

Ortografiens indflydelse på udtalen og den metafonologiske opmærksomhed hos lærnere af dansk som andetsprog

Et case-studie af tre begyndere med slovensk som modersmål

Maja Oresnik
Aarhus Universitet
202302208@post.au.dk

ABSTRACT

This study aims to examine the pronunciation of three adult beginner learners of Danish with Slovenian as their first language in a read-aloud task. None of the three learners have had formal instruction in the Danish language, e.g., through language school or private lessons. I investigate whether their pronunciation is influenced by their first language. Along with that, I observe how metaphonological awareness manifests itself in the individual beginner learner of Danish as a second language. The study shows that there are individual differences but also some similarities between the three speakers. All three speakers show first language transfer on the level of pronunciation in the read-aloud task. The study also shows that the learners use their knowledge of letter-to-sound correspondences from other languages they know and make a transfer from these as well as from their first language. Metaphonological awareness is present but different in all three cases. This indicates that learners make conscious reflections on language already at the beginner level, and that they do this even though they never had any formal instruction in Danish sound-to-letter correspondence. Even beginner-level learners can reflect on and are consciously noticing the correspondences.

1. INDLEDNING

Voksne udlændinge får tilbudt undervisning i dansk som andetsprog (senere også DSA), hvor de bliver fordelt på tre forskellige niveauer i forhold til deres uddannelsesbaggrund og sproglige kunnen. Mange kan som regel læse og skrive på deres modersmål eller flere sprog, når de begynder at lære dansk. Som underviser i dansk som andetsprog vil man derfor være klar over, at det skriftlige input er en uundgåelig del af en voksende lærers sprogtilegnelse. I nogle tilfælde er der nogle ord, som lærnere møder først eller endda kun i den skriftlige form. Derfor er det vigtigt for undervisere i dansk som andet sprog at være bevidste om potentielle gavnlige eller forstyrrende virkninger af ortografien på lærernes sprogtilegnelse (Hayes-Harb & Barrios, 2021). Alt efter hvad deres tidligere erfaring med ortografi er, ser det ud som om, at hver enkelt lærer har en individuel og specifik opgave, de skal løse undervejs for at kunne nå i mål og tilegne sig dansk, bestå danskprøven eller kunne begå sig i det danske samfund, hvor det skriftlige input er en stor del af det sproglige input, voksne får, når de kommer til Danmark. I dette casestudie undersøger jeg, hvordan tre begyndere i DSA med slovensk som modersmål løser en højt-læsningsopgave. De tre lærnere kaldes i denne artikel for C1, C2 og C3. Studiets formål er at blive klogere på, hvilken indflydelse ortografien har på deres udtale. Jeg bruger den kontrastive tilgang til sprog for at undersøge forholdene mellem førstesprog (L1) og andetsprog (L2), hvilket vil sige, at jeg sammenligner de udvalgte bogstavers lydforbindelser på dansk og

slovensk for at kunne forudsige, hvor problemerne vil opstå. Med udgangspunkt i en højt-læsningsopgave undersøger jeg, hvordan førstesprogets ortografi potentielt påvirker udtalen af dansk hos tre voksne lærnere, og jeg belyser deres metafonologiske opmærksomhed. Udover påvirkning fra L1-ortografien er jeg nysgerrig på, om de tre lærnere også trækker på viden, de har fra de andre sprog, de kender (fx engelsk, spansk...). Derefter undersøger jeg deres metafonologiske opmærksomhed gennem semi-strukturerede interviews. I forlængelse af det forsøger jeg at besvare tre spørgsmål:

1. Hvordan påvirker bogstav-lyd-forbindelser fra L1 udtalen hos tre voksne DSA-lærere med slovensk som modersmål, som er på begynderniveau, når de læser en dansk tekst højt?
2. Trækker lærnerne på viden, de har fra andre sprog, de kender?
3. Har lærnerne metafonologisk opmærksomhed om dansk og om forskelle mellem dansk, slovensk (og andre sprog)?

2. TEORETISK GRUNDLAG

2.1 Begrebsafklaring

Jeg bruger betegnelsen dansk som *andetsprog* (L2) og andetsprogstilegnelse, selvom jeg er klar over, at dansk ikke nødvendigvis er lærnerens andet sprog bogstaveligt talt. Dansk som andetsprog er en betegnelse, som er blevet og stadigvæk er i brug inden for fremmedsprogsområdet i den danske kontekst, især i forbindelse med udlændinge. Andetsprog er i dette tilfælde defineret som et sprog, som adskiller sig fra ens modersmål, og det kan være det tredje eller fjerde sprog, som man er ved at lære. Jeg opererer også med begreberne *modersmål* og *førstesprog* (L1), som jeg bruger synonymt, dvs. om det sprog, man har tilegnet sig som det første sprog. L1 er det (eller de) første sprog, som barnet bliver eksponeret for og lærer af dets forældre (Holm & Laursen, 2021). I tilfældet af lærnerne i denne undersøgelse er L1 også dette sprog, de blev eksponeret for i samfundet og på uddannelsesinstitutioner, de var en del af i Slovenien, før de kom til Danmark som voksne. Jeg forkorter førstesproget som L1 og andetsprog som L2.

Udover disse to begreber tager jeg begrebet *bogstav-lyd-forbindelse* i brug frem for grafem-fonem-korrespondance, da jeg beskæftiger mig med især det produktive aspekt af udtalen. De samme overvejelser gjorde Holger Juul (2010) sig, og jeg læner mig op ad hans valg af brugen af begrebet bogstav-lyd-forbindelse frem for grafem-fonem-korrespondance.

2.2 Den metafonologiske opmærksomhed

Metalingvistisk opmærksomhed er evnen til at rette opmærksomheden mod sproget som et objekt i sig selv. Den er multi-dimensionel i den forstand, at den består af forskellige evner, såsom viden om sprogets struktur og evnen til at reflektere og give forklaringer eller at kunne bruge disse strukturer i sit eget output (Kieseier et al., 2022). Wrembel (2011) definerer *metafonologisk opmærksomhed* som en eksplicit dimension af metalingvistisk viden om L2, det vil sige en bevidst og analytisk type af opmærksomhed om formelle fonologiske og fonetiske egenskaber af målsproget. Wrembel nævner også *noticing*, som ifølge Schmidt (1995, 2010) er en forudsætning for læring og evnen til at være

bevidst om, hvordan ens L1 påvirker tilegnelsen af L2 som vigtige dele af denne type af opmærksomhed.

