.

Jeg vil i denne artikel lægge hovedvægten på det dramatiske og indledningsvis kort antyde nogle undervisningsområder, der illustrerer på hvilken måde retorikken og pragmatikken kan spille sammen med det dramatiske.

Retorikken

Retorik er læren om hensigtsmæssige tekster. Det vil sige, den beskæftiger sig med såvel analyse som produktion af tekster. Med ordet 'hensigtsmæssig' menes, at producenten har en hensigt. Teksten har en rettedhed; den er rettet mod nogen eller noget. Når denne rettedhed lykkes, er det en god tekst. Retorikken er altså normativt orienteret (gode og dårlige tekster), men normen er en dynamisk størrelse: hensigtsmæssigheden er bestemt af konteksten. Denne tankegang illustreres af en ofte benyttet figur, det retoriske pentagram, hvor hver vinkel repræsenteres af henholdsvis: taler/tekstproducent, tilhørere/læsere, sprog, omstændigheder og emne. Når alle disse 5 elementer spiller optimalt sammen, opstår der af samvirket 'det rette øjeblik' (den gode tekst) i retorikken: *kairos*.



Der ligger en klar parallelitet mellem idéen om *kairos* og dramaturgiens optagethed af 'det rette øjeblik'. Den legendariske russiske instruktør og teaterteoretiker Stanislavskij udtrykte det så udmærket ved at sige, at der i teateret ikke er noget „i al almindelighed“. Alt hvad der foregår i det æstetiske rum, er udtryk for noget, har en hensigt. Og ydermere: alle elementer er indbyrdes afhængige og danner tilsammen en enhed.

Retorikkens faser, topik og argumentation

I retorikken teoretiseres over måder at nå frem til tekster, der opfylder pentagrammets 'indviklede' sammenhæng. Det er her retorikkens fem forarbejdningsfaser kommer ind i billedet (*inventio, dispositio, elucutio, memoria* og *actio*). Stoffet skal:

1. Samles (inventiofasen)

At finde information: læse, spørge eller f.eks. skrive til folk, som ved noget; egen viden ved at tænke sig frem: dvs. stille spørgsmål til sin egen viden, f.eks. ved hjælp af hv-ordene: hvem, hvad, hvor, hvordan, hvornår, hvorfor (topik).

At finde på: gode argumenter.

2. Ordnes (dispositiofasen)

Hoved: Her præsentes, afgrænses, disponeres.

Krop: sagen bliver fremstillet/gennemgået/fortalt, argumenterne bliver brugt, og evt., modbevises af andres argumenter.

Hale: Her resumes og konkluderes; måske også: appelleres og/eller perspektiveres.

3. Vælges (elucutiofasen). Et valg af den måde, som passer til den sammenhæng, man skal tale i (eller skrive i).

Hvilken sprogbrug (hvilket stilleje), hvilke appelformer (logos, ethos, pathos) og f.eks. også: hvilke slags argumenter vil man bruge.

4. Huskes (memoriafasen). Er det lysende klart, hvad det egentlig er, man vil sige? Så er det nemlig nemmere at huske, end hvis man ikke er rigtig hjemme i det, man vil sige.

5. Fremføres (actiofasen)

Disse punkter er ganske vist nummereret fra 1-5, men der ikke tale om en slavisk gennemgang af just disse punkter i numerisk rækkefølge. De er et dynamisk tænke-redskab. Det er i dialektikken og dynamikken imellem dem, der hentes stof til pentagrammets væv. Nogle eksempler:

Et af udgangspunkterne for at producere gode tekster er bl.a., at man er i stand til at spørge sig selv og omverdenen systematisk. I undervisningen kan man beskæftige

sig konkret og teoretisk med at stille systematiske og kvalificerende spørgsmål. Det kan bl.a. gøres ved at introducere brugen af (og retorikkens lære om) *topik*: læren om spørge-steder (*topos*: sted).

Ideen om systematisk spørgen er også helt elementær i forbindelse med dramaturgisk analyse. Eksempelvis må den enkelte (skue-)spiller - såvel som instruktøren - med udgangspunkt i de replikker (og evt. den regi), forfatteren har tildelt figuren, systematisk spørge sig frem til et helhedsbillede af figuren, dens relationer, status, funktion m.m. Stanislavskijs 'magiske hvis', der henviser til spørgsmålet: „Hvad ville du gøre, HVIS du var i NNs situation?“ er blot en anden side af denne sag.

