

sprogforum

tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik
nummer 26, maj 2003

Udtale

Forord **Udtale 1** Ulla Gjedde Palmgren, **Hvad skal vi med alle de sprog? 4** Karen Lund, **Alder og accent 9** Malene Djursaa, **Engelsk fonetik og samfundsforhold i et integreret forløb 17** Inge Livbjerg, **Tanker om undervisning i fonetik ved de videregående uddannelser 25** Leif Fredensborg Nielsen, **Lej, lej Neif, lu er det snut 34** Gunna Funder Hansen, **Fremmede fonemer og finurlige former 39** Mette Toft, **Sprog er ikke tryksvæerte på papir 44** Ulla Pedersen, **Sig det med internettet 49** Godt Nyt **58**



**Redaktionen for nr. 26: Bodil Bjerregaard, Lis Ramberg Beyer,
Karen Lund og Karen Margrete Frederiksen**

Indhold

Kronikken

[Ulla Gjedde Palmgren: Hvad skal vi med alle de sprog?](#)

[Karen Lund: Alder og accent](#)

[Malene Djursaa: Engelsk fonetik og samfundsforhold i et integreret forløb](#)

[Inge Livbjerg: Tanker om undervisning i fonetik ved de videregående uddannelser](#)

[Leif Fredensborg Nielsen: Lej, lej Neif, lu er det snut - om det pædagogiske arbejde i en udtaleklasse for asiater](#)

[Gunna Funder Hansen: Fremmede fonemer og finurlige former - om forbindelsen mellem korrekt udtale og læsefærdighed på arabisk](#)

[Mette Toft: Sprog er ikke tryksværte på papir](#)

[Ulla Pedersen: Sig det med internettet](#)

[Godt nyt & Andet godt nyt](#)

Forord

Udtale

En af de ting der er med til at afgøre hvad Sprogforums storgruppe vælger at tage op som tema for de enkelte numre, er om der er aspekter af sprog- og kulturundervisningen der opfattes som 'forsømte' og som trænger til at blive bragt mere i fokus. Dette gælder for temaet for dette nummer: udtale.

Man kan vanskeligt forestille sig en sprogundervisning der ikke beskæftiger sig med fremmed- eller andetsprogets lyde; det er simpelthen en af de første betingelser for at komme i gang med at tilegne sig et nyt sprog. Men derefter er det andre aspekter af sproget der kommer i fokus - grammatik, ordforråd, flydende sprogproduktion osv. - mens udtalen har det med at glide i baggrunden. Men der er grund til at tage udtale alvorligt fra den første til den sidste lektion i ethvert undervisningsforløb på alle niveauer.

Den umiddelbare grund hertil er naturligvis at det sprog man bruger, skal være forståeligt for dem man kommunikerer med. Men som sprogbruger er det vigtigt at vide hvad der er afgørende for forståelighed. Det kan være lyde der på det fremmede sprog er betydningsadskillende (fonemer), mens de på ens eget sprog blot er variationer af et fonem (allofoner) - eller omvendt. Men det kan også være forhold på det suprasegmentale niveau, f.eks. intonationsmønstre, der er afgørende for om og hvordan man bliver forstået. Intonationsmønstre kan signalere sprogfunktioner som spørgsmål, forbavselse, begejstring osv., og de kan signalere hvilke forhold i det sagte man betragter som de mest betydningsfulde, og også her er det vigtigt at vide hvad der for lytterne gør en forskel. Og lytteren er en væsentlig side af forståeligheden: Det gælder lytterens vilje til at forstå, hans/hendes vanthed med at høre og forstå forskellige variationer af det anvendte sprog osv.

En helt afgørende problematik der bliver mere og mere afgørende i en globaliseret verden, er anvendelsen af forskellige sprog som lingua franca, altså som kommunikationsmiddel mellem mennesker der ikke selv har sproget som modersmål. Her bliver der i allerhøjeste grad brug for lyttestrategier der kan hjælpe til en gensidig forståelse af ikke-indfødte varianter af det anvendte sprog. Forudsætningen for at kunne beherske sådanne strategier er bl.a. en grundig viden om fonetik, intonation og prosodi.

Udtale er måske den del af et sprog der ligger tættest på sprogbrugerens identitet. Gennem udtale signalerer man f.eks. geografisk, etnisk tilhørsforhold, og det er derfor vigtigt at have viden og færdigheder der gør det muligt at træffe nogle valg i forbindelse med sin udtale om hvilken identitet man ønsker at blive tilskrevet af andre.

Udtale er altså en vigtig del af sprogundervisningen - hele tiden, men er den blevet til en integreret del af en kommunikativ undervisning? Der er ingen tvivl om at udtale kræver et særligt 'træningsrum' hvor taleorganer kan blive øvet i at ramme de ønskede lyde og ører kan blive trænet i at skelne de relevante lyde fra hinanden - men det er også væsentlig hvordan der bliver arbejdet med tilegnelsen af udtale i kommunikative aktiviteter hvor de forskellige aspekter af udtalen gør en betydningsmæssig forskel. Dette kan eksempelvis ske gennem kommunikative problemløsningsopgaver hvor ny information eller kontraster skal fremhæves, eller gennem opgaver hvor nøjagtig produktion af enkeltlyde (f.eks. i stednavne) er afgørende for løsning af opgaven. [note 1](#)

Men hvor langt kan og skal man nå? Dette spørgsmål er specielt påtrængende for udtalens vedkommende da både erfaring og forskning viser at alder spiller en rolle for hvor tæt på målsproget man kan komme. Denne problematik bør ikke føre til at udtale spiller en mindre rolle jo mere modne ens elever/kursister er, men at der træffes nogle realistiske pædagogiske valg om målet for arbejdet med udtale.

Indhold

- · Forord: Udtale; side 1
- · Ulla Gjedde Palmgren: Hvad skal vi med alle de sprog? side 4
- Kronikken i dette nummer er skrevet af Ulla Gjedde Palmgren og tager stilling til den aktuelle

gymnasiereform.

- · Karen Lund: Alder og accent; side 9
- Karen Lund åbner dette nummer om udtale med en artikel om alder og accent hvor hun belyser væsentlige aspekter af alderens indflydelse på udtaletilegnelse - såvel ud fra en socialpsykologisk som en neurobiologisk vinkel.
- · Malene Djursaa: Engelsk fonetik og samfundsforhold i et integreret forløb; side 17
- Malene Djursaa viser med udgangspunkt i et forløb hun har praktiseret i sin undervisning på KDAS, hvordan disciplinerne fonetik og samfundsforhold kan berige hinanden på en måde så den teoretiske fonetik fungerer som indføring i samfundsstoffet.

- · Inge Livbjerg: Tanker om undervisning i fonetik ved de videregående uddannelser; side 25
- Inge Livbjerg fokuserer i sin artikel på undervisningen på kandidatniveau, og på hvordan man kan bygge bro mellem lærerens teoretiske viden om fonetik og den praktiske forbedring af udtalefærdigheden.
- · Leif Fredensborg Nielsen: Lej, lej Neif, lu er det snut - om det pædagogiske arbejde i en udtaleklasse for asiater; side 34
- Leif Fredensborg Nielsen belyser i sin artikel hvilke særlige udfordringer udtaleundervisningen for kursister der har asiatiske sprog som modersmål, kan rumme.
- · Gunna Funder Hansen: Fremmede fonemer og finurlige former - om forbindelsen mellem korrekt udtale og læsefærdighed på arabisk; side 39
- Gunna Funder Hansens artikel handler om begynderundervisning i arabisk som fremmedsprog, og hvordan denne adskiller sig fra tilsvarende undervisning i de såkaldt nære fremmedsprog.
- · Mette Toft: Sprog er ikke tryksværte på papir; side 44
- Mette Toft lancerer en ny udtaledidaktik for undervisning i dansk som andetsprog for voksne på basis af et femårs pædagogisk udviklingsarbejde og egne erfaringer som underviser.
- · Ulla Pedersen: Sig det med internettet; side 49
- Til slut fokuserer Ulla Pedersen på forbedringen af den franske udtale i gymnasiet og skitserer hvordan man kan gøre udtaletræning spændende ved at inkludere internettet.
- · Godt nyt & Andet godt nyt; side 58

Spredt rundt i Sprogforum er der i dette nummer små tekstbokse, placeret som en slags vignetter der anskueliggør nogle af de fælder man kan komme ud for i engelsk. Eksemplerne er taget fra 'Put ikke foden i munden' af Lis Ramberg Beyer og Stewart Clark. Kbh.; Gads Forlag, 2002. Citaterne er gengivet med venlig tilladelse fra såvel forfatter som forlag.

redaktionen

Noter

1 Kaltenböck, Gunther & Barbara Seidlhofer: Task-Based Teaching: What's in it for pronunciation? i: Speak Out, Newsletter of the IATEFL Pronunciation Special Interest Group. Issue 24, Northern summer 1999.



Editors for no. 26: Bodil Bjerregaard, Lis Ramberg Beyer, Karen Lund og Karen Margrete Frederiksen

Preface

Pronunciation

Kronikken

Ulla Gjedde Palmgren: Hvad skal vi med alle de sprog? -

[Karen Lund: Age and accent](#)

[Malene Djursaa: A Culturally Contexted Phonetics Programme](#)

Inge Livbjerg: Tanker om undervisning i fonetik ved de videregående uddannelser

Leif Fredensborg Nielsen: Lej, lej Neif, lu er det snut - om det pædagogiske arbejde i en udtaleklasse for asiater

Gunna Funder Hansen: Fremmede fonemer og finurlige former - om forbindelsen mellem korrekt udtale og læsefærdighed på arabisk -

Mette Toft: Sprog er ikke tryksværte på papir -

Ulla Pedersen: Sig det med internettet

Godt nyt & Andet godt nyt

Kronikken

Ulla Gjedde Palmgren

Adjunkt, cand. mag. i fransk, tysk og østasienkundskab.

Formand for Fransklærerforeningen.

ulla.gp@get2net.dk



Hvad skal vi med alle de sprog?

„Vi ved alle, hvor træls det er at slide sig igennem til et rimeligt niveau i begyndersprogene, og derfor vil vi tage afsæt i de sprogfag, eleverne kender fra folkeskolen“.

Ulla Tørnæs under et panelmøde på Allerød Gymnasium, foråret 2003

I dagens Danmark bliver man sproglig student med fire fremmedsprog i bagagen - engelsk, latin + to af følgende sprog, der udbydes i gymnasiets fagrække: tysk, fransk, spansk, italiensk, russisk og japansk. De fleste matematiske studenter når også at stifte bekendtskab med tre fremmedsprog i løbet af deres skolegang. Regeringen har nu foreslået, at kun to sprog skal være obligatoriske - og disse sprog skal svare til dem, eleven har læst i folkeskolen, dvs. engelsk og, i de fleste tilfælde, tysk. Imidlertid hører man oftere og oftere, at engelsk burde være tilstrækkeligt; det fremgår f.eks. af en undersøgelse fra EU-kommisionen, der i 2001 udspurgte 1000 danskere om deres sprogkunderskaber. Undersøgelsen viste, at kun 20 % mente, at alle bør kunne mindst to europæiske fremmedsprog.

Hvor mange sprog er det egentlig rimeligt, at danske gymnasieelever stifter bekendtskab med i fremtiden?

Som det vil være mange bekendt, har Uddannelsesstyrelsen i dette forår barslet med en rapport „Fremtidens sprogfag“ under ledelse af Peter Harder og Per Øhrgaard, professorer i henholdsvis engelsk og tysk. I rapporten hedder det blandt andet: „Et normalt skoleforløb skal føre til god beherskelse af mindst to fremmedsprog samt kendskab til an-

dre fremmedsprog (...) i en sådan grad, at de kan anvendes i forskellige arbejdsmæssige og daglige situationer“.

Som det vil være endnu flere bekendt, skal Danmark have en gymnasiereform, der skal træde i kraft i 2005. Der er flere grunde til, at en sådan reform er berettiget.

For det første har vi i de senere år i gymnasieskolen i stigende grad været vidne til en udvanding af den henholdsvis sproglige og matematiske studentereksamen. De unge fravælger sprogene og de naturvidenskabelige fag til fordel for de lidt blødere fag, der med tiden er kommet til som valgfag i gymnasiet. Eller sagt med andre ord: de små årgange har benyttet sig af deres bekvemme lidenhed - og dermed efterspurghed - til at vælge fag, der fokuserer på menneskelig udvikling frem for rugbrødsagtig faglighed.

For det andet har verden forandret sig meget siden sidste store gymnasiereform i 1988, og en fremsynet reform må naturligvis tage udgangspunkt i den nye tid med dens nye betingelser og dagsordener. Af store politiske, teknologiske og mediemæssige forandringer i vores samfund kan i flæng nævnes murens fald, satellitfjernsyn, internettet, 11. september, internationaliseringen ...

Som den franske filosof Edgar Morin har udtrykt det i bogen 'Europæisk kultur' (1988):

„Bønnerne til den kaffe, jeg drikker hver morgen, kommer fra Centralamerikas eller Abessinien's højsletter; den the, der står og trækker i min thepotte, er høstet helt ovre i Yunnan; min appelsinjuice er presset af grapefrugter fra Florida eller Israel; mine indiske bomuldsskjorter er fremstillet i Taiwan eller Macao; jeg pudser næse i egyptiske stoffer eller kleenexpapir, der stammer fra de canadiske skove; jeg hører radioavis på min japanske transistorradio...“

Hvordan har Undervisningsministeriet så reageret på disse tendenser? Undervisningsministerens reformudspil tegner et gymnasium, der er i harmoni med ønskerne fra Dansk Industri, som gerne ser en mere naturvidenskabeligt orienteret studentereksamen. Således lægger regeringens udspil sig nærmest kælent op ad den rapport om de gymnasiale uddannelser, som DI offentliggjorde i 2001.

I undervisningsministerens udspil er sproglig linje tryllet væk, og tilbage har vi ... ét stort matematisk gymnasium! Matematik, fysik, kemi og biologi er gjort til obligatoriske fag for alle, og i stedet for tre fremmedsprog plus et års latin, som har været den sproglige linjes varemærke, er nu både latin og det ene levende fremmedsprog gjort til valgfag.

Ifølge undervisningsministerens forslag skal man i fremtiden på obligatorisk niveau have engelsk og et andet fremmedsprog på B-niveau. B-niveau svarer til undervisning i første og anden gymnasieklasse. Det andet fremmedsprog skal, mener ministeren, være et af de to fortsættersprog, som eleverne har med fra folkeskolen, nemlig tysk og fransk. Derudover kan eleverne i en stor pulje af fag, gående fra blandt andet astronomi, geografi over billedkunst, psykologi og samfundsfag vælge et tredje fremmedsprog på begynderniveau, herunder latin. Ifølge udspillet skal eleverne kunne vælge op til tre valgfri fag. Undervisningen i valgfagene skal starte efter det såkaldte grundforløb, der i regeringens planer skal være af et halvt års varighed, men som en lang række partier gerne ser udvidet til et år.

I praksis vil det betyde, at man i fremtiden vil kunne kalde sig student med kun to sprog i bagagen, og disse to sprog vil fortrinsvis være engelsk og tysk, eftersom faget tysk i folkeskolen har en 'markedsandel' på godt 80 %, mens faget fransk sidder med de omkring 10 %. At fordelingen er så skæv mellem de to fag beror blandt andet på, at det er en politisk beslutning, at tysk *skal* tilbydes, mens det er op til de enkelte skolebestyrelser at afgøre, om de vil tilbyde fransk på deres skole.

Naturligvis kan gymnasieeleverne vælge et tredje sprog, men i så fald i konkurrence med en lang række fag. Det vil utvivlsomt udmønte sig i, at færre lærer sprog end i den nuværende struktur, hvor selv mange matematikere i løbet af deres skolegang ofte når at stifte bekendtskab med to sprog ud over engelsk. Begyndersprogene spansk, russisk, italiensk samt begynder tysk og begynder fransk for dem, der ikke havde disse sprog i folkeskolen, vil formentlig få en inferior plads i gymnasiets fagrække.

Vores kultur er i disse år stærkt presset af den amerikanske massekultur.

Det gælder ikke bare vores egen danske, men hele den europæiske kultur, som i medierne henvises til lyssky tidspunkter på hemmelige kanaler. Meget tyder på, at vi med gennemførelsen af en reform, hvor hovedparten af fremmedsprogene reduceres til valgfag - hvor det med andre ord fra Undervisningsministeriet signaleres, at sprog blot er et lille ekstra, man kan overveje at krydre sin studentereksamen med - bevæger os mod en tilstand, hvor det engelsk-amerikanske kulturområde ad åre vil blive altdominerende i gymnasiets undervisningsudbud. Det er jo allerede i god overensstemmelse med hverdagens kulturelle situation for de fleste. Tysk vil reelt blive det eneste alternativ til denne kulturdominans.

Her svigter regeringen en af gymnasiets vigtigste opgaver, nemlig at åbne og udvide mod andre horisonter. Ikke bare for at fastholde en svunden tids dannelsesbillede, men simpelt hen fordi fremtiden vil indebære indgående kontakt med et Europa, hvor hovedsproget ikke er engelsk. Som Harder og Øhrgaard påpeger: „Engelsk er ikke det største

sprog i EU; her er tysk og fransk væsentlig større, og spansk, italiensk og nu snart polsk kommer ikke så langt efter. Og så tales i øvrigt både fransk og spansk langt hinsides stamlandenes grænser.“

Sprog er nøglen til forståelsen af andre folkeslag og kulturer. Regeringen svigter kommende generationer af gymnasieelever, og dermed samfundet som helhed, hvis der ikke kommer både en større bredde i sproguddannelsen i det kommende gymnasium og bedre vilkår for fordybelse i de valgte sprog. Vi får brug for mangfoldighed, ikke for snæversyn.

Den enkelte gymnasiast skal blive virkelig god til mindst to sprog; men derudover skal der et nyt sprog til i gymnasiet. Ud over de to sprog, der erhverves på fortsættelsesniveau, bør det være obligatorisk at alle gymnasieelever stifter bekendtskab med mindst et andet fremmedsprog. Dette sprog skal læres på B-niveau, dvs. der skal tilbydes undervisning i det svarende til 2,5 års skolegang. Det tredje sprog kan (afhængigt af hvilke sprog man har læst i folkeskolen) være tysk, fransk, spansk, italiensk, russisk eller japansk.

Det er en udmærkelse ved det danske gymnasium, at eleverne stifter bekendtskab med flere sprog og ikke kun de angelsaksiske. Det er en styrke, vi må fastholde. Ikke mindst i en tid, hvor alle de lande, vi normalt sammenligner os med, øger antallet af fremmedsprog ud fra Europarådets anbefalinger: 1 + 2, dvs. modersmålet + to fremmedsprog. Og det er vel at mærke lande, hvor nationalsproget som regel har langt større udbredelse end dansk.

Som underviser i fransk møder jeg undertiden voksne, der med gru mindes den franskundervisning, der blev dem til del i gymnasieårene i tresserne og halvfjerdsene. Jeg forsikrer dem om, at ikke bare franskundervisningen, men fremmedsprogsundervisningen generelt har ændret sig radikalt siden deres gymnasietid, hvilket er i fuld overensstemmelse med sandheden. Spørgsmålet, som jeg afslutningsvis vil stille, er dog, om undervisningen kan blive endnu bedre og mere tidssvarende.

Ifølge en undersøgelse, foretaget af Dorte Fristrup, som netop er ved at afslutte en master i fremmedsprogspædagogik, er dele af franskundervisningen i gymnasieskolen stadig meget traditionel. Oversættelse fra fransk til dansk og grammatikundervisning, hvor der fokuseres mere på form end på mening, kommer let til at fylde for meget i forhold til det, der bør være det egentlige mål side om side med det kulturelle aspekt, nemlig at kommunikere.

I Fagligt Udvalg for fransk arbejdes der i konsekvens heraf på at udarbejde nye prøveformer, der med tiden, såfremt de opføres til eksamensform, vil få en afsmittende effekt på

undervisningen. Således er man ved at lægge sidste hånd på en mundtlig eksamen i fransk, hvor oversættelse af en del af ekstemporalteksten ikke længere indgår som element i prøven. I stedet refereres hele ekstemporalteksten på dansk.

Også inden for den skriftlige eksamen tænkes der i nye baner. I stedet for en uforholdsmæssig stor samlet tekstmængde vil man forsøgsvis præsentere et overordnet tema, der belyses ved en række teksteksempler - samt en fyldig billedside. Den samlede tekstmængde er kraftigt reduceret, hvilket betyder, at der frigøres tid til den skriftlige udtryksfærdighed.

En gymnasiereform, som også er en reform af arbejdsmetoderne, er kærkommen. Det er vigtigt at styrke samspillet mellem fagene, og som det fremgår, rykker det allerede i undervisningspraksis, også når det gælder begyndersprog.

Men en gymnasiereform, som sætter begyndersprogene skakmat ud fra en besynderlig forestilling om, at det er træls at lære et nyt sprog, vil være både uvelkommen og uheldig; for det første vil den indskrænke kommende gymnasieelevers horisont yderligere i en tid, der i forvejen er præget af kulturelle skyklapper, for det andet vil den underminere det ry, vi danskere har for at være gode til mange sprog, og for det tredje vil den fremmedsprogligt set sætte Danmark flere år tilbage i forhold til de lande, vi sammenligner os med.

Litteratur

Fristrup, Dorte: Grammatik i franskundervisningen, en empirisk undersøgelse. Under udgivelse, prépub, Romansk Institut, Aarhus Universitet.

De gymnasiale uddannelser: Redegørelse til Folketinget. Kbh.; Undervisningsministeriet, januar 2003.

Gymnasiet i forandring. Rapport udgivet af Dansk Industri, 2001.

Harder, Peter & Per Øhrgaard et al.: Fremtidens sprogfag - vinduer mod en større verden. Kbh.; Undervisningsministeriet, 2003. (Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 5)

Morin, Edgar: Europæisk kultur, På vej mod en ny bevidsthed. Kbh.; Gyldendal, 1988.

Undervisningsministeriets Nyhedsbrev n. 4, 2001: Anglofile danskere.

**Karen Lund**

Lektor, ph.d. i dansk som andetsprog.
Institut for Pædagogisk Antropologi, DPU.
karlund@dpu.dk

Alder og accent

Er det muligt at opnå en accentfri udtale uanset hvornår man begynder at lære et nyt sprog? For nogle ganske få måske. Men ellers er alle - såvel forskere via belæg fra deres undersøgelser som undervisere via erfaringer fra undervisningen - forholdsvis enige: Stort set kun børn som begynder at lære et nyt sprog tidligt, får en udtale der ikke umiddelbart adskiller sig fra modersmålstalendes brug af sproget. Det har ingen indflydelse hvor mange år man bruger det nye sprog hvis man begynder at lære det for sent. Og for sent er faktisk ganske tidligt i livet.

Allerede fra omkring 5-6-årsalderen kan der være udtaletræk i det nye sprog som man aldrig tilegner sig. Det gælder både for suprasegmentale træk som intonation, tryk, rytme og for segmentale træk som vokal- og konsonantkvaliteter. Efter 15-16 årsalderen er det ifølge en stor del af forskningen inden for udtale umuligt at nå en modersmåls lignende udtale på det nye sprog uanset hvor motiveret man er, og uanset hvor gode ens muligheder for adgang til at høre og bruge sproget er. Det gælder for såvel fremmed- som andetsprogstilegnelse og ligeledes for modersmålstilegnelsen: Såkaldt 'vilde børn' der har levet i sproglig isolation, og børn der er vokset op hos døve forældre og uden talt sprog, opnår heller ikke samme sproglige kompetencer på deres modersmål hvis de ikke bliver udsat for talt sprog som små - og det gælder formodentlig allerede fra omkring 4-årsalderen. Det er ligeledes påvist for døve børn at alder indvirker på deres tegnsprogsudvikling.

Aldersrelateret indflydelse begrænser sig ikke til fonologien. Også syntaks og morfologi påvirkes. Dog ikke med indvirkning før omkring puberteten. Men forskningen er dog her mindre enig om graden af indflydelse, og om alder spiller så afgørende en rolle som ved udtale.

En mulig sensitiv periode for udtaletilegnelse begynder således omkring 5-6 år. Jo længere man lærer, des bedre bliver man; og i starten af læringsprocessen er ældre børn og voksne hurtigere end yngre børn - formentlig pga. større kognitiv kapacitet. Men fordelene er kortfristede: I den sidste ende overhaler den som er startet som 5-6 årig, de andre. Jo tidligere man begynder sit sprogforehavende, desto bedre bliver ens udtale på sigt. År 6

er, som Long udtrykker det, *the beginning of a decline in phonological abilities* („begyndelsen til aftagende fonologiske evner“) (Long 1990:266).

