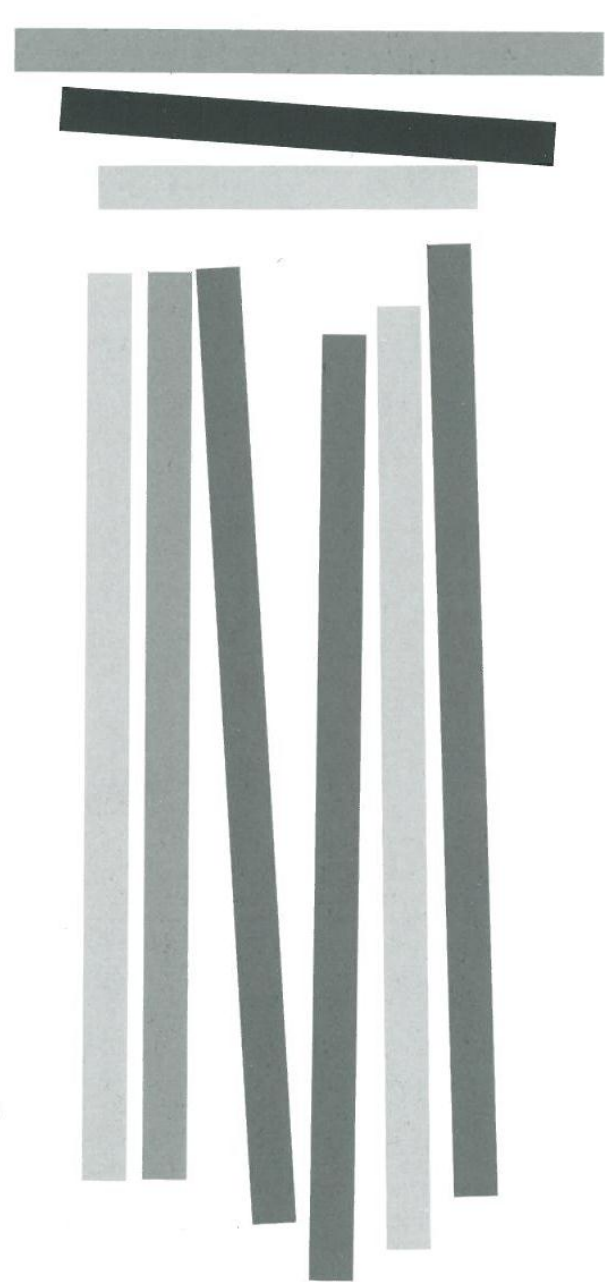


SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik · Jan. · 2002 · Nr. 22

Lytteforståelse



SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik · xxx · 2002 · Nr. 2X

**Nr 22, 2002:
Tema: Lytteforståelse**



In English
Please! 

**Redaktionen for nr. 22: Nanna Bjargum, Pia Zinn Ohrt,
Karen-Margrete Frederiksen, Karen Lund**

Indhold

Forord

[Lytteforståelse](#)

[Klavs Odgaard Christensen: Sprogpolitik og sproglig mangfoldighed i Schweiz](#)

[Jørgen Gimbel: Lyttestrategier i dansk som andetsprog](#)

[Pia Zinn Ohrt: Lytteøvelser med to forskellige formål](#)

[Catherine E. Brouwer: Samtale fremmer forståelse](#)

[Kirsten Andersen & Holger Hermansen: Forhandling om forståelse](#)

Birthe Larsen: Lyt og skriv

Sten Clod Poulsen: At lytte er at respektere

[Nanna Bjargum: Diktat - også en lytteaktivitet](#)

[Eva Dam Jensen: Lytning, forståelse og indlæring: Er der en sammenhæng?](#)

[Birgitte Sally: Brug 'pyk' i lytteundervisningen](#)

[Hans Jørgen Ladegaard: Sprog skaber folk](#)

Åbne sider

[Mette Toft: Dramatisk dansk](#)

Godt Nyt

Forord

I dette nummer af Sprogforum er der fokus på det pædagogiske arbejde med lytteforståelse. Noget der går igen i artiklerne, er en vægtning af at lytning foregår i interaktion og derfor skal trænes gennem interaktionelle opgaver. Endvidere er der et varieret udbud af praktiske opgaver til brug i undervisningen.

Jørgen Gimbel giver i sin artikel *Lyttestrategier i dansk som andetsprog* et overblik over hvilke forhold der er afgørende for om lytning fører til forståelse. Han understreger at en vigtig forudsætning for overhovedet at begynde at forstå, er opfattelse af lyd. Et andet forhold som er centralt for lytteforståelsen, er at arbejde med lyttestrategier.

Pia Zinn Ohrt byder med artiklen *Lytteøvelser med to forskellige formål* med baggrund i italiensk på interessante pædagogiske forslag til hvordan man kan arbejde med lytteforståelse. Der er eksempler på såvel analytiske lytteopgaver med fokus på form som funktionelle øvelser.

Cathrine Brouwer understreger i sin artikel *Samtale fremmer forståelse* at lytning er mange ting og oftest foregår i en interaktiv proces hvor man både skal lytte og tale samtidig. Lytteforståelse skal derfor også trænes i kommunikative sammenhænge. Hun går tæt på det talte sprog og viser hvor mange forskellige dele der skal afkodes før en egentlig forståelse kan opnås.

Kirsten Andersen og Holger Hermansen advarer i *Forhandlig om forståelse* mod lyttearbejde der alene drejer sig om testlignende selektiv søgelytning, og præsenterer en fremgangsmåde hvor lyttearbejde bliver en aktiv, medskabende proces.

Birte Larsen byder i *Lyt og skriv* på forskellige måder at arbejde med den såkaldte dictogloss. Noget afgørende - til forskel fra f.eks. den traditionelle diktat - er at der her anvises aktivitetsformer som udfordrer elever og kursister til at tænke sig om, at løse problemer og på den måde at komme videre i deres intersprogsudvikling. Hvor en traditionel diktat er en testning af om man kan huske hvad man har lært, er dictoglossens rationale at bringe den lærende til at give sig i kast med at løse sproglige problemer. Arbejdsformerne fremmer den sproglige opmærksomhed og bevirker at kursister og elever får bedre mulighed for at klargøre sig egne styrker og svagheder. De finder ud af hvad de ved, og ikke mindst hvad de ikke ved.

Sten Clod Poulsen sætter i sin artikel *At lytte er at respektere* fokus på vigtigheden af at lytte åbent og opdagende i samtalen. Dette kræver både en ansvarlig lytter, der ikke i et væk afbryder, og en ansvarlig fortæller, der har et kommunikativt sigte, og som er opmærksom på sin lyttende partner. Med dette som formål præsenterer Sten Clod Poulsen et træningskoncept for kommunikativ kompetenceudvikling.

Nanna Bjargum præsenterer i *Diktat - også en lytteaktivitet* et idekatalog over forskellige måder at arbejde med diktat på som alle involverer aktiv problemløsning og medskaben. Herved bliver diktaten ikke blot en mere eller mindre god testning af hvad eleverne kan huske, men som ved dictoglossen giver arbejdsformerne mulighed for sproglig udvikling.

Eva Dam Jensen diskuterer i sin artikel *Lytning, forståelse og indlæring: Er der en sammenhæng?* forholdet mellem lytning, forståelse og læring. Alene at indholdslytte er ikke tilstrækkeligt for tilegnelsen af korrekthed på et andet sprog. Det er derfor nødvendigt med forskellige typer lytning, og her anbefaler Eva Dam Jensen videoen som et af de bedste hjælpemidler til både at træne lyttefærdigheden og til at give mulighed for at danne hypoteser om sproglige strukturer.

Birgitte Sally giver i *Brug 'pyk' i lytteundervisningen* eksempler på hvordan eleverne selv kan lave lytteøvelser til hinanden, og hvordan selve arbejdet med at lave disse øvelser fører megen læring med sig.

Hans Jørgen Ladegaard ser i sin artikel *Sprog skaber folk* på sproglig tolerance og beskriver hvordan accent og dialekt viser sig at være afgørende for den måde vi opfatter vores medmennesker på. Det giver stof til eftertanke, al den stund størsteparten af de voksne indvandrere vil blive ved med at tale dansk med accent.

På de åbne sider appellerer **Mette Toft** i artiklen *Dramatisk dansk* til at overlade tøjlerne noget mere til kursisterne. Det gør hun med dramatisering af et eventyr som eksempel.

I kronikken beskriver **Klavs Odgaard Christensen** hvordan den sproglige mangfoldighed fungerer i Schweiz, og han drager paralleller til den sprogpoltiske debat i Danmark.

redaktionen



No. 22, 2002: Theme: Listening comprehension



Editors for no. 22:

**Nanna Bjargum, Pia Zinn Ohrt,
Karen-Margrete Frederiksen, Karen Lund**

Contents

Foreword: [Listening comprehension](#)

Chronicle: **Klavs Odgaard Christensen:** Language policy and language plurality in Switzerland

Jørgen Gimbel: Listening strategies in Danish as a second language

Pia Zinn Ohrt: Listening exercises with a dual purpose **Catherine E.**

Brouwer: Conversation promotes understanding **Kirsten Andersen**

& Holger Hermansen: Negotiating understanding **Birthe Larsen:**

Listen and write

Sten Clod Poulsen: To listen is to respect

Nanna Bjargum: Dictation - also a listening activity

Eva Dam Jensen: Listening, understanding and learning: Is there a connection?

Birgitte Sally: Use 'blip' in teaching involving listening

Hans Jørgen Ladegaard: Language maketh man

Open Pages: **Mette Toft:** Dramatic Danish

Good news

Foreword

Listening comprehension

In this issue of Sprogforum the focus is on the pedagogical work involved in listening comprehension. A recurring theme in the articles is that listening is an interactive activity, which therefore ought to be trained by means of interactive tasks. In addition, there is a varied range of practical tasks that can be

made use of in teaching.

In his article **Listening strategies in Danish as a second language**, Jørgen Gimbel gives an overview of what conditions are crucial for listening to result in comprehension. He emphasises that an important prerequisite for even beginning to understand is the apprehension of sound. Another central prerequisite for listening comprehension is working with listening strategies.

In her article **Listening exercises with a dual purpose**, Pia Zinn Ohrt proposes various interesting pedagogical suggestions, based on Italian, on how it is possible to work with listening comprehension. There are examples of both analytical listening exercises whose focus is on form and on functional exercises.

In her article **Conversation promotes understanding**, Cathrine Brouwer stresses that listening is many things, most often taking place in an interactive process where listening and speaking take place simultaneously. She takes a close look at the spoken language, demonstrating just how many different elements have to be decoded for real understanding to take place.

In **Negotiating understanding**, Kirsten Andersen and Holger Hermansen warn against listening work being solely thought of as test-like selective audio-scanning, suggesting a procedure in which listening work becomes an active co-creative process.

In **Listen and write**, Birte Larsen suggests various ways of working with the so-called dictogloss. Something which is crucial unlike in, for example, traditional dictation is that forms of activity are indicated that challenge students and course participants alike to pause for thought, to solve problems and thereby to progress in their interlanguage development. Whereas traditional dictation tests whether one is able to remember what one has learnt, the rationale of the dicto-gloss is to encourage the learner to tackle problem-solving. The nature of the tasks promotes linguistic awareness, encouraging the course participants and students to gain a clear picture of their own strengths and weaknesses. They discover what it is they know and not least what they do not.

In his article **To listen is to respect**, Sten Clod Poulsen focuses on the importance of listening in an open and explorative way in conversation. This calls both for a responsible listener who does not suddenly interrupt all the time and for a responsible narrator who has a communicative intention and who pays attention to his listening partner. With this aim in mind, Sten Clod Poulsen presents a training concept for communicative competence development.

In her article **Dictation also a listening activity**, Nanna Bjargum presents a catalogue of ideas concerning various ways of working with dictation, all of which involve active problem-solving and joint creative activity. Thereby, dictation is not just a more or less arid testing of what students can recall but, via the dicto-gloss, offers forms of activity that enable linguistic development to take place.

In her article **Listening, understanding and learning: Is there a connection?**, Eva Dam Jensen discusses the relationship between listening, understanding and learning. Listening solely for content is insufficient for the acquisition of correctness in another language. So various types of listening are necessary. Eva Dam Jensen recommends the video machine as one of the best aids both in training listening proficiency and in enabling students to form hypotheses about linguistic structures.

In **Use 'blip' in teaching involving listening**, Birgitte Sally gives examples of how students can devise listening exercises for each other and how the actual devising of these exercises involves a lot of learning, too.

In his article **Language maketh man**, Hans Jørgen Ladegaard looks at linguistic tolerance and describes how accent and dialect turn out to be crucial for the way in which we perceive our fellow human beings. This provides food for thought, as long as the majority of adult immigrants continue to speak Danish with an accent.

In the Open Pages, Mette Toft, in her article **Dramatic Danish**, calls for the reins to be given more to those taking part in courses. She does so by dramatising a fairytale, for example.

In the feature article , Klavs Odgaard Christensen describes how linguistic plurality functions in Switzerland, drawing parallels with the language debate in Denmark.

The Editors

Translated by John Irons

Tema: Lytteforståelse

kronikken



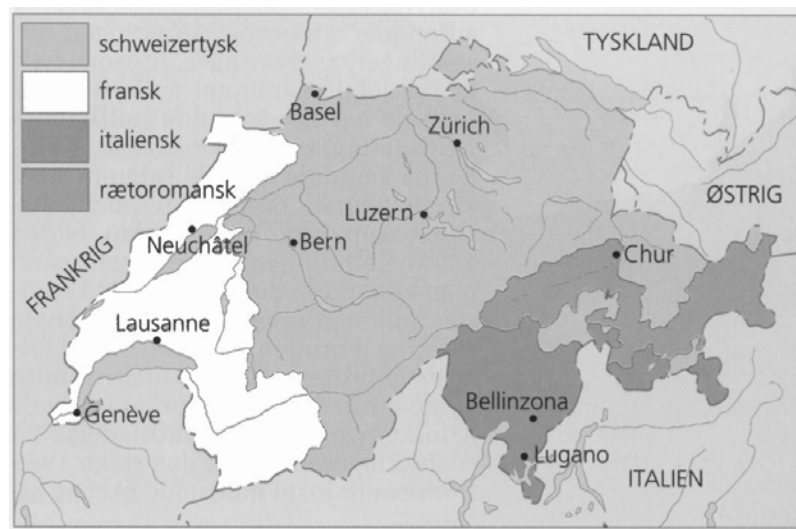
Sprogpolitik og sproglig mangfoldighed i Schweiz

Klavs Odgaard Christensen

Cand.mag. i fransk og historie.

Ph.d.-stipendiat ved Handelshøjskolen i København.

Ud fra et sprogpolitisk og fremmedsprogpædagogisk perspektiv kan der uddrages flere nyttige erfaringer fra det flersprogede Schweiz. Derfor burde flere lande, inklusive Danmark, skele noget mere til de schweiziske erfaringer. Alpelandet er et relevant og interessant studie, fordi det i modsætning til andre flersprogede lande, som Canada og det splittede Belgien, har undgået destruktive sprogkonflikter mellem sine sproggrupper. Alene den kendsgerning at det ikke er kommet til sprogkonflikter mellem majoritetssproget tysk og de tre minoritetssprog fransk, italiensk og rætoromansk kan med rette betegnes som en ganske bemærkelsesværdig bedrift. Naturligvis er alt ikke lutter idyl i det sammensatte schweiziske samfund. Der har således gennem årtier været forskellige stridigheder mellem den tysktalende og fransktalende del af Schweiz, men disse må mere betegnes som kommunikationsproblemer end egentlige nationale stridspunkter. Senest har der vist sig gnidninger mellem de tysktalende og de fransktalende i forbindelse med spørgsmålet om schweizisk optagelse i EU. Et spørgsmål der, som herhjemme, har skilt befolkningen. I 1992 afholdt Schweiz afstemning om EU-medlemskab, hvor der i den fransktalende del viste sig et overvejende flertal for dette, mens der i den tysktalende del viste sig et flertal af nej-stemmer. Det samlede landsresultat blev et spinkelt nej til EU, og der er ikke noget, der inden for den nærmeste fremtid indikerer, at Schweiz endegyldigt bryder med sin årelange neutralitetspolitik.