2.3 Voksnes tilegnelse af udtale på andetsprog

Tilegnelsen af fonologiske systemer på andetsprog

Roy C. Major (2001) giver i sin bog *Foreign Accent – The Ontogeny and Phylogeny of Second Language Phonology* forklaringer på fænomener, som er forbundet med tilegnelsen af andetsprogets fonologiske system. De særlig relevante fænomener for min undersøgelse er *transfer* og *ligheder og forskelle mellem L1 og L2*. I tilegnelsen af et andet sprog kan transfer komme til udtryk som førstesprogets indflydelse på andetsproget, og det kendetegner især tilegnelse og den udtalemæssige udvikling (Holmen, 1990). Transfer er generelt defineret som en tendens til at overføre tidligere tilegnede mønstre til den nye læringssituation. Betydning og graden af transfer vil ændre sig gennem tiden, men man kan tydeligt observere transfer i de tidlige stadier af andetsprogstilegnelsen i form af accent. Selvom accent generelt opfattes som noget produktivt, det vil sige som noget, man producerer, når man taler, er det vigtigt at nævne, at en af grundene til, at en person taler med accent, er, at perceptionen af L2 er filtreret gennem “førstesprogets si” (1990).

Ligheder og forskelle mellem L1 og L2 er ligheder og forskelle mellem de lydige inventarer og bogstav-lyd-forbindelserne på de to respektive sprog. En voksen person vil have sværere ved at skelne mellem lyde, som ligner hinanden, end lyde, som er meget forskellige, eller som slet ikke findes på ens modersmål. Det kan have noget med perception at gøre, da det kan være svært at høre forskellen mellem lydene, som ligger tæt på hinanden, og det vil betyde, at man ikke har muligheden for at lære de lyde, man ikke kan høre forskel på (Tyler, 2019). Men det er ikke kun førstesprogets lydelige inventar, som har indflydelse på tilegnelsen af det nye sprog, men også sprogets ortografi. Tidligere forskning har påvist, at ortografien har indflydelse på læring og bearbejdning af talte ord på et sprog, som ikke er vedkommendes modersmål. Escudero og Wanrooij (2010) har undersøgt, hvordan førstesprogets ortografi påvirker opfattelsen af lyde, som ikke er en del af ens førstesprogs lydelige inventar. Deres forsøg inkluderede lærnere med spansk som førstesprog, som var ved at lære hollandsk, og det viste, at ortografien kan hjælpe eller hindre de spansktalende lærnere i lydlig kategorisering.

Har andre sproglige ressourcer også indflydelse på tilegnelse af det nye sprogs udtale?

Et af mine undersøgelsesspørgsmål er, om lærnere trækker på flere af deres sproglige ressourcer end blot deres modersmål. Wrembel (2015) har undersøgt flersprogede informanter (tysk (L1), engelsk, polsk og tjekkisk) og deres metafonologiske opmærksomhed. Informanterne trak på metalingvistisk viden om de forskellige sprog, de havde kendskab til, og lavede sammenligninger på tværs af dem. Derudover forsøgte informanterne at vurdere, hvordan deres kendskab til forskellige sproglige systemer havde indflydelse på deres udtale. De mente, at tysk, som var deres modersmål, havde den største indflydelse på deres udtale af polsk. Udover det forholdt de sig også til forskelle mellem sprogene og kunne reflektere over, hvorvidt engelsk eller tjekkisk, som de også havde lært, havde større eller mindre indflydelse på deres tilegnelse af det tredje sprog, som var polsk.

Ortografiens indflydelse på tilegnelsen af andetsprogets fonologi

Den fonologiske viden aktiveres, når man læser, og omvendt aktiveres den ortografiske viden også, mens man lytter. Det gør sig ikke kun gældende på modersmålet, men også på personens andre sprog (Escudero & Wanrooij, 2010). For at analysere ligheder mellem første- og andetsprogets ortografi benytter jeg mig Hayes-Harb og Barrios' (2021) kategorisering, nemlig dimensionerne *transparency* og *congruence*. De to kategorier hjælper ved forståelsen af transfer og ligheder og forskelle mellem L1 og L2 og kan bruges i den kontrastive sammenligning af sprog.

Transparency-dimensionen er en opdeling af ortografier i *transparente* vs. *dybe* ortografier. Transparente ortografier har en-til-en-forbindelser mellem bogstav og lyd, dvs. at hvert bogstav svarer til kun én lyd. Dybe ortografier har en-til-mange-forbindelser, dvs. at hvert bogstav har flere udtalemuligheder. *Congruence* handler om, hvorvidt bogstav-lyd-forbindelser på L1 og L2 er i overensstemmelse med hinanden eller ej. Et dansk-slovensk eksempel kunne her være bogstavet <m>, som korresponderer med lyden [m] på begge sprog, mens bogstavet <r> ikke gør (se Tabel 2). For min undersøgelse ville det eksempelvis give mere mening at undersøge bogstavet <r> end <m>, og der ville være en klar forventning om udfordringer i udtalen for bogstav <r> i forhold til <m>.

3. METODE

De fleste tidligere undersøgelser har set på læreres produktion af L2-lyde uden at inddrage introspektion og metafonologisk opmærksomhed. De tager ikke højde for informanternes egne oplevelser med sproget og individuelle forskelle mellem dem, som Schmidt selv udpeger som vigtige (Schmidt, 2010).

Informanterne i undersøgelser af Escudero & Wanrooij (2010), Escudero et al. (2014) og Hamada & Koda (2008) er blevet eksponeret for nonsensord, men de blev ikke spurgt ind til, hvad de selv oplever. I min undersøgelse spørger jeg ind til, hvad informanterne selv mener, der sker i deres hoved, når de skal læse højt. Rafat (2016) sammenlignede informanternes udtale af et nonsensord, når de havde adgang til dets stavning, og når de ikke havde det. De kunne observere transfer fra L1, især når ortografien var til stede.

