



# Dansk udtale - en undervisningsvejledning

Leve



# **Dansk udtale**

## **- en undervisningsvejledning**

**September 2008**

**Dansk ud tale**  
**- en undervisningsvejledning**

Udgiver:

Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration

Holbergsgade 6, 1057 København K

Tlf.: 33 92 33 80

Fax: 33 11 12 39

e-post: [inm@inm.dk](mailto:inm@inm.dk)

Web: [www.nyidanmark.dk](http://www.nyidanmark.dk)

Redaktion:

Gitte Østergaard Nielsen (ansv.),

Katrine Kirk,

Anette Honoré,

Pernille Vinner.

Forfatter: Katrine Kirk

ISBN: 978-87-92275-63-9

Elektronisk ISBN: 978-87-92275-64-6

Pris: 80 kr. inkl. moms

1. opdag, september 2008: 1000 stk.

2. opdag, december 2008: 1000 stk.

Forside: punktum design

Tryk og layout: Malchow A/S

Publikationen kan købes ved henvedelse til:

Schultz Distribution

Herstedvang 4

2620 Albertslund

Web: [www.schultzboghandel.dk](http://www.schultzboghandel.dk)

Telefon: 43 22 73 00

Telefax: 43 63 19 69

E-post: [schultz@schultz.dk](mailto:schultz@schultz.dk)

# Indhold

<b>Forord</b> .....	<b>9</b>
<b>Indledning</b> .....	<b>10</b>
<b>Generelt om udtaletillegnelse</b> .....	<b>14</b>
Kommunikation i lydligt og neuralt perspektiv .....	14
Udtaletillegnelsens dobbelte mål .....	14
Perception .....	14
Produktion .....	15
Samspillet mellem perception og produktion .....	18
 Faktorer, som påvirker udtaletillegnelsen .....	19
Alder .....	19
Modersmål .....	19
Talent .....	20
Identitet .....	20
Motivation .....	21
Udtalens indflydelse på andre sproglige niveauer .....	21
 <b>Generelle anbefalinger til udtalearbejde og udtaleundervisning</b> .....	<b>23</b>
Klare og realistiske mål .....	23
Langsigtede mål med udtalearbejdet .....	23
Opdeling i kortsigtede delmål .....	24
Hensyn til den individuelle kursist..	25
Opmærksomhed på kursistens motivation.....	25
Intensivt udtalearbejde på modul 1 og 2 .....	26
Integrering i den daglige undervisning .....	26
Emneintegreret udtalearbejde .....	27
Udtalearbejde i præsentationen af nyt stof .....	27
For- og efterfaser .....	28
Udtalearbejde i forberedelsen af præsentationer til modultestene ..	28
Udtalearbejde i forberedelsen af modultestenes interaktionsopgaver .	29
Improviseret udtalearbejde: udtale-timeout .....	30
Fælles og individuelt stof .....	31
Prosodiens centrale rolle .....	31
Lytningens centrale rolle .....	31
Imitationens centrale rolle .....	32
Hensyn til kognitive processer i udtaletillegnelsen .....	32

<b>Fire faser i udtaleundervisningen</b>	<b>33</b>
Perceptionsfasen	33
Reproduktionsfasen	34
Produktionsfasen	35
Den frie, spontane talefase	36
Automatisering og selvovervågningskompetence	36
Atmosfære i udtalearbejdet	39
Konstruktive retteprocedurer	39
Minimering af skriftsprogets indflydelse	40
Lydkrift	41
Lydoptagelser i udtalearbejdet	42
Modersmålsbaseret udtalearbejde	43
<b>At undervise i dansk udtale</b>	<b>44</b>
Tryk og rytme	44
Hvad er rytme?	45
Hvad er tryk?	45
Danske tryk- og rytmeforhold	46
Et trykrytmisk sprog	46
Frit leksikalsk tryk	47
Syntaktisk tryk på indholdsord	48
Enhedstryk	48
Modsætningstryk	49
At undervise i tryk og rytme	50
Perception og produktion af et trykrytmisk sprog	50
Trykkets betydning for forståeligheden	53
Sammenhængen mellem tryk og ordklasser	53
Opdeling i rytmiske helheder	54
Tryk og rytme i autentisk materiale	55
Fysiske aktiviteter	56
Spil	57
Materialer til arbejde med tryk og rytme	59
Tonegang	59
Hvad er tonegang?	61
Trykgruppemønster og intonationskontur	62
Danske toneforhold	64
En stigning og et fald i trykgruppemønstrene	64

Forskellige regionale trykgruppemønstre . . . . .	65
Dansk har faldende intonationskontur . . . . .	66
Tonegang i optaktsstavelser . . . . .	67
Dansk har som regel lige store hovedtryk. . . . .	68
At undervise i tonegang . . . . .	68
Perception af tonegang . . . . .	69
Eksperimenter med sproglig identitet . . . . .	70
Eksperimenter med tonegang . . . . .	71
Kombineret tryk- og tonearbejde . . . . .	72
Imitation af dansk tonegang . . . . .	73
Udtryk af følelser med tone . . . . .	73
Fysiske aktiviteter. . . . .	74
Materialer til arbejde med tonegang. . . . .	74
 Stød . . . . .	74
Hvad er stød? . . . . .	75
Danske stødforhold . . . . .	75
Betydningsadskillende stød . . . . .	75
Stødgrænsen . . . . .	75
Kun nogle lyde har basis for stød . . . . .	77
Stødet er ikke en permanent egenskab ved ordet . . . . .	78
At undervise i stød . . . . .	79
Det karakteristiske danske stød hørt udefra . . . . .	79
Perception af stødet . . . . .	79
Instruktioner i udtale af stød. . . . .	80
Opvarmning med fokus på stød . . . . .	81
Stødtilegnelse integreret i ordforrådstilegnelsen. . . . .	82
Stød i præsentationen af nyt stof. . . . .	82
Stød i kombination med tryk . . . . .	82
Stød i kombination med vokallængde . . . . .	82
Spil . . . . .	83
Materialer til arbejde med stød . . . . .	84
 Vokaler. . . . .	84
Hvad er en vokal? . . . . .	84
Danske vokaler . . . . .	85
De mange vokalkvaliteter . . . . .	85
Vokalsænkning . . . . .	89

Betydningsadskillende vokallængde . . . . .	89
At undervise i vokaler. . . . .	90
Vokalskemaet som fælles referenceramme . . . . .	90
Perception af vokalkvaliteterne . . . . .	90
Instruktioner i vokalernes artikulation. . . . .	92
Forklaringer af vokalsænkning. . . . .	94
Vokalernes og vokallængdens betydningsadskillende funktion . . . . .	94
Opvarmning med vokaler . . . . .	95
Vokaler i præsentationen af nyt stof. . . . .	96
Fysiske aktiviteter. . . . .	96
Rim, remser og sange . . . . .	97
Spil . . . . .	98
Materialer til arbejde med vokaler. . . . .	100
 Konsonanter og halvvokaler . . . . .	101
Hvad er en konsonant? . . . . .	101
Hvad er en halvvokal? . . . . .	101
Hvad er lange konsonanter? . . . . .	102
Danske konsonanter og halvvokaler . . . . .	103
De danske konsonanters og halvvokalers artikulation . . . . .	103
Halvvokaler . . . . .	103
Konsonanter . . . . .	103
Lukkelydene [p], [b, [t], [d], [k] og [g] . . . . .	103
Hæmmelydene [/], [v], [s] [sj] og [r] . . . . .	108
Nasalerne [m], [n] og [η] . . . . .	112
Lateralen [/] . . . . .	115
Det bløde d [ð] . . . . .	116
Pustelyden [h] . . . . .	116
Halvvokalerne [j], [w] og [ɥ] . . . . .	116
De danske konsonantbogstavers udtale . . . . .	119
Dansk har mange diftonger . . . . .	120
Dansk har komplekse konsonantphobninger . . . . .	120
At undervise i konsonanter og diftonger. . . . .	120
Perception af konsonanter og diftonger. . . . .	121
Instruktion i konsonanternes artikulation. . . . .	122
Intensiv træning . . . . .	122
Konsonantræning i forskellige ordpositioner . . . . .	123
Konsonant- og diftonghistorier. . . . .	124

Arbejde med skrift-lyd-forskelle i tekstligt forlæg.....	124
Rim, remser og sange .....	125
Spil .....	125
Materialer til arbejde med konsonanter .....	127
 Assimilation, reduktion og sammenkædning .....	128
Hvad er assimilation? .....	129
Hvad er assimilation? .....	129
Forskellige former for assimilation: naboassimilation og fjernassimilation.....	130
Bagudvirkende og fremadvirkende assimilation.....	130
Hvad er reduktion?.....	130
Hvad er sammenkædning? .....	131
Danske assimilations-, reduktions- og sammenkædningsforhold .....	132
Assimilation med schwa [ə] .....	132
Assimilationer med <i>er</i> .....	132
Assimilationer i forbindelse med <i>en</i> og <i>et</i> .....	133
Reduktioner af schwa [ə] .....	133
Reduktioner i hyppigt brugte småord .....	134
At undervise i assimilation, reduktion og sammenkædning .....	134
Opmærksomhed på distinkt og ikke-distinkt tale.....	134
Perception af assimilation, reduktion og sammenkædning .....	135
Eksplisitte forklaringer.....	135
Assimilation, reduktion og sammenkædning i præsentationen af nyt stof .....	136
Markeringer i skriftligt forlæg .....	136
Assimilation, reduktion og sammenkædning i kombination med rytmiske helheder .....	136
Sammenkædning i kombination med konsonantophobninger .....	137
Materialer til arbejde med assimilation, reduktion og sammenkædning .....	137
 At kortlægge kursistudtale .....	138
Et 4-delt kortlægningsforløb.....	138
Systematiske observationer over længere tid.....	139
Kommentarer til vejledningens kortlægningsskema.....	140
 Kortlægningsskema .....	141

<b>Eksempel på kortlægning af kursistudtale . . . . .</b>	<b>145</b>
<b>Facitliste til kortlægningsøvelse . . . . .</b>	<b>151</b>
<b>Udskrift af kursistoptagelse . . . . .</b>	<b>163</b>
<b>Liste over velegnede hjælpemidler i udtalearbejdet . . . . .</b>	<b>164</b>
<b>Anbefalet lydskrift . . . . .</b>	<b>165</b>
<b>Målsætninger for udtalen på de enkelte moduler . . . . .</b>	<b>166</b>
<b>Udtale-leksikon . . . . .</b>	<b>175</b>
<b>Links og litteratur . . . . .</b>	<b>184</b>
<b>Cd med kursistoptagelse (på cd'en er der to forskellige versioner af optagelsen)</b>	

# Forord

Undervisningen i dansk udtale for voksne udlændinge er en spændende udfordring, oginden for de senere år er der kommet mere og mere fokus på udtaledimensionen i danskundervisningen.

Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration har taget en række initiativer påområdet, bl.a. ved at give økonomisk støtte til udviklingen af en række it-baserede undervisningsmateriale. I oktober 2006 udgav ministeriet rapporten *På vej mod effektivudtaleundervisning*. Heri fremlagde rapportens forfattere, Katrine Kirk og Lene Mølgard Jørgensen, 33 forslag til, hvordan undervisningen i dansk udtale kan udvikles. Et af forslagene var at udgive en praktisk anvendelig vejledning i, hvordan man kan undervise voksne udlændinge i dansk udtale. *Dansk udtale - en undervisningsvejledning* er implementeringen af dette forslag.

*Dansk udtale - en undervisningsvejledning* er skrevet af Katrine Kirk, lærer i dansk som andetsprog på Studieskolen i København, med feedback og inspiration fra en arbejdsguppe bestående af Anette Honoré, souschef på Studieskolen i København, Pernille Vinne, lærer i dansk som andetsprog ved Vestegnens Sprog- og Kompetencecenter og Gitte Østergaard Nielsen, pædagogisk konsulent i Integrationsministeriet.

Det er ministeriets håb, at *Dansk udtale - en undervisningsvejledning* vil blive et brugbart arbejdsredskab for den enkelte underviser, hvad enten den bruges som led i efteruddannelse, som opslagsbog eller kilde til inspiration i undervisningshverdagen til gavn for den enkelte kursist.

Tak til den vietnamesiske kursist, som har givet tilladelse til at benytte den lille lydoptagelse på cd'en i denne vejledning.

Integrationsministeriet, september 2008

# Indledning

At undervise i udtale er et håndværk. Det er et håndværk, som kan læres, men samtidig et håndværk, der - som andre håndværk - kræver øvelse. På den måde stiller udtaleundervisning læreren i dansk som andetsprog over for nogle spændende analytiske og pædagogiske udfordringer. Læreren står over for *analytiske udfordringer*, hvor han eller hun skal foretage analyse af en konstant fremadskridende talestrøm, der ikke umiddelbart kan fastholdes til mere indgående analyse. Og læreren står også over for *pædagogiske udfordringer*, hvor man - på baggrund af analysen - skal prioritere, hvad kursisten har mest behov for at arbejde videre med. Dernæst skal læreren tilrettelægge en hensigtsmæssig undervisning, som får kursisten godt videre i sin tilegnelse af dansk udtale.

Denne vejledning henvender sig til alle lærere i dansk som andetsprog. Et overordnet formål med vejledningen er at styrke udtaleundervisningen på landets sprogsprocentre. Som et led i denne styrkelse forestås også en fælles lydskrift. Det har været målet at skrive en vejledning, der kunne blive et brugbart arbejdsredskab for lærerne. Store dele af vejledningen er derfor tænkt som en opslagsbog og har af den årsag en meget detaljeret indholdsfortegnelse.

Vejledningen indledes med kapitlet *Generelt om udtaletilegnelse*. I dette kapitel kan man læse om, hvad der karakteriserer den proces, det er at tilegne sig et andet sprogs udtale. Kapitlet beskriver kursistens dobbelte udfordring i både at skulle lære at *høre og udtale* det danske sprogs prosodi, lyde og lydkombinationer. Kapitlet kommer også ind på nogle af de mange faktorer, der har betydning for udtaletilegnelse, fx alder, modersmål og motivation.

Kapitlet *Generelle anbefalinger til udtalearbejde og -undervisning* er en central del af vejledningen, da der her gives forslag til tilrettelæggelsen af udtalearbejdet og -undervisningen. I kapitlet anbefales det fx at opdele kursistens udtalemål i langsigtede og kortsigtede mål. Det anbefales også at arbejde intensivt med udtalen på modul 1 og 2 samt at integrere udtalen i den daglige undervisning. Det forestås i den forbindelse at lave *emneintegreret udtalearbejde* og *improviseret udtalearbejde* i form af *udtale-timeouts*. Andre forslag i kapitlet er fx at lade prosodien, imitationen og lytningen spille en central rolle; at stimulere kursistens selvværgåvningskompetence; at minimere skriftsprogets indflydelse på udtalen og at anvende lydoptagelser i den daglige undervisning.

I kapitlet *At undervise i dansk udtale*, som er et andet af vejledningens helt centrale kapitler, karakterises dansk udtale, og der gives en række forslag til, hvordan man kan arbejde med de forskellige udtalefænomener. Her kan man også finde definitioner på de forskellige fænomener i dansk udtale: tryk og rytme, tonegang, stød, vokaler og

vokallængde, konsonanter, konsonantophobninger og halvvokaler samt assimilationer, reduktioner og sammenkædning. Alle kapitlets afsnit indeholder desuden eksempler på udtalefænomenerne, ligesom de fleste afsnit indeholder eksempler på, hvordan man kan instruere i udtalefænomenernes artikulation.

I tilrettelæggelsen af udtalearbejdet er det vigtigt, at aktiviteterne er relevante og vedkommende for kursisten, og derfor må tilrettelæggelsen af udtalearbejdet være fleksibel. Det anbefales, at arbejdet så vidt muligt tilrettelægges på baggrund af kursisten og dennes udtaleprofil. Derfor anbefales det også, at læreren opøver sine færdigheder i at analysere kursistudtale og tage stilling til, hvilke udtaleproblemer der er mest behov for at arbejde med. Det anbefales med andre ord, at læreren kortlægger relevante kursisters udtale og benytter fællesnævnerne i de individuelle udtaleprofiler som udgangspunktet for tilrettelæggelsen af det fælles udtalearbejde. Derudover anbefales det, at der tilrettelægges individuelle forløb for de udtalevanskeligheder, kursisterne ikke har til fælles. Vejledningens følgende kapitler handler om, hvordan dette arbejde kan udføres.

Kapitlet *At kortlægge kursistudtale* giver et bud på, hvordan kortlægningen kan finde sted. Her foreslås et 4-delt kortlægningsforløb, og vejledningens kortlægningsskema og dets udformning kommenteres.

Kapitlet *Kortlægningsskema* introducerer et skema til udtalebeskrivelse, som er tænkt som et praktisk arbejdsredskab i den daglige undervisning. Læreren kan benytte skemaet som udgangspunkt i beskrivelsen af sine kursisters udtale og i sin videre undervisningstilrettelæggelse. Tanken er, at læreren først og fremmest udfylder et skema for kursister med særlige udtalevanskeligheder. Skemaet kan kopieres fra bogen eller downloades fra [www.nyidanmark.dk](http://www.nyidanmark.dk), hvor det findes i en version med større felter.

I kapitlet *Eksempel på kortlægning af udtale* finder man et konkret eksempel på kortlægning af en kursists udtale, ligesom man kan se, hvordan vejledningens kortlægningsskema er tænkt udfyldt i praksis. Bagest i vejledningen findes en cd med optagelse af den beskrevne kursist, og her findes også en udskrift af optagelsen.

Lærer eller sprogcenter kan også benytte vejledningens kursistoptagelse til en øvelse i kortlægning af udtale. Til det formål gives der i kapitlet *Facitliste til øvelse i kortlægning* en udvidet beskrivelse af samme kursist. Beskrivelsen har mange flere detaljer og eksempler end foregående kapitel og er tænkt som form for facilitliste - ikke som eksempel på, hvordan udtalekortlægning skal bedrives i den daglige undervisning. Anvendes optagelsen som øvelse i udtalekortlægning, anbefales det at benytte vejledningens skema.

Sidst i vejledningen finder man forskellige oversigter og bilag: *anbefalet lydskrift, udtaaleleksikon, liste over velegnede hjælpemidler i udtaleundervisningen, udskrift af kurssistoptagelse* samt de konkrete *udtalemålsætninger* for danskuddannelsernes moduler fra *Undervisningsvejledning* (september 2006), som er udarbejdet af Lisbet Thorborg for Integrationsministeriet. Det er også bagest i bogen, at der findes en cd med et lille *lydeksempel*.

I denne vejledning forstås der følgende ved de anvendte termer:

- Termen *udtalearbejde* dækker over al slags arbejde, hvor udtalen spiller en rolle, hvorimod termen *udtaleundervisning* kun dækker over de dele af undervisningen, hvor der arbejdes fokuseret med udtalen, og hvor der ikke er fokus på andre dele af kursistens intersprog. *Udtalearbejde* er med andre ord en bredere term end *udtaleundervisning*.
- Termen *det segmentale niveau* dækker over alle vokal- og konsonantlyde samt kombinationen af disse.
- Termen *prosodi* bruges om tryk, tonegang, længde/varighed og stød, som alle er egenskaber, der udtales mere eller mindre samtidigt med vokal- og konsonantlyde, og som knytter sig til større enheder end én vokal- eller konsonantlyd. Prosodiske fænomener knytter sig med andre ord til stavelses, ord, fraser og ytringer (Grønnum 2005). I indholdsfortegnelsen skelnes der imidlertid ikke skarpt mellem det prosodiske og det segmentale niveau, da den skelnen kan være misvisende i pædagogisk sammenhæng. De to niveauer hænger uløseligt sammen.
- Termen *intonation* anvendes i snæver forstand om *intonationskontur*.
- Termen *kursist* anvendes generelt om informanterne, dvs. også selv om de har tilegnet sig målsproget i naturlige omgivelser uden formaliseret undervisning i målsproget.
- Termen *tryk* dækker over hovedtryk, medmindre andet er anført. Af pædagogiske årsager skelner vejledningen kun mellem to trykgrader: *hovedtryk* og *bitryk/ svagtryk*. Hovedtryk markeres med [ ], og de stavelses, der ikke er markeret med det tegn, har enten bitryk eller svagtryk. Når der i vejledningen står, at der er tryk på en stavelse, betyder det, at stavelsen har hovedtryk, og omvendt har stavelsen bitryk eller svagtryk, når der står, at stavelsen ikke har tryk.
- Termen *vokal* dækker over vokallyde, og skrives der om en vokal i skriftsproget, betegnes den *vokalbogstav*.
- Termen *konsonant* dækker over konsonantlyde, og skrives der om en konsonant i skriftsproget, betegnes den *konsonantbogstav*.

Endelig skal der gøres opmærksom på, at vejledningens undervisningsforslag ikke er tilpasset de enkelte danskuddannelser og moduler. Det forudsættes, at den enkelte lærer justerer forslagene til ud fra den aktuelle kursistgruppens forudsætninger og behov.

# Generelt om udtaletilegnelse

*Generelt har en normal sprogbruger kun lidt indsigt i de processer, som ligger til grund for produktion af talesprog. Læreren skal imidlertid have den indsigt for at kunne analysere kursistens mundtlige produktion og for at kunne udvikle passende undervisning, som kan øge kursistens kompetence.*

(frit oversat fra Husby 1998)

Kursisten står over for en spændende og på mange områder udfordrende og kompleks proces, når han eller hun skal til at tilegne sig det danske sprogs udtale. Kursisten skal tilegne sig det danske sprogs lydsystem, både hvad angår *perception* og *produktion*. Det vil sige, at han eller hun skal lære at *høre* og *skelne* alle de danske lyde, lydkombinationer og prosodiske fænomener *præcist*, ligesom han eller hun også skal lære at *sige* og *anvende* alle de danske lyde, lydkombinationer og prosodiske fænomener *præcist*. Man kan sige, at kursisten står over for en proces med et *dobbelt mål*.

Ud over *det dobbelte mål* for udtaletilegnelsen står kursisten også over for en proces, som påvirkes af en lang række faktorer. Alder, modersmål, erfaring med andetsprogstilegnelse, personlighed, motivation, identitet og indlæringsstil er blot nogle af de faktorer, som spiller ind på udtaletilegnelsen.

Dette kapitel handler både om processens *dobbelt mål*, dvs. perception og produktion, og relationen mellem perception og produktion, og om nogle af de faktorer, som influerer på kursistens udtaletilegnelse. For at forstå hvad det vil sige at tilegne sig et andet sprogs udtale, ses der dog først nærmere på kommunikationsprocessen i lydligt og neuralt perspektiv og på, hvordan sproglyde overhovedet frembringes.

## Kommunikation i lydligt og neuralt perspektiv

Det, der sker lydligt og neuralt, når person A vælger at sige noget, og person B opfatter A's sproglyde, er for det første, at den talendes hjerne giver besked til taleorganerne om at udføre visse bevægelser. De beskeder overføres fra hjernen til musklene i taleorganerne via de motoriske nerver. Det får musklene i taleorganerne til at trække sig sammen, så de bevæger sig. Muskelsammentrækningerne medfører, at der opstår hørlige svingninger i luften, og nogle af svingningerne rammer lytterens øre og sætter væsken i lytterens indre øre i bevægelse. Bevægelserne starter en række nerveimpulser i lytterens sensomotoriske nerver, som fører impulserne fra lytterens øre til lytterens hjerne, hvor de til sidst bliver omsat til forståelse (Heger 1981).

## Udtaleilegnelsens dobbelte mål

### *Perception*

Ser man nærmere på den fase, hvor impulserne fra lytterens sensomotoriske nerver om-

sættes til forståelse i lytterens hoved, er der særligt to interessante forhold. For det første er det interessant, hvordan *kursisten* hører de danske sproglyde, og for det andet er det interessant, hvordan *danskere* hører kursistens udtale af danske sproglyde. De processer drejer sig om *perception*.

I barndommen har vi vænnet os til at sortere sproglydene i menneskelig tale ud fra de sprogspecifikke lyde og principper i vores modersmål. Jørgensen (1999) skriver, at vi efter barndommens tilvænning hører alle sproglyde som gennem et filter. Filteret sorterer lydene i de grupper, vores modersmål tillader. Derfor tror mange kursister fx ofte, at "hedder" udtales [hɛlɔ̃] i stedet for [hεðɔ̃]. Kursisten vil ofte høre den aktuelle sproglyd som en lignende sproglyd på modersmålet, hvis kursisten ikke har selve den aktuelle lyd på sit modersmål. Det gælder vel at mærke kun med andetsprogslyde, som ligner andre lyde på kursistens modersmål. De lyde, som adskiller sig markant fra kursistens modersmål, vil som regel afvige så meget fra kursistens lydlige kategorier på modersmålet, at de ikke lader sig placere i en lydlig kategori fra modersmålet, men i stedet katalyserer oprettelsen af en ny lydlig repræsentation.

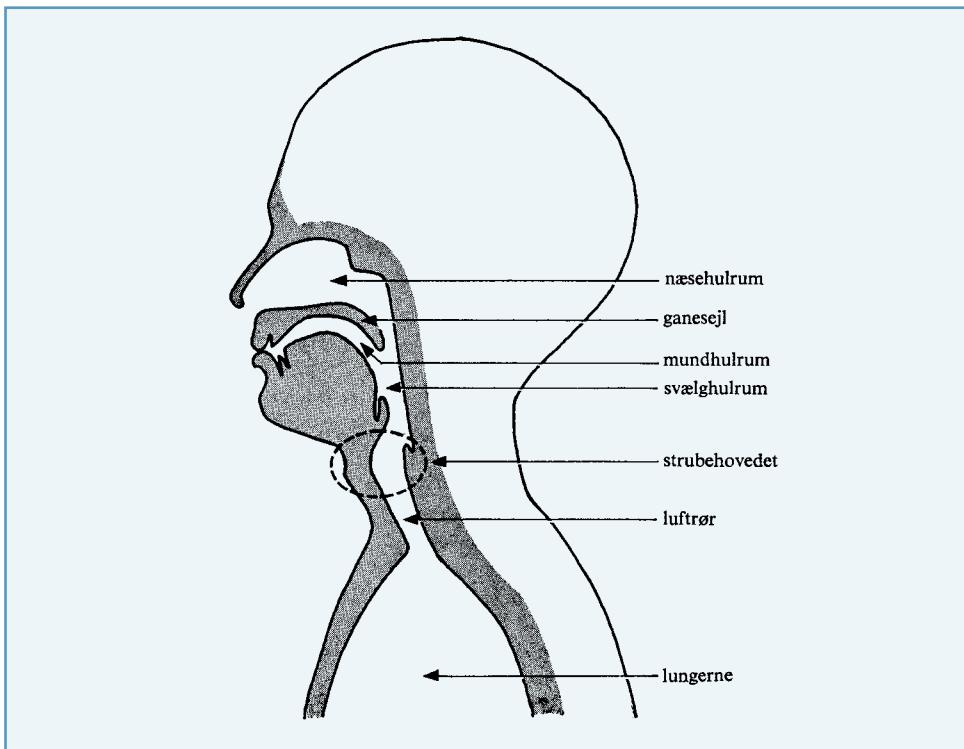
Det er nogenlunde de samme principper, der gør sig gældende, når danskere hører og opfatter kursistens udtale af danske sproglyde. I barndommen vænner det menneskelige øre sig til at kategorisere de sproglige lyde ud fra lydene i modersmålet, men øret vænner sig også til at genkende - og dermed forstå - lydene, på trods af en mindre variation i udtalen af den aktuelle lyd. Derfor bør danskere i principippet også være i stand til at forstå dansk talt som andetsprog, hvor der er en vis variation i forhold til gængs dansk udtale. Men afviger kursistens udtale for meget, kan det selvfølgelig blive problematisk for forståelsen. Omvendt kan man sige, at evnen til at forstå et anderledes talt dansk, er en evne, der til en vis grad kan opøves.

### ***Produktion***

Hvis man kigger væk fra perceptionen af sproglige lyde og i stedet zoomer ind på procesen i produktionen af sproglige lyde i taleorganerne, er det selvfølgelig relevant at vide, hvad taleorganerne består af. Taleorganerne består af:

1. lungerne med åndedrætsmuskulatur og luftrør
2. strubehovedet med stemmelæberne
3. de øvre taleorganer, hvor der er tre hulrum: mundhulrummet, svælghulrummet og næsehulrummet, og de øvre taleorganer består også af læberne, tungen, ganesejlet og underkæben.

**Figur 1**



Figur 1. Fra Steffen Heger *Sprog & lyd* (Akademisk Forlag 1996)

De sproglige lyde dannes ved, at udåndingsluften føres fra lunger og ud af mund/næse og ved, at luftstrømmen på sin vej ud gennem luftrør, mund og næse ændres af stemmelæber og øvre taleorganer. Den ændring af luftstrømmen skaber lydsvingninger, og alt efter, hvor og hvordan luftstrømmen ændres, opstår der forskellige sproglige lyde.

### *Den kognitive dimension i produktionen*

Som det fremgår af beskrivelsen af den lydlige kommunikationsproces samt af beskrivelsen af perception, har perceptionen af et andet sprogs udtale en markant kognitiv og neural dimension. Kursistens sensormotoriske nervesystem omsætter lyd til neurale impulser. Via nervesystemet sendes impulserne til hjernen, hvor kursisten forsøger at indplacere de oprindeligt lydlige impulser ud fra de kategorier (eller repræsentationer), han eller hun har i sit mentale og meget modersmålsorienterede bibliotek.

Kigger man nærmere på den kognitive dimension i kursistens produktion af målsprogets udtale, er teorier om, hvordan man mentalt bearbejder og anvender informationer, relevante.

Ifølge kognitionsforskere kan tidligere lagrede informationer bearbejdes og anvendes på to måder: enten *kontrolleret* eller *automatisk*. *Kontrolleret* bearbejdning og anvendelse kræver kursistens opmærksomhed og bevidsthed, hvorimod *automatisk* bearbejdning og anvendelse ikke kræver nogen form for kontrol eller bevidst indblanding fra kursisten. De to måder at arbejde med informationer på er interessante for produktionen af et andetsprogs udtale, fordi den automatiske bearbejdning i modsætning til kontrolleret bearbejdning ikke er kapacitetsbegrænset. Adskillige automatiske bearbejdninger kan med andre ord udføres samtidigt, hvorimod der kun kan finde én kontrolleret bearbejdning sted ad gangen. Kursisten kan derimod godt foretage kontrolleret og automatisk bearbejdning af informationer på samme tid. De to bearbejdningsmåder udelukker med andre ord ikke hinanden, men spiller tværtimod ofte tæt sammen, når kursisten bruger sine mentale informationer (Celce-Murcia 1996).

Teorierne om kognitive processers sammenspiel med sproglig produktion er interessante for udtaletillegnelsen, fordi man mener, at andetsprogsindlærere vil være tilbøjelige til at bearbejde informationerne om andetsprogets lyde automatisk. Tilbøjelighederne skyldes, at andre lag i den sproglige kodning vil kræve kontrolleret bearbejdning, og kontrolleret bearbejdning er jo kapacitetsbegrænset og kan altså ikke finde sted samtidig med anden kontrolleret bearbejdning.

Sagt på en anden måde: kursisten vil have en markant tendens til at sætte den udtalemæssige automatpilot på, hvis noget skal formuleres, som også kræver anden bevidst og opmærksomhedskrævende bearbejdning. Og det sker meget ofte.

Den antagelse bør få stor indflydelse på den pædagogiske tilrettelægning af udtaleundervisningen. I den tidlige udtaletillegnelse, hvor kursisten skal etablere de nye udtalevaner, bør læreren forsøge at minimere den øvrige kognitive belastning af kursisten, sådan at han eller hun får kognitivt overskud til at fokusere på sin udtale. Se afsnittet *Hensyn til kognitive processer i udtaletillegnelsen*.

Den automatiske bearbejdning af andetsprogets lyde - som i øvrigt især gør sig gældende for voksne - kan være en del af forklaringen på, at mange voksne kursister fossilerer i deres udtaletillegnelse (Celce-Murcia 1996).

### *Den fysiologiske dimension i produktionen*

I tæt sammenhæng med de neurale og de kognitive processer har udtaleproduktionen imidlertid også - i modsætning til andre dele af sproget - en udpræget fysiologisk komponent. At udtale et sprog er at bevæge taleorganerne på helt bestemte og specialiserede måder. Når mange kursister ofte har svært ved at skelne og dermed sige fx vokalerne [e], [æ] og [a] præcist, hænger det sammen med, at de ofte ikke har disse lydlige forskelle og kategorier på deres eget sprog, og at de dermed ofte ikke kan høre forskel på netop de vokalkvaliteter. Det hænger imidlertid også tæt sammen med, at kursisten er vant til at bevæge sine taleorganer i andre mønstre, som måske endda befinner sig meget tæt på de danske mønstre. Det gør, at taleorganerne ofte automatisk vil bevæge sig over i de velkendte og nøje indgroede bevægelser fra modersmålet. At lære et nyt sprogs udtale kan altså på mange måder sammenlignes med at lære en helt ny gangart og automatisere den så meget, at man ikke behøver tænke over den, når man går den. Den store forskel i den sammenligning er imidlertid bare, at udtale - i modsætning til det at gå - drejer sig om meget små, fine og usynlige bevægelser. At lære et nyt sprogs udtale er med andre ord - i modsætning til andre dele af sprogtilegnelsen - i høj grad tilegnelse af et nyt sæt vaner for meget små bevægelser af kropslige organer (Jørgensen 1999).

### *Samspillet mellem perception og produktion*

Udtaletilegnelse indeholder altså både kognitive og fysiologiske processer, som hænger tæt sammen, og justeringen af udtalen sker i et fint og detaljeret samspil mellem høre-indtryk og beherskelsen af taleorganerne (Jørgensen 1999).

Samspillet mellem perception og produktion har interesseret mange forskere. Hvad betyder perceptionen fx for produktionen, når man skal tilegne sig et nyt sprogs lyde? Sagt med andre ord: skal man kunne høre og skelne en aktuel lyd, før man kan producere den? Eller kan man producere en lyd uden nødvendigvis at kunne skelne den præcist fra andre lyde?

Ifølge Husby (1998) er relationen perception/produktion imidlertid stadig et relativt uudforsket emne, og alt andet lige må man opfatte kursistens færdighed i at percipere målsprogslydene præcist som en positiv forudsætning for at producere samme lyd. For at kursisten skal kunne producere noget på sikker og systematisk vis, må man mene, at kursisten skal have et lydligt billede af, hvad han eller hun skal producere. En målsprogsidentisk produktion, som finder sted på trods af en manglende evne til at percipere samme lyd, må opfattes som tilfældig og usystematisk (Husby 1998).

## Faktorer, som påvirker udtalestilegnelsen

Ud over at udtalestilegnelsen har et dobbelt mål i form af det perceptive og det produktive, og ud over at udtalestilegnelsen er en både fysiologisk og kognitiv proces, så er der desuden tale om en proces, som påvirkes af en lang række andre faktorer som fx alder, mængden af målsprogsinput, talent, personlighed, identitet og motivation.

### Alder

Kursistens alder influerer meget på udtalestilegnelsen. Der er teorier om, at der er bestemte kritiske perioder, hvor menneskets evne til at opnå målsprogsidentisk andetsprogsudtale nedsættes markant. Man er enige om, at af udtalestilegnelsen svækkes væsentligt med alderen, men hvornår og hvorfor er man ikke enige om. Mange tror på, at alderseffekten skyldes, at hjernen med alderen bliver mindre fleksibel og formelig. Man siger, at hjernens *plasticitet* nedsættes. Hjernens nedsatte plasticitet hænger sammen med fænomenerne *lateralisering* og *myelinisering*. *Lateralisering* er den proces, at de to hjernehalvdeler specialiseres mere og mere med alderen, og *myelinisering* er den proces, at myelinen i hjernen udvikles. Myelin er fedtskeder, som omgiver overgangene mellem nervecellerne. Bedre udviklede fedtskeder - dvs. en højere grad af myelinisering - øger nervecellernes ledningsevne. Det betyder, at impulserne ledes hurtigere fra nervecelle til nervecelle. Efterhånden, som *myeliniseringen* finder sted i løbet af barndommen og ungdommen, udvikles hjerneområdernes forskellige funktioner (Gade 1997). I takt med myeliniseringen automatiseres de forskellige funktioner - herunder de bevægelser, vi foretager med taleorganerne, når vi taler. Myeliniseringen betyder altså, at modersmålets specielle bevægelser opnår en grad af automatisering, der gør, at taleren kan bruge sin energi og opmærksomhed på andre ting end udtalen. Samtidig mener nogle altså også, at myeliniseringen gør hjernen mindre fleksibel og dermed dårligere i stand til at tilegne sig et nyt sprogs udtale (Arnfast 2007).

Nogle mener ikke, at alderseffekten hænger sammen med hjernens modning, og at alderseffekten er knyttet til en bestemt periode i kursistens liv. De mener derimod, at den forringede evne til udtalestilegnelse hænger sammen med fx personens kendskab til andetsprogstilegnelse, hvornår personen sidst lærte et nyt sprog, med opholdslængde i målsprogslandet, med mængden af målsprogsinput, uddannelseserfaring og erfaring med sproglig kreativitet samt opmærksomhed på førstesproget.

### Modersmål

Kursistens modersmål spiller også ofte kraftigt ind på udtalestilegnelsen. Som man kan læse i afsnittene *Perception* og *Produktion*, er kursisten meget præget af de mentale lydlige kategorier og de fysiske vaner, han eller hun har fra sit modersmål. Man har i en

lang årrække troet, at kursistens modersmål var så afgørende, at man bare ved at sammenligne kursistens modersmål med målsproget kunne forudsige, hvilke vanskeligheder han eller hun ville få i udtaletilegnelsen. Den teori kaldes den *stærke kontrastive teori*.

Senere har man imidlertid indset, at kursistens vanskeligheder ikke er så forudsigelige. Vanskelighederne hænger også sammen med karakteren af det sprog, han eller hun skal lære. Nogle sprog har nogle karakteristika, som er særligt komplekse eller specielle set i forhold til verdens øvrige sprog. Man siger om sådanne træk, at de er *markerede*. Det er fx *et markeret træk* ved dansk, at vi har rundede fortungevokaler. Kombinationen af rundede læber med vokaler udtalt fremme i munnen findes ikke på ret mange andre sprog, og de er ofte svære for kursisten at tilegne sig. De fleste sprog har derimod rundede *bagtungevokaler*, og man hører ofte, at kursisten bytter de rundede fortungevokaler ud med rundede bagtungevokaler. Mange kursister udtaler fx øl [øl] i stedet for [øɪ].

Man er imidlertid stadig enige om, at det kontrastive spiller stærkt ind på udtaletilegnelsen. Man kan ofte *forklare* en del udtalevanskeligheder på baggrund af kursistens modersmål; men man kan bare ikke *forudsige* vanskelighederne. At man kan forklare mange af kursistens udtalevanskeligheder på baggrund af hans eller hendes modersmål kaldes for den *bløde kontrastive teori*.

### **Talent**

En anden faktor, som man mener, influerer på kursistens udtaletilegnelse, er kursistens talent for sprog. En del af det talent - *evnen til fonemisk kodning* - berører i særlig grad udtaletilegnelsen. Nogle kursister er nemlig bedre til at skelne og kode fremmede sprogs lyde, så lydene bliver lettere at genkalde for kursisten (Celce-Murcia 1996).