Den schweiziske konsensusmodel

Schweiz er det, man kan kalde for en politisk nation, hvor mangfoldigheden ikke er blevet opfattet som en hindring for national enhed, men tværtimod som et nationalt særkende. Schweizerne har formået at vende dets regionale forskelle, de religiøse modsætninger og flersprogetheden til en styrke, og samtidig er det denne pluralistiske sammensætning, der udgør kernen i den nationale identitet.

Schweiz er et konsensusfundament, der har bevist, at det kan rumme forskellighederne takket være en yderst pragmatisk form for føderalisme. Det er nemlig i høj grad landets velfungerende føderale struktur, der forener mangfoldigheden i enheden og bygger bro mellem modsætninger. Det karakteristiske ved landet er, at der eksisterer en stærk sproglig, kulturel, religiøs og politisk samhørighed, der afspejler sig tydeligt i de politiske institutioner på såvel føderalt som regionalt plan. Ydermere har Schweiz undgået en politisering af flersprogetheden, da ingen politiske partier eller eventuelle separatistgrupper har gjort sprogforskellene til et afgørende stridspunkt i den politiske debat. På det punkt fremstår Belgien tydeligvis som modsætning til Schweiz. I Belgien har det anspændte forhold mellem vallonere og flamlændere lagt kimen til den særprægede politiske opsplætning af partier efter sprogligt tilhørsforhold.

Men hvad er det, der gør, at Schweiz for de fleste af os fremstår som et mønstereksempel på, at flersprogede nationalstater kan fungere uden splid? Hvis man ser nøjere på landets nyere politiske historie, kommer man tæt på et fyldestgørende svar. Forklaringen er, at da den schweiziske nationalstat dannedes i 1848, blev der kun afgivet en minimal suverænitet fra kantonerne til den nye forbundsregering i Bern. I overgangen fra et løst forbund af selvstændige kantoner til en forbundsstat i klassisk forstand var der således ikke tale om en stor forandring, idet der kun skete en begrænset centralisering af magten og det udelukkende på få men tunge områder såsom udenrigspolitikken. Opbygningen af den schweiziske nationalstat i 1848 var, i modsætning til andre nationalstatskonstruktioner i samme periode, ikke båret frem af idealet om én nation, ét sprog og én kultur. Kantonerne fik i udpræget grad lov til at bevare deres autonome status, også hvad angik de sproglige forhold. Dette faktum er der ikke siden blevet pillet ved. I et historisk tilbageblik er det vigtigt at understrege, at minoritetssprogene var beskyttede og garanteret indflydelse på højeste politiske niveau allerede fra forbundsstatens begyndelse i 1848. Forbundsregeringen anerkendte både tysk, fransk og italiensk som de nationale og officielle sprog med lige konstitutionelle rettigheder. Rætoromansk blev dog først i 1938 endeligt anerkendt som det fjerde nationalsprog.

Hvis man springer frem til nutidens Schweiz, er det specielle ved landet, at der ikke findes nogen decideret sprogpolitik på føderalt plan. Udover at de fire førnævnte sprog er sikret lige rettigheder i grundloven, findes der ingen overordnet sprogpolitik, der udstikker retningslinjer for hele landet. Dette er overraskende. Men grunden dertil er, at sprogpolitik og sprogplanlægning de facto er et kantonalt anliggende for schweizerne, og det er derfor den enkelte kanton, der har ret til at bestemme, hvilket eller hvilke sprog der tales inden for dets respektive område. Kantonerne nyder godt af subsidiaritetsprincippet, der betyder, at der ikke er grund til, at

forbundsregeringen blander sig i de beslutninger, der alene vedrører kantonen, og som både kan og bør tages på kantonalt niveau.

Fremmedsprogsundervisningen under pres

Et hovedelement i den schweiziske skole- og uddannelsespolitik er forestillingen og forventningen om, at alle schweizere skal kunne kommunikere på tværs af sproggrænserne for dermed at kunne anerkende og respektere landets sproglige mangfoldighed. Derfor ligger der i samfundet en klar forventning om, at schweizerne ud over deres modersmål skal kunne gøre sig forståelige på mindst ét og helst to af de andre nationale sprog.

Der er i de schweiziske skoler tradition for, at den enkelte elev opnår et godt og solidt kendskab til de nationale sprog. I den tysktalende del af Schweiz er det fransk og i visse tilfælde italiensk, der er det første fremmedsprog, børnene lærer; i den fransktalende del er tysk det første fremmedsprog, mens der i de kantoner, hvor modersmålet er italiensk eller rætoromansk, kan vælges mellem tysk eller fransk som første fremmedsprog. Fælles for de schweiziske regioner er, at engelsk først prioriteres som andet eller tredje fremmedsprog. Sådan har det været hidtil, men hvad det engelske sprogs fremtidige rolle i undervisningsforløbet angår, er der måske forandringer på vej.

Det er interessant at observere, at der inden for de seneste årtier er blevet sat spørgsmålstegn ved fremmedsprogsundervisningen i de schweiziske skoler. Enkelte forældre, politikere og virksomheder er varme fortalere for, at engelsk fremover skal være det første fremmedsprog i skolerne på bekostning af et af nationalsprogene. Engelsk er i deres øjne afgørende for at kunne begå sig internationalt, og derfor vil Schweiz være godt rustet til den dag, det endegyldigt træder ind i EU. Imidlertid har andre politikere og forældre råbt vagt i gevær over for denne mulige udvikling. Deres argument lyder, at hvis engelsk først vinder indpas i skoleundervisningen på bekostning af nationalsprogene, så vil det være en direkte trussel mod det nationale fundament og den gensidige forståelse mellem brugerne af de fire sprog, der ellers har vist sig så stabil i Schweiz.

Meningerne om hvilken plads engelsk bør have, skiller tydeligvis vandene, og enkelte begivenheder har allerede været med til at sætte liv i debatten. Zürich besluttede i 1998, som den første kanton, at engelsk, og ikke længere fransk, skulle være det første fremmedsprog i skolerne. Beslutningen frembragte straks et ramaskrig i politiske kredse - ikke mindst i den fransktalende del, men det ser alligevel ud til, at flere kantoner i de kommende år vil følge Zürich.

Konklusion: paralleller til den sprogpoltiske debat i Danmark

De danske skoler står ikke i samme situation som de schweiziske, men diskussionen om det engelske sprogs voksende indflydelse på dansk ligner på mange måder den, som i øjeblikket foregår i Schweiz. Endvidere er den sprogpoltiske debat i Danmark præget af de samme to synspunkter, som man finder i Schweiz. På den ene side finder man fortalere for en aktiv sprogpolitik, der ønsker en beskyttelse og styrkelse af det danske sprog - ikke mindst hvad angår statusplanlægning. På den anden side findes fortalere for en *laissez faire* holdning, som ikke mener, der er nogen grund til at betegne engelsk som en trussel mod dansk. De mener derfor heller ikke, at sproget er noget, man behøver at lovgive om. I den nære fremtid bliver det spændende at se, om statusplanlægning kommer til at indgå i en eventuel dansk sprogpolitik og om Schweiz, som et resultat af det engelske sprogs voksende indflydelse, vælger at vedtage og implementere en føderal sprogpolitik.

Litteratur

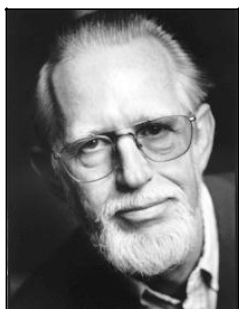
Büchli, Christophe: Mariage de raison. Lausanne; Editions Zoé, 2000.

Krisi, Hans Peter: Le système politique suisse. Paris; Editions Economica, 1998.

Linder, Wolf: Swiss Democracy. Possible Solutions to Conflict in Multicultural Societies. London; MacMillan Press, 1998.

Sigg, Oswald: La Suisse politique. St-Gall; Pro Helvetica, 1997.

Tema: Lytteforståelse



Lyttestrategier i dansk som andetsprog

Jørgen Gimbel

Ph.d. Tidl. lektor.

Danmarks Lærerhøjskole/Danmarks Pædagogiske Universitet.

Arbejdet med lytteforståelse har nu i en årrække været en integreret del af fremmedsprogsundervisningen og undervisningen i dansk som andetsprog for voksne indvandrere og flygtninge. Ifolkeskolen var undervisningen i dansk for de tosprogede elever i mange år imidlertid præget af traditionerne fra undervisningen i dansk som modersmål, hvor lytteundervisning sjældent indgik som et led i det daglige arbejde. Og selv om man i de senere år har accepteret, at danskundervisning for tosprogede elever er en andetsprogsundervisning og ikke en modersmålsundervisning, er det mit indtryk, at arbejdet med lytteforståelse stadigvæk kun foregår sporadisk. Jeg mener imidlertid, at man med stor fordel kunne inddrage dette felt i en systematisk andetsprogsundervisning for de tosprogede elever i folkeskolen - også når denne skal tilgodeses i klasser, som er mere eller mindre dominerede af tosprogede elever med dansk som modersmål.

Det, som karakteriserer lytteforståelsen, er, at den lyttendes fortolkning af det sagte i endnu højere grad end den læsendes fortolkning af det skrevne sker på afsenderens præmisser. Som lyttende har man ikke megen indflydelse på, hvad der siges, hvordan det udtrykkes, og hvor hurtigt det siges. Og i samme øjeblik, det er udtalt, er det vejret hen. Man kan ikke blade tilbage og tænke over betydningen af det. Tværtimod, hvis man giver sig til at spekulere over betydningen, går man glip af det efterfølgende. Et vigtigt led i udviklingen af lytteforståelse er således at fange, hvad man kan i øjeblikket, uden mentalt at stoppe op ved vanskelighederne. Hertil kommer, at der i helt bogstavelig forstand er andre former for 'støj' på linien end ved skrevne tekster: der kan optræde mange forskellige dialektale varianter i mere eller mindre velartikulerede former, det talte sprog hænger sammen på en anden måde i grammatisk forstand end det skrevne. Endelig er lyttebetingelserne ofte ringe; der kan i helt bogstavelig forstand være støj, som kan vanskeliggøre afkodningen af det sagte. Og ligesom det er vanskeligt at gætte sig til betydningen af noget, der er skrevet på et fremmedsprog med en næsten ulæselig håndskrift, sådan er det vanskeligt at forstå talesprog, hvis de ydre betingelser ikke er ideelle. Alt dette hører også med til undervisningen i lytteforståelse, dels af hensyn til elevernes umiddelbare udbytte af undervisningen i folkeskolen, dels af deres senere muligheder for at få udbytte af en ungdomsuddannelse.

Allerede for en årrække siden foretog Normann Jørgensen en mindre undersøgelse af tosprogede unge i de daværende EFG-uddannelser, hvor dette aspekt indgik. På transportlinien kunne han konstatere, at eleverne var langt mere optaget af undervisningen i værkstederne end i teorilokalet, men også at der netop i værkstederne viste sig nogle vanskeligheder, som man måske ikke tænker på i undervisningen i dansk som andetsprog. Han skriver herom:

"Der er kørende bilmotorer. Der er buldrende hammerslag, f.eks. ved opretning af buler i karrosseri. Andre maskiner er i fuld gang, f.eks. hvinende hjulafbalanceringsmaskiner. Der er ofte en højttaler, der spiller musik osv. osv. De krav, der stilles til talt dansk er fonetisk radikalt forskellige fra dem i folkeskolen. Først og fremmest er de større: Det er meget vanskeligere at forstå en ytring fra en person, der ikke ser på én, mens han taler, ja måske slet ikke er vendt mod én, og som samtidig taler i skarp konkurrence med en række støjfaktorer. Det er meget lettere at forstå en ytring fra en klassekammerat i et roligt klasseværelse. Heller ikke skolegårdens lidt højere støjniveau kommer op på siden af værkstedets. De lydlige signaler, der kommer gennem støjen til den fremmedsprogede elev, vil være færre - og dermed mere kritiske. Der stilles store krav til at 'gætte' sig til, hvad det er, støjen har opslugt."

Men det kvalificerede gæt er også et led i arbejdet med lytteforståelse.

Opfattelse af lyd - en forudsætning for forståelse

En forudsætning for forståelse af en lyttetekst er, at læreren har nogle færdigheder i det pågældende sprog. Ganske vist kan man sommetider forstå overraskende meget af en mundtlig tekst, også selv om man slet ikke har nogen forkundskaber på det pågældende sprog. Et vist ordforråd og kendskab til elementære dele af grammatikken er dog oftest en forudsætning for det videre arbejde.

Disse forudsætninger gælder imidlertid for alt arbejde med fremmed- eller andetsproglige tekster. Specifikt for lyttetekster er, at det er nødvendigt at have et vist kendskab til sprogets lydsystem. Og det kan ofte volde vanskeligheder, især hvis lærerens modersmål i sin lydstruktur adskiller sig væsentligt fra målsproget. Problemet her er, at man opfatter et nyt og ukendt lydsystem ved hjælp af de kendte kategorier fra ens eget lydsystem. Det betyder naturligvis ikke, at man 'hører' dårligt, men at man perciperer de nye og ukendte lyde ved hjælp af dem, man er fortrolig med.

Kenneth Hyltenstam har søgt at illustrere dette forhold med et billede fra bankverdenen. Her kan man få talt sine mønter i en maskine, som ryster mønterne ud gennem huller, der er afpasset efter møntstørrelserne i det danske møntsystem. Men hvis man har svenske, norske eller andre udenlandske mønter i den sparebøsse, hvis indhold skal tælles sammen, så opstår der uvægerligt vanskeligheder. For det er maskinen ikke indrettet til. Måske lader maskinen de fremmede mønter falde gennem de huller, hvor de i størrelse passer bedst. Men det er højst usikkert, at resultatet bliver i overensstemmelse med mønternes pålydende værdi.

Når vi lytter til lydsignaler i vores modersmål, så sorterer vi dem tilsvarende efter sprogets fonetiske system. Men hvis vi lytter til lydsignaler på et fremmed sprog, så vil vi i begyndelsen være tilbøjelige til at analysere dem med det samme system. Herved vil vi ofte komme til at diskriminere lydene 'forkert', dvs. ikke i overensstemmelse med det nye sprogs lydsystem, og det vil så igen medføre forståelsesvanskeligheder.

Det er lettest at eksemplificere med vokallydene. Her er det danske lydsystem helt eksotisk med sin store mængde af vokallyde, der endda hver for sig optræder i tre udgaver: korte, lange og med stød. Det skal nødvendigvis fremkalde vanskeligheder, når det danske system møder andre lydsystemer med for eksempel tre vokallyde (som i persisk og visse arabiske sprog) eller fem vokallyde (som i serbisk, græsk, spansk og polsk). Principielt vil vanskelighederne vise sig, hvad enten man går den ene eller den anden vej mellem sprogene, men de største problemer vil man nok få, hvis man i sit modersmål har få vokallyde og vil lære et sprog med mange. Man vil i så fald meget let komme til at høre flere forskellige betydningsadskillende lyde som én. Og det er netop vilkårene for mange, vel de fleste, af de indvandrere og flygtninge og deres børn, som skal lære dansk som andetsprog.

En sådan kontrastiv analyse var man i en periode for en lille halv snes år siden meget skeptisk over for. Det viste sig nemlig, at ikke alle de vanskeligheder, som man forudsagde efter en kontrastiv analyse, faktisk viste sig som reelle vanskeligheder i praksis. En 'blødere' variant af den kontrastive teori viste sig imidlertid at være anvendelig. Det er senest herhjemme påvist af Juni Söderberg Arnfast og J. Normann Jørgensen i en analyse af udtalefærdighed hos unge med henholdsvis tyrkisk, polsk og amerikansk-engelsk som modersmål. Den bløde

udgave hævder ikke at kunne forudsige noget, men derimod at kunne forklare de faktisk forekommende vanskeligheder ud fra forskellene mellem sprogene.

I Norge har Olaf Husby og Marit Helene Kløve i en større sammenhæng beskæftiget sig med den fonetiske undervisning i såvel teori som praksis. Kontrastive analyser bruges traditionelt først og fremmest i udtaletræning, og hertil har Anne Hilt for et par år siden udgivet en dansk lærebog. Men en forudsætning for udtaletræningen er det, at man kan diskriminere mellem sprogets lyde, sådan som for eksempel Penny Ur allerede gav undervisningseksempler på i sin bog om lytteøvelser fra 1984.