I dette studie er jeg ikke blot nysgerrig på førstesprogets indflydelse på andetsprogets udtale, men jeg undersøger også, om voksne lærere også trækker på viden, de har fra forskellige sprog, de har lært i løbet af deres liv, ligesom Wrembel gjorde i sin undersøgelse (2015).

3.1 Undersøgellesdesign

For at kunne besvare de spørgsmål, som jeg stillede i min problemformulering, var jeg nødt til at designe min egen undersøgelse, som består af tre dele: en sammenligning af de slovenske og danske bogstav-lyd-forbindelser, en tekst, informanterne har læst højt, og et semi-struktureret interview.

Valg af informanter

Alle tre informanter er begyndere i dansk og har slovensk som modersmål. C1 har boet i Danmark i kun et par uger, C2 i 2 år og C3 har boet i Danmark i 10 år uden at have behov for at lære sproget og har derfor aldrig lært det. Hvad gør dem til begyndere er, at deres kendskab til det danske sprog er

begrænset, selvom en af dem havde boet i landet i flere år. Grundene til det kan være forskellige. De har aldrig fået danskundervisning og bruger ikke dansk i dagligdagen, da de hverken bor sammen med en dansker eller bruger dansk i deres hverdag. Dog kan det diskuteres, om personen i case 2 er en begynder, da hun har været i Danmark i 2 år og brugte lidt dansk på sit arbejde, som hun selv fortalte. Alle tre informanter underskrev en samtykkeerklæring ved mødet og blev introduceret til opgaven samt hvad der skulle ske efterfølgende. Når de blev færdige med at læse højt, blev de interviewet. Det var vigtigt, at de forholdt sig til deres egen udtale hurtigst muligt, mens de stadigvæk kunne huske, hvad de gjorde, og forhåbentlig kunne reflektere over, hvad der skete i deres hoved, mens de læste. Højtlesning og interviews blev optaget og senere transskriberet i programmet *InqScribe*.

Semi-strukturerede interviews

Da et af mine spørgsmål vedrører metafonologisk opmærksomhed, gav det mening at inkludere introspektion i undersøgelsen. Introspektion betyder at observere sine egne oplevelser og tanker, og det bad jeg mine informanter gøre i interviewdelen. Først og fremmest er det relevant, da det er svært at undersøge noget som opmærksomhed, som sker i en persons hoved, og dernæst fordi "iagttagelse af ens egen bevidsthed og dens indhold (såkaldt introspektion) udgør i mange situationer et pålideligt grundlag for at beskrive forhold omkring og oplevelser, som ikke kan erfares direkte af andre" (Petersen & De Muckadell, 2014, s. 46). Et semi-struktureret interview gav mulighed for at afvige fra de planlagte spørgsmål og spørge uddybende ind til ting, som informanterne selv gav udtryk for, var vigtige. Interviewguiden blev struktureret med afsæt i Kvale og Brinkmanns anbefalinger (2015). Alle tre interviews, som hver tog ca. en time, blev udført på slovensk, da jeg selv har slovensk som modersmål. Interviews blev først transskriberet på slovensk og bagefter oversat til dansk.

Ligheder og forskelle mellem første og andetsprog

For at danne mig et overblik over begge sprog og deres bogstav-lyd-forbindelser helt overordnet gjorde jeg brug af den kontrastive tilgang til sprogene for at kunne sammenligne første- og andetsprog. For det slovenske sprog brugte jeg flere kilder (Komar, 2019; Tivadar, 1999, 2016), og for det danske sprog brugte jeg et overblik fra Snefstrup og Møller (2010) samt Schachtenhaufen (2022). Jeg udvalgte nogle bogstaver og fokusord, som jeg kunne undersøge nærmere i interviewdelen og sammenligne på tværs af cases. Jeg begrænsede mig dog ikke kun til disse bogstaver i min analyse. Hvis en informant selv nævnte et bogstav eller en sproglyd i løbet af interviewet, blev det inkluderet i min analyse. For at udvælge bogstaverne brugte jeg *transparency* og *congruence* (Hayes-Harb & Barrios, 2021) som udvælgelseskriterier. I denne artikel præsenterer og analyserer jeg kun nogle af dem, da artiklens omfang ikke tillader mig at gennemgå alle bogstaver. Udover det var det vigtigt for mig at have eksempler af bogstaver, som slet ikke findes i det slovenske alfabet, for at undersøge, hvordan lørnere løser det. Derfor tilføjede jeg bogstaverne <ø> og <y> i mit udvalg af bogstaver, og i denne artikel præsenterer jeg kun et af dem, nemlig <y>.

Tabel 1: Interviewguide (oversat til dansk)

Interviewspørgsmål	Forskningsspørgsmål/emne
Oplysninger om informanten. Hvornår de kom til Danmark. Lever de sammen med nogen, som taler dansk. Hvor længe har de lært dansk. Har de gået på sprogskole.	Baggrund og kontekst
Hvordan gik det? Hvordan var det at læse teksten op? Kan du forklare, hvad der sker, når du læser op?	Hvordan kommer den metafonologiske opmærksomhed til udtryk hos de tre voksne DSA-lærere i dansk som andetsprog?
Tror du, det er forskelligt, hvordan man lærer at udtale, alt efter hvor man kommer fra? Tænker du på 'slovenske bogstaver', når du læser op?	Hvordan påvirker bogstav-lyd-forbindelser fra L1 udtalen hos tre voksne DSA-lærere med slovensk som modersmål, som er på begynderniveau, når de læser en dansk tekst højt?
Er der andre sprog, du tænker på/bruger, når du læser?	Hvilke sproglige ressourcer trækker de tre voksne lærere på udover modersmålet, hvis de gør?
Var der nogle steder, som var særligt nemme/svære at læse? Hvorfor mener du, de var nemme/svære at læse?	Hvordan kommer den metafonologiske opmærksomhed til udtryk hos de tre voksne DSA-lærere i dansk som andetsprog?
Lad os fokusere os på bogstav x. -Hvis du fokuserer på dette bogstav x, er der så en forskel på, hvordan man udtaler det på dansk og slovensk? -Hvordan ved du så, at du skal udtale det sådan på dansk?	
Er der noget, du vil tilføje?	Afslutning

