

Lytteforståelse og lytteundervisning

Inden for sprogforskning og undervisning har lytteforståelse ikke fået megen opmærksomhed. Det manglende fokus står i kontrast til, at undersøgelser i både England (Graham & Santos 2015) og Danmark (Jürna 2014) viser, at learnere oplever, at lytteforståelse er noget af det sværeste, når de skal lære et nyt sprog. I denne artikel argumenterer jeg for at se lytteforståelse som en færdighed, der kan og bør undervises i på samme måde, som vi underviser i at læse og at skrive. Det kræver en mere struktureret, procesorienteret og learnerinddragende tilgang til lytteforståelse i sprogundervisningen end den, der ses i dag. Med udgangspunkt i nyere forskning inden for andetsprogstilegnelse og andetsprogpædagogik foreslår jeg to væsentlige strategier, lærere kan gøre brug af i deres lytteundervisning, nemlig 1) at facilitere forforståelse i stedet for at servere den, og 2) at mindske brug af skreven tekst i lyttearbejdet. Efter en kort gennemgang af, hvad lytteforståelse er, uddyber jeg de to strategier og foreslår konkrete opgaver, der kan bruges til at støtte lærere i at skabe en bedre og mere struktureret lytteundervisning.

Hvad er lytteforståelse?

Lytteforståelse handler både om at lytte og om at forstå. At lytte er en aktiv kognitiv proces, hvor man til en vis grad beslutter sig for at rette sin opmærksomhed mod lydlig udtryk, modsat dét at høre, som er en fysisk evne, de fleste af os er født med (Rost 2011). At forstå er også en aktiv kognitiv proces og en fysisk evne, men derudover også en socialt betinget fortolkningsproces, som er afhængig af vores individuelle baggrunde, erfaringer og viden. Hvad man forstår, kommer derfor an på, hvad man ved i forvejen, både i forhold til ling-



CHARLOTTE ØHRSTRØM

Ph.d. i dansk som andetsprog

Postdoc på Københavns Universitet, INSS/CIP

charl@hum.ku.dk

vistisk viden, såsom ord og lyde, men også i forhold til hvad man ved om den situation, man er i, og hvor vant man er til at lytte og prøve at forstå i lignende situationer. Lytteforståelse handler ligesom læseforståelse derfor ikke kun om at genkende ord, men også om at fortolke dem og få dem til at give mening for én selv i specifikke sammenhænge (se fx Haastrup 1989). Det gælder første- såvel som andet-sprog.

I min ph.d.-afhandling om voksne learners oplevelser med at lytte og prøve at forstå dansk på arbejdet, argumenterede jeg for at learners lytter efter, hvad de plejer at gøre, men også efter hvornår de gerne vil forstå, og hvordan de opfatter sig selv og den situation, de er i (Øhrstrøm 2016). Nogle er derfor tilbøjelige til at holde op med at prøve at forstå, hvis de oplever, at de generelt er dårlige til sprog, mens andre holder op med at prøve, hvis de ikke er interesseret i at deltage i en samtale eller i at bruge den mentale energi, det kræver at prøve at forstå. Omvendt er nogle gode til at udnytte de lyttesituationer, de nu er i, til at prøve at arbejde med deres lytteforståelse, og andre er gode til at spørge, når der er noget, de ikke forstår. Ved at arbejde mere systematisk med strategier i lytteundervisningen, kan learners øve forskellige strategier, men også dele deres oplevelser med hinanden og få ny inspiration til, hvordan de bedst håndterer forskellige lyttesituationer. Arbejdet med lytteforståelse og learners individuelle strategier i undervisningen uddybes i de næste afsnit.

Facilitere forforståelse i stedet for at servere den

For mange lærere er det en kendt sag, at det er en god ide at få aktiveret learners forforståelse, før de skal lytte til (eller læse) en tekst. Desværre mener jeg, at lytteundervisningen, i lighed med læseundervisningen (se Gibbons 2016), har for meget fokus på mikroniveau og de specifikke ord, som opfattes som svære af enten learner eller lærer, i stedet for på makroniveau og den overordnede ramme og kontekst for teksten. Mange learners har ofte mere behov for støtte til at koble teksten med en social og kulturel ramme end til at forstå specifikke ord (ibid.). Lyttere såvel som læsere bruger nemlig såkaldte mentale 'skemaer' eller 'skabeloner' over, hvad folk som regel gør og siger i bestemte situationer (se fx Holm 1999), og da disse skemaer bl.a. er kulturelt betinget, er det vigtigt at få ekspliciteret forskellige forforståelser i undervisningen. Man kan ikke gå ud fra, at alle får samme associationer og billeder i hovedet, når en lytteøvelse omhandler en dialog om fx en ferie.

