



På vej mod effektiv udtaleundervisning

På vej mod effektiv udtaleundervisning

Katrine Kirk og Lene Mølgaard Jørgensen,
Københavns Universitets Humanistiske Fakultet

Oktober 2006

Danskuddannelse til voksne udlændinge
Oktober 2006



På vej mod effektiv udtaleundervisning

Oktober 2006

På vej mod effektiv udtaleundervisning

Udgiver:

Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration

Holbergsgade 6

Tlf.: 33 92 33 80

Fax: 33 11 12 39

E-post: inm@inm.dk

web: www.nyidanmark.dk

Redaktion:

Mette Ginman, J. Normann Jørgensen og Peter Villads Vedel

Forfattere:

Katrine Kirk og Lene Mølgaard Jørgensen,

Københavns Universitets Humanistiske Fakultet

Redaktionen er afsluttet oktober 2006

ISBN: 87-91850-15-0

Elektronsik ISBN: 87-91850-16-9

Pris: 80 kr. inkl. moms

1. oplag, oktober 2006: 600 stk.

Forsideillustration:

Abelone Varming, Punktum Design

Tryk og layout:

Tarm Bogtryk A/S

Publikationen kan købes ved henvendelse til:

Schultz Distribution

Herstedvang 4

2620 Albertslund

web: www.schultzboghandel.dk

Telefon: 43 22 73 00

Telefax: 43 63 19 69

E-post: schultz@schultz.dk

Indhold

FORORD	7
INDLEDNING	11
Rapportens overordnede formål	12
Rapportens metode	13
Teoretisk baggrund	14
Praktisk baggrund	14
Rapportens hovedkonklusioner	15
Rapportens opbygning	16
Læsevejledning	17
DEL 1: MÅLSÆTNING	19
Udtalens rolle i de ministerielle retningslinjer	19
Bekendtgørelsen om danskuddannelse til voksne udlændinge	19
Vejledning til skriftlige og mundtlige modultest	21
Prøve i Dansk 1, 2 og 3 og Studieprøven	22
Ny undervisningsvejledning til danskuddannelserne	24
Udtalens rolle for et flydende dansk	25
Målet med udtaleundervisning	26
Modersmåls lignende udtale	26
Forståelig udtale	27
Dansk med accent og social status	29
DEL 2: FORSKNING I UDTALETILEGNEELSE OG UDTALEUNDERVISNING	31
Udtaleundervisningen i historisk perspektiv	31
Faktorer som påvirker udtaletilegnelsen	32
Indlærerrelaterede faktorer	33
Modersmål	33
Alder	36
Talent for sprog	38
Sprogtilegnelsesstil og læringsstrategier	39
Motivation	42
Angst og formalitetsniveauets indflydelse på udtalen	43
Identitet, sociokulturel identitet og kulturel tilknytning	44
Lingvistiske faktorer	47
Markerethed	48
Lignende og ny lyd	48
Lydenes perceptuelle robusthed	50

Pædagogiske faktorer	50
Stof og tilrettelægning	50
Stof og tilegnelsesrækkefølger	51
Perception og produktion	53
Placering af udtalearbejdet og betydningshelheder som udgangspunkt	58
Tilegnelse af prosodi	59
Ortografi og lydskrift	60
Undervisningsaktiviteter og materialer	60
Udtale integreret i kommunikative aktiviteter	61
Indvendinger mod arbejde med minimale par	64
Top-down og bottom-up tilgang til udtalearbejde	65
Relationen mellem tryk, ordforråd og kropssprog	66
Rollespil	67
Aktiviteter med visualisering af intonationskurver og perceptuel fading-teknik	67
Musik	68
Udtaleaktiviteter inspireret af NLP og anden form for psykologi	69
Visualisering	71
Computerstøttede udtaleaktiviteter	72
Sproglæreren	73
Roller	74
Kompetencer	74
Feedback	75
Sammenfatning af del 1 og 2	78
Målet med kursistens udtaletilegnelse	78
Indlærerrelaterede faktorer	79
Lingvistiske faktorer	81
Pædagogiske faktorer	83
DEL 3: UNDERVISNINGSOBSERVATIONER	89
Metode i undervisningsobservationer	89
Beskrivelse og diskussion af udtaleundervisning	90
Sprogcenter 1	90
Danskuddannelse 3, modul 1	90
Udtalehold for kursister på Danskuddannelse 3, modul 1 og 2	95
Udtalehold for slavisktalende	100
Udtalehold for spansktalende	105
Udtalehold for selvbetalende	110

Sprogcenter 2	119
Danskuddannelse 3, modul 1	119
Sprogcenter 3	138
Åbent sproglaboratorium	138
Danskuddannelse 3, modul 5	144
Sprogcenter 4	146
Udtalehold for Danskuddannelse 2 og 3	146
Sprogcenter 5	152
Udtalehold for Danskuddannelse 1 og 2, modul 3	152
DEL 4: INTERVIEW	156
Metode i interview	156
Interview med de involverede lærere	156
Interview med Lærer 1 fra Sprogcenter 1	156
Interview med Lærer 2 fra Sprogcenter 1	164
Interview med Lærer 3 fra Sprogcenter 1	171
Interview med lærer fra Sprogcenter 2	174
Interview med lærer fra Sprogcenter 3	182
Interview med lærer fra Sprogcenter 4	194
Interview med lærer fra Sprogcenter 5	197
Sammenfatning og diskussion af del 3 og 4	201
Målsætning	202
Forløb og tilrettelægning	202
Stof	208
Aktiviteter	211
Lærer og kursist	214
Materialer og hjælpemidler	222
DEL 5: FORSLAG TIL UDVIKLING AF UDTALEUNDERVISNING	226
Målsætning og vejledninger	226
Forslag 1: Klare retningslinjer fra ministeriel side	226
Forslag 2: Uddybning af termen forståelig udtale	227
Forslag 3: Udtale som et mere udspecificeret og konkretiseret vurderingskriterium i modultest 1 og 2	227
Forslag 4: Udarbejdelse af undervisningsvejledning i udtale	227
Sproglæreren	228
Forslag 5: Efteruddannelse af sproglærere	228

Forslag 6: Erfaringsudveksling sprogcentre imellem	229
Forslag 7: Uddannelse af modersmålekspertter på sprogcentre	229
Forslag 8: Udtalens rolle i uddannelsen til underviser i dansk som andetsprog	229
Forslag 9: Udvikling af feedbackmetoder	230
Stof	231
Forslag 10: Redegørelser for fælles stof	231
Forslag 11: Nedprioritering af vokalsystemet	231
Forslag 12: Anbefaling af vægtning af arbejdet med rytme og tonegang	231
Forslag 13: Udvikling af materialer og vejledning i arbejde med konsonanter	232
Forløb	233
Forslag 14: Forsøg med introforløb med fokus på udtale	233
Forslag 15: Anbefaling af integrativ placering af udtalearbejdet	235
Forslag 16: Anbefaling af supplerende udtalekurser	236
Forslag 17: Anbefaling af opprioritering af træningsfaser	236
Aktiviteter	237
Forslag 18: Aktiviteter til stimulering af kursisternes selvovervågningskompetence	237
Forslag 19: Aktiviteter til arbejde med læringsstrategier	237
Forslag 20: Små oplæg med interaktion	237
Forslag 21: Små mundtlige referater af gennemarbejdede tekster	238
Forslag 22: Udtaleaktiviteter i relation til kursisternes hverdag	238
Forslag 23: Udvikling af aktiviteter til arbejde med tonegang	239
Forslag 24: Udvikling af aktiviteter uden tekstligt forlæg	240
Materialer og hjælpemidler	241
Forslag 25: Udarbejdelse af en fælles vedtaget lydskrift	241
Forslag 26: Udarbejdelse af brugervenlige kontrastive beskrivelser	242
Forslag 27: Udarbejdelse af tilgængelig og brugervenlig udtaleordbog	242
Forslag 28: Udarbejdelse af diagnosticeringsskemaer	242
Formidling	243
Forslag 29: Udarbejdelse af pædagogisk terminologi	243
Forslag 30: Forskning i pædagogisk fonetik	243
Forslag 31: Forsøg med inddragelse af NLP og andre elementer fra psykologien	244
Forslag 32: Forsøg med kropssprog og udtale	244
Danskerne	245
Forslag 33: Kampagner i dansk talt som andetsprog	245
AFSLUTNING	247
LITTERATURLISTE	248

Forord

Rapporten ”På vej mod effektiv udtaleundervisning” er resultatet af et flerårigt forskningsprojekt som blev igangsat i 2003 i et samarbejde mellem Københavns Universitet, CVU Storkøbenhavn og Integrationsministeriet.

Projektet har baggrund i en henvendelse fra professor i fonetik Eli Fischer-Jørgensen til daværende integrationsminister Bertel Haarder. Med udgangspunkt i en artikel, ”Sprogundervisningen skal forbedres”, Politiken den 29. december 2001, kritiserer Eli Fischer-Jørgensen udtaleundervisningen for voksne udlændinge.

Hun peger på at lærerne gør for lidt ud af udtaleproblemerne, bl.a. fordi de regner med at en bedre udtale vil komme af sig selv. Men det er en fatal misforståelse, siger Eli Fischer-Jørgensen, og hun mener at hvis man ikke lærer en nogenlunde præcis udtale i starten, så lærer man det aldrig!

Derfor opfordrede hun Bertel Haarder til at nedsætte en arbejdsgruppe der skulle gennemgå de undervisningsmaterialer der anvendes ved de forskellige kurser for lærere i dansk for udlændinge og ved kurserne i dansk for udlændinge.

Ministeren tog efterfølgende initiativ til en undersøgelse af de eksisterende undervisningsmaterialer til undervisningen i dansk som andetsprog for voksne udlændinge. Denne første undersøgelse blev gennemført af cand.mag. Lene Mølgaard Jørgensen, Københavns Universitet. Rapporten, som blev publiceret januar 2003, pegede på at der i undervisningen af voksne udlændinge siden 1998 var igangsat en væsentlig kvalitetsudvikling. Der var indført nye danskprøver og bindende regler for undervisningens indhold og tilrettelæggelse og udgivet nye undervisningsvejledninger. Desuden var der indført nye krav til læreruddannelsen og etableret et omfattende efteruddannelsesprogram.

Rapporten nævnte samtidig at det kun er meget få undervisningsmaterialer og kun enkeltstående lærebøger i dansk som andetsprog for voksne som lægger særlig vægt på udtaleundervisningen, og det blev også påpeget at det var usikkert hvorvidt kvalitetsforbedringerne i danskundervisningen havde ført til en bedre undervisning i dansk udtale. Rapportens konklusion var en anbefaling af opprioritering af forskning inden for udtaleundervisningen. For at udvikle og skærpe de gældende undervisningsmetoder og systemer er der behov for at styrke det teoretiske og empiriske fundament som materialer og undervisningsmetoder bygger på, hed det i Lene Mølgaard Jørgensens rapport fra januar 2003.

Anbefalingerne i rapporten blev i december 2003 fulgt op af et nyt forskningsprojekt

som blev etableret i et samarbejde mellem Integrationsministeriet, Københavns Universitet og CVU Storkøbenhavn. Projektets formål var at iagttage og redegøre for vellykket udtaleundervisning i dansk som andetsprog for voksne som den udføres på sprogskoler i øjeblikket. På baggrund af de indsamlede erfaringer og iagttagelser var det endvidere projektets opgave at foreslå udviklingsarbejder inden for udtaleundervisningen med henblik på en generel forbedring.

Der blev etableret en følgegruppe med repræsentanter for Integrationsministeriet, CVU Storkøbenhavn og Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab på Københavns Universitet. Selve undersøgelsen blev påbegyndt af cand.mag. Lene Mølgaard Jørgensen. I 2005 blev Lene Mølgaard Jørgensen afløst af forskningsassistent Katrine Kirk.

Resultaterne af projektet "På vej mod effektiv udtaleundervisning", som hermed foreligger, skal indgå i den videre kvalificering af udtaleundervisningen og undervisningen i dansk som andetsprog for voksne som bidrag til lærerkvalificeringen og materiale- og metodeudvikling. Projektet skal også bidrage til en bredere forståelse for udtaleundervisningen og til en forståelse af dansk som andetsprog som en del af det danske sprogsamfund.

**Integrationsministeriet,
CVU Storkøbenhavn,
Humanistisk Fakultet, Københavns Universitet**

Forfatternes forord

I 2002 udtalte den verdenskendte danske fonetiker Eli Fischer-Jørgensen offentligt en kritik af det manglende fokus på udtale i danskundervisningen af voksne udlændinge. Hun påpegede at nogle lærere i dansk som andetsprog regner med at en bedre udtale vil komme af sig selv når eleven efterhånden får hørt mere dansk, men indvendte at den indstilling er en fatal misforståelse. Den offentlige kritik fik den daværende integrationsminister Bertel Haarder til at reagere, og efterfølgende blev der iværksat en undersøgelse af udtalens rolle i en række af de eksisterende undervisningsmaterialer i dansk som fremmed- og andetsprog. Undersøgelsen er beskrevet i rapporten *Udtaleundervisning i dansk som andetsprog for voksne* (Mølgaard Jørgensen 2003). En af konklusionerne i rapporten var at der manglede forskning i udtaleundervisningen i dansk for voksne. På baggrund af det hul i forskningen igangsatte Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (INM), Københavns Universitet og CVU Storkøbenhavn ved Videnscenter for didaktisk udvikling (VIDU) et projekt hvis overordnede formål var at skabe et grundlag for udvikling af udtaleundervisningen i dansk for udlændinge. Projektet skulle udformes af Lene Mølgaard Jørgensen, og nærværende rapport er den endelige afrapportering på projektet.

I løbet af 2005 blev Lene Mølgaard Jørgensen imidlertid tvunget til at afbryde sit arbejde, og i midten af september 2005 blev Katrine Kirk ansat til at færdiggøre den afsluttende rapport til Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. Nærværende rapport er således udformet af både Lene Mølgaard Jørgensen og Katrine Kirk, og arbejdet fordeler sig på følgende måde:

Lene Mølgaard Jørgensen har foretaget størstedelen af sonderingen i den internationale forskning i udtale og udtaleundervisning. Selve indholdet i rapportens teoretiske afsnit krediteres Lene Mølgaard Jørgensen altså for (de teoretiske dele af afsnittene *Udtalens rolle for et flydende dansk* og *Målet med udtaleundervisning* og hele rapportens del 2 undtaget afsnittet *Udtaleundervisningen i historisk perspektiv*). Katrine Kirk har dog foretaget større redigeringer i de teoretiske afsnit. Der er foretaget omstruktureringer både på et globalt tekstniveau og på et mere lokalt, sprogligt tekstniveau. Derudover har Lene Mølgaard Jørgensen etableret kontakter til størstedelen af de involverede sprogcentre. I den forbindelse har hun foretaget en del af undervisningsobservationerne på de nævnte sprogcentre (den sidste del af selve observationerne i afsnittet *Sprogcenter 1, udtalehold for selvbetalende* samt undervisningsbeskrivelserne i afsnittene *Sprogcenter 3, 4 og 5* i rapportens del 3). De afsnit som beskriver disse observationer, har Katrine Kirk imidlertid også redigeret i på lokalt, sprogligt tekstniveau, lige som hun har skrevet de afsluttende analyser og diskussioner af undervisningsbeskrivelserne i disse tre afsnit.

Katrine Kirk har desuden forestået en supplerende empiriindsamling. Det drejer sig om supplerende observationer på Sprogcenter 1 og Sprogcenter 2 (afsnit og delafsnit i *Sprogcenter 1 og 2* i rapportens del 3) samt interview med sprogunderviserne på alle de involverede sprogcentre (hele rapportens del 4). Lige sådan har hun forfattet *Forfatternes forord, Indledning*, rapportens *Del 1* undtagen de ovenfor nævnte teoretiske afsnit, *Udtaleundervisningen i historisk perspektiv, Sammenfatning af del 1 og 2, Sammenfatning og diskussion af del 3 og 4*, hele rapportens *Del 5* samt rapportens *Afslutning*.

Alle de involverede sprogcentre, sprogundervisere og kursister skal have en stor tak for samarbejdsvilje og imødekommenhed. Med deres hjælp er det - forhåbentlig - lykkedes at udforme en rapport som ikke bare redegør for hvordan *forskerne* mener der skal bedrives undervisning i udtale, men også hvordan flere af landets *sproglærere* har erfaret at udtaleundervisningen fungerer bedst i praksis. Ligeledes skal diverse kollegaer have stor tak for råd og vejledning under rapportens udfærdigelse. Sidst, men ikke mindst skal projektets følgegruppe, J. Normann Jørgensen, Mette Ginman og Peter Villads Vedel, have en særlig tak for gennemlæsninger og sparring under arbejdet med rapporten.

Katrine Kirk og Lene Mølgaard Jørgensen

Indledning

”Man kan undgå at bruge vanskelige dele af grammatik og ordforråd for at skjule de sider af et sprog som man ikke mestrer. På den måde kan sprogføringen fremstå som nærmest fejlfri, om end mangelfuld. Dårlige udtalefærdigheder kan der ikke kompenseres for ved hjælp af undvigelsesstrategier. Dårlig udtale er nærmest umulig at camouflere med mindre man kommunikerer med blot nogle få ord. Al sprogundervisning som fokuserer på mundtlige færdigheder, må derfor indeholde en udtalekomponent.”

(Egen oversættelse af Husby 1994: 84)

Sådan skriver den norske andetsprogsforsker Olaf Husby om udtalens rolle i sprogindlæreres mundtlige kommunikative kompetence. Det, at forståelig udtale er en afgørende del af den kommunikative kompetence, har imidlertid skabt et problem for de undervisere som bedriver en kommunikativt orienteret sprogundervisning. I modsætning til den ældre audiolingvale sprogundervisningsmetode hvor drills og bundne formorienterede øvelser var fast indhold, fokuserer den meget kommunikativt orienterede sproglærer nemlig på kommunikative aktiviteter hvor meningsfuld interaktion er i højsædet, og hvor pointen ofte er at dirigere kursistens fokus væk fra den sproglige form og hen på det indhold som han eller hun ønsker at kommunikere. Den kommunikativt stringente sproglærer går med andre ord sjældent ind og retter fx udtalen i løbet af de kommunikative aktiviteter. Det ville fjerne kursistens fokus fra indholdet i aktiviteten. Derfor bliver den meget kommunikativt orienterede sproglærers problem at en forståelig udtale er en nødvendig del af kursisternes kommunikative kompetence, men bedriver man kommunikativ sprogundervisning, kan man let komme i konflikt med det erklærede mål om fokus på indhold. Det er et dilemma som Barbara Seidlhofer (2001) påpeger:

”The advent of communicative language teaching (CLT) has created a dilemma for methodology. The view that ‘intelligible pronunciation is an essential component of communicative competence’ (Morley 1991) is generally accepted, and with it the necessity of teaching pronunciation on the segmental and suprasegmental levels. At the same time the emphasis has shifted from drills and exercises to communicative activities based on meaningful interaction which, if successful, direct learners’ attention away from language form and towards the messages they want to communicate. However, for language items to be learnt, they must be noticed and therefore highlighted, which, in turn, is difficult to do if the language used should be as communicatively ‘authentic’

as possible. This fundamental problem seems to underlie all decisions that communicative language teachers have to grapple with, and results in Celce-Murcia et al.'s (1996: 8) verdict that 'proponents of this approach have not dealt adequately with the role of pronunciation in language teaching, nor have they developed an agreed-upon set of strategies for teaching pronunciation communicatively'."

(Seidlhofer 2001: 57).

I løbet af 1990'erne og frem til i dag har fokus på form imidlertid vundet mere og mere indpas i teorierne om sprogundervisning. I Undervisningsministeriets vejledninger til de tidligere uddannelser i dansk, nemlig Spor 1, 2 og 3, fik fokus på form også en væsentlig større rolle (Undervisningsministeriet 1999a; 1999b; 1999c). Undervisningsvejledningerne opfordrer til at tilrettelægge sprogundervisningen omkring kommunikative tasks og projekter, men understreger at arbejdet med sprogets forside - og dermed også med udtalen - er en afgørende del af task-arbejdet. Efter endt task-arbejde er det vigtigt at indlægge en sproglig efterbearbejdningsfase hvor der kan fokuseres på de formmæssige problemer der er dukket op undervejs i taskarbejdet. Her er et oplagt formmæssigt problem udtalen. Desuden er det ikke vores opfattelse at man på landets sprogcentre bedriver det man kan kalde en ren dyrket kommunikativ sprogundervisning hvor der aldrig fokuseres på den sproglige form.

På trods af det og på trods af et med tiden større fokus på form er det alligevel en generel opfattelse at udtaledimensionen bliver overset rundt omkring på mange af landets sprogcentre. Mange undervisere virker usikre over for at skulle undervise i denne mundtlige og mindre håndgribelige del af kursisternes kommunikative kompetence. I Jørgensen (2003) er konklusionen desuden at udtalen endnu aldrig har fået en hensigtsmæssig og teoretisk velfunderet placering i en mængde af hyppigt anvendte undervisningsmaterialer i dansk for udlændinge. Alt dette bliver mere problematisk og aktuelt af at der som beskrevet i forordet samtidig hersker en generel opfattelse af at mange danske udlændinge - når de er færdige med deres danskuddannelser - har kommunikative problemer funderet i en utilstrækkelig og uhensigtsmæssig udtale.

Rapportens overordnede formål

Det er den kontekst denne rapport skriver sig ind i. Rapportens overordnede mål er således at give forslag til hvordan man kan bevæge sig mod en hensigtsmæssig forbedring af udtaleundervisningen på de danske sprogcentre. Formålet er med andre

ord at skabe et grundlag for en styrkelse af den eksisterende udtaleundervisning på landets danskuddannelser.

Det overordnede mål nærmer vi os ved at komme med udviklingsforslag til forskellige områder som har direkte og indirekte indflydelse på den udtaleundervisning der finder sted rundt omkring på landets sprogcentre. På baggrund af rapportens fremsatte udviklingsforslag er det så vores håb at der vil blive igangsat udviklingsprojekter og eksperimenter som kan danne grundlag for en reel undervisningsvejledning i udtaleundervisning. En sådan undervisningsvejledning ville for alvor kunne løfte niveauet i udtaleundervisningen på landets sprogcentre.

Det er vigtigt at understrege at vi *ikke* forsøger at redegøre for om udlændingene i Danmark generelt rent faktisk *har* en dårlig udtale af dansk. Det er i den sammenhæng relevant at pege på at der endnu aldrig er foretaget en videnskabelig og dækkende undersøgelse af om det er udlændingenes *udtale* som skaber kommunikationsproblemer i mødet med danskerne, eller om det i virkeligheden er en kombination af andre faktorer som fx syntaktiske, leksikalske, morfologiske, pragmatiske og kulturelle aspekter af deres intersprog. En undersøgelse af den art ville imidlertid være yderst oplagt og relevant. En af årsagerne til kommunikationsproblemerne er givetvis også danskernes dårlige kommunikative kompetencer når det drejer sig om at forstå dansk talt af mennesker med anden sproglig baggrund end dansk. Det forhold eksisterer der en mængde videnskabelige belæg for (Kristiansen 1996).

Derudover er det relevant at understrege at rapporten heller ikke forsøger at redegøre for hvordan der bedrives udtaleundervisning rundt omkring på alle landets sprogcentre. I 1999 blev der foretaget markante stramninger på hele området, og der blev udgivet undervisningsvejledninger for de tre danskuddannelser som dengang hed Spor 1, 2 og 3 (Undervisningsministeriet 1999a; 1999b; 1999c) svarende til det der i dag hedder Danskuddannelse 1, 2 og 3. I disse vejledninger tildeles udtalen faktisk om ikke en stor rolle, så en større rolle end tidligere. Det er derfor sandsynligt at der også har fundet en opstramning og opkvalificering sted i forhold til udtaleundervisningen. En logisk konsekvens heraf er at der også må have fundet en generel forbedring i udlændingenes udtalemæssige kompetencer sted. Det ville det også være relevant at foretage en undersøgelse af.

Rapportens metode

Rapportens udviklingsforslag er formuleret på baggrund af flere dele. For at skabe kontinuitet og for at gøre rapportens udviklingsforslag praktisk gennemførlige tager

vi udgangspunkt i de ministerielle retningslinjer der i forvejen er udarbejdet inden for undervisningen i dansk som andetsprog. Derudover har vi - for at kunne komme med teoretisk forsvarlige udviklingsforslag - foretaget en sondering af den internationale forskning i effektiv og hensigtsmæssig udtaleundervisning. Herefter har vi - for at kunne komme med kvalificerede, realistiske og også praktisk udførlige udviklingsforslag - observeret udtaleundervisning på fem forskellige danske sprogcentre. Desuden har vi - for at få de observerede underviseres refleksioner og erfaringer klart frem - interviewet alle de involverede undervisere. Alle disse resultater og erfaringer sammenholder vi så som et sidste skridt frem mod de endelige udviklingsforslag. Denne sammenholdelse af teori, praksis og erfaringer danner grundlaget for rapportens endelige forslag til hvordan man direkte og indirekte kan udvikle udtaleundervisningen på landets sprogcentre.

Teoretisk baggrund

For at kunne komme med teoretisk forsvarlige udviklingsforslag har vi foretaget en sondering af store dele af den internationale forskning i udtaleundervisning. Udtaletilegnelse er en yderst kompleks størrelse hvor en lang række faktorer influerer på tilegnelsen og dermed også på hvordan den effektive og hensigtsmæssige udtaleundervisning ser ud. En stor del af de faktorer redegør vi for i rapportens del 2. Faktorerne er systematiseret ud fra tre overordnede kategorier som lod sig udlede af litteraturen. De overordnede kategorier er *indlærerrelaterede faktorer*, *lingvistiske faktorer* og *pædagogiske faktorer*.

Praktisk baggrund

Rapportens praktiske del består af to dele: undervisningsobservationer på fem sprogcentre (del 3) og interview med de observerede undervisere (del 4). Formålet med både undervisningsobservationer og interview er dobbelt. For det første er formålet at trække på erfaringer og kompetencer fra undervisere som igennem flere år har beskæftiget sig med udtalearbejde. For det andet er formålet at forankre udviklingsforslagene i praksis og realiteter. De fem sprogcentre er valgt fordi de i længere tid har opprioriteret undervisning i udtale, og fordi dele af deres undervisning på den måde kan fungere som foregangseksempler for andre sprogcentre. Her er det vigtigt at påpege at de udvalgte sprogcentre ikke skal ses som repræsentative for alle landets sprogcentre, og at de ikke nødvendigvis er de sprogcentre i Danmark som har specialiseret sig mest i udtaleundervisning. Det er muligt at der rundt omkring i landet er sprogcentre som også ville have inspiration at byde på.

I interviewene med de observerede undervisere spørger vi ind til hvilke metodiske

overvejelser der ligger bag sprog lærernes tilrettelæggelse af udtaleundervisningen. Interviewspørgsmålene er formuleret på baggrund af observationerne af den enkelte lærer. Vi spørger altså fx ind til hvad formålet er med de aktiviteter vi har observeret, hvilke refleksioner der ligger bag fx en bestemt observeret interaktionsform eller retteprocedure. Derudover spørger vi også ind til undervisernes opfattelse af udtale tilegnelsesprocessen og deres langsigtede mål med udtaleundervisningen.

Det skal her understreges at det ville være oplagt og formålstjenstligt at foretage en længdeundersøgelse af kursisternes progression på de observerede udtalehold samt en rundspørge om kursisternes opfattelse af udtaleholdene. Af tidsmæssige og omfangsmæssige årsager har det ikke været muligt i denne rapport.

Rapportens hovedkonklusioner

Konklusionerne i rapporten udgøres af dens udviklingsforslag (se del 5). Forslagene er baseret på en sammenholdelse af rapportens teoretiske pointer, undervisningsobservationer og interview med de involverede undervisere. Udviklingsforslagene bevæger sig ind på forskellige områder og befinder sig på forskellige niveauer, og vi har inddelt dem i otte overordnede kategorier alt efter hvad de berører: *målsætning og vejledninger, sproglæreren, stof, forløb, aktiviteter, materialer og hjælpemidler, formidling* samt endelig *danskerne*.

Rapportens hovedkonklusioner er imidlertid følgende:

- Der bør udgives mere klare ministerielle retningslinjer for målene med dansk kursisternes udtale tilegnelse (se del 5, forslag 1).
- Udtale bør inkorporeres som et mere udspecificeret og konkretiseret vurderingskriterium i danskuddannelsens modultest 1 og 2 (se del 5, forslag 3).
- Der bør udarbejdes en vejledning specifikt i udtaleundervisning. En sådan vejledning ville kunne løfte kvaliteten af det udtalearbejde der finder sted på landets sprogcentre (se del 5, forslag 4). I forarbejdet til en vejledning af den art er der flere forskellige tiltag som vi i rapporten finder oplagte:
 - Udarbejdelse af retningslinjer for arbejdet med rytme og tonegang samt anbefaling af at vægte arbejdet med prosodi højt (se del 5, forslag 12 og 23).
 - Udarbejdelse af metoder til integrativ placering af udtalearbejdet samt anbefaling af en integrativ placering af udtalearbejdet (se del 5, forslag 15).
 - Udvikling af systematiserede metoder til at arbejde med fænomenerne konsonantophobning, lange konsonanter og konsonantovertrækning (se del 5, forslag 13).
 - Forsøg med introforløb med fokus på udtale (se del 5, forslag 14).

- Derudover bør der igangsættes efteruddannelsesforløb i udtaleundervisning for allerede ansatte sproglærere (se del 5, forslag 5).
- Der bør igangsættes en mindre undersøgelse af udtalens rolle på uddannelsen til underviser i dansk som andetsprog for voksne. Resultaterne fra en sådan undersøgelse skal danne udgangspunkt for sikring af en hensigtsmæssig udvikling af kommende dansklæreres kompetencer i undervisning i dansk udtale (se del 5, forslag 8).
- Der bør udarbejdes konkrete redegørelser for hvad der er fælles stof for kursisterne i arbejdet med dansk udtale. Sådanne redegørelser er en oplagt del af en vejledning i udtaleundervisning (se del 5, forslag 10).
- Der bør udarbejdes følgende hjælpemidler:
 - en fælles vedtaget lydskrift (se del 5, forslag 25)
 - brugervenlige kontrastive beskrivelser (se del 5, forslag 26)
 - tilgængelig og brugervenlig udtaleordbog (se del 5, forslag 27)
- Derudover bør der forskes mere i udtaleundervisning for voksne udlændinge (se del 5, forslag 30).
- Og ikke mindst bør der igangsættes kampagner og undervisning af danskere i at forstå dansk talt som andetsprog (se del 5, forslag 33).

Hvor nogle af rapportens treogtredive forslag vil have gennemgribende effekt, vil andre kun have en mindre omfattende indflydelse (se afsnittet *Afslutning*). Derfor er nogle af rapportens forslag ikke inddraget som hovedkonklusioner. Se del 5 for alle udviklingsforslag.

Rapportens opbygning

Rapporten er inddelt i fem dele. I del 1 redegør vi for hvilken målsætning og placering udtalen tildeles i de ministerielle retningslinjer. Her fremlægger vi resultaterne af en gennemgang af de retningslinjer der er udstukket fra ministeriel side, mere specifikt bekendtgørelser, vejledninger og censor- og eksaminatorhæfter. I den del kommer vi også ind på hvad forskningen siger om målsætning for tilegnelse af et andetsprogs udtale. I del 2 indleder vi med et afsnit om udtaleundervisningen i historisk perspektiv og redegør herefter for en stor del af de faktorer som den internationale forskning viser influerer på tilegnelse af et andetsprogs udtale. De faktorer er systematiseret ud fra kategorierne *indlærrelaterede faktorer*, *lingvistiske faktorer* og *pædagogiske faktorer*. Efter en sammenfatning af rapportens del 1 og 2 følger rapportens praktiske dele, del 3 og 4. Del 3 består af undervisningsobservationer og del 4 består af interview med de observerede undervisere. Både del 3 og 4 indledes med uddybninger af vores metode i observationer og interview. I del 3 beskriver vi

udtaleundervisningen på de fem udvalgte sprogcentre. Sprogcentrene har vi kaldt Sprogcenter 1, 2, 3, 4 og 5. På Sprogcenter 1 har vi observeret tre lærere som vi har kaldt Lærer 1, 2 og 3. Hvert afsnit med observationer af de forskellige hold består dels af nøgterne observationer hvor vi forsøger ikke at forholde os til de observerede praksisser, dels af korte analyser og diskussioner af de observerede praksisser hvori vi i højere grad tager stilling til det vi har observeret. I del 4 refererer vi også så objektivt som muligt de refleksioner og pointer lærerne har givet udtryk for i interviewene. Efter rapportens del 3 og 4 sammenfatter vi endelig brugbare observationer og relevante pointer fra interviewene og vi sammenholder med rapportens teoretiske del. Denne overordnede syntetiserende sammenfatning fører naturligt over i den endelige formulering af rapportens treogtredive forslag til hvordan man kan udvikle udtaleundervisningen i dansk talt som andetsprog. Som det sidste afslutter vi rapporten med en skitsering af hvilke af de treogtredive forslag vi mener, vil have størst forbedrende indflydelser på udtaleundervisningen i dansk for voksne udlændinge.

Vi anvender Danias lydskrift i hele rapporten (Heger 1981), og vi sætter ikke komma foran ledsætning. Termen *udtaleundervisning* bruges i en bred forstand om alt det der sker i undervisningen i dansk som andetsprog for voksne til støtte og stimulering af kursistens udtaletilegnelse. Termen kan altså dække over specifikke hold tilrettelagt udelukkende med henblik på udtale, og udtalearbejde integreret i den almindelige modulundervisning. Termen *intonation* bruges derimod i snæver forstand om fænomenet sætningsmelodi. Termerne *målsprogslignende* og *modersmålslignende udtale* anvender vi identisk, og for lethedens skyld gør vi det samme med termerne *andetsprog* og *fremmed- og andetsprog*.

Læsevejledning

Læsevejledende kan det oplyses at rapportens del 1 er særlig relevant for læsere der ønsker at få indblik i udtalens placering i de ministerielle papirer, og som ønsker en diskussion af elementer som *målsætning*, *modersmålslignende udtale*, *forståelig udtale* og *udtalens rolle for et flydende dansk*.

Rapportens del 2 er særlig relevant for læsere med teoretisk interesse. Her tænker vi både på praktikere der ønsker teoretisk opdatering på området, universitetsfolk og embedsfolk som ønsker indblik i relevant forskning på udtaleområdet. Hvis man kun ønsker en kort opsummering af rapportens første to dele, gives der en grundig sammenfatning af del 1 og de teoretiske afsnit i del 2 i afsnittet *Sammenfatning af del 1 og 2*.

For de læsere som er mere praktisk interesserede, er rapportens del 3 særlig relevant. Del 3 indeholder detaljerede og konkrete beskrivelser af udtaleundervisning på fem forskellige sprogcentre. Observationerne har en høj detaljeringsgrad og mange eksemplificeringer af hensyn til de læsere der ønsker inspiration til hvordan de selv kan tilrettelægge undervisning i dansk udtale for voksne udlændinge. Af samme grund gør den høje detaljeringsgrad sig også gældende i rapportens del 4.

Rapportens del 4 med interview med de involverede undervisere er særlig relevant for praktikere der ønsker dybere forståelse af de beskrevne undervisningspraksisser i rapportens del 3, og derudover er de detaljerede interview også tænkt som et talerør fra praktikere til forskere og embedsfolk.

De læsere som ikke ønsker så høj en detaljeringsgrad, men kun ønsker de relevante pointer fra undervisningsobservationer og interview, henviser vi til den grundige sammenfatning i afsnittet *Sammenfatning og diskussion af del 3 og 4*.

Rapportens del 5 med de konkrete forslag til hvordan man kan bevæge sig mod en mere effektiv udtaleundervisning, er særligt henvendt til personer med indflydelse på implementeringen af udviklingsforslagene, herunder pædagogiske konsulenter fra Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. De er imidlertid også relevante for sprogcentrene da flere af forslagene kan implementeres direkte af centrene selv.

DEL 1: MÅLSÆTNING

I denne del af rapporten gennemgår vi først den rolle udtalen spiller i de ministerielle retningslinjer. Herefter kommer vi på mere diskuterende vis ind på hvilken målsætning vi finder mest hensigtsmæssig for undervisningen i dansk udtale for udlændinge.

Udtalens rolle i de ministerielle retningslinjer

Hvis man gennemgår den vægt udtaleundervisningen og kursisternes udtalekompetencer tildeles i de forskellige ministerielle publikationer, viser det sig at der for det meste ikke er tale om nogen eksplicit høj prioritering. Med ministerielle publikationer tænker vi på Lov om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl. (Lov nr. 375 af 28/05/2003), Bekendtgørelse om danskuddannelse af voksne udlændinge m.fl. (Bekendtgørelse nr. 1014 af 10/12/2003), Vejledning til mundtlige og skriftlige modultest, marts 2006 (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration), en fra ministeriet planlagt undervisningsvejledning (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration, under udg.), vejledningerne til de forskellige officielle afsluttende danskprøver (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2005c; 2005d; 2005e; 2005f) og endelig censor- og eksaminatorhæfter til de officielle afsluttende prøver i dansk som andetsprog (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2004a; 2004b; 2005a; 2005b).

I *Lov om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl.* (Lov nr. 375 af 28/05/2003) står der intet specifikt om udtale hvilket heller ikke kan forventes papirets funktion taget i betragtning.

Bekendtgørelsen om danskuddannelse af voksne udlændinge

Vender man blikket mod den generelle fagbeskrivelse for alle tre danskuddannelser i *Bekendtgørelse om danskuddannelse af voksne udlændinge m.fl.* (Bekendtgørelse nr.1014 af 10/12/2003), finder man heller ikke meget om udtale. Udtalen nævnes sjældent specifikt, men berøres kun indirekte i generelle vendinger om den overordnede undervisning og den lingvistiske del af den kommunikative kompetence. Udtalen er også indirekte en del af det erklærede undervisningsmål om at kursisten opnår et flydende, korrekt og nuanceret sprog. I den generelle beskrivelse for danskuddannelserne nævnes det desuden at der eventuelt kan arbejdes med forskelle og ligheder mellem dansk og kursistens sprog, et arbejde der ikke mindst kan synes relevant i forhold til udtale.

Danskuddannelse 1

I forbindelse med de specifikke danskuddannelser siger bekendtgørelsen særdeles lidt specifikt om udtalen. Målet for udtalen på modul 1, 2 og 3 på Danskuddannelse

1 nævnes ikke eksplicit, men implicit ved det at kursisten skal kunne forstå et *tydeligt udtalt* dansk hvor samarbejdspartneren *bidrager til forståelsen*, og kunne producere et meget enkelt dansk på *en forståelig måde, når den eventuelle samarbejdspartner bidrager til at kommunikationen lykkes*. Et interessant aspekt er her den centrale rolle som samtalepartneren spiller for den vellykkede kommunikation. Det kræves af den dansksprogligt mere kompetente samtalepartner at denne arbejder for at opnå forståelse, hvad enten det drejer sig om kursistens perception eller produktion af dansk. Der er imidlertid visse problemer forbundet med termen *forståelig* og i den forbindelse lytterens rolle i kommunikationen. Alene er termen *forståelig* relativt, netop fordi forståelighed i princippet stiller så mange krav til lytteren. For en diskussion af den problematik se afsnittet *Forståelig udtale*. I lidt andre formuleringer som stiller flere krav til indhold og kompleksitet, er bekendtgørelsens mål på modul 4, 5 og 6 på Danskuddannelse 1 også at kursisten kan forstå et enkelt dansk tydeligt udtalt, og at han eller hun kan kommunikere i et enkelt dansk på en *forståelig og situationstilpasset måde*. Den funktionelle, men også problematiske frase *forståelighed* gør sig altså også gældende i målsætningen for modul 4, 5 og 6, og udtalen tildeles stadig kun en indirekte og ikke ekspliciteret rolle.

Med hensyn til indhold og tilrettelæggelse af selve udtaleundervisningen giver bekendtgørelsen om Danskuddannelse 1 ingen retningslinjer.

Danskuddannelse 2

De samme elastiske og ikke ekspliciterende formuleringer om målsætningen for kursisternes udtale gør sig gældende på Danskuddannelse 2, modul 1, 2, 3 og 4. På uddannelsens modul 5 og 6 optræder dog nogle formuleringer der ændrer perspektivet for udtale lidt. For det første skal kursisten nu kunne anvende et mere *komplekst* sprog. Herunder kunne man i en udtaleorienteret læsning fx forestille sig flere sammensatte ord som jo har en anderledes trykfordeling og en anderledes intonation. For det andet skal sproget være mere *korrekt* hvilket mange vil mene også må siges at stille krav til udtalekompetencerne. For det tredje skal kursisten nu kunne kommunikere i et *sammenhængende og forholdsvis flydende sprog med en vis grad af kompleksitet og korrekthed*. Her stilles der altså igen indirekte krav til udtalen, ikke mindst fordi undersøgelser viser at udtalen har en afgørende indflydelse på om kursister opfattes som flydende eller ej. Se afsnittet *Udtalens rolle for et flydende dansk*. I bekendtgørelsen for Danskuddannelse 2 må det imidlertid alligevel siges at det også her er karakteristisk at de eksplicite mål for udtaletilegnelsen og forslag til tilrettelæggelse af udtaleundervisningen er fraværende.

Danskuddannelse 3

De samme tendenser gør sig gældende i bekendtgørelsen for Danskuddannelse 3. Her spiller udtalen igen kun en indirekte rolle via krav til fx *forståelighed*, *korrekthed*, *flyd* og *kompleksitet*, men som på de andre danskuddannelser og moduler er målsætningen for udtaletilegnelsen indlejret i en større kommunikativ kompetence og fremgår altså ikke klart og eksplicit nogen steder.

Vejledning til mundtlige og skriftlige modultest

I marts 2006 udkom den færdige vejledning til modultestning (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2006). Vi har set på bedømmelseskriterierne til vejledningen samt på de prøvebesvarelser med tilhørende bedømmelser som skal fungere som rettesnor for landets modultestere. Bedømmelseskriterierne i vejledningen er delt op i holistiske og analytiske bedømmelseskriterier til både den skriftlige del og den mundtlige del af testene.

I de analytiske bedømmelseskriterier spiller udtalen en mindre rolle. Her er de forventede krav til udtalen på de forskellige niveauer beskrevet meget kort. Der er tale om niveauinddelinger i overensstemmelse med Det Fælles Europæiske Rammearbejde, og beskrivelsen af kravene til de forskellige niveauer er ikke detaljeret, men giver dog i modsætning til bekendtgørelsen et lidt mere eksplicit billede af hvad der forventes af kursisternes udtalemæssige kompetencer:

På *breakthrough* niveau forventes det at kursisten kan "udtale et udvalgt repertoire af tilegnede ord og ordgrupper, som med nogen indsats kan forstås af samtalepartneren. Træk fra modersmålet kan være markante både hvad angår enkeltlyd og prosodi".

På *waystage* niveau forventes det at udtalen er "forholdsvis nem at forstå, selv om der kan være en tydelig accent. Samtalepartneren vil fra tid til anden have brug for at få ord og ordgrupper repeteret."

På *threshold/waystage* forventes det at udtalen "er generelt forståelig, men kræver undertiden koncentration hos samtalepartneren. Træk fra modersmålet kan stadig være tydelige, men volder kun få problemer."

På *threshold* niveau forventes det at "udtalen er nem at forstå, selv om modersmålet kan høres og afvigende udtale forekommer, hvad der af og til kan give anledning til misforståelser."

Det er altså en lille smule mere klart hvilke krav der stilles til kursisternes udtale på de forskellige niveauer, og selv på *threshold* niveau forventes det ikke at kursisten taler et hundrede procent målsproglignende dansk. Kursistens modersmål kan stadig høres af og til, og udtalen kan sågar give anledning til misforståelser nogle gange. Derudover anser vi det for positivt at bedømmelseskriterierne udspecificerer kravene til samtalepartnern, om end ikke i særlig høj grad. Flere steder indgår ordet *forståelig* også hvilket som i bekendtgørelsen må siges at være en uheldig term hvis den står alene. Se afsnittet *Forståelig udtale* for en diskussion af dette.

Eksemplerne på prøvebesvarelser og dertil hørende vurderinger indeholder også en lille smule præcisering af hvad der forventes af kursisternes udtaletilegnelse på de enkelte niveauer. Vi har kigget nærmere på de prøvebesvarelser som hører til bedømmelserne af monologen og interaktionen i modultestenes test i mundtlig kommunikation. Kort kan det siges at eksemplerne på bedømmelser ofte bliver vurderet med termer som "god", "acceptabel" og "uacceptabel", og kun enkelte steder går der i dybden med hvad der menes med de vurderinger. Det fremgår ikke om vurderingen "god" fx betyder at der i udstrakt grad anvendes reduktioner og assimilationer. Eller om den betyder at vokalkvaliteterne er målsproglignende. Kun i enkelte eksempler bliver vurderingerne af udtalen mere detaljerede og konkrete. Den samme tendens gør sig gældende i eksemplerne på bedømmelse af besvarelser i interaktionstestene.

Prøve i Dansk 1, 2 og 3 og Studieprøven

Vejledninger til prøverne

Udtale og udtaleundervisning fylder stort set intet i vejledningerne til de forskellige officielle afsluttende prøver (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2005c; 2005d; 2005e; 2005f). Søgninger i filerne på ord som udtale, udtaleundervisning, stød, vokal, konsonant, intonation, tone, lyd, prosodi, fonologi og fonetik giver kun ét resultat, nemlig på søgeordet *fonologi*. Ordet optræder en gang under afsnittet *Prøvernes formål* og indgår i en sammenhæng om hvilke lingvistiske færdigheder prøven skal teste om kursisten har tilegnet sig: "Det ene aspekt af sprogfærdighed er *lingvistisk viden* om ordforråd, morfologi og syntaks samt fonologi (i mundtlig kommunikation) og ortografi (i skriftlig kommunikation)". Man kan altså sige at udtale og udtaletilegnelse så godt som ingen ekspliciteret rolle spiller.

Censor- og eksaminatorhæfter til prøverne

Ved offentliggørelsen af hvert halvårs prøver i Prøve i Dansk 1, 2, 3 og Studieprøven

udkommer der sammen med prøvematerialet et censor- og eksaminatorhæfte til den mundtlige og den skriftlige del af alle fire prøver. Hæftet indeholder, ud over angivelse af prøvens niveau og karaktergivning, oversigt over prøven og informationer om prøveafholdelsen, et bedømmelsesskema til prøverne. I bedømmelsesskemaerne bagest i hæfterne indgår udtale for det meste som et eksplicit vurderingsparameter. For at vurdere hvilken rolle udtaletilegnelse spiller i de ministerielle retningslinjer, er det altså også relevant at se på *censor- og eksaminatorhæfte til prøverne*.

I hæftet for den mundtlige kommunikation i Prøve i Dansk 1 (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2004a: 16) skal kursisten vurderes ud fra følgende parametre: Delprøve 1 interview (maxpoint: tre) og monolog (maxpoint: tre), delprøve 2 interaktion (maxpoint: tre), delprøve 2 diskussion (maxpoint: tre), fluency (maxpoint: to), grammatisk kompetence (maxpoint to), ordforråd (maxpoint: to) og til sidst udtale hvor det maksimale antal point er fire. Ud af i alt toogtyve point kan kursisten altså få op til fire point for en god udtale hvilket vil sige at udtalen vægtes lidt mindre end en femtedel i bedømmelsen. Samme vægtning gør sig gældende i hæftet for den mundtlige kommunikation i Prøve i Dansk 2 (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2004b: 18), og stort set også i Prøve i Dansk 3 (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2005a: 20). Her gives der blot ikke point for de enkelte deldiscipliner og kompetencer, men hver deldisciplin og kompetence vurderes ud fra 13-skalaen hvorefter gennemsnittet regnes ud til den samlede karakter for mundtlig kommunikation. Eftersom der er otte variabler, fylder udtalen en ottendedel i den samlede karakter. I bedømmelsesskemaet til den prøve er det også værd at bemærke at der i modsætning til Prøve i Dansk 1 og 2 står noteret i parentes nederst på bedømmelsesskemaet at udtale indgår som et centralt element i alle prøvens produktive bedømmelser. Udtalekompetence må altså siges at blive tildelt en væsentlig rolle i kursistens overordnede mundtlige kommunikative kompetence.

Det modsatte gør sig gældende i censor- og eksaminatorhæftet for Studieprøven (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2005b: 15). I bedømmelsesskemaet i dette hæfte tildeles udtalen ikke nogen selvstændig rolle overhovedet. Her skal eksaminandens præstation udelukkende vurderes eksplicit ud fra evnen til at fortælle, beskrive, forklare argumentere og vurdere samt udtrykke sig i længere sammenhængende, struktureret form. Derudover skal han eller hun vurderes ud fra evnen til at udtrykke sig umiddelbart forståeligt, nuanceret, komplekst, flydende og korrekt. Der er altså ikke tale om nogen eksplicit rolle, men som i bekendtgørelsen om en mere indirekte rolle som fremtræder implicit i parametre som ”udtrykke sig i længere *sammenhængende*, struktureret form” og ”*umiddelbart forståeligt*, nuanceret, komplekst, *flydende og korrekt*”.

Ny undervisningsvejledning til danskuddannelserne

Under arbejdet med denne rapport er en ny undervisningsvejledning under udarbejdelse. Vi har kigget på udtalens rolle i udkastet til undervisningsvejledningen. Det er i den forbindelse vigtigt at understrege at den vejledning vi refererer til i det følgende, ikke er det færdige dokument, men et udkast. Vi tager således forbehold for at der ved denne rapporters udgivelse kan være diskrepanser i forhold til den endelige undervisningsvejledning.

I udkastet til en ny undervisningsvejledning tildeles udtalen endelig en langt større vægt end set tidligere. Udtalen har et længere særskilt afsnit hvor der redegøres for udtaleundervisningens indhold, udtalenorm og tilegnelsesmål på niveauerne *breakthrough*, *waystage*, *waystage/threshold*, *threshold*, *vantage* og *effective operational proficiency*. Der er her tale om detaljerede, konkrete beskrivelser af hvad målene er med kursisternes udtaletilegnelse på de forskellige niveauer, ligesom målsætningerne indeholder gode eksempler på de forskellige anvendte termer. Derudover udmærker udtaleafsnittet sig lige som udtalemålene i *Vejledning til mundtlige og skriftlige modultest* (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration) ved - om end i begrænset omfang - at nuancere termen *forståelig udtale*, bl.a. med hvilken indsats der forventes af lytteren i samtalen. Her vil vi ikke gå ind i en længere analyse af om de konkrete mål for kursisternes udtaletilegnelse er hensigtsmæssige og realistiske, men blot kraftigt fremhæve det banebrydende og hensigtsmæssige ved at udtalen langt om længe tildeles så markant, klar og eksplicit en rolle. Desuden vil så konkrete og eksemplificerende retningslinjer fra ministeriel side sandsynligvis have en positiv back-wash-effekt på danskundervisningen og på undervisernes kompetencer i at undervise i dansk udtale.

Opsamlende kan det altså siges om de ministerielle retningslinjer at der igennem de senere år ikke har været nogen klare og eksplicite retningslinjer hverken for målet med kursisternes udtaletilegnelse eller for tilrettelæggelsen af undervisning i udtale. Her er altså en meget sandsynlig medvirkende faktor til at kursisternes udtale igennem flere år ser ud til at have været et underprioriteret element i undervisningen i dansk som andetsprog. Nu ser det imidlertid endelig ud til at der fra ministeriel side udstikkes mere klare og konkrete retningslinjer for mål med og undervisning i dansk udtale for udlændinge. Det må betegnes som et markant fremskridt på området.

Udtalens rolle for et flydende dansk

I de ministerielle retningslinjer lægges der stort set altid vægt på at kursisterne på de højere moduler udvikler et nuanceret, korrekt og et *flydende* sprog. I den sammenhæng er det interessant hvad taleflyd er. Det giver den internationale forskning en hel del forskellige bud på, og for denne rapport er det relevant at mange af definitionerne har en tæt relation til sprogindlærernes udtalemæssige kompetencer.

Man kan groft sagt bruge beskrivelsen *at tale et sprog flydende* på to måder: for det første i en bred betydning om det at have stor beherskelse af et andetsprog og for det andet i en mere snæver betydning om det at lytterens indtryk af at talerens psykologivistiske sprogplanlægnings- og produktionsprocesser fungerer let og tilstrækkeligt (Lennon 1990; 2000). Med andre ord vil det sige at taleflyd afspejler sprogbrugers evne til at skabe fokus på sit budskab ved at præsentere lytteren for et færdigt produkt, i stedet for at lytterens opmærksomhed henledes på den måde hvorpå sprogindlæreren producerer sit sprog. En arbejdsdefinition af taleflyd kunne på den måde være den hurtige, glidende, præcise, klare og virkningsfulde oversættelse af tanker og kommunikative intentioner til sprog under de tidsmæssige begrænsninger det sætter når man skal tale on-line. Den definition er imidlertid stadig udetaljeret, for hvilke kompetencer kræver det egentlig at kunne foretage en sprogproduktion som er fx hurtig, glidende, klar og virkningsfuld?

Det er ikke nemt at bestemme hvilke elementer taleflyd består af, og i den forbindelse er der forskellige bud på hvordan man kan måle taleflyd. Man kan fx måle taleflyd ud fra *de tidlige aspekter af taleproduktionen*. Her er en del forskere kommet frem til at et passende mål for taleflyd er *talehastighed*, forstået som antal stavelser per minut kombineret med gennemsnitslængden af taleturene (Freed 1995; 2000; Ejzenberg 2000; Rekart & Dunkel 1992). Andre forskere fokuserer mere på de *fonetiske aspekter* af sprogindlærers taleproduktion. I den forbindelse er forskere fx kommet frem til at fænomener som konsonantattraktion, intonation og fonetisk præcision har en afgørende indflydelse på om sprogindlærere vurderes som flydende eller ej. Hieke (1984; 1985) er kommet frem til at *omfang af konsonantattraktion* er en pålidelig indikator for taleflyd. Ligeledes i et fonetisk perspektiv har en anden forsker undersøgt på hvilke måder *intonation* indvirker på folks bedømmelse af taleflyd. Hun konkluderer at det er evnen til at tale i sætninger snarere end ord for ord der gør sproget flydende og ikke, som tidligere antaget, lange ytringer og kortere pauser (Wennerstorm 2000).

Hvad angår talehastighed, ytringers gennemsnitslængde og phonation time ratio - det vil sige den tid man taler i procent af den tid det tager at producere ytringen - her-

sker der overvejende enighed blandt forskerne, og konkluderende kan det altså siges at taleflyd ser ud til primært at være et temporalt og intonationelt fænomen (Kormos & Dénes 2004; Ejzenberg 2000; Freed 1995; 2000; Lennon 1990; Riggensbach 1991; Towel m.fl. 1996; van Gelderen 1994).

I psykolingvistiske termer betyder det at man kun kan tale flydende hvis taleproduktionsmekanismerne i det store og hele er automatiske, og hvis automatiske sekvenser er husket, trukket frem og brugt præcist (Schmidt 1992). Studerende på lavt niveau har ikke et tilstrækkeligt antal automatiserede sekvenser og bruger bevidste regelbaserede mekanismer, og hvis de forsøger at være meget præcise, bliver deres tale tilsvarende meget langsom. Så hastighed og taleflyd står i et inverst forhold til hinanden.

Selv om undersøgelser inden for forskningen altså definerer taleflyd forskelligt, peger undersøgelserne alt i alt på at en automatiseret god udtale har afgørende betydning for om kursisternes intersprog vurderes som flydende eller ej. På den måde kan udtale-dimensionen af kursisternes kommunikative kompetence i endnu højere grad siges at indgå i de ministerielle papirer. Så meget desto mere er der behov for at sætte fokus på, konkretisere og opprioritere udtaleundervisningen.

Målet med udtaleundervisning

Traditionelt set har målet for kursisternes udtaleundervisning ofte været at opnå så målsprogsnær en udtale som muligt. Spørger man kursisterne selv, er det også vores erfaring at en stor del af dem faktisk ønsker at opnå en udtale som ligner den danske meget. Modersmåls lignende udtale forventes imidlertid ikke fra ministeriel side. Selv på de højere niveauer anses det for forventeligt at kursisterne taler med accent, og at deres udtale ind imellem kan være årsag til misforståelser. Men spørgsmålet er så om det er et realistisk mål *hvis* kursisterne selv kommer med ønsket om en målsprogs lignende udtale. Det er der forskellige bud på inden for forskningen.

Modersmåls lignende udtale

Selv om der eksisterer mange teorier om at der på et tidspunkt i alle menneskers liv indtræder en såkaldt *kritisk periode* hvorefter sprogtilægnelsen bliver langt mere problematisk end tidligere (se afsnittet *Alder*), støder man af og til på voksne som alligevel har tilegnet sig et fremmedsprogs lydsystem i en grad der gør det så godt som umuligt at skelne dem fra indfødte. Ifølge Markham (1997) drejer det sig om en lille gruppe sprogindlærere på en til fem procent. Den observation understøttes til dels af nyere teorier og undersøgelser som siger at det er muligt for voksne under

særlige forhold uden om syntaks og semantik og ved hjælp af særlige træningsteknikker at lære et andetsprogs udtale på meget højt niveau (Strange 1995; Rochet 1995; Bongaerts, van Asummeren, Planken & Shils 1997). På den måde kan evnen til at opnå en modersmåls lignende udtale siges at være i behold for et mindretal af sprogindlærere. Her skal det dog tilføjes at der endnu ikke er nogen der har påvist at udtalen under disse undersøgelsers kunstige omstændigheder kan overføres til naturlig samtale. Andre undersøgelser (Flege 1987; Bohn & Flege 1992; Flege & MacKay 2004; Major 1992) viser også at nogle voksne indlærere i hvert fald kan lære nogle aspekter af et andetsprogs udtale på målsprogsniveau.

Selvom nogle voksne sprogindlæreres evner til at tilegne sig en målsprogs lignende udtale ser ud til at være i behold og selvom målet med en målsprogs lignende udtale kan synes attraktiv for visse indlærere og lærere, viser erfaringen at det er ekstremt få indlærere som opnår en så god udtale, og at vejen dertil ofte er både lang og tornefuld. Nogle forskere mener også at målsprogs lignende udtale simpelthen er uopnåelig, i det mindste for voksne. Derudover er der den pædagogiske pointe at mål som indebærer en høj grad af perfektion, kan virke mod deres hensigt. For høje mål kan virke demotiverende, og sprogindlærere som føler at de ikke kan nå målene, vil ofte give op før de får realiseret deres ambitioner, lige som lærerne ofte kan frustreres over en følelse af utilstrækkelighed. Det er en vigtig pædagogisk pointe, og derfor kan målet om en *forståelig* udtale synes mere attraktivt. Men *forståelighed* er en kompliceret størrelse som afhænger af mange forskellige faktorer. Det er omdrejningspunktet i det følgende afsnit.

Forståelig udtale

En lang række undersøgelser viser at hundrede procents målsprogs lignende udtale ikke er nødvendig for at kunne tale forståeligt. Den dagligdags erfaring er at mange andetsprogede snakker et forståeligt andetsprog selv om de har en stærk accent. Man kan altså påstå at vurderinger af udtalekompetencen *bør* ses i lyset af forståelighed, ikke kun i forhold til om indlæreren har nået bestemte segmentale og suprasegmentale niveauer.

Sprogbrug der adskiller sig betragteligt fra modersmåls sprogbrug, *kan* selvfølgelig være forbundet med en reduceret forståelighed, men kan ofte være mulig at forstå uden de helt store problemer (Munro & Derwing 1995a). Desværre er der ikke nogen enkel sammenhæng mellem forståelighed og grad af modersmåls lignende udtale (Munro & Derwing 1999) hvilket formodentlig har noget med fejltungde at gøre, forstået på den måde at visse afvigelser fra målsprogets udtale kan have en mere alvor-

lig indflydelse på udtalen end andre. At nogle udtaleafvigelser er mere alvorlige end andre hvad angår deres effekt på samtalepartneren, fremgår af en hel del undersøgelser (Anderson-Hsieh m.fl. 1992; Dirven & Oakshott-Taylor 1984; Johansson 1978; Munro & Derwing 1995a). Det er muligt at nogle afvigelser træder tydeligere frem, og derfor påvirker lytterens genkendelse af fremmedaccent, men kun skaber få problemer for selve forståeligheden. Overordnet ved man dog for lidt om hvilke aspekter af andetsprog der er vigtigst for forståeligheden (Munro 1995), og om der er variation på det punkt sprogene imellem. At forståeligheden påvirkes mere af nogle afvigelser end andre, og højst sandsynligt også af visse kombinationer af afvigelser end andre kombinationer, er der dog relativt stor enighed om. Det er også i overensstemmelse med de erfaringer som kom til udtryk i rapportens interview. Stort set alle underviserne fremhæver at rytme og tonegang er af særlig betydning for at opnå en forståelig udtale af dansk som andetsprog. Se del 4.

Ud over fejltynge påvirkes forståeligheden også af andre faktorer som fx baggrundsstøj (Leventhal 1980; Munro 1998), tid og taletempo (Munro og Derwing 1998; 2001). I forbindelse med taletempo mener Anderson-Hsieh (1997) at et langsommere tempo der skabes ved at indlæreren indsætter frekvente pauser, er en effektiv måde at forbedre indlærersprogets forståelighed på. Ud over at forståelighed afhænger af typen af udtaleafvigelser, baggrundsstøj, tid og taletempo, viser undersøgelser også at forståeligheden påvirkes af bekendthed (fra lytters side) med emne og ikke-modermålsprogbrug generelt, med en bestemt accent, eller med en bestemt sprogbruger. Desto større bekendthed, desto større forståelse af sprogindlæreren (Gass & Varonis 1985).

Konkluderende kan det altså siges at en målsproglignende udtale ikke kan opfattes som noget realistisk mål, men at en forståelig udtale heller ikke kan stå alene som et mål for kursisternes udtaletilegnelse. Dertil er termen afhængig af for mange faktorer. Det er også en problematik som Morley (1991) diskuterer. Han påpeger at forståelighed kan være lige så meget i lytterens hoved som i talerens mund. Samme realitet har Chastain (1971) undersøgt. Chastain (1971) har fundet ud af at indfødtes vurdering af fremmedsprogedes tale er stærkt afhængig af den indfødtes sproglige tolerance, erfaring med fremmedsprogede, indsigt, interesse og tålmodighed. Det er i god overensstemmelse med at mange undervisere i dansk som andetsprog ofte forstår deres kursister bedre end danskere som har mindre berøringsflade med dansk talt som andetsprog.

Det faktum at *en forståelig udtale* er et begreb der afhænger af faktorer som fx fejl-

tyngde, samtalsituation, samtaleemne, lytterens bekendthed med emne, lytterens bekendthed med dansk talt som andetsprog og lytterens bekendthed med den aktuelle sprogindlærer, gør det anbefalelsesværdigt at der ved brug af termen *forståelig udtale* i de ministerielle målsætninger for kursisternes udtalemæssige kompetence uddybes hvad der menes med termen. Man kunne fx komme med præciseringer af i hvilke samtalsituationer kursisten skal kunne forstås, hvem der skal kunne forstå kursisten - læreren eller personer uden indgående kendskab til dansk talt som andetsprog - og graden af bekendthed med emne både fra sprogindlærerens og lytterens side. Selve påpegnings af termens afhængighed af faktorer som disse ville i sig selv være et fremskridt. Vi så et spædt forsøg på sådan et tiltag i udkastet til *Vejledning til mundtlige og skriftlige modultest* (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration, 2006) og i udkastet til den kommende undervisningsvejledning (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration), og vi vil anbefale at det forsøg følges grundigere og mere præcist op senere.

Under vores observationer, blandt andet på et mindre efteruddannelseskursus i udta-leundervisning, blev formuleringen *forståelig* netop også kritiseret for dens elasticitet og uklarhed. Termen blev blandt andet kritiseret for at der er stor forskel på hvor dygtige lyttere er til at forstå dansk talt som andetsprog.

Et andet hensigtsmæssigt mål med kursisternes udtaletilegnelse er at de opnår det som Morley (1991) og Husby (1994) kalder *selvovervågningskompetence og modificeringsstrategier*. Hermed menes at kursisten skal udvikle opmærksomhed på sin egen mundtlige produktion og skal have redskaber og færdigheder nok til at korrigere sin egen udtale. Kursisten skal med andre ord kunne høre sine egne udtaleafvigelses og være i stand til at ændre dem hos sig selv.

Dansk med accent og social status

Selv om kursistens sprog er funktionelt forståeligt og ikke virker hæmmende ind på kommunikationen, er det vigtigt at være opmærksom på at det kan have andre omkostninger at tale dansk med accent. Flere undersøgelser har nemlig vist at mange lyttere tillægger sprogbrugere med accent lavere status, udtrykker irritation og udviser diskriminerende adfærd over for dem (Brennan & Brennan 1981; Fayer & Krasinski 1987; Gynan 1985; Kalin & Rayko 1978; Sato 1991). Set i et integrationsperspektiv gør det faktum selvfølgelig en målsproglignende udtale umiddelbart attraktiv. Her er det imidlertid vigtigt at påpege at en løsning på det problem også kan gå den anden vej, forstået sådan at personer med dansk talt som modersmål også bærer deres del af ansvaret for en vellykket integration. Se Del 5, forslag 33.

Konkluderende kan det altså siges at målet for udtaleundervisningen afhænger af hvad der er muligt i den konkrete situation. Da flere undersøgelser peger på at det i udgangspunktet *skulle* være muligt for voksne at tilegne sig en udtale og perceptionskompetence på et meget højt niveau på et andetsprog, kan det også siges at være realistisk at sætte høje mål for nogle kursister i udtaleundervisningen. Det efterspørger mange sproglærere og kursister også. Det er imidlertid vigtigt at være sig bevidst hvilket enormt arbejde det kræver, hvis kursisterne skal opnå en målsproglignende udtale. Den meget lange og krævende vej til en målsproglignende udtale gør det ikke anbefalelsesværdigt at sætte målsproglignende udtale som et erklæret mål. Sådant et mål vil for mange kursister virke demotiverende og for mange også unødvendigt. Der *er* flere kursister som ikke nødvendigvis ønsker at opnå så avanceret en udtale. Det vil ofte afhænge af faktorer som alder, ambitioner i forhold til socialt liv og arbejde, ressourcer af både tidsmæssig, følelsesmæssig og kognitiv art.

Fra ministeriel side må en *funktionel forståelig udtale som ikke hæmmer kommunikationen* derfor være et hensigtsmæssigt mål. Derudover er det selvfølgelig klart at læreren som i så mange andre henseender må tage hensyn til den enkelte kursists kvalifikationer og personlige mål. Hvis en kursist ser ud til at have evnerne, ressourcerne og ambitionerne om at opnå målsproglignende udtale, skal underviserne selvfølgelig støtte den målsætning. I forbindelse med en *forståelig udtale* som erklæret mål er det desuden vigtigt at være opmærksom på det problematiske i at anvende termen *forståelig* isoleret. Termen afhænger i høj grad af selve kommunikationssituationen og af de kompetencer den interagerende part i samtalen har. Se del 5, forslag 2.

Efter at have gennemgået udtalens rolle i de ministerielle retningslinjer for undervisningen i dansk som andetsprog og have diskuteret hvilken overordnet målsætning vi finder mest hensigtsmæssig for kursisternes udtaletilegnelse, bevæger vi os nu over til hvad forskningen har at sige om effektiv udtaletilegnelse og udtaleundervisning. Vi indleder med et blik på udtaleundervisningen i historisk perspektiv.

DEL 2: FORSKNING I UDTALETILEGNELSE OG UDTALEUNDERVISNING

Udtaleundervisning i historisk perspektiv

Selvom udtaleundervisning i dag kan opfattes som sprogundervisningens smertensbarn, var udtale faktisk en af de afgørende grundpiller da sprogmetodologien startede med Reform-Bevægelsen i slutningen af forrige århundrede. Reform-Bevægelsen havde en tæt forbindelse til The International Phonetic Association (IPA) og udviklingen af det internationale lydskriftssystem International Phonetic Alphabet. IPA er stadig den dag i dag det internationalt bestemte lydskriftssystem som man bruger til betegnelsen af sprogs lyde, og lydskriftsystemet bruges i mange ordbøger og tekstbøger. For Reform-Bevægelsen var det talte sprog og træning i fonetik afgørende for både lærere og indlærere.

Det fokus på udtale fortsatte i andre større metoder som opstod mellem 1930 og 1960: Audiolingvismen i USA og The Oral Approach samt Situational Language Teaching i England. De sprogpedagogiske metoder prioriterede det talte sprog før det skrevne og fokuserede meget på at skabe gode udtalevaner gennem drills og dialoger. Men i 1960'erne da det strukturalistiske sprogsyn og det behavioristiske sprogtilegnelsestsyn kom i modvind, blev udtale-dimensionen hevet ned fra sin piedestal. Der blev brugt langt mindre tid på udtale, og nogle gange forsvandt den helt ud af sprogtimerne. Kun to sprogpedagogiske metoder fastholdt udtalens høje prioritet: the Silent Way er især opmærksom på den præcise produktion af lyde, tryk og intonation fra starten af tilegnelsesforløbet, og Community Language Learning lægger også stor vægt på udtaletræning.

Med udviklingen af den kommunikative sprogundervisning er der imidlertid opstået et dilemma for metoden fordi man inden for den kommunikative tilgang på en gang anerkender vigtigheden af en forståelig udtale, men samtidig har ønsket at fastholde fokus på de kommunikative aktiviteterets indhold. Det gør det svært samtidig at undervise i den sproglige form som udtale er. De dele som den kommunikative metode har lagt vægt på, er, i modsætning til den audiolingvale metode som har lagt vægt på enkeltsegmenter og ord og sætninger uden for kontekst, de bredere og mere betydningstunge aspekter af udtale i sammenhængende tale, det vil sige intonation, tryk, rytme, hastighed og volumen. Når den kommunikative undervisning har inddraget udtaleundervisning, har det dog ofte lignet den man ser inden for den audiolingvale metode fordi man ikke rigtig har vidst hvordan man skulle omsætte teori til praksis (Seidlhofer 2001).

I takt med en større og større anerkendelse af hvor vigtig en hensigtsmæssig udtale er for vellykket kommunikation, har udtaleområdet i løbet af 1990'erne udviklet sig

markant. Mange udenlandske sproglærere og sprogforskere har indset hvor tæt knyttet udtale er med andre dele af sprogbrug og sprogtilegnelse. Seidlhofer (2001) påpeger at den erkendelse af udtalens kompleksitet og vigtighed gør det endnu mere preserende at undervisere i fremmed- og andetsprog opnår en grundig forståelse af emnet og bliver opmærksomme på hvor pædagogisk afgørende udtale-dimensionen er:

At the same time, the recognition of the complexity and pervasiveness of pronunciation places responsibility on ELT professionals to ensure that teacher education provides for a thorough understanding of the subject and an awareness of its pedagogic significance.

(Seidlhofer 2001: 65).

Faktorer som påvirker udtaletilegnelsen

Undervisning i udtale har ifølge flere undersøgelser en påvist effekt set i modsætning til udtaletilegnelse uden en formel undervisning. Moyer (1999) viser i en undersøgelse at undervisning simpelthen er nødvendig for at visse indlærere kan nå et målsprogniveau i udtalen af et andetsprog, og andre peger også på vigtigheden af at sprogindlærere modtager perceptions- og produktionstræning (Hammond 1995; Flege m.fl. 1995; Flege 1999). Pennington (1998) argumenterer også for undervisning i udtale, især for voksne indlærere. Hun bygger sin argumentation på en række undersøgelser der viser at indlæringen kan forbedres ved undervisning, og på det faktum at voksnes problemer med at lære udtale ikke alene skyldes fysiologiske, men også sociale og psykologiske forhold som undervisningen må og kan give plads til at indlærerne kan arbejde med og forholde sig til. En nyere undersøgelse af Derwing m.fl. (1998) forsøgte at måle effekten af tre typer undervisning: undervisning hvor vægten lå på henholdsvis enkeltsegmenter, prosodi og ingen specifik udtaleundervisning. Her viste det sig også at en laissez-faire holdning til udtalen absolut ikke er gavnlige. En kobling af en prosodisk plus segmental tilgang i undervisningen var derimod bedst.

Det interessante i den sammenhæng er så hvilken undervisning der har den største og mest hensigtsmæssige effekt. Svaret på det spørgsmål er, som man kunne forvente, ikke simpelt. Den internationale forskning viser at der er virkelig mange faktorer som påvirker sprogindlæreres tilegnelse af et andetsprogs udtale. Og de faktorer må man som underviser nødvendigvis forsøge at tage højde for i tilrettelæggningen af undervisningen i udtale. I de følgende afsnit redegør vi for en række af de faktorer som ifølge den internationale forskning influerer på sprogindlæreres udtaletilegnelse.

se. Vi har inddelt faktorerne i *indlærerrelaterede faktorer*, *lingvistiske faktorer* og *pædagogiske faktorer*.

Indlærerrelaterede faktorer

Precisely because of the complex nature of pronunciation [den tætte relation til social og individuel identitet], the primary consideration must always be the learners and what they may bring to the classroom in terms of their own identity and their purposes for language learning. Studies of such as Yule and Macdonald (1994) suggest that the individual learner may be the most important variable in pronunciation teaching and its success or failure. The wide variety of learner factors emphasises the necessity for teachers to have at their disposal an equally wide range of theoretical knowledge and methodological options.

(Seidlhofer 2001: 59)

Som Seidlhofer påpeger i dette citat, må en af de vigtigste pædagogiske overvejelser være den individuelle sprogindlærer. Kursisterne kommer til danskundervisningen med vidt forskellige baggrunde, personligheder, identiteter og med vidt forskellige ambitioner og fremtidsplaner. Faktorer som er med til at forme den enkelte kursists profil, er *modersmål, tilegnelse af andre sprog, alder, talent for sprog, holdning til målsproget, motivation, indlæringsstil og læringsstrategier, mængden af tidligere danskundervisning og mængden af tidligere målsprogsinput og output*. Derudover er det afgørende hvad kursistens *formål* med at lære dansk er. Har den aktuelle sprogindlærer fx planer om at blive boende i Danmark og i den forbindelse integrere sig markant i det danske samfund, eller har den aktuelle sprogindlærer kun planer om at opholde sig i Danmark i en kortere periode? I det sidste tilfælde vil det sandsynligvis sjældent være kursistens ambition at opnå målsprogslignende udtale.

I de følgende afsnit vil vi komme ind på hvilken rolle faktorer som modersmål, alder, talent for sprog, sprogtilegnelsesstil og læringsstrategier, motivation, angst, identitet og sociokulturel identitet spiller for tilegnelsen af udtale.

Modersmål

Den kontrastive teori (Lado 1957) hævder at man ved at opstille forskellene mellem en sprogindlærers modersmål og det aktuelle målsprog kan sige noget om de vanskeligheder, indlæreren med sikkerhed vil komme ud for. Ifølge teorien vil store forskel-

le forårsage store vanskeligheder. Hvor de to sprog er ens, vil indlæringen derimod forløbe let. Der eksisterer imidlertid to udgaver af teorien, en *hård* og en *blød* variant (Wardhaugh 1970). Den hårde variant siger at man kan *forudsige* vanskeligheder. Den *bløde* siger at man *ikke* kan forudsige, men at man på en bagudskuende måde kan *forklare* mange af de vanskeligheder som rent faktisk viser sig at opstå i kursistens sprogtilgængelsesproces.

Baggrunden for den kontrastive teori er at vi har lært at sortere sproglyde efter vores modersmåls principper og har lært os faste måder at bevæge taleorganerne på. Det influerer på den måde vi hører og artikulerer andre sprog på. Det fænomen kaldes interferens. Interferens er modersmålets indflydelse på et nyt sprog hos en indlærer. Ifølge den kontrastive teori ligger den største udfordring i de lyde som kræver at man skal lære at bevæge taleorganerne på nye måder og skelne lyde efter nye kriterier.

Mange (McLaughlin 1978; Dulay m.fl. 1982) har i tidens løb afvist teorien i den stærke udgave, men i den svage udgave har den vist en vis styrke, især i forbindelse med udtalen (Hecht & Mulford 1987; Zampini 1994). Endvidere er mange af de undersøgelser som afvisningen af den kontrastive hypotese hviler på, undersøgelser inden for syntaks og morfologi; ikke udtale.

Stockwell & Bowen (1965) har forsøgt at opstille en kontrastiv liste over sværhedsgrader for udtale. De mener at de sværeste elementer foreligger når et udtalefænomen i målsproget slet ikke forekommer i modersmålet. Lidt mindre problematiske, men stadig vanskelige, er tilfælde hvor målsproget for et bestemt fænomens vedkommende er mere nuanceret end modersmålet. Lidt mindre vanskeligt er det når to sprog har samme fænomener, men blot forskellige kriterier for forskelle.

I kontrast hertil står teorierne om lignende og ny lyd. Inden for denne tilgang mener man ikke at de helt nye og fremmede lyde er de sværeste at tilegne sig (se afsnittet *Lignende og ny lyd*). Tværtimod. Oller og Ziahosseiny (1970: 186) har foreslået en moderat version af den kontrastive teori i et forsøg på at forklare det omtalte problemhierarki: "Wherever patterns are minimally distinct in form or meaning in one or more systems, confusion may result". Det vil på det fonetiske område sige at en målsprogslyd der har en lignende lyd i kursistens modersmål, vil være sværere at lære end en lyd for hvilken der ikke er en lignende lyd i modersmålet. Flere undersøgelser (Bohn & Flege 1992; Major 1987; Strange 1995) har understøttet denne påstand om at ækvivalente eller lignende lyde er sværere at tilegne sig fordi en sprogbruger klassificerer eller perciperer dem som ækvivalente med dem i hans eller

hendes modersmål, mens nye lyde er nemmere fordi sprogbrugeren lettere lægger mærke til og producerer disse forskelle.

En anden kritik af den hårde kontrastive analyse går på at den hævder at der eksisterer to sammenlignelige lydssystemer (Larsen 1994). Men et sprog er hverken i tid eller rum en statisk størrelse. Et sprog er en samling af varieteter, geografisk og socialt, og der er tale om både synkron og diakron variation. Så det den menige dansker opfatter som det danske sprogs statiske lydssystem, varierer oftest meget fra den konkrete sprogbrugs faktiske lyde.

Den kontrastive hypotese har en vis forklaringskraft, men det betyder ikke at den kan forklare eller forudsige alt. Undersøgelser (Larsen 1994) har som sagt vist at det ikke altid er det der er mest forskelligt der er sværest at lære, og at der er tilegnelsesvanskeligheder en kontrastiv analyse ikke kan forudsige.

Desuden har transfer fra kursistens modersmål til andetsproget vist sig at foregå mest i tilegnelsens begyndelse og siden tage af (Major 1987; Zampini 1994). Derefter er det overvejende udviklingsfaktorer der er ophav til fejl i indlærernes sprog, og de ser også ud til at tage af til sidst.

En undersøgelse (Bohn 1995) har derudover vist at indlærere ikke altid anvender viden om deres førstesprog til at skelne et andetsprogs lyde. Indlærere anvendte undertiden akustiske træk som ikke blev udnyttet i deres eget modersmål, fx længde.

Desuden har man fundet at succes eller fiasko i tilegnelsen også er afhængig af erfaring med andetsprog. Måden de mere erfarne sprogbrugere identificerer lydene på er anderledes end de ikke-erfarne. De erfarne brugte de samme lydige træk som de modersmålstalende (Bohn & Flege 1992).

Opsummerende kan det altså siges at kursisternes modersmål *har* en afgørende indflydelse på deres tilegnelse af dansk udtale, og at det er en afgørende faktor som man i allerhøjeste grad bør tage hensyn til når man som sproglærer underviser. Netop i forhold til udtale er der god grund til at inddrage det kontrastive aspekt i undervisningen. Med visse kursistgrupper som har særlig mange problemer med den danske udtale, kan det måske ligefrem anbefales at man sammensætter hold med kursister med fælles sproglig baggrund for derved bedre at kunne arbejde med de specifikke udtaleproblemer som disse kursistgrupper oftest viser sig at have. For en uddybning af disse pædagogiske overvejelser, se del 5, forslag 16.

Alder

En anden faktor der har med den individuelle indlærer at gøre, er alder. Inden for forskningen har man endnu ikke helt afklaret effekten af alder, og på de områder hvor der eksisterer forskning, er man ikke entydigt enige.

Teorierne om den kritiske periode

En vigtig teori vedrørende alder er den kendte teori om en såkaldt kritisk alder eller sensitiv periode mellem to og tretten år for tilegnelsen af et fremmedsprog. Ifølge teorien om den kritiske alder skal tilegnelsen ske før den sensitive periodes afslutning for at være særlig effektiv (Lenneberg 1967; Scovel 1988; Patkowski 1990). Ideen om den kritiske periode og andre teorier om sammenhængen mellem alder og tilegnelse har været særlig fremherskende for udtalens vedkommende, og Scovel (1988) mener faktisk at den kritiske periode udelukkende gælder udtalen. En hel del andre forskere har foreslået at der er flere kritiske perioder der hver i sær påvirker forskellige sproglige evner (Fathman 1975; Seliger 1978; Walsh & Diller 1981; Long 1990; Hurford 1991). Den evne man først skulle miste, er den der er nødvendig for at udvikle udtale på modersmålsniveau. Den skulle forsvinde ved seks-syv års alderen.

Long (1990) konkluderer efter at have gennemgået den indtil da gængse litteratur at et fremmed- eller andetsprog almindeligvis tales uden accent hvis indlæringen begynder ved seks års alderen eller tidligere. Hvis indlæringen begynder ved tolv års alderen, er tendensen et andetsprog med accent. Påbegyndes andetsprogstilegnelsen i perioden mellem seks og tolv år, skulle tilegnelsen have forskellige grader af succes. Derudover viser undersøgelser at hvis der er en kritisk periode, ophører den ikke pludseligt, men gradvis.

Andre finder at der er en lineær relation mellem alder ved påbegyndt indlæring og grad af hørbar accent (Flege m.fl. 1995). Jo tidligere man begynder at lære et andet sprog, jo bedre kan man lære at udtale det (Suter 1976; Asher & Garcia 1969; Oyama 1979; Pucell & Suter 1980; Tahta m.fl. 1981b; Thompson 1991). I overensstemmelse med det viser nogle forskere resultater som peger på at graden af fremmedaccent kraftigt forstærkes hvis målsprogsindlæring begynder efter femtenårs-alderen (Patkowski 1990).

Andre forskere mener ikke at hypotesen om den kritiske periode er påvist (Singleton 1989; Flege 1987; Major 1987), og ifølge nogle af de samme forskere er der to problemer forbundet med hypotesen om en kritisk alder. For det første er de mekanismer der forringes eller tabes som følge af modning, uspecificerede. For det andet er

hypotesen om en kritisk alder ikke testbar. Der er for mange andre faktorer der spiller ind, og derfor mener forskerne ikke teorien konstituerer en egentlig hypotese (Flege m.fl. 1997). Selvom Flege (1987) ikke mener at teorien om den kritiske periode er påvist, har han imidlertid fundet at børn udvikler en hørbar accent hvis de først er immigreret i otteårs-alderen (Flege 1988a). Derimod kunne Flege & Fletcher (1992) ikke høre fremmedaccent hos børn der allerede var immigreret som seksårige, men samme undersøgelse viste at børnene udviklede en accent hvis de først var immigreret efter det tiende år. I samme forbindelse kunne en ud af ti lyttere høre accent hos børn der var immigreret allerede som treårige. Med andre ord udvikler børn ikke nødvendigvis et andetsprog uden accent, men muligheden for at de *kan* gøre det, ser ud til at være til stede. Det resultat understøttes af andre undersøgelser (Flege m.fl. 1997)

En kritik af de undersøgelser vi har nævnt her, er at man i vurderingen af undersøgelserne ikke skelner klart mellem kort- og langtidsundersøgelser og naturalistiske og formelle omstændigheder for tilegnelsen. Det er faktorer som er afgørende for tolkningen (hypotesen om en kritisk alder gælder kun for sprogtilegnelse under naturalistiske omstændigheder). Det er blandt andet Patkowski (1990) der fremfører den kritik. Han mener således ikke at der er nogen undersøgelser der modbeviser hypotesen om en kritisk periode når der er tale om naturalistiske omgivelser for indlæring, og når der er tale om langtidseffekter.

Opsummerende kan det altså siges at mange undersøgelser taler for at der rent faktisk eksisterer noget man kan kalde den kritiske periode. Hvornår den kritiske periode begynder og slutter, hersker der imidlertid ikke entydig enighed om. Det man groft sagt kan sige, er at jo før indlæreren starter med at tilegne sig det aktuelle målsprog, desto større er chancen for at indlæreren tilegner sig en målsproglignende udtale. Men hvilke forklaringer giver forskningen på at vi med alderen mister vores evner til at udvikle en målsproglignende udtale når vi lærer nye sprog?

Der tilbydes mange forskellige forklaringer som understøttelse for hypotesen om den kritiske periode (Singleton 1989). De mest almindelige forklaringer er at den kritiske periode er forbundet med en form for neurologisk forandring som fx tabt plasticitet, hemisfærisk specialisering og neurofunktionel reorganisering. Det er neurologiske forandringer der opstår som resultat af normal modning.

Long (1990) opererer ikke med én kritisk periode, men taler om en kontinuerlig modningsproces, der vedrører forskellige dele af sproget på forskellige trin i udviklingen.

Han konkluderer, at a) både hastigheden i begyndelsen og det opnåede niveau delvis afhænger af i hvilken alder indlæringen påbegyndes, b) der er sensitive perioder der styrer sprogudvikling (første eller andetsprogsudviklingen), under hvilken tilegnelsen af forskellige sproglige kompetencer er succesrig, og efter hvilke den er uregelmæssig og ufuldstændig, c) det aldersrelaterede evnetab er kumulativt og ikke en katastrofal engangsbegivenhed; det påvirker først ét sprogligt domæne og så et andet og er ikke begrænset til udtale, d) forringelsen begynder hos nogle individer allerede i seksårs-alderen og ikke i puberteten som det ofte hævdes, e) affektive input og kognitive forklaringer på reducerede evner er utilstrækkelige. Long (1990) anser altså evnen til at udvikle sprog for modningsmæssigt begrænset, og hans forklaring på evnernes forfald er at forfaldet formodentlig reflekterer et progressivt tab af neural plasticitet, muligvis associeret med voksende myelination dvs. en gradvis anatomisk og kemisk ændring af nervetrådene som isolerer dem på en måde der minder om ledningsisolering (Normann Jørgensen 1999: 111).