Tabel 2: Bogstav-lyd-forbindelser på dansk og slovensk

Bogstav	Lyd-dansk	Lyd-slovensk
<d>	[d̥]/[t] i onset [ɣ] i coda + stumt	[d]
<r>	[ʁ] i onset [ɣ̞] i coda + stumt	[r]
<c>	[s] [k ^h]	[ts]
<v>	[v] i onset [v̥] i coda + stumt	[v][u][u̥][w]
<g>	[k] i onset [k][j] i coda [w] i coda Stumt i coda	[g]
<y>	[y:] [y] [ø] [œ]	-

Højtlæsning

Til højt-læsningsopgaven udvalgte jeg sætninger fra Thorborgs udtalelærebog (Thorborg, 2009), og det gjorde jeg af flere grunde. Jeg kunne godt udvælge enkelte bogstaver eller enkelte ord og spørge ind til dem eller få informanterne til at udtale dem, men det ville ikke give mig muligheden for at observere, hvad de gør i en mere naturlig situation. Men da jeg netop undersøger bogstav-lyd-forbindelser, var jeg nødt til at inkludere læsning på en måde. En tekst, de skulle læse højt, var en mulighed for at finde ud af, hvad de gør, når de udtaler ordene, men det var også et fælles opmærksomhedspunkt mellem mig og informanten, mens de blev interviewet. Informanten kunne godt vende tilbage til teksten og bruge den for nemmere at kunne forholde sig til bogstaver og lyde, de blev spurgt til. Sidst men ikke mindst var informanternes danskundskaber begrænsede, så det ville ikke give meget data, hvis jeg bad dem om at tale frit eller skrive noget ned selv og læse det op bagefter.

4. ANALYSE

Analysen af de udvalgte ord og informanternes udtale af disse viser, at lærerens førstesprog og dets ortografi har indflydelse på deres måde at udtale de danske ord, når de skal læse højt, og at der er nogle bemærkelsesværdige ligheder mellem dem.

Jeg opbygger min analyse sådan, at jeg først forholder mig til informanternes udtale og forsøger at forklare den med *transfer* og *ligheder og forskelle mellem L1 og L2*. Bagefter bruger jeg svarene fra interviewene i et forsøg på at vise, hvordan de bruger viden, de har fra andre sprog, og hvordan den metafonologiske opmærksomhed manifesterer sig hos de respektive informanter.

Tabel 3: Informanternes udtale ved højtlesning

Bogstav	Fokusord	Standardudtale (isoleret)	Case 1	Case 2	Case 3
D	glad	[ˈklæɹ]	[ˈglad][ˈglæd]	[ˈglæl]/[ˈglæt]	[ˈglɛl]
	mad	[ˈmæɹ]	[mat]	[ˈmøy]	[mɛɹ]
	mand	[ˈmæn]	[ma:nt]	[ˈman]	[ˈmɛnt]
	ud	[ˈuɹ]	[ud]	[ˈut]	[ˈul]
R	skrive	[ˈskɹiʋ]	[ˈskrive]	[ˈskrive]	[ˈskrive]
	arbejde	[ˈa:paɪt.ə]	[ˈarbajdɛ]	[ˈarbajdɛ]	[ˈa:bajdɛ]
	travlt	[ˈtsɹaʊlt]	[ˈtravlt]	[ˈtravlt]	[ˈtravlt]
	svært	[ˈsvæɹt]	[ˈsvɛrt]	[svɛrt]	[ˈsvɛ:rt]
	rapport	[ɹaˈpʰɔ:t]	[ˈra:port]	[ra, port]	[rɛˈport]
	skovtur	[ˈskɹʊtsuɹ]	[ˈskʊʋ, tur]	[ˈskʊʋtur]	[ˈskʊʋtur]
C	computer	[kʰɔmˈpʰju:tɛ]	[komˈputɛɹ]	[komˈpjutɛ]	[kom, pjutɛɹ]
	plasticpose	[ˈpʰlæstikpʰɔ:sə]	[ˈpla:stik, pose]	[ˈplastik, pozɛ]	[ˈplɛstiks, pose]
V	vil	[ˈvel]	[vil]	[ˈvil]	[ˈvil]
	lover	[ˈlʊʋɛ]	[ˈlo:vɛɹ]	[ˈlover]	[ˈlʊʋɛ]
	skrive	[ˈskɹiʋ]	[ˈskrive]	[ˈskrive]	[ˈskrive]
G	og	[ˈɔʋ]	[ˈoo] / [o:]	[o]	[ˈog]/[ˈok]/[o]
	sig	[ˈsai]	[si:] / [sig]	[ˈsaj]	[ˈzaj]
	pige	[ˈpʰi:i] / [ˈpʰi:ə]	[ˈpijɛ]	[ˈpijɛ]	[ˈpi:jɛ]
	glad	[ˈklæɹ]	[ˈglad][ˈglæd]	[ˈglæl]/[ˈglæd]	[ˈglɛl]
	bog	[ˈpɹɔʋ]	[ˈbo:]	[ˈbo]	[ˈbo:] / [ˈbog]
Y	Jytte	[ˈjytɛ]	[ˈjytɛ]	[ˈjit]	[ˈji:te]
	nylig	[ˈny:li]	[nylig] / [nyli]	[ˈnilig]	[ˈni:lig]
	tynd	[ˈtsøn]	[ˈtynt]	[ˈtnt]	[ˈtint]

4.1 Bogstavet D

De slovenske informanter kobler bogstavet <d> med en lyd, de kender i forvejen, nemlig med [d] eller [l]. Da den slovenske ortografi er mere transparent end dansk, så kan selve ortografien skyldes udtalen [d]. Udtalen [l] kan dog forekomme, fordi informanterne ikke kan skelne mellem lydene [ɣ] og [l] receptivt eller ikke er klar over, hvordan de producerer lyden artikulatorisk. Informanten fra case 1 forklarer det med egne ord:

C1: Nå, ja, jeg tror at jeg forbinder noget jeg kender, som er tættest på. Så ved den <d> synes jeg den ligner [l], selvom jeg godt ved at det er det ikke, at det er noget der ligner. Og så når jeg starter, fordi det minder mig om [l], så tager jeg udgangspunkt i det og så prøver jeg at gøre noget, men fordi det ikke er det samme, så går det ikke. (case 1)

Informanten i case 1 forklarer også den artikulatoriske udfordring med det bløde d i udlyd. For selvom hun kan høre forskel på postvokalisk /l/ og /d/, så er hun ikke klar over den forskellige tungestilling i de to lyde.