Der er således et ganske elementært sprogligt beredskab, som må inddrages i undervisningen. Foruden lyddiskriminering kunne man nævne fortolkning af forskellige former for intonation eller samtalemarkører, der signalerer logiske sammenhænge i ordstrømmen (f.eks. 'derimod', 'med andre ord', 'efter min opfattelse').

Lyttestrategier

Lyttestrategier kan man med fordel gøre til emne for en målrettet og systematisk undervisning. At lytte er en aktiv proces, hvor den lyttende fortolker det, vedkommende hører. Det betyder, at man må søge at gøre opgaven så naturlig som mulig. Det nytter for eksempel ikke at lade den følge af en lang række detailspørgsmål. Dem vil også en elev med det pågældende sprog som modersmål sandsynligvis ofte have svært ved at besvare. Er opgaven at finde enkelte, konkrete oplysninger i lytteøvelsen, må eleverne naturligvis på forhånd vide, hvad de skal lytte efter. I det hele taget må eleverne kende opgaven med øvelsen på forhånd for at kunne lytte aktivt. Og de lytter mest aktivt, hvis teksten er vedkommende for dem. Visuel støtte er altid en fordel, når man lytter til en tekst. Derfor er en video i reglen at foretrække frem for et lydbånd. Det sidste stiller meget store krav til den lyttende.

At lytning er en form for fortolkningsproces medfører også, at der ikke kan være et entydigt 'facit' på en øvelse, hvis den da ikke går ud på at opfange nogle helt konkrete oplysninger. Vi fortolker vores virkelighed forskelligt, og disse forskellige tolkninger kan diskuteres. På samme måde må læreren lade elevernes fortolkninger af en lytteøvelse være oplæg til diskussioner om betydningen. At lytte og fortolke det, man lytter til, er jo ikke noget ukendt for eleverne. De kender det alle fra deres modersmål, hvor de til daglig gør brug af forskellige lyttestrategier. I undervisningssituationen er lærerens opgave først og fremmest at hjælpe eleverne til at blive bevidste om deres strategier, at udvikle dem yderligere og at overføre dem til fremmed- eller andetsproget.

David Mendelsohn er en af de forskere, der har argumenteret for undervisning i lyttestrategier. Han opregnede en række argumenter for undervisning i strategier i stedet for blot at stille lyttemateriale til rådighed for eleverne som et uformidlet input. Blandt de vigtigste kan nævnes, at eleverne faktisk blev bedre til at lytte med forståelse, når de blev undervist i, hvordan de med fordel kunne lytte, men de blev også mere bevidste, aktive og selvstændige sproglørere.

Chamot har forsket i, hvilke strategier elever faktisk anvender, når de tilegner sig sprog. Hun skelner mellem tre typer strategier: metakognitive, kognitive samt sociale og affektive strategier. De metakognitive er overordnede strategier, der har at gøre med planlægning af en opgaveløsning, med styring og selvkontrol under gennemførelsen og med evaluering af arbejdsformen efter opgaveløsningen. De kognitive strategier er de problemløsningsstrategier, man anvender under selve lytningen for at forstå og fortolke. Det er strategier, som man ikke nødvendigvis har nogen metabevisthed om. Chamot nævner som eksempler udvikling og anvendelse af tidligere viden, kategorisering af det, der skal læres, at drage slutninger undervejs i arbejdet og at tage notater. Blandt de sociale og affektive strategier omtaler hun blandt andet at stille opklarende spørgsmål, at samarbejde med andre om løsning af en opgave og at styrke sin egen selvtilid og berolige sig selv gennem positive kommentarer til sig selv under arbejdet. Hun foreslår, at man inddrager disse strategier i undervisningen ved umiddelbart efter en opgaveløsning at diskutere elevernes erfaringer med dem selv ("Hvad tænkte I på, mens I lyttede?", "Hvad hjalp jer til at forstå, hvad der blev sagt?", "Hvad kunne I ellers have gjort?").

Mendelsohn arbejder mere specifikt med de kognitive strategier. Han opregner en række forskellige strategier, som det vil være naturligt at arbejde med. Blandt andet strategier til vurdering af situationen og miljøet i

lytteteksten, til vurdering af forholdet mellem de personer, der deltager, og til vurdering af deres sindsstemning. Og strategier til bestemmelse af emnet for teksten, hvis den lyttende ikke kender det på forhånd. I mange tilfælde vil man uden for undervisningssammenhænge anvende ikke-sproglige træk ved vurderinger af disse forhold, og Mendelsohn anbefaler, at man kan arbejde med videoer uden lyd, når nogle af disse strategier skal udvikles. Så kan man senere koble forståelsen af talen med den visuelle forståelse. Kun i forbindelse med bestemmelsen af emnet for lytteteksten er den sproglige forståelse helt afgørende. Spørgsmål som hvor, hvornår, hvem, hvordan og hvad er centrale i forbindelse med disse strategier.

Hvis eleverne udnytter disse strategier, har de gode udgangspunkter for at gætte kvalificeret og danne hypoteser, forudsige og drage slutninger, og det er helt afgørende strategier i lytteprocessen. Der er stadig elever, som helst undgår det. De har vist den opfattelse af læreprocessen, at her skal man vide og ikke gætte. Den bedste måde at komme ud over det er ved at lave øvelser i at gætte, forudsige og drage slutninger. Det kan allerede gøres tidligt i læreprocessen, ved at lærerne hører for eksempel første halvdel af en replik og bliver bedt om at fuldende den. Mendelsohn foreslår, at de for eksempel hører en del af en samtale, hvorefter eleverne bliver bedt om fortælle, hvad de tror vil ske eller blive sagt som fortsættelse.

Et eksempel på et avanceret niveau kan være:

Manden: "Den forbandede kat er blevet lukket ud igen"

Kvinden: "Det gjorde jeg i aftes"

Man kan også med fordel stoppe op nogle gange i en videoforevisning og diskutere, hvad der nu vil ske, hvordan en person vil vise sig at være osv. Naturligvis hele tiden sådan at eleverne skal argumentere ud fra teksten, hvorfor de mener, som de mener. Det lægger op til, at eleverne allerede tidligt i en lyttetekst danner sig hypoteser om tekstens helhedsindhold - og senere lærer at modificere deres hypoteser.

Læserne vil måske indvende om et sådant arbejde med lyttestrategier, som Mendelsohn foreslår, at det jo ligner tekstanalyse, sådan som man ofte arbejder med den. Hertil er kun at svare: Ja, naturligvis. Lytteøvelse er tekstfortolkning, blot med lydtekster. Og det er et argument for at arbejde med det i klasser, hvor der er både etsprogede og tosprogede elever. Begge parter kan have glæde og udbytte af det.

Litteratur

Arnfast, Juni Söderberg & J. Normann Jørgensen: Om udvikling af dansk udtalefærdighed hos unge med henholdsvis tyrkisk, polsk og amerikansk-engelsk modersmål. Manuskript maj 2001. Under udgivelse i Anne Holmen, Esther Glahn og Hanne Ruus: Veje til dansk. Akademisk Forlag.

Chamot, Anna Uhl: Learning Strategies and Listening Comprehension. i: David J. Mendelsohn and Joan Rubin (eds.): A Guide for the Teaching of Second Language Listening. Carlsbad, USA: Dominie Press, Inc., 1995.

Hilt, Anne: Fnis i timen - og andre udtaleøvelser. Akademisk Forlag, 1997.

Husby, Olaf og Marit Helene Kløve: Andrespråksfonologi. Teori og metodikk. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1998.

Hyltenstam, Kenneth: Alfabetisering bland invandrare på modersmålet eller på svenska? i: Kenneth Hyltenstam (utg.): Svenska i invandraperspektiv. Lund; LiberLäromedel, 1979.

Jørgensen, J. Normann: Skolefag. Sprog eller slagmark? 2.udgave. Københavnerstudier i tosprogethed bind 1. Kbh.; Danmarks Lærerbhøjskole, 1988.

Mendelsohn, David J.: Learning To Listen. A Strategy-based Approach for the Second-Language Learner. Carlsbad, USA; Dominie Press, Inc., 1994.

Mendelsohn, David J.: Applying Learning Strategies in the Second/Foreign Language Listening Comprehension Lesson. i: David J. Mendelsohn and Joan Rubin (eds.): A Guide for the Teaching of Second Language Listening. Carlsbad, USA; Dominie Press Inc., 1995.

Ur, Penny: Teaching Listening Comprehension. Cambridge; Cambridge University Press, 1984.

Tema: Lytteforståelse



Lytteøvelser med to forskellige formål

**Pia Zinn Ohrt Lektor,
cand.mag. Frederiksberg
Gymnasium.**

Når man skal læse korrektur på en artikel eller en opgave, koncentrerer man sig om formuleringen og sproget og ikke om selve indholdet. Faktisk er man i stand til at læse korrektur på en andens opgave uden bagefter at kunne fortælle, hvad selve opgaven handler om. Ens fokus har været centreret om formen og sproget. Det samme gør sig gældende med lytteøvelser. Man kan ikke på én gang koncentrere sig om, hvad to personer siger til hinanden og samtidig fokusere på, hvordan de udtrykker sig. Derfor foreslår jeg, at man arbejder med to forskellige typer lytteøvelser i undervisningen: Lytteøvelser med fokus på indhold, hvor eleverne skal koncentrere sig om at forstå indholdet, og lytteøvelser med fokus på formen, hvor eleverne skal koncentrere sig om den måde, sproget bliver formidlet på. Jeg vil i det følgende give et eksempel på hver af aktiviteterne.

Aktiv lytteøvelse med opgaver

Eleverne lytter flere gange til en spontan autentisk samtale, mens de leder efter specifikke informationer. De informationer, der skal lyttes efter, angives i hver enkelt opgave. Øvelsen styrker elevernes evne til at forstå talt sprog samt medvirker til en ubevidst indlæring af grammatik. Disse øvelsestyper appellerer til eleverne, så de har mere lyst til at deltage aktivt.

Lærervejledning:

Find en lytteøvelse med autentisk sprog. Med autentisk sprog mener jeg en spontan samtale mellem indfødte, der taler sammen frit uden noget fastsat manuskript eller drejebog. I de fleste lærebogssystemer med lytteøvelser er der angivet, om samtalerne er autentiske eller adapterede til specifikke niveauer. [note 1](#)

Find et problem, som eleverne skal løse. F.eks. skal de vælge de rigtige elementer mellem forskellige foreslåede eller udfylde et skema, der kun er delvist udfyldt i forvejen. Opgaverne skal have et dobbelt sigte: De skal være så lette at de kan løses, men de skal samtidig have en sådan sværhedsgrad og omfang, at de tvinger eleverne til at skulle lytte til samtalen flere gange for at løse opgaverne. Fordelen ved dette er, at det er eleverne selv, der kommer til at styre antallet af lytninger.

For at opnå en atmosfære af 'skattejagt' er der visse regler, der skal overholdes:

Læreren skal nøjes med at styre båndoptageren. Hver gang blot en af eleverne beder om at lytte en gang til, spilles båndet igen. Eleverne skal have den klare opfattelse, at det er dem, der styrer forløbet, og ikke læreren.

- Læreren må ikke rette i elevernes arbejde. Aktiviteten må ikke opfattes som en slags 'eksamen', da dette kan medføre, at eleverne blokerer.
- Hvis eleverne efter ca. 6 gennemlytninger ikke kan løse opgaven og beder om løsningen, kan de få den. Hvis de derimod ønsker at fortsætte, bør de have lov til det, indtil de selv siger stop.

Fremgangsmåde:

1. Opgaven udleveres til eleverne og forklares - helst på målsproget.
2. Eleverne arbejder selvstændigt med at løse opgaven. Læreren styrer båndoptageren efter elevernes anvisninger.
3. Når læreren bemærker, at en af eleverne ikke kan skrive mere, sættes eleverne sammen to og to. Eleverne skal sammenligne deres resultater og inspirere hinanden. Efter et par minutter skifter eleverne plads og danner nye par for at få ny inspiration fra andre elever. Under hele denne fase kan eleverne stadig bede om at lytte til båndet så mange gange, de vil.
4. Efter ca. 6 lytninger er aktiviteten slut, men eleverne kan fortsætte, hvis de har lyst til det. De kan f.eks. danne nye par eller større grupper og således lade sig inspirere af andre i klassen.

Et konkret eksempel: [note 2](#)

En lytteøvelse handler om Italiens samling. Følgende opgaver er knyttet til lytteøvelsen:

- a To personer taler om tre regioner og fire forskellige byer i Italien. På et kort over Italien i bogen skal eleverne angive, hvilke regioner og hvilke byer der tales om.
- b I første halvdel af samtalen er manden og kvinden ikke enige om et bestemt spørgsmål. Skriv hvad uenigheden går ud på.
- c Hvad skete der i Italien i 50'erne?

Analytiske lytteøvelser

En forudsætning for, at eleverne kan arbejde analytisk med lytteøvelser med fokus på sproget, er, at de på et tidligere tidspunkt har arbejdet med de samme lytteøvelser, hvor de først skulle koncentrere sig om indholdet. I de analytiske lytteøvelser er fokus flyttet fra indholdet over på formen: Hvordan udtrykkes et givet indhold? Hvordan formulerer personerne sig? Hvilket ordforråd bruger de? Er talesprogsgrammatikken den samme som grammatikken i skriftsproget? Hvordan er intonationen og rytmen i sproget? Man kan lave forskellige former for analytiske lytteøvelser:

Morfosyntaktiske lytteøvelser: Her skal eleverne finde eksempler på en eller flere bøjninger af grammatiske emner og klassificere dem efter et bestemt kriterium.

Funktionelle lytteøvelser: Eleverne skal finde eksempler på bestemte kommunikative funktioner og klassificere dem.

Fonologiske lytteøvelser: Eleverne skal lytte til et meget kort uddrag af en autentisk samtale og arbejde med tryk, intonation og udtale.

Jeg vil i det følgende give et eksempel på en funktionel lytteøvelse.

Funktionel lytteøvelse

I den funktionelle lytteøvelse skal eleverne finde eksempler på bestemte kommunikative funktioner og klassificere dem efter et bestemt kriterium. I denne aktivitet har eleverne mulighed for at udvide og uddybe deres evne til at opfatte og analysere sprog. Formålet med aktiviteten er, at eleverne bliver opmærksomme på, at en

bestemt kommunikativ funktion kan udtrykkes på mere end én måde. I praksis vil det f.eks. sige, at man skal få eleverne til at reflektere over, at der er andre muligheder for at udstede en ordre end blot at benytte bydeform af et givent verbum.

Et konkret eksempel: [note 3](#)

For overskuelighedens skyld har jeg i A-opgaven indsat de manglende forbinderled med fed skrift, så læseren kan få en idé om, hvad der skal stå, men i en undervisningssituation er det eleverne, der skal finde udtrykkene og indsætte dem. I B-opgaven har jeg angivet tekstens eksempel med kursiv, mens besvarelsen er skrevet med almindelig skrift.

A: Lyt til båndet flere gange og indføj de manglende bindeord i nedenstående sætninger. NB: Nogle af eksemplerne består af to ord.

1. **Dunque**, io **invece** ne avevo due di case
2. Andavamo tutte le estati in questa casa che era a quaranta chilometri da Volterra, sulla costa tirrenica della Toscana. E la vita non cambiava assolutamente. **Cioè** mia madre puliva, lavava, si arrabbiava con noi, ci vietava le stesse cose che puliva e che lavava e su cui si arrabbiava con noi per tutto l'anno. E **quindi** la vita era comoda **perché poi** c'era l'acqua calda, c'era tutto **insomma**, c'era la doccia, c'era il letto dove bisognava dormire di pomeriggio - io non volevo mai e scappavo via a pescare con gli amici - e **per questo** da sedici anni in poi ho giurato che mai più e mai poi avrei fatto delle vacanze comode e ho cominciato a andare in giro per campeggi.
3. Quando io ci volevo andare loro non mi volevano mandare **perché** ero troppo piccolo. **Poi** quando loro si sono dichiarati disponibili, **insomma**, io mi era passata la voglia, **insomma, ecco. Per cui** ho fatto solo un campeggio, ...

B: Indsæt bindeordene i nedenstående skema ud for deres funktion, som i eksemplet i første linie.