Derudover mener flere forskere at nogle faktorer der kunne influere indlæringen, bliver forvekslet med kronologisk alder. Det gælder psykologiske faktorer som følelsesmæssig forbundethed med eget modersmålsamfund og villighed til at lyde som medlemmer af målsprogs-kulturen (Flege 1987; Alene 1999; Flege m.fl. 1997).

Talent for sprog

loup m.fl. (1994) mener at den succes nogle indlærere har med at lære sprog, må skyldes et særligt sprogligt talent. Det sproglige talent skulle være forbundet med en usædvanlig hjerneorganisering hvor en større del af cortex bliver brugt til sprog (Novoa m.fl. 1988; Obler 1989; Schneiderman & Desmarais 1988). En sådan atypisk hjerneorganisering gør indlæreren mere kognitivt fleksibel i processeringen af andet-sprogsinput og i sidste ende i organiseringen af input i et system. Sprogindlæringstalent ses som et medfødt, arvet træk forbundet med arvede træk som venstre-håndethed, det at være tvilling og allergier (Obler 1989). Endvidere er talentet ofte forbundet med svaghed på et andet kognitivt område, fx matematik.

Skehan (1986) bemærker at evnen til at lære et andetsprog er forbundet med en hurtig førstesprogstilegnelse. De sprogindlæringsfærdigheder der har vist sig at karakterisere en sprogbruger med talent, er fremragende associativ hukommelse, evnen til at håndtere nye koder (evnen til at analysere sprog og regne reglerne ud og evnen til at opsamle et sprog, når man bliver udsat for det) og øre for fonetiske træk (evne til at skelne og indkode fremmede lyde så de kan genkaldes). Det er de samme træk som er forbundet med sprogindlæringsevne.

Hvordan den talentfulde hjerne tilegner sig sprog, forbliver imidlertid et mysterium. Spørgsmålet er om talentfulde voksne indlærere stadig har adgang til det tilegnelses-system der gør førstesprogstilegnelse mulig for alle mennesker, eller om de anvender en anden neuropsykologisk struktur. Ioup m.fl. (1994) konkluderer at selv talentfulde voksne ulig børn har brug for bevidst opmærksomhed på form.

Der er ingen undersøgelser der klart har vist om særlige evner til at lære et andet sprogs udtale hænger sammen med musiske evner, men der synes at være en forbindelse med intelligens (Geschwind & Galaburda 1985). En anden nærliggende mulighed er at det hænger sammen med neuromuskulær fleksibilitet (Schneiderman & Desmarais 1988).

Opsummerende er der altså enighed om at visse indlærere har et større talent for andetsprogstilegnelse end andre, men en fuldstændig kortlægning af årsagerne til det talent er endnu ikke enighed om.

Sprogstilegnelsesstil og læringsstrategier

En anden gruppe indlærerrelaterede faktorer som influerer på tilegnelsen af et andetsprogs udtale og som har en tæt relation til talent for sprog, er de kognitive. Kognitive faktorer vedrører hvordan en person lærer noget. Og forskellige mennesker ser ud til at lære via forskellige kognitive stilarter og strategier. *Sprogstilegnelsesstil* er generelle tilgange til sprogindlæring, *strategier* er den specifikke adfærd indlærere vælger i deres sprogindlæring og brug.

Sprogstilegnelsesstil: field-dependence og field-independence

I forhold til sprogstilegnelsesstil skelner man blandt andet mellem *field dependence* (FD) og *field independence* (FI). FI-personer er analytiske og adskiller delene fra helheden mens FD-personer ser helet snarere end delene. De to stilarter giver indlærere forskellige styrker. Med hensyn til udtaletilegnelse vil en FD-person typisk være bedre til det prosodiske og foretrække en prosodisk tilgang mens FI-personer foretrækker en mere segmental tilgang til udtalen. De to stilarter er dog ikke i komplementær distribution. Indlærere kan udøve både FI- og FD-stil afhængigt af opgaven, men de fleste foretrækker den ene stil frem for den anden.

Undersøgelser (Elliot 1995a) har vist at FI er signifikant forbundet med udtalepræcision i forskellige typer andetsprogsundervisningsopgaver. FI-personer der ofte regnes for at være i besiddelse af bedre analytiske processeringsevner, havde tendens til at have bedre udtale i mere kontrollerede ord og sætningsrepetitionsøvelser. Ligeledes

var FI signifikant forbundet med udtalepræcision i fri tale når informanternes opmærksomhed var rettet mere mod at kommunikere betydning end at udtale korrekt. Denne forskel på FI- og FD-personer kan dog ophæves ved undervisning der imødekommer stilvariation (Elliot 1995b).

Andre forskelle i sprogtilegnelsestil inkluderer forskellen mellem at være visuel, auditiv eller kinæstetisk (sansende); at være abstrakt og intuitiv eller konkret og tænkende i trin for trin sekvenser; være syntetiserende versus analytisk; være impulsiv versus reflekterende; kunne lide at holde alle muligheder åbne versus at være lukke-orienteret; og at være udadvendt versus indadvendt.

Strategier

Der er forskellige strategityper. Strategier er bevidste eller halv-bevidste midler som indlærere anvender med det eksplicite mål at forbedre deres viden og forståelse af et målsprog. Strategirepertoiret inkluderer kognitive strategier til at huske og manipulere målsprogsstrukturer, metakognitive strategier til at styre og overvåge deres strategibrug, affektive strategier til at håndtere deres følelsesmæssige reaktioner over for indlæringen og nedsætte angstniveauet og sociale strategier til at videreudvikle indlæringen såsom at samarbejde med andre indlærere. Sproganvendelsesstrategier anvendes når det sproglige materiale allerede er tilgængeligt. Det vil sige strategier til at hente information om sproget i hukommelsen, strategier til at øve sproglige strukturer, dækkestrategier for ikke at se dum eller uforberedt ud i klasseværelset og strategier til at kommunikere på sproget på trods af huller i målsprogsviden.

Den indlærende persons rolle i indlæringsprocessen som tidligere blev forsømt af behaviorismen, menes at være vigtig for indlæringsprocessens effektivitet. Jones (1998) påpeger at man inden for forskningen i kognitive stilarter har fundet en forbindelse mellem proces og viden. En indlæringsproces er mere effektiv hvis den for det første er personligt meningsfyldt for indlæreren; hvis den for det andet er forbundet med en grad af forståelse; hvis processens informationer for det tredje bliver processeret på et dybere niveau; og hvis indlæringsprocessen for det fjerde er igangsat af indlæreren selv. Man kan måske forklare behavioristiske metoders til tider gode resultater med at indlærerne faktisk behandler den information de terper, på et dybereliggende niveau selv om metoden ikke lægger op til det.

En anden undersøgelse (Osburne 2003) viser hvilke strategier en gruppe indlærere anvender i deres forsøg på at forbedre deres udtale. Disse strategier inkluderede

opmærksomhed mod stemmekvalitet, individuelle lyde eller grupper, individuelle stavelser eller ord, prosodiske strukturer, parasprog og hukommelse eller imitation. Hvad angår selvovervågning (monitoring), var der for alle deltagerne tegn på at det fandt sted. Det mest overraskende resultat var hvor relativt lidt vægt deltagerne hævdede at lægge på det segmentale. Den prosodiske struktur fik heller ikke megen opmærksomhed. Interessant nok nævnte ni deltagere at de rettede deres opmærksomhed mod stemmekvalitet. Særligt relevant for udtaleundervisning beskrev seksogtyve procent af deltagerne at de koncentrerede sig om individuelle ord når de overvågede deres udtale. Det kunne pege på en udtaleundervisning der er mere forbundet med ordforrådsundervisningen.

Det er muligt at lære og modificere lærestrategier mens overordnet indlæringstil udgør en fastere del af ens personlighed. Det er altså muligt at lære hvordan man lærer et sprog. Forskelle mellem indlærernes personlighed stiller krav til en afvekslende undervisning og til lærerens forholden sig til egen og de enkelte elevers stil og strategier. Det er en god ide at indlærerne selv diagnosticerer deres stil og strategier og at læreren uddeler stil- og strategiinventarer til alle indlærere og taler med dem om stil og strategier (Cohen 2003).

I teorien om de mange intelligenser har Gardner (1983) desuden hævdet at mennesker potentielt og i forhold til uddannelse har mange forskellige intelligenser og kapaciteter som kan stimuleres i klasseværelset. Det lægger op til at læreren tilrettelægger sin undervisning så der fremstår et varieret register af aktiviteter der henvender sig til kursisternes forskellige intelligenser, inklusive musikalsk intelligens.

En undersøgelse af Derwing og Rossiters (2002) viste at der var et mismatch mellem indlærernes opfattelse af egne udtaleproblemer, deres observationer af egen kontrol over udtalen og deres typiske svar på kommunikationssammenbrud og gældende praksis i udtaleundervisningen, især hvad angår suprasegmentalerne. Femoghalvtreds procent af indlærerne mente at udtale var en medvirkende faktor i de kommunikationsproblemer de havde, og indlærerne var mest bekymrede for konsonanter og vokaler. De nævnte derimod ikke prosodi som har en noget højere funktionel ladning (Brown 1991). De fleste indlærere oplyste i den sammenhæng at venner og lærere havde fortalt dem om problemer med enkeltlyde, men aldrig prosodi. Hvis man ser på hvilke strategier indlærerne brugte mest, er der en overrepræsentation af mindre brugbare strategier og en underrepræsentation af mere brugbare strategier. De strategier de nævnte de brugte, var *parafrase*, *selvrepetition*, *skrive/stave*, *volumenindstilling*, *langsommere talehastighed*, og *tydeligere tale*. Kun de tre sidste har

suprasegmentale konsekvenser og kun få brugte dem. For stor tillid til mindre effektive strategier kan være til skade for indlærerne. Derwing og Rossiter (2002) foreslår derfor at lærerne bevidstgør indlærerne om de strategier de bruger, og opmuntrer udviklingen af de mest effektive strategier. Selv om parafrase ikke typisk kan betragtes som en egentlig udtalestrategi, opmuntrer forfatterne til udvikling af netop den strategi.

Motivation

Når man ser på hvilke psykologiske og sociale faktorer der påvirker en indlæringsproces, skelner man normalt mellem affektive og kognitive faktorer. Til de affektive faktorer hører motivation, og her differentierer man i den klassiske sociologiske uddannelsesmodel mellem *instrumentelle* og *integrative* motiver (Gardner & Lambert 1972). *Integrativ motivation* har en andetsprogsindlærer som ønsker at opnå fuld integration i målsprogssamfundet, mens *instrumentel motivation* karakteriserer en andetsprogsindlærer som ønsker andetsprogskompetence for at opnå specifikke mål. Forskningen taler både for og imod at integrativ motivation spiller en rolle for tilegnelsen af et andetsprogs udtale. Dalton m.fl. (1997) viser at integrative motiver er særlig relevante for udtaletilegnelsen, mens Strongs i sin undersøgelse (1984) nærmere finder at integrative holdninger følger andetsprogsindlæringen frem for at fremkalde den. Han fandt ingen positive korrelationer mellem integrativ motivation og tilegnelse. Dalton m.fl. (2002) finder i sin undersøgelse heller ingen klare forbindelser mellem motivationstyper og præstation. Indlæringssucces er forbundet med de studerendes færdigheder før modulet og deres individuelle parathed til at arbejde med og ændre deres udtale. Det viser sig dog at udtalen på en særlig måde er forbundet med en sprogbrugers identitetsfølelse. Instrumentel motivation skinner dog igennem i en undersøgelse af Moyer (1999) hvor en række amerikanske ph.d-studerendes ønske om at undervise på universitetsniveau i tysk blev identificeret som den mest betydningsfulde faktor for deres ønske om at blive bedømt som modersmålstalende i tysk.

I 1990'erne modificeredes den klassiske sociologiske uddannelsesmodel. Den sociale komponent fik en mindre rolle, og faktorer relateret til indlæringsituationen og den individuelle indlærer blev inkluderet (Dörnyei 1994). I indlæringsituationen er motivation ikke bare lærerens ansvar, men ligeledes indlærerens. Man må forholde sig til om det der foregår i klasseværelset, har en motiverende eller demotiverende virkning. Hotho og Reimann (1998) peger på dialogen i klasseværelset for at tilvejebringe de optimale betingelser. Variation og fleksibilitet kan også være nødvendige for at komme alle i møde. Dalton m.fl.'s undersøgelse (1997) peger netop på at motivation

forstået som bestående af indlærer-, emne- og klasseværelsesrelaterede faktorer er meget sigende. Den situationelle tilgang førte senere til at der blev taget højde for et andet meget negligeret aspekt af motivation, nemlig dens dynamiske karakter og temporal variation (Dörneyi 2000).

Sparsom forskning (Elliot 1995a; Purcell og Suter 1980) peger på at udtale kræver en anden slags motivation end resten af sprogindlæringen. Elliots undersøgelse viste at holdning til eller individuel interesse for udtale er relateret til udtalepræcision. En undersøgelse af Cenoz og Lecumberris (1999) viste også at ønsket om at tilegne sig en målsproglignende udtale har en positiv indflydelse på tilegnelsen. Harlow m.fl. (1994: 146) fandt at studerende "worry about pronunciation a great deal because they feel insecure about how they sound to other people". Det vil sige at de studerende - men ikke lærerne - prioriterede udtale højt. Elliot (1997) mener at man ved at undervise i udtale på et tidligt tidspunkt kan styrke indlærernes interesse for at udvikle modersmålslignende udtale, sænke deres affektive filtre og hjælpe dem til at føle mindre angst for at tale. Med fornyet tillid til hvordan de lyder, kunne indlærerne blive mere motiverede til aktivt at søge modersmålstalende samtalepartnere, og det ville have en positiv effekt på tilegnelsen.

Angst og formalitetsniveauets indflydelse på udtalen

Hvorvidt angst letter eller svækker indlæringen afhænger af faktorer som intelligens (letter ved høj intelligens), færdighedstype, sværhedsgrad og indlæringsniveau. Angst skulle have en negativ indflydelse på krævende fysisk aktivitet, og da sprogproduktion ligeledes er en fysisk aktivitet, kan man forvente et lignende resultat på dette område.

En opgaves formalitet påvirker også udtalen. Tarone (1979; 1982; 1983) hævder at den grad af opmærksomhed som en indlærer viser sproget, direkte forårsager variation i andetsprogsudtale i opgaver med forskellig grad af formalitetsniveau. Tarone (1979; 1982) og Dickerson (1974) begrebsliggør andetsprogskompetence så det svarer til Labov-traditionens førstesprogs-kompetencebegreb. Det vil sige at andetsprogsindlæreren både har en overordnet og en dagligdags stil. Den overordnede stil er mere gennemtrængelig for invasion fra andre regelsystemer end den dagligdags stil. Derfor mener Tarone at der vil være et større antal TL-varianter, socialt markerede modersmålsvarianter og afvigende former i den overordnede stil end i dagligdagsstilen. Det viser sig i flere undersøgelser (Beebe 1987; Zampini 1994) hvor der optræder flere afvigelser i den formelle del end i den uformelle. Beebe viser (1987) at et

højere formalitetsniveau også er ensbetydende med større variation idet både målsprogs- og modersmålsnormer påvirker indlæreren. Beebe taler om transfer af sociolingvistiske mønstre (ses også hos Schmidt 1977). Den mindst formelle eller omhyggelige stil vil ellers indeholde det laveste antal rigtige andetsprogsformer, og præcisionen vil vokse i takt med at indlæreren bevæger sig mod en mere og mere omhyggelig stil (Stølen 1987). Sato (1984) finder at opgavevariabilitet også delvis afhænger af hvilken specifik fonetisk variable man undersøger. Og de sproglige omgivelser er udslagsgivende for antallet af afvigelser. Dickerson (1974) fandt flere målsprogsformer i lettere sproglige omgivelser (vokaliske omgivelser) på alle stilniveauer. Major (1986; 1987) hævder at Tarones resultat kun gælder for afvigelser forårsaget af transfer, og at afvigelser forårsaget af udvikling vil optræde mindst frekvent i mindst formel stil, for derefter at blive mere frekvente i mere formel stil og igen mindskes i antal i de mest formelle situationer.

Lin (2001) viser ligeledes i en undersøgelse at grundsætningen »formelt betyder mere korrekt« ikke gælder i alle tilfælde. I en undersøgelse af konsonantgrupper er det stavelssimplifikationsstrategi snarere end afvigelsesrate der varierer med stil. I mere formel stil anvendte indlærerne epentese og i mindre formel stil udeladelse og erstatning til at simplificere konsonantgrupper.

Det beskrevne "attention to speech paradigm" er ikke uden kritikere. Der har været kritik af paradigmets sociale kategoriseringer og metode (Giles 1973; Robinson 1979), og nogle har hævdet at forbindelsen mellem stil og grad af opmærksomhed omkring sproget er for begrænset (Brown & Fraser 1979). De hævder at tale, som jo er en form for social adfærd, er influeret af samtaleparternes påvirkninger af hinanden i interaktionen. Taleren bringer en hel række relativt stabile demografiske karakteristika som køn og etnisk tilhørsforhold med sig ind i samtalen, og de kan påvirke hans eller hendes udtale af andetsproget.

Det fører os over i sammenhængen mellem udtaletilegnelse, identitet, social identitet og kulturel tilknytning.

Identitet, sociokulturel identitet og kulturel tilknytning

Udtale er tæt forbundet med kursisternes sociale og individuelle identitet. Udtaletilegnelse har for det første vist sig at have en virkelig tæt forbindelse til kursistens individuelle identitet. Udtale reflekterer "ego-grænser" som kan være ekstremt svære at ændre. Seidlhofer citerer Dalton (1997):

Daniels (1997) reminds us that the mother tongue, for most people, is 'the language of their first tender exchanges' and, hence, "a sort of umbilical cord which ties us to our mother. Whenever we speak an L2 we cut that cord, perhaps unconsciously afraid of not being able to find it and tie it up again when we revert to first language (L1). A possible way of avoiding the cut is to continue using the sounds, the rhythms and the intonation of our mother tongue while pretending to speak L2 (Daniels 1997: 82)

(Seidlhofer 2001: 58)

Herefter pointerer Seidlhofer hvor vigtigt det er at sproglærere er bevidste om at processen med at ændre en af de mest basale identifikationsmåder, nemlig måden hvorpå vi taler, er lokaliseret på den ekstreme grænse af *proficiency*, og det er derfor at netop undervisningen i udtale er så ekstremt sensitiv set i forhold til fx undervisning i grammatik og ordforråd. Først når man som underviser har gjort sig det klart, kan man for alvor begynde at beskæftige sig med udtale, sprogbrug og sprog-systemet (Seidlhofer 2001: 58).

Sproget er en integreret del af hvem vi er, og nogle er mere fleksible med hensyn til at ændre personlighed end andre. Forsøg (Guiora m.fl. 1980) har vist at alkohol kan hæve fleksibiliteten. I 1972 gennemførte Guiora m.fl. en undersøgelse hvor syvog-firs mænd fik drinks der indeholdt 0, 1, 1 $\frac{1}{2}$, 2 eller 3 ounces alkohol. Halvdelen af forsøgspersonerne, som de refererer til som ikke-sukker gruppen, blev bedt om ikke at spise eller drikke efter frokost på dagen for eksperimentet. Den anden halvdel, sukker-gruppen, blev bedt om at spise en candybar en time før testen som fandt sted tidligt om aftenen. Ti minutter efter at de havde drukket deres drinks, blev forsøgspersonerne testet. Der var tre tests hvoraf den ene var udviklet til at vurdere udtale i et andetsprog. Resultatet var at der i sukker-gruppen var en høj signifikant effekt på udtalenscoren forbundet med alkohol. En og en halv ounces alkohol producerede signifikant højere udtalenscorer end ingen alkohol mens to eller tre ounces producerede signifikant lavere udtalenscorer end ingen alkohol. For ikke-sukker gruppen var der ikke nogen signifikant effekt associeret med omfang af alkoholindtagelse.

Indlæreres udtaletilegnelse hænger altså i høj grad sammen med selvopfattelse og individuel identitet. Derudover udtrykker udtalen også i høj grad deres sociale tilhørsforhold i forhold til bestemte samfundsgrupper, og internt heri elementer som magt og solidaritet, in-gruppe og out-grupperelationer, prestige og stigmatisering.

Udtalen kan være relateret til opadrettet social mobilitet (Hartford 1978) eller bare til talerens holdninger til accentens relevans for social mobilitet (Thompson 1976). Gruppetilhørsforhold kan også influere en talers udtale (Anisman 1975; Gatbonton 1975), fx modtagerens etniske tilhørsforhold (Beebe 1977; 1983) og kulturel empati (Berkowitz 1986). Især udtalen af ord overført fra modersmålet kan påvirkes af modtagerens etniske tilhørsforhold (Sawyer 1973).

Som Beebe og Giles (1984) udtrykker det, konstituerer en sprogbrugers begrænsede repertoire en vigtig faktor for hendes eller hans måde at udtrykke sig på. De begrænsninger kan skyldes fysiologiske, emotionelle eller andre faktorer. På trods af et begrænset repertoire er der noget der tyder på at social markering går på tværs af repertoirebegrænsninger og også optræder på begynderniveau (Dowd 1984; Berkowitz 1986). Man ved dog ikke om måden at markere på er forskellig på de forskellige niveauer. Social markering optræder også i alle aldersgrupper (Beebe 1977; Anisman 1975; Hartford 1978; Sato 1985) og ses i en varietet af forskellige modersmålsbaggrunde (Berkowitz 1986; Dickerson 1974; Dowd 1984; Gatbonton 1975; Guiora m.fl. 1980; Sawyer 1973). Om markeringen er forskellig for forskellige aldersgrupper er uafklaret (Beebe 1977; Berkowitz 1986).

Forskningen peger på at nogle lyde i andetsproget fungerer mere som markører end andre (Anisman 1975; Hartford 1978; Berkowitz 1986; Dowd 1984). Trudgill (1981) foreslår at lyde der har tendens til at blive markører, er dem der er placeret relativt højt i talerens bevidsthed; med andre ord dem der traditionelt er blevet kaldet stereotyper. Det bekræftes af Zuengler (1988). Dowd m.fl. (1990) hælder dog til at sociale markører også kan operere i talerens ubevidste. Det forskerne finder, er at givne sociale faktorer kan influere flere lyde. Nogle skifter mod mere målsprogsliggende udtale, andre modsat. En lyd kan skifte i en retning når den markerer en faktor, og i en anden retning når den markerer en anden faktor (Dowd 1984). Samme lyd skifter på tværs af undersøgelser og i forskellige retninger (Dowd 1984). En sådan heterogenitet i skiftemønstre er formentlig mere almindeligt for social markering end et relativt uniformt stilskeft som det man ser mellem overordnet og dagligdags stil alt efter grad af opmærksomhed mod sproget. Meget af denne skiften er formentlig ubevidst for både taler og modtager.

Indtil videre peger forskningen på at andetsprogsudtale indeholder markører på to niveauer: Niveau-1-markører kan kategorisere talere på et generelt socialt og biologisk niveau såsom køn (Hartford 1978), social klasse, fysisk størrelse eller etnisk gruppe (Beebe 1977; Gatbonton 1975; Beebe 1983). Niveau 2 markører reflekterer

skiftende tilstande af tro, motiver og intentioner (Berkowitz 1986; Dowd 1984). Markering og prosodi er et område der også burde undersøges, men som i sig indeholder mange metodiske problemer

Forskere mener desuden at andetsprogstilegnelsen (ikke fremmedsprogstilegnelsen) er forbundet med kulturindlæring (Archibald 1998). Kulturindlæring og sprogindlæring er forbundne, og på et bestemt trin i processen er presset til at lære ideelt. En undersøgelse (Lybeck 2002) viser at Schumanns *Acculturation Theory* (Schumann 1978) der siger at en indlærers succes i andetsprogstilegnelsen afhænger af indlærers grad af kulturindlæring, også gælder for udtale. En sådan utvetydig sammenhæng er ikke blevet fundet for morfosyntaktiske træk og kommunikativ kompetence (Schmidt 1983; Stauble 1978; 1980; Schumann 1986). De undersøgelser Schumann (1986) forholder sig til, bekræfter ikke problemfrit teorien.

En anden undersøgelse (Tahta m.fl. 1981a) med relation til kulturindlæring viser at det kan være udslagsgivende om et andetsprog bliver talt hjemme. Hvis det bliver talt i indlærers hjem, resulterer det ofte i mindre accent. I samme forbindelse har forskere (Flege m.fl. 1997) fundet at andetsprogsproduktionens akkuratesse afhæng af i hvor stort omfang sprogbrugerne anvendte deres modersmål. De der relativt ofte talte deres modersmål, så ud til at have en signifikant stærkere accent end dem der sjældent talte deres modersmål. Begge grupper i undersøgelsen var immigreret i en alder af fem-seks år. En anden undersøgelse (Thompson 1991) har fundet noget tilsvarende, nemlig at målsprogsudtale uden accent ikke var mulig at opnå hvis modersmålet blev bevaret på et højt niveau, og dette uanset indlæringsalder.

Undersøgelser af kulturindlæring er forbundet med mange tekniske problemer. Fx er de forskellige faktorer der er involveret i kulturindlæring, svært målelige størrelser, og kulturindlæring er noget der sker over tid.

Alt dette viser at faktorer som identitet, social identitet og kulturel tilknytning er stærke kræfter som influerer på udtaletilegnelse, og som viser at forståelig udtale ikke blot er et spørgsmål om lingvistiske faktorer. Lingvistiske faktorer spiller imidlertid også ind på tilegnelsen af et andetsprogs udtale. Det er nogle af de faktorer vi skal se på i de følgende afsnit.

Lingvistiske faktorer

I afsnittet *Modersmål* har vi allerede været inde på en afgørende lingvistisk faktor som influerer på udtaletilegnelsen. I de følgende tre afsnit vil vi kigge nærmere på

hvad forskningen har at sige om udtaletilegnelse i forhold til *markerethed, lignende og ny lyd* samt *lydenes perceptuelle robusthed*.

Markerethed

Mange af de generelle principper og visse af de mere detaljerede fund i andetsprogsforskningen synes at være anvendelige i klasseværelset. En række forskere (Leather 1999) foreslår at forskningen i intersprogsfonetik inddrages i udtaleundervisningen. Mens læreren ikke kan forventes at udøve detaljeret kontrol over alle de udtalemæssige omgivelser som eleven møder, kan udvikleren af undervisningsmateriale med fordel tage de vanskeligheder der på basis af markerethed og stavelsesfonotaktik m.m. kan forudsiges, i betragtning (Leather 1999). Undervisningen kan da fokuseres på de markerede lyde og de lyde der i indlærerens modersmål bryder universelle principper (Trammell 1999; Elliot 1997). At markerethedsforhold også gælder for andet-sprogstilegnelse, er bekræftet i mange undersøgelser (Carlisle 1994; Eckman & Iverson 1994).

Eckmans *Markedness Differential Hypothesis* (MDH) siger at det er de lyde der er mest markerede og forskellige fra lyde i indlærerens modersmål, som er sværest at lære. At en lyd er markeret, kan enten betyde at den er sjældent forekommende i verdens sprog, eller at den er kompleks. Mindre markerede fænomener tilegnes før mere markerede. Det betyder at den generelle tilstedeværelse af mere markerede fænomener i en indlærers intersprog implicerer tilstedeværelsen af mindre markerede fænomener og ikke omvendt. Eckmans hypotese blev modificeret af Carlisle (1988) ved at han inkorporerede markeringsforhold inden for målsproget og ikke kun mellem indlærerens modersmål og målsproget. Begge hypoteser er blevet bekræftet af Major & Faudree (1996), men ikke Andersons hierarki (1987) som fremkom i en test af Eckmans markerethedshypotese (Stockman & Pluut 1999). Andersons hierarki siger at afvigelsesfrekvensen vil være rangeret i følgende rækkefølge: finale kontrastive konsonanter (F+C) vil give flest afvigelser, dernæst kommer finale ikke-kontrastive (F+NC), initiale kontrastive (I+C) og initiale ikke-kontrastive (I+NC). Stockman og Pluuts fund viser at afvigelsesforudsigelserne kan neutraliseres ved kravet om at producere og percipere bestemte lyde.

Lignende og ny lyd

Som berørt i afsnittet om indlærers modersmåls rolle, er en anden indflydelsesrig faktor for udtaletilegnelsen lignende og ny lyd. Her har Flege (1991) påpeget at det kan være sværere at lære lyde som har en nært beslægtet lyd i indlærerens modersmål, end at lære en helt ny lyd: Ser man rent effektivitetsmæssigt på den påstand,

er den dermed et argument for at det bedre kan betale sig at undervise i de lyde som er helt nye for kursisterne, i stedet for at starte med at bruge energi på lyde som det alligevel kræver mange ressourcer for kursisten at tilegne sig. Fx kunne det være et argument for i starten ikke at undervise så meget i alle vokallyde, men at fokusere mere på fx det bløde d og det konsonantiske r på dansk. Ifølge forskningen skulle de lyde ofte være hurtigere at tilegne sig for mange sproggrupper end nogle af vokalerne. Det at sætte stærkt ind over for de nye lyde ville muligvis give hurtigere og mere effektive resultater. I den forbindelse er det også værd at bemærke at undersøgelser viser at der med tiden sker en konvergerende udvikling hvor nært beslægtede lyde i kursistens modersmål og andetsproget efterhånden smelter sammen til én kategori (en kompromis-lyd). Perceptionsforskningen viser desuden at de lyde der ligner lydene i indlærerens modersmål, er sværest at lære at skelne fordi lydene automatisk bliver kategoriseret som samme lyd (Strange 1995). Det mener Rochet (1995) ikke at kunne bekræfte, men det gør derimod Bohn og Flege (1997).

I et forsøg på at forbinde hypotesen om lignende og ny lyd med teorier om at visse lingvistiske elementer er universelt sværere at tilegne sig for alle verdens sprogbrugere uanset modersmål, viser Major og Kim (1996) at tilegneshastigheden for ikke-lignende fænomener er hurtigere end for lignende fænomener, og at graden af markerethed kan forøge eller mindske hastigheden (*The Similarity Differential Rate Hypothesis*). Major gennemgår desuden andre undersøgelser og finder at det samme viser sig at gøre sig gældende der (Flege 1987; Bohn & Flege 1992).

Med relation til aldersfaktoren i tilegnelsen af et andetsprog har Flege og hans kolleger udviklet en såkaldt *speech learning model* (SLM) (Flege 1988a; 1992; 1995; 1999; 2002; 2003) hvis mål det er at gøre rede for aldersrelaterede begrænsninger på evnen til at producere et andetsprogs vokaler og konsonanter på modersmåls-lignende måde. Modellen foreslår at selv voksne bevarer de evner som spædbørn og børn anvender til at tilegne sig deres modersmål inklusive evnen, med tiden, til at percipere andetsprogslydenes egenskaber præcist og etablere nye fonetiske kategorier. Men modellens hypotese er den at sandsynligheden for at danne nye kategorier for andetsprogets lyde afhænger af perciperet tværspørglig fonetisk distance og modersmålskategoriernes udviklingsniveau. Endvidere forudsiger den at sandsynligheden for at danne kategorier for andetsprogslyde vokser som funktion af deres perciperede distance fra den tætteste modersmålslyd. Modellen forudsiger også at efterhånden som modersmålsfonetiske kategorier udvikler sig gennem barndommen og ind i ungdomsårene, vil de blive mere magtfulde tiltrækkere af andetsprogslyde og således mere sandsynligt blokere dannelsen af nye kategorier for andetsprogets

lyde. Baker m.fl. (2002) understøtter de hypoteser. Wode (1994) finder i sin gennemgang af en række undersøgelser at perceptionsevnerne forbliver uforandret gennem livet, men at de bliver sværere at komme i kontakt med i voksentilegnelse af et andet sprog på grund af den måde perceptuel-fonetisk information er opbevaret i hukommelsen og aktiveret i sprogbehandlingen på. Der er ingen biologiske restriktioner på antallet af sprog der kan læres eller hvornår. Guion m.fl. (2000) finder i deres undersøgelse at SLM ikke kan udvides til relativt uerfarne indlæreres tilegnelsen af et andet sprog.

Lydenes perceptuelle robusthed

På de forskellige fonetiske niveauer er der grund til at prioritere hvad man skal undervise i, hvor meget og hvornår. Nogle segmenter er på grund af akustiske egenskaber mere perceptuelt robuste, fx ved støj end andre: alveolære og velære lukkelyde er mere robuste end bilabialer (bilabialer er til gengæld mere visuelt tilgængelige, se nedenfor). Hypotesen er at de kræver mindre visuel støtte og mindre opmærksomhed i undervisningen (Leather 1999). Lydlig kontekst og position spiller også en rolle (Leather 1999). Cichoki (1999) viser til gengæld at mindre synlige lyde er sværere at lære end synlige. Lukkelyde og frikativer var sværere jo længere tilbage i munden de blev artikuleret.

Archibald (1998) viser hvordan tilegnelsen af likvider er forbundet med tilegnelsen af konsonantgrupper i onsets. Hans undersøgelse bygger på spektrografiske analyser af ord der indeholdt [l] og [r] lyde indtalt af otte personer med koreansk som modersmål og uafhængigt bevismateriale fra sprogtypologi, sprogforandring og tilegnelse.

Pædagogiske faktorer

Ud over indlærrelaterede og lingvistiske faktorer viser forskningen også at mere pædagogiske faktorer influerer på udtaletilegnelse. I det følgende kommer vi ind på elementer som angår *stof og tilrettelæggelse, undervisningsaktiviteter og materialer samt sproglæreren*.

Stof og tilrettelægning

Et af de afgørende valg underviseren i udtale må tage, er hvilket stof der skal undervises i, og hvordan undervisningen i det valgte stof skal tilrettelægges. Der findes ikke nogen universal guide til at foretage de valg, men der er inden for forskningen imidlertid en del bud på hvad der er hensigtsmæssigt at tage hensyn til når der udvælges og tilrettelægges. I relation til stofudvælgelse og tilrettelæggelse vil vi i det følgende komme ind på *stof og tilegnelsesrækkefølge, forholdet mellem percep-*

tion og produktion, placering af udtalearbejdet, betydningshelheder som udgangspunkt, tilegnelse af prosodi og forholdet mellem udtale og brug af ortografi og lydskrift.

Stof og tilegnelsesrækkefølger

En undersøgelse af Abrahamsson (2003) viser en U-formet tilegnelseskurve for udtaletilegnelse: indlærere ser ud til at have et relativt højt præcisionsomfang på de tidlige intersprogsstadier, lavere præcision på senere stadier og igen høj præcision på mere avancerede stadier. Andre studier - men ikke alle - viser en tilsvarende udvikling. Abrahamsson forklarer tendensen med at taleflyd også vokser og mindsker fokus på form. Og mindre fokus på form fører til flere afvigelser (se afsnittet *Angst og formalitetsniveauets indflydelse på udtale*). Indlærerne er desuden følsomme over for grammatiske og funktionelle aspekter af den sproglige og konversationelle kontekst. Der var tendenser til at indlærere producerede færre afvigelser hvis en afvigelse ville resultere i et betydningstab. Det stemmer overens med en funktionel tilgang til fonologi og fonetik: Sprogbrugere er styret af to modsatrettede kræfter: tendens til at minimere artikulatorisk anstrengelse og nødvendigheden af at maksimere forståelighed (Boersma 1998; Donegan & Stampe 1979).

I Abrahamssons undersøgelse deltog tre sprogbrugere med kinesisk som modersmål der lærte svensk som andetsprog. Deltagerne var tyve til toogtyve år og absolutte begyndere. I løbet af dataindsamlingens første år blev deltagerne indskrevet på et forberedende svenskursus på universitetet. Efter to semestre bestod én af deltagerne Rikstestet som giver adgang til universitetet, mens de to andre endnu ikke havde passeret testen i slutningen af dataindsamlingen. De var stadig på andet år. Dataindsamlingen begyndte ti til fireogtyve dage efter at kineserne var kommet til Sverige. Ni halvtimes optagelser blev foretaget med intervaller på cirka tre til fem uger fra august 1990 til maj 1991 og en tiende i marts 1992 som opfølgning. Optagelserne er interview med en eller to svenske interviewere (en mand og en kvinde). Emnet for samtalen var hverdagsemner og billeder. Interviewet blev først transskriberet i ortografi. Derefter blev ordfinale codaer fonetisk transskriberet og kodet for rigtighed (rigtig/forkert) og afvigelsestype.

Spørgsmålet om tilegnelsesrækkefølger har også givet nogle interessante fund. Et gennemgående fund er at ustemte lukkelyde dukker frem før stemte (Broselow m.fl. 1998; Hancin-Bhatt 2000; Hansen 2001; Major 1987). I andre rækkefølger er der uoverensstemmelser hvilket nok skyldes at undersøgelserne har beskæftiget sig med kursister med forskellige modersmål, at der har været variation i opgaverne og for-

skelle i indlærernes niveau. Eckman og Iverson (1994) finder fx at deres kantonesiske, japanske og koreanske indlærere kunne producere nasaler og frikativer mere præcist end lukkelyde og likvider, mens Stockman og Pluut (1999) finder at lukkelyde havde større præcisionsprocenter end nasaler for deres kinesiske deltagere. De fleste forklarer deres fund med at transfer er den mest kraftfulde faktor til at styre hvilke konsonanter der kommer først. Yavas (1997) viser i en undersøgelse med informanter med mandarin, japansk og portugisisk som modersmål og engelsk som målsprog at lukkelyde er sværere at stemme jo længere tilbage i munden de dannes, og at det forværres ved høje vokaler. Informanternes modersmål er sprog der ikke tillader lukkelyde i final position.

Udviklingsmønstre for konsonantgrupper i coda-position er også blevet undersøgt, og resultaterne peger på at de codas der følger den universelle kanoniske stavelsesstruktur, produceres mere præcist (Abrahamsson 2001; Carlisle 1991; Hansen 2001; Trof 1987). Der er dog også modsigende resultater hos Osburne (1996) hvis deltager havde vietnamesisk (Hanoi-dialekten) som modersmål og engelsk som målsprog. Hvis man ser på hvilke grupper der først optræder, er der dog igen uforenelige resultater. Forskningen viser at en CCC-onset eller -coda ikke vil forekomme præcist produceret før dens konstituerende CC-codas er begyndt at komme frem (Carlisle 1997; Eckman 1991; Hansen 2001). Om der er et mønster i fremkomsten, er svært at afgøre da der mangler længdeundersøgelser. Der er også stor variation i fundene omkring CC-codas hvilket tyder på at transfer også her er en kraftfuld faktor.

Eckman og Iverson (1994) anbefaler i det hele taget mere opmærksomhed på undervisning i konsonanter i coda-position (stavelsesfinalt) som generelt har vist sig sværest. I deres undersøgelse viser de at de mere markerede lukkelyde i coda-position er de mest problematiske.

Baptista og da Silva Filho (1997) argumenterer for en omhyggeligt bestemt rækkefølge i undervisningen af finale konsonanter: sonoranter før obstruenter og lukkelyde før frikativer og affrikater og bilabialer før alveolærer og velærer. Carlisle (1994) mener også at præsentationen af konsonantgrupper (konsonantgrupper med initialt s) skal ske i en rækkefølge baseret på grad af markerethed (fra mindre til mest) da det samsvarer sværhedsgrad. Og præsentationen af konsonanter skal først ske i omgivelser der mindst sandsynligt vil volde problemer (Yavas 1994). For stemte lyde bør man starte med bilabialer med lave vokaler foran, dernæst med høje vokaler og så alveolærer med lave vokaler og så høje vokaler og til sidst velærer med først lave vokaler så høje. Dernæst mere komplicerede stavelser.

Tarone (1980; 1987) og Hodne (1985) hævder at kunne operere med en universel præference for CV-stavelser. Satos undersøgelse (1984) med informanter med vietnamesisk som modersmål og amerikansk som målsprog modbeviser den påstand og hævder i stedet at epentese er den foretrukne stavelsesmodifikationsstrategi i intersprog. Korte stavelsesstrukturer ser ud til at blive produceret mere præcist end længere (Anderson 1987; Carlisle 1997; Hansen 2001; Major 1987). Længere strukturer modificeres til fordel for kortere (Anderson 1987; Broselow & Finer 1991; Carlisle 1991; 1997; 1998; Eckman 1987; 1991; Hansen 2001; Sato 1984; Weinberger 1987). Faktisk kan tilegnelsen af længere grupper forudsætte tilegnelsen af kortere onsets og codas (Carlisle 1998; Eckman 1991; Hansen 2001)

Intersprog følger i øvrigt de primære sproglige universalier og opfører sig dermed som naturlige sprog (Eckman 1991; 1984; Major & Faudree 1996). Carlisle kan i slutningen af sin undersøgelse (1998) med kursister med spansk som modersmål og engelsk som målsprog konkludere at der på nuværende tidspunkt eksisterer imponerende beviser for at de implikationelle universalier der består mellem verdens sprog, er en magtfuld faktor i struktureringen af et andetsprogs udtale.

Perception og produktion

Inden for undervisningen i dansk udtale for voksne udlændinge er det normal procedure at undervise kursisterne i at høre lydene før de skal producere dem. Med andre ord kommer perceptionen før produktionen. Spørgsmålet er imidlertid om forskningen giver belæg for den procedure og grundantagelse. Det ser vi nærmere på i følgende afsnit.

McCandless og Winitz (1986) finder i en undersøgelse at omfattende auditivt input i begyndelsen af tilegnelsen resulterer i forbedret udtale i forhold til traditionelle metoder. OHR-metoden som Winitz og Reeds kalder deres undervisningsmetode, bygger på nogle principper: Sprogindlæring opnås bedre ved at undervise i forståelse end i produktion, og sprogindlæring kan accelereres ved at man begrænser længden af sætningerne til omkring otte ord i begyndelsen af træningen. I undersøgelsen deltog fyrrer personer fordelt på fire grupper: modersmålstalende, studerende i en "forståelsesklasse", studerende i en "traditionel" klasse og en kontrolgruppe. Den undervisning der foregik i "forståelsesklassen", var baseret på "the Comprehension Approach" som den er beskrevet af Winitz. Winitz selv overvågede regelmæssigt undervisningen. Undervisningen bestod i at engagere de studerende i en række aktiviteter der havde det formål at stille meningsfyldt talt tysk på et passende niveau til deres rådighed. Samtalen under aktiviteten blev gjort forståelig ved at være forbun-

det med aktiviteten. I forbindelse med aktiviteterne gav lærerne de studerende ordrer og rettede forespørgsler mod dem som krævede en fysisk aktivitet af studerende. Der var fire lærere hvoraf to var til stede hele tiden. Lærerne talte ofte sammen indbyrdes for at give de studerende sprogligt input fra voksne samtaler. De studerende fik en times hjemmearbejde for hver dag. Det bestod i at lytte til kassettebånd med tilhørende billedmateriale til. Undervisningen foregik udelukkende på tysk, og eleverne kunne nøjes med at observere. Derudover blev eleverne bedt om ikke at imitere ord og sætninger, og de blev ikke på noget tidspunkt afkrævet sproglig produktion. Deres primære opgave var at lytte og forstå. Hvis eleverne ikke forstod en sætning eller ord, blev de bedt om at række hånden op. Så ville læreren gentage, omformulere eller vise sætningen eller ordets betydning gennem handling. Testmaterialet bestod af fem korte tyske sætninger der var lange nok til at reducere indflydelse fra imitation og enkle nok for en førsteårsstuderende at forstå. Forsøgspersonerne skulle imitere sætningerne efter en model. Imitationerne blev vurderet af fire sprogbrugere med tysk som modersmål. De skulle vurdere sprogprøverne på en skala fra et til fem for deres accents kvalitet, og resultatet blev altså at de studerende i "forståelsesklassen" opnåede bedre udtaletilegnelse end den "traditionelle klasse".

Det fremgår imidlertid af en række diskussioner om undervisningsdesign at man ikke ved om perception og artikulation kræver lige meget træning og om perception skal komme før artikulation eller omvendt. To teorier, *The Motor Theory* og *The Direct Realist Approach* hævder fx at der er en direkte forbindelse mellem perception og produktion. Ifølge *The Motor Theory* (Liberman m.fl. 1967) bliver lyde perciperet i form af de artikulatoriske bevægelser der bruges til at producere dem. Den teori opererer med eksistensen af et specialiseret fonetisk modul. *The Direct-Realist Approach* (Fowler 1986; Best 1995) hævder at lyttere perciperer sprogbrugernes artikulatoriske bevægelser i form af den struktur de bevægelser videregiver til det akustiske medium. De mener ikke at der er et fonetisk modul som mellemlid.

Fleges *Speech Learning Model* (SLM) hævder at produktionen af andetsprogslyde uden præcise målformer til at lede den sensorimotoriske indlæring vil blive upræcis. Modellen hævder dog ikke at alle produktionsafvigelser på målsproget er perceptuelt motiveret. En grundlæggende tese i modellen er dog at mange afvigelser i produktionen på andetsproget har en perceptuel basis (Flege 1995). Modellen hævder lige som Best og Stranges *Perceptual Assimilation Model* (1992) at lydsegmenter er vigtige enheder i tilegnelsen og i reguleringen af målsprog. Indlærere perciperer korrespondenser mellem fonetiske enheder i deres modersmål og målsproget. I begyn-

delsen af tilegnelsen kan en indlærer finde på at erstatte en lyd i et målsprogsord der ikke har nogen ækvivalent i modersmålet, med den nærmeste modersmålslyd. Senere vil indlæreren opdage forskelle mellem lyde i modersmålet og målsproget, lyde der før blev set som korresponderende. En sådan bevidstgørelse kan trigge etableringen af en ny fonetisk kategori for en målsprogslyd og udvikle realiseringsregler til motorisk at danne målsprogslyde eller begge dele.

Riney og Fleges undersøgelse (1998) peger i retning af mindre sammenhæng mellem perception og produktion end det formodes af *The Motor Theory* og *The Direct Realist Approach*. Større præcision i perceptionen af en lyd hænger ikke sammen med konsistent større produktionspræcision heller ikke over tid. Man ser eksempler på produktion uden perception og omvendt (Tench 2003; Gorsuch 2001). Riney og Flege (1998) finder som Bradlow m.fl. 1997) stor udbredt individuel variation i deres undersøgelse af både perception og produktion. Det ser heller ikke ud til at være tilfældet at forbedring i overordnet accent foregår parallelt med nogen forbedring i mindre dele af udtalen såsom segmental identifikation og præcision. Indlærere kan dog ved erfaring med et målsprog eller ved at få sin perceptuelle bevidsthed triggeret ved perception udvikle en ny fonetisk kategori for målsprogslyde der skulle gøre indlærere i stand til ikke blot at høre at en målsprogslyd er fonetisk anderledes end den nærmeste modersmålslyd, men også hjælpe indlæreren til at udvikle realisationsregler med hvilke han motorisk kan danne målsprogslyde (Bohn & Flege 1992; Flege m.fl. 1998). Det tyder på at perception kommer først og at indlærere først behøver at opfatte og lytte til tale og ikke nødvendigvis producere de lyde de hører (Maifert 1982; Ur 1984; Mendelson-Burns 1987; Morley 1991). Jenkins og Yeni-Komshian (1995) anbefaler også omfattende lytten før produktion. Gilbert (1983; 1991) og Flege m.fl. (1998) argumenterer for at der skal både taleproduktion og øvelse til for at indlæreren bliver i stand til at høre lydene. Det kan være at det at indlærere producerer målsprogslyde, trigger en form for perceptuel bevidsthed der er nødvendig for at skabe nye fonetiske kategorier og derved forbedre indlæreres lytteevne.

Leather og James (1991) rapporterer i tråd med dette om en undersøgelse hvor indlærere blev trænet i perception eller produktion alene, og hvor indlærerne bagefter var lige gode ved perceptions- og produktionstests. Træning i en modalitet så altså ud til at være nok til at kunne fungere i den anden. Hvis indlærere anvender en delt mental repræsentation for både perception og produktion, kan forbedring på det ene område resultere i forbedring på det andet selv om den forbedring ikke er parallel. Undersøgelsen behandler desværre kun enkeltlyde og kan derfor ikke automatisk overføres på længere sprogstykker.

To eksisterende perceptionsmodeller forholder sig desuden til det fund at et målsprogs forskellige konsonanter har forskellig indlærbarhed (Goto 1971; Miyawaki m.fl. 1975; MacKain m.fl. 1982; Mochizuki 1981; Vance 1987; Takagi 1993; Sekiyama & Tohkura 1993; Best & Strange 1992; Yamada & Tohkura 1992; Mackin m.fl. 1981; Flege m.fl. 1996; Logan m.fl. 1991; Lively m.fl. 1993; Lively m.fl. 1994; Bradlow m.fl. 1997; Lambacher m.fl. 1997; Yoshida & Hirasaka 1983; Pruitt m.fl. 1999). *The Speech Learning Model (SLM)* og *The Perceptual Assimilation Model (PAM)* er begge modeller for den grad af succes lyttere vil have med at percipere lyde der ikke er i deres modersmål. PAM forudsiger ikke-modersmålslydes skelnebarhed ud fra deres opfattede relation til lyde i indlærerens modersmål. De kan enten blive assimileret til en modersmålskategori, assimileret som ukategoriserbar sproglyd eller ikke assimileret og blive hørt som en ikke-sproglyd. Flere undersøgelser (og flere sprog) (Guion m.fl. 2000; Best m.fl. 2001) bekræfter PAM og at modellen kan udvides til naturalistisk tilegnelse af et målsprog.

Kuhls *Native Language Magnet Model (NLM)* (Kuhl m.fl. 1992) antager som PAM og SLM at voksnes skelnen af lydkontraster i et sprog som ikke er deres modersmål, systematisk er forbundet med at de har tilegnet sig et modersmål. NLM hævder at sprogbrugere tidligt i livet udvikler akustiske prototyper for modersmålets fonemiske kategorier. NLM formoder at perception inddrager generelle auditive mekanismer der processerer akustisk snarere end specifik fonetisk information. Modersmålets prototyper har magnetlignende effekter der viser sig ved at det nærmeste perceptuelle rum er skrumpet ind så det bliver sværere at skelne fonetisk variation omkring prototyperne end omkring ikke-prototyper eller dårlige eksemplarer i samme kategori. Så NLM forudsiger ulig SLM en asymmetri i skelnen mellem prototypisk og ikke-prototypisk stimuli. Sprogbrugere formår ikke at udvikle prototyper for ikke-modersmålskategorier på grund af mangel på relevant akustisk erfaring. Så skelnen af ikke-modersmålslyde forventes at være uniform snarere end asymmetrisk.

Perceptionsundersøgelser viser at oprettelsen af nye kategorier kan ske hurtigt og at tilegnelsen er størst i begyndelsen af træningen (de første ti gange). Siden mener man at der vil ske en stadig, men langsom fremgang. Hvis træningen helt ophører, kan der ske forfald mens fortsat træning giver en længerevarende effekt (Logan & Pruitt 1995). Effekterne af ophør af og fortsat træning er dog kun hypoteser baseret på andre former for indlæring. Logan m.fl. (1993) beskriver to eksperimenter der viser at tilegnelsen kan ske hurtigt og er størst i begyndelsen. I det første eksperiment deltager seks informanter med japansk som modersmål. Alle har været i USA i to måneder på undersøgelsestidspunktet, og de har studeret engelsk i gennemsnit i

syv et halvt år. Informanterne bliver trænet i en identifikationsopgave hvor flere stemmer producerer engelske ord indeholdende [r]- og [l]-kontraster i forskellige positioner i ordet. Træningen varer femten dage med tredive minutter pr. gang med feedback. Træningen foregår individuelt. I det andet eksperiment deltager seks nye japanere der lever op til de samme krav. Stimuli og procedure er de samme. Den eneste forskel er at der nu kun er en stemme bag alle stimuli.

Desuden har flere perceptionsundersøgelser (Jenkins & Yeni-Komshian 1995; Wang & Munro 1999) der inddrager auditiv træning, vist at træning med et stort og variabelt stimulus sæt bestående af naturlig tale og minimale par der kontrasterede lyde i forskellige ordpositioner (Ingram & Park 1998) og produceret af flere sprogbrugere med feedback, kan skabe signifikante forbedringer i identifikationspræcision (dannelse af robuste og sprogbrugerafhængige fonetiske kategorier), generalisering til nye stimuli og en ny stemme og overførsel til produktionsforbedring og bevarelse af forbedrede evner (Lively m.fl. 1993).

Opsummerende kan det altså siges om perception og produktion at man inden for forskningen er generelt enige om at der består en tæt forbindelse mellem udviklingen af perceptions- og produktionsevner. Mange forskere taler for at det perceptiv skaber en solid basis for det produktive, det vil sige at indlærernes evne til at producere en eller flere lyde bliver forbedret hvis de forinden har lært at høre lyden. Der er imidlertid andre som hævder et mere vekselvirkende forhold mellem de to modaliteter, og generelt må det siges at man ikke med sikkerhed ved om perception og artikulation kræver lige megen træning og om perception skal komme før artikulation eller omvendt. Der er imidlertid rimelig enighed om at præcision i evnen til at høre en bestemt lyd ikke er ensbetydende med at indlæreren kan producere samme lyd. Derimod er der mere der taler for at problemer med at producere en lyd ofte kan have sit udgangspunkt i manglende evne til at høre lyden præcist. Men der er med andre ord ikke tale om et tovejs-kausaltetsforhold. Flere forskere taler også for at produktion kan være med til at forbedre evnen til perception.

Opsummerende kan det også siges om perceptionsforskningen at der hersker relativt stor enighed om at indlærere hører og kategoriserer det perceptiv input på baggrund af de kategoriseringer de har på deres modersmål. Modersmålet har i den forbindelse en afgørende indflydelse på indlærernes måde at høre målsprogets lyde på. Desuden viser perceptionsundersøgelser at oprettelsen af nye kategorier kan ske hurtigt og at tilegnelsen er størst i begyndelsen af træningen hvorefter der ofte vil ske en stadig, men langsom fremgang. Flere perceptionsundersøgelser har også vist at

træning med et stort og variabelt stimulussæt bestående af naturlig tale og produceret af flere sprogbrugere virker positivt ind på indlærernes perceptiv og produktive evner.

Placering af udtalearbejdet og betydningshelheder som udgangspunkt

Et afgørende spørgsmål i tilrettelæggelsen af en undervisning som virker effektivt ind på kursisternes udtaletilegnelse, er placeringen af udtalearbejdet og hvilke enheder man som underviser har som udgangspunkt.

I forbindelse med placeringen af udtalearbejdet skelner Kelly (2000) mellem tre typer lektioner der indplacerer udtalen på forskellige måder:

- *Integrerede* hvor udtalen udgør en væsentlig del af den sproglige analyse og planlægningsproces og den sproglige præsentation og øvelse.
- *Afhjælpende* eller *reaktive* hvor et udtaleproblem der opstår i klassen, med det samme bliver behandlet for at afhjælpe den igangværende aktivitet på en succesfuld måde.
- *Øvelsestimer* hvor et bestemt udtaletræk isoleres og øves for dets egen skyld og hvor det er timens hovedfokus.

Chela-Flores (2001; 2002) argumenterer for en integrativ tilgang hvor udtaletræning er med hele vejen fra begyndelsen til slut så indlærerne virkelig får tid til at lære den nye udtale, og hvor den er forbundet med indlæring af ordforråd og grammatik. Indlæringen skal ske i betydningshelheder snarere end i enkeltsegmenter og ord da indlærerne derved får en klarere forståelse for betydningen af udtaletræning. At indlæringen skal ske i betydningshelheder betyder at fokus er lagt på suprasegmentaler. De ses som vigtigst for forståelsen. Som det første der undervises i, foreslås rytme og tonemønstre som er relevante i forhold til indlærerens eller indlærernes førstesprog.

Chela-Flores mener at rytmen skal indlæres ved at bruge nonsensstavelser da hun mener at den bedst kan indlæres hvis den bliver præsenteret uden eksplicit undervisning i ytringens betydning og grammatik. Og indlæreren skal lære at høre rytme (skelne mellem flere mønstre) og tonegang før han eller hun producerer den. Trykstærkstavelse markeres i hendes arbejde med en vertikal linie og tonevariationen med en skrå linie. Efter arbejdet med rytme og tonegangen i nonsenssætninger skal rytmemønstrene ifølge hende identificeres i en række sætninger. Derefter trænes mundtlig produktion med en række sætninger og dialoger der indeholder de behandlede rytmer og tonemønstre. Tonehøjde angives i disse dialoger ved at hæve den ver-

tikale linie. Det foreslås at man bruger kropsbevægelser og visuelle hjælpemidler i undervisningen af rytme. Chela-Flores hævder at den beskrevne metode styrker indlærerens skarpsindighed så de kan høre de samme mønstre i almindelig sproglig adfærd og at indlærerne bliver i stand til at opdage deres egne afvigelser og føler sig mere trykke ved selvkorrektion. Endvidere kunne mønstrene produceres i kontrolrede situationer. For at opnå kontrol af mønstrene i spontan tale foreslås det at teknikken bliver inddraget i andre sproglige aktiviteter helt fra begyndelsen.

Tilegnelse af prosodi

Der er ikke foretaget mange empiriske undersøgelser af tilegnelsen af prosodi i et andetsprog. Det ser ud til at prosodi tilegnes relativt sent hvilket synes at være i direkte modsætning til førstesprogstilegnelsen hvor prosodien tilegnes tidligt (James 1987; Schmidt & Frota 1986). På trods af den modsætning mener eller forventer mange at man vil finde ligheder mellem tilegnelsen af modersmålets prosodi og målsprogsprosodi (Pittam & Ingram 1992; Cook 1973; Ervin-Tripp 1974). En undersøgelse af Pittam & Ingram (1992) har vist at tilegnelsen af trykkontrasten mellem sammensætninger og ordforbindelser i et vist omfang var bestemt af udtalemæssig kompleksitet. Det er muligt at brugsfrekvens også influerede resultaterne. De signifikante korrelationer mellem præcisionsscorer i produktions- og perceptionsopgaverne peger på at Nooteboom og Cohens antagelse (1975) om at forbindelsen mellem perception og produktion delvis er etableret gennem prosodien, er rigtig. Det fremgår også tydeligt at den bestemmelse er tilegnet over mange år. Om den er etableret gennem konkrete akustiske træk som fundamental frekvensniveau, stavelsesvarighed eller intensitetsniveau er ikke klart.

I processeringen af talt sprog udgør en ytrings prosodiske struktur en del af den hukommelsesrepræsentation som lytteren danner af input (Cutler m.fl. 1997). Indlæreren må indtil et højere kompetenceniveau er nået, støtte sig til de grove, universelle prosodiske træk eller ignorere prosodi til fordel for andre betydnings-træk. Hvis en indlærer har tilegnet sig et målsprog gennem skrift, er det sandsynligt at syntaks og ordforråd vil spille en større rolle i sætningsprocesseringen end prosodi, og transfer fra indlærerens modersmål vil skinne igennem. En undersøgelse af Speer m.fl. (1993) har vist at sprogbrugere med engelsk som modersmål bruger prosodi til at lede fortolkningen af talte sætninger, og at genkendeshukommelsen er bedre for sætninger talt med samme prosodi når de er blevet præsenteret og senere testet end hvis forskellige prosodiske versioner var blevet brugt i de to tilfælde. Det gælder hvad enten prosodien peger på syntaktisk analyse eller forandring i fokus. Andetsprogsbrugere ser imidlertid ikke ud til umiddelbart at anvende prosodi i nogen

særlig grad i processeringen af ytringer på målsproget (Pennington & Ellis 2000). Det er endvidere muligt at prosodi, når det spiller en rolle, er båret af indlærernes modersmål eller sproglige universalier. Andetsprogsbrugere kan dog godt, hvis de er blevet opfordret til det, anvende prosodien i fortolkningen og erindringen af sætningernes betydning. Kineserne i undersøgelsen manglede den nødvendige viden til at kunne anvende intonationen i tolkningen af tvetydigheder. Man kan derfor foreslå at der undervises sprogspecifikt i hvordan intonation fungerer.

Ortografi og lydskrift

Perceptionsforskningen (Strange 1995; Young-Scholten 1997) anbefaler at ortografien inddrages så sent som muligt. Det skyldes at ortografien forstyrrer dannelsen af de rigtige perceptions- og produktionsmønstre. Andre er bevidste om ortografiens forstyrende effekter, men udsætter ikke af den grund ortografien (Celce-Murcia m.fl. 1996). Pennington (1996) ser ortografien som et hjælpemiddel til at internalisere udtalen. Flere (Celce-Murcia m.fl. 1996; Kelly 2000) er enige om at der skal undervises i omsættelse fra skrift til lyd, i hvert fald i de vigtigste regler.

Førstesprogets ortografi kan også indvirke på tilegnelsen af et andetsprogs udtale, især indlæring hvor der er stort fokus på udviklingen af læse- og skrivefærdigheder. I den forbindelse anbefales øvelser der specifikt fokuserer på problematiske skriftlyd forhold (Zampini 1994).

Mange (Celce-Murcia m.fl. 1996; Kelly 2000) mener desuden at lydskrift er en hjælp blandt andet til at skabe en psykologisk distance mellem lydssystem og skriftsystem. Indlæring af lydskrift er dog for belastende for indlærere der er analfabeter (Celce-Murcia m.fl. 1996).

Undervisningsaktiviteter og materialer

Ud over stofudvælgelse og tilrettelægning af det valgte stof skal underviseren vælge hvilke aktiviteter og materialer der er mest hensigtsmæssige for en effektiv udtale-tilegnelse. I følgende afsnit vil vi komme ind på nogle af de ting forskningen har at sige om *udtale integreret i kommunikative aktiviteter, indvendinger imod arbejdet med minimale par, top-down og bottom-up tilgange til udtalearbejde, relationen mellem tryk, ordforråd og kropssprog, udtale og rollespil, aktiviteter med visualisering af intonationskurver og perceptuel fadingteknik, musik og udtale-tilegnelse, udtaleaktiviteter inspireret af NLP og andre former for psykologi, visualisering og computerstøttede aktiviteter.*

Udtale integreret i kommunikative aktiviteter

Den rendyrkede kommunikative sproglærer har det problem at en forståelig udtale er en nødvendig del af kursisternes kommunikative kompetence, men fokus på form er i konflikt med ren kommunikativ sprogundervisnings erklærede mål om fokus på indhold. De aktiviteter som den audiolingvale metode brugte, nemlig kontrastive analyser med fokus på segmentale forskelle på kursisternes modersmål og målsproget, lydskelneøvelser og artikulation af individuelle lydsegmenter i enstavelsesord, er, trods mange ønsker om noget andet, stadig i mere eller mindre reviderede udgaver fremherskende hvor der foregår andetsprogsundervisning. Også selv om lærebøgerne ikke primært består af fonetiske symboler, kort og diagrammer af artikulationssted og måde og lister af minimale par til praktisk øvelse.

Den kommunikative metode er efter at have nedprioriteret udtalen i undervisningen med den begrundelse at udtalen ville opstå af sig selv når bare man sørgede for tilstrækkelig mange kommunikative aktiviteter, blevet bevidst om især suprasegmentalernes kommunikative funktioner (Brazil m.fl. 1980). Man har talt for en mere top-down-orienteret tilgang til undervisning i udtale hvor der bliver lagt mere vægt på de bredere og mere betydningstunge aspekter af udtale i sammenhængende tale snarere end øvelse med isolerede lyde, det vil sige tonegang, tryk, rytme, stemmekvalitet, hastighed og volumen (Pennington & Richards 1986). Det er dog tydeligt at undervisere har haft svært ved at finde ud af hvordan de skulle tilgodese udtalen. Vægtningen af suprasegmentalerne ses også tydeligt i undervisningsmaterialerne (Bradford 1988; Rogerson & Gilbert 1990). Men hvis man ser nærmere på de nævnte undervisningsmaterialer, lægger de i virkeligheden op til undervisningsaktiviteter der umiskendeligt ligner dem den audiolingvale metode brugte med mekaniske øvelser af ord og sætninger uden for kontekst. De mere kommunikative aspekter er påfaldende fraværende (Jones 1998). Der er dog efterhånden flere og flere der i hvert fald i udenlandske undervisningsmaterialer inddrager mere meningsfulde og kommunikative øvelser og har øget vægtningen af suprasegmentaler og andre træk som bevidstgørelse og selvkontrol.

I 2001 skriver Seidlhofer således også at udtaleundervisningen er inde i en udvikling fra at have været praktiseret i form af drills, mekaniske øvelser og fokus på isolerede former til nu at indgå integreret i kommunikative aktiviteter og den funktionelle udtale i sammenhængende diskurser, og at task-baseret undervisning har megen udvikling at tilbyde udtaleundervisningen. I 2001 påpeger hun dog at task-baseret undervisning endnu ikke har udforsket sit fulde potentiale i den henseende (Seidlhofer 2001: 64).

Seidlhofer (2001) giver selv en lang række forslag til hvilke aktiviteter man kan bruge i udtaleundervisningen i læringsrummet. Hun skelner mellem aktiviteter hvor man opnår de specifikke færdigheder, og aktiviteter hvor man bruger færdighederne. Hun mener altså at man skal bevæge sig fra aktiviteter hvor man henleder kursisternes opmærksomhed på et specifikt fænomen, hvorefter man skal gå over i mere frie kommunikative tasks som repræsenterer problemer af en sådan art at kursisten er nødt til at bruge målsproget for at løse det. De aktivitetsforslag hun kommer med er følgende:

- *Udløst mekanisk produktion*: Manipulation af lyd mønstre uden et indlysende kommunikativt formål og uden nogen valgmuligheder for kursisten. Et eksempel kunne være at ændre trykket i et udtryk og derved ændre udtrykkets betydning. Fx Jeg kan ikke stå OP om morgenen / Jeg kan ikke STÅ op om morgenen / Jeg KAN ikke stå OP om morgenen / JEG kan ikke stå OP om morgenen / Jeg kan ikke stå OP om MORGenen.
- *Lyt og gentag*: Kursisterne gentager efter læreren eller efter et lydbånd
- *Skelne øvelser*: Kursisterne lytter efter kontraster for at træne deres lytning. Et eksempel kunne være at læreren læser minimalpar op og kursisterne skal afgøre hvilket indhold der er blevet ytret.
- *Lyd for mening-kontraster*: Hvor *lyt og gentag*- øvelserne minder meget om drills, kan man også lave øvelser som indeholder mere indhold for kursisten, men som stadigvæk fastholder et fokus på lyd. Et eksempel kunne være at læse sætninger med minimalpar højt for kursisterne hvorefter kursisterne så alt efter hvilken mening de mener sætningen har haft, skal kombinere et svar med spørgsmålet. Et mere konkret eksempel kunne være at sige de forskellige sætninger ”Jeg har malet hele weekenden” kontra ”Jeg har mæglet hele weekenden” hvorefter kursisterne skal vælge mellem kommentarerne ”Hvad har du malet?” og ”Hvem har du mæglet imellem?”
- *Kognitiv analyse*: Mange voksne learners ønsker også mere eksplicite forklaringer og analyser. I den forbindelse nævner Seidlhofer en række aktiviteter:
 - *Snakke om det*: Fx at diskutere velartikuleret tale versus doven tale og på den måde komme ind på fænomener som assimilation og reduktion.
 - *Fonetisk træning*: forklare hvordan bestemte lyde artikuleres og bevidst udforskning og analyse af hvordan kursisterne selv artikulerer deres modersmål og lydene på målsproget.
 - *Lære lydskrift*: Mange kursister opfatter lydskrift som en stor hjælp til at begrebsliggøre målsprogets lydssystem, bruge udtaleordbøger, optage deres udtale og drage sammenligninger med deres modersmål.
 - *Give simple og let forståelige regler*: at give simple regler som fx lang udtale af det bløde d i præteritums-endelsen -ede.

- *Sammenligninger af lydsystemerne i kursistens modersmål og målsproget:* Eftersom kursister hører målsprogets lyde gennem filteret fra deres eget modersmål, kan det være en fordel at undervise i fonemsystemet i stedet for blot at artikulere de nye lyde.
- *Analyse af lyde i ord og tekst:* En anden kognitiv øvelse som fungerer godt, er at bruge dialoger som egentlig ikke er beregnet til udtalearbejde. Ud fra dem kan man ofte vække kursisternes bevidsthed om tryk og tonegangs mange funktioner, fx nedadgående intonation som signal om muligt turskifte.
- *Opslag i udtaleordbøger og almindelige ordbøger:* Seidlhofer pointerer at den aktivitet er oplagt til at udvikle kursisternes autonomi.
- *Kommunikative aktiviteter og leg:* Et eksempel på en kommunikativ aktivitet med fokus på udtale kunne være at lade kursisterne udføre et rollespil hvor betydningen af rollespillet udelukkende afhænger af kursisternes brug af stemmekvalitet og intonation.
- *Aktiviteter med hele hjernen:* Den slags øvelser bruges til at aktivere den højre hjernehalvdel fx vha. musik, poesi, guidede fantasi-øvelser og afslapningsteknikker som åndedrætsøvelser.
- *Læringsstrategier:* Det er vigtigt at lære kursisterne at blive selvstændige og sætte dem i stand til at udvikle deres egne læringsstrategier for at undgå at deres udvikling på målsproget går i stå. Eksempler på sådanne aktiviteter kunne være opmærksomhedsskabende spørgeskemaer, dagbøger, optagelser af kursisternes produktioner, anvendelse af korrektionsstrategier som fx parafrasering og at tjekke den feedback de får.

Seidlhofer påpeger at lærerens valg af aktiviteter afhænger af hele konteksten; af kursistens behov, mål, alder, uddannelse og situation. Derudover er det vigtigt at læreren er bevidst om at visse fænomener kan læres ret effektivt hvor andre fænomener er langt vanskeligere at lære. Fx er tonegang et meget vanskeligt fænomen at undervise eksplicit i, og det kan ifølge Seidlhofer derfor være bedre at lade det tilignes uden direkte undervisning. Derimod er det relativt let at lære et fænomen som fx e-assimilation, hvorfor det ifølge hende kan være en fordel at bruge ressourcer på det udtalefænomen (Seidlhofer 2001: 64).

Celce-Murcia (1987:10) beskriver også forslag til trinene i udviklingen af kommunikative udtalemateriale. Det første skridt er at identificere kursisternes problemområder. Herefter kan læreren finde leksikalske og grammatiske kontekster med mange autentiske tilfælde af problemløden(e). De leksikalske og grammatiske kontekster kan så fungere som udgangspunkt for udviklingen af kommunikative opgaver der

omfatter ordet. Og som det sidste skridt kan læreren udvikle mindst tre eller fire øvelser så han eller hun kan genbruge problemet og blive ved med at skabe grundlag for at øve lydene i nye kontekster. Som illustration beskriver Celce-Murcia en række aktiviteter der skal introduceres med rimelige intervaller for at øve en lyd, i det her tilfælde th i engelsk: 1. En læge undersøger en patient. 2. En kalender. 3. Familiemedlemmer.

Forskningen i sprogpædagogik har de seneste årtier blandt andet fokuseret på tre temaer: kontekst, ekstralingvistiske hjælpemidler for forståelsen og aktivt indlærereengagement. Alley (1991) undrer sig over at de emner er forblevet urørte i forbindelse med udtaleundervisningen, og argumenterer for og viser hvordan de kan inddrages. Alley henviser til to ESL-lærere, Knowles og Sasaki, der netop har skabt nogle aktiviteter der skaber aktivt indlærereengagement, sørger for kontekst og bruger ekstralingvistiske hjælpemidler. I deres arbejdsbog som hedder Story Squares (1980), har de udviklet et alternativ til den traditionelle udtaleundervisning. Deres arbejdshypotese er den at sprog bedst læres i anvendelsesprocessen og ikke at sprog først læres og så bruges. Indlærerne skal fra første dag aktivt involveres. De skal spørge og besvare spørgsmål om information der er repræsenteret i et billedegitter kaldet et kvadrat (flere billeder der danner en historie). Hvert kvadrat er en gåde hvis betydning kursisterne skal finde. Som del i opdagelsesprocessen møder de udtalekontraster som trækker bestemte fonetiske principper frem i lyset. Hvert kvadrat er nemlig forbundet med et ordforråd som træner bestemte kontraster. Indlærerne skal lave sætninger, skrive dem, stille spørgsmål og besvare spørgsmål. Der er gruppearbejde hvor spørgsmålene vendes og diktat og til sidst en multiple choice forståelsestest over kvadratet.

Indvendinger mod arbejde med minimale par

I forbindelse med at udvikle udtaleundervisningen fra en audiolingvalt inspireret undervisningsform mod en mere kommunikativ argumenterer Brown (1995) for hvorfor minimale-par-øvelser der er så udbredte, er af begrænset værdi. For det første er der flere fonempar der kun har meget få minimale par og ikke optræder i alle positioner i ordet. Han mener i den forbindelse at functional load er mere anvendeligt end minimale par. En anden ting han lægger vægt på, er stemmekvalitet. Han hævder at indlæringen af et sprogs stemmekvalitet er en hjælp for artikulationen af enkeltlydene. Han lægger vægt på undervisning i suprasegmentaler og mener også at der skal være kommunikative øvelser for at motivere de studerende.

Boku (1998) har også indvendinger mod minimale par. Hun mener at øvelser med minimale par er kedelige; at indlærerne ikke forstår meningen med øvelserne og

bare udfører dem mekanisk; at indlærerne ikke forstår at overføre øvelserne til autentiske kontekster; og at nogle af de ord der anvendes i de minimale par, er ukendte for indlærerne og derved ikke motiverende. For at løse de problemer og gøre undervisningen mere effektiv foreslår hun en aktivitet der stimulerer indlærernes fantasi og styrker motivationen. Den aktivitet kalder hun *historiefortællingsaktiviteten*. Aktiviteten har følgende procedure: 1) først giver læreren hver studerende et arbejdsark og læser historien. På arbejdsarket er historien udskrevet i ortografi. Enkelte steder i historien skal den studerende lytte sig til hvilket af to ord læreren udtaler og markere det, 2) de studerende vælger de ord som de tror læreren udtalte på de udvalgte steder i historien, 3) når de studerende er færdige, sammenligner de deres besvarelse med de andre studerendes besvarelser, 4) læreren giver dem de rette løsninger, 5) læreren opdeler de studerende i grupper på tre eller fire og opfordrer dem til at tænke over hvor forskellige deres historier er, 6) læreren beder de studerende om at øve fonemerne. A fortæller sin historie og B skal gætte svaret, eller A fortæller sin historie for hele klassen, og de skal gætte svaret. Læreren beder de studerende lave grupper på fem eller seks og beder gruppelederen læse historien for A som så læser den for B osv. Den sidste studerendes svar skal så stemme overens med A's oplæsning. Det er så en lille konkurrence hvor gruppen med flest korrekte svar vinder. For at aktiviteten kan have den ønskede virkning, skal historien indeholde minimale par der består af kendte ord, være sammenhængende så den studerende ikke begynder at bruge top-down processering, og lærere der ikke selv har målssproget som modersmål, skal selv være sikre i adskillelsen af lydene.

Top-down og bottom-up tilgang til udtalearbejde

Som Seidlhofer (2001) foreslår Pennington (1996) også at man i undervisningen bevæger sig fra de mekaniske øvelser til frie og mere realistiske aktiviteter. Hun taler også for en top-down tilgang til udtaleundervisningen hvor rytme, trykmønstre og tankegrupper kommer før segmentale træk. Ifølge Jones og Evans (1995) skal en rigtig top-down tilgang til udtale begynde på det bredeste udtalemæssige niveau, nemlig stemmekvalitetsniveauet. Der er flere fordele ved at begynde et udtalekursus med en introduktion til stemmekvalitet. For det første giver det indlærerne en mere holistisk tilgang i hvilke forskellige elementer af udtalen fra begyndelsen ses som integrerede. For det andet giver det indlærerne mulighed for at opleve udtale på et intuitivt og kommunikativt niveau før de bevæger sig til en mere analytisk udforskning af de enkelte elementer. Arbejdet med stemmekvalitet kan hjælpe indlærerne til et bedre image når de taler engelsk og derved til større selvtillid.

Relationen mellem tryk, ordforråd og kropssprog

Mens fokus i undervisningen de seneste år har været på længere diskursenheder, har Murphy og Kandil (2004) fokuseret på ordtryk i overensstemmelse med en række specialister der mener at det at få kontrol over ordtryk er en integreret del af indlæringen af og indlæring i at bruge et ord. Den interesse for ordtrykmønstre støttes af flere fordi de mener at der er en forbindelse mellem en mere sikker brug af ordtryk og 1) udvidelse af ens aktive ordforråd, 2) fine-tuning brug af bredere fonetiske træk, 3) synkroniseret fysisk kropssprog, 4) forbedret vokalkvalitet, 5) og det at lære at bruge ortografiske træk til at forudsige udtalen af mindre kendte ord (Dickerson 1994). Det at kende et ord betyder ifølge Nation (2001) tre ting: at kende ordets form (talt, skrevet og orddele), dets betydning og brug. Psykologister er enige med Nation i at lagring af ord i hukommelsen er forbundet med trykmønstre (Levelt 1993). Aitchinsons model for ordforrådsviden (1994) og Levelts model for talekompetence (1993) hævder begge at indlærere der er i stand til at genkende og bruge et nyt ords trykmønster præcist, mere sandsynligt vil kunne huske og bruge ordet i improviseret tale. Og det at forstå trykfunktionen på ordniveau skaber basis for at forstå trykfunktioner på højere niveauer.

Acton (2001) mener at tryk er tæt forbundet med kropssprog. Flere forskere (McNeill 1992; Wylie 1978; Byers 1976) støtter det. Opmærksomhed på ordtryk kan være begyndelsen til en udvikling af indlærerens bevidsthed om de forbindelser der er mellem tale og krop, også på højere niveauer. Acton (1984; 2001) har beskrevet en pædagogik der inddrager det perspektiv. Indlærerne ser et ti minutters uddrag af en video, fx af et engelsk talkshow. Samtidig med at de ser videoen, får de en transskription af den. Når de har set uddraget flere gange, skal de analysere en skreven version. Det betyder blandt andet at de skal opdele transskriptionen i rytmegrupper og forbinde dem med overkroppens rytmer og ansigtsudtryk. Senere skal de studerende tale samtidig med deltagerne på videoen mens de bruger de synkroniserede bevægelser. Den øvelse lærer de studerende at bevæge deres overkrop på en blid ikke-påtrængende måde der koordinerer bevægelser med sætningstryk og kontrastivt tryk.

Kumai (1996) har i tre år også udarbejdet øvelser hvor de studerende skulle eftersynkronisere film, mere specifikt erstatte skuespillernes stemmer med deres egne. Det mener han gør de studerende mere bevidste om rytme, tonegang, følelser og hastighed. De studerende får paralingvistisk information som gestik, ansigtsudtryk og mundens form givet og samtidig træning i timing. De vælger selv ti minutter fra en film som de øver på og til sidst præsenterer for klassen. Øvefasen giver rig lejlighed til at tage spørgsmål og problemer op.

Rollespil

I et aktionsforskningsprojekt inspireret af Pennington (1996) afprøver Jones og Evans en række teknikker med held, blandt andet rollespil. Eleverne reagerede imødekomende på timerne og syntes især komfortable med rollespil, måske fordi de derved fokuserede mere på følelser end sproglig struktur. Det faktum at de studerende var bedre til at producere de rette fonetiske mønstre når de spillede rollespil, støtter tanken om at mere kommunikativ praksis bør inddrages i udtaletimerne. De fleste var i stand til at se relevansen af stemmekvalitet, og de rapporterede at de havde fået en større bevidsthed om hvordan udtalen kan påvirke kommunikationen. Det kan have en positiv effekt på de studerendes motivation. Undervisningen i projektet indeholdt fire opgaver: Først blev de studerende der skulle arbejde i par præsenteret for forskellige non-sense-lyde. Dem skulle den ene studerende bruge til at udtrykke følelse i en telefonsamtale mens den anden studerende skulle gætte hvilken følelse der blev udtrykt. I opgave to skulle de studerende tage to kort. På det ene kort var der en sætning og på det andet et adjektiv der svarede til en bestemt følelse. De studerende skulle så en af gangen sige sætningen med den givne følelse, og de andre skulle gætte hvilken følelse der blev udtrykt og finde på situationer hvori sætningen kunne bruges med den følelse. I opgave tre blev de studerende inddelt i grupper på to til fire der skulle lave et rollespil omkring en sætning og en følelse. De måtte ikke skrive under processen. Rollespillet blev spillet for klassen som så skulle gætte hvilken følelse og stemmekvalitet der blev brugt. Efter de tre første opgaver skulle grupperne reflektere over og diskutere en række spørgsmål om stemmekvalitet.

Andre forskere afviser imidlertid den kommunikative metode fordi den lægger vægt på indlærervalg og kreativitet på bekostning af præcision. Nolan og Patterson (2000) opfordrer til at bruge dramatisering af sketches med faste replikker i undervisningen. I deres undersøgelse gav de studerende udtryk for at de havde fået rettet deres opmærksomhed mod udtale, og at de også havde forbedret den. Dramatisering af sketches med et fast sæt replikker hvor de studerende ikke selv skal skabe udtryk, men hvor de kan bruge deres kreativitet på at fortolke og udtrykke følelser, er en måde at praktisere form og kommunikere et budskab på på samme tid. Det skaber kontekstualiseret brug af sproget hvilket er en mangelvare i klasseværelset.

Aktiviteter med visualisering af intonationskurver og perceptuel fading-teknik

Pennington (1998) peger på to træk der har karakteriseret en række undersøgelser der viser positive effekter af undervisning:

- 1) Udtalen bliver trænet i et fokuseret program i isolation fra andre færdigheder, fx et sproglaboratorium.

- 2) Programmet involverer perceptuel træning såsom audio og visuel feedback, fx visuelle repræsentationer af intonationskonturer.

Et 12 timers program udviklet af Champagne-Muzar m.fl. (1993) til træning af perception og produktion anvender følgende øvelsestyper:

- a) *Auditiv træning*: Indlærerne lytter til dialoger eller serier af individuelle ytringer mens de fokuserer på et bestemt fonetisk element som de skal lære.
- b) *Træning i grafisk repræsentation*: Indlærerne lærer at associere bestemte tone- eller rytmemønstre de hører på et bånd, med konturer der er vist i deres lærebøger.
- c) *Grafisk repræsentation*: Indlærerne skal tegne konturer af ytringer de hører på bånd.
- d) *Auditiv skelnen*: Indlærerne skal fx foretage bedømmelser af om par eller grupper af ytringer er de samme eller forskellige, identificere antallet af rytmiske grupper i en ytring, eller sammenligne konturer i lærebøgerne med det de hører på et bånd.
- e) *Udtaleøvelser*: Udtaleøvelser går ud på at skelne mellem flere ytringer hvor kun en af dem skal gentages og transformere ytringer fra en type til en anden, fx transformere udsagn til spørgsmål eller udråb.

I hverdagssituationer varierer tale i klarhed. Derfor fandt Jamieson og Morosan (1986) på at bruge en perceptuel fading teknik til at forbedre en række indlæreres perception. Ved den tilgang blev indlærerne først præsenteret for meget distinkte eksemplarer af to sproglyde, derefter gradvis for mindre klare eksemplarer. Hensigten var at udvide indlæreres stimulusområde til det sprog indlærerne ville høre uden for laboratoriet. Den tilgang kræver dog syntetisk tale og digitalt modificeret autentisk tale fordi det er nødvendigt at have kontrol over stimulusegenskaberne. Efter halvfems minutters træning blev identifikationspræcisionen forbedret med generaliserbarhed til naturlig tale og nye stemmer, men ikke til andre positioner i ordet. Spørgsmålet er dog om generaliserbarheden af forbedringerne og bevarelsen efter så kort en træningsperiode. Et nyere eksperiment foreslår anvendelse af computer-forstærket tale (overdrevne stimuli) og tilpasset træning (McCandliss m.fl. 1998).

Musik

Mora (2000) mener at læreren på et begynderhold, men også på mellemniveau og et mere avanceret niveau, bevidst bør lægge vægt på melodien og de prosodiske træk som den struktur de mønstre eller udtryk hun præsenterer, indeholder. For at gøre

det er det nødvendigt at tage en ytring og gentage den flere gange, samtidig med at man lægger ekstra vægt på de prominente hovedtryk. Når der således lægges ekstra vægt på trykkene, bliver intonationen mere musikalsk. Det er også muligt at anvende en kendt melodi til nogle ytringer. En musikalsk præsentation af en ytring nedsætter tempoet, forlænger stavelser og fremhæver pauser. Ved at fokusere på rytme og tonegang kan man hjælpe indlærerne til at indlejre den nye ytring som en gestalt. Forsøg har også vist at sådanne bæremelodier stimulerer den højre hemisfære. Når man tillader indlærerne at gentage, giver man dem mere tid til at behandle den nye auditive information i arbejdshukommelsen. Ved at koncentrere sig om sprogets musikalitet får indlærerne også en god strategi som de kan bruge når de lytter. Og når man træner indlærerne til gennem tonegang at genkende sprogbrugerens tilstand og holdning, kan de hente et kontekstuel element som de normalt ikke har når de lytter til et bånd. Musik er også godt til at skabe en afslappet atmosfære. Sange er derudover nyttige fordi de giver udtaleøvelse, og de er nemme at huske og dermed en god måde at indlejre sprog på i hukommelsen. De fleste indlærere er glade for musik, og det kan udnyttes til at opfordre indlærerne til at finde auditivt input på målsproget. Means (1998) bruger sange til at hjælpe med at indlære rytme, tonegang og tryk. Mange sanser inddrages: den fysiske sans når der klappes, den orale sans når sangen siges, høresansen når der lyttes, og den visuelle sans når trykstavelser bliver understreget.