C1: Ja, helt sikkert. Fordi jeg har mange fonemer i mit primære system og det er svært rent fysiologisk at bruge mit taleapparat sådan, at jeg udtaler en lyd, det er unaturligt. Som ved <d> som til sidst bliver til et sjovt /l/, det kan jeg slet ikke. (case 1)

C1: For eksempel, jeg ved ikke hvordan jeg skal placere tungen og min hals og de dele af min krop jeg bruger til at producere denne lyd. Og så når jeg tror at nu kan jeg høre det, når en anden siger: du skal læse det sådan og sådan. Jeg kan godt høre og forstå forskellen, men når jeg prøver at sige det, så kan jeg ikke producere denne lyd. (case 1)

Metafonologisk opmærksomhed

Læreren fra case 3 er især opmærksom på bogstaver, som står finalt i et ord, og prøver selv at forme en regel om, hvordan <d> udtales finalt.

C3: Nå ... Der var ingen "håndklæde" i Duolingo endnu. For eksempel. På dagen 145 havde jeg det ikke endnu. Og så er der, hvad er det fjerne ['fjɛ:rnɛ:] ... fjerne ['fjɛ:rnɛ] jeg ved ikke om jeg skal gøre [d] til [l]. Eller er det en undtagelse. Fjerne ... det ... hun vask ... vaskede ['vɛskede:] ne ... hun vaskede gulvet ['gul,vɛ], jeg ved at <t> ikke er [t]. Gulve ... det er tabt, ikke. Og fjerne ['fjɛrnɛ], em ... at gøre det blødt til sidst ved jeg at man skal, men ved ikke i hvad.

C3 prøver selv at konstruere regler om, hvordan man udtaler bogstav <d> i forhold til dets position i ordet (stavelsen), og han er opmærksom på sit eget output. Han kan udtale sig om, at udtalen ville være forkert, hvis han fulgte reglerne om bogstav-lyd-forbindelser, som gælder for slovensk: "Ja den der datid, ikke også, snavsede ['sna:wse'dɛ], ikke. Jeg ved ikke om det er ['sna:wse] eller ['sna:wse] ... Håndklæde ... De puttede ['pu,tɛ:l], ved ikke, jeg gætter. Det er sikkert ikke ['pu,tɛ:,dɛ]."

4.2 Bogstavet R

Der er ligheder i informanternes udtale af bogstav <r>. Alle udtaler det konsekvent som [r], som er den lyd, de kender fra deres modersmål, og derfor sker der transfer fra L1 til L2. Ingen af mine informanter er et eksempel på fænomenet, som Major (2001) og Lunds (2003) skriver om, nemlig at lyde, som er forskellige fra lyde, som man har tilegnet sig, kan få en ny mental kategori og derfor kan læres og derved udtales. Så selvom lyden [ʀ] er forskellig fra lyden [r], så har ingen af mine informanter tilegnet sig den. En voksen ville have stabile og færdigt etablerede fonetiske prototype-kategorier, og grænserne mellem dem baserer sig på modersmålet. Derfor vil en voksen lærer have en tendens til at identificere de nye lyde ved hjælp af disse lyd-kategorier, som kan hæmme én i etableringen af nye kategorier (Best & Tyler, 2007). En voksen er dog i stand til at etablere nye kategorier, så længe de er forskellige nok fra de etablerede lyd-kategorier. Hvis sammenfaldet med den etablerede lyd-kategori er stort, kan læreren opfatte den nye lyd som den lyd, man allerede har som en del af sit repertoire baseret på modersmålet. [ʀ] ville for en person med slovensk som modersmål være en helt ny kategori og kan derfor i teorien få sin egen mentale kategori. Det er dog vigtigt at understrege, at lærerne i denne undersøgelse er på begynderniveau, så der er en mulighed for, at de konstruerer en ny mental kategori og bliver i stand til at udtale lyden [ʀ] med tiden, da “den større erfaring med sproget influerer både på perceptionen af lydene og produktionen af dem.” (Lund, 2003, s. 14).

Metafonologisk opmærksomhed

C3 kommer med sine egne overvejelser, når han bliver spurgt om bogstav <r>. Han analyserer højt sit eget output og reflekterer over det danske sprogsystem, mere konkret hvad bogstav-lyd-forbindelsen er ved bogstavet <r>. Her er transfer fra den slovenske [r] lyd tydelig.

R: Hvad med bogstavet <r>?

C3: Ja også, arbejde [ˈɑːbajdə] ... Den er der men den er mere blød.

C3: Men ... jeg ved ikke ... For rapport [ˈra.pɔrtʰ], jeg gætter det er [ˈra.pɔrt] eller [ˈra.pɔːt]. Ved ikke.

C3: Og så ... [ˈpraːktik.til] ... Ved ikke, nogle gange er der, nogle gange ej, ser det ud. Sport, det er blødt, sport [ˈspoːt]

C3: Ja. Ah ... For eksempel Karen [ˈkærən] ... Har, her bliver <r> tabt, ikke. Haaa. Travlt ved jeg ikke hvad det er, travlt [ˈtrawlt].

4.3 Bogstavet C

Ved bogstavet <c> sker der ingen transfer af lyden [ts] i ordene ”computer” og ”plasticpose”, selvom <c> korresponderer med [ts] på slovensk. Det er et eksempel på, at L1 ikke har en direkte indflydelse på oplæsningen af L2.

Alle tre informanter laver nemlig koblingen med f.eks. engelsk, som de kender i forvejen. Det er et eksempel, hvor L1 ikke har en direkte indflydelse, og det tyder på, at i nogle tilfælde kan lærere skifte mellem de sprogsystemer, de kender i forvejen. C1 fortæller: “For eksempel ... Jeg tror at jeg skifter til engelsk her og siger [k], det er jeg sikker på ...”. C3 svarer også med et tydeligt nej, når han bliver spurgt ind til, om han ville udtale <c> i ordet computer, som man gør på slovensk: “R: Det samme ved computer. Vil du udtale <c> som på slovensk? C3: Nej, nej. (grin)”.

4.4 Bogstavet V

Informanter fra både C1 og C2 udtaler <v> som [v] uanset positionen i stavelsen.