Derudover er det, som Graham & Santos (2015) argumenterer for, også ofte læreren, der gør for meget af arbejdet i førlytningsfasen.

I stedet for at lade kursisterne selv etablere deres forforståelse, skriver læreren ord på tavlen og udleverer gloselister i frygt for at kursisterne mister modet og synes, det er for svært at lytte og forstå. På samme måde som under læsning kan gloselister godt hjælpe til den overordnede forståelse af en tekst under selve læsningen, men ord, man ikke har arbejdet med eller bevidst fokuseret på, er svære at huske efterfølgende. Samtidig hjælper lærerens forarbejde ikke nødvendigvis learnerne i at lære, hvordan de skal lytte i andre situationer, hvor de selv er nødt til aktivt at forsøge at etablere forståelse. Learnerne skal altså selv på banen med deres viden. De skal etablere deres forforståelse og selv sætte ord, sætninger og billeder på, hvad de tror, de kommer til at høre.

Ifølge Kirsten Haastrup (1989) lytter garvede lyttere, som voksne og unge må siges at være på deres førstesprog, effektivt, selektivt og topstyret. Effektivt vil sige at lytte med mindst muligt mental energi for ikke at blive træt, og selektivt betyder at lytte efter lige præcis nok information til at få det ud af lytteteksten, som der er brug for. At lytte topstyret omhandler at tage udgangspunkt i konteksten og viden om verden til at etablere forståelse og ikke lægge vægt på alle ord, der bliver sagt. Det er derfor de færreste, der kan gentage præcis, hvad nogen har sagt. At lytte efter at forstå alle ord er nemlig en unaturlig og avanceret lyttestrategi, som garvede lyttere så vidt muligt undgår at bruge, men som learnerne såvel som lærere kommer til at lægge for meget vægt på i sprogundervisningen. Lyttere bruger i høj grad en mental proces eller strategi til at 'inferere' og udlede betydning ved at gætte ud fra allerede eksisterende viden (ibid.). Vi gætter derfor på, hvad folk vil sige, allerede før de åbner munden. Dette sker automatisk på vores førstesprog og kan med fordel trænes i andetsprogsundervisningen.

Sproglærere kan altså hjælpe med at facilitere forforståelse hos learnerne i stedet for at servere den ved fx at stille mere åbne spørgsmål i førlytningsarbejdet, såsom: Hvad tror I, I kommer til at høre, når jeg giver jer denne titel på næste lytteøvelse? Eller: Hvad ved I i forvejen om emnet? På den måde undgår læreren at fokusere på en bestemt forforståelse eller et specifikt ordforråd og støtter samtidig arbejdet med strategier og individuelle forståelser.

Mindske brug af skreven tekst i lyttearbejdet

Som beskrevet i forrige afsnit har meget lytteundervisning et unødigt fokus på specifikke detaljer og forståelse af enkeltord. Dette hænger efter min mening sammen med, at lytteøvelser ofte involverer skriftsprog i form af enten oplæst tekst eller udlevering af skrift-

lige spørgsmål og transskriptioner før eller efter selve lytningen. Skrift kan være et godt hukommelses- og repetitionsværktøj i lytteundervisningen, men for ikke at fjerne fokus fra, at lytteforståelse omhandler mundtligt sprog, er det et godt pejlemærke for sproglærere at overveje, om den skrevne tekst i en lytteøvelse udgør en støtte eller er udgangspunktet for selve øvelsen.

Da der er stor forskel på skrift og lyd på dansk, er det vigtigt at arbejde med fx ordgrænser og reduktioner og skabe opmærksomhed omkring, at det vi læser, ikke altid er det samme, som det vi siger. Af samme grund er det, som Brouwer & Nissen (2003) påpeger, vigtigt at træne at forstå skrift og lyd hver for sig, da skreven og oplæst tekst ikke repræsenterer den måde, talesprog og samtaler rent faktisk fungerer på. Mange lytteøvelser er planlagte og oplæste dialoger eller monologer, hvilket på de lavere niveauer kan fungere godt til at træne ordforråd og sætninger til brug i konkrete situationer og samtidig give learnerne succesoplevelser med at forstå målsproget. Men ved altid at have et skriftligt forlæg til rådighed under lytteøvelser, fjernes fokus fra arbejdet med forståelsen af det mundtlige sprog i sig selv. Learnerne får dermed svært ved at huske og genkende ordene, når de hører dem, fordi deres hukommelse og ordforråd er så nært knyttet til skrift. Det kan derfor, særligt på de højere niveauer, være gavnligt at arbejde med autentiske lyttetekster i sprogundervisningen. Ved at bruge fx radio eller tv kan learnerne lytte til naturligt talesprog og samtidig træne autentiske lytteroller, dvs. måder, de allerede rent faktisk lytter på i hverdagsammenhænge. Sproglærere kan altså med fordel mindske brug af nedskrevne lytteøvelser, transskriptioner og på forhånd udleverede spørgsmål, da det fastholder learnernes detaljefokus og udvikler unaturlige strategier (jf. Vandergrift & Goh 2012 i næste afsnit).