Udtaleaktiviteter inspireret af NLP og anden form for psykologi

Acton (1997) mener at der er træk fra *Neuro Linguistic Programming* (NLP) der kan forbedre udtaleundervisningen. For ham er suggestopædi intet andet end appliceret NLP. Han kommer med følgende syv forslag til hvordan: 1) Underviseren skal have en mere central rolle end det almindeligvis er tilfældet i den kommunikative og såkaldt indlærercentrerede undervisning. Han eller hun skal være mere aktiv og styrende, 2) Underviseren skal vurdere klasseværelsets suggestive og kommunikative mønstre og kvaliteten af de fysiske rammer han skaber. Metakommunikationen, det vil sige måden at tale og arbejde med udtale på, er vigtig, 3) Underviseren opfordres til at få mere stemme og taletræning. En stemme der kommunikerer selvtillid og autoritet, og evnen til præcist at styre vokalproduktion og kropsbevægelser er afgørende for NLP og for udtaleundervisning, 4) Udtalearbejdet skal være både ikke-truende og udtryksfuldt. Ved at hjælpe indlæreren med at blive mere udtryksfuld kan følelserne blive brugt til at forbedre hukommelse og optræden. Drama er et godt sted at begynde, 5) Underviseren skal tænke i modaliteter og sekvenser af modaliteter. Underviseren skal præsentere en lyd eller lydprocess fra flere perspektiver: visuelt, auditivt, kinestetisk, taktilt. Den enkeltes modalitetspræferencer er ikke så faste

som nogle hævder. Og det er en styrke at lære at bruge flere, 6) Forankring er den grundlæggende ide i hypnose. Fra et NLP standpunkt betyder det først at sikre koncentrationen og så forene den rette kombination af modaliteter til at sætte hukommelsen. Forankring sker ofte naturligt i opsummeringen eller den konkluderende fase af en time. Det kan betyde at give indlæreren en frase der indeholder den nye lyd eller proces i en levende og bemærkelsesværdig kontekst til at tage med hjem, 7) Læreren skal tale mere effektivt og oftere med de studerende om hvordan de kan integrere og anvende det de har lært.

Kraetschmer (1984) forsøger også at identificere og forklare nogle faktorer af psykologisk og neurolingvistisk art der synes at medvirke til bedre resultater. Af psykologiske faktorer nævner han elevcentreret undervisning og engagement af hele indlæreren i undervisningen, intellektuelt og følelsesmæssigt. Af anerkendte teknikker der kan afstedkomme et sådant engagement, nævner han for det første ideen om at en afslappet tilstand gør indlæreren i stand til at opnå bedre resultater. Af metode nævnes suggestopædi. For det andet nævner han rollespil. Rollespil medvirker til at højne selvagtelse og selvtillid og giver større indfølelse og mindsket følsomhed for afvisning. For det tredje nævner han multimodalitet og multisensoriske aktiviteter. Inddragelse af aktiviteter som dans, sang, madlavning m.m. mener han kan forbedre en indlærers motivation fordi personlige interesseområder da indgår i indlæringen.

Hvad angår de lingvistiske parametre, er det især inddragelse af højre hjernehalvdel (musik, rim, rytme, det visuelle) der fokuseres på. Forskellige metoder hævdes at aktivere forskellige dele af hjernen. Sparks (1981) påpeger således at højre hjernehalvdel er involveret i behandlingen af prosodi. Selv instruerer han folk i melodisk intonationsteknik der skal hjælpe afatikere med at styrke højre hjernehalvdel og dermed deres sproproduktion.

Celce-Murcia m.fl. (1996) anvender traditionelle teknikker som minimale-par-øvelser mm. og kombinerer dem her med en række nyere teknikker og ressourcer hentet fra drama, psykologi og sprogpædagogik. Her er tale om teknikker hvor man anvender flere sanser på en gang, autentisk materiale og teknologi. Anvendelsen af flere sanser skulle skabe større identitetsfleksibilitet.

Underhill (1996) har det mål i sin undervisning at gøre udtale til en fysisk såvel som kognitiv aktivitet. Han mener at udtaleundervisning mange gange er for akademisk eller teoretisk eller for meget baseret på vanedannelse. Han hjælper indlærerne med

at holde op med at tænke på udtale i det abstrakte ved at flytte deres fokus hen på de muskler der producerer lyd, rytme og artikulation. Det gør han ved hjælp af et antal simple og attraktive aktiviteter. Derefter sætter han de studerende til i deres tanker at føle, lægge mærke til og blive fascineret af hvad deres muskler gør, og hvordan de påvirker det de hører. Det fører til en bevidsthed om interaktionen mellem muskelbevægelse, lydproduktion og ørets perception. På grund af den bevidste kontakt med artikulationsmusklerne giver metoden de studerende en måde hvorpå de kan gribe ind i deres egen udtale, gøre udtale synlig fordi muskelbevægelser er synlige, og støtte indlærerens bevidsthed fordi han kan holde fast i den interne følelse som muskelbevægelserne giver. Tre aktiviteter skal flytte deres fokus til musklernes arbejde i artikulationen: 1) Et eksempel på at arbejde med det synlige er at nøjes med at mime lyde (senere ord og sætninger) og dermed tvinge de studerende til at bruge øjnene. Bagefter skal de sige lyden højt og lægge mærke til hvordan de selv og de andre lyder. 2) Et eksempel på at arbejde med følesansen ved vokaler er at lade dem glide mellem [i] og [u] mens de skiftevis holder fingeren på tungen, læberne, og kæben, og næse og hage samtidig. 3) Det lydlige kan man arbejde med ved, for at gå imod behaviorismen, kun at sige modellen en gang og ved at efterlade en stille pause (to eller tre sekunder) efter modellen for at give de studerende tid til bevidst intern behandling af lydsignalet. Derefter skal de sige lyden og lytte til hinanden. At lyden kun bliver sagt en gang, gør de studerende mere vågne og engagerede. Underhill anvender også et fonemkort med allofoner i sin undervisning. I designet er angivelser af hvor og hvordan hver lyd skal produceres, og andre angivelser der kan hjælpe indlæreren med at genkende, korrigere og genkalde sig lydene. Formålene med kortet er: 1) at give indlæreren et kort over målsprogets lydssystem. Lyde kan identificeres og nye udforskes 2) at give indlæreren mulighed for at se målsprogets lyde med et enkelt blik og fornemme at antallet af forskellige lyde er begrænset, 3) at give indlæreren en permanent reference. 4) at lære lyde, ikke symboler. Symbolerne kan bruges som hukommelseskroge der trigger den auditive og fysiske erfaring.

Visualisering

Undersøgelser af *the McGurk effekt* som er den indflydelse en talers læbebevægelser har på en lytters perception af sproglyde (McGurk & MacDonald 1976), har vist en mulig fordel ved at fokusere mere på den visuelle artikulation (Hardison 1996; 1997; 2003). Selv om litteraturen dokumenterer at der kommunikeres mindre information visuelt end auditivt (Erber 1974), anvender lyttere visuel information fra talerens ansigt dagligt især for at kompensere for støj (Sumbly & Pollack 1954; Summerfield 1979) eller svækket høreevne (Walden m.fl. 1977). En konsonants visuelle forståelighed er reduceret i kontekster med rundede vokaler (Benguerel & Pichora-Fuller

1982), i grupper med bilabial lukkelyd og f, men ikke i grupper med velær lukkelyd og som enkeltlyd (Frank & Kimble 1972). Desuden er det påvist at den informationelle værdi af artikulatoriske bevægelser kan forbedres ved træning (max. efter 5 timers træning) (Walden m.fl. 1977).

Inden for andre forskningsområder har man fundet noget der ligner en mekanisme eller repræsentation der er fælles for behandlingen af input fra de auditive og visuelle modaliteter (Campbell 1987; Watson m.fl. 1996). Tværmodal interaktion har vist at information fra forskellige sansemodaliteter kan kombineres i perceptionen som i McGurk-effekten, og at input til en modalitet kan influere behandlingen i en anden (Robert-Ribes m.fl. 1995). Nogle forskere foreslår at multimodal integration er brugbar ikke alene til at forbedre erkendelse generelt, men også for udviklingen af evnerne i de individuelle modaliteter. Computerstøttet demonstrerede de at man fik et bedre resultat hvis man trænede to modaliteter samtidig snarere end uafhængigt med feedback. Separate modaliteter der uafhængigt behandlede forskellige sæt af inputdimensioner sammen, var i stand til at "undervise hinanden" ved integration på et højere niveau.

I tråd med det finder Hardison (2003) signifikante fordele ved audiovisuel træning sammenlignet med auditiv træning alene. Visuel information bidrog signifikant til perceptionen af de mest udfordrende fonetiske omgivelser for hver modersmålsgruppe. Flege (1988b) forsøgte sig ligeledes med visuel feedback i træningen af vokalproduktion, men fandt ingen klare resultater. En anden undersøgelse (Hattori 1987) viste at japaniske studerende anvendte det visuelle mere efter at have boet i USA i mindst to år.

For rytme, tonegang og vokalkvalitet ses lignende produktionsforbedring ved kombinationen af auditiv og visuel træning sammenlignet med auditiv træning alene (Markham & Nagano-Madsen 1996; Hardison 1997).

I relation til visualisering kan inddragelse af computerstøttede aktiviteter også foreslås. Intonationskurver og spektrogrammer kan anvendes som visuel støtte, fx programmer hvor man kan sammenligne sin egen kurve for tonegang med en modersmålsstalles kurve. Det er netop computerstøttede udtaleaktiviteter der er emnet i næste afsnit.

Computerstøttede udtaleaktiviteter

Ifølge Rochet (1990) er en af fordelene ved computerbaseret auditiv træning at den kan give de studerende øjeblikkelig og tilfældig adgang til ethvert segment i en data-

bank af lyde, ord og fraser som de kan vælge at bruge i deres eget tempo. En anden fordel ved en computer er at den studerende får sit eget lille rum hvor han eller hun ikke behøver være nervøs for at begå fejl, og at det giver en signifikant grad af indlærerkontrol.

En undersøgelse af Wang og Munro (2004) har vist at computertræning der udnytter procedurer udviklet i en laboratoriekontekst, kan være effektive i forhold til flere ting. For det første i forhold til at forbedre indlæreres vokalperception. For det andet kan træning med syntetiske stimuli hjælpe indlærere til at ignorere varighedsforskelle mellem vokalpar og lægge mærke til vokalkvalitet i stedet for. For det tredje kan indlærere generalisere den tilegnede viden om vokaler til nye sproglige størrelser og nye sprogbrugere. For det fjerde kan ny viden om vokaler som er tilegnet ved træning, bevares efter at træningen er stoppet.

Andre undersøgelser (Hardison 2004) viser signifikante effekter af computerstøttet træning i tilegnelsen af målsprogsprosodi og generalisering til segmental præcision og nye sætninger samt at prosodiske træk gør genkaldelsen af sætningernes leksikalske indhold lettere. Indlærerne får større sikkerhed i anvendelsen af sproget og større bevidsthed om dens forskellige komponenter. Hardison konkluderer at frekvent input, anvendelse af kontekstualiseret ordforråd med anvendelse i hverdagslivet, en række syntaktiske og prosodiske strukturer, øvemuligheder og auditivt og visuelt feedback medvirker til indlæring.

Forskning i diskursbaseret fonologi og psykolingvistik har gjort opmærksom på at traditionelle sætningsbaserede tilgange til intonation ikke møder lærers og indlærers behov for at udvikle en større bevidsthed om de eksplicitte forbindelser der eksisterer mellem intonationsvalg og de betydninger der bliver kommunikeret ved de valg. Levis og Pickering (2004) peger på at kontekstualiserede diskursniveauøvelser er næste skridt i anvendelsen af teknologi til at undervise i intonation. Computerteknikken skulle ikke stå i vejen for en sådan tilgang. Men diskursintonation er nok ikke så velbeskrevet i alle sprog som i engelsk som de jo arbejder med.

Sproglæreren

Den sidste overordnede pædagogiske faktor vi ser nærmere på, er sproglæreren selv. Der hersker ingen tvivl om at en kompetent og bevidst lærer kan have afgørende indflydelse på kursisternes sprogtilegnelse, herunder ikke mindst udtaletilegnelsen. De størrelser vi vil komme ind på i det følgende er *lærerroller*, *lærerkompetencer* og *feedbackformer*.

Roller

I den klassiske audiolingvale metode anses læreren for at være den primære kilde til sprogindlæring. Lærerens rolle er central og aktiv; det er med andre ord en lærerdomineret metode. Læreren er model og kontrollerer retning og tempo. Der kan være forskel på hvor stor lærerens kontrol er med hensyn til de aktiviteter der foregår i klasseværelset. I den kommunikative tilgang har læreren flere roller. Her er lærerens opgave ifølge Richards & Rodgers (2001) at lette kommunikationsprocessen mellem alle deltagerne i klasseværelset og mellem deltagerne og de forskellige aktiviteter og tekster. Derudover er det hans eller hendes opgave at agere som uafhængig deltager i gruppen, som organisator af ressourcer og som ressource og som leder af procedurer og aktiviteter i klasseværelset (Richards & Rodgers 2001: 167). Af andre roller kan nævnes behovsanalytiker og rådgiver. Morley (1991) mener at læreren skal være indlærerens træner: "En træner giver information, optræder som model, kommer med stikord, forslag og konstruktiv feedback, sætter høje standarder, sørger for at der er mange øvelsesmuligheder, og støtter og opmuntrer indlæreren" (Morley 1991: 507).

Set specifikt i forhold til udtale må man antage at læreren spiller en central rolle som en om ikke primær, så afgørende kilde til hensigtsmæssige målsprogslyde. Denne lærerrolle må antages at være langt mere central end det ofte er tilfældet for den rent kommunikative lærerrolle. I den udtaleundervisning som vi har observeret og som beskrives senere i rapporten, spiller læreren oftest en meget central rolle hvor han eller hun fungerer som lydlig rollemodel og artikulatorisk instruktør. Som vi skal komme ind på senere, ser vi det også for en af udtalelærerens vigtigste roller at være behovsanalytiker og rådgiver. Underviseren i udtale skal kunne diagnosticere kursisternes individuelle udtalevanskeligheder, tilrettelægge hensigtsmæssig undervisning herudfra og guide kursisten videre frem i sin udtalemæssige progression. At kunne udfylde de roller stiller krav til sproglærerens kompetencer.

Kompetencer

En *ideel* sproglærer bør ifølge Olaf Husby (1994) blandt andet mestre følgende færdigheder:

- Han eller hun skal kunne diagnosticere sprogfejl, lokalisere og prioritere elementer som vil have størst positiv indflydelse på kursistens videre udvikling
- Han eller hun skal kunne sætte både kortsigtede og mere langsigtede mål
- Han eller hun skal kunne udvikle undervisningsforløb for hele gruppen og kunne udvikle specielle forløb for individuelle kursister
- Han eller hun skal kunne udvikle en samling af undervisningsmetoder for hele gruppen, for smågrupper og for den individuelle kursist

- Han eller hun skal kunne udvikle og samle varierede undervisningsmaterialer som fx bånd, video og computerbaserede øvelser
- Han eller hun skal kunne tilrettelægge sådan at færdighederne kan øves i autentiske og simulerede situationer
- Han eller hun skal kunne have et overblik over kursistens mundtlige færdigheder til enhver tid og kunne give en systematiseret tilbagemelding
- Han eller hun skal kunne udvikle kursistens opmærksomhed på egne præstationer
- Han eller hun skal kunne give kontinuerlig støtte uafhængigt af progressionsgrad.

Effektiv udtaleundervisning kræver i følge Seidlhofer (2001) tre overordnede former for kompetence fra lærerens side. For det første skal læreren være flydende på målsproget. For det andet skal læreren have viden om målsproget. Og for det tredje skal læreren have evnen til at identificere og vælge specifikke aspekter af målsproget og tilrettelægge dem til præsentation og øvelse på måder som er effektive for sprogtilegnelsen. Læreren skal altså være en god sproglig model og en god instruktør, men hvad de roller helt præcis indeholder, varierer ifølge Seidlhofer (2001) fra kontekst til kontekst. Seidlhofer (2001) mener også at sproglæreren på det segmentale niveau skal kunne forstå hvilke lyde i et sprog som er de distinkte, det vil sige hvilke lyde der er betydningsadskillende. Derudover skal han eller hun på det segmentale niveau vide hvilke lyde der har en stor funktionel load, det vil sige hvilke lyde der udfører et stort stykke arbejde inden for det aktuelle sprog. (Seidlhofer 2001). Desuden lægger hun vægt på at læreren er nødt til at være bevidst om målet med udtaleundervisningen og have forståelse for at udtaletilegnelse kræver mulighed og tid til at modtage målsprogsinput og med andre ord percipere målsprogets lyde før indlæreren bliver bedt om at producere dem. Og derudover skal læreren i sin tilrettelæggelse af undervisningen være i stand til at sikre små succeser fordi mange indlærere føler sig specielt udsatte inden for udtaletilegnelse (Seidlhofer 2001).

Feedback

Forbundet til lærerrollen er spørgsmålet om hvilken plads feedback bør have i undervisningen. Den eksakte brug af udtrykket feedback inden for sprogtilegnelse er langt fra tydelig. Udtrykket bruges til at referere til forskellige typer af information om indlærerens sprogbrug. Almindeligvis er der tale om ekstern og eksplicit information fra en lærer, medkursist eller modersmålstalende. Feedback kan forekomme ved målsproglignende produktion, men oftest ved afvigelser fra målsprogsnormen. Der er også implicitte typer af feedback der ikke indeholder metalingvistisk information og ikke forstyrrer opgaven som ved udvidelser i en samtale. Inden for forskellige discipliner kaldes feedback henholdsvis *negativt bevis* (lingvister), *reparation* (diskurs-

analytikere), *negativ feedback* (psykologer), *korrektiv feedback* (andetsproglærere), *fokus-på-form* (nyere sprogtilgængelsesteorier). Et antal gode beskrivelser af fejlbehandling i klasseværelsessprogtilgængelse (Alwright & Bailey 1991; Chaudron 1988; DeKeyser 1993) har alle lånt de spørgsmål som Hendrickson (1979) anvender: Skal indlærerafgivelser korrigeres? Hvornår skal de korrigeres? Hvilke afvigelser skal korrigeres? Hvordan skal afvigelserne korrigeres? Hvem skal udføre korrektionen?

Selv om feedback af mange (Neri m.fl. 2002) ses som afgørende i forbindelse med udtale, er der imidlertid kun foretaget meget lidt forskning i feedbacks effektivitet for tilegnelsen af målsprogsudtale. En kvasiexperimentel undersøgelse foretaget af DeKeyser (1993) viste at korrektion ikke havde en samlet effekt på de studerendes dygtighed på målsproget, men at den interagerede med indlærervariable: indlærere med lav ydre motivation var bedre til mundtlige opgaver efter korrektion, mens dem med høj ydre motivation var bedre uden korrektion. Det peger på at korrektion kan interagere med indlærerkarakteristika og kontekstuelle træk på komplekse måder.

Walz (1982) opererer med tre distinkte typer korrektionsteknikker: selvkorrektion med lærerens hjælp, korrektion fra medstuderende og lærerkorrektion. Medstuderendes korrektion har vist sig at være særlig vigtig da den tager fokus væk fra læreren og har vist sig at være effektiv (Bruton & Samuda 1980; Porter 1986).

Desuden skelner perceptionsforskningen mellem den umiddelbare feedback og den ikke-umiddelbare feedback (Strange 1995), og inden for det forskningsfelt er der enighed om at feedback er afgørende. Undersøgelser har fundet at perceptuel træning med feedback er langt bedre end træning uden (Homa & Cultice 1984). Også den audiolingvale metode lægger vægt på den umiddelbare feedback for at forhindre afvigelser.

Freiermuth (1997) mener at det er nødvendigt at behandle afvigelser med en gennemtænkt og konsistent strategi for at sikre at afvigelser bliver påpeget med en klar plan for øje. Det kræver blandt andet bedømmelse af afvigelsesens art. Freiermuth (1997) sætter fokus på en række faktorer der må tages i betragtning i udviklingen af kriterier for korrektion. Afvigelser i strukturer eller former som indlæreren endnu ikke har stiftet bekendskab med og derfor ikke kan afkræves at beherske, bør ifølge ham ikke rettes da det ville være virkningsløst (Bailey 1991). Et hierarki over afvigelser bør opstilles og kun de alvorligste afvigelser rettes. Afvigelser der signifikant forringer kommunikationen, står øverst på listen. Derefter følger ofte optrædende afvigelser, afvigelser der reflekterer misforståelse eller ufuldstændig tilegnelse af

arbejdet i klasseværelset, og afvigelser der har en stor stigmatiserende effekt på lytterne (Burt & Kiparsky 1972; Hendrickson 1979; Walz 1982). En tredje faktor der med fordel kan tages i betragtning, er den enkelte studerendes behov. Dygtige studerende med stor selvtillid vil som regel kunne profitere af at få rettet selv mindre afvigelser mens en mindre ressourcestærk studerende sandsynligvis kun vil have glæde af at få rettet større afvigelser (Walz 1982). Sådanne individuelle hensyn kræver at læreren sætter sig ind i hvilke afvigelser den enkelte kæmper med, og lægger en form for plan for hvordan de skal afhjælpes.

En anden faktor af yderste vigtighed ved korrektion af afvigelser er konsistens. Hvis korrektionerne ikke er konsistente, bliver de let arbitrære og afhængige af lærerens tålmodighed, tilstand, motivation og holdning. Manglende konsistens kan medføre at en studerende fejlagtigt tror at han eller hun har fået rettet sine afvigelser. Konsistens kræver at læreren mindst fører den studerende til det punkt hvor han opdager afvigelsen (Chaudron 1988). Det er ikke blot måden en fejl rettes på, der med fordel skal være konsistent. Det er også hensigtsmæssigt hvis læreren er konsistent i valget af den afvigelse han eller hun vælger at påpege (Burt & Kiparsky 1972).

Nogle mener derimod at metalingvistisk information gennem feedback er skadelig for den naturlige ubevidste proces som tilegnelsen af et andetsprog er, og aldrig resulterer i automatiseret viden (Krashen 1980). Andre mener at målsprogsindlæring kræver en *vis grad* af bevidst opmærksomhed (Schmidt 1990). Det virker indlysende at en person kun kan tage afhjælpende skridt hvis han har opdaget et problem. Manglende feedback kan betyde at den studerende tror at han taler rigtigt og internaliserer uhensigtsmæssige former, og dermed udvikler klasseværelsespidgins (Schmidt & Frota 1986; Ringbom 1987; Hammerly 1991). Ofte ønsker den studerende ligefrem at blive korrigeret (Cathcart & Olsen 1976; Chenoweth m.fl. 1983). Der er dog ingen garanti for at den studerende har forstået afvigelsens alvor eller betydningen. I det tilfælde bevirker rettelsen blot at kommunikationen på målsproget bliver afbrudt. Hvis sprogindlærere konstant modtager feedback, kan de desuden miste modet, blive frustrerede og miste entusiasmen for at tale på målsproget (Chastain 1976; Vigil & Oller 1976).

En nyere undersøgelse (Lyster & Ranta 1998) af feedback, forstået som ekstern information om indlærers udtale, i klasseværelsesinteraktioner mellem lærer og studerende (Lyster & Ranta 1998) har vist at *recast*, det vil sige en reformulering af den studerendes ytring af læreren, var den mest almindelige korrektionsteknik og havde den højeste grad af *uptake*. Ved *uptake* forstås en indlærers ytring der umiddelbart

følger en lærers feedback og som udgør en reaktion på lærerens ønske om at indlæreren skal rette sin opmærksomhed mod et aspekt af fonetiske aspekter i sin første ytring. Uptaken viser hvad indlæreren forsøger at gøre med lærerens feedback. Der er to typer af uptake. For det første er der uptake som resulterer i reparation af fejlen. For det andet er der uptake som resulterer i en ytring der stadig behøver reparation. Resultaterne synes indirekte at være understøttet af undersøgelser der peger på at den type feedback som *recast* er, kan være effektiv for indlærere der allerede er relativt dygtige (Nagata 1993; Nicholas m.fl. 2001). Hovedparten af de undersøgelser undersøger dog kun korttidseffekter af korrigerende feedback.

Sammenfatning af del 1 og 2

Som det er fremgået af de foregående afsnit er tilegnelse af et andet sprogs udtale en kompleks størrelse som påvirkes af mange forskellige faktorer. Praktisk set er det selvfølgelig ikke muligt for den enkelte sprogunderviser at tage hensyn til alle de faktorer, men ikke desto mindre er det vigtigt at læreren er bevidst om det komplicerede samspil udtaletilegnelse er en del af. Derudover virker det logisk at desto flere af disse faktorer man som sproglærer kan tage målrettet hensyn til når man tilrettelægger udtaleundervisningen, desto mere hensigtsmæssig bliver udtaleundervisningen for den enkelte kursist.

Målet med kursistens udtaletilegnelse

Det første afgørende spørgsmål man som underviser må stille sig, er hvad målet med de aktuelle kursisters udtaletilegnelse er. Her viser den internationale forskning at det er realistisk at sætte målet til det i den enkelte situation højst opnåelige. Undersøgelser peger nemlig på at det er muligt for selv voksne indlærere at opnå en udtale på et højt niveau. Derudover viser forskningen at en god udtale har vigtige sociale aspekter som kan være afgørende for kursisternes generelle integration i målsprogssamfundet. Det er i den forbindelse selvfølgelig vigtigt at det forventede mål for udtalen skal gøres klart for indlærerne, men at man præsenterer målet og forventningerne på en måde der ikke virker demotiverende. Vores gennemgang af de ministerielle dokumenter har vist at der igennem flere år har været mangel på ministerielle retningslinjer angående udtale, men at det nu endelig ser ud til at der fra ministeriel side vil komme forslag til hvad man kan forvente af kursisternes udtaletilegnelse på de forskellige uddannelsers moduler. Det tiltag betragter vi som et stort fremskridt for udaleundervisningen i dansk som andetsprog. Målsætningerne er oplagte at benytte som rettesnor for hvad kursisterne skal tilegne sig på danskuddannelsernes forskellige moduler. Det er imidlertid også vigtigt at underviserne er bevidst om at kursisternes udtaletilegnelse meget ofte vil henholdsvis lettes eller

kompliseres af indlærerrelaterede faktorer som kursistens modersmål og andre fremmedsprog, alder, talent for sprog, indlæringsstil, angst, motivation, identitet og kulturel tilknytning. Derfor anser vi de kommende meget konkrete mål for et stort fremskridt, men er dog samtidig opmærksomme på det problematiske ved at stille så konkrete mål som deciderede *krav* til kursisterne på de enkelte moduler. Den enkelte kursists udtaletilegnelse kan være så afhængig af mange faktorer i kursistens bagage at det kan være uhensigtsmæssigt at benytte de konkrete mål som deciderede krav.

I forbindelse med målet for udtaleundervisningen og den ofte anvendte term *forståelighed* og *forståelig udtale*, viser forskningen også at termen *forståelig udtale* er en meget relativ term der varierer alt efter kommunikationssituation, herunder lytter. Forskningen viser nemlig at en forståelig udtale afhænger af faktorer som lytterens bekendthed med emnet, lytterens kendskab til ikke-modersmålsprogbrug generelt, kendskabet til en bestemt accent eller til en bestemt sprogbruger. Derudover viser forskningen at kontekstuelle faktorer som støjniveau og stemmekvalitet influerer på forståeligheden, lige som der ikke er korrelation mellem grad af accent og grad af forståelighed. Nogle udtaleafvigelser ser ud til at være mere ødelæggende for forståelsen imens andre kun er accentskabende. I den forbindelse viser den internationale forskning at det er hensigtsmæssigt at være særlig ihærdig med at udvikle en god prosodi hos indlærerne. Prosodien ser nemlig ud til at spille en central rolle for forståeligheden.

Når sproglærere rundt omkring i landet forsøger at forbedre kursisternes taleflyd i undervisningen, viser international forskning desuden at det er vigtigt at de er bevidste om hvor afgørende kursisternes udtale er for udviklingen af et intersprog til at blive flydende. Taleflyd har nemlig vist sig i høj grad at være et udtaleafhængigt fænomen. Derfor kan man forestille sig at taleflyd kan fremmes effektivt ved at vægte kursisternes udtaletilegnelse højt i undervisningen og herunder tænkes der i særlig grad på udtalens prosodiske dimensioner. Derudover taler forskningen for at benytte øvelser der tvinger de studerende til at udtrykke deres kommunikative intention inden for en begrænset tidsperiode, sådan som interaktion i situationerne uden for læringsrummet også kræver det. Øvelser der fremmer præcision, er dog også nødvendig for at udvikle de studerende til flydende sprogbrugere.

Indlærerrelaterede faktorer

I relation til indlæreren viser forskningen at den måske mest afgørende faktor i udtaleundervisningen netop er den enkelte kursist. Den enkelte kursists udtaletilegnelse

påvirkes af faktorer som modersmål, alder, talent for sprog, indlæringsstil og indlæringsstrategier, motivation, angst, identitet og social identitet.

For det første viser forskningen at transfer fra modersmålet påvirker kursistens perception og produktion, men at det mest er i begyndelsen. Transfer fra modersmålet ser ud til hovedsagelig at ske når der optræder afgørende ligheder mellem lyden på modersmålet og den tilsvarende lyd på målsproget. Andre lyde i andetsproget tilegnes på samme måde som lydene på målsproget. Perceptuelt viser forskningen at det er de lyde der ligner lyde i ens modersmål, der er vanskeligst at lære at skelne. Succes eller fiasko i tilegnelsen er også afhængig af kursisternes erfaring med andetsproget.

En anden afgørende indlærerrelateret faktor er kursistens alder. Her hersker der imidlertid større uenighed blandt forskerne. Mange taler for at der eksisterer en kritisk periode hvorefter andetsprogstilegnelsen bliver mindre effektiv. Hvornår den eller de kritiske perioder begynder og slutter, er der imidlertid ikke entydig enighed om. Det man groft sagt kan sige, er at jo før en indlærer starter med at tilegne sig det aktuelle målsprog, desto større er chancen for at indlæreren tilegner sig en målsproglignende udtale. Der er imidlertid flere forskere der mener at mange faktorer der kunne påvirke indlæringen, bliver forvekslet med kronologisk alder. Det gælder fx psykologiske faktorer som følelsesmæssig forbundethed med deres eget modersmålssamfund og villighed til at lyde som medlemmer af målsprogs-kulturen.

En tredje indlærerrelateret faktor som ser ud til at påvirke kursistens udtaletilegnelse, er talent for sprog. Et sådan talent mener flere forskere er forbundet med en usædvanlig hjerneorganisering, hvor en større del af cortex bliver brugt til sprog. De sprogindlæringsfærdigheder der har vist sig at karakterisere en sprogbruger med talent, er ekstraordinært god associativ hukommelse, evnen til at håndtere nye koder og øre for fonetiske træk.

En fjerde indlærerrelateret faktor som man i undervisningen kan tage højde for, er at forskellige mennesker lærer via forskellige kognitive stilarter og strategier. Her taler forskningen om *field-independence* overfor *field-dependence*. FI-indlærertyper er analytiske og adskiller delene fra helheden, hvor FD-indlærertyper ser helheden i stedet for delen. Hvilken stil der benyttes, kan afhænge af opgaven, men typisk foretrækker en person enten den ene eller den anden stil. Forskellen kan ophæves ved en undervisning der imødekommer stilvariation. Hvor en kursists stilart er en mere fast del af indlærerens personlighed, kan strategier indlæres og udvikles. Her er det

derfor relevant at underviseren er opmærksom på og tager hensyn til forskellige indlæreres forskellige strategier.

En femte indlærerrelateret faktor som forskningen viser underviseren bør være opmærksom på, er motivation. Motivation er noget der ændrer sig med tiden og derfor til stadighed kan opmuntres. I forbindelse med motivation har man inden for forskningen fundet at indlærerne ofte ser ud til at prioritere udtale højere end lærerne. Det gør indlærerne ofte fordi de føler sig usikre. Ved at undervise i udtale på et tidligt tidspunkt kan man styrke indlærernes interesse for god udtale, sænke deres affektive filtre og hjælpe dem til at føle mindre angst for at tale. Det kan skabe fornyet tillid til hvordan de lyder, og det vil i sig selv motivere indlærerne til mere aktivt at søge modersmålstalende samtalepartnere hvilket i sig selv ville have en positiv effekt på tilegnelsen.

En sjette indlærerrelateret faktor med indflydelse på kursistens udtaletilegnelse er angst. Her viser forskningen at angst virker forskelligt på forskellige personer. Angst ser ud til at påvirke kursister med høj intelligens mindre. Angst skulle have en negativ indflydelse på krævende fysisk aktivitet, og da sprogproduktion ligeledes er en fysisk aktivitet, kunne man forvente et lignende resultat på det område. Suggestopædien og andre mener i den forbindelse at en afslappet og dermed ikke angstfuld tilstand gør indlæreren i stand til at opnå bedre resultater.

De sidste indlærerrelaterede faktorer er identitet, sociokulturel identitet og kulturel tilknytning. Her viser forskningen at indlærerens individuelle identitet kan have stor betydning for udtaletilegnelsen. I forhold til andre dele af sprogtilægnelsen er netop udtalen tæt knyttet til indlærerens selvopfattelse og personlighed hvilket er vigtigt at tage hensyn til i udtaleundervisningen. Derudover kan udtale være en afgørende måde at definere sig selv på rent socialt, lige som den kulturelle tilknytning som indlæreren har til målsprogssamfundet har vist sig at influere på udtaletilegnelsen.

Lingvistiske faktorer

Andre faktorer som forskningen viser influerer på udtaletilegnelse, er de mere lingvistiske. Her har vi i forskningsgennemgangen været inde på størrelser som markerethed, ny og lignende lyd og lydenes perceptuelle robusthed.

Intersprogsforskningen inddrager universalgrammatik og teorierne om markerethed og har i den forbindelse en række forslag til rækkefølge og omfang af undervisningen

i forskellige lyde: Mindre markerede lyde tilegnes som regel før mere markerede; ustemte lukkelyde dukker frem før stemte; lukkelyde er sværere at stemme jo længere tilbage i munden de dannes, hvilket forværres ved høje vokaler; codas der følger den universelle kanoniske stavelsesstruktur, produceres ofte mere præcist. CCC-onset eller -coda forekommer ikke præcist produceret før dens konstituent CCcodas er begyndt at komme frem. Coda-position regnes for sværere end ikke-coda position for konsonanters vedkommende. De mere markerede lukkelyde i coda-position er mest problematiske.

Andre argumenterer for en omhyggeligt bestemt rækkefølge i undervisningen af finale konsonanter: sonoranter før obstruenter; lukkelyde før frikativer og affrikater; og bilabialer før alveolære og velære. Forskning viser også at det er mest hensigtsmæssigt hvis man først præsenterer konsonanterne i omgivelser der mindst sandsynligt vil volde problemer. For stemte lyde bør man starte med bilabialer med lave vokaler foran og dernæst med høje vokaler; så alveolærer med lave vokaler efterfulgt høje vokaler; og til sidst velærer med først lave vokaler så høje. Dernæst mere komplicerede stavelser.

Derudover mener man at kunne operere med en universel præference for CV-stavelser, ligesom man mener at korte stavelsesstrukturer ser ud til at blive produceret mere præcist end længere og længere strukturer modificeres til fordel for kortere. Faktisk kan tilegnelsen af længere grupper forudsætte tilegnelsen af kortere onsets og codas.

Intersprog følger i øvrigt de primære sproglige universalier og opfører sig dermed som naturlige sprog. De implikationelle universalier der består mellem verdens sprog, er en magtfuld faktor i struktureringen af andetsprogsudtale. Kigger man mere isoleret på målsproget, viser forskningen at målsprogets grad af markerethed kan forøge eller mindske tilegneshastigheden.

Angående stof og tilrettelæggelse må det vigtigste og primære spørgsmål være *hvad* man skal undervise i når det kommer til udtale. Her har forskere påpeget at det kan være sværere at lære at høre lyde som har en nært beslægtet lyd i sit modersmål end at lære en helt ny lyd. Andre forskere har dog kombineret teorierne om lignende og ny lyd med teorierne om at visse lingvistiske elementer er universelt sværere at tilegne sig for alle verdens sprogbrugere uanset modersmål. De finder at tilegneshastigheden for ikke-lignende fænomener er hurtigere end for lignende fænomener, men at graden af markerethed kan forøge eller mindske hastigheden.

Ud over teorierne om markerethed og forskning i hvilke lyde der tilegnes først og hurtigst, er et andet afgørende lingvistisk element som influerer på udtaletilegnelsen, lydenes perceptuelle robusthed. Her viser forskningen at nogle lyde på grund af akustiske egenskaber er mere perceptuelt robuste, og derfor kræver mindre visuel støtte og mindre opmærksomhed i undervisningen. I den forbindelse ser mindre synlige lyde også ud til at være sværere at lære end synlige ligesom lydenes lydlig kontekst og position også influerer på sværhedsgraden.

Forskningen har desuden vist at en U-formet tilegnelseskurve ser ud til at gøre sig gældende: Indlærerne ser ud til at have en relativ høj grad af præcision i deres udtale på begynderniveauerne for derefter at have en mindre præcis præstation på mellemniveauerne for derefter igen at have en høj grad af præcision på de mere avancerede niveauer. Desuden viser forskningen at indlærerne ofte er følsomme over for det grammatiske og funktionelle i den sproglige og konversationelle kontekst, og der er tendenser til at indlærere har færre afvigelser fra målsprogsnormen hvis en afvigelse resulterer i et betydningstab.

Pædagogiske faktorer

Af pædagogiske faktorer har vi i forskningsgennemgangen været inde på en lang række faktorer. Overordnet har vi været inde på stof og tilrettelæggelse af undervisningen; undervisningsaktiviteter og materialer og sprog læreren.

I forhold til valg af stof og tilrettelæggelse af stoffet bekræfter forskningen at der skal være undervisning i både prosodi og enkeltsegmenter, og både perceptions- og produktionsøvelser. Især prosodien har især vist sig vigtig for at opnå en forståelig udtale. I lytteforståelsen og tolkningen af målsprogsytringer viser forskningen også at andetsprogsbrugere skal lære at anvende prosodien til tolkningen af målsproget, for det ser ofte ud som om de ikke gør det automatisk. Ud over at prosodien kan hjælpe kursisten til at forstå og tolke målsproget, tyder forskning også på at kendskab til ords prosodi er en hjælp for hukommelsen. Med hensyn til det segmentale formoder man inden for to teoretiske modeller (PAM og SLM) at lydsegmenter også er vigtige enheder i tilegnelsen og i reguleringen af målsproget. Forskningen viser altså at man stofmæssigt bør undervise i både segmentale og suprasegmentale udtaleelementer. Derudover viser den også at undervisning i skriftlyd korrelationer kan bidrage til at mindske skriftens indflydelse på udtalen.

I forholdet mellem perception og produktion hersker der ikke fuldstændig enighed om hvorvidt perceptionen skal gå forud for produktionen. De fleste forskere er imid-

lertid enige om at der er en tæt forbindelse mellem perception og produktion. Det man er mere uenige om, er hvori den relation præcist består. Nogle hævder at der er en meget direkte forbindelse, hvor mange andre hævder at evnen til at høre målsprogets lyde præcist har afgørende indflydelse på evnen til at producere de samme lyde. Desuden mener nogle forskere at produktion af en aktuel lyd kan være med til at forbedre indlærerens evne til også at høre lyden. Der er altså tale om en vekselvirkning mellem de to størrelser.

Perceptionsundersøgelser der inddrager auditiv træning, har desuden vist at træning med et stort og variabelt stimulussæt bestående af autentisk tale og som er produceret af flere sprogbrugere, kan skabe signifikante forbedringer i både i forhold til lytning og produktion. Træningen skal i den forbindelse inddrage både isolerede og kontekstualiserede lyde. Det sidste gælder især for vokalerne. Netop spørgsmålet om hvornår man skal bruge isolerede former versus kontekstualiserede, er et stadigt tilbagevendende spørgsmål. Træning i at skelne isolerede vokaler og diftonger har dog en målelig effekt, om end mere markeret og varigt for nogle vokaler og diftonger end andre. Apropos variabilitet og flere stemmer viser forskning generelt at identifikationstræning med naturlig tale og stor variabilitet giver bedre resultater end skelnetræning med syntetisk tale og lille variabilitet.

Forskningsgennemgangen viser desuden at der ikke er enighed om hvornår ortografi- en skal inddrages. Perceptionsforskningen mener at den skal inddrages så sent som muligt fordi de mener at den forstyrrer dannelsen af de rigtige perceptions- og produktionsmønstre. Andre er bevidste om ortografiens forstyrrende effekter, men mener ikke at den skal udsættes af den grund. Nogle ser lige frem ortografien som et hjælpemiddel til at internalisere udtalen. Flere forskere er imidlertid enige om at der skal undervises i omsættelse fra skrift til lyd, i hvert fald i de vigtigste regler.

I den forbindelse er der mange der finder inddragelse af lydskrift hensigtsmæssigt for skolevante indlærere. Man mener at det er en hjælp blandt andet til at skabe en psykologisk distance mellem lydssystem og skriftsystem. Indlæring af lydskrift er dog uden tvivl for belastende for indlærere der er analfabeter.

Vender man blikket mod tilrettelæggelsen af det udvalgte stof, har forskningsgennemgangen vist at flere mener at det er hensigtsmæssigt hvis der i undervisningen er en bevægelse fra mekaniske til kreative og autentiske øvelser. Derudover foreslås forskellige typer lektioner: integrerede, afhjælpende og øvelseslektioner. Nogle argumenterer for en integrativ tilgang hvor udtaletræning er med hele vejen fra

begyndelsen til slut så indlærerne virkelig får tid til at lære den nye udtale, og hvor den er forbundet med indlæring af ordforråd og grammatik. Nogle undersøgelser viser derimod at udtalen skal trænes i et fokuseret program i isolation fra andre færdigheder, og at programmet skal involvere perceptuel træning med visuel feedback.

Forskningsgennemgangen har desuden vist at det er hensigtsmæssigt at benytte en multimodal undervisningsmetode hvor man kommer omkring de forskellige elementer på flere forskellige måder. Det er det fordi man derved tager højde for variation i indlærertyper og indlæringsstile. Sluttelig i forhold til stof og rækkefølge ser det ud til at frekvens og øvelse spiller en stor rolle for udtaletiltagelsen ligesom formfokuseret undervisning har vist sig at være mere effektiv og holdbar end det modsatte. For nogle voksne indlærere ser formfokuseret undervisning ligefrem ud til at være nødvendigt for at nå et højt udtaleniveau.

I forhold til undervisningsaktiviteter og undervisningsmaterialer har vi i forskningsgennemgangen været inde på størrelser som udtale integreret i kommunikative aktiviteter, indvendinger mod arbejde med minimale par, top-down- og bottom-up-tilgange til udtalearbejde, relationen mellem tryk, ordforråd og kropssprog, rollespil, aktiviteter med visualisering af intonationskurver og perceptuel fading-teknik, musik, aktiviteter inspireret af NLP og anden form for psykologi, visualisering og computerstøttede udtaleaktiviteter.

I forhold til kommunikative aktiviteter har vi set at mange ihærdigt forsøger at finde måder at placere udtalen på i en kommunikativ ramme. Her er det især suprasegmentalerne man fokuserer på, og man argumenterer for en top-down tilgang til undervisningen, eller en skiften mellem top-down og bottom-up. I den forbindelse lægger mange forskere vægt på vigtigheden af at arbejde med stemmekvalitet som udgangspunktet. I forsøget på at placere udtalearbejde i en mere kommunikativ og mindre audiolingval ramme har flere også gjort indvendinger mod arbejde med minimale par. Flere opfatter arbejdet med minimale par som kedeligt og ofte irrelevant og har i den forbindelse udviklet arbejdet med minimale par over i en mere relevant og kommunikativ kontekst.

Flere inden for forskningen mener at arbejde med tryk i enkeltord er hensigtsmæssigt. Det mener de fordi undersøgelser viser at kontrol over tryk i enkeltord er en integreret del af memoriseringen af og indlæringen i at bruge et ord. Desuden viser forskning at det at forstå trykfunktionen på ordniveau skaber basis for at forstå trykfunktioner på højere niveauer. Derudover viser forskningen at tryk er tæt forbundet

med kropssprog. Opmærksomhed omkring ordtryk kan være begyndelsen på en udvikling af indlærerens bevidsthed om de forbindelser der er mellem tale og krop, også på højere niveauer. I den forbindelse har forskere designet øvelser i at forbinde sproget (tryk) med det rette kropssprog. Eftersynkronisering af film er fx en måde at gøre indlærerne bevidste om rytme, tonegang, følelser og hastighed.

Forskningsgennemgangen har også vist at undervisning hvor man benytter sproglaboratorier, og auditiv og visuel feedback, fx visuelle repræsentationer af intonationskonturer har positive effekter.

I forhold til musik i undervisningen har forskningsgennemgangen vist to ting. For det første er det hensigtsmæssigt at lægge vægt på sætningsmelodi og de prosodiske træk som den struktur, de mønstre eller udtryk som læreren præsenterer, indeholder. For at gøre det er det nødvendigt at tage en ytring og gentage den flere gange, samtidig med, at man lægger ekstra vægt på de prominente hovedtryk. Når der således lægges ekstra vægt på trykkene, bliver tonegangen mere musikalsk. For det andet kan det være hensigtsmæssigt at anvende decideret musik i undervisningen fordi det kan skabe en afslappet atmosfære, ligesom sange er nyttige fordi de giver udtaleøvelse og de er nemme at huske og dermed en god måde at indlejre sprog på i hukommelsen. De fleste indlærere er desuden glade for musik, og det kan udnyttes til at opfordre indlærerne til at finde auditivt input på målsproget. Desuden er inddragelse af højre hjernehalvdel med musik, rim, m.m. også en god ide da man mener at højre hjernehalvdel især er forbundet med behandlingen af prosodi.

I relation til psykologi har forskningsgennemgangen vist at træk fra NLP (Neuro Linguistic Programming) og suggestopædi ser ud til at virke positivt ind på udtaletiltagelsen, og forskere kommer med konkrete forslag til hvordan man bruge NLP i undervisningen. Fx er metakommunikationen vigtig: måden at tale og arbejde med udtale på er yderst vigtig. Inden for NLP antager man fx at den menneskelige hjerne arbejder dårligt med negativer og derfor bør man tilstræbe at formulere tingene i deres positive version. Et eksempel kunne være at man ikke instruerer en kursist i hvad han eller hun *ikke* skal gøre med taleorganerne, men formulerer det som det han eller hun *skal* gøre. En anden konsekvens af at tage NLP med sig ind i undervisningen er at underviseren bør tænke i modaliteter: Underviseren skal så vidt muligt præsentere en lyd eller lydproces fra flere perspektiver: visuelt, auditivt og kinestetisk. Den enkelte indlærers modalitetspræferencer er ikke så faste som nogle hævder, og det er en styrke at lære at bruge flere. I inddragelsen af psykologi er det netop især appellen til flere forskellige sanser af gangen som går igen. Et andet aspekt som ser

ud til at være effektivt i udtaleundervisningen, er at gøre udtale til en fysisk såvel som kognitiv aktivitet ved at tilrettelægge aktiviteter som flytter kursisternes fokus hen på de muskler der producerer lyd, rytme og artikulation.

Som vi har beskrevet i flere forskellige sammenhænge har visuel støtte en gavnlig effekt på tilegnelsen af både enkeltlyde og prosodi. Her kunne det være relevant at bruge den nyeste teknologi. Og flere undersøgelser har netop vist at computerstøttede aktiviteter på forskellige måder kan forbedre en indlærers udtale. Fordelene ved en computer er at den giver indlæreren personlig frihed og ikke er så facetruende som udtaleundervisning i et klasseværelse. Feedback er i denne forbindelse afgørende.

I forhold til sproglæreren har vi i forskningsgennemgangen været inde på lærerroller, kompetencer og feedback. Her viser gennemgangen at der er fortløbere for både lærercentreret og ikke-lærercentreret undervisning såvel som for elevautonomi og ikke-autonomi. I forhold til de kompetencer som sprogunderviseren bør have, har vi set at der stilles mange krav til den virkelig kompetente udtaleunderviser. Nogle af de vigtigste kompetencer er at læreren kan diagnosticere udtaleafvigelser, lokalisere og prioritere elementer som vil have størst positiv indflydelse på kursistens videre udvikling. Derudover skal han eller hun kunne udvikle undervisningsforløb for hele gruppen og kunne udvikle specielle forløb for individuelle kursister samt kunne have et overblik over kursistens mundtlige færdigheder og i den forbindelse kunne give en systematiseret tilbagemelding. Han eller hun skal blandt andet også kunne udvikle kursistens opmærksomhed på egne præstationer. En anden forsker understreger det vigtige i at sproglæreren på det segmentale niveau ved hvilke lyde der har en stor funktionel load det vil sige hvilke lyde der udfører et stort stykke arbejde inden for det aktuelle sprog.

Et andet vigtigt krav til den sproglærer som underviser i udtale, er bevidsthed om egne retteprocedurer. Feedback menes overordnet at have en gavnlig virkning, men kan dog også virke demotiverende på nogle kursisttyper. Nogle forskere lægger op til at behandlingen af afvigelser skal foregå med en konsistent og klar plan for øje og med individuelle hensyn. Uden konsistens i retteproceduren menes korrektionerne let at blive arbitrære og afhængige af lærerens tålmodighed, tilstand, motivation og holdning. Manglende konsistens kan medføre at en studerende fejlagtigt tror at han har fået rettet afvigelsen. Det er ikke blot måden en afvigelse rettes på der skal være konsistent. Læreren skal også være konsistent i valget af den afvigelse han vælger at påpege. Medstuderendes korrektion synes at være særlig vigtig da den tager fokus væk fra læreren.

I det foregående har vi nu ridset nogle af de vigtigste konklusioner på forskningsgen- nemgangen op, og rapportens teoretiske del er altså ført til ende. Vi har set hvad store dele af den internationale forskning har at sige om effektiv udtaleundervisning og udtaletilegnelse. Men en ting er hvad teorien siger, en anden er hvordan tingene ser ud i praksis. I praksis er der andre hensyn underviserne må tage. Det spørgsmål vi vender os mod nu, er hvad en række udvalgte danske praktikere har at vise og sige om god udtaleundervisning i dansk som andetsprog. Rapportens praktiske del består for det første af observationer af undervisning hvor man har valgt at lægge særlig vægt på kursisternes udtale (del 3). Derudover består rapportens praktiske del af interview med de undervisere hvis undervisning vi har observeret (del 4). Efter hver beskrivelse af undervisning sammenholder vi de vigtigste erfaringer vi har gjort os i den praktiske del, med de erfaringer vi har gjort os i rapportens teoretiske del. De koblinger og erfaringer anvendes igen som udgangspunkt i interviewene med de involverede undervisere og i den overordnede sammenfatning af rapportens del 3 og 4. Den sammenfatning fører os endelig videre over i en række forslag til hvordan man kan føre kursisterne i dansk som andetsprog frem mod en mere effektiv udtaletileg- nelse (del 5).

DEL 3: UNDERVISNINGSOBSERVATIONER

Metode i undervisningsobservationer

Beskrivelserne af undervisningen bygger dels på observationer foretaget af Lene Mølgaard Jørgensen på en række sprogcentre i foråret 2004 (afsnittene og delafsnittene i *Sprogcenter 3*, *Sprogcenter 4* og *Sprogcenter 5* samt enkelte observationer i afsnittet *Udtalehold for selvbetalende*), dels på observationer foretaget af Katrine Kirk i efteråret 2005 (afsnittene og delafsnittene *Sprogcenter 1* og *Sprogcenter 2*). Vi blev som regel placeret bagest i lokalet eller ved siden af kursisterne. I de situationer hvor lærer eller kursister selv henvendte sig til os, deltog vi på naturlig vis i samtalen eller aktiviteten. Forud for undervisningen, i pauserne og efter undervisningen indgik vi også på naturlig vis i samtaler med både lærer og kursister. Vi var altså ikke ubemærkede, men det er vores indtryk at vores påvirkning i ingen af tilfældene har berørt undervisningen i negativ retning. Hvis vores tilstedeværelse har virket positivt ind på undervisning, underviser og kursister, kan det kun betragtes som positivt for målet med rapportens projekt.

Lene Mølgaard Jørgensens praksis i observationerne var at skrive alt hvad der foregik, ned i forståelige noter. Da det krævede meget koncentration, vil der naturligvis være elementer, hun har overset eller overhørt. Katrine Kirks praksis i observationer var noteskrivning koblet med lydoptagelser af alle undervisningssituationer på minidisk. Efter observationer og optagelser er optagelserne og noter brugt til at få detaljer i undervisningen nedskrevet. I hendes observationer vil der selvsagt også være tale om en grad af selektion i de nedskrevne observationer. Minidisken blev så vidt muligt placeret bag et gardin eller i en vindueskarm så den vakte mindst mulig opsigt, og det er vores klare opfattelse at den ikke påvirkede kursisterne.

De følgende afsnit med beskrivelser af udtaleundervisning i praksis er enkeltvis struktureret sådan at vi på baggrund af observationer af flere undervisningsgange på det enkelte hold har foretaget en repræsentativ sammenskrivning. Den viser hvordan en typisk undervisningsgang forløber på det aktuelle hold på det aktuelle sprogcenter. I enkelte tilfælde har vi dog også medtaget mere ekstraordinære observationer som ikke er repræsentative for den typiske undervisning. Det har vi gjort i de tilfælde hvor observationen har betydning for det efterfølgende undervisningsforløb. Her tænker vi fx på informationer som gives den første undervisningsgang, og som fungerer som referenceramme i det efterfølgende kursusforløb.

Der er i hvert afsnit først tale om rene beskrivelser af den undervisning vi har overværet. I slutningen af hvert afsnit lægger vi også et mere analytisk og diskuterende snit over observationerne. Her sammenholder vi observationerne med resultater fra

international forskning. Målet med vores observationer har imidlertid ikke været at kritisere den undervisning vi har set. Det har derimod været at suge erfaringer, gode kneb og anbefalelsesværdige procedurer ud af observationerne. I vores analyser og diskussion kommer vi derfor hovedsagelig ind på de elementer i observationerne som er relevante for det formål.

Efter afsnittet *Sammenfatning og diskussion af del 3 og 4* sammenfatter vi desuden alle de brugbare og anbefalelsesværdige observationer. Her følger yderligere diskussioner ud fra rapportens teoretiske del, ligesom vi perspektiverer vores diskussioner med relevante pointer fra interviewene med de involverede undervisere.

Beskrivelse og diskussion af udtaleundervisning

Sprogcenter 1

På Sprogcenter 1 observerer vi flere forskellige hold og i alt tre lærere. Lærerne har vi kaldt Lærer 1, 2 og 3. På de første to hold underviser Lærer 1, på de næste to underviser Lærer 2 og på det femte og sidste hold underviser Lærer 3. På Sprogcenter 1 udbyder man kun Danskuddannelse 3, og alle kursister i de følgende fem undervisningsbeskrivelser er derfor fra den danskuddannelse.

Danskuddannelse 3, modul 1

Kursusbeskrivelse

Det første kursus vi observerer, er et modul 1-kursus. Kurset kører to aftener om ugen, hver gang fire lektioner a femogfyrre minutter, og det forventes at kursisterne laver en del arbejde derhjemme.

Materiale

Kursisterne arbejder med *Toeren - begynderbog i dansk for udlændinge* (2003) af Mikael Køneke og Lone Nielsen.

Generelt om kursister, lærer og stemning

Der går tolv kursister på holdet. De kommer fra Korea, Østrig, Tyskland, USA, Kina, Brasilien, Schweiz, England og Belgien. På observationstidspunktet har kursisterne gået til dansk i cirka ti uger.

Generelt kan det siges om læreren at han er dynamisk både hvad angår kropssprog, mimik og stemmeføring. Han er tilstedeværende og får ofte kursisterne til at grine

og slappe af. Kursisterne er aktive og deltagende. Læreren bruger ofte armbevægelser til at demonstrere de lydige fænomener, her især artikulationssteder. Han er ikke bange for at åbne munden helt så kursisterne kan se hvor i munden en lyd skal artikuleres. Derudover har han en del teknikker til at forklare kursisterne hvordan de skal artikulere forskellige lyde. Fx forklarer han et bagtunge-r's artikulationssted med at artikulationen sker det sted i halsen hvor man gurgler vand. Når han taler, tager han hensyn til kursisternes lave niveau ved at indlægge hensigtsmæssige pauser. Læreren roser kursisterne med jævne mellemrum, og i præsentationen af nye strukturer retter han deres udtale konsekvent når den adskiller sig fra et modersmåls lignende dansk. I retteproceduren bliver mange forskellige fænomener rettet. Læreren undervisningssprog er hovedsagelig dansk, koblet med en smule engelsk.

Beskrivelse af undervisning

Undervisningen starter med at læreren deler en let bearbejdet udgave af H.C. Andersens *Fyrtøjet* (1993) ud. Sammen med teksten udleverer læreren en cd hvorpå han har indtalt eventyret så kursisterne kan lytte til det derhjemme. Læreren går i gang med at læse højt. Under oplæsningen er der ikke noget specifikt udtalearbejde. Læreren læser et stykke ind i eventyret og giver kursisterne instruks om at lytte til den del på cd'en til næste gang.

Herefter går læreren videre til lektion 14 i *Toeren* (Køneke & Nielsen 2003b). Læreren læser læseteksten og oplæsningsdialogen op på en legende og dramatisk måde: Hans intonationsmønstre er let overdrevne og markerede, og han gør ofte brug af emfase. Han læser med højt volumen og et hurtigt tempo. Herefter følger korlæsning. Han læser, og kursisterne gentager i kor. Ved de passager som volder udtalemæssige vanskeligheder, gentager læreren ord og sætninger en ekstra gang så kursisterne får mulighed for at rette deres udtale og lytte en ekstra gang. Herefter skal kursisterne sige strukturerne individuelt, herunder især strukturen "Puha, jeg går aldrig i svømmehallen". Her har mange kursister problemer med konsonantophobningen i "aldrig". Læreren træner bagtunge-r'et med flere kursister og får dem til at gentage ordet. Derudover har kursisterne problemer med tonegangen, og med assimilationerne i "svømmehallen", og derfor træner læreren udtalen flere gange: [ˈsvømmehalˈn̩]. Den dramatiske oplæsningsmåde i dialogen giver undervisningen et legende element som ser ud til at få kursisterne til at engagere sig og eksperimentere mere med deres udtale. Den næste ytring som læreren vil have kursisterne til at sige individuelt, er "og om sommeren tager vi til stranden hver weekend". Han artikulerer meget tydeligt hvordan han siger [ɔmˈsɔmɔn] ligesom han også - i sær med de tysktalende - arbejder med e-reduktionen og det stumme d i "stranden". Han arti-

kulerer tydeligt og langsomt: ['sdrøn'n]. Tyskerne udtaler stort set alle sammen d'et og udelader e-reduktionen på trods af at læreren adskillige gange siger ordet stående lige foran dem. Først når læreren eksplicit siger "ohne d", lykkes det dem at sige ordet uden d og med e-reduktion. Korlæsningen fortsætter, og læreren sætter i de næste ytringer fokus på tonegangen ved selv at overdrive den.

Herefter går læreren videre til præsentationen af det mundtlige hjemmearbejde i *Toeren* (Nielsen & Køneke 1998) som består af små dialoger. Først korlæser kursisterne alle dialogerne efter læreren. Enkelte gange gentager læreren udtalemæssigt svære ord. Efter korlæsningen skal kursisterne sige strukturen individuelt imens de bliver rettet. Herefter korlæser de også en ordliste som hører til kapitlet. Imitationen er næsten udelukkende baseret på lytning. Enkelte af ordene skal kursisterne sige individuelt, bl.a. "at gå til frisøren". Herefter følger en fase hvor kursisterne to og to skal øve strukturer og ordliste. Læreren går rundt og retter lidt.

Efter en pause skal kursisterne alle fortælle en lille historie som de har forberedt til i dag. En kursist fra Korea starter. Læreren recaster enkelte sætninger i hendes historie imens hun fortæller. Efter hendes historie skal de andre stille spørgsmål til den. Herefter fortæller alle kursisterne deres individuelle historie. Enkelte gange recaster læreren et par kursisters sætninger, men en decideret rettelser af udtale ses ikke. Det virker som om læreren fokuserer på indhold i stedet for form. Han roser ofte og virker begejstret for historierne. Hele historiefortællingsforløbet varer cirka en halv time i alt.

Efter den anden pause laver klassen en aktivitet med fokus på tidsudtrykket "om + en tidsperiode". Læreren har i pausen skrevet følgende op på tavlen:

A: Hvornår skal du hjem/på arbejde næste gang/på café/på ferie/til møde/til fest/ud at rejse/giftes?

B: Om en time/to dage/ti år/aldrig

Da pausen er forbi, skal kursisterne skiftevis være A og B. Efter repetitionsrunden af tidsudtrykket vender læreren tilbage til den sidste del af det mundtlige hjemmearbejde i *Toeren*. Kursisterne skal korlæse efter læreren. Læreren knipser rytmen med fingrene, og de steder hvor kursisterne har udtaleproblemer, gentager læreren og kursisterne flere gange. Der er tale om sætninger som fx "Hun cykler til arbejde hver morgen" og "Hun køber kun ind to gange om ugen". Efter korlæsningen skal kursisterne

sterne tre og tre øve strukturerne og koble dem med den ordliste de gennemgik før pausen. Ordlisten er en liste med forskellige aktiviteter. Læreren går rundt, lytter og stiller indholdsorienterede spørgsmål. Enkelte gange foretager læreren en grundig rettelse af kursisternes udtale. Han går her meget tæt på den enkelte kursist og stikker ansigtet helt frem og gør sine mundbevægelser tydelige. Af og til knipses han også rytmen for et par kursister: "Hvor 'tit går du i bio' grafen?"

Til sidst i timen får kursisterne selv lov til at vælge aktivitet. De vil gerne sidde og tale dansk med hinanden om løst og fast. De snakker i smågrupper imens læreren går rundt og snakker med. Han kommunikerer med dem og skaber en god og motiverende atmosfære ved at rose, støtte og ikke mindst ved at fortælle dem at man sagtens kan forstå hvad de siger. Derfor opfordrer han dem til at tale dansk hele tiden.

Som det sidste skal kursisterne lave trykøvelsen i lektionen i grundbogsmaterialet. Kursisterne skal skiftes til at sige en sætning med de rigtige tryk og bagefter sige hvilke stavelser der har tryk. Her er der altså tale om produktion før perception. Ofte gentager læreren sætningen med de korrekte tryk, men kursisten gentager ikke.

Inden timen afsluttes helt får kursisterne deres hjemmearbejde til næste gang. Hjemmearbejde er skriftligt hjemmearbejde til lektionen i grundbogen samt at læse og lytte til *Fyrtøjet*. Der gives ikke nogen instrukser om specifikt arbejde med udtale.

Analyse og diskussion af observationerne

Om undervisningen på det almindelige modul 1-hold kan det overordnet siges at der er tale om en i høj grad kommunikativt orienteret undervisning hvor fokus fortrinsvis lægges på kommunikation og indhold. Der er enkelte faser hvor udtalen tildeles en lidt større rolle, og det drejer sig i sær om de faser hvor nyt ordforråd og strukturer præsenteres. På den måde kan man karakterisere undervisningens udtalearbejde som integrativt, men også reaktivt i den forstand at der tages fat på de problemer der opstår i gennemgangen af nyt stof. I præsentationen af nyt ordforråd og strukturer styres undervisningen relativt stramt af underviseren, og der arbejdes meget med udtale i præsentationen. De elementer der arbejdes med i udtalearbejdet, er både segmentaler og suprasegmentaler. Der lægges særlig vægt på tryk, tonegang, reduktioner og assimilationer hvilket man må karakterisere som hensigtsmæssigt set ud fra et teoretisk synspunkt. I forbindelse med præsentationen af nyt stof retter læreren kursisterne konsekvent. Det gør han hovedsagelig ved at gentage det de har sagt - det vil sige ved recasting - og ved auditivt og visuelt at fremhæve de

elementer i den aktuelle målsprogsytring som er udtalemæssigt afvigende, og som kursisten altså bør ændre. Når læreren retter udtale, gør han det desuden konsekvent grundigt indtil kursisterne har en nærmest modersmålsignende udtale.

Et andet afgørende og anbefalelsesværdigt element er at læreren med sin interaktionsmåde skaber en livlig og glad stemning som man kan forestille sig modvirker angst og skaber en generel åbenhed hos kursisterne. Den åbenhed kan man forestille sig gør kursisterne mere identitetsfleksible og dermed åbne overfor at eksperimentere med udtalen. Set fra et andet perspektiv kunne den livlige og afslappede stemning imidlertid også kritiseres for at skabe uro, manglende koncentration og kanalisere energi over i andre elementer end sprogtilegnelse. Man kunne forestille sig at det er derfor der af og til er relativt meget snakken i hjørnerne. På den anden side kan stemningen og interaktionsformen i klasseværelset forestilles at virke motiverende ind på kursisterne af den enkle grund at de finder det sjovt at gå til dansk. I interviewet fortæller læreren at han mener at den livlige og glade stemning i klassen skal være forbundet med en underliggende bevidsthed fra alles side om at de er der for at lære noget. Han argumenterer for at man ikke behøver have en alvorlig atmosfære for at tage undervisningen alvorligt. En anden måde hvorpå læreren motiverer kursisterne, er ved at rose dem.

Et træk som ifølge forskningen også må anses for positivt, er lærerens kropssprog og mimik. Via kropssprog og dynamik skaber han visualisering og demonstrerer en forbindelse mellem sprog og krop. Han åbner fx munden på vid gab så kursisterne kan se artikulationen. I den individuelle rettefase går han også fysisk meget tæt på den enkelte kursist så denne kan se hvordan han artikulerer det stykke sprog som er i fokus. Det må karakteriseres som hensigtsmæssigt for udtaletilegnelsen på grund af interaktionsformens visuelle aspekter. Den tætte fysiske kontakt og åbenhed kan dog også forestilles at virke grænseoverskridende på nogle kursisttyper. Derudover har læreren nogle forklaringer som understøtter den fysiske dimension i udtaletilegnelsen: Her tænker vi fx på hans forklaring af hvor bagtunge-r udtales. Han forklarer kursisterne at artikulationsstedet er der hvor man gurgler vand hvilket taler til en fysisk og let genkaldelig fornemmelse hos de fleste kursister. Desuden må det set i et teoretisk lys karakteriseres som hensigtsmæssigt at han bruger hensigtsmæssige pauser i stedet for at tale langsommere. At tale langsommere ændrer ofte den naturlige artikulation.

I aktiviteten med H.C. Andersens *Fyrstøjet* (1993) er det anbefalelsesværdigt at der tages implicit hensyn til de visuelle og de mere auditive kursister fordi de både får

et tekstligt forlæg og en lydindspilning af teksten. Derudover er det positivt at de via aktiviteten arbejder med omsættelse af skrift til lyd.

I forhold til lærerrollen kan det siges at læreren skifter mellem at være dominerende i præsentationen af nyt stof og at være mindre dominerende i par- og gruppearbejde. I par- og gruppearbejde retter og kommenterer han kun enkelte gange i de forskellige grupper. Derudover har kursisterne indflydelse på hvad der skal ske i undervisningen. Derfor kan man sige at undervisningen er en kombination af en lærerstyret undervisning og en mere elevcenteret undervisning hvor elevautonomi får en vis rolle. Det må anses for positivt da forskning viser at elevengagement og autonomi er gode for sprogtiltagelsen. Det må på den anden side også anses for positivt at der er stramt styrede faser med stærkt fokus på form og udtale. Læreren guider, retter, coacher, dirigerer, opmuntrer, men der er dog faser hvor læreren ikke styrer og kontrollerer kursisters målsprogsproduktion.

Udtalehold for kursister på Danskuddannelse 3, modul 1 og 2

Kursusbeskrivelse

Lærer 1 underviser også på det næste kursus på Sprogcenter 1. Det er et frivilligt udtalehold for kursister på modul 1 og 2. Kurset er tilrettelagt med henblik på at fange kursister med udtaleproblemer på et tidligt tidspunkt i deres dansktiltagelse. Kurset varer seks uger og finder sted to gange om ugen og varer hver gang femogfyrre minutter. Som regel fortsætter kursisterne dog en kursustermin mere, og kursets varighed bliver derfor tolv uger i alt. Kursisterne har ikke noget hjemmearbejde fordi læreren tager hensyn til at de også har hjemmearbejde på deres almindelige modulhold.

Materiale

Det materiale der anvendes på kurset, er uddrag fra Lone Niensens *Og så videre 1* (1984). Lærersens begrundelse for at anvende materialet er et relativt enkelt sprog og relativt enkle strukturer som derfor danner et godt grundlag for at arbejde med fænomener som fx tonegang. Derudover mener læreren at ytringerne i materialet er virkelighedsnære, højfrekvente så de kan bruges uden for læringsrummet, og desuden indholdsmæssigt tæt på det materiale kursisterne arbejder med i deres almindelige modulundervisning.

Generelt om kursister, lærer og stemning

Der går elleve kursister på holdet, og de kommer fra Sydafrika, Laos, Colombia,

Rusland, Thailand, Litauen, Venezuela, Island, Frankrig og Spanien. Læreren mener at det er alt for mange kursister.

Han roser kursisterne med jævne mellemrum, men retter dem også konsekvent når deres udtale adskiller sig fra et modersmålsnende dansk. I retteproceduren bliver mange forskellige fænomener rettet. Læreren undervisningsprog er hovedsagelig dansk. Af og til oversættes kort til engelsk for sikre kursisternes fulde forståelse. Læreren gør desuden meget brug af lydtransskription, og her bruger han det system som han og en kollega har udarbejdet i forbindelse med udarbejdelsen af et kontrastivt baseret udtalemateriale. Se afsnittet *Udtalehold for slavisktalende* for en beskrivelse af materialet. For en generel beskrivelse af lærerens kropssprog og øvrige fremtræden se foregående afsnit. Desuden sidder kursisterne i hestesko.

Beskrivelse af undervisning

Den første undervisningsgang deler læreren en cd-rom ud med videoptagelser af sig selv der siger forskellige problematiske lyde. Kursisterne kan så se lydenes artikulationssteder derhjemme og på den måde få visuel hjælp til en hensigtsmæssig artikulation.

Herefter beder han kursisterne præsentere sig selv. Det gør de med frasen ”Jeg hedder xxx. Jeg kommer fra...”. Flere af kursisterne har problemer med at udtale bagtunge-r’et i ”fra”, og derfor bruger læreren noget tid på det ord. Han forklarer at [r] ikke udtales med tungespidsen eller oppe i munden, men at artikulationsstedet er i halsen. Til at demonstrere udtalen holder han sin hånd op i en vandret stilling og sammenligner den med en tunge. Med sin anden hånd peger han på fingerspidserne og forklarer at udtalen ikke skal være i spidsen, men helt nede ved håndledet. Han slår sig selv hårdt over fingerspidserne for at demonstrere det forbudte i at bruge tungespidsen. Demonstrationen får kursisterne til at grine højlydt. Det fører over i at kursisterne individuelt skal sige ordet ”fra”. Læreren sidder på sin kontorstol og kører fra kursist til kursist. Han læner sig frem på kontorstolen så han er meget tæt på den enkelte kursist. Han coacher kursisten frem mod en målsproglignende udtale af ordet. Kursisten fra Island har tendens til at overdrive r’et, og læreren forklarer derfor det vigtige i at de ikke overdriver lyden. I den forbindelse joker han med folk som taler dansk med kraftige bagtunge-r’er som løver, og han brøler med kraftige drøbellyde ud i lokalet som en løve.

Herefter deler han side 18 til side 19 fra Lone Nielsens *Og så videre 1* (1984) ud. Derefter læser læreren ytringerne i materialet højt, og kursisterne gentager i kor. Nogle gange gentager læreren dele af ytringen hvis han finder dem udtalemæssigt

problematiske, og kursisterne gentager igen i kor. Når klassen har gentaget efter læreren, er det videre forløb at alle kursisterne siger ytringen individuelt og får intensiv feedback på udtalen fra læreren. Når kursisterne får deres individuelle feedback, kører læreren igen fra kursist til kursist på sin kontorstol. Her går han også meget tæt på kursisterne og demonstrerer visuelt hvordan han udtaler den aktuelle lyd. Han bruger som sagt kropssprog og mimik til at visualisere udtalen for dem. Til at demonstrere tonegang lader han sine hænder køre op eller ned som en orkesterdirigent. Tryk klapper han ofte på lårene, knipser med fingrene eller slår i luften. Vokaler demonstrerer han via mundpositioner og ved at pege med hænderne på vokalernes artikulationssted og åbningsgrad. Konsonanterne viser han ved at pege ind i munden eller på halsen og ved at åbne munden så meget og gå så tæt på kursisten at kursisten kan se hvordan det udtales. Ofte overdriver han også bare artikulationen så kursisten kan se den. Fx demonstrerer han ofte [l] ved at bøje hovedet lidt bagover så kursisterne kan se hans tunge i frøperspektiv; åbne munden helt; og langsomt stikke tungen op bag fortænderne.

Den første ytring er "velkommen". Uden at eksplicitere hvilket udtalefænomen der er tale om, sætter han fokus på e-reduktion: [vælkɔm'm]. Han sætter fokus på netop den del af ordet ved at overartikulere og gentage den del af ordet. Det fanger kursisterne hurtigt. Både lærer og kursister gentager [kɔm'm] flere gange. Læreren viser hvor og hvordan lydene udtales. Efter korlæsningen køres der individuelle runder med individuel feedback. Den thailandske pige har problemer med den først stigende intonation og derefter faldende intonation i ytringen. Flere kursister har problemer med at sige den rene l-lyd i ordet, og derfor sætter læreren fokus på den lyd. Han beder kursisterne om at sige "lalalala" og forklarer dem at l-lyden ikke skal udtales langt inde i munden, men lige bag fortænderne. Efter at kursisterne har sagt "lalalala" uden problemer, går læreren videre til at de skal overføre l-lyden til "velkommen". Det lykkes for de fleste. Pigen fra Litauen har problemer med den sammensmeltede m-lyd til sidst i ordet. Derfor træner læreren det intensivt med hende. Det er karakteristisk for lærerens retteprocedure at han fortsætter med at rette den enkelte kursist indtil han eller hun opnår en næsten målsproglignende udtale. Den intensive retteprocedure signalerer at han stiller krav om præcision i udtalen. Af og til må læreren imidlertid give op og gå videre. Han forsikrer dog kursisten at han vil vende tilbage senere.

Da alle kursister har sagt "velkommen" og fået grundig feedback fra læreren, går han videre til "Kom indenfor!". Her har læreren fokus på intonationen og på e-reduktionen i ordet: [kɔm'ennfɔ]. Igen siges ytringen i kor og bagefter i runder.

Næste ytring er ”Undskyld jeg er (lidt) sent på den”. I arbejdet med den frase træner læreren især udtalen af ”på den” hvor kursister ofte har problemer med at lave svagtryksformen af pronominet ”den”: [påd̥n̥]. Kursisterne har problemer med udtalen af ”den”. Læreren fortæller dem at det er lige som med tallene tretten, fjorten, femten, seksten, sytten, atten, nitten. De skal sige den samme [dn̥]-endelse som her. Læreren siger tallene, og kursisterne læser efter i kor, og da læreren har sagt ”nitte” går han direkte videre til ”på den”. Herefter forklarer læreren med fagter og håndbevægelser at [dn̥] i kontrast til [d] eksploderer ud af næsen i stedet for ud af munden. De håndbevægelser han bruger til at demonstrere de forskellige artikulationsmåder, er at han ved [d] åbner munden tydeligt og sætter sin ene knyttede hånd under munden. I det øjeblik han siger [d], lader han hænderne folde ud så de visuelt illustrerer luftstrømmens retning. Med [dn̥] gør han det samme, men holder nu hånden under næsen i stedet for under munden.

Den næste ytring er ”Du må undskylde jeg kommer for sent”. I korelæsningen lægger læreren vægt på e-assimilationen i ”undskylde”: [ʌ̃nsgylʌ]. I den individuelle runde har pigen fra Litauen problemer med stød i ”sent”. I de følgende ytringer har læreren meget fokus på tonegang, dog uden at eksplicitere noget om selve fænomenet tonegang. Spanieren har på et tidspunkt problemer med det finale bløde d i ”noget”. For at hjælpe hende med at finde lyden beder læreren kursisten om at sige ”zzzzz” og herefter sænke tungen en lille smule.

I runderne med individuel feedback på ytringerne retter læreren kursisterne intensivt i stort set alle fænomener: enkeltlyde, længde, reduktioner, assimilationer, konsonant-overtrækning, tryk, pauser, stød og tonegang. Ofte er han meget tilbundsående i sin feedback, og kun enkelte gange lader han udtaleafvigelser stå ukommenteret tilbage. Når han giver dem individuel feedback, bruger han sine hænder til at vise hvor, hvordan, hvor kraftigt og hvor længe lydene skal artikuleres. Når han retter kursisters tonegang, dirigerer han kursisterne som var det et musikstykke, og hvis han retter deres tonegang, imiterer han ofte ytringens tonegang med rytmiske lyde som fx ”badabam badabam”. Når han retter tryk, slår han sig ofte på knæet for at demonstrere rytmen for dem. Han banker også tryk i bordet og i luften og tegner kurver i luften for at demonstrere tonegangen. Hvis afvigelsen kræver det, lydtranskriberer han ordet eller sætningen på tavlen. Når han retter kursisterne, taler han ofte hurtigt og uden pauser, og når de har sagt ytringen på en målsproglignende måde, går han ofte hurtigt videre i stedet for at lade kursisten sige ordet endnu en gang. Herefter forklarer læreren at der er en lang konsonant i ”nok koldt” forstået på den måde at tungen forbliver i sin g-position hele vejen over i k’et i ”koldt”, og at kursisterne ikke må holde pause i mellem i de to lukkede.

Efter korelæsningen af "Jeg skal hilse dig fra Poul" forklarer læreren kort om trykstærke og tryksvage former af de personlige og refleksive pronomener hvorefter der køres endnu en runde med individuel udtale. Pigen fra Laos har problemer med konsonantophobningen i "hilse" hvor hun har problemer med at udtale s'et efter l. Pigen fra Thailand har problemer med diftongen i "Poul". Læreren beder hende derfor sige diftongen isoleret [ɔw]. Hun skal gentage efter ham. Det går fint, og læreren går videre til at sætte p foran diftongen hvilket også går fint. Herefter sætter han l på efter diftongen hvilket giver kursisten problemer. Læreren forklarer hvordan [l] skal artikuleres lige bag fortænderne. I den næste sætning "Jeg snakkede med ham i går" fokuserer læreren stadig på tonegangen, og i sin udtale lægger han også vægt på konsonantovertrækket fra "ham" til "i går" så det lyder: [hɑm'i'gɑː].

Kursisterne får ikke noget hjemmearbejde. Den efterfølgende gang repeteres de ytringer som kursisterne fandt svære. Det er karakteristisk at kursisterne den efterfølgende gang er hørligt bedre til at udtale ytringerne i forhold til sidst. Stort set alle foretager den målsproglignende assimilation til sidst i "velkommen" hvor "-en" udtales [m'm].

Analyse og diskussion af observationerne

Om undervisningen på udtaleholdet for begyndere kan siges mange af de samme ting som der er sagt om lærerens foregående hold. Det gælder især for lærerens interaktionsform i klasseværelset. Der er dog tale om en helt anden form for undervisning på udtaleholdet. Indholdsmæssigt lægger stoffet i timerne sig op ad stoffet på begynderholdet, men strukturen i timerne og arbejdsformerne er anderledes. Her er ikke tale om kommunikativ undervisning, men om undervisning med meget høj grad af fokus på form. Ifølge forskning er det hensigtsmæssigt for udtaletilegnelsen. Undervisningen er meget lærerstyret, og der er ikke tale om par- eller gruppearbejde. Det betyder at kursisterne ikke får mulighed for at påbegynde en automatisering af ikke-målsproglignende udtale. Læreren signalerer også at udtalen er af stor vigtighed og at det er noget der skal arbejdes grundigt og opmærksomt med. Interaktionen mellem læreren og den enkelte kursist er det centrale i alle timernes aktiviteter. Stofmæssigt arbejdes der med vokaler, konsonanter, tryk, tonegang, stød, assimilationer, reduktioner, konsonantophobninger, konsonantovertrækning, lange konsonanter og diftonger. Der arbejdes altså både med det segmentale og det suprasegmentale sådan som det anbefales. Som det anbefales fra forskningsmæssig side vægtes det prosodiske, herunder især rytme og tone meget højt, og i sammenhæng hermed reduktioner og assimilationer og sammentrækninger. Det ser ikke ud til at der er nogen rækkefølge baseret på udtalemæssige parametre. Der tages udgangspunkt i en

ytring, og i den ytring arbejdes der med de problemer kursisterne viser sig at have. Der er altså tale om en top-down tilgang hvor der arbejdes nedad i de sproglige niveauer. Ifølge flere forskere skulle det være hensigtsmæssigt. Det er også positivt at læreren tager udgangspunkt i kursisters aktuelle problemer i de enkelte ytringer. Dermed tager han hensyn til den individuelle kursists problemer som kan være præget af fænomener som modersmål, talent for sprog, alder mm.

Desuden er det positivt at han er konsekvent med at rette. På dette hold går Lærer 1 endnu tættere på kursisterne rent fysisk. Og han bruger også her lydskrift og visualiserer desuden via sit kropssprog. Hans gestik er avanceret fx i forklaringen af forskellen på [d_n] i kontrast til [d] hvor han lader luftstrømmen eksplodere ud af næsen i stedet for ud af munden. Desuden skaber han rammerne for brug af visualisering ved at udlevere en DVD med videooptagelser af problematiske lydes artikulation. Musik skaber han musik med sit kropssprog. Når han fx retter kursisters tonegang, dirigerer han kursisterne som var det et musikstykke.

Udtalehold for slavisktalende

Kursusbeskrivelse

Dette hold varetages af Lærer 2. Som det foregående kursus er det et frivilligt udtalehold, men holdet her er tilrettelagt med henblik på de specifikke udtaleproblemer kursister med slavisk som modersmål ofte har. Kursisterne kommer alle fra slavisktalende lande. Udtalekurset har som regel en varighed på tolv uger. Der er undervisning en gang om ugen, og hver gang varer to gange femogfyrre minutter. Derudover forventes det at kursisten arbejder minimum en halv time derhjemme hver dag.

Materiale

Det materiale som anvendes, er et materiale som Lærer 1 og Lærer 2 har udarbejdet. Materialet er udarbejdet ud fra en kontrastiv vinkel hvor et indledende skema giver en oversigt over hvilke udtaleproblemer man ofte vil kunne forvente at se hos kursister med forskellige modersmål. Oversigten er bl.a. lavet ud fra en lingvistisk kontrastiv analyse af dansk udtale i forhold til udtalen i det enkelte modersmål, men den vigtigste vægt bag skemaet er de erfaringer som de to undervisere har gjort sig i årenes løb. Ser man materialet i forhold til den kontrastive hypotese, er sprogsynet bag materialet således en blød variant af den kontrastive hypotese. Ifølge Lærer 2 kan det indledende skema bruges som en temmelig sikker guide selv om den endnu ikke kan betegnes som udtømmende. Læreren har sat sig grundigt ind i kursistspro-

genes fonologi (foneminventar, fonemrealisation på ord- og sætningsniveau, tilladte stavelsesstrukturer m.v.), og på baggrund heraf har han efterprøvet sine erfaringers validitet. Ifølge læreren giver den udtalemæssige bagage som kursisten har med fra sit modersmål, ham eller hende ganske forudsigelige specifikke problemer med dansk udtale. Det er kun et fåtal der fra naturens hånd er udstyret med så meget talent at de ubesværet kan tilegne sig det danske lydsystem. Når brugeren af materialet har fundet ud af hvilke problemer den aktuelle kursist har, er ideen at man via bogens henvisninger bliver guidet til øvelser som træner det aktuelle udtaleproblem. Øvelsernes struktur går fra enkeltlyd til enkle sætninger til mere komplekse sætninger til dialoger og kortere tekster (dels tekster som kun er indtalt, dels tekster som både er indtalte og på skrift). Alle øvelser er indtalt på DVD så kursisten kan træne derhjemme. Ligeledes er der på DVD'en videoklip hvor artikulationen af enkeltlyde demonstreres. Hvert kapitel starter med mundgymnastik i det aktuelle fænomen. Under mundgymnastikken siger man de aktuelle lydkombinationer i forskellig rækkefølge og vænner tungen til at skifte mellem de forskellige positioner.

Forud for vores observation forklarer læreren at timerne nogle gange er tilrettelagt sådan at kursisterne får som hjemmearbejde at lave et kort oplæg på cirka tre minutter. De må selv vælge oplægsemne. Det skrevne oplæg skal de først aflevere til læreren som retter oplægget igennem derhjemme. Ud over at rette oplægget indtaler læreren også en cd med oplægget i to versioner, en langsomt og en hurtigt indtalt version. Kursisterne får det rettede oplæg og cd'en med hjem og skal indøve det mundtligt. De skal få styr på indhold, struktur, ordforråd og så vidt muligt også på udtalen. Den følgende undervisningsgang skal kursisterne holde deres mundtlige oplæg for hele holdet. I den fase bliver der tale om mere fri produktion og interaktion fordi de andre kursister må stille spørgsmål til oplægget. Den spørgsmålsfase stiller krav til den aktuelle kursist om at tage de indlærte ord og strukturer med tilhørende udtale med over i deres mere frie sprogproduktion. Ofte optager læreren kursisterne på video så de bagefter kan observere sig selv og forsøge at arbejde med deres svagheder og styrker. I den selvobservationsfase kan kursisterne godt høre mange af deres egne problemer ud fra de udtaleemner som de har arbejdet med i klassen. De gange vi observerer undervisningen, er der ikke oplæg på dagsordenen, men arbejde med det før omtalte kontrastivt tilrettelagte materiale.