Metafonologisk opmærksomhed

C2 siger: “Ja igen synes jeg, at det er forskelligt i forhold hvor i ordet det ligger. I begyndelsen er det /v/ og i midten er den mere som /u/. Sådan noget.”

Udover det laver hun også koblingen med sit L1, hvor hun kommer til en konklusion om, at <v> også lyder forskelligt i forhold til, hvor den ligger. <v> er nemlig et af de få bogstaver med flere udtalemuligheder på slovensk (Tivadar, 1999).

R: Hvad med på slovensk? For eksempel ... Hvis vi prøver at tænke på bogstav <v> på slovensk.

C2: Altid /v/, måske i nogle dialekter også /u/. Det er faktisk ikke så forskelligt.

R: Nej ...

C2: I begyndelsen som for eksempel vrata ['vrata], men hvis den er i midten ... Hvilket ord kunne det være, nej det er faktisk bare /v/.

R: Hvad med for eksempel prav ['prav]?

C2: Ja hvis den er til sidst så mere /u/ ja.

4.5 Bogstavet G

Transskriptionen af danske ord med <g> viser, at alle tre informanter kender variationen i udtalen af /g/ og ikke udtaler den konsekvent som [g], som de ville gøre på deres modersmål. Spørgsmålet er, om de udvalgte ord er så høfrekvente ord, som bruges i daglig tale. Især dem med g i coda er muligvis allerede i lærerens leksikon og er automatiserede i den forstand, at de læser ordet som en helhed frem for at fokusere på de enkelte bogstaver. Det ville dog kræve en nærmere undersøgelse med flere eksempler, også eksempler med mindre frekvente ord.

Metafonologisk opmærksomhed

C2 er især opmærksom på den komplementære distribution og forsøger at forklare, hvordan et bogstav udtales forskelligt i forhold til, hvor i ordet det står. Disse overvejelser gør hun sig for

bogstavet <g>, som udtales forskelligt i forhold til, hvis den står i onsets eller coda. Det er det, hun mener med, at <g> er ”på det første” eller ”står først”.

C2: Jeg tror at man mere eller mindre udelader den, man udtaler ikke <g> som [g]. Så hvis den er på det første, men så ordet som og, der tror jeg at i hvert fald der hvor jeg har været siger de [ow], og så afhænger det også af dialekt. Og hvis den står først, som ”han er glad for børn”, så er det mere tydelig men alligevel er det ikke det samme <g>.

4.6 Bogstavet Y

Den forventede udfordring med <y>, som ikke findes i det slovenske alfabet, bliver løst forskelligt af de tre informanter. C1 udtaler <y> som [y] i alle tilfælde, hvor de andre to lærere udtaler bogstav <y> som en urundet vokal [i]. I forhold til tungestilling og åbningsgraden er [i] og [y] meget lig hinanden. Det, at informanterne vælger mere eller mindre én lyd, som de udtaler bogstav <y> med, kan skyldes deres underliggende forståelse af en-til-en-forbindelse, som gælder for de fleste bogstaver i ortografien på deres L1.

L1 eller andre sproglige ressourcer?

C1 har i løbet af interviewet gjort sig overvejelser om de to bogstaver, som overhovedet ikke er i det slovenske alfabet, nemlig <y> og <ø>. Hun kom selv frem til nogle refleksioner om dem, fordi hun kender det tyske sprog, og laver en sammenligning med bogstaverne <ü> og <ö>, som heller ikke findes i det slovenske alfabet. Hun siger nemlig: ”Og de mærkelige danske bogstaver, som <ø> prøver jeg at udtale som umlaut, som <ö>.” (case 1).

R: Ved du hvilken lyd passer til <y>?

C1: Altså u med prikker. Så det ved jeg godt, men det er små ting.

R: Hvad med bogstaver, som ikke er i det slovenske alfabet?

C1: Som jeg siger, noget forbinder jeg med tysk, men det <a> med cirklen ved jeg ikke endnu, hvad jeg skal med den, og med <æ>, det lyder som en snæver [e], så det, og <y> er u med umlaut <ü> ([y]). Det er det.

4.7 Noget, der minder én om et sprog, man kender

Informanterne fortæller, at nogle ord minder dem om ord, de kender fra et andet sprog, de har lært i løbet af deres liv. C1 kender til tysk og engelsk, og fordi hun er i begyndelsen af sin tilegnelse af dansk og ikke nødvendigvis ved, hvordan hun skal udtale det enkelte ord, prøver hun at udtale ordet, som hun ville på tysk eller engelsk. Det vil sige, at hun laver transfer, også fra de andre sprog, hun kender, og ikke kun fra hendes L1.

C1: Ja, jeg synes at sådan et ord som ’for’, som også er på engelsk, eller, når et ord som jeg har i mit hoved på grund af et andet sprog, da ville jeg skifte direkte til dette sprog. Medmindre, ok, nu når jeg godt vidste at du optager, var jeg mere bevidst, så tænkte jeg mere. Men ellers så ved jeg, at nogle ord som minder om noget fra et andet sprog, så

trækker jeg også den samme udtale ud og søger det samme betydning, selvom jeg ved at det ikke giver mening. Men det er en reference, det eneste jeg finder i min hjerne og så tager jeg den.

Men det er ikke kun det tyske og det engelske sprog, som C1 trækker på. Hun trækker også på spansk, fx når hun møder bogstav <j>. Hun beskriver også, at hun er bevidst om, at der er forskellige bogstav-lyd-forbindelser på de forskellige sprog, hun kender, og hun er klar over, at hun ikke kan lave en direkte transfer enten fra L1 eller fra spansk og fravælger derfor selv denne mulighed.

C1: Fordi det lyder ikke som slovensk <j>, som vi har, og så på samme tid vil jeg gerne udtale det som <h> ligesom på spansk, og så stopper jeg mig selv i det, fordi det kan ikke være "hurnalist" her, og så tænker jeg er det så som engelsk <j> du ved, fordi <j> er sådan et bogstav som på hvert sprog udtales forskelligt og det gør at jeg ikke ved, hvad jeg skal gøre med det, og ved ikke fra hvilken base, jeg skal tage det fra.