Hvorvidt 15-16 år er sidste udkald for en målssprogsudtale, som hævdet af nogle forskere, er man mindre enige om. Men det er givet at kun en ganske lille procentdel af dem der begynder at lære et sprog som voksne, opnår en udtale uden accent. Ser man samlet på de lørnere der begynder at lære efter puberteten, er variabiliteten uhyre stor - gående fra den næsten-målssproglige udtale til en udtale der adskiller sig meget fra målsproget. Også børnene imellem er der store forskelle.

Når man taler om unge og voksnes fremmed- og andetsprogstilegnelse, er der således ingen grund til at stræbe efter at nå den ultimative, lydefri målssproglignende udtale; for det lader sig simpelt hen ikke gøre uanset hvor længe man bliver ved med at lære, og uanset hvor gunstige omstændigheder man lærer under.

Det sætter fokus på vigtigheden af at opstille realistiske mål der løbende følges op. Det kan ikke understreges nok hvor vigtigt det er fra dag ét at arbejde eksplicit med udtalen i sprogundervisningen. For netop en forkert udtale, forkerte betonerer 'sætter sig' hurtigt og lader sig kun vanskeligt rette op på efterfølgende.

En sensitiv alder for udtale - hvorfor?

Hvorfor er små børn bedre til at opnå modersmåls-lignende udtale på et nyt sprog end unge og voksne? Det findes der forskellige hypoteser om - nogle mere spekulative end andre. Lad os se på nogle stykker.

Ud fra en *socialpsykologisk forklaringsvinkel* er den voksnes identitet mere fast forankret end barnets, og derfor yder den voksne modstand mod total socialisering, herunder mod at overtage det nye sprogs udtalemønstre, som i denne hypotese ses som en indgriben i den enkeltes identitet. For nogle er det vigtigt at fastholde en accent netop som en del af en andetsprogsidentitet.

Barnets psykiske grænser er mere fleksible, og derfor er barnets udtale lettere påvirkelig end den voksnes, hedder det også. Ud fra samme forklaringssæt kan man også forstå hvorfor nogle voksne opnår så meget bedre udtale på det nye sprog end andre med samme modersmål: Større empatisk kapacitet og dermed bedre forudsætninger for midlertidigt at indleve sig og stille sin personlige identitet på stand by. (Larsen-Freeman & Long 1991: s. 163, 190).

Man må selvfølgelig stille spørgsmålstejn ved hvorfor netop fonologien rammes så tidligt af sociale, psykologiske og affektive forhold, mens andre sproglige områder går fri -

i hvert fald indtil senere i livet. Inden for denne forklaringsvinkel er der stadig behov for megen forskning, og socialpsykologiske hypoteser er i sidste ende vanskelige at teste. De kommer let til at stå som behændige efterrationaliseringer.

Nogle forskere mener at børn er udsat for et *bedre input* end voksne - et mere her-og-nu-forankret og hermed lettere forståeligt sprog som er mindre komplekst og mere begrænset. Det vil sige at der er et afgrænset forståeligt sprogfelt at øve sig inden for. Desuden har børn bedre muligheder for at lege med sproget sammen med jævnaldrende hvorved de får en masse fonologisk træning. En pædagogisk implikation heraf er at man skal give elever/kursister flere muligheder for at lege og træne med sproget samt at sørge for at det sker inden for en afgrænset del af sproget.

Neurobiologisk baserede hypoteser

De neurobiologisk baserede hypoteser er nok de kvalitetsmæssigt hidtil bedst udforskede. De tager afsæt i *neurofysiologiske forhold* vedrørende hjernens neurale plasticitet - et felt vi med den teknologiske udvikling opnår stadig større indsigt i.

Ifølge Lenneberg (1967), som var blandt de første til at opstille hypoteser om alderens betydning for sprogtiltagelsen, hænger den aftagende sprogtiltagelsesevne sammen med hvordan de forskellige dele af hjernen samarbejder, og med lateraliseringen af hjernen - dvs. med den gradvise organisering af arbejdsfunktioner til hhv. højre og venstre hjernehalvdel; heraf er den største del af organiseringen netop afsluttet omkring 5-6 årsalderen.

Hjernens aftagende plasticitet forklares i dag mere præcist også med andre hjernemæssige forandringer; f.eks. hastigheden hvormed de elektriske impulser bevæger sig rundt i hjernen. Her har bl.a. stoffet myelin en vigtig funktion idet mængden heraf påvirker nervetrådenes (axonernes) ledningsevne. Myeliniseringsprocessen i hjernen, som begynder allerede i fostertilstanden, spiller overordnet set en meget central rolle for menneskets generelle funktionsudvikling - og altså herunder også for den sproglige udvikling.

Allerede i 6-måneders alderen er barnet i stand til at skelne nærtliggende lyde fra hinanden; det betyder at der tidligt dannes et neuralt grundlag for artikulation af sproglyde. De nervebaner der bruges til at styre den muskulatur som anvendes under produktionen af sproglyde, indkapsles i myelin, og det bevirker at nerveimpulserne går hurtigere. På den måde dannes specielle højhastigheds-nervebaner til at sende signaler til den muskulatur der oftest er i brug. Mindre vigtige nervebaner, hvor der sjældent passerer signaler, får ikke myelinlag, og kommer nærmest til at indtage en slags sidevejsfunktion med ringe aktivitet. På den måde dannes der et givet funktionsmønster af artikulatoriske bevægelser som gør at visse udtaletræk er fremmet i nogle sprog og fraværende i

andre. I spansk er rundede fortongevokaler som for eksempel /y/ fraværende og derfor svære at tilegne i dansk; kompensationen består i at udtale enten den urundede variant /i/ eller bagtungekorrespondenten /u/. Modersmålets bevægelsesmønstre har således let ved at tage over i tilegnelsen af de nye sprogslyde.

Man kan i dag gennem neurologiske undersøgelser påvise at det som hovedregel ser ud til at jo tidligere et fremmed-/andetsprog læres, og jo bedre det tales og forstås, desto mere kan man konstatere at dets repræsentation i hjernen overlapper modersmålets repræsentation. Ved fremmed-/andetsproget er forskelle i repræsentationen mennesker imellem betydelige og langt større end ved modersmålets repræsentation. Man har bl.a. set eksempler på personer hvor modersmålet var repræsenteret i venstre hjernehalvdel mens fremmedsproget var repræsenteret i højre (Gade 1998: s. 299). Det kunne tyde på at modersmålet og fremmed-/andetsprog man behersker godt, aktiveres fra fælles områder i hjernen.

Jo tidligere, desto bedre hjernefysiologiske betingelser; jo ældre, desto mindre hjerneplasticitet. Resultat: Jo tidligere, desto mere målsprogsnær udtale - jo senere, desto større variabilitet i lærerne imellem og desto mindre chance for en målsprogsnær udtale. Det er der gode forskningsbelæg for. Men det udestår endnu at påvise om lige netop puberteten udgør en demarkationslinje som hævdet af en del forskning. Nogle resultater kunne tyde på at plasticiteten varer ud over puberteten, og at lærere op i tyverne stadig har mulighed for at opnå målsprogsnær udtale. Der er ifølge den neurofysiologiske forskning heller ikke belæg for at netop puberteten skulle udgøre en særlig sensitiv periode.

Stabile fonetiske kategorier på modersmålet

Hvad angår den særligt sensitive 6 års alder, har nogle forskere imidlertid også andre forklaringer end den der bygger på hjernens gradvis aftagende plasticitet. Ifølge Flege (1992) og Bohn (f.eks. Bohn & Flege: 1997) skyldes ældre børn og voksne mindre succes med udtale i forhold til 5-6 års børn hverken ændringer i de perceptuelle og sensomotoriske processer eller tab af neural plasticitet. Det skyldes derimod et vigtigt *skifte i taleprocesseringen*. Netop i 5-6 årsalderen forfines og stabiliseres de fonetiske prototypekategorier og grænserne imellem dem, og der er en voksende bevidsthed hos barnet om segmentale træk i sproget. I og med modersmålskategorierne etableres og stabiliseres, er der derfor en stigende tendens til at nye lyde i det nye sprog identificeres ved hjælp af de lydkategorier man har med sig fra modersmålet; det er med til at hæmme ældre lærere i at etablere fonetiske kategorier for lyde hvor der er store ligheder på de to sprog og dermed også hæmme dem i at producere disse lyde.

Man er ifølge denne hypotese livet igennem i stand til at etablere nye fonetiske kategorier, men de skal af den voksne lærer opfattes som nye og forskellige nok uden for store sammenfald med lyde i modersmålet. Hvis der er store sammenfald, vil læreren - i ste-

det for at etablere en helt ny kategori - klassificere lyden som den nærtliggende lyd i modersmålet. Hvis man f.eks. i modersmålet har aspireret /t/ og i det nye sprog møder et uaspireret /t/, vil man kategorisere det nye 't' som aspireret. Når man i f.eks. dansk møder den meget tætte i-e-ɜ-æ-a-α-distribution og i sit modersmål måske kun udnytter tre af åbningsgraderne, vil man tilpasse de danske åbningsgrader til sit modersmåls lyde og med tiden måske tilnærme lyden til den danske, men aldrig helt ramme den. For barnet derimod er enhver lyd i det nye sprog en ny lyd, og barnet søger ikke at assimilere lyde til modersmålet. Hver lyd sin kategori hos barnet, mens det mentale kort fra modersmålet er samspilsbaggrund for tilegnelsen af fremmedsprogslyde hos den voksne.

Flege og Bohns hypotese har således den fordel at den både kan tage højde for den sensitive alder omkring 5-6 år som afgørende for hvor tæt på det nye sprog man når, og for at lærere også senere i livet kan nå en stor grad af perfektion i udtalen når det gælder nye lyde.

Men at der blandt jævnaldrende lærere med samme modersmål kan være så stor variabilitet, kan hypotesen ikke forklare; det gælder variabilitet ikke kun blandt voksne, men også blandt jævnaldrende børn. Nogle forskere foreslår at der måske kan være tale om forskelle på hvor skarpt indstillet den enkeltes hørelse er; men her er vi stadig ude i det mere spekulative, hvor også motivationelle, psykologiske og personlige forhold kan tænkes som forklaringer.

Nogle forskere hævder at man aldrig kan nå total modersmålskompetence på to sprog. Anne Cutler kan via eksperimentelle psykolingvistiske forsøg påvise at et af sprogene altid dominerer over det andet hos ethvert menneske - også hos dem der opfattes som totalt tosprogede. Gennem undersøgelser med meget fintmålede instrumenter påviser hun at ved mødet mellem sprog med to forskellige prosodityper - f.eks. mellem engelsk (eller f.eks. dansk), som benytter sætningstryk, og fransk, som har stavelsestryk - vil enten den ene eller den anden type tryk være dominerende i begge sprog.

Med prosodien udtrykker vi også følelser og holdninger, og ifølge neurologiske undersøgelser har vi et særligt funktionsområde i højre hjernehalvdel der tager sig af den afektive prosodi. At man hele tiden ubevidst farver sit sprog med holdninger og følelser når man taler, gør man sig måske først rigtig klart ved mødet med personer med en hjerneskade der har ramt netop dette funktionsområde. Deres tale opfattes som monoton, klangløs og uengageret.

At netop prosodien spiller så central en rolle for interaktionen, er noget man som fremmed-/andetsproget må sande; her er grundlag for en stor del interkulturelle misforståelser - bl.a. fordi vi ikke er os bevidst præcis hvordan og til hvilke formål vi bruger proso-

dien; vi gør os heller ikke klart at mennesker fra forskellige sprogområder har forskellige prosodiske konventioner. Engelsktalende bruger f.eks. intonationsmønstre til at understrege deres budskab med. Til dette formål bruger danskere tryk hvilket af engelsktalende afkodes som vrede og aggression. Når danskere overfører deres prosodiske kode til engelsk, er der således basis for ubehagelige misforståelser!

Modersmålets rolle

Fleges hypotese stiller de traditionelle modersmålsbaserede forklaringer i et nyt lys. Først vil jeg dog lige fastslå følgende:

1. Som ved andre dele af sprogtilegnelsen må det gælde at jo flere sammenfald der er mellem modersmålet og det nye sprog, desto færre læringsopgaver har læreren. Det som er ens, skal simpelthen ikke genlæres.
2. Som ved alle andre dele af sprogtilegnelsen må det også gælde, at jo flere forskelle der er mellem modersmålet og det nye sprog, desto flere læringsopgaver er der, og desto længere tid må man regne med læringen varer.

En vietnameser er således på en langt større læringsopgave med dansk som nyt sprog end en tysker eller hollænder, der kan bygge på mange ligheder mellem deres modersmål og dansk.

I starten af tilegnelsen søger læreren generelt at anvende eksisterende kategorier fra modersmålet, som vi også ser det inden for alle andre sprogområder. I løbet af den videre læringsproces tilnærmes lydene imidlertid det nye sprogs lyde; den større erfaring med sproget influerer både på perceptionen af lydene og produktionen af dem.

I modsætning til en traditionel kontrastiv opfattelse, hvor alt hvad der er forskelligt, hævdes at være det der er vanskeligt at lære, står vi imidlertid ifølge Fleges hypotese med et teorisæt efter hvilket man efterhånden godt kan lære sig helt nye lyde til perfektion livet igennem; derimod kan lyde i det nye sprog der ligner og har mange træk tilfælles med lyde i modersmålet, kun yderst sjældent tilegnes efter 5-6 årsalderen. Disse lyde tilpasses modersmålskategoriseringen.

Det er netop disse modersmålsbaserede lydtilpasninger vi hører som accent. Jo mere overlapning der er mellem lydene i de to sprog, desto vanskeligere er det at få afstemt sin udtale helt med det nye sprogs lyde. Det er undersøgt for både vokaler og konsonanter.

Nogle undersøgelser viser endvidere at det ikke er lige meget hvor en lyd er placeret (Eckman 1977, 1985). Tysktalende, som ikke differentierer mellem stemt og ustemt konsonant i udlyd i tysk (f.eks. /b/ eller /d/ som både stemt og ustemt), har vanskeligt

ved at tilegne sig denne kontrast i engelsk udlyd, mens de ikke har nogen vanskeligheder med stemthedskontrasten i henholdsvis for- og indlyd, som de kender fra tysk. For koreanere, som ikke har stemthedskontrasten i hverken for-, ind- eller udlyd i deres modersmål, er forudsigelsen at det sværeste for dem vil være at tilegne sig kontrasten mellem stemt og ustemt konsonant i udlyd; næstsværest vil være indlyd, og det letteste vil være kontrasten i forlyd. En hypotese for danskeres kamp med de stemte lukkelyde i engelsk vil så være at vi har vanskeligere ved at tilegne os den stemte udlyd i engelsk end den stemte forlyd i tysk og engelsk.

Hvorfor rammes netop udtalen så tidligt?

Som et sidste spørgsmål kan man stille sig undrende over hvorfor netop udtale er så vanskelig at tilegne. Et bud kan måske findes i selve den genstand hvorom det drejer sig - det fonetiske system.

Hvis vi har en sjette sans, så må det være for fonetisk perception, som hjerneforskeren Anders Gade siger. Fonemer er ikke adskilt med pauser når vi hører dem, og hvis vores samtalepartner taler hurtigt, opfatter vi 15 forskellige fonemer per sekund. De er pakket i en kontinuerlig lydstrøm som vi udpakker og dekoder (Gade 1997:264). For produktionen betyder det et uhyre præcist artikulationsarbejde ikke blot for et enkelt organ, men et arbejde som består af en kombination af artikulatoriske bevægelser udført stort set samtidig, og hvor der vælges blandt de ca. 100 samarbejdende muskler som taleapparatet består af. Det kræver en motorisk kontrol som man ikke finder magen i nogen anden bevægelsesform. Med 15 fonemer i sekundet har vi under 100 millisekunder til hvert fonem!

Lydreception og lydproduktion kræver følgelig også fintfunderede kognitive processer; ved reception med både afkodning og gæt; ved produktionen bl.a. med foregribende planlægning.

Endelig er det sådan at udtalen er ene i sproget om at kræve et tæt sammenspil mellem de kognitive og de fysiologiske processer. I tilegnelsen af nye lyde er der således også tale om en kompliceret ny organisering af de artikulatoriske processer.

Opsamling

Vi kan fastslå at alder ikke står til diskussion i den forskning der hidtil har været mht. til udtaletilegnelse: Hvis man begynder at lære et nyt sprog senere end 5-6 års alderen, vil man sjældent nå en modersmålsnende udtale på fremmed-/andetsproget.

Forklaringerne er mange; de bedst testede er de neurobiologisk baserede, hvor bl.a. myeliniseringsprocessen og nerveimpulsernes hastighed i hjernen anses for afgørende for læringsmulighederne.

Den komplekse artikulatoriske proces der indgår i udtalearbejdet, er yderligere med til at forklare hvorfor udtalen er den del af sproget der er særligt udsat for alderspåvirkning.

At modersmålet spiller en central rolle netop i tilegnelsen af udtalen i et nyt sprog, er forskningen også enig om. Men hvor det fremherskende syn tidligere har været at netop de nye lyde i målsproget er de vanskeligste eller umuligste at tilegne, tyder nyere forskning på at det i særlig grad er de modersmålsnære lyde som er de vanskeligste at lære, både fordi modersmålet er som et filter man hører lydene i det nye sprog igennem, og fordi de komplekse artikulatoriske mønstre i modersmålet overtager og er vanskelige at modificere. Derimod er det ifølge disse teorier muligt livet igennem at lære helt nye lyde. Når lyde ikke klassificeres ud fra modersmålets lydregler, dannes der nemlig grundlag for konstruktion af nye fonetiske kategorier.

Måske kan vi også her finde forklaringen på hvorfor så få danskere lærer at beherske nabosprog som norsk og svensk lydefrit, og hvorfor de fleste af os livet igennem bevarer træk fra vores regionale variant af det danske sprog.

Litteratur

- Bohn, O.: Why adults can't avoid a foreign accent. Manuskript. Engelsk Institut. Århus Universitet. S. 1-22.
- Bohn, O. & J.E. Flege: Perception and production of a new vowel category by adult second language learners. i: J. Leather & A. James (eds.): *Second-Language Speech: Structure and Process*. Berlin: de Gruyter, 1997. S. 51-71.
- Cutler, Ann: Listening to a second language through the ears of a first. i: *Interpreting*, 2001, vol. 5. S. 1-18.
- Eckman, F. R.: Markedness and the contrastive analysis hypothesis. i: *Language Learning* 1977, no. 27: S. 315-330.
- Eckman, F. R.: Some theoretical and pedagogical implications of the markedness differential hypothesis. i: *Studies in Second Language Acquisition* 1985, no. 7: S. 289-307.
- Flege, J.E.: Speech learning in a second language. i: C.A. Ferguson & C. Stoel Gammon (eds.): *Phonological Development: Models, Research, Implications*. Timonium, MD: York Press, 1992. S. 565-604.
- Gade, Anders: *Hjerneprocesser. Kognition og neurovidenskab*. Frydenlund, 1997.
- Harley, Birgit & Wenxia Wang: The critical period hypothesis: Where are we now? i: A.M.B de Groot, & J.F. Kroll: *Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic Perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates. S. 19-51.
- Husby, O.: *Uttale og uttaleundervisning*. i: P.F. Nordborg (red.) *Norskopplæring for innvandrere*. Oslo; SRV., 1994. 118 s.
- Larsen-Freeman, Diane & Michael Long: *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman, 1991.
- Lenneberg, E.H. : *The Biological Foundation of Language*. New York: John Wiley & Sons, 1967.
- Long, Michael: Maturational constraints on language development. i: *Studies in Second Language Acquisition* 1990, no. 12: S. 251-285.



Karen Lund

Senior lecturer, PhD (Danish as a second language).
Department of Pedagogical Anthropology, The Danish
University of Education. karlund@dpu.dk

Age and accent

Is it possible to achieve an accent-free pronunciation no matter when one begins to learn a new language? For a chosen few, perhaps. researchers on the basis of their investigations as well as teachers via their experiences are otherwise very much of one mind: it is generally speaking only children who start to learn a new language early that acquire a pronunciation that does not immediately differ from a native-speaker's use of the language. It makes no difference how many years one comes to use the new language should one start to learn it too late. And too late is actually quite early on in life.

Already from around the age of 5-6, there can be pronunciation features in the new language that one never acquires. This applies both to such suprasegmental features as intonation, stress and rhythm and to segmental features such as the quality of vowels and consonants. According to a great deal of the research carried out within pronunciation, it is impossible after the age of 15-16 to achieve a near-native pronunciation in the new language, no matter how motivated one is and no matter how favourable one's access is to hearing and using the language. This applies to both foreign and second language acquisition as well as to the acquisition of the native language: so-called 'savage children' who have lived in linguistic isolation, and children who have grown up with deaf parents and no spoken language, do not gain the same linguistic competences in their native language either if they have not been exposed to spoken language when small - and this presumably applies from as early as around the age of four. It has also been shown that age has an effect on the development of deaf children's sign language.

Age-related influence is not restricted to phonology. Syntax and morphology are also affected, although not with any influence before around puberty. Research is less unanimous here, however, concerning the degree of influence and whether age plays as decisive a role as in the case of pronunciation.

A possibly sensitive period for the acquisition of pronunciation begins then around 5-6. The longer one learns, the better one becomes; and at the beginning of the learn-

ing process older children and adults are faster than younger children - presumably because of a larger cognitive capacity. But the advantage is short-lived: finally, the person who started as a 5-6 year-old overtakes the others. The earlier one embarks on one's language enterprise, the better one's pronunciation will be in the long term. Year six is, as Long puts it, *the beginning of a decline in phonological abilities* (Long 1990:226).

People are less agreed as to what extent 15-16 represents the last chance of attaining a target-language pronunciation, as claimed by some researchers. But it seems clear that only a tiny percentage of those who begin to learn a language as an adult achieve a pronunciation without an accent. If one looks at the total number of learners who begin to learn after puberty, the degree of variability is vast, ranging from the near-native to a pronunciation that differs considerably from the target language. And there are also large differences among children.

When one talks about the foreign and second language acquisition of young people and adults, there is thus no reason to strive to achieve the ultimate - i.e. a flawless, near-native pronunciation - for it is simply not within reach, no matter how long one goes on learning and no matter how favourable the circumstances are under which one learns.

This brings into focus the importance of having realistic aims that are followed up on a regular basis. It cannot be overemphasised how important it is from day one to work explicitly on pronunciation in language teaching. For precisely a wrong pronunciation and wrong stresses 'settle' quickly and can only be readjusted with great difficulty later on.

A sensitive age for pronunciation - why?

Why are small children better at achieving near-native pronunciation in a new language than young people and adults? There are various hypotheses - some more speculative than others. Let us look at a few of them.

Explained from a *socio-psychological point of view*, the identity of the adult is more firmly anchored than that of the child; therefore, the adult resists total socialisation, which includes the pronunciation patterns of the new language - seen in this hypothesis as an encroachment on the individual's identity. For some people it is important to retain an accent precisely as part of a second-language identity.

The child's mental boundaries are more flexible; therefore the child's pronunciation is more susceptible to influence than that of the adult, is a further argument. On the basis of such an explanation it is also possible to understand why some adults

achieve a much better pronunciation in the new language than others with the same native language: a greater capacity for empathy and therefore better preconditions for temporarily identifying oneself and placing one's own identity on stand-by. (Larsen-Freeman & Long 1991: 163, 190).

Naturally, one must question why phonology of all things is affected so early on by social, psychological and affective conditions while other language areas are not - until later in life, at any rate. There is still a need for much research within this field of interpretation and, when it comes to it, socio-psychological hypotheses are difficult to test. They can easily appear to be adroit rationalisations after the event.

Some researchers believe that children are exposed to *better input* than adults - a more here-and-now-anchored and therefore more easily understandable language that is less complex and more limited. In other words, a delimited comprehensible language field to practice within. Moreover, children have better opportunities to play with language along with people of the same age, which gives them a great deal of phonological training. A pedagogical implication of this is that one must give pupils/students more opportunities to play with and train the language and make sure that this occurs within a delimited section of the language.

Neurobiologically based hypotheses

The neurobiologically based hypotheses are probably the best-researched to date when it comes to quality. They are based on *neurophysiological relations* concerning the neural plasticity of the brain - a field into which we are gaining ever greater insight thanks to technological advances.

According to Lenneberg (1967), who was among the first to advance hypotheses concerning the importance of age for language acquisition, the diminishing ability for language acquisition is related to how the various parts of the brain cooperate and with the lateralisation of the brain - i.e. with the gradual organisation of work functions to the right and left hemisphere of the brain. And most of this organisation is completed precisely around the age of 5-6.