Generelt om kursister, lærer og stemning

De gange vi observerer undervisningen, er der tre eller fire kursister til stede. Generelt roser læreren kursisterne meget når de gør det godt, men er samtidig konsekvent med at rette når udtale adskiller sig for meget fra et modersmåls lignende

dansk. Han retter dog kun de fænomener kursisterne har arbejdet med tidligere på kurset. Stemningen på holdet er behagelig, og både lærer og kursister virker engagerede og afslappede. Der er megen latter koblet med sved på panden. Læreren bruger generelt meget kropssprog både til at dirigere kursisterne i *hvornår* de skal sige noget, og *hvordan* de skal sige noget. Han bruger ofte armbevægelser til at demonstrere de lydige fænomener, herunder især tryk og artikulationssteder. Han er ikke bange for at åbne munden helt så kursisterne kan se hvor i munden en lyd skal artikuleres. Derudover bruger han af og til sit kendskab til russisk til at forklare kursisterne hvordan en lyd skal artikuleres. Læreren virker også til at være meget bevidst om at skabe dynamik og flow så ingen af kursisterne kommer til at kede sig. Han taler velartikuleret, men med reduktioner og assimilationer og autentisk trykfordeling. Desuden gør læreren meget brug af lydskrift. Det lydskriftssystem han benytter, er et system som han og Lærer 1 har udviklet i forbindelse med det beskrevne kontrastivt tilrettelagte materiale. I den følgende beskrivelse bruger vi imidlertid Dania som i den øvrige rapport.

Beskrivelse af undervisning

Læreren har sat bordene sammen, så han og kursisterne sidder tæt på hinanden. I løbet af de to lektioner arbejdes der hele vejen igennem med lukkelyde og nasaler foran [i]/[y] og [e]/[ø]. Forud for timen fortæller underviseren os at han har valgt det fokus fordi slavisktalende kursister ofte har problemer med at de palataliserer lukkelydene og nasalerne foran disse vokaler. Læreren indleder timen med at bede kursisterne læse højt fra de aktuelle sider i undervisningsmaterialet. De indeholder en lang række ord med [t], [d], [k], [g], [n] og [m] i forlyd foran [i], [e], [y] og [ø]. Først er der en række eksempler på de nævnte konsonanter foran [i], [i'] og [i:]. Herefter følger en række eksempler med lukkelydene og nasalerne foran [e], [e'] og [e:]. Det efterfølges af en række ord med konsonanterne foran [y], [y'] og [y:] og af en række ord med konsonanterne foran [ø], [ø'] og [ø:]. Kursisterne har haft som hjemmearbejde at lytte til og gentage ordene på den cd de har fået udleveret til materialet. Kursisterne læser skiftevis to ord individuelt og bliver løbende rettet af læreren.

Eksempler på ord de læser højt, er:

[ti]:	tidlig	Tisvilde
	tit	butik
	tippe	titte
	tisse	batik
	statist	Matilde

[tʰ]:	ti'	parti'
	ti'er	sympati'
[ti:]:	tiger	Tine
	tider	team
	tie	time

Kursisterne virker som om de har arbejdet med udtalen af bogstavkombinationerne. De fokuserer bevidst på ikke at palatalisere konsonanterne. Det læreren har brug for at rette dem i, er at de af og til palataliserer konsonanterne, og at de ikke foretager klusilsvækkelse ved t, tt, k, kk, p og pp i indlyd. En kursist siger fx [gʲitɔ] i stedet for [gidɔ]. Læreren retter hende og skriver på tavlen:

- t(t) -
[d]

Samtidig spørger han kursisterne om de kan huske hvad de snakkede om sidste gang med t og dobbelt t inde i et ord. Det kan kursisterne godt, og nogle af dem siger [d]. Herefter går de videre med skiftevis at læse ord højt. En kursist har problemer med ordet ”gymnastik” som læreren derfor transskriberer på tavlen: [gʲymna'sdig]. Da de kommer til ordeksamplerne med lydcombinationen [ny], får kursisterne problemer, og derfor beder læreren alle om at sige [ny]. De skal ligeledes sige de tilhørende ord som eksemplificerer lyden. For at få kursisten fra Rusland til at sige lydcombinationen på en målsproglignende måde skriver læreren nogle russiske bogstaver på tavlen:

НЪИ

Læreren beder kursisten om at udtale dette med rundede læber hvorefter hun siger ”nyhederne” stort set som indfødt dansk. Efter timen forklarer læreren at pointen med forklaringen er at man på russisk taler om hårde og bløde lyde. De bløde lyde er de palataliserede udgaver, og de hårde er de ikke-palataliserede. På russisk palataliserer man ofte når man har fx [n] efterfulgt af [i]. I det russiske alfabet skrives det med ИИ. For at signalere at konsonanten altid skal udtales hårdt på dansk - dvs. ikke palataliseret, men dental-alveolært - indsætter læreren et tegn hvorefter man på russisk ikke ville palatalisere konsonanten, i denne situation Ъ.

En kursist fra Hviderusland har problemer med klusilsvækkelse i ”dykker” og læreren tilføjer derfor følgende på tavlen:

- k(k) -
[g]

Da en kursist får problemer med ”dyppe”, tilføjer læreren til sidst:

- p(p) -
[b]

Efter oplæsningen af de mange ord med nasaler og lukkelyde foran [i], [e], [y] og [ø] går læreren videre til nye sider i materialet. De indeholder treogtredive sætninger med eksempler på de samme lydlige fænomener som de foregående ord. De sætninger har kursisterne skullet lytte til hjemme, og de har skullet markere hovedtrykkene i sætningerne samt sørge for at forstå indholdet. Kursisterne skal nu skiftevis læse en sætning højt. Når de har læst sætningen højt, skal de sige de trykstærke stavelser. Læreren retter deres trykmarkering hvis nødvendigt hvorefter den aktuelle kursist skal sige sætningen efter læreren individuelt. Inden der går videre til næste kursist, skal alle kursister gentage efter læreren i kor. Hvis der er problemer enten individuelt eller i koralæsningen, stopper læreren og giver artikulatoriske forklaringer og træner indtil kursisten eller kursisterne siger sætningen på en målsproglignende måde.

Efter cirka femogfyrre minutter holdes der en pause. I pausen er det karakteristisk at kursisterne når de samtaler mere frit, glemmer at bruge det de netop har arbejdet med. De palataliserer lukkelyde og nasaler, de bruger rulle-r i stedet for bagtunge-r. Læreren retter dem konsekvent, men kursisterne er nu ude i et kommunikativt øjemed og giver sig derfor ikke tid til at implementere den udtale som de netop har arbejdet med. Når læreren retter dem, signalerer flere af dem kraftigt at de ikke har tid og lyst til at tænke over udtale imens de skal kommunikere.

Efter pausen skal kursisterne læse de gennemgåede sætninger højt for hinanden. Det gør de i de næste femogtyve minutter. Det sidste der arbejdes med, er en længere dialog. Den indeholder også særlig mange eksempler på lukkelyde og nasaler foran [i], [e], [y] og [ø]. Kursisterne har ikke forberedt dialogen. Læreren læser sætningerne højt, og kursisterne skal markere trykkene i dem. Læreren læser hver sætning højt to gange med tydeligt markerede tryk. Efter hver sætning tjekker de i fællesskab de trykstærke stavelser. Til sidst koralæser kursisterne efter læreren.

Kursisternes hjemmearbejde til næste gang - det vil sige om en uge - er at give et mundtligt referat af dialogen som de netop har gennemgået.

Andet indhold i de timer vi observerer, er [tr] over for [dr], bagtungevokalerne [á], [â] og [ɔ]. I vokalarbejdet er der både perceptionsøvelser hvor kursisterne skal identificere hvilke vokaler sætningerne og ord indeholder. De vokaler de skal identificere, er suppleret med firkantede parenteser hvori kursisterne kan notere vokalkvalitet. Derudover skal de også producere de samme sætninger. Desuden oplever vi holdet arbejde med [ŋ] over for [ŋg]. Ud over sætninger med mange eksempler på bogstavkombinationen består den øvelse også af ordpar som tydeliggør udtaleforskellen. Proceduren i den øvelse er at kursisterne sammen med læreren korrigerer den første blok af ordpar. Herefter læser kursisterne enkeltvis op. Efter at have korrigeret alle ordparrene sammen på hele holdet skal kursisterne læse parrene højt to og to.

Analyse og diskussion af observationerne

Se næste afsnit.

Udtalehold for spansktalende

Kursusbeskrivelse

Lærer 2 underviser også på dette udtalekursus som er tilrettelagt med henblik på de specifikke udtaleproblemer som spansktalende kursister ofte har. Kurset varer som regel også tolv uger med en undervisningsgang om ugen. Hver undervisningsgang varer også her to gange femogfyrre minutter, og på dette hold forventes det også at kursisterne laver mindst en halv times hjemmearbejde hver dag.

Materiale

På holdet bruges dele af det samme materiale som på udtaleholdet for slavisktalende, og der arbejdes også med samme type oplæg. Se forrige afsnit. Da vi observerer undervisningen, er der ikke oplæg på dagsordenen, men arbejde med det kontrastivt tilrettelagte materiale.

Generelt om kursister, lærer og stemning

De gange vi observerer undervisningen, er der cirka seks kursister tilstede. Alle undtagen én kommer fra spansktalende lande som Colombia, Spanien, Honduras og Peru. Kursister går på modul 3, 4 og 5. De virker engagerede og koncentrerede i timerne. Om læreren kan siges de samme ting som i det foregående afsnit. Nu bruger han blot

ikke sit kendskab til russisk, men til spansk når han forklarer kursisterne hvordan en lyd skal artikuleres. Efter eget udsagn taler han godt spansk. Derudover er det karakteristisk at han, når han gennemgår tryk, ikke klapper, tramper eller banker rytmen. Det sker af og til, men ikke konsekvent.

Beskrivelse af undervisning

Kursisterne sidder i hestesko. Fokus denne undervisningsgang er ophobning af hvislelyden [s] og anden konsonant i forlyd.

Timen indledes med at læreren skriver dagens fokuspunkter op på tavlen:

1. sp [sb]
2. st [sd]
3. sk [sg]

Læreren siger lydcombinationerne og beder kursisterne gentage. Problemet med bogstavcombinationerne er at de spansktalende kursister ofte indsætter støttevokal foran lydene. Herefter giver han kontrastive forklaringer hvor han fx forklarer at spansktalende har [sb] udtalen i et spansk ord som ”inspiración”. Han motiverer dem ved at sige at de her sagtens kan udtale lydcombinationen uden at indsætte støttevokal foran. Herefter skal kursisterne lave mundgymnastik med sp + vokal og derefter arbejde med en række sætninger hvor sp + vokal i forlyd er hyppigt forekommende. De starter med mundgymnastik hvor læreren først siger lydene og hvorefter kursisterne siger dem. Følgende eksempel er taget direkte fra materialet:

[en spi en spe en spæ en spa en spæ en spy en spø en spo en spå en spɔ]

Efter at have sagt mundgymnastikken i kor efter læreren skal kursisterne sige lydene individuelt. Kursisterne formår at sige lydene på næsten modersmåls-lignende vis, og læreren roser dem.

En kursist spørger hvordan man udtaler bagtungevokalerne, og læreren skriver derfor følgende op på tavlen, men understreger samtidig at de i dag skal arbejde med sp, st og sk:

u
o
å
ä
ɔ

Da læreren har skrevet vokalrækken op på tavlen, spørger han om kursisterne kender nogle ord med de forskellige vokaler. Flere kursister byder ind med lyde som eksemplificerer bagtungevokalerne. Efter den digression vender de tilbage til mundgymnastikken og siger lydene hurtigt i kor. Det er bevidst fra lærerens side at oplæsningen skal foregå i et hurtigt tempo.

Herefter går de over til sætningerne på samme side. Læreren læser den første sætning højt to gange imens kursisterne markerer trykkene i sætningen: "Efter **sp**orten komm'er der et spøj'st program', der hedder "**Sp**orlø'st forsvun'det". Som det ses er de aktuelle udtalefænomener markeret med fed, de lange vokaler med understregning og stød med ' i sætningerne.

Da trykmarkeringen skal tjekkes i plenum, foregår det på en fri måde hvor alle kursister kan melde ind på samme tid. Da de er blevet enige om hvor trykkene skal være, læser læreren sætningen højt to gange imens kursisterne lytter. Så følger en runde hvor kursisterne skal læse sætningen individuelt og får feedback fra læreren. I sætning nummer to - "Mari'a **sp**ør'ger, om hun skal **sp**ole fil'men tilbage" - har kursisterne problemer med udtale af "filmen". Læreren forklarer udtalen af ordet og lydtransskriberer ordet på tavlen: [*fil'mm*]. Herefter korelæser kursisterne ordet et par gange efter læreren, og de går videre til næste sætning. Den samme fremgangsmåde benyttes med de næste tre sætninger hvorefter kursisterne får som hjemmearbejde at lytte til, markere tryk og træne udtale af de næste seksogtyve sætninger. Inden læreren giver hjemmearbejdet for, skal kursisterne parvis sige de fire sætninger som de netop har arbejdet med.

Efter arbejdet med "sp" går læreren videre til at arbejde med "st". Proceduren er den samme. Den første sætning arbejdes der intensivt og længe med fordi kursisterne har en del problemer med den. Den lyder:

"Der står' i avi'sen at politi'et har standset sta'tsministeren på mo_torvej'en. Han var vist stærkt beru'set."

Det første der trænes, er sammentrækningen af "Der står". Læreren skriver [*das*] på tavlen og korelæser delsætningen flere gange. Læreren kan høre flere kursister som sætter støttebogstaver foran s og t i "standset statsministeren", og derfor korelæser han sætningen igen og igen, og beder kursisterne sige ordene individuelt. Det næste problematiske element er den lange konsonant i "vist stærkt". Læreren skriver del-sætningen på tavlen og streger t i "vist" ud og tegner en buet linje fra s i "vist" til

s i "stærkt" samtidig med at han fortæller kursisterne at de her skal have fat i den "lange slange". Læreren artikulerer "slange" med et langt og overdrevent s.

Kursisterne har generelt en hel del problemer med tryk og med at de indsætter e foran st i forlyd. Derudover bliver de rettet en del i manglende reduktioner, assimilationer og sammentrækninger af ordene. Desuden er det karakteristisk at læreren - når han læser sætningen højt forud for klassens korlæsning - ikke bare læser sætningen lineært, men at han ved de sætningsdele som er udtalemæssigt specielle og potentielt problematiske, gentager de dele. Et eksempel er oplæsningen af sætningen "Der er vist en storm på vej så vi må hellere stille havestolene ind". Her læser han op på følgende måde: "Der er vist en, der er vist en, vist en, vist en, der er vist en storm på vej så vi må hellere stille havestolene ind". Ved at gentage sætningsdele fremhæver læreren hvilke steder han finder problematiske, og han signalerer at han mener at det er særligt vigtigt at kursisterne bider mærke i den specielle udtale.

Efter arbejdet med "st" arbejdes der med "sk". Forløbet er det samme som forløbet med "st" og "sp".

Som det sidste denne undervisningsgang får kursisterne nogle sider som er noget gammelt hjemmearbejde, og de sider de har arbejdet med i dag, for som hjemmearbejde. Inden de slutter helt af, formaner læreren kursisterne om at de skal bruge en halv til en hel time hver dag på at arbejde med deres udtale.

Analyse og diskussion af observationerne

Om de to foregående udtalehold kan det overordnet siges at her i udgangspunktet ikke er tale om kommunikativ undervisning, men om undervisning hvor der hovedsagelig er fokus på form. Ifølge international forskning er det hensigtsmæssigt for udtaletegnelsen. De elevoplæg som læreren beskriver, men som vi ikke observerede, indeholder dog en del kommunikative elementer: Kursisterne skal formidle et budskab, og i selve oplægsfasen i timen hvor de øvrige kursister må stille spørgsmål til oplægget, bliver der for alvor tale om autentisk kommunikation. Der er dog tale om et sprogligt materiale hvis form kursisten har arbejdet grundigt med forinden.

Undervisningen er desuden karakteriseret ved i udgangspunktet at være meget lærerstyret, men med jævne mellemrum skal kursisterne dog også arbejde i par hvor de skal rette hinandens udtale og hvor læreren er mindre dominerende. Kursisterne har også mulighed for at arbejde uden lærerens indblanding med arbejdet derhjem-

me, men i den forbindelse er det karakteristisk at der altid samles op i plenum så læreren kan sikre sig at kursisterne ikke automatiserer afvigende udtaler.

Stofmæssigt tages der udgangspunkt i de udtaleproblemer der karakteriserer kursets sproggruppe, men generelt arbejdes der både med vokaler, konsonanter, tryk, tonegang, stød, assimilationer, reduktioner, konsonantophobninger, konsonantovertrækning, lange konsonanter og diftonger. Der arbejdes altså både med det segmentale og det suprasegmentale sådan som det anbefales. Rytme vægtes højt som det anbefales fra forskningsmæssig side, og i sammenhæng hermed reduktioner og assimilationer og sammentrækninger.

I forhold til rækkefølge benyttes ofte en bottom-up tilgang hvor der startes med enkeltlyd eller den aktuelle lydcombination hvorefter der arbejdes med ord, sætninger og længere sammenhængende tale. Andre gange er den overordnede ytring dog udgangspunktet hvorefter der arbejdes ned i de enkelte lyde og lydcombinationer. Kombinationen af en top-down og bottom-up tilgang er i følge nogle forskere hensigtsmæssig.

Kurserne skiller sig ud ved at være tilrettelagt specifikt med henblik på bestemte sproggrupper. Da det er et faktum at kursisters modersmål har en afgørende indflydelse på deres udtaletilegnelse, anser vi den form for tilrettelægning for hensigtsmæssig, ikke mindst hvis den fungerer som et supplement til seriøst udtalearbejde i den almindelige modulundervisning. I praksis kan være svært at tage hensyn til sproggrupperne i den almindelige undervisning, og i praksis er det tydeligt at det især er specielle sproggrupper som ofte har udtaleproblemer. - Og her ofte de samme problemer. Det giver god mening at samle de sproggrupper for derved at kunne arbejde fokuseret med de udtaleproblemer som de viser sig at have til fælles.

I forbindelse med den kontrastivt tilrettelagte undervisning anser vi også det kontrastivt tilrettelagte materiale som anvendes i timerne, for anbefalelsesværdigt. Så vidt vi ved, er det det første materiale som er så bredt modersmålspecifikt tilrettelagt og som er funktionelt for selv den uerfarne underviser. I øjeblikket er materialet stadig under udarbejdning, men vi ved at underviserne på nuværende tidspunkt regner med at gøre materialet tilgængeligt på Internettet. Planen er at andre sprogcentre skal kunne købe licens til at benytte materialet.

To andre elementer som vi finder lærerige på de to kurser, er for det første aktiviteten hvor kursisterne den efterfølgende gang skal give et referat af en dialog de har

lavet grundigt udtalearbejde på. For det andet er det aktiviteten hvor kursisterne skal holde et mindre oplæg hvori de har fokus på de udtalemæssige elementer som de har arbejdet med på holdet. Det interessante og relevante i de aktiviteter er blandt andet at vi selv og de undervisere vi har talt med, har den erfaring at det ofte er den mere frie sprogproduktion der er problematisk for udtalen. De involverede sprogundervisere nævner det alle som et hyppigt og tilbagevendende problem: i de mere bundne udtaleøvelser kan kursisterne have en ganske fin udtale af bestemte fænomener, ord og sætninger, men når de overgår til en fri produktion hvor de også skal tænke på indhold, ordforråd, syntaks, morfologi og pragmatik, ryger de ofte tilbage i allerede automatiserede afvigende udtaleformer, eller også forsvinder den fonetiske præcision. Derfor finder vi det fordelagtigt at undervisningen indeholder aktiviteter som bygger bro mellem de meget fokuserede og stramt styrede aktiviteter og de mere frie aktiviteter. Rækkefølgen fra fokuserede aktiviteter til de mere frie anbefales også af forskningen.

Et yderligere anbefalelsesværdigt element ved aktiviteten er at læreren ofte optager kursisterne på video så de bagefter kan se sig selv og forsøge at arbejde med de svagheder og styrker de kan se de har. Vi mener at videooptagelser af den art er et relevant arbejdsredskab da optagelserne kan være med til at øge kursisternes selvovervågningskompetence og evne til at lytte til sig selv og andre.

Desuden er det positivt at læreren er konsekvent med at rette; han bruger lydskrift til at forklare forskellen mellem skrift og lyd; og han visualiserer via sit kropssprog.

Et sidste, men ikke mindre positivt træk er lærerens kendskab til kursisternes modersmål. Det giver ham en kompetence til at instruere kursisterne mere præcist og pædagogisk og hjælpe dem med at producere lydforskelle som kursisterne ellers ikke er opmærksomme på.

Udtalehold for selvbetalende

Kursusbeskrivelse

Dette kursus er et hold som økonomisk set hører ind under folkeoplysningsloven, og som altså ikke som sådan er en del af de officielle danskuddannelser. Kurset har normalt en varighed på seks uger, men kursisterne kan herefter fortsætte på næste trin. I alt er der fire trin, dvs. at der mulighed for at tage kurset i fireogtyve uger i alt. Det koster otte hundrede og fyrrer kroner for tyve lektioner normalt fordelt over seks

uger. Der er normalt undervisning to gange om ugen á to gange femogfyrre minutter. Der forventes ikke noget hjemmearbejde fra kursisterne ud over at de forsøger at være opmærksomme på det de har arbejdet med i undervisningen. Hver undervisningsgang bruges de første femogfyrre minutter altid på fælles arbejde i et klasselokale hvorefter de næste femogfyrre minutter bruges i skolens sproglaboratorium. Her arbejder kursisterne mere individuelt og får individuel feedback fra læreren.

Materiale

Det trin vi observerer, er trin 1 i hele kursusrækken og det materiale der arbejdes med er et materiale som læreren selv har udformet og som udelukkende er udgivet internt på sprogcentret. Materialet hedder *Intonation og udtale*. Det er opbygget på følgende måde: Efter en introduktion til det tekniske i sproglaboratoriet og en beskrivelse af fremgangsmåden i laboratoriet præsenteres først vokalskemaet, og der gives nogle ordeksampler til de enkelte vokalkvaliteter. Efter vokalskemaet følger en side med en lang række sætninger som er sat op så deres rytme fremtræder tydeligt, og så man kan bruge sætningerne til en rytmisk læsning bygget op over tallene et, to, tre. Siden illustrerer grafisk den metronomiregel som flere undervisere bruger til at undervise i dansk sætningsrytme efter. Her er et eksempel på hvordan sætningerne er stillet op:

Én		tó		tré
én	og	tó	er	tré
Nína	har	óndt	i	máven

Efterhånden kommer der sætninger med flere og flere tryksvage stavelser, så kursisterne kan se hvordan vi udtaler de sætningsdele hurtigere for hele tiden at opretholde den samme rytme i sætningerne. Efter alle de trykstærke stavelser går der desuden en streg lodret ned igennem alle sætningerne så den samme rytmiske grundstruktur fremstår visuelt. Efter siden med den rytmiske sætningsopsætning følger en række sider med en gruppe eksempelord til hver undervisningsgang. Til hver undervisningsgang arbejdes der med en bestemt vokalkvalitet i kort og i lang form. De resterende sider indeholder herefter alle en række nummererede sætninger. De fleste af siderne har et lydligt fokus i sætningerne som står forklaret øverst på siden. Sætningerne eksemplificerer typiske trykforhold i forbindelse med hjælpeverber, pronominer i præpositionsforbindelser (fx ”jeg ringer til **jer**, når jeg har snakket **med ham**”), tryktabsforbindelser (fx ”Vi må hellere **vaske op**, inden filmen begynder”), hyppige trykmønstre som fx i ”Er det dig, der...” og ”Er der nogen, der...” og derudover e-assimilation.

Generelt om kursister, lærer og stemning

Der går seksten kursister på holdet, og de kommer fra Polen, USA, Afghanistan, England, Litauen, Island, Bulgarien, Irland, Ukraine, Rusland, Ecuador, Brasilien og Italien. De fleste har allerede færdiggjort deres danskuddannelser, og flere af dem har været på arbejdsmarkedet i en del år, og de eller deres arbejdsgivere synes nu de har behov for at få forbedret deres udtale. Mange af kursisterne har været i Danmark i mange år. Enkelte kan imidlertid også være i gang med deres danskuddannelse. Eftersom der er tale om et folkeoplysningshold, kan alle i princippet komme ind på holdet, men læreren mener at stort set alle kursisterne har en længerevarende uddannelse bag sig. Kun enkelte gange har der siddet kursister fra Danskuddannelse 2 som har været knap så stærke læsere.

Vi observerer holdet første og anden undervisningsgang i det sene efterår 2005. Kursisterne sidder i en stor hestesko.

Om læreren kan det generelt siges at hun er velforberedt og velorganiseret. Hun taler højt og tydeligt. Hun har en dynamisk og energisk måde at interagere på i lokalet: hun sidder ikke ned på noget tidspunkt, men bevæger sig rundt i lokalet fra tavle til kateder til kursister og omvendt. Hun bruger meget kropssprog og mimik, og fra første øjeblik retter hun kursisterne konsekvent. Hun bruger tavlen til forskellige oplysninger, til lydtransskriptioner og til illustrationer af forskellige artikulationer. Hun griner og smiler meget og har en livlig stemmeføring, mere specifikt en dynamisk tonegang. Ud over tavlen bruger hun overhead-fremvisninger og pegepind. Inden timen går hun rundt og spørger de ankomne kursister hvad de hedder, hvor de kommer fra og hvor længe de har været i Danmark. Allerede i denne fase retter hun kursisters udtale.

Beskrivelse af undervisning

Da timen starter, præsenterer læreren sig og beder kursisterne om at præsentere sig selv kort. Den første kursist er en pige fra Polen. Hun har ikke stød på o'et i Polen og derfor retter læreren hende med det samme og spørger hende om hun kan sige Polen med stød. Efter et par forsøg lykkes det hende, og læreren beder alle kursisterne om at sige "Polen" med et tydeligt stød i kor. Allerede fra starten signalerer læreren altså at udtale er vigtig og at hun ikke engang i en præsentationsrunde lader udtalefejl passere ubemærket forbi. Den konsekvente retteprocedure er karakteristisk for resten af præsentationsrunden. Efter præsentationsrunden siger læreren alle de nationaliteter og ord som er blevet rettet, og kursisterne bliver bedt om at gentage.

Efter præsentationsrunden starter de med lidt udtaletæring. Læreren har forinden skrevet vokalskemaet op på tavlen. Læreren forklarer skemaet og gør også kursisterne opmærksomme på at det er lidt forenklet i forhold til hvor mange nuancer man kunne vælge at arbejde med. Læreren forklarer skemaet ved at sige en vokalrække og spørge kursisterne hvad der er karakteristisk for den set i forhold til de andre rækker. Kursisterne melder ind, og efterhånden får de slået fast at der er tale om fortunge- og bagtungepositioner; at der er tale om rundede læber kontra urundede læber; og at der også er tale om forskellige åbningsgrader. Efterhånden som de finder frem til det, tegner læreren først en lige mund under de urundede fortungevokaler og en kyssemund under de rundede fortungevokaler. Hun forklarer også at hun ikke har tænkt sig at arbejde særlig meget med det dybe a fordi den lyd sjældent volder hendes kursister problemer. Det der volder dem problemer, er de andre vokallyde.

Efter gennemgangen af vokalskemaet skriver hun nogle ord med eksempler på de forskellige vokalkvaliteter. Hun skriver bl.a. "søde" og "sønner" og spørger til hvilke vokaler der er tale om. Derefter beder hun kursisterne give hende eksempler på ord med bagtungevokalerne. Kursisterne melder ind og efterhånden får de skrevet "guder", "gode", "gåde" og "godt" op på tavlen, og bag de enkelte ord skriver læreren hvilken vokalkvalitet de har. Hun forklarer også at den første vokal i "godt" er den samme som den første i "sommer", og at den vokal er meget åben.

Herefter skriver hun to ord på tavlen: "Jeg ser - så", og hun spørger kursisten fra Brasilien hvilken vokal hun hører i "så". Kursisten svarer "nummer ti" hvilket er rigtigt. Herefter skriver læreren "først... så..." på tavlen og spørger pigen fra Litauen hvilken vokal hun hører. Kursisten svarer også nummer ti, men læreren retter hende og siger at det er vokal nummer ni. Herefter skriver læreren [hællɔɔ] på tavlen og spørger kursisterne hvad der står her. En kursist svarer at der står "heller" hvortil læreren svarer "ja, bare lidt længere til sidst" hvorefter en kursist siger "hellere".

Herefter beder læreren kursisterne om at holde på deres kæber sådan at deres pege-, lange-, ringe- og lillefingre holder på kinderne og deres tommelfingre holder på kæberne. Derefter skal de sige de urundede fortungevokaler nedefra. Læreren spørger om de kan mærke at de åbner munden mere og mere. Det kan de godt, og læreren uddyber at der er tale om åbningsgrad hvilket hun også demonstrerer med en arm der kører gradvis længere og længere op. Samtidig beder hun kursisterne betragte hendes læbepositioner. Hun forklarer at vi smiler meget når vi siger vokalerne i denne vokalrække. Herefter beder hun kursisterne sige de rundede fortungevokaler

og spørger dem hvad forskellen er, og en kursist siger at læberne nu er i kysseposition.

Derefter beder hun kursisterne stikke deres kuglepen ca. en centimeter ind i munden. Og sige [i] og [y]. Hun spørger dem så om de kan mærke tungen. Det kan de godt. Så beder hun dem sige [u] og spørger derefter om de kan mærke tungen. Alle kursister undtagen en siger at det kan de ikke. Den kursist som godt kan mærke sin tunge, bliver bedt om at sige [u] igen samtidig med at han har kuglepenen i munden. Kursisten siger [y], og læreren forklarer ham at grunden til at han kan mærke kuglepenen er at han siger den forkerte vokal.

Herefter følger en slags gætteleg hvor kursisterne skiftevis skal vælge en vokal som de skal sige i klassen. Herefter skal de andre kursister sige hvilken vokal de hører, og meningen er så at se om det er lykkedes kursisten at sige den vokal han eller hun har udvalgt. Pigen fra Brasilien starter. Hun siger en vokal der ligger imellem et [o] og et [å]. De andre kursister diagnosticerer det til at være et [o]. Læreren siger at det lyder som en 9'er. Forløbet gentages med flere kursister.

Efter den opvarmningsrunde giver læreren nogle praktiske informationer om kurset. Hun forklarer bl.a. vigtigheden af at kursisterne lytter kvalificeret. Læreren skriver "LYTTE" med store bogstaver på tavlen og forklarer dem at det er vigtigt at de bliver gode til at lytte til sig selv, især når de arbejder i sproglaboratoriet. Derefter fortæller læreren at der er to afgørende indholdsmæssige fokuspunkter i timerne. Det er tryk og vokaler. De vil specielt arbejde meget med sætningstryk. Herefter lægger læreren en transparent på overhead-projektoren. Det første punkt på transparenten er "Ikke perfekt udtale på 6 uger". Læreren uddyber at nogle af dem har været i landet i over tyve år og har fået nogle meget indgroede vaner som man ikke bare kan lave om på på kort tid. Det næste punkt er "Ikke nyt ordforråd". Læreren uddyber at det ikke er meningen at kursisterne skal tilegne sig et nyt ordforråd på kurset. De skal tage fat i det sprog de allerede har lært, og arbejde med udtalen i det. Kurset fokuserer kun på udtale, og de skal altså ikke regne med at lære andet end det. Næste punkt på transparenten er "Ikke regler". Hun uddyber med at hun på dette kursus ikke vil give kursisterne en masse regler for hvornår man udtaler dansk hvordan, men hun vil derimod lære kursisterne at lytte kvalificeret. Der er systemer som hun vil ridse op for kursisterne i løbet af deres arbejde med sproget, men lytningen kommer først og er vigtigere end reglerne. Det sidste punkt på transparenten er "Hjælp til selvhjælp" forstået på den måde at læreren ikke kan lære kursisterne det hele, men hun kan hjælpe dem med at blive mere opmærksomme på hvordan de taler og hvordan de kan forbedre det. Hun vil give dem redskaber til selvhjælp.

Efter de praktiske informationer deler læreren undervisningsmaterialet ud til kursisterne. Hun beder kursisterne slå op på side et og forklarer dem derudfra hvordan sproglaboratoriet fungerer. Hun har side et på en transparent som hun forklarer ud fra. Strukturen i sproglaboratoriet er hver gang at de har et fælles program som de skal indtale. Programmet er en af siderne med sætninger i materialet. I sproglaboratoriet siger læreren ”sætning nummer ét” hvorefter kursisterne læser sætning nummer ét højt. Læreren gentager så sætningen hvilket kursisterne også gør efter hende, og herefter gentager læreren igen hvilket kursisterne også gør igen. Kursisterne siger altså sætningen tre gange og læreren siger den to gange. Herefter går læreren videre til næste sætning ved at sige ”sætning nummer to”. Når hele programmet er indspillet, skal kursisterne spole deres bånd tilbage og lytte til det hele. Læreren understreger at der i den fase ikke må tales. I den fase skal der kun lyttes, og kursisterne kan skrive noter i programmet hvis de kan høre at deres udtale er forkert. Når kursisterne har lyttet til hele programmet, skal de spole båndet tilbage og kan herefter gå i gang med at optage sig selv igen. De sætninger som de har noteret de havde problemer med, kan de optage igen. De kan ikke slette lærerens stemme fordi den er indtalt på et andet bånd. Så kan de arbejde med den samme sætning indtil de synes den lyder rigtig. I gennemgangen af det faste forløb i sproglaboratoriet forklarer læreren at de kan lade være med at sige sætningen første gang hvis de ønsker at arbejde uden tekstligt forlæg. Inden de går ind i sproglaboratoriet, afprøver de forløbet. I dag skal de indtale side otte.

De foregående beskrivelser er specifikke for den første undervisningsgang på kurset, og vi har taget dem med fordi vi mener at mange af informationerne på den dag i høj grad fungerer som fælles referenceramme på resten af kurset. Derudover fortæller de også meget om lærerens tilgang til udtaleundervisning. I det følgende beskrives den typiske undervisningsgang.

Kursisterne kommer ind og sætter sig i en hesteko rundt om lærerens bord. Det første der sker, er at læreren skriver alle de danske vokaler op på tavlen i lydskrift med numre. Så laver de opvarmning med vokalerne. Læreren siger vokalerne numre, og de siger vokalerne i kor, og hun retter. Derefter siges lydene efter læreren i kort, lang og stødform. Nogle af kursisterne har problemer med nogle af lydene. For at hjælpe dem anvender hun artikulatoriske forklaringer og forskellige teknikker. En af de foregående undervisningsgange har hun udleveret en illustration af et ansigt med taleorganerne og tungens position ved [i], [a] og [o].

Efter den indledende opvarmning introducerer læreren et nyt emne. Det nye emne er enhedstryk. Læreren sætter en række sætninger op på overhead, og kursisterne læser en ad gangen en sætning med de rigtige tryk. Læreren retter indtil de gør det på en målsprogslignende måde. Efter gennemgangen af eksemplerne er der en af kursisterne der har regnet reglerne for enhedstryk ud. Hun forklarer de andre reglerne og lader derefter læreren gentage forklaringen lidt mere udførligt ved tavlen. I forbindelse med tryk forklarer læreren kursisterne at det kan være en god strategi at klappe, trampe, danse eller knipse rytmen, og at de skal prøve at bruge den teknik. En af de foregående undervisningsgange har læreren desuden vist kursisterne et stort foto af en metronom. I den forbindelse har hun forklaret kursisterne at rytmen i det danske sprog er meget regelmæssig og at vi så vidt muligt prøver at have lige lang tid mellem stærktrykkene og at vi ofte mumler de stavelser der kommer ind imellem de stærke tryk. En del af denne forklaring var at demonstrere hvordan vores udtale er struktureret regelmæssigt af disse tryk. Hun foretog en rytmisk læsning hvor kursisterne først skulle læse de trykstærke stavelser og herefter indsætte flere og flere tryksvage stavelser.

Derefter foretager hun repetition af sidste gangs emne og tager opgaverne fra sidste gang i sproglaboratoriet op. I sproglaboratoriet skal de studerende hver gang lytte sig frem til hvor trykket er i nogle sætninger og bestemme vokallængde og kvalitet på vokaler i en række ord. I timen snakker kursisterne først indbyrdes om resultaterne af øvelsen, derefter gennemgår de sammen resultaterne. En kursist ad gangen læser en sætning op med de tryk som hun har sat. Og de diskuterer om trykkene er rigtige. Læreren forklarer at en teknik til at høre om der skal være tryk på et ord, er at overdrive trykket. Så kan man bedre høre om det lyder rigtigt. Hvis de har svært ved en sætning, bygger hun den langsomt op for dem og lader dem gentage. Kursisten skal læse sætningen op indtil hun gør det målsprogslignende. Nogle af dem bruger armene til at dirigere tryk med som de har lært. Læreren retter desuden enkeltlyd, assimilationer og reduktioner. Læreren forklarer at "ikke" reduceres til [eg] og "kan" til [ka] når der ikke er tryk på. De kan i andre tilfælde bruges i ureduceret form. Derefter kommer resultatet på vokalernes kvalitet og længde. Ordene er "måne", "lige", "munde", "lille". Hun skriver resultatet op på tavlen.

I anden time går de i sproglaboratoriet. Der laver de perceptions- og produktionsøvelser. I perceptionsøvelserne skal de bl.a. sætte tryk i sætninger og bestemme vokallængde og kvalitet på vokalerne i fire ord. Derudover skal de selvfølgelig også indtale dagens program og arbejde individuelt med sætningerne.

Analyse og diskussion af observationerne

Overordnet kan dette udtalekursus karakteriseres som undervisning hvor fokus fortrinsvis lægges på form, og hvor de kommunikative aspekter er få. Undervisningen styres stramt af underviseren, og vi observerer kun meget lidt gruppearbejde. Derudover kombineres en bottom-up og en top-down-tilgang i timerne. Nogle gange tages der udgangspunkt i enkeltlyde, og andre gange tages der udgangspunkt i ord eller ytringer. Ifølge flere forskere skulle det være hensigtsmæssigt. Det er også positivt at læreren tager udgangspunkt i kursisternes aktuelle problemer i de enkelte ytringer i arbejdet i sproglaboratoriet. Dermed tager hun indirekte hensyn til den individuelle kursists problemer der jo er præget af fænomener som modersmål, talent for sprog og alder.

De elementer der arbejdes med i udtalearbejdet, er både elementer på det segmentale og det suprasegmentale niveau. Der lægges særlig vægt på sætningstryk, vokal-kvaliteter, vokallængde, reduktioner og assimilationer hvilket man må karakterisere som hensigtsmæssigt set ud fra et teoretisk synspunkt. I de dele vi observerer, savner vi dog elementer som tonegang og konsonantarbejde, men det er muligt at der arbejdes med det på holdets senere trin. Læreren retter kursisterne konsekvent, og det gør hun ofte i en dialogisk form. Hun coacher dem ofte frem til erkendelsen af deres udtaleafvigelse ved at stille spørgsmål. Herefter coacher hun dem videre frem mod den målsproglignende udtale, og i den proces inddrager hun ofte de øvrige kursister. Det er vores overbevisning at den retteprocedure er anbefalelsesværdig fordi den øger kursisternes autonomi; den inddrager de øvrige kursister; og den øger kursisternes selvovertvågningskompetence.

Et andet meget afgørende og anbefalelsesværdigt element er at læreren - som Lærer 1 - med sin interaktionsmåde skaber en tryk, dynamisk og glad stemning som sandsynligvis modvirker angst og skaber en generel åbenhed hos kursisterne. Den åbenhed kan man forestille sig gør kursisterne mere identitetsfleksible og dermed åbne over for at eksperimentere med udtalen. Desuden kan stemningen og interaktionsformen i klasseværelset tænkes at virke motiverende ind på kursisterne fordi den får dem til at opleve det som sjovt at gå til dansk. Lærerens kropssprog og mimik er ifølge forskningen også hensigtsmæssigt. Via kropssprog og dynamik skaber hun visualisering og demonstrer en forbindelse mellem sprog og krop. I modsætning til Lærer 1 og 2 er Lærer 3 dog mere modereret med at åbne munden, pege på taleorganerne denne vej og gå tæt på kursisterne. På den måde undgår hun at overskride kursisternes grænser, men opnår dog ikke de visualiserende fordele som både Lærer 1 og 2 havde.

Undervisningstilrettelæggelsen er karakteriseret ved stor brug af sproglaboratoriet. Netop brugen af sproglaboratorium er noget der efter næsten alle de interviewede underviseres overbevisning er godt for kursisternes lytning og også til individuelt udtalearbejde til større klasser. Kursisterne skærper deres evne til at høre forskel på sig selv og den målsprogstalende underviser, og på den måde kan deres selvovervågningskompetence forbedres. Det gælder især når læreren udstyrer dem med redskaber til at ændre på de afvigelser de hører. Netop selvovervågningskompetencen er det læreren taler om eksplicit på første undervisningsdag hvor hun påpeger at kurset er hjælp til selvhjælp. Derudover er det ifølge forskning positivt at læreren vægter den præcise lytning så højt.

Et andet anbefalelsesværdigt element i timerne er at læreren kommer omkring det samme stof på flere forskellige måder. Hendes undervisning er varieret og dynamisk. Hun har mange forskellige aktiviteter som træner de samme elementer på forskellig vis. Det betyder at hun appellerer til mange forskellige sanser og indlærertyper og kommer omkring stoffet på en sjov, underholdende og dybdegående måde. I den forbindelse har hun mange legende elementer i sin undervisning: *vokalbingo*; *tip en trettener* hvor kursisterne skal høre forskel på vokalkvaliteter koblet med længde og stød og kan få tretten rigtige; gulvlege og små konkurrencer. Det legende element kan man igen forestille sig virker positivt ind på kursisternes identitetsfleksibilitet og dermed neddæmpende på en faktor som angst.

Desuden er læren dygtig til i høj grad at inddrage kursisterne og lade dem selv komme frem til erkendelser. I stedet for at forelæse stiller hun oftere spørgsmål ud i klassen hvilket bevirker kursistengagement og opmærksomhed.

Derudover bruger læreren som den eneste af de undervisere vi har set, lydskrift på en alternativ måde: Hun bruger ikke bare lydskriften som et redskab til at fastholde ytringer som kursisterne har problemer med at sige - det vil sige som redskab i produktionsfaser - men hun bruger lydskrift i omvendt rækkefølge hvor kursisterne skal læse lydskrift og dermed regne ud hvad der står. Den måde at anvende lydskrift på finder vi anbefalelsesværdig fordi kursisterne derved lærer at bruge lydskriften funktionelt, og fordi skriftens visuelt overbevisende funktion kan få kursisterne til at acceptere at det rent faktisk er det vi siger. Det visuelle har en stærkt overbevisende effekt. Ifølge læreren plejer aktiviteten også at føre til stor erkendelse hos kursisterne, ligesom det for alvor får dem til at forstå hvad de kan bruge lydskriften til.

Kurset kan siges at være en slags reparationshold for indlærere som har tilegnet sig

uhensigtsmæssige udtalevaner. Som det sidste må det siges at reparationshold af den slags i udgangspunktet ikke kan karakteriseres som anbefalelsesværdige. Selvfølgelig skal der være tilbud for kursister som allerede har tilegnet sig afvigende danske udtalevaner, men i udgangspunktet kan det ikke understreges kraftigt nok at kursisterne bør tilegne sig en funktionelt forståelig udtale fra starten af deres dansktilægnelse i stedet for sent i deres tilegnelsesforløb. Det er ekstremt svært at ændre allerede etablerede udtalevaner. Det er en realitet som både den aktuelle lærer er bevidst om, og som alle de lærere vi har været i kontakt med, også påpeger.

Sprogcenter 2

Danskuddannelse 3, modul 1

Kursusbeskrivelse

På Sprogcenter 2 observerer vi et begynderhold på Danskuddannelse 3. Her er altså ikke tale om et specifikt udtalehold som kører sideløbende med den almindelige modulundervisning, men om et modulhold hvor udtale-dimensionen af kursisters kommunikative kompetence vægtes i meget høj grad. Der er undervisning fire gange om ugen, og hver undervisningsgang består af fire gange femogfyrre minutter. En af de ugentlige undervisningsgange bruges til repetition af allerede gennemarbejdet stof. Kurset varer tre uger hvorefter kursisterne enten kan rykke videre til det næste trin eller kan blive tvunget til at repetere. På skolen svarer trin 1 og 2 til det officielle modul 1. Kursisterne skal repetere hvis de har haft for mange fejl i deres daglige test; hvis de har haft mere end tre ganges fravær; hvis de har haft for mange fejl koblet med flere ganges fravær; eller hvis læreren vurderer dem til generelt at have for mange problemer til at kunne gå videre. Her er det især udtaleproblemer der er udslagsgivende. På trin 2 er der ikke så megen tid til at arbejde med de fundamentale udtalemæssige ting. På de højere niveauer skal der være rimeligt styr på de grundlæggende udtaleforhold, og derfor er fokus på det ikke så stærkt som på trin 1. Kursisterne bliver dog rettet i udtale hele vejen op igennem systemet. Der er ikke noget fast om hvor mange gange kursisterne kan repetere klasserne, og skolen er forpligtet til at få en kursist til at bestå det modul han eller hun er påbegyndt. Derfor kan en kursist skulle repetere mange gange.

Kernen i alle timer er at kursisterne til hver gang skal have indlært femten sætninger præcist hvad angår syntaks, ordforråd, morfologi og til dels også udtale. Kursisterne bliver testet mundtligt og skriftligt hver undervisningsgang, og hvis de får

mere end tre minuspoint i løbet af et kursus, får de ikke lov til at gå videre på næste trin. Minuspoint gives for fravær og for for mange fejl i den mundtlige og skriftlige test. Hver undervisningsgang bliver kursisterne testet mundtligt i fem vilkårlige sætninger ud af de femten sætninger fra både forrige gangs lektion og dagens lektion, ligesom de bliver testet skriftligt i alle femten sætninger fra dagens lektion. I den mundtlige test får de et stikord fra læreren. Det stikord skal udløse at de siger den aktuelle sætning præcist. Hvis kursisten har mere end tre fejl, skal han eller hun kunne fremsige alle femten sætninger den efterfølgende undervisningsgang og får under alle omstændigheder et minuspoint. I den mundtlige og den skriftlige test tæller fejl i stød og tryk ikke. I den skriftlige test får kursisterne også et stikord som udløser at de skriver den aktuelle sætning. Ud over at stave korrekt skal kursisten også markere tryk og stød i sætningerne. I den skriftlige test skal normalniveaueet være under fem fejl, ellers giver det også et minuspoint. Derudover giver det et minuspoint hver gang man er fraværende. Tre minuspoint udløser altså at kursisten ikke kan gå videre til næste trin. På trin 1 er det kun ca. 50% som får lov at gå videre på næste trin, og den lave videreførelsesprocent skyldes som regel problemer med udtalen. Udtalen er altså i højsædet på kurset.

Materiale

Det materiale som benyttes på stort set alle sprogcentrets trin, er skolens eget der er konstrueret som en dansk pendant til det engelske lærebogssystem *English 901*. *English 901* var oprindeligt et materiale som det amerikanske militær fik udviklet til en hurtig og effektiv sproguddannelse af militærets medarbejdere. Sprogcentrets materiale er udviklet af centerets forstander som har tilføjet systemet de specifikt danske udtaledimensioner. Til hver undervisningsgang får kursisterne udleveret en lektion som altid har stort set samme struktur:

Lektionen indledes med en engelsk oversættelse af de femten sætninger som er det helt centrale i lektionen. Det er de sætninger som kursisterne bliver testet i mundtligt og skriftligt. De femten sætninger har en indholdsmæssig sammenhæng, men hænger ikke konsekvent sammen så de danner en dialog. På den næste side følger en ordliste med alle de ord som indgår i dagens femten sætninger. Ordlisten står både på dansk og på engelsk og er inddelt i ordklasser. Efter ordlisten følger en udtaleside hvorpå de femten sætninger står med angivelser af tryk og stød. Den side er efterfulgt af en side som er identisk undtagen at tryk og stød ikke er angivet. Herefter følger en side med en række sammenhørende spørgsmål og svar hvis indhold alle lægger sig op ad de femten sætninger som er lektionens kerne. Herefter følger en udskiftningsøvelse forstået på den måde at der står fx fireogtyve små dialoger hvor

bestemte led i hver enkelt dialogs sætninger er indrammet i grå bokse og nedenunder er suppleret med ord som kan indsættes på dette leds plads i sætningen. Efter udskiftningsøvelsen følger en række lidt længere dialoger hvori stød og tryk er markeret og hvis indhold endnu en gang lægger sig tæt op ad det indhold der er i samme lektions femten sætninger. Som det sidste følger en række grammatikøvelser som er beregnet til mundtlig produktion, ikke skriftlig. På grammatiksiderne står meget klart at kursisterne ikke må skrive i øvelserne. Til sidst i lektionen er en tom side til kursistens egne notater. Hver undervisningsgang får kursisterne udleveret en ny lektion, og hver undervisningsgang arbejder de med i alt tre lektioner: den gamle lektion, dagens lektion og den nye lektion. Undervisningen følger som regel materialets kronologi, med undtagelse af at hver undervisningsgang som regel indledes med cirka en halv times opvarmning med udtaleøvelser.

Generelt om kursister, lærer og stemning

På det hold vi observerer, er der tolv kursister som kommer fra Australien, Zimbabwe, Polen, Finland, Litauen, Holland, Kina, Italien, Island, Tyskland og Serbien. Kursisterne er placeret rundt om et ovalt bord med læreren for enden. Læreren underviser på engelsk, og kursisterne henvender sig for det meste også til ham på engelsk eller undertiden på et andet sprog, f.eks. dansk eller tysk.

De timer vi observerer, er den anden, tredje, fjerde og niende undervisningsgang på holdet. Vi bliver placeret bagest i lokalet ved siden af det ovale bord tæt på et af lokalets vindueskarme. De første dage på kurset er den generelle stemning præget af en kombination af spændthed, nervøsitet og øjeblikke af forløsende humor. Kursisterne er tydeligvis nervøse for testelementet i undervisningen og er næsten alle meget opmærksomme på hvad læreren siger og foretager sig. Læreren fremtræder målrettet, ambitiøs og sympatisk. Han taler med en rolig, klar stemme og har et velafpasset taletempo. Derudover laver han ofte sjov med kursisterne hvilket ser ud til at få dem til at slappe af. Når han fortæller om den danske udtale, virker han desuden engageret og formidlingsmæssigt overbevisende i sine udtalelser. Hans måde at formidle forhold i den danske udtale på har mest af alt form som en slags motiverende peptalk hvor han flere gange understreger at den danske udtale ikke er svær sådan som mange danskere og udlændinge bilder sig ind den er. Som udlænding skal man bare lære systematikken, og det er det han har tænkt sig at lære dem. Når han formidler forhold om den danske udtale, gør han det sjældent i et akademisk sprog, men har ændret mange af de akademiske termer så forklaringerne bliver mere funktionelle, visualiserende og på den måde pædagogiske. Fx kalder han ikke tryk for tryk, men for *hvilepunkter/resting points* fordi han mener at det i højere grad

beskriver hvad der sker rent artikulatorisk, og derfor i højere grad kan hjælpe kursisterne til at tilegne sig dansk tryk. Hele hans ordvalg og formuleringer i formidlingen af danske udtaleforhold er karakteriseret af genkommende fraser som skaber visualisering og som ofte vender tilbage senere i forløbet og er lette at huske. Under de observationer som vi overværer, siger han fx adskillige gange: *Don't do this by ear, but by thinking!* Og *don't rush, take your time!* Ligesom han kalder de trykstærke stavelser for *safe places*. Hans udsagn er ikke altid i overensstemmelse med videnskabelige fakta, en tendens han imidlertid fortæller kursisterne om eksplicit: *It doesn't matter if it is true but that it makes you think in the right way*. Fx fortæller han ikke kursisterne at det i mange ord og kontekster er den stemte sonorant (mere præcist halvvokalerne [wɪ.ɹð] eller [mɪnɪl]) efter fuldvokalen som har stød, men at det er vokalen der har stød. Overordnet kan det siges at læreren ser ud til at forsøge at påvirke kursisterne mentalt for på den måde at lette deres sprogtiltagelse. Det forhold er han også eksplicit om flere gange: De skal som sagt tænke på den rigtige måde for at få en god udtale, og de skal ikke bare lytte sig frem, men tænke sig frem til en rigtig udtale. Om lærerens formidling er det desuden karakteristisk at han bruger systematiske og genkommende fagter til at illustrere lydenes artikulation. Han bruger ikke mange forskellige fagter, men ofte de samme fagter til at illustrere de samme lyde med. Derudover tegner og skriver han meget på tavlen.

Beskrivelse af undervisningen

Den anden undervisningsgang på kurset indledes med en grundig repetition af de artikulatoriske forhold læreren havde gennemgået dagen før. Læreren starter med at skrive det danske alfabet på tavlen imens han på engelsk fortæller at skriftalfabetet er en simplificeret udgave af det danske sprog. Han fortæller kursisterne at skriftsproget er tegn som vi bruger til at formidle et indhold med. Han vinkler informationen så den fremstår mekanisk i det at der i sproglige budskaber altid er tale om instrukser af den ene eller den anden art. I den forklaringsrunde - og flere gange senere - bruger han trafikskilte som et billede på hvordan vi producerer og aflæser sprog. Vi aflæser trafikskilte og følger instrukserne på dem, og ligeledes gør vi med sproget. Vi aflæser sproglige budskaber og følger de instrukser sproget giver.

Herefter skriver læreren alfabetets vokaler - a e i o u y æ ø å - på tavlen og forklarer at de lyde er fuldstændige lyde i modsætning til konsonanterne. Konsonanterne står altid "med" og ikke alene (og det er derfor de hedder *konsonanter*), og de er blot mundpositioner og blokeringer og ikke selvstændige lyde. Derudover forklarer han kursisterne at det menneskelige sind gerne vil have klart markerede ord og at det derfor ikke er nok med vokaler, men at der er behov for konsonanter til at afgrænse

vokalerne. I den forbindelse skriver han et stort A på tavlen og tegner en firkant uden om vokalen. I det øverste venstre hjørne skriver han et k, og i det øverste højre hjørne skriver han et t, sådan at ordet kAt fremstår, men med et fremhævet a. I det nederste venstre hjørne skriver han konsonanten t og i det nederste højre hjørne skriver han konsonanten k, sådan at ordet tAk fremkommer, men med et klart fremhævet a. Læreren bruger altså en visualiserende teknik til at fremhæve sit budskab om at vokaler er det helt centrale i sproget. Herefter forklarer han at hvert element i talen kræver at man hele tiden skal være forberedt på de kommende lyde, og at årsagen til at der er variationer i hvordan vi udtaler fx a-lyde, er den simple at det er fysisk lettere for os.

Herefter går læreren over til at forklare konsonanter. Han skriver konsonanterne op på tavlen i forskellige grupperinger alt efter artikulationssted og artikulationsmåde: mbp - ndt - v - sfjr. Under forklaringen understreger han over for kursisterne at udtale ikke er et fysisk fænomen, men en mental-psykisk proces og at man bare skal tænke på den rigtige måde. Han fortæller dem at små ændringer i deres opfattelse kan medføre store ændringer i deres udtale, og at de derfor hele tiden skal forestille sig lydene. Læreren sætter fokus på s, f, j og r og forklarer at f svarer til en blød v-lyd; at det er en v-lyd med en lille vindlyd, og han understreger at udtalen af v i sær er vigtig for spansk-talende. Her kommer altså et lille kontrastivt element ind, men ellers er der kun få kontrastivt baserede elementer i undervisningen. Derudover fortæller han at s skal udtales som en "t-blok" dvs. at s skal udtales som et blødt t. Han forklarer ikke artikulationsstedet for j, men sætter i stedet fokus på de forskellige udtaler af r. Han forklarer at r kan udtales på to måder. Den ene måde er som i ordene *rask*, *rigtig* og *Roskilde*. Denne udtale karakteriserer læreren som *det bløde k*. Han instruerer kursisterne i at de skal udtale dette r som et k, men bare ikke lave en hel lukkelyd. Den anden udtale forklarer han som den lyd der kommer hvis man har en vokal og r kommer bagefter. Den lyd kalder han for *ɔ*-lyden.

Herefter forklarer han nogle ting om forskellene på vokaler og konsonanter igen. Han forklarer at vokalerne er selve stemmen, og at konsonanterne er døren rundt om vokalerne, og i denne sammenhæng instruerer han igen kursisterne i at det er ligegyldigt om det han siger, er sandt, men at det afgørende er om det han siger, får dem til at tænke på den rigtige måde.

Herefter går han over til at forklare stød. Han tegner et hals- og mundparti på tavlen og tegner en luftstrøm på vej op igennem halsen. På halsen på tegningen tegner han noget der ligner et stort adamsæble. Længere oppe, der hvor luftstrømmen kom-

mer ud af munden, lader han luftstrømmen fordele sig ud i de forskellige vokaler: a e i o u y æ ø å. Disse vokallyde kalder han for basistonen og forklarer så stød som "that special way of breaking the basic tone". Luftstrømmens vej op igennem de øvre taleorganer sammenligner han med lysets bevægelse igennem et glaskrystal. Her ændres og formes den samlede lysstråle ligesom luftstrømmen formes og ændres på sin vej op igennem de øvre taleorganer. Herefter tegner og forklarer han stød på endnu en måde. Han skriver et a øverst ved en vertikal linje og forklarer at her har lyden fuld kraft. Nederst på den vertikale linje lader han den lige linje bryde ud i en tæt bølget og hakket streg, og han forklarer at lyden mister sin kraft hernede. Han siger samtidig et klart [a] og lader den gennemstrømmende luftstyrke falde så meget at lyden til sidst bliver hakkende og brummende som lyden af en knallert. Han forklarer kursisterne at det er det der sker når man udtaler en stødt vokal. Han forklarer videre at stød kun kan bruges på vokalerne. Det udsagn er ikke videnskabeligt sandt hvilket læreren også selv gør opmærksom på, men argumenterer med at det er ligegyldigt om det er sandt, bare det virker på den rigtige måde. Han kalder desuden stød for en klusil blandt andre klusiler: "a glottal stop is just a stop out of a number of stops". Herefter går han videre i sin forklaring af hvordan kursisterne skal artikulere stød. Han skriver ordet "mand" på tavlen og sætter et kryds over d for at signalere at man ikke udtaler d'et. Herefter tegner han tre trafikskilte ved siden af hinanden og skriver M i det første, A i det andet og N i det tredje af dem. Så forklarer han kursisterne at de skal tage en lyd ad gangen: Først skal de sige vokalen, og bagefter skal de foretage en separation mellem vokalen og den efterfølgende konsonant. Men vigtigst er det at de ikke siger konsonanten, men blot markerer den med deres mundposition. De skal altså ikke sige [ma'n], men [ma'] og derefter lade som om at de siger konsonanten, men uden at sige den. Læreren skriver "ma' | n" på tavlen hvor den vertikale streg symboliserer den separation der skal være mellem den stødte vokal og den efterfølgende markering af konsonanten. Når læreren bruger ordet "markeret", mener han altså at kursisterne skal placere deres taleorganer i konsonantens position, men uden at sige konsonanten. Efter at have forklaret udtalen af "mand" forklarer han udtalen af ordet "man" for at synliggøre hvordan ordet udtales uden stød. Her forklarer han at a-lyden ikke dør inden den når separationsniveauet, men at lyden glider lige over i n-lyden. Når der er stød, er der altså separation mellem vokal og konsonant i modsætning til når der ikke er stød. I det tilfælde glider vokallyden over i konsonantlyden.

De foregående beskrivelser er ekstraordinære for anden undervisningsgang på kurset, men som sagt har vi valgt at tage relevante beskrivelser med selvom de ikke er repræsentative for den typiske undervisningsgang.

Timen starter som regel med at læreren deler rettelserne til de skriftlige test fra dagen før ud til kursisterne som ivrigt tjekker hvor mange fejl de havde. Herefter går han i gang med dagens opvarmning. Han skriver alfabetets vokaler op, nedenunder skriver han de stemte sonoranter som kan have stød i parentes:

a	e	i	o	u	y	æ	ø	å	
									(m)
									(n)
									(l)
									(ð)
									(g) (v) → (w)
									(ng)
									(r) → (c)

Han skriver også vokalerne i, e og æ som han nummerer fra et til tre, og skriver også tre ord op som eksemplificerer de tre a-lyde: amerika'nsk, da'nsk og fra'nsk. Disse eksempler skriver han i forlængelse af i e og æ:

1. i
2. e
3. æ
4. amerika'nsk
5. da'nsk
6. fra'nsk

Kursisterne skal starte med at sige en brummelyd som lyder som en knallert, og herefter går de over til at træne separation ved slutningen af hver vokal, og læreren kører systematisk frem så de starter med å' foran alle de forskellige konsonanter og halv vokaler. Kursisterne skal kun markere konsonanten eller halvvokalerne dvs. placere deres taleorganer i konsonantens eller halvvokalens position, men ikke sige lyden. Efter å går de videre til ø og den vej frem imod a. Kursisterne gentager efter læreren som hele tiden illustrerer med hånden hvor øverst i halsen lyden stopper. Han knipser også for at skabe systematik og flow i opvarmningsøvelsen. Lidt senere under samme øvelser viser han kursisterne hvordan han sidder og vender håndoverfladen mod bordet. Når han starter med vokallyden, lader han håndoverfladen glide hen over bordet foran sig, og idet han stopper vokallyden, stopper han også glidebevægelsen, og idet han foretager separationen (pausen), vender han hånden og lader håndfladen hvile mod bordet imens han markerer den efterfølgende konsonant. Han

beder kursisterne om at gøre det samme og fornemme hvordan det føles forskelligt med håndoverfladen mod bordet under vokaludtalen over for håndfladen mod bordet under konsonantmarkeringen. De forskellige fornemmelser markerer adskillelsen, og på den måde forsøger læreren at koble en fysisk sanselig fornemmelse med udtale. Alle kursister sidder og vender hænder imens de foretager opvarmningen med stød. Lidt senere varierer læreren bevægelsen til at kursisterne skal bruge deres anden hånd som underlag til den fysiske sansebevægelse. Efterhånden gør læreren øvelsen mere kompliceret ved at gå fra enkeltlyde til ord. Læreren opfordrer hele tiden til at stødet ikke skal overdrives, men gøres meget afslappet og roligt. Han forklarer at vokalen ændrer sig automatisk hvis man bare inde i sit hoved hele tiden er bevidst om hvilken lyd der følger efter den. For at illustrere separationen mellem vokalen og konsonanten tegner han to kasser der følger efter hinanden, og skriver i den første kasse "ma" og i den næste "(n)", men samtidig understreger han flere gange at kursisterne under udtalen af vokalen skal forberede sig på den efterfølgende konsonant.

Herefter går de over til at øve i e æ. Læreren markerer hele tiden vokalernes artikulationssteder med sine hænder. Han holder den ene hånd i en fast position for at demonstrere at den position markerer e-positionen. Med den anden hånd peger han så enten lige over den anden hånds position hvilket signalerer i's position hvorefter han peger lige under den anden hånds position hvilket signalerer æ's position. Efter at have sagt vokalerne i kor imens læreren har markeret hvilke håndpositioner der hører til hvilken vokallyd, tager han en runde hvor kursisterne skal sige den rigtige vokallyd ud fra den position han placerer hænderne i.

Herefter følger en anden opvarmningsøvelse med i e æ. Først forklarer læreren vokalernes artikulationssted. Det gør han bl.a. ved at tegne en mund på tavlen og demonstrere hvordan tungen flytter sig i bevægelsen fra i til e. Derudover forklarer han at der er tale om to former for bevægelse: en horisontal hvor tungen bevæger sig længere og længere bagud, og en vertikal hvor tungen bevæger sig længere og længere ned. Koblingen af de to bevægelser på samme tid giver de tre åbningsgrader. Herefter følger en korlæsning.

Så forklarer læreren at a kan udtales på tre forskellige måder hvis udtaler forholder sig på samme måde som i, e og æ og svarer til a'erne i de tre ord "amerikansk", "dansk" og "fransk".

Efter opvarmning og repetition af artikulatoriske forhold repeteres ordlisten i den gamle lektion. Læreren læser højt, og kursisterne gentager. Ind imellem kommer læ-

reren med uddybende forklaringer til udtale, ordenes betydning og funktion. Den udtale som kursisterne lærer, er den hurtige talesprogsnære udtale med assimilationer og reduktioner. I forbindelse med repetitionen af ordlisten kommer læreren ind på tryk. Han forklarer kursisterne at han ikke vil tale om ”tryk” fordi han mener det er en misvisende betegnelse for fænomenet. Han forklarer at tryk lyder som om man skal bruge en helt masse energi når man udtaler stavelser med tryk, men at der i virkeligheden er tale om hvilesteder. Den danske talesprogsrytme handler ifølge ham langt mere om pauser og tempo end om hvor meget energi man bruger i de enkelte stavelser. I repetitionen af ordlisten forklarer han kursisterne hvordan han mener de skal udtale det bløde d. Han siger til dem at det er den letteste lyd på dansk fordi man overhovedet ikke skal gøre noget med tungen. Kursisterne skal bare lade tungen ligge fuldstændigt afslappet og passivt nederst i munden. Hvis kursisters udtale ikke er tilstrækkelig modersmåls lignende, beder læreren kursisterne gentage igen. Enkelte gange beder læreren kursisterne om at sige ordet individuelt så han kan rette dem specifikt.

I gennemgangen af den gamle ordliste på den anden undervisningsdag forklarer læreren groft hvilke ord der kan have stød på dansk. Han forklarer at cirka 50 % af alle danske ord aldrig kan have stød, men de andre 50 % har stød hvis de fungerer som hvilepunkter i sætningen; det vil med andre ord sige hvis de har tryk. Han forklarer også at der ikke er nogen ord som altid har stød. Det kommer altid an på om de har tryk eller ej. For at illustrere størrelsesforholdet tegner han en cirkel på tavlen. Cirklen halverer han først en gang vertikalt for at illustrere at halvtreds procent aldrig har stød og at de andre halvtreds procent kan have stød. Derefter halverer han den ene halvcirkel som illustrerer de stødte ord, for dermed at vise at denne gruppe nogle gange har stød og andre gange ikke har. Inde i de tre del-cirkler skriver han eksempler på det delcirklen illustrerer: I halvcirklen med ord som ikke kan have stød, skriver han ”gør” og ”far”. I den ene halvdel af den anden halvcirkel skriver han ”ha’r” og ”gå’r”, og i den anden halvdel af denne halvcirkel skriver han de samme ord bare uden stød.

I gennemgangen på kursets anden dag har læreren endnu en digression der er af mere sprogtilegnelsesteoretisk art. På tavlen tegner han et isbjerg med en vandoverflade. 90 % af isbjerget er gemt under vandoverfladen. Den del af isbjerget der er over vandoverfladen, sammenligner han med den bevidste del af menneskets psyke, og den del som er under havoverfladen, sammenligner han med menneskets ubevidste psyke. Han forklarer kursisterne at fra den ubevidste del af menneskets psyke sendes signaler til fx immunsystemet, hjertet og her ligger også de automatiserede hand-

lingsmønstre lagret. Så forklarer han at problemet når folk skal lære et fremmed- eller andetsprog, er at de ofte forsøger at gå fra deres automatiserede modersmål og direkte til det sprog de skal lære. Det skal man ifølge ham passe på med fordi outputtet så ofte vil blive forkert, og kursisterne vil starte en automatisering af noget som er forkert. Derfor formaner læreren kursisterne om at de, når de i starten taler dansk, altid er nødt til at formulere sig oppe i den bevidste del af deres psyke. Efterhånden vil de så begynde at automatisere et rigtigt dansk som vil lagres i deres ubevidste del af psyken. Som illustration på de to forskellige sprogsystemer som læreren giver udtryk for kursistersnes modersmål og fremmed- eller andetsproget er, skriverer han to adskilte områder i den ubevidste del af isbjerget. Læreren understreger at kursisterne skal tænke sig igennem de ord de vil producere, og ikke bare sætte autopiloten til. Det er karakteristisk at underviseren kalder forskellige sprog for forskellige programmer.

Efter dette isbjergsbillede på sprogindlæringen følger et andet billede. Denne gang ikke bare på lærerens opfattelse af sprogtilegnelsesprocessen, men også et billede på hvad det er han som sproglærer og skolen som sprogcenter har tænkt sig at gøre for at hjælpe kursisterne med at få automatiseret det nye "program". På tavlen tegner han et bjerg dækket af is med træer på, og han forklarer kursisterne at deres tilegnelse af dansk er lige som at lære at stå på ski. De starter med at stå på ski på en bakke uden pister, og i starten er skisporet meget nyt, og de kan derfor let komme ud på off-pist. Det der vil ske i timerne, og det som han som lærer har tænkt sig at gøre, er at skabe de rigtige spor i sneen og gøre de spor dybere, så kursisterne kan stå sikkert ned ad hele bakken hver gang de skal formulere sig på dansk: "We want to create the right tracks and deepen the tracks!". Timerne på sprogcentret har den funktion at holde dem på sporet. Her tilføjer han at kursisterne aldrig skal spørge danske venner til råds om dansk udtale fordi de oftest intet aner om det.

Læreren gentager at de skal have fokus på eksplicit tænkning i starten, og at stød er et dovent fænomen som ikke kræver særlig meget fysisk anstrengelse. De foregående beskrevne forklaringer er ikke repræsentative for den typiske undervisning, men er endnu en gang relevante at tage med fordi de fungerer som referenceramme for de efterfølgende undervisningsgange.

Herefter går læreren videre til udtalesiden i dagens lektion. Først læser han de femten sætninger højt imens kursisterne lytter, og derefter skal kursisterne læse fem sætninger højt individuelt. Efter hver sætning læser læreren sætningen højt så den aktuelle kursist kan høre den indfødte udtale og sammenligne sin egen med den. Den

anden undervisningsgang skal kursisterne imidlertid ikke læse individuelt, men kore læse efter læreren. I den forbindelse understreger læreren at hvilepunkterne er sætningens skelet og at de er det mest basale, og viser derefter kursisterne en teknik til at få den rigtige rytme og til samtidig at hjælpe dem med memoriseringen af sætningerne. Han foretager en rytmisk læsning af sætningerne forstået på den måde at han kører sin ene hånd fra side til side. Han tæller hver gang hånden - som et metronom - når det yderste punkt i bevægelsen. Han instruerer kursisterne i også at foretage denne metronom-bevægelse og i at det ikke er tilstrækkeligt at de kun lader hånden eller underarmen svinge. De skal lade armen svinge helt oppe fra skulderledet, og de skal give armen tyngde så de virkelig kan mærke kræfterne i bevægelsen. Herefter sætter han dem til at tælle i kor efter ham: "et - to - et - to". Tallene falder altid når den horisontale armbevægelse har nået sit yderpunkt. Kursisterne gør det samme, og den del af øvelsen gentages nogle gange. Da de har fået rytmen ind, går han et skridt videre. Nu siger han de trykstærke stavelser i sætningen i stedet for tallene, og udelader sætningens øvrige stavelser: "Hun - E". Også det gentager kursisterne efter ham, og kore læsningen gentages nogle gange. Derefter presser han de tryksvage stavelser ind i sætningen så rytmen stadig fastholdes: "Hun hedder Eva". Han udtaler sætningen med klare tryk. Kursisterne gør det samme, og også den fase af øvelsen gentages nogle gange. Sådan læses alle femten sætninger højt. Undervejs holder de en pause hvor læreren forklarer kursisterne at der er en meget stærk forbindelse mellem hvilepunkterne og sætningens indhold. Han demonstrerer ved at læse flere af de femten sætninger op hvor han udelukkende læser de trykstærke stavelser og viser at man i konteksten ofte forstår hele sætningens indhold uden de mere tryksvage stavelser. Han forklarer at danskere tager den fulde konsekvens af at den vigtige information ligger i de trykstærke stavelser fordi vi giver os meget god tid på de stavelser og springer hurtigt over de andre dele af sætningerne. Han foretager en pædagogisk sammenligning med spansk som et stavelsesrytmisk sprog. Han forklarer at man på det sprog taler og forstår sig slavisk igennem alle stavelserne, men på dansk skal man endelig ikke forsøge at gøre det samme. Her skal man ikke prøve at sige eller fange alle de små ord mellem trykkene, men lytte efter indholdet i de trykstærke stavelser. Hvis man i sin lytteforståelse forsøger at fange alle de små ord imellem trykkene, vil man komme bagud og miste nogle af de efterfølgende vigtige informationer. Når kursisterne skal tale dansk, opfordrer læreren dem til at hvile på hvilepunkterne og tale sig hurtigt igennem resten af lydene.

Herefter gennemgås udtalesiden med de femten sætninger fra den gamle lektion. Han læser sætningerne højt så kursisterne får mulighed for at lytte til sætningernes udtale en gang mere inden de skal testes i dem igen ligesom den foregående under-

visningsgang. Herefter læser kursisterne sætningerne højt hvorefter læreren går ind og retter deres udtale. Så følger testen i de samme gamle femten sætninger. For de fleste kursister lykkes det at sige de fem sætninger tilstrækkelig korrekt, men for enkelte volder det mere eller mindre alvorlige problemer. Kursisten fra Zimbabwe får nærmest det der ligner et blackout hvor hun ikke kan huske noget. Det blackout giver læreren anledning til endnu en lille peptalk, denne gang med fokus på strategier til at håndtere testsituationen. Han instruerer kursisterne i at de aldrig må kigge ned. Han forklarer at personer som har svært ved noget, stort set altid kigger ned i stedet for at kigge op på den person de kommunikerer med. Problemet ved at kigge ned er ifølge læreren at man så lader sig selv gå ind i sine følelser hvilket man skal undgå i testsituationen. Man skal kigge op, og ved at gøre det lukker man mere af for de forstyrrende følelser. Når man kigger op, kan man måske sågar se de femten sætninger foran sig. Læreren fortæller en historie om en kursist han havde haft som havde voldsomme problemer i den mundtlige test. Men efter at han havde instrueret hende i altid at kigge op, begyndte hun at træne det. Et par dage senere dukkede hun op til timen, og da det blev hendes tur i testen, kiggede hun lige op, tvang blikket til at forblive oppe, og så sagde hun alle sætningerne uden den mindste tøven. Hun havde fortalt læreren at hun pludselig kunne huske det hele fordi hun kiggede op i stedet for ned. Det er karakteristisk for læreren at han virker til at have empati med de svage kursister og lader dem slippe igennem selvom deres udtale ikke er helt tilfredsstillende.

Herefter gennemgås grammatiksiderne i den gamle lektion mundtligt. Først forklarer læreren grammatiske forhold i øvelserne, og herefter skal kursisterne sige en sætning højt hver og altså samtidig indsætte det korrekte ord i grammatikopgaven. De har øvet sig på det hjemmefra, men har ikke skrevet noget i lektionen. Den første grammatik-øvelse handler om det lektionen kalder *identifikation*. Med den term peger materialet på "det er xxx"-fraser. Eksempler fra øvelsen er:

1. Hve'm er **det**? - _____ er Jørgen.
2. Hve'm er **det**? - _____ er Jørgens kone.
3. Hve'm er **det**? - _____ er hans kone.

Den næste grammatikøvelse gennemgås på samme måde og handler nu om at bruge det rigtige pronomen. Eksempler fra øvelsen er:

1. Hvad he'dder hans far? - _____ hedder Jensen
2. Hvad he'dder hans mor? - _____ hedder Jensen

Det er karakteristisk at læreren retter kursisterne udtale konsekvent selvom fokus i øvelserne egentlig er på grammatiske forhold.

Derefter går læreren videre til ordlisten i dagens lektion. Ordlisten blev også gennemgået sidste gang, men gennemgangen fungerer som en slags repetition forud for dagens rigtige test i dagens femten sætninger. Her læser læreren hvorefter kursisterne gentager i kor. Læreren retter med jævne mellemrum kursisterne hvis han kan høre at de ikke udtaler vokaler, tryk og stød på en modersmåls lignende måde. Hvis kursisternes udtale ikke lyder tilfredsstillende, fortsætter læreren med at gentage indtil de siger det på den måde han ønsker. Læreren forklarer ikke hvad ordene betyder eftersom det står noteret på engelsk, men hele gennemgangen fokuserer på udtale, herunder især separation efter stødt vokal og udelukkende markering af den efterfølgende konsonant eller halv vokal. I gennemgangen af ordlisten demonstrerer læreren ofte udtalen ved hjælp af fagter med hænderne. Med hænderne kørende i en vertikal linje parallelt og foran halsen viser han kursisterne hvordan de skal holde lyden tilbage når der er stød så de ikke foretager en meget eksplosiv luftudladning efter stødet. Læreren gør ofte et sidespring hvor han giver kursisterne en peptalk. Han vender ofte tilbage til illustrationen af isbjerget på tavlen og forklarer at den ubevidste del af sindet er den virkelige sprog ekspert, og at den del af deres psyke nok skal sørge for at få sproget til at hænge sammen, og at de derfor ikke skal være bange for at adskille lydene for meget fx ved hvilepunkterne og separationerne efter stødte vokaler (og konsonanterne eller halv vokaler). I samme peptalk foretager han en handling som skal illustrere hvor god tid kursisterne kan tillade sig at tage efter stødte vokaler (og stemte sonoranter): Han siger den stødte vokal og holder en pause hvori han tager en tår af sin kop med kaffe, læner sig tilbage og sukker dybt og afslappet, og først herefter bøjer han sig frem og markerer den efterfølgende stemte sonorant i ordet. Handlingen har en pædagogisk virkning fordi den i overdreven grad viser kursisterne hvor meget de skal separere de stødte vokaler fra de efterfølgende lyde. Og den illustrerende handling har en humoristisk og visuel vinkling af et fonetisk fænomen som efter vores overbevisning gør det let for kursisterne at huske fænomenet. Efter den lille peptalk går læreren og kursisterne videre med korelæsningen hvor man kan høre at lærerens peptalk har virket: Kursisterne foretager nogle velfungerede separationer mellem stødte vokaler og de efterfølgende lyde. Bagefter skal alle kursisterne enkeltvis sige ordet "da'nsk" med separation og markering af n'et.

Herefter går læreren videre til udtalesiden i dagens lektion. Det er den side som indeholder dagens femten sætninger der skal være lært udenad. Først læser han alle sætningerne højt imens kursisterne lytter. Herefter skal alle kursisterne selv læse

hvorefter læreren læser sætningen igen, og kursisten læser den endnu en gang. Kursisterne skal læse fem sætninger højt individuelt. Af og til retter læreren også kursisten hvis udtalen ikke er tilstrækkelig god. Han retter stort set alle fejltyper og bliver ved med at rette kursisten så længe kursisten overhovedet kan holde til det. Han styrer forløbet stramt og roser kun sjældent. Af og til kommer han også med supplerende forklaringer. Til sidst læser læreren sætningerne højt igen, og beder kursisterne læne sig tilbage og lytte til rytmen.

Efter repetitionen af de femten sætninger hvor kursisterne har haft mulighed for at lytte til den indfødte udtale igen og selv har haft mulighed for at sige sætningerne igen, går læreren over til den mundtlige test. Først giver læreren et stikord hvorefter den enkelte udvalgte kursist skal sige den tilhørende sætning uden at bruge bogen. Et eksempel er at læreren siger: "Begynder" hvorefter kursisten skal sige "Begynder vi nu?". Herefter følger næste stikord: "Ja" hvor kursisten skal sige sætningen "Ja, det gør vi". Sådan giver læreren fem stikord til hver kursist hvorefter kursisten skal sige den sætning som stikordet refererer til. Hvis kursisten tøver for længe eller har en fejl i sætningen, giver læreren stikordet til en anden kursist som har mulighed for at sige sætningen, hvorefter læreren vender tilbage til den oprindelige kursist som nu kan gentage den rigtige sætning. Når de fem sætninger er sagt rigtigt af den aktuelle kursist på den ene eller den anden måde, går læreren videre til en anden vilkårlig kursist som så får de næste fem sætninger i programmet.

Efter den mundtlige test følger den skriftlige test i de samme sætninger. Også her giver læreren et stikord som skal udløse den aktuelle sætning. Når kursisterne har skrevet alle femten sætninger, samler læreren kursisternes mapper ind og retter de skriftlige test til dagen efter.

Efter den skriftlige test går læreren videre til lektionens sider med spørgsmål og svaraktiviteten. I den aktivitet skal kursisterne lukke deres bøger, og læreren deler holdet op i to grupper. Læreren siger den første replik i dialog 1 hvorefter gruppe 1 gentager i kor. Derefter siger læreren svaret og kursisterne i den anden gruppe gentager efter læreren. Et eksempel på uddrag fra en dialog er: Godda'g, hr. Larsen! Godda'g hr. Ha'nsen! Er det deres kone? Ja, det er det. Hvo'r ko'mmer Deres kone fra'? Hun ko'mmer fra USA'. Aktiviteten indeholder fyrrer ytringer dvs. tyve til hver gruppe.

Herefter følger udskiftningsøvelserne i dagens lektion. Her skal kursisterne også have lukkede bøger. Læreren starter med at sige den første sætning hvorefter kursisterne gentager i kor. Herefter siger læreren det næste ord i den grå boks og giver turen til

en kursist som så skal sige hele ytringen, men denne gang med det led som læreren har sagt som udløser for hendes ytring. Når det sidste ord i den grå boks i den enkelte ytring er sagt, siger læreren hele den sidste ytring hvilket kursisterne gentager i kor. Herefter siger læreren hele den næste ytring hvilket kursisterne gentager i kor. Så går læreren videre til den individuelle runde hvor læreren siger et stikord fra den grå boks og en individuel kursist siger hele ytringen inklusiv stikordet fra læreren. Et eksempel på en udskiftningsøvelse er:

- | | | |
|-------------------------|---------------------|---------------|
| 1. Hvo'r <u>ko</u> mmer | du | <u>fra</u> '? |
| | din <u>ma</u> 'nd | <u>fra</u> '? |
| | Deres <u>ma</u> 'nd | <u>fra</u> '? |
| | De | <u>fra</u> '? |

Bemærk at stød og tryk er gengivet i al tekst i lektionerne på sprogcentret. I lektionerne er som regel cirka tyve af sådanne udskiftningsøvelser.

Efter udskiftningsøvelserne følger dialogerne i dagens lektion. Her skal kursisterne også have lukkede bøger. Proceduren i denne aktivitet er den samme som i spørgsmål-svar-aktiviteten. Et eksempel på en dialog er:

Hvornå'r skal du tilbage til Spa'nien?

Jeg skal tilbage til Spa'nien om to-tre' år.

Hvad laver du nu?

Nu går jeg på kursus.

Går du på kursus for at lære da'nsk?

Ja, det gør jeg. Jeg går på Sprogcenter to' for at lære da'nsk

Hvorfor lærer du da'nsk på Sprogcenter to'?

Det var faktisk et godt spørgsmål!

Slutningen på den dialog får kursisterne til at grine hvilket udløser følgende kommentar fra læreren: "Remember that when people laugh it means that they haven't seen it before". Læreren understreger altså her at han mener det alvorligt at de skal lave deres hjemmearbejde grundigt så de kender, forstår og kan huske indholdet i lektionerne. Det er karakteristisk for alle korlæsninger efter læreren at stødet og den efterfølgende separation fra konsonant eller halvvokal (som ikke udtales) udtales meget markant.

Efter dialogen går læreren videre til grammatiksiderne i dagens lektion, som vi af

pladsmæssige årsager ikke vil gå ind her eftersom de ikke indeholder nogen udtale-dimension ud over at læreren konsekvent retter kursisters udtalefejl.

Efter en pause begynder læreren på dagens nye lektion. Han læser ordlisten højt og kursisterne gentager efter ham. Det gøres to gange. Kursisterne får besked på at de skal notere forhold ved udtalen af det enkelte ord, så de kan huske udtalen når de kommer hjem. At og til forklarer læreren noget om et ords udtale, om indhold og ordenes forskellige funktioner.

Derefter følger udtalesiden med de femten sætninger i den nye lektion. Læreren læser sætningerne højt og kursisterne lytter. Efter lærerens oplæsning skal kursisterne læse i kor efter ham to gange. Efter koralæsningen læser læreren sætningerne endnu en gang imens kursisterne lytter.

Den præsentation fører over i timens afslutning hvor kursisterne får besked på at repetere de femten sætninger fra dagens lektion, lære de femten sætninger fra den nye lektion udenad mundtligt og skriftligt samt at læse hele den nye lektion igennem så de forstår alt og udelukkende skal bruge energi på udtalen når de kommer til næste time.

Analyse og diskussion af observationerne

Overordnet kan det siges at der her er tale om en virkelig stramt styret og lærerdomineret undervisning hvor der lægges stærk vægt på udtaledimensionen af kursisters kommunikative kompetence. Selvom der er tale om modulundervisning og ikke et specifikt udtalehold, er der eksplicit stærkt fokus på form, og det indholdsmæssige er stærkt nedprioriteret. Der er på intet tidspunkt tale om par- eller gruppearbejde hvor kursisterne selv skal producere ytringer på målsproget. Undervisningen er i høj grad baseret på gentagelser efter læreren koblet med mange eksplicite forklaringer på udtale og udtaletilegnelse, og på den måde har undervisningsformen flere ligheder med den audiolingvale metode. Det stærke fokus på udtalen i den helt tidlige begynderundervisning tror vi tilbyder noget brugbart til undervisningen i dansk for voksne udlændinge, og ifølge forskningen skulle fokus på form også være hensigtsmæssigt for udtaletilegnelsen. Den manglende frie produktion på målsproget finder vi derimod mere diskutabel eftersom den undervisningsform i meget lille grad giver kursisterne mulighed for at eksperimentere med deres intersprog. De får i praksis fx ikke mulighed for at opstille hypoteser, afprøve dem for derved at få dem bekræftet eller afkræftet hvilket forskere ellers er enige om er et afgørende element i udviklingen af et velfungerende intersprog. Manglen på kommunikative aktiviteter hvor

der er mulighed for forhandling af betydning, anvendelse af kommunikationsstrategier med mere, mener vi på sigt kan have flere uheldige konsekvenser for kursisternes intersprog. Fra et teoretisk synspunkt kan det altså ikke anbefales at udelade den slags aktiviteter i så høj grad som på Sprogcenter 2. Ser man isoleret på udtaledimensionen af kursisternes kommunikative kompetence, er det imidlertid ikke usandsynligt at den stærke nedprioritering af frie kommunikative aktiviteter til fordel for et stærkt fokus på form og udtale kan være hensigtsmæssig på de helt tidlige niveauer af danskuddannelserne. Der er bred enighed om at udtaletilegnelse - som en af de få dele af sprogtilegnelsen - i høj grad drejer sig om vanedannelse. Derfor er det også tænkeligt at det er anbefalelsesværdigt at kursisterne kun i begrænset grad overlades til sig selv i par- eller gruppearbejde i kommunikative aktiviteter på de tidlige niveauer i danskuddannelsen. På den måde synes det logisk at kursisterne får mindre mulighed for at automatisere afvigende udtaler. For en længere diskussion af det, se afsnittet *Sammenfatning og diskussion af del 3 og 4*.