Retorikkens *inventio*fase beskæftiger sig også med den praktiske argumentation. I det danske undervisningssystem er argumentationsanalyse og argumentations-træning sjældent en del af undervisningen. Her er et stort og uudnyttet materiale i undervisningssammenhæng. Eleverne kan herigennem få værktøj til at begrunde meninger og kunne gå ind i en kvalificeret analyse af dagliglivets medieskabte meninger. Drama leverer en glimrende situationsarkitektur, inden for hvilken vi kan træne og iagttage, og teater har teksterne, der bl.a. viser os, hvorledes dagligdagens argumentation udfolder sig i alt sin pragt - og af og til: absurditet.

Pragmatikken

Sociolingvistik, psykolingvistik, kommunikationsforskning og sprogfilosofi er nogle af de elementer, som kan indgå i pragmatik. Sammenfattende kan man sige, at i pragmatikken beskæftiger man sig med studier af relationer mellem dem, der producerer, og dem, der modtager tegnsystemer. Hvor retorikken er en afsender-orienteret lære, beskæftiger pragmatikken sig primært med *analyse* af f.eks. talesproget og den sproglige interaktion i den daglige dagligdag - sprogbrugen.

Som antydnet indledningsvist er beskæftigelsen med det talte sprog et fælles område for sprogfagene, som kan afføde meget godt stof i undervisningssammenhæng. Men, allerførst: hvad er talesprog for en størrelse? Et svært spørgsmål at besvare. Der er i hvert fald et betydningsfuldt samspil mellem talesprog og mimik. Talesproget har andre enheder, end dem vi er vant til at tage udgangspunkt i: nemlig skriftsprogets. Vi taler ikke i sætninger, men snarere i enheder, der markeres i betoning og pausering. Alt dette hænger sammen med samspillet: tale-tanke. Hvorledes foregår planlægningen? Inden vi taler? Undervejs? Det talte ord er styret af afsenderes 'planlægningsproblemer', men også hensynet til den tilstedeværende lytters mulighed for at forstå. Afsenderen kan gennem egenkommunikations-regulering sørge for at beholde ordet eller ændre samtalens forløb ved at afbryde, ændre eller gentage. Endelig har interaktionen sine turtagningsmekanismer

og mønstre for tilbagekobling (A: „Det regner”- B: „Ja, det gør det”). Hvordan fungerer disse mekanismer på de forskellige sprog?

Afsenders løbende strukturering af talen giver sig udtryk i en række karakteristika. Det gælder således korrektionsformer: selvafbrydelser, rettelser, pauser (med udfyldning som f.eks. øh) og meta-tale som kommentarer til det, man just er i gang med at sige: „Nej, det jeg ville sige ...”. I planlægningen indgår som omtalt også modtagerhensyn. De giver sig bl.a. udtryk i særlige, situationsafpassede grammatiske konstruktioner, f.eks. korte sætninger, grundled forrest i sætningerne m.v. Alt dette her kan udmærket iagttages, diskuteres i forbindelse med forskellige improvisationer og dramatiske improvisationer. Blandt de tegn, der fungerer ved administration af taleture, indtager kropssprog og gestik en væsentlig position. Intonation er et andet tegn. Dette er helt elementære erfaringer i teaterarbejde.

Bevæger vi os lidt ‘op over’ samtalen bliver sammenhængen mellem samtalsrammer (eller kontekst) og samtalsroller tydelige - f.eks. hvis man netop har arbejdet med en retssag i dramasammenhæng. Dommeren, anklageren og forsvareren har - i kraft af deres roller/funktioner - nogle ret bestemt afstukne sprog handlinger til rådighed. Den anklagede kan f.eks. ikke ‘dømme’.

Arbejdet kan videreudfoldes i klassens jagt på samtaletyper: fra hyggesnak over dialog, diskurs og diskussion til skænderi. Situationerne kan spilles og kommenteres. Manuskripter kan produceres og analyseres. Tappede og egenproducerede videosekvenser kan diskuteres. Måske kan man endog drive det så vidt som at komme til at diskutere, hvornår en samtale er en samtale. Har det noget med ‘magt- og herredømmefri’ at gøre? Fordrer det symmetri eller kan samtaler være asymmetriske?