Sidst men ikke mindst fortæller læreren selv også om dobbelt <l>, som ikke findes på slovensk, men hun kan med sine egne ord forklare, hvad der sker i hendes hoved, når hun møder ordet *smertestillende* i teksten:

C1: Dobbelt <l> på dansk frustrerer mig, fordi jeg gerne vil læse dem, som på spansk.

R: Hvordan læser man dobbelt <l> på spansk?

C1: Sådan blød <j>.

R: Så, når du ser dobbelt <l> tænker du på /j/?

C1: Du ved fordi der findes ikke <l> så jeg har ingen reference der, så når jeg ser det, så går jeg automatisk til spansk. Og det er virkelig dumt. Og jeg ved [det], så jeg vil ikke gøre det, men jeg har det, du ved, jeg ved ...

R: Så du er klar over, at en anden lyd bliver aktiveret i dit hoved?

C1: Ja, ja.

C3, som har kendskab til flere sprog i forvejen, gør sig mange tanker om, hvordan han bruger sin viden om de forskellige sprog, når han skal fortælle, hvordan det var at læse højt på dansk. Det er især bemærkelsesværdigt, hvordan han italesætter sin tankestrøm i forhold til ordet håndklæde, hvor han kombinerer sin viden om bogstavet <å> fra det svenske sprogs kontekst og viden om, hvordan man udtaler bogstav <d> på dansk: "Ja er o. Ligesom på svensk så, det vil sige det er ['hond̥,klɛ:jɛ].

Men så er der d igen som ikke skal ... så jeg går ud fra at det er ['hon,kle:jɛ].” Lignende refleksioner gør han sig ved ordet arbejde, når han siger: “Ja, arbejde. Jeg tror, at der er det samme på svensk og også hollandsk ville være noget lignende. Arbejt macht frei er fra tysk.”

Når han bliver spurgt, om han mener, at der er en forskel på, hvordan man lærer sprogets udtale i forhold til, hvilket sprog man har som modersmål, svarer han med en refleksion, som viser hans bevidsthed om forskelle i bogstav-lyd-forbindelser på forskellige sprog:

C3: Ja sikkert. Fordi ... For eksempel hvis jeg talte spansk, jeg sagde altid Barcelona [bartɛ,lo:na], men det er ['barθɛ,lo:na], så det er ikke <c>. Eller ... Og så det man har på sit modersmål, prøver man automatisk først på det nye sprog fordi det er tættest på en, ikke. Så ja ... Også når jeg lærer, hvis der står, ved siden af eller next to, ved, det læser jeg først som ved ['ved]. Så jeg går altid i slovensk først.

Han italesætter også, hvordan måden et ord er stavet på kan påvirke hans afkodning og endda kan forvirre ham: “Eller denne gang ... mafia, gang [gæ:ng]. Og så bliver jeg helt forvirret. Og så tænker jeg, hvad handler det overhovedet om, og så ser jeg denne gang, gang, ved ikke.” Han kommer til den samme konklusion, når han analyserer ord, som han genkender fra andre sprogs ordforråd, såsom slovensk, spansk eller engelsk, som forvirrer ham, fordi de ligner hinanden ortografisk, men betyder noget andet og også udtales forskelligt. Forvirring kan forklares med de ufrivillige forbindelser med L1 (Koda, 2007), eller i dette tilfælde med andre sprog, som sker i lærerens hoved, når han møder et ord som grafisk ligner et andet ord, han kender, og det fører til en overvejelse på det leksikalske og semantiske niveau, som ser ud til at være påvirket af de forskellige sprog, han kender i forvejen. Nogle ord, som han ikke kender i forvejen, ville forventes at være nonsensord for ham, men fordi de er skrevet ned, så minder den ortografiske repræsentation af ordet ham om et andet ord, han kender fra et andet sprog. Så det kan siges, at ordet er en slags nonsensord for ham i dansk, men det har en betydning, hvis han trækker på sin viden fra et andet sprog, han kender.

C3: Nej, også på de andre sprog. Fordi nogle ord forbinder jeg med et andet sprog, for eksempel gris ... som er en gris, men på spansk er det grå, farve, gris ...

R: Ok.

C3: Ja, er grå. Og så er jeg sådan: uau, hvor er jeg. Jeg mener, nogle gange hjælper det ... Ikke at noget associerer på noget, aha det betyder det på dette sprog ... Ved ikke. Eller for eksempel sidst var det, en stol ... På dansk one chair. En stol er også en stol på slovensk.

R: Ja.

C3: Og jeg ved ikke, om det er det samme udtale, men det skrives på samme måde. En stol.

R: Ja.

C3: En time ... aha, jeg vil sige time ['tʰajm]. En time. Ena ura, ikke ... Men her ...

R: Fordi det staves det på den samme måde?

C3: Ja fuldstændig den samme, ja time ... time.

5. KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING

I løbet af min undersøgelse af tre cases, som alle er voksne lærnere af dansk som andetsprog på begynderniveau, kunne jeg observere, at selvom ingen af dem fik formel undervisning i det danske sprog, var de i stand til at forholde sig til det danske sprogs form og regler, og det viste sig, at *noticing* og metafonologisk opmærksomhed er en del af deres sprogtilegnelse allerede fra begyndelsen og på trods af manglende formel instruktion.

Analysen af deres højtlesning viste, at førstesproget har en stor indflydelse, især hos informanterne C1 og C3. Transfer kommer tydeligt til udtryk, når lydene, som kobles med et bogstav, ligger tæt på hinanden (det gælder især for vokallyde og det såkaldte ”bløde d”), eller når det slovenske alfabet har en transparent en-til-en-forbindelse, mens dansk har en dyb en-til-mange-forbindelse (som ved bogstaverne <g> og <r>). Men transfer findes også, når lyden er artikulatorisk og receptiv forskellig. Fx erstattes [ʁ] med lyden [r] fra førstesproget (for bogstavet <r>).

I løbet af interviewet udtrykte alle informanter en form for metalingvistisk opmærksomhed og *noticing* (Schmidt, 2010), som er en forudsætning for at kunne lære om og rette på sine fejl, og de var opmærksomme på bogstav-lyd-forbindelser. Fordi disse lærnere er på begynderniveau, forventes det dog, at der vil ske tilpasning og ændring af deres udtale med tiden (Hamada og Koda, 2008), når deres erfaring med målsproget bliver større (Lund, 2003).