Funktion	Udtryk
Signalerer at noget skal specificeres	<i>cioè</i>
Signalerer nødvendigheden af at tage sig tid, før man svarer	<i>dunque</i>
Introducerer grunden til noget der lige er udtrykt	<i>perché</i>
Signalerer at begrebet står i modsætning til det der lige er sagt	<i>invece</i>
Introducerer endnu en grund til det der lige er blevet sagt (2 ord)	<i>perché</i>
Introducerer den logiske konsekvens af det der lige er blevet fortalt	<i>poi</i>
Introducerer en konsekvens af det der lige er blevet sagt (2 ord)	<i>quindi</i>
Introducerer en konsekvens af det der lige er blevet sagt (2 ord)	<i>per</i>
Signalerer en begivenhed der er sket senere i forhold til det der lige er udtrykt	<i>questo</i>
Signalerer en sammenfatning af den illustrerede idé	<i>per cui</i>
	<i>poi</i>
	<i>insomma</i>
	<i>ecco</i>

Noter

1 Autentiske lytteøvelser på italiensk er bl.a. Rita Luzi Catizone, Christopher Humphris, Giorgio Piva: *Comunicare Subito*; Rita Luzi Catizone, Christopher Humphris, Stefano Urbani: *Comunicare Meglio*; Piero Catizone, Giorgio Piva: *Ascolta*; Stefano Urbani: *Senta, scusi!*; Piero Catizone, Christopher Humphris, Luigi Micarelli: *Volare 1 + 2*; Piero Catizone, Christopher Humphris: *Volare 3 + 4*.

2 Eksemplet er taget fra Catizone, Humphris: *Volare 3*, lektion 17, Edizioni Dilit og Alpha Beta, 1999.

3 Eksemplet er taget fra Catizone, Humphris: *Volare 3*, lektion 11, op. Cit.

Litteratur

Ascoltare: perché, che cosa, come e quanto i: "Atti del 5. Seminario internazionale per insegnanti di lingua". Dilit, 1993.

Catizone, Piero & Christopher Humphris: *Volare 3*, elevbog + guida per l'insegnante, Edizioni Dilit og Alpha Beta, 1999.

Tema: Lytteforståelse



Samtale fremmer forståelse Fem betragtninger omkring lytteforståelse i interaktion

Catherine E. Brouwer
Adjunkt, Ph.D. Syddansk Universitet.

Der er efterhånden skrevet en del om lytteforståelse, men sjovt nok tager næsten alle forfattere udgangspunkt i envejslytning. I denne artikel præsenterer jeg nogle betragtninger omkring lytteforståelse *i interaktion* på baggrund af analyser af hverdagssamtaler mellem danskere og ikke-modersmålstalende. Undervejs eksemplificeres med uddrag fra disse samtaler. Efter hvert punkt vil jeg give nogle anbefalinger til undervisningen i lytteforståelse i fremmed- og andetsprog.

Lytteforståelse i interaktion er den mest basale form for lytteforståelse

Lytteforståelse i fremmed- og andetsprogsforskning og -pædagogik bliver først og fremmest betragtet som en kognitiv proces - en proces der sker i folks hoveder, og som har noget at gøre med hjernen og hukommelsen og viden. Det ses som en proces, hvorigennem man afkoder et budskab, som en afsender (taleren) har indkodet i sproget og sendt til modtageren (lytteren), som så skal afkode igen. Og denne proces foregår desværre i det skjulte under hovedskallens beskyttelse.

For nu alligevel at kunne sige noget om denne proces, er det for de fleste forskere væsentligt at se på den uden alt for meget, der forstyrrer. Hvis man skulle forholde sig til, at lyttere også snakker med et andet menneske - som de nu engang gør, når de er i en hverdagssamtale - og at de to mennesker i fællesskab foretager sig noget, mens de snakker, at de har en fælles fortid og ofte en fælles fremtid, at de befinder sig et helt bestemt sted mens de snakker, og at deres snak har et kommunikativt formål, så bliver lytteforståelsesprocessen jo lidt 'forplumret' af disse andre faktorer. Derfor ser man lytteforståelse som 'renest' i den udgave, hvor der kun er lytteren og teksten - og ikke alle de andre faktorer. Og dermed får man det til at se ud som om den mest basale form for lytteforståelse er envejslytning.

Jeg mener imidlertid at lytteforståelse i (hverdags)samtaler (eller lytteforståelse i interaktion, som jeg herefter vil kalde det) er grundlæggende. I punkterne længere henne i denne artikel vil jeg fremføre nogle flere argumenter for det; her nøjes jeg med at henvise til, at hverdagssamtale er den mest basale form for kommunikation, og at forståelse i interaktion derfor er den basale form for forståelse.

At se samtalen som den basale form for kommunikation er egentlig ikke særlig provokerende. Der er, trods alt,

en del indlysende argumenter for det; dels er det den første form for kommunikation vi deltager i og lærer igennem, og dels er det den form for kommunikation som er mest udbredt, og noget de fleste er involveret i mere end én gang om dagen. Hele vores sociale liv, arbejds- og familieliv er baseret på samtale.

Sådan et syn på forståelse og kommunikation har selvfølgelig konsekvenser for både forskning og undervisning i lytteforståelse. Ud over at man nok bør forske og undervise mere i lytteforståelse i interaktion, end der er blevet gjort hidtil, så kunne man også slutte, at man ved at have lært at lytte i interaktion har lært noget fundamentalt - noget, som kan udbygges senere, når man har brug for at lære at lytte til foredrag, fjernsyn og radio. En første anbefaling er altså at undervise i forståelse i interaktion *før* og *frem for* at undervise i envejslytning. Det vil danne basis for at kunne forstå et andet- eller fremmedsprog i det hele taget.

Lytteforståelse er ikke først og fremmest en kognitiv proces

Lad os antage, at alle disse forhold, som forskerne ser som faktorer, der har indflydelse på lytteforståelse - i stedet for at være *faktorer* var en *iboende del* af lytteprocessen? Hvad hvis det at lytte var helt og aldeles afhængigt af, hvem du lytter til, hvad denne person ved om dig, og hvad du ved om hende, hvad I har tilfælles, hvad I ved eller antager, I har som fælles viden, hvorfor I i det hele taget er ved at kommunikere, hvilket forhold I har til hinanden, hvad der er blevet sagt lige før og dagen forinden, hvordan hendes ansigtsudtryk er lige nu, hvad hun gør med sine hænder, hvor præcis I befinder jer og hvordan der ser ud der, om hun kigger på dig.... Hvad nu hvis alt sådan noget var *afgørende* for, hvordan du forstår det et andet menneske siger?

'Aflæste' lyttesituationer i laboratorieagtige omgivelser, hvor lytteforståelsesprocessen er 'renest', har i sidste ende nok ikke særlig meget at gøre med kommunikation. Kommunikation finder altid sted med et formål i en kontekst. Det er en social praksis, og essensen af det at være et socialt væsen er kommunikation.

Mange af de aspekter, som er væsentlige for kommunikation og dermed for lytteforståelse, kan iagttages. Det mest iøjnefaldende tegn på, at en person i en samtale lytter, og hvordan denne person lytter, er, at vedkommende også *taler*. Hver gang den anden er færdig med at sige noget, så taler vedkommende, og det, hun siger, er en *reaktion* på det, den anden har sagt. Derfor er det her man kan hente informationer om, hvordan personen har forstået det, den anden sagde. Det er i en næste tale, en lytter viser, hvordan han har forstået den foregående tale. Som i det følgende eksempel:

Eksempel 1

(V er dansker, K er hollænder)

1. V var det en god fest her?
2. K meget godt

K viser i linie 2, at hun har forstået V's tur som et 'spørgsmål'. Det gør hun ved at producere noget, som kan ses som hørende hjemme i kategorien 'svar'. Men herudover viser K, at hun har forstået V's ytring som et bestemt slags spørgsmål, der kræver et *bestemt slags* svar: En vurdering. Spørgsmålet er udformet på en sådan måde, at K kunne have svaret med et 'ja' eller et 'nej', da spørgsmålet er et såkaldt 'ja/nej' spørgsmål. Imidlertid viser K, at hun tager det som en opfordring til at komme med en vurdering af festen og give en smule mere information end bare 'god'. Eksemplet viser derfor, at man som lytter står over for et valg - i de fleste tilfælde kan man forstå en ytring på flere forskellige måder. I en næste tur viser man så som lytter, hvilken måde man vælger at forstå det på.

Forestil dig nu at en vildtfremmed kommer hen til dig på gaden og siger: "var det en god fest her?". Du ville kunne forstå alle ord, men du ville ikke kunne forstå, hvilken funktion denne ytring har (er det et spørgsmål? en scorelinje?), hvorfor den optræder her og nu (tror han at jeg er en anden? har vi måske mødt hinanden?), og hvordan du skal reagere på den. Det er derfor også klart, at for virkelig at *forstå* et spørgsmål og kunne give et relevant svar, så skal der mere til end en sproglig kode. K kan kun svare på V's spørgsmål, fordi hun ved noget om V, og hun ved, at V ved noget om hende. At forstå sprog er altså ikke et spørgsmål om at kunne forstå

løsrevne ord eller ytringer - forståelse er altid indlejret i en social kontekst. Kommunikation (og derfor også lytteforståelse) er altså en *social* proces.

For undervisningen i forståelse betyder dette, at man bør tilrettelægge undervisningen sådan, at forståelse trænes i en kommunikativ sammenhæng. Og til dette formål findes der allerede en del forslag: At bruge kommunikative spil (se f.eks. Wagner 1990), tasks (se f.eks. Svendsen Pedersen 1995 eller Sprogforum nr. 20, 2001) eller at udnytte samfundet i højere grad (se f.eks. Brouwer 2001).

Lytteforståelse i interaktion er per definition strategisk

Samtalepartnere demonstrerer altså for hinanden, hvordan de forstår hinandens tale. Dette er tydeligst, når det sker *eksplicit*, f.eks. når nogen siger "Mener du x?" eller "Nå, du snakker om *ham* der!" Nogle gange viser en lytter ligefrem, at han *ikke* har forstået (dele af) den foregående ytring, f.eks. ved at sige "mh?" eller "hva?" (se også Brouwer 1999). I de fleste tilfælde vil der så komme en gentagelse eller omformulering af (dele af) den ikke-forståede taletur.

Man kan se demonstration af forståelsen som et bud på, hvad lytteren tager den andens tur for at være. Ofte er sådant et bud *implicit*: Når K producerer en ytring, der kan høres som en vurdering ('meget godt'), kan man tolke, at hun har hørt den forudgående tur som en opfordring til at komme med en vurdering.

Demonstrationer af forståelse danner basis for samtalsens videre udvikling. Den næste tur fungerer igen som et (eksplicit eller implicit) bud på, hvordan den sidste taletur forstås i forhold til taleturen inden. Når K har sagt 'meget godt', så forstår V det i lyset af sin egen tur. Hendes næste tur viser så igen, hvordan hun forstår J's reaktion:

Eksempel 1

(V er dansker, K er hollænder)

- 1. V var det en god fest her?
- 2. K meget godt
- 3. V nå det var [godt]
- 4. K [ja]

Samtalepartnere viser ikke bare hinanden hvordan de forstår den forrige tur, men også om de er enige i de bud, der gives: På ethvert tidspunkt i samtalen har samtalepartnerne mulighed for at gribe ind, når de forstår på den andens reaktion, at noget er blevet forstået anderledes, end det var hensigten. I følgende uddrag bliver der således grebet ind flere gange fra begge samtalepartnere:

Eksempel 2

(J er hollænder, A er dansker)

- 1. J ja jeg har sådan øh lille
- 2. A med hensyn til grammatik og ordstilling og sådan noget
- 3. J øh småt ordforråd
- 4. A og det var du ikk så god til eller hva
- 5. J hva?
- 6. A dem var du ikke så god til eller hva siger du?
- 7. de små ord?
- 8. J nej men en lille ordfor forråd

På baggrund af A's svar i linie 4 regner J ud at et eller andet er gået galt. A's reaktion virker ikke helt relevant i forhold til det, J har sagt ("jeg har sådan øh lille øh småt ordforråd"). J viser med sit "hva?" eksplicit, at der er et eller andet, der ikke stemmer. Dette får A til først at gentage sig selv, og så tilføje noget, der eksplicit viser, at

hun ikke er sikker på, hun har forstået J rigtigt. I linie 8 bliver det så opklaret, hvad det var, J i første omgang sagde, og det er nu klart for alle parter, at A's reaktion i l. 4 ikke var en relevant reaktion.

Der arbejdes altså på ethvert tidspunkt på at opnå *fælles* forståelse. Dette arbejde begynder ikke først, når noget er gået galt (når arbejdet omkring en fælles forståelse er *eksplicit*); det finder i lige så høj grad sted, når arbejdet med fælles forståelse er implicit. Lytteforståelse i interaktion er derfor per definition strategisk, i den forstand, at der løbende arbejdes på at løse forståelsesproblemer, og det gøres der fra begge parter.

Den væsentligste anbefaling med henblik på at sikre, at learnere øver sig i at arbejde på at opnå fælles forståelse, er at sørge for, at de deltager i naturlige interaktioner eller interaktioner, som er så naturlige som muligt. I mange klasseværelser er det nemlig praksis at øve modeldialoger eller at spille rollespil, hvor deltagerne på forhånd ved, hvilke emner eller oven i købet hvilke taleter, der (skal) 'kommunikeres'. Eller hvad med svarene på lærerens spørgsmål til en tekst, som alle (såvel læreren som kursisterne) har læst eller lyttet til? Her bliver øvelsen ikke til én, hvor man skal arbejde på at opnå fælles forståelse, men snarere en øvelse, der går på sproglig form. Og hvorfor skulle man arbejde på at opnå fælles forståelse, når man på forhånd ved, hvad den anden skal eller vil sige?

Lytteaktiviteter er forskellige fra øjeblik til øjeblik

En stor del af litteraturen omkring lytteforståelse handler om, hvilke delfærdigheder den består af. Det siges, at lytteforståelse både handler om at kunne skelne mellem fonemer, at kunne genkende ord, at indrage en større kontekst osv. Men i samtaler vil man kunne se, at lytteaktiviteterne er forskellige fra øjeblik til øjeblik. Et eksempel på en sekvens fra en samtale, hvor lytteaktiviteten er rettet mod detaljer, er følgende:

Eksempel 3

(B er hollænder, S er dansker - tallene i parentes angiver pauser i tiendedelssekunder)

- 1 B ja det har vi ikke i Holland at vi alle har (.)
- 2 d samme:: (0.4)
- 3 øh rygsak?
- 4 (0.2)
- 5 rygsak? (0.2)
- 6 S rygsæk.
- 7 B rygsæk. (0.3)
- 8 så (1.0)

Sekvensen stammer fra en samtale, hvor S og B taler sammen som jævnbyrdige deltagere i samtalen. Sekvensen her er en lille 'afstikker' fra interaktionens røde tråd, hvor B og S i fællesskab tager sig af et problem: B er ikke sikker på ordet 'rygsak'. Et væsentligt træk ved sekvensen er, at de forskellige versioner af ordet 'rygsæk' optræder lige efter hinanden, hvilket giver B mulighed for at sammenligne sin og S's version af ordet. I sidste ende giver det B mulighed for at udtale ordet korrekt. I sekvensen er lytteaktiviteten detaljeret: Der lyttes efter fonetiske forskelle. At sekvenser, som er specielt udformet for at lytte efter fonetiske forskelle, finder sted i hverdagssamtale, gør det sandsynligt, at der på andre tidspunkter i samtalen er mindre gode muligheder for at lytte så detaljeret - og at samtaledeltagere derfor trækker på andre ressourcer. Lytteaktiviteter er derfor ikke bare forskellige på tværs af forskellige mundtlige 'genrer' - de kan være meget forskellige *inden for* en genre. Dette har selvfølgelig konsekvenser for undervisningen: Det er slet ikke sikkert, at undervisning i lytteforståelsens delfærdigheder (såsom at kunne skelne mellem fonemer eller lytte efter fakta) er effektiv i forhold til at kunne forstå dansk eller et fremmedsprog. For hvis man ser på ovenstående eksempel, så kan man se, at B's øvelse i at lytte detaljeret efter fonetiske forskelle er kommunikativt begrundet og er indlejret i en kontekst - den opstår ud fra et behov i selve kommunikationen. Igen er anbefalingen altså at sørge for, at learnerne kommer til at deltage i naturlige interaktioner, eller nogle der er så naturlige som muligt; for det er i meningsfyldte samtaler, at learnere for kommunikationens skyld i samarbejde med deres samtalepartnere, konstruerer sådanne forskelligartede lytteaktiviteter.