Dramatik

Teaters og dramas centrale udgangspunkter er nogle *aktiviteter* vedrørende et *stof* inden for nogle karakteristiske *faglige områder*. Den dominerende *aktivitet* er ‘agering’, *områderne* er de forskellige specifikke udtryksformer og de strukturer, inden for hvilke denne agering udfolder sig, og det *stof*, man arbejder med i faget, er selve det at være menneske.

Teater og drama er et æstetisk fag - også når det indgår som et fag i et andre fag. Det er jo netop på denne måde, det kan sætte faglige selvforståelser under debat, udfordre og perspektivere det fag, det indgår som metode i. Det teatermæssige formsprog, det symbolske udtryk og de oplevelser og refleksioner, der er forbundet hermed, står centralt. Kernen er ‘agering’. Agering indebærer, at man ved hjælp af indlevelse og fantasi går ud over her-og-nu-situationen og ofte i ageringen spiller en anden end sig selv (*figur*). Ageringen udfolder sig endvidere ofte i et fiktivt *rum* og i forhold til

andre fiktive figurer i et mere eller mindre forhåndsstruktureret *forløb*. Den agerende aktivitet inden for disse tre *grundelementer*: rum, figur og forløb etablerer den kunstneriske form, som er unik for faget; en æstetisk fordobling, som kan forklares således: „Jeg er her, men jeg spiller, at jeg er et andet sted“ (rum), „Jeg er mig, men jeg spiller en anden end mig selv“ (figur) og „Jeg er klar over, at det er et spil, men jeg overholder spillets regler“ (forløb). Denne interaktionsform kan betegnes som en ‘som-om-virkelighed’. Måske er det mere korrekt at opfatte situationen som sin egen særlige virkelighed.

Omkring denne kerne må læreren kunne administrere to andre hovedopgaver: igangsætning (herunder bl.a. de ‘øvelser’, de fleste tror er selve indholdet i ‘drama’) og efterbearbejdning. Teater og drama i undervisningen bliver altså en vekselvirkning mellem: etablering, agering og kommentering.

Mange retninger inden for området er karakteriseret ved den måde, hvorpå de vægter de enkelte dele. Hvor vægtes der? - og hvorledes vægtes de enkelte elementer i forhold til hinanden? F.eks. bliver ‘kommentering’ væsentlig inden for visse sider af arbejdet med rollespil og ‘etablering’ (samarbejde og tryghed) f.eks. væsentlig inden for retninger, som særlig anvender teater og drama med socialpædagogisk sigte.

Arbejdet med rum, figur og forløb

Hvordan kan man arbejde med de enkelte grundelementer?⁴ Fra nogle af mine forsøgsarbejder følger her nogle eksempler på arbejdet med to grundelementer: rummet og figuren.

Udgangspunktet kan f.eks. være den tomme spilleplads. *Rum* er jo en rydning. Når spillepladsen er tom, kan den forestille alt. Man kan simpelthen starte med at spørge: Hvad synes du/I den skal forestille? Det første bud blev brugt. Det kunne f.eks. være ‘et venteværelse’. Lad os være mere specifikke: hvilket slags venteværelse? Det er hos en tandlæge. Udmærket; hvad er der så herinde? Svaret kunne være to stole og et bord. Dem sætter vi ind. Vi kunne måske gå yderligere i detaljer, men arbejder nu videre med personerne (figurerne): hvem kommer ind om et øjeblik? Vi spørger os frem til en kort personskildring. Hvad er hans første replik? osv. Ved altså at spørge til den tomme spilleplads og senere inddrage de øvrige grundelementer (figur og forløb) får vi meget hurtigt et forløb, vi kan spille (beskrive, karakterisere, fortælle, eller tegne i dialog med improviserede spil).