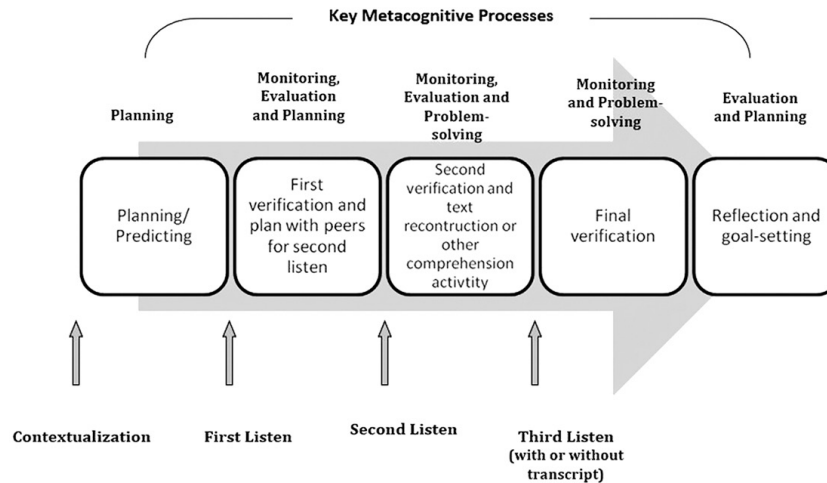
En god måde at arbejde med tekst på i lytteundervisningen kan dog være at arbejde med learnernes egne tekstfremstillinger efter en lytteøvelse i form af fx dictoglossøvelser, hvor learnerne i grupper skal sammenfatte en tekst, ud fra hvad de har lyttet til. Målet er, at teksten ikke behøver at være identisk med selve lytteteksten, men skal være en sammenhængende form- og indholdsmæssigt gennemarbejdet tekst ud fra det oplæste tema. Traditionelle dictoglossøvelser involverer oftest en oplæst tekst, men i forlængelse af dette afsnits pointer kan sproglærere også forsøge sig med autentiske lyttetekster i form af fx oplæg eller radioklip, hvor learnerne i stedet for at forsøge at efterligne den oprindelige tekst skal producere deres egne referater. På den måde får learnerne arbejdet med lyttestrategier, de allerede har til rådighed på en systematisk måde. I næste afsnit uddybes og eksemplificeres arbejdet med lyttestrategier yderligere.

En struktureret, procesorienteret og learnerinddragende lytteundervisning

Ifølge lytteforskerne Vandergrift & Goh (2012) fokuserer meget lytteundervisning for lidt på selve processen hen imod forståelse og for meget på det konkrete produkt af en lytteøvelse som fx at svare på specifikke spørgsmål, udvalgt af enten læreren eller materialet og ofte udleveret før selve lytteøvelsen. Lytteundervisning får derfor karakter af *comprehension checking* (Marcaro, Graham & Vanderplank 2007) på samme måde som i tests, hvilket ikke hjælper lytterne til at blive bedre lyttere, men primært træner dem i at løse lytteøvelser på den rigtige måde. Vandergrift & Goh (2012) argumenterer i forlængelse af det for, at en procesorienteret tilgang til lytteundervisningen sætter learnerne i centrum ved at få deres individuelle baggrundsviden og strategier i spil, men samtidig træner strategier, som de allerede bruger og har til rådighed, såsom at forudsige, at monitorere, inferere, evaluere og problemløse (se figur 1).

Pointen er først at facilitere forforståelse ved i grupper at lade learnerne gætte og forudsige ord og sætninger, de tror, de kommer til at høre ud fra fx titlen eller temaet for lytteøvelsen, før de lytter. Efter en før-gætte-fase lytter learnerne til lytteteksten og diskuterer igen i grupper, hvad de forstod, og om hvad de havde gættet på var rigtigt, dvs. de monitorerer og evaluerer deres forståelse og planlægger næste lytning. Derefter foretager de nye gæt og gentager lytningen og diskussionen i grupper. Læreren kan herefter vælge at udlevere lytteøvelsen på tekst for at arbejde med sammenhængen mellem skrift og lyd eller hjælpe learnerne med glosser, så klassen i fællesskab opnår en følelse af tilfredsstillende forståelse af lytteteksten. Efter dette andet lyt arbejde arbejdes altså med samme strategier som før, men også med problemløsning af konkrete forståelsesproblemer, og et eventuelt tredje lyt bidrager til den videre monitorerings- og problemløsningsproces. Til sidst evaluerer learnerne deres lytning, deler erfaringer og individuelle strategier, samt planlægger, hvad de kan forbedre og afprøve næste gang.