The diminishing plasticity of the brain is today explained more precisely and combined with other brain changes, e.g. the speed at which the electrical impulses move round the brain. Here such substances as myelin have an important function, since the amount of this substance affects the conductivity of the nerve fibres (axons). The myelinisation process in the brain, which begins already at the embryo stage, plays generally speaking a highly central role in the development of general human functions - including language development.

At as early an age as six months the child is able to distinguish adjacent sounds from each other; this means that a neural basis for the articulation of language sounds is formed at an early age. The nerve paths that are used to control the muscles used during the production of language sounds are encapsulated in myelin, which causes the nerve impulses to move faster. In that way, special high-speed nerve paths are formed to send signals to the muscles most often in use. Less important nerve paths where signals less often pass, do not get a layer of myelin and almost assume a kind of side-line function with low activity. In that way, a given functional pattern of articulatory movements is formed that causes certain pronunciation features to be promoted in some languages and to be absent in others. In Spanish, rounded front vowels such as /y/ are, for example, absent and therefore difficult to acquire in Danish; this is either compensated for by using the unrounded variant /i/ or the corresponding back vowel /u/. The movement patterns of the native language thus have a tendency to take over when acquiring the new language sounds.

It is now possible, via neurological experiments, to prove that as a general rule it would seem that the earlier a foreign or second language is learned, and the better it is spoken and understood, the more one can confirm that its representation in the brain overlaps that of the native language. The differences in representation among people regarding the foreign and second language are considerable - and far larger than in the representation of the native language. Examples have i.a. been seen of people where the native language was represented in the left-hand side of the brain while the foreign language was represented in the right-hand side (Gade 1998:299). This could possibly indicate that the native language and the foreign or second language one masters well are activated from common areas in the brain.

The earlier, the better the neurophysiological conditions; the later, the less brain plasticity. The result: the earlier, the more near-native the pronunciation; the later, the greater variability among learners and the less change of a near-native pronunciation. There is much research to support this view. But it still remains to be proved that precisely puberty represents a demarcation line, as some research claims. Some results might seem to indicate that plasticity survives puberty and that learners up into their twenties still have the possibility to achieve near-native pronunciation. Neither, according to neurophysiological research, are there grounds for concluding that precisely puberty should be a particularly sensitive period.

Stable phonetic categories in the native language

Regarding the specially sensitive age of six, some researchers have, however, other explanations than the one that is based on the gradually diminishing plasticity of the brain. According to Flege (1992) and Bohn (e.g. Bohn & Flege: 1997), the lesser

degree of pronunciation success in young people and adults compared to children of 5-6 is due neither to changes in the perceptual and sensory-motor processes nor to a loss of neural plasticity. It is due to an importance shift in speech processing. At exactly the age of 5-6 the phonetic prototype categories and the boundaries between them are refined and stabilised, and there is a growing awareness in the child concerning segmental features in the language. Because the native language categories are established and stabilised, there is an increasing tendency for new sounds in the new language to be identified with the aid of the sound categories from one's native language; this helps to prevent older learners from establishing phonetic categories for sounds where there are great similarities between the two languages and thus also to prevent them from producing these sounds.

According to this hypothesis, one is able throughout one's life to establish new phonetic categories, but they have to be perceived by the learners as new and different enough, without too much overlap with sounds in the native language. If there is a great overlap, the learner - instead of establishing a completely new category - will classify the sound as the approximate sound in the native language. If, for example, one has aspirated /t/ in the native language and meets an unaspirated /t/ in the new language, one will categorise the new 't' as aspirated. When in, for example, Danish one meets the very dense /i-e-ɜ-æ-a-ɑ/ distribution and perhaps only uses three of the degrees of opening in one's native language, one will adapt the Danish degrees of opening to the sounds of one's native language and, over time, perhaps adjust the sound towards the Danish one but never quite hit it. For the child, on the other hand, every sound in the new language is a new sound, and the child does not attempt to assimilate sounds to the native language. Every sound has its own category for the child, while the mental map from the native language is the 'sounding board' for the acquisition of foreign language sounds for the adult.

Flege and Bohn's hypothesis has the advantage of both being able to take into account the sensitive age of around 5-6 as crucial for how close to the new language one gets and the fact that learners later on in life can achieve a high level of perfection in pronunciation when it comes to new sounds.

Even so, the hypothesis is unable to explain the fact that there can be that much variation among learners of the same age and with the same native language - this applies not only to adults but to children of the same age, too. Some researchers suggest that there may perhaps be differences in how finely tuned the hearing of the individual is, but once again we are within the realm of the speculative here, where motivational, psychological and personal factors may be possible explanations.

Some researchers claim that one can never achieve total native competence in two languages. Anne Cutler, via experimental psycholinguistic experiments, is able to show that one of the languages always dominates over the other in every person - even those that are thought to be totally bilingual. Using experiments with highly sensitive instruments she is able to demonstrate that in the meeting between languages with different prosodies - e.g. between English (or, for example, Danish), which uses stress patterns, and French, which has syllabic stress - one or the other of the types of stress will dominate in both languages.

By means of prosody we also express emotions and attitudes and, according to neurological investigations, we have a special functional area in the right hemisphere of the brain that deals with affective prosody. The fact that one constantly and unconsciously colours one's language with attitudes and emotions when one speaks, only perhaps becomes really apparent when one encounters people with brain damage that has affected precisely this functional area. Their speech is felt to be monotonous, toneless and disinterested.

That prosody plays such a central role for interaction is something that one as a foreign or second language speaker is only too well aware of; here the basis lies for a large number of intercultural misunderstandings - among other things because we are not aware of precisely how and for what purpose we use prosody. Nor are we aware of the fact that people from different language areas have different prosodic conventions. English speakers, for example, use intonation patterns in order to underline their message. Danes use stress for this purpose, which is decoded by English speakers as anger and aggression. When Danes transfer their prosodic code to English, there is thus fertile ground for unpleasant misunderstandings!

The role of the native language

Flege's hypothesis places the traditional native-language-based explanations in a new light. Firstly, though, I would like to stress the following:

- 1) As with other aspects of language acquisition, it must apply that the more overlap between the native language and the new language, the fewer learning assignments for the learner. What is identical simply does not have to be relearned.
- 2) As with all other aspects of language acquisition, it must also apply that the more differences there are between the native language and the new language, the more learning assignments there are, and the longer time one must expect the learning to last.

A Vietnamese thus has a greater learning assignment when it comes to Danish as a

new language than a German or a Dutchman, who can build on the many similarities between their native languages and Danish.

When beginning to acquire the new language, the learner generally tries to employ existing phonological categories from the native language - as we can also see within all other language areas. In the course of the ensuing learning process, an attempt is made to get the sounds to approach those of the new language; the greater experience with the language influences both the perception of the sounds and their production.

Unlike a traditional contrastive conception, where everything that is different is claimed to be what is difficult to learn, we arrive, according to Flege's hypothesis, at a set of theories according to which one is perfectly well able to learn completely new sounds to perfection throughout one's life, whereas sounds in the new language that resemble and have many shared features with sounds in the native language are extremely difficult to acquire after the age of 5-6. These sounds are made to fit the native language categorisation.

It is precisely these native-language-based sound adaptations we register as an accent. The greater the overlap that exists between the sounds of the two languages, the more difficult it is to tune one's pronunciation completely to the sounds of the new language. This has been investigated for both vowels and consonants.

Some investigations also show that the position of a sound is by no means irrelevant (Eckman 1977, 1985). German speakers, who do not distinguish between voiced and unvoiced final consonants (e.g. /b/ and /d/ as both voiced and unvoiced) have trouble in acquiring this distinction in final position in English, whereas they have no trouble in making this distinction initially and medially as this is a feature of German. For Koreans, who do not have this voicing contrast in initial, medial or final position in their native language, the prediction is that it will be hardest for them to acquire the contrast between voiced and unvoiced consonant finally, then medially, and, least difficult, initially. A hypothesis for the Danes' struggle with the voiced stops in English would be that we find it more difficult to acquire the voiced final stop in English than the voiced initial stop in German and English.

Why is pronunciation, of all things, affected so early?

A final question to muse over is why pronunciation, of all things, is so difficult to acquire. One possible answer could perhaps be sought in what it is all about - the phonetic system.

If we have a sixth sense, it must be one of phonetic perception, as the brain researcher Anders Gade says. Phonemes are not separated by pauses when we hear them, and if our conversation partner speaks rapidly, we pick up 15 different phonemes a second. They are packed into a continuous stream of sounds, which we unpack and decode (Gade 1997:264). In terms of production, it calls for incredibly precise articulation work, not only for an individual organ but one that consists of a combination of articulatory movements carried out more or less simultaneously, where a selection is made among the approximately 100 cooperating muscles that make up the speech apparatus. This calls for motor control that is unrivalled in any other form of movement. With 15 phonemes a second, we are down to under 100 milliseconds a phoneme!

Sound reception and production thus require supremely efficient cognitive processes - in the case of reception, the hearer is engaged in both decoding and guessing; in production, the speaker is engaged in anticipatory planning.

Finally, pronunciation is the only aspect of language that calls for a close interaction between the cognitive and physiological processes. In acquiring new sounds we are also dealing with a complex re-organising of the articulatory processes.

Summing up

We can state that age is not a matter of discussion in the research conducted so far as regards the acquisition of pronunciation. If one begins to learn a new language later than 5-6, one will seldom attain a near-native pronunciation of the foreign or second language.

The explanations for this are legion; those best-tested are neurobiologically based, where among other things the myelinisation process and the speed of the nerve impulses in the brain are considered to be of vital importance for the capacity to learn. The complex articulatory process that is part of pronunciation also helps to explain why pronunciation is that aspect of language which is particularly exposed to the influence of age.

Research also agrees that the native language plays a central role in precisely the acquisition of pronunciation in a new language. But whereas the prevalent view was that it was the new sounds in the target language that were the most difficult or impossible to acquire, new research would seem to indicate that it is in particular the sounds that are close to the native language that are the most difficult to acquire, both because the native language resembles a filter through which one hears the sounds of the new language and because the complex articulatory patterns in the

native language predominate and are hard to modify. On the other hand, it is possible - according to these theories - to learn new sounds throughout one's life. If sounds are not classified on the basis of the sound rules of the native language, there is in fact the basis for the construction of new phonetic categories.

This may also provide an answer as to why so few Danes learn such close languages as Norwegian and Swedish faultlessly - and why most of us retain throughout our lives traces of our regional variant of the Danish language.

Literature

- Bohn, O.: Why adults can't avoid a foreign accent. Manuskript. Engelsk Institut. Århus Universitet. S. 1-22.
- Bohn, O. & J.E. Flege: Perception and production of a new vowel category by adult second language learners. i: J. Leather & A. James (eds.): Second-Language Speech: Structure and Process. Berlin: de Gruyter, 1997. S. 51-71.
- Cutler, Ann: Listening to a second language through the ears of a first. i: Interpreting, 2001, vol. 5. S. 1-18.
- Eckman, F. R.: Markedness and the contrastive analysis hypothesis. i: Language Learning 1977, no. 27: S. 315-330.
- Eckman, F. R.: Some theoretical and pedagogical implications of the markedness differential hypothesis. i: Studies in Second Language Acquisition 1985, no. 7: S. 289-307.
- Flege, J.E.: Speech learning in a second language. i: C.A. Ferguson & C. Stoel Gammon (eds.): Phonological Development: Models, Research, Implications. Timonium, MD: York Press, 1992. S. 565-604.
- Gade, Anders: Hjerneprocesser. Kognition og neurovidenskab. Frydenlund, 1997.
- Harley, Birgit & Wenxia Wang: The critical period hypothesis: Where are we now? i: A.M.B de Groot, & J.F. Kroll: Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic Perspectives. Lawrence Erlbaum Associates. S. 19-51.
- Husby, O.: Uttale og uttaleundervisning. i: P.F. Nordborg (red.) Norskopplæring for innvandrere. Oslo: SRV., 1994. 118 s.
- Larsen-Freeman, Diane & Michael Long: An Introduction to Second Language Acquisition Research. Longman, 1991.
- Lenneberg, E.H. : The Biological Foundation of Language. New York: John Wiley & Sons, 1967.
- Long, Michael: Maturational constraints on language development. i: Studies in Second Language Acquisition 1990, no. 12: S. 251-285.



Malene Djursaa

Lektor, Institut for Engelsk, Handelshøjskolen
i København, tidligere lektor ved KDAS.

Engelsk fonetik og samfundsforhold i et integreret forløb

Indledning

På mange videregående og højere uddannelser undervises der i fonetik og samfundsforhold som separate discipliner, ofte betinget af modulstruktur og eksamenslogistik. Hvor sådanne eksterne begrænsninger kan overvindes, kan begge discipliner imidlertid vinde ved en integreret tilgang - og på seminariernes sprogliniefag er dette normalt muligt.

Artiklens formål er at skitsere en måde hvorpå de to discipliner med gensidig fordel kan slå følge for en tid; en måde hvorpå et kursus i teoretisk fonetik kan brede sig ud og fungere som indføring i de pågældende landes historie, sociale strukturer og værdisystemer, så undervisningen i samfundsforhold også kommer godt fra start.

Artiklens struktur følger hovedelementerne i et sådant integreret undervisningsforløb, som jeg har forsøgt at praktisere det i begyndelsen af et engelsk liniefagsforløb på Københavns Dag- og Aftenseminarium med forklaringer på tilgangen og de valg jeg har truffet undervejs. Vægten vil ligge på samfundsstoffet, og på at vise hvordan det kan integreres med den teoretiske fonetik.¹

Sprogmodeller

Mine fonetikkurser starter altid med at de studerende ønsker at diskutere hvorvidt man skal tage britisk eller amerikansk engelsk som model, eller måske andre lande som nogen i klassen har tilknytning til. Jeg benytter dette som afsæt til at skitsere den social-historiske oprindelse af den britiske standard RP (*Received Pronunciation*) og af den amerikanske standard *General American*.² Det kommer tydeligt frem at den britiske standard i bund og grund er et klassesprog, som har sin oprindelse i det økonomisk og kulturelt dominerende London-område, og som er blevet spredt via kostskolerne og BBC. General American har derimod en uvis geografisk oprindelse i det nordlige og vestlige USA, og anses for at være neutral mht. sprogbrugerens sociale, etniske og regionale oprindelse. GA bruges og spredes af de store medie-netværk - *Network American* - men mangler den institutionaliserede og forskriftsmæssige status som RP har i Storbritannien.

I begyndelsen af kurset er de studerende typisk endnu ikke i stand til at forholde sig til de fonetiske forskelle mellem britisk og amerikansk, men vi diskuterer de historiske forudsætninger for de to modeller vi opererer med i engelskundervisningen i dag. Det ville også være naturligt at tale om gensidige stereotyper og fordomme mod begge modeller, og om den mere neutrale 'midt-atlantiske' blandingsmodel. (Den oprindelige midt-atlantiske prototype, Alistair Cooke (*Letter from America*), er nu for gammeldags, men den britisk-fødte amerikanske skuespiller Angela Lansberg (*Murder, She Wrote*) ville jeg anse for at være et godt moderne eksempel).

Den australske mentalitetsændring

Australien er interessant fordi man her i nyere tid har skiftet udtalestandard. Britisk RP var standarden så længe Australien var politisk og kulturelt underlagt Storbritannien, men med voksende australsk selvfølelse har også de højere sociale lag måttet acceptere de karakteriske australske vokaler, der menes at stamme fra straffefanger og andet godtfolk fra de lavere sociale lag i England (især London og Sydengland). Vi taler i denne forbindelse kort om landets sociale historie som en interessant kontrast til britisk og amerikansk historie, og vender tilbage til emnet når de studerende har de fonetiske forudsætninger for at forstå 'kampen om vokalerne'.

Intonation

Jeg introducerer intonation ret tidligt i fonetikkurset som en del af prosodi. For at overvinde de studerendes hæmninger spiller jeg et bredt udvalg af lydprøver for dem - lydprøver af både mænd og kvinder, gamle og unge, briter og amerikanere i forskellige sociale sammenhænge. Budskabet er at de samme intonationsmønstre bruges af alle, men at udsvingsstørrelsen varierer. Skønt der er en tendens til at amerikanske mænd har de mindste udsving og britiske kvinder de største, så er det let også at finde eksempler på britiske kvinder med beherskede toneudsving (dronning Elisabeth, og Mrs Thatcher det meste af tiden) og på amerikanske mænd med dramatiske udsving (*Mr Cosby*).

Denne øvelse får de studerende til at erkende deres egne fordomme om den 'skabagtige' engelske intonation og giver dem mulighed for bevidst at beslutte sig for hvor store udsving der passer til deres eget temperament, samtidig med at de erkender nødvendigheden af at beherske intonationsmønstrene.

Regiolekter

Britiske regiolekter introducerer jeg i forbindelse med intonation, idet jeg spiller lydprøver på nogle af de stigende intonationsmønstre man hører i Storbritanniens tidligere keltisktalende periferiområder. Disse kontrasteres derefter med de stigende

intonationsmønstre der hører til RP og General American - hvilket fører frem til en bredere diskussion af regiolekter.

Ved behandlingen af Storbritannien og de 'fire nationer' England, Skotland, Nordirland og Wales starter jeg med den historiske dimension af magtrelationerne mellem dem, fordi det bidrager til at forklare mange ting: de resterende lommer af keltisk sprog og de regionale dialekters status i forhold til RP; den stolthed og identitetsfølelse som ligger i befolkningernes brug af de regionale dialekter, og nogle RP-sprogbrugeres nedladende holdninger over for dem; de regionale dialekters renæssance i medierne i sammenhæng med nationalismens genopståen og indførelsen af hjemmestyre og den rivaliseren og det magtspil der altid ligger latent i situationer hvor dialekterne (inkl. RP) mødes. Nu er fonetikkurset også kommet så langt at vi burde være i stand til at illustrere nogle markante regionale dialekter i fonetiske termer.

Som minimum bør behandlingen af amerikanske regiolekter inkludere sydstaternes distinktive *southern drawl*, og bør ikke gå uden om dennes generelt lave status i resten af USA. Magtrelaterede forklaringsmodeller kan findes i den økonomiske og politiske rivaliseren mellem Nord og Syd fra Borgerkrigen og fremefter.

Andre amerikanske regiolekter kan naturligvis behandles, men under alle omstændigheder tager jeg dette som udgangspunkt for en snak om de socio-økonomiske forskelle mellem de amerikanske regioner. Dette kan gøres med 'bælteterminologi' (rustbælte, bibelbælte, solbælte, snebælte³) eller med Garreaus inddeling i 'de ni nationer', baseret på ressourcemæssige og erhvervsøkonomiske interesse modsætninger, som ofte går på tværs af staternes kunstigt skabte grænser.⁴

Canada og Australien inddrager jeg kun på dette punkt for at gøre opmærksom på at deres regionale udtalevariation er mere begrænset⁵. Jeg fristes igen til en sandsynlig 'magtforklaring', nemlig manglen på rivaliserende magtcentre, bortset fra det fransktalende område af Canada.

Sociolekter

Sociolekter er sprogvarianter som er karakteristiske for bestemte sociale klasser eller grupperinger. 'Dronningens engelsk' (som også kaldes *Upper-class-RP*) er en overklasse-sociolekt, lige som Kennedy-klanens 'Boston brahmin' udtale er det. Disse overklasse-dialekter er genstand for fordomme og misundelse fra andre sociale lag. Det der imidlertid normalt forbindes med begrebet sociolekter er de forskellige arbejderklassedialekter.

Regiolekter og sociolekter hænger uløseligt sammen. Som vi har set det i tilfældet RP kan en magtfuld regions dialekt udvikle sig til de magtfuldes sprog i hele landet og der-

ved opnå selvstændig status som den model der efterlignes af de socialt mobile og ambitiøse i alle regioner. Social mobilitet opnås næsten altid ved hjælp af uddannelse, og det gælder nu som i det 19. århundrede hvor kostskolerne udbredte RP, at det er gennem uddannelsesinstitutionerne, folk opnår en udtale der kan stå mål med ambitionerne. Det bliver således dem uden uddannelse der bliver tilbage til at tale de lokale dialekter.

Selv om dette billede holder i det store og hele, forenkler det problemstillingerne i nogle områder, såsom Skotland, hvor nationalisme blandt overklassen bidrager til at bevare regiolekten, og uden tvivl også i andre områder som jeg ikke ved nok om.

Sociale klasser og ulighed

Mens fonetikkurset behandler de forskellige fonemer, er det ligeledes tid at behandle baggrunden og betydningen af sociolekter nærmere ved at se på klassestrukturen og holdningerne til sociale klasser og ulighed i de forskellige lande.

Vi starter naturligvis med Storbritannien. Der er mange gode tekster at vælge imellem til at illustrere den historiske og fortsatte betydning af sociale klasser i det britiske samfund, og jeg vil begrænse mig til at minde om nødvendigheden af at skelne mellem objektive og subjektive klasser; mellem sociologernes normalt erhvervsbaserede klasse-definitioner og folks egen fornemmelse af hvor de hører til. Det er tydeligt at subjektive klasses tilhørsforhold ændrer sig langsommere end erhverv og økonomisk formåen, for som det kan ses ved at sammenligne folketællingsdata med meningsmålinger, er den 'subjektive' arbejderklasse meget større end den 'objektive'. Sociale klasser er andet og mere end erhverv og penge; klasse er også kultur.

USA er imod 'privilegier' som man kendte dem fra det feudale Europa, men ikke imod ulighed. Udtrykt i nutidens (post)industrielle sprog afviser USA gyldigheden af sociale klasser som grundlag for samfundets organisering, men accepterer og ligefrem opmuntrer den ulighed der fremkommer af forskelle i held og talent. Eftersom dette *meritokratiske* værdisystem forudsætter lige chancer i livet for ethvert individ, er det naturligvis en illusion. Det kan godt være at avidrenge kan blive præsident, men det er en hel del mere sandsynligt at det bliver en Kennedy.

Lidt provokerende kunne man måske sige at Storbritannien er åbent *elitært* og anerkender hvilke bindinger det opererer med, mens USAs officielle ideologi er ude af trit med dets sociale virkelighed.

Alt dette skal naturligvis tjene til at gøre det forståeligt hvorfor det har stor betydning hvis man taler med en sociolekt i Storbritannien, hvorfor det har mindre betydning i USA og mindst betydning i Danmark, som de fleste kan enes om har et grundlæggende

egalitært menneskesyn. Det er netop pga. vores dybtføjte egalitære overbevisning, som baseret på fælles historie og national selvforståelse sætter sit præg også på den danske højrefløj's løsningsmodeller, at danske undervisere og studerende føler ubehag ved at forholde sig til 'handelsværdien' af en given udtaleform. Omend enhver autentisk udtaleform bør opfattes som ligeværdig, hører det i dette tilfælde med til interkulturel kompetence at man er i stand til at genkende udtale som en vigtig parameter i andre kulturers sociale interaktion.

Det er ikke praktisk muligt at demonstrere og beskrive mere end en eller to sociolekter fonetisk. Bortset fra hurtige båndprøver på Glasgow- eller Birminghamdialekten, eller hvad der nu måtte interessere os, vælger jeg to sociolekter som er nært beslægtede: Cockney og Essex; den første fordi den er berømt og farverig og en af dialekterne bag australsk; den anden fordi den er en vigtig kilde til det mest interessante sociolingvistiske fænomen i nutidens England: Estuary-engelsk.

Cockney og australsk

Nu har fonetikurset behandlet de forskellige engelske fonemer, og de studerende er i stand til at bruge fonetiske termer til at beskrive hvad de hører. En af de mest farverige og bedst dokumenterede dialekter at øve de nye færdigheder på er Cockney - eller snarere Londons arbejderklasse som de lyder i dag, idet rimslang (f.eks.: *Trouble and strife ~ wife*; *Apples and pairs ~ stairs*) kun nævnes flygtigt. Det burde ikke være vanskeligt at finde autentiske eksempler, men uddrag fra TV-serien *EastEnders* kan sagtens bruges, og kan analyseres ved hjælp af materiale stillet til rådighed på Internettet af fonetikeren John Wells⁶.