Rummet var altså ikke noget, der blev skabt i kraft af ting f.eks. kulisser eller lyd og lys m.m. Kropssprog, mimik, blikretning, bevægelse, figurerne positioner i forhold til hinanden, de regler vi har aftalt med hinanden og replikkerne i forening, er først

og fremmest det, der gestalter rummet. Eksemplet demonstrerer også, at denne måde at arbejde på giver nogle pædagogiske rammer for en særlig form for mundtlighed. De spørgsmål, der stilles i denne forbindelse, er spørgsmål af den type, der ikke findes ét rigtigt svar på. Vi spørger for at gå på opdagelse. Der er tale om en divergent proces.

Replikker skaber og vælger også i sig selv rum. I sin enkleste form kan således åbningsreplikker, der i få ord angiver rummet og somme tider også situationen, være udgangspunktet (NN: „Næste!”).

Arbejdet med *figur* er et af de væsentlige omdrejningspunkter i drama; den fiktive figur giver muligheder. Endnu et eksempel: Der står tre stole i rummet. På hver stol er placeret en rekvisit. Opgaven går nu ud på at finde ud af, hvem det er, der har forladt eller glemt disse ting. En deltager går op og tager en ting. Hun bliver nu bedt om at sige, hvad hun kan finde på om ejeren. Når hun går i stå, kan de øvrige deltagere stille spørgsmål til figuren. En livlig samtale tager fart; der spørges, foreslås og diskuteres. Og igen: i princippet er der ikke nogle rigtige og forkerte svar - eller spørgsmål. Figuren kan herefter bringes i spil ved f.eks. at spørge om, hvor vi vil placere hende (tid og rum), og evt. om, hvad hun tænker på (forløb). I den efterfølgende improvisation begynder figuren nu at leve sit eget liv. Det videre arbejde kan tilrettelægges således, at deltagerne efterhånden oplever et behov for en mere raffineret spørge- eller interviewteknik. Det siger sig selv, at denne måde at arbejde på styres yderligere: det kan være ganske bestemte rekvisitter med tydelig signalværdi, eller det kan f.eks. være en eller flere bestemte replikker (evt. fra en bestemt tekst), der udgør udgangspunktet.

Litteraturpædagogik og æstetisk fordobling

Lad mig afslutningsvis illustrere samspillet mellem den litterære og den teatermæssige æstetiske fordobling i et andet fælles område mellem dansk og fremmedsprogsgene: den litterære fortolkning.

Når teater/drama udfolder sig så at sige på egne præmisser, er der tale om et dynamisk redskab i dannelsesprocessen: gennem agering i den æstetiske fordobling af figur/rolle får eleverne mulighed for at formulere og afprøve noget om/af sig selv. Rollen fungerer her som en slags beskyttelse („jeg er mig, men jeg spiller en anden”). Evnen til indlevelse og indføling (*em-patia*) med ‘den anden’ opøves. Dette har imidlertid videre konsekvenser end som så, idet evnen til indlevelse i ‘den anden’ er et vigtigt element i evnen til at reflektere over ‘sig selv’: Selvrefleksion gennem arbejdet med indføling.

Teater og drama er også en didaktisk sparringspartner for den del af litteraturpædagogikken, der arbejder med oparbejdelsen af analytisk kompetence. Dette kan illustreres ved igen kort at relatere til to af ageringens grundelementer.

I det konkrete klasserum kan - som omtalt - etableres et andet *rum*: det fiktive. Sagen er jo, at i teater *gør* vi et rum (somme tider, men langt fra altid i samklang med en scenografi). I litteraturen *beskrives* rum. I undervisningen kan der etableres en dialektik mellem at 'gøre rum' og finde ud af, hvorledes fortælleren ved få ord (eller gennem beskrivelser) tilvejebringer rum, så læserens fantasi med-skaber (nøjagtigt som i teateret).

I litteraturen kan fortælleren bl.a. ræsonnere over begivenheder og med forskellige fortællertekniske greb beskrive sine *figurer* indefra, udefra, gennem andre figurer osv. I teateret handler figurerne. Handlingen i teaterets forløb er stort set det, figurerne siger og *gør* kropsligt. Gennem et arbejde med at skabe (og spille) figurer kan der oparbejdes en viden om, hvad der skal til, for at disse figurer begynder at leve. Hvad er nødvendigt at vide og at vise? På hvilken måde viser vi gennem replik og tilstedeværelse det karakteristiske for figuren? Vi kan endog afprøve det her og nu i improvisationer. Vi kan skrive replikker og regi ned - spille det igen - rette i manus. En sådan arbejdsmåde *gør* naturligvis, at 'personkarakteristik' er noget eleverne har arbejdet konkret med, får erfaringer af og ja, måske ligefrem 'viden' om.