I folkemunde hersker der desuden en generel opfattelse af, at der er en tæt sammenhæng mellem udtale og kursistens musikalske talent. Den sammenhæng er der imidlertid ingen forskningsmæssige beviser for. Forskningen har derimod indtil videre vist, at der ikke er nogen entydig sammenhæng mellem evnerne til at tilegne sig et andet sprogs udtale og musicalitet (Markham 1997).

### **Identitet**

Udtaletilegnelsen påvirkes også meget af kursistens sproglige ego og kursistens identitetsfleksibilitet. *Identitetsfleksibilitet* handler om, hvor god kursisten er til at tilpasse sig, og hvor fleksibelt kursistens ego er. Voksne er ofte mere hæmmede i deres kognitive sprogtilegnelsesprocesser end børn, fordi de har udviklet mere faste og ikke-fleksible ego-grænser, og fordi de kan være mere forudindtagede og styrede af motivationelle fak-

torer (Schumann 1975). Sagt med Jørgensens ord (1999) er voksne ofte mere hæmmede af oplevelsen af at skabe sig.

En undersøgelse har fx vist, at en vis alkoholindtagelse forbedrer kursistens udtalefærdigheder (Guiora m.fl. 1980). Derudover mener man også, at veludviklede empatiske evner, graden af udadvendthed samt kursistens villighed til at risikere noget kan være med til at skabe bedre resultater med udtaletillegnelsen (Schumann 1978).

### **Motivation**

Kursistens motivation har også stor indflydelse på resultatet af udtaletillegnelsen, og et meget udforsket område er således også forholdet mellem udtaletillegnelse og motivation. Traditionelt har man skelnet mellem en indre og en ydre form for motivation, eller en *integrativ* og en *instrumentel* motivation. I dag er man imidlertid klar over, at motivation er en meget kompleks og dynamisk størrelse, som kan ændre sig over tid, og som i sig selv påvirkes af mange forskellige faktorer. Fx influerer psykosociale og pædagogiske elementer meget på kursistens motivation. Dét, at motivationen spiller meget ind på udtaletillegnelsen, og dét, at motivation er en dynamisk og foranderlig størrelse, fordrer for alvor, at læreren i dansk udtale arbejder aktivt med kursistens motivation (Arnfest 2007).

### **Udtalens indflydelse på andre sproglige niveauer**

Læreren i dansk som andetsprog for voksne står ofte i et dilemma: Der er mange sproglige elementer, der skal fokuseres på, men tidsbegrænsninger gør det nødvendigt at prioritere. Opprioritering af ét element sker ofte på bekostning af et andet. Sådan forholder det sig imidlertid ikke nødvendigvis med udtale. Udtalearbejde influerer nemlig på mange andre dele af kursistens kommunikative kompetence.

Fx skaber en god udtale ofte social respekt og anerkendelse hos danskere. Mange undersøgelser viser, at danskere har mange holdninger og fordomme, når det drejer sig om dansk talt med accent. Danskerne er - i modsætning til fx mange engelsktalende nationer - forvante med og forventer at høre et meget enslydende og målsproglignende dansk. Selvom den indstilling til dansk talt som andetsprog på ingen måde er hensigtsmæssig set i et integrationsperspektiv, så er det en virkelighed, som mange udlændinge møder og derfor desværre er nødt til at forholde sig til og navigere i. Udlændinge vil på den anden side ofte møde anerkendelse, hvis de behersker et dansk uden forstyrrende og bemærkelsesværdig accent, og den anerkendelse kan i sig selv være motiverende for den øvrige tillegnelse af dansk.

En større udtalesikkerhed øger også ofte kursistens adgang til kommunikation med dan-

skere og dermed til målsprogsinput. Det gør den, fordi øget udtalesikkerhed ofte vil give mere mod på interaktioner med personer med dansk som modersmål. Hvis kursisten er mere sikker på at blive forstået som resultat af en god udtale, og hvis kursisten som resultat af en god udtale oplever en positiv reaktion fra samtalepartneren, vil han eller hun alt andet lige få mere lyst til at indgå i interaktion med personer med dansk som modersmål. Og den logiske konsekvens af det er, at sandsynligheden for mere målsprogsinput øges. Forskning viser, at graden af input fra målsprogstalende har afgørende indflydelse på hele sprogtilegnelsen.

Udtalearbejde forbedrer også kursistens færdighed i at forstå dansk. Arbejde med fx tryk og det trykrytmiske princip kan give kursisten nogle hensigtsmæssige lyttestrategier, hvor kursisten i sin lytning orienterer sig mere mod de indholdstunge, trykstærke stavelser i stedet for at orientere sig lige meget mod alle stavelser. Arbejde med de betydningsadskillende lange, korte og stødte vokaler er et andet eksempel på, at udtalearbejde ofte vil støtte kursistens færdighed i at forstå dansk.

Udtalearbejde influerer også positivt på kursistens ordforrådstilegnelse. Man kan i princippet slet ikke tale om ordforrådstilegnelse uden at tale om udtalestilegnelse: Behersker kursisten ikke en rimelig udtale af et ord, kan man næppe påstå, at kursisten behersker ordet aktivt og til fulde. Er en kursist i tvivl om, hvordan et ord udtales, vil han eller hun formodentlig sjældnere tage ordet i brug. Derudover kan udtalearbejde influere positivt på helfraseindlæring og dermed på indlæringen af fx præpositioner. Husby (1998) påpeger, at der er mange fraser, som består af en præposition og et substantiv (fx *i morgen*, *om sommeren*, *i biografen*, *på universitetet*), og at en naturlig konsekvens af undervisning i trykplacering og trykgrupper i sådanne kontekster ofte vil være indlæring af ordene som helfraser og dermed indlæring af målsprogsnær præpositionsbrug.

Endelig kan udtalearbejde også influere på kursistens grammatiske kompetencer. Der er en meget tæt forbindelse mellem udtale og morfologi, og en vigtig del af kursistens grammatiske kompetence er kendskabet til de forskellige morfemers lydlige repræsentation. Det er fx en del af kursistens mundtlige grammatiske kompetence, at han eller hun kender systematikken bag og behersker udtalen af fx verbernes tider og substantivernes flertals- og bestemthedsendelser.

# Generelle anbefalinger til udtalearbejde og udtaleundervisning

*En dygtig lærer kan skabe forhold, hvor læring kan foregå; tilegnelsen af færdighederne er til syvende og sidst afhængig af eleven.*

(frit oversat fra Husby 1998)

Et er at tilegne sig et andet sprogs udtale, noget andet at undervise i et sprogs udtale. I følgende kapitel ses der nærmere på, hvordan læreren kan støtte kursistens udtaletillegnelse. I modsætning til det efterfølgende kapitel *At undervise i dansk udtale* gives der i dette kapitel anbefalinger til de undervisningselementer, der knytter sig til den generelle tilrettelæggelse af udtalearbejde og udtaleundervisning.

Da forskellen på *udtalearbejde* og *udtaleundervisning* i særlig grad er relevant i dette kapitel, skal det gentages, at termen *udtalearbejde* dækker over alt arbejde, hvor udtalen spiller en rolle. Termen *udtaleundervisning* dækker derimod mere snævert over de dele af undervisningen, hvor der arbejdes fokuseret med udtalen, og hvor der ikke er fokus på andre dele af kursistens intersprog.

## Klare og realistiske mål

Når lærer og kursist skal opstille målene for kursistens udtale, er det vigtigt, at målene er klare og realistiske. Klare og realistiske mål har en motiverende effekt på både lærer og kursist; klare mål gør fremskridtene mere synlige, og realistiske mål nås i modsætning til unrealistiske mål. Med henblik på synlige fremskridt og konkrete og opnåelige mål kan målsætningen i udtalearbejdet med fordel deles op i *langsigtede* og *kortsigtede* mål.

### *Langsigtede mål med udtalearbejdet*

Det første, lærer og kursist må tage stilling til i udtalearbejdet, er kursistens langsigtede mål med udtaletillegnelsen. Her kan termerne *målsprogsnær* og *målsprogsidentisk* udtale være relevante (Hyltenstam & Abrahamson 2000 if. Arnfast 2007). Traditionelt set har sprogundervisningen ofte haft en målsprogsidentisk udtale som mål, men erfaring viser, at det er de færreste kursister, som opnår en accentfri udtale af dansk. Desuden er målsprogsidentisk udtale ikke nødvendig for en velfungerende kommunikativ kompetence. Dagligdags erfaring viser, at mange taler et forståeligt andetsprog, selvom de har accent, og det på trods af mange danskeres begrænsede erfaring med at forstå dansk talt som andetsprog (Kirk & Jørgensen 2006).

I stedet for målsprogsidentisk udtale anbefales det at benytte Olaf Husbys (1998) fire-delte målsætning for udtalearbejdet:

- For det første skal kursisten blive *funktionelt forståelig*. Det betyder, at kursisten skal udvikle en udtale, som ikke distraherer, og som er nem at forstå.

- For det andet skal kursisten opnå *funktionel kommunikativitet*. Det betyder, at kursistens udtale skal leve op til kursistens kommunikative behov, og dermed at udtalen som regel skal kunne fungere i flere forskellige kommunikationssituationer med flere forskellige kommunikationspartnere.
- For det tredje skal kursisten opnå *øget selvtillid*. Det betyder, at kursistens selvtillid skal styrkes, så han eller hun opfatter sig selv som en kompetent andetsprogs-bruger.
- For det fjerde og sidste skal kursisten udvikle *selvovervågningskompetence* og *modificeringsstrategier*. Det betyder, at kursisten skal udvikle opmærksomhed mod sin egen sprogproduktion, så han eller hun kan overvåge og i den forbindelse rette sin egen udtale.

Alle færdighederne skal helst være så godt udviklede, at forståelighed, kommunikations-færdigheder og selvtillid stadig kan forbedres, når danskuddannelsen er slut. Kursistens uptaletilegnelse skal med andre ord ikke slutte efter de afsluttende prøver i dansk, men derimod have mulighed for at fortsætte på baggrund af de kompetencer og redskaber, kursisten har tilegnet sig i løbet af danskuddannelsen.

I sammenhæng med ovenstående langsigtede mål skal det dog bemærkes, at forståelighed er en relativ størrelse, som påvirkes af mange faktorer: Baggrundsstøj, taletempo, lytterens kendskab til emnet og ikke-modersmålssprogbrug generelt, lytterens erfaring med en bestemt accent eller med en bestemt sprogbruger, lytterens tolerance over for dansk talt som andetsprog samt lytterens grad af interesse og tålmodighed. Det er alt sammen størrelser, som influerer på, hvor forståelig kursisten synes at være. Forståelighed kan altså lige så vel være i lytterens hoved som i talerens mund (Morley 1991).

Desuden må læreren, som i så mange andre henseender, tage hensyn til den enkelte kursists muligheder og personlige mål. Som nævnt tidligere influerer mange kursistrelaterede faktorer som fx alder, modersmål, talent, identitet og motivation på uptaletilegnelsen.

Endelig skal læreren være opmærksom på, at den langsigtede målsætning for uptaletilegnelsen er en dynamisk størrelse, der kan ændre sig over tid. Derfor anbefales det, at læreren løbende er opmærksom på, om kursistens ambitioner og målsætninger ændrer sig.

### *Opdeling i kortsigtede delmål*

Læreren må hele tiden have sig kursistens langsigtede mål for øje. I den daglige taleproduktion anbefales det imidlertid, at kursisten fokuserer mere på de kortsigtede delmål

for sin udtalelilegnelse. Med kortsigtede mål kan kursisten fokusere på et enkelt aspekt ad gangen og kan dermed opleve flere synlige og motiverende fremskridt. Et delmål kunne være at lære at artikulere det bløde d på målsprogsnær vis. Næste delmål kunne være at lære at sige lyden i flere forskellige sproglige kontekster samt integrere udtalen i sprog produceret i stramt strukturerede situationer. Endelig kunne sidste delmål være at integrere udtalen af det bløde d i fri produktion uden for læringsrummet. Som de langsigtede mål bør de kortsigtede delmål være konkrete og klare, og det anbefales, at kursisten ikke forventer en unrealistisk hurtig progression.

I 2006 publicerede Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration *Undervisningsvejledning* (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2006). Den indeholder konkrete målbeskrivelser for kursistens udtalelilegnelse for hvert enkelt modul på danskuddannelserne. Under hensyntagen til kursistens individuelle udtaleprofil kan de konkrete målbeskrivelser eventuelt benyttes som pejlemærker for kortsigtede delmål. Målbeskrivelserne findes som bilag bagst i nærværende vejledning.

I forbindelse med formuleringen af de kortsigtede delmål anbefales det, at kursisten så vidt muligt selv er på banen. Under vejledning fra læreren kan kursisten selv være med til at opstille de kortsigtede delmål for en given periode. På den måde øges kursistens autonomi og motivation. Formuleringer af kortsigtede delmål kan også integreres i udformningen af individuelle læringsplaner, og i forbindelse med udfyldelse af læringsplaner kan lærer og kursist løbende evaluere kursistens progression i forhold til delmålene.

### *Hensyn til den individuelle kursist*

I hensynet til den individuelle kursist skal læreren være opmærksom på den tætte forbindelse mellem udtale, identitet og følelser. Nogle kursister vil være modige og befinde sig godt med de grænseoverskridende aktiviteter, udtalearbejde ofte rummer, hvor andre vil være mere tilbageholdende med og utilpassé ved at bevæge sig ud på udtalemæssigt usikker grund. Her anbefales det, at læreren holder sig personlighedsforskelle for øje og er opmærksom på at respektere kursistens grænser i forhold til de forskellige udtaleaktiviteter.

### *Opmærksomhed på kursistens motivation*

En anden individuel størrelse, der skal tages hensyn til i udtalearbejdet, er den enkelte kursists motivation. Kursistens motivation influerer afgørende på kursistens opmærksomhed, engagement og udholdenhed og dermed også på kursistens udtalelilegnelse. Omvendt kan kursistens motivation også påvirkes. I dag opfattes motivation som en dynamisk faktor, der ændrer sig over tid, og som påvirkes af mange forskellige faktorer. Kursistens

motivation påvirkes fx meget af, hvor relevant kursisten opfatter udtalearbejdet og af, hvilke resultater kursisten oplever af udtalearbejdet. Derfor kan læreren påvirke den enkelte kursists motivation ved at hjælpe med at opstille realistiske og klare mål, der øger sandsynligheden for kursistens fornemmelse af at forbedre sig. Kursistens fornemmelse af progression stimuleres også ved på positiv og eksplisit vis at bemærke de synlige fremskridt, kursisten gør i udtaletilegnelsen. Det, at kursisten føler, at hans eller hendes udtale bemærkes på kvalificeret vis, er i sig selv motiverende. Derudover virker det selv-følgelig motiverende på kursisten, hvis han eller hun er en del af et godt læringsmiljø og oplever en interessant og kompetent undervisning (Husby 1998).

### **Intensivt udtalearbejde på modul 1 og 2**

Mange lærere i dansk udtale er enige om, at fundamentet for en velfungerende udtale lægges i starten af kursistens dansktilegnelse - ikke til sidst. Hvor man tidligere mente, at *hele* sprogtilegnelsen drejede sig om tilegnelsen af et nyt sæt vaner, har man i dag en mere nuanceret opfattelse af, hvad det vil sige at tilegne sig et fremmed- eller andetsprog. Fra forskningsmæssig side er man imidlertid stadig enige om, at *udtaletilegnelsen* i høj grad drejer sig om at tilegne sig et nyt sæt vaner for små kropslige bevægelser. Derfor er det vigtigt at sætte ind tidligt i undervisningen. På et sent tidspunkt i tilegnelsesforløbet kan det være svært at ændre uhensigtsmæssige, tillærte udtalevaner.

Elliot (1997) peger desuden på, at udtalearbejde på et tidligt tidspunkt kan styrke kursistens interesse for at udvikle modersmålsignende udtale, ligesom man kan hjælpe ham eller hende til at føle mindre angst for at tale. En øget selvtillid til, hvordan han eller hun selv lyder, kan motivere til aktivt at søge modersmålstalende samtalepartnere, hvilket i sig selv vil have positiv effekt på kursistens generelle sprogtilegnelse.

Solidt udtalearbejde i starten af danskuddannelserne er hensigtsmæssigt, men udtalearbejdet skal selvfølgelig fortsætte hele vejen op igennem danskuddannelserne.

### **Integrering i den daglige undervisning**

Det anbefales, at udtalearbejdet spiller en integreret rolle i den daglige undervisning i stedet for at begrænses til særlige udtalehold for kursister med særlige udtaleproblemer; til en særskilt time om ugen; eller til et særskilt kvarter i starten eller slutningen af timen. Udtalearbejdet skal integreres i den daglige undervisning, og det skal den ideelt set i dobbelt forstand. For det første anbefales et *emneintegreret udtalearbejde*, der tager afsæt i det emne og de sproglige områder, der i øvrigt arbejdes med i den daglige undervisning. For det andet anbefales *improviseret udtalearbejde*, hvor læreren foretager improviserede *udtale-timeouts*, når der opstår situationer, hvor der ellers ikke

er planlagt arbejde med udtale, men hvor det er oplagt at gribte fat i relevant udtalearbejde.

### *Emneintegreret udtalearbejde*

Ved at lave *emneintegreret udtalearbejde* undgås det, at udtalearbejdet bliver en mekanisk aktivitet, hvor sproget adskilles fra de kontekster, det indgår i. Når kursisten skal indlære nye ord, fraser og ytringer skal udtalen være en integreret del af indlæringen, og det anbefales især at vægte det prosodiske højt i arbejdet med nyt ordstof. Derudover kan det selvfølgelig være hensigtsmæssigt med supplerende, adskilte forløb, hvor udtalen tildeles fuld opmærksomhed.

I det *emneintegrerede udtalearbejde* anbefales det at have fokus på kursistens overordnede kommunikative kompetence og være opmærksom på, at udtalen er et redskab til kommunikation; den er ikke et mål i sig selv. Udtalearbejde skal udføres for kommunikationens skyld, ikke for udtalearbejdets skyld. Et kardinalpunkt i tilrettelæggelsen af udtalearbejdet er således, at koblingen mellem udtalearbejde og kommunikation gøres tydelig for kursisten, ikke mindst fordi kursistens erkendelse af udtalens rolle i kommunikationen med andre mennesker er en erkendelse, der for alvor kan motivere til at investere i udtalearbejdet.

### *Udtalearbejde i præsentationen af nyt stof*

Et konkret eksempel på *emneintegreret udtalearbejde* på de tidlige moduler, er at vægte udtaledimensionen i selve præsentationen af nyt stof. Når nyt stof skal introduceres, kan læreren indledningsvist præsentere stoffet uden skriftligt forlæg og i præsentationen gøre kursisten opmærksom på de specielle udtalemæssige fænomener i stoffet. For at tilgodehænge det perceptive aspekt kan læreren også lade kursisten starte med udelukkende at lytte til stoffet flere gange, så kursisten på den måde kan danne sig lydlige billede af udtalen. Kursisten bør med andre ord have et godt perceptivt grundlag til at støtte produktionen. Læreren kan fx også introducere nye strukturer med fokus på deres betydning, tryk, rytme og intonation og benytte de prosodiske dimensioner som udgangspunkt for kursistens indlæring af stoffet, jævnfør afsnittet *Tryk og rytme*. Det kunne fx i begynderundervisningen dreje sig om indlæringen af en struktur som fx "Hvor kommer du fra?". Her kan læreren instruere kursisterne i at sige de trykstærke stavelser, men udelade de tryksvage stavelser: "Hvor kom fra". Kursisterne instrueres i at markere de trykstærke stavelser med fysiske bevægelser, imens de i kor får fat i rytmens og tonegangen. Herefter indsætter læreren de tryksvage stavelser, mens rytmens fastholdes, og kursisterne lytter - gerne adskillige gange. Herefter gentager kursisterne den samlede struktur efter læreren. Når kursisterne behersker strukturen med rette rytme og intonation, instrueres

der i svaret på spørgsmålet på samme måde: "Jeg kommer fra xxx". Når kursisterne har indlært stoffet, kan der for kursister på Danskuddannelse 2 og Danskuddannelse 3 følge en gennemgang med skriftligt forlæg. Her kan forskellige udvalgte og relevante udtaleforhold markeres direkte i det sproglige materiale, ikke adskilt fra konteksten. Det er anbefaelsesværdigt at arbejde med trykforhold og rytmiske helheder, de vigtigste assimilationer, reduktioner og skrift-lyd-forskelle i materialet, og derudover kan der alt efter situation, kursistgruppe og det, der tidligere er arbejdet med i klassen, markeres andre udvalgte udtaleforhold som fx tonegang og stød. Man må nødvendigvis introducere de forskellige udtaleforhold løbende.

### *For- og efterfaser*

Et andet konkret eksempel på *emneintegreret udtalearbejde* i den daglige undervisning drejer sig om at indlægge for- og efterfaser i mundtlige aktiviteter. I for-fasen kan kursisten reflektere over, hvilket ordforråd han eller hun vil benytte, og hvilke sætninger han eller hun vil konstruere, og den fase giver kursisten et større overskud til at fokusere på udtalen under selve aktiviteten. Efter selve aktiviteten kan indlægges en efterfase, hvor lærer eller medkursister fx giver feedback på udtalen, eller hvor kursisten selv fortæller, hvilke udtaleproblemer han eller hun opfattede under aktiviteten. Denne selvrefleksion kan efterfølgende benyttes som afsæt til et fælles udtalearbejde med stoffet eller et specifikt udtalefænomen.

### *Udtalearbejde i forberedelsen af præsentationer til modultestene*

En tredje måde at lave *emneintegreret udtalearbejde* på er at lade udtalearbejdet spille en rolle i forberedelsen af præsentationerne til de mundtlige modultest. Ofte vil forberedelsen af kursistens præsentation bestå af flere faser, og her er det fx hensigtsmæssigt at indlægge en fase, hvor der også arbejdes med kursistens udtale i præsentationen, så udtalearbejdet kan tage udgangspunkt i kursistens stikord og noter. Udtalearbejdet bør ideelt set først placeres *efter*, at kursisten har planlagt præsentationens overordnede indhold og struktur. Ved først at gennemarbejde indhold og struktur i præsentationen overlades der efterfølgende større mental kapacitet til at fokusere på udtalen.

Som et led i udtalefasen kan kursisten hjemme selv prøve at sige sin præsentation med fokus på, hvilke ord, fraser og ytringer der volder ham eller hende udtalevanskeligheder. Har kursist og lærer fokus på specifikke udtaleproblemer hos kursisten, kan kursisten være særligt opmærksom på de fænomener under afprøvningen af præsentationen. Når kursisten selv har prøvet at reflektere over udtalen i sin præsentation, kan han eller hun eventuelt aflevere stikord med markerede leksikalske tryk til læreren, som så retter trykplaceringerne.

Udtalefasen kan også indeholde en aktivitet i klassen, hvor læreren går rundt til de enkelte kursister og laver udtaleträning på individuelle udtaleproblemer. Sproglaboratoriearbejde og andre lydoptagelser anbefales også.

Som det sidste i udtalefasen kan kursisterne sige deres præsentationer i par eller i grupper, hvor de øvrige medkursister efterfølgende stiller opklarende og uddybende spørgsmål. Ikke mindst kan kursisterne give hinanden feedback på præsentationerne, herunder især feedback på, hvordan udtalen kan forbedres. Imens kan læreren gå rundt til grupperne og give feedback og svare på spørgsmål. Al feedback kan med stor fordel optages på mobiltelefon, diktafon, to-sporsbåndoptagere eller digitaloptagere, så kursisten efterfølgende kan lytte til sin egen præsentation, medkursisters og lærers feedback hjemme. Det anbefales også, at udvalgte kursister laver deres præsentationer igen, men denne gang på baggrund af den foregående kursistfeedback og nu i plenum med efterfølgende spørgsmål og feedback fra læreren.

Samme eller lignende forløb er oplagte, fx når man arbejder med emnerne jobsøgning og jobsamtaler.

#### *Udtalearbejde i forberedelsen af modultestenes interaktionsopgaver*

Udtalearbejde kan også integreres i forberedelsen af modultestens interaktionsdel. I forbindelse med interaktion er en del strukturer og ordforråd oplagte at arbejde med, også hvad angår udtale. Fx strukturer som:

- "Billedet/tegningen viser/forestiller xxx"
- "Billedet/tegningen viser/forestiller xxx, der xxx"
- "Jeg synes, at xxx"
- "Det synes jeg også"
- "Hvad synes du?/Hvad er din mening om det?"
- "Synes du, at xxx er en god ide?"
- "Ja, men på den anden siden synes jeg, at xxx"
- "Det er jeg ikke/slet ikke/overhovedet ikke enig med dig i!"
- "Ja, jeg er sådan set/faktisk enig med dig. Jeg synes også, at xxx"
- "Ja, jeg er fuldstændig/helt enig!"
- "Nej, det synes jeg altså ikke, for xxx"

Strukturer vælges naturligvis i forhold til kursistgruppe og aktuelt sprogligt niveau. Det anbefales, at strukturerne først præsenteres uden tekstligt forlæg for først senere at blive præsenteret skriftligt og da med understregning af skrift-lyd-forskelle. Se afsnittet *Udtalearbejde i præsentationen af nyt stof*. Efter arbejdet med sådanne strukturer kan

kursisterne lave en øvelse i interaktion i klassen - gerne om et spørgsmål relateret til det emne, der i øvrigt arbejdes med, men med særligt fokus på de trænede strukturer. Nogle interaktioner kan udføres i plenum med efterfølgende utdalefeedback fra medkursister og læreren og med lærerens opsamlende kommentarer til utdaleforhold i de forskellige interaktioner blandt kursisterne. Opsamlingen kan give anledning til at arbejde med fænomener, som har vist sig relevante for flere af kursisterne i løbet af øvelsen. Efterfølgende kan nøjagtig samme aktivitet gentages, eventuelt med en ny partner, så kursisterne får mulighed for at udføre aktiviteten med et større fokus på utdalen. Også i dette tilfælde er det en god ide at optage kursisterne, så der efterfølgende kan arbejdes mere intensivt med relevante fænomener. Se eventuelt afsnittet *Lydoptagelser*.

Andre utdaleaktiviteter, der relaterer utdalearbejdet og kursistens reelle kommunikative behov, er utdalearbejde i forbindelse med:

- kursistens eget navn og adresse
- kursistens familie og bekendtes navne
- kommunikationsstrategier som fx "Kan jeg få dig til at sige det igen/tale lidt lang-sommere?", "Hvad er det nu, xxx hedder på dansk?", "Det forstår jeg desværre ikke", "Jeg kan vel ikke få dig til at sige det på en anden måde?", "Undskyld, men hvad betyder xxx?"

Et emneintegreret utdalearbejde i en kommunikativ sprogundervisning stiller krav til lærerens kompetencer, fordi læreren ofte vil være nødt til selv at tilføje en utdaledimension til de materialer, der benyttes.

### *Improviseret utdalearbejde: utdale-timeout*

Ud over emneintegreret utdalearbejde anbefaler denne vejledning også *improviseret utdalearbejde*. Med *improviseret utdalearbejde* tænkes der på, at læreren improviserer, når der opstår situationer, der kalder på utdalearbejde. Læreren holder med andre ord en *utdale-timeout*. En utdale-timeout kan foranlediges af, at en kursist siger noget med en svært forståelig utdale. Situationen kan da bruges til en snak om, hvilke utdaleafvigelser der gjorde kursisten svær at forstå, og utdale-timeoutet kan eventuelt forlænges med en kort fælles øvelse i det aktuelle fænomen, hvorefter der vendes tilbage til den oprindelige dagsorden.

*Utdale-timeout* kan opstå i forbindelse med stort set alle typer aktiviteter: Samtlige mundtlige aktiviteter, herunder lytte-forstå-aktiviteter, hvor noget er svært at forstå på grund af utdalefænomener; skriftlige aktiviteter, hvor der opstår afvigelser fra dansk skriftspråk på grund af utdalefænomener eller skrift-lyd-forhold osv.

## **Fælles og individuelt stof**

Kursistens udtale påvirkes som nævnt af mange individuelle faktorer som fx alder og andre tilegnede sprog, og forskellige kursister har ofte brug for at arbejde med forskellige udtaleforhold. Meget er imidlertid også fælles stof for kursisterne, og Lisbet Thorborg har i den forbindelse udarbejdet en række målsætninger for de enkelte moduler i danskuddannelserne. Der henvises til disse, hvad angår fælles stof i udtalearbejdet. De indgår i *Undervisningsvejledning* (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2006) og findes også bagest i nærværende vejledning.

## **Prosodiens centrale rolle**

Mange elementer er fælles stof for kursisterne, og forskning og erfaring viser, at prosodi bør tildeles en helt central rolle. Afvigelser i prosodiske forhold har nemlig en større negativ indflydelse på kursistens forståelighed end afvigelser på enkeltlydsniveau. Årsagen menes at være, at prosoden udgør ytringens overordnede ramme, som guider lytterens opmærksomhed over mod de informationsmæssigt vigtigste dele af ytringen. Hvis de prosodiske signaler ikke fungerer, bryder den overordnede ramme sammen, og lytteren desorienteres informationsmæssigt (Grønnum 2007). Derfor anbefales det, at især tryk og tonegang prioriteres i udtalearbejdet.

Også forskningen anbefaler en *top-down* tilgang til udtalearbejdet. En *top-down* tilgang til udtalearbejde vil - i modsætning til en *bottom-up* tilgang - sige, at man arbejder oppefra og ned forstået på den måde, at læreren underviser i rytmiske helheder og derefter bevæger sig ned i segmenterne. Udtalearbejdet skal med andre ord starte med at få frasens eller ytringens rytme og tonegang på plads, og efterfølgende arbejdes der med eventuelle vokal- og konsonantproblemer.

For en uddybning af, hvordan man i praksis kan arbejde med prosodi og integrere arbejdet i undervisningen, se afsnittene *Tryk og rytme* og *Tonegang*.

## **Lytningens centrale rolle**

At lære et nyt sprog drejer sig ikke bare om at lære at *tale* sproget, men i lige så høj grad om at lære at *høre* sproget. Kursisten vil ofte høre lydene i dansk ud fra de lydlige kategorier, han eller hun i forvejen har fra sit modersmål, og derfor vil der ofte skulle arbejdes med præcis perception af de danske lyde. Hvis en kursist har vanskeligheder med et eller flere udtalefænomener, anbefales det, at læreren undersøger, om årsagen til vanskelighederne ligger i det perceptive eller det produktive. Ligger vanskelighederne i det perceptive, skal kursisten på baggrund af kvalificeret input arbejde med at udvide og nuancere sine lydlige kategorier, så han eller hun bedre kan høre - og dermed ofte

producer - de danske lyde præcist. Det kunne fx være færdigheden i at skelne mellem vokalerne [e] og [æ] eller mellem konsonanterne [ð] og [l]. Det anbefales med andre ord, at lytningen og forskellige skelneøvelser spiller en central rolle i udtalearbejdet (den lytning, der anbefales her, skal dog ikke forveksles med almindelige lytte-forstå-øvelser, hvor fokus er på indhold frem for på form).

### **Imitationens centrale rolle**

Med den kommunikative orientering inden for andetsprogsundervisningen opfattes imitation i dag som en metode, der med sit behavioristiske udgangspunkt hører tidligere tider til. Sprogtilegnelse er ikke kun et spørgsmål om at imitere og kopiere og derved på mekanisk vis at lære nye sproglige vaner, men der er i høj grad tale om en proces, hvor det er kursistens selvstændige og kreative tænkning, der driver tilegnelsesprocessen frem.

Med hensyn til udtaleaspektet forholder det sig imidlertid anderledes. Fra forskningsmæssig side er der også i dag enighed om, at udtaledimensionen adskiller sig fra de øvrige dele og lag i den kommunikative kompetence, idet udtaletilegnelse indebærer tilegnelsen af nye vaner for meget små kropslige bevægelser i taleorganerne, som den talende i regelen slet ikke er bevidst om, ikke kan se og føle eller har umiddelbar bevidst fysisk kontrol over. Imitation og mere mekaniske øvelser er derfor anbefalelsesværdige, netop når det drejer sig om tilegnelsen af et nyt sprogs udtale.

Imitation bør spille en central rolle i udtalearbejdet, og det anbefales, at der skabes rum og mulighed for imitation, vel at mærke med løbende opmærksom feedback fra læreren.

### **Hensyn til kognitive processer i udtaletilegnelsen**

Kursisten vil ofte have en stærk tendens til at bruge den modersmålsprægede automat pilot, hvis der er andre elementer i den sproglige kodning, som kræver kursistens opmærksomhed. I den tidlige udtaletilegnelse, hvor kursisten skal etablere de nye udtalevaner, anbefales det derfor, at læreren forsøger at minimere den øvrige kognitive belastning af kursisten i timernes mundtlige aktiviteter. På den måde overlades kursisten større mental kapacitet til at fokusere på udtalen under selve aktiviteten.

Helt generelt kan læreren forsøge at minimere den kognitive belastning fx ved at opfordre kursisten til grundig forberedelse; ved at tilrettelægge aktiviteterne med flere faser, hvor kursisten forud for den aktive taleproduktion tænker produktionens indhold og sproglige form igennem; ved at gentage samme aktivitet flere gange efter hinanden; ved at benytte de samme *typer* aktiviteter løbende i undervisningen; ved på begynder-

niveauerne at sørge for enkle opgaver uden for høje indholdsmæssige krav; og i det hele taget ved at begrænse de mængder af forskellige typer informationer, som kursisten skal bearbejde under selve aktiviteten.

Netop ved mekaniske udtaleaktiviteter er den kognitive belastning for kursisten lille, fordi kursisten ikke samtidig skal tage hensyn til en kommunikationspartner, indholdet af et budskab, ordforråd, sætningsstruktur osv. Kursisten behøver udelukkende fokusere på det artikulatoriske og prosodiske. Senere kan kursisten så begynde at bruge de efterhånden automatiserede bevægelser i mere krævende kontekster, hvor der i højere grad også skal fokuseres på andre forhold.

### **Fire faser i udtaleundervisningen**

De mekaniske aktiviteter er således også en del af skabelonen til en forløbsmodel til diceret udtaleundervisning. Forløbsmodellen bevæger sig over et kontinuum fra stramt styrede mekaniske aktiviteter til mere og mere frie aktiviteter, for til sidst at ende i den helt frie, spontane produktion. Forløbsmodellen har følgende fire faser: *perceptionsfasen, reproduktionsfasen, produktionsfasen og den frie spontane talefase*. Faserne uddybes nedenfor.

Modellen skal opfattes som en skabelon, der kan varieres. Perceptive aktiviteter kan fx godt udelades, hvis kursistens problem ikke er forårsaget af en manglende færdighed i at høre og opfatte udtalemæssige forhold rigtigt. Lytteaktiviteter kan fx også placeres inde i en produktionsfase, hvis læreren finder det nødvendigt. Ligeledes kan kursisten i forbindelse med den perceptive træning have glæde af at artikulere det aktuelle fænomen.

#### ***Perceptionsfasen***

Adskillige forskere anbefaler rigeligt med auditivt input fra målsproget, inden kursisten kastes ud i at tale målsproget. Undervisningsforløb med en indledende stille periode ser ud til at give en bedre udtale, og en del forskere anbefaler i den forbindelse også, at kursisten ikke i starten udsættes for pressede situationer, hvor hovedformålet er, at de skal formulere sig på målsproget. Nogle mener sågar, at grunden til, at voksne så sjældent når en målsprogsnær udtale, er, at voksne oftest bliver presset til at snakke på et alt for tidligt tidspunkt i deres fremmed- eller andetsprogstilegnelse. Det er med andre ord uhensigtsmæssigt at kræve, at kursisten skal producere sprog ud fra mangelfuld viden om sproglydene og lydsystemet i det aktuelle målsprog. Det vil ofte føre til, at sproglyde fra kursistens modersmål overføres til deres udtale af dansk, ligesom deres korttidshukommelse vil blive overbelastet (Husby 1998).

Når kursisten har tilegnet sig noget dansk, vil det til gengæld være oplagt at tage udgangspunkt i og sætte fokus på de udtalemæssige vanskeligheder, kursisten har i friere sprogproduktion, når der skal findes sprogstof til og arbejdes med forløbsmodellen.

Perceptionsfasen - eller lyttefasen - er med andre ord en fase, læreren ikke skal undervurdere. Hvis kursisten på systematisk vis skal kunne formulere de forskellige lyde, lydkombinationer og prosodiske virkemidler, må kursisten have lydlige billeder eller repræsentationer af, hvad hans eller hendes taleorganer skal artikulere. Oprettelsen af de lydlige repræsentationer eller kategorier finder ikke nødvendigvis sted automatisk, når kursisten har hørt det aktuelle lydlige fænomen en eller to gange. Ofte skal kursisten *lære* at høre fænomenerne præcist. De perceptive kompetencer skal med andre ord trænes.

Derudover vil nogle kursister have brug for at erkende de funktionelle aspekter ved udtalefænomenerne. Fx skal mange kursister *lære* at høre forskellen på korte, lange og stødte vokaler, og ud over rent lydligt at kunne skelne vokalversionerne fra hinanden skal de også forstå, at de tre vokalvariante skaber forskellige betydninger, og at de har forskellige konsekvenser for talertymen. En sådan perceptiv træning med fokus på funktion og rytmiske konsekvenser skaber for alvor et godt fundament for den fulde aktive tilegnelse af udtalefænomenerne. Ikke mindst fordi de perceptive kompetencer er en nødvendig forudsætning for udviklingen af kursistens selvværgåvningskompetence og modificeringsstrategier. Se afsnittet *Automatisering og selvværgåvningskompetence. Den perceptive fase* er med andre ord en vigtig fase, der skal prioriteres, og det er en fase, som ideelt set bør ligge forud for *reproduktionsfasen, produktionsfasen og den frie spontane talefase*.

### ***Reproduktionsfasen***

Når kursisten er på vej til at kunne skelne det aktuelle udtalefænomen, kan man bevæge sig over i reproduktionsfasen og begynde arbejdet med udtalen eller artikulationen af det aktuelle fænomen. Reproduktionsfasen adskiller sig fra den efterfølgende produktionsfase ved, at kursisten i reproduktionsfasen ikke formulerer sig selvstændigt, men gentager ord og ytringer på baggrund af et skriftligt eller et lydligt forlæg. Kursisten imiterer.

Et hensigtsmæssigt indledende skridt i reproduktionsfasen er opvarmning med mundgymnastik. Mundgymnastik er bevægelighedstræning for tunge, læber og kæbe, og det positive ved sådan en mundgymnastik er, at kursisten bliver mere opmærksom på både nedre og øvre taleorganers bevægelsesmuligheder (Husby 1998). Mundgymnastik kan være udtalen af nonsensord, der indeholder det aktuelle udtalefænomen i forskellige lydlige kontekster.

I *reproduktionsfasen* er der intensivt fokus på artikulation og imitation af et udvalgt aktuelt udtalefænomen. Her kan der benyttes illustrationer af taleorganerne, der kan tegnes på tavlen, og læreren kan bruge egne taleorganer til at demonstrere taleorganernes placering og bevægelse under artikulationen af det aktuelle fænomen. I denne fase er gode forklaringsmåder i forhold til artikulation vigtige, og lærerens fonetiske viden er afgørende. Se kapitlet *At undervise i dansk udtale* for gode instruktioner i artikulation af de forskellige udtalefænomener.

Reproduktionsfasen er stærkt struktureret, og indledende benyttes aktiviteter uden mål ud over sig selv, men i løbet af reproduktionsfasen rettes fokus mod de kommunikative aspekter ved fænomenet.

