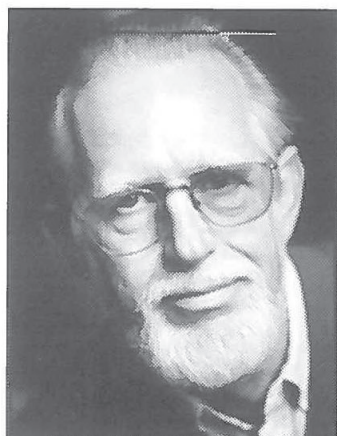


Lyttestrategier i dansk som andetsprog



Jørgen Gimbel

Ph.d. Tidl. lektor. Danmarks Lærerhøjskole/
Danmarks Pædagogiske Universitet.

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

skal tilgodeses i klasser, som er mere eller mindre dominerede af etsprogede elever med dansk som modersmål.

Det, som karakteriserer lytteforståelsen, er, at den lyttendes fortolkning af det sagte i endnu højere grad end den læsendes fortolkning af det skrevne sker på afsenderens præmisser. Som lyttende har man ikke megen indflydelse på, hvad der siges, hvordan det udtrykkes, og hvor hurtigt det siges. Og i samme øjeblik, det er udtalt, er det vejret hen. Man kan ikke blade tilbage og tænke over betydningen af det. Tværtimod, hvis man giver sig til at spekulere over betydningen, går man glip af det efterfølgende. Et vigtigt led i udviklingen af lytteforståelse er således at fange, hvad man kan i øjeblikket, uden mentalt at stoppe op ved vanskelighederne. Hertil kommer, at

der i helt bogstavelig forstand er andre former for 'støj' på linien end ved skrevne tekster: der kan optræde mange forskellige dialektale varianter i mere eller mindre velartikulerede former, det talte sprog hænger sammen på en anden måde i grammatisk forstand end det skrevne. Endelig er lyttebetingelserne ofte ringe; der kan i helt bogstavelig forstand være støj, som kan vanskeliggøre afkodningen af det sagte. Og ligesom det er vanskeligt at gætte sig til betydningen af noget, der er skrevet på et fremmedsprog med en næsten ulæselig håndskrift, sådan er det vanskeligt at forstå talesprog, hvis de ydre betingelser ikke er ideelle. Alt dette hører også med til undervisningen i lytteforståelse, dels af hensyn til elevernes umiddelbare udbytte af undervisningen i folkeskolen, dels af deres senere muligheder for at få udbytte af en ungdomsuddannelse.

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

„Der er kørende bilmotorer. Der er buldrende hammerslag, f.eks. ved opretning af buler i karrosseri. Andre maskiner er i fuld gang, f.eks. hvinnende hjulafbalanceringsmaskiner. Der er ofte en højttaler, der spiller

musik osv. osv. De krav, der stilles til talt dansk er fonetisk radikalt forskellige fra dem i folkeskolen. Først og fremmest er de større: Det er meget vanskeligere at forstå en ytring fra en person, der ikke ser på én, mens han taler, ja måske slet ikke er vendt mod én, og som samtidig taler i skarp konkurrence med en række støjfaktorer. Det er meget lettere at forstå en ytring fra en klassekammerat i et roligt klasseværelse. Heller ikke skolegårdens lidt højere støjniveau kommer op på siden af værkstedets. De lydige signaler, der kommer gennem støjen til den fremmedsprogede elev, vil være færre - og dermed mere kritiske. Der stilles store krav til at 'gætte' sig til, hvad det er, støjen har opslugt.”

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

Opfattelse af lyd - en forudsætning for forståelse

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

Disse forudsætninger gælder imidlertid for alt arbejde med fremmed- eller andetsproglige tekster. Specifikt for lyttetekster er, at det er nødvendigt at

have et vist kendskab til sprogets lyd-system. Og det kan ofte volde vanskeligheder, især hvis lærerens modersmål i sin lydstruktur adskiller sig væsentligt fra målsproget. Problemet her er, at man opfatter et nyt og ukendt lydssystem ved hjælp af de kendte kategorier fra ens eget lydssystem. Det betyder naturligvis ikke, at man 'hører' dårligt, men at man perciperer de nye og ukendte lyde ved hjælp af dem, man er fortrolig med.

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

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

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

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

forskellene mellem sprogene.

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

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

Lyttestrategier

Lyttestrategier kan man med fordel gøre til emne for en målrettet og systematisk undervisning. At lytte er en aktiv proces, hvor den lyttende fortolker det, vedkommende hører. Det betyder, at man må søge at gøre opgaven så naturlig som mulig. Det nytter for eksempel ikke at lade den følge af en lang række detailspørgsmål. Dem vil også en elev med det pågældende sprog som modersmål sandsynligvis ofte have svært ved at besvare. Er opgaven at finde enkelte, konkrete oplysninger i lytteøvelsen, må eleverne naturligvis

på forhånd vide, hvad de skal lytte efter. I det hele taget må eleverne kende opgaven med øvelsen på forhånd for at kunne lytte aktivt. Og de lytter mest aktivt, hvis teksten er vedkommende for dem. Visuel støtte er altid en fordel, når man lytter til en tekst. Derfor er en video i reglen at foretrække frem for et lydband. Det sidste stiller meget store krav til den lyttende.

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

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

del kunne lytte, men de blev også mere bevidste, aktive og selvstændige sprog-lørnere.

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

Mendelsohn arbejder mere specifikt med de kognitive strategier. Han opregner en række forskellige strate-

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

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

Et eksempel på et avanceret niveau kan være:

Manden: „Den forbandede kat er blevet lukket ud igen”

Kvinden: „Det gjorde jeg i aftes”

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

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

Litteratur

- Arnfast**, Juni Söderberg & J. Normann Jørgensen: Om udvikling af dansk udtalefærdighed hos unge med henholdsvis tyrkisk, polsk og amerikansk-engelsk modersmål. Manuskript maj 2001. Under udgivelse i Anne Holmen, Esther Glahn og Hanne Ruus: Veje til dansk. Akademisk Forlag.
- Chamot**, Anna Uhl: Learning Strategies and Listening Comprehension. i: David J. Mendelsohn and Joan Rubin (eds.): A Guide for the Teaching of Second Language Listening. Carlsbad, USA: Dominic Press, Inc., 1995.
- Hilt**, Anne: Fnis i timen - og andre udtaleøvelser. Akademisk Forlag, 1997.
- Husby**, Olaf og Marit Helene Kløve: Andrespråksfonologi. Teori og metodikk. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1998.
- Hyltenstam**, Kenneth: Alfabetisering blandt invandrere – på modersmålet eller på svenska? i: Kenneth Hyltenstam (utg.): Svenska i invandrarperspektiv. Lund; LiberLäromedel, 1979.
- Jørgensen**, J. Normann: Skolefag. Sprog eller slagmark? 2.udgave. Københavnerstudier i tosprogethed bind 1. Kbh.; Danmarks Lærerhøjskole, 1988.
- Mendelsohn**, David J.: Learning To Listen. A Strategy-based Approach for the Second-Language Learner. Carlsbad, USA; Dominic Press, Inc., 1994.
- Mendelsohn**, David J.: Applying Learning Strategies in the Second/Foreign Language Listening Comprehension Lesson. i: David J. Mendelsohn and Joan Rubin (eds.): A Guide for the Teaching of Second Language Listening. Carlsbad, USA; Dominic Press Inc., 1995.
- Ur**, Penny: Teaching Listening Comprehension. Cambridge; Cambridge University Press, 1984.