Undervisningen på Sprogcenter 2 er desuden karakteriseret ved at være organiseret omkring et helt fastlagt system der går igen hver undervisningsgang. Strukturen i materialet og timerne er altid stort set den samme. For undervisere som ikke benytter sig af så faste systemer i deres daglige undervisning, kan den tilrettelæggelse umiddelbart virke ensformig og demotiverende for både kursister og undervisere. Enkelte gange i vores observationer kunne timerne virke en smule langtrukne og mekaniske, og kursisterne kunne af og til virke en smule fraværende. Men overordnet var det ikke vores oplevelse at kursister og undervisere fandt det uninspirerende. Derimod virkede det som om den genkommende struktur gav kursisterne et kognitivt overskud til at fokusere mere på udtale. Kursisterne vidste hele tiden hvad der skulle foregå, og hvad deres opgave var. Og for læreren som havde undervist efter systemet mange gange tidligere, gav det ham et overskud til at koncentrere sig om nogle andre ting, ikke mindst den enkelte kursists udtaleproblemer. Men overordnet mener vi at den genkommende struktur i materiale og timer er en smagssag. Den kan sandsynligvis fungere godt for nogle kursister og lærere, men ikke for andre. I forbindelse med den fastlagte struktur stilles der krav til kursisterne om at de derhjemme skal have indlært ordforrådet, de vigtigste strukturer og indholdet i de lektioner der arbejdes med i timen. Der stilles altså store krav til hjemmearbejde, og der er i det hele taget tale om meget intensive kurser. Igen er det klart at kravet om megen forberedelse hjemmefra er optimalt for nogle kursister, imens det er mindre hensigtsmæssigt for andre. Men igen er det positive ved kravet om at kursisterne foretager en stor del af arbejdet derhjemme, at de dermed får et større kognitivt overskud til at fokusere på udtalen i timerne.

De elementer der arbejdes med i udtalearbejdet, er elementer på både det segmentale og det suprasegmentale niveau. Eksplicit lægges der særlig vægt på vokalkvaliteter, tryk og ikke mindst på stød. Set fra et teoretisk synspunkt er det hensigtsmæssigt med vægt på det prosodiske, herunder ikke mindst på tryk, men vi mener dog at stødet tillægges en uhensigtsmæssig stor vægt i forhold til elementer som fx konsonanter og tonegang.

Læreren retter konsekvent, og det gør han ofte meget direkte enten ved at gentage kursistens afvigende ytring på en målsproglignende måde eller ved at eksplicite hvad der er afvigende i kursistens målsprogsytring. Der er sjældent tale om coaching eller en dialogisk retteprocedure som den vi fx så ved Lærer 3 på Sprogcenter 1. Som på andre måder stimulerer undervisningen altså ikke kursisternes autonomi og selvovervågningskompetence hvilket må anses for en svaghed ved undervisningen.

Undervisningen er desuden meget eksplicit om den danske udtale hvilket ifølge flere forskere skulle virke positivt ind på udtaletilegnelsen. Læreren forklarer på en faktisk meget teoretisk, men samtidig pædagogisk måde hvordan de forskellige lyde udtales og hvilke fænomener der er tale om. I den forbindelse opfatter vi det som anbefalelsesværdigt at der på skolen er udviklet en pædagogisk terminologi om dansk udtale. Man bruger ikke de teoretiske termer, men har oversat store dele af teorien til et mere visualiserende og pædagogisk hensigtsmæssigt sprog. Fx kalder man ikke tryk for tryk, men for *hvilepunkter* og *safe places* hvilket er termer der i sig selv virker forklarende ind på hvad det er kursisterne skal forstå ved fænomenet. Andre eksempler på den pædagogiske terminologi er ordet *separation* for *stød*, *blokeringer* og *mundpositioner* for konsonanter, *basistone* for rene vokalkvaliteter. Den pædagogiske terminologi er fælles for alle sprogcentrets undervisere fordi alle nye undervisere på stedet skal følge en stram oplæring hos de gamle lærere og fordi det er vedtaget at underviserne så vidt muligt skal bruge den samme terminologi. Den grundige oplæring af nye undervisere og brugen af en fælles terminologi mener vi også er noget andre sprogcentre kan lære meget af.

Derudover har skolen foretaget det valg at man ikke nødvendigvis skal fortælle kursisterne den nøgne videnskabelige sandhed om dansk udtale, men at man hellere vil modellere lidt på sandheden hvis erfaringen viser at det er mere hensigtsmæssigt for kursisternes udtaletilegnelse. Et eksempel herpå er at lærerne på sprogcentret konsekvent fortæller kursisterne at der på dansk kun kan være stød på vokaler. Derudover lærer de kursisterne at de ikke skal sige den efterfølgende stemte sonorant, men udelukkende markere lyden med taleorganerne. Det er uden tvivl noget

som mange sproglærere ville gøre indvendinger mod, men ikke desto mindre ser det ofte ud til at Sprogcenter 2 får gode resultater med deres kursisters udtaletilegnelse, og selve tankegangen med at det ikke nødvendigvis er den nøgne sandhed som er pædagogisk mest hensigtsmæssig, kan efter vores mening være værd at tage ved lære af. For en uddybning af den diskussion se afsnittet *Sammenfatning og diskussion af del 3 og 4*.

Et andet karakteristisk træk ved undervisningen er at der undervises meget i *hvor* man tilegner sig udtale. Der er med andre ord mange læringsstrategier på banen. Eksempler er instruktionen i at bruge rytme og metronomireglen både til at huske sætninger, til at skabe det rigtige fundament i sproget og ikke mindst til at forstå hvad det er danskerne siger. Det er netop anbefalet af forskningen at man instruerer kursisterne eksplicit i at bruge prosodi til at forstå og tolke målsproget med. Når der er tale om dansk som andetsprog, må det siges at være en yderst anvendelig og funktionel teknik at kursisterne lærer at lytte efter trykkene når de skal forstå dansk. Den erfaring kan igen give dem en forståelse af hvor vigtigt det er at de selv har trykkene på plads når de taler dansk. At rytmen er et funktionelt redskab til ordforrådsindlæring og helfraseindlæring, er også noget som forskning peger på. Andre eksempler på strategier er strategien om at kigge op selv om kursisten er usikker, strategier om at være bevidst i sin målsprogsproduktion i stedet for at forlade sig på autopiloten, strategien om ikke udelukkende at forlade sig på lytning, men at tænke sig frem i sin produktion. Strategien med altid at kigge op kan man forestille sig er anvendelig i det hverdagslige møde med danskerne. Ved at arbejde med den slags håndtering af angst er det med andre ord muligt at man kan hjælpe til større målsprogsinput og målsprogsinteraktion for kursisten.

Et andet karakteristisk og lærerigt element i undervisningen på Sprogcenter 2 er den brug læreren gør af elementer fra NLP. Han har som flere af de andre lærere mange aktiviteter som appellerer til både de visuelt, de auditivt og de kinæstetisk anlagte indlærertyper. I observationerne - og i interviewet - virker det som om det er noget han er bevidst om i udpræget grad. Et eksempel på sådan en aktivitet er da kursisterne i opvarmningsrunden skal sige de stødte vokaler med efterfølgende separation og markering af den stemte sonorant. Her instrueres kursisterne i at lade deres håndoverflade glide hen over bordet, stoppe og vende den på markeringen af den stemte sonorant. Den aktivitet appellerer altså tydeligvis både til synssansen, høresansen og til følesansen. Andre eksempler på at det visuelle tages med ind, er lærens systematiske kropssprog og mange tegninger på tavlen. En yderligere måde hvor på han bruger det visuelle element som et pædagogisk og retorisk virkemiddel, er de

mange billeder han anvender til at forklare sprogtilegnelsesprocessen og artikulationsprocessen, fx isbjergsbilledet, billedet med skibakken og billedet med at læse sprog som trafikskilte. Andre elementer fra NLP er at læreren sjældent formulerer sig i negativer. I interviewet forklarer han således også at han ikke mener at den menneskelige hjerne arbejder konstruktivt med negativer.

Derudover kan nævnes positive elementer som at han vinkler den danske udtale på en motiverende måde ved at modarbejde forestillinger om at den skulle være ekstremt svær at lære og at den i den forbindelse skulle være kaotisk og uden systematikker. I forbindelse med forklaringer på de forskellige fænomener kobler han ofte forklaringerne med årsager til hvorfor vi siger som vi gør, og her vinkler han det ofte sådan at det simpelthen er det letteste og mest funktionelle. Den positive vinkling med at der er logik i den udtalemæssige galskab, mener vi må virke motiverende og opløftende ind på kursisterne. Desuden hænger den også godt sammen med forskningsresultater som viser at kursisterne hurtigere tilegner sig udtaleelementer som har en høj funktionel betydning.

Til sidst kan det fremhæves at der er mange repetitioner og gentagelser og at læreren bruger mange genkommende fraser som retorisk set virker hensigtsmæssige.

Sprogcenter 3

Åbent sproglaboratorium

Kursusbeskrivelse

På Sprogcenter 3 er der åbent sproglaboratorium to gange om ugen i halvanden klokke. Åbent sproglaboratorium er et frivilligt tilbud uden for og som supplement til den normale undervisning, og andre lærere sender kursister med særlige problemer til laboratoriet. Det er således ikke de samme kursister der kommer hver gang, og der kan på samme tid være kursister på mange forskellige niveauer med mange forskellige problemstillinger. Læreren fungerer her som konsulent i det åbne værksted, og kursisterne har mulighed for at træne og få vejledning i forbindelse med hver deres særlige problemstillinger. Der er således ikke tale om samlet holdundervisning.

Sprogcentrets sproglaboratorium er relativt nyt og funktionelt indrettet. Det består af selve sproglaboratoriet hvor der er atten computere plus en computer på lærerens

bord. Derudover er der et tilstødende undervisningslokale med et større bord, stole, tavle og plancher med illustrationer af taleorganerne og deres forskellige positioner ved forskellige lyde i det danske lydssystem. Stødende op til undervisningslokalet er der et lille rum som er beregnet til at foretage individuelle diagnosticeringer. I det rum står der et bord med en computer, mikrofon og høretelefoner og en stol på hver side af bordet. De tre rum er kun adskilt af glasvægge og glasdøre, som gør at de tre rum hænger sammen som en funktionel enhed. I øjeblikket er der kun én lærer til at køre det åbne sproglaboratorium, men det optimale ville ifølge denne lærer være, at der var to. Så ville der være mulighed for at man kunne diagnosticere kursister i det lille testrum eller undervise i undervisningslokalet samtidig med at der var en lærer til at lytte på og vejlede kursisterne i selve sproglaboratoriet. Man kunne så indlede med at diagnosticere kursisterne enkeltvis, opstille mål og delmål for den enkelte, arbejde med fælles problemer i undervisningsrummet og derefter sætte kursisterne i gang med at træne det gennemgåede stofområde selvstændigt i selve sproglaboratoriet. Senere kunne man så tage kursisterne ind til en individuel samtale igen for at se hvordan progressionen forløber, give feedback og revidere de individuelle planer. I biblioteket på serveren er der øvelser parat til stort set alle problemer, og den enkelte kursist kan selv klikke sig ind og vælge efter behov. Læreren har også udarbejdet en diagnosticerende test der tester både enkeltsegmenter og prosodi. Testen består af tre dele: imitation til afdækning af problemer med artikulation af enkeltlyd, oplæsning af en række sætninger og et lille tekststykke til afdækning af skrift-lyd-problemer og endelig af fri tale eller samtale til afdækning af prosodiske problemer. Ud fra testningen af den enkelte kursist udfyldes et diagnosticeringsskema hvor der på detaljeret vis står hvilke udtaleproblemer kursisten har. Herefter får kursisten et individuelt program hvorpå hans eller hendes problemer står, og læreren beholder selv en kopi så hun også næste gang kursisten kommer, ved hvad kursisten har arbejdet med, og hurtigt kan sætte ham eller hende i gang. Når der kun er én lærer til rådighed i sproglaboratoriet, er der som regel ikke tid til grundig diagnosticering. Da bliver diagnosticeringen foretaget hurtigere og mindre detaljeret. Det kræver lidt træning at teste en kursist, og man skal være god til at lytte. Når der ikke er flere lærere til stede, foregår undervisningen på den måde at læreren tester mindre detaljeret, men ellers forsøger at køre undervisningen både i mindre grupper i undervisningslokalet og samtidig have kursister til at sidde og arbejde individuelt i sproglaboratoriet. Arbejdsgangen varierer meget alt efter hvor mange kursister der dukker op til det fri sproglaboratorium.

De fleste gange de observeres, er der cirka seks kursister til stede af blandet nationalitet og sproglig baggrund.

Materiale

Det materiale der anvendes, er *Dansk udtale for begyndere* af Lisbet Thorborg (2003a; 2003b). Her anvendes både grundbogen (2003a) og øvebogen (2003b).

Generelt om kursister, lærer og stemning

Læreren har forskellige teknikker til at få kursisten til at danne en bestemt lyd. Hun bruger artikulatoriske forklaringer, tegninger og spejl og tegner og skriver på tavlen. Hun bruger en lettere forenklet udgave af Dania i sine forklaringer, og hun opererer med trykgrupper. Undervisningssproget er dansk. Derudover kan læreren karakteriseres som engageret, dynamisk og kompetent.

Beskrivelse af undervisning

Kursisterne kommer ind og sætter sig bag computerne som står placeret i rækker ved siden af hinanden. Nogle kursister ved fra gangen før hvad de skal lave og går straks i gang på computeren. En går fx i gang med at træne alfabetet, en anden r-lyden og en tredje [v].

De andre kursister er nye, og her skal læreren lige lytte lidt på for at vide hvilke problemer de har med udtalen. Hun spørger dem først hvad de selv vil. Når hun har fundet et eller flere problemer, underviser hun dem i det tilstødende undervisningslokale indtil de kan udtale den lyd hun har prioriteret de skal arbejde med denne gang. Her bruger hun artikulatoriske forklaringer, tegninger og spejl og tegner og skriver på tavlen. Derefter aftaler hun med kursisten hvilke øvelser han eller hun skal lave på computeren, og han eller hun får et lille kursus i at bruge den. På computeren er der øvelser til ethvert problem: enkeltlyde, assimilation og tryk, endelser, grammatik og lytte-forstå-øvelser. Der er bøger til alle øvelser. Ved computeren kan kursisten vælge at starte med at lytte og gentage lyden først som enkeltlyd dernæst i ord, sætninger og tekster. Men der er også mulighed for at gå den modsatte vej og starte i en tekstlig helhed. Her arbejdes så efter gehør, og kursisten lytter sig ind på problemet for derefter at udskille og træne det særskilt. Efter at have indtalt skal kursisten lytte til sin egen produktion. Læreren går ind imellem ind og lytter med og giver feedback undervejs. Kursisten arbejder i eget tempo og gentager og skifter øvelser efter behov. Øvelserne i sproglaboratoriet går typisk ud på at lytte og skelne (prosodiske forhold som tryk og rytme såvel som enkeltlyde), gentage eller læse op og derefter lytte til sig selv og gentage.

En af de gange vi observerer timerne, er der fx en kineser med meget store problemer. Han taler et nærmest uforståeligt dansk. Han bliver undervist i at udtale det

bløde d. Læreren tegner hvordan tungen skal ligge. Hun forklarer ham, at han siger [u'] i stedet for [uð'] og [utɑlə] i stedet for [uðtɑlə]. Efter gentagne forsøg på at gøre som beskrevet og ved at se på læreren lykkes det for ham at sige lyden. Da læreren er sikker på at han kan sige lyden, sender hun ham ind i sproglaboratoriet med en øvelse i det bløde d.

Når alle kursister er sat i gang med individuelt arbejde i selve sproglaboratoriet, sidder læreren og lytter til, coacher, roser og retter kursisterne. Hvis hun kan høre at en af kursisterne har et uløst problem, tager hun ham eller hende med ind i undervisningslokalet ved siden af og underviser kursisten. På et tidspunkt tager hun fx en polsk kursist ind i undervisningslokalet. Der underviser hun hende i a-lydene. Hun skriver lydene op på tavlen:

á

a

α

Kursisten siger a-lydene efter læreren. Derefter sætter læreren ord på, hun bruger ordene med a fra den tekst, kursisten er i gang med. Hun fortæller at lyden skal være lang i "dame"; at den skal være kort og åben i "mand", og med ordet "barn" skal kursisten åbne munden og sige lige som hos lægen når han kigger på hendes hals. Kursisten prøver, men har svært ved "barn". Læreren siger at kursisten skal se på hvordan kæben går ned. Så siger kursisten kort [α] i "far", og læreren forklarer kursisten at vokalen skal være lang. Hun skriver på tavlen hvordan r i kombinationen -ar udtales [ɑ:]. Kursisten gentager. Hun får kursisten til at sige "Ane" og spørger hvilken vokal det er. Hun fortæller så at vokalen skal være lang. Læreren beder kursisten sige "gammel" og spørger igen hvilken vokal det er. Hun siger den anden. Læreren retter hende og sammenholder henholdsvis [a] og [α] lyden med ordet "gammel", så kursisten kan høre forskellen på de to a'er. Så instruerer læreren kursisten i at sige "dame", og hun bliver igen spurgt hvilken a-vokal hun hører. Kursisten svarer nummer et. Læreren sætter kursisten til at læse op af teksten med a'erne for at få et bedre indtryk af kursistens udtaleproblemer og siger at a'erne ikke er kursistens største problem. I "Slagelse" siger kursisten g'et og bliver rettet. Hun har et stort problem med [h]. Hun siger en drøbellyd når hun skal sige [h]. Læreren siger at hun ikke skal lukke i halsen. Læreren instruerer hende ved at sige at hun skal prøve at gøre som når hun er træt og sukker. Hun skal bare lade luften komme ud. Læreren spørger om hun selv gør sådan. Kursisten siger [hhh], og læreren siger at hun skal sætte a efter, sætte stemme på. Det har kursisten svært ved, og hun er irriteret på sig selv over at hun ikke kan. Kursisten læser videre. Hun får rettet det bløde d i

”hedder”, ”glad” og ”sidder”. Læreren er klar over at det også er et af hendes problemer. I ”bager” og ”anden” rettes til den assimilerede udtale. I ”varm” får hun besked på ikke at udtale r’et. Læreren vender tilbage til h’et, som lige nu er det mest markante udtaleproblem hos kursisten. Læreren gentager instruktionen i h’et til kursisten har fat på det rigtige, og kursisten får besked på at træne h’et i sproglaboratoriet. Hun skal senere bl.a. også arbejde med [r], [ð], [y] og [ø], men en ting ad gangen. Derefter sætter læreren sig igen ind i sproglaboratoriet og giver kursisterne individuel feedback og besvarer deres spørgsmål.

To thajer fortæller læreren at de har svært ved at sige [r]. Læreren tager dem med ind i undervisningslokalet, for hun vil sikre sig at de kan sige [r] inden de begynder at træne. Hun forklarer dem at de ikke skal bruge tungen. Hun beder dem sige ”ris” hvilket går meget godt. Hun forklarer at problemet nok opstår når der er flere konsonanter. Hun beder thajerne sige ”kro” og ”fri”. Den ene siger det med et tunge-spids-r. Det går galt sammen med en lyd som [ʃ] der ligger fremme i munden. Læreren vil nu have dem til at sige ”bro”. De siger [bro]. Hun forklarer dem at [b] er en læbe-lyd fremme i munden. De skal isolere b’erne og så gå tilbage til [r]. Kursisterne gentager efter læreren: [b ro’ bro]. Det lyder allerede bedre. Så skal de prøve at sige ”briller”. Den ene siger [biller]. Læreren forklarer at de ikke siger [r] efter konsonanten. De skal huske ikke at smide [r] væk. De gentager proceduren med først at isolere b’et og gå tilbage i munden på r. Læreren siger så at de skal sige ”ringe”, og det går fint. Derefter skal de sige ”bringe” og dernæst ”springe”. Ved ”springe” dropper den ene r’et. Læreren fortæller at hun skal høre tre konsonanter. Nu går det bedre. Læreren forklarer at [sb] er fremme, og så skal kursisterne lige tilbage. De siger det fint. De kan godt, men de skal koncentrere sig om det. Så beder læreren dem sige ”koner” og dernæst ”kroner”, ”far” og ”fra” for at de kan se at de siger et helt andet ord hvis de glemmer r’et. De siger ”far” og ”fra”. Læreren forklarer at de først skal sige [rα] så [ʃ rα]. Læreren skriver et ettal under f og et total under r. De skal huske både 1 og 2, først f fremme i munden, så r tilbage i halsen, og de må gerne overdrive i starten. Nu skal de øve r’et i sproglaboratoriet.

Læreren bruger kursisters egne bånd og indspiller direkte på båndene i sproglaboratoriet mens kursisterne er der hvilket betyder at kursisterne kan tage båndene med hjem bagefter.

Analyse og diskussion af observationer

Vejledningen i forbindelse med træningen i sproglaboratoriet kan overordnet siges i høj grad at være formfokuseret og har stort set kun fokus på udtale. Undervisningen

er desuden karakteriseret ved en vekselvirkning mellem det meget lærerdominerede i faserne hvor læreren trækker kursister ind i det tilstødende lokale og underviser dem, og det mere selvstændige hvor kursisterne arbejder individuelt i sproglaboratoriet. I den forbindelse udmærker undervisningen sig ved at være tilrettelagt på en så fleksibel måde at der hele tiden tages store hensyn til fælles og individuelle kursistbehov. Det er netop en tilrettelæggelse som anbefales i forskningen. Der tages hensyn til kursistens autonomi idet at læreren af og til tager udgangspunkt i de problemer som kursisten selv mener at han eller hun har, ligesom der i retteprocedure og gennemgang af stof benyttes en meget dialogisk procedure hvor kursisterne hele tiden drages med ind i forklaringer og rettelser.

De elementer der arbejdes med i udtalearbejdet, er både segmentaler og suprasegmentaler. Der arbejdes med vokaler, diftonger, konsonanter, konsonantophobninger, tryk, tonegang, reduktioner og assimilationer, og de prosodiske elementer vægtes højt hvilket man må karakterisere som hensigtsmæssigt set ud fra et teoretisk synspunkt. Der tages udgangspunkt i kursisternes problemer, og generelt er undervisningen karakteriseret ved at veksle mellem en top-down og bottom-up tilgang, sådan som det anbefales af flere forskere. Det er også positivt at læreren tager udgangspunkt i kursisternes aktuelle problemer i de enkelte ytringer. Dermed tager hun hensyn til den individuelle kursists problemer som oftest er præget af fænomener som modersmål, talent for sprog og alder.

Læreren tager også hensyn til de visuelle og de mere auditive kursister sådan som det fordres af forskningen. Det gør hun blandt andet ved at tegne og illustrere på tavlen; ved at bruge spejle; ved at bruge illustrationer af taleorganerne; og ikke mindst via sit dynamiske kropssprog. Derudover arbejder kursisterne både med et tekstligt forlæg og lydindspilninger hvilket appellerer til flere sanser, ligesom det er positivt at de via brug af tekst arbejder med omsættelse af skrift til lyd. Hun bruger desuden lydskrift som også har en visualiserende effekt. Musisk skaber hun musik med sit kropssprog, og når hun retter kursisternes tonegang, dirigerer hun kursisterne som var det et musikstykke.

Desuden er det karakteristisk at hun retter kursisternes udtale meget grundigt indtil en nærmest modersmåls lignende udtale opnås.

Noget af det som skiller sig ud ved den observerede undervisning på Sprogcenter 3, er sproglaboratoriets lokaler. Den alternative og funktionelle indretning giver mere fleksible og dynamiske undervisningsmuligheder. Indretningen understøtter rent fy-

sisk en undervisning hvor der tages hensyn til både fælles og individuelle udtaleproblemer og hvor selve træningsfasen af de problematiske udtaleelementer kan få optimale vilkår.

Derudover adskiller undervisningen sig positivt ved at læreren har udviklet et testprogram der tester både enkeltsegmenter og prosodi, og i sammenhæng hermed brugen af detaljerede diagnosticeringsskemaer. Diagnosticeringsskemaer af den art mener vi kan være en hjælp for ikke mindst den mindre erfarne udtaleunderviser. Han eller hun trænes derved i at lytte efter de forskellige parametre, og på den måde forbedres underviserens kompetencer i at diagnosticere udtaleproblemer.

I forbindelse med sproglaboratoriet er det positivt at der gøres brug af nyere teknologi i form af computere. Efter diagnosticering får kursisterne besked på hvilke øvelser han eller hun skal lave på computeren, og på computeren er der netop øvelser til ethvert problem: enkeltlyde, assimilation og tryk, endelser, grammatik og lytte-forstå-øvelser. I den sammenhæng er det også anbefalelsesværdigt at læreren bruger kursisters egne bånd og indtaler direkte på båndene i sproglaboratoriet mens kursisterne er der. Det betyder at kursisterne kan tage båndene med hjem bagefter og arbejde videre.

Desuden er det positivt at underviseren har fokus på en ting ad gangen. Det mener vi må give kursisten en fornemmelse af progression, og netop det er også lærerens egen forklaring på den struktur.

Danskuddannelse 3, modul 5

Kursusbeskrivelse

En enkelt gang observerer vi et andet hold på sprogcenter 3, nemlig et almindeligt modulhold på Danskuddannelse 3. Læreren tager holdet med i sproglaboratorium en gang om ugen fra kl. 10:30 til kl. 12:00. Det er et hold på modul 5 som snart skal til eksamen, hvor der er en del nye kursister, som ikke har fået så megen udtaleundervisning. Det prøver læreren at gøre noget ved nu. Kursisterne sidder rundt om et bord i undervisningslokalet i forbindelse med sproglaboratoriet.

Generelt om kursister, lærer og stemning

Der er otte personer af forskellig nationalitet og sproglig baggrund. Flere af dem er thaier. Nogle kursister er koncentrerede, andre steder er der lidt uro. De ser ud til

at blive mere koncentrerede eller motiverede når læreren lytter til dem. Der er her tale om et særskilt forløb, men integreret i holdundervisningen og især på begynderhold tilrettelægges læreren undervisningen sådan at hun typisk træner udtale på det kursisterne arbejder med, og bruger de tekster som de har, og derudfra kigger på nogle af de problemer hun kan høre. Ud fra det kører hun ind i træning af specifikke problemer. Hun bedriver kommunikativ undervisning normalt, men udtale fylder meget på hendes begynderniveauer, og hun sørger for at der er sammenhængende forløb i udtaleundervisningen og i den almindelige kommunikativt orienterede undervisning. Læreren mener at den tid man giver ud på udtaleundervisning på begynderhold, er godt givet ud. Hvis kursisterne bare får grundig udtaleundervisning i starten, kan de ofte få det mest fundamentale på plads. I begynderundervisningen kobler hun også grammatik og udtaleundervisning. I takt med at kursisterne lærer et nyt grammatisk fænomen, lærer de også hvordan fænomenet udtales. Når kursisten fx lærer datid, lærer han eller hun at der er to systemer. Der er skriftsystemet med -ede som vi udtaler [ðð]. Så træner de det. I forbindelse med den grammatiske forklaring tegner og fortæller læreren hvordan endelserne udtales. For en mere generel beskrivelse af læreren, se foregående afsnit.

Beskrivelse af undervisning

Læreren har lagt en plan for kursisterne ud fra de problemer hun har iagttaget i den almindelige holdundervisning. Hun starter med rytme, og de lyde der har vist sig at volde kursisterne problemer, nemlig de rundede fortongevokaler samt [r] og [ð]. Hun starter forfra med en kort gennemgang af vokalsystemet af hensyn til de nye kursister på holdet, der ikke har haft udtaleundervisning. Først skriver hun hele vokalsystemet på tavlen:

<i>i</i>	<i>y</i>	<i>u</i>
<i>e</i>	<i>ø</i>	<i>o</i>
<i>æ</i>	<i>ö</i>	<i>å</i>
<i>a</i>		<i>ɔ</i>

Kursisterne gentager lydene i kor og sætter derefter i fællesskab lydenes navne på. Derefter tegner og beskriver læreren hvordan alle lydene dannes i munden og hvordan man producerer dem. Dernæst fokuserer hun på i-rækken. Hun forklarer at det er fortongevokaler og [i] dannes fremme i munden højt oppe. Så viser hun hvordan de andre lyde i i-rækken dannes ved at åbne munden mere og mere. Hun trækker ud i mundvigen og viser i bogen hvordan mundstillingen skal være. Så tegner hun en mund og viser, hvordan tungen ligger ved de forskellige vokaler i i- og u-rækken.

Kursisterne skal lægge mærke til hvordan det føles inde i munden, for så er det lettere at finde stedet igen. Til sidst øver de i-rækken i kor, og læreren lytter efter om det lyder rigtigt. Hun illustrerer højden med armene.

Hun forklarer så at y- og u-rækkerne har rund mund, men at det ellers drejer sig om at åbne munden mere og mere op som før. Ved [y] kan man starte med at sige [i] og så runde læberne. Hun lader dem sige [iyiyiyiyiy]. Hun forklarer om u-rækken at det er bagtungelyde. For at få kursisterne til at trække tungen tilbage siger hun at de skal forestille sig at de har en varm kartoffel i munden. Ved å skal de have torskemund. Hun har hørt at de tit siger [o] i stedet for ø: "han kober oller til sin soster". Hun får dem til at sige [øøøøøøøø]. De siger også [ˈjulan] i stedet for [ˈjylan]. Hun siger de skal åbne ørerne og lytte. Hun vælger derefter at de skal arbejde specielt med en lyd, nemlig [ø]. Hun skriver ø-rækken op, og de hjælpes ad med at sætte ord på de forskellige lyde. For at finde flere til en række, fortæller hun kursisterne at de kan prøve at rime.

Herefter forklarer hun lidt om vokalsækning. Hun skriver ordene "fine", "finde" og "friske" op. Og forklarer hvordan den lange lyd i "fine" udtales som den skrives. Det korte i "finde" skal derimod udtales som e. Hun forklarer kursisterne at de kan se at der er tale om en kort vokal ved at der kommer to konsonanter efter. Hun forklarer at i'et i "friske" falder yderligere til et æ fordi det er forbundet med et r.

Derefter skal de arbejde individuelt med vokalskemaet og [ø] ved computerne. De skal gentage lydene i vokalskemaet og lave øvelser med [ø] isoleret og i ord og tekster. Når de har indtalt eksemplerne, skal de lytte til deres egen produktion. Læreren sidder og lytter på kursisterne og retter og roser dem. Mens de sidder ved computerne laver hun bånd til dem som de kan tage med hjem og øve.

Analyse og diskussion af observationerne

Undervisningen her har mange af de samme karakteristika som undervisningen i det åbne sproglaboratorium, da det er en introduktion til arbejdet i sproglaboratoriet som et særskilt forløb. Men det kan fremhæves som positivt at læreren i så høj grad integrerer udtaleundervisningen med den kommunikative undervisning.

Supplerende til analysen og diskussionen af det foregående hold skal det her blot siges at læreren - som det er tilfældet med de andre observerede undervisere - har udviklet mange pædagogiske forklaringer på artikulatoriske forhold. Et eksempel er da en kursist har det problem at hun siger en drøbellyd når hun skal sige [h]. Læreren

instruerer hende i at sige at hun skal prøve at gøre som når hun er træt og sukker. Et andet eksempel er forsøget på at få en kursist til at sige det dybe a i ”barn”. Her instruerer læreren hende i at åbne munden og sige lige som hos lægen når han kigger på hendes hals. Andre eksempler er bagtungevokaler hvor hun for at få dem til at trække tungen tilbage siger at de skal forestille sig at de har en varm kartoffel i munden. Ved [â] skal de have torskemund. I forbindelse med assimilation og reduktion siger læreren altid til kursisterne: ”værsgo og spis” med henvisning til at de skal fortælle hvilke bogstaver vi spiser og ikke spiser.

Sprogcenter 4

Udtalehold for Danskuddannelse 2 og 3

Kursusbeskrivelse

På Sprogcenter 4 observerer vi et frivilligt udtalehold med kursister fra Danskuddannelse 2 og 3. Holdet undervises to gange om ugen i tre måneder, og hver undervisningsgang varer femogtredive minutter. Her er der altså ikke tale om et almindeligt modulhold, men et specifikt udtalehold hvor kursisterne kan henvende sig hvis de eller deres modullærer mener de har behov for det. Årsagen til at kurset er frivilligt, er at læreren mener at man kommer psykisk og fysisk meget tæt på folk når man underviser i udtale. Hvis kursisten fx er en reserveret type, mener læreren at det kan være svært at tvinge ham eller hende til at gå på holdet. Vi observerer holdet i starten af 2004, og første gang vi observerer, er kursets første mødegang. De kursister som deltager på udtaleholdet er af blandet nationalitet og har forskellige modersmål. Mange af kursisterne er dog thaier og kinesere. I undervisningen er de som regel placeret i en hestesko rundt om lærerens bord.

Materiale

Det faste materiale der anvendes på kurset er Anne Hilts *Fnis i timen* (1997). Derudover arbejder kursisterne meget med det sprog som de selv medbringer til timen. En fast bestanddel af undervisningen er fx at kursisterne i samarbejde konstruerer en dialog som der så konstrueres videre på næste undervisningsgang. Den hjemmelavede dialog bliver så længere og længere fra undervisningsgang til undervisningsgang. Ud fra den dialog arbejdes der med forskellige udtalemæssige elementer som fx tryk, tone, vokaler og bogstaver man ikke kan høre.

Generelt om kursister, lærer og stemning

Generelt må det siges at der er en afslappet og glad stemning på holdet. Kursisterne griner en del. Lærerens undervisningssprog er dansk, og hun bruger lydskrift. Her er der tale om IPA og ikke Dania. Den udtalenorm hun benytter sig af, er den hurtige med assimilationer og reduktioner. Der er som regel cirka otte kursister til stede i undervisningen. Den første gang regner læreren med at kursister vil komme og gå, men at der vil etablere sig en kernegruppe af kursister der kommer hver gang. Det blev også tilfældet de gange vi overværede undervisningen.

Beskrivelse af undervisningen

Den første undervisningsgang begynder læreren timen med at spørge hvilke problemer kursisterne har med udtale. Hun ønsker at tage udgangspunkt der, dvs. i de problemer de selv udtrykker, og i de problemer hun kan høre at de har - eller tror de har - når hun tager deres sproglige baggrund i betragtning. En af kursisterne siger at hun har problemer med at læse nye ord. En anden siger at han har problemer med vokalerne. Hun tager først fat på det første problem skrift-lyd-omsættelse. Det første ord kursisten har problemer med, er "kunstigt". Hun transskriberer det og forklarer hvordan man går to trin ned i vokalsystemet ved bogstavet u så det bliver til [u̥]. Et andet problematisk ord er "åndedræt". Hun transskriberer ordet og åbner munden vidt op for at illustrere hvordan man udtaler å-lyden som et [ɔ]. Næste problematiske ord er "opslagstavle" som igen bliver transskriberet. En af gangen siger de først enkeltlydene og dernæst hele ordet. Hun retter dem der har afvigende udtale, og får dem til at gentage, indtil de gør det målsproglignende.

Den næste aktivitet er at de øver urundede fortungevokaler, tre stykker ad gangen, først [i e æ]. Kursisterne skal en ad gangen gentage vokalerne efter læreren. De siger [i e æ æ e e i] osv. indtil de kan sige alle de urundede vokaler målsproglignende. Hun opgiver ikke en kursist før denne kan gentage uden afvigelser. Hun siger at de skal fornemme inde i hovedet at [i] er en meget høj lyd. Hun illustrerer højden af lydene med hænderne og viser med sit ansigt hvor meget man skal åbne munden ved [e]. For at hjælpe en kursist viser hun hvordan man kan hive i mundvigene med hænderne og dermed bedre få lyden frem. Hun går meget tæt på kursisten og viser det. Hun beder også kursisten om at prøve at ramme lyden samtidig med hende. Hun spørger kursisten om hun kan høre at hun selv åbner munden for meget. Så holder hun med hånden på hagen for at vise at kursisten ikke må åbne for meget. Kursisten bliver ved at prøve og får til sidst en pause. Hun instruerer kursisterne i at hvis de kan høre forskel på vokalerne, så kommer det. Det handler ikke så meget om at tænke. For en af kursisterne bliver det lidt for meget så læreren giver hende en pause for

senere at vende tilbage. Hun viser stor indfølgelse. For at hjælpe en anden kursist der har problemer med [e], forklarer hun igen hvordan vokalen artikuleres. Hun siger at de vil tage disse lyde igen i næste uge. Derefter siger hun en af vokalerne og beder en af kursisterne sige hvilken vokal der er tale om.

Så går læreren over til at arbejde med vokalerne på ordniveau. Hun giver dem nogle ordpar på skrift, og på skift gentager de minimalparrene. Først ord med lang vokal, derefter ord med stød og til sidst ord med kort vokal. Hun roser dem. En har problemer med stød. Hun siger at han skal sige "ahahah" og mærke efter. En kursist har problemer med det lange [e] i "mere", så læreren trækker hænderne fra hinanden for at illustrere udstrækningen af vokallyden.

Læreren bruger *Fnis i timen* af Anne Hilt (1997). I hver lektion i bogen er der en række minimale par, en dialog og en række ord til diktat. Først siger de ordene i kor og derefter en af gangen. Til sidst øver de vokalerne i dialoger. Læreren siger dialogen højt, og alle gentager. Derefter sidder de to og to og øver indtil de kan dialogen udenad. Til sidst siger kursisterne dialogen to og to. Dialogen skal udtales med reduktioner og assimilationer. En af kursisterne har problemer med en sætning, hvilket læreren afhjælper ved at bruge pauser og opdeling af sætningen for at hjælpe ham.

Den næste aktivitet er en orddiktat i det samme materiale. Først skriver læreren alle ordene i diktaten op på tavlen så de kan se hvilken vokal de har. De gentager alle ordene i kor. Følgende orddiktat er ikke fra den samme undervisningsgang som da holdet arbejdede med urundede fortungevokaler.

y	ø
myre	møre
syde	søde
byde	bøde
yde	øde
syge	søge
lyd	lød
lys	løs
nys	nøs

Hun kommenterer at der er stød på de tre sidste ordpar. Så spørger hun om der er nogen nye ord. Det er der: myre, syde, byde, bøde, yde, øde, lyd, lød. Hun forklarer deres betydning, og herefter skriver de diktaten. Hun blander ordene, siger dem

og beder dem skrive det rigtige ord ned. De siger svaret i kor, og hun skriver det rigtige svar ned.

Så tager de fat på en dialog for at øve sammenhængende tale og vokaler samtidig. Læreren opbygger sætningen med en del af gangen. Hun prøver lidt langsommere og illustrerer med arme og hænder.

Der er en der har problemer med at sige [n]. Hun siger at der skal komme luft ud af næsen, og han prøver igen. Hun demonstrerer med en meget markeret intonation og siger at "bliver" bliver forkortet til ['bli:]. Hun siger at de skal prøve uden at kigge på papiret for ikke at blive distraherede af skriften. Herefter skal de lære dialogen udenad på fem minutter i grupper af to. Hun går rundt, og de hjælper hinanden. Derefter er de to og to om at spille dialogen for klassen. De skiftes til at være A og B.

Læreren siger herefter at hun har kigget i deltagerlisten og går ud fra at [r] nok er et problem for de fleste. Hun beder dem først sige "ara". Herefter beskriver hun og illustrerer hvordan lyden dannes helt ned i munden og viser hvad munden gør. Hun tager en blyant og trykker tungen ned og lader en kursist der har svært ved [r], gøre det samme. Så får hun dem alle til at gentage "ara" for at træne [r]. Hun bliver ved ind til de kan. Hun holder på halsen og siger at de kan mærke efter. En anden kursist siger [aɦɑ] frem for [ɑɦɑ]. Læreren åbner munden og holder på halsen. Hun fortæller kursisten at han kun danner luft. Hans tunge skal tilbage, og han skal prøve at sige [rrr]. Det går ikke så godt. Så beder hun ham sige [årå oro uru]. Det kan han godt. Så går hun den anden vej starter fra [uru] og går til [ɑɦɑ]. Det er kun [qrq] han ikke kan sige. Så prøver hun at få alle de andre til at sige [ɑɦɑ årå oro uru] på skift. En af dem ruller stadig på r'et. Men hun ved det godt. Hun får også besked på at øve sig med en blyant hjemme. De vil prøve igen næste uge.

I en næste aktivitet går hun over til intonation og tryk. Først skriver hun en lille dialog op på tavlen:

"A: Goddag, jeg vil gerne bytte en julegave"

Hun beder dem lytte efter og sætte tryk. De er lidt uenige, men får til sidst sat de rigtige trykstreger.

Dernæst viser hun dem hvordan man i hurtig tale reducerer ordene "vil", "gerne", "bytte" og "julegave" ved at strege de ikke-udtalte bogstaver ud. Hun illustrerer

igen med armene hvordan rytmen går, og de får lov til at sige sætningen en ad gangen. Hun retter dem indtil de siger sætningen med den rigtige rytme. Hun forklarer kursisterne at grænserne mellem ordene er opløst, og at det hedder [*'bydn*] hvor man trækker "den" over til "byt". Hun roser de kursister der kan sige det og holder sig tilbage med at lade dem gentage for mange gange hvis nogle har svært ved det. Hun giver dem så en lille pause før hun forsætter. Herefter fortsætter hun med dialogen på tavlen: "B: En julegave, vi bytter ikke julegaver så lang tid efter jul.". Hun spørger igen kursisterne hvor der er tryk og retter dem hvis de angiver de forkerte tryk. Hun fortæller dem at der altid er tryk på ord som "gerne" og "ikke" og spørger hvad det er for nogle ord. Der er en der svarer at det er centraladverbialer ligesom "godt" og "altid". Herefter beder hun kursisterne skrive videre på dialogen til næste gang.

Analyse og diskussion af observationer

Endnu en gang ser vi her en specifik udtaleundervisning hvor fokus ligger på form og udtale og hvor der stort set ikke optræder nogen kommunikative aktiviteter. Undervisningen er lærerdomineret, men kursisten inddrages dog flere gange i undervisningen hvorved elevautonomi tilgodeses. Her tænker vi fx på at læreren indledende spørger kursisterne hvilke problemer de har, samt at hun i nogle aktiviteter tager udgangspunkt i deres eget sprog i stedet for et fastlagt materiale. Her tænker vi på den dialog som de i fællesskab konstruerer videre på hver gang. I sin retteprocedure inddrager læreren også ofte kursisterne så de selv finder frem til deres afvigelser. Derudover bruger læreren ofte ansigt og krop til at illustrere de forskellige udtalemæssige fænomener med, og hun udviser generelt en stor indlevelsesevne over for de enkelte kursister. Undervisningen er desuden karakteriseret af at kursisterne skal gentage meget efter læreren, og der gives ikke særlig mange eksplicitte artikulatoriske forklaringer.

Det er desuden karakteristisk at selve træningsfasen ikke er særlig lang i timerne, forstået på den måde at læreren ofte fortsætter den individuelle instruktion indtil kursisten siger lyden modersmålsignende en enkelt eller to gange hvorefter læreren meddeler kursisten at de vender tilbage til det næste gang. Der ligger altså ikke nogen stor individuel træningsfase umiddelbart efter at det er lykkedes den enkelte kursist at sige den aktuelle lyd modersmålsignende hvilket vi finder uhensigtsmæssigt. Generelt arbejdes der meget med aktiviteter som orddiktater, minimalpar og dialoger som skal læres udenad. Minimalpar har været meget kritiserede fra forskningsmæssigt hold, men at der arbejdes med dialoger som skal indlæres så kursisterne får automatiseret ordforråd og strukturer, opfatter vi derimod som hensigtsmæssigt. Det giver dem kognitivt overskud til at fokusere på udtalen. Et andet aspekt som

er anbefalelsesværdigt, er at læreren i flere aktiviteter tager udgangspunkt i kursisternes eget sprog. Det må også skabe et kognitivt overskud til udtalearbejde. I den forbindelse anser vi det også for positivt at læreren tager udgangspunkt i de problemer kursisterne selv mener de har. Det skaber relevans og indlærereengagement ligesom det opfordrer kursisterne til selvovervågningskompetence. At det så ofte vil være tilfældet at kursisterne ikke selv er helt klar over hvor deres svagheder ligger - især ikke på DU2 - er en anden sag. Det vigtige er at de opfordres til at betragte sig selv og være opmærksom på egne svagheder. Her kunne man imidlertid også forestille sig pædagogiske fordele ved også at opfordre kursisterne til at være opmærksomme på egne styrker. Det ville efter al sandsynlighed have en motiverende effekt.

Sprogcenter 5

Udtalehold for Danskuddannelse 1 og 2, modul 3

Kursusbeskrivelse

På Sprogcenter 5 observerer vi et frivilligt udtalehold for kursister på Danskuddannelse 1 og 2. To tredjedele af kursisterne går på Danskuddannelse 2 og ud af dem går stort set alle på modul 3. I en pause forklarer læreren at de to analfabeter på holdet egentlig kun er nået til enkelte ord og lydrette ord, og at det er svært at undervise dem fordi de ikke forstår så meget. Der er undervisning en gang om ugen i to en halv klokke, og til hver gang forventes det at kursisterne laver en del hjemmearbejde. Kurset varer cirka et kvartal.

Strukturen i kurset: Mindre og så virkelig gå i dybden med det, og derfor nåede de ikke at arbejde med hele tekster i bogen, men kun bidder af teksterne. De arbejdede med detaljer i tekstbidderne, hvorefter kursisterne skulle øve sig derhjemme og de repeterede igen i klassen. Lærernes indtryk var at kursisterne ikke havde haft noget udtaleundervisning i deres normale undervisning, men læreren synes at kursisterne ret hurtigt blev fortrolige med vokalerne og blev enormt god til at høre vokalerne.

Materialer

På kurset bruges Lisbet Thorborgs "Dansk udtale for begyndere" (2003a; 2003b) hvortil der er CD-rom så kursisterne kan arbejde med udtalen hjemme. Læreren har forud for udlevering af materialet sikret sig at alle kursister har adgang til computere på den ene eller den anden måde.

Generelt om kursister, lærer og stemning

På holdet er der seks kursister af blandet nationalitet og sproglig baggrund. Tre af kursisterne er thaier. De sidder i en hestesko rundt om lærerens bord. Generelt kan det siges om læreren at hun er smilende og imødekommende, og at hun bruger lydskrift. Her er der tale om en forsimplet udgave af Danias lydskrift.

Beskrivelse af undervisning

Timen starter med at kursisterne en ad gangen læser den tekst op som de har forbedret timen før, og som de har haft for som hjemmearbejde. Teksten findes i to versioner: en med trykkene angivet og en uden. De opfordres til at læse op af den uden trykangivelser. En af kursisterne har problemer med tryk, så læreren banker i bordet for at gøre trykkene tydeligere. De har svært ved at sige nogle forskellige ord, så dem gentager de til det bliver bedre. Først en bid af gangen, til sidst hele ordet. Læreren demonstrerer rytmen med hånden for at hjælpe dem. En får at vide at der ikke skal tryk på "skal". Derefter gentager hun sætningen. Så gentager de alle sætningen en efter en. Læreren forklarer at kursisterne skal se på de trykmærker de har sat. De gentager næste sætning først i kor, så en efter en. Læreren spørger hvordan man udtaler "de". Da ingen svarer, fortæller hun at man udtaler det med [i] som i "is". Derefter spørger hun hvordan man siger "de er". En kursist svarer [di:]. Så prøver de igen at udtale sætningen. Sådan fortsætter de videre i teksten. Ved angivelse af vokallyd opererer de med huskeord som fx æ i æble. Læreren skriver det hele op på tavlen med trykstreger, udstregning af ikke-udtalte bogstaver og udtale af vokaler i lydskrift.

Så tager de lektionen til den dag hvilket er en lille tekst. De gentager den første sætning i kor to gange. En af kursisterne siger [fθð] i stedet for [fløð]. Hun får at vide at hun skal huske [l] når hun snakker hurtigt. I næste sætning har en problemer med l'et i "salg". Det lykkes for hende at få det med. Den næste sætning: "De vil selv sætte det i stand" har de problemer med lige som sidst. De gentager en efter en. Til sidst spørger læreren hvad det betyder. Det ved de ikke. I den følgende sætning er der problemer med [l] i "hjælpe". Kursisten siger [n] i stedet for [l]. Læreren instruerer kursisten i at holde sig for næsen, for så er det umuligt at sige [n]. Kursisten bliver ved med at have problemer. Nu skal de læse teksten op uden hjælp en ad gangen, og bagefter bliver de bedt om at læse stykket igennem derhjemme.

Læreren læser det næste stykke tekst igennem hurtigt. Kursisterne skal sige stop hvis der er noget de ikke forstår. Hun spørger om de forstår "Nettet". Hun forklarer også betydningen af "ejendomsægler" og "dyrke grøntsager". Så tænder hun for en

båndoptager igen og beder dem lytte og sætte tryk i teksten. Læreren skriver første sætning op på tavlen, og én sætter tryk. Hun spørger hvilket a der er i "avisen". Én svarer a som i "kager". Så beder hun en strege de bogstaver ud man ikke kan høre. Læreren spørger hvilket a der er i "Anne". En svarer rigtigt. De gentager sætningen flere gange i kor. Læreren klapper og banker i bordet. Så spørger hun hvor der er pauser. De bliver enige om følgende trykgrupper Anne/ tager/ avisen. Så tager de næste sætning med samme arbejdsgang.

I næste time repeterer de sætningerne i kor og en ad gangen. De fortsætter med de øvrige sætninger. De sætter tryk, streger bogstaver de ikke kan høre ud, analyserer vokalkvaliteter, læser sætningerne højt individuelt og i kor. En af kursisterne får at vide at hun siger [u] i stedet for [y]. Læreren instruerer kursisten i at tungen skal længere frem og at hun skal sige ['du] og ['dy] efter hinanden. Kursisten griner. Hun får at vide at hun skal prøve at lave smilemund og sige ['di] og så lave kysse mund og sige [dy]. Derefter skal hun sige ['di:y:]. De siger alle ['di:y:] en efter en. De gentager derefter sætningen en efter en.

En anden aktivitet vi overværer i løbet af tiden på Sprogcenter 5, er en aktivitet med kursisternes adresser. Gangen før har kursisterne øvet sig i at sige deres adresser. Nu skal de så sige deres adresse højt. Den første siger Frederiksberg Allé. Læreren skriver det op på tavlen. Hun siger at det er rigtigt at man ikke kan høre g. Hun streger g'et ud. Hun spørger, hvilken vokal man udtaler det første -er- med. En siger a. De læser en ad gangen. Den næste siger sin adresse: Carl Berhardtsvej. Læreren spørger om det er med c eller k. Kursisten svarer c. Alle siger adressen. En af kursisterne tager en del af gangen. Sådan fortsætter de med alle kursisternes adresser.

En lignende aktivitet er udtalearbejde på deres efternavne, deres ægtefællers og deres børns navne. Aktiviteten foregår på samme måde, men af hensyn til anonymisering vil vi ikke gå længere ind i beskrivelsen af arbejdet med efternavnene her. I aktiviteten med ægtefællernes navne spørger læreren hvad deres mænds navne er. Den førstes mand hedder Bjarne. De siger det i kor. Læreren spørger hvilken a vokal man hører. En svarer [ɑ]. Sådan gør de med alle kursisternes ægtefæller. Læreren spørger herefter hvem der har børn, og de laver den samme aktivitet, denne gang med deres børns navne.

Til sidst i timen spørger læreren om de har tænkt på nogle ord som er svære at udtale. En af kursisterne siger Christian og Christoffer. De gentager i kor. Læreren spørger hvilken vokal det første i udtales som i Christian. En siger a som i kage.

Analyse og diskussion af observationer

Overordnet er her endnu en gang tale om en formfokuseret udtaleundervisning hvor der ikke optræder nogen kommunikative aktiviteter. Undervisningen er igen meget lærerdomineret, og vi oplever ikke noget par- eller gruppearbejde. Der er tale om en meget gennemgående struktur hvor der arbejdes med et tekstligt forlæg og forskelle på skrift og lyd. Ud fra et stykke tekst arbejdes med elementer som vokalkvaliteter, vokallængde, konsonanter, konsonantophobninger, reduktioner, assimilationer, tryk, rytme og stumme bogstaver. Der arbejdes altså som det anbefales fra forskningsmæssig side med både segmentaler og suprasegmentaler ligesom der lægges vægt på tryk og rytme. Tilgangen er som regel en top-down hvor en sætning er udgangspunkt, og hvorefter der arbejdes nedad i de fonetiske niveauer. Fra en teoretisk synsvinkel kan det karakteriseres som hensigtsmæssigt for udtaletilegnelsen. Et andet positivt træk er at der arbejdes med perception før produktion.

Desuden fandt vi aktiviteten med udtalearbejde på kursisternes adresser, mænds og børns navne anbefalelsesværdig, og det især til Danskuddannelse 2. Årsagen er at personlige adresser og navne på familiemedlemmer er et emne som ligger i den nære sfære som ofte er emner som denne kursistgruppe finder vedkommende. Derudover er der tale om ord de kender i forvejen og som er yderst brugbare for kursisterne at kunne udtale præcist. Det mener vi giver dels et kognitivt overskud, dels en motiverende dimension.

En anden anbefalelsesværdig aktivitet er den faste afslutningsfase hvor kursisterne kan komme med ord og ytringer som de har udtaleproblemer med. Det er både en måde at aktivere deres eget sprog på; en måde at få dem til at tage opmærksomheden på udtale med ud i anvendelsesrummet; og derudover en måde at gøre undervisningen vedkommende og relevant på.

DEL 4: INTERVIEW

I det foregående har vi beskrevet og diskuteret det vi har set når vi har været ude at observere undervisningsproceduren på fem sprogcentre. Her har vi fået indblik i undervisningen i praksis, og på den måde også indblik i lærerens - og dermed også indirekte sprogcentrets - valg og prioriteringer i undervisningstilrettelæggelsen. Vi har fået indblik i faktorer som lærerroller, kursistroller, stof, rækkefølge, materialer og aktiviteter. Vi har imidlertid ikke fået direkte indblik i hvilke metodiske refleksioner der ligger bag observationerne. Derfor har vi suppleret rapportens observationer med interview med de involverede undervisere.

Metode i interview

Formålet med interviewene har altså hovedsagelig været at få indblik i hvilke overvejelser der ligger bag den undervisning som vi har overværet, fx hvilket formål underviseren har haft med de aktiviteter vi har observeret. Det har altså *ikke* været at undersøge undervisernes teoretiske viden og kompetencer, men som med observationerne at indsamle erfaringer og brugbare refleksioner. I interviewene har vi ønsket at møde underviserne i øjenhøjde og få et virkelighedsnært og konkret indblik i hvorfor de driver udtaleundervisning som de gør. Derfor har proceduren i udformningen af interviewspørgsmål været at formulere spørgsmålene ud fra de observationer vi allerede havde gjort os. Interviewene er altså foretaget efter observationerne og med udgangspunkt i disse. Under selve interviewene tilstræbte vi bevidst en afslappet samtaleform hvor karakteren af interview ikke var dominerende, men hvor der - så vidt muligt - blev tale om en naturlig samtaleform.

Interviewene foregik for det meste ude på sprogcentrene, og de blev alle optaget på minidisk og efterfølgende udskrevet. Efter udskrivningen er der foretaget redigeringer. Dels er der selekteret i interviewene, dels er de skrevet i en mindre mundtlig form. Det vi har selekteret fra, er hovedsagelig gentagelser af allerede sagte pointer, og det er sekvenser som virkede irrelevante for rapportens formål, fx digressioner om emner der ikke vedrører udtaleundervisning. Interviewene er så vidt muligt inddelt i afsnit så de fremstår mere overskuelige.

Interview med de involverede lærere

Interview med Lærer 1 fra Sprogcenter 1

Hos Lærer 1 på Sprogcenter 1 har vi observeret to kurser: et almindeligt modul 1- hold og et specifikt udtalehold for begyndere. Begge hold var for kursister på

Danskuddannelse 3. Interviewet startede vi med at spørge ind til hvilke mere overordnede tanker der ligger bag lærerens undervisning.

Opfattelse af udtaletilegnelsesprocessen

Lærerens opfattelse af udtaletilegnelsesprocessen er den at kursisten fra starten er enten blank eller har fordomme over for de lyde han eller hun hører. I forhold til enkeltlyd er der efter hans overbevisning to muligheder: Den ene mulighed er at kursisten har en lyd han synes den ligner på hans modersmål og at han så bruger den lyd fra modersmålet. Det er fx det der gør at man ofte hører l'er i stedet for bløde d'er. Den anden mulighed er at kursisten står helt blank som fx over for et bagtunge-r. Der er som regel ikke en lignende lyd på kursistens modersmål. De tilfælde man som underviser skal bruge energi på i starten, er efter lærerens mening de lyde som ikke findes i kursistens modersmål. Det er her det er indsatsen værd fordi det tager mindre tid at tilegne sig ny lyd. At flytte lignende vokaler mener læreren fx kan tage lang tid.

Læreren mener at den bedste beskrivelse af udtaletilegnelse er opbyggelsen af neurale netværker. Han mener at det er afgørende at kursisterne har noget erfaring med sproget - noget sprogmasse - før man kan begynde at køre eksplicit udtale med dem. Værktøjerne skal bygges op gradvist samtidig med at kursisterne får sproget. Sprog og redskaber skal komme samtidig.

Udtaletilegnelsens indflydelse på den øvrige intersprogsudvikling

I forbindelse med hvordan udtaletilegnelse influerer på andre områder af sprogtilgængelsen, mener læreren at morfemer i skrift har et andet udtryk i lyd som kursisterne er nødt til at lære. Hvis de ikke lærer det i lyd, mener han ikke de kan tværbinde mellem lyd og skrift. Det kan medføre at kursisten aldrig får endelser på i skrift. Kursisten er nødt til at lave koblinger mellem bøjningsendelserne i lyd og skrift. Fx kan problemer med bestemthed i skrift blive forstærket hvis de ikke kan høre de samme grammatiske kategorier i det talte sprog. Derudover mener læreren at udtaletilegnelse forbedrer kursisternes forståelse af dansk.

Målet med kursisternes udtaletilegnelse

Med hensyn til målet for kursisternes udtaletilegnelse mener læreren at det afhænger af kursistens eget personlige mål. Han mener ikke at man kan tvinge et andet mål ned over dem. Hvis en kioskejer har det fint med et forståeligt dansk, er det svært at tvinge ham til et præcist mål. Læreren mener dog godt at man fx kan have som mål at kursisterne inden de forlader modul 1 skal kunne artikulere alle lyde, men at

de har det i flydende tale er utænkeligt. Læreren mener dog ikke at forståelighed er et tilstrækkeligt højt mål fordi forståelighed afhænger af mange andre faktorer som fx om lytteren kender emnet, om lytteren kender kursisten og af forkert ordbrug. Han har ofte haft kursister som beklager sig over at folk ikke kan forstå dem pga. udtalen, hvor han så, når han har analyseret deres sprog, har fundet ud af at det egentlig ikke var udtalen men andre elementer som gjorde dem uforståelige. Derfor mener han at forståelighed er et dårligt parameter hvis det står alene.

Vigtigste fonetiske faktorer for en forståelig udtale

De elementer som læreren mener, er vigtigst for forståeligheden, er tryk og tonegang og også enkeltlyd. Dybest set tror han at vokaler er mindre vigtige, men det kommer an på hvor kursisten kommer fra. Tonegang finder han meget vigtig fordi der er så mange ting skjult i den danske tonegang. Der er fx mange endelser som i fx "jeg varmer maden" og "det er varmere". Læreren påpeger at der egentlig ikke er nogen længdeforskel i endelserne i "varmer" og "varmere", men at der er forskel i tonegang. Han mener dog ikke at andre fænomener er uvigtige, men hvis kursisten har en hensigtsmæssig tonegang og rytme, kan han eller hun slippe af med mere end ellers. Generelt mener læreren dog at man i udgangspunktet er nødt til at opfatte sætningen som en helhed, og den helhed påvirker alt (vokaler, konsonanter, assimilationer osv.). I stedet for at betragte sætningen som noget der er bygget op af enkeltlyd som byggeklodser, mener han at man skal se sætningen fra oven dvs. fra rytmens og tonegangens perspektiv. De forklaringer er også årsagen til at han i sin undervisning fokuserer meget på tryk og tone.

Kun lidt undervisning i stød

Vi har i observationerne ikke set læreren undervise særlig meget i stød. Derfor spørger vi ind til det. Han fortæller at han faktisk underviser meget i stød og finder det yderst vigtigt fordi sætningens afvikling er meget påvirket af stød pga. den spatiering der kommer af stødet og den indflydelse den har på de øvrige prosodiske forhold i sætningen fx den meget opadgående tone efter stødets spatiering. Han mener specielt at stød er vigtigt i bestemthedsendelser som fx "manden". Han underviser i det på den måde at han får kursisterne til at sige "m'm'" (som i nej, nej) som indeholder stød. Hans kollega, Lærer 2, har fundet ud af at stort set alle sprog har den måde at sige nej på, og derfor kan kursisterne sagtens finde ud af at sige det. Han kan også få dem til at sige "ahh ahh" hvor de nærmest klipper af. En anden måde at forklare det på er som en spolebåndoptager hvor de skal stoppe lyden og afspilningen ganske kort. Derudover har han et bestemt kropssprog for stød. Han "snører" tre fingre sammen for at vise kursisterne at de skal snøre deres stemmebånd sammen.

Placering af udtalearbejdet

Til spørgsmålet om hvor udtalearbejdet bør placeres mener læreren at udtalen skal være med hele tiden i den almindelige modulundervisning. Den skal ikke placeres i blokke eller i et bestemt stykke tid, men integreres i timernes øvrige aktiviteter. Det er imidlertid vigtigst på de første moduler. Det betyder at læreren gerne må rette udtale på kursisterne hele tiden. På den måde er udtalen hele tiden til stede i rummet som en del af undervisningen.

Induktiv og implicit udtaleundervisning

I observationerne af begge lærerens hold har vi bemærket at han retter i mange fænomener, men dog uden at vi har set ham introducere de fænomener han retter i. Derfor spørger vi ham om han i starten på holdene har en mere introducerende og eksplicit præsentation af danske udtaleforhold. Det har han ikke som introduktion, men han kommer dog mere eller mindre eksplicit ind på nogle fonetiske forhold undervejs. Vokalskemaet benytter han sig dog aldrig af fordi han mener at de lyde man udtaler der i høj grad er konstruktioner. Han mener ikke at man får de lyde man normalt arbejder med hvis man klipper lydene ud af sammenhængende tale. Han mener dog at der findes forskellige åbningsgrader, men at lære kursisterne en abstrakt serie vokaler efter hinanden mener han er lodret spild af tid. Han viser dog kursisterne at de kan gå fra [i] til [æ] i en bevægelse: [ieæææ], og han viser dem hvilke vokaler de har i deres modersmål. Han tegner også en kurve på tavlen og demonstrerer at de fleste af kursisterne har tre stop, men at vi på dansk har syv. Han forklarer kursisterne forskellige vokaler som forskel i overtonemønstre og prøver at få dem til at få den rigtige lyd ved at ændre overtoner som i musik. Han mener ikke at de skal lære at åbne munden mere eller mindre, men at høre at der forsvinder noget i toppen af lyden når man går fra [i] til [e]. Han instruerer også kursisterne i vokaler fx ved at forklare at de ved [i] skal kunne mærke tungen presset op imod tænderne; når de har [e] så rør deres tunge ved kindtænderne dvs. der er kontakt, men der er ikke noget pres, og ved [æ] har de sluppet hjørnetænderne. Det mener han også er en illusion, men det er en måde at få kursisterne til at indøve nogle konkrete tungepositioner.

Mht. tryk har han heller ikke nogen systematisk gennemgang. Han tager tingene frem som de kommer, og viser kursisterne tryk og tonegang med sit kropssprog og sin stemmeføring. Han bruger ikke metronomireglen fordi han ikke mener at der er lige lang tid mellem de danske stærktrykstavelser. Han mener reglen er en abstraktion og at kursisterne hellere skal lære at bruge deres ører. Det generelle han lærer dem, er at man går op i tone efter hovedtryk og ned efter bitryk. De mønstre tegner han ofte på tavlen og prøver at lære kursisterne dem. Han prøver også at lære dem det i sam-

mensatte ord; at de skal gå op på stærktrykket og ned på bitrykket på det andet ord i sammensætningen. Men han ekspliciterer aldrig de forhold uden for ord. Han viser det altid på selve ordene.

Fokus på produktion frem for perception

I observationerne har vi bemærket at læreren ikke vægter den perceptive del af kursisternes udtaletilegnelse så meget som nogle af de andre undervisere. Det spørger vi ind til. Årsagen er at han mener at produktionen spiller en større rolle end perceptive øvelser. Han mener ikke at man kan skille dem fuldstændigt ad, men at produktionen er vigtig. Man kan relativt let få kursisterne til at skelne mellem lydene, men produktionen er afgørende fordi det kursisterne selv har sagt, har de haft inde under huden, og der er de virkelig med. Han synes lytning er vigtig, men han gør det på andre måder, fx ved at bruge tv-klip til lytning. Det gør han på de helt tidlige niveauer. Hvis der så er sætninger som kursisterne ikke kan forstå, gentager han den hvorefter kursisterne gentager. På den måde bruger han lytning. Produktion holder også kursister mere vågne end hvis de skal lytte. I den forbindelse mener han at perception og produktion hænger sammen i et tæt kompliceret samspil. De påvirker hinanden gensidigt. Han mener dog ikke at man lærer at artikulere og bruge tungen på de påkrævede måder ved at lytte.

Korlæsning

I observationerne har vi også bemærket stor brug af korlæsning. Læreren bruger korlæsning fordi aktiviteten er god til at give en første præsentation af rytmeskelettet. Han synes også at det er godt at kursisterne kan gemme sig en lille smule i koret, men de skal ikke have lov til at gemme sig for meget. Rytmissk finder han korlæsning henigtsmæssigt fordi alle kursister tvinges ind i den samme rytme.

Gruppearbejde

I forbindelse med observationen af par- og gruppearbejde på lærerens almindelige modulhold spørger vi ham om han mener at gruppearbejde og effektivt udtalearbejde kan forenes. Det mener han overhovedet ikke, men han påpeger at der også er andre hensyn at tage end udtale. Han karakteriserer gruppearbejde som en bombe under udtaleundervisningen, men derfor kan gruppearbejde godt være nødvendigt af andre årsager. Kursisterne skal fx have mulighed for at producere. Han mener at der nødt til at være faser hvor kursisterne får mulighed for at prøve sig frem og udtrykke sig selvstændigt. Han er stor tilhænger af kommunikativ undervisning hvis det ikke får lov til at ødelægge udtalen. Præferencen for det kommunikative er også tanken bag aktiviteten hvor kursisterne skulle fortælle en historie fra deres hverdag.

Brug af video

Læreren gør ofte brug af at optage kursisterne på video. Vi spørger ind til tanken bag den aktivitet. Her forklarer han at det er hensigtsmæssigt at kursisterne også bruger øjnene. Det får dem til at høre bedre efter. Han eksemplificerer med at man kan have en radio kørende i baggrunden uden at folk bliver distraheret af den, men at man sjældent kan have et fjernsyn kørende uden at folk begynder at kigge på det. Han opfatter video som et bedre medie fordi det appellerer til flere sanser, syn og hørelse. Hvis han spiller et bånd for kursisterne, oplever han at de har langt sværeste ved at høre sig selv. De kan bedre orientere sig i hvad de siger på video. Læreren mener at alle sanser fungerer bedre når man både kan se og høre.

Vi spørger også ind til filosofien bag cd'en med videoptagelser af forskellige lydes artikulationer. De er optaget helt tæt på lærerens mund så man kan se drøblen. Hans erfaring er at cd'en virker: Fx har han "flade"/ "plade" til filippinerne, "treogtredive" til alle kursisterne så man kan se tungeroden blive skubbet op til drøblen, "penge" over for "penne" hvor man kan se tungen gå op forskellige steder. Den sidste er beregnet til spanierne og kineserne. Formålet er visuelt. Han mener det at kursisterne kan se artikulationen gør at kursisterne får nogle andre billeder end skriftbilledet.

Tekstligt forlæg

Læreren bruger meget tekst som udgangspunkt hvilket vi spørger ind til. Han forklarer at han mener at der er nogle gode pointer ved sammenbindingen af tale og skrift i at have et tekstligt forlæg. Han finder det hensigtsmæssigt at have begge ting til stede fordi kursisterne bliver bedre læsere. Derudover er det også nemmere at arbejde med for læreren.

Brug af lydskrift

Læreren benytter sig en del af lydskrift. Årsagen er at det hjælper kursisterne med at fastholde lydbilledet. Han mener at det er svært at fastholde tre stavelser efter hinanden. Lydskriften forhindrer at kursisterne får følelsen af at være på en glidebane. Lydskriften giver en symbolsk fasthed. For lærerens skyld kan man bruge hvilket som helst lydskriftssystem, bare man kunne blive enige om et fælles.

Retteprocedure

Læreren gør ofte brug af den procedure at han retter en kursists udtale indtil kursisten siger ytringen på en modersmålsnende måde en enkelt gang eller to hvorefter han går videre. Kursisten opfordres altså ikke til at træne den modersmålsnende udtale flere gange umiddelbart efter. Læreren uddyber her at man skal være

opmærksom på ikke at træne fænomenerne så meget at kursisterne slår bevidstheden fra. Som underviser kan man arbejde med udtalen af et fænomen indtil man fornemmer at aktiviteten bliver mekanisk for kursisten. Han referer til undersøgelser som viser at mange gentagelser efter hinanden betyder lavere opmærksomhed. Hjernen arbejder med en faktor angående langtidsrelevans som vurderer om den behøver bide mærke i de aktuelle informationer. Hvis hjernen konkluderer at den ikke behøver huske informationerne fordi de kommer hele tiden, så økonomiserer den med de informationer som den lagrer. Læreren mener det passer med hans erfaring. Folk står af ved for mange gentagelser. Han understreger dog at så længe kursisterne stadigvæk har liv i øjnene, kan læreren fortsætte. Han fortæller også at han benytter den procedure for at det ikke skal blive kedeligt for resten af klassen.

I forbindelse med retteprocedure fortæller han også at han er begyndt at bryde ind med rettelser mere end han gjorde tidligere. Han mener at man skal rette kursisterne umiddelbart efter afvigelsen fordi kursisten så har ytringen i hovedet endnu. Hans erfaring er i den forbindelse at kursisterne vænner sig til at blive afbrudt og at de ikke taber tråden sådan som mange undervisere er bange for de gør det. Læreren tror godt at man må "stikrette", altså gå ind og rette i det øjeblik kursisten siger den afvigende målsprogsytring. Tidligere troede han at det ville have en negativ effekt at bryde ind i kursisters samtalebidrag. Nu har han imidlertid fundet ud af at kursisterne ikke nødvendigvis mister tråden fordi deres udtale bliver rettet midt i et samtalebidrag. Kursisterne tager det faktisk bare til sig, accepterer rettelser som en del af den kommunikation der foregår i klasselokalet og snakker hurtigt videre dér hvor de kom fra. Hans mål med at rette inde i kursisters tale er også at kursisterne på en eller anden måde internaliserer hans korrektioner både hvad angår den enkelte rettelser, men også hvad angår en mere generel monitorerende stemme. Han vil med andre ord gerne have kursisterne til at monitorere sig selv løbende mens de taler.

Et andet aspekt ved hans retteprocedure som vi har bemærket er at han sjældent bare retter et enkelt element hos den enkelte indlærer. Han kan finde på at rette både assimilationer, reduktioner, vokaler, konsonanter osv. Hertil forklarer læreren at han mener det er svært at lave fokuserede individuelle rettelser hos alle de enkelte kursister forstået på den måde at han fx i en periode udelukkende retter det bløde d hos en kursist og måske [l] og [n] hos en anden fordi det er dét de individuelt har brug for. Der er nødt til at være en vis konsekvens så en kursist der lige er blevet rettet i et fænomen, ikke oplever læreren acceptere den samme afvigelse hos andre kursister. Han forklarer desuden at han ikke arbejder på den måde at han vil have kursister.

sterne til at sige et udtalemæssigt fænomen rigtigt i en masse ytringer, men mange udtalemæssige fænomener rigtigt i en enkelt ytring. Han har altså ikke fokus på et udtalemæssigt fænomen, men han har fokus på hele den ytring der arbejdes med. Han mener ikke at enkeltlyden eller det prosodiske element kan trækkes ud af sin sammenhæng, men at man nødvendigvis må arbejde med den lydlige ytring i sin helhed.

Stemning i timerne

Læreren fortæller at han arbejder meget bevidst med stemningen i timerne fordi kursisterne vågner op af det, og han mener at det sociale er fantastisk vigtigt i indlæringen. Den gode stemning er vigtig for at kursisterne føler sig trygge og tør mere og for at de ikke føler et konkurrencepres. Hans erfaring er ikke at en livlig stemning fjerner fokus fra sprogindlæringen så længe latteren og den muntre stemning har substans af at kursisterne er der for at lære noget.

Kropssprog

I forbindelse med lærerens dynamiske fremtræden i undervisningen og hans udprægede brug af kropssprog spørger vi ind til om han opfordrer sine kursister til at bruge kropssprog. Han opfordrer ikke til at trampe, klappe og knipse i forbindelse med tryk fordi nogle kursister er meget imod det og fordi han gerne vil have rytmen dér hen hvor den hører hjemme. Det mener han ikke er i gulvet. Desuden mener han at tryk er så komplekst at det ikke er indlysende at oversætte fænomenet til et tramp i gulvet. Han opfordrer dog kursisterne til at bruge kroppen og forklarer at mange af dem imiterer hans kropssprog uden at han instruerer dem i det. Hvis han kommer tilstrækkeligt tæt på, optager de ofte hans kropssprog i sit eget. Det er en af årsagerne til at han går så tæt på sine kursister. En anden årsag til at han går så fysisk tæt på er at det giver en bedre kontakt: De kan bedre høre ham, og han kan bedre styre fokus. Han bruger også den lille afstand til at arbejde med deres identitet. Læreren konfronterer deres angst for at få ændret deres identitet ved at gå så tæt på dem. Man kan ifølge ham meget mere hvis kursisten tvinges til at forstå at han eller hun er der for at lave om på sin udtale. Hans erfaring er at det fungerer. Han pointerer dog at man ikke bare kan opstille en regel om at afstanden skal være firs centimeter eftersom det kommer an på hvordan man i øvrigt går til folk og hvilken stemning der er i klasselokalet.

Hensyn til kursisternes modersmål

Vi spørger også ind til hvordan han tager hensyn til kursisternes modersmål. Han forklarer at han bruger det som et arbejdsredskab og kan også finde på at være ekspli-

cit omkring det og dele det med resten af klassen. Han kan også bruge det som en slags nedtoning hvis en kursist ikke kan finde ud af at sige noget bestemt. Så forklarer han at det ikke er fordi kursisten er idiot, men at det skyldes dennes modersmål. Han bruger mest sin viden om deres modersmål som pejlemærke i retteproceduren og til at skærpe sin egen lytning med.

Hensyn til motivation

Det sidste vi spørger ind til, er motivation. Her fortæller læreren at han prøver at motivere kursisterne ved at gøre undervisningen sjov, og nogle gange ved at spørge dem hvad de skal med deres dansk. Med hensyn til udtale prøver han ikke at påvirke kursisterne for han mener at det er meget få der i udgangspunktet ikke gerne vil lære det. Han har haft enkelte kursister som var eksplicitte om at de ikke havde interesse i at komme deres stærke accent til livs, og i så fald accepterer han det og forsøger ikke at ændre på det. Læreren mener at det er kursistens valg hvilken lyd han vil tale dansk med.

Interview med Lærer 2 fra Sprogcenter 1

Hos Lærer 2 på Sprogcenter 1 har vi også observeret to kurser: et udtalekursus for slavisktalende og et udtalekursus for spansktalende. Begge hold var for kursister på Danskuddannelse 3. Interviewet startede vi med at spørge ind til hvilke mere overordnede tanker der ligger bag lærerens undervisning.

Opfattelse af udtaletilegnelsesprocessen

På spørgsmålet om hvordan læreren opfatter udtaletilegnelsesprocessen fortæller han at han selv oplever kaos når han tilegner sig et sprog. Han kan ikke adskille lyd og ved ikke hvor den ene sætning slutter og den anden begynder. Derfor finder han det vigtigt at man hurtigt sætter ind med intonationslære så kursisten kan finde ud af hvornår en proposition er slut eller hvornår et spørgsmål er slut. Han vil gerne have grænse signaler. Derudover mener læreren ikke at man præcist ved hvad der foregår i hjernen under udtaletilegnelse. Han mener dog at man er i stand til at lære meget af det fysisk og at udtaletilegnelse er et spørgsmål om vanedannelse. Han mener desuden at vanedannelse foregår hurtigt og at udtalen derfor skal ind tidligt. Han mener også at det kognitive spiller ind.

Udtaletilegnelsens indflydelse på den øvrige intersprogsudvikling

Læreren mener at en god udtale påvirker den øvrige sprog tilegnelse meget blandt andet fordi kursisten lærer lydgenkendelse. Kursisten lærer at gå hurtigere fra lyd-billede til skriftbillede. Det læreren ofte oplever, er at kursisterne ikke er i stand til

fonemgenkendelse når de hører nogle fremmede ord. Det mener han tyder på at de på en eller anden facon ikke har haft den fonemindlæring som lærerne faktisk ønsker de skal få så de bliver i stand til næsten at skrive et opfundet ord på dansk. Den fonemgenkendelse mener læreren at man kan hjælpe dem meget til. Her eksemplificerer han med tonegangen i "hen" og "henne". Når kursisterne lærer at genkende forskellen på den tonegang, lærer de også at skelne de to ord fra hinanden. Han mener fx også det kan lære kursisterne at skelne en infinitiv fra en nutid.

Målet med udtaletilegnelsen

Personligt mener læreren at kursisterne skal have *et forståeligt sprog* som ikke virker hæmmende ind på kommunikationen for ofte. Han mener imidlertid at det er indlysende at der af og til kan opstå kommunikationsproblemer. Men læreren mener dog at undervisere er tvunget til at gøre mere ud af udtale og kræve en mere dansk udtale fordi mange danskere har en lidt chauvinistisk holdning til det at være dansk. Her eksemplificerer han med en historie om en kursist som dagen forinden kom til ham og fortalte at han havde søgt fem jobs, senest i et italiensk firma. Den eneste grund til at de ikke ville ansætte ham, var hans accent. Kursisten talte ellers dansk med flotte stød osv. Derfor mener han at kursisterne skal hjælpes til at få det der nærmer sig en dansk udtale. Spørgsmålet er i følge læreren imidlertid om man på sprogcentre har tid og ressourcer til det.

Vigtigste fonetiske faktorer for en forståelig udtale

Læreren mener at en dårlig konsonantbeherskelse er med til at gøre sprog uforståeligt i højere grad end dårlig vokalbeherskelse. Det samme med intonation forstået som rytme og tonegang. Læreren mener godt at danskere kan forstå et vokalsystem der er reduceret til halvdelen hvis trykkene og længden på vokalerne er i orden.

Stof og tilrettelægning

Læreren ved fra starten hvad kursisterne skal igennem. De skal alle igennem vokalerne, især de rundede fortungevokaler som han oplever som problematisk for dem alle. Ud over franskmændene har hverken østasiaterne, slavisk sprogede eller romansk sprogede rundede fortungevokaler i deres sprog. De andre vokaler arbejder han lidt mindre med. Hans erfaring er at det går forbavsende hurtigt med både at placere de andre vokaler auditivt og producere dem, men med de rundede fortungevokaler tager det lang tid. Med hensyn til konsonanterne ved læreren hvad de skal i gang med, men der er selvfølgelig også forskel fx på kineserne. Fx har de forskel på n og l i det nordlige Kina, men i det centrale Kina omkring Shanghai, det sydlige Kina og Vietnam har de ingen udtaleforskel mellem n og l, så der bliver han nødt til at sætte ind med

nogle specialøvelser for nogle af dem. Kursisterne deles altså op i to grupper nogle gange. Der er med andre ord både noget der er planlagt og der er noget som tilrettelægges ud fra de problemer kursisterne viser sig at have.

I vores observationer har vi bemærket at han underviser meget i konsonanter, konsonantophobninger, konsonantovertrækning og lange konsonanter. Konsonantovertrækninger har han hele tiden med løbende fordi vi på dansk har det hele tiden. Det der ofte sker for udlændingene, er at de stopper fordi de har skriftbilledet som forlæg. Det gør man imidlertid ikke i talesproget. Alle ord ryger ind i hinanden, og det er derfor svært at sætte grænser. Det der sætter grænserne i talesproget, er tonegangen, og derfor medtager han konsonantovertrækningerne og håber så på at kursisterne kan bruge nogle af sætningerne så meget at de måske begynder at bruge dem ude i virkeligheden. Her eksemplificerer læreren med udtalen af "han er" som [hana]. Stød mener læreren ikke er det vigtigste indhold eftersom vi i Danmark har masser af dialekter hvor man ikke bruger stød. Der hvor han mener stød er vigtigt, er i fx "sang" og "sangen", "samme" og "sammen", "gang" og "gangen", dvs. ofte i bestemthedsendelser. Her er det typisk stød som er betydningsadskillende, og her vil han insistere på at kursisterne udtaler med stød. Men alle andre steder vil han ikke tvinge kursisterne til det. Han tilføjer at han mener at stød kan være så problematisk at lære at mange kursister kommer til at lave nogle meget uhensigtsmæssige ting. Han mener det er nemmere at forstå et dansk udtalt uden stød, end et dansk udtalt med for mange og for overdrevne stød.

Undervisning i tonegang

I vores observationer har vi ikke oplevet læreren undervise i tonegang selvom han i interviewet påpeger at fænomenet er afgørende for forståeligheden. Det spørger vi ind til. Han forklarer at der for det første ikke er markeret tonegang i det undervisningsmateriale som han og Lærer 1 har udviklet og som han underviser efter på sine udtalehold. De to lærere vil imidlertid gerne have gjort det til en del af materialet. Læreren forklarer at han og Lærer 1 har planer om at tilrettelægge en del af deres materiale så det henvender sig til begyndere, og her vil de have markeret tonegang så kursisterne får det ind fra starten.

Placering af udtalearbejde

Vi spørger ind til hvilken rolle læreren mener udtalen bør spille i den almindelige modulundervisning. Han mener det afhænger af hvem man underviser. Hvis der er tale om østasiater som læreren synes har det hårdest i dansk, mener læreren at udtalen skal fylde halvdelen. På et hold med blandede nationaliteter bruger underviseren

selv en tredjedel af tiden på det. Og det gør han også på de ellers korte aftenkurser. Man kan godt nå det hvis man bare tilrettelægger undervisningen på en anden måde. Læreren mener ikke at udtalen skal adskilles fra dialoger og indlæringsstrukturer. Der skal arbejdes med det samlet. Udtalen skal integreres og eventuelt også skrives i lydskrift under teksten. Han ser også gerne udtalen integreret i morfologien.

Læreren påpeger kraftigt at han vil have udtalen integreret i undervisningen i stedet for som sideløbende hold. Men det betyder ikke at der ikke er nogen kursister som har brug for en ekstra indsats, og her tænker han per definition på østasiatere, spansktalende og i en vis grad også russisktalende. Her mener han så at man kan tilrettelægge sideløbende hold hvor der undervises i sproggrupper som de gør det på Sprogcenter 1. I forbindelse med en integrativ udtaleundervisning peger læreren på at mange undervisere - hvis de turde kaste sig ud i udtaleundervisning - ville opleve at de fleste kursister faktisk synes at det er drønsjovt.

Man kan godt bearbejde kursisternes fonologiske bagage, men man skal ifølge læreren gøre en massiv indsats fra begyndelsen. Det vil give kursisterne nogle forudsætninger.

Eksplícitte elementer i udtaleundervisningen

I observationerne har vi bemærket at underviseren arbejder med mange forskellige fænomener, men at han sjældent gennemgår fænomenerne eksplicit. Det spørger vi ind til, og her fortæller han at kurserne faktisk indledes med et stort overblik over hele vokalfoneminventaret. Her går han det igennem så han hele tiden har den som referenceramme. Kursisterne får et chok, men han beroliger dem med at de i undervisningen tager lidt af gangen. Han giver dem også de specielle konsonanttegn fra lydskriften i starten. I starten diskuterer han også tryk, og han begynder allerede den første gang at arbejde med konsonantovertrækninger, så de kender lidt til det i begyndelsen. Han er ikke eksplicit omkring fx konsonantovertrækning med mindre nogle af kursisterne spørger ind til det.

Induktiv udtaleundervisning

Vi har i samme forbindelse bemærket at underviseren underviser relativt induktivt, og spørger derfor ind til det. Han forklarer at han i begynderklasserne ikke mener at kursisterne kan nok dansk til at han skal begynde at eksplicitere elementer som fx vokalsækning. Det mener han i højere grad skal komme ind induktivt ved at kursisterne hører det adskillige gange. Læreren mener så godt at man kan vise systemerne med eksempelsamlinger. På de højere niveauer giver læreren dem flere eksplicitte regler for fx skrift-lydforhold.

Perception og produktion

Læreren mener at tilegnelsen af det perceptible og det produktive aspekt af kursisternes udtale foregår mere eller mindre samtidigt i en vekselvirkning. Han tror ikke at kursister er i stand til at skelne fx vokaler med mindre de er blevet gjort opmærksomme på det. Her mener han at tilegnelsen af evnen til at høre forskellen kommer relativt samtidig med at de lærer at producere dem, undtaget de rundede fortungsvokaler. Her mener han ofte at kursisterne bliver i stand til at skelne dem perceptivt før de lærer at producere dem. Her har kursisterne produktivt mange odds imod sig. Han konstaterer at de fleste sproglærere arbejder på den måde at det perceptible skal komme før det produktive eller med andre ord: lytte før tale.