Det anbefales, at overgangen til produktionsfasen først finder sted, når læreren har sikret sig, at kursisten kan udtale det aktuelle fænomen isoleret og i forskellige sproglige kontekster. Betydningen af at træne udtalen af fænomenet skal ikke undervurderes. I læringsrummet er der ofte en stærkt begrænsende tidsfaktor, som ikke lader tilstrækkelig megen tid tilbage til træningsfaserne, og når kursisten har udtalt det aktuelle fænomen målsprogsnært én eller to gange, er der ofte fare for, at man går for hurtigt videre. En for hurtig overgang til næste fase kan imidlertid resultere i, at kursisten ikke får afprøvet, fornemmet og automatiseret den aktuelle udtale tilstrækkeligt og dermed ikke er klar til at gå videre.

I reproduktionsfasen er kursistens produktion yderst kontrolleret. Reproduktionen kan ske i form af gentagelser efter læreren i kor, individuel gentagelse efter læreren eller lidt mere fri produktion i par eller i grupper, hvor læreren aktivt korrigerer kursisternes produktion. Som afveksling til kor-reproduktioner med hele holdet kan kursistgruppen deles i to grupper, som efter læreren skiftevis gentager fx den ene og den anden persons replikker i en dialog. Sprog laboratorium med mindre kursistgrupper er også velegnet til kontrollerede aktiviteter, da læreren her aktivt kan korrigere kursistens produktion. Når kursisterne utvungent kan producere tale, der indeholder de aktuelle udtalefænomener, kan man bevæge sig videre til produktionsfasen.

### ***Produktionsfasen***

I produktionsfasen skal færdighederne automatiseres sådan, at kursisten bliver klar til at bruge dem helt frit. Der er endnu ikke tale om helt fri spontan tale, men aktiviteter som til en vis grad er styrede, og fasen fungerer som en brobygning fra de helt stramt styrede aktiviteter til den helt frie produktion. Indlæringsmæssigt er der nemlig ofte stærkt behov for brobygning mellem den rent imitative, kontrollerede reproduktion og

den frie spontane tale. En typisk lærererfaring er, at kursisten ofte relativt nemt kan lære at udtale og imitere udtalefænomener i stramt styrede aktiviteter, men at der opstår udtaleproblemer, så snart kursisten skal tage de aktuelle udtalefænomener med sig fra reproduktionsfasen over i den frie spontane tale.

En aktivitet i denne brobyggende fase kan være, at holdet først samlet arbejder med udvalgte udtalefænomener i små lydoptagelser eller små velvalgte og gerne selvproducerede talesprogsnære tekster eller dialoger. I plenum gennemgås optagelsen eller tekstens eksempler på fænomenet, ligesom teksten eller lydoptagelsen efterfølgende gentages i kor af kursisterne. Herefter kan kursisterne to og to gentage efter lydoptagelsen med fokus på det aktuelle fænomen, eller på Danskuddannelse 2 og Danskuddannelse 3 kan kursisterne læse teksten højt for hinanden med fokus på fænomenet. Det fører over i den fase, som for alvor er produktionsfasen: Kursisterne lægger lydoptagelsen eller teksten væk og referer den med fokus på det aktuelle udtalefænomen. I aktivitetens referatdel bliver der tale om, at kursisten selv producerer ytringerne, men der er stadig tale om et helt snævert ordforråd og emne, som kursisten kan overskue. Kursisten har allerede arbejdet med det aktuelle udtalefænomen i en lettere mekanisk aktivitet og skal nu som en brobygning til den helt frie spontane tale bruge det samme ordforråd, men denne gang selv konstruere ytringerne. Efterhånden kan lydoptagelserne eller teksterne gøres mere og mere komplicerede ved fx at benytte kortere eller længere uddrag af taler, fremføring af interview, skuespil, rollespil eller nyhedsudsendelser. Valget af lydoptagelse/tekst skal selvfølgelig tilpasses den aktuelle kursistgruppe.

### ***Den frie, spontane talefase***

I den sidste fase integreres de tilegnede fænomener i kursistens frie, spontane tale. Her kan kursisten stadig have en del afvigelser i udtalen af fænomenet, men da kommer den opøvede selvovervågningskompetence og de tillærte modificeringsstrategier kursisten til gode. Ved hjælp af sin nyerhvervede færdighed i at høre fænomenet og afvigelser fra målsprogsnormen samt sin færdighed i at korrigere egen udtale, kan kursisten selvkorrigere og på den måde med tiden opnå en automatisering i sin frie spontane tale.

Er kursisten stadig ikke helt opmærksom på de afvigelser, han eller hun har i forhold til det aktuelle udtalefænomen, kan det i denne fase være en idé at arbejde hen imod at højne kursistens grad af selvovervågning.

### ***Automatisering og selvovervågningskompetence***

*Selvovervågningskompetence* er kompetence i at kunne høre sin egen udtale. *Modificeringsstrategier* er strategier til at korrigere sin egen udtale på baggrund af selvover-

vågningen, og selvovervågningskompetence og tilegnelse af modificeringsstrategier kan være den nødvendige forudsætning for, at kursisten opnår en automatisering af de nye målsprogsformer.

De konkrete modificeringsstrategier opøves løbende i arbejdet med perceptionen af dansk udtale og artikulationen og produktionen af dansk udtale. I det arbejde opbygger kursisten de lydbilleder, som han eller hun skal korrigere sin udtale ud fra, og kursisten lærer at producere de forskellige udtalefænomener i forskellige sproglige kontekster.

Lærer og kursist skal være bevidste om, at automatiseringen af målsprogsformerne ofte er en tids- og energikrævende proces. Nye muskulære samspilsmønstre skal udvikles, og de etableres langsomt samtidig med, at bevægelserne ofte skal styres bevidst. Nervebaner skal forstærkes, og hvis den forstærkning ikke sker i tilstrækkelig grad, vil kursisten ofte tale dansk med mere eller mindre forstyrrende accent, fordi det er lettere at anvende hurtige, automatiserede udtalemønstre fra modersmålet (Husby 1998).

Selvovervågningskompetence og modificeringsstrategier kan også hjælpe kursisten til at opnå større autonomi og blive mere selvhjulpen. En større grad af autonomi er med til at motivere kursisten og dermed med til at gøre tilegnelsesprocessen mere vellykket.

Der er forskellige redskaber og teknikker til at øge kursisternes selvovervågningskompetence og modificeringsstrategier. Der eksisterer fx en lang række tekniske virkemidler, som kan være med til at rette kursistens opmærksomhed mod egen udtaleproduktion. Et af dem er sproglaboratoriet. Sproglaboratoriet sætter rammen om en velstruktureret situation, hvor kursisten kan fokusere meget snævert på udtalen uden at skulle forholde sig til en modtager, en kommunikationssituation samt alle de andre sproglige niveauer i kodningen af et budskab. Kursisten har mulighed for udelukkende at skulle gentage efter et lydligt forlæg og kan efterfølgende lytte til sig selv og rette opmærksomheden helt mod egne styrker og svagheder.

Selve det at optage sig selv og lytte til optagelserne er en proces, der åbenlyst retter kursistens blik mod egen produktion, og i dag eksisterer der en lang række forskelligt udstyr, der kan benyttes til lydoptagelser. Se afsnittet *Lydoptagelser*.

Et velegnet øvelsesforløb med optagelse er, at kursisten tilrettelægger en kort monolog om fx et selvvalgt emne eller en læst bog. Kursisten kan aflevere monologen skriftligt til læreren, som retter monologen og intaler og brænder den på cd. Kursisten kan herefter markere tryk i monologen og aflevere teksten med trykmarkeringer til læreren, som

retter. For kursisten på Danskuddannelse 1 kan læreren nedskrive og intale monologen. Optagelsen udleveres til kursisten, som kan lytte efter trykkene og snakke med læreren eller andre kursister om, hvilke stavelser der er tryk på. Herefter øver kursisten monologen hjemme med hjælp fra cd'en.

I indøvningen af monologen har kursisten fokus på egne problemområder - indøvningen skal så vidt muligt foregå uden skriftligt forlæg. Herefter holder kursisten sin monolog for de øvrige kursister i klassen, og efter afholdelsen stiller de andre kursister spørgsmål til monologen. På den måde udfordres kursisten udtalemæssigt ved at skulle bruge samme vokabularium i mere fri produktion og ikke bare i den indøvede monolog. Afholdelsen af monologen og den efterfølgende spørgsmålsfase kan igen optages, fx på mobiltelefon eller diktafon, hvorefter kursisten har mulighed for at lytte til sig selv og arbejde videre med egne styrker og svagheder. Kursisterne kan også lytte til hinandens optagelser og give hinanden feedback.

En anden vej til at udvikle kursistens selvovervågningskompetence er at opfordre kursisterne til at fungere som videnskilder for hinanden, hvad angår informationer om målsprogsudtalen: Hvis kursisterne opfordres til at hjælpe hinanden og korrigere hinandens udtale, smitter perspektivet også af på overvågningen af kursisternes egen udtale. De begynder i højere grad at lytte efter egen udtale. I den forbindelse kan læreren sætte kursisterne sammen i grupper med samme udtaleproblemer og opfordre dem til at give hinanden feedback på udtalen. Det er klart, at sådanne aktiviteter kræver, at læreren instruerer kursisterne i hensigtsmæssige feedback-procedurer. God feedback lever fx op til de tre k'er: Den er *kærlig, konkret* og *konstruktiv*. *Kærlig* forstået på den måde, at feedback-giver skal have gode intentioner med feedbacken. *Konkret* på den måde, at feedback-giver skal give konkrete eksempler i modtagerens udtale og så vidt muligt ikke udtrykke sig i generelle termer uden eksempler. *Konstruktiv* forstået på den måde, at feedback-giver i udgangspunktet skal bemærke modtagerens styrker, og ved påpegning af modtagerens svagheder og udtaleproblemer skal feedback-giver fokusere på løsningen på udtaleproblemet, ikke på selve problemet. Sådanne feedbackprocedurer kan være med til at øge den modtagende kursists selvtillid.

Derudover kan læreren selvfolgelig også eksplicit opfordre kursisten til at tale langsommere med flere pauser for på den måde at skabe overskud til selvovervågning. I den forbindelse kan læreren også eksplicit opfordre kursisten til at overvåge sin egen udtale og føre indre samtaler med sig selv om egen udtaleproduktion.

## **Atmosfære i udtalearbejdet**

Udtalen er som nævnt tæt relateret til kursistens identitet og følelser. Derfor er hensigtsmæssig interaktion og stemning mellem kursist og lærer og mellem kursist og kursist vigtig i udtalearbejdet.

En afslappet og humoristisk atmosfære kan løsne op for kursistens hæmninger, og leg kan gøre udtalearbejdet mindre identitetstruende. Med sin undervisningstilrettelæggelse, sin mimik, sit kropssprog og sin øvrige respons og feedback er læreren grundlægger af kulturen og atmosfæren i klasselokalet. Det anbefales derfor, at læreren opmuntrer og motiverer kursisten og i den forbindelse også er opmærksom på konstruktive retteprocedurer.

## **Konstruktive retteprocedurer**

Når kursistens udtale rettes, er det vigtigt at være bevidst om, at udtaleændringer ikke sker fra den ene dag til den anden, men gradvist. Derudover vil kursisten ofte demonstrere variation i sin beherskelse af et udtalefænomen. I nogle situationer og sproglige kontekster vil et fænomen måske udtales på målsprogsnær vis, mens det i andre vil udtales målsprogsfjernt. Derfor er lærerens tålmodighed afgørende i udtalearbejdet.

Det anbefales, at også lærerens feedback er styret af de tre k'er: Feedbacken skal være *kærlig, konkret og konstruktiv*. Se afsnittet *Automatisering og selvovervågningskompetence*.

En hensigtsmæssig retteprocedure korrigerer desuden ikke alt hos kursisten, men prioriterer og fokuserer på relevante, individuelle elementer. Det anbefales, at læreren fører *individuelle rettekampagner* med hver enkel kursist ud fra kursistens kortsigtede delmål. I *individuelle rettekampagner* retter læreren hovedsagligt et bestemt udtalefænomen i en periode, indtil tilegnelsen af udtalefænomnet er godt på vej. Herefter indledes der i samarbejde med kursisten en ny rettekampagne med et nyt fokusområde. Det virker motiverende på kursisten, at alt ikke rettes konstant, og samtidig kan kursisten bedre selvovervåge det aktuelle fænomen. Adskillige udtalefænomener kan ikke selvovervåges samtidigt. Hvis den aktuelle rettekampagne er indført i samarbejde med kursisten, vil et lille vink fra læreren også ofte være nok til at katalysere kursistens selvkorrektion. På den måde kan individuelle rettekampagner være med til at stimulere kursistens selvovervågningskompetence. Ofte vil det også være muligt at køre *kollektive rettekampagner*, hvor læreren ud fra tendenser i alle kursisternes udtale planlægger og informerer kursisterne om, at der i den kommende periode vil være kollektivt fokus på et bestemt, relevant udtalefænomen. En sådan *kollektiv rettekampagne* kan betyde, at kursisterne internt har fokus på et bestemt fænomen, og at de retter hinanden, når de hører fænomnet, men

en *kollektiv rettekampagne* betyder også, at læreren for en periode fokuserer på at rette ét bestemt fænomen hos alle kursister.

Det anbefales desuden, at læreren prioriterer at rette de afvigelser, der er mest hyppige, de afvigelser som influerer mest på kursistens forståelighed samt de afvigelser, der er lettest at rette. Kursisten kan også have nogle specielle problemer, som han eller hun selv ønsker at arbejde med.

Som nævnt tilegner kursisten sig ikke et fænomen fra den ene dag til den anden, men gradvist. Derfor er det ofte ikke nødvendigt at rette kursisten i de afvigelser, som kursisten allerede aktivt er i gang med at integrere i sit sprog. Bemærkes det, at kursisten allerede selvkorrigerer en bestemt type afvigelser, er kursisten sandsynligvis godt på vej til at tilegne sig fænomenet.

En integreret placering af udtalearbejdet fordrer en klasseværelsesnorm med hensigtsmæssige retteprocedurer, hvor kursisterne vænner sig til at få rettet deres udtale ofte. Kursisten vænner sig hurtigt til, at udtalekorrektionerne er en del af kulturen i undervisningen, og med konsekvens i udtalekorrektioner signalerer læreren, at udtalen er vigtig, hvilket er motiverende i sig selv. Dermed ikke sagt, at læreren altid skal korrigere alt ved kursistens udtale. Læreren må altid holde sig det kommunikative aspekt for øje samt foretage en afvejning i forhold til den enkelte situation og den individuelle kursist.

### **Minimering af skriftsprogets indflydelse**

To vigtige redskaber i udtalearbejde er skriftsprog og lydskrift, men både skriftsprog og lydskrift bør anvendes hensigtsmæssigt, hvis de skal have en positiv indflydelse på kursistens udtaletillegnelse.

Det anbefales især, at læreren er opmærksom på skriftsprogets rolle. Dansk har et meget lidt transparent ortografisk system. Afstanden mellem det fonologiske og ortografiske system er stor: De fleste skrifttegn kan repræsentere flere forskellige lyde, og lyde kan være repræsenteret af flere tegn, ligesom naturlige taleprocesser som assimilation og reduktion ikke er repræsenteret i skriftbilledet (Markham 1997). Denne forskel på skriftsprog og udtale er sandsynligvis årsagen til, at mange lærere i dansk som andetsprog oplever, at en del udtaleproblemer skyldes påvirkning fra det danske skriftsprog.

Mange danskere og mange kursister er afhængige af skriftsproget og stoler ofte mere på det end på det naturlige talesprog. Der ser ud til, at der er en stærk tendens til, at både danskere og kursister tror mere på det billede, de læser, end på de lyde, de hører. Der er

stor sandsynlighed for, at tendensen til at fæstne sig mere ved skriftbilledet end ved lydbilledet kan influere negativt på udtaletillegnelsen. Derfor anbefales det at være bevidst om skriftsprogets rolle i udtalearbejdet.

Læreren kan - i udtalearbejdet vel at mærke - forsøge at minimere skriftsprogets indflydelse på udtalen ved at styrke kursistens tillid til lydbilledet og ved at vægte den lydlige dimension højt i præsentation af nyt stof. Det kan fx gøres ved at arbejde med udtale-siden af sproget, inden den skriftlige repræsentation introduceres. På den måde tildeler læreren skriftbilledet en sekundær placering, og sandsynligheden for, at skriftbilledet får mere funktion som et hjælpemiddel end som en direkte kilde til god udtale, bliver større.

Derudover kan det anbefales læreren generelt at bestræbe sig på at have faser og aktiviteter, hvor der arbejdes uden tekstligt forlæg, fx i form af arbejde med tv-klip, radioudsendelser og andre lydoptagelser, hvor skriftbilledet ikke er repræsenteret. Til arbejdet uden tekstligt forlæg kan fx også internetmaterialet Dansk.nu anbefales (dansk.nu 2008). Udtaleværkstedet i Dansk.nu indeholder et internetbaseret sproglaboratorium, som giver kursisten mulighed for at arbejde aktivt med sin udtale hjemmefra, og værkstedets sproglaboratorium rummer en funktion, hvor kursisten kan arbejde uden tekstligt forlæg. Teksten kan skjules, så kursisten udelukkende får et lydligt input at optage sig selv ud fra.

I udtalearbejdet er det altså alt andet lige positivt at give skriftsproget en sekundær placering, ikke mindst i starten af danskuddannelsen. Derudover er det selvfølgelig vigtigt at undervise kursisten i skrivning i andre sammenhænge og ikke mindst også at undervise kursisten i forholdet mellem lyd og skrift.

## **Lydskrift**

En anden måde at mindske det danske skriftsprogs indflydelse er brugen af lydskrift. Lydskrift er et et-til-et billede af lyd, og eftersom det visuelle ser ud til at have en markant overbevisningskraft og indlæringsmæssig indflydelse, kan lydskrift være et vigtigt hjælpemiddel til at huske lydsiden af sproget. Det anbefales at benytte den lydskrift, der er angivet her i vejledningen.

Lydskriftens overbevisende egenskaber kommer især i spil, hvis lydskriften af og til bruges som primær kilde til udtalebilledet. Læreren kan fx skrive ord i lydskrift, som kursisten skal læse og genkende. En sådan tilgang vil ofte give en aha-oplevelse hos kursisten, fordi han eller hun vil erkende, at det rent faktisk er det, danskere siger. Ofte benyttes

lydskrift sekundært i undervisningen som et forsøg på at oversætte skrift til lyd. Læreren præsenterer et stof skriftsprogtigt, hvorefter den lydlige side blot markeres med lydskrift enkelte steder i skriften. På den måde forbliver skriftbilledet primært og lydskriften sekundær, og på den måde er det sandsynligt, at lydskriftens visuelle overbevisningskraft ikke kommer til sin fulde ret.

Ud over at lydskriften har en visuel overbevisningskraft, kan lydskriften også fiksere udtalen, som ellers er konstant fremadskridende. Fikseringen giver kursisten mulighed for at bevæge sig tilbage til eller dvæle ved steder, der er særligt problematiske for ham eller hende.

For mange kursister kan det virke uoverskueligt at lære endnu et alfabet. Det at kunne læse lydskrift er imidlertid et uerstatteligt hjælpemiddel til at forstå lydene visuelt og auditivt, ligesom kursisten på den måde bliver i stand til at tjekke udtalen af ord i ordbøger med lydskriftangivelse.

Det anbefales derfor, at læreren på Danskuddannelse 2 og Danskuddannelse 3 introducerer lydskriften fra starten og løbende op igennem danskuddannelserne.

### **Lydoptagelser i utdalearbejdet**

Et vigtigt redskab i utdalearbejdet er lydoptagelser. Lydoptagelser stimulerer kursisternes selvovervågningskompetence og er en god måde at fastholde udtalen til mere indgående analyse, refleksion, selvkorrektion og lærerkorrektion - individuelt som kollektivt. Lydoptagelser er også et godt redskab i fleksibelt tilrettelagte undervisningsmiljøer.

I dag eksisterer der en lang række muligheder for lydoptagelse. Følgende former for optagelse kan anbefales:

- *Traditionelle diktafoner.* De traditionelle diktafoner er små og nemme at transportere, ligesom de er relativt billige.
- *Digitale diktafoner.* Digitale diktafoner er meget små, praktiske og har en virkelig god lyd. Lydoptagelserne kan desuden nemt lægges ind på computer og sendes som lydfiler frem og tilbage mellem lærer og kursister og mellem kursisterne internt. Digitale diktafoner er imidlertid relativt dyre.
- *Computer med headset.* Hvis der arbejdes individuelt, kan computer med headset benyttes. Her kan lydfiler også sendes frem og tilbage mellem lærere og kursister samt mellem kursisterne internt.
- *Mobiltelefoner.* De fleste mobiltelefoner har i dag mulighed for at optage lydfiler, og mange kan også lave videofiler. Med relativt lidt teknisk udstyr kan optagelserne

lægges over på computer, hvorfra filerne kan sendes frem og tilbage mellem lærer og kursister samt mellem kursister internt.

- *To-spors-båndoptagere*. To-spors-båndoptageren kan bruges til at indtale øvebånd med et lærer- og et kursistspor. To-spors-båndoptagere optager med rigtig god lydkvalitet og kan anvendes som mobilt sproglaboratorium.
- *Sproglaboratorium*. Sproglaboratoriet er funktionelt til individuelt arbejde og til arbejde med mindre grupper. Fordelen ved sproglaboratoriet er, at læreren kan overvåge kursisternes udtale og give dem individuel og kollektiv feedback. E-læringsuniverset Dansk.nu har en sproglaboratorium-funktion, der giver kursisten mulighed for at optage sig selv i klassen eller hjemme og sammenligne sin udtale med en person med dansk som modersmål. Man skal abonnere på Dansk.nu for at få adgang til funktionen.

### **Modersmålsbaseret udtalearbejde**

Modersmålet er en af de faktorer, som påvirker udtaletillegnelsen meget, og ofte vil kursister med samme modersmål møde samme udfordringer, når de skal lære dansk udtale. For mange spaniere vil fx forskellen på [b] og [v] være en udfordring, ligesom det trykrytmiske princip vil være nyt for dem. For kinesere og vietnamesere vil fx forskellen på [l] og [n] ofte være en udfordring. Hvis man tilrettelægger fokuseret udtaleundervisning - som en del af den daglige undervisning eller som et supplement til den daglige undervisning - er det derfor anbefalelsesværdigt med jævne mellemrum at tilrettelægge undervisningen på baggrund af kursisternes modersmål. Det kan gøres ved at inddale kursisterne i grupper ud fra deres modersmål, så de her kan arbejde med de samme udtaleområder. Det kan også gøres ved, at lærer og kursist sammenligner dansk udtale med kursistens modersmåls udtale. En gruppe kursister med samme modersmål kan fx snakke om, hvilke forskelle der er på dansk tonegang og tonegang på deres modersmål. Læreren kan indhente viden om udtaleforholdene på kursistens modersmål og lade udtaleaktiviteterne tage udgangspunkt i disse forhold. Til det formål har to lærere i dansk som andetsprog, Anders Basby og Søren Kaltoft, udviklet det modersmålsbaserede internetmateriale *Dansg*, hvor læreren bl.a. kan finde kontrastive oversigter over, hvilke konsonantproblemer forskellige nationaliteter ofte vil have. Materialet rummer øvelser til alle de forskellige fænomener, men er hovedsageligt rettet mod Danskuddannelse 3. Materialet findes på [www.basby.dk/udtale](http://www.basby.dk/udtale) (Basby og Kaltoft 2008).

# At undervise i dansk udtale

I ovenstående kapitel er der blevet givet forskellige anbefalinger til den generelle tilrettelæggelse af udtalearbejde og udtaleundervisning. I det følgende kapitel kan man læse om specifikke fænomener i dansk udtale samt anbefalinger til, hvordan man kan undervise i dem. Afsnittene indeholder alle definitioner på udtalefænomenerne, beskrivelser af forholdene på dansk og ideer til, hvordan man kan arbejde med fænomenerne i undervisningen.

## Tryk og rytme

Tryk og rytme er afgørende for, at kursisten tilegner sig en funktionel og forståelig udtale af dansk. Sammen med tonegang kan tryk og rytme med Nina Grønnums ord siges at udgøre det skelet, som enkeltdyrene sidder fast på (rytme inkluderer i denne kontekst antal stavelser i ordet og den trykstærke vokals længde). Tonegang, tryk og rytme udgør ordenes prosodiske ramme, og undersøgelser peger på, at den menneskelige hjerne gemmer disse prosodiske informationer adskilt fra informationerne om ordenes segmentale kvaliteter. Grønnum (2007) skriver i den forbindelse, at der er god grund til at antage, at ordets prosodiske ramme er en selvstændig egenskab ved ordet. Forsøg viser nemlig, at enkeltdyrene bytter plads, hvis man beder en række personer om at bytte om på stavelserne i tostavelsesord, men tryk og længde forbliver uændret. Grønnum bruger følgende eksempel: "byt om på stavelserne i [mo:na]". Her svarer personerne typisk med [na:mo], ikke [na:mo:]. Det er vokallydene og konsonantlydene - det vil sige segmenterne - som bytter plads, ikke stavelsernes prosodiske egenskaber. Information om det prosodiske skelet ser med Grønnums ord ud til at være *lagret separat i sprogbrugerens mentale leksikon*.

Det, at prosodien er så fundamental for lagringen af ord, fortæller noget om, hvorfor netop denne dimension af kursistens intersprog i særlig grad skal være velfungerende. Der bliver for megen støj på den kommunikative linje, hvis en kursist fx sætter støttevokaler ind mellem en gruppe konsonanter. Støttevokalerne skaber for mange stavelser, og det bryder den prosodiske ramme. Hvis en kursist ikke udtaler alle konsonanterne i en konsonantgruppe, ændrer den prosodiske ramme sig også. Ligeledes bliver de trykstærke stavelser tidsmæssigt for korte i det samlede rytmiske mønster, hvis en kursist udtaler de lange vokaler kort. Og udtaler en kursist det danske skriftspråk skriftsprågsnært uden de nødvendige reduktioner og assimilationer, bliver de tryksvage stavelser for tunge, hvorved rytmen brydes.

Erfaring og forskning viser, at afvigelser i prosodiske mønstre i særlig grad virker negativt ind på forståelsen af dansk, hvorimod afvigende udtale af enkeltdyrd kan være langt mindre problematisk. Grønnum (2007) skriver, at afvigelser fra den normale prosodiske struktur er med til at gøre søgningen i tilhørerens mentale leksikon - og dermed forståel-

sen - besværligere og langsommere. Til sammenligning kan det meget vel være lettere for tilhøreren at forstå budskabet på trods af en lidt afvigende vokalkvalitet eller bagtunge-r, hvis ordets prosodiske ramme kan genkendes af lytteren.

Sagt på en anden måde fungerer de trykstærke stavelser som kardinalpunkter, når personer med dansk som modersmål lytter til og forstår ytringer. Hvis danskere lytter til dansk med meget afvigende prosodiske mønstre, kan de ikke bruge deres normale lyttestrategi. I stedet er de nødt til at gribte tilbage i det, de har hørt, og forstå det forfra. Og det besværliggør kommunikationen for den modersmålstalende og er for de fleste anstrengende og trættende.

### *Hvad er rytme?*

Inden for musikken er rytme det fænomen, at toner bliver spillet i et bestemt gentaget tidsmæssigt mønster. Tonerne har en vis varighed, og ind imellem er der kortere eller længere pauser. Rytme opstår altså ud af lyde og pausers varighed, og rytme er et gentommende tidsmæssigt mønster i lydene ([www.da.wikipedia.org/wiki/Rytme](http://www.da.wikipedia.org/wiki/Rytme)). Inden for sprog er rytme et regelmæssigt mønster, som opstår ud af trykstærke stavelser, tryksvage stavelser og tempo (forholdet mellem de trykstærke stavelser og de tryksvage stavelser).

### *Hvad er tryk?*

I modsætning til fx tone og længde er tryk sværere at definere, fordi der ikke er ét parameter, man kan måle tryk ud fra. Trykstærke stavelser er karakteriseret ved flere forskellige fysiske karakteristika (Grønnum 2005):

- Omkring de trykstærke stavelser sker de største ændringer i tonegang.
- Lydene, især vokalerne, er længere i de trykstærke stavelser.
- Konsonanter og vokaler udtales mere distinkt i trykstærke stavelser.
- Lydstyrken har tendens til at være kraftigere i trykstærke stavelser.
- Stemmen er mere komprimeret i trykstærke stavelser.
- Der er ofte flere konsonanter foran den trykstærke vokal.

Man taler normalt om tre grader af tryk - *stærktryk, bitryk og svagtryk*, og forskellen på de tre trykgrader drejer sig i særlig grad om forskel på tonebevægelser og længde. Heger (1981) sammenligner fx *vin* og *brød* med *wienerbrød*. Her er det tydeligt, at det sidste udtryk er kortere end de første, og at der også er forskel i tonegangen. Der er en stigning i tonehøjde fra den trykstærke stavelse til den efterfølgende tryksvage stavelse. Tonegangen i stavelser med bitryk og stavelser med svagtryk adskiller sig imidlertid næsten ikke. Derfor er det meget mere vanskeligt at skelne mellem de to trykgrader (Heger 1981).

Det er blandt andet derfor, at nærværende vejledning kun skelner mellem hovedtryk og svagtryk.

Ud over hovedtryk, bitryk og svagtryk er der også *emfatisk* tryk. Det er den særlige vægt, der lægges på stavelsen, når den fremhæves. Emfatisk tryk artikuleres både med stor stemmestyrke, store toneudsving, energisk artikulation og forlængelse af lydene, fx "Det var SUPER hyggeligt!". Emfatisk tryk markeres i lydskrift med [:]: [de<sup>væs</sup>"ubɔ̯hyglid] (Heger 1981).

### *Danske tryk- og rytmeforhold*

Ud over opdelingen i trykgrader skelner man også mellem tryk i enkeltord og tryk i syntaktisk sammenhæng. Enkelt sagt har et ord altid hovedtryk, når det står alene, men når det indgår i en syntaktisk sammenhæng, mister nogle ord deres hovedtryk og bliver i stedet tryksvage (Heger 1981). Det hænger sammen med, at dansk er et *trykrytmisk sprog*.

### *Et trykrytmisk sprog*

At det danske sprog er et *trykrytmisk sprog* betyder, at dansk talesprog bevæger sig i regelmæssige, rytmiske beats fra trykstærk stavelse til trykstærk stavelse, ligegyldigt hvor mange tryksvage stavelser der er imellem de trykstærke stavelser. Danskere forsøger at have lige store tidsintervaller mellem de trykstærke stavelser, ligegyldigt hvor mange tryksvage stavelser der er imellem de trykstærke.

Den rytmiske stræben efter lige store tidsintervaller mellem de trykstærke stavelser påvirker de mellemliggende tryksvage stavelser meget. Hvis der er mange mellemliggende tryksvage stavelser, komprimerer vi disse stavelser for at kunne udtale dem hurtigere og dermed holde rytmen. Det betyder, at taletempo i de tryksvage stavelser sættes op, at nogle lyde reduceres væk (reduktion), og at andre erstattes af lyde, der er nemmere at udtale i konteksten (assimilation). Er der derimod tale om få tryksvage stavelser imellem to trykstærke, udvides disse ved langsommere taletempo og mere distinkt udtale (Grønnum 2007).

Udtales følgende sætning med lige store tryk på alle stavelser, vil konsekvensen være en meget udansk sætningsrytme:

*'Kon'cer'ten var 'rig'tig 'god, 'men 'lidt 'for 'lang*

Udtales den derimod med forskel på trykstærke og tryksvage stavelser, bliver rytmen mere målsprogsnær:

*Kon'certen var 'rigtig 'god, men 'lidt for 'lang*

Sætningsrytme har også en tæt forbindelse til strukturen i stavelserne, hvis man går ind på stavelses- og ordniveau. Der er nemlig relativ stor forskel på, hvor komplekse trykstærke og tryksvage stavelser er. Trykstærke stavelser kan have tre konsonanter før vokalen i stavelsen (*onset*), fx *springe*, og fire konsonanter efter vokalen i stavelsen (*coda*), fx *falskt*. I tryksvage stavelser er konsonantstrukturen før vokalen generelt mere enkel, og det er sjældent, at tryksvage stavelser har mere end én konsonant til sidst. Trykstærke stavelser kan have lang vokal, hvilket tryksvage stavelser næsten aldrig har. Og trykstærke stavelser/ord med kompleks konsonantstruktur kan miste deres tryk, fx i enhedstryk. Alt det resulterer i, at der ofte er stor tyngdeforskelse på trykstærke og tryksvage stavelser (Grønnum 2007).

Grønnum (2007) skriver, at de trykstærke stavelsers segmentale tynde kombineret med ekspansionen/kompressionen af de tryksvage stavelser gør, at de trykstærke stavelser bliver langt mere fremtrædende i lydbilledet. De bliver de faste hvilepunkter i den fremadskridende talestrøm, og billedeligt skriver hun, at de betonede stavelser rager kraftigt op som prominente øer i et ubetonet hav. De trykstærke stavelser fungerer som de stabile holdepunkter, både når danskerne taler, og når de lytter og forstår hinandens ytringer. Grønnum (2007) formulerer det sådan, at de betonede stavelser danner talens taktslag, beatet, og opfattelsen af rytme kommer til at hænge på dem.

At dansk er et *trykrytmisk sprog*, skal ses i forhold til *stavelsesrytmiske sprog*. I *stavelsesrytmiske sprog* er stavelsesstrukturen i de trykstærke stavelser mere enkel, og derfor er den lydlige forskel på trykstærke og tryksvage stavelser lille. Det betyder, at alle stavelser umiddelbart har samme tyngde. Det rytmiske landskab bliver dermed mere lige ud ad landevejen i modsætning til dansk. I dansk er vejen igennem det rytmiske landskab mere op og ned ad bakke. Rytmen i stavelsesrytmiske sprog lyder - lidt alternativt sagt - mere som et maskinevær, fordi alle stavelser bidrager til den samlede rytme. Spansk, fransk, vietnamesisk, tyrkisk, arabisk, somali og japansk er eksempler på stavelsesrytmiske sprog. Se ovenstående eksempel med sætningen *Koncerten var rigtig god, men lidt for lang*.

#### *Frit leksikalsk tryk*

Ser man på trykforholdene inden for det enkelte ord, har dansk *frit tryk*. *Frit tryk* vil sige, at der ikke er nogen faste regler om, hvilken stavelse det leksikalske tryk skal placeres på. Det skal ses i forhold til sprog, hvor man har *fast tryk* på en bestemt stavelse i ordet, fx første stavelse. Fransk og islandsk er eksempler på sprog med fast leksikalsk trykplacering. I mange oprindeligt danske ord placeres trykket på første stavelse, men på grund af påvirkninger og låneord fra andre sprog er det i dag også normalt, at dansk har leksikalsk tryk på andre stavelser.

I den leksikalske udtale af et ord er der imidlertid oftest kun ét hovedtryk. Det gælder også sammensætninger, undtaget i sammensætninger, hvor det første ord beskriver en grad, og det andet er et adjektiv, fx '*super'god*', '*mega'lækker*' og '*stjerneintelli'gent*'. Her har ordet *to* hovedtryk. I andre sammensætninger beholder det første ord i sammensætningen normalt sit hovedtryk, og det andet ord mister sit hovedtryk, fx sammensætningen af 'hund' og 'hus', dvs. 'hundehus' (Heger 1981).

### *Syntaktisk tryk på indholdsord*

I den syntaktiske sammenhæng har dansk generelt tryk på indholdsord som fx substantiver (appellativer og proprieter), adjektiver og verber. Funktionsord som fx pronominer, artikler og konjunktioner med informationer om ytringens grammatiske forhold er som regel tryksvage (Speyer & Honoré 1999).

I sammenhængende dansk tale er der som regel tryk på:

- Substantiver, fx: Jeg 'køber en 'guitar
- Adjektiver, fx: Jeg 'køber en 'flot 'guitar
- Adverbier, fx: Jeg 'køber 'ikke en 'grim 'guitar
- Hovedverber (undtaget i forbindelser med enhedstryk. Se enhedstryk), fx: Jeg 'køber en 'flot 'guitar
- Talord, fx: Jeg 'køber 'to 'flotte 'guitarer
- Slutpræpositioner, fx: Jeg 'har en 'guitarkasse, som jeg lægger 'guitaren 'ned i

I sammenhængende dansk tale er der sjældent tryk på:

- Pronominer, fx: Jeg 'køber en 'guitar
- Artikler, fx: Jeg 'køber en 'guitar
- Konjunktioner, fx: Jeg 'køber en 'guitar og lægger den 'ned i 'guitarkassen
- Visse adverbier (som dog, nok, vist, så), fx: 'Guitaren 'kostede vist 2000 'kroner
- Præpositioner (undtaget slutpræpositioner), fx: Jeg 'køber en 'guitar og lægger den 'ned i 'guitarkassen
- Hjælpoverber, fx: Jeg har 'købt en 'flot 'guitar

(Honoré, ikke publiceret materiale)

Ovenstående retningslinjer kan være gode pejlemærker for lærere, men det anbefales ikke at introducere kursisterne for de mange detaljer i dem. Der kan desuden være mange ofte kontekstbestemte undtagelser fra retningslinjerne.

### *Enhedstryk*

En vigtig undtagelse er *enhedstryk*. *Enhedstryk* er trykforbindelser, hvor nogle ord mister

deres oprindelige tryk og i stedet fører frem til et følgende led fx *gå i bio'grafen* eller *spille 'squash*. Ordene i enhedstrykforbindelser hænger altid indholdsmæssigt sammen, som om der betydningsmæssigt var tale om et sammenhængende ord.

Der findes forskellige typer enhedstrykforbindelser, og i mange forbindelser er det et verbum, der mister sit tryk:

- *at falde 'i*
- *at springe 'op*
- *at spille 'guitar*
- *at høre 'radio*
- *at springe i 'faldskærm*
- *at stå på 'ski*
- *at gå i 'stykker*
- *at stå 'vagt*

Endelig mister nogle substantiver også deres leksikalske tryk i visse forbindelser (Heger 1981):

- *Flerleddede navne, eksempel: Ole 'Henriksen*
- *Titel + efternavn, eks: Fru 'Sejer*
- *Dobbelts fornavn, eks: Anne-'Lise, Poul 'Erik*
- *Dobbelts efternavn, eks: Fogh 'Rasmussen, Thorning 'Schmidt*
- *Målsangivelser, eks: en kop 'kaffe, et glas 'juice, et stykke 'papir*
- *Upræcise angivelser, eks: et kvarters 'tid, et par 'dage, to-'tre 'timer, syv-'otte kilo'meter*

### **Modsætningstryk**

Ud over enhedstryk er det en vigtig pointe, at man alt efter budskab og betoning kan have andre afvigelser fra den normale syntaktiske trykfordeling på alle mulige andre måder. Se fx følgende eksempler:

- 'Jeg har købt en guitar til ham* (Det er ikke en *anden*, der har købt en guitar til ham)  
*Jeg 'har købt en guitar til ham* (Guitaren er købt nu, og skal ikke købes i fremtiden)  
*Jeg har 'købt en guitar til ham* (Jeg har ikke fået en guitar til ham)  
*Jeg har købt 'en guitar til ham* (Jeg har ikke købt *to* eller *ti* guitarer)  
*Jeg har købt en 'guitar til ham* (Jeg har ikke købt en *kontrabas* til ham)  
*Jeg har købt en guitar 'til ham* (Jeg har ikke købt en guitar *for* ham)  
*Jeg har købt en guitar til 'ham* (Jeg har ikke købt en guitar til *en anden*)

Ovenstående er alle eksempler på *modsætningstryk*. *Modsætningstryk* er det fænomen,

at et ord fremhæves - eller sammenlignes med et andet ord - ved, at de omgivende ord mister deres hovedtryk.