Samtaledeltagere lytter altid i samtale - også når de taler

Det er klart, at deltagerne i en samtale skiftes til at tale. I litteraturen omkring lytteforståelse bliver disse skift set som en skift mellem at lytte og at tale. Når man har talt, og den anden tager en taletur, så er det ens tur til at *lytte*. Så enkel er sagen imidlertid ikke. Der er rigtig nok skift mellem at være taler i samtale, men der er flere indikationer for, at man ikke skiftes til at lytte. Dels kan vi iagttage, at talere også lytter til den anden, når de to samtaledeltagere snakker i munden på hinanden. Forbavsende nok er selv ikke-modersmålstalende i stand til det, som det ses i eksemplet:

M er dansker, B er hollænder. Ordene i firkantede klammer som står under hinanden viser overlappende tale. Rund parentes angiver at transkriptøren er usikker. Pile angiver spring op eller ned i efterfølgende stavelse.

- 1 M min [far han er historielærer] så ø:h
- 2 B [nej me (vi har mange bøger)]
- 3 B hvad siger du? [øh din f-]
- 4 M [min far] er historielær[er]=
- 5 B [ja]

Læg mærke til at B, selvom hun direkte beder M om at gentage ytringen, som blev produceret i overlap, alligevel demonstrerer i l. 3, at hun har forstået dele af M's tur. I sidste ende er 'min far' på intet tidspunkt blevet produceret uden at være i overlap med B's egen tale - alligevel indikerer hun i l. 5, at hun har forstået M (og at hun har forstået ham fremgår også tydeligt af det, der følger denne sekvens). Eksemplet viser altså, at man lytter til det, den anden siger, selv om man samtidig taler.

I eksemplet med 'rygsæk' ovenfor er det klart, at B *sammenligner* sin version af ordet med S's version: Her lytter hun efter forskelle i det, som S siger, og sin egen tale. Hun lytter altså såvel til S's version som sin egen for at opdage forskelle mellem dem.

En af de vigtigste indikationer på, at samtaledeltagere som regel lytter hele tiden, er, at de ikke bare forstår den andens tur i lyset af deres egen tur, men de fremviser også deres forståelse - ved at *tale*. Da denne fremvisning igen giver udgangspunkt for resten af samtalen, samt eventuel indgriben, er dette en uløselig del af det at forstå. Det er med andre ord sådan, at det at tale involverer det at lytte, og at lytte involverer at tale - disse to aspekter af kommunikation er uløseligt forbundet med hinanden. Lige præcis denne betragtning gør det usandsynligt, at det at lytte og det at tale skulle være to forskellige færdigheder, som bør øves hver for sig.

Anbefalingen her vil man kunne gætte sig til: Igen er det væsentligt at arbejde med samtalen som kommunikationsgenre. Mere præcist sagt er det usandsynligt, at klasseværelsesaktiviteter, som er designet til udelukkende at øve lytteforståelse eller lytteforståelsens 'delfærdigheder', på nogen måde fremmer learners evne til at forstå i interaktioner. Og her er de øvelser, hvor man skal lytte til, hvordan to andre (oftest ukendte) mennesker snakker med hinanden, af den værste slags.

Litteratur

Brouwer, C.E.: A conversation analytic view on listening: Implications for the classroom, Odense Working Papers in Language and Communication, 1999, 18, s. 37-48.

Brouwer, C.E.: Evaluering og udvikling af samtalefærdighed. i: Intern evaluering i andetsprogsundervisningen - en antologi. Kbh.; Undervisningsministeriet, 2001. (Undervisningsministeriets temahæfte nr. 1)

Sprogforum 2001, nr. 20: Temanummer om task.

Svendsen Pedersen, Michael (1996): "What does you have in your 'Task' today?" i: Sprogforum, 1996, 4. S. 2-27.

Wagner, J. (red.): Kommunikative spil i fremmedsprogsundervisningen. Forlaget Ålørke, 1990.

Tema: Lytteforståelse

Forhandling om forståelse



**Kirsten Andersen Cand.mag. i
russisk, serbokroatisk og
kunsthistorie Århus Kommunes
Sprogcenter.**

**Holger Hermansen
Cand.phil. i russisk
Århus Kommunes Sprogcenter.**



The difficulty is that the classroom methods that most teachers think of as tools for teaching listening comprehension in fact amount to a form of continuous testing...(Anderson/Lynch p.66)

Lytteforståelse gennem tekstlignende aktiviteter

Nedenstående tekstboks giver et indtryk af, hvordan der testes i lytteforståelse til Almenprøve 2, udslusningsprøven i dansk som andetsprog. Prøvedeltageren får udleveret et støtteark med syv spørgsmål til en videosekvens og skal så efter tre gennemlytninger prøve at besvare de syv spørgsmål, dog gerne som et led i et referat af sekvensen.

**Lytteforståelse:
Kørestolsbrugere
i bybusser?
Almenprøve 2,
maj-juni 2000**

TV2 Set & Sket
6.11.98

Indslaget handler om

en kørestolsbrugers
problemer med
bybusserne i Århus.

Følgende personer
bliver interviewet:

Fetneh Jensen,
kørestolsbruger

Kaj Hvid,
trafikchef ved
Århus Sporveje

Poul B. Skou,
rådmand for
trafik, Århus
Kommune

Opgaver

- 1 Hvilke problemer har Fetneh Jensen, når hun skal køre med bus i År- hus?
- 2 Hvordan beskriver Fetneh Jensen situationen?
- 3 Hvad mener Poul B. Skou om kørestolsbrugernes brug af bybusserne?
- 4 Hvordan kan kørestolsbrugere i Århus løse deres transportproblem?
- 5 Hvordan løser Københavns Kommune problemet?
- 6 Hvad ønsker Fetneh Jensen?
- 7 Hvorfor vil Poul B. Skou ikke give kørestolsbrugere mulighed for at køre med bybusserne i Århus?

Lytteforståelsesøvelsen i den nyeste begynderbog i dansk som andetsprog er skåret over den samme læst som testen, dog er introduktionen udvidet med en liste over vigtige (?), nye(?) ord.

Nina
fortæller om
sig selv og
sin familie.
Besvar
spørgsmålene
i par.

Her er nogle
ord fra
videoen, som
kan hjælpe:
Århus -
Ålborg -
studerer -
spændende -
godt humør -
tankstation -
arbejdsløs -
mekaniker -
datalogi

Hvem er
John, og
hvad laver
han?
Hvem er
Leo, og hvad
laver han?
Hvornår
begyndte
Nina at
studere?
Hvordan går
det med
Ninas
forældre?
Hvad synes
Nina om
Leos børn?
Hvem kan
Nina ikke
lide og
hvorfor?

(Per Pinholt,
Jokeren, Øvebog
1, s. 39)

Såvel testen som lytteøvelsen lægger op til én form for lytning: Selektiv søgelytning efter information, som kan bruges til at besvare kontrolspørgsmål.

Men det er næppe den bedste måde at arbejde med lytteforståelse i undervisningen. Når læreren på denne måde stiller spørgsmål, som hun kender svaret på i forvejen, bliver læringssituationen let til en testsituation, hvor mulighederne for 'ægte' kommunikation er begrænsede. Der opstår en forestilling om, at lytteforståelse kan måles og udtrykkes som en procentdel af den perfekte (100%) forståelse, som kun læreren sidder inde med. Denne kvantificering af forståelsen giver ringe muligheder for en interaktiv proces, hvor betydning/viden ikke leveres til en passiv modtager i form af en én gang for alle færdig informationspakke, men opstår igen og igen ved forhandling.

Her er vi så tilbage ved spørgsmålene. En stor del af såvel den personlige, individuelle forhandling med (lytte)teksten som den interaktive forhandling er baseret på spørgsmål. Men det er vel at mærke spørgsmål, som kursisterne selv stiller. Man må regne med, at en afgørende forskel mellem den gode og den dårlige lytter netop består i, at den førstnævnte hele tiden stiller spørgsmål til (lytte)teksten.

Lytteforståelse på elevernes initiativ

Hvordan ser alternativet til den velkendte model med kontrolspørgsmål ud? Det giver vi et bud på nedenfor. I den beskrevne fremgangsmåde gøres den indbyrdes forhandling mellem kursisterne til omdrejningspunktet i arbejdet med videoklip:

- 1 Kursisterne ser et videoklip. De ser det uden lyd, hvorefter de i grupper forhandler om, hvad de har set. De må gerne bruge ordbog (dansk-dansk/tosproget). Hver gruppe rapporterer i plenum i form af en kommenteret stikordsliste.
- 2 Kursisterne ser videoklipet igen, stadig uden lyd. De diskuterer, om de har skiftet mening.

Billedsiden i videoklip som kilde til forståelse forsømmes ofte. Den bliver her en del af førlytningen, hvor forforståelse og relevant ordforråd aktiveres.

- 3 Kursisterne ser videoklipet for tredje gang, med lyd. De diskuterer, i hvilken grad deres forståelse nu stemmer overens med den forståelse, der var baseret udelukkende på billederne. De justerer deres stikord/nøgleord.
- 4 Derefter får de til opgave gruppevis at forhandle sig frem til fem (relevante) spørgsmål, som kan besvares ved at se/lytte til klippet.
- 5 Kursisterne ser klippet igen og justerer evt. deres spørgsmål.

De stiller spørgsmålene til de andre grupper.

Der kan uden videre indlægges et konkurrencemoment. Hvis læreren sidder og brænder for at komme ind i sin normale rolle som kontrollant, kan hun lave regler og være dommer. Men også dette kan man som regel med fordel overlade til kursisterne.

Der lægges ikke skjul på, at det er kontrolspørgsmål, der stilles, idet man jo i grupperne skal være enige om svarene på egne spørgsmål. Men spørgsmålene er fremkommet ved forhandling i flere omgange.

- 6 Kursisterne ser klippet en sidste gang.

Modellen er anvendelig på et hvilket som helst niveau. I et temaforløb om videnskab har vi brugt en sekvens på 2 min. 15 sek. fra en udsendelse i DR2 om videnskaben i det 20. århundrede. Først billedsiden. Der vises et nyt billede ca. hvert tiende sekund:

- Billede 1: billede af nobelprisoverrækkelse i begyndelsen af det 20. årh.
- Billede 2: foto af Röntgen
- Billede 3: levende billede af en røntgenfotograferet hånd, der bevæger sig
- Billede 4: Røntgenfoto af Röntgens kones hånd med ring
- Billede 5: Røntgenfoto af Röntgens assistents hånd

Billede 6: Foto af to personer under røntgenoptagelse

Billede 7: Foto af to andre personer under røntgenoptagelse

Billede 8: Røntgenfoto af fod i sko

Billede 9: Røntgenfoto af to frøer

Billede 10: Røntgenfoto af to hænder i et håndtryk

Billede 11: Reklame for et hjemmerøntgenapparat (engelsk)

Billede 12: Foto af kø med folk, der venter på at blive røntgenfotograferet

Billede 13: Røntgenbillede af hånd med hagl i

Billede 14: Levende billede af flasker med mystiske kemiske væsker, der damper

Båndudskrift (speakerkommentar samt interview):

Wilhelm Conrad
Röntgen bliver den
første nobelpristager.

"Man kan godt sige, at
Röntgen på mange
måder var en typisk
repræsentant for
videnskaben omkring
1900. Han var
universitetsprofessor.
Han var hårdtarbejdende.
Han var hengiven til sin
videnskab, som han ikke
blot opfattede som et
arbejde, men også som et
kald. Og så er det også
værd at nævne, at han
var tysker, han var en
han repræsenterede den
nye stærke tyske
forskningstradition, der
netop på det tidspunkt
havde gjort Tyskland til
verdens videnskabelige
supermagt." (*Helge
Kragh, Professor,
Institut for
Videnskabshistorie,
Aarhus Universitet*)

Aftenerne bliver sene i
Röntgens laboratorium
på Physikalisches Institut
ved Würzburger
Universitet. Og det er da
også en aften, hans
gennembrud kommer.

Hans opdagelse er en revolution for lægevidenskaben og for menneskets bevidsthed: Vi kan se durk gennem os selv. Röntgen fotograferer sin kone og sin assistent. I løbet af få måneder er Röntgens navn på alles læber, og hans opdagelse får lov at danne sine bleggrønne billeder på skærme i talrige laboratorier og pæne hjem verden over.

Alt bliver røntgenfotograferet i årene efter opdagelsen, og de nye x-stråler bliver en gimmick, man kan benytte som underholdning. Der går sport i at se gennem sin egen hånd. De, der har råd, kan købe udstyret selv. Andre må stå i kø og komme til efter tur.

X-strålernes virkelige værdi er åbenlys for lægevidenskaben. Efter en skudulykke ses haglene i denne hånd tydeligt på dette fotografi fra 1896.

De mystiske x-stråler modtages som et mirakel, og sådan er det ofte med nye opdagelser.

Resultatet af gruppearbejdet blev 15 forskellige spørgsmål:

Spørgsmål fra gruppe 1:

Hvilket år fik Röntgen Nobelprisen?
På hvilket institut var Röntgen ansat?
Hvilke fornavne havde Röntgen?

Hvem repræsenterede
Röntgen [inden for
forskningen]?
Hvordan kunne man
selv [o. år 1900] opleve
Röntgens opdagelse?

Spørgsmål fra gruppe 2

Hvem fik den første
Nobelpris?
Var Röntgens
opfindelse
populær/nyttig/brugbar?

Hvis hånd tog han først
billeder af?
Hvordan var Tyskland
[inden for videnskaben]
i begyndelsen af det 20.
årh.?
Kunne man købe
røntgenapparater?

Spørgsmål fra gruppe 3:

Hvad repræsenterede Röntgen
for Tyskland?
Hvem var de første
mennesker, der blev
fotograferet af Röntgen?
Hvordan opfattede folk
Röntgens opfindelse?
På hvilket laboratorium
forskede Röntgen?
Hvornår begyndte Röntgen at
fotografere?

7 Hele denne lytte- og forhandlingsproces har sandsynligvis affødt nye spørgsmål. Hver gruppe skal nu forhandle sig frem til enighed om tre spørgsmål med relation til emnet, som videoklipet ikke giver svar på. Hele klassen finder - gerne i par eller grupper - f.eks. vha. søgning på internettet eller på et bibliotek frem til svarene på disse spørgsmål. Derefter rapport i plenum, evt. den følgende undervisningsgang

Nedenfor følger kursisternes egne spørgsmål til videre informationssøgning = 3x3 spørgsmål til søgelæsning:

Hvornår
begyndte man at
bruge
røntgenstråler til
behandling af

sygdomme? Har
røntgenstråler
noget med neon
at gøre?
Hvordan
opdagede man
røntgenstrålerne?

Hvorfor
begyndte
Röntgen at
interessere sig
for
røntgenstråler?
Havde Röntgen
børn?
Hvornår blev
Röntgen født, og
hvornår døde
han?

Hvilke
sygdomme kan
opdages med
røntgenstråler?
Hvad hed
Röntgens kone?
Hvad for en
familie kom
Röntgen fra?

8 Herefter kan det diskuteres, om der er opstået flere spørgsmål under søgningen, og om man evt. skal fortsætte med at udvide sin viden om emnet.

Men hvad med læreren, som bliver fritaget fra at bruge en stor del af sin mentale energi på producere kontrolspørgsmål og kontrollere, om de bliver besvaret 'korrekt'? Hun kan naturligvis træde til som konsulent, men kan ellers bruge sin frigjorte energi til bl.a. at observere, hvordan forhandlingen om mening foregår. Eller til at observere, hvad der sker, når kursisterne skifter fra rollen som 'konsumenter' til rollen som 'producenter'.

Litteratur

Anderson, A. & T. Lynch: Listening. Oxford; Oxford University Press, 1988.

Tema: Lytteforståelse



Diktat - også en lytteaktivitet

Nanna Bjargum

Lektor, cand.mag. i tysk og dansk samt fremmedsprogspædagogik. Odsherreds Gymnasium og VUC Nordvestsjælland.