Samtidig giver det jordbundne varme image som dyrkes i *EastEnders* også en naturlig anledning til at se nærmere på hvad der kendetegner moderne australsk. Jeg kan godt lide at starte med en voice-over fra en 'officiel' video om Australien som jeg fik fra ambassaden for nogle år siden. Den er et eksempel på *Cultivated Australian* og lyder ganske og aldeles britisk, bortset fra antydningen af nogle fladere a'er - og de studerende nægter at acceptere det som australsk. Så spiller jeg et bånd med den nuværende premierminister John Howard, som eksempel på *General Australian*. „Det lyder mere rigtigt“, siger de; og så finder vi ud af mere præcist hvad det er for nogle lyd, især vokaler, der gør at „det lyder mere rigtigt“. Det drejer sig først og fremmest om de karakteristiske vokaler, især diftonger, som man mener stammer fra de første indvandrere, hvoraf mange kom fra London-regionen.⁷

Kampen om vokalerne

For i hvert fald ikke mere end en generation siden blev der stadig i Australien herset med de privilegeredes børn for at de skulle lære at „passe på deres vokaler“. John Ho-

ward (*Liberals*), en højt respekteret politiker fra den konservative magtelite, er en klar illustration af at denne kamp om vokalerne er tabt af dem der forsøgte at dæmme op for udtaleformer fra de 'lavere sociale lag'. Det moderne australske samfund har lært at være stolte af både forfædre og udtale, og britiske RP-vokaler bliver i stigende grad opfattet som udtryk for den kulturelle underdanighed over for Storbritannien som landet havde med sig fra kolonitiden.

Men australsk er andet og mere end vokalerne, og det illustreres smukt af den tidligere premierminister Keating (*Labor*) hvis sprog til tider flyder over med farverige australske idiomatiske vendinger, så det endog ved sådanne lejligheder kunne klassificeres som 'bredt australsk'. Faktisk anses evnen til at slå over i *Broad Australian* for at være en vigtig social færdighed for mange australiere. Keating, som er berømt for at have klappet dronning Elizabeth kammeratligt på skulderen ved et officielt besøg, bringer os passende tilbage til australske egalitære 'kammeratskabsværdier' (*mateship*), som spores direkte tilbage til pionerer og Cockney-straffefanger fra Londons East End.

Estuary English

Hjemme i moderlandet er udtalenormer heller ikke hvad de har været. Hvis man går en tur i Londons forretningskvarterer, hører man ganske vist stadig RP. Det er dog mere sandsynligt, at de unge engelske forretningsløver taler Estuary-engelsk (egentlig 'flodmundings-engelsk') på jobbet og indbyrdes - skønt mange af dem er opdraget med RP og højst sandsynligt taler det hjemme med familien, og når det er socialt passende. Med andre ord er 'flodmundings-engelsk' ved at give RP baghjul som en ny standard der signalerer noget usnobbet og moderne. Lige som RP tidligere, har den ny standard sin oprindelse i det økonomiske magtcenter i det sydøstlige England, idet omtalte 'flodmunding' naturligvis er Themsens. Dets indflydelse har imidlertid allerede bredt sig langt ud over dette område.

Når vi skal studere de fonetisk distinktive træk ved Estuary-engelsk starter jeg med en sammenligning mellem Cockney og Estuary som er stillet til rådighed af John Wells på førømtalte hjemmeside - men jeg understreger at Estuary er et ret upræcist begreb, der dækker forskellige slags engelsk der grammatisk følger standarden, men som bruger et udvalg af træk fra de regionale dialekter og sociolekterne i Thames-området. Vi finder Estuary som et udsnit på et kontinuum der går fra ægte arbejderklasseudtale til Tony Blairs lejlighedsvis og tilsyneladende bevidste brug af Estuary-former (især stød ved plosiver) når han skal signalere folkelighed.

Man kan bruge mange forskellige kilder til at illustrere denne bredde. Autentisk Essex-arbejderklasse illustreres smukt og humoristisk gennem dokumentaren *The Fraud Monty*, vist på TV et par gange, om nogle herlige gutter fra Essex der lod sig inspirere af

filmen *The Full Monty* og stablede et mandestripshow på benene. Eksempler på hvordan denne dialekt glider over i et mere grammatisk korrekt Estuary kan indfanges gennem reklamer eller interviews på Sky TV eller BBC.

London-borgmesteren Ken Livingstone siges af nogle at være den arketypiske Estuary-taler, men hans nasale stemmebrug gør det vanskeligt at høre fonemerne tydeligt. Desuden taler han nogle gange stort set rent RP, andre gange rent Cockney. En mere konsekvent Estuary-taler som det burde være muligt at komme til at optage ville være det nationale cricketholds anfører, Nasser Hussain.

Konklusion

Ved kursets slutning er de studerende ikke blot blevet præsenteret for den grundlæggende fonetiske teori de skal bruge i deres egen og deres fremtidige elevers videre sprogudvikling, men de har også prøvet at bruge i det mindste noget af det til at skelne forskellige måder at tale engelsk fra hinanden. Udvalgte engelske dialekter er blevet studeret i deres historiske og sociale kontekst for at give dybde til deres nutidige betydning i de engelsktalende lande - og samtidig er centrale træk ved de engelsktalende landes værdisystemer og sociale strukturer blevet introduceret.

Noter

- 1 Stor tak til min kollega på Handelshøjskolen, fonetikeren Inger Mees, for kritik, grundig korrekturlæsning, opmuntring og samarbejde på HHK om et lignende kursus - og til Steffen Rosenmeier for den oprindelige idé.
- 2 Der hersker nogen usikkerhed om hvad termerne 'General American' i forhold til 'Network Standard' dækker. Jeg har fulgt Mees og Collins i *Sound American*, som bruger de to termer synonymt.
- 3 Kort defineret i f.eks. *Oxford Guide to British and American Culture*. Oxford University Press.
- 4 Joel Garreau: *The Nine Nations of North America*. New York; Avon Books, 1982 .
- 5 Canada har dog en særlig Newfoundland-dialekt, foruden en 'maritim' variant fra østkysten. Se f.eks. Crystal.
- 6 Fonetikeren John Wells har en internet-side om Estuary English med et væld af informationer og artikler om fænomenet - men desværre uden lydprøver: <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/estuary/home.htm>
- 7 Crystal har en kort oversigt over australske fonetiske træk.

Litteratur

- Adonis, Andrew og Stephen Pollard: *A Class Act; the Myth of Brian's Classless Society*. London; Penguin, 1997.
- Bambrick, Susan: *The Cambridge Encyclopedia of Australia*. Cambridge; Cambridge University Press, 1994.
- Crowther, Jonathan og Kathryn Kavanagh (eds.): *Oxford Guide to British and American Culture*. Oxford; Oxford University Press, 1999.
- Crystal, David: *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge; Cambridge University Press, 1995.
- Garreau, Joel: *The Nine Nations of North America*. New York; Avon Books, 1982.
- Livbjerg, Inge og Inger Mees: *Practical English Phonetics*. 2. udg. Kbh.; Schønberg, 1997.

Mees, Inger M. og Beverley Collins: Sound American. Kbh.; Handelshøjskolens Forlag, 1992.

Mees, Inger M. og Beverley Collins: Sound English. 3. udg. Kbh.; Handelshøjskolens Forlag, 2000.

Nye, David E.: Contemporary American Society. 4. udg. Kbh.; Akademisk Forlag, 2001.

Sevaldsen, Jørgen, Ole Vadmand og Jan Erik Mustad: Contemporary British Society. 5. udg. Kbh.; Akademisk Forlag, 2001.

The Story of English. BBC. En programserie om engelsk sproghistorie og dialekter; nr. 7 i serien: "The mummer tongue" handler om Cockney og australsk. 1986.

Wells, John: hjemmeside om Estuary English, besøgt 28. dec, 2002: <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/estuary/home.htm>

En kendt dansk fejl er sammenblandning af 'beer' og 'bear'.

Som en RUC-studerende skrev om Roskildefestivalen: „*It is a great festival, four days with sun, bears and music.*“

(Fra: 'Put ikke foden i munden')



A Culturally Contexted Phonetics Programme



Malene Djursaa

Associate professor, Dept of English,
Copenhagen Business School;
previously lecturer at the Copenhagen
Day and Evening College of Teacher
Training

Introduction

In Danish further and higher education, English phonetics and social studies courses have often been taught as unrelated disciplines, if for no other reason than because the disciplines are taught in separate modules, with separate exams. Where these external constraints can be overcome, however, there are obvious benefits to both disciplines from a joint approach.

The aim of this article is to sketch a way in which the two disciplines may, with mutual advantage, join forces for a period – a way in which a course in theoretical phonetics can branch out and serve as an introduction to the history, social stratification and value systems of the countries involved, getting social studies off to a good start.

The organisational principle of the article will be the main elements of the integrated teaching course as I tried to

practise it at the start of English courses at Copenhagen Day and Evening College of Teacher Training, with explanations of the choices made and the approach used. Most emphasis will be placed on filling out as far as possible the social studies side of the integrated course, and indicating how it may fit into the course in theoretical phonetics.¹

National Standards

Inevitably, my phonetics courses start with the students wanting to discuss British vs. American speech models, and perhaps other national varieties represented in class. I take this opportunity to sketch the social history of the origins of British RP (Received

¹ I'm grateful to my colleague at CBS, the phonetician Inger Mees, for critique, careful proofreading, encouragement and cooperation at CBS on a similar course – and to Steffen Rosenmeier for the original idea.

Pronunciation) and of General American.² The British standard is fundamentally a class accent, which originates in the culturally and economically dominant London region and was disseminated through the public schools and the BBC. The American standard, on the other hand, has vague geographical origins in the North and West, but is held to deliberately obscure ethnic, regional and class origins. It is used and spread by the national media network – is indeed also known as “network American” – but does not have the same institutionalised or prescriptive quality as RP does in Britain.

At this point the students are not yet equipped to go into the phonetic differences between the two standards, but we discuss the road the two countries have travelled to produce the two main standards we operate with in English teaching today. It would also be natural to mention mutual stereotypical prejudices against either accent, and the more neutral mid-Atlantic alternative. Alistair Cooke, the original prototype of Mid-Atlantic is now dated, but British-born American actress Angela Lansberg - ‘Murder, She Wrote’ - I would consider a good modern example.

The Australian transition

Australia is interesting because it has recently negotiated the transition from the RP standard that went with the British-oriented ‘cultural cringe’ to ac-

cepting the characteristic Australian vowels even in the best circles. We touch briefly on the country’s social history here as an interesting contrast to British and American history, and return to this subject when the students are phonetically equipped to deal with the ‘battle of the vowels’.

Intonation

I introduce intonation fairly early in the phonetics course as part of prosody. In order to overcome any inhibitions the students may have, I demonstrate a range of modern speakers for them, men and women, old and young, British and American, in various social situations. The message is that the same intonation patterns are used by all the speakers, but the range varies. Although there is a tendency for American men to have the narrowest range, and British women to have the widest range, it is easy to find examples of English women with a restrained range (the Queen, Mrs Thatcher most of the time) and American men with a dramatic range (‘Mr Cosby’). This exercise makes the students face their own prejudices about English intonation and gives them the freedom to settle for a range which suits their temperament, while respecting the need to learn the patterns.

Regional dialects

British regional dialects are introduced in connection with intonation through demonstrations of some of the rising intonation patterns heard in Britain’s previously Celtic-speaking fringes, which are contrasted with the rising tunes of RP and General American. This leads naturally on to a broader dis-

² Some uncertainty exists about the nature of General American vs. Network Standard. I have followed the example of Mees and Collins in *Sound American*, who use the two terms as synonymous.

cussion of regional dialects. In the case of Britain and her 'four nations' England, Scotland, Northern Ireland and Wales, I would start with the history of the power relations between the four nations, which helps to explain both the remaining Celtic language use and the standing of the regional varieties of English vs. RP; the pride vested in the regional accents by the users and the condescension of some RP users towards regional speakers; the renaissance of regional accents on the BBC in the context of re-awakened nationalist sentiments and devolution, and the rivalry and power play always inherent in social situations where accents meet. By this time we should be able to illustrate the main regional variations in terms of selected phonetic characteristics.

American regional dialects should, if nothing else, cover the distinctiveness of the 'southern drawl', and should not shirk the issue of its general low status elsewhere in the US, while also seeking power-related explanations in the history of economic and political rivalry between North and South from the Civil War onwards. Of course other regional dialects can be covered, but at any rate I would take this opportunity to talk about the socio-economic distinctions between American regions generally, which can be done through 'belt' terminology (Rust Belt, Sun Belt, Bible Belt, Snow Belt) or through 'Nine Nations' terminology.³

Canada and Australia I would include at this point only to note that their regional

dialect variation is more limited⁴, and would be tempted towards a likely explanation in the absence of rival power-centres, apart from the one represented by French-speaking Canada.

Sociolects

Sociolects are varieties of language characteristic of particular social classes or groups. Queen's English (also called 'U-RP' or more popularly the huntin', shootin' and fishin' variety of English) is an upper-class sociolect, as is the Kennedy clan's 'Boston Brahmin' accent. These upper class accents carry their own stigma of envy in other social classes, as my choice of words to describe them demonstrates. What is normally associated with the term sociolects, however, are the various working class accents.

It is impossible to separate regional dialects and sociolects. Historically, as we have seen with RP, a powerful region's accent can develop into the speech of the powerful of the whole country. It can then take on a life of its own as a "standard", emulated by the socially mobile and ambitious of other regions. Social mobility almost always goes via education, and now, as in the 19th century British public schools, educational institutions are agents in the acquisition of an accent that will go with the student's aspirations, thus leaving the uneducated behind speaking the local tongue.

³ Joel Garreau (1982) *The Nine Nations of North America*. New York: Avon Books

⁴ Canada does have distinctive varieties in Newfoundland and some of the coastal "maritime" regions. See e.g. Crystal.

Although broadly true, this picture oversimplifies the issues around certain areas like Scotland (where nationalism in the establishment helps preserve the regional dialect) and no doubt areas in other countries of which I know nothing. I shall come back to the contemporary issue of ‘Estuary English’ a little later.

Class and inequality

Now, however, while the phonetics course discusses the individual phonemes, is the time to expand on the background and significance of sociolects by looking at the class structure and attitudes to class and inequality in the various countries.

We start, of course, with Britain. There is a rich choice of texts to illustrate the historical and continuing importance of class in British society, and I shall limit myself to recalling the need to distinguish between facts and values; between sociologists’ usually occupation-based definitions of class and who belongs to it, and people’s own sense of belonging. Clearly, identity is slower to change than material circumstance, for as a comparison between census data and opinion polls shows, the “subjective’ working class is much larger than the ‘objective’ one. Class is more than occupation and money; class is culture, too.

The USA is against ‘privilege’ as found in feudal Europe, but not against inequality; put in terms of (post-) industrial times, it refutes the validity of social class as an ordering principle, but accepts and even encourages the inequality that results from difference in luck

and talent. Since this *meritocratic* value system presupposes a level playing field with identical life chances for each individual, it is clearly a myth. The newspaper boy may be able to become president, but it is much more likely to be a Kennedy.

A little provocatively, perhaps, you could say that where Britain is openly *elitist* and recognizes the constraints under which it operates, USA’s official ideology is out of step with its social reality.

All this is, of course, meant to make comprehensible why speaking with a sociolect has a very great significance in Britain, much less in the US and least of all in Denmark, which most people can agree is fundamentally *egalitarian* in outlook. It is precisely our deeply held egalitarian beliefs, shared to a considerable extent even by our political right-wingers, which make Danish teachers and students reluctant to face the question of the ‘exchange value’ of a given accent. Even though any authentic variety of English is and should be considered equally valid, intercultural competence in this case also means recognizing accent as an important parameter in other cultures’ social interaction.

It is not practically possible to demonstrate and phonetically describe more than one or two sociolects. Apart from quick demonstrations of Glaswegian or Scouse (Liverpool) or anything else that takes my fancy, pointing out just one or two characteristic phonetic features, I choose two sociolects which are fairly close to each other: Cockney and Essex;

the first because it is famous and colourful and one of the dialects that shaped Australian; the second because it is one of the regional dialects behind present-day England's most interesting socio-linguistic phenomenon, Estuary English.

Cockney and Australian

By now, the phonetics course has covered the individual English phonemes, and the students are able to use phonetic terms to describe what they hear. One of the most colourful and best documented dialects to practice this skill on is Cockney, or more (im)precisely London working class as it sounds today, with only a passing mention of rhyming slang. Authentic examples should not be hard to come by, but extracts from the soap 'EastEnders' could serve, and be analysed with the help of the teaching material on John Wells' Estuary English homepage⁵.

At the same time, the 'salt-of-the-earth' image of EastEnders creates a natural transition to a closer look at the characteristics of modern Australian. I like to start by playing the voice-over from an 'official' video about Australia which I obtained from the Embassy a few years back. This is an example of 'refined Australian' and sounds perfectly British, except for the merest hint of a rather closer vowel in 'TRAP' words,

and the students refuse to accept it as Australian. Then I play John Howard, the present prime minister, as an example of 'General Australian'. 'That's more like it', they say – and we find out just which sounds – vowels especially – make it 'more like it'. They are, first and foremost, the distinctive vowels – especially diphthongs – thought to derive from the first settlers, many of whom came from the London region⁶.

The battle of the vowels

Certainly no more than a generation ago, the privileged class in Australia were still taught to 'watch their vowels'. John Howard (Liberal), highly respected politician from the conservative establishment, illustrates that this battle of the vowels has been definitively lost by those trying to stem the tide of 'lower-class influence'. Modern Australian society has learned to take pride in both heritage and accent; increasingly, British RP vowels have come to be seen as an expression of the 'cultural cringe' of the colonial past.

Australian is more than the vowels, however, which is nicely illustrated by the Labor leader and previous prime minister Keating, whose language is at times full of colourful Australian idiomatic expressions and could at such times perhaps even be classed as "broad Australian". (Indeed being able to slip into broad Australian is a valued social skill for many Australians.) Keating, who is famous for giving the Queen a comradely pat on the shoulder, brings us nicely back to Australian egalitarian

⁵ The phonetician John Wells maintains an internet page on Estuary English which contains a wealth of information and articles, but unfortunately no sound-clips:
<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/estuary/home.htm>

⁶ Crystal has a brief overview of distinctive Australian traits.

‘mateship’ values, directly descended from pioneers and Cockney convicts.

Estuary English

Back in the mother country, accents are not as they used to be either. Take a walk in London’s business districts, and you will certainly hear RP spoken – but the young English business lions are more likely to speak Estuary English on the job and between themselves – although many of them have been brought up with RP and quite probably speak it at home, with their families, and when socially required. Estuary English, in other words, is becoming a rival standard English, signalling modernity and anti-snobbishness. Like RP before it, its origins are in the economic power centre of the South East, the ‘estuary’ in question of course being that of the Thames. Its influence is already spreading far beyond this geographical area, however.

To study the phonetic characteristics of Estuary English, I start from the comparison of Cockney and Estuary provided by John Wells’ homepage - but I stress that Estuary is a fairly imprecise term for different kinds of English which grammatically follow standard language, but which use a selection of features from the Thames estuary region and sociolects. We are dealing with a more or less seamless continuum from genuine working class to the usually RP-speaking Blair’s occasionally studied use of glottal stops.

To illustrate the range, many sources can be used. Authentic Essex working class is beautifully illustrated through

the documentary ‘The Fraud Monty’, which has been shown on TV in Denmark a number of times. Examples of how this dialect shades into a more grammatically standard ‘Estuary’ form can be captured in numerous advertisements or interviews on Sky TV or BBC.

The London Mayor, Ken Livingstone, is sometimes said to be the archetypal Estuary speaker, but his nasal speech makes it difficult to isolate the phonemes, and he is able to move in the direction of mainstream RP – as well as Cockney. A more consistent Estuary speaker whom it should be possible to record would be the England cricket captain, Nasser Hussain.

Conclusion

At the end of the course, students have not only been presented with the basics of phonetic theory for further use in their own and their future pupils’ language development, but have also tried to put at least some of it to use in distinguishing different ways of speaking English. Selected English varieties have been set in their historical and social context, to give depth to their present-day meanings for English-speakers – at the same time introducing key features of the English-speaking countries’ value systems and social structures.

There are many roads to this goal. The one I have sketched is one that reflects my own understanding of connections and priorities.

Bibliography

Adonis, Andrew and Pollard, Stephen (1997) *A Class Act; the Myth of Britain's Classless Society*. London: Penguin.

Crowther, Jonathan and Kathryn Kavanagh (eds) (1999) *Oxford Guide to British and American Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Bambrick, Susan (1994) *The Cambridge Encyclopedia of Australia*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crystal, David (1995) *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Garreau, Joel (1982) *The Nine Nations of North America*. New York: Avon Books.

Livbjerg, Inge and Mees, Inger (1997) *Practical English Phonetics* 2nd edn. Copenhagen: Schønberg.

Mees, Inger M. and Collins, Beverley (1992) *Sound American*. Copenhagen: Copenhagen Business School Press.

Mees, Inger M. and Collins, Beverley (2000) *Sound English* 3rd edn. Copenhagen: Copenhagen Business School Press.

Nye, David (2001) *Contemporary American Society*, 4th edn. Copenhagen: Academic Press.

Sevaldsen, Jørgen, Vadmand, Ole and Mustad, Jan Erik (2001) *Contemporary British Society*, 5th edn. Copenhagen: Academic Press.

BBC (1986) *The Story of English*. Series of programmes about English language history and varieties. No. 7 in the series: "The muvver tongue' is about Cockney and Australian.

Wells, John (2002) Web-page on Estuary English, accessed Dec. 28, 2002. <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/estuary/home.htm>



Inge Livbjerg

Cand.mag. Fhv. lektor ved Institut for Engelsk,
Handelshøjskolen i Kbh. (CBS).

inge_livbjerg@hotmail.com

Tanker om undervisning i fonetik ved de videregående uddannelser¹

When using present participle clauses initially, the subject of the whole sentence must also be the subject of the clause.

Således indledte en cand. ling. merc. studerende sin eksamensopgave i grammatik, hvorefter hun illustrerede rigtig og forkert anvendelse af denne regel med eksempler fra det ledsagende tekstmateriale. Det interessante er imidlertid at hendes egen sætning indeholder et klart brud på reglen: Hendes –ing-form har netop *ikke* sætningens subjekt som subjekt. Hun demonstrerer således - ubevidst - den beklagelige sandhed at *university students often experience their grammar classes and the development of their foreign language proficiency as totally unrelated*, som Claus Færch udtrykker det. Dette misforhold mellem lingvistisk viden og praktisk anvendelse kan i lige så høj grad demonstreres med eksempler fra fonetik. Min tilskyndelse til, sammen med Inger Mees, at skrive *Practical English Phonetics* (PEP) i 1988 var netop et forsøg på at motivere lærerne til at bygge bro mellem viden og færdighed. Selv om fonetik af mange regnedes for et vanskeligt fag hvor det var svært at få styr på de mange præcise detaljer i beskrivelsen af den enkelte sproglyd, så havde vi f.eks. undret os over at helt op til en tredjedel af opgavebesvarelsene på et hold kunne indeholde det vitterlige vås i beskrivelsen af stemte obstruenter (lukke- og hæmmelyd): „Luften strømmer op fra lungerne“, skrev de f.eks. om /b/, „gennem glottis som er åben, forbi det hævede ganesegl til den standses af et lukke mellem læberne. Stemmælæberne vibrerer“. Hvorfor gjorde de nu det når åben glottis og stemmelæbevibrationer netop udelukker hinanden, og det derfor netop er en af de forskelle der bruges til at skelne mellem den ustemte og stemte partner i et obstruentpar?

I lærebogen (Niels Davidsen-Nielsens 'Engelsk udtale i hovedtræk' (EUH)) gives der en detaljeret beskrivelse af den ustemte partner i hvert obstruentpar (i dette tilfælde /p/, som jo altså har åben glottis, dvs. adskilte stemmelæber). Derfor siges der om den stemte partner /b/ blot at den „dannes med de øvre taleorganer indstillet som til /p/ men med tilføjede stemmelæbevibrationer“. Der kan intet indvendes mod lærebogens beskrivelse,

men det ses tydeligt at de pågældende studerende ikke forstår den, men blot søger at memorere den².

Lørneren i centrum

I PEP, som man har bedt mig redegøre for tankerne bag, søger vi at sætte lørneren mere i centrum ved at gøre indfaldsvinklen mere færdighedsorienteret. Bogen er tænkt som et redskab til at give lørneren en nøgle til 1) at forbedre egen udtale, 2) at forbedre andres udtale og til 3) at opnå den nødvendige lingvistiske viden til at kunne opfylde mål 1 og 2. Bogen anvendes i øjeblikket på CBS's (Handelshøjskolen i Københavns) kandidatstudium, på Københavns Universitet og på seminarierne. Den indbyrdes vægtning af de tre delmål kan variere alt efter uddannelsens formål, men bogen indeholder tilstrækkeligt lingvistisk baggrundsstof til at kunne dække basisbehovet også på kandidatstudierne. For at fremme de to første mål har vi gjort det tilhørende kasettebånd til en integreret del af kurset. Bl.a. har vi, udover de gængse øvelser der instruerer lørneren i den rette udtale, tilføjet lytteøvelser der sammenligner med dansk eller med dansk fejludtale. Herudover indeholder båndet mange *ear-trainings* øvelser (med facitliste) af typen: hvad siges der her, hvilken af følgende udtaler er den rigtige, Ligesom det er tilfældet med Davidsen-Nielsens ovenfor omtalte EUH og hans senere *An Outline of English Pronunciation*, beskriver PEP standard britisk-engelsk udtale. På CBS bruger studerende der sigter imod en General American udtale, Mees & Collins *Sound American* som grundlag for den kontrastive lydbeskrivelse og skriver transskriptioner i General American.