Det er imidlertid sjældent modsætningstryk, som volder kursisterne problemer i dansk sætningsrytme. Mange kursisters problemer med dansk trykfordeling på ytringsniveau er, at de har for mange tryk. Især kursister med stavelsesrytmiske modersmål, som er vant til mere eller mindre samme grad af tryk på hver stavelse, vil have tendens til at overføre samme trykfordeling til dansk. Kursister med sådanne modersmål kan siges at skulle *af-lære* trykfordelingen fra deres modersmål. De skal lære ikke at tale med så mange tryk, og de skal lære at komprimere og ekspandere de tryksvage stavelser, der ligger mellem de trykstærke stavelser. Sagt med Thorborgs ord (2005) skal de lære at tale i rytmiske helheder i stedet for i serier af ord. Derudover drejer rytme sig ikke bare om at placere hovedtrykkene rigtigt, men det drejer sig også om alle de andre fænomener, som også påvirker talerytmen, fx assimilation, reduktion og vokallængde.

### *At undervise i tryk og rytme*

#### *Perception og produktion af et trykrytmisk sprog*

Dansk er et trykrytmisk sprog, og som det er fremgået af det foregående afsnit, drejer tilegnelsen af en naturlig dansk talerytme sig i særlig grad om trykplacering.

For kursister, der selv har trykrytmiske modersmål, vil de trykrytmiske principper være velkendte, og tilegnelsen af en naturlig dansk talesprogsrytme vil ofte nyde godt af det sammenfald. Mange kursister har derimod modersmål, hvor der ikke er så stor forskel på stavelsernes fremtræden. Derfor vil det være en udfordring at skulle tilegne sig et sprog, hvor forskellen på stavelsernes tyngde er så afgørende som på dansk, og hvor de mellemliggende tryksvage stavelser komprimeres og ekspanderes alt efter, hvor mange tryksvage stavelser der er mellem to trykstærke. For disse kursister vil tilegnelsen af en naturlig dansk talerytme sjældent dreje sig om, at de har for *få* tryk, men snarere om at de har for *mange* tryk. Derfor er det vigtigt at gøre kursisterne opmærksomme på det trykrytmiske princip i dansk, herunder også på komprimerings- og ekspansionsmekanismerne, jf. foregående afsnit.

Det trykrytmiske princip kan tydeliggøres allerede fra den første undervisningsdag i den første præsentationsrunde, og det anbefales, at rytmeprincippet er dominerende i præsentationen af det meste nye stof. I præsentationen af stoffet kan de trykstærke stavelser fremhæves, og kursisterne kan instrueres i at benytte de trykstærke stavelser som strukturerende holdepunkter, når de skal tilegne sig fraser og ytringer. I præsentationen af stoffet kan det synliggøres, at nogle stavelser på dansk er mere fremtrædende i lydbil-

ledet end andre, og i præsentationen af stoffet kan kursisterne instrueres i at foretage de passende komprimeringer og ekspansioner i de mellemliggende tryksvage stavelser. På den måde kan kursisterne få fornemmelsen af en rytme, der springer fra trykstærk stavelse til trykstærk stavelse.

I det følgende gives et eksempel på en konkret aktivitet, som tydeliggør det trykrytmiske princip i en af de første præsentationsrunder i en klasse. Aktivitetens struktur kan i mere eller mindre tilpasset version benyttes i al gennemgang af nyt stof.

Forud for selve aktiviteten placeres borde og stole i en hestesko, så alle kursister kan se hinanden under præsentationsrunden. Læreren lærer selv de aktuelle ytringer, som kursisterne også skal forsøge at huske, og afklarer med sig selv, hvor trykkene skal placeres i dialogen:

A: 'Hej, 'jeg hedder xxx. 'Hvad med 'dig, 'hvad hedder 'du?  
B: 'Jeg hedder xxx.

Som det første i klasselokalet præsenterer læreren sig selv mundtligt med fx:

A: 'Hej, 'jeg hedder 'Stine.

De trykstærke stavelser udtales markant og de tryksvage stavelser gives svag volumen. På den måde får kursisterne mulighed for at fornemme, at de trykstærke stavelser er toppene i det lydlige landskab. Læreren kan samtidig lade sin ene hånd svinge fra side til side på de trykstærke stavelser eller på anden fysisk vis demonstrere trykkene. Hvilken type fysiske bevægelser, der anvendes til at markere tryk, er i høj grad en smagssag, men det kan ikke anbefales at bruge for voldsomme fysiske bevægelser, da de kan overdøve selve det sproglige stof, der arbejdes med, og samtidig signalerer det, at der er tale om en kraftanstregELSE på de trykstærke stavelser, hvilket ikke er tilfældet.

Derefter bedes kursisterne om at gentage sætningen i kor, mens de lader hånden svinge fra den ene side til den anden på de trykstærke stavelser. Når rytmen og trykkene fungerer, kan aktiviteten udvides med:

A: 'Hvad med 'dig, 'hvad hedder 'du?

Når rytmen og trykkene fungerer i hele dialogen, kan aktiviteten gå over i en præsentationsrunde af alle kursister i klassen. Her er proceduren, at læreren spørger den første kursist, som svarer, hvorefter resten af klassen gentager med "hun" fx "Hun hedder Hayley, hvad med dig, hvad hedder du?". Efter hver kursists individuelle svar gentager resten

af klassen i kor med enten ”han” eller ”hun”, samtidig med at de markerer de trykstærke stavelser med en fysisk bevægelse.

Princippet er, at der arbejdes uden tekstligt forlæg, at de trykstærke stavelser udtales markant, og de tryksvage stavelser udtales med lav volumen.

En sådan introduktion til dansk signalerer med det samme, at de trykstærke stavelser er afgørende, og at den danske sætningsrytme skabes omkring visse stavelser i ytringerne, og samtidig placeres den mundtlige produktion som det primære og skriften som det sekundære.

Aktiviteten kan udvides med at gøre kursisterne eksplisit opmærksomme på den lydlige forskel på trykstærke og tryksvage stavelser, og efterfølgende kan læreren bede kursisterne sige, hvilke stavelser der er tryk på. Eventuelt markeres trykkene ved at bevæge hånden fra side til side.

Først som det allersidste i timen præsenteres de aktuelle ord, fraser og dialoger skriftligt. Denne præsentation af skriftbilledet anbefales imidlertid at være kort, så skriftbilledet så vidt muligt placeres sekundært. Har lærer og kursister adgang til de aktuelle ord, fraser og dialoger i en lydoptagelse, er det også en mulighed at vente til den efterfølgende gang med at give kursisterne skriftbilledet og i stedet bede dem lave deres hjemmearbejde på baggrund af lydoptagelsen. Men når skriftbilledet præsenteres, bør det være med fokus på markering af tryk og skrift-lyd-forskelle.

Et andet eksempel på et konkret aktivitetsforslag til bevidstgørelse omkring tryk og det trykmetriske princip i dansk er at medbringe en metronom i undervisningen. Metronomen sættes i gang, og kursisterne instrueres i at sige følgende i takt med metronomen:

*Et                  to                  tre*

Når kursisterne siger tallene i takt med metronomen, udskiftes ordene med de trykstærke stavelser fx i sætningen ”Har Pia haft ondt i maven?”:

*Pi                  ondt                  ma*

På den måde tydeliggøres det for kursisterne, at nogle stavelser fungerer som hvilepunkter i ytringen og skaber beatet i rytmen. Når kursisterne siger stavelserne i takt med metronomen, presses der efterhånden flere og flere stavelser ind, så principperne om lige store tidsintervaller mellem hovedtrykkene på trods af varierende antal tryksvage stavelser demonstreres for kursisterne:

<i>Pia</i>	<i>ondt</i>	<i>maven</i>
<i>Pia</i>	<i>haft ondt</i>	<i>i maven</i>
<i>Har Pia</i>	<i>haft ondt</i>	<i>i maven?</i>

Som et led i aktiviteten kan der i fællesskab reflekteres over, hvordan rytmen kan benyttes i indlæringen af helfraser og strukturer. Hvis kursisterne skal lære hele ytringer eller dialoger udenad, kan de opfordres til at bruge ovennævnte læringsstrategi, dvs. at lære de trykstærke stavelser i ytringen udenad først for derefter at fyde ytringens tryksvage stavelser på ytringen, samtidig med at de opretholder rytmen.

I forklaringen af det trykmetriske princip er det anbefalelsesværdigt at bruge forskellige visualiserende billeder på fænomenet. Kursisterne kan forklares, at man på dansk *springer fra trykstærk stavelse til trykstærk stavelse*, og at de trykstærke stavelser er de *faste øer* eller *klipper i talestrømmen*.

#### *Trykkets betydning for forståeligheden*

Det anbefales relativt hurtigt i udtaletilegnelsen at gøre kursisterne mere eller mindre eksplisit opmærksomme på trykkets afgørende betydning for en forståelig udtale. Hvis kursisterne forstår, hvor vigtig en funktion trykket og rytmen har i kommunikationen, motiverer det for alvor til opmærksomhed og arbejde med fænomenet. Kursisten skal gøres opmærksom på, at tryk og rytme er grundlæggende for danskeres måde at strukturere det, de hører, og det, de siger.

I den forbindelse kan kursisterne også eksplisit instrueres i at benytte tryk og rytme aktivt i deres lytteforståelse. Ved at lytte efter hovedtrykkene i talestrømmen - frem for at lytte lige meget efter alle stavelser - vil kursisten understøtte sin lytteforståelse.

#### *Sammenhængen mellem tryk og ordklasser*

Reglerne for trykplacering på dansk er så komplicerede, at det ikke kan anbefales at undervise aktivt i dem. De kan være gode pejlingspunkter for nye lærere, men for kursisten bør de eksplisitte trykplaceringsregler minimeres så meget som muligt. Udgangspunktet for tilegnelsen af en naturlig dansk talertyme må være, at kursisten lærer at *høre* de trykstærke stavelser; at kursisten fornemmer sprogets strukturering i lige store tidsintervaller mellem hovedtrykkene; og at kursisten fornemmer de mekanismer, der er på spil i de mellemliggende tryksvage stavelser. Se afsnittet *Et trykrytmisk sprog*.

Det kan imidlertid være en hjælp for nogle kursister at vide, at *indholdsord* (fx substanti-

tiver, fuldverber og adjektiver) ofte har tryk, men at *funktionsord* (fx pronomener, konjunktioner, hjælpeverber og præpositioner) derimod mere sjældent har tryk.

Den tidligere beskrevne aktivitet med metronomen kan også benyttes som afsæt til at gøre kursister (på Danskuddannelse 2 og nok især Danskuddannelse 3) opmærksomme på, hvilke ordklasser der som regel har tryk på dansk. Forskellige ytringer kan gennemgås med metronomen på samme måde som ovenfor beskrevet, og efterfølgende kan kursisterne reflektere over, hvilke ordklasser der tit har hovedtryk. Derefter kan man snakke om refleksionerne parvis og/eller i plenum.

Som kontrast kan læreren også sige en række sætninger med tryk på alle stavelser eller på ellers normalt tryksvage stavelser og snakke med kursisterne om, hvad det er, der ikke fungerer. Der kan med fordel tages udgangspunkt i ytringer eller fraser, som kursisterne allerede behersker, og som de derfor kan høre udtales forkert.

I forlængelse heraf kan kursisterne instrueres i at sige en række ytringer om det emne, der i øvrigt arbejdes med og snakke to og to sammen om, hvilke ordtyper der er tryk på i ytringerne.

En anden konkret aktivitet om tryk og ordklasser går ud på, at læreren udelukkende siger de trykstærke stavelser i en række ytringer. Læreren udelader de tryksvage stavelser og lader herefter kursisterne snakke sammen om, hvad de tror, ytringen betyder. Efterfølgende hører kursisterne ytringerne i deres fulde længde og skal så sammenligne med de hypoteser, de havde lavet forinden. Det kan skabe udgangspunkt for en snak om, hvilken type informationer der ofte ligger i de trykstærke stavelser.

#### *Opdeling i rytmiske helheder*

I den aktive produktion af sammenhængende dansk tale kan det være en fordel at dele ytringerne op i *syntaktiske trykgrupper* eller det, der med Lisbet Thorborgs ord kaldes rytmiske helheder (Thorborg 2005). *Rytmiske helheder* består af én trykstærk stavelse og et varierende antal tryksvage stavelser omkring den trykstærke stavelse. Oftest ligger stærktrykket på det sidste ord i den rytmiske helhed, men det er ikke altid tilfældet. Det, der er funktionelt ved at arbejde med rytmiske helheder, er, at de rytmiske helheder udtales som ét ord. Ved at opdele længere ytringer i rytmiske helheder kan kursisterne dermed skridt for skridt lære at udtale helhederne, helhed for helhed, og efterfølgende sætte dem sammen til den sammenhængende ytring. Ytringen deles op i små overkomelige enheder, hvor der ikke skal holdes pause, og hvor kursisten kan gå i dybden med udtalens detaljer (Fischer 1992). Når de rytmiske helheder sættes sammen, skal kursisten

heller ikke nødvendigvis holde pause herimellem, men tale hen over helhederne. Det positive vil være, at kursisterne lærer at udtales de rytmiske helheder, som var de ét ord, og på den måde får arbejdet med helhederne positive konsekvenser for kursistens rytme og pausing, som er meget vigtig for forståelsen (Speyer & Honoré 1999).

Thorborg (2005) demonstrerer principippet om rytmiske helheder med følgende eksempel:  
Prøv at sige ordene i følgende sætning som isolerede ord:

'Lise - 'er - 'kørt - 'ud - 'til - 'sin - ven'inde.

Som Thorborg skriver, får alle ord her tryk, og resultatet er, at rytmen bliver staccatoagtig og hakkende.

Men hvis man siger sætningen som en naturlig hverdagsagtig replik, opstår der derimod rytmiske helheder, her adskilt af /:

'Lise / er kørt 'ud / til sin ven'inde.

Her udtales der ikke længere syv individuelle ord, men tre sammenhængende rytmiske helheder, som er samlet omkring et fælles tryk på sidste led.

Opdelingen af ytringerne i rytmiske helheder - eller med andre ord *syntaktiske trykgrupper* - understøtter således kursisternes timing og rytme.

Arbejdes der med tekstligt forlæg kan det i særlig grad være hensigtsmæssigt at arbejde med rytmiske helheder og markering af disse for at modarbejde, at kursisten staver sig igennem sætningen og lader skriftbilledets opdeling i ord blive styrende for udtalen. De rytmiske helheder kan markeres med en ring rundt om de ord, der skal udtales som ét ord, og på den måde signaleres det visuelt, at ordgrupperne skal udtales samlet.

#### *Tryk og rytme i autentisk materiale*

Når man arbejder med tryk i undervisningen, er det oplagt at benytte autentisk materiale. Med autentisk materiale tænkes der på alle materialer, som med Lund og Svendsen Pedersens formulering (Svendsen Pedersen & Lund 2003) er bragt fra *anvendelsesrummet* ind i *læringsrummet*. Det kan fx være lydoptagelser på mobiltelefoner, diktafoner, mindiskoptagere, radioudsendelser, tv-klip, børnerim, sange og danske vittigheder.

Et eksempel på en aktivitet med fokus på den betydningsadskillende funktion, trykket af og til kan have på dansk, er arbejdet med århuisianer-vittigheder. En del århuisianer-vittigheder er baseret på, at århuisianerne ifølge vittighederne ikke forstår sig på tryktabsforbindelser. Et eksempel på en sådan vittighed er:

A: Ved du godt, hvorfor århusianerne står op, når de skal sove?

B: Nej.

A: Det er, fordi de har hørt, at de skal 'falde i søvn'!

Et andet eksempel er:

A: Ved du godt, hvorfor århusianerne går over for rødt?

B: Nej.

A: Det er, fordi de har hørt, at de kan blive 'kørt over'!

Vittighederne kan benyttes som en form for øjenåbner i arbejdet med tryktabsforbindelser og rummer samtidig en form for kulturelt input.

Et andet mere konkret undervisningsforslag til arbejdet med tryk i autentisk materiale er at optage interviews med personer med dansk som modersmål. Udstyret med optageudstyr (mobiltelefon, diktafon, minidisk e.l.) kan kursisterne interviewe danskere om fx de emner, der arbejdes med i klassen, og efterfølgende kan kursisterne lytte til interviewene og sammenligne deres egen udtale - herunder rytme og tryk - med interview-personens udtale. Fordelene ved sådan en aktivitet er, at kursisterne skal indgå i interaktion med danskere, og at de i den efterfølgende fase, hvor de lytter til optagelsen, øger deres selvovervågningskompetence samt skærper deres øre, blandt andet hvad angår dansk talertyme.

### *Fysiske aktiviteter*

Når man underviser i tryk, er det oplagt at benytte fysiske aktiviteter. Inddragelse af kroppen understøtter fornemmelsen af tryk og rytme, og der findes mange fysiske aktiviteter, der fokuserer på tryk- og rytmeformennelse. Følgende er bare en række eksempler på, hvordan kursisten fysisk kan markere hovedtrykkene fysisk:

- klappe i hænderne (blidt)
- slå på låret (blidt)
- banke i bordet (blidt)
- trampe (blidt)
- svinge med hofterne
- danse
- svinge armen fra side til side eller op og ned
- trykke en fingerspids mod bordpladen eller den anden håndflade
- stå i en rundkreds og kaste en bold til hinanden på hovedtrykkene
- stå en i en rundkreds og holde hinanden i hænderne og gå et skridt til højre/venstre på de trykstærke stavelser

- drible med en usynlig bold, som kastes mod jorden på hver trykstærk stavelse
- nikke
- lægge hovedet fra side til side.

### *Spil*

Udover fysiske aktiviteter er forskellige typer af spil oplagte i arbejdet med tryk og rytme.

#### **Trykseksten:**

Et eksempel er kortspillet *Trykseksten*. Spillet minder om kortspillet *Fisk* og er mest vel-egnet til de højere niveauer på Danskuddannelse 2 og Danskuddannelse 3, men ideerne kan overføres også til lavere niveauer og Danskuddannelse 1. Spillet handler om trykplacering i *ordfamilier* som fx *Japan*, *japansk* og *japaner*. Forud for aktiviteten udformes en række kortspil, som hver består af 48 kort. De 48 kort svarer til 16 stik. Et stik er tre kort med ord inden for en ordfamilie, fx adjektivet *kreativ*, substantivet *kreativitet* og verbet *kreere*. Et andet stik kunne være substantivet *demokrati*, adjektivet *demokratisk* og verbet *demokratisere*. De ord, der udvælges, bør ideelt set have relation til det, der ellers arbejdes med i undervisningen, og aktiviteten kan oplagt bruges som en form for udtaleopsamling efter et arbejde med emnet og ordforrådet. Alt efter ordforråd og emne kan aktiviteten også bruges i den indledende, forberedende fase til et emnearbejde.

Proceduren i selve aktiviteten er, at alle ordene og deres leksikalske trykplacering gen-nemgas i plenum, hvorefter kursisterne inddeltes i grupper på tre eller fire. Hver gruppe skal have et eksemplar af kortspillet, og proceduren er nu den samme som i *Fisk*: Alle kortene lægges i en bunke på bordet, og hver kursist trækker syv kort. Herefter gælder det om at få så mange stik som muligt ved at udspørge de andre kursister. Kursisten, som har turen, siger navnet på den kursist, han ønsker at udspørge, og herefter siger han det ord, han ønsker "familiemedlemmerne" til. Hvis kursisten, som har turen, sidder med kortet *demokrati* på hånden, siger han for eksempel: Alexey, demokrati! Hvis Alexey har nogle kort, som er i familie med *demokrati*, skal han give alle de kort til den spørgende kursist, og i så fald er det igen den spørgende kursists tur. Har Alexey derimod ingen kort, som er i familie med *demokrati*, siger han i stedet pas, og den spørgende kursist skal tage et kort fra bunken på bordet, og nu er det Alexeys tur til at spørge.

En vigtig detalje i aktiviteten er, at den spørgende kursist skal sige sit ord med rigtig trykplacering, da de andre kursister ellers har ret til at sige *trykseksten!* Den kursist, som først siger *trykseksten* i tilfælde af forkert trykplacering, vinder retten til turen, hvis hans eller hendes korrektion er rigtig, og samtidig skal den spørgende kursist udlevere

sit kort til den korrigende kursist. Hvis der i gruppen opstår tvivl om, hvorvidt trykplaceringen rent faktisk var forkert, kan de tjekke deres trykmarkeringer fra den tidligere tryk-gennemgang i plenum, eller de må kalde på læreren, som så fungerer som dommer. Den kursist, som har flest stik til sidst, har vundet spillet.

#### Tryk-ludo:

Et andet eksempel på et spil, som sætter fokus på trykplacering er spillet *Tryk-ludo*. Spillet fungerer med samme rekvisitter og regler som almindeligt *Ludo*, men hver gang, en spiller slår med terningen, skal spilleren sige et ord, inden han er berettiget til at rykke sin brik. Ordet skal vælges ud fra en *terningenoGLE*, som fx den, der ses her:

Et terningeøje: to-stavelses-ord med tryk på sidste stavelse, fx *postej* (••)

To terningeøjne: to-stavelsesord med tryk på første stavelse, fx *kaffe* (••)

Tre terningeøjne: tre-stavelsesord med tryk på første stavelse, fx *gulerod* (•••)

Fire terningeøjne: tre-stavelsesord med tryk på midterste stavelse, fx *kartofler* (•••)

Fem terningeøjne: tre-stavelsesord med tryk på sidste stavelse, fx *restaurant* (•••)

Seks terningeøjne: fire-stavelsesord med tryk på første stavelse, fx *leverpostej* (••••)

Hvis en spiller slår fx tre, skal han eller hun altså sige et ord med tre stavelses- og tryk på første stavelse, fx *broccoli*, og først da er han eller hun berettiget til at rykke sin brik. *TerningenøgleN* kan enten udleveres som et oversigtskort til hver gruppe, eller den kan noteres med prikker på tavlen. Den kan desuden udformes, så den passer til et bestemt ordforråd, der netop er blevet arbejdet med i klassen. Spillerne kan også med fordel spille sammen to og to. Det giver større sandsynlighed for at finde et ord, der passer til de forskellige terningeslag. Desuden kan spillet faktisk rumme otte spillere, hvis kursisterne spiller sammen to og to. Dermed bliver der færre grupper/spil, som læreren skal have overblikket over.

#### Tryk-lotteri:

Et tredje eksempel på et spil er *Tryk-lotteri*. Spillet sætter fokus på tryk i korte sætninger som fx *Kommer du i morgen?* og har samme principper som almindeligt billed- og tal-lotteri. Læreren er opråber, og kursisterne har to og to en plade med fx fem felter. I hver felt står en sætning eller en frase, som der tidligere er blevet arbejdet med i klassen, fx *Nej, hvor er det ørgerligt!* (•••••). Læreren har et antal brikker, som svarer til antallet af felter på alle kursisternes plader. På hver af de brikker står en sætning eller frase med samme tryk-fordeling som nogle af felterne på kursisternes plader. Til *Nej, hvor er det ørgerligt!* (•••••) kunne fx svare *Sikke dog et møgvejr!* (•••••). Andre eksempler på par, der passer sammen er *Kommer du i morgen?* (•••••) og *Rejser du på fredag?* (•••••) eller: *Vil du med i Tivoli?* (••••••) og *Må jeg tage en pandekage?* (••••••).

Forud for aktiviteten gennemgås trykplaceringen i alle felterne på kursisternes plader. Læreren råber op ved at trække en brik og sige sætningen/frasen med tydelige tryk. Kursisterne skal lytte efter, om trykfordelingen i sætningen er den samme som i en af sætningerne på deres plade, og vurderer de, at det er tilfældet, skal de skynde sig at sige den sætning, der er på pladen. Klassen kan så i fællesskab vurdere, om der rent faktisk er tale om samme trykfordeling eller ej. Hvis der er tale om samme trykfordeling, kan sætningerne eventuelt gentages efter læreren. Hvis kursisternes svar er rigtigt, får de brikken og kan lægge den på deres plade. De to, der først har en fuld plade, har vundet spillet, og der kan eventuelt spilles videre, til der ikke er flere brikker.

For at lette spillets sværhedsgrad skal kursistpladerne indledningsvist gennemgås med henblik på trykmarkering, så kursisterne forud for spillet har taget stilling til trykfordelingen i deres plades ytringer. Det er også en god ide at lade kursisterne spille sammen to og to, så antallet af plader ikke bliver for stort, og så kursisterne sammen kan snakke om trykfordeling.

#### *Materialer til arbejde med tryk og rytme*

Der eksisterer en del materialer, som egner sig til arbejdet med tryk og rytme. Mange grundbogsmaterialer integrerer trykplacering i nogle af deres aktiviteter, og stort set alle Lisbet Thorborgs materialer (2001; 2005) har et grundigt arbejde med tryk og rytme. Derudover arbejder en del nyere internetbaserede materialer med tryk. Blandt andet e-læringsuniverset Dansk.nu. Dansk.nu har et uttaleværksted, som rummer en sproglaboratorie-funktion, der giver kursisterne mulighed for at sidde hjemme og optage sig selv ud fra både mundtlig og skriftligt forlæg eller blot ud fra mundtlig forlæg. Uttaleværkstedet rummer blandt andet enkle og pædagogiske forklaringer på forholdet mellem tryk og ordklasser, og i selve optage-aktiviteterne markeres trykkene blandt andet af en karaoke-bold, der lander på alle de trykstærke stavelsler i den aktuelle ytring.

Endelig eksisterer der en lang række engelsksprogede materialer om, hvordan man kan undervise i tryk og rytme. Her skal blot nævnes: Howard B. Woods: *Syllable Stress and Unstress* (1979); Howard B. Woods: *Rhythm and Unstress* (1979); Martin Hewings: *Pronunciation Tasks* (1993); Christiane Dalton and Barbara Seidlhofer: *Pronunciation* (1994); Clement Laroy: *Pronunciation* (1995); Mark Hancock: *Pronunciation Games* (1995); Marianne Celce-Murcia, Donna M. Brinton, Janet M. Goodwin: *Teaching Pronunciation* (1996).

#### **Tonegang**

*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 eller 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 et spørgsmål om accent, men ofte til regulær støj. I arbejdet med intonation kan man imidlertid benytte den ekspertise, som kursisterne medbringer. Om nogen er nemlig de tonesprogstalende eksperter i at høre toner og intonation.*

(Fredensborg Nielsen 2003)

Som citatet peger på, er arbejdet med tonegang et udfordrende område inden for utalearbejdet og udtalesundervisningen. Det er det af flere årsager. Fredensborg Nielsen pointerer, at der ofte er tale om både en indlæringsproces og en aflæringsproces. Kursisten skal lære det nye sprogs tonegang og må samtidig lægge sit modersmåls tonegang mere eller mindre fra sig, når han eller hun taler dansk. Og det at lægge sit modersmåls tonegang fra sig viser sig ofte nemmere sagt end gjort. Modersmålets tonegang har en meget stærk tilknytning til kursistens identitet og følelsesliv, og at tale med et fremmed tonefald opleves af mange som et direkte indgreb i deres personlighed. Således holder rigtig mange kursister også fast i deres modersmåls tonegang på trods af, at de mere eller mindre lever og tænker på dansk. Tonegangen er af en anden natur end de øvrige sproglige færdigheder, og kognitionsforskning viser, at modersmålets tonegang er styret af andre neurale systemer end resten af sprogproduktionen. Hvor den øvrige sproglige produktion er knyttet til venstre hjernehalvdel, er tonegangen knyttet til højre hjernehalvdel. Kognitionsforskeren Anders Gade (1997) skriver i den forbindelse, at mange patienter med læsioner i venstre hjernehalvdel og heraf følgende afasi kan sygne uændret, mens mange patienter med læsioner i højre hjernehalvdel og med ellers uændrede sproglige evner, taler monotont og ikke kan sygne rent længere. En pædagogisk konsekvens af tonegangens anderledes natur og tætte relation til identitet og følelser er, at der skal tænkes på en anden måde i arbejdet med tonegang end i arbejdet med de øvrige sproglige færdigheder.

Undervisningen i tonegang er også en udfordring, fordi der ikke eksisterer nogen facilitete til dansk tonegang. Man kan ikke sige, at tonen skal stige så og så meget i nogle ytringstyper og så og så meget i andre ytringstyper. Toneforløbet varierer meget alt efter, hvilke andre sproglige signaler der anvendes; hvor taleren kommer fra, talerens alder, sociale status, sindstilstand, talestil og holdning til den, han eller hun taler med. Tonegangen er med andre ord meget afhængig af den individuelle taler og den aktuelle sproglige og ikke-sproglige kontekst.

Undervisningen i tonegang er også et udfordrende område, fordi der inden for undervisningen i dansk som andetsprog ikke har været en veletableret pædagogisk terminologi til arbejdet med tonegang. For at kunne beskrive og analysere en kursists tonegang og dermed kunne undervise systematisk og målrettet i fænomenet er en terminologi nødvendig. I den forbindelse er tonegangsarbejde også en udfordring, fordi der eksisterer meget få undervisningsmaterialer, der arbejder med fænomenet. Selv erfarne udtalelærere efterlyser ofte materialer og metoder til arbejdet med tonegang (Kirk & Mølgaard 2006).

Så meget desto mere er der brug for at informere om tonegang og give forslag til, hvordan man kan gøre arbejdet an. For der *eksisterer* faktisk en terminologi om fænomenet, og der *er* faktisk en række enkle retningsslínjer for dansk tonegang på tværs af tonegangens ellers mange variationer, og selvom det er et uudviklet område, *kan* der faktisk gives nogle generelle anbefalinger til, hvordan man kan hjælpe kursisten med at opnå en mere funktionel og forståelig tonegang. I det følgende gives der i form af definitioner forslag til en terminologi til arbejdet med tonegang; det forklares, hvilke tendenser der er i dansk tonegang, ligesom der efterfølgende gives nogle enkle anbefalinger til, hvordan man kan forsøge at gøre arbejdet med tonegang an.

De forskellige definitioner og beskrivelser i afsnittet bygger hovedsageligt på Grønnum's arbejde med fænomenet (Grønnum 2003; 2005; 2007), og i den forbindelse skal det bemærkes, at Grønnum's arbejde ikke handler om spontan tale, men om tonegang i oplæsningen af indholdsmæssigt og pragmatisk neutrale tekster. Denne tonegang kaldes i det følgende lidt forenklet for *neutral tonegang*, og det antages i overensstemmelse med Grønnum, at den *neutrale tonegang* er den baggrund, som tonegangen i spontan tale tager udgangspunkt i. I praksis er det dog en antagelse, der vil kunne diskuteres. Afsnittets eksempler er desuden venligst udlånt af Anders Basby og Søren Kaltoft, og illustrationerne af tonegang er inspireret af både Grønnum (2007) samt af Basby & Kaltoft (2008). Endelig skal der gøres opmærksom på, at afsnittets illustrationer af pædagogiske årsager er forenklede og stiliserede visualiseringer af danske toneforhold, og medmindre andet er anført, er det tonegangen i moderne københavnsk rigsmål, der illustreres.

### **Hvad er tonegang?**

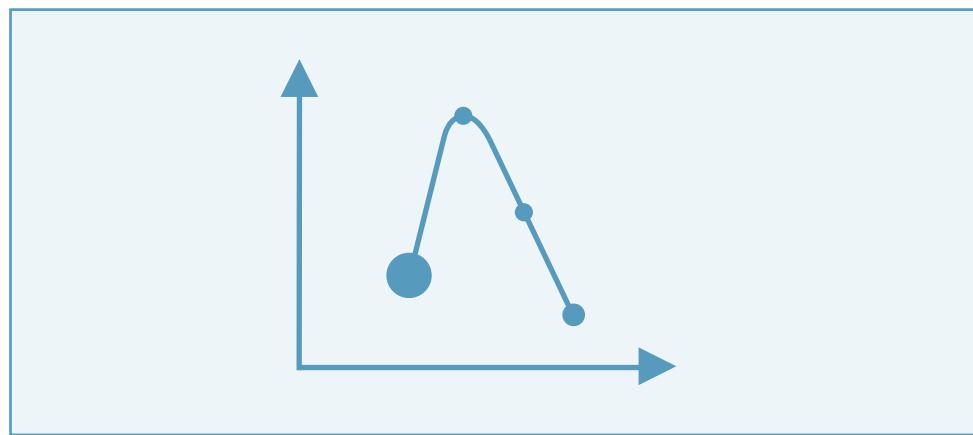
Når person A beslutter at sige noget, sker der som skrevet tidligere det, at A giver besked til taleorganerne om at udføre visse bevægelser. Når de bevægelser udføres, opstår der hørlige svingninger i luften, og afhængigt af antallet af luftsvingninger per sekund opstår der forskellige frekvenser. De forskellige frekvenser opfattes af person B som forskellige toner. En tone er nemlig defineret ved at være den menneskelige opfattelse af en lyds frekvens. Tonehøjden afhænger af frekvensen, dvs. af, hvor mange luftsvingninger A's ta-

leorganer igangsætter per sekund. Jo flere svingninger, A's taleorganer katalyserer, jo højere tone opfatter B. Sagt med andre ord: Jo højere frekvens, jo højere tone (Wikipedia 2008). Når flere toner sættes sammen, opstår der toneforløb eller med andre ord tonegang, og i det følgende foreslås en række termer til arbejdet med sådanne tonegange.

### Trykgruppemønster og intonationskontur

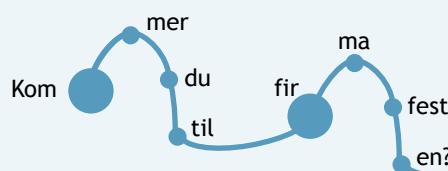
Tonegang er tæt knyttet til forholdet mellem trykstærke og tryksvage stavelser, og dansk tonegang er - som mange andre sprogs tonegang - sammensat af to hovedmønstre: *Trykgruppemønstrene*, som man kan forklare som ytringens små *lokale melodier*, og *intonationskonturen*, som man kan forklare som ytringens store overordnede *globale melodi*. *Trykgruppemønstret* er det lille toneforløb over en trykstærk stavelse og de efterfølgende tryksvage stavelser. Den store prik nedenfor illustrerer den trykstærke stavelse, og de små prikker illustrerer de tryksvage stavelser. Kurven er toneforløbet.

**Figur 2**



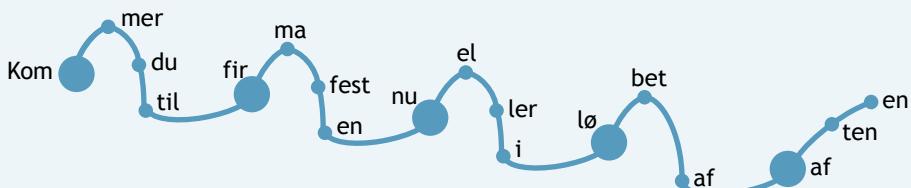
Ved ytringens næste trykstærke stavelse starter et nyt lokalt toneforløb, et nyt *trykgruppemønster*. Tonegangen i sætningen *Kommer du til firmafesten?* kan således deles op i to små lokale toneforløb eller trykgruppemønstre.

**Figur 3**



Og tonegangen i sætningen *Kommer du til firmafesten nu eller i løbet af aftenen?* kan opdeles i fem trykgruppemønstre.

**Figur 4**



En trykstærk stavelse og de efterfølgende tryksvage stavelses kaldes også en *prosodisk trykgruppe*, så *trykgruppemønstret* er toneforløbet i *den prosodiske trykgruppe*. Ovenstående ytringer har altså henholdsvis to og fire prosodiske trykgrupper med hvert sit lille trykgruppemønster.

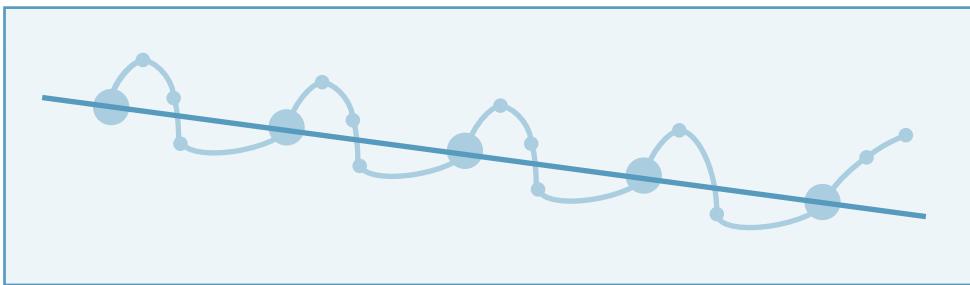
Dét at opdele talen i sådanne prosodiske trykgrupper er ikke noget specielt for det danske sprog. Det gør man på mange sprog.

En *prosodisk trykgruppe* må imidlertid ikke forveksles med en *syntaktisk trykgruppe* (se afsnittet *Opdeling i rytmiske helheder*), da der her er tale om to forskellige fænomener, der opdeler samme ytring på helt forskellige måder. Den syntaktiske trykgruppeopdeling (opdeling i rytmiske helheder) er et godt redskab, når man underviser i rytme og timing,

hvor den prosodiske trykgruppeopdeling derimod er relevant, når man arbejder med tonegang.

Dansk tonegangs ene hovedkomponent er *trykgruppemønstret*. Den anden komponent er *intonationskonturen*. *Intonationskonturen* er et mere overordnet toneforløb imellem ytringens trykstærke stavelser. Forestiller man sig en streg igennem tonen på alle ytringens trykstærke stavelser, får man en visualisering af ytringens *intonationskontur*. *Intonationskonturen* handler således ikke om de små lokale toneforløb i trykgrupperne, men om den overordnede globale kurve, som tonerne i ytringens trykstærke stavelser tegner.

**Figur 5**



Det, at tonegangen består af to hovedmønstre - et lokalt orienteret og et overordnet globalt - er heller ikke ekstraordinært for dansk. Men der er andre karakteristika ved dansk tonegang, som er relevante, når man skal undervise i fænomenet.

### *Danske toneforhold*

Selvom tonegang varierer meget alt efter sproglig og ikke-sproglig kontekst, regionale varianter og individuelle forhold, er der nogle generelle kendetegegn ved dansk tonegang.

#### *En stigning og et fald i trykgruppemønstrene*

Hvis man zoomer ind på trykgruppemønstrene, finder man de fleste steder i Danmark den samme tendens: Omkring trykgruppens trykstærke stavelse stiger tonen for herefter at falde igen på de efterfølgende tryksvage stavelser indtil området, hvor ytringens næste trykgruppemønster starter. Tonefaldet på de efterfølgende tryksvage stavelser afhænger af, hvor mange tryksvage stavelser, der er. Tendensen i ytringens næste trykgruppemønster er mere eller mindre den samme, men blot i mindre målestok.