Diktaten står for mange af os som det ultimative disciplinerings- og sorteringsmiddel. Det fremkalder minder om grå novemberdage i en stor skolebygning, borde på rad og række, sur lugt af mælk og tavleklud, samt en lærer, der med falkeblid spottede de formastelige, der forsøgte at aflure sidekammeraten et par rigtigt stavede ord.

At diktat kan være andet og mere skulle gerne fremgå af nedenstående forslag til variationer over temaet. De er hentet fra følgende bøger:

Paul Davis og Mario Rinvoluceri: Dictation (Cambridge University Press 1988) og
Ulrich Häussermann og Hans-Eberhard Piepho: Aufgaben-Handbuch (iudicium 1996), heri især s. 43-48.

Når man udformer
en diktat-opgave,
kann man stille
følgende
spørgsmål:

- Hvem dikterer?
Læreren - en elev - elever på skift?
- Hvordan skal teksten være? Hel tekst - tekst med huller - tekst med overskydende ord?
- Hvad skal

eleverne
producere?
Fuld
afskrivning -
delvis
afskrivning -
eget sprog på
baggrund af
den dikterede
tekst - følge
anvisninger i
den dikterede
tekst?

Ideer til lærerdiktat

- *læreren*
dikterer en
ordliste med
indbygget
sammenhæng,
f.eks.: biler -
fremmed mad
- solskin -
pebermynteis
- strand -
kuffert -
guide - hotel -
lufthavn.
Ordene
dikteres i
hurtigt tempo
én gang.
Eleverne
nedskriver,
hvad de kan
nå og
forsøger
derefter i
grupper at
rekonstruere
hele rækken.
Derefter
skriver de
individuel en
historie på
baggrund af
stikordene.

- *skriv og ret:*

eleverne
 sidder i en
 stor cirkel
 med hvert
 sit ark
 papir.
 Læreren
 dikterer 1.
 sætning,
 alle skriver
 og sender
 papiret til
 sidemanden,
 som sætter
 streger
 under de
 fejl han/hun
 mener at
 kunne se.
 Læreren
 dikterer den
 2. sætning,
 alle skriver
 på det papir,
 de nu har,
 og sender
 det videre
 til
 sidemanden,
 som nu
 understreger
 fejl i 2.
 sætning og
retter fejl i
 1. sætning,
 osv.

- *billeddiktat*:
 læreren læser
 en tekst op,
 som består af
 anvisninger
 til en helt
 enkel tegning,
 f.eks.: træk
 en streg midt
 hen over
 papiret. Tegn
 små bølger
 oven for
 streger. Tegn
 en sol i
 øverste højre

hjørne. Tegn
en
badeparasol
under strengen
lidt til venstre
i billedet,
osv. Eleverne
tegner, hvad
de hører og
sammenligner
derefter
billederne.

- *en halv
historie:*
læreren læser
en kort tekst
op og beder
efter hvert
afsnit (2 - 3
sætninger)
eleverne om
at skrive
noget frit.
Derefter
dikteres der
videre.
Anvisningerne
til elevernes
fri produktion
gives i en
anden
tone/tempo.
Eks.: "Peter er
uenig med sin
historielærer
om hendes
evaluering af
ham. Læreren
bliver mere og
mere vred
under
samtalen.
(Skriv de
første linjer af
deres
diskussion)
Efter skoletid
besøger Peter
sin ven.
(Beskriv
vennen)" osv.

- *tekst med huller:*
 - a** eleverne
får
udleveret
en trykt
tekst med
huller. Hele
teksten
dikteres,
eleverne
fylder
hullerne ud.
 - b** det
samme,
men
teksten
fremstår
uden
huller.
Eleverne
skal sætte
ordene ind
på de
rigtige
steder.
 - c** teksten
har for
mange ord.
Under
diktaten
skal
eleverne
strege de
overflødige
ord.
 - d** teksten
rummer
nogle
nonsensord,
som
eleverne
skal rette til
de rigtige
ord.

Ideer til elevdiktat

- en tekst på
f.eks. 10

sætninger
klippes op i
strimler med
én sætning
pr. strimmel.
Strimlerne
blandes og
uddeles,
hvorefter
eleverne på
skift læser
deres
sætning op.
Derefter skal
eleverne
enes om
rækkefølgen.
Det kan
kræve et
antal
genlæsninger
af sætningen.

- én elev
bliver bedt
om at
forberede
oplæsning af
diktaten til
næste time
og diktere,
mens de
øvrige elever
skriver
diktaten.
- gensidig
diktat: en
tekst splittes
op, således
at hver
sætning
skrives med
ca. halvdelen
af ordene,
mens resten
udelades og
erstattes med
streger (én
streg pr.
bogstav,
afstand
mellem
ordene).
Teksten
fordeles på

to
arbejdsark,
så hvert ark
har sin
halvdel af
teksten.

Eksempel:

Tekst A: Det var en
_____.
Fuglene
sang_____ på
markerne. Pludselig
_____,
der hurtigt steg
_____.

Tekst B: _____
skøn sommermorgen.
_____ og
kornet bølgede
_____.
_____ lød der
en lav summen,
_____ til en
brølen.

Mange af de ovenstående eksempler kan også anvendes i forbindelse med læsning af litterære tekster, hvor de så kan give variation i tekstarbejdet og sætte fokus på bestemte afsnit og ordvalg.

Tema: Lytteforståelse



Lytning, forståelse og indlæring: Er der en sammenhæng?

Eva Dam Jensen

**Lektor. Fremmedsprogspædagogik og IT.
Københavns Universitet.**

Lytning → forståelse

Det er først omkring 1970 at sprogpædagogikken begyndte at sætte fokus på lytning. Arbejdet med lytning kan bruges til flere ting. For det første er det jo indlysende at færdighed i at opfatte hvad ens samtalepartner siger, udgør halvdelen af kommunikationen, så det må man kunne kalde et relevant undervisningsmål; her ligger fokus naturligt nok på indholdet af det der siges. Det er heldigvis blevet en helt almindelig del af sprogundervisningen, som trænes i tasks og andre samtaleøvelser.

L1: Lytning → læring

En anden måde at udnytte **lytteevnen** på er at gå på opdagelse i sprogets form; denne form for lytten trænes langt mindre i L2- klasseundervisningen. Det er f.eks. den teknik barnet bruger til at lære sit modersmål. Børns opmærksomhed er vendt mod indholdet, men samtidig overvåger deres sprogbevidsthed selve formuleringen i det sprog de hører, dvs. de sammenligner den måde omgivelserne, f.eks. deres mor, bruger sproget, og den måde de selv ville have sagt det på. Den information bruger de til at danne hypoteser om det bagvedliggende grammatiske system og afprøve dem i samtalen. På den måde bliver deres eget sprog rigere og mere korrekt.

L2: lytning → læring

Der findes ikke noget belæg for at den bedste måde at lære et andet sprog på, er gennem at arbejde med eksplicitte regler og strukturøvelser. Derimod ligger der, også hos lærerne, når de har forstået indholdet, en evne til at sammenligne formuleringerne i det sprog de hører, med deres egen version af det nye sprog. Det er naturligvis den evne man forsøger at udnytte under den interaktion der foregår i den kommunikative undervisning, men erfaringerne viser at det er vanskeligt at opnå en acceptabel korrekthed alene gennem indholds fokuseret lytning. Problemet her er at L2-lærerne ofte ikke kan nå at fokusere på formuleringen når de lytter efter indholdet. Det skyldes at lydbilledet forsvinder lige så snart indholdet er forstået (Sachs 1967). Efter ca. to sekunder kan man godt huske hvad der blev sagt, men ikke helt præcis hvordan det blev sagt, eftersom selve formuleringen ikke kommer med fra arbejds-hukommelsen over i langtidshukommelsen (Gathercole &

Baddeley 1993). Og detaljen er det centrale når det drejer sig om at tilegne sig sproglig form. Lytning uden fokus på form er således ikke befordrende for korrektheden.

L2: fokus på skriften → indlæring

Fremmedsprogsundervisningens klassiske løsning på korrekthedsproblemet har været at bruge den skrevne tekst som udgangspunkt for sproglig opmærksomhed. Her er der ingen tidsbegrænsning; man kan altid læse en sætning en ekstra gang hvis det er nødvendigt, og fokusere på den ukendte form eller glose, så længe man behøver. Et traditionelt forløb er jo netop bygget op som læsning kombineret med analyse af udvalgte grammatiske strukturer i dagens tekst, fulgt op af træning i den nye grammatik.

Grunde til at lære sprog via lytning

Der er imidlertid gode grunde til at foretrække at i hvert fald en del af indlæringen foregår på grundlag af lydbilledet:

Tale før skrift: Oftest er det jo ikke skriftsproget men talesproget man ønsker at lære. I gamle dage var det eneste mål med sprogundervisningen at lære at læse litteratur på originalsproget; nu om dage er det de fleste elevers primære behov at kunne klare sig i en samtale på fremmedsproget. Og den mest direkte vej til at lære at tackle hurtig tale, både receptivt og produktivt, er via talen frem for via skriften. I spansk (som er 3. fremmedsprog) på universitetet har vi den erfaring at nye studerende der ikke har været på et længere ophold sydpå (eller vestpå), oplever det naturlige talesprog som en sjusket variant af skriftsproget, og de har store problemer med at forstå det. Derfor har de også store problemer med at følge med i undervisning der foregår på spansk.

Tur-tagning: Der er mange gode grunde til at arbejde med det mundtlige sprog. En helt elementær kompetence går f.eks. ud på at kunne påtage sig rollerne i en samtale som afsender og modtager: at skiftes til at have ordet; dette system af *turtagning* har sit eget sæt af normer som nødvendigvis kun kan demonstreres af flere talere. Det er en del af kompetencen at vide hvornår det forventes at man tager ordet, og hvilke udtryk man kan bruge til det.

Interpersonelle sprogfunktioner: På samme måde forholder det sig med den pragmatiske kompetence, altså der hvor sætninger opfattes som *talehandlinger* med kommunikativ funktion, enten *referentiel* eller *interpersonel*. De referentielle talehandlingers funktion er *at beskrive* og *at referere*. Det er ikke noget problem at præsentere dem i undervisningen. De kan altså læres ved at læse tekster, og det er også ofte primært dem der trænes i samtalen. De interpersonelle talehandlinger, f.eks. at *bede om noget* eller *foreslå noget*, at *beklage sig*, at *advare*, at *overtale* eller *skære igennem* bliver ikke så ofte inddraget når undervisningen alene bygger på skrevne tekster.

Hvilket input skal man bruge?

Målet er at give lærerne mulighed for at iagttage og analysere hvordan den interpersonelle interaktion foregår i alle dens detaljer. En af de bedste måder man kan opfylde dette behov på, er ved brug af video. Og her må man straks understrege at det ikke er enhver video, det kan betale sig at analysere sproget på. Det er vigtigt at personer taler med hinanden i naturligt tempo, i en veldefineret kontekst, i udvekslinger der ikke er nedskrevet på forhånd. Det naturlige tempo er at foretrække, fordi det jo er L2-brugernes vilkår hvis de vil begå sig i sproget; den kommunikative situation skal være krystallklar, for ellers kan man ikke lære hvilke kontekster, de forskellige varianter hører til i; og sidst men ikke mindst: sproget skal være improviseret, ellers bliver kommunikationen til teatersprog, hvor de samtalende fremfører en dialog som de kender på forhånd. Den slags sprog er ikke ægte i detaljerne. Desuden skal indholdet være motiverende. Alle disse krav er alvorligt ment: Hvis ikke sproget er ægte og højt kontekstualiseret, vil lærerne formulere forkerte hypoteser; hvis indholdet ikke er motiverende, vil de slet ikke forsøge at forstå hvad personerne siger.

Udvidelse af input

Jeg konstaterede ovenfor at L2-lørnere ikke har mental kapacitet til at fokusere på formuleringen i løbende samtale, specielt hvis de selv skal deltage. Det skyldes arbejdshukommelsens begrænsede bearbejdningskapacitet. Didaktikkens opgave går derfor ud på at opfinde alternativer.

Inden for forskningen i fremmedsprogpædagogik har man eksperimenteret med at forbedre lørnernes mulighed for at fokusere på formen. I de såkaldte *input enhancement studies* blev der indlagt sekvenser hvor særlige grammatiske områder udhæves på forskellig vis. Det sker dels gennem eksplicitte forklaringer, dels i form af feed-back, i løbet af den mundtlige interaktion (Sharwood Smith 1993; White et al. 1991). En anden type er eksperimenter med 'input-processering' (f.eks. VanPatten & Cadierno 1993) hvor forskeren/læreren styrer lørnerens opmærksomhed hen imod den struktur i det mundtlige input der skal læres. Begge disse typer af undersøgelser peger på at det er muligt at gribe ind i lørnerens kognitive processer og målrette opmærksomheden og derved accelerere indlæringen.

Video

Der er ikke tvivl om at det problem vi er oppe imod, er hukommelsens begrænsninger; det skal løses ved at udvide muligheden for at fokusere på formen. Den naturlige proces er at uddrage betydningen når man hører en ytring, og at lydbilledet herefter fader ud. Med video har man mulighed for at høre ytringen gentaget identisk sådan at man næste gang man hører ytringen, kan koncentrere sig om at lytte til formuleringen med både betydningen og hele situationskonteksten i bevidstheden. Heri ligger friheden i video: lørnerne kan individuelt udvælge hvad de vil lægge mærke til. Allerede ved første lytning har man lokaliseret eventuelle problemsteder, og ved næste lytning kan man koncentrere sig om den del af passagen man blev tiltrukket af.

Det ideelle afkodningsforløb

I den didaktik der oprindeligt udviklede sig i forbindelse med lytning til elektronisk materiale (både lyd og video) var der fokus på videosekvensens 'indhold'. Det vil sige at den blev brugt som udgangspunkt for samtale.

Det alternativ der foreslås her, er at udnytte videoen til både at optræne lyttefærdighed og til at danne hypoteser om den sproglige struktur. Det vil sige:

1 *top down* lytning:

- en første bearbejdelse på basis af én lytning hvor indholdet uddrages.

2 *bottom up* lytning:

- gentagne afspilninger replik for replik med analyse af særlige sproglige træk med inddragelse af både lyd- og billedside

3 total lytning:

- en sidste afspilning uden afbrydelser med opmærksomhed på sammenhængen mellem det der siges, og den situationelle kontekst.

Disse lytteformer, der her er beskrevet i skematisk form, kan udformes på mange forskellige måder både til selvstudium og til klasseundervisning.

Litteratur

Gathercole, S. & A. Baddeley: Working Memory and Language. Hove; Laurence Erlbaum Associates, 1993. 266 s.

Sachs, J. S.: Recognition memory for syntactic and semantic aspects of connected discourse. i: Perception and Psychophysics 2', 1967. S. 437-442.

Sharwood Smith, M.: Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. i: Studies in Second Language Acquisition 15 (2), 1993. S. 165-179.

White, L., N. Spada, P. Lightbown & L. Ranta: Input Enhancement and L2 question formation'. i: Applied Linguistics 12, 1991. S. 416-432.

VanPatten, W. & T. Cadierno: Explicit Instruction and Input processing. i: Studies in Second Language Acquisition 15, 1993. S. 225-243.

Tema: Lytteforståelse



Brug 'pyk' i lytteundervisningen

Birgitte Sally

**Cand.mag. i dansk og teatervidenskab.
Ishøj Sprogcenter.**

Lad kursisterne selv lave lytteøvelser; det skærper opmærksomheden på flere fronter - og det er sjovt.

Gæt hvad det handler om!

Igennem dette halvår har kursisterne fra et spor 3 trin 2 hold¹ selv stået for en del af lytteundervisningen. Kursisterne har på skift haft en interviewbåndoptager med hjemme, hvor de har indtalt tekster på bånd. I teksten er der udeladt et ord, der er gennemgående. Ordet er erstattet med 'pyk'. Teksten har kursisten selv fundet eller skabt, og ordet er oftest et substantiv som teksten handler om. På holdet lyttes der til båndet, og kursisterne skal nu, ved at lytte til konteksten, gætte hvilket ord 'pyk' repræsenterer.

Og hvorfor skulle det så være så godt?

Jo, der er flere elementer i det.

Dels er der *gådeelementet*. Alles ører er på stilke, fordi alle har lyst til at kunne gætte gåden. Sådan er det med gåder! Der er også et konkurrence-element, for flere vil godt være de første der gætter ordet.