Man kan ikke automatisk gå ud fra at lørnerne føler et behov for at forbedre deres udtale, selv om en diagnostisk test skulle vise mangler ved den. På det tidspunkt de påbegynder en videregående uddannelse, har de jo normalt talt engelsk i mindst syv år uden at føle at de har kommunikationsproblemer der skyldes udtalen. Mange kan dog godt se at selvom denne indstilling er helt legitim hos 'privatpersoner', er den det ikke hos potentielle undervisere der skal tjene som rollemodel for andre. (Danskere er generelt meget kritiske over for den engelske udtale hos andre danskere, især hos offentlige personer så som lærere og politikere).

Man kan heller ikke tage for givet at lørnerne føler at de skal arbejde hen imod en standard britisk-engelsk eller *General American* norm. Deres erfaring bl.a. fra medierne er jo at der er en rigdom af forskellige udtalenormer. Her kan man argumentere at det ville virke lidt underligt hvis en dansk politiker på TV talte engelsk med en udtale som f.eks. dén som NATO's generalsekretær, Lord Robertson, bruger. På samme måde ville det virke noget påfaldende hvis prinsesse Alexandra, i stedet for sin imponerende standarddanske udtale, havde valgt en af de smukke jyske dialekter som norm, subsidiært havde puttet et par distraherende træk fra en sådan dialekt ind i det standarddanske, såsom /hw/ for /v/.

Med denne type argumenter er det ofte muligt at overbevise læreren om at det er praktisk at sigte mod en standardnorm som, udover at den forstås af de fleste, heller ikke virker distraherende.

Kobling af teori og praksis

Et grundprincip er at koble den teoretiske viden med den praktiske. Når det f.eks. er hensigtsmæssigt at begynde med konsonanterne i beskrivelsen af de enkelte lyd, er det bl.a. fordi man her umiddelbart selv kan *mærke* hvor artikulationen finder sted: man kan mærke at /b/ er 'bilabial', dvs. at artikulationsstedet er mellem læberne ved udtalen af /b/ i *bone* og *lab*, og man kan føle tungespidsen bag tænderne i overmunden når man siger /θ/ i *thin* eller *author*. Man kan også *mærke* at hvis man flytter artikulationsstedet for /θ/ i *thin* ved at flytte tungespidsen lidt bagud i munden, så udtaler man i stedet et /s/ hvorved ordet bliver til *sin* i stedet for *thin*.

Vi søger at motivere de studerende til at tilegne sig fonemdefinitioner ved at påvise deres 'nytteværdi'. Definitioner indeholder i 'telegramstil' den viden der er nødvendig for at kunne redegøre for udtalen af en bestemt lyd: Siger man *bilabial*, ved man f.eks. at artikulationsstedet er mellem læberne, og tilføjer man nasal (som bl.a. står for at der er luftpassage gennem næsen) har man en entydig definition på et /m/ samt viden nok til at beskrive dets udtale. Hvis man i stedet havde tilføjet *lukkelyd* til bilabial, ville man derimod vide at man også ville være nødt til at tage stilling til om lyden er *strong* (udtalt energisk og uden stemmelæbevibrationer, dvs. med åben glottis) eller *weak* (udtalt uenergisk og ofte med stemmelæbevibrationer). Denne tilføjelse er nødvendig for at få en entydig definition der kan adskille /p/ fra /b/. Man kan således ikke komme til at karakterisere en lyd som værende begge dele sådan som det skete for de uheldige eksaminander der blev beskrevet i begyndelsen af denne artikel. Denne forskel i 'energy' gælder for alle de såkaldte obstruentpar, dvs. både lukke- og hæmmelyd: At hæmmelyden /z/ er *weak* betyder således at der er stemmelæbevibrationer under udtalen af *president* /'prezɪdnt/. At /s/ er *strong* betyder derimod at der ikke kan være det i *precedent* /'presɪdnt/.³

Alle fag deler det dilemma at overblik og fuld forståelse af stoffet skabes gennem et kompliceret samspil af videnselementer man nødvendigvis må begynde at beskrive ud fra én synsvinkel, selv om beskrivelsen egentlig forudsætter viden der behandles senere ud fra en anden synsvinkel. Lærebogsskribenten kan på forskellig vis forsøge at lette vejen til den fulde forståelse. Vi søger at gøre de enkelte kapitler lettere tilgængelige ved med korte mellemrum at lade beskrivelsen afbryde af resumeer og af øvelser der i vidt omfang stiller 'hvorfor' spørgsmål der motiverer læreren for at ræsonnere og ikke blot memorere, herunder ofte spørgsmål der trækker på forudgående stof og viser frem til efterfølgende.

Overblik og generalisering

Vi søger at skabe overblik ved at 'generalisere' stoffet hvor det er muligt: Det gælder f.eks. for alle nasaler og for /l/ at de er længere i udlyd på engelsk end på dansk. Dette træk, som er ukendt for de fleste lærere, behandles derfor samlet. Et endnu mere globalt problem, der i modsætning til ovennævnte kan give kommunikationsproblemer, men som alligevel ifølge de studerende er nyt for de fleste, er danskernes problem med at skelne mellem /p – b, t – d, k – g/ i ind- og udlyd. Her kniber det ofte med motivationen for det store træningsarbejde der skal gøres før man konsekvent bruger den rigtige engelske udtale i sammenhængende tale (dvs. har automatiseret den). Danskere er - måske på grund af interferens fra skriftbilledet af danske ordpar som *lapper/labber*, *hætte/heade*, *lække/lægge* - i reglen ikke klar over at man på dansk kun *siger* /b d g/ inde i sådanne ord, og at man altså f.eks. siger 'labber' ligegyldigt om det er ordet med *p* eller *b* man mener. De er sig heller ikke bevidst at de i udlyd siger *p/b*, *t/d*, *k/g* i flæng uanset ordets stavemåde således at udtalen 'lap' kan dække begge ordene *lap* og *lab*, ligesom udtalen 'lab' også kan repræsentere begge ord. Mange mener desuden at sagen ikke kan være så vigtig, da de jo ikke oplever at *danskere* har svært ved at forstå hinanden, fordi det jo normalt vil være klart ud fra sammenhængen om man f.eks. taler om *lapper* (folk i Nordskandinavien) eller *labber* (bjørnepoter). Hvorfor skulle forholdet så være anderledes på engelsk, siger de, hvor de jo normalt heller ikke oplever at de har et kommunikationsproblem. For ikke-indfødte engelsklærere er det simpelthen svært at overbevise lærerne om at englændere faktisk finder det lidt komisk når en dansker f.eks. påstår at *she heard her bag* i stedet for *she hurt her back*, selvom meningen forstås ud fra konteksten. Hvis lærerne kan motiveres, er det ikke svært for dem at forstå hvordan de skal gøre noget ved problemet. Hovedindholdet i den detaljerede beskrivelse af forskellen i det lingvistiske kapitel er kogt ned til oversigtsregler i det praktiske udtalekapitel: *Udtal altid i overensstemmelse med stavemåden*. Det vil sige: Aspirér /p t k/ (dvs. tilføj et h-agtigt pust), men aspirér aldrig /b d g/. Og, hvad der er meget vigtigt: *Forlæng alle vokaler foran et uenergisk udtalt /b d g/ og forkort alle vokaler foran et energisk udtalt /p t k/*.

At forstå hvordan fejlen skal rettes, er imidlertid ikke det samme som at kunne rette den. At ændre aspekter ved sin engelske udtale efter at have talt sproget i så mange år og derved automatiseret sine fejl er vanskeligt. PEP-båndet træner lydmodsatningerne i ordpar som *back/bag* og *matter/madder* fordi forudsætningen for en ændring af udtalevaner er at man kan høre og selv udtale kontrasten. Som sagt betyder dét at man kan udtale korrekt i isolerede ord, imidlertid ikke at man efterfølgende bruger den nye udtale overalt i sammenhængende tale. Hertil kræves, som O'Connor siger i *Better English Pronunciation*, 'hard work'. Træning efter bogens båndmateriale bør derfor overalt følges op med øvelser med hele sætninger som man eventuelt kan indtale på bånd for dernæst at kunne lytte til sin egen udtale 'udefra'. Man kan også bruge øvelsesbånd som f.eks. båndet til Mees & Collins' *Sound English*, hvor læreren, ligesom på PEP båndet,

kan sammenligne sin udtale med mønsterstemmen på båndet. På grund af hyppigheden af ord med /p t k/ - /b d g/ i disse positioner, betyder en automatisering af den rigtige engelske udtale her et kvantespring i form af forbedret udtale. At denne forskel i vokal-længde og energi ligeledes gælder for alle de andre engelske konsonantpar gør dette aspekt ved udtale endnu mere globalt.

Sammenhængende tale

Vi begynder bogen med det allermest globale, nemlig sammenhængende tale: Vokalkvalitet i ubetonede ord og stavelser betyder mere for det samlede indtryk af en persons udtale end fejl i enkelte sproglyd. I grammatikundervisningen har man brugt at fjerne indholdssiden for at kunne fokusere på sprogets form ved at anvende en 'meningsløs' sætning til at gøre opmærksom på forskellen mellem betydningsbærende ord (*lexical words*) og det 'syntaktiske kit' imellem dem (*grammatical words*). Metoden er også instruktiv inden for fonetikken: En sætning som (*She feels*) *that the brinsome uglians have reducted his wickful orktions hamely*) opfattes som 'engelsk' når den ses eller høres på bånd, fordi den - ubevidst - analyseres ved hjælp af de genkendelige småord samt bøjnings- og afledningsendelserne. Hvis lærerne begynder at udtale de grammatiske ord (artikler, konjunktioner, præpositioner, hjælpeverber og pronominer) samt bøjnings- og afledningsendelserne med de reducerede vokaler /ə/ /ɪ/ eller /ʊ/ og altså her bl.a. siger /ðət, (h)əv, -səm/ i stedet for /ðæt, (h)æv, -səm/, vil de opleve at de med et slag har forbedret deres udtale meget. Af pædagogiske grunde kan man nøjes med at operere med en binær trykmodsætning (tryk eller ikke tryk). Når ovennævnte princip er forstået, har lærerne nemlig erfaringsmæssigt ikke praktiske problemer med udtalen af stavelser med bitryk idet dette jo normalt manifesterer sig i form af vokalkvalitet og talerytme. En mere detaljeret beskrivelse af tryk og vokalkvalitet kan derfor mere hensigtsmæssigt gemmes til 'sammenhængende tale' tages op igen efter gennemgangen af vokalsegmenterne, idet den forudsætter viden herom.

PEP giver en kort oversigt over de vigtigste intonationsmønstre og deres basale anvendelsesområder, en sammenligning med dansk og '*advice to the Danish learner*'. Det er vor erfaring at yderligere *teoretisk* beskæftigelse med intonation sjældent giver tilsvarende praktiske resultater i form af udtaleforbedring. Her skal praktisk øvelse til. Problemet er bare at det er meget svært at få lærere til at træne efter båndmateriale der udelukkende træner intonation. „Det er ligesom at blive tvunget til at synge falsk offentligt“ som en studerende udtrykte det. Heldigvis ses (ubevidst) imitation generelt at virke. De fleste lærere gengiver faktisk med rimeligt held mønsterstemmens intonation i båndøvelser med sætninger der egentlig er beregnet til at indøve korrekt udtale af segmenter, så som båndene til EUH og *Sound English*. For denne neddæmpning af beskrivelsen af intonation findes støtte i Christian Jensens ph.d.-afhandling *Lyder det engelsk?* fra 1995, som konkluderer at fejl i de enkelte sproglyd virker mere 'uengelske' på englændere end intonationsfejl.

Lydskrift

De fleste uddannelser der har transskription af tekster på programmet, begynder træningen fra kursets begyndelse. Når det kan lade sig gøre, er det bl.a. fordi en overordentlig stor del af de fejl der begås i transskriptioner er 'systemfejl'. Det gælder således 6 af de '7 dødssynder' som beskrives i PEP's oversigt over transskription.⁴ Disse fejl kan elimineres ud fra regler/mønstre som for de flestes vedkommende kan tilegnes meget tidligt i kursus. En stor del af fejlene har med reducerede vokaler at gøre. Ud over de grammatiske ord og endelser der blev beskrevet ovenfor, gælder det f.eks. princippet om reduceret vokal i stavelsen på hver side af hovedtrykket så man undgår fejl som /æ'bmɪk/, /mæ'fɪ:n/ og /fetaæ/ (fetaost); samt den ufravigelige regel om at /ə/ aldrig optræder i betonet stavelse. Man kan altså være sikker på at hvis man har både en trykstreg og et /ə/ i en stavelse, så er en af delene forkert. I takt med at lørnerne får elimineret systemfejlene, kan de koncentrere sig om 'dødssynd 4' som står for gængse substitutionsfejl som f.eks. /s/ for /z/ (så *eyes* bliver til *ice*), /ʃ/ for /z/ så et ord som *usual* fejlagtigt udtales /'ju:ʃuəl/, osv. Herigennem kan de skaffe sig en diagnose over hvilke af disse der særligt volder den enkelte lørner problemer. Hvis træningen i transskription skal have nogen aktiv forbindelse med lørnerens udtale, bør der gives mundtlig feedback f.eks. med oplæsning af det skrevne - med og uden fejl - og med efterfølgende henvisning til båndets træning i fonemkontraster. Der gives en del staveregler da det jo ikke nytter meget at få at vide at man skal lære at skelne nye lydkontraster som f.eks. /s/ og /z/ hvis man ikke ved hvilke ord der har /s/ henholdsvis /z/. Derved undgår man at lørnerne mister modet fordi de føler at de „skal lære hvert eneste ord på ny“.

Forbavsende mange lørnerne hævder ved kursets begyndelse at de ikke bruger lydskrift og ikke kan finde ud af at læse den. Man kan begynde med at demonstrere nødvendigheden af denne færdighed ved at præsentere dem for en tekst med ordforråd der er væsentligt for andre discipliner inden for studiet, men hvis udtale erfaringsmæssigt volder vanskelighed. For Handelshøjskolens vedkommende f.eks. en tekst fra samfundslære hvor ord som *executive*, *judiciary*, *president* (*precedent*) erfaringsmæssigt ofte fejludtales. Man kan så følge op med en øvelse med alment kendte ord i lydskrift som de skal udtale med brug af en udleveret lydskriftsnøgle. Det er vigtigt at både nøglen og ordene der skal læses, er helt ukomplicerede hvis man skal sælge budskabet at det er let at bruge en lydskriftsnøgle. Man kan f.eks. koncentrere sig om vokallyd mellem let genkendelige konsonanttegn ud fra en nøgle med alment bekendte ord som nøgleord, f.eks. /i:/ som i *sweet*, /ɪ/ som i *win*. Nøglen bør naturligvis styre klar af ord som man ved vil blive fejludtalt af en stor del af lørnerne. Man skal f.eks. ikke bruge *hit* som nøgleord for /ɪ/, da dette ord typisk fejludtales med samme i-kvalitet som i *heat*, bare kortere. Man bør også styre klar af ord der repræsenterer *hut/hot* modsætningen som de jo netop typisk ikke opererer med, og som det er næsten umuligt at få danskere til at tilegne sig, selv om standarddansk har en tålelig parallel i *lak/lok*-vokalerne. Vægningen er forstå-

elig. At blive bedt om at differentiere imellem den engelske *hut-* og *hot-*vokal efter at have talt engelsk i så mange år uden at gøre det, vil forekomme de studerende lige så unaturligt som at blive bedt om at ændre deres udtale af *godt*-vokalen i dansk. Man kan prøve at skabe motivation ved provokation, ved f.eks. at give slående eksempler som følgende, oplevet af Inger Mees i et fly fra Kastrup: *Welcome aboard this fucker (Fokker) airplane*, sagde piloten i højtaleren. *We are very sorry about the delay. We arrived late because of the fuck (fog) and this has caused us to lose our slut (slot). So now we shall have to wait for at least half an hour before we can be given a new slut (slot).* Selv om de engelske passagerer formentlig forstod meningen ud fra den situationelle kontekst - uagtet flyet kom fra pornoens fædreland - så bryder de færreste sig vel om at deres udtale er til grin.

Opdatér

Det er vigtigt at huske at kontrastive beskrivelser af udtale løbende skal opdateres. F.eks. er det sikkert kun nødvendigt at advare 80-årige lørnere mod at udtale vokalen i *heard* som *ø* i dansk *hjørne*, en udtale der måske skyldtes at man dengang, før den store korrigerende auditive påvirkning fra medierne, lod sig påvirke af skriftsprogets *r*, som jo er karakteristisk for ord med /3:/ Nu er den typiske fejl et *ø* som i *høne*, og en vej til en mere acceptabel udtale er at bede lørnerne bruge et spejl til at verificere at de ikke runder læberne under udtalen af lyden. At /pli:ðs/ (for *please*) og /hɪðs/ (for *his*) tidligere havde langt større udbredelse end nu skyldes formentlig også at der ikke var auditiv påvirkning nok til at modvirke ældre engelsklæreres ihærdige anstrengelser for at få deres elever til - fejlagtigt - at stemme s'et i disse ord. Eleverne tog simpelthen den stemte konsonant i dansk hvis artikulationssted ligger nærmest /s/, nemlig /ð/ (deres bløde d) og satte den ind foran deres stadig ustemte /s/. Lørnerne har ikke svært ved at rette /ðs/-udtalen hvis man beder dem udtale /hɪ/ med forlænget vokal og så tilføje en uenergisk næppe hørlig s-lyd, som jo ikke skal være stemt i denne position.

I nogle tilfælde er der sket en lydudvikling på det ene eller begge sprog. F.eks. har fortunegevokalerne ændret sig både på dansk og engelsk gennem de sidste årtier: I dansk er der sket en stadig mere udpræget lukning, således at unges udtale af '*hold fast*' opfattes af ældre som '*hold fest*' og '*han sænker dem*' som '*han sinker dem*', så måske indeholder en sætning der høres som '*jeg ligger bogen der*', slet ikke et eksempel på en udbredt grammatisk fejl, men repræsenterer blot det pågældende unge menneskes udtale af ordet '*lægger*'. Konsekvensen af denne udvikling er at det nu er helt uholdbart at sammenligne vokalen i engelsk *sat* med den i dansk *mat*, eller vokalen i engelsk *best* med den i dansk *hest* - især fordi de engelske fortunegevokaler samtidig har bevæget sig i den modsatte retning og er blevet mere åbne. En danskers gengivelse af engelsk *sat* og *set* høres derfor af en englænder snarest som *set* og *sit*.

Uheldig eksamensform

Det er indlysende det ikke just fremmer koblingen mellem teori og praksis hvis eksamen i faget er skriftlig. Der er næppe tvivl om at udtaletræningen efter båndet bliver intensiveret hos de fleste lærere hvis de ved at de får deres egen udtale(forbedring) testet til eksamen. Og selv om substitutionsspørgsmål som *hvilke udtalefejl vil en dansker typisk begå i ordene 'latter', 'easy' og 'hut', og hvordan kan fejlene rettes?* tvinger læreren til at koble lingvistisk viden med praktiske udtaleinstrukser i sin besvarelse, så siger besvarelsen intet om hvorvidt læreren faktisk er i stand til at spotte sådanne fejl hos andre danskere. I så fald skal fejldiagnosen stilles af lærerne efter at de har lyttet til et anonymt bånd indtalt af andre lærere.

Noter

1 Jeg vil gerne takke Inger Mees for hendes grundige gennemlæsning af – og kommentarer til – manuskriptet.

2 Synspunkter der tillægges lærere, er baseret på samtaler og læreradfærd.

3 Vi begynder konsonantbeskrivelsen med sonoranterne fordi de er de mindst komplicerede. I modsætning til obstruenterne kan de defineres entydigt ud fra kun to træk (artikulationssted og artikulationsmåde), hvilket f.eks. giver bilabial nasal for /m/. Med denne progression kan den mere detaljerede beskrivelse af 'det tredje træk', energy, som skal med for at man kan adskille de to partnere i obstruentpar som p/b og s/z, og som er ret kompliceret, gemmes til det lingvistiske kapitel der går forud for den praktiske udtalebeskrivelse af obstruenterne. Vi valgte strong/weak som betegnelse for dette 'tredje træk' fordi det er det mest instruktive: strong kan associeres med 'energetic', weak med 'unenergetic'. Fortis/lenis hjælper kun folk der kan latin, og ustem/stemt er direkte uheldigt fordi det ikke passer for alle positioner i ordet.

4 Dødssynd 1) og 2) handler om 'typografiske forhold', f.eks. at der er lodrette streger ved pauser, at en given lyd altid skrives på samme måde: /k/ i både cat og kite, at man ikke skal lade sig distrahere af ortografien: debt er /det/ og ikke /debt/, 90 er /naɪntɪ/ (og ikke /90/). 3) giver reglerne for -(e)s og -(e)d endelsernes udtale, 4) advarer om vanskelige fonemkontraster /ʌ - ɒ/ (luck/lock), /s - z/ (ice/eyes), etc. 5) giver reglerne for forekomsten af r i standard britisk engelsk, dvs. /r/ udtales kun foran vokal, altså /raɪd/ (ride) og /verɪ/ (very) har /r/ men i /fɑː/ (He went too far.) og /lɑːk/ (lark) udtales /r/ ikke. Endelig omhandler 6) og 7) forhold omkring tryk og vokalkvalitet, bl.a. sådanne som beskrives i det til denne note hørende afsnit i teksten.

Litteratur

Davidson-Nielsen, Niels: Engelsk udtale i hovedtræk. 2. udg. Kbh.; Gyldendal, 1983.

Davidson Nielsen, Niels: An Outline of English Pronunciation. 2. udg. Odense; Odense University Press, 1994.

Færch, Claus: Rules of thumb and other teacher-formulated rules in the foreign language classroom. i: Kasper, Gabriele, ed.: Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom. Århus; Århus University, 1986.

Jensen, Christian: Lyder det Engelsk? Publications on English Themes 22, Dept of English, Kbh.; University of Copenhagen, 1995.

Lauridsen, Hanne: Engelsk udtale i hovedtræk. Øvelser med bånd. Kbh.; Gyldendal, 1975.

Livbjerg, Inge & Inger. M. Mees: Practical English Phonetics. 2. udg. Kbh.; Schønberg, 2002.

Livbjerg, Inge & Inger M. Mees: Practical English Phonetics, Lydbånd: ISBN: 87-570-1372-1. Kbh.; Schønberg, 1988.

Livbjerg, Inge & Inger M. Mees: Segmental errors in the pronunciation of Danish speakers of English: some pedagogic strategies. i: Windsor Lewis, J., ed., Studies in General and English Phonetics. London; Routledge, 1995. S. 432-444.

Mees, Inger M. & Beverley Collins: Sound American. Kbh.; Handelshøjskolens Forlag, 1992.

Mees, Inger M. & Beverley Collins: Sound English. 3. udg. Kbh.; Handelshøjskolens Forlag, 2000.

O'Connor, J.D: Better English Pronunciation. Cambridge; Cambridge University Press, 1970.

Phillipson Robert & Hanne Lauridsen: Danish Learning of English Obstruents. Anglica et Americana 16, Dept of English. Kbh.; University of Copenhagen, 1982.

En forkert udtale af engelsk kan ligeledes præge stavemåden, som på et menukort i Cairo, der reklamerer med 'lamb shops'.

Andre specialiteter taget fra diverse menukort er f.eks.

- marinated muscles (mussels)
- Humbugger with cheese and onions
- Steak with piccadilly (pickalilly = pickles)

(Fra: 'Put ikke foden i munden')





Leif Fredensborg Nielsen

Indvandrerlærer, cand.mag.,

Brøndby Sprogcenter.

leif.fredensborg.nielsen@skolekom.dk

"Lej, lej Neif, lu er det snut!"

- om det pædagogiske arbejde i en udtaleklasse for asiater

Overskriften er et godt eksempel på, hvor lidt udtalestøj der skal til, for at en ytring bliver ganske uforståelig for en almindelig dansker. Et enkelt fejlgreb i posen med konsonanter og straks bliver man mødt med jeg-forstår-ikke-blikket. Sådan er dagligdagen for en indvandrer, der har canton-kinesisk som modersmål, og så er n/l-forvekslingen endda kun én ud af mange faldgruber, som hun møder på sin vej gennem dagligdagen. Specielt ordtoner gør livet svært for den, som har et asiatisk sprog med i bagagen hjemmefra.