**Figur 6**

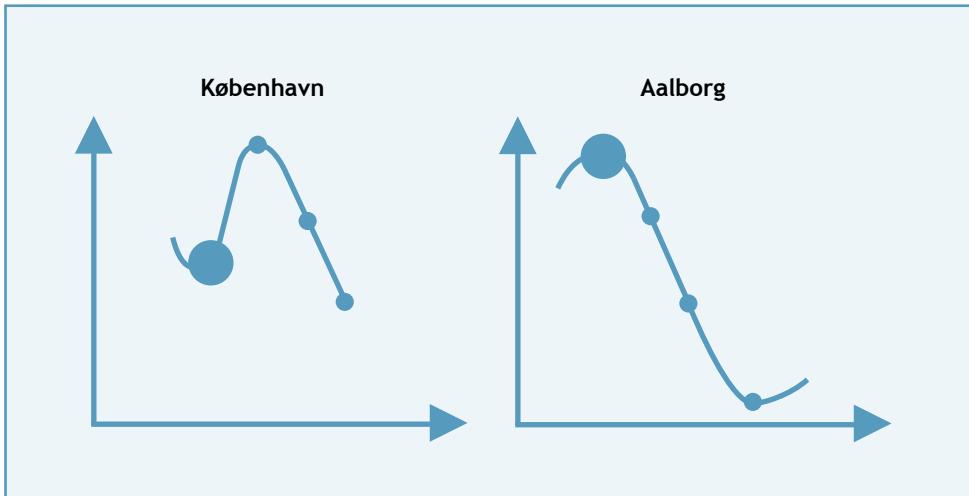


#### *Forskellige regionale trykgruppemønstre*

De fleste steder i Danmark er der som nævnt en tendens til en tonestigning og et efterfølgende tonefald i trykgruppemønsteret. Men når det er sagt, finder man ellers ikke de samme små lokale toneforløb i fx København og i Aalborg. Det er nemlig netop i trykgruppemønsteret, at dialekter og regionalsprog adskiller sig mest.

Tonegangen på Sjælland adskiller sig fra de fleste andre steder ved ofte at *falde* ned til den trykstærke stavelse, og *stige* på den efterfølgende tryksvage stavelse. De fleste andre steder i Danmark *stiger* man som regel op til den trykstærke stavelse og *falder* umindelbart efter på de efterfølgende tryksvage stavelses. Lidt enkelt sagt stiger sjællændere i tone efter de trykstærke stavelses, mens folk fra Jylland, Fyn og sydøerne falder i tone efter de trykstærke stavelses.

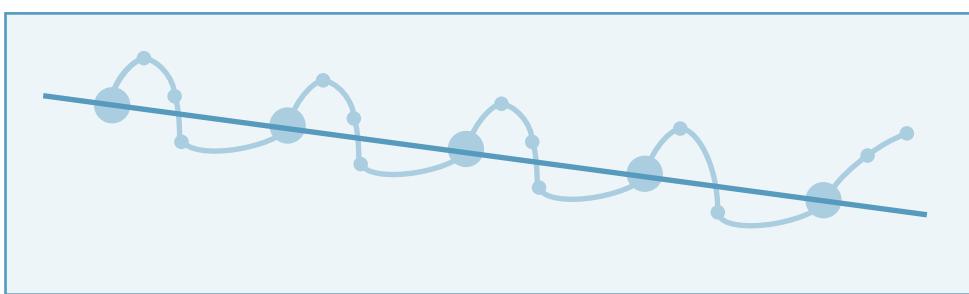
**Figur 7**



*Dansk har faldende intonationskontur*

For hele Danmark gælder det, at dansk har jævnt faldende intonationskontur, også i langt de fleste spørgsmåltyper. Med andre ord ligger tonen på den efterfølgende trykstærke stavelse i reglen lidt lavere end tonen på den foregående trykstærke stavelse.

**Figur 8**



Kun i en enkelt type spørgsmål er intonationskonturen vandret, og det er i de spørgsmål, der ikke rummer andre sproglige midler til at angive, at der er tale om et spørgsmål, fx:  
*Du siger, at du kommer til firmafesten?*

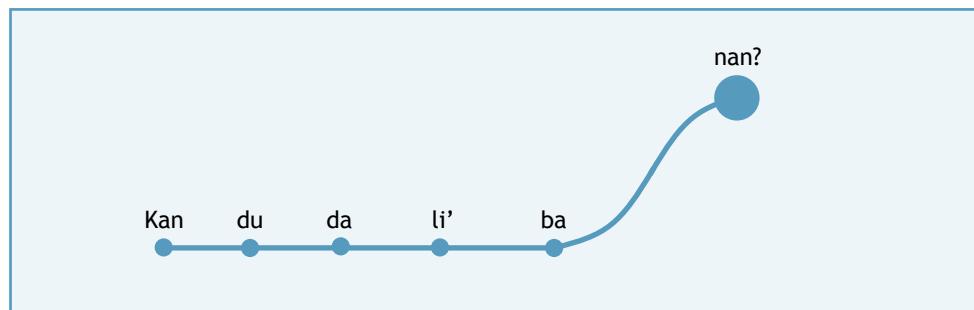
I den type spørgsmål vil intonationen som regel ende i mere eller mindre samme toneleje, som den startede på. Konturen er vandret. Men i næsten alle andre typer ytringer med neutral udtale vil intonationskonturen gå nedad. I spørgsmål er intonationskonturen altså ikke stigende, sådan som mange fejlagtigt tror, tværtimod. Den temmelig flade og nedadgående tendens i intonationen på dansk kan være forklaringen på, at mange udlændinge synes, at danskere lyder uengagerede og lidt tunge (Brink 1988).

Hvor meget og hvordan intonationen falder i løbet af ytringen, afhænger af flere forhold. Fx influerer ytringens funktion på graden af fald. Rent fremsættende sætninger har en noget mere faldende intonationskontur end spørgsmål, som ikke på andre måder er markeret som spørgsmål, og generelt kan man sige, at jo mindre ytringens spørgefunktion allerede er signaleret med syntaks, hv-ord og spørgepartikler (fx *mon*), desto mere vil intonationskonturen nærme sig det vandrette. Derudover påvirker ytringens antal af tryksvage og trykstærke stavelses intonationskonturen. For en mere detaljeret gennemgang henvises der til Nina Grønnums *Rødgrød med fløde* (2007).

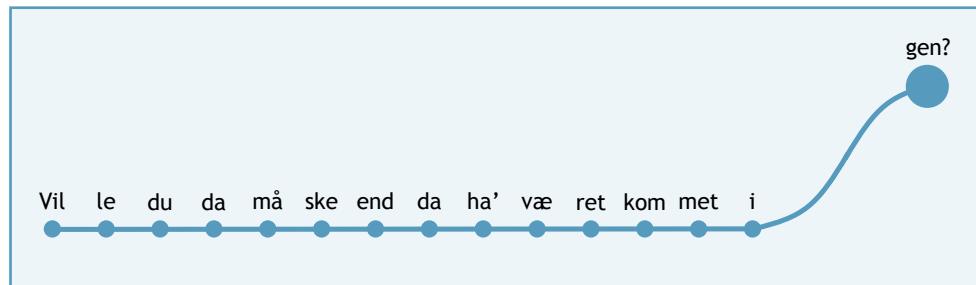
#### Tonegang i optaktsstavelser

Ifølge Basby & Kaltoft (2008) er et andet karakteristika ved dansk tonegang toneforholde i såkaldte optaktsstavelser. Optaktsstavelser er en række tryksvage stavelses inden ytringens første trykstærke stavelse. Disse indledende tryksvage stavelses har ifølge Basby & Kaltoft mere eller mindre samme tone, indtil toneforløbet ændrer sig omkring den trykstærke stavelse. Basby & Kaltoft giver blandt andet følgende eksempler:

**Figur 9**



**Figur 10**



I disse ytringer er der en række indledende tryksvage stavelser inden den trykstærke stavelse, og de udtales alle i mere eller mindre samme toneleje, indtil toneforholdene ændrer sig omkring den trykstærke stavelse. Sådanne monotone optaktsstavelser kan også forekomme midt inde i ytringer. For en uddybning og visualisering af sådanne toneforhold henvises til [www.basby.dk/udtale](http://www.basby.dk/udtale).

#### *Dansk har som regel lige store hovedtryk*

Som et sidste karakteristikum skal nævnes, at hovedtrykkene (i københavnsk rigsmål) i udgangspunktet er lige fremtrædende i lydbilledet, og at det sidste hovedtryk i en neutralt sagt ytring ikke er mere fremtrædende end de foregående hovedtryk i ytringen. På en række andre sprog forholder det sig anderledes: det er obligatorisk i selv neutrale, kontekstfrie ytringer at stige i tone på den sidste trykstærke stavelse i ytringen. Dansk har - bortset fra enkelte dialekter - nærmest en modsat tendens. På dansk bliver de lokale tonebevægelser i trykgruppen (trykgruppemønstrene) netop mindre og mindre, desto længere de befinner sig henвеjs i ytringen. På dansk er der normalt ikke et ekstraordinært toneudsving til sidst i ytringen, men faktisk *mindre* toneudsving end i ytringens begyndelse. Denne tonegang kan meget vel være et fænomen, som nogle kursister har brug for at *aflære*. Kursister med fx svensk eller engelsk som modersmål har for vane fra deres modersmål at stige i tone til slut i ytringen for at signalere afslutning af ytringen.

#### *At undervise i tonegang*

Tonegang er som nævnt tæt knyttet til kursistens identitet og følelsesliv i det hele taget, og det er en vigtig faktor, når der skal undervises i fænomenet. Der må hele tiden tages hensyn til kursistens grænser; ikke mindst i arbejdet med tonegang er det vigtigt at skabe en tryg, positiv og afslappet atmosfære, der kan give kursisten mod på at eksperimentere med tonegang - og dermed også med sin identitet. I det følgende gives der nogle generelle og konkrete anbefalinger til, hvordan man kan gøre arbejdet med tonegang an.

### *Perception af tonegang*

Selvom der i de foregående afsnit er beskrevet nogle karakteristika ved dansk tonegang, kan der ikke gives nogen evigtgyldig facitliste på fænomenet. De tendenser, der er beskrevet ovenfor, skal således opfattes som pejlemærker, der ikke kan benyttes som tjeklister, da tonegang er så kontekstafhængig. Et vigtigt redskab for både lærer og kursist er derfor at kunne *høre* tonegang. Der skal lyttes, og når man tager tonegangens anderledes natur i betragtning, er det muligt, at der skal lyttes på en mere intuitiv måde end på en decideret analytisk måde. Færdigheden i at høre tonegang må med andre ord opøves, men læreren må være realistisk i sine forventninger til, hvor sikre færdigheder kursisten kan opnå i at høre forskellige toneforløb. Det kan tage selv erfarte lærere lang tid at skelne tonegang fra de øvrige udtalefænomener, og også erfarte lærere vil ofte kunne diskutere, hvilket toneforløb de egentlig hører.

En idé til en aktivitet, der retter kursistens opmærksomhed mod tonegang, er at lade kursisten lytte til forskellige regionale varianter af dansk og snakke med sine medkursister og lærer om, hvordan varianterne adskiller sig fra hinanden. En anden aktivitet er at lade kursisten sige en kort ytring på sit eget sprog, hvorefter medkursisterne skal prøve at nynne den melodi, de hører i ytringen. Kursisterne kan også snakke indbyrdes om, hvilken rolle tonegang spiller på deres individuelle modersmål.

I arbejdet med færdigheden i at høre tonegang er lytteøvelser i det hele taget afgørende, og aktiviteterne kan gøres helt simple ved at benytte samme ytringstype med samme rytme forstået som samme antal trykstærke og tryksvage stavelser samt samme trykplacering. På den måde er der sandsynlighed for, at tonegangen er mere eller mindre den samme i ytringerne, så kursisterne kan genkende tonegangen og dermed opøve deres færdighed i at isolere tonegangen i lydbilledet. Senere i forløbet kan der benyttes ytringer med anden rytme og trykplacering og som konsekvens heraf et andet toneforløb. Et af de få nyere materialer, som fokuserer på tonegang er et internet-materiale af Basby & Kaltoft (2008). Dette materiale rummer muligheder for at arbejde med ytringer med sådanne gentagne prosodiske mønstre. Materialet har visualiseringer af toneforløbene i ytringerne, ligesom der er lydoptagelser, så kursisten kan lytte til ytringerne og tonegangene både hjemme og i klassen.

Et redskab til at lære at udskille tonegangen fra det øvrige lydbillede er selv at forsøge at visualisere tonegangene. Selvom det sikkert vil forekomme mange kursister - og lærere - vanskeligt, er bare forsøget et skridt på vejen til at blive mere bevidst om tonegangen blandt de mange andre lydlige input. Visualisering af tonegang kan ikke kun laves som en fritstående kurve uden noget skriftligt forlæg, men kan også markeres i form af en

kurve, der løber igennem den skriftlige version af ytringen. Arbejdes der med grundbøger, kan det eventuelt gøres til en gængs arbejdsgang sammen med trykmarkeringerne at forsøge at markere tonegangen i det skriftlige forlæg. Den overordnede *intonationskurve* er i udgangspunktet nedadgående og kan med visse simplificeringer markeres enkelt som en nedadgående kurve på tværs af hele ytringen. Afhængigt af geografisk område kan *trykgruppemønstrene* derefter markeres som opadgående eller nedadgående små pile efter de trykstærke stavelser, og med afsæt i den overordnede intonations nedadgående kurve.

Det anbefales imidlertid at eksperimentere med, hvilken type markering der fungerer bedst for den individuelle lærer og kursist.

Et andet forslag til en konkret aktivitet til at øge kursisternes bevidsthed om tonegang og til at øge deres færdighed i at skelne tonegangen fra andre udtalefænomener er at arbejde med tonegangen på kursisternes modersmål. Man kan lave en klasserunde, hvor kursisterne skal udtrykke det samme på deres forskellige sprog, og hvor de andre kursister skal lytte til, hvordan de synes, tonegangen lyder på de andre kursisters sprog. I fællesskab kan der snakkes om, hvilke toneforhold der karakteriserer sprogene, og man kan snakke om, hvilken funktion og betydning tonegang har på de forskellige sprog. I den forbindelse kan der også snakkes om regionale varianter i forskellige sprog, og man kan eventuelt lade kursisterne lytte til forskellige regionale varianter af dansk og lade dem forsøge at imitere de forskellige varianter.

#### *Eksperimenter med sproglig identitet*

Nogle mener, at tonegangens tætte relation til identitet og følelser for visse kursisttyper med fordel kan italesættes og bruges som decideret emne for en række indledende aktiviteter (Laroy 1995). Aktiviteterne skal på den ene eller den anden måde løsne op for kursistens eventuelle hæmninger og modstand mod at slippe sit modersmåls tonegang og bevæge sig ud i en ny sproglig identitet. En generel idé i sådan et arbejde er, at kursisten får lov til at afprøve forskellige roller og udtaler, uden at aktiviteten truer hans eller hendes egen sproglige, faglige og personlige identitet. Kursisten skal ikke forsøge at være dansker, når han eller hun taler dansk, men *foregive*, at han eller hun er dansker. På den måde er sandsynligheden for, at kursisten bevæger sig ud på udtalemæssig usikker grund større. Kursisten bliver mere villig til at give slip på sit modersmåls tonegang og åbne for en anden.

En konkret aktivitet kan være, at kursisterne skal imitere tonegangen i hinandens modersmål. I grupper kan de skiftevis instruere hinanden i at imitere tonegangen fra deres

egne modersmål. En sådan aktivitet sætter fokus på tonegangens funktion og betydning for udtalen i det hele taget. Efter imitationen kan kursisterne snakke om, hvordan de synes, danskere "lyder", og de kan forsøge at lave sproglige karikaturer på det danske sprog. Kursisten skal altså prøve at imitere danskere på en karikeret måde, hvor der overdrives lidt, og hvor ytringerne ikke behøver give mening. Kursistens produktion skal blot have "den danske tone". Efterfølgende zoomes der ind på de tonemæssige forhold i de karikaturer, som kursisterne netop har foretaget, og man kan i fællesskab tale om, hvilke tonemæssige tendenser det er, der træder frem i de sproglige karikaturer. Aktiviteten er mest velegnet på niveauer, hvor kursisten allerede behersker noget dansk.

Til arbejdet med kursistens identitetsfleksibilitet anbefaler nogle også, at kursisten - samtidig med at han eller hun iklæder sig en ny identitet, når han eller hun taler dansk - også visualiserer en helt konkret iklædning af målsprogets tøj. Kursisten skal forestille sig, at han eller hun tager en bestemt beklædningsdel på, når målsproget tales. På engelsk kaldes aktiviteten "Put on your English shoes", og ideen er, at kursisten laver en visualisering af et par engelske sko, som kursisten tager på, hver gang han eller hun træder ind i klasseværelset (Laroy 1995). Indledningsvist skal kursisterne forestille sig, hvordan deres engelske - eller i denne kontekst danske - sko skal se ud. Læreren understreger over for kursisterne, at det er lige gyldigt, hvor dyre skoene er, men at det er vigtigt, at skoene er smukke og behagelige at have på. Efter individuelt at have visualiseret de danske sko, skal kursisterne, to og to, beskrive deres sko for hinanden, og fremover starter hver undervisningsgang med, at kursisterne visualiserer deres danske sko. Aktiviteten kan udvides med andre genstande og beklædningsdele, som kursisterne løbende tilfører til deres danske beklædning og udstyr. Man kunne forestille sig, at en del af udstyret var fx en Christiania-cykel, en klap-hat, et par Ecco-sko, alt efter hvad kursisten ellers associerer med Danmark.

I arbejdet med intonation og identitet fungerer det godt at tale åbent om, hvordan kursisten føler sig, når han eller hun bruger en anden tonegang end sit modersmåls.

### *Eksperimenter med tonegang*

En måde at skabe opmærksomhed omkring tone og toneforløb på går ud på at lade kursisten eksperimentere med sin stemme og toneglidninger. Indledningsvist vælger kursisten en vokal, og mens kursisten siger vokalen, skal tonen glide op og ned. Kursisten starter på så dyb en tone som muligt og glider herefter hele vejen op til den højeste tone, han eller hun kan lave. Læreren tegner efterfølgende nogle konturer på tavlen, som kursisten skal forsøge at frembringe med den samme vokal. Læreren instruerer samtidig kursisten i at forsøge at associere tonebevægelserne med nogle bestemte forestillinger, fx elastik-

spring, at springe fra sten til sten, at være i rutschebane i Tivoli, osv. Kursisten finder på situationer, som de andre kursister skal forsøge at leve sig ind i, fx "Sig "a" som en fuld mand, der ikke kan gå lige" (Laroy 1995).

*Robotaktiviteten* er en anden måde at skabe opmærksomhed omkring tonegang. Her skal kursisten forsøge at producere ytringer i fuldstændigt samme tonefald. Kursisten instrueres i at lave en opgave, der lægger op til at benytte sprog, kursisten behersker godt i forvejen. Pointen er nu, at kursisten forsøger at tale i fuldstændig samme toneleje igen-nem hele opgaven. På den måde demonstreres det, hvor mange små tonebevægelser man normalt producerer, når man taler. Efterfølgende instrueres kursisten i at lave nøjagtigt den samme opgave, men nu med overdreven tonegang fra sit eget modersmål. Tredje gang laves opgaven så endelig med dansk tonegang.

#### *Kombineret tryk- og tonearbejde*

Da der er en tæt relation mellem tryk og tone, anbefales det at arbejde med de to fænomener i kombination. Kursisten kan på forenklet vis instrueres i bestemte tonefald i forbindelse med de trykstærke stavelse, alt efter hvor i Danmark undervisningen finder sted. På Sjælland instrueres kursisten i at stige i tone på de tryksvage stavelse efter den trykstærke stavelse, og i Jylland, på Fyn og sydøerne instrueres kursisten i tonefald på de tryksvage stavelse efter den trykstærke stavelse. For at indprente sig relationen mellem tryk og tone kan kursisten med fordel visualisere forholdet. På den måde tilgodeser man også flere forskellige indlærertyper. Kursisten på Sjælland kan fx instrueres i at forestille sig, at han eller hun springer fra sten til sten i en lige række af sten ned ad en bakke. Hver gang, kursisten lander på en sten, er der tryk på, og hver gang, han eller hun sætter af fra stenen og springer op i luften, skal kursisten stige i tone for så at falde lidt i tone på vejen ned på den næste sten. Kursisten i Jylland, på Fyn og sydøerne skal imidlertid tænke anderledes og næsten omvendt. Han eller hun kan fx forestille sig at springe elastikspring fra bjergtop til bjergtop, men på bjergtoppe, som bliver stadig mindre og mindre. Hver gang, kursisten lander på en bjergtop, er der tryk, og hver gang, kursisten springer ud fra en bjergtop, falder han eller hun i tone for så at stige i det øjeblik, elastikken trækker ham eller hende op på den næste trykstærke bjergtop.

Relationen mellem tryk og tone kan også visualiseres, hvis kursisten skal markere tryk-forhold i et tekstligt forlæg. Her kan kursisten fx instrueres i at lave trykmarkeringer, der signalerer, hvilken vej tonen skal gå på den trykstærke stavelse. På Sjælland kan kursisterne benytte de traditionelle trykstreger og instrueres i at sætte et lille pile-hoved øverst på trykstregen. På den måde kommer markeringen ikke kun til at signalere tryk,

men også en opadgående tone på eller umiddelbart efter stavelsen. I Jylland, på Fyn og sydøerne kan kursisterne instrueres i det modsatte.

Relationen mellem tryk og tone drejer sig også i høj grad om forholdet mellem trykstærk stavelse og antallet af tryksvage stavelsesformer. Ytringer med samme trykmønster, dvs. ytringer med nøjagtig samme prosodiske trykgrupper, vil ofte have mere eller mindre samme toneforløb, da tonefald og tonestigninger afhænger af disse størrelser. Sådanne prosodisk ens strukturerede ytringer kan være udmarkede at arbejde med, da de synliggør en form for system for kursisterne.

#### *Imitation af dansk tonegang*

Også når man arbejder med tonegang, er imitation en vigtig metode. Kursisterne skal opfordres til at lytte til dansk tonegang og forsøge at imitere den så ofte som muligt. De kan fx instrueres i at imitere og kopiere uddrag af nyhedsoplæsninger, små dialoger, radioklip, lydoptagelser på mobiltelefoner og folk på gaden.

Imitationen af dansk tonegang kan desuden simplificeres i aktiviteter, hvor man lader kursisterne mime ytringer uden at skulle udtale ytringens enkeltlyde. I en ytring som *Kan du da lide banan?* kan kursisterne instrueres i at mime tonegangen uden at sige ordene. Først efter denne ”ordløse” version imiteres ytringen i sin fulde version med alle de fonetiske lag.

#### *Udtryk af følelser med tone*

Færdigheder i at genkende og signalere forskellige følelsesmæssige stemninger og følelser er af afgørende social og pragmatisk betydning. Sådanne færdigheder kan opøves på mange måder og kan nemt integreres i de fleste mundtlige aktiviteter.

Man kan fx benytte danske film og tv-klip, hvor der udtrykkes følelser. Kursisterne kan se klip herfra og snakke om, hvilke følelser der udtrykkes og hvordan. Færdighed i at udtrykke følelser ved hjælp af tonegang kan i de fleste mundtlige aktiviteter øves ved at instruere kursisterne i at udføre aktiviteten i en bestemt påtaget sindstilstand, fx at være irriteret, glad, overrasket, ked af det osv. I arbejdet med rollespil kan man fx lade kursisten trække en seddel, hvorpå der er skrevet en bestemt sindstilstand, som kursisten skal udføre rollespillet med. De øvrige kursister i klassen skal herefter gætte, hvilken sindstilstand kursisten var i, og man kan efterfølgende i plenum snakke om, hvordan man aflæste kursistens sindstilstand.

Arbejdet med tone og følelse kan fx også integreres i arbejdet med modultestenes inter-

aktionsopgave. Opgaven har et godt udgangspunkt for at arbejde med udtryk af følelser som provokation, indignation, overraskelse over andres synspunkter og argumenter. Også kursisternes skriftlige oplæg kan danne afsæt for arbejdet med tonegang. Kursisten kan fx instrueres i at læse sin tekst op med indigneret tonefald.

### *Fysiske aktiviteter*

Ligesom i arbejdet med tryk er kroppen et af de bedste hjælpemidler i arbejdet med tonegang. Både lærer og kursist kan øve sig i at markere toneløbene på forskellige måder fysisk, og den mest oplagte fysiske markering er at demonstrere tonegangen med hænderne. En god indledning kan være at lade kursisterne demonstrere tonegangen i et stykke musik i stedet for i tale. Det fungerer ofte godt med musik i undervisningen, og det er indledningsvist lettere og mere naturligt at bevæge sig fysisk til musik.

En anden måde at markere toneforhold med hænderne på er at pege ud i luften med en pegefinger og holde denne hånd i en statisk position. Den anden hånd markerer så tonefald og tonestigning ved at holde sin pegefinger over, under eller ud for den statiske pegefingern.

### *Materialer til arbejde med tonegang*

Som nævnt tidligere eksisterer der kun få danske undervisningsmaterialer til arbejde med tonegang. På [www.basby.dk/udtale](http://www.basby.dk/udtale) kan man dog finde en række aktiviteter, hvor lærer og kursist kan læse om forskellige toneforhold på dansk, ligesom der er forskellige øvelser med lydligt forlæg, som lærer og kursist kan benytte frit.

Der findes imidlertid en del engelsk litteratur, som kan inspirere: Martin Hewings: *Pronunciation Tasks* (1993); Christiane Dalton and Barbara Seidlhofer: *Pronunciation* (1994); Clement Laroy: *Pronunciation* (1995); Mark Hancock: *Pronunciation Games* (1995) og Marianne Celce-Murcia, Donna M. Brinton, Janet M. Goodwin: *Teaching Pronunciation* (1996).

Endelig skal programmet *Praat* nævnes. *Praat* er et computerprogram, som giver mulighed for optagelser og visualiseringer af egen tonegang. Det kan downloades gratis på [www.fon.hum.uva.nl/praat/](http://www.fon.hum.uva.nl/praat/), men er et program, der er udformet med henblik på videnskabelig brug, og det tager derfor tid at sætte sig ind i, hvordan programmet bruges.

### **Stød**

Et meget karakteristisk træk ved dansk er stød. Der er sagt og skrevet meget om dette specielle danske udtalefænomen. I dette afsnit er beskrivelserne hovedsagligt baseret på Heger (1981) og Grønnum (2005; 2007).

## **Hvad er stød?**

Fonetisk set er stød en uregelmæssighed i stemmelæbernes svingninger. Det er en form for knirkestemme, og sjældent - som mange tror - et decideret stop. Uregelmæssigheden påvirker både antallet af stemmelæbesvingninger og størrelsen på svingningerne, men hvor kraftigt, stødet er, varierer. Når det er kraftigst, sker der et kort, men fuldstændigt stop i stemmelæbevibrationerne, men når det er svagest, er der kun tale om en lille ændring i stemmekvaliteten. Når man hører en stavelse med en stødt vokal, kan vokalen godt umiddelbart lyde kortere end den lange version af samme vokal, men måler man på, hvor længe taleorganerne rent faktisk befinner sig i vokalens position, er det imidlertid ikke tilfældet. Den stødte vokal varer lige så længe som den lange version af vokalen.

## **Danske stødforhold**

### **Betydningsadskillende stød**

Stødet er betydningsbærende på dansk. Det vil sige, at forskellige ord, som ellers er fuldstændig identiske, kan betyde noget forskelligt alt efter, om de har stød eller ej. Den eneste forskel på følgende ordpar er således, at der er stød på det andet ord:

*hun - hund'*

*ham - ham'*

*mor - mord'*

*læser* (substantiv) - *læ'ser* (verbum)

*ender - ænd'er*

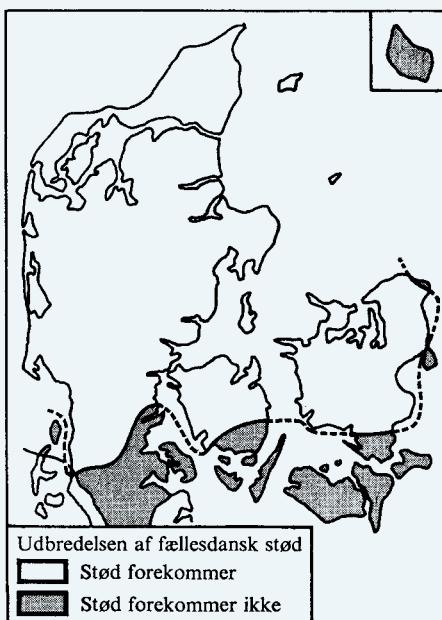
*dig - dej*

*tønder - Tønd'er*

### **Stødgrænsen**

Til trods for at stød er betydningsadskillende på dansk, har man ikke stød i alle danske dialekter. Man taler om en stødgrænse, der går nord om Rømø via Tønder til Haderslev og videre fra Fåborg op nord om Langeland til Præstø og videre til Bornholm (Fischer 1992). Syd for denne grænse har man stort set ikke stød, og anvendelsen af stød nord for stødgrænsen varierer en del.

**Figur 11**



Figur 11. Fra Steffen Heger *Sprog & lyd* (Akademisk Forlag 1996)

I diskussionen om, hvorvidt man skal vægte undervisningen i stød højt, hører man ofte argumentet, at der syd for stødgrænsen i Danmark tales uden stød. Derfor ser nogle det som en logisk konsekvens, at det ikke er nødvendigt at undervise udlændinge i aktiv produktion af stødte vokaler og konsonanter. Til det argument må det imidlertid indvendes, at der er stor forskel på sprogbrug syd for den danske stødgrænse og dansk talt som andetsprog: Personer med dansk som modersmål, der stammer fra områder syd for stødgrænsen, behersker hele den danske udtale på målsprogsidentisk vis, men det gør personer med dansk som andetsprog ikke. Så selvom danskere syd for stødgrænsen taler fuldt forståeligt på trods af totalt fravær af stød, er det ikke ensbetydende med, at det er lige gyldigt, om kursisten tilegner sig stød. Stød er et betydningsadskillende fonetisk virkemiddel, og når fravær af stød kombineres med andre udtaleafvigelser, kan fraværet blive problematisk for kursistens kommunikative kompetencer. Derudover får stød kursisten til at lyde mere målsproglignende end den kursist, der ikke anvender stød.

### *Kun nogle lyde har basis for stød*

Man siger, at ordet skal have såkaldt *stødbasis* for at kunne have stød. Idet stødet er en uregelmæssighed i stemmelæbesvingningerne, kan der for det første kun være stød på de lyde, hvor stemmelæberne svinger, dvs. på de stemte lyde. Ved at sætte en finger på strubehovedet kan man mærke, om en lyd er stemt. Hvis man fornemmer små vibrationer, imens man siger lyden, er den stemt, men fornemmer man ingen vibrationer, er lyden ikke stemt. De lyde, som kan have stød, er således alle vokaler (undtagen schwa [ə]) og følgende konsonanter:

[w]

[j]

[l]

[ð]

[m]

[n]

[ɳ]

[l̥]

Alle andre lyde kan ikke have stød. For at der kan være basis for stød i et ord, må der for det andet være en vis varighed, stødet kan forløbe over. Derfor siger man, at et ord med stød har enten en lang vokal eller en kort vokal efterfulgt af en stemt konsonant.

Således har følgende ord stødbasis: *hvid'*, *ad'!*, *hal'*, *hø'*. Men det har disse ord fx ikke: *hvidt*, *at*, *hat*, *byg*, *flyt!* Stødbasis er en permanent egenskab ved ordet, og man kalder stavelsesord med stødbasis for tunge stavelsesord, og stavelsesord, der ikke har stødbasis, for *lette* stavelsesord.

Generelt kan man sige, at der i københavnsk rigsmål ofte er stød på følgende typer ord:

- en-stavelsesord generelt, fx: *mand'*, *ord'*, *kold'*, *lav'*, *lang'*, *høj'* og *øm'*
- i ord med præfikserne *be-*, *er-* og *for-*, fx: *beta'le*, *forkla're* og *ernæ'ring*
- i nutidsformen af stærke verber, fx: *går'*, *ler'*, *find'er*, *fly'ver*
- i fremmedord, fx: *kommunikation'*, *diskute're*, *verba'l*, *studen't*.

Endelig skal det nævnes, at et ord kun kan have stød, hvis der er en grad af tryk på ordet. Stavelsen skal have enten hovedtryk eller bitryk. Man kan sige, at trykket er fremkalder-væske for stødet, og i de sproglige kontekster, hvor der ikke hældes fremkalder-væske på ordet, træder stødet ikke frem.

### ***Stødet er ikke en permanent egenskab ved ordet***

Stødet er ikke en permanent egenskab ved ordet. I nogle sproglige kontekster kan et ord have stød, men i andre sproglige kontekster kan ordet optræde uden, og et af de fonetiske fænomener, som påvirker stødets forekomst mest, er trykforholdene. Ordet mister sit stød, hvis det mister sit tryk i en tryktabsforbindelse. Tryktab medfører stødtab.

Eksempelvis:

*Jeg læ'ser* → *Jeg læser dansk*

*Jeg hold'er* → *Jeg holder avis*

*Jeg fald'er* → *Jeg falder i søvn*

*Jeg går'* → *Jeg går hjem*

Derudover påvirker sammensætning, bøjning og afledning også stødforholdene.

I sammensætninger med fuge-e mister det første ord i sammensætningen oftest sit eventuelle stød.

Eksempelvis:

*hund'* → *hundehus*

*lang'* → *langefinger*

*lam'* → *lammekotelet*

Derudover bliver en del en-stavelsesord også stødløse, når de indgår som første ord i en sammensætning.

Eksempelvis:

*bal'* → *balkort*

*sand'* → *sandslot*

*hu's* → *husven*

Relationen mellem stød, afledning og bøjning er meget kompleks, og der er mange undtagelser til de principper, der eksisterer på området. Derfor skal det her blot nævnes, at stød både kan forsvinde og opstå ved nogle bøjninger og afledninger. Her er nogle eksempler på, at stødet forsvinder fra ordstammen:

*ma'l!* → *male*

*hu's* → *huse*

*hund'* → *hunde*

*kær'* → *kære*

Et eksempel på, at stød opstår ved bøjninger og afledninger, er:

*famle* → *befam'le*

Generelt kan det også siges, at det kun er endelser, som udgør en hel stavelse (dvs. indeholder en fuldvokal), der kan ændre på ordets stød. Bøjningsendelser som -t, -st, og genetiv-s påvirker altså ikke ordets stød. Men det gør verbernes datidsendelse -ede og substantivernes e-endelse fx oftere. Eksempler er:

*dan's! → dansede*

*ring'! → ringede*

*da'g → dage*

*nå'l → nåle*

### *At undervise i stød*

Ligesom tonegang er stød et fænomen, som mange lærere efterlyser arbejdsmetoder og materialer til. Lige så meget der er skrevet om stødets natur og forekomst, lige så lidt er der skrevet om, hvordan man kan undervise i det. Og eftersom fænomenet i høj grad er et karakteristisk dansk fænomen, er der heller ikke mange udenlandske lærebogssystemer og metoder at trække på. I det følgende forsøges det ikke desto mindre at give en række forslag til, hvordan arbejdet kan gribes an.

### *Det karakteristiske danske stød hørt udefra*

Stødet er specielt, ikke mindst i udenlandske ører, og derfor kan man rette begynderkursisters opmærksomhed mod fænomenet i en indledende snak om det danske lydbillede. Kursisterne kan sættes til at snakke om, hvordan de synes, dansk lyder, og i den forbindelse prøve at imitere den danske lyd. Som opfølging kan forskellige historiske citater om stødet præsenteres. På den måde får kursisterne indblik i, at stødet også i gamle dage blev opfattet som et meget specielt talesprogligt fænomen. Allerede i 1500-tallet undrede udlændinge sig over det karakteristiske danske udtalefænomen, som ifølge udenlandske historiske tekster *lyder som om danskerne vil hoste og som om de vil dreje ordene i struben, før end de kommer frem* (if. Grønum 2007). Lars Brink skriver i det sene 1900-tal, at de fleste udlændinge ikke opfatter dansk som et smukt sprog, og at stødet har en stor del af æren for udlændinges holdning til dansk (Brink 1988). Snakken om, hvordan dansk - og herunder især stødet - lyder, når det høres udefra, kan eventuelt benyttes som opvarmning til efterfølgende øvelser i at høre, hvilke ord der har stød.

### *Perception af stødet*

Der eksisterer en lang række principper for, hvornår ord har stød, men de er så komplekse, at de næppe har nogen direkte anvendelighed i undervisningssammenhæng, og derudover er der - som med tonegang - store regionale forskelle i stødforekomst. Syd for stødgrænsen taler man helt uden stød, og nord for stødgrænsen er der stor variation i stødets forekomst. Det anbefales at undervise kursisten i lokalområdets talesprogsnorm.

Manglen på enkle principper for stødets forekomst gør lytningen central i tilegnelsen af stød. Kursistens færdigheder i at skelne stødte lyde fra ikke stødte lyde er et godt udgangspunkt for tilegnelsen, blandt andet fordi færdigheden gør det lettere for kursisten at korrigere sig selv. Kursistens selvværgångskompetence og modifceringsstrategier på området forbedres. Når man som lærer nord for stødgrænsen selv skal høre, om et ord har stød, gøres det bedst ved at sige ordet uden stød og notere sig, om det lyder anderledes. Lyder ordet anderledes, er der sandsynligvis stød på. Hvis man eksempelvis prøver at udtale ordet *hund'* uden stød på n'et, vil ordet lyde som ordet *hun*. Generelt kan man sige, at en stødløs udtale af et isoleret ellers stødt ord lyder mere svævende og luftig i forhold til den stødte udtale af ordet. Andre ordpar, som de fleste steder i Danmark kun adskiller sig i kraft af stødet, er fx:

*mand'* → *man*

*mord'* → *mor*

*Tønd'er* → *tønder*

Man kan arbejde med færdigheden i at høre stød på mange forskellige måder. En helt enkel aktivitet er, at læreren siger en række ord, hvor kursisten skal sige eller notere, om der er stød i ordet eller ej.

I en anden type lytte-skelneøvelse med noget højere sværhedsgrad kan der fokuseres på on-line mundtlig produktion af små ytringer: Læreren siger en kortere eller længere ytring, og kursisten skal løbende sige, hvilke ord der har stød. Kursisten kan også individuelt notere, hvilke ord i ytringen der har stød, og efterfølgende kan der tales om stødene i fællesskab.

Færdigheden i at høre stød kan også opøves i arbejdet med skriftlige opgaver. Læreren kan fx læse en skriftlig kursistopgave op, sætning for sætning. Samtidig skal kursisterne markere, hver gang de hører et stød. Læreren kan fx læse en sætning op, holde en pause og eventuelt hjælpe ved forinden at afsløre, hvor mange stød sætningen vil indeholde.

#### *Instruktioner i udtale af stød*

Som med andre udtalefænomener er det anbefalelsesværdigt med eksplisitte og præcise instruktioner i, hvordan stødet udtales. Selvom den fonetiske forklaring måske ikke umiddelbart kan omsættes til handling, er det fordelagtigt, at kursisten har en idé om, hvor og hvordan stødet siges.

En indledning til forklaringen på, hvordan stødet udtales kan være at gøre kursisten opmærksom på forskellen på stemte og ustemte lyde. Det kan eksplisit forklares, at stem-

melæberne vibrerer under udtalen af stemte lyde, men at det ikke er tilfældet med de uestemte lyde. For at fornemme, hvad stemthed vil sige, kan kursisten placere en finger på sit strubehovede, imens han eller hun skiftevis siger en række stemte og uestemte lyde, fx:

[v f v f v f v f v f v f]  
[a s a s a s a s a s]

Kursisten vil mærke nogle små vibrationer i strubehovedet, imens han eller hun siger de stemte lyde, hvorimod det ikke er tilfældet med de uestemte lyde. Herefter kan det forklares, at stødet er en lille uregelmæssighed i stemmelæbernes svingninger, og hvis stemmelæberne ikke svinger, er den logiske konsekvens, at der ikke kan være uregelmæssigheder i svingningerne. Kun stemte lyde kan have stød.