For at alle skal have chancen buser man ikke bare ud med svaret, men nikker når man har forstået. Båndet spilles indtil alle har fået fat i hvad 'pyk' er.

Opgaven med at sidde derhjemme og optage noget de andre skal høre, skærper opmærksomheden på egen udtale. Den skal være i orden, for det er ikke så sjovt, hvis de andre ikke forstår hvad man siger. Det flotteste sprog holdet har, er på 'pyk' båndet.

Teksten der indtales, skal også afleveres skriftligt, så kursisterne i sidste gennemlytning har teksten ved hånden. Det giver dels opmærksomhed på grammatisk korrekthed (vi retter grammatiske fejl i fællesskab) og dels opmærksomhed på forholdet mellem lyd og skrift.

Selve teksten skal kursisten selv finde, hvilket sætter fantasien i spil, og de fleste tekster er da også skabt af kursisterne selv. Man kan virkelig mærke at der er tanker bag teksterne.

Lytteøvelserne fungerer ligeledes som en stafet under udvikling. Det skal ikke være for let, men samtidig være til at gætte hvad 'pyk' står for.

Når lytteøvelserne afvikles i timerne, tager kursisten, der har lavet ugens øvelse, højtideligt båndoptageren ud af skabet og afleverer teksten til kopiering, mens alle andre sidder klar med ørerne på stilke og et smil på læben - der lyttes intenst - og det er sjovt

Nedenstående opgave er inspireret af en læseopgave fra Andetsproglæsning og -skrivning, Temahæfte 26, Undervisningsministeriet 2001. Læseopgaven blev præsenteret på DPU's efteruddannelseskursus i Læse- og lyttepædagogik for andetsproglærere i dansk, efteråret 2001 (Kursusledere: Kirsten Andersen og Holger Hermansen). Måske kan andre læseopgaver på lignende måde inspirere til at udvikle lytteopgaver.

Opgave 1.6

Hvad betyder ordet?

Formål At blive opmærksom på, at det kan lade sig gøre at forstå ukendte ord vha. konteksten

Forberedelse
Læreren finder en tekst, hvor et eller flere ord erstattes med volapykord

Arbejdsform
Individuelt arbejde/Pararbejde

Eksempel Læs teksten og find ud af, hvad *pyk* betyder.

Pyk - en dansk specialitet

Markedet i dag bugner af *pyk* i forskellige varianter, og som almindelig forbruger kan det være svært at skelne mellem de forskellige kvaliteter. Men der findes heldigvis nogle enkle retningslinjer, man kan gå efter på

jagten på *pyk* af god kvalitet:

Et godt *pyk* er fremstillet af en rigtig surdej det giver den karakteristiske *pyksmag*. En passende lang hævetid er med til at give et rigtigt godt *pyk* og en god spiseoplevelse. Det er en god ide at vælge et *pyk*, der er bagt på mel fremstillet af hele korn der er noget at tygge på, og det smager af mere. Vælger man et godt *pyk*, der virkelig smager af noget, er det også mere fristende at spise tykkere skiver *pyk* og putte mindre pålæg på. *Pyk* af ordentlig kvalitet er en dejlig spise *pyk* behøver ikke bare at være det der kedelige, der ligger under leverpostej eller spegepølsen. Det er også sundt at spise meget *pyk*. Nye undersøgelser tyder på, at rugens indhold af antioxidanter kan nedsætte risikoen for at udvikle visse sygdomme, bl.a. kræft og hjertekarsygdomme.

Desuden findes de fleste mineraler og masser af B-vitamin i *pyk*. *Pyk* har et højt indhold af de gode, umættede

kulhydrater, som kroppen skal have mange af for at fungere optimalt. Det er noget, sportsfolk har vidst i mange år. Derfor spiser de masser af *pyk*.

***Pyk* betyder**

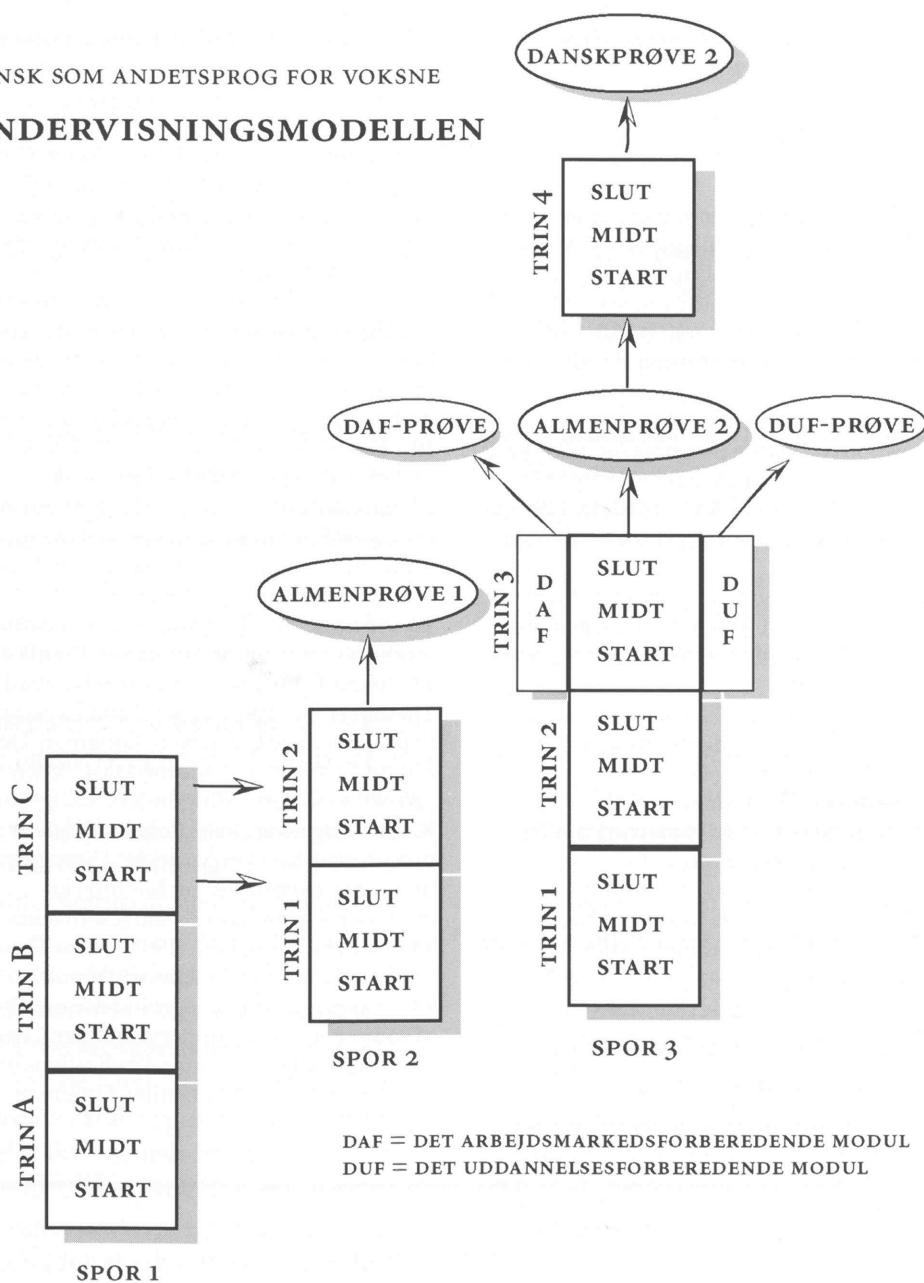
Noter

Undervisningsmodellen:



DANSK SOM ANDETSprog FOR VOKSNE

UNDERVISNINGSMODELLEN



Tema: Lytteforståelse



Sprog skaber folk: sprogholdninger og stereotyper i Danmark

**Hans Jørgen Ladegaard Lektor,
Ph.D. cand.mag. Syddansk
Univiersitet, Odense.**

Man siger at klæder skaber folk, men sproget er i lige så høj grad med til at give os en identitet og danne grundlag for de stereotype opfattelser andre har af os, og vi af dem. Hvis man beder tilfældige danskere om at lytte til forskellige versioner af dansk talesprog: øst- eller vestjysk, fynsk, høj- eller lavkøbenhavnsk, eller dansk med udenlandsk accent, så vil de - uanset alder, bopæl, køn, social klasse og uddannelse - efter ganske få sekunder være i stand til at tegne et meget ensartet, stereotypet billede af personerne bag stemmerne.

Hvis det drejer sig om jyske stemmer er danskerne nemlig enige om at personen er naiv, ikke særlig intelligent eller veluddannet, men til gengæld meget venlig og troværdig. Fynboer er også venlige og rare og desuden meget humoristiske, mens københavnere er smarte og selvsikre, men til gengæld ikke specielt venlige eller pålidelige.

Disse stereotyper - og mange flere - er blevet afdækket gennem en række sprogholdningseksperimenter som jeg udførte i perioden 1990-96. Der blev foretaget i alt seks uafhængige undersøgelser, og omkring 1.000 mennesker fra forskellige dele af landet og med forskellig alder, køn og socialklassebaggrund blev bedt om at lytte til stemmer på et bånd og videregive deres førstehåndsindtryk ved hjælp af spørgeskemaer. I det følgende vil jeg fortælle om disse undersøgelser: Først lidt om de metoder der er blevet brugt, dernæst de overordnede resultater, og derefter vil jeg kort diskutere hvordan vi kan anvende resultaterne fra sprogholdningsforskningen. Til slut vil jeg sige lidt om hvorfor vi stereotyperer, og hvad vi kan bruge - og skal undgå at bruge - stereotyperne til.

Metoder

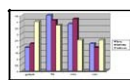
Til de seks sprogholdningseksperimenter blev der anvendt forskellige metoder: de fleste med afsæt i socialpsykologien (se f.eks. Giles & Coupland 1991), og i et enkelt eksperiment var udgangspunktet Prestons ide om folkelige sprogopfattelser (Preston 1996). Inden for socialpsykologien drejer det sig om den såkaldte *matched-guise* teknik, hvor en person bliver bedt om at fortælle det samme indhold på bånd i forskellige realistiske sproglige klædedragter, f.eks. med forskellige dialekter. Desuden drejer det sig om den nært beslægtede *verbal-guise* teknik, hvor forskellige personer bliver bedt om at optræde i samme eksperiment. Ét af de seks eksperimenter gjorde brug af *matched-guise* teknikken, dvs. samme speaker læste samme korte prosatekst i forskellige sproglige 'forklædninger'; i fire eksperimenter blev der anvendt forskellige speakere som

talte 'frit', men med nøje kontrol af stemmekvalitet, indhold, struktur og argumentation, og endelig tog ét eksperiment afsæt i den folkelige dialektologi. Her er udgangspunktet at det som ikke-lingvister føler, tænker og ved om sprog skal betragtes som en værdifuld ressource i sprogvidenskabens forsøg på at beskrive og kategorisere sprog.

I de seks eksperimenter er der brugt enten lukkede eller åbne spørgeskemaer. I de lukkede spørgeskemaer bliver testpersonerne bedt om at tage stilling til speakernes formodede status og kompetence (f.eks. intelligens, uddannelse, lederevner, social status) og til en række medmenneskelige egenskaber (som f.eks. venlighed, pålidelighed, humoristisk sans) og endelig til nogle sproglige kvaliteter (f.eks. Er sproget forståeligt? Pænt? Korrekt?). Der bruges de såkaldte semantiske differentialer hvor informanterne angiver deres scoringer i forhold til et givet karaktertræk på en skala fra 1 (meget lav) til 5 (meget høj). I de helt eller delvist åbne spørgeskemaer bliver informanterne bedt om at videregive deres umiddelbare førstehåndsindtryk af personen de hører på båndet, enten ved at skrive de tre første adjektiver eller substantiver de kommer til at tænke på når de hører personen tale, eller ved hjælp af blanke linier hvor de kan skrive hvad de har lyst til. Interessant nok viser det sig at når informanterne får lov til at skrive hvad de har lyst til, så nævner de hyppigst de samme karakteregenskaber som bruges i de lukkede skemaer (se Ladegaard 2001).

Toogtyve forskellige sprogprøver er blevet anvendt i de seks eksperimenter med minimum fire og maksimum syv stemmer pr. eksperiment. Sprogprøverne er udvalgt mhp. at repræsentere nogle af de mest almindelige varianter af dansk talesprog som f.eks. høj- og lavkøbenhavnsk, fynsk, århusiansk, vestjysk, sønderjysk samt rigsmål og diverse jyske og sjællandske regionalsprog. Uanset om der var tale om oplæsning eller 'fri' formulering har speakerne øvet sig ihærdigt på at lave en naturlig og autentisk sprogprøve. Inden sprogprøverne blev brugt i det endelige eksperiment har tilfældigt udvalgte testinformanter (som var bekendte med de anvendte sproglige varieteter) lyttet til de enkelte stemmer mhp. at vurdere om stemmerne var autentiske og realistiske og - hvis ikke der var tale om *matched-guise* - om sprogprøverne var sammenlignelige. Specielt rigsmålssprogprøven gav anledning til en del diskussion blandt testinformanterne idet jyske, fynske og sjællandske deltagere havde forskellige opfattelser af hvad rigsmål er [note 1](#).

De medvirkende informanter er tilfældigt udvalgt, dog således at et krav om forskelle mht. alder, køn samt geografisk og social placering blev håndhævet. De yngre informanter kommer primært fra gymnasiet og andre ungdomsuddannelser, mens ældre informanter med en bredere uddannelses- og socialklasse baggrund er blevet rekrutteret vha. oplysningsforbundene (AOF, FOF). Forud for eksperimentet blev informanterne instrueret i at udfylde spørgeskemaet: de blev bedt om at forestille sig at de hørte stemmerne på båndet for første gang i radioen, og opgaven bestod i at videregive deres umiddelbare førstehåndsindtryk af personerne ved brug af spørgeskemaet.



Resultater

Hvis vi sammenligner resultaterne fra de enkelte eksperimenter, så ser vi et meget homogent mønster. Uanset metode og uanset informanternes baggrund, så er de meget enige om det stereotype billede de tegner af deres medborgere. De overordnede resultater for en række jyske og fynske talesprog, rigsmål samt høj- og lavkøbenhavnsk mht. en række sproglige kvaliteter (Sprog), status og kompetence-egenskaber (Stat/komp.) og medmenneskelige egenskaber (Medmensch.) fremgår af nedenstående figur. Figuren er forenklet idet der er tale om gennemsnitsværdier, men giver alligevel et realistisk billede af de klare tendenser som de omtalte eksperimenter har tilvejebragt.

Som det fremgår af figuren bliver jyske og fynske speakere vurderet meget positivt hvad angår deres medmenneskelige egenskaber; specielt de jyske dialekter scorer helt i top mht. egenskaber som venlighed og pålidelighed [note 2](#); til gengæld bliver disse stemmer nedvurderet når det gælder status og kompetence såvel som sproglige kvaliteter. Et modsat rettet mønster ser vi for den højkøbenhavnske sprogprøve der bliver opvurderet

på kompetence og - ikke mindst - social status, men til gengæld får en forholdsvis negativ vurdering når det gælder medmenneskelige egenskaber. Rigsmål får generelt set den mest positive evaluering idet denne speaker scorer forholdsvis højt på såvel status og kompetence som medmenneskelige egenskaber og - ikke mindst - de sproglige kvaliteter [note 3](#). Modsat forholder det sig for lavkøbenhavnsk som bliver nedvurderet på samtlige dimensioner, ikke mindst på status og kompetence (lavkøbenhavnsk scorer kun højt på én dimension, nemlig selvsikkerhed). Et andet generelt resultat som figuren illustrerer, er at vurderingen af en persons sproglige kvaliteter afhænger af hvordan personen evalueres mht. status/kompetence; dvs. en opvurdering af disse dimensioner medfører også en positiv evaluering af de sproglige egenskaber. I øvrigt skal det bemærkes at de stereotyper der tilknyttes en bestemt sprogrprøve, er de samme, uanset om der er tale om en udpræget dialekt (f.eks. vestjysk) eller blot at intonation eller ganske få fonologiske træk afslører f.eks. en jysk oprindelse.