Pararbejde

I udtaletimerne har læreren med jævne mellemrum indlagt faser med pararbejde. Formålet med pararbejde er ifølge læreren at kursisterne skal have fred for ham. Læreren hører selvfølgelig hvad de siger og hører at de retter hinanden. Derefter samler de så op i plenum. Læreren mener i det hele taget gruppearbejde og udtaleundervisning passer fint sammen. Fx har han lavet en historie på modul 3 om en ekspedition til en øde ø hvor han giver kursisterne nogle penge som de skal ud at handle for. De må kun tage en lille taske med hver. Den situation mener han giver stof til masser af sprogligt arbejde. Fx strukturer som "hvad skal vi bruge det her garn til?", "det skal vi bruge til...", "den skal vi bruge til at fælde et træ med", "den skal vi bruge til at lave mad med" osv.. Han har så en masse af vendingerne skrevet ned på papir med trykangivelser ol. Derudover er de indtalt på cd'er. Så får kursisterne måske en uge til at lære mange af ordene og udtrykkene udenad. Derefter arbejder de med udtalen i klassen og går så i gang med projektet.

Få kommunikative aktiviteter

Læreren har ikke mange kommunikative aktiviteter på sine udtalehold hvilket skyldes at han mener at de skal have et frirum hvor det kun drejer sig om udtale. Det ideelle mener han er at man kan have sådanne frirum og at man samtidig kan integrere udtalearbejdet i kommunikative sammenhænge. Han mener at det ville kræve meget mere tid hvis han skulle inddrage kommunikative aktiviteter på udtaleholdene. Det er svært at have fokus på lydsekvenser samtidig med at folk selv bestemmer retningen. Kommunikativ undervisning er dog ikke uforeneligt med effektiv udtaleundervisning ifølge ham. Man kan sagtens integrere de to ting. Man skal bare passe på med at rette kursisterne hele tiden når de kommunikerer.

Korlæsning

Vi har bemærket at der er relativt meget korlæsning i timerne. Her forklarer læreren at det skyldes at holdene er så store. Derfor er korlæsning nærmest uundgåeligt. Grunden til at han gør det er for at undgå at timerne bliver for monotone med at kursisterne individuelt skal sige det efter læreren.

Ingen brug af sproglaboratorium

Læreren bruger ikke sproglaboratoriet fordi han gerne vil have folk tæt på. Han kan bedre lide at sidde over for kursisten så de kan se hvad han gør med sin mund. Det mener han også at kursisterne selv godt kan lide. Han synes sproglaboratoriet er overdrevet. En ting er at kursisterne måske synes at det kan være sjovt at sidde der, men de kan ikke se lærerens mundbevægelser. Han fortæller at mange kursister efter et stykke tid kan finde på at rive fat i ham for at få lov til at se det igen. Derfor rykker han altid kursisterne så tæt sammen med ham i klassen som muligt. Så kan de se hvad han gør.

Brug af videooptagelser

Læreren fortæller i forbindelse med videooptagelser at målet med videooptagelserne er at kursisterne skal lære at lytte til sig selv. Kursisterne kan som regel godt høre deres egne afvigelser. Og det mener han også ofte de kan uden videooptagelser, men hans erfaring er at den målsproglignende udtale - så snart der ikke er fokus på den - smutter igen. Læreren tror dog at man med små, korte og humoristiske signaler kan henlede kursisternes opmærksomhed på deres afvigelser når de formulerer sig mere frit. Derudover mener han også at man kan sætte kursisterne til i par at rette hinandens udtaleafvigelser.

Tekstligt forlæg

I observationerne har vi bemærket at læreren som regel arbejder med et tekstligt forlæg og at det materiale som han har udarbejdet sammen med Lærer 1, stort set kun indeholder aktiviteter med et tekstligt forlæg. Vi spørger ind til hvorfor der som oftest arbejdes med et tekstligt forlæg. Læreren forklarer at det skyldes tidsnød. Oprindeligt havde de haft en ide om at lave optagelser ude i byen, men havde i sidste ende ikke tid til det. De ville stadigvæk gerne gøre det hvis de kunne få penge og tid til det. Han påpeger imidlertid også det problematiske i at bruge optagelser af naturligt forekommende tale hvis man samtidig gerne vil have et bestemt fokus i udtaleundervisningen. De ville gerne lave videooptagelser hvor man udelukkende arbejder ud fra det mundtlige input. I øjeblikket bruger de tv-indslag og arbejder uden tekst på den måde. En aktivitet er her at kursisterne skal prøve at lyde som per-

sonerne i tv-indslagene. De har ikke noget tekst, men skal lytte og prøve at imitere. Kursisterne finder det virkelig sjovt. De må godt selv skrive ned. Det vigtige er bare at de prøver at komme til at lyde som personen. Det fungerer godt, men er meget tidskrævende.

Brug af lydskrift

Læreren bruger meget lydskrift fordi det skal visualisere sproget. Det er lærerens indtryk at det støtter de boglige kursister. Han har ofte spurgt sine kursister om de helst vil have materiale med eller uden transskription. De vælger altid med transskription. Det lydskriftssystem som læreren benytter, er det som han og Lærer 1 har udviklet. Systemet er baseret på Dania, men læreren påpeger at han finder visse problemer ved Dania og at han derfor ikke bruger det. Han finder det forældet og kan fx ikke lide det omvendte r fordi det signalerer en konsonantlyd, men i dag udtales vokalisk. Han mener derudover at der er brug for nogle ekstra tegn som Dania ikke tilbyder. I udviklingen af et nyt lydskriftssystem mener han at man så vidt muligt skal lægge sig op ad alfabetets udtale. Når kursisterne har lært alfabetets lyde, at det ifølge ham uhensigtsmæssigt at bruge helt andre tegn. Det skal forenkles så meget som overhovedet muligt. Det vigtigste ved et nyt fælles vedtaget lydskriftssystem ville efter hans mening være identitet mellem bogstavet og lyden. Derfor mener han ikke man skal bruge IPA fordi systemet ikke er beregnet til fremmedsprogsindlæring.

Retteprocedure

I observationerne har vi bemærket at der ofte arbejdes i et hurtigt tempo hvor kursisten coaches frem til en målsprogslignende udtale. Efter at have sagt det rigtigt en gang går læreren imidlertid hurtigt videre til det næste. Årsagen til den procedure er at der er en pædagogisk pointe i at gå lidt hurtigere hen over tingene for så at få tid til at vende tilbage til det flere gange senere. Det tror læreren hjælper mere end at tvinge kursisten frem til den perfekte udtale lige nu. Han mener at kursisterne glemmer det, og at det derfor er en god idé at vende tilbage senere. Det er også vigtigt ikke at dræbe kursisternes engagement og motivation ved at trække tingene i langdrag.

Kropssprog

Læreren beder ikke kursisterne om at trampe og klappe rytmen. Det skyldes at tramp eller klap signalerer at kursisterne skal lave et meget hårdt tryk hvilket ikke er hensigtsmæssigt. Trykkene bliver i så fald for stærke.

Interview med Lærer 3 fra Sprogcenter 1

Hos Lærer 3 observerede vi et udtalehold for selvbetalende kursister, det vil sige et hold med kursister som ofte havde færdiggjort deres danskuddannelse og som ofte havde opholdt sig i Danmark i mange år.

Opfattelse af udtaletilegnelsesprocessen

Lærer 3 opfatter udtaletilegnelsesprocessen som en kombination af mange ting. Vanedannelse er især afgørende, og lige præcis med udtale mener læreren at det behavioristiske er på sin plads. Derudover tror hun at hele kursistens psykologiske virkelighed spiller meget ind. En af årsagerne til den overbevisning er at hun ofte ser to kursister med lignende forudsætninger - fx antal år i Danmark, samme modersmål - hvor den ene bliver markant bedre end den anden. Her mener læreren at identitet spiller meget ind. Jo længere tid indlærere får lov til at træne forkerte udtaler, desto sværere mener hun det bliver. Læreren ville ønske at kursisterne fik arbejdet grundigt og konsekvent med udtale fra starten af deres intersprogsudvikling.

Udtaleundervisningens indflydelse på kursisternes øvrige udtaletilegnelse

I den forbindelse mener læreren at man sagtens kan koble udtalearbejde med øvelser som også træner de andre elementer af tilegnelsen, fx omvendt ordstilling. Man kunne lave korelæsning af sætninger med omvendt ordstilling og arbejde med udtale herpå. Eller man kunne i forbindelse med rollespil lave en opsamlende fase med fokus på udtale og i den forbindelse også korelæsning af problemområder. Udtalen bør ifølge hende ikke være en separat disciplin, men integreret i den almindelige undervisning. Derudover mener læreren at kursisterne bliver bedre til at forstå dansk når de bliver undervist systematisk i udtale.

Målet med kursisternes udtaletilegnelse

Målet med kursisternes udtaletilegnelse på de almindelige danskuddannelser er ifølge Lærer 3 at kursisterne skal kunne kommunikere uhindret uden for meget slør eller støj. Realistisk ved hun imidlertid godt at det ikke er alle kursister der når det mål. På hendes eget folkeoplysningshold arbejder hun ikke efter samme mål fordi mange af kursisterne har været i Danmark så længe. De kan sandsynligvis ikke nå det mål med den dansksproglige baggrund. På folkeoplysningsholdet er målet i stedet at give kursisterne en bevidsthed og nogle redskaber til situationer hvor de har vanskeligheder med udtalen. De skal kunne hjælpe sig selv.

Vigtigste fonetiske faktorer for en forståelig udtale

Da vi spørger hende hvilke fonetiske faktorer hun mener, er vigtigst for at opnå en

udtale der sætter kursisterne i stand til at kommunikere uhindret uden for meget støj nævner hun det intonationsmæssige forstået i bred forstand dvs. hovedsagligt tryk og tonegang, undtaget stød.

Placering af udtalearbejdet

Selv om læreren ikke underviser på de almindelige modulhold spørger vi hende hvilken rolle hun mener udtalen skal spille i begynderundervisning. Hun synes den skal have en væsentlig rolle og være på banen i hver lektion. Udtalearbejdet skal selvfølgelig også føres med videre op på de højere niveauer.

Induktiv udtaleundervisning

I observationerne har vi bemærket at hun arbejder med regler, men at hun tager udgangspunkt i det sproglige materiale. Det bekræfter hun og fortæller at hun gerne vil arbejde med sproget og fænomenerne først og først derefter udlede nogle tendenser fra materialet. Hun vil nødig give mere detaljerede distributionsregler fordi hun tror det bliver for kompliceret. Det er en intellektuel tilfredsstillelse for mange kursister at se en orden i kaos, og hun mener også at det er meget funktionelt for kursisterne at vide at der fx sjældent er tryk på pronominer. Efter at have arbejdet med selve sproget og de eksempler det indeholder, ekspliciterer hun ofte nogle tendenser, men er generelt bange for at kursisterne begynder at være for konsekvente med applikationen af reglerne. Det kan give dem endnu større afvigelser.

Stof og tilrettelæggelse

I forhold til stofudvælgelse vælger hun indhold efter fællesnævner. Derfor starter hun med vokalerne fordi hendes erfaringer er at alle har problemer med dem. Det gør hun også for at give kursisterne en følelse af substans efter første undervisningsgang. Kursisterne mener nemlig selv at det de har de største problemer med er vokalerne. Det mener læreren imidlertid ikke. Hun mener de har flest problemer med tryk og assimilationer. Konsonanter som det bløde d kommer ind på kursets trin 2, men andre konsonanter bliver meget specifikke alt efter hvilket modersmål kursisterne har. Derfor arbejder hun ikke så meget med det. Hun arbejder til gengæld meget med tryk, assimilationer, reduktioner, vokalkvalitet, vokallængde og stød. Hun forklarer stød som et lukke i stemmelæberne, men det mener hun ikke kursisterne kan bruge i praksis. Når kursisterne skal lære at producere stødet, er det hendes erfaring at det fungerer bedst at lære dem det som en minipause efter vokalen eller konsonanten.

Udpræget brug af sproglaboratorium

Læreren gør meget brug af sprogcentrets sproglaboratorium. I interviewet spørger vi

ind til refleksionen bag det. Årsagen er for det første at hun har erfaring med at kursisterne bliver meget opmærksomme selv. For det andet får hun også mulighed for at give individuelt feedback selvom hun arbejder med store klasser. Kursisterne er generelt meget glade for at arbejde i sproglaboratoriet, og de er gode til at rette sig selv i sproglaboratoriet. Men hun understreger at man som lærer skal lære kursisterne at arbejde konstruktivt i sproglaboratoriet. I og med at kursisterne bliver bedre til at lytte, mener læreren også at kursisterne bliver bedre i deres produktion.

Korlæsning

En af årsagerne til at læreren benytter megen korlæsning er at det fungerer rigtig godt med henblik på rytmen. Man får presset rytmen ind hos alle, og de mere svage kursister får mulighed for at sige det mange gange. I koret kan hun godt høre hvor der er individuelle problemer. Så kan hun vælge om hun vil trække disse frem eller ej. Hun kan også vurdere om vedkommende er en type der gerne vil trækkes frem eller ej. Korlæsning fungerer også godt fordi det er en velegnet måde at få alle med på. Ved at veksle mellem individuelt arbejde og korlæsning føler alle at de er med.

Varierede aktiviteter

En tendens i de observationer vi har gjort på lærerens hold er at hun anvender mange forskellige aktiviteter. I den forbindelse fortæller hun at hun mener at det gælder om at træne det samme på mange forskellige måder. Det gør hun ved fx at bruge små lege som vokalbingo, gå ud på gulvet med et stykke papir med to vokalkvaliteter på og skulle finde sin partner og ved at spille "tip en trettener" med vokalkvaliteter. Hun har også en leg hvor en kursist skal starte med at sige en vokal fra vokalskemaet og hvor partneren skal sige den efterfølgende vokal i vokalskemaet. Herefter skifter de partner og siger nu en ny vokal som den anden skal respondere på. Lærere mener at den øvelse træner deres evne til præcis produktion. Aktiviteten hvor kursisterne skal sige en vokal og de andre i klassen skal gætte hvilken vokal kursisten siger, fungerer også godt fordi kursisterne er meget opmærksomme på hinanden.

Tekstligt forlæg

Som mange af de andre observerede lærere bruger hun som regel et tekstligt forlæg. Det gør hun fordi sprogcentrets kursister er opdraget med tekst. Men hun er opmærksom på at der kan være en vis problematik forbundet med altid at bruge tekst som udgangspunkt. Derfor bruger hun den procedure i sproglaboratoriet at kursisterne bare kan lytte til hende og lade være med at bruge teksten i sproglaboratoriet. Derudover synes hun også at skrift-lydforholdet er vigtigt, og som underviser finder hun det også lettere at håndtere at arbejde med tekst. Derudover er kursisterne på

hendes hold så langt i deres tilegnelse af dansk at hun mener at de gerne vil have tekst. Men på begynderhold mener hun at det er en god ide at arbejde uden tekst.

Lydskrift:

Læreren bruger lydskrift, og her bruger hun den Dania som ligger nærmest på det danske skriftsprogssystem. Årsagen til at hun bruger lydskrift, er at hun mener det hjælper kursisterne med at skabe en psykologisk kløft mellem tale og skrift. Derudover bruger hun det som et redskab til at rette. Nogle gange skriver hun også nogle ord på tavlen i lydskrift hvorefter kursisterne to og to skal læse hvad der står. Når de finder ud af hvad de sidder og siger, bliver de meget opløftede. Den aktivitet har hun fået megen positiv feedback på, og kursisterne vender ofte tilbage til den aha-oplevelse. Hun siger ikke eksplicit at der er tale om lydskrift og hun sætter altid firkantede parenteser om. Efterhånden bliver kursisterne så klar over at skriften betegner lyd. Hun oplever jævnligt at kursisterne selv beder om at hun skal skrive det "på den der måde". Hun gør en dyd ud af at bruge så få lydskrifttegn som muligt.

Retteprocedure

Når læreren retter, spørger hun ofte ind til udtalen og får på den måde kursisterne til selv at give det rigtige svar. Desuden er hun konsekvent, og det finder hun vigtigt. Det er derfor kursisterne kommer. Når hun retter vælger hun det mest skurrende, men også det hun fornemmer, kan give mest succes og progression i situationen. Hun er påpasselig med ikke at udstille folk. I timerne prøver hun at holde sig til det de arbejder med, men hvis noget andet også er helt galt så retter hun også det. Hun tror at man kan tillade sig at rette intenst når man først har skabt et tillidsforhold til kursisten. Det skal være rart at være til timerne, og der skal kunne grines. Hvis den atmosfære først er skabt, kan man være meget direkte. I virkeligheden kan man bede kursister arbejde med noget meget længere end læreren selv synes han eller hun kan. Det er ofte læreren selv der bliver mest pinlig. Derudover finder hun det hensigtsmæssigt at lade kursisterne lytte til hinanden og rette hinandens udtalefejl konsekvent fordi det placerer kursisten i rollen som den der skal høre afvigelserne fra den danske målsprogsnorm. Det er godt for kursisten at få internaliseret det kritiske blik/øre fordi kursisten muligvis kan overføre det til deres eget intersprog.

Interview med lærer fra Sprogcenter 2

På Sprogcenter 2 observerede vi et modul 1-hold på Danskuddannelse 3. Holdet var karakteriseret af et virkelig stramt fokus på udtale, af en meget stram og lærerstyret struktur samt af daglige test som kursisterne skulle bestå for at gå videre til skolens næste trin.

Opfattelse af udtaletilegnelsesprocessen

Læreren understreger at han mener at vaner og automatikken er fuldstændig uomgængelig og altafgørende i sprogtilegnelse, og at det er en stor fejl at vaner og automatik blev skyllet ud med badevandet da kritikken mod behaviorismen kom frem i 1970'erne. Derudover mener han også at der ligger kognitive elementer i udtaletilegnelse.

Høj vægtning af udtalearbejde

I interviewet spørger vi ind til de pædagogiske overvejelser bag det stramme fokus på udtalearbejdet. Årsagerne til at læreren vægter udtaleundervisning så højt er for det første at en god og naturlig udtale giver kursisterne en bedre lytteforståelsesevne. For det andet er det at kursisterne ikke skal blive isoleret fra det øvrige danske samfund på grund af udtalemangler. Han mener at sproget og dermed udtalen er en afgørende del af situationen når man møder andre mennesker. I mødet med nye mennesker har man alle antenner ude, og der foregår en masse ting på det ubevidste plan. En af de antenner man har, er nuancer i det sproglige: tonefald, rytme osv., og der kommer voldsom meget støj på den linje hvis sproget ikke er godt nok. Det opfatter læreren som en barriere som kursister med dårlig udtale går rundt med. Læreren refererer til holdningsundersøgelser som viser at mennesker med bestemte accenter og dialektale træk bliver opfattet anderledes end mennesker med andre accenter, uden accent og med andre dialektale træk. Derfor mener han at man skal få den enkelte kursist frem til den bedst mulige udtale.

Ud over de sociale fordele ved en god udtale og en bedre evne til at forstå mundtligt dansk, mener læreren også at vægtning af udtaledimensionen i kursisters kompetence giver kursisterne en større sikkerhed i at tale dansk generelt. Hvis kursistens udtale er i orden, får de ros, og danskere de taler med er positive over for dem når de taler dansk. Det betyder at kursisterne bliver mere selvsikre når de taler dansk hvilket er inspirerende for tilegnelsen i øvrigt. Det er en motiverende faktor. Hvis kursisterne derimod hele tiden har fornemmelsen af at det er problematisk at tale dansk, mister de gejsten. Læreren mener også at en god rytmeoplevelelse og rytme i det hele taget kan være et udmærket redskab til at indlære sig fraser og strukturer. Han ser rytmen som skelettet i sætningen og også afgørende for om kursisterne kan placere stød fordi stødplaceringen afhænger af hvor man hviler i sætningen.

Målet med kursisters udtaletilegnelse

Vi spørger ind til hvad læreren mener målet med kursisters udtaletilegnelse er. Han mener at det gælder om at få kursisterne op til deres personlige maksimum. De

skal blive så gode de overhovedet kan blive i en klassesituation (implicit: i en privatundervisning kunne de blive bedre). Men læreren vil generelt hellere tale om *retning* end *mål* fordi han ikke mener man kan måle udtalen. Han giver udtryk for at han mener at det ville være et pædagogisk tiltag fra ministeriets side at lade udtalen fylde mere i de ministerielle papirer og vejledninger og i vurderingen af kursisterne i de afsluttende prøver. Han mener derimod ikke man kan opstille et konkret mål fordi det ofte vil være svært for visse kursister at nå det. Enkelte engagerede og med hans ord ”knalddygtige” lærere kunne muligvis få deres kursister frem til sådanne mål, men på landsplan ville det efter hans mening være svært.

Vigtigste fonetiske faktorer for en forståelig udtale og fokus på stød

I relation til hvilke mål der bør gøre sig gældende for kursisternes udtaletilegnelse, snakker vi om målet *forståelig udtale*. Ved spørgsmålet om hvilke faktorer han mener, er afgørende for at opnå en forståelig udtale, giver læreren udtryk for at de udtalemæssige elementer følges ad, og det er ifølge ham svært at sige hvilke elementer der er mest afgørende for at opnå en forståelig udtale. Han mener at det at beherske stød er en forudsætning for at kunne tilegne sig vokalerne rigtigt. Hans tankegang er den at kursisten i udgangspunktet godt kan høre at en stødt vokal ikke blot er en normal vokalkvalitet: Hvis kursisten ikke er blevet undervist i stød, begynder han eller hun derfor at undre sig over hvorfor hans eller hendes vokal lyder mærkelig når den udtales uden stød. Det kan få kursisten til at prøve at ændre den ellers målsproglignende vokalkvalitet lidt for at få det til at lyde som det han eller hun hører læreren eller danskerne sige. Læreren har et andet argument for at undervise i stød: Han mener at det virker demotiverende hvis kursisten fornemmer at læreren går på kompromis med udtalen. Derudover mener læreren også at det er muligt at lære kursisten at udtale stødet, i sig selv er et argument for at undervise i det.

I undervisningsobservationerne så vi at kursisternes stød ofte bliver overdrevne og kommer til at lyde unaturlige på trods af at læreren ofte understreger at de skal slappe af og at stødet er en lyd med meget lidt energi som de derfor ikke skal overdrive. Det spørger vi til i interviewet. Her mener han at det er svært at undgå en overdreven udtale af stød fordi kursisterne på dette første trin fokuserer så meget på fænomenet. Han mener at kursisternes stød bliver mere naturlige at høre på med tiden. Som lærer lytter han ikke så meget efter *hvordan* kursisternes stød er, men om de overhovedet *laver* stødte vokaler der hvor det kræves.

Alternativ formidling af det danske stød

Læreren har mange pædagogiske formidlinger af dansk udtale. Her er tale om formidlinger som han selv har udviklet på baggrund af erfaring med at undervise i udtale. Et eksempel er hans meget alternative formidling af det danske stød. Hans begrundelse for den formidling er at han finder at det er den mest funktionelle og hensigtsmæssige måde at formidle det på i en sprogtilegnelsesmæssig sammenhæng. Han fortæller kursisterne at stødet altid ligger på vokalen, og han informerer dem altså ikke om at stødet i virkeligheden ofte ligger på de stemte sonoranter. Han lærer dem fx at stødet i "mand" ligger på a'et og ikke på n'et. Det begyndte han på i 1970'erne da han erfarede at kursisters problemer med stød som regel lå der hvor der kom en konsonant bagefter. De ord der endte på vokal fx "goddag", var ikke så problematiske. Stødet blev som regel udeladt af kursisterne hvis de prøvede at udtale konsonanten og drage den med ind i udtalen. Minimalparret "hæl" og "hæld" demonstrerer tankegangen godt. Læreren forklarer at kursisterne - ved udtalen af ordet "hæld" - faktisk altid ender med udtalen [hæɫ] i stedet for [hæɫ'] hvis underviseren fortæller kursisterne at de skal gå hele vejen til l'et i slutningen af ordet og lave stødet her i stedet for at lave separation efter vokalen og efterfølgende blot markere l'et. Problemet er ifølge læreren at æ'et og l'et udtales stort set samtidig når man udtaler "hæld" med stød på l. Det er kursisterne ikke vant til, og de vil derfor automatisk forsøge at udtale både æ'et og l'et. Og det giver oftest udtalen [hæɫ]. Den observation fik ham til at finde en løsning som gik på kompromis med den 100 % målsproglignende udtale, men som gav et bedre resultat end alternativet [hæɫ]. Løsningen var at instruere kursisten i konsekvent at placere stødet på vokalen. Resultatet af den instruktion er to enslydende ord men med forskel i æ'ets længde ("hæld" udtalt som [hæ'] eller "hæl" udtalt som [hææ']). Forskellen på "hæl" og "hæld" forklarer han kursisterne som forskel i vokallængde: kort æ og langt æ, og hans erfaring er at det ikke er noget problem at høre forskel på "hæl" og "hæld" hvis kursisterne først kan lave stødet. At man på dansk faktisk kun kan have stød på lang vokal, finder læreren pædagogisk irrelevant.

I interviewet spørger vi også ind til filosofien bag den meget alternative instruktion med at kursisterne ikke skal sige konsonanten efter stødt vokal, men udelukkende imitere den uden lyd. Her forklarer læreren at hans tanke er at det skaber en "forberedelse" under udtalen af vokalen når kursisterne blot ved at de skal markere den efterfølgende konsonant som i fx "mand". Den forberedelse eller med andre ord den bevidsthed gør at a'et automatisk kommer til at lyde som et a lyder når det bliver efterfulgt af et n. Det er hans overbevisning at man ikke engang behøver at markere n, men blot kan nøjes med bevidstheden om at der kommer et n efter a'et. Hans

filosofi er altså at konsonant-lyden er indlejret i den stødte vokal, og at det derfor er unødvendigt at udtale konsonanten særskilt. Det er vigtigt at understrege at pointen i lærerens påstand om at lære kursisterne at de ikke skal sige den stødte konsonant er at den instruktion gør kursisternes udtale bedre end hvis de helt udelader stødet. Det gør de ifølge ham som sagt hvis man forsøger at lære dem at sige stød på selve konsonanten. Den udtale mener læreren er værre end hvis man lærer dem at sætte stødet på vokalen ved at udelade konsonanten. Det er altså med andre ord ikke et spørgsmål om at udtalen bliver perfekt, men at den bliver bedre end hvis man forsøger at lære dem at sætte stødet på konsonanten. Ved et lidt mere kritisk spørgsmål om hvorvidt kursisternes udtale af minimalpar hvor eneste forskel er om stødet ligger på vokalen eller den efterfølgende konsonant, kommer til at lyde forskelligt hvis man følger hans udtaleinstruktioner, er læreren sikker på at vokallydene i de to ord ikke ville være de samme hvis man analyserede udtalerne med spektrogrammer. Han mener at der er tale om en meget lille forskel, men at øret er yderst sensitivt og derfor fanger minimale udtaleforskelle som disse.

En anden observation vi har gjort os, er at han ofte forklarer kursisterne *hvorfor* vi udtaler tingene som vi gør. Som kommentar til den observation forklarer læreren at grunden er at han vil have kursisterne til at tænke at det ikke er så svært som de tror. De skal fx forstå at de forskellige a-kvaliteter ikke er der for at gøre det sværere for dem, men at de er der for at gøre det lettere og mere funktionelt. Han vil gerne gøre opgaven lettere for sine kursister, fjerne lidt af deres angst, motivere dem og give dem en fornemmelse af at der er mening med systematikkerne i den danske udtale.

Lytning og bevidst sprogproduktion

I vores observationer på stort set alle de involverede sprogcentre har det været en afgørende del af udtaleundervisningen at kursisterne skulle lære at lytte kvalificeret og at en stor del af undervisningen drejede sig om at lytte. Det var på samme måde tilfældet på Sprogcenter 2. Lærerens genkommende instruktion til kursisterne "don't do it by ear, do it by thinking", får os til at spørge ham hvad tanken er bag den instruks. Hans opfattelse er at kursisterne - når de fx hører ordet "mand" - synes at de hører et [n] og at de derfor automatisk vil udtale det. De kan altså let komme til at sige ['man] i stedet for ['ma']. De skal med andre ord ikke kun basere deres udtale på det de hører da der så efter lærerens opfattelse ofte vil komme noget andet ud af munden på dem. Læreren mener med andre ord at udlændinge hører noget komme ud af munden på danskerne, men de skal ikke selv gøre det de hører, når de udtaler dansk. Med andre ord betyder det ikke at kursisterne skal gøre et [n], når de hører

et [n]. Kursisten skal i stedet bevidst tænke på de informationer han eller hun har fået om dansk udtale og derudfra producere sit output. Her vender læreren tilbage til sit billede af isbjerget hvor den øverste lille del af isbjerget er en visualisering af den bevidste del af menneskets hjerne og den nederste del symboliserer de handlingsmønstre som er automatiserede. Kursisten skal gå op i den bevidste del af isbjerget når han eller hun producerer dansk. Med tiden vil udtalen blive mere og mere automatisk og dermed rykke ned i den nederste del af isbjerget. I stødforbindelser mener læreren ikke at kursisten skal markere de efterfølgende konsonanter resten af deres liv. Efterhånden skal de op i taletempo og når det sker, bliver deres udtale mere naturlig og afslappet. Problemet er at kursisterne hører de danske lyde med deres modersmål som baggrund og at de derfor kategoriserer lydene på samme måde som i modersmålet. Det er en af grundene til at han mener at deres udtale skal baseres på mere eksplicit og bevidst viden end på deres mere automatiserede lytning og imitation.

I undervisningen på Sprogcenter 2 er der imidlertid en del aktiviteter hvor det åbenlyst ser ud som om at tanken med aktiviteten er at kursisterne skal lytte, fx når læreren læser op og kursisterne bare skal læne sig tilbage og lytte. Det virker umiddelbart lidt selvmodsigende, og derfor spørger vi ind til de aktiviteter. Her forklarer læreren at han prøver at give dem de eksplicite værktøjer, men at han derudover også mener at de skal lytte så godt det nu kan lade sig gøre. Læreren mener at der er forskel på at overlade dem fuldstændigt til lytningen og på at give dem værktøjerne til at producere og så også lade dem lytte sideløbende med den proces. Derudover mener han også at imitation og gentagelse er godt for dynamikken i undervisningen.

Den stramt strukturerede meget lidt kommunikative undervisningsform

En af de ting som er meget karakteristiske for timerne på holdet, er det stramme undervisningssystem og den stramme undervisningsform. Der finder ikke gruppearbejde sted. Der følges i hver time den samme struktur. Kursisterne har ikke indflydelse på timernes indhold, og aktiviteter og materiale er fuldstændig fastlagt forud for kursusstart. Vi spørger ind til lærerens refleksioner og filosofi bag den tilrettelægning. En af lærerens begrundelser for at arbejde med det stramme system og for at det stramme system ikke er negativt fordi det ikke tager hensyn til den enkelte kursist i forhold til fx relevant og vedkommende emnevalg og relevant sprogligt indhold, er at sætningerne altid bliver vedkommende og relevante for alle kursisterne fordi de skal lære dem udenad. Sætningerne bliver fælles stof pga. de daglige test. Det er alle kursistersnes sætninger, så selvom læreren sidder og retter en enkelt kur-

sist, er de individuelle rettelser også vedkommende for klassens andre kursister. De har det samme ejerskab til det de arbejder med, og det anser han som en stor fordel ved at arbejde med et system. Arbejdet i klassen bliver efter hans overbevisning faktisk mere irrelevant for de andre kursister hvis man fx retter kursisternes egne selvproducerede sætninger.

Ingen fri produktion

I forbindelse med snakken om det stramme system i timerne spørger vi ind til hvordan det forholder sig med kursisternes mere frie produktion. Læreren forklarer at den kommer mere ind på sprogcentrets trin 2 bl.a. fordi de skal til modultest hvor kursisterne skal fortælle om tre romaner. Den frie produktion kommer også mere og mere ind når de senere skal have samfundsforståelse og flere frie skriftlige opgaver. Læreren fortæller at sprogcentret i sin tid startede med den strategi at sprogcentrets mål faktisk ikke var at lære kursisterne at tale dansk, men kun at give kursisterne alle forudsætninger. På sprogcentret så de det som deres opgave at give kursisterne udtalen, strukturen, ordforrådet og teknikken, og for kursisterne gjaldt det så om at komme ud i Danmark og bruge de redskaber og det materiale de havde fået på sprogcentret. Men med modultestene er det nu ikke nok at kursisterne har teknikken i orden. De skal også kunne tale, samtale, lytte, forstå og skrive i testsituationen, og derfor har sprogcentret været nødt til at rette undervisningen ind efter det. I løbet af trin to mener læreren imidlertid godt at kursisterne kan overføre det de lærer i det bundne stof til mere fri produktion. Han mener at det er meget vigtigt at de kender alle mekanismerne, at de kender materialet (sproget), at de ved hvad det er med den danske udtale, og at de har lært det rytmiske som gør at de er i stand til at lytte til den hurtige sjuskede udtale af dansk og forstå det. På skolen får kursisterne alle forudsætningerne for at kunne fange nye ord når de er uden for skolen. På skolen hører de også at det er det kursisterne gør og at det altså ikke bare er lærernes pædagogiske forestilling. Fra materialet i lektionerne har de en sætning til næsten enhver situation, og de kan så udskifte ord sådan som de har gjort det i udskiftningsøvelserne i materialet og timerne. Udtalemæssigt vil der ifølge læreren være et dyk efter endt undervisning fordi de ikke længere holdes til ilden, men udtalen vil forbedres igen senere.

Minimalt gruppearbejde

Med hensyn til gruppearbejde fortæller læreren at der generelt er meget lidt gruppearbejde på sprogcentret. De skal trænes i pararbejdet til modultestene, men ellers er læreren ikke tilhænger af gruppearbejde, især ikke når det drejer sig om udtale. Årsagen er at kursisterne ofte finder gruppearbejde vældig skægt, og læreren mener

at det farligste kriterium er hvis kursisterne synes at aktiviteten er alle tiders. Så ender det ofte med at de producerer og øver noget forkert som bliver accepteret i gruppearbejdet fordi det vigtigste her er kommunikationen. Kommunikationen - altså forståelsen og at få sagt hvad de vil - kommer i højsædet på bekostning af formen. Og læreren mener netop det er sprogcentrenes opgave at give kursisterne formen. Kommunikationen kan de ifølge ham få på gaden og på arbejdet hvor der alligevel ikke er nogen der retter dem fordi de ikke tør. Det er begrundelsen for at Sprogcenter 2 i så høj grad forsøger at holde fast i formen. På den måde mener læreren at god udtaleundervisning er umuligt inden for en kommunikativ sprogundervisningsramme. Da vi spørger ind til om han ikke mener man kan koble kommunikativ undervisning med effektiv udtaleundervisning ved fx at arbejde med tasks og indlægge de formorienterede eftertask-faser og heri have fokus på udtale er hans svar nej. Udtalen skal efter hans mening ikke ind *bagefter* aktiviteten, men være med hele vejen. Han mener at man er nødt til at bygge en god udtale meget kontrolleret op fra starten og bygge den op nærmest perfektionistisk indtil den gode udtale er inde som noget automatisk.

Appel til flere sanser

I vores observationer har vi bemærket at han bruger mange malende og visualiserende forklaringer på mere abstrakte og flyvske lydlig forhold samt at han tegner meget på tavlen. Vi spørger i interviewet ind til hvad tankerne er bag dette. Læreren forklarer at han er meget bevidst om så vidt muligt at formulere sine forklaringer og rettelser positivt i stedet for negativt. Når han fx forklarer at de skal holde tilbage under udtalen af den stødte vokal i stedet for at lade tonen strømme frit ud af munden, så forsøger han så vidt muligt at sige "keep it inside" i stedet for at sige "don't let it out". Han forsøger altså at undgå negative instruktioner. Det gør han fordi han ønsker at skabe noget som sætter sig fast i kursisterne, og han mener at underbevidstheden har svært ved at arbejde med negativer. Han prøver så vidt muligt at formulere sig i positive i de informationer og instruktioner "som skal være en del af modellen". Han prøver at forme deres forestillinger om sprogtiltagelsen. Han forklarer også at han forsøger at gøre sine instrukser så konkrete som muligt. De elementer man arbejder med når man lærer sprog og udtale, er lige så konkrete og håndfaste som byggeklodser når børn er i børnehave. Læreren er af den overbevisning at forklaringerne flyver hen over hovedet på kursisterne hvis instruktionerne er for abstrakte.

I forbindelse med hans refleksion udløst af vores spørgsmål til hans visualiseringsteknikker forklarer han at han forsøger at visualisere mange ting, men er bevidst om at det ikke er alle der så visuelle. Derfor bruger han andre virkemidler som fx at knip-

se og gestikulere. Han forsøger at tale til både de visuelle, de auditive og de mere kinæstetiske anlagte indlærertyper.

Strategier

Flere gange i timerne har vi set at læreren giver kursisterne det vi har kaldt for pep-talk hvor han bl.a. fortæller dem om gode indlæringsteknikker og testteknikker fx at klare den mundtlige test ved at lade være med at kigge ned og gå ind i følelserne. I den forbindelse spørger vi ind til lærerens tanker om læringsstrategier. Han fortæller at han er opmærksom på at give kursisterne nogle strategier til at håndtere test-situationen, for der er folk der er bange for at tale i større forsamlinger og i en test-situation. Til gengæld mener han at de får en bedre selvtillid på sigt. Hvis de kan tale dansk i en testsituation så får de fx mere mod på at tale dansk i andre situationer.

Testelementet og angst

Det sidste punkt vi spørger ind til er fænomenet angst. Testsituationen virker fx umiddelbart meget angstprovokerende. Her forklarer han at han mener at det er en fornemmelssag hvor langt man kan gå med hver enkel kursist. Han tager på usikre kursister med fløjshandsker, og så påpeger han at man som lærer som regel kan mærke hvornår man skal blive ved og hvornår man skal give slip. Alle lærerne på sprogcentret ved godt at de ikke skal presse de svage og bange kursister. Han mener ikke at det er konstruktivt på nogen måde at gå for hårdt til folk. Læreren mener derimod at et angstprovokerende element, fx testsituationen, er godt for forberedelsen. Han understreger at det ikke er godt for tilegnelsen, men for forberedelsen, og han opfatter ikke testen som en tilegnelsesfase, og den angst som opstår her er derfor ikke negativ for kursistens tilegnelse. Tilegnelsesfasen ligger i den øvrige undervisning og ikke mindst derhjemme. Når kursisterne sidder derhjemme og forbereder sig, er de efter hans udsagn ikke angstede. Læreren mener desuden ikke at det passer at man ikke kan lære noget under pres. I så fald mener han ikke der var nogen der havde kunnet lære noget på Sprogcenter 2 nogensinde. Han mener også at det personlige forsvinder ud af testene hvis det bliver gjort tilstrækkeligt automatisk. Så bliver testen i stedet til en leg.

Interview med lærer fra Sprogcenter 3

På Sprogcenter 3 observerede vi dels et åbent sproglaboratoriehold og dels en samlet introduktion til arbejdet i sproglaboratorium på modul 5 på Danskuddannelse 3.

Opfattelse af udtaletilegnelsesprocessen

Det var karakteristisk at læreren her tilrettelagde undervisningen så den dels inde-

holdt en fase med meget eksplicite forklaringer på artikulationer og fænomener som fx vokalsænkning, assimilation og reduktion og dels en efterfølgende grundig individuel træningsfase. I den forbindelse spørger vi ind til hvordan læreren opfatter selve udtaletilegnelsesprocessen. Læreren mener at både det kognitive og det fysiologiske er vigtigt for udtaletilegnelsen, specielt som her i arbejdet med særlige udtalevanskeligheder. Hun mener derfor at ikke alle faser af undervisningen behøver at være kommunikative, og hun beklager at der er lærere der udelader udtaleundervisningen fordi de ikke har mod på det koncentrerede målrettede arbejde som udtale undertiden kræver fordi det ikke er kommunikativt. Læreren er fortalende for det kommunikative og indholdsorienterede, men hun mener ikke at dette kan stå alene. Kommunikativ, indholdsorienteret undervisning er vigtig, men rækker efter hendes overbevisning ikke over for deciderede udtalevanskeligheder. Den udtaleundervisning der her er behov for, definerer hun som "undervisning tilrettelagt med fokus på udtale", og i denne fase mener hun godt at udtalen må fylde det hele. Kursisterne synes sjældent at dette fokus er kedeligt. Det er nærmere læreren. Kursisten bliver efter hendes mening godt hjulpet ved et stærkt fokus på udtale fordi hun mener at det er et element de ofte har problemer med. Hun mener dog ikke at udtalearbejdet generelt skal være isoleret, for det er lige så vigtigt at udtalen integreres i kursisternes mere frie produktion. Grundlæggende mener hun dog at der i udtaleundervisning i visse faser er behov for et stærkt fokus på udtale og udelukkelsen af andre elementer. Hendes erfaring siger at undervisningen ikke giver tilstrækkeligt gode resultater medmindre der i udgangspunktet er dette stærke fokus på udtalen.

I forbindelse med opfattelse af udtaletilegnelsesprocessen mener hun ikke at imitation alene hjælper fordi kursisten dermed ofte vil blive ved med at lave de samme fejl. Efter den kritiske alder kræver det for mange et koncentreret, målrettet og bevidst arbejde at ændre sin udtale og rette op på udtalefejl. Det kognitive mener hun også er vigtigt fordi kursisten skal forstå hvad det er han eller hun gør forkert, ellers har han/hun heller ikke mulighed for at opnå selvovertagelseskompetence. Læreren mener at udtale både drejer sig om det artikulationsmæssige, reglerne for forholdet mellem skrift og lyd og retningslinjerne og principperne om prosodi. Tilegnelsen kører på flere planer, men den fysiologiske side, må ikke overses. Den rent fysiologiske side kræver træning. Derfor mener læreren at træningsfasen er ekstremt vigtig. Det kognitive element mener hun også skal være der, for uden det kognitive element, ved kursisten ikke hvad det er han eller hun skal prøve på at gøre. Bevidstheden om taleorganerne og deres bevægelser koblet med den fysiske træning bagefter er afgørende fordi der skal banes nye veje i nervesystemet.

Derudover skal kursisten lære at lytte og vide hvad han eller hun lytter efter. De lydige fænomener skal udpeges. Hvis de ikke bliver udpeget, hører kursisten det ofte ikke. Det kræver noget kognitivt at kunne lytte. Underviseren mener ikke nødvendigvis at kursisten behøver få ting serveret som regler. De kan også få tekster hvor fænomenerne optræder i rigt mål så de lærer det den vej. De fleste tror mere på skriftbilledet fordi det visuelle der står fast i hukommelsen. Man kan affotografere skriftbilledet, og man kan sidde og kigge i sin bog i timevis, i modsætning til lyden som forsvinder. Derfor stoler de fleste mere på skriftbilledet, og derfor får mange af kursisterne en skriftnær udtale. Ved at kende til tendenserne og systematikkerne i forholdet mellem skrift og lyd på dansk kan kursisterne lytte mere kvalificeret. Læreren går op i at kursisterne lytter kvalificeret og bruger deres kognitive evner samtidig med at han eller hun lytter. Det er vigtigt at de får nogle kasser til de forskellige fænomener fordi det gør deres lytning mere kvalificeret hvis de har et navn for de fænomener de hører. Så har de et sted at putte fænomenet hen. Læreren er dog ikke eksplicit omkring mere komplicerede distributionsregler, men kun distributionen af enkle regler og almene principper, fx at der i forbindelse med [r] er en tendens til at vokalen bliver dybere og springer to-tre trin ned.

Målet med udtaleundervisningen

Læreren mener ikke at målet med kursisternes udtale er en 100 % målsproglignende udtale. Det ville være umuligt. Realistiske mål er vigtige. Her refererer hun til og anbefaler Olaf Husbys mål for udtaleundervisningen. Han har flere definitioner på hvad målene er for udtaletilegnelsen. Den første er at en udtale er god når den er identisk med den gængse sprogbrugsnorm, men det mener læreren som sagt, er et urealistisk mål. Derudover har Olaf Husby et mål der hedder *forståelighed*. Det mener læreren er for lavt et mål fordi det kan kræve for meget af lytteren, især fordi man på sprogskolerne ofte er mere tolerante end arbejdsgiverne. Læreren mener ikke at sprogcentre skal være for venlige da hun så mener at man vil gøre kursisterne en bjørnetjeneste. Olaf Husbys tredje mål er *funktionel forståelighed*. Det definerer han som en udtale som er forståelig og som ikke hæmmer kommunikationen. I den forbindelse har han et skema over nogle kommunikationstærskler som læreren finder ganske udmærkede. Her anbefaler han at man sigter efter et mål der ligger efter den såkaldte kommunikationstærskel B hvor der ikke er så meget støj at tilhørerens opmærksomhed bliver ledt bort fra indholdet og hen på formen. Det kunne fx betyde at rulle-r'erne og bagtunge-l'erne ville komme ind under det der skal rettes her. Det ville de ikke gøre hvis de kom ind under den forrige definition der hedder forståelighed. Læreren påpeger at hun godt ved at mange har den holdning at det er danskerne der ikke er tolerante nok, og vi skal lære at lytte til dansk talt

som andetsprog, men så længe der ikke er iværksat programmer der kan gøre danskerne mere tolerante, og indtil de programmer har virket, synes læreren at vi må gå den anden vej for at hjælpe kursisterne så de ikke støder mod en mur i det virkelige liv. Fx mener læreren at udtale med rulle-r og bagtunge-l skal rettes, da det ofte kan give 'støj på linjen'. Arbejdsgiverne synes ikke det er godt nok. Hun fortæller at hun har haft flere kursister som er kommet ud efter endt danskuddannelse, men som er blevet sendt tilbage til udtaleundervisning af deres arbejdsgivere. Deres ansættelse har været betinget af en forbedret udtale. Det har fx været tjenere fra Vega, folk der søgte ind som togførere hos DSB og sekretærer i lejerforeninger. Der må gerne være en accent, men talen skal helst ikke bære præg af deciderede udtalefejl. De må gerne have en intonation hvor de i hvert fald i et vist omfang taler i rytmiske helheder. Der skal helst være længdeforskelle. Hvis alt er kort, hurtigt og med tryk, mener hun at mange danskere kan have besvær med at følge med. At der er noget accent mener hun imidlertid ikke gør noget. Det kan ligefrem være charmerende fordi kursisten bevarer sit eget særpræg og den identitetsfølelse han eller hun har.

Derudover mener læreren at kursisterne skal have en generel bevidsthed om udtale og et generelt kendskab til dansk udtale og de danske lyde. Desuden skal kursisterne kende deres egne problemområder. Her refererer hun til Olaf Husbys *selvovervågningskompetence*. Når kursisten har det, kan kursisten selv komme videre. Han eller hun retter sikkert ikke lige med et slag op på sin udtale, men hvis kursisten ved hvor fejlen ligger og kan iagttage sig selv, har han eller hun en mulighed for også at arbejde videre på egen hånd. Læreren eksemplificerer med at kursisten skal forstå præcist hvad han eller hun gør forkert når han eller hun siger "soster" i stedet for "søster". Kursisten skal forstå at det er fordi han eller hun trækker tungen tilbage hvor han eller hun faktisk skal skubbe den frem. Når kursisten forstår det præcist, er der en vej frem hvilket også virker motiverende på kursisten. Mange kursister giver op fordi de ikke kan se vejen frem eller fordi de stiller for høje mål. Når kursisten ved hvad hans eller hendes problemer er, skal kursisten have masser af mulighed for praktisk træning for at progressionen ikke løber af sporet. Det er ifølge læreren her problemet ofte opstår fordi der i sprogtimerne ikke er tid til den nødvendige praktiske træning.

De vigtigste fonetiske faktorer for en forståelig udtale

Hendes mål for udtaleundervisningen er altså en *funktionel forståelighed* hvor udtalen ikke hæmmer kommunikationen. I den forbindelse spørger vi ind til hvad hun opfatter som mest forstyrrende for forståeligheden, og hvad man som underviser i udtale skal sørge for at arbejde meget med. Hertil svarer hun at man selvfølgelig

altid først og fremmest skal lytte til den enkelte, men at prosodien ofte spiller ind. Hvis kursisten har en udtale hvor alle lyde er korte og hvor han eller hun lægger tryk på alle ord, bliver talen svær at følge, og mange danskere vil stå af. Hun forklarer videre at de rytmiske grupper der ligger i sproget er med til at markere betydningen og hjælpe lytteren med hvordan han eller hun skal høre og forstå samtalepartnerens ytring. Hvis der fx sættes tryk på et hjælpeverbum, så tolker lytteren det som et fuldverbum, og når så verbum nummer to kommer, skal lytteren til at omtolke det foregående. Forkert prosodi medfører med andre ord ofte at lytteren skal omtolke hele tiden. Det er meget koncentrationskrævende for lytteren, og det betyder at han eller hun bliver træt. Der er en grænse for hvor længe man kan holde koncentrationen selvom man har al sin gode vilje. Desuden nævner hun andre faktorer som problematiske for forståeligheden: lyde som folk ikke kan sige, 'skæve lyde', forkert valgte lyde og folk der spiser hele endelser og dele af ord.

Læreren mener at forståelighed i sig selv er en meget lav tærskel at sætte fordi der her ikke tages højde for hvor meget det kræver af lytteren. Hun mener at det er et subjektivt kriterium: hvor vant til dansk som andetsprog er lytteren? Hvor tolerant er lytteren? Læreren synes derfor ikke man kan bruge det kriterium til noget. Hun mener at lyde som ikke er decideret ødelæggende for forståelsen godt kan være hæmmende for kommunikationen alligevel hvis der kommer så meget støj på ledningen at lytterens opmærksomhed bliver ledt bort fra indholdet.

I forbindelse med målet for udtaleundervisningen mener hun godt at man i nogle henseender kan tale om rigtig og forkert udtale. Hvis man udtaler stumme bogstaver og fx siger ['van'd] i stedet for ['van'] når man udtaler "vand", mener hun at det er forkert og bør rettes. Generelt skal målet dog sættes i samarbejde med kursisten og afpasses dennes ønsker og ambitionsniveau.

Stof

I forbindelse med træningen i sproglaboratoriet foretager læreren både kollektiv og individuel undervisning. I den sammenhæng fortæller underviseren i interviewet at hun i sin tilrettelægning af undervisningen deler udtaleundervisningen op i *fælles mål* og *individuelle mål*. Særlige problemer, som kun enkelte kursister har, er der god mulighed for at arbejde individuelt med i sproglaboratoriet. Ud fra de mere overordnede mål udformer læreren detailplaner for kursisterne hvor læreren i samarbejde med kursisterne kigger på hvad der er behov for at arbejde med og hvad det mest presserende problem er. Når læreren har siddet og sammenholdt alle de forskellige diagnosticeringer, kigger hun på hvad der er fælles stof og hvilke problemer der er

mere individuelle. Det giver mulighed for at dele kursisterne op i grupperinger og tage folk ind til undervisning i de grupper som har de samme problemer. Det kan både være fælles planer for hele gruppen, og fælles planer for mindre grupper inden for den store gruppe. Den erfaring som underviseren har fra mange forskellige diagnostiseringer er at det fælles gods fylder temmelig meget. Hun har konkluderet at de fleste kursister har brug for at arbejde med prosodi, omfattende sætningsmelodi, tryk og rytme, assimilation og reduktion. Bøjningsendelser er også ofte problematiske. Den upræcise udtale af bøjningsendelser giver efter hendes mening endnu mere grund til at arbejde med udtale fordi man samtidig får gjort grammatikken mere præcis. Og hun mener at det er hensigtsmæssigt at gøre det i sammenhæng.

Derudover mener læreren at vokalerne som system betragtet er fælles gods. Det er ikke alle kursister som har problemer med at udtale de samme vokaler, men de skal kende til vokalsystemet blandt andet for at få kendskab til vokalsænkning. Man skal ikke gå meget ind i regler fordi kursisterne sjældent kan huske og anvende dem. Men kursisterne skal vide at der findes de forskellige udtalemuligheder; at der findes principper med lange vokaler der normalt udtales som de skrives; og korte vokaler hvor der er fifty-fifty mulighed for at vokalen bliver dybere inden for samme vokalerække; samt at vokalen ved [r] sandsynligvis bliver endnu dybere. Derudover er der visse vokaler som læreren mener er bestsellere: y og ø-lydene. Desuden mener hun at særlige skrift-lyd forhold er fælles gods, fx at kort øj og øg udtales [ɔj].

Ud over prosodi, vokaler og nogle bestemte bogstavkombinationer opfatter læreren også udvalgte konsonanter som fælles gods. Fx det hårde r og det bløde d. Derudover er der nogle andre konsonanter som er meget hyppigt tilbagevendende, men her begynder det at komme an på holdets sproggrupper. Når man når ned til konsonanterne, er det mere forskelligt hvor problemerne ligger afhængigt af kursisternes modersmål. Hos kinesere er vokalerne fx ikke hovedproblemet, men konsonanterne fordi kinesere ofte ikke kan sige flere konsonanter efter hinanden. Konsekvensen er at de dropper nogle af konsonanterne. Derudover nævner læreren kinesernes og thailændernes problemer med l og n. Desuden er halvvokaler og diftonger også et problem som læreren mener ofte overses.

Tilrettelæggelse af udtaleundervisning

Læreren opdeler udtaleundervisningen i tre faser: en fase med bevidstgørelse om et problemområde, en fase med praktisk træning med fokus på problemområdet og en fase med fastholdelse i friere produktion.

Bevidstgørelse om et problemområde er den første fase. Kursisten skal først opdage og blive bevidst om fænomenet. Det sker via gehør og lytteøvelser, men det skal være kvalificeret lytning hvor elementerne bliver udpeget. I den fase mener læreren at der skal være fokus på en ting ad gangen. Dette virker efter hendes overbevisning motiverende fordi kursisten kan se fremgang inden for det enkelte element. Hvis hun som lærer hører at et andet element er meget forkert, retter hun det for at undgå en begyndende automatisering af afvigende former. I sin retteprocedure er hun også bevidst om hovedsagelig at rette stof de har arbejdet med i klassen. På den måde kommer rettelserne til at fungere som repetition af gammelt stof. Hvis de aldrig har talt om det i timerne, vil hun gå lettere hen over det medmindre det er skurrende galt. Arbejdet i denne fase kan foregå på mange måder: individuelt eller i par og grupper med båndet materiale.

Når kursisten har fået opmærksomhed på problemet, skal han eller hun have en forståelse for hvordan problemområderne egentlig udtales. Den forståelse mener læreren kan gives på forskellige planer. Læreren kan give forklaringer og beskrivelser af hvad der sker i munden, altså motorisk og fysisk. Læreren kan give visualiseringer hvor kursisten kan se det. Læreren kan bruge tegninger og billeder. Hvis det drejer sig om rytme, kan man klappe og markere og visualisere tonegang. Man kan bruge lydskrift hvor man visualiserer den faktiske udtale. Det behøver ikke kun være Danias lydskrift. Hvis man har et ord som "sagde", kan man skrive det på tavlen og strege "gd" over og skriver "a" i stedet for. Den teknik finder hun vigtig fordi det visuelle billede efter hendes overbevisning har en stor magt fordi man kan fastholde det. Læreren mener også det er nødvendigt at fastholde den reelle lyd i lydskrift fordi der er en stærk tilbøjelighed til at kursisterne tror mere på øjnene end ørerne.

Hun mener at det er vigtigt at arbejde med trykgrupper som hun i sit materiale markerer med /. Her understreger hun at det ikke skal forveksles med pauser. Tegnet adskiller rytmegrupper. For at illustrere yderligere sætter hun ring omkring det der står inde i hver rytmegruppe så man fx kan se at de fem ord som står inde i en ring, lyder som en sammenhængende helhed og ikke som en række enkeltord. Hun siger til sine kursister at hun ikke vil høre ti ord, men tre rytmegrupper.

Anden fase beskriver læreren som træningsfasen. Træningsfasen skal være meget lærerstøttet i startfasen, og det kan nemt foregå fælles i klassen eller i grupper. Læreren skal give præcise instruktioner. Læreren skal tjekke at hver enkelt gør det rigtigt. Når hun har forklaret noget, får hun kursisterne til at sige det i kor, først nogle gange, og så lytter hun til dem enkeltvis for at sikre sig at de har fået fat på

det. Og hvis det ikke er tilfældet, tegner og fortæller hun igen indtil alle har fået fat på det. Når alle er med, fortsætter træningen, men nu individuelt, parvis eller i grupper i studieværksted, i sproglaboratoriet eller hjemme som mundtligt hjemmearbejde. Læreren behøver ikke være med i alle faser af træningen. Han eller hun skal selvfølgelig gå ind og lytte med og rette hvor der er behov for det, men læreren giver også kursisterne nogle hjælpemidler til hvad de selv skal gøre hvis det begynder at gå galt. Fx havde en af hendes kursister problemer med [w]. Så fik hun hende til at sige en lyd hun godt kunne: "wau!". Kursisten fik så besked på at gå tilbage til lyden "wau!" et par gange hvis hun fik problemer derhjemme.

Hun anbefaler at man tager udgangspunkt i noget kursisterne kan i forvejen så de kan bruge det velkendte som pejlemærke for hvor og hvordan den nye lyd skal udtales. Hun giver eksempel med kursister som ofte ikke kan sige "ng". Dem beder hun om at sige "ga ga ga ga ga". Det kan de godt, og så beder hun dem om at sige "ga ga ga ga gang!" og det kan de så også godt. Hun beder dem samtidig lægge mærke til hvad der sker i munden når de siger lyden. De skal lægge mærke til hvor den produceres og hvordan det føles, så kan de nemlig lettere finde tilbage til lyden igen senere.

Hun understreger at træningsfasen efter den kognitive erkendelse er særdeles vigtig og at netop denne fase ofte nedprioriteres i sprogundervisningen hvilket hun mener, er helt forkert.

Hvis man ikke har et stort fint sproglaboratorium, har læreren en aktivitet som hun mener fungerer virkelig godt. Når læreren har gennemgået det aktuelle lydproblem, sættes kursisterne til at arbejde parvis med øvelser eller tekster med eksempler på den lyd der er fokus på: A læser hele teksten for B, og B skal protestere hver gang lyden ikke er korrekt. B må ikke lade noget afvigende passere, men skal gøre opmærksom på afvigelser, så A selv kan rette udtalen. Aktiviteten får kursisterne til at koncentrere sig fordi de har et menneske som lytter til dem og giver feedback hele tiden og kun på en enkelt ting ad gangen. Aktiviteten er faktisk lige så god som at sidde i sproglaboratoriet fordi der i sproglaboratoriet ikke er nogen der lytter hele tiden. Aktiviteten får kursisten ind i en bevidst og koncentreret udtaleproces, og den lyttende part får forbedret sin evne til kritisk stillingtagen til forhold i lydligt dansk. Begge får via denne øvelse forbedret egen selvovervågningskompetence. Når de er færdige, bytter A og B roller. Aktiviteten fungerer også godt som repetition af fx strukturer.

Den sidste fase i lærerens overordnede tilrettelæggelse af udtalearbejdet er mere frie mundtlige aktiviteter med mindre fokus på udtale. I første omgang er det godt

med en overgangsfase hvor kursisterne lukker bogen og refererer den tekst de har arbejdet med fordi man så sikrer sig at den aktuelle lyd optræder i rigeligt mål i sproget. Derefter gør læreren det mere frit. Læreren mener at det er problematisk hvis man gør opgaverne for frie for hurtigt, og især hvis man springer direkte fra forklaringsfasen og over i det frie. Når man i klassen efterfølgende laver nogle mere frie øvelser, kan læreren hurtigt minde kursisterne om det de har arbejdet med. Læreren kan bare pege eller give et tegn. Så ved kursisten godt hvad det drejer sig om og kan rette sig selv. Når de begynder at rette sig selv, har de opnået selvovervågningskompetence. Her anbefaler læreren kursisterne at tale i et roligt ikke for hurtigt tempo. Mundtlige aktiviteter i lærerens timer kan bl.a. være elevoplæg hvor hun anbefaler et roligt taletempo og arbejder hen imod et nogenlunde målsproglignende sprog. Hun kræver her at kursisterne forbereder hvad de skal sige hjemmefra.

Udtalearbejde og kommunikative aktiviteter

Læreren beklager at der sjældent er tid og fokus nok på udtalen. Hun mener ikke at udtalen er noget der af sig selv kommer ind ad bagvejen imens kursisterne er kommunikative og sidder og snakker om noget interessant. Ellers ville der ikke være så mange kursister med udtalevanskeligheder. Når kursisten har fokus på det kommunikative og er optaget af at finde ordene og formulere et indhold og evt. også af at forholde sig til det de andre siger, glemmer han/hun ofte udtalen fordi han eller hun ikke kan rumme det fokus samtidig. Det er lærerens overbevisning at kursisten ikke kan rumme fokus på fem-ti forskellige ting på samme tid. Derfor bliver det kommunikative ofte på bekostning af udtalen. Hun mener at det er den samme årsag til at grammatikken ofte skrider i den mere frie mundtlige produktion. Kursisterne har ikke kognitiv kapacitet til det. Men målet med udtaleundervisningen er selvfølgelig at kursisten indoptager udtalen i sit eget frie sprog, og derfor er det vigtigt med aktiviteter der danner bro mellem den særlige udtaletræning og den frie kommunikation.

Materialer

I princippet kan man som lærer tage udgangspunkt i et hvilket som helst materiale, men læreren mener ikke alt materiale er lige hensigtsmæssigt. Det skal passe til formålet. Hvis kursisten har problemer med en bestemt lyd, og læreren fx tager et uddrag af en tilfældig tekst, er det muligt at den lyd som kursisten har problemer med, kun optræder i sin rene lyd et par gange i teksten og at undtagelserne optræder flere gange. I så fald lærer kursisten at der ikke er system at finde i det danske lydsystem. Den oplevelse kan virke demotiverende. Teksten vil så heller ikke give mulighed for tilstrækkelig træning af det specifikke problem. Derfor går læreren ind for at man i visse situationer starter med tilrettelagte tekster. Efterhånden kan man

bevæge sig længere og længere væk fra de tilrettelagte tekster og bruge mere og mere autentiske tekster.

En anden mulighed er at man tager udgangspunkt i de tekster som man i øvrigt arbejder med på holdet, fx selvproducerede tekster, funktionelle dialoger eller at man tager udgangspunkt i de særlige behov kursisterne måtte have. Eksempelvis tog læreren i forbindelse med undervisningen af de kommende togførere udgangspunkt i de lister med meddelelser de havde brug for at sige i højtaleren samt i navnene på stationerne på deres ruter på tognettet. Herigennem diagnosticeredes en række udtaleproblemer som så siden blev trænet mere systematisk i tilrettelagte tekster.

Terminologi

Underviseren bruger de akademiske betegnelser som fx assimilation og reduktion hvilket vi spørger ind til. Hun finder den direkte formidling af de fonetiske forhold hensigtsmæssig. Hendes oplevelse er at kursisterne hurtigt forstår termerne. Hun tegner og fortæller sammen med betegnelserne og illustrerer hvad det er, og på den måde fungerer termerne fint.

Diagnosticering af kursister

I det åbne sproglaboratorium har læreren lavet skemaer til kursisterne. De har et stykke papir med hver gang hvorpå der står kursistens navn, et felt hvor der står prosodi, længde, stød, vokaler, konsonanter, assimilation, reduktioner osv. Proceduren er at læreren sætter kryds ved de problemer kursisten har, og noterer den dato kursisten har været i sproglaboratoriet, hvad kursisten har arbejdet med og øvrige kommentarer. Når hun sidder og lytter til kursisterne i sproglaboratoriet, går hun ned og skriver problemer på kursistens ark for at vide det til næste gang. Når kursisten er færdig med at arbejde, har han/hun så overblik over hvad han/hun skal arbejde videre med bagefter. Denne journal kan også fungere som forbindelsesled til kursistens lærer som så har overblik over hvad kursisten arbejder med i sproglaboratoriet. Så kan læreren følge med og holde øje med kursistens udtale i klassen så der også arbejdes med det i den kontekst. På den måde kan man skabe sammenhæng mellem det åbne sproglaboratorium og den almindelige modulundervisning.

Lydskrift

Underviseren er klar fortaler for at bruge lydskrift, og her er hun overbevist om at det skal være Dania. Det skal i hvert fald ikke være IPA fordi det system ligger så langt fra det danske alfabet. I Dania er der kun få tegn der adskiller sig fra alfabetet hvilket gør det lettere at lære.

Hendes erfaring er at lydskriftssystemet fungerer godt i en tillempet form. Hun bruger selv en lidt forenklet form for Dania. Hun har fx ikke to j-tegn, men et. Hun bruger heller ikke de samme å-tegn som Dania og har valgt at bruge α med bolle over for Danias lyd [å]. Det gør hun fordi hun mener at Danias to å-symboler ligner hinanden for meget og let forveksles. Hun arbejder med tre a-kvaliteter. Hun mener det fungerer godt i undervisningen, og det er hendes erfaring at DU2- og DU3-kursister hurtigt forstår systemet. På DU1 må læreren vurdere om og hvornår det er hensigtsmæssigt at anvende lydskrift. Lydskriften i undervisningen skal være et funktionelt redskab og skal ikke bruges som på universitetsniveau.

Arbejde med rytmiske helheder

Læreren fra Sprogcenter 3 demonstrerer under interviewet en undervisningsprocedure. Læreren præsenterer en del af en tekst sætning for sætning på tavlen. Hun skriver fx "det er søndag morgen". Så spørger hun kursisterne hvordan sætningen lyder, og hun får nogle forskellige bud på det. Det første læreren herefter spørger om, er hvor mange tryk der er i sætningen. Hun går altså først efter rytmen. Hvis der ikke er nogen kursister der kommer med et fornuftigt bud, beder hun dem om at lytte til hende. Derefter får hun forslag til et antal tryk, og de diskuterer det lidt. De bliver enige om at der er to tryk, og så sætter læreren to trykstreger og en streg til at adskille rytme-grupperne som ikke skal forveksles med pause. Derefter sætter hun ring rundt om hver rytmegruppe. I den aktuelle sætning er der altså to rytmegrupper. Så går læreren ind på assimilationer og reduktioner. Hun forklarer kursisterne at det ikke hedder [dæt a: 'sön'dag 'mɔ:gən] og spørger kursisterne hvilke bogstaver der ikke skal udtales. Disse streger hun derefter ud, og ovenover skriver hun de bogstaver man siger. Hvis kursisterne tidligere har arbejdet med fx [ø], vil hun spørge ind til hvilken ø-kvalitet der er tale om i "søndag". Så får kursisterne repeteret det. Så spørger hun igen hvordan sætningen lyder og dirigerer rytmen og tonegangen med armen. De siger sætningen i kor nogle gange indtil alle siger det rigtigt. Derefter skriver hun næste sætning op og anvender nu den samme procedure på den sætning. Når hun gennemgår assimilation og reduktion, siger hun altid "værsgo og spis" med henvisning til at kursisterne skal fortælle hvilke bogstaver vi spiser og ikke spiser. Læreren har altså et stærkt fokus på at kursisterne skal lære at tale i rytmiske helheder og illustrerer i den kontekst også intonation. På den måde gennemgår hun et stykke af teksten. Når de er færdige, læser de det hele sammen i kor. Derefter læser kursisterne teksten højt for hinanden i par og skal selv fortsætte på samme måde med resten af teksten. De kan også fortsætte hjemme eller i sproglaboratoriet, men så skal der følges op på det næste dag. Læreren siger at kursisterne er glade for at arbejde på den måde da de føler at de kommer i dybden med arbejdet, og desuden finder de den musiske dimension sjov.

Arbejde med rytmisk grammatik

For at indarbejde rytmer i kursisternes talesprog bruger læreren det hun kalder en rytmisk grammatik. Det er nogle øvelser hun har lavet for at lette overgangen fra de bundne til de mere frie øvelser hvor der ikke arbejdes med tekst. Hun har designet nogle papirfrie opgaver. Et eksempel er en rytmisk helhed hvor hun fx spørger kursisterne: "Hvor skal du hen?". Herefter giver hun kursisten et stikord, fx "i svømmehallen". Kursisten skal så svare: "Jeg skal i svømmehallen" med ét tryk og én rytme-gruppe. Hun kører herefter en øvelsesrække hvor hun spørger hver kursist: "Hvor skal du hen?" og giver dem et stikord til svaret så de ikke skal bruge for meget tid på at finde på noget. Når kursisten siger svaret, skal han eller hun klappe på trykket. Når den ene kursist har svaret "Jeg skal i svømmehallen", skal resten af klassen svare "hun skal i svømmehallen" hvorefter læreren sammen med kursisterne gentager "hun skal i svømmehallen", hele tiden med én tydelig rytmegruppe. Så spørger hun den næste "Hvor skal du hen" og giver fx stikordet "på posthuset" hvorefter kursisten siger "jeg skal på posthuset" og resten af klassen responderer "hun skal på posthuset" hvilket gentages af læreren og klassen igen. Læreren fortæller at man nærmest kan mærke rytmen op gennem gulvet når der sidder ti kursister og siger strukturen i kor på den måde. Senere kan man så evt. vælge bare at give stikordet "svømmehallen", og herefter skal kursisten sige sætningen og skal nu samtidig huske præpositionen. Til sidst giver hun ikke et stikord, men spørger bare "Hvor skal du hen?" hvorefter kursisten selv skal finde på noget. Den struktur kan man fx repetere i slutningen af timen. Der er i disse øvelser hele tiden to ting der kører ind samtidig, en rytme og noget grammatisk. Det er derfor hun kalder det rytmisk grammatik. Kursisterne skal ikke sidde og tænke grammatik. Det er noget der kører ind ad musisk vej. Den netop beskrevne procedure kan iflg. læreren være et eksempel på hvordan man kan indarbejde rytmegrupper og skabe en bro fra det tekstbaserede arbejde til kursisternes aktive og friere sprog.

Den arbejdsmåde hun netop har demonstreret, skal selvfølgelig tilpasses det enkelte hold. Hun anbefaler at arbejdet starter allerede i begynderundervisningen, så kursisterne fra start vænner sig til at tale i rytmiske helheder. Det er så hensigtsmæssigt at inddrage de grammatiske strukturer i det rytmiske arbejde i takt med at strukturerne introduceres. Det musiske element er hele tiden i fokus, og de grammatiske former vil i vidt omfang gå ind ad rytmiske vej. Kursisterne kan efter hendes erfaring selv høre når det lyder rigtigt, og det virker motiverende på dem.

Interview med lærer fra Sprogcenter 4

På Sprogcenter 4 observerede vi et frivilligt udtalehold for kursister på Danskuddannelse 2 og 3.

Opfattelse af udtaletilegnelsesprocessen

Vi starter med at spørge læreren hvordan hun opfatter selve udtaletilegnelsesprocessen. Hun mener at dansk udtale er naturligt for os i modsætning til for kursisterne. Man skal opfatte sproget som et materiale og se på det som noget man skal perfektionere sig inden for. Hun sammenligner det med hvis en dansker skulle lære kinesisk. I sådan en situation ville man efter hendes mening også stå over for nogle barrierer når man skulle høre lyde hvor man ikke kan høre forskellen. Hun mener at udtaletilegnelse først og fremmest er hårdt arbejde og træning som omfatter både det mentale og det fysiske. I indlæringsfasen skal kursisten både lytte og producere. De to aktiviteter påvirker hinanden og går begge veje, og derfor bør kursisterne ifølge hende skiftevis lytte og producere. Hun mener også at processen involverer flere sanser: følesansen, synssansen, høresansen, det hele. Det forsøger hun at tænke over når hun underviser. Hun vil gerne have kursisterne til at mærke hvor lydene bliver udtalt henne ved fx at mærke på deres dobbelthage når de siger de tre a-kvaliteter. Hun vil også gerne have dem til at bide mærke i fornemmelsen i halsen. Årsagen til at hun bruger metoden med blyanten i munden meget er at hun ønsker at stimulere kursisternes følesans. Derudover bruger hun også spejle for at aktivere kursisternes synssans. Spejlet bruger hun i sær med konsonanterne hvor de kan se artikulationen.

Målet for kursisternes udtaletilegnelse

Målene for kursisternes tilegnelse af dansk udtale lader læreren kursisterne selv sætte. Det er hendes erfaring at kursisternes ambitioner er at blive forstået. Det er hendes opfattelse at det kun er meget få kursister som ønsker at blive endnu bedre. Hun presser dem ikke yderligere fordi de almindelige modulhold i forvejen er tidspresset. Hvis kursisterne derimod gerne vil perfektionere deres udtale, hjælper hun dem med det. Hun vil dog gerne have nogle mål fra ministeriel side fordi hun mener at der er forskel på hvem der kan forstå kursisterne. På sprogcentret kan man have let ved at forstå dem, men når de kommer ud i den virkelige verden, kan det være anderledes. Hun har dog svært ved at sige noget om hvordan hun synes eventuelle mål til udtaletilegnelsen skal formuleres fordi kursisterne er så forskellige som mennesker. I den forbindelse giver hun udtryk for behovet for en stærk hensyntagen til kursisternes modersmål. Hvis der er tale om en tysker, mener hun godt man kan forlange et vist niveau. Men hvis man står over for en vietnameser eller en thai bliver det mere problematisk. Hvis man fra centralt hold forlanger konkrete mål som er

relativt høje, mener læreren også at man fra centralt hold skal komme med flere ressourcer fordi det efter hendes overbevisning kan være et langt og sejt træk at nå de mål. Læreren efterlyser dog nogle meget konkrete mål fordi hun mener det ville være et godt instrument at sidde med som underviser. Samtidig mener hun at det er svært at operere med konkrete mål for hvert modul fordi hun ikke mener man kan lære udtale skematisk. Hun opfatter indlæring som en proces der ikke altid er lineær, og som man derfor ikke kan måle løbende. I den forbindelse mener hun at modultestene ligger for tæt på hinanden fordi udvikling nogle gange kommer i ryk imens der i andre perioder kan være en tilsyneladende stilstand i kursisternes progression. Hun mener at meget ligger passivt når man snakker udtale, og lige pludselig kan den passive tilegnelse blive aktiveret.

Perception før produktion

I undervisningen siger læreren flere gange til kursisterne at de er godt på vej til at kunne sige lydene hvis de bare kan høre dem præcist. Den instruktion spørger vi ind til i interviewet. Læreren mener at evnen til at høre de forskellige lyde skal gå forud for produktionen. Hvis de ikke kan høre forskel på [i] og [y], mener hun heller ikke de kan sige det. Læreren mener imidlertid der er en vis vekselvirkning mellem perception og produktion, for når kursisten begynder at opfatte forskellen mener hun også at kursisten langsomt vil begynde at producere den. Hun udtrykker det som værende en længere proces man sætter i gang.

Tekstligt forlæg

Hendes ønske omkring udtaleundervisning er at undervise uden tekst. Hun mener at tekstligt forlæg katalyserer oplæsning i stedet for naturlig tale. Hun vil helst arbejde med dialoger som kursisterne selv laver og med det sprog som er deres eget. I arbejdet med dialogerne samler hun så op omkring problemer fx vokaler, konsonanter eller intonation. De kreerer normalt en dialog sammen i klassen. Dermed bliver det kursisternes aktive sprog der arbejdes med. Dialogen er hun nødt til at skrive op for at fastholde den. Den udvikler sig så henover de forskellige undervisningsgange. Første undervisningsgang kreerer de fx fire replikker og næste gang så tilføjer de fire nye replikker og sådan bliver det ved. De tager hele tiden de gamle dele af dialogen med sig videre, og efterhånden bliver den længere og længere. Kursisterne skal hele tiden kunne huske hele dialogen. Den procedure anvender hun fordi det giver mulighed for at arbejde med kursisternes eget sprog. For det andet skaber den arbejdsform dynamik og engagement. Kursisterne bliver fælles om at lære hinanden noget fordi de alle sammen skal bidrage med noget. Indlæringen af dialogen foregår i klassen, og generelt vil læreren helst ikke have at de indlærer noget derhjemme fordi

hun er bange for at de indlærer noget forkert. Kursisterne har i det hele taget ikke noget hjemmearbejde overhovedet. Det er bevidst fra hendes side fordi hun ikke mener at kursisterne kan huske lyden derhjemme. Læreren bruger ikke lydmateriale til hjemmebrug. Der er bånd til deres grundmateriale som kursisterne godt må låne med hjem hvis de kan høre forskel på de forskellige lyde der arbejdes med i materialet. Hvis de ikke kan høre forskellen, må de ikke få bånd med hjem fordi læreren vil undgå at de øver det forkerte.

Retteprocedure

I forbindelse med lærerrollen kommer vi ind på hendes retteprocedure som er meget individuel. Hun retter de dygtige meget konsekvent, men de kursister som lige er ankommet, tager hun mere hensyn til. Derudover fornemmer hun meget på dem hvad de kan rumme. Hvis hun kan se på deres øjne at de ikke kan rumme mere så holder hun op. Hun behandler generelt ikke kursisterne ens fordi hun mener de har forskellige personligheder. Det synes hun man skal tage hensyn til, og de hensyn til kursistpersonlighed finder hun langt mere afgørende i udtaleundervisning end i almindelig undervisning fordi hun mener at udtale er et fænomen som går både fysisk og psykisk tæt på.

I undervisningen har vi lagt mærke til at hun sjældent arbejder med mere end to eller måske tre vokaler. Denne observation kommenterer hun med at hun ikke mener kursisten kan rumme mere. Denne opfattelse influerer også på lærerens retteprocedure. Hvis de fx arbejder med vokaler, retter hun ikke kursisternes konsonantfejl. De fejl lader hun passere, medmindre hun ved at de har arbejdet med fænomenet tidligere. Hvis de derimod har arbejdet med det før, retter hun dem.

Kropssprog og intonation

Arbejdet med den hjemmelavede dialog drejer sig meget om prosodi. I den fase kan hun godt finde på at lade være med at rette fx vokaler. Hun mener selv at hun underviser meget i rytme. I den forbindelse klapper hun sjældent, men bruger sin krop til at illustrere tryk. Hun er af den overbevisning at sprog er krop, og at sproget ikke bare skal være i hovedet. I starten underviste hun meget teoretisk i rytme og gav kursisterne distributionsregler som de skulle bruge på dialoger. Det kunne gode DU3 kursister finde ud af, men det gik op for hende at de også skulle kunne lytte fordi reglerne ikke holder hele vejen igennem. Andre kursisttyper havde til gengæld svært ved at bruge distributionsreglerne til noget. I dag tager hun udgangspunkt i lytningen i stedet for. Hun bruger de samme regler, men kun hvis kursisten selv spørger til det. Hun giver sproget først, og når kursisterne begynder at opdage tendenserne af sig selv, ekspliciterer hun de tendenser der er i distributionen af fænomenerne. I arbej-

det med de hjemmelavede dialoger kommer melodi og tonegang på efter kursisterne har sat tryk. Læreren beder kursisterne om at lytte efter tonegangen inde i et ord. Når kursisterne kan høre tonegangen, prøver hun at tegne en kurve som illustrerer tonegangen. Nogle af kursisterne kan godt forholde sig til tonegang, men andre står af fordi det er for abstrakt for dem.

Hensyn til kursisternes profiler

I undervisningsobservationerne har læreren ikke udformet nogen former for skriftlig journal over kursisternes profiler. Det gør hun ikke fordi hun kan huske kursisternes profiler. Hun kan fx ret hurtigt fornemme om kursisten har flere fremmedsprog, hvor de kommer fra osv. Hun mener at det er vigtige informationer at have om sine kursister, og hvis man ikke kan huske dem, bør man skrive det ned. Hun mener også det er vigtigt at holde sig kursisternes ambitionsniveau for øje så man ikke kommer til at presse en kursist som ellers har en udmærket funktionel udtale.

Lydskrift

I observationerne har vi bemærket at hun som den eneste af de lærere vi har observeret, anvender lydskriften IPA. Grunden til at læreren bruger IPA er at kursisterne bedre kan sammenligne med deres eget sprog hvis de kan lydskrift i forvejen. Hun mener dog at Dania langt bedre kan beskrive hvilke lyde der er tale om, men det lydskriftsystem er begrænset i brug internationalt set. For de kursister som ikke kan lydskrift i forvejen, mener hun det er lige meget hvilket system man anvender.

Interview med lærer fra Sprogcenter 5

På Sprogcenter 5 observerede vi et udtalehold for kursister på Danskuddannelse 1 og 2, men der var overvejende kursister fra Danskuddannelse 2 på holdet.

Opfattelse af udtaletilegnelsesprocessen

I forhold til opfattelse af udtaletilegnelsesprocessen er læreren ret behavioristisk. Hun oplever ofte hvor svært det er at ændre hvis en kursist først har fået dårlige udtalevaner. Selvom hun i mange år har opfattet behaviorisme som fy-ord, synes hun teorierne har nogle pointer inden for udtale. Derudover mener hun at nogle kursister på trods af intensiv træning ikke opnår en god udtale. Det kan ifølge hende fx skyldes at de er dårlige til at høre, at de er umusikalske eller at de ikke er motiverede. Hun mener således heller ikke kun at udtaleundervisningen skal være behavioristisk eftersom andre faktorer end vaner som spiller ind. Man skal bevidstgøre kursisterne og supplere med træning til støtte for ny vanedannelse.

Udtaletilegnelsens indflydelse på kursistens øvrige intersprogsudvikling

Læreren mener at udtalearbejdet skal tildeles en væsentlig rolle i undervisningen fordi for mange udlændinge har for mange problemer på grund af dårlig udtale. Derudover synes hun at deres lytteforståelse bliver meget bedre.

Målet med kursisternes udtaletilegnelse

Personligt finder læreren det ærgerligt at danskerne er så intolerante i forhold til dansk talt som andetsprog. I den forbindelse fremhæver hun England som foregangsseksempel. Her er folk vant til at høre et engelsk talt på mange måder og accepterer det i højere grad. Hun indvender at det er et politisk spørgsmål og at det er svært at lave om på, men derfor synes hun ikke at man med vilje skal lade kursisterne få en dårlig udtale bare for at vænne danskerne til det. Man bliver efter hendes opfattelse nødt til at tage udgangspunkt i den omverden kursisterne kommer ud i. Generelt finder hun det svært at sætte et mål for kursisternes udtaletilegnelse fordi de er så forskellige. For kursisternes skyld synes hun imidlertid at man skal forsøge at komme så tæt på målsproget som muligt. Det skal dog være uden at presse dem for meget. Hun mener altså at man skal stille høje mål, men at målet må gå på kompromis med andre indlærerrelaterede hensyn.

Vigtigste fonetiske elementer for en forståelig udtale

Ved spørgsmålet om hvilke fonetiske faktorer læreren finder vigtigst for en forståelig udtale, svarer læreren rytme og visse vokaler hvis de er for langt væk fra målsprogsudtalen. Hun mener dog ikke at stød er så vigtigt eftersom vi har stødløse områder i Danmark. Intonation opfatter læreren også som vigtigt, men svært at undervise i fordi intonationsmønstre afhænger af geografiske faktorer.

Placering af udtalearbejdet og tilrettelægning

I observationerne så vi at læreren ofte havde mange fonetiske elementer på banen på en gang (tone, rytme, vokaler, stumme lyde). Årsagen til det er at det anvendte undervisningsmateriale lagde op til det. Hun uddyber med at den største forskel på kursister på henholdsvis Danskuddannelse 2 og 3 er at kursister på Danskuddannelse 2 kan have svært ved bare at producere lydene. Hun var på den måde nødt til at tage de forskellige elementer op hen ad vejen fordi nogle af udtalerne var så afvigende at det ville være meningsløst ikke at rette fejlene. Læreren er imidlertid i tvivl om hvad der er bedst: fokus på et element ad gangen eller arbejde med flere ting samtidig.

I forhold til hvor udtalearbejdet bør placeres, mener hun at det skal integreres i undervisningens øvrige arbejde. Derudover tror hun at der er mange ting som hæn-

ger ved hvis kursisterne får en solid basis i dansk udtale fra starten. Hun mener blandt andet derfor at det ville være hensigtsmæssigt med udtalefokuserede introforløb hvor kursisterne i høj grad overvåges af læreren og hvor der kun anvendes minimalt par- og gruppearbejde. Hun mener i den forbindelse at det ville være hensigtsmæssigt at tøjle det kommunikative lidt i starten for først senere at lade de mere frie elevstyrede aktiviteter fylde mere. På den måde mener hun at man kan undgå at kursisterne automatiserer afvigende udtaler i starten. Når undervisningen i øvrigt integreres i den senere almindelige undervisning mener hun at man skal have fokus på udtalen når det er muligt, og i andre sammenhænge må man så give rum til at afprøve hypoteser og prøve sproget af. Her må der være faser hvor læreren ikke retter udtale.

EksPLICIT gennemgang af danske udtaleforhold

I vores observationer har vi ikke set læreren introducere udtalefænomener på en mere eksPLICIT og overbliksskabende måde og spørger derfor om hun fx har en introduktion til vokalskemaet på noget tidspunkt. Hun fortæller at hun har lavet et lettere forsimplet vokalskema som hun fremlagde for kursisterne, og på trods af at kursister på Danskuddannelse 2 kun har en kortere uddannelsesbaggrund er det lærerens opfattelse at det fungerede fint at være eksPLICIT omkring udtaleforhold. Hun forklarede dem fx også et fænomen som vokalsænkning dog ikke ved at bruge termen vokalsænkning, men ved mere implicit at forklare fænomenet som at vi udtaler mange af ordene med en mere åben vokal.

I den forbindelse kommer hun ind på at man ikke kan forudsætte så meget metasprogligt fra kursister på Danskuddannelse 2 som man kan med kursister på Danskuddannelse 3. Man kan fx ikke forudsætte at de ved hvad et verbum eller en præsensendelse er. Det skal forklares på en lagt mere eksPLICIT og tydelig måde. Hun opfatter det også som karakteristisk for kursister på Danskuddannelse 2 at de ikke er så fokuserede på formen. De går mere op i selve kommunikationen og om lytteren forstår hvad de siger.

Perception før produktion

Læreren mener at det første skridt i at lære at sige en lyd er at kursisten kan høre forskellen. Hvis kursisten ikke kan høre forskellen, mener læreren at det er umuligt at gengive lyden. Hun mener dog ikke at det at kunne høre lyden er ensbetydende med at kunne producere den. Perceptionen er bare første skridt på vejen mod evnen til at producere den.