Med fokus på stemthed kan kursisten også lave lytteøvelser med en række repræsentative ord fra det ordforråd, der i øvrigt arbejdes med i undervisningen. Kursisten skal bemærke, hvilke lyde der har stød, og hvilke lyde der aldrig har det, og ud fra eksemplerne snakke om, hvilke lyde der kan have stød, og hvilke lyde der ikke kan. Lytteøvelsen kan med fordel deles op, så der løbende tales om, hvilke lyde der kan have stød, så kursistens ide om de danske stemte lyde og stødets stemthedsbasis bygges op løbende.

Udtalen af stød kan forklaries i sammenhæng med stemthed. Andre forklaringsmåder og instruktioner i udtalen af stød er følgende:

- Stødet er en form for knirkestemme (Grønnum 2007).
- Stød-bevægelsen er den samme som den, en ged laver, når den siger mæ'æ'æh.
- Stød er en stramning i stemmelæberne og høres som en kort afbrydelse af lyden. Hvis man har problemer med at lave stød, kan man prøve at lave en lille pause mellem den lyd, der har stød og en efterfølgende lyd. Gradvist skal pausen gøres mindre (Thorborg 2001).
- Stødet er en intenderet tillukning i stemmeridsen (Heger 1981).

### *Opvarmning med fokus på stød*

Som et led i den aktive produktion af stød er opvarmningsøvelser hensigtsmæssige. Kursisten kan instrueres i at sige en vilkårlig vokalkvalitet først med fuld stemmestyrke, men efterhånden med en svagere stemmestyrke, så der bliver tale om en knirkende udgave af vokalen. Stemmestyrken bliver efterhånden så svag, at vokalen nærmest lyder som en gammel knallert. Eksperimenter med stemmestyrke øger kursistens bevidsthed om stemmelæbernes vibrationer.

### *Stødtilegnelse integreret i ordforrådstilegnelsen*

Når kursisten skal tilegne sig en aktiv produktion af stød, anbefales det, at kursisten til-egner sig stødet som en del af den øvrige tilegnelse af ordforråd og faste udtryk. Stødet kan med fordel opfattes som en egenskab ved det aktuelle ord eller udtryk, og fuld til-egnelse af ord og udtryk indebærer også tilegnelse af dets eventuelle stød. Kursisten bør dog gøres opmærksom på, at stødet - nøjagtigt som et ordets leksikalske hovedtryk - er et fænomen, som kan forsvinde i visse syntaktiske og morfologiske sammenhænge.

Når der arbejdes med nyt ordforråd, er det på den måde hensigtsmæssigt at gøre kursi-sten opmærksom på de ord, der har stød, ligesom stødet med fordel kan markeres, hvis der arbejdes med tekstligt forlæg. En fuld tilegnelse af et ord omfatter også eventuelle stødændringer i forskellige bøjninger af ordet.

### *Stød i præsentationen af nyt stof*

Ligesom det anbefales, at tryk- og rytmeforhold er en del af præsentationen af nyt stof, anbefales det også, at stødforhold er en del af præsentationen af nyt stof, dog under hensyntagen til kursistens kapacitet. Præsenteres et stof mundtligt, anbefales det, at lærer og kursist lytter efter og markerer stød, fx med en bestemt fysisk bevægelse, og i arbejdet med skriftligt forlæg anbefales det at markere stød i teksten.

### *Stød i kombination med tryk*

Det er oplagt at arbejde med stød i kombination med tryk, fordi stødet følger trykfor-holdene i ytringen. Stavelsen må nødvendigvis have en vis grad af tryk for at have stød. Kursistens udfordring ligger ofte i at lære at tale med færre tryk, fx i forbindelser med enhedstryk, men den ligger også i, at stødet forsvinder i mange af disse forbindelser. Ar-bejde med tryktab lægger op til arbejde med stødtab. Man skal imidlertid være opmærk-som på, at en stavelse ikke nødvendigvis skal have hovedtryk for at kunne have stød. Bitryk er tilstrækkeligt, og et ord kan derfor have hovedtryk på én stavelse og stød på en anden stavelse. Det høres fx i ordet *ytringsfrihed* ['ydræ̃nsfrihə̄d']. Ordet har hovedtryk på første stavelse, men stød på ordets sidste lyd, nemlig på det bløde d.

### *Stød i kombination med vokallængde*

Stødarbejde er også relevant i kombination med arbejdet med vokallængde. De fleste vokaler optræder i en kort, en lang og en stødt version, og både længde og stød har stor betydningsadskillende funktion. Det skal kursisten gøres opmærksom på. Den betydnings-adskillende funktion kan synliggøres ved at opstille minimalpar, som er ord, hvor der udelukkende er én lydlig forskel på ordene. Mht. længde og stød kan det fx være:

Kort vokal	Lang vokal	Stødt vokal
jeg læsser	en læser	jeg læser
du	due	dug (en)
vi	vide (adjektiv)	vig

Stødets og længdens betydningsadskillende funktion motiverer kursisten til at være opmærksom på fænomenet, og det er derfor, det anbefales at gøre kursisten bevidst om fænomenerne.

Stødets stop i stemmelæbevibrationer får mange kursister til at opfatte stødte vokaler som korte vokaler, selvom de stødte vokaler fonetisk set er lige så lange som de lange vokaler. Derfor anbefales det læreren at arbejde med tre adskilte versioner af vokalerne: kort vokal, lang vokal og stødt vokal - frem for at forklare, at de stødte vokaler også er lange vokaler. For kursisten er det mere overskueligt med tre klare kategorier i stedet for kategorier, der lapper ind over hinanden.

I det kombinerede arbejde med længde og stød er skelneøvelser velegnede. Helt simpelt kan læreren sige en række ord, hvor kursisten skal afgøre, om ordenes vokaler er korte, lange eller stødte. Indledningsvist kan sådan en øvelse laves med minimalpar, hvor den eneste forskel på ordene er længde og stød. Faren ved sådanne øvelser er imidlertid, at det ordforråd, der arbejdes med, meget ofte vil være dekontekstualiseret, og derfor kan det kommunikative aspekt i aktiviteten være begrænset. Derfor anbefales det, at man kun benytter sådanne aktiviteter som supplement til at skærpe kursistens færdighed i at høre forskel på korte, lange og stødte vokaler. For at modarbejde, at skelneøvelser som den ovenstående bliver mekaniske, anbefales det også, at kursisterne snakker om ordenes betydning, så forbindelsen til det semantiske lag hele tiden fastholdes. Læreren kan fx starte med at sige to ord, hvor kursisterne parvis skal afgøre, om ordenes vokaler er korte, lange eller stødte. Efterfølgende kan der tales om ordenes betydning samt eventuelt laves sætninger med dem mundtligt. Det træner også kursisternes aktive produktion af stød og længde.

### Spil

#### Jeopardy-stød:

Når det drejer sig om at skelne stødte lyde fra andre lyde, er diverse spil oplagt. Et eksempel er, hvad man kunne kalde *Jeopardy-stød*. Her kan klassen inddeltes i par, som

tildeles en receptions-klokke. Læreren siger en ytring indeholdende ét stød. Hvis kursisterne kan høre, hvilket ord der har stød, skal de trykke på deres klokke og sige *Hvad er xxx* (dvs. pågældende ord med stød)? Det anbefales, at de ytringer, læreren læser op, er baseret på det sprog, der i øvrigt arbejdes med i klassen.

#### **Tip en 13'er:**

Et andet spil, der kombinerer stødarbejde med vokallængde, er *Tip en 13'er* inspireret af Mette Tofts lærebogsmateriale *Vokalfesten og andre aktiviteter til udtaletræning. En kursusbog for undervisere i dansk som andetsprog for voksne* (2002). Aktiviteten går ud på følgende: Læreren udarbejder en tipskupon, som kopieres og deles ud til kursisterne. Hver tipskupon har 13 ord skrevet under hinanden i en kolonne. Ud for hvert ord er der tre bokse, som kursisten skal sætte kryds i: kort vokal, lang vokal, stødt vokal. Mens læreren læser de 13 ord op, markerer kursisten med et kryds i kuponen, om ordet har kort vokal, lang vokal eller stødt vokal. Som med øvrige aktiviteter anbefales det, at tipskuponerne udarbejdes på baggrund af det ordforråd, der i øvrigt arbejdes med, og som opfølgningsaktiviteten anbefales det at arbejde med kursisternes aktive produktion af stød og længde i tipskuponens ordforråd.

#### **Materialer til arbejde med stød**

Der eksisterer som nævnt kun relativt få materialer, hvor der er fokus på aktiv tilegnelse af stød. Men fx det internetbaserede materiale *Dansg* (Basby & Kaltoft 2008) rummer en del øvelser til arbejdet med stød på både vokal og konsonant, ligesom Lisbet Thorborgs *Dansk udtale i praksis* (2001) har nogle øvelser til arbejdet med stød. Det internetbaseerde materiale *Dansk.nu* (dansk.nu 2008) har også aktiviteter til arbejde med både de korte, de lange og de stødte versioner af vokalerne og de stemte konsonanter. Derudover er der en del nyere grundbogsmaterialer i dansk som andetsprog, der rummer sparsomme aktiviteter til arbejde med stød. Gennemgående opererer kun få grundbogsmaterialer med aktiv tilegnelse af stød som en del af det generelle ordforrådsarbejde.

## **Vokaler**

### ***Hvad er en vokal?***

Funktionelt set er vokaler lyde, der kan danne stavelses- og ord alene. De er *selvlyde* i modsætning til konsonanter. Konsonanter kan ikke stå alene, men udtales altid sammen med en vokal, deraf termen *medlyde* (Grønnum 2005). Vokaler er i modsætning til konsonanter stavelsesbærende og dermed meget centrale i stavelsen.

Artikulatorisk set karakteriseres en vokal som regel som en stemt lyd, der har fri passage for udåndingsluften langs tungens midterlinje. Det skal forstås sådan, at udåndingsluften

ikke blokeres eller hindres på sin vej ud af munden. Lydligt er vokaler derfor klangfyldige, støjfri lyde (Grønnum 2005).

### *Danske vokaler*

#### *De mange vokalkvaliteter*

Dansk udtale rummer ikke bare skriftsprogets ni vokalbogstaver a, e, i, o, u, y, æ, ø og å, men har mange flere vokallyde, som endda hver især som regel kan optræde i tre versioner: kort, lang og med stød. Der svarer altså flere forskellige vokallyde til hvert af skriftsprogets vokalbogstaver, og det fænomen, at skriftsprogets vokalbogstaver nogle gange udtales anderledes end de skrives, kaldes ofte *vokalsænkning*.

De forskellige vokallyde artikuleres ved at placere tungemassen forskellige steder i munden, ved at variere læbernes form samt ved at åbne munden i højere eller lavere grad. De forskellige vokaler kan derfor karakteriseres ud fra tre forskellige forhold:

1. *Artikulationssted*: Er tungemassen fremme, midt eller bag i munden?
2. *Læbestilling*: Er læberne rundede eller ikke rundede?
3. *Åbningsgrad*: Hvor åben/lukket er munden?

Hvad angår mundens åbningsgrad, kan man også tale om, hvor højt tungemassen er hævet mod ganen/ganesejlet, og i så fald taler man i stedet om *tungehøjde* og *høje* og *lave* vokaler. I denne vejledning benyttes termen åbningsgrad, og af pædagogiske årsager opereres der desuden ikke med alle de danske vokaler, men med en forenklet udgave af nuancerne. Det anbefales, at vokalskemaet udvides med flere vokalnuancer i situationer, hvor det synes pædagogisk hensigtsmæssigt, fx i situationer, hvor kursisten selv bemærker de vokalnuancer, der ikke er anført i vokalskemaet nedenfor.

Ud fra *artikulationssted*, *læbestilling* og *åbningsgrad* kan de danske vokaler, der opereres med i denne vejledning, overskueliggøres i et vokalskema:

**Figur 12**

	Fortungevokaler		Bagtunge
	Ikke rundet	Rundet	Rundet
Lukket ↑ ↓ Åben	1. [i]: mile	6. [y]: syle	10. [u]: due
	2. [e]: mele	7. [ø]: såle	11. [o]: mole
	3. [æ]: mæle	8. [ɔ]: søndag	12. [å]: måle
	4. [a]: male	9. [ɔ̃]: lørdag	13. [å̃]: åre
	5. [ɑ]: mark		14. [ɔ̃̃]: bolde

Vokalerne i den første række fra venstre er de *ikke-rundede fortungevokaler* (bortset fra det dybe a [ɑ], som i virkeligheden er en bagtungevokal), og de er karakteriseret ved, at tungemassen skydes frem i munden under artikulationen af dem. Deraf termen *fortungevokal*. Derudover udtales de *ikke-rundede fortungevokaler* med ikke-rundede læber.

Vokalerne i den midterste række kaldes de *rundede fortungevokaler*, og de er også karakteriseret ved at blive udtalt fremme i munden med fortungen, men som ordet siger, har vokalerne i denne række rundede læber. Denne kombination af fortungeartikulation og rundede læber volder en del kursister problemer. De udtaler ofte de rundede fortungevokaler som bagtungevokaler, fx ved at sige [øl] (øl) i stedet for [øl̩] eller [kobn̩'haw'n] (København) i stedet for [kobn̩'haw'n].

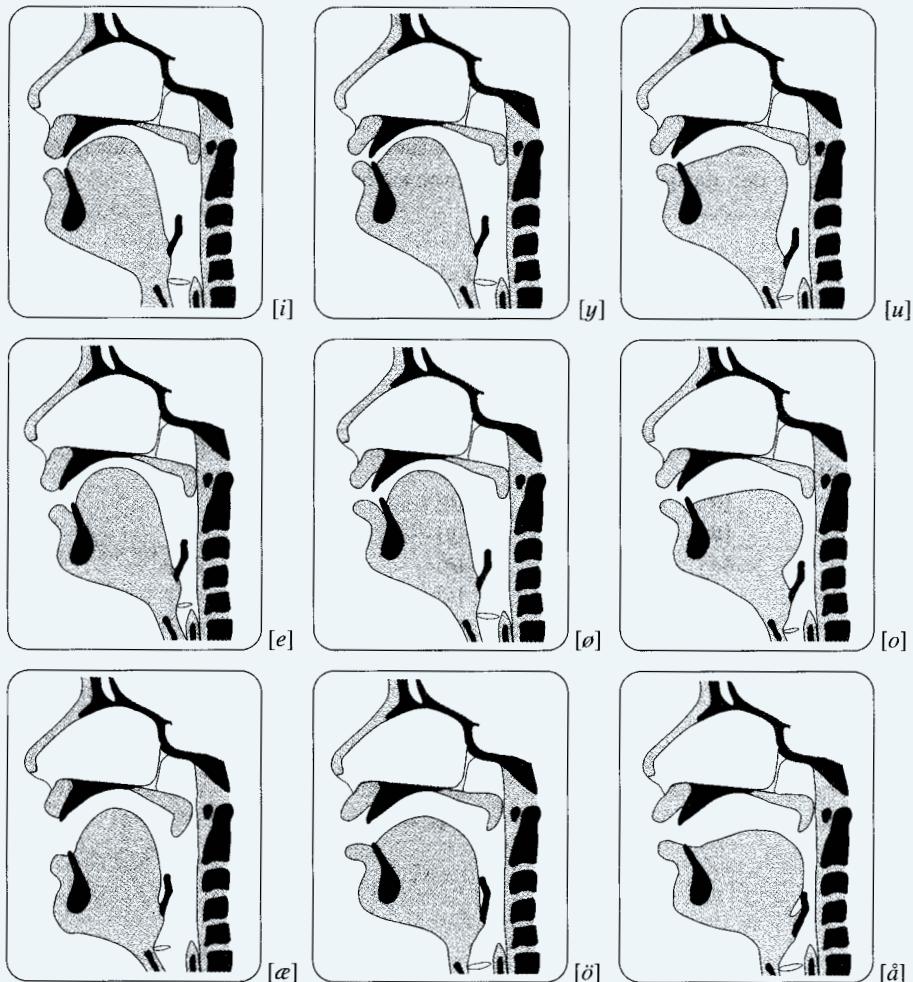
Endelig er vokalerne i den sidste række samt det dybe a [ɑ] *bagtungevokaler*. I modsætning til fortungevokalerne udtales de ved, at tungemassen trækkes tilbage i den bageste del af munden under udtalen af dem. De danske bagtungevokaler er alle - undtaget det dybe a [ɑ] - rundede, og af den årsag betegnes de i denne vejledning blot *bagtungevokaler*.

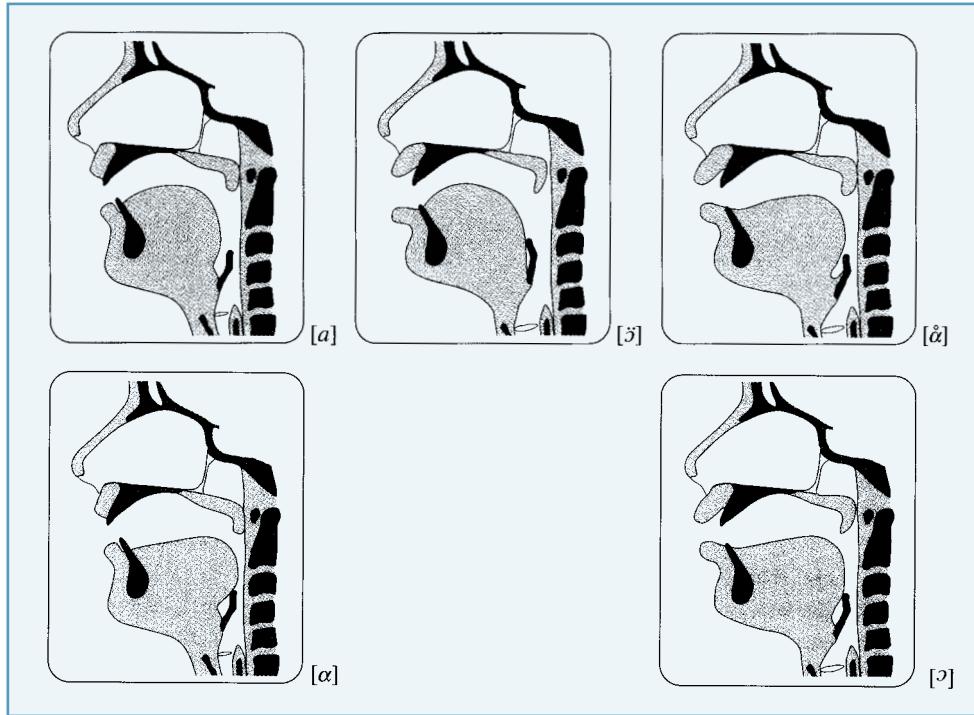
Vandret inddeler vokalskemaet altså vokalerne ud fra, hvor tungemassen placeres under vokalens udtale og ud fra, om vokalen udtales med rundede eller ikke-rundede læber. Lodret inddeler vokalskemaet vokalerne ud fra, hvor åben munden er under vokalens udtale (eller hvor højt tungemassen er hævet). Jo højere oppe i rækken en vokal er placeret, desto mere lukket er munden (eller højt hævet er tungemassen). Jo længere nede i rækken en vokal er placeret, desto mere åben er munden (eller desto lavere er

tungemassen placeret). Den lodrette dimension karakteriserer med andre ord vokalernes åbningsgrad.

Vokalernes artikulation kan også ses af følgende illustrationer:

**Figur 13**





Lisbet Thorborg *Dansk udtale i praksis*, side 120-121 (Akademisk Forlag 2001)

Vokalskemaet indeholder ikke *neutralvokalen* [ə], også kaldet *schwa*. *Neutralvokalen* [ə] er den lyd, der høres sidst i ord som *passe*, *læsse* og *virke*, og den svarer normalt til skriftens e (Heger 1981). Den artikuleres med urundede læber og med tungemassen placeret afslappet midt i munden og er således en *urundet midttungevokal*. [ə] regnes ikke som en fuldvokal, idet den ikke kan optræde i en betonet stavelse, og af den årsag kaldes den også nogle gange for *svagtryksvokalen* (Thorborg 2001). Derudover findes *neutralvokalen* i modsætning til de fleste øvrige vokaler ikke i lang og stødt form, men kun i kort form. Vokal nummer 14 [ɔ̄] forekommer ligesom [ɔ] heller ikke i lang og stødt version, men kun i kort.

Af pædagogiske årsager er det valgt at nummerere vokalerne i vokalskemaet, da det i undervisningssammenhæng kan være en fordel at kunne referere til vokallydene uden at skulle sige den aktuelle vokalkvalitet præcist. Det er netop den præcision, der ofte volder kursisterne problemer. Ved at give vokalerne tal, kan læreren desuden nemmere korrigere kursistens udtale.

### *Vokalsænkning*

Alle vokalbogstaver kan udtales på flere måder. Oftest udtales lange vokaler, som de skrives, mens korte vokaler er mere påvirkelige. De udtales ofte som en mere åben vokal længere nede i samme række i vokalskemaet. De udtales derimod ikke som en vokal i en anden række i vokalskemaet, ligesom de sjældent udtales som en vokal *højere* oppe i vokalrækken. Vokalen sænkes længere ned i rækken og deraf termen *vokalsænkning*. Vokalen kan sænkes flere trin ned i rækken, og især bagtunge-r påvirker den efterfølgende vokal. Se følgende eksempler:

<i>vinde</i>	[ˈvenə]
<i>spidse</i>	[ˈsbesə]
<i>bolle</i>	[ˈbɔlə]
<i>sende</i>	[ˈsænðə]
<i>ende</i>	[ˈænðə]
<i>melde</i>	[ˈmælðə]
<i>rigtig</i>	[ˈragdɪ]
<i>riste</i>	[ˈrasðə]

### *Betydningsadskillende vokallængde*

Alle vokaler undtaget [ə] og [ɔ] kan være lange, og vokallængden er et betydningsadskillende fænomen på dansk. Fonetisk set adskiller følgende ord sig fx kun i kraft af vokalens længde:

<i>læsse</i>	<i>læse</i>
<i>skrappe</i>	<i>skrabe</i>
<i>vinde</i>	<i>vene</i>
<i>silde</i>	<i>sile</i>
<i>sølle</i>	<i>søle</i>
<i>hyle</i>	<i>hylde</i>
<i>pippe</i>	<i>pibe</i>

Som hovedregel gælder, at en vokal er lang, hvis den kun efterfølges af én konsonant eller af en anden vokal, men efterfølges den af flere konsonanter, er vokalen oftest kort (Thorborg 2001).

Vokallængden kan opfattes som en egenskab ved det enkelte ord, men ligesom stød kan vokallængden komme og gå i bestemte morfolologiske og syntaktiske kontekster. Se følgende eksempler:

<i>et fad</i>	[ed̥'fað]	<i>to fade</i>	[tɔː'fa:ðə]
<i>en flod</i>	[en̥'floð]	<i>to floder</i>	[tɔː'flo:ðə]

<i>hvid</i>	[ <i>'við'</i> ]	<i>hvide</i>	[ <i>'vi:ð'</i> ]
<i>hun skal spise</i>	[ <i>hunsga'sbi:sə</i> ]	<i>hun skal spise aftensmad</i>	[ <i>hunsgasbis'ɑ:fðnsmað</i> ]

### *At undervise i vokaler*

Mange grundbogsmaterialer vægter arbejdet med vokalkvaliteterne og vokallængde, og der eksisterer også en del specifikke udtalemateriale, som fokuserer på arbejdet med vokaler. Der henvises til disse materialer (se fx afsnittet *Materialer til arbejde med vokaler*), men i det følgende gives der også en række anbefalinger til, hvordan arbejdet med vokaler, vokallængde og vokalsænkning kan gribes an.

#### *Vokalskemaet som fælles referenceramme*

På grund af de mange vokalkvaliteter i dansk, vokallængdens semantiske betydning og fænomener som vokalsænkning anbefales det, at kursisten tidligt i dansktillegnelsen stifter bekendtskab med vokalskemaet, dog i en version, der er hensigtsmæssig for målgruppen. For kursisten på Danskuddannelse 3 kan vokalskemaet her i vejledningen benyttes. For kursister på Danskuddannelse 2 kan det eventuelt være en fordel at benytte et forenklede skema, og for kursisten på Danskuddannelse 1 kan der eventuelt som symbol for de forskellige vokalkvaliteter benyttes huskeord med tilhørende billeder. For mange kursistgrupper vil det være hensigtsmæssigt at introducere vokalskemaet løbende med en vokalrække ad gangen i stedet for samlet på en gang.

Ved at give kursisten kendskab til vokalskemaet fra starten og ved at have vokalskemaet synligt placeret i undervisningen skaber man en fælles referenceramme, der kan benyttes, når kursistens udtale rettes. Hvis en kursist fx udtaler ordet ”sende” med et [e] i stedet for et [æ], kan læreren korrigere ved at gøre kursisten opmærksom på, at han eller hun ligger for tæt på fx vokal nummer 2 eller huskeordet ”fisk” [e], og at munden skal åbnes mere, så udtalen nærmer sig vokal nummer 3 eller vokalen med huskeordet ”æble” [æ]. Udtaler en kursist fx ordet ”lykkelig” med bagtungevokalen [u] i stedet for med den rundede fortungevokal [ø], kan det i vokalskemaet på tavlen demonstreres, hvilke to lyde kursisten forveksler, og hvilke lyde han eller hun skal forsøge at sige i stedet.

Den indledende introduktion til vokalskemaet giver også hurtigt kursisterne en ide om principperne for vokalernes forskellige artikulation, ligesom vokalskemaet gør kursisten opmærksom på de vokalnuancer, han eller hun ikke er bekendt med fra sit modersmål.

#### *Perception af vokalkvaliteterne*

Stort set ingen kursister har helt de samme vokalnuancer på deres modersmål, som de møder i det danske sprog. Langt de fleste har færre nuancer, og ofte vil kursisten have

problemer med at opfatte forskellene på nogle af de danske vokaler, især nuancerne i åbningsgrad. Derfor anbefales det, at kursisten arbejder med færdigheden i at opfatte vokalkvaliteterne. Kursisten vil ofte opfatte vokalkvaliteterne som en lyd, der ligner på hans eller hendes modersmål, og der skal derfor arbejdes med at nuancere kursistens mentale vokalkategorier. Det kan gøres på mange måder.

Helt simpelt kan færdigheden indledningsvist trænes ved, at læreren siger en vokalrække fra vokalskemaet og gentager de specifikke vokalkvaliteter, som kursisten har problemer med at opfatte. Det kan gentages et passende antal gange. Aktiviteten kan udvides til, at læreren siger én vokalkvalitet, som kursisten efterfølgende skal sige nummeret eller billede på. Efter et stykke tid vil mange kursister kunne ramme det rigtige nummer eller billede. Øvelsen kan udvides til, at læreren siger en lang række vokalkvaliteter, som kursisten skal skrive numrene ned på, ligesom den kan kombineres med, at kursisten forsøger at producere bestemte vokalkvaliteter fra skemaet.

Efterhånden kan kursisten også opøve sin færdighed i at opfatte vokalerne præcis, når de optræder i mere komplekse sproglige kontekster i ord, og da kan vokalskelneøvelser for alvor integreres i det øvrige daglige arbejde, herunder især ordforrådsarbejde.

Vokalkvaliteten i et ord kan introduceres i tre trin:

1. Hele ordet udtales: *glemme* [glæmmə].
2. Alle lyde efter vokalen skrælles af, så udtalen stopper umiddelbart efter vokalen: *gle* [gle].
3. Alle lyde før vokalen skrælles af, så vokalen optræder isoleret: *æ* [æ].

Skelneøvelser som denne kan nemt integreres i det øvrige ordforrådsarbejde, fx ved at lave kolonner med de forskellige vokalkvaliteter på tavlen og herefter bede kursisterne indplacere vokalkvaliteterne i de respektive kolonner. En lang række undervisningsmaterialer rummer da også sådanne skelneøvelser. Det anbefales dog, at man med denne type aktiviteter som med alle andre aktiviteter er opmærksom på ikke at udøve dem per automatik, men at de udelukkende benyttes, hvis kursisten reelt set har problemer med de vokaler, som øvelsen fokuserer på. Skelneøvelser af denne slags skal ikke være øvelser for øvelernes skyld, men for forståelighedens og kommunikationens skyld.

Endelig anbefales det at lave udtale-timeouts i situationer, hvor kursistens forståelighed nedsættes på grund af afvigende vokalkvaliteter. Sådanne kommunikationssituitioner er et godt udgangspunkt for arbejdet med at skelne mellem vokalkvaliteterne perceptivt og produktivt.

### *Instruktioner i vokalernes artikulation*

Vokalskemaet er et udmærket udgangspunkt for forklaringer om vokalernes artikulation.

Forskellen på bagtungevokaler og fortungevokaler kan fx forklares og demonstreres med følgende instruktioner:

- Kursisten siger en række ord, som kun adskiller sig i kraft af deres vokals artikulationssted, fx *is*, *os* (subst.). På den måde kan kursisten fornemme forskellen mellem for- og bagtungevokaler.
- Kursisten stikker spidsen af en finger ind imellem tænderne og bider blidt om fingeren, imens kursisten instrueres i at sige skiftevis fortungevokal og bagtungevokal. Med sin tungespids vil kursisten kunne mærke fingerspidsen under udtalen af fortungevokaler, men ikke under udtale af bagtungevokaler.
- Kursisten placerer en lille klat smørbart chokoladepålæg lige bag de nederste for-tænder. Når kursisten siger en fortungevokal, vil han eller hun kunne smage chokoladen, men når en bagtungevokal siges, vil det ikke være tilfældet.

Forskellen på rundede og ikke rundede vokaler er sjældent vanskeligt at forklare, fordi læbernes bevægelser i modsætning til tungens bevægelser kan ses med det blotte øje. I-rækken kan forklares som fortungevokaler med *smilemund* i modsætning til y-rækvens og u-rækvens *kyssemund* med rundede læber. Forskellen på ikke-rundede og rundede fortungevokaler kan også demonstreres ved, at kursisten siger [i] samtidig med, at han eller hun tvinger læberne til at blive runde. Herved bliver [i] til [y]. Det demonstrerer, at den eneste forskel på de to vokaler er læbernes position. Hvis kursisten har svært ved at sige [y], kan demonstration også benyttes som udtaleinstruktion.

De forskellige åbningsgrader kan introduceres ved på en lidt overdreven måde at demonstrere, hvordan kæben åbnes mere og mere (selvom kæben faktisk sjældent bevæger sig synlig meget i normal spontan tale). De karikerede kæbebevægelser visualiserer princippet i åbningsgrad.

Vokalskemaet kan også benyttes til at træne kursistens færdighed i at producere vokal-kvaliteterne præcist. Vokalskemaet skrives/tegnes på tavlen, og kursisten skal tænke på en vokal, som han eller hun forsøger at sige så præcist som muligt. Læreren fortæller, hvilket nummer kursisten siger, hvorefter kursisten skal indvie de øvrige kursister i, hvilket vokalnummer han eller hun havde i tankerne. Efterfølgende kan læreren fortælle, hvad kursisten eventuelt skal gøre anderledes for at sige den aktuelle vokal præcist.

Desuden kan følgende konkrete udtaleinstruktioner benyttes:

[y]:

- *y*-lyden kan rammes ved at sige [i], fastholde tungen i samme position og runde læberne, imens de skydes lidt frem.
- *y*-lyden kan i produktionen forveksles med *u*-lyden. Her kan kursisten instrueres i at sætte det yderste af en fingerspids imellem fortænderne og mærke, hvordan tungen trækker sig tilbage under udtalen af *u*-lyden. Man kan ikke mærke tungen med fingerspidserne. Når man udtaler [y], kan man derimod mærke tungen med fingerspidserne.

[ø]:

- *ø*-lyden kan rammes ved at starte med at sige [e], fastholde tungen i samme position og runde læberne, imens de skydes lidt frem.
- *ø*-lyden kan i produktionen forveksles med *o*-lyden. Her kan kursisten instrueres i at sætte det yderste af en fingerspids imellem fortænderne og mærke, hvordan tungen trækker sig tilbage under udtalen af *o*-lyden. Man kan ikke mærke tungen med fingerspidserne. Når man udtaler [ø], kan man derimod mærke tungen med fingerspidserne.

[ɔ]:

- *ö*-lyden kan rammes ved at sige [æ], fastholde tungen i samme position og runde læberne, imens de skydes lidt frem.
- *ö*-lyden kan i produktionen forveksles med [å]. Her kan kursisten instrueres i at sætte det yderste af en fingerspids imellem fortænderne og mærke, hvordan tungen trækker sig tilbage under udtalen af [å]. Man kan ikke mærke tungen med fingerspidserne. Når man udtaler [ɔ], kan man derimod mærke tungen med fingerspidserne.

[ɔ̄]:

- *ɔ̄*-lyden kan rammes ved at sige [a], fastholde tungen i samme position og runde læberne, imens de skydes lidt frem.
- *ɔ̄*-lyden kan i produktionen forveksles med *ɔ*-lyden. Her kan kursisten instrueres i at sætte det yderste af en fingerspids imellem fortænderne og mærke, hvordan tungen trækker sig tilbage under udtalen af *ɔ*-lyden. Man kan ikke mærke tungen med fingerspidserne. Når man udtaler [ɔ̄], kan man derimod mærke tungen med lillefingeren.

[u]:

- *u*-lyden kan rammes ved at sige [y], og trække tungen tilbage i munden, så den ikke kan mærkes med det yderste af en fingerspids placeret imellem fortænderne.

[o]:

- *o*-lyden kan rammes ved at sige [ø] og trække tungen tilbage, som om man havde en varm kartoffel i munden. Når man trækker tungemassen tilbage, kan man ikke mærke tungen med det yderste af en fingerspids placeret mellem fortænderne.

[å]:

- å-lyden kan rammes ved at sige [ø] og trække tungen tilbage, som om man havde en varm kartoffel i munden. Når man trækker tungemassen tilbage, kan man ikke mærke tungen med det yderste af en fingerspids placeret mellem fortænderne.

[ɔ]:

- å-lyden kan rammes ved at sige [ɔ] og trække tungen tilbage, som om man havde en varm kartoffel i munden. Når man trækker tungemassen tilbage, kan man ikke mærke tungen med det yderste af en fingerspids placeret mellem fortænderne.

[ɔ]:

- lyden rammes ved at lade tungen ligge fladt og afslappet i undermunden, og tungen skal ikke røre ved tænderne i overmunden.

Til instruktion i forskellige vokalers forskellige udtale anbefales det i øvrigt at benytte plancher med illustrationer af taleorganernes placering under udtalen, ligesom det anbefales at have klassesæt af små håndspejle til rådighed.

#### *Forklaringer af vokalsænkning*

Vokalskemaet er også funktionelt til at forklare fænomenet vokalsænkning. Kursisten kan forklares, at forskellene på vokaler i skrift og tale ikke er vilkårlige. Lange vokalbogstaver udtales som regel, som de skrives, og korte vokalbogstaver udtales ofte som en anden vokal, men ikke en helt vilkårlig vokal. Korte vokalbogstaver udtales nogle gange som en vokal længere nede i vokalskemaets række, dvs. som en mere åben vokal. Vokalbogstaver udtales ikke som en vokal fra en anden vokalrække, og som regel ikke som en vokal højere oppe i rækken. Med andre ord bliver fortungevokaler ikke pludseligt til bagtungevokaler og omvendt. Ikke-rundede vokaler bliver ikke pludseligt rundede eller omvendt, og åbne vokaler bliver sjældent mere lukkede. Vokalerne bliver som regel kun mere åbne. En vigtig detalje i den forbindelse er, at det dybe a [ɑ] faktisk er en bagtungevokal, og den skriftlige repræsentation for den lyd er imidlertid i, e, œ og a.

I arbejdet med skriftligt forlæg kan principperne i vokalskemaet samt skemaets numre desuden benyttes til at markere vokalsænkningens skrift-lyd-forskelle.

#### *Vokalernes og vokallængdens betydningsadskillende funktion*

For mange kursister vil den lydlige forskel på nogle af de danske vokaler forekomme så lille, at det er fristende at tænke, at forskellen i betydning er tilsvarende lille. Det er imidlertid ikke tilfældet, og derfor anbefales det indledningsvist at demonstrere vokalkvaliteternes betydningsmæssige forskel, fx ved at præsentere minimalpar for kursisten. Det kan fx være følgende ordpar:

<i>sind</i>	[ <i>'sen'</i> ]	<i>send</i>	[ <i>'sæn'</i> ]
<i>sin</i>	[ <i>'si:n'</i> ]	<i>sen</i>	[ <i>'se:n'</i> ]
<i>hæld</i>	[ <i>'hæl'</i> ]	<i>hal</i>	[ <i>'hal'</i> ]
<i>hest</i>	[ <i>'hæsd'</i> ]	<i>hast</i>	[ <i>'hasd'</i> ]
<i>fyr</i>	[ <i>'fy:r'</i> ]	<i>før</i>	[ <i>'fø:r'</i> ]
<i>ur</i>	[ <i>'u:r'</i> ]	<i>ord</i>	[ <i>'o:r'</i> ]
<i>de</i>	[ <i>'di'</i> ]	<i>det</i>	[ <i>'de'</i> ]
<i>fest</i>	[ <i>'fæsd'</i> ]	<i>fast</i>	[ <i>'fasd'</i> ]

Det samme gør sig gældende med hensyn til vokallængde. På mange sprog ændrer længden af vokalerne ikke på ordets betydning, og derfor skelner mange kursister ikke mellem lange og korte vokaler, sådan som man gør på dansk. Konsekvensen kan dels være, at ordet får en helt anden betydning, dels at den trykstærke stavelse ikke får den rigtige tidsmæssige varighed i det samlede rytmiske mønster. Talerytmen bliver mindre målsprogspræget. Derfor anbefales det at arbejde med kursistens opmærksomhed på vokallængde. Som med vokalkvaliteterne kan vokallængdens betydningsmæssige funktion demonstreres ved hjælp af minimalpar, fx følgende:

<i>køle</i>	[ <i>'kø:lə</i> ]	<i>kølle</i>	[ <i>'kø:lə</i> ]
<i>hyle</i>	[ <i>'hy:lə</i> ]	<i>hylde</i>	[ <i>'hy:lə</i> ]
<i>fugle</i>	[ <i>'fu:lə</i> ]	<i>fulde</i>	[ <i>'fu:lə</i> ]

Generelt kan der benyttes mere eller mindre samme type skelneøvelser til arbejdet med opfattelsen af vokallængde, som der kan til arbejdet med opfattelsen af vokalkvaliteter og stødte vokaler.

### *Opvarmning med vokaler*

Som et led i at placere vokalskemaet centralt i undervisningen, så skemaet kan benyttes som fælles referenceramme, anbefales det at lave stemmeopvarmning med vokalrækkerne med jævne mellemrum. Ofte vil kursisterne have nemmere ved at huske vokalkvaliteterne, når de sættes i relation til hinanden, end når vokalkvaliteterne skal huskes hver for sig. Man kan derfor starte undervisningen med at sige udvalgte vokalrækker i kor og lade kursisterne forsøge at sige rækkerne individuelt.

En anden måde at varme op med vokalkvaliteterne er at lade kursisten glide fra vokalkvalitet til vokalkvalitet ved fx at sige *iyyiyiyiy* eller *eøeøeøeøeø*. Opvarmningsøvelserne kan avanceres ved at lade kursisten lave mundgymnastik med udvalgte vokaler placeret i mere komplekse sproglige kontekster, i forskellige positioner i stavelse og i kombination med forskellige konsonanter, fx *spi-spe-spæ-spa*. Et sådant opvarmningsarbejde kan så-

ledes også kombineres med konsonantarbejde, og er der på holdet tendenser til problemer med bestemte konsonanter og vokaler, anbefales det at tilrettelægge opvarmningen derefter.