Også arbejdet med komposition (altså grundelementet *forløb*) kan illustrere denne gensidige proces. Elever kender til amerikanske film og tv-serier, der i det store og hele følger den berømte 'hollywoodmodel' ('berettermodellen'). Altså: anslag, præsentation, uddybning, point of no return, klimaks og udtoning. Dette i og for sig dramaturgiske arrangement er en del af deres (elev-)faglighed. De kender måske også til det gennem computerspil. I teaterarbejde kan man tage udgangspunkt i en næsten hvilken som helst dramatisk, konfliktfyldt episode. Med den som centrum arbejdes der så ved hjælp af en vekselvirkning mellem at spørge (topisk) og improvisere/agere frem til de begivenheder, der *leder op* hertil, eller de *konsekvenser*, situationen får for de involverede figurer/personer. I praktisk arbejde kan der flyttes rundt på kompositionens enkelte dele med et - opdager eleverne - forskelligt resultat. Vi er her ved det næste: teater handler, men det handler også om noget. Man skal ville noget med sin historie. Kompositionen (formen) hænger sammen med 'budskabet': teaterstykkets 'præmis'. Disse aktiviteter bidrager til, at elevernes arbejde med litterære teksters komposition får en oplevet klangbund og dermed til den faglighed, de møder disse tekster med.

I forbindelse med disse eksempler bedes man bemærke, at bevægelsen primært går fra teater/drama til tekst. Det er på tide at gøre op med det dogme, at teater og drama

udelukkende er noget med at dramatisere tekster. Her fungerer arbejdet som sin særlige måde at opleve og forstå skabelsen af fiktive tekster på.

Det personlige som fiktion

Nybruddet i teateret, der (som altid) afspejler de tidsmæssige og sociale vilkår, vi lever under, forkaster på mange måde en fiktion, der lader sig beskrive som et 'som-om-forhold'. Nyere teaterformer som f.eks. performance-teater skelner således ikke mellem virkeligheden og som-om-virkeligheden, idet som-om-virkeligheden er lige så virkelig som 'virkeligheden'. På samme måde er skellet mellem jeg-et og 'rollen' udvisket. Vi må som deltagende tilskuere og iagttagende deltagere hver især og sammen skabe de historier og stille de spørgsmål, som situationen (eller fiktionen?) af-føder. På samme måde udviskes skellet mellem fiktion og virkelighed i nyere elektroniske kommunikationsformer (*chat* m.m.). Dette postmoderne grænseområde, hvor de fiktive genrer som forventning, overenskomst eller konvention - og talen og samtalen som tro- og ligeværdig - drages i tvivl, er måske den næste udfordring for en sprogpedagogik, der vil mere end talemåder og tekstanalytisk skematik.

Sprogenes natur og teknik

Det fælles sprogfaglige hus har ét centralt kollektivt rum: nemlig det, der dannes af fag forankret i mundtlig virksomhed og interaktion. Det er forbavsende, hvor sjældent 'man' - og det vil her sige didaktisk orienterede sprogfagslærere - mødes på denne åbne plads. Men det er her, der kan udvikles en fælles sprogpedagogik, naturligvis med respekt og forståelse for de enkelte fags særlige profiler.

Som antydnet ovenfor kræver det nyorienteringer i danskfaget. Blandt andet skal der skabes fast, faglig grund under undervisningen i mundtlige tekster. Noget der ingenlunde er tilfældet i øjeblikket. Jeg har illustreret, hvordan idéer og principper kan hentes i et samvirke mellem retorik, dele af pragmatik og dramatik. Inspirationen kan også hentes fra de øvrige sprogfag, som ofte har et levende og engageret didaktisk forhold til dialog og det talte sprog.

Det kræver imidlertid også, at sprogfagene lader sig udfordre af den gryende faglighed i forbindelse med undervisning i det mundtlige område; tiltag, jeg tidligere har betegnet som mundtligheds-pædagogik.