Denne form for proceslytteøvelse skal derfor træne at lytte og at forstå nok men ikke alt, ligesom lyttere gør på deres førstesprog. En procesorienteret lytteundervisning fokuserer altså på at arbejde med netop de processer og strategier, alle lyttere i forvejen bruger, men i et tempo, som er til at arbejde med på alle niveauer, og som inddrager learnernes individuelle viden, erfaringer og strategier. Ved at arbejde med selve lytteprocessen og learnernes egne strategier og



FIGUR 1. Proceslytningsskema fra Vandergrift & Goh (2012: 109)

problemer, kan lytteundervisningen få en klarere struktur for både lærer og learner. Strukturen ligger i den konstante tilbagevenden til proceslytningsformatet, men også i den løbende evaluering og problemløsning, learnerne selv foretager over udviklingen af deres lytteforståelse, hvilket med fordel kan suppleres med forskellige typer af skemaer, hvor learnerne selv udfylder, hvad de gjorde, og hvor meget og hvad de forstod (ibid.). På den måde får både lærer og learner også mulighed for at observere learnernes individuelle lytteudvikling og lave målrettede opgaver, der kan støtte fx arbejdet med forskellen mellem skrift og lyd, ordopdeling og ordgenkendelse.

Afrunding

I denne artikel har jeg argumenteret for, at sproglærere med fordel kan fokusere mere på processer og strategier i deres lytteundervisning. Især arbejdet med forforståelsen og skreven tekst i lytteundervisningen spiller en væsentlig rolle i en mere proces- og learnerorienteret lytteundervisning, som har til hensigt at træne i at lytte på en måde, som learnerne rent faktisk har brug for i forskellige situationer i hverdagen. Mange oplever, at lytteforståelse er noget af det sværeste ved at lære et nyt sprog, og derfor er det vigtigt at vise learnerne, hvordan de bedre kan støtte deres lytteforståelse og opnå en følelse af kontrol i stedet for afmagt og nervøsitet, når de lytter. At blive bedre til at lytte og forstå vil også gavne learnernes generelle sprogtilegnelse, da de vil blive bedre til at opfange og lægge mærke til sproget uden for klassen.

Litteratur

- Brouwer, C. E. R. & Nissen, A. (2003). »At lære dansk som andetsprog i praksis: Et sprogpædagogisk koncept med konversationsanalyse som fagligt grundlag«. I *Samtalen på arbejde: Konversationsanalyse og kompetenceudvikling*, 52-72. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Gibbons, P. (2016). *Styrk sproget, styrk læringen, sproglig udvikling og stilladsning i flersprogede klasserum*. Frederiksberg. København: Samfundslitteratur i samarbejde med Professionshøjskolen UCC.
- Graham, S. & Santos, D. (2015). *Language strategies for second language listening*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Holm, L. (1999). »Lytteforståelse«. I Holmen, A. & Lund, K. (red.). *Studier i Dansk som Andetsprog*, 323-352. København: Akademisk Forlag.
- Haastrup, K. (1989). »Fremmedsproglig reception: Lytte- og læseforståelse«. I Kasper, G. & Wagner, J. (red.). *Grundbog i Fremmedsprogpædagogik*. København: Gyldendal.
- Jürna, M. (2014). »Linguistic realities at the University of Copenhagen – parallel language use in practice as seen from the perspective of international staff«. I Hultgren, A. K., Gregeresen, F. & Thøgersen, J. (red.). *English in nordic universities: Ideologies and practices*, 225-249. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Macaro, E., Graham, S. & Vanderplank, R. (2007). »A review of listening strategies: focus on sources of knowledge and on success«. I Cohen, A. D. & Macaro, E. (red.). *Language learner strategies: thirty years of research and practice*, 165-185. Oxford: Oxford University Press.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening*. Harlow, England; New York: Longman.
- Vandergrift, L. & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York: Routledge.
- Øhrstrøm, C. (2016). *L2 listening at work. A qualitative study of international employees' experiences with understanding Danish*. Copenhagen: University of Copenhagen, Faculty of Humanities, Department of Nordic Studies and Linguistics.