#### *Vokaler i præsentationen af nyt stof*

Som med andre udtalefænomener anbefales det at integrere vokalarbejdet i den daglige præsentation af nyt ordforråd i det omfang, kursistens udtale kræver det. Mange vokaler vil ikke volde kursisten udtaleproblemer, ligesom der vil være forskel på kursisternes van-skeligheder med vokalerne. De forhold er afgørende for, hvor meget vokalarbejdet skal fylde i præsentation af nyt stof.

Arbejdes der med skriftligt forlæg, kan relevante vokalsænkninger og lange vokaler markeres i teksten, så de fonetiske oplysninger er til rådighed for kursisten i det teknstlige forlæg.

I perioder kan det være en ide at have særligt fokus på vokalkvaliteter og vokallængde, så kursistens opmærksomhed på fænomenerne skærpes. I præsentationen af nyt ordforråd og nye fraser og ytringer kan der gøres opmærksom på lange vokaler, fx ved at udstyre kursisten med et gummibånd, som han eller hun skal trække i og gøre længere, hver gang der høres en lang vokal. Vokalkvaliteterne kan fx sættes i fokus ved at indplacere de nye ord i rækker med de forskellige vokalkvaliteter, et arbejde der kan gøres i fællesskab eller for nogle kursister individuelt. Efterfølgende kan man i fællesskab korlæse ordene for derved at høre vokalligheden inden for de enkelte rækker.

#### *Fysiske aktiviteter*

*Vokal-kaos* er en fysisk aktivitet, der kan benyttes, hvis kursistgruppen skal rystes sammen i begyndelsen af et kursus. Kursisterne inddeltes i tre grupper, som står i hvert sit hjørne. Læreren instruerer hver gruppe i at sige en række vokaler i kor: ikke-rundede fortungevokaler, rundede fortungevokaler og bagtungevokaler. Først startes en gruppe, hvorefter den anden gruppe startes og derefter den tredje gruppe, og resultatet er et inferno af vokallyde. For hver gruppe gælder det nu om at holde fast i den rigtige vokaludtale af rækken. Når alle tre grupper siger deres vokalrækker, skal kursisterne begynde at blande sig med hinanden på tværs af grupperne, imens de siger deres vokalrække. De skal gå hen til minimum én fra hver af de andre grupper, kigge ham eller hende i øjnene, mens de begge holder fast i deres vokalrække. Når kursisten har gjort det med én fra hver af de andre grupper, skal kursisten søge tilbage til sin egen gruppens hjørne, og pointen er nu, at kursisterne helst stadigvæk skal sige sin oprindelige vokalrække rigtigt. Aktiviteten er god

til at ryste kursisterne sammen på grund af den lidt absurde karakter. Kursisterne vil ofte grine og have det sjovt, og på den måde etableres der hurtigt en afslappet atmosfære.

Benyttes aktiviteten som introduktion på et begynderkursus, kan man efterfølgende lave en opsamling, hvor kursisterne i kor skal sige vokalrækkerne, og videre kan man demonstrere nuancernes betydningsadskillende funktion fx ved hjælp af minimalpar.

#### *Rim, remser og sange*

Alle danske rim og remser kan benyttes, følgende er blot eksempler:

##### **Peter Matisen**

*red på grisen  
over isen  
med avisens.  
Først gik isen,  
så gik grisen,  
og så gik lille Peter Matisen.*

**Da de hvide kom til de vilde**  
*ville de vilde vide hvad de hvide ville.  
Så sagde de hvide til de vilde  
hvad de hvide ville.  
Så vidste de vilde hvad de hvide ville.*

##### **Nede i Fru Hansens kælder**

*kan man købe frikadeller.  
Når man køber margarine,  
må man ikke stå og grine.  
Når man køber æg,  
må man ikke lave skæg.*

**Ylle, Dylle, Dolle,**  
*tre små lodne trolde  
gik på jagt med vanter på  
for at skyde hvad de så.  
Ylle skød en kaffekande.  
Dylle skød en stegepande.*

*Dolle skød en kasserolle.*

*Ylle, Dylle, Dolle.*

*(Halfdan Rasmussen)*

*Tre små kinesere på Højbro Plads*

*sad og spillede på kontrabas.*

*Så kom en betjent*

*spurgte, hvad der var hændt.*

*Tre små kinesere på Højbro Plads.*

Kursisterne kan forsøge at lære remserne, hvorefter man på Danskuddannelse 2 og Dan-skuddannelse 3 i fællesskab kan gå ind i teksten og kigge på de forskellige vokalkvaliteter samt undersøge vokalsænkninger i remserne.

### *Spil*

Spil er en anden måde at arbejde mere koncentreret med vokaler på.

#### **Vokaldomino:**

Inspireret af det engelsksprogede materiale *Pronunciation Games* af Mark Hancock (1995) kan færdigheden i at skelne vokalkvaliteterne fra hinanden opøves i et spil kaldet *Vokal-domino*. Kursisterne placeres i par eller i grupper på tre, og en af kursisterne gøres ansvarlig for optælling af point. Kursisterne får hver en bunke kvadratiske kort/brikker. På hvert kort er der fire ord - med et ord ved hver af kortets fire sider. Læreren konstruerer kortene ud fra det ordforråd, der i øvrigt arbejdes med i undervisningen. Der placeres et kort på bordet. Nu skal kursisterne skiftevis lægge et kort på bordet, og kortet må kun lægges op ad et ord, der indeholder den samme vokalkvalitet. Hver gang, en kursist har lagt et kort, er det den næste kursists tur. Kursisten får et point, hvis han eller hun placerer et kort korrekt. Kursisten får et ekstra point, hvis han eller hun også kan sige, hvilken vokallyd der går igen i de to ord, der støder op til hinanden. Kursisten får ingen point, hvis han eller hun placerer et kort forkert, og turen går da videre til den næste kursist. Hvis en kursist ikke kan placere et kort, går turen videre til den næste kursist. Spillet er færdigt, når en af kursisterne ikke har flere kort, og den, der har fået flest point, har vundet. Under aktiviteten går læreren rundt og tjekker, om domino-brikkerne er lagt rigtigt.

#### **Vokalhuskespil:**

*Vokalhuskespil* fungerer på samme måde som et helt almindeligt huskespil eller vendespil, bortset fra at der i vokalhuskespil ikke er billeder på brikkerne, men ord med vokaler,

der skal matches med ord, der har samme vokal. Det anbefales at udforme brikkerne, så ordene har relation til det emne og ordforråd, der i øvrigt arbejdes med i undervisningen. Kursisterne arbejder sammen to og to og tildeles et sæt brikker. Alt efter kursistgruppe og niveau kan antallet af brikker varieres. Jo flere brikker, desto mere avanceret. Der skal blot være et lige antal brikker, og et ord skal altid have en "makker" med samme vokal. Forud for aktiviteten kan ordene og vokalerne på brikkerne gennemgås og siges i kor. Brikkerne lægges med siden nedad på bordet foran kursisterne. Nu skal de skiftevis vende to brikker og forsøge at finde en makker til den første brik, de har vendt. Hvis en kursist får et stik, må han eller hun fortsætte med at vende brikker, indtil han eller hun ikke finder et stik. Spillet er slut, når der ikke er flere brikker på bordet, og den kursist, som har fået flest stik, har vundet spillet.

Det er en vigtig pointe, at kursisterne skal sige ordet på den brik, de vender, så produktionen af ord og vokal også trænes. På den måde er det også lettere at fastholde lydbilledet på vokalen, imens der ledes efter den tilhørende brik, ligesom de øvrige medspillere kan vurdere, om der er tale om de samme vokalkvaliteter på de stik, som de andre parrer.

Inden vinderen i spillet kåres, kan læreren tjekke, om stikkene er rigtige, ligesom ordene og vokalkvaliteterne kan øves i den enkelte gruppe.

Spillet kan avanceres ved også at skelne mellem korte, lange og stødte vokaler.

#### **Vokalbingo:**

*Vokalbingo* er en sproglig pendant til billedlotteri, men i stedet for billede har spillepladernes felter og opråberens brikker ord med forskellige matchende vokaler i ordenes trykstærke stavelser. Det anbefales, at ordene har relation til det emne og ordforråd, der arbejdes med i øvrigt. Alle kursister tildeles en plade med fx ni felter, og læreren har rollen som opråber. Hvis læreren opråber et ord med en betonet vokal magen til den betonede vokal i et ord på en kursists plade, skal kursisten så hurtigt som muligt sige det matchende ord på sin plade. Hvis vokalkvaliteten er den samme, får kursisten brikken og kan lægge den på sin plade. For kursisten gælder det om at sige sit matchende ord så hurtigt som muligt, da der kan være andre plader/kursister, som har ord med samme vokal i ordets trykstærke stavelse. Kursisten skal sige sit ord med den rigtige vokalkvalitet for at få retten til brikken.

Spillet kan forenkles ved at lade ordene på pladerne være helt de samme som de ord, der råbes op, og det kan avanceres ved at skelne mellem korte, lange og stødte vokaler.

### **Vokaldating:**

*Vokaldating* er en anden aktivitet, som egner sig godt til at ryste kursistgruppen sammen. Her får kursisterne hver en vokal mundtligt fra læreren, og idet vokalen gives til kursisten, sikrer læreren sig, at kursisten udtaler vokalen rigtigt. De andre kursister må ikke høre vokalen. Kursisterne skal nu gå rundt imellem hinanden og sige deres vokal og finde en partner eller partnere, der siger samme vokal som dem selv. Når alle kursister har fundet sammen med medkursister, kan grupperne sige deres vokal i plenum, og hele holdet kan snakke om, hvilket nummer i vokalskemaet hver gruppe har, ligesom alle kursister kan sige deres vokal, hvorefter de øvrige kursister gentager i kor efter kursisten.

Aktiviteten kan avanceres ved at skelne mellem korte, lange og stødte vokaler samt ved at benytte ord, hvor kursisterne skal genkende vokalen i den trykstærke stavelse.

### **Vokallabyrinten:**

Ligeledes inspireret af Hancock (1995) kan der arbejdes med vokalskelnen i spillet *Vokallabyrinten*. Kursisterne får udleveret en spilleplade med en labyrinth konstrueret af felter, som støder op imod hinanden. I hvert felt står der et ord. Spillepladen består af fem gange ti felter. Kursisten starter i øverste venstre hjørne og skal finde vej ned til nederste højre hjørne ved at gå fra felt til felt. Kursisten må imidlertid kun rykke over på et felt, som har samme vokalkvalitet som det ord, kursisten startede med i øverste venstre hjørne. Når læreren udformer spillepladen, skal læreren derfor vælge en række relevante vokalkvaliteter. Spillepladen udformes så med ti gange fem felter, og i hvert felt skrives et ord med én af de vokalkvaliteter, der skal sættes fokus på. Op ad hvert felt skal der være ét og kun ét felt med et ord, som har samme vokalkvalitet som det felt, kursisten starter på, så kursisten kun har mulighed for at bevæge sig videre til ét andet felt. Felterne laves sådan, at der kun kan tegnes én rute fra startfeltet i øverste venstre hjørne til slutfeltet i nederste højre hjørne. Når kursisterne har tegnet ruten, kan pladerne sammenlignes i fællesskab ved, at kursisterne skiftevis siger felt for felt uden at vise hinanden pladerne. På den måde træner kursisterne også produktionen af vokalerne. Som det sidste kan kursisterne se og sammenligne hinandens plader.

### *Materialer til arbejde med vokaler*

Der eksisterer mange undervisningsmaterialer, som arbejder med vokaler, vokallængde og vokalsænkning, både grundbøger og specifikke udtalebøger. De skal ikke opremses her. Dansk.nu kan imidlertid nævnes som et eksempel på et materiale, som er et godt supplement for kursister, der har problemer med vokaler. Materialet rummer animationer af taleorganernes placering under udtalen af alle vokallyde, videooptagelser af en person, der udtaler alle vokallyde, tips til hvordan man kan udtale de forskellige vokaler samt en

sproglaboratorium-funktion, hvor kursisten kan optage og høre sig selv i sammenligning med en dansker, der siger de samme vokaler (dansk.nu 2008).

Derudover eksisterer der også en lang række engelsksprogede undervisningsmaterialer og bøger om utdaleundervisning, som byder på god inspiration til vokalarbejdet, fx: *Pronunciation* af Christiane Dalton og Barbara Seidlhofer (1994); *Teaching Pronunciation. A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages* af Marianne Celce-Murcia, Donna M. Brinton og Janet M. Goodwin (1995); *Pronunciation* af Clement Laroy (1995) og *Pronunciation Games* af Mark Hancock (1995).

## Konsonanter og halvvokaler

### Hvad er en konsonant?

Funktionelt set er konsonanter i modsætning til vokaler *medlyde*, idet de altid optræder sammen med en vokallyd og ikke kan danne stavelse og ord alene, som vokaler kan. Visse danske konsonanter (*[m n η l ð]*) kan imidlertid blive stavelsesbærende. Det kan de i forbindelse med e-assimilationer, hvor e forsvinder, og stavelsen i stedet bliver båret af konsonanten. I lydskrift markeres stavelsesbærende konsonanter med en streg under lydbogstavet, fx:

*komme*: [kɔ̄m̄m̄].

Artikulatorisk set har konsonanter i modsætning til vokaler ikke fri luftpassage langs tungens midterlinje. Konsonanter udtales ved, at underlæben eller en del af tungen hæves mod et sted på ganen, så der opstår et lukke eller en hindring for luftstrømmen. Man kan beskrive artikulationen af en konsonant på følgende måde:

- Hvor i munden lukkes eller hindres luftstrømmen? Dette sted kaldes *artikulationsstedet*.
- Hvordan lukkes eller hindres luftstrømmen? Dette kaldes *artikulationsmåden*.
- Vibrerer stemmelæberne?

Se i øvrigt afsnittet *Danske konsonanter*.

### Hvad er en halvvokal?

Den dobbelte måde at definere vokaler og konsonanter på - funktionelt og artikulatorisk - gør det lidt svært at definere halvvokalerne *[w]*, *[j]* og *[.]* (*[ð]* regnes i denne vejledning for en konsonant (jf. Grønnum 2007)). Halvvokalerne er nemlig artikulatorisk set vokaler, fordi de har fri luftpassage langs tungens midterlinje, men funktionelt set er halvvokaler konsonanter, fordi de ikke er selvlyde. De kan ikke stå alene, men optræder altid sammen med en vokal. Som nogle konsonanter kan halvvokalerne *[j w]* imidlertid blive stavelses-

bærende i forbindelse med e-assimilation, fx:

støje	[sðɔjj̩]
færge	[fær̩p̩]

Kombinationen af en vokal og en halvvokal kaldes en *diftong* eller en *tvelyd*. Diftonger er karakteriseret ved at være to såkaldte vokoider i én stavelse, fx:

rejse	[rɛjsə]
kør	[kœr̩]
syv	[syw̩]

På dansk høres også *triftonger*, hvor der er hele tre vokallyde i én og samme stavelse, fx:

jeg	[jøg̩]
-----	--------

### Hvad er lange konsonanter?

Det er ikke kun vokallyde, som kan være lange, men også konsonantlyde. Selvom lange konsonanter ikke er betydningsadskillende på samme måde, som vokallængde er på dansk, betyder udtalen af lange konsonanter noget for, hvor flydende kursisten umiddelbart forekommer. Konsonanter kan fx være lange i forbindelse med e-assimilation, hvor de bliver stavelsesbærende, fx:

komme	[kɔmm̩]
-------	---------

Konsonanter kan også lyde lange i ord, hvor to identiske korte konsonanter støder op mod hinanden, fx:

opremse	[ɔbbraamsə] (i modsætning til opremse [ɔbramsə])
---------	--

Den form for lange konsonanter hører man også på tværs af ordgrænser, fx:

hun nejer	[hun'noj̩].
-----------	-------------

Ligesom vokallængde er et fænomen, der er afhængigt af den morfologiske og syntaktiske kontekst, kan konsonanter også blive kortere i visse sproglige sammenhænge, sammenlign fx følgende sætninger:

Du må godt komme	[dumå'gød'kɔmm̩]
------------------	------------------

Du må se at komme ovenpå	[dumå'se'ɔkɔm'åwηp̩]
--------------------------	----------------------

### *Danske konsonanter og halvvokaler*

I det følgende beskrives de danske konsonantlydes og halvvokalers artikulation én ad gangen. Disse artikulationsbeskrivelser kan benyttes, når lydenes artikulation skal forklares til kursisten. Efterfølgende beskrives de danske konsonantbogstavers forskellige udtale samt fænomenet konsonantphobning.

### *De danske konsonanters og halvvokalers artikulation*

I denne vejledning arbejdes der med en lettere forenklet udgave af de danske konsonanter og halvvokaler. For enkelthedens skyld skelnes der fx ikke mellem j-konsonanten og j-halvvokalen, men der arbejdes udelukkende med j-halvvokalen. Ønskes en fuld oversigt over de danske enkeltlyde, henvises der til Steffen Hegers *Sprog og lyd* (1981). I denne vejledning arbejdes der med følgende danske konsonanter og halvvokaler:

#### *Halvvokaler*

[j]: vej	[.]: gerne	[w]: hav
----------	------------	----------

#### *Konsonanter*

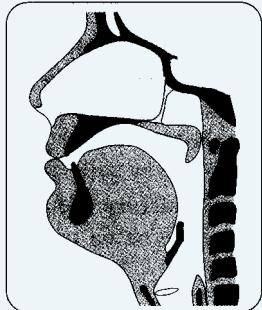
[b]: bage	[k]: kage	[r]: rejse
[d]: det	[l]: lege	[s]: sur
[ð]: hedder	[m]: mere	[sj]: journalist
[f]: fem	[n]: nej	[t]: ti
[g]: godt	[ŋ]: penge	[v]: vej
[h]: hej	[p]: par	

Beskrivelserne af konsonanternes og halvvokalernes artikulation bygger blandt andet på Thorborg (2001) og *Udtaleværkstedet* i Dansk.nu (2008).

#### *Lukkelydene [p], [b, t], [d, k] og [g]*

[p], [b], [t], [d], [k] og [g] kaldes lukkelyde (*klusiler*), fordi de udtales med et kort lukke for luftstrømmen. De kan opfattes som tre par: [p]/[b], [t]/[d] og [k]/[g]. De tre par artikuleres forskellige steder i munden, og den eneste udtaleforskelse på parrenes to lyde er, at de første lyde i parrene er *pustede (aspirerede)* i modsætning til de andre lyde i parrene. Stemmelæberne vibrerer ikke, når lukkelydene udtales. Lukkelydene er med andre ord ikke stemte.

**Figur 14: [p]**



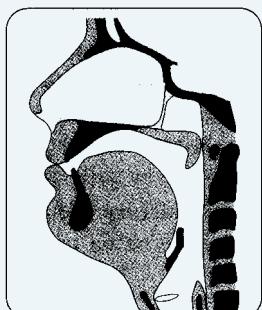
Lisbet Thorborg *Dansk udtale i praksis*, side 148  
(Akademisk Forlag 2001)

[p] er den lyd, man hører i starten af ordet *par*. Lyden udtales ved, at begge læber sættes sammen, så der lukkes kort af for luftstrømmen. Efter lukket følger et lille pust.

Hvis en kursist har svært ved at udtale lyden, kan følgende instruktion bruges:

- Sæt læberne sammen, og sig en vokal, imens der laves et lille pust, fx [e]. De øverste fortænder skal ikke røre ved underlæben, som når man siger [/].
- Sæt hånden op foran munden og sig skiftevis [p] og [b] mærk, hvordan der kommer et lille pust efter [p].
- Placer et stykke tyndt papir foran munden og sig skiftevis [p] og [b]. Bemærk, hvordan papiret bevæger sig under udtalen af [p].
- [p] kan aldrig udtales lang i modsætning til fx [/].

**Figur 15: [b]**



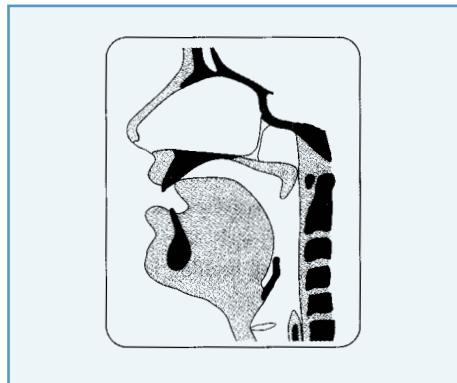
Lisbet Thorborg *Dansk udtale i praksis*, side 148  
(Akademisk Forlag 2001)

[b] er den lyd, man hører i starten af ordet *bage*. Lyden udtales ved, at begge læber sættes sammen, så der lukkes kort af for luftstrømmen. Efter lukket følger ikke et lille pust.

Hvis en kursist har svært ved at udtale lyden, kan følgende instruktion bruges:

- sæt læberne sammen, og sig en vokal, fx [e]. Overmundens fortænder skal ikke røre ved underlæben, som når man siger fx [v].
- sæt hånden op foran munden og sig skiftevis [p] og [b] mærk, hvordan der ikke kommer et lille pust efter [b].
- placer et stykke tyndt papir foran munden og sig skiftevis [p] og [b]. Bemærk, hvordan papiret ikke bevæger sig under udtalen af [b].
- [b] kan aldrig udtales lang i modsætning til fx [v].

**Figur 16: [t]**



Lisbet Thorborg *Dansk udtale i praksis*, side 153  
(Akademisk Forlag 2001)

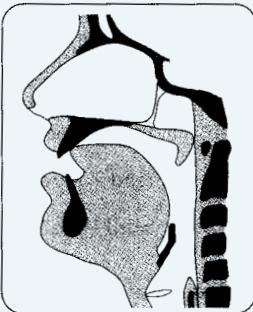
[t] er den lyd, man hører i starten af ordet *ti*. Lyden udtales ved at placere tungespidsen lige bag tænderne i overmunden, så der lukkes kort af for luftstrømmen. Efter lukket følger et lille pust.

Hvis en kursist har svært ved at udtale lyden, kan følgende instruktion bruges:

- Placer en lille klat smørbart chokoladepålæg bag de øverste fortænder, fang chokoladen med den forreste del af tungen og lav et pust, imens der siges en vokal, fx [e]. Tungefladen skal ikke røre ved ganen, og siderne af tungen skal ikke røre ved tænderne. Det er kun den forreste del af tungen, som skal være i kontakt med fortænderne.

- Placer forreste del af tungen i overgangen fra overmundens tandkød til fortænder og sig en vokal, fx [e], imens der laves et kraftigt pust.
- Sæt hånden op foran munden og sig skiftevis [l] og [d] og mærk, hvordan der kommer et lille pust efter [l].
- Placer et stykke tyndt papir foran munden og sig skiftevis [l] og [d]. Bemærk, hvordan papiret bevæger sig under udtalen af [d].

**Figur 17: [d]**



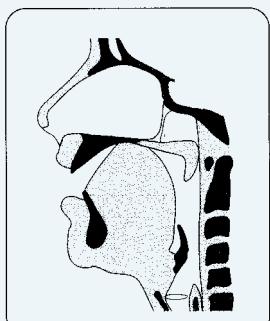
Lisbet Thorborg *Dansk udtale i praksis*, side 151  
(Akademisk Forlag 2001)

[d] er den lyd, man hører i starten af ordet *det*. Lyden udtales ved at placere den forreste del af tungen bag fortænderne i overmundens tandkød, så der lukkes kort af for luftstrømmen. Efter lukket følger ikke et lille pust.

Hvis en kursist har svært ved at udtale lyden, kan følgende instruktion bruges:

- Placer en lille klat smørbart chokoladepålæg bag overmundens fortænder, fang chokoladen med tungen og flyt herefter tungen fra chokoladen, imens der siges en vokal, fx [e].
- Mærk overgangen fra overmundens tandkød til fortænder med tungen. Her artikuleres *d*-lyden. Placer tungen i overgangen og sig en vokal, fx [e].
- Sæt hånden op foran munden og sig skiftevis [l] og [d] og mærk, hvordan der ikke kommer et lille pust efter [d].
- Placer et stykke tyndt papir foran munden og sig skiftevis [l] og [d]. Bemærk, hvordan papiret ikke bevæger sig under udtalen af [d].

**Figur 18: [k]**



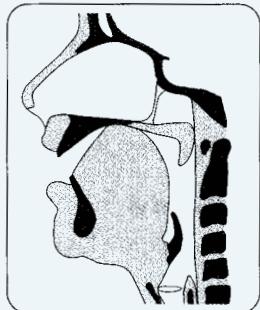
Lisbet Thorborg *Dansk udtale i praksis*, side 158  
(Akademisk Forlag 2001)

[k] er den lyd, man hører i starten af ordet *kage*. Lyden udtales ved at placere bagtungen mod den bageste del af ganen, så der lukkes kort af for luftstrømmen. Efter lukket følger et pust.

Hvis en kursist har svært ved at udtale lyden, kan følgende instruktion bruges:

- Placer bagtungen op mod den bageste del af ganen og lav et pust, imens der siges en vokal fx [ɛ].
- Lad tungespidsen køre fra bag fortænderne i overmunden og bagud i munden. Mærk, hvordan ganen på et tidspunkt bliver blød. Under udtalen af [k] skal bagtungen placeres lige ved overgangen fra hård til blød gane.
- Sæt hånden op foran munden og sig skiftevis [k] og [g] og mærk, hvordan der kommer et lille pust efter [k].
- Placer et stykke tyndt papir foran munden og sig skiftevis [k] og [g]. Bemærk, hvordan papiret bevæger sig under udtalen af [k].

**Figur 19: [g]**



Lisbet Thorborg *Dansk udtale i praksis*, side 155  
(Akademisk Forlag 2001)

[g] er den lyd, man hører i starten af ordet *godt*. Lyden udtales ved at placere bagtungen mod den bageste del af ganen, så der lukkes kort af for luftstrømmen. Efter lukket følger ikke et pust.

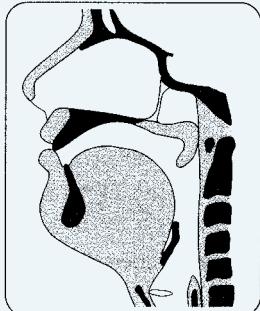
Hvis en kursist har svært ved at udtale lyden, kan følgende instruktion bruges:

- Placer bagtungen op mod den bageste del af ganen og sig en vokal, fx [e].
- Lad tungespidsen køre fra bag fortænderne i overmunden og bagud i munden. Mærk, hvordan ganen på et tidspunkt bliver blød. Under udtalen af [g] skal bagtungen placeres lige ved overgangen fra hård til blød gane.
- Sæt hånden op foran munden og sig skiftevis [k] og [g] og mærk, hvordan der ikke kommer et lille pust efter [g].
- placér et stykke tyndt papir foran munden og sig skiftevis [k] og [g]. Bemærk, hvordan papiret ikke bevæger sig under udtalen af [g].

#### *Hæmmelydene [f], [v], [s] [sj] og [r]*

[f], [v], [s], [sj] og [r] kaldes hæmmelyde (*frikativer*), fordi lydene udtales ved at hæmme luftstrømmen, ikke ved at lukke for den. Hæmmet af luftstrømmen danner en støj, og nogle af hæmmelydene udtales med vibrationer i stemmelæberne (stemte), imens andre udtales uden vibrationer i stemmelæberne (ustemte). [r] og [v] er stemte lyde, imens [f], [s] og [sj] er ustemte.

**Figur 20: [ʃ]**



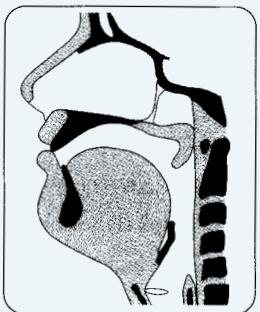
Lisbet Thorborg *Dansk udtale i praksis*, side 162  
(Akademisk Forlag 2001)

[ʃ] er den lyd, man hører i starten af ordet *fem*. Lyden udtales ved at placere underlæben tæt mod overmundens fortænder og sende luftstrømmen ud mellem fortænder og underlæbe. Lyden er ikke stemt, så stemmelæberne skal ikke vibrere under udtalen.

Hvis en kursist har svært ved at udtale lyden, kan følgende instruktion bruges:

- Bid blidt i underlæben og pust luft ud.
- Sæt hånden op foran munden og sig skiftevis [ʃ] og [v] og mærk, hvordan der kommer et lille pust efter [ʃ].
- Placer et stykke tyndt papir foran munden og sig skiftevis [ʃ] og [v]. Bemærk, hvordan papiret bevæger sig under udtalen af [ʃ].

**Figur 21: [v]**



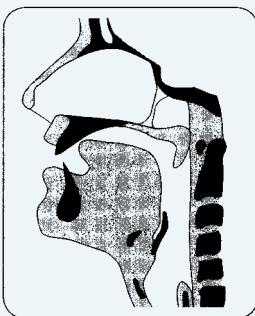
Lisbet Thorborg *Dansk udtale i praksis*, side 160  
(Akademisk Forlag 2001)

[v] er den lyd, man hører i starten af ordet *vej*. Lyden udtales ved at placere underlæben mod overmundens fortænder. Lyden er stemt, så stemmelæberne skal vibrere under udtalen.

Hvis en kursist har svært ved at udtale lyden, kan følgende instruktion bruges:

- Bid blidt i underlæben og sig en vokal, fx [e].
- Sæt hånden op foran munden og sig skiftevis [/] og [v] og mærk, hvordan der ikke kommer et lille pust efter [v].
- placer et stykke tyndt papir foran munden og sig skiftevis [/] og [v]. Bemærk, hvordan papiret ikke bevæger sig under udtalen af [v].
- Sæt et par fingre på strubehovedet og sig skiftevis [v] og [f]. Mærk, hvordan stemmelæberne vibrerer under udtalen af [v].

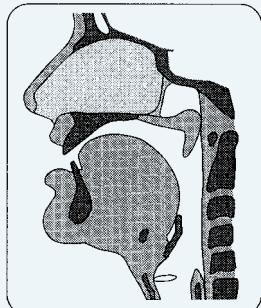
**Figur 22: [s]**



Lisbet Thorborg *Dansk udtale i praksis*, side 164  
(Akademisk Forlag 2001)

[s] er den hvislelyd, man hører i starten af ordet *sur*. Lyden udtales ved, at tungespidsen hæver sig mod overgangen mellem overmundens fortænder og tandkød og danner en lille passage, som luftstrømmen sendes ud ad. Hvislelyden opstår, når luften gnider mod tændernes kant. Lyden er ikke stemt, så stemmelæberne skal ikke vibrere under udtalen.

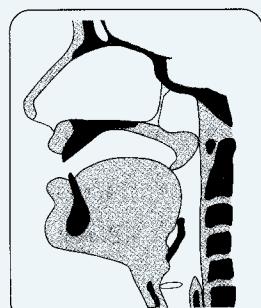
**Figur 23: [sj]**



Lisbet Thorborg *Dansk udtale i praksis*, side 164  
(Akademisk Forlag 2001)

[sj] er den lyd, man hører i starten af ordet *journalist* og i slutningen af ordet *march*. Lydens artikulation minder om artikulationen af [s], men udtales længere tilbage i munden, og derfor er lyden mørkere. Den forreste del af fortungen hæves mod den forreste del af ganen, imens der sendes luft ud mod tænderne, hvilket skaber en hvislen.

**Figur 24: [r]**



Lisbet Thorborg *Dansk udtale i praksis*, side 167  
(Akademisk Forlag 2001)

[r] er den lyd, man hører i starten af ordet *rejse*. Lyden udtales ved, at bagtungen og tungteroden hæves mod drøbten. Lyden er stemt, så stemmelæberne vibrerer under udtalen.

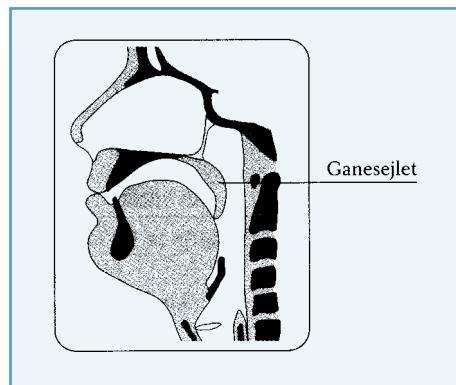
Hvis en kursist har svært ved at udtale lyden, kan følgende instruktioner bruges:

- Tag en tår vand og gurgl, som når man børster tænder. Det er der, hvor vandet bobler, lyden artikuleres. Den øverste del af tungen skal ikke bevæge sig.
- Lyden artikuleres nede i halsen, og hvis en kursist har svært ved at sige [r], kan det derfor være en god idé at starte med at sige [k] og lade lyden glide længere ned i halsen. [k] udtales nemlig helt bag i munden og er derfor tættere på [r] end fx [p].
- Lav afslapningsøvelser med den øverste del af tungen, så den ligger helt afslappet i munden, og prøv at trække bagtungen bagud og mærk, hvordan det lukker for passagen til luftrøret. [r] er i princippet samme bevægelse, men bare mere små, mere let. Prøv at lave bevægelsen med bagtungen og sig efterfølgende vokalen [ɑ].

#### *Nasalerne [m], [n] og [ŋ]*

[m], [n] og [ŋ] kaldes nasaler, fordi lydene udtales ved at lade luften strømme ud gennem næsen i stedet for ud gennem munden. Ganesejlet er sænket under udtalen af nasaler, og nasaler er stemte lyde, så stemmelæberne vibrerer altså under udtalen.

**Figur 25: [m]**



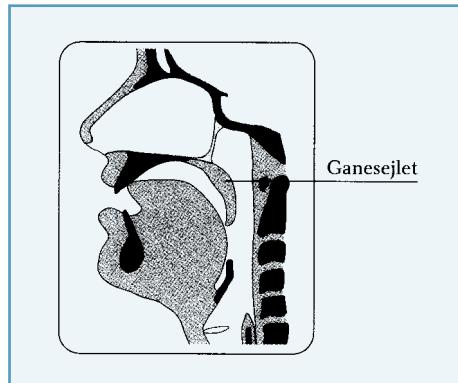
Lisbet Thorborg *Dansk udtale i praksis*, side 171  
(Akademisk Forlag 2001)

[m] er den lyd, man hører i starten af ordet *mere*. Lyden udtales ved, at læbernes sættes sammen og lukker for luftstrømmen, som i stedet strømmer ud gennem næsen. Ganesejlet er sænket, og lyden er stemt, så stemmelæberne vibrerer under udtalen.

Hvis en kursist har svært ved at udtale lyden, kan følgende instruktioner bruges:

Sig vokalen [ɑ] og luk læberne, imens vokalen stadig siges. Placér eventuelt en hånd under næseborene og mærk, hvordan luften svagt strømmer ud gennem næsen.

**Figur 26: [n]**



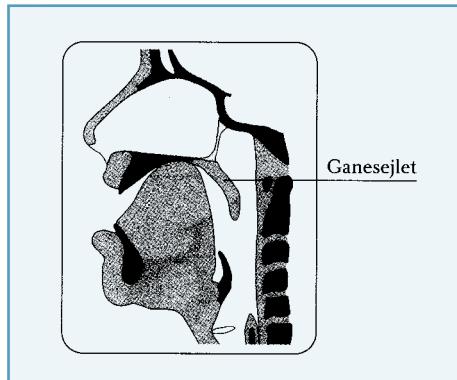
Lisbet Thorborg *Dansk udtale i praksis*, side 172  
(Akademisk Forlag 2001)

[n] er den lyd, man hører i starten af ordet *nej*. Lyden udtales ved, at en bred tungespids placeres ved overgangen til tandkødet bag de øverste fortænder. Ganesejlet er sæknet, og luftstrømmen passerer ud gennem næsen. Lyden er stemt, så stemmelæberne vibrerer under udtalen.

Hvis en kursist har svært ved at udtale lyden, kan følgende instruktioner bruges:

- Sig vokalen [ə] og placer en bred tungespids bag de øverste fortænder, imens vokalen stadig siges. Placér eventuelt en hånd under næseborene og mærk, hvordan luften svagt strømmer ud gennem næsen.
- I modsætning til konsonanten [l] kommer der ingen luft ud gennem munden. Når [l] udtales, strømmer der luft langs siden af tungen og ud gennem munden, men når [n] udtales, kommer der ingen luft ud af munden. [l] udtales også med en mere spids tungespids end [n]. Hvis en kursist siger [l] i stedet for [n], kan kursisten instrueres i at sætte en hånd for munden. Da vil kursisten ikke kunne komme ud med luften. Med hånden for munden kan kursisten forsøge at føre luftstrømmen ud gennem næsen i stedet for, og lade lidt mere af tungespidsen røre ved fortænderne.
- Når [n] udtales rigtigt, vil man ikke kunne holde sig for næsen ret længe, da luftstrømmen så ikke vil kunne komme ud. Der vil føles et lufttryk i næsen.

**Figur 27: [η]**



Lisbet Thorborg *Dansk udtale i praksis*, side 172  
(Akademisk Forlag 2001)

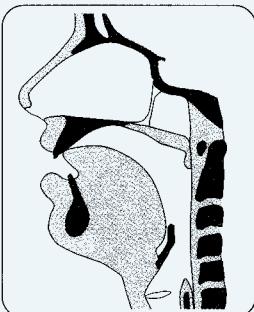
[η] er den lyd, man hører i slutningen af ordet *sang*. Lyden udtales ved, at bagtungen presses op mod den bageste del af ganen. Ganesejlet er sæknet, og luftstrømmen passerer ud gennem næsen. Lyden er stemt, så stemmelæberne vibrerer under udtalen.

Hvis en kursist har svært ved at udtale lyden, kan følgende instruktioner bruges:

- Sig vokalen [æ], og placer bagtungen mod den bageste del af ganen, imens vokalen stadig siges. Placér eventuelt en hånd under næseborene og mærk, hvordan luften svagt strømmer ud gennem næsen.
- Sig [g] og fornem, hvor bagtungen rører ved ganen. Det er her, [η] artikuleres. Ved [g] strømmer luften blot ud gennem munden, hvor luften ved [η] strømmer ud gennem næsen.
- [η] udtales ikke med en decideret g-lyd som i nogle andre sprog. Kursister med den type modersmål vil ofte skulle aflære g-lyden i forbindelse med [η]. De kan instrueres i, at [η] kan være lang i modsætning til lukkelyden [g].

## Lateralen [l]

**Figur 28: Lateralen [l]**



Lisbet Thorborg *Dansk udtale i praksis*, side 174  
(Akademisk Forlag 2001)

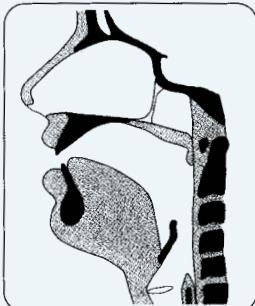
[l] er den lyd, man hører i starten af ordet *lege*. Lyden udtales ved, at en spids tungespids placeres ved overgangen til tandkødet bag de øverste fortænder. Luftstrømmen passerer ud langs tungens sider. Lyden er stemt, så stemmelæberne vibrerer under udtalen.