Endelig kræver det en vilje til at sammentænke undervisningen i sprog. Herunder viljen til at udtænke, skabe, gennemføre og reflektere over undervisning i et flersprogligt rum, hvor udforskning af ligheds- og fællestræk, væsens- og grads-forskelle sprogene imellem er selveste undervisningens genstand. Et laboratorium for sprogenes natur og teknik.

Noter

- 1 En konstatering allerede KUP-rapporten "Mundtlig fremstilling" (Undervisningsministeriet 1991) havde fat i - og et tema jeg har uddybet i bl.a.: *Handlende mundtlighed. Mundtlig metode og æstetiske læreprocesser* (DLH 1999) og *Dansk i dialog: "Talte tekster"* (DanskLærerforening 2000).
- 2 Se således hele diskussionen ang. KUP-rapporten om netop "Sproglig viden og bevidsthed", sådan som den f.eks. udmøntes i: *Sproglig mangfoldighed: om sproglig viden og bevidsthed*, (red. Risager, Holmen og Trosborg), udgivet af ADLA i 1993.
- 3 Se f.eks. Haugsted 2000 og: *Procesorienteret mundtlighedspædagogik?* i: *Skolefag, læring og dannelse*, nr.26, DLH 1999.
- 4 I Kvan, nr. 44, 1996. Drama, artiklen „Drama - et kunst og erkendelsesfag“. Eksemplerne er tidligere offentliggjort her.

Litteratur

- Haugsted**, Mads Th.: *Sprog på spil. Handlende mundtlighed og drama*. Kbh.; DanskLærerforening, 1996.
- Haugsted**, Mads Th.: *Drama. Et kunst- og erkendelsesfag*. i: *Kvan*, 44, 1996, 16. årg.
- Haugsted**, Mads Th.: *Sprogspil*. i: *Kvan*, 47, 1997, 17.årg.
- Haugsted**, Mads Th. et al. (red.): *Anslag. Teater- og dramafagets didaktik og metode*. Kbh.; Danmarks Lærerhøjskole, 1998.
- Haugsted**, Mads Th.: *Handlende mundtlighed. Mundtlig metode og æstetiske læreprocesser*. Kbh.; Danmarks Lærerhøjskole, 1999.
- Haugsted**, Mads Th.: *Talte tekster - mundtlighed og undervisning*. i: *Esmann, Rasmussen, Wiese (red.): Dansk i dialog. Artikelsamling*. DanskLærerforening, 2000.
- Haugsted**, Mads Th.: *Dansk, drama og dannelse*. i: *Dansk 1/01*, DanskLærerforening, 2001.
- Haugsted**, Mads Th.: *Klare mål -mundtlighed og undervisning*. i: *Dansk 2/01*, DanskLærerforening, 2001.
- Haugsted**, Mads Th. (2001): *Theatre and drama as an integral element of the teaching of oracy*. i: *Nordic Voices*, IDEA Publications.
- Haugsted**, Mads Th.: *Mund dog*. (Lærebogsmateriale til gymnasiet og folkeskolens ældste klasser). Kbh.; Alinea, 2002.
- Haugsted**, Mads Th.: *Fortolkning og offentliggørelse - teater, drama og litteraturpædagogik*. i: *Fransk 231, Le Théâtre*, 2002.
- Risager**, Karen, Anne Holmen & Anna Trosborg (red): *Sproglig mangfoldighed: om sproglig viden og bevidsthed*. ADLA, 1993. 117 s.

Se evt.:

- Drama*, Nordisk dramapedagogisk tidsskrift 2 -2000: *At vise eller overbevise - retorik og drama*.
- Drama*, Nordisk dramapedagogisk tidsskrift 4 -2000: *En nordisk forskningsprofil*.
- Drama*, Nordisk dramapedagogisk tidsskrift 1 -2001: *Forskning, praksis og refleksjon*.
- Mads Hermansen et al.: *Læringslandskaber. Artikler om læring og fagdidaktik*. *Forskningstidsskrift fra DLH*, nr. 5, 4.årg., februar 2000.
- Procesorienteret mundtlighedspædagogik?* *Arbejdsrapporter nr. 26. Skolefag, Læring og Dannelse*. DLH 1999.