Kinesisk, thai og vietnamesisk er alle tonesprog, hvilket vil sige, at tonegangen i et ord er bestemmende for dets betydning. Et ord med en stigende tone betegner altså noget helt andet end samme ord med f.eks. en faldende tone. Dansk har ingen ordtoner, men derimod sætningsrytme, hvor trykket bestemmes af et samspil mellem semantiske og syntaktiske forhold i sætningen. Der er en tendens til at tryk på dansk placeres med nogenlunde ens tidsintervaller; det medfører fænomener som reduktion og assimilation i udtalen af trykssvage led.

Den tonesprogtalende har ud over problemer med enkeltlyde og sætningstryk som oftest også store problemer med intonationsmønstret, hvilket bevirker at deres udtale bliver helt uforståelig for modersmålstalende danskere. Derfor har vi på vores skole (Brøndby Sprogcenter) valgt at give disse kursister ekstra udtaleundervisning i en og samme klasse, hvor vi kan fokusere på denne gruppes særlige problemer.

Da klassen startede, foretog jeg en diagnosticering af kursisternes udtale. Jeg havde på forhånd en forventning om at finde bestemte fejl, og nogle af forventninger blev indfriet, andre ikke. Når man går i gang med undervisningen i udtale, er det meget vigtigt, at man fra begyndelsen får skabt sig et overblik over kursistens udtaleproblemer og måske endnu vigtigere hendes styrker.

Følgende er et lille udvalg af fælles problemer i dansk for kursister fra de tre sprog-områder:

- sætningsintonation og -tryk
- [R] - altså det konsonantiske [r] (som i rose)
- konsonantophobninger (forekommer sjældent i disse sprog)
- vokallængde

dertil kommer de specielle:

- [n] forveksles med [l] - dette gælder i høj grad folk som taler canton-kinesisk
- problemer med [ð] - gælder thai
- problemer med rundede vokaler - gælder thai
- [v] som udtales som [w] - gælder kinesisk og thai
- [j] som udtales [zj] - gælder vietnamesisk

Selvom de ovenstående problemer med udtalen er generelle for gruppen, skal man som underviser være meget opmærksom på individuelle forskelle. Nogle kursister mestrer en eller flere af disse danske lyde perfekt, hvorimod de kan bøvle med helt andre problemer, som falder uden for listen.

I arbejde med udtale er det vigtigt at træne de områder kursisterne har problemer med i sammenhænge, de mestrer, eller hvor der måske er mindre udtalestøj til at forstyrre forståelsen. Støj er som regel ikke resultat af en enkelt udtalefejl, men oftest et sammenfald af flere fejl. Jo flere fejl desto mere støj. Eksempelvis ordet *tre*, hvor der er hele tre faldgruber: det pustede [t], [R]'et og [e]'et.

Når man har fået kortlagt problemerne og styrkerne, er næste opgave at få lagt en prioriteret plan for, hvordan man vil korrigere den forkerte udtale. Her er det godt, at lærer og kursister sammen får afklaret ambitionsniveauet. Hvad er et realistisk mål? Hvad er en god dansk udtale for asiatiske indvandrere? Mine erfaringer er, at man ikke skal sigte højere end et dansk uden alt for meget støj. Med asiaterne står man som udtalelærer med en gruppe kursister, der har så store problemer, at man gør klogt i at sætte sig et realistisk mål alt efter kursistgruppens kunnen. Undervisningen bør derfor gå efter de mest støjgivende problemer først og siden angribe mindre støjkilder.

Perception før produktion

For at korrigere en afvigende eller forkert udtale er det vigtigt, at kursistens perception er korrekt. Hvad er det, hun hører? Canton-kinesernes n/l-forveksling kan illustrere problematikken: I Canton-kinesisk differentierer man ikke mellem [n] og [l] i indlyd og derfor udtaler kursisterne ikke de to lyde forskelligt. F.eks. vil ordet *Kina* blive udtalt [ki:la]. Når kursisten skal lære at sige [ki:na], må man tage udgangspunkt i det, som kur-

sisten kan, og om hun kan sige [n] i udlyd. Læreren må så indlære kursisten den nye lyd ved at bygge et ord, der har [n] i indlyd, op fra grunden ved overtrækning. Man går ud fra [jan] og forlænger det til [jana], ved at indsætte en pause mellem [ja] og [na] for til sidst at isolere [na] og sætte det sammen med [ki:] til *Kina*. Samtidig må man sætte ind med lytteøvelser over en bred front, så kursisten lærer at høre forskel på de to lyde.

Korrektion kan være både indlæring og aflæring. Nogle lyde er helt nye og skal 'kun' indlæres, andre udtalefænomener skal først aflæres, eftersom de virker forstyrrende på anvendelsen af lyde i dansk, og derefter kan de nye lyde indlæres. Det er nogle svære mentale og fysiske processer, kursisterne skal i gang med, og det tager lang tid - meget lang tid. Tålmodighed er derfor udtalelærerens største dyd.

Det pædagogiske arbejde

Hvilke redskaber kan man så anvende som sproglærer? Først og fremmest humoren. Der skal være en afslappet og tryk atmosfære i klassen, for om noget sted så er det i udtaleundervisningen, at man som lærer går tæt på sine kursister fysisk som psykisk. At vise tænder og åbenlyst demonstrere sine runde læber er svært for en asiat, da det er tabubelagt. Håndspejle er her et godt instrument, da kursisten samtidig kan gemme sig og kontrollere, at læberne har den rette stilling.

Arbejdet med intonation er en kompliceret proces, da det både er en aflærings- og en indlæringsproces. Kursisten skal indlære et nyt intonationsmønster og opbygge en forståelse af et system, hvor toner ikke er betydningsadskillende, og samtidig skal hun aflære sin egen medbragte intonation. En forkert intonation mellem beslægtede sprog f.eks. dansk og tysk eller dansk og engelsk resulterer normalt ikke i støj, blot en mere eller mindre kraftig accent. Men går vi fra et tonesprog til et ikke-tonesprog, bliver forkert tonegang ikke blot til et spørgsmål om accent, men ofte til regulær støj. I arbejdet med intonationen kan man imidlertid udnytte den ekspertise, som kursisterne medbringer. Om nogen er nemlig de tonesprogtalende eksperter i at høre toner og intonation. Man kan visualisere intonationen i dansk på mange måder f.eks. med kropslige øvelser, hvor man markerer den faldende tonegang med armene eller går ned i knæ, og man kan lave stregtegninger på tavlen. Jo flere eksempler jo bedre. Det er også en god idé at lade kursisterne lytte til hinanden, for de hører straks, om noget går galt.

En anden væsentlig støjkilde er [R], som alle i denne kursistgruppe kæmper med. Normalt er perceptionen af [R] ikke noget problem, men det er til gengæld produktionen. Oftest udtales lyden ikke, eller den bliver erstattet med et [l]. Vi har haft gode erfaringer med at lave øvelser, der bygger på en overføring af et stærkt artikuleret [h] til [R], samtidig med at kursisterne taler højt, for på den måde at få deres opmærksomhed rettet mod et artikulationssted dybt nede i halsen. Man kan bruge ordpar som ha – ra, he – re, hu – ru osv.

Træning af enkeltlyde kan således ske ved en afbalanceret brug af gentagelser, da udtale ikke blot er en kognitiv proces, men i høj grad også en træning af musklerne i taleorganerne. F.eks. skal de asiatiske kursister lære at beherske de mange konsonantophobninger, som dansk er så velsignet med. De skal lære en teknik, der gør dem i stand til at sætte f.eks. [k] og [l] sammen uden en vokal imellem, så man undgår, at de går død i ord som *reklamer*. Nedsat taletempo og mange, men ikke endeløse, gentagelser med pauseringer mellem konsonanterne har givet gode resultater. Går vi tilbage til *tre*, kan man træne sammensætningen *tr*, når [R]-lyden er kommet på plads, ved at kursisten træner med at indsætte en pause mellem [t] og [R] for derefter langsomt at sætte lydene sammen til *tre*.

Vi har ikke haft gode erfaringer med længere tekststykker med fokus på et enkeltfænomen, altså [R]-historier, o-historier osv. Med Onkel Dannys ord bliver det bare for meget - og det bliver også uoverskueligt. Derudover kan man spørge sig selv, hvor i den danske normalverden kursisten kommer ud for en tekst, hvor halvdelen består af ord med samme vokal eller konsonant? For det meste er disse tekster eller historier ret morsomme - for en dansker, men ikke for en udlænding, der forsøger at tilegne sig dansk fonetik.

Vil man vove sig ud i den genre, bør man i stedet sætte melodi på. Vi har brugt 'Tre små kinesere', og det gik rimeligt godt. Denne vises styrke er, at man kan træne vokalerne og [R] med musik, men det var nu kun de stærkeste kursister, der holdt ud; de svagere faldt fra undervejs, da det blev for meget.

Træning af enkeltlyd og prosodi sker efter mine erfaringer bedst ved, at man tager udgangspunkt i kursistens egen sprogproduktion og hendes aktuelle behov. Vi har i klassen haft gode erfaringer med at optage fri kursisttale på bånd og bagefter sammen analysere, hvad der gik godt, og hvor der var fejl i udtalen. Efterfølgende har jeg lavet træningsøvelser baseret på kursisternes fejldtale og kursisternes ønsker. Hvis man tager udgangspunkt i den enkelte kursist og hendes problemer bliver undervisningen relevant og vedkommende, og det medfører et højt engagement og et mærkbart resultat. Derfor er kursistproducerede materialer et nødvendigt supplement til lærerens og udtalebøgernes udbud. Lad kursisterne selv lave nogle enkle dialoger ud fra en given situation og træn dem sammen i klassen. Til sidst kan man indspille dialogerne på bånd og evaluere dem i fællesskab. På den måde trænes kursisterne i at lytte til hinandens tale og til at sammenligne deres tale med, hvordan de mener, at det skal lyde korrekt. Kursisterne har nemlig ofte en ganske klar forestilling om, hvordan dansk skal lyde.

Det ville være dejligt, hvis indlæring af en ny korrekt udtale kun var et spørgsmål om et antal lektioner i skolen, og så var den sag i hus. Men nej! Sådan er det desværre ikke. For

os undervisere er det klart, at man ikke skal føle sig for sikker på, at alle kursister har samme forståelse som vi lærere. Efter skolen fortsætter udtaleundervisningen døgnet ud, og her ligger kursistens største arbejde. Når kursisten har lært at percipere og producere den korrekte udtale i skolen, skal den nye viden og den indøvede teknik bygges ind i hendes daglige sprog, med andre ord det indlærte skal automatiseres. Her begynder arbejdet for alvor. Det er derfor meget vigtigt, at man igen og igen og hele tiden tager diskussionen op i klassen: Hvordan får jeg trænet og indarbejdet alt det, som jeg har lært i klassen, i mit daglige sprog? Denne diskussion kan suppleres med sproglige opgaver, hvor kursisten ude i det virkelige liv afprøver sine nye færdigheder på sagesløse danskere. Det sproglige møde med den almindelige dansker i en autentisk situation er indlæringens lakmusprøve, og samtidig får udtaleundervisningen på den måde et kommunikativt perspektiv.

Den optimale udtaleundervisning sker i grupper eller klasser, som har en fælles sproglig baggrund og et nogenlunde ensartet sprogligt niveau. I klasser med kursister, som har vidt forskellige modersmål, må læreren af pædagogiske årsager søge at finde den største fællesmængde for at nå raden rundt i klassen. Det er et privilegium for lærer og kursist at have en homogen klasse, fordi det giver så meget mere tid til gå målrettet til værks. Den enkelte kursist vil også opleve, at hendes personlige problem er de manges problem, og kursisterne kan lære af hinanden og diskutere deres fælles problemer. Når man dertil føjer humor og en stor pose tålmodighed samt en velovervejet og prioriteret pædagogik kombineret med et stort arbejde fra kursistens side efter timen, så er der gode muligheder for at få et hæderligt resultat ud af læreprocessen.

Den franske udtale af 'ch' kan forårsage interessante forvekslinger på engelsk.

Som da et engelsk firma fik en telefonisk ordre på 50.000 '*ships*' som de straks formidlede videre til et skibsværft, hårdt ramt af arbejdsløshed. Desværre viste det sig at være micro '*chips*', der var brug for i sådanne mængder.

Samme udtalefejl begik en dansk familie, da de fortalte deres engelske naboer, at de havde „*unleeched their dog*“, mens de passede den. De mente '*unleashed*', dvs. slippe løs, hvor '*unleech*' betyder at befri for igler!

(Fra: 'Put ikke foden i munden')



Gunna Funder Hansen

Cand.negot. (arabisk), ph.d.-stipendiat.

Center for Mellemøststudier, Syddansk Universitet.

g.funder@hist.sdu.dk

Fremmede fonemer og finurlige former

- om forbindelsen mellem korrekt udtale og læsefærdighed på arabisk

Begynderundervisningen i arabisk som fremmedsprog adskiller sig på visse områder fra tilsvarende undervisning i nære fremmedsprog som engelsk, tysk, fransk eller spansk. De studerende konfronteres nemlig med et helt nyt skriftsystem og en række meget fremmede lyde. Formålet med denne artikel er at illustrere, hvor vigtig en grundig træning i de nye fonemer er for det videre forløb - ikke blot for at de studerende får en korrekt og forståelig udtale, men også for deres læsefærdighed på længere sigt.

Det arabiske alfabet

Det arabiske alfabet består af 28 bogstaver, hvoraf de fleste tager lidt forskellig form, afhængigt af om de optræder alene eller først, sidst eller i midten af et ord. Nogle bogstaver skelnes alene på grundlag af en prik eller streg, og derfor kan de visuelle søgestrategier, de studerende har opdyrket til at skelne latinske bogstaver, ikke umiddelbart bruges. Endvidere viser komparative studier, at forskellene imellem bogstaverne i arabisk skrift er mindre end i det latinske alfabet. Alt i alt er bogstaverne for arabiskstuderende på begynderniveau forholdsvis svære at skelne fra hinanden. Hertil kommer, at nogle af bogstaverne repræsenterer meget fremmede fonemer, som kan være vanskelige at skelne for danske studerende.

Tre af alfabetets 28 bogstaver fungerer som lange vokaler ([a], [u] og [i]). Korte vokaler kan markeres som diakritiske tegn (småtegn der føjes til bogstaverne, vi kender fra dansk f.eks. accent), men udelades normalt bortset fra i religiøse skrifter og tekstmateriale til børn. Vokalernes udtale spænder ret vidt og er meget dialektafhængig, men denne variation er fleksibel og altså ikke et udtryk for et komplekst vokalsystem, som vi kender det fra dansk, der jo har noget nær verdensrekord i vokalvariationer. For danske studerende volder disse beskedne tre vokaler derfor ikke problemer, når det nye alfabet skal læres.

Med konsonanterne er det straks værre. Dog er det en fordel, at ortografien på moderne standardarabisk til forskel fra på dansk er meget regelret, og med få, systematiske und-

tagelser har én konsonant kun én udtale. Det fonetiske slægtskab mellem forskellige bogstaver kommer i nogle tilfælde til udtryk rent grafisk, som illustreret i figur 1.

Figur 1: Eksempler på grafisk og fonetisk slægtskab i det arabiske skriftsystem

س	s	ش	ʃ (sh)
ت	t	ث	θ (th)
د	d	ذ	ð (blødt d)

Som det ses i figur 2, kendes 12 af konsonanterne fra dansk, mens yderligere seks konsonanter normalt ikke volder de store vanskeligheder, fordi vi kender dem fra de nære fremmedsprog. Men de øvrige skaber ofte problemer. Fire af dem ligner meget fonemer, vi kender i forvejen, men udtales lidt anderledes. De betegnes ofte som *emfatiske*, men

Figur 2: A - D: Kendte og fremmede konsonantiske fonemer på arabisk (jvf. Det Internationale Fonetiske Alfabet)

A. Fonemer kendt fra dansk		B. Fonemer kendt fra nære L2	
ب	b	ث	θ som i engelsk th ing
ت	t	ش	ʃ som i engelsk sh ine
د	d	ج	ʒ som i fransk j (stemt)
ذ	ð	خ	x som i tysk ach
س	s	ر	r som i spansk r (let rullet)
غ	ɣ	ز	z som i fransk z (stemt)
ف	f		
ك	k		
ل	l		
م	m		
ن	n		
ه	h		
C. Lidt anderledes fonemer		D. Helt fremmede fonemer	
ص	dybt/mørkt s	ح	ħ (gutturalt h)
ض	dybt/mørkt d	ق	q (gutturalt q)
ط	dybt/mørkt t	ع	ʕ (guttural lyd: 'ayn')
ظ	dybt/mørkt ð	ء	ʔ (stop/stød)

den mest markante forskel på dem og deres mere velkendte modstykker er, at de påvirker vokalerne, der omgiver dem, så disse udtales dybere. Dette kan illustreres med forskellen mellem det klare [a] i 'and' og det dybe [ɑ] i 'anderledes'. De sidste tre konsonanter udtales alle gutturalt og er ofte anledning til stor moro blandt de studerende, indtil de er nogenlunde automatiserede. Det gutturale q [q] udtales som det grønlandske q, og det lærer de fleste hurtigt. Det gutturale h [h] er lidt vanskeligere, især fordi der tit - også på længere sigt - opstår sammenblanding mellem dette, det 'neutrale' [h] og det 'grove' [x] (ofte translittereret [kh]). De største problemer giver imidlertid bogstavet *ayn* [ʕ], som er en stærkt guttural lyd, der stiller forholdsvis store krav til muskulaturen i halsen. Endelig er der det uproblematisk 'stød', kaldet *hamza* [ʔ], der til forskel fra på dansk markeres i skriften, men normalt ikke listes som en del af alfabetet.

Morfologiske aspekter

Korrekt udtale er naturligvis altid en vigtig side af fremmedsprogstilegnelsen, fordi dårlig udtale i lige så høj grad som ringe ordforråd eller syntaks kan forstyrre kommunikationen. På arabisk har udtalevanskeligheder imidlertid nogle særlige implikationer pga. det arabiske sprogs morfologiske struktur:

Arabiske ord er almindeligvis bygget op af to morfologiske enheder: en rod bestående af tre konsonanter, der bærer en grundbetydning (normalt i form af et verbum i perfektum, 3. pers. mask. sing.), samt et begrænset antal sæt af præ- in- og suffixer, der tilfører information om f.eks. kausalt eller reflektivt aspekt og også danner ord inden for de øvrige ordklasser. Eksempelvis er vokalmønsteret [- a - a - a] den almindeligste grundform (f.eks. **kataba**: han skrev, **ʃahada**: han kiggede, **tabaxa**: han lavede mad), [- aa - i -] er subjekt for grundformen (**kaatib**: forfatter, **ʃaahid**: vidne/tilskuer, **taabix**: kok), mens [ma - - a -] er sted for grundformen (**maktab**: kontor, **maʃhad**: udsigt, **maʔbax**: køkken).

Hovedparten af det arabiske ordforråd følger altså et begrænset antal 'skabeloner', der hver især går igen i et meget stort antal ord, hvor det således er konsonantroden alene, der udgør den fonologiske og semantiske forskel. Denne gentagelse af de samme morfologiske strukturer gør, at de færreste har problemer med, hvilke stavelser der er trykstærke og trykssvage. Variationen er nemlig begrænset. Til gengæld stiller det selvsagt store krav til, at netop konsonanterne udtales korrekt.

Det er derfor uhyre vigtigt, at de fremmede fonemer trænes grundigt hos arabisk-studerende, og det er i begynderundervisningen, at grunden til en sikker distinktion af fonemerne skal lægges. Den har nemlig ikke blot afgørende betydning for udtalen, men for alle fire færdigheder - ikke mindst læsefærdighed.

Lyd og læsning

Der er ikke ligefrem enighed blandt læseforskere om, hvor central en rolle fonologisk behandling spiller for læseprocessen, men der er efterhånden generel konsensus om, at læsning af forskellige skriftsystemer involverer forskellig grad af fonologisk behandling, afhængigt af hvor meget fonologisk materiale det enkelte skriftsystem indeholder. Således læses skriftsystemer, der fortrinsvis indeholder semantisk information (f.eks. kinesisk) overvejende leksikalsk, dvs. ordgenkendelse sker den direkte vej fra grafisk input til leksikon, mens skriftsystemer, der overvejende indeholder fonologisk information (f.eks. vores alfabet) aktiverer mere fonologisk medierede processer.

Endvidere synes det at være generelt accepteret, at uanset skriftsystem må læsning af ord, som læseren sjældent konfronteres med, nødvendigvis involvere fonologiske processer, mens højfrekvente ord i langt højere grad - og måske fuldstændig - genkendes direkte på basis af deres velkendte ortografiske form (automatisk ordgenkendelse). Det synes da også fornuftigt nok at antage, at et ord man har set tilstrækkelig mange gange genkendes umiddelbart, uden at man først skal omkode bogstaverne til lyd. Automatiseringen sker også på sub-leksikalt niveau, således at også ord, vi ikke møder så ofte, efterhånden genkendes hurtigere, fordi de består af bogstavsammenstillinger, som vi har set mange gange før og derfor hurtigt afkoder. Som i så mange andre sammenhænge gør øvelse altså mester, og erfaring med tekst er helt afgørende for læsefærdigheden. Uden en meget høj grad af automatisk ordgenkendelse bruger man nemlig så meget kognitiv kapacitet på at afkode ordene, at man ikke har overskud til at koncentrere sig om indholdet, og læseforståelsen svækkes.

Lyd og læsning på arabisk

Det arabiske skriftsystem er alfabetisk, men da de korte vokaler normalt udelades, mangler arabisk tekst en god del fonologisk information. En del forskning tyder på, at arabiske læsere kompenserer for dette ved i meget høj grad at støtte sig til kontekst og desuden trække på deres erfaring med de tre-konsonantiske rødders semantiske information og systemet af præ- in- og suffixer, der er karakteristiske for de semitiske sprog. (Se G. F. Hansen, Sprogforum nr. 21:2001 for en nærmere gennemgang af læseprocessen på arabisk og hebraisk). Men for arabiskstuderende på begynderniveau går det ikke så let. Samtidig med, at deres ordforråd er begrænset, er de i arabisk sammenhæng nye læsere. Mens studerende inden for de nære fremmedsprog kan overføre en god del af deres erfaringer med bogstaver og bogstavkombinationer fra modersmålet, er arabiskstuderende i mange henseender at sammenligne med begynderlæsere i 1. klasse. Ganske vist kan de overføre deres kendskab til sammenhængen mellem grafem og fonem, men bortset fra det er de på bar bund.

Et stort antal nyere undersøgelser viser, at fonologisk opmærksomhed er en afgørende faktor for en vellykket læseindlæring hos børn, der lærer at læse. Voksne arabisk-

studerende på begynderniveau er i princippet i samme båd. Fordi de ingen erfaring har med arabisk skriftligt materiale, må de i høj grad læne sig op af skriftens fonologiske information. Og manglende fornemmelse for de arabiske fonemer kan her blive en alvorlig hindring for etableringen af en god læsefærdighed. Forveksling af de fremmede fonemer kan pga. sprogets morfologiske struktur meget let føre til fejlagtig afkodning, og stadige gentagelser af denne type læsefejl hindrer, at der efterhånden etableres en sikker, automatisk ordgenkendelse.

Evnen til at genkende og skelne sikkert mellem de arabiske fonemer er alt i alt en hjørnesten for et godt sprogtilegnelsesforløb på både kort og lang sigt. Dette opnås ikke alene gennem eksponering for arabisk sprog, men kræver koncentreret udtaletræning meget tidligt i forløbet. Samtidig er der behov for en målrettet indsats for at opbygge en automatiseret sammenkobling mellem fonemer og deres grafiske repræsentation i det arabiske skriftsystem og give de studerende optimale muligheder for at opnå en høj grad af automatisk ordgenkendelse og dermed god læsefærdighed.

Litteratur

Adams, Marilyn Jager: *Beginning to Read. Thinking and Learning about Print*. MIT Press, 1999.

Brustad, Kristen, Mahmoud Al-Batal & Abbas Al-Tonsi: *Alif Baa. Introduction to Arabic Letters and Sounds*. Georgetown University Press, 1995.

Hansen, Gunna Funder: At læse uden vokaler. Om læseproces på arabisk og hebraisk. i: *Sprogforum*. 2001, nr. 21.