Informanterne gør sig refleksioner om regler for bogstav-lyd-forbindelser samt forskelle i forhold til, hvor i ordet et bogstav forekommer/optræder (onset eller coda), og de analyserer og sammenligner dansk med deres førstesprog (slovensk). Udover slovensk forholder de sig også til de andre sprog, de kender. De bruger den viden, de har fra de andre sprog, de har lært, og laver sammenligninger. De kan også fravælge at lave en direkte kobling fra deres førstesprog som i tilfældet af <c>, som de udtaler med lyden [k] i stedet for det slovenske [ts], fordi de genkender ordet *computer* og *plastic* i ordet *plasticpose* fra engelsk.

Metafonologisk opmærksomhed har vist sig at spille en rolle hos alle tre informanter, og ifølge Schmidt er det vigtigt, netop fordi det, lærnere er opmærksomme på, kan blive et input til læring (Schmidt, 1995). Der er både individuelle forskelle og nogle enkelte fællestræk imellem de tre cases, men alle tre gør sig bevidste overvejelser om det slovenske og det danske sprog og de forskellige sproglige ressourcer, de har, og hvorvidt de bruger dem, når de møder et dansk ord, de ikke kender.

Et målrettet undervisningsforløb i bogstav-lyd-forbindelser, som udnytter deres metafonologiske opmærksomhed, ville kunne gavne deres sprogtilegnelse ikke blot på udtaleniveau men også ved

læsning og skrivning (Capellini & Pinheiro, 2015). Voksnes sproglige bevidsthed og sproglige opmærksomhed kan forfine deres filter i opfattelsen og i produktionen af lyde, og sådan en tilgang kan bruges allerede hos begyndere. Dette studie har nemlig vist, at deres metafonologiske opmærksomhed er til stede, selvom de ikke nødvendigvis selv har “direkte adgang til beskrivelser af indlærerens modersmål” (Norman Jørgensen, 1999, s. 129) eller det danske sprogsystem.

REFERENCER

- Best, C. T. & Tyler, M. D. (2007). Non-native and second language speech perception. I Bohn, O., & Munro, M. J. (Eds.). *Language experience in second language speech learning: In honor of James Emil Flege*. John Benjamins Publishing.
- Capellini, S. A., & Pinheiro, F. H. (2015). Development and implementation of metaphonological skills and reading assessment and intervention programs. *Procedia, Social and Behavioural Sciences*, 174, 1650-1658.
- Escudero, P. & Wanrooij, K. E. (2010). The effect of L1 orthography on non-native vowel perception. *Language and Speech*, 53(3), 343-365.
- Escudero, P. Simon, E., & Mulak, K. E. (2014). Learning words in a new language: Orthography doesn't always help. *Bilingualism (Cambridge, England)*, 17(2), 384-395.
- Hamada, M. & Koda, K. (2008). Influence of first language orthographic experience on second language decoding and word learning. *Language Learning*, 58(1), 1-31.
- Hayes-Harb, R. & Barrios, S. (2021). The influence of orthography in second language phonological acquisition. *Language Teaching*, 54(3), 297-326.
- Kieseier, T., Thoma, D., Vogelbacher, M., & Holger, H. (2022). Differential effects of metalinguistic awareness components in early foreign language acquisition of English vocabulary and grammar. *Language Awareness*, 31(4), 495-514.
- Komar, S. (2019). The Challenges, Methods and Results of Teaching GB Pronunciation to Slovene EFL Students. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 16(1), 101-122.
- Holm, L. & Laursen, H. P. (2021). *Dansk som andetsprog – pædagogiske og didaktiske perspektiver*. Dansk lærerforeningens forlag.
- Holmen, A. (1990). *Udviklingslinier i tilegnelsen af dansk som andetsprog-en kvalitativ, kvantitativ analyse*. Institut for dansk sprog og litteratur.
- Juul, H. (2010). Ka-tt-epin-er. *NyS, Nydanske Sprogstudier*, (39), 10-32.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). Udførelse af interview. I *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg., s. 177-196). Hans Reitzels Forlag.
- Lund, K. (2003). Alder og accent. I *Sprogforum: Tidsskrift for Sprog- Og Kulturpædagogik*, 9(26), 9-16.
- Major, R. C. (2001). *Foreign accent: The ontogeny and phylogeny of second language phonology*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Norman Jørgensen, J. (1999). Om tilegnelse af dansk udtale hos voksne indlærere. I Holmen, A. & Lund, K. (red.), *Studier i dansk som andetsprog*. Alfabet.
- Petersen, E. N. & De Muckadell, C. S. (2014). *Videnskabsteori: Lærebog for Sundhedsprofessionelle*. Gads forlag.
- Rafat, Y. (2016). Orthography-induced transfer in the production of English-speaking learners of Spanish. *The Language Learning Journal*, 44(2), 197-213.

- Schachtenhaufen, R. (2022). *Ny dansk fonetik*. BoD–Books on Demand.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. *Attention and awareness in foreign language learning*, 9, 1-63.
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. I W. M. Chan, et al. (red.), *Proceedings of CLaSIC 2010*, 2-4, 721-737. National University of Singapore, Centre for Language Studies.
- Snefstrup, K. & Møller, L.S. (2010) *Det lyder godt. Grundbog i udtale*. København: Alfabet.
- Thorborg, L. (2009). *Dansk udtale i 49 tekster* (3. udgave). Forlaget Synope.
- Tivadar, H. (1999). Fonem /v/ v slovenskem govornem knjižnem jeziku. I *Slavistična Revija*, 47(3), 341-361.
- Tivadar, H. (2016). Slovenska fonetika za tuje študentke in študente. I *Drugačnost v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*, s. 111-116.
- Tyler, M. D. (2019). PAM-L2 and phonological category acquisition in the foreign language classroom. *A sound approach to language matters—In honor of Ocke-Schwen Bohn*, 607-630.
- Wrembel, M. (2011). Metaphonetic Awareness in the Production of Speech. I Pawlak, Waniek-Klimczak & Majer (red.), *Speaking and Instructed Foreign Language Acquisition* (s. 169-182). Multilingual Matters.
- Wrembel, M. (2015). Metaphonological awareness in multilinguals: A case of L3 polish. *Language Awareness*, 24(1), 60-83.