Materiale

I undervisningen brugte læreren Lisbet Thorborgs *Dansk udtale for begyndere* (2003a). Det valg spørger vi ind til. Årsagen til at hun brugte det materiale var at der er tilhørende lydmateriale som kursisterne kan arbejde videre med selvstændigt derhjemme eller i skolens studieværksted. Hun er dog lidt i tvivl om anvendeligheden af lyd-cder hvis kursisterne ikke er i stand til at høre sine egne fejl. Derudover brugte læreren også Mette Tofts *Vokalfesten* (2002). Den anbefaler hun på grund af dens mange varierede udtalelege og aktiviteter. Hvis kursisten har problemer med at høre eller producere nogle lyde mener læreren at der nødvendigvis skal være en lærer som støtter arbejdet. Lisbet Thorborgs materiale mener hun skal bruges i kombination med forklaringer og vejledning fra en lærer. Læreren anbefaler derimod Mette Tofts materiale til kursister på Danskuddannelse 2 fordi den kursistgruppe ikke altid per automatik finder udtalearbejdet sjovt, og altså ikke er motiverede på den måde.

Udtaletilegnelse og kommunikative aktiviteter

Det er lærerens opfattelse at udtalen ryger i det øjeblik der skal kommunikeres. I den forbindelse er læreren ikke sikker på at det er hensigtsmæssigt at kursisterne arbejder i par og grupper i starten. En mere lærerdomineret udtaleundervisning mener hun kan være mere hensigtsmæssig.

Aktivitet med adresse og navne på familiemedlemmer

I observationerne så vi at læreren lavede udtalearbejde på kursisternes adresser og familiemedlemmers navne. Filosofien bag de aktiviteter er at de ord typisk er noget der skaber problemer for kursisterne i deres hverdag.

Korlæsning

Desuden har vi observeret megen korlæsning og gentagelse efter læreren. Årsagen til de aktiviteter er at læreren har svært ved at se hvordan man ellers skulle give alle kursisterne mulighed for at få produceret meget i løbet af timen. Hun mener dog at det er vigtigt at korlæsning og gentagelse efter læreren suppleres med andre aktiviteter.

Brug af lydskrift

Læreren bruger desuden lydskrift og her en forenklet udgave af Dania. Kursisterne kunne sagtens forholde sig til det, men læreren forklarede også grundigt at der var tale om lyd og ikke skrift.

Retteprocedure

Lærerens retteprocedure er afhængig af hvordan den enkelte kursist tager det. Nogle kursister vil gerne rettes hele tiden, hvor andre ser det som en kritik og har det dårligt med at blive rettet. Det er lærerens erfaring at eksplicitte artikulatoriske forklaringer hvor kursisten får at vide hvordan problemløsningsprocedurer produceres, fungerer meget godt til at få kursisten til at producere lyden på en målsproglignende måde.

Rim og remser

Læreren fortæller at hun i perioder har anvendt rim og remser. Rim og remser mener hun er sjovt at arbejde med, men man skal være opmærksom på at man i rim og remser ofte udtaler mere distinkt end i naturligt forekommende tale.

Ingen spejle

Årsagen til at læreren ikke anvender spejle i undervisningen er at hun mener at det kan være for intimiderende for mange kursister, og derfor opfordrer hun dem kun til at bruge spejle derhjemme. I den forbindelse mener hun at kursister på Danskuddannelse 3 kan være mere blufærdige end kursister på de to øvrige danskuddannelser.

Hensyn til motivation

Slutteligt er lærerens erfaring at det er sværere at tale med kursister på Danskuddannelse 2 om fx den sociale betydning en god udtale kan have. Årsagen mener hun er at de kursister går mere op i de nære ting og har sværere ved at tale om så abstrakte ting. Ikke desto mindre har de på det observerede hold taget nogle snakke om hvor vigtigt det er at kunne blive forstået.

Sammenfatning og diskussion af del 3 og 4

I rapportens foregående to afsnit har vi beskrevet, analyseret og diskuteret den undervisning vi har observeret på fem udvalgte sprogcentre, lige som vi har fremlagt uddybende interview med de involverede undervisere. Målet med rapportens observationer har ikke været at kritisere den undervisning vi har set. Målet har derimod været at suge erfaringer og anbefalelsesværdige procedurer ud af observationerne. Det er det brugbare koncentrat vi opsummerer i følgende afsnit. I den selektion der ligger i sammenfatningen, tager vi selvfølgelig hensyn til de mere teoretiske erfaringer vi fik i rapportens forskningsgennemgang. I sammenfatningen uddyber og perspektiverer vi desuden med relevante pointer fra interviewene med de involverede undervisere. De undervisere vi har observeret og talt med, er alle på hver deres måde erfarne og kompetente undervisere inden for dansk som andetsprog, og vi har

derfor valgt at vægte deres synspunkter og pointer. I følgende sammenfatning er der altså tale om en fremhævnings af de observationer og pointer som vi finder mest lærerige og som kan inspirere til rapportens udviklingsforslag. Vi kommer dog også på lidt mere diskuterende vis ind på mangler i de undervisninger vi har observeret.

I sammenfatningen og diskussionen af del 3 og 4 kan der forekomme afsnit som virker gentagende i forhold til afsnittene med de enkelte undervisningsobservationer. Vi har imidlertid valgt at gentage nogle af informationerne af hensyn til de læsere som vælger at læse denne sammenfatning uden at læse alle de enkelte undervisningsobservationer.

Målsætning

I interviewene kommer det frem at de fleste af de involverede undervisere sætter høje overordnede mål for kursisternes udtaletilegnelse. Flere af underviserne beklager at danskerne generelt er intolerante i forhold til dansk talt som andetsprog, og de udtrykker at de ville ønske at man kunne lave om på den generelle indstilling i befolkningen, men giver i samme åndedrag op over for problematikken og slår sig til tåls med at de så som undervisere må forsøge at give deres kursister de bedste muligheder ved at give dem udtalemæssige redskaber til at klare sig i det danske samfund. Ud fra den erkendelse mener de at det overordnede mål med kursisternes udtaletilegnelse er en funktionel forståelig udtale som ikke virker hæmmende ind på kommunikationen. Flere af underviserne bruger fx termer som "at der ikke må være for meget støj på linjen". Enkelte af underviserne mener dog at det er urealistisk at presse en højere målsætning ned over hovederne på kursisterne end de selv ønsker. Flere af underviserne påpeger også at de finder det vanskeligt at opstille konkrete målsætninger for kursisternes udtaletilegnelse fordi kursisterne kommer med så forskellige forudsætninger.

Forløb og tilrettelægning

Placering af udtaleundervisning

En overordnet betragtning af den undervisning vi har observeret på de fem beskrevne sprogcentre, viser at man på sprogcentrene har valgt at tilrettelægge undervisningen på flere forskellige måder. Der er specifikke udtalehold som kun omfatter udtale (Sprogcenter 1, 3, 4 og 5); der er et almindeligt modulhold hvor udtale er en afsluttende del af alt hvad der foregår i undervisningen (Sprogcenter 2); og der er to almindelige modulhold hvor udtalen indgår som en del af undervisningen. (Sprogcent-

ter 1 og 3). På Sprogcenter 2 fylder udtaleundervisningen stort set det hele i en tre ugers periode som ligger helt i begyndelsen af undervisningsforløbet. De specifikke udtalehold er frivillige at følge, men de almindelige modullærere kan dog kraftigt anbefale kursisterne at deltage på dem. På to af de specifikke udtalehold bruges sprogcentrenes sproglaboratorium. To af de steder hvor udtaleundervisning indgår integreret i den øvrige undervisning, er det dels i form af at klassen bruger en time af den almindelige undervisning til at arbejde koncentreret med udtale, dels i form af at man generelt vægter udtale højt og det især i præsentationen af nyt stof.

Fra teoretisk side er der forskere som anbefaler en integrativ udtaleundervisning hvor udtalen er med hele vejen i den øvrige sprogundervisning, men der er også undersøgelser som viser at fokuserede programmer hvor udtalen trænes isoleret fra de øvrige sprogfærdigheder har en positiv virkning. I interviewene med de involverede lærere er det imidlertid karakteristisk at de alle understreger at de mener at udtalen bør være en kraftigt integreret del af den øvrige sprogundervisning, og det især på begynderniveauerne. Og ikke nok med at det skal være en del af de almindelige modulhold, de fleste af dem opfatter det ikke som tilstrækkeligt at der bruges fx ti til femten minutter særskilt på udtale i timerne. De fleste undervisere mener at udtalen skal være med i stort set alle aktiviteter. Her må vi sige at vores egen erfaring er det samme. Det fungerer sjældent hvis udtalearbejdet konsekvent adskilles fra arbejdet med kursisternes øvrige intersprog. Et eksempel er de hyppigt anvendte undervisningsmaterialer fra Køneke & Nielsen: *Etteren* (1995), *Toeren* (2004) og *Treeren* (2002). De materialer udmærker sig ved at prioritere udtalen højt. I hver lektion er der et længere afsnit hvor der fokuseres på udtale (tryk, skrift-lydforskel, vokalkvalitet, enkeltlyd, stød, assimilationer mm.), og man må rose at undervisningsmaterialerne tildeler udtalen så stor en plads. Problemet med materialerne er blot at udtalearbejdet på grund af dets isolerede placering i materialet let bliver en smule mekanisk og adskilt fra de øvrige sprogdiscipliner som fx ordforråd-sindlæring, læseforståelse, lytteforståelse og skrivning. Det er klart at det afhænger af hvordan læreren forvalter materialet, men materialet i sig selv lægger op til en adskilt gennemgang af stoffet. Det vi har hørt rundt omkring, er også at udtaleøvelserne let bliver mekaniske og uden brobygning til kursisternes aktive intersprog. Vi vil med andre ord anbefale at man - på de tidlige niveauer - i så høj grad som muligt integrerer udtalen i den almindelige modulundervisning.

Man kan indvende at en sådan gennemgående integrering af udtalearbejdet kan have uheldige konsekvenser for andre sproglige discipliner i kursisternes intersprog. Det er muligt, men her mener vi imidlertid at netop udtaletilegnelsens stærke karakter af

vanedannelse, gør det hensigtsmæssigt at give den del af kursisternes intersprog ekstra vægtning i starten af undervisningsforløbet. Vi - og de undervisere vi har talt med - mener også at et tidligt fokus på udtale virker positivt ind på andre dele af kursisternes intersprogsudvikling. Fx forbedres kursisternes evne til at dechifrere og forstå mundtligt dansk hvilket indirekte giver dem adgang til et større input. Derudover er det sandsynligt at kursisterne får en generel sikkerhed i at tale dansk fordi de føler sig mere sikre på udtalen, og den generelle sikkerhed kan siges at give dem mere mod på at opsøge kommunikation med personer med dansk som modersmål uden for læringsrummet. En anden fordel for kursisternes øvrige intersprogsudvikling forårsaget af en forbedret udtale er en forbedret morfologi og bevidsthed om skrift-lydforhold.

Vi mener med andre ord at det er anbefalelsesværdigt så vidt muligt at integrere udtalearbejdet i den almindelige modulundervisning, ikke mindst på begynderholdene. Men når det så er sagt, er det også anbefalelsesværdigt at supplere med mere specifikke udtalehold for de kursister som har brug for ekstra fokus på det.

Stærk vægtning af udtale på begynderhold

I relation til en integreret placering af udtalearbejdet så vi på Sprogcenter 2 et begynderhold hvor der lagdes virkelig stor vægt på kursisternes udtale. Kursisterne skulle hjemmefra have indlært femten sætninger som de den efterfølgende undervisningsgang blev testet i. Hvis de fik mere end tre minuspoint eller hvis deres udtale generelt var for dårlig, skulle kursisterne repetere trinnet. En dårlig udtale er med andre ord dumpekriterium på Sprogcenter 2. I interviewet forklarer læreren årsagen til at de får minuspoint hvis de ikke har kunnet deres sætninger. Årsagen er at det at de ikke har været tilstrækkeligt forberedte. De har ikke automatiseret sætningerne. Det medfører ifølge læreren at kursisterne skal bruge for megen opmærksomhed på fx ord, syntaks og grammatik hvilket han mener konsekvent går ud over udtalen. Efter lærerens opfattelse bør kursisterne kun have en ting at tænke på når de kommer til timen, og det er udtalen.

Den metode der anvendes på Sprogcenter 2, må siges at være en metode der egner sig godt til en bestemt gruppe velfungerende, skolevante og motiverede kursister. Mange kursister - og lærere - ville imidlertid have problemer med at tilpasse sig det stramme, meget lidt kommunikative og krævende undervisningssystem. Ikke desto mindre anser vi det for positivt at sprogcentret vægter udtalen så højt på begynderniveauet. Udtaletilegnelse drejer sig i høj grad om vanedannelse, og blandt alle de undervisere vi har talt med, hersker der enighed om at udtalen derfor skal rigtigt på plads fra starten. Lærerne er enige om at det kan være meget svært - hvis ikke umu-

ligt - at ændre dårlige udtalevaner. En stærkt formfokuseret undervisning kan selvfølgelig gå ud over undervisningens kommunikative dimensioner, men her har vi den hypotese at det muligvis kunne være hensigtsmæssigt - i højere grad end vi tror det er tilfældet på mange sprogcentre i øjeblikket - at tøjle det kommunikative aspekt i undervisningen på fx de første to moduler af danskuddannelserne. Det har været alle rapportens involverede underviseres opfattelse at det ofte går ud over udtalen i det øjeblik kursisten bliver stærkt optaget af at kommunikere. Det er som regel udtalen der prioriteres lavest, når kursisterne samtidig skal overskue alle de andre delprocesser i produktionen af mere frie ytringer på målsproget. Hvis udtalen ikke er automatiseret, er det sandsynligt at de andre hensyn under produktionen tager kognitiv energi fra udtalen. Det betyder med andre ord at det kan være en meget vanskelig opgave for kursisterne at formulere sig frit på de tidlige niveauer af danskuddannelserne. Hvis de tvinges til det, mener vi at det er sandsynligt at aktiviteten kan føre til påbegyndende automatisering af udtaler der afviger uhensigtsmæssigt meget fra målsprogsnormen. Ved at fokusere på en hensigtsmæssig udtale fra starten sideløbende med at kursisterne tilegner sig et basalt ordforråd, basale strukturer og morfologiske forhold, kunne man forestille sig at kursisterne fik et fundamentalt godt udgangspunkt for en funktionel forståelig udtale. De kommunikative aspekter kunne så vægtes mere og mere på de efterfølgende moduler i danskuddannelserne. Et andet argument for sådan en tilrettelæggelse mener vi er at kursisterne sjældent har de store kommunikative forventninger og krav lige i starten af deres sprogtilegnelse.

Supplerende udtalehold for begyndere

På Sprogcenter 1 så vi en tilrettelæggelse af udtaleundervisning som et frivilligt sideløbende supplement til den almindelige begynderundervisning. Kurset var tilrettelagt med et materiale og et stof som lagde sig tæt op af det materiale og stof kursisterne arbejdede med i deres almindelige undervisning. På den måde skabtes der sammenhæng mellem den almindelige undervisning og det supplerende udtalehold. Sådanne tilbud må siges at være anbefalelsesværdige. Kursisternes forudsætninger er ganske forskellige, og selvom læreren i den almindelige undervisning integrerer udtalearbejdet, vil der altid være kursister som stadig har behov for en ekstra indsats. Af hensyn til klassens øvrige kursister kan den indsats være svær at yde i den almindelige undervisning. Derfor er supplerende udtalehold for begyndere anbefalelsesværdig.

Kontrastivt tilrettelagt udtaleundervisning

Et andet supplerende tilbud om udtalearbejde så vi også på Sprogcenter 1. Her var der udtalehold tilrettelagt med henblik på specifikke sproggrupper. Det tilbud må vi også karakterisere som yderst anbefalelsesværdigt. Selv om der er store dele af den

danske udtale som kan karakteriseres som fælles stof for mange kursister, hersker der samtidig bred enighed om at kursisternes modersmål har afgørende indflydelse på deres udtaletilegnelse. De undervisere vi har talt med, peger alle på bestemte sproggrupper som har de samme gennemgående vanskeligheder med den danske udtale, vanskeligheder som ofte ikke viser sig lige så problematiske for kursister med andre modersmål.

Både top-down og bottom-up

Af de undervisere der har en fast tilrettelæggelse af forløbet, bruger mange en top-down tilgang til udtaleundervisningen hvilket ifølge flere forskere er anbefalelsesværdigt. De indleder undervisningsforløbet med at undervise i tryk og rytme - kun enkelte steder i intonation - og dernæst bevæger de sig ind i enkeltlydene. Oftest de lyde de af erfaring ved skaber problemer for mange af kursisterne. Andre har en bottom-up tilgang hvor de begynder med enkeltlydene, oftest vokalerne, og nogle gange kombinerer lærerne de to tilgange. Eftersom nogle undersøgelser viser at en top-down tilgang kan have positive resultater og andre samtidig viser at en bottom-up også kan have gode resultater, må begge tilgange og kombinationen af de to siges at være lige fordelagtige.

Perception før produktion

I langt de fleste af vores observationer spiller lytning og selve produktionen af lydene næsten lige store roller, og i stort set alle de observerede undervisninger ligger der en lyttefase forud for produktionsfasen, og underviserne opfatter evnen til at kunne høre den aktuelle udtale præcist som en forudsætning for at kunne artikulere lyden præcist. En enkelt underviser (Sprogcenter 1, Lærer 1) vægter dog produktionen meget højt og giver ikke helt så meget plads til lytningen. Men på alle holdene er der stort set perceptiv og produktiv øvelser. Flere bruger perceptionslege hvor kursisterne skal gætte hvilke vokaler læreren eller andre medkursister siger. Perceptionsøvelserne foregår enten i klasseværelset, i sproglaboratoriet, derhjemme eller en kombination af disse. I klasseværelset er det enten en båndoptager eller læreren der fungerer som lydkilde. Kursisterne skal så enten skrive hele ordet, sætte kryds ved den lyd der indgår i ordet, angive vokallængde eller kvalitet eller sætte de rigtige tryk. I sproglaboratoriet bestemmer de selv hvor mange gange de vil lytte til de enkelte ord.

Produktionstræning kan også foregå på forskellige måder: udgangspunktet kan være skrift: ortografi eller lydskriftstegn fra bog, overhead eller tavle, og lydene kan være givet numre som læreren så siger når han vil have dem til at sige lyden, eller imitation og artikulatoriske beskrivelser og teknikker som at holde på tungen med en bly-

ant når kursisten skal danne et bagtunge-r, for at forhindre et fortunge-r. I klasseværelset er det enten læreren eller en båndoptager der lægger stemme til. Spejl, ansigt og krop bruges i illustrationerne. Flere måder anvendes sammen og i forskellig rækkefølge: lydskrift, imitation og artikulatoriske beskrivelser og teknikker. De fleste steder kombineres flere sanser: det auditive med det visuelle og fysiske.

Kobling af eksplicit og induktiv undervisning

På Danskuddannelse 2 er der et hold hvor læreren undgår at bruge de meget teoretiske termer som fx vokalsækning og assimilation, og det er af hensyn til kursistgruppen der ikke er så skolevante (Sprogcenter 4). Der er imidlertid også et hold på Danskuddannelse 2 hvor læreren bruger flere af de mere teoretiske termer som fx vokalsækning hvilket læreren mener fungerede fint (Sprogcenter 5). På Danskuddannelse 3 er det lidt blandet. Alle underviserne har eksplicitte artikulatoriske forklaringer, imens langt de fleste af dem undgår eksplicitte redegørelser for komplicerede distributionsregler. Lærerne kan på den måde siges at have en overvejende induktiv tilgang til udtaleundervisning. De fleste af dem foretrækker at kursisterne får sproget først og derefter selv opdager lydlige systematikker deri. Efter en mere induktiv fase følger flere af lærerne imidlertid ofte op på de tendenser kursisterne har set i det sprog de har arbejdet med. Her kan de altså godt eksplicitere systematikker og tendenser, men det er som regel kun de mest sikre tendenser og ikke mere detaljerede udtaleregler. Et eksempel på noget de fleste af underviserne kunne finde på at eksplicitere er at man på dansk som regel ikke har stærktryk på hjælpeverber, eller at man på dansk ofte udtaler vokalerne anderledes hvis den er kort og der kommer to konsonanter efter den (vokalsækning). Overordnet må eksplicit undervisning i udtale som anbefales af teorien, siges at være noget man bedriver på alle de beskrevne sprogcentre, dog i forskellig grad og på forskellige måder.

Varieret stofgennemgang

Særligt hos Lærer 3 på Sprogcenter 1 så vi den praksis at læreren kom omkring det samme stof på mange forskellige måder. Hendes undervisning var varieret, og hun havde et stort udvalg af forskellige aktiviteter som trænede de samme udtalemæssige elementer på forskellige måder. Det betød at hun appellerede til flere sanser og indlærertyper og at hun kom omkring stoffet på underholdende og dybdegående måde. I den forbindelse havde hun mange legende elementer i undervisningen, fx vokalbingo og tip en tretten hvor kursisterne skulle høre forskel på vokalkvaliteter koblet med længde og stød og kunne få tretten rigtige; gulvlege og små konkurrencer. Gennemgangen af det samme stof på mange forskellige måder må siges at være anbefalelsesværdig.

Stof

Velvalgt stof

Betragter man det stof som de observerede undervisere har valgt at undervise i, kan det overordnet siges at de alle underviser i både det segmentale og det suprasegmentale. Der undervises i vokalkvaliteter, konsonanter, lydcombinationer, længde, stød, tryk og tone. Det er karakteristisk at de alle lægger meget vægt på tryk og rytme og i den forbindelse også reduktioner og assimilationer. Nogle underviser også i tonegang, men det er desværre de færreste. Set fra et teoretisk synspunkt er det hensigtsmæssigt at vægte det prosodiske højt i undervisningen, og arbejdet med tryk og tonegang er afgørende for kursisternes tilegnelse af en funktionel forståelig dansk udtale der ikke hæmmer kommunikationen. I interviewene er det således også et genkommende træk at underviserne opfatter rytme og tone som noget af det mest afgørende for at kursisterne opnår en forståelig udtale. Ved spørgsmålet der drejer sig om hvad der er vigtigst hvis målet er funktionel forståelig udtale, nævner de stort set alle rytme og tone som det første. Lærerne på Sprogcenter 2 og 3 forklarer det med at dansk er et trykmetrisk sprog hvor rytmen er det grundlæggende strukturerende princip. Det betyder blandt andet at danskerne når de skal forstå hinanden, bruger rytmen og tonegangen som markante signaler til hvordan en ytring skal forstås. Læreren på Sprogcenter 3 giver et eksempel med at vi som danskere fx tolker hjælpeverbet "har" som et fuldverbum hvis det siges trykstærkt. Hvis det senere i ytringen viser sig at "har" rent faktisk ikke har funktion som fuldverbum, men fungerer som hjælpeverbum, er vi i vores tolkning nødt til at gå tilbage i ytringen og omfortolke den. Det er en krævende og trættende proces når man taler om on-line samtale.

Flere af underviserne ser derimod ikke ud til at prioritere stød specielt højt, og i interviewene forklarer de det ofte med at stød ikke kan være særlig afgørende for forståeligheden eftersom vi har stødløse områder i Danmark. En enkelt af underviserne påpeger imidlertid at stødet er afgørende for afviklingen af den øvrige sætning. En anden henviser også til at vi har stødløse områder i Danmark, men påpeger at visse stød som fx i bestemthedsendelser er betydningsadskillende og at man derfor bør insistere på at kursisterne tilegner sig disse. En tredje mener at det er muligt at lære dem at tale med stød, og at det er argument nok for at gøre det. Flere af underviserne mener at stød kan være så tilegnelsesmæssigt problematisk at det er nemmere at forstå et dansk udtalt uden stød, end et dansk udtalt med for mange og for overdrevne stød.

Stofmæssigt er der ellers en stærk tendens til at arbejde med vokalkvalitet, og der er i den forbindelse bred enighed om at de rundede fortungevokaler er fælles stof

for mange kursister. Desuden er bagtunge-r og blødt d også hyppigt stof igen fordi det er problematiske for langt de fleste kursister. I øvrigt må det siges at mange af lærerne vælger stof ud fra de problemer som kursisterne viser sig at have.

De fleste steder undervises der i skrift-lyd forhold blandt andet vokalsænkning, og alle steder bruger man som regel et skriftligt forlæg. I interviewene forklarer flere undervisere at det for det første hænger sammen med at kursisterne derved får indblik i relationen mellem lyd og skrift; for det andet at det er det letteste at arbejde med som underviser; og for det tredje giver nogle af underviserne udtryk for at de egentlig gerne ville arbejde uden tekst, men at de ikke helt ved hvordan de skal gribe det an. Nogle af underviserne har forskellige teknikker til at arbejde uden tekst. Se afsnittet *Forslag 24: Udvikling af aktiviteter uden tekstligt forlæg*. Inden for forskningen er man ikke enige om hvorvidt det er en fordel at arbejde med tekstligt forlæg eller ej. Nogle mener netop at et skriftligt forlæg er hensigtsmæssigt i forhold til skrift-lyd-relationen imens andre mener at skriften kan virke forstyrrende ind på lydbilledet. Vi er af den opfattelse at der skal bruges tekstligt forlæg til at skabe bevidsthed og kompetencer i forhold til skrift-lyd-relationen, men at en kombination med aktiviteter uden tekstligt forlæg ville være hensigtsmæssigt i undervisningen. Ikke mindst på Danskuddannelse 1 og 2. I interviewene kommer det imidlertid tydeligt til udtryk at den slags aktiviteter er en mangelvare og at flere undervisere gerne vil undervise uden tekstligt forlæg, men at de enten ikke har tid til at udvikle aktiviteter og materiale eller at de ikke ved hvordan de skal gribe det an.

Flere steder vælger læreren med mellemrum at fokusere på bestemte sproggruppers problemer, og det er i god overensstemmelse med hvad forskerne siger om kompetencekrav til underviserne: De skal kunne tilrettelægge forløb for hele gruppen og for mindre grupper inden for den overordnede gruppe. På Sprogcenter 1 har man ligefrem hold tilrettelagt specifikt med henblik på forskellige sproggrupper. På andre sprogcentre tilrettelægges man forløbene for de individuelle sproggrupper som en del af den overordnede undervisningshelhed.

Endelig kan det siges at den udtalenorm der undervises efter stort set alle stederne er dagligdags assimileret og reduceret moderne københavnsk.

Noget af det som vi mener, er nedprioriteret på en u hensigtsmæssigt måde i de observationer vi har foretaget, er tonegang, lange konsonanter (fx "folde lappen" hvor l'et fra "folde" forlænges direkte over l'et i "lappen") og konsonantovertræk-

ning ("fx komme i går" hvor m-lyden trækkes fra "komme" og med over i "i går"). Tonegang er en afgørende del af vores måde at forstå hinanden på - både i forhold til turtagning, i forhold til attitude og humør og i forhold til fx morfologiske informationer (fx "radiatoren varmer" vs. "den er varmere" hvor forskellen på "varmer" og "varmere" egentlig ikke er et spørgsmål om længden af [ɔ], men om tonegang). Angående tonegang kommer det tydeligt frem i interview og i andre sammenhænge at det element er et smertens barn inden for udtale. Mange undervisere finder det meget svært at undervise i hvilket sandsynligvis hænger sammen med at tonegang er meget personligt, kontekstuel og geografisk betinget. Derudover eksisterer der - så vidt vi ved - ingen materialer som for alvor forsøger at arbejde med tonegang. Det stiller underviserne på materialemæssigt bar bund.

Arbejde med konsonanter

I forhold til stof mener vi generelt at arbejde med konsonanter er uhensigtsmæssigt nedprioriteret. I den forbindelse vil vi gerne fremhæve det fordelagtige i at Lærer 1 og 2 på Sprogcenter 2 arbejder med konsonantovertrækning og lange konsonanter. For det første viser forskning at konsonantattraktion har betydning for hvor flydende indlærerne opfattes på målsproget, og for det andet er vi af den overbevisning at kendskab til og i endnu højere grad beherskelse af konsonantsammentrækning og lange konsonanter er afgørende for kursisters lytteforståelse. I den forbindelse må vi give Lærer 1 på Sprogcenter 1 ret i at konsonanter, bortset fra drøbel-r og det bløde d, er oversete i udtaleundervisningen. Vores overbevisning er at det skyldes at vokalerne i mange år er blevet tildelt en meget stor rolle, måske også lidt for stor. Det mener vi kan skyldes at vokalerne er sat i system i vokalskemaet. Arbejde med konsonanterne er ikke på samme måde sat i system i lærebogsmaterialerne.

Undervisning i læringsstrategier

I forhold til indhold i undervisningen har vi kun set eksplicit arbejde med læringsstrategier på et af de observerede hold, nemlig på begynderholdet på Sprogcenter 2. Her undervistes der meget i *hvordan* man tilegner sig udtale. Eksempler var instruktionen i at bruge rytme og metronomireglen både til at huske sætninger, til at skabe det rigtige fundament i sproget og ikke mindst til at forstå dansk. Det er netop anbefalet af forskningen at man instruerer kursisterne eksplicit i at bruge prosodi til at forstå og tolke målsproget med. Når der er tale om dansk som andetsprog, må det siges at være en yderst anvendelig og funktionel teknik at kursisterne lærer at lytte efter trykkene når de skal forstå dansk. Den erfaring kan igen give dem en forståelse af hvor vigtigt det er at de selv har trykkene på plads når de taler dansk.

At rytmen er et funktionelt redskab til ordforrådsindlæring og hel fraseindlæring er også noget som forskning peger på. Andre eksempler på strategier var strategien med at kigge op selv om kursisten var usikker, strategier om at være bevidst i sin målsprogsproduktion i stedet for at forlade sig på automatpiloten, strategien om ikke udelukkende at forlade sig på lytning, men at tænke sig frem i sin produktion. Strategien med altid at kigge op kan man forestille sig er anvendelig i det hverdagslige møde med danskerne. Ved at arbejde med den slags håndtering af angst er det med andre ord muligt at man kan hjælpe til større målsprogsinput og målsprogsinteraktion for kursisten.

Aktiviteter

Korlæsning

Det er kendetegnende for stort set alle holdene at der er megen gentagelse efter læreren enten i kor eller individuelt. Korlæsningen går igen, men der imidlertid sjældent tale om mekanisk imitation. Det virker i langt de fleste tilfælde som om underviserne er opmærksomme på at variere undervisningen så meget at korlæsningen ikke blot bliver et dødt element. For det første står korlæsning ikke alene på noget tidspunkt, men kobles med perceptive øvelser (fx notere tryk eller vokalkvaliteter), artikulatoriske forklaringer og runder hvor kursisterne skal sige ytringen individuelt. For det andet virker alle underviserne så kompetente at de i korlæsningen kan høre de afvigende udtaler der er i blandt kursistersnes stemmer. Det resulterer i at lærerne ofte stopper korlæsningen og beder individuelle kursister sige samme ytring alene. Den praksis medvirker i sig selv til at korlæsningen sjældent bliver mekanisk. Kursisterne ved at læreren er opmærksom på netop deres stemme i blandt de mange andre. I interviewene spørger vi også ind til formålet med korlæsningen, og her kommer det frem fra flere af lærerne at de finder aktiviteten hensigtsmæssig af flere grunde: For det første skaber den dynamik i undervisningen så kursisterne ikke hele tiden skal sidde og lytte til hinanden. Lærerne bruger nemlig ofte korlæsningen som opsamling på en fase hvor der er blevet arbejdet med en enkelt kursists individuelle udtaleproblemer. Som en afslutning på den individuelle feedbackfase beder læreren så hele klassen gentage, så de drages ind i den individuelle feedback der netop har været. For det andet fremhæves det i interviewene at korlæsning er en udmærket måde at få alle kursisterne ind i en bestemt rytme, og at aktiviteten på den måde egner sig særlig godt til arbejdet med rytme og timing. For det tredje fremhæves det at korlæsninger er en aktivitet som tager hensyn til at udtaleundervisning er et personligt meget følsomt område af sprogunder-

visningen. I koret kan den enkelte kursist nemlig gemme sig lidt i mængden, så det ikke føles helt så konfronterende at skulle arbejde med udtale. Som en lærer også fremhæver i et interview, kan det selvfølgelig også være en fare. Den mere tilbageholdende kursist kan gemme sig i flokken. Her er det så at vi vil understrege at det hensigtsmæssige ved aktiviteten kun består hvis læreren formår at være opmærksom på den enkelte kursist i korets læsning. Det er noget der kan læres relativt hurtigt. Derudover er det efter vores opfattelse vigtigt at aktiviteten hele tiden kobles med masser af andre aktiviteter.

Coaching fra læreren, men for korte træningsfaser

Den individuelle gentagelse efter læreren koblet med feedback er efter vores overbevisning et indiskutabelt element i undervisningen. Hvis undervisningen udelukkende består af dette og der sidder fx fjorten kursister på holdet, ville det imidlertid være en dødssejler. Det vi har observeret flere steder, er dog at der i den individuelle feedbackfase ofte sker det at læreren coacher kursisten frem til en målsprogs-lignende udtale hvorefter læreren går hurtigt videre i runden uden at lade kursisten få en solid træningsfase umiddelbart efter. Den procedure skyldes sikkert ofte at der ikke er mere tid i timerne. Nogle steder har de et lydmateriale som kursisterne kan arbejde videre med hjemme, og dermed forlænger de træningsfasen. Her må vi virkelig anbefale at der - hvis der ikke er tid til en solid træningsfase i timerne - udleveres lydmateriale så træningsfasen kan fortsættes derhjemme og at der så - hvilket er særdeles vigtigt - arbejdes med det samme i klassen den efterfølgende gang så læreren kan tjekke at kursisten ikke har indøvet uheldige udtaler derhjemme. At træningsfasen ofte prioriteres for lavt er også noget som underviseren på Sprogcenter 3 påpeger. Hun opfatter udtaletegnelse som en kombineret kognitiv og fysisk proces og mener at den kognitive proces hvor kursisten bliver bevidst om problemet og om hvordan den aktuelle lyd egentlig skal siges, ofte gives meget plads i undervisningen i dansk som andetsprog. Ofte får den efterfølgende træningsfase derimod desværre alt for lidt plads.

Udenadslære

I forhold til aktiviteter bruger nogle steder udenadslære, et fænomen som ofte har været udkældt. Et sted skal kursisterne fx lære femten sætninger udenad, mundtligt og skriftligt, til den følgende gang. Et andet sted bruges udenadslære i forbindelse med fremførelse af små dialoger. Vi mener selvfølgelig ikke at udenadslære kan stå alene, men vi opfatter et element af udenadslære som hensigtsmæssigt på de tidlige niveauer. Dermed får kursisterne et større kognitivt overskud til at få automatiseret en hensigtsmæssig udtale i selve undervisningen.

Få kommunikative aktiviteter

Et andet karakteristisk træk ved de observationer vi har foretaget, er at næsten alle kurser kun har lidt til fælles med kommunikativ sprogundervisning. Man fokuserer generelt på den lingvistiske kompetence eller dele af den, og egentlige kommunikative øvelser koblet med udtale bliver stort set ikke inddraget undtagen på modul 1-holdet på Sprogcenter 1. Det nærmeste man kommer kommunikative øvelser, er den kommunikation der spontant opstår i klasseværelset som mest foregår mellem lærer og kursist, og på hvilken de fleste lærere reagerer med feedback på eventuelle udtaleafvigelse. Det er imidlertid en vigtig pointe at mange af de kurser vi har observeret, har været specifikke udtalekurser hvor målet netop er udtaletræning og ikke kommunikativ undervisning hvor hele kursistens kommunikative kompetence tilgodeses. Det er desuden karakteristisk at ingen af lærerne på de observerede hold mener at udtale er noget der falder på plads af sig selv hvis blot kursisterne er engagerede i kommunikative aktiviteter. Tværtimod kommer det tydeligt til udtryk i stort set alle interviewene med de involverede undervisere at de opfatter rendyrket kommunikativ undervisning som næsten uforeneligt med virkelig effektiv undervisning i udtale.

Brobygning mellem formfokuserede og frie mere kommunikative aktiviteter

På et af holdene anvendtes der dog aktiviteter som havde karakter af autentisk kommunikation. Det var på udtaleholdene for slavisktalende og spansktalende på Sprogcenter 1. Her fortalte læreren at han med jævne mellemrum dels lod kursisterne holde korte oplæg som de øvrige kursister skulle stille spørgsmål til, dels lod kursisterne give mundtlige referater af dialoger som de forinden havde arbejdet med i forbindelse med udtale. Det kommunikative aspekt må især siges at gøre sig gældende i de korte oplæg. Proceduren for de oplæg var at kursisterne hver især skulle skrive et kort oplæg. Det skriftlige oplæg skulle de aflevere til læreren som så rettede det og indtalte det på en cd-rom i henholdsvis en langsom og en hurtigere version. Herefter skulle kursisterne gå hjem og indøve oplægget med fokus på nogle af de udtalemæssige elementer som de forinden havde arbejdet med på kurset. Herefter skulle de lave oplægget for klassens øvrige kursister som under oplægget måtte stille uddybende spørgsmål til den aktuelle kursist. I den interaktion hvor kursisten fremlægger et oplæg med informationer som de øvrige kursister skal forstå og tage stilling til, og hvor de øvrige kursister skal stille uddybende spørgsmål må der siges at være tale om mere eller mindre autentisk kommunikation.

Det vi især finder anbefalelsesværdigt ved aktiviteten med de korte oplæg og aktiviteten hvor kursisterne skal give mundtlige referater af dialoger de forinden har arbejdet med i forbindelse med udtalearbejde, er at aktiviteterne kan siges at fun-

gere som brobygning mellem formfokuseret og stramt styret udtalearbejde og aktiviteter hvor kursisterne skal kommunikere mere frit. Det er vores egen erfaring samt de involverede underviseres erfaring at der ofte optræder en nærmest uoverstigelig kløft mellem de udtalemæssige kompetencer kursisterne kan demonstrere i stramt styrede og formfokuserede udtaleaktiviteter og de udtalemæssige kompetencer de demonstrerer når de frit skal ytre sig på målsproget. Her taler vi ikke om begynderne, men om kursister på de lidt højere moduler, det vil sige kursister som allerede har automatiseret uhensigtsmæssige elementer i deres udtale af dansk. Kursisterne som allerede har tilegnet sig en række afvigende udtaleformer, kan ofte godt producere målsproglignende udtale hvis de har al deres opmærksomhed rettet mod det mål. Men i det øjeblik kursisternes kommunikative intention bliver stærkere end deres opmærksomhed mod udtalen, er det mange underviseres erfaring at kursistens udtalemæssige præstation forringes væsentligt. Derfor anser vi det for hensigtsmæssigt at benytte aktiviteter som så at sige bygger bro fra kursisternes stramt styrede målsprogsproduktion til kursisternes mere frie og aktive intersprog. På den måde mener vi at kursisterne kan tage deres bevidsthed om form og udtale med over i deres frie produktion.

Videoptagelser af kursister

I forbindelse med de ovenfor beskrevne oplæg optager læreren med jævne mellemrum kursisternes oplæg på video. Videoptagelserne bruges så til at kursisterne observerer sig selv og bliver bevidste om deres egne udtalestyrker og svagheder. Den aktivitet opfatter vi også som anbefalelsesværdig fordi den må antages at virke positivt ind på kursisternes selvovervågningskompetence, og dermed på deres udtalemæssige progression.

Lærer og kursist

Hensyn til den enkelte kursist

På de fleste af sprogcentrene er holdningen i overensstemmelse med teorien om at angst svækker indlæringen. Derfor er det noget man hele tiden er opmærksom på fx ved bevidst at skabe en tryk og legende stemning, og derudover også ved ikke at presse kursisterne længere end de signalerer de kan holde til. Et enkelt sted er der angstfulde situationer i forbindelse med testning i undervisningen, og holdningen er her at det er noget man kan lære at fungere med. Derfor giver underviseren også teknikker til hvordan kursisterne kan lære at håndtere angsten når de skal formulere sig på dansk.

Desuden virker alle undervisere meget bevidste om den tætte relation udtalen har til kursisternes personlig identitet og den vigtige rolle deres udtaletilegnelse spiller for deres sociale identitet i Danmark. Intet sted er det imidlertid noget vi har oplevet underviserne tale eksplicit med kursisterne om. Derimod virker det til at flere af lærerne er bevidste om at humor og leg kan forøge kursisternes identitetsfleksibilitet, og derfor er det elementer som de bevidst forsøger at implementere i timerne. Denne bevidsthed om det komplekse samspil mellem psyke og udtaletilegnelse samt brugen af leg og humor må også i høj grad karakteriseres som anbefalelsesværdig.

At andetsprogstilegnelsen er forbundet med kulturindlæring indvirker ikke umiddelbart på det vi har set foregå i udtaleundervisningen. Teorien peger ellers på at tilknytning til målsprogssamfundets kultur påvirker udtaletilegnelsen positivt. Derfor ville det være oplagt at lade det sociokulturelle aspekt fylde mere i timerne. Her må vi dog igen være opmærksomme på at den undervisning vi har observeret hovedsageligt har været specifikke udtalehold og at der på de almindelige hold jo undervises i kultur- og samfundsforståelse.

Hensyn til faktorer som modersmål må i høj grad siges at være noget der tages højde for i timerne som vi allerede har været inde på. Derudover er der faktorer som alder, talent for sprog og motivation samt mængden af tidligere målsprogsundervisning og input. De faktorer kan umiddelbart synes svære at tage hensyn til i tilrettelægningen af undervisningen, men i interviewene kommer det tydeligt frem at det alt sammen er størrelser som underviserne er meget bevidste om i deres måde at gå til den enkelte kursist. Underviserne virker indlevende og opmærksomme på det menneske som de står over for, ikke mindst i deres forventninger og hensyntagen til den enkelte kursist. I interviewene giver flere af lærerne fx udtryk for at de finder det vanskeligt at opstille et endeligt mål for kursisternes udtaletilegnelse netop fordi kursisterne er så forskellige, både personligt og socialt. I forbindelse med den enkelte kursists mål er underviserne imidlertid bevidste om at motivere kursisterne, om end de gør det på forskellige måder. Nogle forsøger at gøre undervisningen spændende og sjov. Andre motiverer ved at rose. En lærer fokuserer på et udtalemæssigt element ad gangen så kursisten får en klar fornemmelse af progression i forhold til det element. En lærer starter med en peptalk der maner alle indlærernes holdninger til udtale som noget der er svært, til jorden.

Kropssprog og appel til flere sanser

Et træk som går virkelig meget igen på de observerede hold er den udprægede brug af kropssprog, et element som forskningsmæssigt vurderes til at være hensigtsmæs-

sigt i udtaleundervisning. Alle lærerne benytter sig meget af kropssprog og de fleste af dem opfordrer deres kursister til at gøre det samme. Flere steder lærer kursisterne som noget af det første at klappe, dirigere eller banke rytmen som en hjælp for indlæringen. Og læreren gør det konsekvent ved hver eneste øvelsessætning. Flere af lærerne er dog også påpasselige med at tvinge kursisterne til at klappe, trampe eller knipse. De forklarer i interviewene at de undgår det fordi bevægelserne efter deres overbevisning ikke er hensigtsmæssige i forhold til det kursisterne skal gøre artikulationsmæssigt. En af lærerne begrundede det med at en vertikal bevægelse giver kursisterne en fornemmelse af at de skal lægge mange kræfter i og at bevægelsen derfor ikke er i overensstemmelse med at de skal opfatte rytme som en horisontal størrelse der i virkeligheden drejer sig om tempo og pause. Han vil have at kursisterne opfatter trykket som et punkt hvor de kan slappe af og ikke bruge megen energi. To af lærerne på Sprogcenter 1 (Lærer 1 og 2) opfordrer heller ikke deres kursister til at trampe eller klappe af stort set samme grund. De forklarer det med at de mener at trykket bliver for voldsomt og at de ”gerne vil have trykket derhen hvor det hører til hvilket ikke er i gulvet”. På Sprogcenter 2, og ved Lærer 1 på Sprogcenter 1 giver det stof til eftertanke at de bruger bestemte fagter til bestemte udtalemæssige fænomener. Det opfatter vi som hensigtsmæssigt fordi der dermed bliver en systematik i kropssproget.

Generelt appellerer lærerne også ofte til forskellige sanser. Et eksempel er at flere af dem instruerer deres kursister i at placere en blyant i munden så de kan mærke tungens forskellige positioner ved henholdsvis fortunge og bagtungevokaler. En egentlig multimodal undervisning hvor man tager hensyn til indlærernes forskellige indlæringsstile er dog ikke gennemført noget sted. Men på flere af sprogcentrene prøver man at tilgodese indlærerne ved præsentationer der inddrager flere af menneskets sanser: det auditive, visuelle, og det kropslige.

Kendskab til kursisternes modersmål

På de kontrastivt tilrettelagte udtalehold på Sprogcenter 1 så vi at lærerens kendskab til kursisternes modersmål gav ham en evne til at kunne instruere kursisterne mere præcist og pædagogisk og hjælpe dem med at producere lydforskelle som kursisterne ellers ikke var opmærksomme på. Det er selvfølgelig urealistisk at forvente at alle lærere i dansk som andetsprog kan have samme fremmedsproglige kompetencer, men ikke desto mindre må det betragtes som en virkelig anbefalelsesværdig kompetence.

Konsekvent feedback

Forskere mener at det virker positivt ind på udtaletegnelsen at rette udtale konse-

kvent, både hvad gælder *hvornår* man retter og i *hvad*. Generelt må lærerne siges at være konsekvente med at rette kursisterne. De lader sjældent uhensigtsmæssige udtaler passere forbi, og de giver sjældent op før den aktuelle kursist har nået en målsproglignende udtale. En lidt mindre heldig tendens kunne man imidlertid mene er at lærerne ofte retter mange elementer i samme situation hvilket man kan forestille sig virker demotiverende ind på kursisterne. Her er vi af den overbevisning at det ville være optimalt hvis læreren kan have en dagsorden for hver enkelt kursist og så vidt muligt kun rette kursisten i det. Til den diskussion indvender Lærer 1 på Sprogcenter 1 i interviewet at der er nødt til at være konsekvens på tværs af klasserummet så de øvrige kursister ikke undrer sig over at de bliver rettet i et element, mens en anden kursist ikke bliver det. Her mener vi dog godt at man kan informere kursisterne eksplicit om at man i en periode vil køre forskellige rettekampagner med forskellige kursister alt efter hvad der for dem er mest presserende. Vores egen erfaring fra undervisningssituationer viser at kursisterne bliver motiverede ved at blive fastholdt i en progression i forhold til et for dem problematisk udtalefænomen. Det får kursisterne til at føle sig set og observeret og dermed støttet i deres individuelle intersprogstilegnelse.

I forbindelse med feedback savnede vi en enkelt ting mere i observationerne. Vi erfarede kun sjældent at kursisterne blev sat til at rette hinanden. Forskning og vores egen erfaring viser ellers at feedback fra kursist til kursist kan være hensigtsmæssigt. For det første tvinger det kursisterne til at tage kritisk stilling til den danske udtale når de lytter til andre. På den måde skærper de deres egen lytning. Den mekanisme kan de desuden overføre til deres egen produktion så proceduren på den måde øger deres selvovervågningskompetence, altså deres evne til at høre egne udtalestyrker og vanskeligheder. Derudover har kursisterne forskellige udtaleproblemer og kan derfor fungere momentant som eksperter for hinanden. Det er både motiverende for dem at give deres ekspertise videre, og derudover er det også en aflastning for den lærer som så ofte er godt hængt op i forvejen.

Som det sidste i forhold til feedback så vi hos Lærer 3 på Sprogcenter 1 at læreren ofte rettede i en dialogisk form. Hun coachede kursisterne frem til erkendelsen af deres udtaleafvigelse ved at stille spørgsmål. Herefter coachede hun dem frem mod den målsproglignende udtale og inddrog ofte de øvrige kursister i den proces. Det er vores overbevisning at den retteprocedure er anbefalelsesværdig fordi den øger kursisternes autonomi; den inddrager de øvrige kursister; og den øger kursisternes evne til at høre og dermed rette egne afvigelser.

Formidlingsmæssige teknikker

Et andet afgørende element som går igen hos de erfarne undervisere i udtale, er at de alle har samlet sig en lang række retorisk og pædagogisk set effektive måder at instruere i dansk udtale på. Et genkommende trick er at de opdeler problematiske ord eller sætninger og derefter bygger kursisternes udtale op bid for bid, en procedure som virker plausibel. Nogle af lærerne indsætter støttevokaler ved konsonantophobninger. Den procedure er Lærer 2 fra Sprogcenter 1 imidlertid skeptisk overfor da han mener at mange af kursisternes problemer i forbindelse med konsonantophobning netop er at de har tendens til at indsætte støttevokaler. Nogle undervisere bruger pauser som hjælpemidler, og to af lærerne får kursisterne til at sige "aha aha aha" når de skal lære at sige stødte vokaler. Som hjælp for hukommelsen bruger man flere steder huskeord for en bestemt lyd.

En anden anbefalelsesværdig observation i forhold til formidling er den pædagogiske terminologi vi så anvendt om dansk udtale på Sprogcenter 2. På skolen bruger man ikke de teoretiske termer, men har oversat store dele af teorien til et mere visualiserende og pædagogisk hensigtsmæssigt sprog. Fx kalder man ikke tryk for tryk, men for "hvilepunkter" og "safe places" hvilket er termer der i sig selv virker forklarende ind på hvad det er kursisterne skal forstå ved fænomenet. I forbindelse med den anbefalelsesværdige pædagogiske terminologi fandt vi det også fordelagtigt at terminologien var fælles for alle sprogcentrets undervisere fordi alle nye undervisere på stedet følger en stram oplæring hos de gamle lærere og fordi det er vedtaget at underviserne så vidt muligt skal bruge den samme terminologi.

På Sprogcenter 2 så vi desuden en anden lærerig formidlingsmæssig teknik. Læreren vinklede ofte den danske udtale på en motiverende måde ved at modarbejde forestillinger om at den skulle være svær at lære og at den i den forbindelse skulle være kaotisk og uden systematikker. I forbindelse med forklaringer på de forskellige fænomener koblede han ofte forklaringerne med årsager til hvorfor vi siger som vi gør, og her vinklede han det ofte sådan at det simpelthen er det letteste og mest funktionelle. Den positive og systematiserende vinkling mener vi må virke motiverende og opløftende ind på kursisterne. Desuden hænger den også godt sammen med forskningsresultater som viser at kursisterne hurtigere tilegner sig udtaleelementer som har en høj funktionel betydning.

Alternative forklaringsmodeller

Formidlingsmæssigt så vi på Sprogcenter 2 en anden procedure som muligvis rummer udviklingsmuligheder, nemlig den procedure at den nøgne videnskabelige sandhed om

dansk udtale måske ikke er den mest hensigtsmæssige formidling af emnet i en sprog-tilegnelsestekst. Skolen har nogle alternative måder at forklare dansk udtale på. Baggrunden er at sprogcentrets erfaring viser at en sådan formidling er mere funktionel for kursisternes udtaletilegnelse. Et eksempel herpå var at lærerne på sprogcentret konsekvent fortæller kursisterne at der på dansk kun kan være stød på vokaler. Derudover underviser de kursisterne i at de ikke skal sige den efterfølgende stemte sonorant, men udelukkende markere lyden med taleorganerne. Som nævnt i selve afsnittet er det uden tvivl en forklaringsprocedure som mange sproglærere vil gøre indvendinger mod. Ikke desto mindre ser det ofte ud til at Sprogcenter 2 får gode resultater med deres kursisters udtaletilegnelse, og selve tankegangen med at det ikke nødvendigvis er den nøgne sandhed som er pædagogisk mest hensigtsmæssig, er efter vores mening værd at tage ved lære af. Da vi i interviewet med den observerede lærer stiller os kritiske over for forklaringsmodellen og undervisningen i "kun stød på vokaler", forklarer han os baggrunden for at undervise på den måde. Han fortæller at skolens begrundelse for den formidling er at de finder at det er den mest funktionelle og hensigtsmæssige måde at formidle det på i en sprogtilegnelsesmæssig sammenhæng. De begyndte på den instruktion da de i 1970'erne erfarede at kursisternes problemer med stød typisk var i positioner med efterfølgende konsonant. De ord der endte på vokal fx "goddag", var knap så problematiske. Derfor flyttede de konsekvent stødet over til vokalen og lod være med at udtale den efterfølgende konsonant. Baggrunden var den observation at stødet som regel blev udeladt af kursisterne hvis de prøvede at drage konsonanten med ind i udtalen. En måde at demonstrere tankegangen på er med minimalparret "hæl" og "hæld". Læreren forklarer at kursisterne - ved udtalen af ordet "hæld" - faktisk altid ender med udtalen [hæɫ] i stedet for det normale [hæɫ] hvis underviseren fortæller kursisterne at de skal gå hele vejen til l'et i slutningen af ordet og lave stødet her i stedet for at lave separation efter vokalen og efterfølgende blot markere l'et. Problemet er ifølge læreren at æ'et og l'et udtales stort set samtidig når man udtaler "hæld" med stød på l. Det er kursisterne ikke vant til, og de vil derfor automatisk forsøge at udtale både æ'et og l'et hvilket oftest vil give udtalen [hæɫ]. Det fik skolen til at finde en løsning som gik på kompromis med den 100 % målsproglignende udtale, men som gav et bedre resultat end alternativet. Løsningen var at instruere kursisten i konsekvent at placere stødet på vokalen. Resultatet var forskellen mellem æ'et er en lille smule kortere ("hæld" udtalt som [hæ]) eller en lille smule længere ("hæl" udtalt som [hææ]). Forskellen på "hæl" og "hæld" forklarer han altså kursisterne som forskel i vokallængde. Læreren mener ikke det er noget problem at høre forskel på "hæl" og "hæld" hvis kursisterne først kan lave stødet.

I forbindelse med skolens instruktioner i stød er et andet eksempel på en alternativ instruktion den at kursisterne ikke skal sige den efterfølgende konsonant (uanset om der i virkeligheden er stød på vokalen eller den stemte sonorant), men udelukkende imitere den uden lyd. Læreren forklarer på den instruktion er at det skaber en "forberedelse" under udtalen af vokalen når kursisterne blot ved at de skal markere den efterfølgende konsonant som i fx "mand". Den bevidsthed gør ifølge læreren at a'et automatisk kommer til at lyde som et a lyder når det bliver efterfulgt af et n, og at man altså kan høre konsonanten i selve vokallyden. Det er vigtigt at understrege instruktionen ikke er et spørgsmål om at udtalen bliver perfekt, men at den bliver bedre end hvis man forsøger at lære dem at sætte stødet på konsonanten.

Sammenfattende kan det altså siges at Sprogcenter 2 har nogle meget alternative måder at instruere i dansk udtale på hvor de ikke altid følger den nøgne videnskabelige sandhed, men giver alternative forklaringer som de på baggrund af mange års erfaring og eksperimentering mener, er mere funktionelle. Vi stiller os kritiske over for den slags instruktioner, men må sige at læreren umiddelbart ser ud til at have ret i nogle af sine teser. Inden man kan anbefale noget lignende, ville det imidlertid være nødvendigt at afprøve tesoerne mere bredt. Det er så vidt vi kan se sandt at hans teori passer i tilfældet med "hæl" og "hæld", men spørgsmålet er om udtaleafvigelsen *altid* lyder mindre når kursisten sætter stødet på vokalen og udelukkende markerer konsonanten. Ikke desto mindre er det en vigtig pointe at den videnskabelige sandhed måske ikke altid er den pædagogisk og retorisk mest hensigtsmæssige, og at man i et udviklingsperspektiv må være åben over for alternative forklaringsmodeller.

Elementer fra NLP

Et andet karakteristisk og lærerigt element i undervisningen på Sprogcenter 2 var den brug læreren gør af elementer fra NLP. Han har som flere af de andre lærere mange aktiviteter som appellerer til både de visuelt, de auditivt og de kinestetisk anlagte indlærertyper. I observationerne - og i interviewet - virker det som om det er noget han er bevidst om i udpræget grad. Andre elementer fra NLP var at læreren sjældent formulerer sig i negativer. I interviewet forklarer han således også at han ikke mener at den menneskelige hjerne arbejder konstruktivt med negativer. Brugen af elementer fra NLP i udtaleundervisning mener vi er et potentielt udviklingsfelt.

Arbejde med rytmiske helheder og grammatik

I interviewet med læreren fra Sprogcenter 3 demonstrerede hun den typiske undervisningsprocedure i de klasser som har lidt mere erfaring med udtaleundervisning. Her

præsenterer hun en del af en tekst sætning for sætning på tavlen. I plenum finder de tryk, reduktioner, assimilationer og skrift-lyd-forskelle, og den faktiske udtale af sætningen noteres ovenover på tavlen. I forbindelse med markering af sætningstryk sætter læreren streger til at adskille sætningens rytmegrupper ligesom hun sætter ring rundt om hver rytmegruppe. Rytmegrupperne skal ikke forveksles med pauser. Efter markeringen af de forskellige udtalemæssige forhold korrigeres der imens læreren dirigerer rytme og tonegang. Læreren har altså et stærkt fokus på at kursisterne skal lære at tale i rytmiske helheder og illustrerer også intonation. Selve det at arbejde med trykgrupper mener vi er en ganske udmærket måde at få rytmen ind i intersprogene på.

For at få kursisterne til at overføre det de laver i de netop beskrevne øvelser, fortalte læreren også at hun benytter det hun kalder en rytmisk grammatik som er aktiviteter der letter overgangen fra de bundne øvelser til de mere frie uden tekstligt forlæg. Det eksempel læreren gav i interviewet var de rytmiske helheder "Hvor skal du hen?" og "Jeg skal i/på/til xxx". Proceduren er den at læreren spørger "Hvor skal du hen?", hvorefter hun giver kursisten et stikord til svaret, fx "svømmehallen". Kursisten skal så svare "Jeg skal i svømmehallen". Når den ene kursist har svaret "Jeg skal i svømmehallen", skal resten af klassen svare "hun skal i svømmehallen" hvorefter læreren siger "hun skal i svømmehallen" og kursisterne gentager. Så spørger hun den næste "Hvor skal du hen" og giver fx stikordet "posthuset" hvorefter kursisten siger "jeg skal på posthuset" og resten af klassen responderer "hun skal på posthuset" hvilket gentages af læreren og klassen igen. Næste dag giver hun så bare stikordet "svømmehallen" hvorefter kursisten skal sige sætningen og samtidig huske præpositionen. Det mener hun er en god måde at kombinere fx præpositioner og rytme på. Det er derfor hun kalder det rytmisk grammatik. Næste dag igen giver hun ikke et stikord, men spørger bare "Hvor skal du hen?" hvorefter kursisten selv skal finde på noget. Den struktur kan man fx repetere i slutningen af timen hvor kursisterne altid skal et eller andet efter timen.

I interviewet fortalte læreren at man nærmest kan mærke rytmen op gennem gulvet når der sidder ti kursister og siger strukturen i kor på den måde, og den netop beskrevne procedure er et eksempel på hvordan læreren mener man kan skabe en bro fra det stramt styrede arbejde i timerne til kursisternes egne liv og deres aktive og friere sprog. Hun mener altså at man skal lave øvelser som bliver gradvist mere og mere frie for så får folk faktisk også en fornemmelse af at der er et system i det danske sprog. Netop brobygningen fra stramt styrede øvelser til mere fri sprogproduktion finder vi ideel, og derudover må den beskrevne aktivitet anbefales fordi den i så høj grad bringer sprogets musiske elementer på banen.

Materialer og hjælpemidler

Udbredt brug af lydskrift

I forhold til materialer og hjælpemidler vil vi nævne brugen af lydskrift. I overensstemmelse med mange anbefalinger fra forskningen benytter næsten alle de observerede lærere lydskrift i mere eller mindre udpræget grad. Nogle bruger det virkelig meget, imens andre bruger det sporadisk. I stort set alle interviewene er der dog enighed om at det er hensigtsmæssigt at benytte lydskrift som et redskab i undervisningen. Lærerne peger på at det for mange kursister kan være en hjælp til at markere og understrege skellet mellem skriftsprog og talesprog, ligesom det kan være en udmærket måde at fastholde det talesprog som både for personer med dansk som modersmål og med dansk som andetsprog kan virke meget svært at fastholde og dermed begribe. Det skaber en symbolsk fasthed og håndterbarhed. Der er imidlertid stor forskel på hvilket lydskriftssystem underviserne benytter. Flere benytter Dania i en redigeret udgave hvor der medtages færre nuancer. Andre benytter deres egne lydskriftssystemer og en enkelt benytter IPA. I interviewene er de fleste undervisere imidlertid enige om at det udviklingsmæssigt ville være hensigtsmæssigt hvis der blev enighed om at bruge det samme lydskriftssystem eftersom man som underviser da ikke hele tiden skulle forholde sig til nye symboler i undervisningsmaterialer, og eftersom der sprogcentre imellem kunne skabes et fælles sprog når talen falder på lyd. Der er imidlertid mange forskellige opfattelser af hvilket system der ville være mest hensigtsmæssigt. En enkel underviser er som sagt fortalende for IPA fordi det er et internationalt system som dermed kunne sætte mange kursister i stand til at sammenligne med lyde på deres modersmål (Sprogcenter 4). Alle andre undervisere er dog enige om at IPA ville være en dårlig ide fordi det ikke er beregnet til at beskrive det danske lydsystem. De foreslår en redigeret udgave af Dania hvor der ikke arbejdes med helt så mange nuancer (Sprogcenter 1, 3 og 5). På den anden side ser flere af dem også en sådan forenkling som problematisk fordi nogle kursister vil kunne høre mere detaljerede forskelle og derfor vil undre sig over at forskellige lyde skrives med samme symboler. En anden lærer mener at Dania er forældet fordi det danske talesprog har ændret sig så meget igennem årene, og han mener derfor at man bør forny det. Et eksempel på at han mener at det er forældet er at Dania bruger et omvendt r til at beskrive det der i dag udtales vokaliske i diftonger som fx i ordet ”gerne”. Han mener at det er misvisende at bruge et omvendt r fordi det signalerer at der er tale om en konsonant hvilket ikke længere er tilfældet, i modsætning til tidligere hvor man rent faktisk ofte udtalte det vokaliske r med et strejf af drøbel. En anden underviser mener at det kan være ligegyldigt hvilket system man bruger, bare man er enige.

Vi mener at det ville være yderst hensigtsmæssigt hvis der kunne vedtages et fælles lydskriftssystem, og vi mener at det lettest implementerbare ville være en forenklet - og eventuelt let redigeret - udgave af Dania. Det mener vi af flere årsager. For det første ville det mindske den generelle usikkerhed over for udtaleundervisning der hersker hos mange sproglærere. Hvis de i forvejen er usikre over for at undervise i udtale, gør det dem ikke mindre usikre at de hele tiden skal forholde sig til nye lydskriftssymboler. Hertil skal det tilføjes at nogle af de vokalnuancer som undervisningsmaterialerne arbejder med kan være vanskelige at høre for selv en dansker. Det gælder fx de to a-vokalkvaliteter [a] og [á] og de to bagtungekvaliteter [â] og [ɔ]. For det andet ville det gøre det lettere for kursisterne at forholde sig til hvis landets undervisere i overvejende grad anvendte de samme symboler. Og det er i sær blevet aktuelt med det frie sprogcentervalg hvor det ikke længere er unormalt at kursisterne skifter sprogcenter under deres danskuddannelser. At det er mest oplagt at lade sådan et fælles vedtaget lydskriftssystem være en forenklet udgave af Dania, skyldes for det første at det er det system som de fleste nuværende sproglærere og som de mange kommende sproglærere vil være flasket op og uddannet med. For det andet er det det system som bruges i de fleste eksisterende undervisningsmaterialer hvilket er en afgørende faktor at tage hensyn til. For det tredje er det det system som kursisterne vil kunne bruge i opslag i udtaleordbøger og almindelige nudanske ordbøger. Det anser vi også som et afgørende element, ikke mindst hvis man tager det i betragtning at et afgørende mål med kursisternes udtaletilegnelse er at de opnår en vis grad af selvovervågningskompetence og evne til at yde hjælp til selvhjælp. I den proces er brug af ordbøger og udtaleordbøger et vigtigt hjælpemiddel.

I forbindelse med lydskrift vil vi fremhæve den måde som vi så Lærer 3 på Sprogcenter 1 bruge lydskrift på. Hun brugte lydskrift i omvendt rækkefølge hvor kursisterne skulle læse lydskrift og der ud fra regne ud hvad der stod. Den måde at anvende lydskrift finder vi anbefalelsesværdig fordi kursister derved lærer at bruge lydskriften funktionelt og fordi skriftens visuelt overbevisende funktion kan få kursisterne til at acceptere at det rent faktisk er det vi siger. Det visuelle har en overbevisende effekt, og ifølge læreren plejer aktiviteten også at føre til stor erkendelse hos kursisterne, ligesom det for alvor får dem til at forstå hvad de kan bruge lydskriften til.

Brug af sproglaboratorier

På tre af de observerede hold så vi at lærerne gjorde brug af skolernes sproglaboratorier. Brugen af sproglaboratorium er noget der efter næsten alle de interviewede underviseres overbevisning er godt for kursisternes lytning og også til individuelt

udtalearbejde til større klasser. Kursisterne skærper deres evne til at høre forskel på sig selv og den målsprogtalende underviser, og på den måde kan deres selvovervågningskompetence forbedres. Det gælder især når læreren udstyrer dem med redskaber til at ændre på de afvigelser de hører. Nogle af de interviewede undervisere er dog ikke tilhængere af sproglaboratorier alligevel fordi de finder undervisningsformen for mekanisk og upersonlig uden en reel ansigt til ansigt kommunikation. En enkelt af underviserne mener også at arbejdet i sproglaboratorierne let bliver mekanisk og uden en egentlig effekt på kursisternes lytte- og produktionsevne.

De to undervisere som benytter sproglaboratorier i deres undervisning mener imidlertid at teknikken er hjælpsom og at kursisterne forbedrer sig væsentligt i arbejdet i laboratoriet. Vi er selv af den opfattelse at sproglaboratorier kan være yderst brugbare og effektive hvis de administreres rigtigt. Det er vigtigt at kursisterne lærer at bruge laboratoriet på en givtig måde, og at de ikke blot placeres og overlades mere eller mindre til sig selv. Desuden bør sproglaboratorier bruges i kombination med andre undervisningsformer sådan som vi har set det på både Sprogcenter 1 og 3. Der ligger mange faser uden for sproglaboratorierne og laboratorierne må hovedsagligt være et godt rum for deciderede træningsfaser hvad enten det drejer sig om lytning eller produktion.

Kontrastivt tilrettelagt undervisningsmateriale

I forbindelse med materialer vil vi fremhæve det materiale som Lærer 1 og 2 på Sprogcenter 1 har udviklet. Materialet var udarbejdet ud fra en kontrastiv vinkel hvor et indledende skema gav en oversigt over hvilke udtaleproblemer man ofte vil kunne forvente at se hos kursister med forskellige modersmål. Oversigten var blandt andet lavet ud fra en lingvistisk kontrastiv analyse af dansk udtale i forhold til udtalen i det enkelte modersmål, men den vigtigste vægt bag skemaet var de erfaringer som de to undervisere har gjort sig i årenes løb. Ifølge Lærer 2 kan det indledende skema bruges som en temmelig sikker guide selv om den endnu ikke kan betegnes som udtømmende. Læreren har sat sig grundigt ind i kursistsprogenes fonologi (foneminventar, fonemrealisation på ord- og sætningsniveau, tilladte stavelsesstrukturer m.v.), og på baggrund heraf har han efterprøvet sine erfaringers validitet. Når brugeren af materialet har fundet ud af hvilke problemer den aktuelle kursist har, er ideen at man via bogens henvisninger bliver guidet til øvelser som træner det aktuelle udtaleproblem. Øvelsernes struktur går fra enkeltlyd til enkle sætninger til mere komplekse sætninger til dialoger og kortere tekster (dels tekster som kun er indtalt, dels tekster som både er indtalte og på skrift). Alle øvelser er indtalt på dvd så kursisten kan træne derhjemme. Ligeledes er der på dvd'en videoklip hvor artikulationen af enkeltlyd de-

monstreres. Hvert kapitel starter med mundgymnastik i det aktuelle fænomen. Under mundgymnastikken siger man de aktuelle lydkombinationer i forskellig rækkefølge og vænner tungen til at skifte mellem de forskellige positioner.

Vi anser det kontrastivt tilrettelagte materiale for anbefalelsesværdigt. Så vidt vi ved, er det det første materiale som er så bredt modersmålspecifikt tilrettelagt og som er funktionelt for selv den uerfarne underviser.

Materialer baseret på tilegnelsesrækkefølge og perceptuel robusthed

Som det sidste i sammenfatningen så vi i rapportens teoretiske del at der er undersøgelser som viser at bestemte dele af udtalen ofte tilegnes før andre dele. I forlængelse af de forskningsresultater kunne det fra en teoretisk vinkel umiddelbart være oplagt at foreslå at udvikle et materiale som tog hensyn til de påviste tilegnelsesrækkefølger og som på den måde overførte resultaterne til en pædagogisk praksis inden for dansk som andetsprog. Det må imidlertid siges at være en meget teoretisk ide eftersom man i praksis vil have svært ved at tilrettelægge en udtaleundervisning efter de parametre. I praksis vil man oftest arbejde med det levende sprog som indeholder alle de danske lyde i alle deres forskellige kombinationer. Efter vores mening er det med andre ord svært at forestille sig et så konstrueret undervisningsmateriale som ville blive vellykket og velfungerende i praksis.

Det samme gælder de forskningsmæssige resultater i forhold til perceptuel robusthed. Eftersom nogle lyde på grund af akustiske egenskaber er mere perceptuelt robuste, og derfor kræver mindre visuel støtte og mindre opmærksomhed i undervisningen virker det oplagt at tage det med i tilrettelægningen af undervisningen, fx i prioriteringen af hvad man skal undervise i, hvor meget og hvornår på de forskellige fonetiske niveauer. I den forbindelse har synlighed også vist sig at spille en rolle for lydenes sværhedsgrad. Mindre synlige lyde ser ud til at være sværere at lære end synlige, ligesom lydenes lydige kontekst og position også influerer på sværhedsgraden. En ting er imidlertid at det ville være teoretisk oplagt at tage hensyn til et fænomen som perceptuel robusthed i tilrettelægningen af undervisningen. Her ville der imidlertid igen være risiko for en tilrettelægning på et meget teoretisk og konstrueret grundlag. Det altafgørende i udvælgelsen og tilrettelægningen af stoffet må være at læreren er i stand til at høre hvilke problemer kursisterne har og udvælge stoffet her ud fra.

DEL 5: FORSLAG TIL UDVIKLING AF UDTALEUNDERVISNING

I det foregående har vi opsummeret de erfaringer som vi på baggrund af vores undersøgelser mener fungerer hensigtsmæssigt i forhold til kursisternes udtaletilegnelse. I opsummeringerne har vi allerede skitseret mange af de udviklingsforslag vi vil komme med i det følgende.

Udviklingsforslagene er formuleret bredt, og der er derfor ikke taget specielle hensyn til hvad der vil kunne bruges på de forskellige danskuddannelser og moduler, men det er klart at man i selve implementeringen af mange af udviklingsforslagene vil være nødt til at tage hensyn til de enkelte danskuddannelser og moduler.

Målsætning og vejledninger

Forslag 1: Klare retningslinjer fra ministeriel side

Rapportens første udviklingsforslag er baseret på de erfaringer vi har gjort os i de ministerielle publikationer. Generelt har kursisternes udtaletilegnelse igennem mange år været uhensigtsmæssigt usynlig. Målsætningen for hvad der forventes af kursisterne på forskellige moduler og ikke mindst efter de officielle afsluttende prøver har været næsten fraværende. I den kommende undervisningsvejledning til danskuddannelserne ser det ud til at der endelig kommer mere konkrete og klare retningslinjer i forhold til udtale. Det mener vi er et stort fremskridt. Vores erfaring viser at mange sprogundervisere er usikre over for at undervise i udtale, og vi mener i den forbindelse at der er behov for efteruddannelse på området. Se afsnittet *Forslag 5: Efteruddannelse af sproglærere*. En måde at sørge for en automatisk opkvalificering af underviserne på er netop at have en konkret og detaljeret målsætning for kursisternes udtaletilegnelse. Derved tvinger man underviserne til at tage stilling til de størrelser som indgår i målsætningen og vejledningerne. Derfor finder vi det også plausibelt at den kommende undervisningsvejledning er så konkret og detaljeret som muligt i forhold til udtale.

Et konkret udviklingsforslag i den forbindelse er dog en mere detaljeret rolle for udtalen i de bedømmelsesskemaer som bruges både i modultestningen og de afsluttende officielle prøver. Udtalen er kun vurderingsparameter i nogle af papirerne, og her skal læreren ofte kun vurdere om udtalen er ”god”, ”acceptabel” eller ”uacceptabel”. Her ville det være hensigtsmæssigt at konkretisere og eksemplificere vurderingskriterierne, så lærerne og censorerne tvinges til at tage kvalificeret stilling til kursisternes udtalemæssige kompetencer.

Forslag 2: Uddybning af termen *forståelig udtale*

Termen *forståelig udtale* er et hensigtsmæssigt officielt endeligt mål for kursisternes udtaletilegnelse, men på baggrund af rapporten vil vi anbefale at der udvikles officielle målsætninger hvor termen ikke optræder alene, men suppleres med uddybninger af *hvem* der skal kunne forstå kursistens udtale, *hvilke krav* der stilles til lytteren og i *hvilke kommunikationssituationer* kursistens udtale skal være forståelig. Både forskningen og de praktikere vi har været i kontakt med, har understreget at termen *forståelig udtale* er en relativ størrelse som er afhængig af faktorer som fx talerens og lytterens bekendthed med emnet, lytterens bekendthed med den aktuelle taler, lytterens bekendthed med dansk talt som andetsprog, lytterens bekendthed med den aktuelle accent og situationens støjniveau.

Forslag 3: Udtale som et mere udspecificeret og konkretiseret vurderingskriterium i modultest 1 og 2

Et tredje udviklingsforslag i forhold til målsætning er at lave forsøg med at gøre kursistens udtale til et mere udspecificeret og konkretiseret vurderingskriterium i danskuddannelsernes modultest 1 og 2. Under hele arbejdet med rapporten har vi gang på gang fået bekræftet at fundamentet for en hensigtsmæssig udtale lægges i starten af kursisternes dansktilenelse og at det derfor er på de tidlige niveauer der særligt skal sættes ind. Ved at lade udtalen blive et mere udspecificeret og konkretiseret mål i danskuddannelsernes første modultest kan man sikre sig at det fundament bliver lagt.

Forslag 4: Udarbejdelse af undervisningsvejledning i udtale

Ved rapportens færdiggørelse var der planer om at udgive en ny undervisningsvejledning fra ministeriel side. Undervisningsvejledningen bliver så vidt vi er orienteret en generel vejledning som skal tage over efter de gamle vejledninger til det tidligere sporuddannelsessystem. Vi mener imidlertid at et afgørende redskab til at skabe en mere effektiv og kvalificeret udtaleundervisning er at udarbejde og udgive en undervisningsvejledning specifikt for undervisningen i dansk udtale for voksne udlændinge. Det er nemlig vores klare indtryk at mange danskundervisere rundt omkring på landets sprogcentre føler sig usikre når det kommer til udtale. Ved at udarbejde og udgive en undervisningsvejledning specifikt i udtale ville man skabe fundament for en landsdækkende forbedring af voksne udlændinges udtale af dansk.

Sproglæreren

Forslag 5: Efteruddannelse af sproglærere

Den usikkerhed som vi mener, karakteriserer mange danskundervisere rundt omkring på landets sprogcentre, tror vi skyldes manglende kompetence på udtaleområdet. Et andet meget afgørende udviklingsforslag er derfor efteruddannelse af allerede ansatte undervisere i dansk som andetsprog.

At undervise i udtale på en kvalificeret måde stiller store krav til underviseren. I forhold til skriftlig produktion og fx mundtligt ordforråd er udtale en flyvsk størrelse som kan virke u håndterlig for både udlændinge og danskundervisere. Det kræver koncentreret analytisk sans at undervise udlændinge i udtale. Efter vores overbevisning er der tale om et decideret håndværk hvor læreren skal være i stand til hurtigt at diagnosticere kursistens udtalemæssige styrker og svagheder og prioritere og undervise i de elementer som vil have størst positiv indflydelse på kursistens videre udtaletilegnelse. De store krav til underviseren i dansk udtale gør at vi finder det helt utilstrækkeligt med korte og teoretisk anlagte efteruddannelseskurser. Vi mener at der skal længere praktisk tilrettelagte efteruddannelseskurser til for at man kan opkvalificere den eksisterende lærerstyrke. Lærerne skal have megen træning. De kunne fx forberede sig i form af mindre øvelser i kendskab til enkeltlyde og lydcombinationer samt transskriptioner af videoklip med både personer med dansk som modersmål og personer med dansk som andetsprog. Selve timerne kunne være diskussioner af transskriptioner, lyd-symboler, analyser af videoklip, pædagogiske diskussioner og analyser af forskellige videofilmede kursisters udtaleproblemer og undervisningsbehov. Det ville give underviserne mulighed for at opøve og forbedre de håndværksmæssige kompetencer som kvalificeret udtaleundervisning kræver. Det optimale ville være regelmæssige opfølgninger hvor lærernes kvalifikationer hele tiden blev holdt ved lige og også meget gerne skærpet.

En måde at tilrettelægge efteruddannelsen på kunne være at uddanne specialister på de enkelte sprogcentre og lade dem stå for et løft i den generelle udtaleundervisning på netop deres sprogcenter. De kunne fungere som centrale tovholdere i en fortsat dialog og kompetenceudvikling af centrets øvrige undervisere. I forlængelse heraf kunne sprogcentrets undervisere på skift få til opgave at undervise på centrets specifikke udtalehold. Derved ville alle undervisere blive tvunget til at opkvalificere sig selv inden for området.

I den sammenhæng vil vi også anbefale den ordning der eksisterer for nye undervisere på Sprogcenter 2. Her følger nye undervisere ældre undervisere igennem seks uger for på den måde at lære af deres erfaringer og måder at formidle dansk udtale på.

Forslag 6: Erfaringsudveksling sprogcentre i mellem

En anden måde at opkvalificere udtaleundervisningen på landets sprogcentre er med jævne mellemrum at skabe rammerne for en erfaringsudveksling sprogcentre i mellem, fx i form af seminarer og intranet. Her kunne materialeudveksling, ideudveksling og diskussioner finde sted.

Forslag 7: Uddannelse af modersmålekspert på sprogcentre

I forbindelse med opkvalificering af underviserens kompetencer er et andet udviklingsforslag at uddanne modersmålekspert på de enkelte sprogcentre. På de kontrastivt tilrettelagte udtalehold på Sprogcenter 1 så vi at lærerens kendskab til kursisternes modersmål gav ham en evne til at instruere kursisterne mere præcist og pædagogisk og hjælpe dem med at producere lydforskelle som kursisterne ellers ikke var opmærksomme på. Det er urealistisk at forvente at alle lærere i dansk som andetsprog kan have samme fremmedsproglige kompetencer, men ikke desto mindre må det betragtes som anbefalelsesværdigt. Et konkret forslag er at lade forskellige lærere på de enkelte sprogcentre stå for forskellige sproggrupper. På den måde kan sprogcentre sikre sig en ekspert inden for de vigtigste sproggrupper. Lærerne skulle selvsagt ikke tilegne sig et flydende fremmedsprog, men blot tilegne sig kendskab til nogle af de vigtigste fonetiske og fonologiske forhold på det aktuelle sprog.

Forslag 8: Udtalens rolle i uddannelsen til underviser i dansk som andetsprog

Et afgørende udviklingsforslag er at sikre sig at fremtidens undervisere i dansk som andetsprog får de kompetencer der kræves for at undervise kvalificeret i udtale. Et første skridt ville her være en undersøgelse af hvilken rolle udtalen i øjeblikket tildeles på uddannelsen til underviser i dansk som andetsprog rundt omkring i landet.

Det er vores personlige erfaring at udtale kan fylde relativt lidt i uddannelsens forskellige fag. Eftersom en kvalificeret udtaleundervisning kræver nærmest håndværksmæssige kompetencer, stiller det krav til uddannelserne om megen praktisk øvelse. Det ville fx være oplagt at de studerende skulle analysere videoklip med kursister og derudfra diagnosticere deres udtalestyrker og vanskeligheder og tilrettelægge en undervisning derudfra. Vores fornemmelse er at det ikke er det der finder sted på alle uddannelsesstederne. Det er også vores gæt at udtalen ikke spiller nogen

særlig stor rolle i uddannelsernes studieordninger. Et konkret udviklingsforslag ville med andre ord være en undersøgelse af udtalens rolle på landets forskellige uddannelser. Den kunne bestå af analyser af semesterplaner og studieordninger samt spørgeskemaundersøgelser med de studerende for at undersøge om de har tilegnet sig de udtalemæssige kompetencer andre steder. Ud fra en sådan undersøgelse kan man så udvikle uddannelserne så de kommende underviseres kompetencer i udtaleundervisning ville blive tilgodeset på bedst mulig vis.

Forslag 9: Udvikling af feedbackmetoder

Som led i et forarbejde til en vejledning i udtaleundervisning er et udviklingsforslag at lave forsøg med udvikling af hensigtsmæssige feedbackmetoder. Teorien viser at det er vigtigt at rette konsekvent både i forhold til *hvad* og i forhold til *hvornår*. Her så vi i observationerne at de observerede lærere var konsekvente med at rette kursisterne. De lod sjældent uhensigtsmæssige udtaler passere forbi, og de gav sjældent op før den aktuelle kursist havde nået en målsproglignende udtale. En lidt mindre heldig tendens mente vi var at lærerne ofte rettede mange forskellige elementer samtidig hvilket efter vores overbevisning kan virke demotiverende ind på kursisterne. En del af et forsøg med udviklingen af hensigtsmæssige feedbackmetoder kan være at udvikle det man kunne kalde en *individuel kampagnemodel*. Med *individuel kampagnemodel* tænker vi på at lærerne kunne køre *individuelle rettekampanjer* med de individuelle kursister. Læreren kunne gøre kursisten opmærksom på dennes mest presserende problem og kunne så eksplicitere at han eller hun i den kommende kursusperiode hovedsagligt vil rette kursisten i det individuelle problem og at kursisten også selv skal have stærkest fokus på det element i sin udtale.

I forbindelse med udvikling af hensigtsmæssige feedbackmetoder mener vi også at det ville være hensigtsmæssigt at udvikle metoder til *kursist-intern feedback* hvor kursisterne retter hinanden. For det første tvinger den kollaborative retteprocedure kursisterne til at tage kritisk stilling til den danske udtale når de lytter til andre. På den måde skærper de egen lytning. Den mekanisme kan man desuden forestille sig kan overføres til kursisters egen målsprogsproduktion, så proceduren med andre ord øger deres selvovervågningskompetence. Derudover er det et faktum at kursisterne ofte har forskellige udtaleproblemer og at de derfor ofte sagtens kan fungere som eksperter for hinanden.

Stof

Forslag 10: Redegørelser for fælles stof

Som forarbejde til en vejledning i udtaleundervisning er det oplagt at få udarbejdet redegørelser for hvad der som regel er fælles stof dvs. hvilke områder alle kursister har glæde af at blive undervist i. På Sprogcenter 3 havde læreren gjort sig den erfaring at fælles stof i forhold til udtale er rytme, assimilationer, reduktioner og vokalerne som system betragtet. Hun understregede at hun ikke mener det er alle kursister som har problemer med at udtale de samme vokaler, men at kursisterne har brug for at kende til vokalsystemet når de fx skal forstå et fænomen som vokalsækning. Derudover opfattede underviseren vokalerne [y] og [ø] og særlige skrift-lyd forhold som fx udtalen af øj og øg som [ɔj] som fælles gods. Ud over prosodi, vokaler og nogle bestemte bogstavkombinationer mente læreren også at bagtunge-r, det bløde d og halvvokaler er fælles stof. Herefter bliver vanskelighederne mere sprogspecifikke. En grundigere undersøgelse af hvad der er fælles stof i forhold til tilegnelsen af dansk udtale for voksne udlændinge, ville være relevant forarbejde til en undervisningsvejledning på udtaleområdet. Og senere ville adgangen til sådanne redegørelser udgøre en stor hjælp til underviserne i dansk udtale.

Forslag 11: Nedprioritering af vokalsystemet

I forarbejdet til en undervisningsvejledning i dansk udtale ville det også være relevant at kigge nærmere på den rolle som vokalerne igennem årene har fået i undervisningen og i undervisningsmaterialerne. Det er vores hypotese at vokalskemaet og de enkelte vokaler ofte tildeles en virkelig stor rolle, ofte uanset kursisters reelle vokalproblemer. Det tror vi skyldes at vokalskemaet er relativt håndgribeligt og let at anvende for mange danskundervisere. Derudover indtager vokalarbejde også en stor plads i mange undervisningsmaterialer. Arbejde med selve vokalsystemet og nogle vokaler er selvsagt relevant, men det er vigtigt at der ikke arbejdes med vokalerne på ureflekteret vis. Et forslag til udvikling af udtaleundervisningen er altså at udarbejde retningslinjer for hvordan der mest hensigtsmæssigt arbejdes med vokaler. Sådanne retningslinjer kan så indgå i en vejledning på udtaleundervisningsområdet.

Forslag 12: Anbefaling af vægtning af arbejdet med rytme og tonegang

I en undervisningsvejledning vil det også være hensigtsmæssigt at påpege behovet for at prioritere arbejdet med rytme og tonegang. Som vi har set det i teori, observationer og interview er rytme og tonegang afgørende for en forståelig udtale. I den forbindelse er det vigtigt at påpege at mange undervisere finder det yderst vanskeligt at undervise i tonegang. De giver ofte udtryk for at de mangler viden og pædagogiske redskaber

til at arbejde med fænomenet, og et afgørende udviklingsforslag ville derfor være at få udviklet sådanne redskaber og aktiviteter fx i form af lærebøger og undervisningsvejledning. Se afsnittet *Forslag 23: Udvikling af aktiviteter til arbejde med tonegang*.

I en undervisningsvejledning mener vi også at man bør anbefale at sprogundervisere underviser deres kursister eksplicit i at bruge rytme og tonegang i deres tolkning af dansk, sådan som vi så det gjort på Sprogcenter 2. Rytme og tonegang er afgørende signaler til hvordan danske ytringer skal forstås. Bevidsthed og forståelse for prosodiens rolle ville både virke positivt ind på kursisternes evne til at lytte og forstå og også indirekte på deres egen aktive indlæring af fænomenerne fordi kursisterne i højere grad ville blive bevidste om hvilken funktionel ladning fænomener kan have.