Diskussion

Hvad kan vi bruge resultaterne fra sprogholdningsforskningen til? Først og fremmest til at få øget opmærksomhed på sprogets betydning for førstehåndsindtrykket. I nogle af de ovenfor omtalte eksperimenter har speakerne på båndet præsenteret argumenter for eller imod et bestemt problem (f.eks. Hvad mener du om korporlig afstraffelse?). De forskellige stemmer fremføres i vilkårlig rækkefølge. Det er ligeledes sikret at alle medvirkende speakere fremstår som lige velformulerede. Alligevel viser det sig at når informanterne skal tage stilling til om de enkelte speakere er velformulerede og fremlægger gode, overbevisende argumenter, så karakteriseres en rigsmåls-talende som mere velformuleret, og hendes argumenter som bedre end f.eks. én der taler lavkøbenhavnsk eller dansk med udenlandsk accent. (Ladegaard 1994)

Uffe Ladegaard (2001) har dokumenteret at visse grupper af herboende udlændinge bliver diskrimineret når det gælder en vurdering af f.eks. deres formuleringsevne og argumenter. Et andet eksempel er en hovedfagsopgave udført af Hanna Jensen og Anja Følleslev fra Syddansk Universitet. De bad grupper af lærerstuderende vurdere den samme autentiske stil læst af hhv. en 16-årig rigsmålstalende dreng fra København, og en 16-årig 2. generations palæstinenser fra Vollsmose. Selvom den palæstinensiske dreng talte perfekt dansk med blot en svag udenlandsk accent, fik stilen alligevel en væsentligt dårligere karakter - og en deraf følgende mere negativ vurdering af struktur, sprog, argumentation, kohærens o.s.v. - når den blev læst af ham, sammenlignet med den rigsmåls-talende københavnerdreng.

Der er også eksempler på at det stereotype billede informanterne tegner af en person på baggrund af en sprogrprøve er i direkte modstrid med indholdet i den sprogrprøve, der er blevet lyttet til. Det viser altså noget om at dialekt, accent eller regional variation har afgørende betydning for førstehåndsindtrykket. Derimod har indholdet ingen eller kun ringe betydning. Dette er foruroligende! Specielt hvis vi befinder os i sammenhænge hvor det at lytte til andre - med deraf følgende positive eller negative vurderinger - kan være en afgørende egenskab og eventuelt føre til diskrimination. Et par oplagte eksempler kunne være jobsamtalen (se Scheuer 1997) eller undervisningssituationer i det multikulturelle klasseværelse.

Et nærliggende spørgsmål vi kan stille på baggrund af disse resultater, er hvorfor vi stereotyperer. Walter Lippmann, der er ophavsmand til begrebet stereotyper og definerer dem som mentale koncepter, billeder i hjernen der styrer den måde vi opfatter verden på, argumenterer for at stereotyper er nødvendige for vores evne til at orientere os i verden. Han siger at den virkelige verden er alt for stor og kompleks til at vi kan møde den direkte; vi er ganske enkelt ikke udstyret til at forholde os til så mange nuancer og så megen variation, og derfor bliver vi nødt til at rekonstruere den i en langt mere enkel version før vi kan forholde os til den. Det er i dette forenkede univers - eller pseudovirkeligheden som Lippmann kalder den - at stereotyperne hører hjemme. I en fortravlet hverdag har vi moderne mennesker hverken tid til eller mulighed for få et indgående kendskab til nye mennesker vi møder, og derfor bemærker vi et træk som er typisk for en velkendt gruppe (f.eks. sproget) og udfylder resten af billedet vha. de stereotyper vi bærer rundt på (se Lippmann 1965, kap. 1 & 6). Udgangspunktet for Lippmann er altså at begrebet stereotyper kan bruges konstruktivt, for så vidt vi holder os for øje at stereotyper er fiktive og som regel ikke har noget - eller kun meget lidt - med den virkelige verden at gøre.

Kan vi undgå at stereotypere? Det tror jeg ikke, men gennem en øget bevidsthed omkring forholdet mellem

sprog, stereotyper og diskrimination tror jeg vi kan regulere eller korrigere vores egen adfærd. Vi kan ikke ændre det faktum at forskellige former for sprog vækker visse følelser i os, og at disse positive eller negative følelser er betinget af de sociale og kulturelle mønstre som vi selv er en del af, men vi er ikke forsvarsløse ofre for vore egne stereotyper. Hvis vi er bevidste om hvad de gør ved os, kan vi også forhindre at de styrer vores adfærd blindt og uhindret. Lad os derfor - gennem en øget bevidsthed omkring stereotypernes magt - tilstræbe at få det forhold til dem som Lippmann anbefaler, nemlig *to hold them lightly, to modify them gladly*. (Lippmann 1965: 60).

Noter

1 I det første sprogholdningseksperiment blev det klart at opfattelsen af hvad rigsmål er, hænger nøje sammen med informanternes egen geografiske placering (Ladegaard 1992). Her viste det sig nemlig at vestjyske informanter mente den rigsmåls-talende speaker kom fra Herning eller Holstebro, de østjyske mente hun var fra Århus, de fynske betegnede hende som odenseaner og de københavnske mente hun var fra (en forstad til) København. Den sprogp prøve som testinformanterne kunne blive enige om at betegne som rigsmål tilhører en fynbo fra Odense som har boet flere år i København, og det er ikke-lingvisters opfattelse af hvad der kan betegnes som ulokaliserbart prestigesprog der har været brugt som udvælgelseskriterium. Hele problemstillingen omkring identificeringen af rigsmål blev anset for så væsentlig, at et senere eksperiment blev koncentreret udelukkende om en identifikation og karakteristik af dansk rigsmål (Ladegaard 2001).

2 Den udbredte opfattelse af jyder, som meget venlige og pålidelige som disse resultater klart demonstrerer, er måske forklaringen på at reklameindustrien i vid udstrækning gør brug af jysk talesprog i deres radio- og Tv-reklamer. Udover at have en vis underholdningsværdi er det sandsynligt at reklameindustrien udnytter stereotypen om de pålidelige jyder til - på det ubevidste plan - at promovere salget af bestemte produkter.

3 Den meget positive evaluering af rigsmål på samtlige dimensioner finder vi konsekvent i bymiljøer, men ikke ude på landet hvor der er en klar tendens til at rigsmål nedvurderes på de medmenneskelige egenskaber, ikke mindst hos mandlige informanter (se Ladegaard 1998, 2000).

Litteratur

- Giles, H. & N. Coupland: Language: Contexts and Consequences. Milton Keynes: Open University Press, 1991.
- Ladegaard, H.J.: Sprogholdninger i Danmark. En socialpsykologisk analyse af stereotype holdninger til sprog og sprogbrugere i fire danske lokaliteter. i: Nordisk Psykologi 1992, 44 (3). S. 173-89.
- Ladegaard, H.J.: Sociale stereotyper som determinative faktorer i evalueringen af dansk talesprog. i: Danske Folkemål 1994, 36. S. 105-20.
- Ladegaard, H.J.: Boys, girls, language and identity: language attitudes and linguistic behaviour in a rural community in Denmark. i: International Journal of Applied Linguistics 1998, 8 (1). S. 3-25.
- Ladegaard, H.J.: Language attitudes and sociolinguistic behaviour: exploring attitude-behaviour relations in language. i: Journal of Sociolinguistics 2000, 4 (2). S. 214-33.
- Ladegaard, H.J.: Popular perceptions of standard language: attitudes to 'regional standards' in Denmark. i: Language Awareness 2001, 10 (1). S. 25-40.
- Ladegaard, Uffe: Sprog, holdninger og etnisk identitet: En undersøgelse af holdninger over for sprogbrugere med udenlandsk accent. Odense; Odense Universitetsforlag. 2001.
- Lippmann, W.: Public Opinion. New York; The Free Press, [1922] 1965.
- Preston, D.: Whaddyaknow? The modes of folk linguistic awareness. i: Language Awareness 1996, 5 (1). S. 40-74.
- Scheuer, J.: Den umulige samtale - sprog, køn og magt i jobsamtaler. København; Akademisk Forlag, 1997.

Tema: Lytteforståelse

åbne sider



Dramatisk dansk

Mette Toft

**Indvandrerlærer, cand.mag. i japansk og dansk.
Sprogcenter Nordsjælland.**

At tilegne sig et nyt sprog som voksen, er, i modsætning til hvad mange politikere synes at mene, en dramatisk affære. Ja, selv blandt kolleger møder man ikke sjældent den holdning at spor 3-kursisterne jo ikke er noget problem; de lærer det nærmest af sig selv. Heri er jeg helt uenig: *Alle kursister* - og ikke mindst de målrettede spor 3-kursister - har krav på den mest professionelle sprogundervisning der findes på markedet. De højtuddannede indvandreres problemer med at finde beskæftigelse på grund af for dårlige danskundskaber, også på områder, lægernes f.eks., hvor der er mangel på arbejdskraft, tyder på at sprogcentre ikke i alle henseender gør det godt nok.

At tilegne sig et nyt sprog indebærer noget så dramatisk som at genskabe sin personlighed inden for rammerne af målsproget og den tilhørende kultur. Herunder at ommøblere taleorganerne og øverste etage. Hverken mere eller mindre.

Naturtalentet

Én enkelt gang er jeg i løbet af fem års virke som indvandrerlærer stødt på et ægte naturtalent når det gjaldt sprogindlæring. Her taler vi ikke om mere eller mindre veludviklet sprogøre, men om en, må man tro, helt usædvanligt velbevaret barnlig evne til umiddelbart og ureflekteret at indoptage et nyt sprogs fonetiske og grammatiske system.

Denne kursist dumpede ind i hvad der i dag ville hedde en spor 3-klasse, som jeg møjsommeligt havde ført frem til et øvre mellemtrin (på vej mod den daværende test 2), og hun var umiskendeligt dygtig. Men når vi under øvelser og rettelser i klassen gjorde brug af det grammatiske metasprog som vi havde indarbejdet undervejs, og uden hvilket såvel kursister som lærer havde været på herrens mark, blev hun fjern i blikket. Det sagde hende tydeligvis ikke så meget. Men hvordan kan man blive så dygtig til dansk, uden at vide noget om grammatik? ville den vantro lærer og sikkert også mange af de hårdtarbejdende medkursister vide. Forklaringen var enkel: Hun kunne *høre* om noget var rigtigt eller forkert, sagde hun.

Nu nærmer vi os så endelig emnet for dette nummer af Sprogforum, nemlig Sprogundervisning og litteratur. For allerede i præsentationen af sin personlige og dansksproglige baggrund kom lige præcis denne kursist med en kritik af den sprogundervisning hun hidtil havde modtaget, en kritik der rettede sig mod brugen af H.C. Andersens eventyr på et, syntes hun, for tidligt tidspunkt i undervisningsforløbet.

Og netop fordi den kom fra hende, som sandsynligvis ville gøre udmærkede fremskridt uanset hvilken undervisning hun blev udsat for, gjorde den også et stort indtryk på mig. Hvis *hun* mente at H.C. Andersen, selv i den letlæsningsudgave der uden tvivl har været tale om, var for stor en mundfuld og malplaceret på et begyndertrin, hvordan måtte da ikke den mere gennemsnitlige kursist have oplevet det?

Men at H.C. Andersen så absolut *kan* have sin berettigelse - på rette tid og sted - i undervisningen i dansk som andetsprog, fik jeg dog uigendriveligt bevis for et par år senere.

Eventyr - en sprogscolekomedie om kærlighed frit efter H.C. Andersen

I foråret 2000 blev eventyrdigteren pludselig voldsomt aktuel i en spor 3-klasse på trin 2 slut-niveau, som jeg havde fulgt gennem et års tid. Ikke blot blev han læst først på let dansk og så i original; nej, han endte såmænd på de skrå brædder - og hele historien kom i byens avis! At det skulle være sådan, var en beslutning som læreren kun havde ringe indflydelse på. Hvad der naturligvis ikke er ensbetydende med at læreren ikke havde en dagsorden.

Det er en kedelig kendsgerning at den typiske kursist ikke anvender dansk uden for sprogskolen i nær den grad som vi faktisk forudsætter i vores undervisning. Det er et indviklet problem som jeg ikke skal tage op her. Sikkert er det at vi her har en kilde til daglig frustration på både lærer- og kursistside over manglende resultater.

Derfor bliver det ekstra vigtigt at vi jævnligt minder os selv om virkelighedens benhårde krav om sprogfærdighed og giver kursisterne mulighed for at få sproglige udfordringer. Det kan bl.a. lade sig gøre i projektarbejdsformen, som ifølge den nye bekendtgørelse skal inddrages i undervisningen på såvel spor 2, trin 2 som på spor 3, trin 2, 3 og 4.

Den omtalte klasse fungerede optimalt socialt; men begynderundervisningens motiverende følelse af at gøre fremskridt dag for dag var afløst af en vis mathed. Den uheldige indflydelse af det manglende dansksproglige engagement uden for skolen blev tydeligere for hver dag der gik. Noget måtte der gøres! Efter sommerferien skulle holdet rykke op på trin 3, hvor undervisningen må målrettes Almenprøve 2 der vinker ni måneder forude. Men her og nu havde vi chancen for at gøre noget der kunne blive et vendepunkt for den lidt for tilbagelænedede flok.

I et forsøg på at komme passiviteten til livs besluttede jeg med bekendtgørelsen i hånden at kaste kursisterne ud på dybt vand. De skulle lave et projekt - det sagde bekendtgørelsen - så nu kunne de jo begynde med at diskutere hvilken form og hvilket indhold det skulle have. Værsgo!



Som ved et trylleslag var engagementet der, for nu gjaldt det at få indflydelse på hvad det var man ville beskæftige sig med hele resten af semestret. Selv de mest tilbageholdende kunne pludselig gøre deres synspunkter gældende, og det var fascinerende fra sidelinien at iagttage hvordan gode argumenter for det ene eller det andet projekt flyttede stemmer.

Snart var der udbredt enighed om at satse på et teaterprojekt; det var et gruppeprojekt, det var udadvent, og man kunne arbejde med udtalen. Efter yderligere en mødegangs livlig diskussion om *hvad* man skulle spille, faldt valget på H.C. Andersens eventyr. For det første fordi man dermed håbede at nå et aldersmæssigt bredt sammensat publikum, for det andet fordi det var nogenlunde overkommeligt at gå til og for det tredje fordi det faktisk for et flertal af kursisterne syntes at ligge temmelig meget lige for. (Kun én kursist insisterede på at det skulle være individuelle skriftlige projekter, og at han skulle skrive om motorcykler. Han endte med at flytte klasse).

For at gøre en lang historie kort: Knap tre måneder senere var fire af H.C. Andersens eventyr, *Prinsessen på ærten*, *Svinedrengen*, *Hvad fatter gør, det er altid det rigtige* og *Den standhaftige tinsoldat*, blevet forvandlet til en 55 minutter lang teater-forestilling: *Eventyr - en sprogskelekomedie om kærlighed, frit efter H.C. Andersen*, som opførtes tre gange i Helsingør Teaterhus lige inden sommerferien. Ikke at forløbet var uden sindsoprivende momenter: Prinsessen fik arbejde som servitrice midt i det hele og en ny måtte hentes ind udefra; svinedrengens storetå måtte gennem en mindre operation; kejserens kone skulle føde; og så eksploderede lydanlægget dagen før premieren! Men sådan skal det vist nok være i den branche, før det bliver godt.

Man kan selv tænke sig til alle de mangeartede, reelle kommunikative opgaver der skal løses i forbindelse med planlægningen og alt det praktiske omkring en sådan opsætning, både internt på holdet og eksternt i forhold til det omgivende lokalsamfund. Man kan også let forestille sig det grundige tekstarbejde det involverer. Ligesom det er indlysende at man næppe finder et mere krævende forum at afprøve sine udtalefærdigheder i.

Det var ikke til at tage fejl af at hver eneste kursist voksede med opgaverne. Deres oplevelse af kompetence og succes var velfortjent - og også det fornemmeste formål med alt besværet. Og så det bedste af det hele fra pædagogens synspunkt: Under arbejdet med rollerne sprang den sproglige opmærksomhed, ned til den mindste nuance i betoning, som en liflig kilde fra kursisterne selv.

Spørger man mig, burde denne måde at arbejde med litteratur i sprogundervisningen på have en langt mere fremtrædende plads end den har i dag, og dramaprojekter burde være fast inventar i sprogcentrenes undervisningstilbud