Koda, Keiko: The role of phonemic awareness in second language reading. i: *Second Language Research*. 1998, nr. 14:2.

Leong, Che Kan & R. Malatesha Joshi (eds): *Cross-Language Studies of Learning to Read and Spell. Phonologic and Orthographic Processing*. Boston, Mass.; Kluwer Academic, 1997. 427 s.

**Mette Toft**

Cand. mag. i japansk og dansk.

Indvandrerlærer og forfatter.

mettesjapancirkus@yahoo.dk

Sprog er ikke tryksvæerte på papir

Den forsømte udtale

Udtalen har længe været det helt store problem i undervisningen i dansk som andetsprog for voksne. Spørger man kursisterne selv hvad der er det sværeste ved at lære dansk, svarer de som med én mund: „Udtalen!” Spørger man lærerne hvad der er det sværeste at undervise i, vil man meget ofte få samme svar.

Groft sagt har situationen derfor været den at det har været overladt til den enkelte kursists mere eller mindre veludviklede sprogøre at finde rundt i de talrige og tætliggende danske vokaler, og at kun de allermest ‘håbløse tilfælde’ har fået tilbudt egentlig udtaleundervisning på særlige hold. Det er ærgerligt al den stund at udtalen er det første ens sprogfærdigheder bliver bedømt på. Og ikke mindre ærgerligt fordi det selvsagt er lettere at tilegne sig et sprog hvis byggeklodser man er i stand til at høre, frem for ét der, uformidlet, i en fremmeds øre må lyde - med Benny Andersens ord - „som havregrød i kog”.

En ny udtaledidaktik

Ud fra devisen ‘lydene er sprogets legoklodser’ forsøger jeg i et udtalesystem der netop er udkommet på Akademisk Forlag, at gå helt nye veje. Materialet er resultatet af et femårs pædagogisk udviklingsarbejde og mine egne erfaringer som underviser i dansk som andetsprog. Med den sproglige opmærksomhed og legen som bærende elementer har målet været at gøre den farlige fonetik spiselig for alle. Alle kursister skulle tilbydes systematisk udtaleundervisning, mente jeg, for gode udtalefærdigheder var nøglen til en mere effektiv og smertefri sprogtilegnelse i det hele taget. Derfor måtte alle lærere også klædes på til at gennemføre en veltilrettelagt udtaleundervisning.

For sprog er ikke tryksvæerte på papir. Sprog er kød og blod. Sprog er åndedræt og muskelbevægelser. Sprog er hårfint nuancerede udtryk for vore tanker og følelser. Hvis sproget skal tjene os som et praktisk kommunikationsredskab, og ikke som en mobiltelefon hvor forbindelsen hele tiden falder ud, kræver det ubesværethed og præcision. Udtalen er også af den grund et godt sted at begynde.

Udtalesystemet som består af to titler, *Kaffeslabberas* til kursisterne og *Vokalfesten* til lærerne, er udviklet over en femårig periode og afprøvet på et stort antal hold, såvel på særlige udtalehold som i almindelige klasser på forskellige trin med forskellig progression (spor 2 og 3). Kursisternes reaktioner på udtaleaktiviteterne og undervisningens resultater har i høj grad været med til at forme didaktikken og dermed materialet.

Sproglig æstetik, tak!

For eksempel var der en ganske bestemt ung kvindelig kursist fra Polen der, uden at vide det, overbeviste mig om at et undervisningsmateriale baseret på vers ville være en god idé. Hun kom som 'håbløst tilfælde' til mit udtalehold og var virkelig ekstremt hæmmet i sin udtale. Hun var på ingen måde fjendtligt stemt, men var alligevel forholdsvis uimodtagelig for de mere traditionelle udtaleøvelser som jeg indledningsvis diskede op med (repetition af lærebøgernes udtalestof, øvelser med minimale par osv.)

Så gik vi imidlertid over til den eksperimenterende del af lektionen, arbejdet med en rimet og rytmisk tekst der begyndte som følger (blæst stort op på overhead og sat op med stor linieafstand der gav plads til at påføre trykstreger, lydskrift for vokalkvaliteter og eventuelle andre kritiske punkter):

Der var engang en gammel mand
som levede i Japans land
hvor Fuji-bjerget har sin top
og hvorfra solen stiger op.

Der gik han rundt den hele dag
i ro og mag og uden jag
og hugged' bambus; thi han var
en bambushugger-bedstefar.

Ja, gammel var han ganske vist;
men han var også tem'lig trist
fordi han ingen børn ku' få;
men sådan kan det også gå ...

Teksten, der var min egen gendigtning af den ældste japanske fortælling man kender, *Taketori-monogatari*, 'Fortællingen om den gamle bambushugger', og lavet til brug i en helt anden sammenhæng, var set med mine rutinemæssige sproglærerbriller så langt fra det mest velegnede til udtaleundervisning på et uhomogent hold. Den var på ingen måde bearbejdet i retning af let dansk, og der var alt for mange ukendte ord og usædvanlig sprogbrug at forklare. Der var langt til de nyttige hverdagsdialoger og heller ikke just tale om formidling af dansk kultur.

Men historien bliver kun smukkere efterhånden som den skrider frem. Kursisterne strålede og artikulerede så det var en lyst, og vores polske veninde lavede helt op. Hun lagde straks mærke til hvor helt anderledes intonationen er på dansk i forhold til hvad hun var vant til, og kommenterede det højlydt, som om der virkelig, lige der, var gået en prås op for hende. Dernæst tilbød hun at fremføre teksten med polsk intonation og formidlede på den måde sin erkendelse videre til resten af holdet.

For mig blev episoden en påmindelse om at vi skal passe på ikke at glemme kursisternes æstetiske sans, deres sans for sprog, for musik og for sproglig vellyd, og vi skal passe på ikke at glemme at udnytte den midt i al vores brugsorienterede undervisning. Livet er andet end bagerbrød og lægebesøg.

Udtalegymnastikken

Et andet centralt element i min udtaledidaktik, nemlig udtalegymnastikken, er ligeledes opstået i direkte forlængelse af oplevelser i klasselokalet. Hold efter hold, både almindelige hold og udtalehold, har overbevist mig om at den energiske gentagelse efter læreren, som udefra betragtet kan virke gammeldags og lettere tåbelig, i virkeligheden er så meningsfuld, behagelig og bekræftende for kursisterne at værdien af hyppige små 'pauser' med udtalegymnastik næppe kan overvurderes.

I min undervisning erfarede jeg at den tid og energi der blev investeret i udtalegymnastikken, kom tifold igen som gavnlige indvirkninger på resten af undervisningen. Det var derfor oplagt at udtalegymnastikken måtte blive et bærende princip i min udtaledidaktik. Materialet måtte indbefatte en personlig kursistbog med indlagt bånd, eller bedre: cd (hvor man nemt kunne finde ind på det rigtige track og komme tilbage til starten af det), og teksterne måtte være velklingende, søde, sjove og meningsfulde nok til at inspirere til selvstændig udtalegymnastik hjemme.

Igen var det en ganske bestemt kursistpræstation der overbeviste mig om at jeg var på rette vej. Jeg havde efterhånden fået digtet en del ABC-vers om danskhed og danskere forskellige steder i Danmark under arbejdstitlen 'Folk og fæ i det ganske danske land', og et udvalg af disse havde jeg indtalt og mangfoldiggjort på et foreløbigt lydbånd som kursisterne kunne låne med hjem. Versene var skrevet specielt til målgruppen, med voksent indhold og tilstræbt sproglig enkelhed - uden at forfalde til 'let dansk'.

I Japan havde jeg selv som studerende hos min dynamiske udtalelærer, Toki-sensei, oplevet hvor lærerigt det kan være at høre sig selv på bånd (også selv om det ikke er videre behageligt i starten). En lignende procedure havde jeg derfor indført i arbejdet med versene. Efter en gennemgang og opvarmning i klassen indtalte kursisterne en efter en det aktuelle vers på hvert sit kassettebånd - med jævnt hen pauvert resultat, og det var netop

meningen. Hjemmearbejde bestod så i at lave udtalegymnastik hjemme med tekst og lydbånd fem-ti minutter en eller to gange om dagen til den følgende gang ugen efter. Her indtalte kursisterne så teksten på ny, med helt åbenbare, opmuntrende forbedringer, men også med mulighed for at læreren kunne sætte fingeren på de vanskeligheder der endnu måtte være.

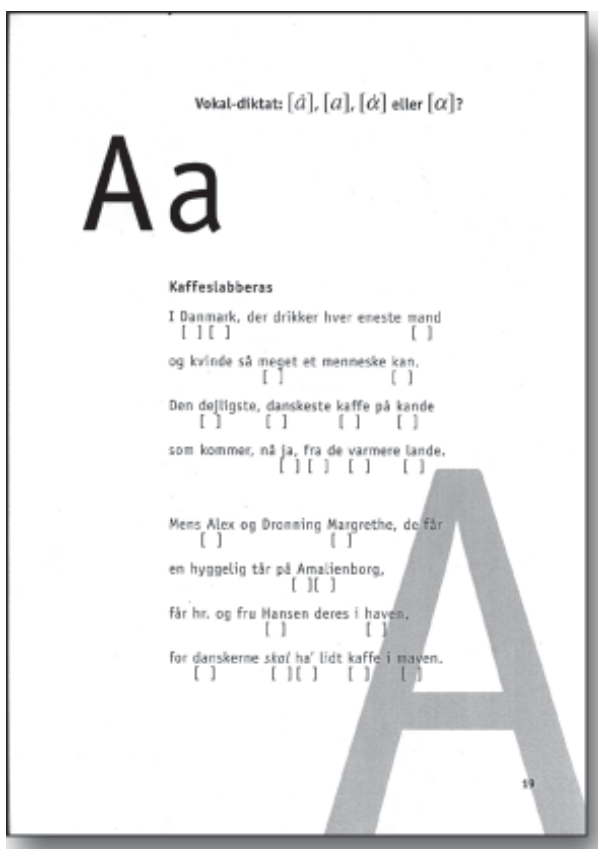
I forårssemestret 1999 var jeg som forsøg på besøg som særlig udtalelærer en gang om ugen i to begynderklasser, én med forventet hurtig progression, én med forventet langsom progression, og begge steder var kursisterne meget åbne over for dette særlige fokus på den svære udtale. I den hurtige klasse var der imidlertid en ung dame fra Pakistan, der med urdu som modersmål ikke var den der havde lettest ved det. Til gengæld gjorde hun nøjagtigt hvad læreren havde anbefalet, lavede udtalegymnastik med teksten fem minutter om dagen, og resultatet, da hun ugen efter indtalte teksten for anden gang, var rent ud sagt forbløffende. Dermed var valget endegyldigt faldet på udtale-ABC'en med den indlagte cd.

Kaffeslabberas og Vokalfesten

'Kaffeslabberas - og andre vers til udtaletræning. En udtale-ABC for voksne', er tilrettelagt så den kan bruges til selvstudium og/eller klasseundervisning. Den indeholder lette og lidt sværere tekster mellem hinanden så den kan følge kursisten over flere trin i tilægnelsen, og tanken er at man springer rundt i den efter lyst og behov. Tilsammen er versene en rejse rundt i Danmark. Man møder danskerne med deres særheder på godt og ondt, og den selvhøjtidelige kulturformidling kan ligge på et meget lille sted.

Turen begynder på Amalienborg ved dronningens kaffebord:

Kaffeslabberas, A-teksten, s. 19
Akademisk Forlag



Til de sværeste ord og faste udtryk er der ordforklaringer bag i bogen, og udtalekommentarerne samme sted giver enkle overblik over fænomenet 'vokalsænkning' og andre vigtige udtaledetaljer efter et sprogligt opmærksomhedsprincip.

Hvis A-teksten er lidt for svær for begynderkursisten, hopper man bare videre til B-teksten og laver udtalegymnastik med den i stedet for:

Bb

Birger fra Brønshøj
og buttede Bente
har brug for et barn,
men må vente og vente.

De ta'r til Bolivia
via Brasilien,
og da de ta'r hjem,
er de tre i familien.

Denne tekst er nok en af samlingens enkleste; men også her er der helt bevidst givet dispensation til et sjældnere ord som „buttede“ og 'svære' udtryk som „at have brug for noget“ og „at tage til et sted“ i et fredeligt opgør med såkaldt 'let dansk' der sikkert ville have foretrukket henholdsvis „lidt tykke“, „vil gerne have“ og „rejser til“. Det kan heldigvis ikke lade sig gøre at opretholde dette kunstsprog når digteren arbejder. 'Heldigvis' fordi der ikke er en djævel der taler og skriver sådan i virkeligheden.

'Let dansk' kan have sin berettigelse, men alt med måde. Hvis ikke man tager sig i agt, ender man med at gøre kursisterne afhængige af dette gennemtyggede sprogskoledansk og påfører dem et uoverstigeligt handikap i forhold til normalt dansk. Helt bortset fra at man snyder dem for oplevelsen af sprogets sande fylde. Selv som begynder kan det være sjovt - og nyttigt - at kende et ord som „buttet“.

'Vokalfesten - og andre aktiviteter til udtaletræning. En kursuspakke for undervisere i dansk som andetsprog for voksne' indeholder dels lærerens bog dels div. pædagogiske spillekort der skal anvendes i forbindelse med aktiviteterne. Kursuspakken er i første række tænkt som et sjovt og ufarligt kursus i udtaleundervisning for de lærere der hidtil har tøvet med at kaste sig ud i denne disciplin. Men selvsagt fungerer aktiviteterne og de 38 kopiark hvoraf læreren selv kan sammensætte det enkelte holds elevhæfter, også som et udtalekursus for kursisterne. Prøv selv, og se hvad der sker!



Ulla Pedersen

Lektor, Vejen Gymnasium og HF.

Ulla.Pedersen@skolekom.dk

Sig det med internettet

Når der hidtil er blevet ofret meget undervisnings- og træningstid på den franske udtale i gymnasiet, har det flere årsager. Fransk opfattes af eleverne som svært til dels på grund af de forskelle mellem skrift og udtale, der er set fra en danskers synspunkt. Fransk høres ikke dagligt i radio- og tv-udsendelser, som det er tilfældet med engelsk. Kun ved store historiske begivenheder vises der indslag med Frankrigs præsident i den danske TV-avis, og franske film er en sjældenhed i dansk fjernsyn.

Vore elever er med andre ord ikke udsat for et autentisk sprogbad, som sammen med bevidstgørelse om udtaleregler er nødvendigt for at opøve en god udtale.

At udtalen er vigtig mærkes, når eleven skal gøre sig forståelig over for en franskmænd. Det manifesterer sig også i bekendtgørelsen, hvor det præciseres for såvel begyndere som fortsættere, hvilke krav der stilles til indlæring af udtale.

På C-niveau er kravene til udtale, at eleverne skal:

„beherske de franske udtaleregler tilstrækkeligt til at kunne læse op og tale på et forståeligt fransk.“¹

På B-niveau kræves der en større grad af præcision:

„Eleverne skal beherske de franske udtaleregler tilstrækkeligt til at kunne læse op og tale på et forståeligt og nogenlunde præcist fransk.“²

Endelig skærpes kravene til udtale yderligere på A-niveau, hvor der i bekendtgørelsen står:

„Eleverne skal beherske fransk i udtale, i oplæsning og i tale.“

På A-niveau kræves der dels en højere grad af præcision, men også en mere flydende oplæsning med meningsfuld pausering.³

Udtalen indtager altså en vigtig plads i undervisningen, og der må arbejdes flittigt og målrettet med den for at opnå et godt resultat.

Træning af udtale

Hvordan gør man træningen af udtale spændende og tidssvarende for eleverne? Med internettet, cd-rom'er og TV5 er der dukket mange muligheder op for at arbejde med lyd

og udtale på en ny og aktuel måde. Men selv om anvendelsen af disse medier er meget besnærende (materialet er umiddelbart tilgængeligt for de fleste elever, også når de skal forberede sig hjemme), er der ingen grund til at kassere gode gamle aktiviteter som lytteøvelser (bånd og video-materiale), film og højtlesning. Nyt og gammelt kan fint kombineres.

En lidt glemt og af mange lærere forsømt aktivitet som det at synge fællessange på klassen er ved at få en renæssance. Det er let for eleverne at synge med på de gamle traditionelle sange vha. cd'er, noder og tekst (udgivelsen *Diguedondaine*⁴ eller lignende). Seancer med ønskekoncert fungerer ligeledes godt som træning af udtale. Læreren kan regelmæssigt anvende musik på bånd, musikcd og musikvideo i undervisningen. I en periode kan læreren præsentere eleverne for et stykke musik med tekst i starten af hver fransktime. Når eleverne har hørt ca. 10 forskellige sange, kan de f.eks. én gang om ugen lave ønskekoncert, hvor de vælger at høre en af sangene igen. De bedste betingelser for, at ønskekoncerten kan fungere, er todelt: Læreren skal skrue godt op for lyden, så eleverne får en fornemmelse af koncertstemning, og eleverne skal synge med på sangen. Det er en god idé at lade eleverne stå op i en klump som til en koncert, fordi det giver større tryghed til at turde. Der findes mange udmærkede franske cd'er, som eleverne elsker at synge med på, og det er som oftest nemt at finde teksterne på internettet, hvis ikke disse på tryk følger med cd'en.⁵

Mange bogudgivelser ledsages i dag af en cd-rom med lyd gengivelse af bogens tekster samt supplerende tekster og øvelser. Dette gælder såvel begynderbøger (*Carte Blanche*⁶) som udgivelser med litteratur til mere øvede elever (*Passion*⁷). Endelig finder der også specielle undervisnings-cd-rom'er, hvor tekst, øvelser, lyd og interaktivitet er kædet sammen (*Linc*⁸).

Sådanne udgivelser giver mulighed for flere forskellige udnyttelsesgrader i undervisningen og træningen:

1. Læreren kan afspille dele af cd-rom'en for hele klassen på én gang.
2. Eleverne kan arbejde individuelt med cd-rom'en på klassen.
3. Eleverne kan arbejde individuelt med cd-rom'en i hjemmeforberedelsen.

Arbejdsgangen med cd-rom'er kan fint overføres til arbejde med udvalgte internetsteder med lyd og nærmere definerede TV5-udsendelser. Ved at arbejde med forskellige tekster med lyd gengivelse opnår vi ikke blot bedre udtale, men også at eleverne bliver bedre til at forstå og kommunikere mundtligt på fransk, da mange af øvelserne gentages og dermed forventes at blive tilegnet sprogligt set.

For at få eleverne til at forberede sig på denne måde er det nødvendigt at bevidstgøre dem om vigtigheden af korrekt udtale samt om de sidegevinster, de får ved træningen i

form af bedre forståelse og sprogfærdighed. Endvidere er det nødvendigt at hjælpe dem til at arbejde med deres personlige læringsstil. Træningsforløb må planlægges og tilrettelægges alt efter de forskellige elevers læringsstil og niveau. Eleven har specielt i begyndelsen brug for støtte, opmuntring og 'kontrol' fra lærerens side for at kunne gennemføre træningssekvenser af denne art. Læreren udarbejder sammen med eleven træningsplaner og giver individuel støtte og vejledning. Dette gøres mest konsekvent ved at læreprocessen fastholdes i en elektronisk læringslogbog. Der er ingen tvivl om, at en konsekvent indsats i udvalgte perioder vil give et særdeles godt resultat med hensyn til forbedring af elevens udtale.

Ved træningssekvenser med fokus på f. eks. tekstforståelse eller kommunikation kan de samme lydtekster/udsendelser med held anvendes. Elevindsatsen er dog stadigvæk afhængig af, at læreren hele tiden arbejder med på sidelinien som vejleder.

Brug af lyd på internettet

På internettet er der mange steder med lyd + tekst, som kan hjælpe med til at træne udtalen. Når eleverne arbejder med en internetside, træner de naturligvis også automatisk læseforståelse og lytteforståelse, da det første nødvendige skridt for at sikre indlæring er, at eleverne har nogenlunde styr på tekstens betydning. Derefter kan eleverne så koncentrere sig mere specifikt om andre træningsopgaver, i dette tilfælde om udtale.

Det er muligt at anvende websider med lyd næsten lige fra starten af et undervisningsforløb på c-niveau, da der findes adskillige websteder med simple dialoger, enkeltords udtale og lektioner fra franskundervisningsprogrammer. Eleverne kan som støtte for deres udtale i de første måneder af franskundervisningen på internettet arbejde med følgende websider med lyd:

- Udtale af bogstaverne i alfabetet
<http://clinet.swarthmore.edu/rire/abcde/alphabet.html>
- Klokken med lyd (1933)
<http://opdaf1.obspm.fr/www/hp.html>
- Et lotterispil, hvor man kan skrive tallene ind i en rubrik og bagefter høre tallene - altså en kombineret stave- og udtaleøvelse
<http://www.swarthmore.edu/Humanities/clinet/rire/jeux/loterie.html>
- En kombineret glose- og udtaletræning med en del gloser samt små tekster, som kan afspilles med lyd
<http://www.bonjour.org.uk/>

Hertil kommer, at der findes en række websteder med små begyndersystemlignende dialoger med tilknyttet lyd, grammatik og sproglige øvelser:

- Dialoger med skrift og lyd
<http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/rire/dialogues/amerique.html>
- Spørgsmål med lyd og tekst
http://clicnet.swarthmore.edu/exercices_oraux/
- Et sprogprogram fra *First year french* med lyd og tekstdialog. Der er også grammatik med *Tex and Tamm* (to tegneseriefigurer)
<http://www.lamc.utexas.edu/fr/>
<http://www.lamc.utexas.edu/fr/video/>
- BBC uddannelsesprogram med lyd, tekst og video
<http://www.bbc.co.uk/education/languages/french/experience/index.shtml>
<http://www.bbc.co.uk/education/languages/french/talk/greetings/index.shtml>
- Et sjovt sted med billedserie og lyd samt virtuelle rejser
http://www.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/
- Tekster om *civilisation*
<http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/>

Endelig findes der for lidt mere øvede elever følgende udvalg af websider med lyd:

- Jokes med tekst og lyd
<http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/rire/jokes/louise.html>
<http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/rire/jokes/gert.html>
<http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/rire/blagues/theo.html>
- Krimihistorie med både gloseøvelser og grammatik
<http://www.polarfle.com/>
- Chloé med billeder og lyd (en tegneseriehistorie)
<http://www.ur.se/chloe/>
- Nogle små audioklip
<http://toma.d.free.fr/>
- Et godt sted med artikler og tilhørende lyd
www.laguinquette.com

For elever fra og med 2.g begynderniveau eller evt. tidligere findes der mange muligheder for på nettet at høre direkte fransk og canadisk radio eller at se og høre klip fra fransk og tunesisk fjernsyn:

- Direkte radio via Internet Cjmf FM 93 Québec,
klik på *Ecoutez en direct* på følgende adresse <http://www.cjmf.com/accueil/#>
- Adresse hvor man kan vælge forskellige radiostationer i Québec
<http://www.rockdetente.com/index.asp>

- Video fra France 2 , TV-avis og videoklip
<http://www.france2.fr/>
- Dette gælder også France 3
<http://www.france3.fr/>
- Dette gælder også France 5
<http://www.france5.fr/>
- Dette gælder også en tunesisk fjernsynsstation
<http://tunisiatv.com/index1.html>
- Endnu et link til fransk radio
<http://www.radiofrance.fr/chaines/france-culture2/danemark/>

Uanset hvilket niveau eleverne befinder sig på, kan de på følgende webside skrive et fransk ord eller en sætning ind og derefter få ordet eller sætningen udtalt (syntetisk stemme):

- <http://www.icp.inpg.fr/cgi-bin/synthese#form>

Musik

Musik er som sagt ofte meget anvendeligt, specielt til at synge med på. Her er det en god idé at låne hver enkelt elev forskellige bånd eller cd'er med sange på, som de kan lytte til, når de har en ledig stund eller i forbindelse med et planlagt træningsforløb⁹. I mange tilfælde kan man finde teksterne til disse sange på nettet, eller teksterne følger med udgivelsen i coveret. Eleverne har til opgave at vælge at præsentere en sang for kammeraterne på klassen ved at spille sangen for dem og få dem til at synge med på sangen, samtidig med at de afspiller originalsangen fra bånd eller cd.