Forslag 13: Udvikling af materialer og vejledning i arbejde med konsonanter

Ligesom vi mener der er brug for at vægte arbejdet med rytme og tonegang, mener vi at der er behov for en opprioritering af arbejdet med konsonanter. Her tænker vi især på konsonantophobninger (flere konsonanter efter hinanden, fx i ordet ”springe” udtalt som [ˈsbr̥aŋŋ]), lange konsonanter (fx i ytringen ”Skal vi i biffen nu?” udtalt som [sgaviˈbifn̥nu]) og konsonantovertrækning (fx i ytringen ”han er sød” udtalt som [hɑnəˈsøð]). For det første viser forskning at konsonantattraktion har betydning for hvor flydende indlærerne opfattes på målsproget, og for det andet er vi af den overbevisning at kendskab til og beherskelse af konsonantsammentrækning og lange konsonanter er vigtigt for kursisternes lytteforståelse. I den forbindelse kan vi henvise til Lærer 1 på Sprogcenter 1 som mener at konsonanter, bortset fra drøbel-r og det bløde d, er oversete i udtaleundervisningen. Vi tror at det skyldes at arbejde med konsonanterne ikke er sat i system i lærebogsmaterialerne på samme måde som vokalerne er det.

Et godt stykke udviklingsarbejde ville altså være at udvikle undervisningsmaterialer og vejledning hvor arbejdet med konsonantophobning, lange konsonanter og konsonantovertrækning tildeltes en større og mere systematiseret rolle end det er tilfældet i øjeblikket.

Forløb

Forslag 14: Forsøg med introforløb med fokus på udtale

Even while denying that conformity-based activities contribute to the learning of grammar I would accept that controlled repetition can serve three important functions in the classroom: It allows students, particularly in the early stages of learning, to pay careful attention to the acquisition of the complex motor skills involved in the pronunciation of a new language. It may well be that behaviourist techniques are particularly effective in this endeavour.

(Willis 1996: 117)

Et af rapportens mere kontroversielle udviklingsforslag er at lave pilotforsøg med at indlede danskuddannelserne med mindre kommunikative, men mere udtalefokuserede og lærerstyrede forløb. Introforløb af den art var vi vidne til på Sprogcenter 2. Her havde man et meget stramt fokus på udtale i de første tre uger af kursistens danskuddannelse, og man benyttede en metode som mindede om den ældre audiolingvale metode med drills, udenadslære, gentagelser efter læreren koblet med artikulatoriske forklaringer. Der har igennem mange år været en afstandtagen til den audiolingvale metode med dens behavioristiske tilegnelsessyn hvor sprog ansås som et sæt af vaner, og fremmed- og andetsprogstilegnelsen som nærmest mekanisk tilegnelse af et nyt sæt vaner. Med kritikken af det behavioristiske tilegnelsessyn kom audiolingvismen i stærk modvind, og de metoder der anvendes på Sprogcenter 2, er af mange blevet miskrediteret i den forbindelse. Ikke desto mindre hersker der i dag enighed om at netop udtaletilegnelse i høj grad er et spørgsmål om at tilegne sig nye finmotoriske vaner. Tilegnelsesprocessen indeholder kognitive elementer, men vane-dannelsens indflydelse er indiskutabel. Og i praktikerkredse mener flere ligeledes at Sprogcenter 2 har gode resultater med mange af deres kursisters udtaletilegnelse. De gode resultater kan selvfølgelig ikke udelukkende tillægges den anvendte metode og de udtalefokuserede introforløb. Faktorer som fx sprogcentrets stærkt motiverede og ambitiøse kursistgruppe og strenge testsystem har med sikkerhed også indflydelse på centrets gode resultater. Ikke desto mindre tror vi at der er elementer fra Sprogcenter 2's begynderkurser som med fordel kan benyttes på andre sprogcentre.

Derfor er et af rapportens udviklingsforslag at lave pilotforsøg med at indlede danskuddannelserne med fx seks ugers forløb hvor der i virkelig høj grad lægges vægt på kursisters udtaletilegnelse. Vi vil gerne understrege at vi ikke mener at der i sådanne

introforløb nødvendigvis skal arbejdes inden for samme metodiske rammer som på Sprogcenter 2. Dertil mener vi at de pædagogiske metoder på sprogcentret er for kontroversielle. Vi mener dog at undervisningspraksissen på Sprogcenter 2 indeholder flere elementer som man med fordel kunne afprøve i undervisningsforsøg af den art. De konkrete elementer vi anbefaler på, er først og fremmest den høje og eksplicitte prioritering af udtalen i starten af danskuddannelserne. Fordelene ved at undervise i udtale på et tidligt tidspunkt påpeges fx af Elliot (1997). Han mener at man derved kan styrke indlærernes interesse for at udvikle modersmåls-lignende udtale. Man kan sænke indlærernes affektive filtre og hjælpe dem til at føle mindre angst for at tale. Med fornyet tillid til hvordan de lyder, kan indlærerne blive mere motiverede til aktivt at søge modersmålstalende samtalepartnere. Det vil i sig selv have positiv effekt på kursisters generelle målsprogstilegnelse. Den høje prioritering har selvsagt konsekvenser for undervisningens kommunikative dimensioner. Rendyrket kommunikativ undervisning forsøger per definition at dreje fokus mod indhold i stedet for mod form. Vi mener dog ikke at de kommunikative dimensioner af undervisningen skal ekskluderes fuldstændigt i sådanne undervisningsforsøg, men blot at de skal begrænses. Fx tror vi at man med fordel kan forsøge at begrænse mængden af par- og gruppearbejde for derved at give læreren mere kontrol med kursisters målsprogsproduktion. Igen mener vi ikke at par- og gruppearbejde skal ekskluderes fuldstændigt fra introforløbene, men vi mener blot at den slags aktiviteter kun skal udgøre en mindre del af undervisningen og at den altid skal følges op af runder i plenum så læreren konsekvent får mulighed for at rette kursisters udtale. Et af formålene med den strukturering er netop at kursisterne ikke gives mulighed for at påbegynde en automatisering af uhensigtsmæssigt afvigende udtaler. I den forbindelse mener vi at en del af undervisningsforsøgene bør være at lærerne er konsekvente med at rette kursisters udtale. Grunden til at vi mener at der er udviklingsmuligheder i at nedtone de kommunikative dimensioner i sådanne introforløb, er at det har været vores egen og de fleste af de involverede underviseres opfattelse at det ofte virker uhensigtsmæssigt ind på kursisters udtale når han eller hun bliver stærkt optaget af at kommunikere et indhold. Den - ofte ubevidste og automatiske - nedprioritering virker forståelig når man er bevidst om de mange andre elementer kursisterne skal overskue i mere fri målsprogsproduktion: De skal strukturere indhold globalt og lokalt, og de skal være bevidste om syntaks, ordforråd, pragmatiske hensyn, bøjning af verber, substantiver, pronominer, adjektiver og de skal skabe kohæsi on imellem de forskellige ytringer. Uden en mere eller mindre automatiseret udtale, er det forståeligt at disse andre hensyn kan tage energi fra udtalen under målsprogsproduktionen. Vi mener med andre ord det er en vanskelig opgave for kursisterne at formulere sig frit på de helt tidlige niveauer, og at meget frie og kommunikativt tilrettelagte aktiviteter derfor kan føre til en selvforstærkende automatisering af

uhensigtsmæssige udtaler. Det er klart at der på de højere moduler i højere og højere grad skal inddrages frie kommunikative aktiviteter hvor fokus på udtale og form viger mere og mere for fokus på indhold.

En indvending mod forsøg med sådanne introforløb er at man umiddelbart kan tro at den høje prioritering af udtale automatisk vil tage tid og energi fra andre elementer i undervisningen og dermed fra kursisters øvrige intersprogsudvikling, fx fra de syntaktiske, leksikalske, morfologiske og pragmatiske dimensioner. Men en sådan indvending mener vi bygger på en konstrueret opfattelse af udtalen som en intersprogskompetence der fungerer isoleret fra kursisters øvrige intersprogskompetencer. Teori, egne erfaringer og interview med de involverede undervisere viser at udtalen netop har en tæt forbindelse til fx lytteforståelse, ordforrådstilegnelse, morfologi og pragmatik. De fleste af de undervisere vi har observeret i forbindelse med rapporten, påpeger således også at den ekstra tid man bruger på udtale i starten, kommer igen mange gange senere i kursisters tilegnelsesforløb. For det første mener undviserne at man med en tidlig indsats på udtaleområdet får skabt et solidt fundament for en funktionel forståelig udtale som kursisterne ofte vil bære med sig videre i deres danskstilegnelse. For det andet er alle undervisere enige om at en bedre udtale og bevidsthed om tryk, tone, assimilationer, reduktioner med mere giver kursisterne en bedre evne til at forstå dansk. En tidlig forbedret evne til at dechiffrere og forstå dansk forøger kursisters adgang til input og intake hvilket i sig selv virker positivt ind på kursisters øvrige sprogstilegnelse. Kursisterne får nogle teknikker til at skabe orden i det kaos det danske lydbillede ellers kan være for dem i starten. En tredje ting som undviserne også er enige om, er at undervisning i udtale samtidig influerer positivt på kursisters intersprogs morfologi.

Resultaterne fra sådanne undervisningsforsøg med introforløb med fokus på udtale kunne senere indgå i en specifik vejledning i udtaleundervisning og heri kunne forløbene - hvis de viser sig vellykkede - anbefales.

Forslag 15: Anbefaling af integrativ placering af udtalearbejdet

Med eller uden introforløb med fokus på udtale er et andet forslag til udvikling af udtaleundervisningen at man i en undervisningsvejledning på området anbefaler og udvikler flere metoder til en integrativ udtaleundervisning hvor udtalearbejdet er en integreret del af den almindelige modulundervisning. Vi fraråder altså at udtalearbejdet udelukkende placeres ved siden af den almindelige modulundervisning. I interviewene med de involverede lærere understreger de alle at udtalen bør være en kraftigt integreret del af den øvrige sprogundervisning, og de fleste opfatter det ikke som tilstræk-

keligt at der bruges fx ti til femten minutter særskilt på udtale i timerne. Udtalen skal integreres i de øvrige aktiviteter. Inden for en kommunikativ undervisningsramme er det imidlertid problematisk at der - så vidt vi er bekendt med - ikke er udviklet metoder til et sådan integreret udtalearbejde. Et udviklingsforslag er altså også at der udvikles sådanne metoder. Vi tror fx at der ligger mange udviklingsmuligheder i forbindelse med før- og efterfaser i arbejdet med task. Vi mener altså at det er anbefalelsesværdigt at integrere udtalearbejdet i den almindelige modulundervisning, ikke mindst på begynderholdene. Når det så er sagt, er det dog også anbefalelsesværdigt at supplere med mere specifikke udtalehold for kursister med brug for en ekstra indsats.

Forslag 16: Anbefaling af supplerende udtalekurser

Et sekstende forslag til udvikling af udtaleundervisningen er således at anbefale supplerende, specifikke udtalekurser i en eventuel vejledning på udtaleområdet. Specifikke, supplerende udtalekurser kan, som vi har set det i rapportens observationer, tilrettelægges på flere forskellige måder. Man kan etablere kurser tilrettelagt med henblik på specielle sproggrupper. Man kan etablere supplerende udtalehold tilrettelagt for begyndere. Man kan afholde åbne sproglaboratoriehold eller oprette mere faste sproglaboratoriehold. Den supplerende udtaleundervisning kan med fordel tilrettelægges i forbindelse med de almindelige modulhold, og ved at samle kursister fra flere hold kan man effektivisere økonomisk.

Forslag 17: Anbefaling af opprioritering af træningsfaser

Et forslag til en kommende undervisningsvejledning på udtaleområdet er også at anbefale en opprioritering af de fysiske træningsfaser. Man kan næsten ikke overvurdere værdien af træning og gentagelse i forbindelse med udtaletilegnelse. Desværre er det vores fornemmelse at træningsfasen ofte prioriteres for lavt i undervisningen rundt omkring, eventuelt fordi der ikke er tid til det i timerne eller fordi underviserne undervurderer betydningen af den fysiske træning. I en undervisningsvejledning på udtaleområdet mener vi at det bør anbefales at der - hvis der ikke er tid til en træningsfase i timerne - udleveres lydmateriale så kursisterne kan fortsætte træningen hjemme. Samtidig bør det dog anbefales at der i så fald arbejdes med samme materiale i klassen den efterfølgende gang. Dermed kan læreren sikre at kursisten ikke har indøvet uhensigtsmæssige udtaler hjemme. Forud for hjemmearbejdet med lyd materialet er det ligeledes vigtigt at læreren har sikret sig at alle kursister kan høre og producere de aktuelle lyde.

Aktiviteter

Forslag 18: Aktiviteter til stimulering af kursisters selvovervågningskompetence

Ud over at kursisterne skal tilegne sig en funktionel forståelig udtale, er det også vigtigt at de tilegner sig evnen til at forbedre deres egen udtale. Han eller hun skal med andre ord opnå det som forskere kalder *selvovervågningskompetence*. I rapportens undervisningsobservationer har vi kun set få aktiviteter som kunne siges direkte at stimulere sådanne kompetencer. Udviklingen af aktiviteter med henblik på øget selvovervågningskompetence ville være oplagt forarbejde til en undervisningsvejledning. Eksempler på aktiviteter der kunne udvikles mere detaljeret, er arbejde med videooptagelser af kursisterne selv og målrettet arbejde i sproglaboratorier.

Forslag 19: Aktiviteter til arbejde med læringsstrategier

Et andet udviklingsforslag som forarbejde til en undervisningsvejledning er at udvikle aktiviteter til mere eksplicit arbejde med læringsstrategier. Sådanne aktiviteter så vi kun få steder, blandt andet på Sprogcenter 2. Vi så fx instruktionen i at bruge rytme og metronomireglen til at huske sætninger, til at skabe det rigtige fundament i sproget og ikke mindst til at forstå hvad danskerne siger. Vi så desuden strategien med at lære kursisten at kigge op selv om han eller hun er usikker, strategien om at være bevidst i sin målsprogsproduktion i stedet for at forlade sig på autopiloten og strategien om ikke udelukkende at forlade sig på lytning, men at tænke sig frem i sin produktion. Vi mener der er potentiale for udvikling af mange andre og mere konkrete aktiviteter til arbejde med læringsstrategier.

Forslag 20: Små oplæg med interaktion

Til en undervisningsvejledning i udtale mener vi at en anbefalelsesværdig aktivitet til de højere moduler er små kursistoplæg med efterfølgende interaktion. Det så vi på Sprogcenter 1 hvor kursisterne skulle holde mindre oplæg med fokus på de udtalemæssige elementer som de havde arbejdet med i klassen. Kursisterne får som hjemmearbejde at lave et kort oplæg om et selvvalgt emne. Efter en skriftlig redigeringsproces indtaler læreren en cd med oplægget i to versioner, en langsomt og en hurtigt indtalt version. Kursisterne skal nu indøve oplægget mundtligt. Den følgende undervisningsgang skal kursisterne holde deres mundtlige oplæg for hele klassen, og nu bliver der tale om en mere fri produktion og interaktion fordi medkursisterne må stille spørgsmål til oplægget. Den spørgsmålsfase stiller krav til den aktuelle kursist om at tage de i klassen gennemarbejdede udtalefænomener med over i en mere fri sprogpåvisning. Det interessante og relevante i den aktivitet er at vi selv og de un-

dervisere vi har talt med, har den erfaring at det på de mellemste og høje moduler netop er den mere frie sprogproduktion der volder kursisterne udtalemæssige vanskeligheder. Under fremlæggelsen kan læreren optage kursisten på video og efterfølgende lade kursisterne observere egne styrker og svagheder og arbejde videre med de observerede svagheder.

Forslag 21: Små mundtlige referater af gennemarbejdede tekster

Et andet forslag til anbefalinger i en eventuel undervisningsvejledning i udtale er små mundtlige referater af tekst eller dialoger som kursisterne i forvejen har arbejdet med i relation til udtale. Aktiviteten er rettet mod de høje moduler på Danskuddannelse 2 og 3. Den går i sin enkelthed ud på at kursisterne først arbejder grundigt med relevante fonetiske forhold i en tekst eller en dialog. Her kan der fx være tale om perceptive delaktiviteter hvor læreren fx læser teksten eller dialogen højt imens kursisterne markerer fx alle bløde d'er heri. Efter en fælles gennemgang af de observerede bløde d'er kan kursisterne læse teksten højt i klassen med fokus på hensigtsmæssig udtale af de observerede fænomener. Herefter kan man fx arbejde med tryk og tone i teksterne inden man går over i fasen med mindre mundtlige referater. Her skal kursisterne - eventuelt to og to - give et mundtligt referat af den aktuelle tekst eller dialog. Netop den fase finder vi anbefalelsesværdig fordi den betyder at kursisterne i en friere form skal arbejde med det samme sproglige stof, og at der på den måde bygges bro fra mere mekaniske og stramt styrede aktiviteter til kursisternes frie produktion og dermed til deres aktive intersprog. Strukturen i aktiviteterne kan let overføres til relevante og autentiske tekster som fx små avisartikler eller for den sags skyld til litterære tekster.

Forslag 22: Udtaleaktiviteter i relation til kursisternes hverdag

En aktivitet som kan anbefales i en undervisningsvejledning i udtale er den vi så på Sprogcenter 5. Her udøvedes der udtalearbejde på kursisternes egne adresser og mænds og børns navne. Aktiviteten virker især velegnet til Danskuddannelse 2 fordi emnet med personlige adresser og navne på familiemedlemmer ligger i den nære sfære som den kursistgruppe ofte finder vedkommende. Derudover er der tale om ord som kursisterne kender i forvejen og som er yderst brugbare for dem at kunne udtale præcist. Et lignende aktivitetsforslag er at arbejde med de udtaleproblemer som kursisterne oplever i hverdagen. Det så vi også på Sprogcenter 5. Her kunne kursisterne som fast afslutning på timen komme med ord og ytringer som de havde haft udtaleproblemer med uden for læringsrummet. Aktiviteten er både en måde at aktivere kursisternes eget sprog på; en måde at få dem til at bringe opmærksomheden på udtale med ud i anvendelsesrummet; og derudover en måde at gøre undervisnin-

gen vedkommende og relevant på. Aktiviteterne kan selvfølgelig også bruges på Danskuddannelse 1 og 3.

Forslag 23: Udvikling af aktiviteter til arbejde med tonegang

I kontakten med de forskellige sprogcentre og med det kendskab vi har til undervisningsmaterialer i dansk som andetsprog står det klart at der mangler metoder, materialer og aktiviteter til at arbejde med tonegang. Derfor er et af rapportens forslag at udvikle sådanne. Et udmærket eksempel på hvordan det kan gøres i forbindelse med et taskforløb har vi fået lov til at låne fra en medarbejder på Sprogcenter 1. Vi har valgt at beskrive forløbet i sin fulde længde. Emnet for opgaven er fødselsdagsgaver og gaver, og der arbejdes med et filmklip fra børneserien "Nana".

I den første fase af taskarbejdet skal kursisterne tre og tre snakke om følgende spørgsmål:

- Hvad er den bedste gave du nogensinde har fået?
- Hvad er den værste?
- Hvad sagde du da du fik den?
- Hvordan holdt du fødselsdag da du var barn?
- Lavede du selv gaver til din familie?
- Hvad sagde de når de fik dem?

Herefter følger en fase hvor kursisterne skal nærlytte og udskrive et klip fra børneserien "Nana". Klippet viser en scene hvor Nana giver sin mor en udefinerbar blå lergenstand som hun selv har lavet. Fremgangsmåden er følgende:

- Lyt først hele filmklippet igennem en gang ved computeren.
- Lyt igen i små bidder og skriv dialogen ud så nøjagtigt som muligt, ligesom en diktat. Lyt til den samme bid mange gange hvis der er noget der er svært. Prøv at lydskrive det I ikke forstår.
- Når I ikke kan komme længere, så snak med jeres sidemand om hvad I har forstået og hvad I mangler.
- Print jeres dokument ud i to eksemplarer, et til læreren og et til jer selv.

Herefter følger en række aktiviteter:

- Individuelt arbejde:
 - Se på lærerens lydskrift og sammenlign med jeres egen.
 - Lyt igen. Sæt trykstreger i lærerens udskrift.
 - Lyt igen og marker ord/stavelser/bogstaver I ikke kan høre. Læg især mærke til udtalen af "den". Hvor udtales det "[dæn] og hvor [dɛn]?

- To og to:
 - Hvordan reagerer klassekammeraten, faderen og moderen på ”den blå”?
 - Hvad tror I de tænker eller føler, og hvordan udtrykker de sig?
 - Læs udskriften to og to, og gør meget ud af tryk, tonefald og udtryk i stemmen.
- Opsamling i plenum.
- Kopier af fødselsdagssangen deles ud og, alle synger den.

Til sidst følger et rollespil med fokus på prosodi:

- Lav en lille sketch over en lignende situation fra en fødselsdag.
- Find først ud af hvem personerne er, hvad gaven skal være, og hvordan modtageren (og eventuelt andre) skal reagere på den. Beslut jer for om han eller hun skal udtrykke glæde, overraskelse, undren, skuffelse, irritation eller misundelse.
- Prøv sammen at finde ud af hvad de forskellige personer skal gøre og siger og hvordan de skal sige det.
- Øv jer på at vise rollespillet for resten af klassen.
- Vis rollespillet for resten af klassen som skal gætte hvilken følelse I har valgt.

Vi mener at det beskrevne forløb er et udmærket eksempel på hvordan man i højere grad kan integrere udtalen i den almindelige undervisning og arbejde med tonegang, og derfor opfordrer vi til at udvikle mere undervisningsmateriale og aktiviteter af den slags.

Forslag 24: Udvikling af aktiviteter uden tekstligt forlæg

Rapportens fireogtyvende udviklingsforslag går ud på at udvikle udtaleaktiviteter hvor der arbejdes uden tekstligt forlæg. Ved langt de fleste af de observationer vi har foretaget har man i undervisningen arbejdet med tekstligt forlæg, og i interviewene med de involverede undervisere kommer det frem at de fleste af dem gerne ville arbejde mere uden tekstligt forlæg. Det behov må især gøre sig gældende på Danskuddannelse 1 og 2. Årsagen til at lærerne ikke gør det, er som regel at de enten ikke helt ved hvordan de skal gribe det an eller at de ikke har tiden til at udvikle sådanne aktiviteter. Lærer 1 og 2 på Sprogcenter 1 har fx mange ideer om hvordan man kan optage naturligt forekommende samtaler på video og arbejde med sådanne videoklip i timerne. Problemet er imidlertid at det er meget tidskrævende. Andre

måder hvorpå man kan arbejde uden tekstligt forlæg er eftersynkronisering af film eller tv-klip. Forskningen viser gode resultater med at kursisterne fx skal imitere personer fra film eller tv-klip.

Materialer og hjælpemidler

Forslag 25: Udarbejdelse af en fælles vedtaget lydskrift

Et femogtyvende forslag til hvordan man kan nærme sig en mere effektiv udtaleundervisning i dansk for voksne udlændinge går ud på at udvikle et fælles lydskriftssystem som kunne indgå i en vejledning i udtaleundervisning. Det mener vi af flere årsager. For det første ville det mindske den generelle usikkerhed over for udtaleundervisning der hersker hos mange sproglærere. Hvis de i forvejen er usikre over for at undervise i udtale, gør det dem ikke mindre usikre at de ofte skal forholde sig til nye lydskriftssymboler. Hertil skal det tilføjes at nogle af de vokalnuancer som undervisningsmaterialerne arbejder med, kan være vanskelige at høre for selv en dansker. Det gælder fx de to a-vokalkvaliteter [a] og [á] og de to dybeste bagtungekvaliteter [â] og [ɔ]. For det andet ville det gøre det lettere for kursisterne hvis landets undervisere i overvejende grad anvendte de samme symboler. Det er i sær blevet aktuelt med det frie sprogcentervalg hvor det ikke længere er unormalt at kursisterne skifter sprogcenter under deres danskuddannelser.

Vi mener desuden at det lettest implementerbare ville være en forenklet og eventuelt let redigeret udgave af Dania. At det er mest oplagt skyldes for det første at det er det system som de fleste nuværende sproglærere og som de mange kommende sproglærere vil have kendskab til. For det andet er det det system som bruges i de fleste eksisterende undervisningsmaterialer hvilket er en vigtig faktor at tage hensyn til. For det tredje er det det system som kursisterne vil kunne bruge i opslag i udtaleordbøger og almindelige nudanske ordbøger. Det er relevant at tage hensyn til hvis man opfatter selvovervågningskompetence og selvhjælp som et delmål for kursisternes udtaletilegnelse. I den proces er brug af ordbøger og udtaleordbøger et funktionelt hjælpemiddel.

Forslag 26: Udarbejdelse af brugervenlige kontrastive beskrivelser

I uddannelsen af lærere kan kontrastive redskaber inddrages i undervisningen, således at lærerne bliver i stand til at skaffe sig indsigt i specifikke indlæreres forhold til dansk udtale. Kontrastive synspunkter kan vel også inddrages i undervisningen, således at indlærerne selv jævnlige sammenholder forholdene i dansk med deres modersmål. Den sproglige bevidstgørelse, der følger med en sammenligning efter kontrastive principper, kan i hvert fald komme voksne indlærere til nytte. (Normann Jørgensen 1999: 127).

Mange danskundervisere vil ryste på hovedet over dette citat fordi det for dem forekommer uoverskueligt at skulle sætte sig ind i lydlige forhold i alle deres kursisters modersmål. På et almindeligt hold har underviserne ofte op til seksten kursister og de kommer som regel fra mange forskellige sprogsamfund.

Derfor er et af vores udviklingsforslag at der bliver udarbejdet brugervenlige og overskuelige kontrastive beskrivelser for nogle af de vigtigste indvandrersprog i Danmark. I den forbindelse tror vi at der er udviklingsmuligheder i det kontrastivt tilrettelagte materiale som vi så på Sprogcenter 1. Det indledende skema i materialet kan dels bruges som guide og øjenåbner for mindre erfarne undervisere i udtale, dels som bekræftelse på de observationer en underviser i udtale allerede har gjort sig i forbindelse med en kursist. Så vidt vi ved, er det det første materiale som er så bredt modersmålspecifikt tilrettelagt og som er funktionelt for selv den uerfarne underviser.

Forslag 27: Udarbejdelse af tilgængelig og brugervenlig udtaleordbog

Et andet redskab som ville være med til at forbedre udlændingenes tilegnelse af dansk udtale er udarbejdelsen af en brugervenlig og let tilgængelig udtaleordbog. Sådan en ordbog beregnet til kursisterne ville være et fremragende hjælpemiddel, og det ville være et redskab der kunne støtte kursisternes selvstændige udtaletilegnelse. Projektet ville ikke være uoverskueligt eftersom man kunne genbruge filerne til *Den Store Danske Udtaleordbog*.

Forslag 28: Udarbejdelse af diagnosticeringskemaer

Et andet redskab som vi tror, kan være med til at forbedre udtaleundervisningen rundt omkring på sprogcentrene er udarbejdelse af officielle diagnosticeringskemaer til at vurdere kursisternes udtalemæssige styrker og svagheder. De skemaer ville efter vores overbevisning få en stor backwash effekt på samme måde som en klar og

konkret ministeriel målsætning ville. Derudover ville skemaer af den slags være gode redskaber til de mere uerfarne undervisere som derved trænes i at lytte efter de forskellige vurderingsparametre.

Formidling

Forslag 29: Udarbejdelse af pædagogisk terminologi

Et andet potentielt udviklingsarbejde som kræver en større indsats, er en udarbejdelse af en pædagogisk terminologi som kunne erstatte den meget akademiske der gør sig gældende i forhold til udtale. Her tænker vi på en terminologi hvor man fx bruger udtryk som "bro" i stedet for konsonantovertrækning, "hvilepunkter" i stedet for tryk, "kløft" i stedet for "stød" osv. Den terminologi kunne indbygges i lærerbogsmaterialer og undervisningsvejledninger så den blev fælles terminologi for sproglærere landet over. I udviklingen af sådan en terminologi skal målet gerne være termer som skaber visualiseringer som vi så det i udbredt grad på Sprogcenter 2. Her så vi termer som "separation" for stød, "blokeringer" og "mundpositioner" for konsonanter, "basistone" for rene vokalkvaliteter.

Forslag 30: Forskning i pædagogisk fonetik

I den forbindelse er et mere ambitiøst udviklingsforslag at forbedre forskningen i det man kan kalde *pædagogisk fonetik*. Her tænker vi på at der skabes bedre bro mellem forskere i dansk udtale og praktikere i undervisning i dansk som andetsprog, og at forskere i højere grad kobler deres forskningsresultater med andetsprogspædagogisk praksis. Vi tænker fx specifikt på den observation og erfaring vi gjorde på Sprogcenter 2. Her havde skolen foretaget det valg at de ikke nødvendigvis fortalte kursisterne den nøgne videnskabelige sandhed om dansk udtale, men at de modellerede på sandheden fordi deres erfaring viste at det var mere funktionelt for kursisternes udtaletilegnelse. Et eksempel herpå var at lærerne på sprogcentret konsekvent fortalte kursisterne at der på dansk kun kan være stød på vokaler og at de ikke skal sige den efterfølgende stemte sonorant, men udelukkende markere lyden. Skolen giver alternative forklaringer på danske udtaleforhold som de på baggrund af mange års erfaring og eksperimentering mener, er mere funktionelle. Inden man kan anbefale noget lignende ville det være nødvendigt at afprøve teserne mere bredt. Ikke desto mindre er den videnskabelige sandhed ikke nødvendigvis den pædagogisk mest hensigtsmæssige, og i et udviklingsperspektiv må man være åben over for alternative løsningsmodeller. Derfor er et udviklingsforslag fra vores side at den forskning der finder sted inden for dansk udtale i højere grad bliver

brugt til at opstille pædagogiske modeller som kan bruges til undervisningen i dansk som fremmed- og andetsprog. Som nævnt i rapportens forord var en af konklusionerne i rapporten *Udtaleundervisning i dansk som andetsprog for voksne* (Mølgaard Jørgensen 2003) at der manglede forskning i udtaleundervisningen i dansk for voksne.

Forslag 31: Forsøg med inddragelse af NLP og andre elementer fra psykologien

Som forarbejde til en vejledning i udtaleundervisning er rapportens tredivte udviklingsforslag at undersøge de udviklingsmuligheder der ligger i skæringsfeltet mellem udtaleundervisning og områder inden for psykologi. I rapportens observationer har vi set at elementer fra NLP og andre områder inden for psykologien ser ud til at have en god effekt. På Sprogcenter 2 så vi fx at læreren gjorde brug af elementer fra NLP. Han var bevidst om at anvende aktiviteter med appel til både de visuelt, de auditivt og de kinestetisk anlagte indlærertyper; aktiviteter hvor følesansen kobledes til bestemte udtaler; og han gjorde sig bestræbelse på at formulere sig i positive vendinger i stedet for negativer. Derudover har alle underviserne gjort udpræget brug af visualiseringer i form af fx illustrationer, fotos, kropssprog, tegninger på tavlen og sproglige billeder. En konkret måde at skabe visualisering på så vi på Sprogcenter 1 hvor Lærer 1 havde udformet videoklip med close-ups af sine egne øvre taleorganer imens han udtalte typisk problematiske lydkombinationer på dansk. Et konkret udviklingsforslag kunne være udarbejdelsen af videoer af den slags.

Forslag 32: Forsøg med kropssprog og udtale

I relation til psykologi og visualisering er et enogtredivte forslag til udvikling af udtaleundervisningen at lave forsøg med kropssprog. Det er et træk der er gået igen på de hold vi har observeret i rapporten. For de fleste erfarne udtaleundervisere virker det sikkert indlysende at bruge kropssprog. Spørgsmålet er imidlertid om visse former for kropssprog er mere velvalgt til undervisning i de forskellige fonetiske fænomener end andre, og om et mere systematiseret og kontrolleret kropssprog er mere hensigtsmæssigt end et tilfældigt og mangfoldigt kropssprog. I observationerne har vi set undervisere som bevidst brugte nogle bestemte bevægelser til nogle bestemte fænomener, og i den kontekst mener vi det ville være interessant at undersøge om og i så fald *hvilke* bevægelser der er mest hensigtsmæssige til hvad. Resultaterne fra sådanne forsøg kunne integreres i en vejledning i udtaleundervisning.

Danskerne

Forslag 33: Kampanjer i dansk talt som andetsprog

Rapportens sidste, men absolut ikke mindst relevante og aktuelle udviklingsforslag drejer sig også om udtaleundervisning, men ikke om undervisning af udlændingene, men undervisning af danskerne. Vi mener at det er et afgørende forslag til udvikling at udføre tiltag der kan hjælpe danskerne med at få en bedre kommunikativ kompetence i mødet med dansk talt som andetsprog. Som vi skrev i rapportens indledning, er en afgørende årsag til at der opstår kommunikationsproblemer mellem personer med dansk talt som modersmål og personer med dansk talt som andetsprog meget ofte at danskerne har dårlige kommunikative kompetencer i at forstå dansk talt som andetsprog. Der er en mange videnskabelige belæg for at kommunikationsproblemerne ikke i alt for høj grad skal tillægges udlændinges udtalemæssige mangler, men en kombination af andre sproglige faktorer og ikke mindst at mange danskere har ringe vilje til og evner i at lytte til og forstå dansk talt som andetsprog.

I modsætning til personer med engelsk som modersmål, er danskerne ikke vant til at høre deres modersmål talt med variation. Denne sproglige homogenitet er imidlertid en realitet som befinder sig midt i en rivende udvikling. Danskernes evne til at forstå dansk talt af personer med anden sproglig baggrund end dansk må være ved at ændre sig, ganske enkelt fordi danskerne oftere bliver konfronteret med disse variationer af dansk. Der er imidlertid lang vej igen. I de interview vi har lavet i forbindelse med denne rapport, er det kommet klart frem at kursisterne ofte vender tilbage til dansklærerne med historier om danskere som ikke forstår deres udtale, om arbejdsgivere som ikke vil ansætte dem medmindre de forbedrer deres udtale, og om situationer hvor danskerne har udvist en meget lille sproglig tolerance. De fleste af underviserne giver i interviewene udtryk for at de ville ønske at danskerne var mere tolerante over for dansk talt som andetsprog, og at de var mere villige til at yde den indsats det kræver at blive bedre til at forstå den variation af dansk. Underviserne virker dog tit opgivende over for den sproglige intolerance, og flere af dem bemærker at det jo er en politisk sag som ligger uden for deres magt.

Derfor er et afgørende udviklingsforslag fra vores side at man yder en indsats på det område i uddannelsessystemet. Konkrete måder at gøre det på kunne for det første være at gøre dansk talt som andetsprog til en del af pensum i danskundervisningen i folkeskolerne og i ungdomsuddannelserne. Derudover kan man informere om behovet for og kompetencen i at forstå dansk talt som andetsprog på arbejdspladserne.

Uden for uddannelsessystemet kunne man desuden køre kampagner i fjernsyn, radio og aviser for at øge danskernes forståelse for de kommunikative problematikker og situationer personer med anden etnisk baggrund end dansk ofte står i. Sådanne kampagner kunne være medhjælpende til at øge den menige danskers kompetencer i at håndtere de situationer hvor der opstår kommunikationsproblemer. Oplysende fjernsynsprogrammer kunne være oplagte.

Afslutning

De foregående udviklingsforslag ville alle være med til at bane vejen for en mere effektiv udtaleundervisning på sprogcentrene i Danmark. Nogle af dem ville imidlertid bane vejen mere end andre. Hvis man for alvor skal nærme sig en mere effektiv udtaleundervisning, mener vi imidlertid at de mest afgørende tiltag er følgende:

- klar målsætning, opprioritering og konkretisering af udtalens rolle i de ministerielle retningslinjer på området
- ministeriel udarbejdelse og udgivelse af vejledning i udtaleundervisning
- efteruddannelse af undervisere i dansk som andetsprog
- udtale som et mere udspecificeret og konkretiseret vurderingskriterium i danskuddannelsernes modultest 1 og 2
- undervisningsforsøg med introforløb med fokus på udtale
- udarbejdelse og udgivelser af redegørelser for fælles stof, herunder vægtning af arbejde med rytme og tonegang samt opprioritering af arbejde med visse konsonantiske fænomener
- udvikling og offentliggørelse af aktiviteter til arbejde med tonegang
- generel anbefaling af integrativ placering af udtalearbejdet
- udarbejdelse af en fælles vedtaget lydskrift
- udarbejdelse af brugervenlige kontrastive beskrivelser
- øget og forbedret samarbejde mellem forskere i dansk udtale og praktikere i undervisning i dansk udtale

Derudover er det et af rapportens vægtigste udviklingsforslag at implementere tiltag der kan afhjælpe danskernes manglende kommunikative kompetencer i kommunikation med personer med dansk talt som andetsprog. Den omvendte form for udtaleundervisning ville bane vejen effektivt mod det der må anses som det overordnede mål: en forbedret og kvalificeret kommunikation mellem personer med dansk som modersmål og personer med dansk talt som andetsprog.

Litteraturliste

- Abrahamsson, N. (2001): Universal constraints on L2 coda production. I: N. Abrahamsson (red.) (2001), s.1-38.
- Abrahamsson, N. (red.) (2001): *Acquiring L2 syllable margins*. Stockholm: Centre for Research on Bilingualism.
- Abrahamsson, N. (2003): Development and Recoverability of L2 Codas. A Longitudinal Study of Chinese-Swedish Interphonology. I: *Studies in Second Language Acquisition* 25: 3, s.313-351.
- Acton, W. (1984): Changing fossilized pronunciation. I: *TESOL Quarterly* 18:1, s.71-86.
- Acton, W. (1997): Seven Suggestions of Highly Successful Pronunciation Teaching. I: *The Language Teacher* 21:2.
- Acton, W. (2001): FocalSpeak: Integrating rhythm and stress in speech-production. I: J. Murphy & H. Byrd (red.) (2001), s.197-217.
- Aitchinson, J. (1994): *Words in the mind: An introduction to the Mental Lexicon*, 2. udg. Cambridge: Blackwell MA.
- Alatis, J. E. (red.) (1980): *Current Issues in Bilingual Education: Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Alley, D. C. (1991): Contextualizing Pronunciation Exercises Through the Use of Fluency Squares. I: *Hispania* 74:4, s.1091-1096.
- Andersen, H.C. (1993): *Fyrtøjet. Bearbejdet af Hanne Leth*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag.
- Anderson, J. (1987): The markedness differential hypothesis and syllable structure difficulty. I: G. Ioup & S. H. Weinberger (red.) (1987), s.279-291.
- Anderson-Hsieh, J., R. Johnson & K. Koehler (1992): The relationship between native speaker judgments of nonnative pronunciation and deviance in segmentals, prosody, and syllable structure. I: *Language learning* 42, s. 529-555.
- Anderson-Hsieh, J. & R. Dauer (1997): Slowed Down Speech: A Teaching Tool for Listening/Pronunciation. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 413774).
- Anisman, P. H. (1975): Some aspects of code switching in New York Puerto Rican English. I: *Bilingual Review* 2/1 og 2, s.56-85.
- Anthony, E. M. (1963): Approach, method and technique. I: *English Language Teaching* 17, s. 63-67.
- Archibald, J. (1998): *Second Language Phonology*. John Benjamins.
- Archibald, J. (1998): *Studies in Second Language Acquisition* 20:2, s.189-213.
- Avery, P. & S. Ehrlich (eds.) (1987): *TESL talk: The Teaching of Pronunciation*. Toronto: Ministry of Citizenship.
- Avery, P. & S. Ehrlich (1992): *Teaching American English Pronunciation*. Oxford University Press.

- Bailey, R.W. & J.L. Robinson (eds.) (1973): *Varieties of Present-day English*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- Baker, W., P. Trofimovich, M. Mack & J. Flege (2002): The effect of phonetic similarity on non-native sound learning by children and adults. I: B. Skarabela, S. Fish & A. Do, s.36-47.
- Baptista & da Silvo Filho, J. (1997): The influence of markedness and syllable contact on the production of English final consonants by EFL learners. I: J. Leather & A. James, s.26-34.
- Bateson, P. P. G. & P. H. Klopfer (eds.) (1976): *Perspectives in Ethology*. New York: Plenum Press.
- Berkowitz, D. (1986): *The Effects of Perceived Cultural Empathy on Second Language Performance*. Upubliceret doktordisputats, Columbia University.
- Beebe, L. M. (1977): The influence of the listener on code-switching. I: *Language Learning* 27:2, s.331-9.
- Beebe, L. M. (1983): Accomodation Theory: an Explanation for Style Shifting in Second Language Dialects. I: N. Wolfson & E. Judd.
- Beebe, L. M. (1987): Sociolinguistic Variation and Style Shifting in Second Language Acquisition. I: Ioup & Weinberger, s. 378-389.
- Beebe, L. M. & H. Giles (1984): Speech-accomodation theories: a discussion in terms of second-language acquisition. I: *International Journal of the Sociology of Language* 46, s.5-32.
- Bekendtgørelse nr. 1014 af 10/12/2003: *Bekendtgørelse om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl.* <http://www.retsinfo.dk/GETDOCM /ACON/B20030101405-REGL>, den 16. oktober 2005.
- Best C. T. (1995): A direct-realist view of cross-language speech perception. I: W. Strange, s.171-206.
- Best, C. T. & W. Strange (1992): Effects of Phonological and Phonetic Factors on Cross-Language Perception of Approximants. I: *Journal of Phonetics* 20, s.305-350.
- Birdsong, D. (ed.) (1999): *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Boersma, P. (1998): *Functional phonology: Formalizing the interactions between articulatory and perceptual drives*. The Hague: Holland Academic Graphics.
- Bohn, O-S (1995): Cross-language Speech Perception in Adults: First Language Transfer doesn't tell it all. I: Strange, s.257-305.
- Bohn, O-S & J. E. Flege (1992): The production of new and similar vowels by adult German learners of English. I: *Studies in Second Language Acquisition* 14, 131-158.
- Bohn, O-S & J. E. Flege (1997): Perception and production of a new vowel category by adult second language learners. I: A. James & J. Leather, s.53-75.

- Boku, M. (1998): Student-centered pronunciation practice: More than "right" or "light". I: *The Language Teacher* 22:10.
- Bongaerts, T., C. van Summeren, B. Planken & E. Shils (1997): Age and Ultimate Attainment in the Pronunciation of a Foreign Language. I: *Studies in Second Language Acquisition* vol. 19, nr. 4, s.447-467.
- Bradlow, A. R., D. B. Pisoni, R. Akahane-Yamada & Y. Tohkura (1997): Training Japanese Listeners to identify English /r/ and /l/: Some effects of perceptual learning on speech production. I: *Journal of the Acoustical Society of America* 101, s. 2299-2310.
- Brennan, E. & J. Brennan (1981): Accent scaling and language attitudes: Reactions to Mexican American English Speech. I: *Language and Speech* 24, s. 207-221.
- Brink, L., J. Lund, S. Heger & J. Normann Jørgensen (1991): *Den Store Danske Udtaleordbog*. København: Munksgaard 1991.
- Broselow, E. & D. Finer (1991): Parameter setting in second language phonology and syntax. I: *Second Language Research* 7, s.35-59.
- Broselow, E., S.-I. Chen & C. Wang (1998): The Emergence of the Unmarked in Second Language Phonology. I: *Studies in Second Language Acquisition* 20, s.261-280.
- Brown, A. (1991): Functional load and the Teaching of Pronunciation. I: Brown, s. 211-224.
- Brown, A. (red.) (1991): *Teaching English Pronunciation: A Book of Readings*. London: Routledge.
- Brown, A. (1995): Minimal pairs: Minimal importance. I: *English Language Teaching Journal* 49:2, s.169-176.
- Brown, P. & C. Fraser (1979): Speech as a marker of situation. I: K. R. Scherer & H. Giles (red.) (1979): *Social Markers in Speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruton, A. & V. Samuda (1980): Learner and teacher roles in the treatment of oral errors in group work. I: *RELC Journal* 11, 49-63.
- Burmeister, P., T. Piske & A. Rohde (red.) (2002): *An integrated view of language development: Papers in honour of Henning Wode*. Germany: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Burt, M. & C. Kiparsky (1972): *The gooficon: Repair manual for English*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Byers, P. (1976): Biological rhythms as information channels in interpersonal communication behavior. I: P. P. G. Bateson & P. H. Klopfer, s.135-164.
- Canale, M. & M. Swain (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. I: *Applied Linguistics* 1 (1), s. 1-47.
- Candlin, C. & N. Mercer (red.) (2001): *English Language Teaching in its Social Context: A Reader*. New York: Routledge.

- Carlisle, R. S. (1988): The effect of markedness on epenthesis in Spanish/English interlanguage phonology. I: *IDEAL* 3, s.15-23.
- Carlisle, R. S. (1991): The influence of syllable structure universals on the variability of interlanguage phonology. I: A. D. Volpe (red.) (1991), s. 135-145.
- Carlisle, R. S.(1994). Markedness and environment as internal constraints on the variability of interlanguage phonology, I: M. Yavas (1994).
- Carlisle, R. S. (1997): The modification of onsets in a markedness relationship: A longitudinal study. I: *Language Learning* 47, s. 327-361.
- Carlisle, R. S. (1998): The Acquisition of Onsets in a Markedness Relationship: A Longitudinal Study. I: *Studies in Second Language Acquisition* 20:2, s. 245-261.
- Cathcart, R. & J. Olsen (1976): Teachers' and students' preferences for correction of classroom errors. I: J. Fanselow & R. Crymes, s. 41-53.
- Celce-Murcia, M. (1987): Teaching Pronunciation as communication. I: D. Morley (red.) (1987).
- Celce-Murcia, M., D. M. Brinton & J. M. Goodwin: (1996): *Teaching Pronunciation*. Cambridge University Press.
- Cenoz, J. & L. Garcie Lecumberri (1999): The effect of training on the discrimination of English vowels. I: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* vol. 37, nr.4, s.261-275.
- Chastain, K. (1971): The Development of modern language skills: Theory to Practice. I: *Language and the Teacher, a Series in Applied Linguistics*, vol. 14. Centre for Curriculum Development.
- Chastain, K. (1976): *Developing second-language skills: Theory to practice*. Chicago: Rand McNally 1976.
- Chela-Flores, B. (2001): Pronunciation and language learning: An integrative approach. I: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* vol.39. nr.2, s.85-101.
- Chela-Flores, B. (2002): Basic issues in teaching intonation to Spanisk speakers. I: *RLA* 40, s.41-59.
- Chenoweth, N., R. Day, A. Chun & S. Luppescu (1983): Attitudes and preferences of nonnative speakers to corrective feedback. I: *Studies in Second Language Acquisition* 6, s. 79-87.
- Cheshire, J. (red.) (1991): *English around the world: Sociolinguistic perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Cohen, A. D. (2003) The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet? I: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* vol.41, nr.4, s.279-291.

- Cohen, A. & S. G. Nooteboom (red.) (1975): *Structure and process in speech perception*, Berlin: Springer-Verlag.
- Cook, V. J. (1973): The Comparison of language development in native children and foreign adults. I: *International Review of Applied Linguistics* 11, s.13-28.
- Craven, M., R. Sinyor & D. Paramskas: *CALL: Papers and Reports* (1990). La Jolla, CA: Athelstan.
- Day, R. R. (red.) (1986): *Talking to learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Derwing, T. M., Murray J. Munro & G. Wiebe (1998): Evidence in Favor of a Broad Framework for Pronunciation Instruction. I: *Language Learning* 48:3, s.191-410.
- Derwing, T. D. & M. J. Rossiter (2002): ESL learners' perceptions of their pronunciation needs and strategies. I: *System* 30, s.155-166.
- Dickerson, L. J. (1974): *Internal and External Patterning of Phonological Variability in the Speech of Japanese Learners of English: Toward a Theory of Second Language Acquisition*. Upubliceret doktordisputats, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Dickerson, W. (1994): Empowering students with predictive skills. I: J. Morley, s. 36-48.
- Diller, K. C. (red.) (1981): *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, MA: Newbury House.
- Dinnsen, D. (red.) (1979): *Current approaches to phonological theory*. Bloomington: Indiana University Press.
- Dirven, R., J. Oakshott-Taylor (1984): Listening comprehension (part 1). I: *Language Teaching* 17, s.89-95.
- Donegan, P. & D. Stampe (1979): The study of natural phonology: I: D. Dinnsen, s.126-173.
- Dowd, J. L. (1984): *Phonological Variation in L2 Speech: The Effects of Emotional Questions and Field-dependence/field-independence on Second Language Performance*. Upubliceret doktordisputats, Columbia University.
- Dowd, J. L., J. Zuengler & D. Berkowitz (1990): L2 Social Maeking: Research Issues. I: *Applied Linguistics* 11:1, s.16-29.
- Dulay, H. C., M. K. Burt & S. Krashen (1982): *Language two*. NY: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (1994): Motivation and motivation in the foreign language classroom. I: *Modern Language Journal* 78: 273-284.
- Eckman, F. R. (1987): The reduction of word final consonant clustersin interlanguage. I: A. James & J. Leather, s.143-162.
- Eckman, F. R. (1991): The structural conformity hypothesis and the acquisition of

- consonant clusters in the interlanguage of ESL learners. I: *Studies in Second Language Acquisition* 7, s.289-307.
- Eckman, F.R. & Iverson, G.K. (1994): Pronunciation difficulties in ESL: Coda consonants in English interlanguage. I: Yavas, s.251-265.
- Eckman, F., D. Highland, P. Lee, J. Mileham & R. Rutkowski Weber (red.) (1995): *Second language acquisition theory and practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ejzenberg, R. (2000): The juggling act of oral fluency: A psycho-sociolinguistic metaphor. I: H. Riggenbach, s. 287-314.
- Elliot, A. R. (1995a): Field Independence/Dependence, Hemispheric Specialization, and Attitude in Relation to Pronunciation Accuracy in Spanish as a Foreign Language. I: *The Modern Language Journal* 79, nr. 3, s.356-371.
- Elliot, A. R. (1995b): Foreign Language Phonology: Field Independence, Attitude, and the Success of Formal Instruction in Spanish Pronunciation. I: *The Modern Language Journal* 79, nr. 4, s. 530-541.
- Elliot, A. R. (1997): On the teaching and acquisition of pronunciation in a communicative approach. I: *Hispania* 80, s. 95-108.
- Ervin-Tripp, S. M. (1974): Is second language learning like the first. I: *TESOL Quarterly* 8, s.111-127.
- Fanselow, J. & R. Crymes (eds.) (1976). *On TESOL '76*. Washington, DC: TESOL.
- Fathman, A. (1975): The relationship between age and second language productive ability. I: *Language Learning*. 25, s.245-253.
- Fayer, J. & E. Krasinski (1987): Native and nonnative judgments of intelligibility and irritation. I: *Language Learning* 37: s. 313-326.
- Ferguson, C. L. Menn & C. Stoel-Gammon (eds.) (1992): *Phonological developments: Models, Research and Application*. Timonium, MD: York Press.
- Flege, James E. (1987): The production of "new" and "similar" phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification. I: *Journal of Phonetics* 15, s.47-65.
- Flege, James E. (1988a): The production and perception of speech sounds in a foreign languages. I: Winitz, s.224-401.
- Flege, James E. (1988b): Using Visual Information to Train Foreign-Language Vowel Production. I: *Language Learning* vol. 38, nr. 3, s. 365-409.
- Flege, James E. (1991): Perception and Production: The Relevance of Phonetic Input to L2 Phonological Learning. I: Huebner, T. and C. Fergusson (red.) (1991).
- Flege, James E. (1992): Talker and listener effects on degree of perceived foreign accent. I: *Journal of the Acoustical Society of America* 91, s.370-389.
- Flege, James E. (1992): Speech Learning in a Second Language. I: C. Ferguson, L. Menn & C. Stoel-Gammon, s.565-604.

- Flege, James E. (1995): Japanese adults can learn to produce English /r/ and /l/ accurately. I: *Language and Speech* 38, s.25-55.
- Flege, James E. (1995): Second Language Speech Learning. Theory, Findings and Problems. I: W. Strange, s.233-273.
- Flege, J. E. (1999): Age of learning and second language speech. I: Birdsong, D., s.101-131.
- Flege, J. E. (2002): Interactions between the native and second language phonetic systems. I: P. Burmeister, T. Piske & A. Rohde, s.217-244.
- Flege, J. E. (2003): Assessing constraints on second-language segmental production and perception. I: A. Meyer & N. Schiller, s.319-355.
- Flege, J.E. & K.L. Fletcher (1992): Talker and listener effects on degree of perceived foreign accent. I: *Journal of the Acoustic Society of America* 91 (1), s.370-389.
- Flege, James E., M. Munro & I. MacKay (1995): Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. I: *Journal of the Acoustical Society of America* 97, s.3125-3134.
- Flege, J., E. N. Takagi & V. Mann (1996): Lexical Familiarity and English-Language Experience Affect Japanese Adults' Perception of /r/ and /l/. I: *Journal of the Acoustical Society of America* 99, s.1161-1173.
- Flege, J. E., A. M. Frieda & T. Nozawa (1997): The effect of experience on nonnative subjects' production and perception of an L2. I: *Journal of Phonetics* 25, s.437-470.
- Flege, J. E., E. Frieda, A. Walley. L. Randazza (1998): Lexical factors and segmental accuracy in second language speech production. I: *Studies in Second Language Acquisition* 20, s.155-187.
- Flege, J. E. & I. R. A. MacKay (2004): Perceiving Vowels in a Second Language. I: *Studies in Second Language Acquisition* 26:1, s.1-35.
- Fowler C. A. (1986): An event approach to the study of speech perception from a direct-realist perspective. I: *Journal of Phonetics* 14, s.3-28.
- Freed, B. (1995): What makes us think that students who study abroad become fluent? I: B. Freed, s.123-148.
- Freed, B. (red.) (1995): *Second language acquisition in a study abroad context*. Amsterdam: John Benjamins.
- Freed, B. F. (2000): Is fluency, like beauty, the eyes, of the beholder? I: H. Riggenbach (red.) (2000): *Perspectives on fluency*. Michigan: University of Michigan Press, s.243-265.
- Freiermuth, M.,R. (1997): L2 Error Correction: Criteria and Techniques. I: *The Language Teacher* 22:6. <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/97/sep/freiermuth.html>, den 8. december 2004.

- Gardner, R. & W. Lambert (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- Gass, S. & C. G. Madden (red.) (1985): *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gass, S., C. Madden, D. Preston & L. Selinker (eds.) (1989): *Variation in second language acquisition: Psycholinguistic issues*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Gass, S. & E. Varonis (1985): Task Variation and Non-native/Non-native Negotiation of Meaning. I: S. Gass. & C. G. Madden (red.) (1985)
- Gatbonton, E. (1975): *Systematic Variations in Second Language Speech: A Sociolinguistic Study*. Upubliceret doktordisputats, McGill University.
- Gilbert, J. (1983): Pronunciation and listening comprehension. I: *Cross Currents* 10:1, s.53-61.
- Gilbert, J. (1991): Pronunciation practice as an aid to listening comprehension. I: Mendelsohn & Rubin, s.97-112.
- Giles, H. (1973): Accent mobility: a model and some data. I: *Anthropological Linguistics* 15:2, s.87-105.
- Gorsuch, G. J. (2001): Testing textbook theories and tests: the case of suprasegmentals in a pronunciation textbook. I: *System* 29, s.119-136.
- Goto, H. (1971): Auditory Perception by Normal Japanese Adults of the Sounds L and R. I: *Neuropsychologia* 9, s.317-323.
- Guirora, A. Z., W. R. Acton, R. Erard & F. W. Strickland, jr. (1980): The effects of benzodiazepine (valium) on permeability of language ego boundaries. I: *Language Learning* 30: 2, s.351-63.
- Guion, S. G., J. E. Flege, R. Akahane-Yamada & J. C. Pruitt (2000): An Investigation of current models of second language speech perception: The case of Japanese adults' perception of English consonants. I: *Journal of the Acoustical Society of America* 107:5, s. 2711-2724.
- Gynan, S. (1985): Comprehension, irritation, and error hierarchies. I: *Hispania* 68, s.160-165.
- Hammerly, H. (1991): *Fluency and accuracy: Towards balance in language learning and teaching*. Bristol, PA: Multilingual Matters.
- Hammond, R. (1995): Foreign accent and phonetic interference: The application of linguistic research to the teaching of second language pronunciation. I: Eckman, et al., s.293-303.
- Hancin-Bhatt, B. (2000): Optimality in second language phonology: Codas in Thai ESL. I: *Second Language Research* 16, s.201-231.

- Hansen, J. G. (2001): Linguistic constraints on the acquisition of English syllable codas by native speakers of Mandarin Chinese. I: *Applied Linguistics* 22, s.338-365.
- Hardison, D. (1996): Bimodal Speech Perception by Natives and Nonnative Speakers of English: Factors Influencing the McGurk Effect. I: *Language Learning* vol. 46, nr. 9, s.3-73.
- Hardison, D. (1997): Bimodal input in second-language speech development: Factors affecting perception, production, and word recognition. I: *Leather & James*, s. 125-134.
- Hardison, D. (2003): Acquisition of second-language speech: Effects of visual cues, context, and talker variability. I: *Applied Psycholinguistics* 24, s.495-522.
- Hardison, D. (2004): Generalization of computer-assisted prosody training: Quantitative and qualitative findings. I: *Language Learning & Technology* 8:1, s.34-52.
- Harlow, L.L. & J.A. Muyskens (1994): Priorities for Intermediate-Level Language Instruction. I: *Modern Language Journal* 78, s.141-54.
- Hartford, B. S. (1978): Phonological differences in the English of adolescent female and male Mexican-Americans. I: *International Journal of the Sociology of Language* 17, s.55-64.
- Hattori, T. (1987): A study of nonverbal intercultural communication between Japanese and Americans-Focusing on the use of the eyes. I: *Japan Association of Language Teachers* 8, s.109-118.
- Hecht, B. F. & R. Mulford (1987): The acquisition of a second language phonology: interaction of transfer and developmental factors. I: *loup & Weinberger* (1987).
- Heger, Steffen (1981): *Sprog og lyd. Elementær dansk fonetik*. København: Akademisk Forlag.
- Hendrickson, J. (1979): Evaluation spontaneous communication through systematic error analysis. I: *Foreign Language Annals* 12, 357-364.
- Hieke, A. E. (1984): Linking as a marker of fluent speech. I: *Language and Speech* 27, s.343-354.
- Hieke, A. E. (1985): A componential approach to oral fluency evaluation. I: *Modern Language Journal* 69, s.135-142.
- Hilt, A. (1997): *Fnis i timen - og andre udtaleøvelser*. Danmark: Akademisk Forlag.
- Hodne, B. (1985): Yet another look at interlanguage phonology: The modification of English syllable structure by native speakers of Polish. I: *Language Learning* 35, s.405-417.
- Holmen, A. & Karen Lund (red.) (1999): *Studier i dansk som andetsprog*. Viborg: Akademisk Forlag.
- Hotho, S. & N. Reimann (1998): Learner Motivation: From Dilemma to Dialogue: I: *Forum for Modern Language Studies* 2. Oxford University Press.

- Huebner, T. and C. Fergusson (red.) (1991): *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories. Language Acquisition & Language Disorders 2*.
- Hurford, J. R. (1991): The evolution of the critical period for language acquisition. I: *Cognition* 40, s. 159-201.
- Husby, O. (1994): Uttale og uttaleundervisning. I: *Norskopplæring for innvandrere*. SRV 1994.
- Ingram, J. C. L. & S. G. Park (1998): Language, context, and speaker effects in the identification and discrimination of English /r/ and /l/ by Japanese and Korean listeners. I: *Journal of the Acoustical Society of America* 103, s.1161-1174.
- Ioup, G. & S. H. Weinberger (eds.) (1987): *Interlanguage Phonology: The acquisition of a second language sound system*. Rowley, MA: Newbury House.
- Ioup, G., E. Boustagui, M. El Tigi & M. Moselle (1994): Reexamining the Critical Period Hypothesis: A Case Study of Successful Adult SLA in a Naturalistic Environment. I: *Studies In Second Language Acquisition* 16:1, s.73-99.
- James, A. & J. Leather (1987): *Sound Patterns in Second Language Acquisition*. Dordrecht - Holland/Providence - USA: Foris Publications.
- James, A. & J. Leather (eds.) (1987): *Interlanguage Phonology: The acquisition of a second language sound system*, s.401-417. Rowley, MA: Newbury House.
- James, A. & J. Leather (eds.) (1997): *Second-Language Speech. Structure and Process*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Jamieson, D. & D. Morosan (1986): Training non-native speech contrasts in adults: acquisition of the English / / and / / contrast by francophones. I: *Perception and psychophysics* 40, s. 205-215.
- Jenkins, J. J. & G. Yeni-Komshian (1995). Cross-language speech perception: Perspective and promise. I: Strange (1995).
- Johansson, S. (1978): *Studies of error gravity: Native reactions to errors produced by Swedish learners of English*. Göteborg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jones, R. H. & S. Evans (1995): Teaching pronunciation through voice quality. I: *ELT Journal* 49:3, s.244-252.
- Jones, S. (1998): Learning Styles and Learning Strategies: Towards Learner Independence. I: Hotho, S. (red) (1998)
- Joseph, J. (1984): *Applied Language Study*. University Press of America.
- Jørgensen, J. Normann (1999): Om tilegnelse af dansk udtale hos voksne indlærere. I: Holmen & Lund (1999), s. 107-136.
- Jørgensen, L. M. (2003): Udtaleundervisning i dansk som andetsprog for voksne. I: *Oversigt over dansksystemet - kortlægning af danskfaget i alle uddannelsesniveauer*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 2. Ringsted: Undervisningsministeriet 2003.

- Kalin, R. & D. Raiko (1978): Discrimination in evaluative judgments against foreign-accented job candidates. I: *Psychological Reports* 43, s. 1203-1209.
- Kelly, G. (2000): *Teach pronunciation*. Longman.
- Kormos, J. & M. Dénes (2004): Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. I: *System* 32, s.145-164.
- Kraetschmer, K. (1984): Practical Applications of current Linguistic Psychological Theories on Second Language Learning. I: Joseph, J., s.223-231.
- Krashen, S. (1980): The input-hypothesis. I: Alatis, J. E. (red.) (1980), s. 168-180.
- Kristiansen, T. (1996): Det gode samfund: det norske eksempel. I: *Nydanske studier og almen kommunikationsteori* 21, s. 9-22.
- Kumai, W. N. (1996): *Karaoke. Movies: Dubbing Movies for Pronunciation* 20:9.
- Kumaravadivelu, B. (2001): Toward a Postmethod Pedagogy. I: *Tesol Quarterly* vol. 35, nr. 4.
- Køneke, M. & L. Nielsen (2003a): *Etteren: begynderbog i dansk for udlændinge*. København: Ingeniøren-bøger.
- Køneke, M. & L. Nielsen (2003b): *Toeren: begynderbog i dansk for udlændinge*. København: Ingeniøren-bøger.
- Køneke, M. & L. Nielsen (2003c): *Treeren: begynderbog i dansk for udlændinge*. København: Ingeniøren-bøger.
- Lado, R. (1957): *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lambacher, S., W. Marten, B. Nelson & J. Berman (1997): Perception of English Voiceless Fricatives by Native Speakers of Japanese. I: J. Leather & A. James, s. 186-195.
- Larsen, F. (1994): More than Loanwords: English Influences on Danish. I: *RASK, Internationalt tidsskrift for sprog og kommunikation*, bind I, 1994. Institut for Sprog og Kommunikation, Odense Universitet, s. 21-46.
- Leather, J. (red.) (1999): *Language Learning*. I: *Phonological Issues in Language Learning* 49: supplement 1. Michigan: Blackwell Publishers.
- Leather, J. & A. James (1991): The acquisition of second language speech. I: *Studies in Second Language Acquisition* 13, s.305-341.
- Leather, J. & A. James (eds.) (1997): *New Sounds 97: Proceedings of the Third International Symposium on the Acquisition of Second-Language Speech*. Klagenfurt, Østrig: University of Klagenfurt Press.
- Lenneberg E. H. (1967): *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Lennon, P. (1990): Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. I: *Language Learning* 40, s.387-412.
- Lennon, P. (2000): The lexical element in spoken second language fluency. I: H. Riggenbach (red.) (2000), s.25-42.

- Levelt, W. (1993): *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge: The MIT Press.
- Levis, J. & L. Pickering (2004): Teaching intonation in discourse using speech visualization technology. I: *System* 32, s. 505-524.
- Liberman, A. M. & F. S. Cooper, D. P. Shankweiler & M. Studdert-Kennedy (1967): Perception of the Speech Code. I: *Psychological Review* 74, s. 431-461.
- Lightbown, P.M. & Spada, N. (2001): Factors affecting second language learning. I: Candlin, C. & N. Mercer (red.) (2001).
- Lin, Y. (2001): Syllable Simplification Strategies: A Stylistic Perspective. I: *Language Learning* vol. 51, nr.4, s.681-718.
- Lively, S.E., J. S. Logan & D. B. Pisoni (1993): Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/. II: The role of phonetic environment and talker variability in learning new perceptual categories. I: *Journal of the Acoustical Society of America* vol. 94, nr. 3, s. 1242-1256.
- Lively, S. E., D. Pisoni, R. Yamada, Y. Tohkura & T. Yamada (1994): Training Japanese Listeners to Identify English /r/ and /l/. III: LongTerm Retention of New Phonetic Categories. I: *Journal of the Acoustical Society of America* 96, s.2076-2087.
- Logan, J. S., S.E. Lively & D. B. Pisoni (1991): Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/ : A first report. I: *The Journal of the Acoustical Society of America* vol. 89, nr.2, s. 874-887.
- Logan, J. S. & J. S. Pruitt (1995): Methodological Issues in Training Listeners to Perceive Non-Native Phonemes. I: *Strange* (1995).
- Long, M. H. (1990): Maturational constraints on language development. I: *Studies in Second Language Acquisition* 12, s. 251-285.
- Lov nr.375 af 28/05/2003: Lov om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl.. [http://www.retsinfo.dk/ GETDOCM /ACCN/A20030037530-REGL](http://www.retsinfo.dk/GETDOCM/ACCN/A20030037530-REGL), den 16. oktober 2005.
- Lybeck, K. (2002): Cultural Identification and Second Language Pronunciation of Americans in Norway. I: *The Modern Language Journal* 86, nr. 2, s. 174-191.
- Lyster, R. & Ranta (1998): Negotiation of Form, Recasts, and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms. I: *Language Learning* 48:2, s.183-218.
- MacKain, K., C. Best & W. Strange (1981): Categorial Perception of English /r/ and /l/ by Japanese Bilinguals. I: *Applied Psycholinguistic* 2, s.369-390.
- McGurk, H. & J. MacDonald (1976): Hearing lips and seeing voices. I: *Nature* 264, s.746-748.
- McLaughlin B. (1978): *Second language acquisition in childhood*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Major, R. C. (1986): The Ontogeny Model: Evidence from L2 Acquisition of Spanish r. I: *Language Learning* 36, s.453-503.
- Major, R. C. (1987): Foreign Accent: Recent Research and Theory. I: *IRAL* 15:3, s. 185-202.
- Major, R. C. (1987): A Model for Interlanguage Phonology. I: Ioup & Weinberger (red.) (1987), s.101-125.
- Major, R. C. (1987): Phonological similarity, markedness, and rate of L2 acquisition. I: *Studies in Second Language Acquisition* 9, s.63-82.
- Major, R., C. (1987): Variation in second language Phonology. (No. ED310622). Columbus, OH: ERIC Document Reproduction Service.
- Major, R. C. (1992): Losing English as a first language. I: *Modern Language Journal* 76, s.190-208.
- Major, R. C. & M. C. Faudree (1996): Markedness Universals and Acquisition of Voicing Contrasts by Korean Speakers of English. I: *Studies in Second Language Acquisition* vol. 18, nr. 1, s.69-91.
- Major, R. C. & E. Kim (1996): The Similarity Differential Rate Hypothesis. I: *Language Learning* 46:3, s. 465-496.
- Markham, D. & Nagano-Madsen, Y. (1996): Input modality effects in foreign accent. I: H.T. Bunnell & W. Idsardi (eds.) ICSLP '96 (vol. 3, s.1473-1476). Philadelphia: Applied Science and Engineering Laboratories, Alfred E. duPont Institute.
- Markham, D. (1997): *Phonetic Imitation, Accent, and the Learner*. Lund: Lund University Press.
- Mason, A. (red.) (1978): *Teachers Manual/transcripts that Accompany Understanding Academic Lectures*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs NJ.
- McCandless, P. & H. Winitz (1986): Test of pronunciation Following One Year of Comprehension Instruction in College German. I: *The Modern Language Journal* 70:4, s.355-363.
- McNeill, D. (1992): *Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- Means, C. (1998): Using Chants to Help Improve Rhythm, Intonation, and Stress. I: *The Language Teacher* 22:4.
- Mendelson-Burns, I. (1987): Teaching pronunciation through listening. I: P. Avery, S. Ehylich (red.) (1987), s.125-131.
- Mendelsohn D. & J. Rubin (red.) (1991): *A Guide to the Teaching of Second Language Listening*. San Diego: Dominic Press.
- Meyer, A. & N. Schiller (eds.) (2003): *Phonetics and phonology in language comprehension and production: Differences and Similarities*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2004a): *Censor- og eksamina-*

- torhæfte til Prøve i Dansk 1, november/december 2004, mundtlig del.* København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. *)
- Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2004b): *Censor- og eksaminatorhæfte til Prøve i Dansk 2, november/december 2004, mundtlig del.* København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. *)
- Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2005a): *Censor- og eksaminatorhæfte til Prøve i Dansk 3, maj/juni 2005, mundtlig del.* København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. *)
- Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2005b): *Censor- og eksaminatorhæfte til Studieprøven, maj/juni 2005, mundtlig del.* København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. *)
- Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2005c): *Vejledning til Prøve i Dansk 1, den 8. december 2005.* *)
- Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2005d): *Vejledning til Prøve i Dansk 2, den 8. december 2005.* *)
- Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2005e): *Vejledning til Prøve i Dansk 3, den 8. december 2005.* *)
- Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2005f): *Vejledning til Studieprøven, den 8. december 2005.* *)
- Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration: *Vejledning til mundtlige og skriftlige modultest.* 2006. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. *)
- Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (under udg.): *Undervisningsvejledning.* København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. *)
- Miyawaki, K. W Strange, R Verbrugge, A. Liberman, J. Jenkins & O. Fujimura (1975): *An Effect of Linguistic Experience: The Discrimination of /r/ and /l/ by Native Speakers of Japanese and English. I: Perceptual Psychophys.* 18, s.331-340.
- Mochizuki, M. (1981): *The Identification of /r/ and /l/ in Natural and Synthesized Speech. I: Phonetics* 9, s.283-303.
- Morley, D. (red.) (1987): *Current Perspectives on Pronunciation.* Washington, DC: TESOL.
- Morley, J. (1991): *The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. I: Tesol Quaterly, Vol. 25,* 481-520.
- Morley, J. (red.) (1994): *Pronunciation Pedagogy and Theory: New Views, New Perspectives.* Alexandria, VA: TESOL, s. 36-48.
- Moyer (1999): *Ultimate attainment in phonology: The critical factors of age, motivation, and instruction. I: Studies in Second Language Acquisition* 21, s.81-108.

*) Artiklerne kan downloades på www.nyidanmark.dk

- Munro, M. J. (1995): Nonsegmental Factors in Foreign Accent: Ratings of Filtered Speech. I: *Studies in Second Language Acquisition* vol. 17, no.1, s.17-35.
- Munro, M. J. (1998): The Effects of Noise on the Intelligibility of Foreign-Accented Speech. I: *Studies in Second Language Acquisition* 20:2, s.139-155.
- Munro, M. J. & T. M. Derwing (1995): Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in non-native speech. I: *Language Learning* 45, s.73-97.
- Munro, M. J. & T. M. Derwing (1998): The Effects of Speaking Rate on Listener Evaluations of Native and Foreign-Accented Speech. I: *Language Learning* 48:2, s. 159-182.
- Munro, M. J. & T. M. Derwing (1999): Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners. I: *Language Learning* 49: Supplement 1, s. 285-311.
- Munro, M. J. & T. M. Derwing (2001): Modeling Perceptions of Accentedness and Comprehensibility of L2 Speech: The Role of Speaking Rate. I: *Studies in Second Language Acquisition* vol.23, nr. 4, s.451-469.
- Murphy, J. & H. Byrd (red.) (2001): *Understanding the Courses. We Teach: Local Perspectives on English Language Teaching*. Michigan, Ann Arbor: University of Michigan.
- Murphy, J. & M. Kandil (2004): Word-level stress patterns in the academic word list. I: *System* 32, s.61-74.
- Nation, P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neri, A., C. Cucchiarini, H. Strik (2002): *Feedback in Computer Assisted Pronunciation Training: Technology Push or Demand Pull?*
- Nielsen, L. (1984): *Og så videre 1*. København: Akademisk Forlag.
- Nolan, R. E. & R. B. Patterson (2000): Curtains, lights: Using skits to teach English to Spanish-speaking adolescents and adults. I: *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 44, 1, s. 6-14.
- Nooteboom, S. G. & Cohen A. (1975): Anticipation in speech production and its implications for perception. I: A. Cohen & S. G. Nooteboom, s.124-142.
- Novoa, L, D. Fein & L. Obler (1988): Talent in Foreign Languages: A Case Study. I: L. Obler & D. Fein, s.294-302.
- Obler, L. (1989): Exceptional second language learners. I: S. Gass, C. Madden, D. Preston & L. Selinker, s.141-159.
- Obler, L. & D. Fein (red.) (1988): *The exceptional brain: The neuropsychology of talent and special abilities*. New York: Guilford Press.
- Oller, J.W. & S.M. Ziahosseiny (1970): The contrastive analysis hypothesis and spelling errors. I: *Language Learning* 20, s.183-189.

- Osburne A. G. (1996): Final cluster reduction in English L2 Speech: A case study of a Vietnamese speaker. I: *Applied Linguistics* 17, s. 164-181.
- Osburne, A. G. (2003): Pronunciation strategies of advanced ESOL learners. I: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol.41, nr.2, s.131-143.
- Patkowski, M. S. (1990): Age and accent in a second language: A reply to James Emil Flege. I: *Applied Linguistics* 11, s.73-89.
- Pennington, M. C. (1996): *English Phonology in Language Teaching: An International Approach*. London: Longman.
- Pennington, M. C. (1998): The Teachability of Phonology in Adulthood: A Re-examination. I: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* vol. 36, nr. 4, s.323-341.
- Pennington, M. C. & J. C. Richards (1986): Pronunciation revisited. I: *TESOL Quarterly* 20 (2): s. 207-225.
- Pennington, M.C. & C.Ellis (2000): Cantonese Speakers, Memory for English Sentences with Prosodic Cues. I: *Modern Language Journal* 84, s. 372-389.
- Pittam, J. & J. Ingram (1992): *Applied Psycholinguistics* 13:1, s.1-13.
- Porter, P. (1986): How learners talk to each other: Input and interaction in task centered discussion. I: R. R. Day (red.) (1986).
- Pruitt, J., R. Akahane-Yamada, W. Stange, R. Kubo & T. Takada (1999): Perceptual Training with Native Japanese Speakers on Various L2 Sounds. I: *Journal of the Acoustica Society of America* 105, s. 1096(A).
- Rekart, D., P. Dunkel (1992): The utility of objective (computer) measures of the fluency of speakers of English as a second language. I: *Applied Language Learning* 3, s.65-85.
- Richards, J. C. & T. S. Rodgers (2001): *Approaches and Methods in Language Teaching*. USA: Cambridge University Press.
- Riggenbach, H. (1991): Towards an understanding of fluency: A microanalysis of non-native speaker conversation. I: *Discourse Processes* 14, s.423-441.
- Riggenbach, H. (ed.) (2000): *Perspectives on fluency*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Riney, T. J. & J. E. Flege (1998): Changes over time in global foreign accent and liquid identifiability and accuracy. I: *Studies in Second Language Acquisition* 20:2, s.213-243.
- Ringbom, H. (1987). *The role of first language in foreign language learning*. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.
- Ritchie, W. (red.) (1978): *Second language acquisition research: issues and implications*. New York: Academic Press.

- Robinson, W. P. (1979): Speech markers and social class. I: K. R. Scherer & H. Giles (red.) (1979).
- Rochet, B. L. (1990): Training Non-Native Speech Contrasts on the Macintosh. I: M. Craven et al., s. 119-126.
- Rochet, Bernard L. (1995): Perception and Production of Second-Language Speech Sound by Adults. I: Strange, s.379-410.
- Sato, C. (1984): Phonological processes in second language acquisition: another look at interlanguage syllable structure. I: *Language Learning* 34:4, s.43-57.
- Sato, C. (1985): Task variation in interlanguage phonology. I: S. M. Gass & C. G. Madden (red.) (1985).
- Sato, C. (1991): Sociolinguistic variation and language attitudes in Hawaii. I: J. Cheshire, s. 647-663.
- Sawyer, J. (1973): Social aspects of bilingualism in Sam Antonio. Texas. I: R. W. Bailey & J. L. Robinson (1973).
- Scarcella, R. & S. Krashen (red.) (1980): *Research in second language acquisition: Selected papers of the Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum*. Rowley, MA: Newbury House.
- Scherer, K. R. & H. Giles (red.) (1979): *Social Markers in Speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. W. (1977): Sociolinguistic variation and language transfer in phonology. I: *Working Papers on Bilingualism* 12, s.79-95.
- Schmidt, R. (1983): Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. I: Wolfson N. & E. Judd, s.137-174.
- Schmidt, R. (1990): The role of consciousness in second language learning. I: *Applied Linguistics* 11, s.129-158.
- Schmidt, R. (1992): Psychological mechanisms underlying second language fluency. I: *Studies in Second Language Acquisition* 14, s.357-385.
- Schmidt, R. & N. Frota (1986): Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. I: R.R. Day (red.) (1986).
- Schumann, J.H. (1978): *The pidginization process: A model for second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Schuman, J. H. (1986): Research on the acculturation model for second language acquisition. I: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 7:5, s. 379-392.
- Schneiderman, E. & C. Desmarais (1988): A neuropsychological substrate for talent in second language acquisition. I: L. Obler & D. Fein, s.103-126.
- Scovel, T. (1988): *A time to speak: a psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. New York: Newbury House/Harper & Row.

- Seidlhofer, B. (2001): Pronunciation. I: *The Cambridge Guide to TESOL*. Cambridge: Cambridge University Press 2001.
- Sekiyama, K. & Y. Tohkura (1993): Inter-Language Differences in the Influence of Visual Cues on Speech Perception. I: *Journal of Phonetics* 21, s.427-444.
- Seliger, H. W. (1978): Implications of a multiple critical periods hypothesis for second language learning. I: Ritchie W., s.11-19.
- Skarabela, B. & S. Fish & A. Do (eds.) (2002): *Proceedings of the 26th annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Skehan, P. (1986): The role of foreign language aptitude in a model of school learning. I: *Language Testing* 3, s.188-221.
- Sparks, R. (1981): Melodic Intonation Therapy. I: *Language Interention Strategies in Adult Aphasia*. Ed. Roberta Chapey. Baltimore: Williams & Wilkins, s.265-282.
- Stauble, A.M. (1978): The process of decreolization: A model for second language development. I: *Language Learning*, 28, s.29-54.
- Stauble, A.M. (1980): Acculturation and second language acquisition. I: R. Scarcella & S. Krashen, s.43-50.
- Stockman, I. J. & E. Pluut (1999). Segment composition as a factor in the syllabification errors of second-language speakers. I: *Language Learning* 49 (suppl.1), s.185-209.
- Stockwell, R. P. & J. D. Bowen (1965): *The Sounds of English and Spanish*. Chicago og London: The University of Chicago Press.
- Strange, W. (red) (1995): *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in cross language speech research*. Timonium, MD: York Press.
- Strong, M. (1984): Integrative motivation: cause or result of successful second language acquisition. I: *Language Learning* 34:2, s.1-14.
- Stølen, M. (1987): The effect of affect on interlanguage phonology. I: Ioup, G. & S. H. Weinberger (red.) (1987).
- Tahta, S., M. Wood & K. Loewenthal (1981a): Foreign accents: factors relating to transfer of accent from the first language to a second language. I: *Language and Speech* 24:3, s.265-272.
- Tahta, S., M. Wood & K. Loewenthal (1981b): Age changes in the ability to replicate foreign pronunciation and intonation. I: *Language and Speech* 24:4, s.363-372.
- Tarone, E. (1979): Interlanguage as Chameleon. I: *Language Learning* 29, s.181-191.
- Tarone, E. (1980): Some influences on the syllable structure of interlanguage phonology. I: *International Review of Applied Linguistics* XVIII.2, s.139-152.
- Tarone, E. (1982): Systematicity and Attention in Interlanguage. I: *Language Learning* 32, s.69-84.

- Tarone, E. (1983): On the Variability of Interlanguage Systems. I: *Applied Linguistics* 4, s.142-63.
- Tarone, E. (1987). Some influences on syllable structure of interlanguage phonology. I: A. James & J. Leather, s.401-417.
- Tench, P. (2003): Non-native speakers' misperceptions of English vowels and consonants: Evidence from Korean adults in UK. I: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* vol.41, nr.2, s.145-173.
- Thompson, R. (1976): Mexican-American English: social correlates of regional pronunciation. I: *American Speech* 50, s.18-24.
- Thompson, I. (1991): Foreign accent revisited: The English pronunciation of Russian immigrants. I: *Language Learning* 41, s.177-204.
- Thorborg, Lisbet (2003a): *Dansk udtale for begyndere*. Albertslund: Synope.
- Thorborg, Lisbet (2003b): *Dansk udtale - øvebog*. Albertslund: Synope.
- Toft, Mette (2002): *Vokalfesten og andre aktiviteter til udtaletræning: en kursusbog for undervisere i dansk som andetsprog for voksne*. København: Akademisk Forlag.
- Towel, R., R. Hawkins & N. Bazergui (1996): The development of fluency in advanced learners of French. I: *Applied Linguistics* 17, s.84-119.
- Trammell (1999): English Ambisyllabic Consonants and Half-Closed Syllables in Language Teaching. I: Leather, s. 311-357.
- Tropf, H. (1987). Sonority as a variable factor in second language phonology. I: A. James & J. Leather, s. 173-191.
- Trudgill, P. (1981): Linguistic Accomodation: Sociolinguistic observations on a sociopsychological theory. I: *Papers from the parasession on Language and Behavior*. Chicago Linguistic Society. Chicago: University of Chicago Press.
- Underhill, A. (1996): Making Pronunciation Work for Your Learners. I: *The Language Teacher* 20:9.
- Undervisningsministeriet (1999a): *Spor 1, undervisningsvejledning*. Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 26. København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen 1999.
- Undervisningsministeriet (1999b): *Spor 2, undervisningsvejledning*. Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 26. København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen 1999.
- Undervisningsministeriet (1999c): *Spor 3, undervisningsvejledning*. Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 26. København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen 1999.
- Ur, P. (1984): *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

- van Gelderen, A. (1994): Prediction of global ratings of fluency and delivery in narrative discourse by linguistic and phonetic measures-oral performances of students aged 11-12 years. I: *Language Testing* 11, s.291-319.
- Vance, T. (1987): *An Introduction to Japanese Phonology*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Vigil, N. & J. Oller (1976): Rule fossilization: A tentative model. I: *Language Learning* 26, 281-295.
- Volpe, A. D. (red.) (1991): *The 17th LACUS Forum 1990*. Lake Bluff, IL: Linguistic Association of Canada and the United States.
- Walsh, T. M. & K. C. Diller (1981): Neurolinguistic considerations on the optimum age for second language learning. I: Diller K. C., s.3-21.
- Walz, J. (1982): Error correction techniques for the foreign language classroom. I: *Language in education: Theory and practice series* 50. Washington D.C.
- Wang, X. & M. J. Munro (1999): The perception of English tense-lax vowel pairs by native Mandarin speakers: the effect of training on attention to temporal and spectral cues. I: *Proceedings of the 14th International congress of Phonetic Sciences* 3, s. 125-128.
- Wang X. & K. C. Munro (2004): Computer-based training for learning English vowel contrasts. I: *System* 32, s. 539-552.
- Wardhaugh, R. (1970): The Contrastive Analysis Hypothesis. I: *TESOL Quarterly* 4, s.123-130.
- Wennerstorm, A. (2000): The role of intonation in second language fluency. I: H. Riggensbach (red.) (2000), s.102-127.
- Willis, Dave (1996): Accuracy, fluency and conformity. I: Willis, Jane & Dave Willis (1996).
- Willis, Jane & Dave Willis (1996): *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann.
- Winitz, H. (red.) (1988): *Human communication and its disorder: A reviews*. Norwood, NJ: Ablex.
- Wode, H. (1994): Nature, nurture, and age in language acquisition. The case of speech perception. I: *Studies in Second Language Acquisition* 16:3, s.325-347.
- Wolfson, N. & E. Judd (red.) (1983): *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Wylie, L. (1978): What is body language? I: A. Mason, s. 49-60.
- Yamada, R. & Y. Tohkura (1992): The Effects of Experimental Variables on the Perception of American English /r/ and /l/ by Japanese Listeners. I: *Percept. Psychophys* 52, s.376-392.

- Yavas, M. (red.) (1994): *First and Second Language Phonology*. Singular Publishing Group, INC.
- Yavas, M. (1997): The effect of vowel height and place of articulation in interlanguage final stop devoicing. I: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* vol.35, nr. 2, s.115-125.
- Yoshida, K. & F. Hirasaka (1983): The Lexicon in Speech Perception. I: *Sophia Linguistica* 11, s.105-116.
- Young-Scholten, M. (1997): Second-language syllable simplification: Deviant development or deviant input? I: *Leather & James* (1997), s.351-360.
- Zampini, Mary, L. (1994): The Role of Native Language Transfer and Task Formality in the Acquisition of Spanish Spirantization. I: *Hispania* 77, s. 470-481.
- Zuengler, J. (1988): *Identity Markers and L2 Pronunciation*. *Studies in Second Language Acquisition* 10: 1, s.33-50.