Forslag til brugbare cd'er:

Starmania (lydbånd og video fra musicalen)
 Celine Dion: 'Les premières années'
 Pink Martini: 'Je ne veux pas travailler'
 Hélène Segara: 'Elle, tu l'aimes'
 Sangene fra 'Emilie Jolie'
 Musicalsangene fra 'Les misérables'
 Musicalsangene fra 'Jeanne la Pucelle'
 Musicalsangene fra 'Notre Dame de Paris'
 Musicalsangene fra 'Roméo et Juliette'
 Sange af Patrick Bruel
 Sange af Patricia Kaas
 Sange af Jean Jacques Goldman
 Sange af Touche d'Espoir
 Sange af Khaled Sahra

Sange fra udgivelserne 'Générations'
Sange fra Québec
Sange af Georges Brassens

Også på internettet kan man mange steder høre musiknumre. Der kan være tale om grupper, som forsøger at promovere deres musik på denne måde, eller det kan være klip af pladeudgivelser eller koncerter. Fælles for disse websider med musik er, at eleverne her har mulighed for at finde fransk musik, der passer til deres personlige musiksmag:

- Website med forskellige musiknumre
<http://www.rhythmemfm.com/musiquesorties/200301/2.209.0.200301.0000003487.html#>
- Et sted, hvor man kan høre udsnit af f.eks. rockkoncerter
<http://www.rockdetente.com/bienvenue.asp>

Træning i tilknytning til begyndersystemet

Til sidst vil jeg slutte af med at give et eksempel på, hvordan eleverne kan arbejde konsekvent med disse forskellige lydbilleder i deres træning af udtale.¹⁰

Eleverne kan træne udtalen ved hjælp af begynderbogens medfølgende cd eller båndmateriale ('Franskbogen'¹¹, 'Carte Blanche'¹² og 'Fransk Programmet'¹³ f. eks.). Som ekstra øvelse kan tekster og bånd/cd-rom fra andre begyndersystemer bruges på klassen som ekstemporal læsning og udtaleøvelse. Hvis blot progressionen er nogenlunde ens i de to bøger, er tekststykkerne i ekstemporalbogen sjældent sværere, end at eleverne kan forstå dem umiddelbart. Ud over at eleverne skal lytte og nogenlunde forstå teksterne fra den supplerende, ekstemporale begynderbog, udformer læreren en række øvelses-spørgsmål, som passer til udtaletræning i det planlagte ekstemporalstykke. Eleven fokuserer f. eks. på forskellige bogstavkombinationer, som udtales ens, eller på ord, som alle i skrift ender på 'e', der ikke skal udtales. Eleverne stykker selv forslag sammen til udtaleregler ud fra de eksempler, de finder og hører i ekstemporalteksterne. Når de forskellige udtaleregler således er genopdaget og gennemgået i kraft af elevernes eget udledningsarbejde, kan den første træningsperiode sættes i gang, samtidig med at der stadig er meget fokus på udtale i klasseundervisningen.

Elevernes hjemmeopgaver med lytte- og udtaleøvelser

I begyndelsen kan eleverne arbejde med enkle websider med lyd (gloseudtale + små dialoger med lyd, tilgængelige begyndersystemer).

De kan også arbejde med enkle cd-rom'er som f. eks. 'French Pronunciation Tutor'¹⁴, 'Talk Now'¹⁵, 'Tell Me More'¹⁶, og disse lidt ældre cd-rom'er 'La Méthode de Langues

Multimédia Plus¹⁷, 'La Méthode de Langues Multimédia' og 'Je parle français'¹⁸, som har indtalmingsmuligheder og stemmegenkendelse.

Senere får eleverne træningsopgaver i udtale ud fra lidt sværere cd-rom'er f. eks. 'Linc'¹⁹, som indeholder en del lytte-, tale- og udtaleøvelser.

På internettet kan eleverne senere i forløbet klare lidt sværere websteder med lyd, f.eks. førnævnte websted med de små krimihistorier og de små audioklip. Til disse websiders lydside udarbejdes der opgaver med henblik på forståelse og forbedring af udtale, som eleverne skal prøve at løse. Samtidig med at eleverne lytter til lydfiler på nettet, kan de optage deres egen stemme på deres computer i det lille optageprogram, der ligger på deres computer under: Programmer \ tilbehør \ underholdning \ lydoptager og gemme resultatet i en fil til sammenligning med lyd gengivelsen på websiden.

Ligeså snart eleverne har mod på at høre normalt talt fransk på egen hånd, opfordres de til at lytte til de fransktalende radiostationer og tv-stationer på internettet samt se videoklip og lytte til musikklip o.l. Efter ca. ét års undervisning kan lytning til sådanne lyd-klip være en ugentlig træningsopgave.

For at hjælpe eleverne til at gennemføre den nødvendige træning, bør der som tidligere nævnt føres en læringslogbog, hvor den enkelte elev og læreren i fællesskab og i det tempo, der passer eleven niveaumæssigt, planlægger lytte- og udtaletræningssekvenser. Læreren støtter på denne måde eleven i den daglige træning, som hurtig vil give sig udslag i bedre udtale.

Eksempel fra en læringslogbog

Tidsrum: Øget indsats mht. udtale i ca. fire uger.

Opgaver aftalt i læringslogbogen:

1. Eleven skal til to af de fire timer om ugen, hvor han har fransk, arbejde med en dialog med lyd på internettet.

Til disse dialoger er der af læreren udarbejdet udtalesspørgsmål, som hjælper eleven til at konstruere udtaleregler ud fra de givne eksempler som en repetition af tidligere gennemgang. Eleven skal f. eks. koncentrere sig om at skelne ord, som indeholder nasallyde, som han udtalemæssigt har besvær med.

Eleven noterer ca. 10 eksempler på ord, der indeholder nasallyde. Eleven skal fortrinsvis vælge de ord, som han kender betydningen af. Ordene indskrives i læringslogbogen, og eleven efterligner udtalen af ordene vha. lydfilen på internettet og forsøger derefter at udlede og beskrive den korrekte udtale af disse ordeksampler. Endelig indtaler eleven de udvalgte ord vha. optageprogrammet på sin computer eller på

bånd og medbringer disse lydfiler til læreren. En anden mulighed er, at eleven selv sammenligner de indtalte lydfiler med lydfilerne på webstedet.

2. Mindst 2 gange om ugen skal eleven lytte til fransk radio på internettet og se TV5 i ca. 10 min. Også her arbejdes der med, hvilke ord eleven lydligt set er i stand til at opfange.

Nogle elever og lærere vil måske sætte spørgsmålstegn ved at bruge så megen undervisningstid og energi på disciplinen udtale. Da undervisningstiden af mange føles kort og knap, når man tager de forskellige discipliner, niveauer og eksamenskrav i betragtning, kan det være fristende at ofre mindre tid på perfektionering af udtalen. I den alternative prøveform med særligt valgt emne er selve oplæsningsdelen i prøvesituationen faldet bort. Dette kunne man fejlagtigt vælge at opfatte som et signal om, at den præcise udtale ikke er så vigtig.

Men elevernes udtale spiller fortsat en væsentlig rolle; blot foretages vurderingen af elevens udtale nu udelukkende på baggrund af elevens produktive samtale på fransk. Hvad nytter det, at eleverne kan tale fransk (= kan sige nogle ord og udtrykke et indhold på fransk), hvis de ikke kan udtale ordene på forståeligt fransk?

Det er derfor helt nødvendigt at sætse på udtale i undervisningen, og vi har i dag rige muligheder for at arbejde alternativt med udtale gennem bl.a. cd'er, TV5, film, cd-rom-materiale og de mange radiostationer og lydfiler på internettet. En del af den bevidstgørelse og træning, der er nødvendig for at opnå en god udtale, kan planlægges uden for undervisningstiden, i træningsforløb, der er tilpassede den enkelte elevs behov.

Noter

- 1 Bekendtgørelsen for Fransk Begyndersprog, C- niveau. Maj 1999. S. 1 (netudgaven).
- 2 Bekendtgørelsen for Fransk Begyndersprog, B-niveau. Maj 1999. S. 2, og Fransk Fortsættersprog, B-niveau, Maj 1999. S. 1 (netudgaven).
- 3 Bekendtgørelsen for Fransk Fortsættersprog, A-niveau. Maj 1999. S. 3 og 5 (netudgaven).
- 4 Kampp, Ejnar: Diguédonaine. Albertslund; Tinglel Forlag, 1970.
- 5 Franske sangtekster findes på følgende adresse: <http://www.paroles.net/>
- 6 Fitzner, Jutta & Trine Rhein-Knudsen: Carte Blanche. Kbh.; Kaleidoscope, 2002.
- 7 Andersen, Hardy m. fl.: Passion. Århus; Systime, 2001.
- 8 Linc. Centre for Language and Speech, 1999 (med udviklingsstøtte fra 'Sokrates').
- 9 Eleverne låner forskellige cd'er og bånd med hjem og vælger således hver især forskellige sange ud, som de præsenterer for kammeraterne på klassen.
- 10 De samme websider med lyd kan også fint bruges til lytte-forståelsesøvelser.
- 11 Gade, Vibeke: Franskbogen. Århus; Systime, 4. udgave, 2001.

12 se note 6.

13 Lassen, Otto: Fransk Programmet. Randers; Liljeforlaget, 2000.

14 Soft Key International Ltd, London.

15 EuroTalkinteractive, www.eurotalk.co.uk

16 Aurolog U.K., www.aurolog.com

17 Infogrammes Multimédia, 1995.

18 Syracuse Language systems, 1994.

19 Linc (Language Interactive Culture). Centre for Language and Speech, University of Antwerp, 1999. Udviklingsprojekt, støttet af Socrates.

På nogle af netstederne vil det være nødvendigt at installere forskellige programmer.

Redaktionen

En upræcis udtale af dansk kan føre til fejl, når man skal slå op i en ordbog.

En engelsk stil beskrev „*a scratching experience*“ = *en skrammende oplevelse*,

hvor meningen højst sandsynlig har været en *skræmmende* oplevelse.

Og en stakkels buschauffør „*was hit in the ignition*“ = *slået i tændingen* af voldsmand,

hvor meningen nok har været slået i *tindingen*.

En tænksom elev skriver, „*I am not sure the massage is unambiguous*“ - formentlig

udsprunget af det flade a i den københavnske sociolekt. Samme problem reflekteres i

danske elevers sammenblanding af ordene 'effect' og 'affect'.

En anden fejl, muligvis udsprunget af dansk, er følgende ordveksling:

Two women are talking loudly to each other.

Somebody asks, „Are you quarrelling?“

„No, we are just disgusting“, is the answer. (disgusting = afskyelig).

Det danske 'diskutere' blandes sammen med de engelske ord 'discussing' og 'disgusting'.

(Fra: 'Put ikke foden i munden')

Godt nyt Udtale

Andrespråksfonologi: Teori og metodikk. Olaf Husby og Marit Helene Kløve. Oslo; Ad Notam Gyldendal, 1998. 202 s. (PRISME, Norsk som andrespråk)

DPB-emneord: fonologi; udtale; norsk sprog; fremmedsprog; teori

The Age Factor in Second Language Acquisition. A critical look at the critical period hypothesis. Ed. by David Singleton & Zsolt Lengyel. Clevedon; Multilingual Matters, 1995. 160 s. (Multilingual Matters)

DPB-emneord: alder; udtale; fonologi; grammatik; fremmedsprog; indlæring; forskning

Celce-Murcia, Marianne, Donna M. Brinton & Janet M. Goodwin: Teaching Pronunciation. A reference for teachers of English to speakers of other languages. Cambridge; Cambridge University Press, 1996. 435 s. (med kassetlydbånd 1997)

DPB-emneord: engelsk sprog; udtale; undervisningsmetode

Davidson-Nielsen, Niels: An Outline of English Pronunciation. Translated and revised by Fritz Larsen & Hans Frede Nielsen. 2. red. udg. (1. udg. Originaltitel Engelsk udtale i hovedtræk) University Press, 1997. 156 s. (Undervisningsmateriale fra Institut for sprog og kommunikation)

English for Primary Teachers. A handbook of activities and classroom language.

By Mary Slattery & Jane Willis. Oxford; Oxford University Press, 2001. 148 s.

DPB-emneord: engelsk sprog; fremmedsprog; styrede aktiviteter; undervisningsmetode; udtale; tidlig indlæring

Gethin, Amorey & Erik V. Gunnemark: The Art and Science of Learning Languages. Oxford; Intellect, 1996. 344 s.

DPB-emneord: fremmedsprog; indlæring; indlæringsforudsætninger; sprogfærdighed; udtale; ordforråd; grammatik; eksamen

Hauge Jensen, Nina: Fransk fonetik. 1. udg. Kbh.; Gyldendal, 1999. 161 s.

Häussermann, Ulrich & Hans Eberhard Piepho: Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache: Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie. München; Iudicium, 1996. 528 s.

DPB-emneord: tysk sprog; fremmedsprog; opslagsværk; øvelse; sprogfærdighed; lytten; udtale; ordforråd; grammatik; læsning; skriftligt arbejde; leg; undervisningsmetode

Jenkins, Jennifer: The Phonology of English as an International Language. New models, new norms, new goals. Oxford; Oxford University Press, 2000. 258 s. (Oxford Applied Linguistics)

DPB-emneord: udtale; engelsk sprog; fremmedsprog; intersprog

Jensen, Christian: Lyder det engelsk? en eksperimentel undersøgelse af forholdet

mellem intonation og segmenter for englænders opfattelse af danskeres engelsk-udtale. Ed. Jørgen Erik Nielsen & Viggo Hjørnager Pedersen. Kbh.; Department of English, University of Copenhagen, 1995. 123, 22 s. (POET; vol. 22)

DPB-emneord: afhandling; engelsk sprog; udtale; forståelse; empirisk forskning

Kelly, Gerald: How to Teach Pronunciation. London; Longman, 2001.

DPB-emneord: engelsk sprog; fremmedsprog; udtale

Kjellin, Olle: Uttalet, språket och hjärnan. Teori och metodik för språkundervisningen. Uppsala: Hallgren & Fallgren, 2002. 254 s.

DPB-emneord: sprogundervisning; sprogindlæring; udtale; fonetik; fremmedsprog

Language Teaching and Language Technology. Ed. by Sake Jager, John Nerbonne & Arthur van Essen. Lisse; Swets & Zeitlinger, 1998. 234 s. (Papers presented at a conference held Apr. 28-29, 1997, University of Groningen)

DPB-emneord: konference; fremmedsprog; computer og undervisning; højere uddannelse; udtale; fonologi; ordforråd; grammatik; læsning; fjernstudium

Livbjerg, Inge & Inger M. Mees: Practical English Phonetics: ny kontrastiv fonetik. 2. udg. [Kbh.]: Schønberg, 1997. 178 s.

Andre emneord: engelsk sprog; udtale; fonetik

Lundt Hansen, Jes: Fransk basis udtale [elektronisk materiale (cd-rom)]. Kirke Hyllinge; JL Tekst & Undervisning, 2001.

Olesen, Birgitte: Introduktion til bedre udtale. Odense: Fyns Amt, 1995. 90 bl.

(Indvandrerundervisningens skriftserie; 6)

DPB-emneord: dansk sprog; fremmedsprog; fag i læseplan; indvandrere; voksenuddannelse; Danmark; udtale; læremidler

Pennington, Martha Carswell: English Phonology in Language Teaching. An international approach. New York; Longman Pub., 1996. 360 s. (Applied Linguistics and Language Study)

DPB-emneord: engelsk sprog; fremmedsprog; fonologi; udtale; prosodi; stavning; aktionsforskning

Sound English. A practical pronunciation guide for speakers of Danish. By Inger M. Mees & Beverley Collins. 3. udg. Kbh.; Handelshøjskolens Forlag, 2000. 234 s.

Thorborg, Lisbet: Dansk udtale i 49 tekster [lydoptagelse (cd-rom) + lydoptagelse (kassettebånd) + bog] / Lisbet Thorborg. - [Albertslund]; Synope, 2001.

Toft, Mette: Vokalfesten og andre aktiviteter til udtaletræning : en kursusbog for undervisere i dansk som andetsprog for voksne. Kbh.; Akademisk, 2002. 135 s.

Toft, Mette: Kaffeslabberas. (med cd). Kbh.; Akademisk, 2002. 96 s.

Ur, Penny: A Course in Language Teaching. Practice and theory. Cambridge; Cambridge University Press, 1996. 375 s. (Cambridge Teacher Training and Development)

DPB-emneord: fremmedsprog; sprogundervisning; kursus; læreruddannelse; didaktik; undervisningsmetode; aktionsforskning; observation; udtale; ordforråd; grammatik; styrede aktiviteter; undervisningsforberedelse

Andet godt nyt

Clark, Stewart: Put ikke foden i munden. Getting Your English Right. Bearbejdet til dansk og udvidet af Lis Ramberg Beyer. Kbh.; Gad, 2002. 299 s.

Deutsch als Fremdsprache am Studienkolleg: Unterrichtspraxis, Tests, Evaluation. Hrsg. Rüdiger Schreiber. Regensburg; Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 2002. 339 s. (Materialien Deutsch als Fremdsprache; 63)

DPB-emneord: tysk sprog; fremmedsprog; evaluering; test; undervisning

Doing Second Language Research. By James Dean Brown & Theodore S. Rodgers. Oxford; Oxford University Press, 2002. 314 s. (Oxford Handbooks for Language Teachers)

DPB-emneord: forskning; fremmedsprog; kvalitativ analyse; statistisk metode; forskningsmetode; sprogindlæring; andetsprog

Dudenev, Gavin: The Internet and the Language Classroom. Cambridge; Cambridge University Press, 2000. 181 s. (Cambridge Handbooks for Language Teachers)

DPB-emneord: sprogundervisning; fremmedsprog; klasseværelse; internet; computer og undervisning

Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa: Hrsg. Armin Wolff & Martin Lange. Regensburg; Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 2002. 579 s. (Materialien Deutsch als Fremdsprache; 65)

DPB-emneord: tysk sprog; fremmedsprog; integration;

flersprogethed; Europa; kommunikation; andetsprog; interkulturel kommunikation

Hauksdóttir, Auður: Lærerens strategier - elevernes dansk. Dansk som fremmedsprog i Island. Kbh.; Nordisk Ministerråd, 2002. 565 s. (TemaNord; 2001: 600)

DPB-emneord: dansk sprog; Island; undersøgelse; fremmedsprog; sprogindlæring; andetsprog; fag i læseplan; klassetrin syv til ti

Individual Differences and Instructed Language Learning. Ed. by Robinson and P. Skehan. Amsterdam; John Benjamins, 2001.

DPB-emneord: fremmedsprog; sprogindlæring; klasseværelse; motivation; tosprogethed; task; instruktion

Internationalizing Higher Education - Building Vital Programs on Campuses. Ed. by Bruce W. Speck & Beth H. Carmical. San Francisco, Calif.; Jossey-Bass, 2002. 91 s.. (New Directions for Higher Education; 117)

DPB-emneord: højere uddannelse; universitet; USA; kultur; internationalisme; fremmedsprog; udveksling af studerende

Klare mål - dansk som andetsprog. Kbh.; Undervisningsministeriet, Område for Grundskolen, 2002. 52 s. (Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie; nr. 23/2002) (Faghæfte; 19)

DPB-emneord: dansk sprog; fremmedsprog; andetsprog; klassetrin et til seks; klassetrin syv til ti; fag i læseplan; Danmark; officiel tekst; læseplan; undervisningsmål

Klare mål - engelsk. Kbh.; Undervisningsministeriet, Område for Grundskolen, 2002. 55 s. (Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie; nr. 3/2002) (Faghæfte; 2)

DPB-emneord: engelsk sprog; klassetrin et til seks; klassetrin syv til ti; fag i læseplan; Danmark; officiel tekst; fremmedsprog; læseplan

Klare mål - fransk. Kbh.; Undervisningsministeriet, Område for Grundskolen, 2002. 43 s. (Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie; nr. 11/2002) (Faghæfte; 18)

DPB-emneord: fransk sprog; fremmedsprog; klassetrin syv til ti; fag i læseplan; læseplan; undervisningsmål; officiel tekst; Danmark

Klare mål - tysk. Kbh.; Undervisningsministeriet, Område for Grundskolen, 2002. 45 s. (Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie; nr. 10/2002) (Faghæfte; 17)

DPB-emneord: tysk sprog; fremmedsprog; klassetrin syv til ti; fag i læseplan; læseplan; undervisningsmål; officiel tekst; Danmark

Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 21. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Hrsg. Karl Richard Bausch et al. Tübingen: Narr, 2002. 223 s. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)

DPB-emneord: fremmedsprog; Europa; undervisningsmetode; læseplan; sprogindlæring; sprogundervisning; tosprogethed; flersprogethed; innovation; evaluering

Nieto, Sonia: Language, Culture, and Teaching. Critical perspectives for a new century. Mahwah N.J.; Lawrence Erlbaum,

2002. 295 s. (Language, Culture, and Teaching) DPB-emneord: tosprogethed; fremmedsprog; sprogundervisning; læse- og skrivefærdighed; identitet; læreruddannelse; chancelighed; tværkulturel undervisning

Opgave og tekst. Nanna Bjargum & Hanne Geist & Merete Vonsbæk. Greve; Tyskforlaget, 2003. 94 s.

DPB-emneord: tysk sprog; sprogundervisning; klassetrin elleve til tretten; litteratur; tekstforståelse; didaktik; fremmedsprog; opgavebaseret undervisning; task-based learning

Pedagogical Norms for Second and Foreign Language Learning and Teaching. Studies in honour of Albert Valdman. Ed. by Susan Gass, Kathleen Bardovi-Harlig, Sally Sieloff Magna & Joel Walz. Amsterdam; John Benjamins, 2002. 305 s. (Language Learning and Language Teaching; vol. 5)

DPB-emneord: sprog(l); fremmedsprog; lingvistik; sprogindlæring; andetsprog; udtale; fonologi; morfologi

Porte, Graeme Keith: Appraising Research in Second Language Learning. A practical approach to critical analysis of quantitative research. Amsterdam; John Benjamins, 2002. 267 s. (Language Learning and Language Teaching; Vol. 3)

DPB-emneord: andetsprog; forskning; sprogindlæring; fremmedsprog

Portmann-Tselikas, Paul R. & Sabine Schmölzer-Eibinger: Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Innsbruck u.a.; Studienverlag, 2001.

DPB-emneord: tysk sprog; grammatik; sprogundervisning; fremmedsprog; didaktik; internet; andetsprog; language awareness

På vej mod waystage - intern evaluering i andetsprogsundervisningen. Kbh.; Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration, 2002. 134 s.

DPB-emneord: dansk sprog; andetsprog; fremmedsprog; evaluering

Risager, Karen: Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken. Et studie i forholdet mellem sprog og kultur. Kbh.; Akademisk, 2003. 558 s. Disputats, Roskilde 2003.

DPB-emneord: sprogundervisning; sprog(l); fremmedsprog; sprogindlæring; sproglig kommunikation; kultur; kulturudveksling; kulturel identitet; nationalitet; international forståelse; internationale studier; global uddannelse; sociolingvistik; læseplan; tværkulturel undervisning; andet-sprog

Sprachbewusstheit im schulischen und sozialen Kontext: Hrsg. John A. Bateman & Wolfgang Wildgen. 170 s. Frankfurt am Main; Peter Lang; 2001. (Forum Angewandte Linguistik; Bd. 39)

DPB-emneord: fremmedsprog; tysk sprog; engelsk sprog; fransk sprog; tosprogethed; interkulturel kommunikation; andet-sprog; bevidsthed; sprogundervisning; social læreproces

Testcraft. A teacher's guide to writing and using language test specifications. Fred Davidson & Brian K. Lynch. New Haven; Yale University Press, 2002. 149 s.

DPB-emneord: fremmedsprog; test; testkonstruktion; kriterierelateret test

Veje til dansk : forskning i sprog og sprog-tilegnelse / redigeret af Anne Holmen, Esther Glahn & Hanne Ruus. Kbh.; Akademisk, 2003. 248 sider : ill.

Indhold: Nina Grønnum: Dansk intonation. Nina M. Andersen:

Det forstår jeg ikke: om det fremmede ord i fremmedsprogs-perspektiv. [Ljæme .gåð mæn .u:ð bæsd] : om udvikling af dansk udtalefærdighed hos unge med henholdsvis tyrkisk, amerikansk-engelsk og polsk modersmål / Juni S. Arnfast og J. Normann Jørgensen. Dorte Duncker: Børnenes ord: om det danske ordforråd hos børn med dansk og tyrkisk som modersmål. Esther Glahn: Hvem fører ordet? en initiativ-respons-analyse af indfødte og ikke-indfødte samtaler. Catherine E. Brouwer: Hvad??? Om opfordringer til gentagelse i NS-NNS-samtaler. Auður Hauksdóttir: Dansk som fremmedsprog i Island. Tradition og nytænkning. Peter V. Vedel: På sporet af en andetsprogs-pædagogik. En undersøgelse af metodeudviklingen i dansk som andet-sprog.

DPB-emneord: dansk sprog; fremmedsprog; andetsprog; sociolingvistik; lingvistik; sprog(l)