Hvis en kursist har svært ved at udtale lyden, kan følgende instruktioner bruges:

- Sig vokalen [æ] og placer en spids tungespids bag de øverste fortænder, imens vokalen stadig siges. Placer eventuelt en hånd foran munden og mærk, hvordan luften svagt strømmer ud gennem munden.
- I modsætning til konsonanten [n] kommer der ingen luft ud gennem næsen. Når [l] udtales, strømmer luften i stedet ud langs tungens sider. [l] udtales også med en mere spids tungespids end [n]. Hvis en kursist siger [n] i stedet for [l], kan kursisten instrueres i at klemme sammen om næseborerne. Da vil kursisten ikke kunne komme af med luften. Hvis kursisten siger [l] rigtigt, vil lyden forsvinde, når kursisten holder sig for munden.
- Dansk [l] er en lidt spids lyd, som artikuleres helt fremme bag fortænderne. På mange sprog udtales [l] ved at böje tungespidsen lidt bagud. Placer en lille klat smørbart pålæg lige bag de øverste fortænder. Når [l] artikuleres, skal tungespidsen ramme det smørbare pålæg, ellers er det, fordi tungespidsen er for langt tilbage i munden.

*Det bløde d [ð]*

**Figur 29: Det bløde d [ð]**



Lisbet Thorborg *Dansk udtale i praksis*, side 151  
(Akademisk Forlag 2001)

[ð] er den lyd, man hører i midten af ordet *hedder*. Lyden udtales ved at lade tungespidsen ligge ved kanten af de forreste tænder i undermunden, imens tungebladet hæves meget lidt i retning mod fortænderne i overmunden. Tungeroden skubbes lidt fremad. Luftstrømmen passerer uden støj ud af munden. Lyden er stemt, så stemmelæberne vibrerer under udtalen. Læberne former sig meget efter de vokaler, der omgiver det bløde d.

Hvis en kursist har svært ved at udtale lyden, kan følgende instruktioner bruges:

- Mange kursister forveksler det bløde d med [l]. I modsætning til [l] har tungespidsen ikke kontakt med overmunden, når man siger det bløde d. Kursisten skal lade tungespidsen ligge nede langs tandkanten i undermunden og blot fornemme en lille hævende bevægelse på den bageste del af tungefladen.
- Hvis kursisten siger [l] i stedet for [ð], kan han eller hun placere en lille klat smørbart pålæg lige bag fortænderne. Når kursisten siger [ð], må han eller hun ikke kunne smage pålægget.

*Pustelyden [h]*

[h] er den lyd, man hører i starten af ordet *hej*. Lyden har fri passage for luftstrømmen og er kun en lille pustelyd med en meget svag hvislen. Læberne og tungen placeres på samme måde som i de omgivende lyde. Stemmelæberne skal ikke vibrere under udtalen af [h].

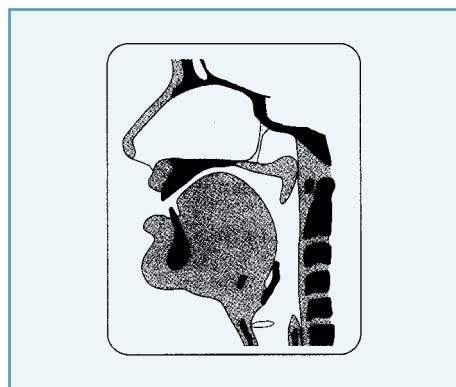
Hvis en kursist har svært ved at udtale lyden, kan følgende instruktioner bruges:

- Lav et lille pludseligt pust foran en vokal, fx foran [å]. Placer eventuelt en hånd foran munden og mærk, hvordan der kommer et lille pust.
- Placér et tyndt stykke papir foran munden og sig en vokal, fx [å]. Bemærk, hvordan papiret næsten ikke bevæger sig. Lav nu et lille pludseligt pust foran vokalen og bemærk, hvordan det tynde papir bevæger sig.
- Stemmelæberne skal ikke vibrere under udtalen af [h]. Prøv at placere en finger på strubehovedet, imens [h] udtales. Der må ikke være nogen vibrationer.
- [h] lyder som et lille luftigt suk, som hvis man er træt.

#### *Halvvokalerne [j], [w] og [l]*

[j], [w] og [l] kaldes halvvokaler. De er *vokaler*, fordi lydenes artikulation minder meget om vokalernes artikulation: Stemmelæberne vibrerer som regel, udåndingsluften kan passere frit ud gennem munden, og formen på mundens hulrum afgør, hvilken halvvokal der udtales. Men de er kun *halve vokaler*, fordi de i modsætning til fuldvokalerne ikke kan danne en stavelse selv. Halvvokalerne optræder altid sammen med en fuldvokal i det, man kalder for en *diftong* eller en *tvelyd*. En *diftong* er to vokallyde i én stavelse. Se afsnittet *Hvad er halvvokaler og diftonger?*

**Figur 30: [j]**



Lisbet Thorborg *Dansk udtale i praksis*, side 165  
(Akademisk Forlag 2001)

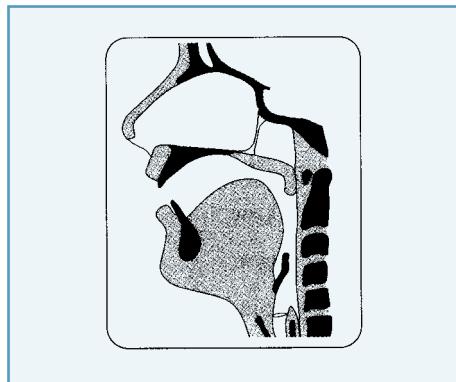
[j] er den lyd, man hører i slutningen af ordet *hej*. Lyden udtales ved at hæve den bagrste del af tungen med retning mod den bageste hårde del af ganen. Tungefladen skal imidlertid ikke placeres med kontakt med ganen, men bagtungens sider rører ved kindtænderne. Det danner en spalte ned midt langs bagtungen, hvor luften passerer igennem. Tungespidsen har kontakt med tænderne Forrest i undermunden. Stemmelæberne

vibrerer normalt under udtalen af [j]. [j] kan blive stavelsesbærende i forbindelse med e-assimilation, fx i ordet støje [*sðɔjj*]. [j] indgår i diftong-forbindelser med den foregående eller den efterfølgende vokal, fx i jul [*ju'l*] og haj [*hɔj'*].

Hvis en kursist har svært ved at udtale lyden, kan følgende instruktion bruges:

- Prøv at sige skiftevis [i] og den fuldvokal, [j] skal udtales sammen med. Det kan fx være diftongen i ordet *sejle* [*sojla*]. Sig da skiftevis [ɑ] og [i], og gør langsomt udtalen hurtigere og hurtigere. Efterhånden siges diftongen [ɑj]. Denne procedure kan bruges med alle diftonger med [j].

**Figur 31: [w]**



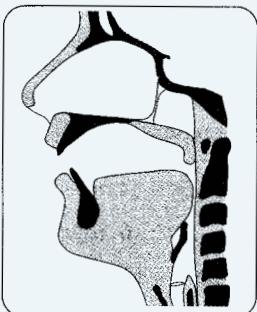
Lisbet Thorborg *Dansk udtale i praksis*, side 160  
(Akademisk Forlag 2001)

[w] er den lyd, man hører i slutningen af ordet *liv*. Lyden udtales ved at trække tungen tilbage i munden, hæve bagtungen og runde læberne. Stemmelæberne vibrerer under udtalen af [w]. [w] kan blive stavelsesbærende i forbindelse med e-assimilation, fx i ordet *gave* [*ga:wə*]. [w] indgår i diftongforbindelser med den foregående vokal som i fx *gave*.

Hvis en kursist har svært ved at udtale lyden, kan følgende instruktion bruges:

- Prøv at sige skiftevis den fuldvokal, [w] skal udtales sammen med, og [u]. Det kan fx være diftongen i ordet *hav* [*haw*]. Sig da skiftevis [ɑ] og [u] og gør langsomt udtalen hurtigere og hurtigere. Efterhånden siges diftongen [aw]. Denne procedure kan bruges med alle diftonger med [w].

**Figur 32: [.]**



Lisbet Thorborg *Dansk udtale i praksis*, side 167  
(Akademisk Forlag 2001)

[.] er den lyd, man hører i slutningen af ordet *tur*. Lyden udtales ved, at tungen sænkes og trækkes noget tilbage med retning mod svælgets bagvæg. Stemmelæberne vibrerer under udtalen af [.]. Lyden kan ikke være stavelsesdannende. [.] indgår i diftongforbindelser med den foregående vokal som i fx *virke* [vi.*igə*]. Lyden minder meget om [ø] og [ɔ], men er ikke stavelsesdannende som [ɑ] og [ɔ] er det. Hvis konsonantbogstavet r kommer efter en vokal, udtales r som regel [r].

Hvis en kursist har svært ved at udtale lyden, kan følgende instruktion bruges:

- Prøv at sige skiftevis den fuldvokal, [.] skal udtales sammen med, og [ɔ]. Det kan fx være diftongen i ordet *urdu* [u.*du*]. Sig da skiftevis [u] og [ɔ], og gør langsomt udtalen hurtigere og hurtigere. Efterhånden siges diftongen [u.]. Denne procedure kan bruges med andre diftonger med [w].

#### *De danske konsonantbogstavers udtale*

En af udfordringerne for udlændinge, som skal lære dansk, er, at de danske bogstaver kan udtales på så mange forskellige måder alt efter, hvilken sproglige kontekst de befinner sig i, og ofte udtales de slet ikke (se kapitlet *Assimilation og reduktion*). Følgende er eksempler på, hvordan konsonantbogstaver udtales anderledes, end de skrives:

- Konsonantbogstavet v udtales [w] efter en vokal i stavelsen, fx i ordet et *hav* [haw].
- Konsonantbogstavet k udtales [g] inde i et ord, fx *takke* ['tɔga] (undtaget kontekster, hvor k står først i trykstærk stavelse inde i ordet).
- Konsonantbogstavet p udtales [b] inde i et ord, fx *hoppe* ['hɔba] (undtaget kontekster, hvor p står først i trykstærk stavelse inde i ordet).

- Konsonantbogstavet g udtales ikke i følgende kontekster:
  - normalt aldrig efter bagtungevokalerne [u] og [o]
  - ofte efter fortungevokalerne [i], [æ], [a], [y], langt [e:] og langt [ø:]
  - aldrig imellem l og t, fx *valgte*
  - aldrig imellem r og t, fx *spurgte*

For en fuld redegørelse for konsonantbogstavernes forskellige udtaler henvises til Lisbeth Thorborgs *Dansk udtale i praksis* (2001) eller til Dansk.nu (Dansk.nu 2008).

### *Dansk har mange diphonger*

Et karakteristisk træk ved det danske sprog er et stort antal diphonger. Der er mange stavelsesformer, som indeholder to vokaliske lyde. Mange sprog har slet ikke diphonger, og for en del kursister vil fænomenet være nyt. Nogle af de danske diphonger udtales desuden på en lidt speciel måde i forhold til, hvordan de skrives. Det drejer sig om fx om følgende diphonger:

bleg:	[bla:j̩]
fej:	[fø:j̩]
nøgle:	[nɔ:jla]
øjne:	[ɔ:jna]

### *Dansk har komplekse konsonantophobninger*

Et andet karakteristisk træk ved dansk set i forhold til mange andre ikke-germanske sprog er en relativt kompleks stavelsesstruktur. Danske stavelsesformer begynder jævnligt med tre konsonanter som i fx *springe*, *stritte* og *blæksprutte*. Derudover har danske stavelsesformer godt nok ligesom andre germanske sprog - også ofte mange konsonanter i slutningen af en stavelse. Mange sprog har en langt simple stavelsesstruktur, og kursister med sådanne modersmål kan have svært ved at udtale de danske konsonantophobninger og sætte fx støttevokaler ind imellem de mange konsonanter. Kursister med spansk som modersmål vil således ofte sige *eskole* i stedet for *skole*. En anden måde at håndtere konsonantophobningerne er at udelade nogle af konsonanterne fx ved at sige *bækprutte* i stedet for *blæksprutte* (Grønnum 2007).

### *At undervise i konsonanter og diphonger*

I modsætning til vokalerne er konsonanterne - bortset fra det bløde d og bagtunge-r - ofte mere perifert placeret i mange undervisningsmaterialer i dansk som andetsprog. Særligt for nogle kursistgrupper er arbejdet med konsonanter imidlertid et meget relevant område i udtalearbejdet. I det følgende gives der en række anbefalinger til, hvordan man kan gøre arbejdet med konsonanter an.

### *Perception af konsonanter og diftonger*

Som med andre udtalefænomener er et solidt perceptivt grundlag ofte en fordel. Kursistens mentale lydlige konsonantkategorier må indledningsvist og løbende skærpes og dette gerne i kombination med arbejdet med kursistens aktive produktion af lyden. Fx vil en lyd som det bløde d ofte være en udfordring at percipere for kursisten, og en del har tendens til at placere det bløde d i samme kategori som det velkendte [l]. I kombination med arbejdet med at percipere konsonanter og diftonger præcist er det også en fordel, at kursistens bevidsthed om lydenes betydningsmæssige funktioner øges.

Der eksisterer en lang række klassiske perceptions- og skelneøvelser med det formål. Helt enkelt kan læreren udtale ord med de aktuelle lyde i et roligt tempo, hvor kursisten skal lytte intensivt til ordene med den eller de aktuelle lyde. Læreren kan i samme forbindelse eksplisit forklare, hvordan lyden artikuleres og eventuelt på lidt karikeret vis demonstrere, hvordan lyden artikuleres, men uden at kursisten nødvendigvis selv skal producere lyden.

Der kan også siges en række minimale par (ord, som kun har én lydlig forskel, men som betyder to forskellige ting, fx *lege* og *neje*), hvor betydningsforskellen på de minimale par indledningsvist demonstreres for kursisten. Efterfølgende kan der siges en række minimale par, hvor kursisten skal skelne mellem de to lyde og afgøre, hvilke ord der betyder hvad. Det kunne fx dreje sig om at skelne lydene [l]/[ð] [n]/[l] eller [b]/[v].

Der kan fx også skrives to kolonner med de problematiske konsonanter på tavlen, hvorafter læreren siger en række ord med de konsonanter, der er fokus på, og kursisten afgør, hvilken kolonne ordet skal skrives i. Det er hensigtsmæssigt, at det ordforråd, der arbejdes med, har en forbindelse til de emner, der i øvrigt arbejdes med i den daglige undervisning.

I konsonantarbejdet er det ofte de mange konsonantphobninger i dansk, der volder kursisterne problemer, og i aktiviteter med fokus på perception af konsonanter, er det hensigtsmæssigt gradvist at øge sværhedsgraden i aktiviteterne ved hele tiden at placere problemlyden i mere og mere komplekse sproglige kontekster: Indledningsvist kan kursisten lytte til konsonanten udtalt isoleret, efterfølgende til konsonanten placeret alene i absolut forlyd (helt forrest i et ord), derefter fx i dækket forlyd (ikke helt forrest i ordet, men foran ordets første vokal) og efterhånden i mere og mere komplekse konsonantphobninger i forskellige positioner i ordet. Der kan også tages hensyn til, om stavelsens vokal artikuleres tæt på konsonantens artikulationssted, da nærhed i artikulationssted alt andet lige letter udtalen af konsonanten. Det samme hensyn kan tages, når konso-

nantophobningerne udvælges, så de konsonanter, der indgår sammen med konsonanten i de første ophobninger, er konsonanter, der har artikulationssted tæt på den aktuelle konsonant. Det kunne fx dreje sig om bagtunge-r: Da præsenteres kursisten fx først for [r] isoleret. Herefter præsenteres fx ordene *rejse, ris, krabbe, krible, prale, pris, skrabe, skrive, sprænge, sprit*.

I en anden aktivitet med fokus på perception af enten konsonanter eller diftonger siger læreren en kort og gerne mundret tekst, hvor kursisten imens skal lytte efter de aktuelle lyde. Hver gang lyden forekommer, skal kursisten sætte en streg. Efterfølgende optælles hvor mange gange lyden forekom i oplæsningen, og der snakkes om teksten, og hvor lyden var henne. Teksten kan eventuelt udleveres, og kursisten kan i teksten prøve at markere og optælle forekomsten af den aktuelle lyd og se, om antallet af markeringer svarer til det antal, de havde noteret under oplæsningen.

Endelig kan der føres lyttekampagner, hvor kursisten instrueres i at være særligt opmærksom på bestemte konsonanter eller diftonger i det input, han eller hun modtager uden for læringsrummet.

#### *Instruktion i konsonanternes artikulation*

Enkle, klare og eksplisitte instruktioner i artikulation er afgørende i arbejdet med enkeltlyd. For forklaringsmåder til de forskellige konsonanter og halvvokaler henvises der til afsnittet *De danske konsonanters og halvvokalers artikulation*. Derudover er det hensigtsmæssigt, at læreren demonstrerer artikulationen af konsonanten på karikeret vis, så artikulationen gøres tydelig for kursisten. I den forbindelse kan der demonstreres med egne taleorganer, eller der kan benyttes videooptagelser med udtalen af de forskellige konsonanter, ligesom der kan benyttes plancher med illustrationer samt små håndspejle, så kursisten kan betragte sine egne taleorganer, imens han eller hun prøver at producere problemlyden.

#### *Intensiv træning*

Når kursisten har fået fat i, hvordan konsonanten eller diftongen artikuleres, er det vigtigt, at der skabes rum og mulighed for, at kursisten træner artikulationen tilstrækkeligt meget. Da der i undervisningssammenhæng er begrænset tid til rådighed, vil der ofte være fare for, at den fysiske artikulationstræning nedprioriteres. Det er vigtigt, at læreren er opmærksom på den fare.

Indledningsvist skal det selvfølgelig sikres, at kursisten artikulerer konsonanten eller diftongen hensigtsmæssigt, og efterfølgende er der forskellige redskaber, som kan be-

nyttes til at træne og automatisere den aktuelle artikulation: Sproglaboratorier er gode redskaber, hvor kursisten har mulighed for at lytte til et forlæg og optage sig selv samt lytte til sig selv og arbejde selvstændigt med egen udtale. I den forbindelse er optagelser af anden karakter også udmærkede redskaber til at arbejde med træning af den aktuelle konsonant eller diftong. Desuden giver det internetbaserede undervisningsmateriale Dansk.nu (2008) glimrende muligheder for, at kursisten derhjemme kan træne udtalen af forskellige enkeltlyde og herunder ikke mindst konsonanterne. Materialet rummer en sproglaboratoriefunktion, hvor kursisten ud fra et lydligt dansk forlæg kan optage sig selv hjemmefra og lytte til sig selv og fortsætte proceduren så længe, det synes nødvendigt. Derudover rummer det internetbaserede materiale *Dansg!* (Basby & Kaltoft 2008) fx også et hav af forskellige øvelser til arbejdet med konsonanter. Disse øvelser er kontrastivt tilrettelagt, så læreren indledningsvist kan få et overblik over, hvilke konsonantproblemer der er typiske for bestemte sproggrupper, og så konsonanter kan trænes i mere og mere komplekse sproglige kontekster. Materialet har også mulighed for optagelser af egen taleproduktion. Endelig eksisterer der udtalemateriale - herunder især Lisbet Thorborgs bøger - som rummer udmærkede aktiviteter til at træne både konsonanter og diftonger.

Det skal imidlertid understreges, at læreren løbende bør tjekke, om kursisten fortsat træner en målsproglignende artikulation af den aktuelle konsonant eller diftong. Artikulationen kan ofte forskyde sig i løbet af træningen. Lærerens feedback kan ikke udelades for længe ad gangen.

#### *Konsonanttræning i forskellige ordpositioner*

Som i arbejdet med perception af konsonanter er det hensigtsmæssigt at arbejde med artikulationen og produktionen af konsonanter - og for den sags skyld også af diftonger - på en måde, hvor sværhedsgraden i den sproglige kontekst gradvist øges. For god ordens skyld gentages det, hvordan man konkret kan gøre det:

Indledningsvist kan kursisten producere konsonanten isoleret, efterfølgende konsonanten placeret alene i absolut forlyd (helt forrest i et ord), derefter fx i dækket forlyd (ikke helt forrest i ordet, men foran ordets første vokal) og efterhånden i mere og mere komplekse konsonantophobninger i forskellige positioner i ordet. Der kan også tages hensyn til, om stavelsens vokal artikuleres tæt på konsonantens artikulationssted, da nærhed i artikulationssted alt andet lige letter udtalen af konsonanten. Det samme hensyn kan tages, når konsonantophobningerne udvælges, så de konsonanter, der indgår sammen med konsonanten i de første ophobninger, er konsonanter, der har artikulationssted tæt på den aktuelle konsonant. Det kunne fx dreje sig om bagtunge-r: Da træner kursisten fx

først [r] isoleret. Herefter trænes fx ordene *rejse, ris, krabbe, krible, prale, pris, skrabe, skrive, sprænge, sprit*.

#### *Konsonant- og diftonghistorier*

I en anden aktivitet til produktion af forskellige problemkonsonanter eller problemdiftonger konstruerer kursisten selv en konsonanthistorie eller en diftonghistorie. Kursisten instrueres i at konstruere en historie med så mange af en bestemt konsonant eller diftong som muligt, og historien kan handle om, hvad kursisten har lavet i dagens løb, men kan også være en fiktiv historie, hvor fantasien får mere frit spil. Historierne kan med fordel konstrueres i grupper, og aktiviteten kan da tage form som en leg, hvor det gælder om at konstruere historier med flest af de aktuelle lyde. Kursisterne kan da inddeltes i grupper med samme konsonant- eller diftongproblemer, og grupperne behøver således ikke arbejde med de samme konsonanter eller diftonger. På den måde kan arbejdet differentieres, så der tages hensyn til kursisternes individuelle problemer.

Efter konstruktionen af historierne kan grupperne læse deres historier højt i klassen to gange, imens de andre kursister skal lytte efter og forsøge at tælle, hvor mange gange de aktuelle konsonanter eller diftonger forekommer. Alternativt eller i forlængelse heraf kan kursisterne lægge teksten væk og forsøge at referere historierne for nogle kursister fra en anden gruppe, hvorefter de lyttende kursister så skal gætte, hvilke lyde der var problemlyden for den oplæsende kursist. Referatfasen giver den refererende kursist mulighed for at bruge ordforrådet og dermed problemlyden i en lidt mere fri produktion end i en oplæsning, og fordelen ved, at kursisten selv konstruerer historien, er, at aktiviteten da har afsæt i det sprog, der allerede er en aktiv del af kursistens intersprog.

#### *Arbejde med skrift-lyd-forskelle i tekstligt forlæg*

De danske konsonantbogstaver udtales ofte anderledes, end de skrives, og derfor er det relevant at arbejde systematisk med forskellene på skrift og lyd. Dette skrift-lyd-arbejde kan fx placeres i forbindelse med præsentationen af nyt stof, hvor der i gennemgangen af det skriftlige forlæg markeres relevante skrift-lyd-forskelle. Kursisterne kan i den forbindelse forsøge at udlede nogle retningslinjer for, hvornår konsonanterne udtales anderledes.

Der kan laves diverse forskellige aktiviteter til arbejde med konsonantbogstavernes udtale, og et eksempel er, at kursisterne skal forsøge at placere ord med samme konsonantbogstav i grupper alt efter bogstavets udtale, fx v's forskellige udtaler. I den forbindelse kan der i plenum snakkes om, hvilken stavning der svarer til hvilken udtale.

### *Rim, remser og sange*

Ligesom rim, remser og børnesange egner sig godt til arbejdet med vokaler, egner de sig også godt til arbejdet med konsonanter og diftonger. Rim, remser og børnesange har mange bogstavrim, og samtidig udgør de et kulturelt input, kursisterne som regel gerne vil have. Her er nogle eksempler på rim, remser og børnesange, der kan benyttes i arbejdet med konsonanter og diftonger.

#### **Lille Lise, lille Lise fik en hue rød.**

Holdt så meget af den,  
sov med den om natten.  
Lille Lise, lille Lise fik en hue rød.

**Vil du, vil du, vil du, vil du, vil du**  
med mig ud i marken gå?  
Jamen, jamen, jamen, jamen, jamen  
her skal tredive streger stå!

**Jeg gik mig over sø og land**  
da mødte jeg en gammel mand.  
Han sagde så og spurgte så:  
"Og hvor har du vel hjemme?"  
"Jeg har hjemme i Trampeland  
Trampeland, Trampeland.  
Alle de som trampe kan,  
de har hjemme i Trampeland"  
(her kan der vælges "lande" med relevante konsonanter eller diftonger)

### *Spil*

#### **Diftonger:**

En del af de spil og aktiviteter, der er anbefalet i kapitlet *At undervise i vokaler*, kan direkte overføres til arbejdet med diftonger, ligesom arbejdet med diftonger meget vel kan integreres i de anbefalede aktiviteter til arbejdet med vokaler. Der henvises derfor til dette kapitel.

#### **Konsonant-lotto:**

Til arbejdet med konsonanter (og også til diftonger) er spillet *Konsonant-lotto* velegnet. Spillet går ud på, at kursisterne hver får en kupon med syv tomme felter. På kuponen står

skrevet en konsonant, som mange af kursisterne har problemer med enten at skelne eller producere. For hvert af de syv tomme felter læser læreren nu en sætning højt tre gange, og kursisten skal nu lytte efter og optælle, hvor mange gange den aktuelle konsonant forekom i sætningen. Her bør det understreges for kursisterne, at spillets fokus er lydsiden og ikke skriftsproget. Når kursisten har optalt, hvor mange gange konsonanten forekom i sætningen, skriver han eller hun tallet i det tomme felt, og læreren læser næste sætning højt. Når alle syv sætninger er læst op, siger læreren de rigtige lottotal, hvorefter kursisterne tjekker, hvor mange rigtige de har. Efterfølgende kan sætningerne siges i kor, og der kan sættes fokus på artikulationen af konsonanterne. Efterfølgende kan en ny kupon med en ny problemkonsonant deles ud, og spillet starter forfra. Det anbefales at arbejde med sætninger med ordforråd fra det emne, der arbejdes med i den daglige undervisning.

#### Konsonantauktion:

I konsonantauktion vælger læreren en række substantiver fra det ordforråd, der arbejdes med i den daglige undervisning, og læreren laver brikker med et af ordene på hver brik. Alternativt kan der medbringes ting, hvis ordene er af sådan en art. Inden spillet starter, får hver kursist besked på at lytte efter nogle af de konsonanter eller diphonger, som de netop har problemer med. Læreren trækker en brik og siger ordet, og kursisten skal nu lytte efter sine konsonanter/diphonger, og hører kursisten lyden, skal han sige ordet så hurtigt som muligt. Hvis det er rigtigt, og hvis ordet er sagt på målsproglignende vis, får kursisten brikken. Hvis ikke kan en anden byde ind, hvis han eller hun har den samme konsonant. Den, der har flest brikker til sidst, har vundet. Efter spillet kan kursisterne sige ordene på deres brikker. Spillet egner sig bedst til små grupper, da der ellers bliver for megen rift om brikkerne. Alternativt kan kursisterne deles ind i grupper, og der kan udvælges en opråber, som får tildelt en pose med brikker/ting.

#### Lydludo:

Inspireret af Mark Hancocks bog *Pronunciation Games* (1995) kan der arbejdes kombineret med konsonanter, diphonger og vokaler i spillet *Lydludo*. Forud for spillet udvælger læreren seks problemkonsonanter, diphonger eller vokaler, og der laves en terningenøgle, så hver lyd tildeles et bestemt antal øjne på terningen. Fx:

[ð] = en etter

[r] = en toer

[ŋ] = en treer

[ɹ] = en firer

[aw] = en femmer

[ɔj] = en sekser

Derefter forstørres eller konstrueres et bræt fra et almindeligt spil Ludo, men inde i hvert felt skrives et ord, gerne et ord fra det ordforråd, der i øvrigt arbejdes med. Ord udvælges, så de valgte problemlyde bliver nogenlunde jævnt repræsenteret på spillepladen. I modsætning til normalt Ludo, skal spillerne kun have én brik, og spillet går ud på, at kursisterne skal komme først i mål med deres brik. Inden spillet starter, gennemgås de udvalgte lyde, og kursisterne får hver en terningenøgle, så de kan se, hvilken lyd deres slag svarer til. Ordene på brættet kan eventuelt også gennemgås. Slår en spiller ét, må han eller hun flytte sin brik frem til det nærmeste ord, som indeholder konsonanten [ð]. Slår en spiller fem, må han eller hun flytte sin brik hen til det nærmeste ord, som indeholder diftongen [aw] osv. Når spilleren slår et slag, skal han eller hun sige den lyd, der svarer til antallet af terningeøjne, og idet han eller hun rykker sin brik frem til det nærmeste ord med den pågældende lyd, skal spilleren sige det aktuelle ord. Er de øvrige spillere enige om, at en spiller har rykket sin brik frem til et ord, som ikke indeholder den pågældende lyd, skal spilleren rykke sin brik tilbage. Det samme gør sig gældende, hvis de øvrige spillere er enige om, at den aktuelle spiller har sagt lyden på en ikke-målsprogs lignende måde. Som i almindelig Ludo, kan spillerne slå hinanden hjem, hvis de lander på et felt med en anden spillers brik, og den spiller, som først når i mål, vinder spillet. Spillet kan avanceres ved at tildele spillerne flere brikker.

#### *Materialer til arbejde med konsonanter*

Mange grundbogsmaterialer rummer aktiviteter til at arbejde med bagtunge-r og det bløde d, men knap så mange materialer rummer aktiviteter til arbejde med de øvrige konsonanter.

Til arbejdet med konsonanter eksisterer der blandt andet *Udtaleværkstedet* i det internetbaserede læringsunivers Dansk.nu (2008). *Udtaleværkstedet* rummer bl.a. lydoptagelser med alle de danske enkeltlyde, videooptagelser af en person, som utdaler lydene, pædagogiske animationer af artikulationen af alle enkeltlyde, enkle forklaringer på artikulationen af lydene samt sproglaboratorium-øvelser til alle lydene. *Udtaleværkstedet* rummer desuden oversigter over de mange forskellige udtaler af konsonantbogstaverne samt forklaringer på, hvornår konsonantbogstaverne udtales hvordan. Derudover rummer Lisbet Thorborgs *Dansk udtale i praksis* (2001), *Dansk udtale i 49 tekster* (2003) samt *Dansk udtale for begyndere* (2005) også forklaringer, oversigter og aktiviteter til arbejde med både konsonanter og diftonger. Endelig skal her nævnes det internetbaserede materiale *Dansg!* af Anders Basby og Søren Kaltoft (2008). *Dansg!* er rettet mod Danskuddannelse 3 og rummer en lang række aktiviteter til arbejde med konsonanter. Materialet giver mulighed for at arbejde kontrastivt, og materialet rummer mundgymnastik, øvelser med konsonanter i alle positioner i ordet og i forskellige kombinationer og kontekster.

Af engelsksproget litteratur, som kan benyttes til inspiration til arbejdet med enkeltlyd, kan der fx henvises til: *Pronunciation* af Christiane Dalton og Barbara Seidlhofer (1994), *Teaching Pronunciation. A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages* af Marianne Celce-Murcia, Donna M. Brinton og Janet M. Goodwin (1995), *Pronunciation* af Clement Laroy (1995) og *Pronunciation Games* af Mark Hancock (1995).

### **Assimilation, reduktion og sammenkædning**

I sammenhængende tale er målet sjældent at tale så distinkt som muligt, men at lette kommunikationen i størst muligt omfang. Når vi taler, forsøger vi derfor at gøre artikulationsprocessen smidig og mindst mulig energikrævende. Det kan vi som talere tillade os, fordi lytteren ikke udelukkende forstår vores udsagn ud fra de enkeltlyde og prosodiske fænomener, der kommer ud af munden på os, men også ud fra mange andre typer viden som fx viden om verden og viden om ytringens og samtalens kontekst (Dalton & Seidlhofer 1994). Som Grønnum (2007) gør opmærksom på, kan det som modersmålstalende faktisk være ganske umuligt at genkende enkeltlyde og forstå en lydsekvens, hvis man ikke kender konteksten:

*Man kan lytte til en stump tale uden overhovedet at forstå hvad der bliver sagt, uden at kunne genkende nogen enkelt lyd i sekvensen. Men når man hører den samme passage i sin sammenhæng, er den ikke bare fuldt forståelig; man kan være helt overbevist om at de enkelte lyde hver især fremstår tydeligt.*

(Grønnum 2007)

I forsøget på at gøre artikulationen så nem som muligt tilpasser vi enkeltlydene til de omgivende lyde (assimilation), vi udelader nogle lyde helt (reduktion) og vi kæder endelserne af ordene sammen med de efterfølgende ord (sammenkædning).

Nogle af disse processer finder sted internt i ordene, men når ordene sættes sammen til sammenhængende tale, finder processerne også sted på tværs af ordgrænser. Ofte er det slutningen af ordene, der påvirkes mest, da begyndelsen af ordene ofte er for vigtige for genkendelsen af ordene (Dalton & Seidlhofer 1994).

Generelt gælder det, at graden af assimilation, reduktion og sammenkædning varierer meget alt efter talestil: I langsom og distinkt tale er graden af assimilation, reduktion og sammenkædning mindre end i hurtig og mindre distinkt tale som fx i daglig spontan tale (Thorborg 2001).

Processer som assimilation og reduktion ændrer ofte ordets oprindelige struktur fx ved, at et ord, som ellers er et tostavelsesord, pludselig kan blive et enstavelsesord, lige-

som assimilation og sammenkædning kan være med til at udviske grænserne mellem de enkelte ord, så det bliver sværere at identificere ordene. For modersmålstalende komplicerer de processer ikke forståelsen, eftersom modersmålstalende forstår hinandens ytringer ud fra en såkaldt *topdown* proces, hvor forståelsen konstrueres ved hjælp af hele lytterens viden om sproget, og ikke blot ved at genkende de lydlige signaler og deres fysiske kvaliteter. Men for kursisten, som står over for at skulle lære det danske sprog, er denne *topdown* proces en større udfordring, fordi kursisten netop ikke har den samme fuldstændige viden om sproget (Grønnum 2007). Derfor er det vigtigt for kursisten at få kendskab til og bevidsthed om processer som *assimilation*, *reduktion* og *sammenkædning*. En anden grund til, at det er fordelagtigt, at kursisterne får deres bevidsthed rettet mod assimilation, reduktion og sammenkædning, er, at arbejdet med de tre processer øger bevidstheden om, hvordan mundtligt hverdagsdansk rent faktisk lyder. Mange skolevante kursister - og danskere - vil ofte have en tendens til at tro, at danskere taler, som de skriver. Arbejdet med assimilation, reduktion og sammenkædning kan være med til at tydeliggøre, at dette ikke er tilfældet.

I det følgende defineres de tre taleprocesser *assimilation*, *reduktion* og *sammenkædning*, og der redegøres for nogle hyppige danske assimilationer, reduktioner og sammenkædnings. Definitioner og redegørelser bygger i sær på Heger (1981), Dalton & Seidlhofer (1994) samt Thorborg (2001).

### **Hvad er *assimilation*?**

Hver enkelt lyd formes af et sæt bevægelser i taleorganerne, og når disse bevægelser sættes sammen og koordineres i serier i sammenhængende tale, er det kun naturligt, at bevægelserne påvirker hinanden. Når vi taler i normalt tempo, følger individuelle lydsegmenter hinanden så hurtigt, at tungen aldrig når den helt præcise position, som frembringer den isolerede udtale af en bestemt lyd. Den nærmer sig kun denne position, før den bevæger sig videre til den næste lyds position. De øvre taleorganers præcise position igennem en enkeltlyd afhænger derfor af, hvor taleorganerne kommer fra, og hvor de skal hen: Taleorganernes position afhænger af de tilstødende lyde. Et eksempel på sådan en påvirkning høres ofte i den daglige udtale af ordet *hindbær*. Ordet udtales meget ofte med en m-lyd i stedet for en n-lyd: [hembæ̯]. Denne lyderstatning skyldes, at det er lettere at artikulere [m] i denne kontekst, fordi lyden artikuleres det samme sted som [b], nemlig ved at sætte begge læber sammen. [n] udtales derimod ved at placere det forreste af tungen lige bag ved de øverste fortænder. Dette er et eksempel på *assimilation*.

### **Hvad er *assimilation*?**

Assimilation er ifølge Heger (1981) det talesproglige fænomen, at en lyd erstattes af en

anden lyd, der i højere grad end den gamle lyd ligner en af nabolydene. Et andet eksempel er udtalen af ordet *håndklæde*. Ordet kan udtales [hɔ̃nklæðð], altså med [n], men [n] erstattes ofte med [ŋ], så udtalen bliver [hɔ̃ŋklæðð]. Artikulatorisk ligner [ŋ] nemlig [k] mere end [n] gør. Både [ŋ] og [k] artikuleres med bagtungen oppe mod den bagerste del af ganen, hvorimod [n] artikuleres med tungespidsen oppe ved overgangen mellem tandkødet og de øverste fortænder.

#### *Forskellige former for assimilation: naboassimilation og fjernassimilation*

Assimilationen i både *hindbær* og *håndklæde* er påvirkninger af lyde, der støder lige op til den lyd, som assimileres. Den type assimilation kan man kalde *naboassimilation* eller med Grønnums ord *kontaktassimilation* (Grønnum 2007). Nogle gange sker assimilationen imidlertid på grund af en lyd, der befinner sig længere væk, og da taler man om *fjernassimilation*. Heger benytter følgende eksempler på fjernassimilation:

*social* udtales [sjo'sja'l]. Det første [s] erstattes af [ʃ].

*immun* udtales [i'mu'm]. [n] erstattes med [m].

*opinion* udtales [opo'ñjo'n]. [i] erstattes med [ø].

#### *Bagudvirkende og fremadvirkende assimilation*

Lydpåvirkningen kan både ske med *bagudvirkende* kraft på den talesekvens, der går forud for den lyd, der erstattes af en anden lyd (*regressiv assimilation*), men den kan også ske med *fremadvirkende* kraft på den talesekvens, som følger efter den lyd, der erstattes (*progressiv assimilation*).

*Bagudvirkende assimilation* høres fx i ovenstående eksempel med ordet *social*. *Fremadvirkende assimilation* høres fx i ovenstående eksempel med ordet *immun*.

#### *Hvad er reduktion?*

I denne vejledning anvendes termen *reduktion* i bred forstand om det fænomen, at man i daglig tale ofte udelader nogle lyde i ord, og ligesom med assimilation er målet med *reduktion* udtalelettelse. Reduktioner høres fx i følgende eksempler:

*skal* [sga]. Her udelades [l].

*have* ['ha']. Her udelades [və].

*fastbundet* [/fasbân'dð]. Her udelades [d] efter [s].

*bestseller* [/bæsəsælɔ]. Her udelades [d] efter [s].

*en pakke kiks* [enpag'kigs]. Her udelades [ə] i *pakke*.

*at hoppe i elastik* [əhɔ̃biela'sdig]. Her udelades [ə] i *hoppe*.

*han kørte tilbage* [hankø.udteba:a]. Her udelades [ə] i *kørte*.

### **Hvad er sammenkædning?**

I engelsksproget litteratur om undervisning i engelsk som andet- eller fremmedsprog er et hyppigt arbejdsområde fænomenet *linking*. Ved *linking* forstår man nogle af de specifikt engelske fænomener, der opstår, når engelske ord sættes sammen med det næste i sammenhængende tale. Et af disse fænomener er, når en konsonant fra slutningen af et foregående ord trækkes over i starten af et efterfølgende ord (Dalton & Seidlhofer 1994). Dette fænomen er også hyppigt på dansk, men i danske materialer til undervisning i dansk som andetsprog er der ikke som på engelsk tradition for at behandle dette fænomen eksplícit, og der eksisterer ingen veletableret term for fænomenet. En oplagt term kunne imidlertid være termen *sammenkædning*.

I megen sprogtilegnelse spiller skriftsproget ofte en væsentlig rolle, hvilket kan resultere i, at kursisten udtaler ordene på samme måde, som de ser ud på print, nemlig separeret af et mellemrum. Skriftsprogets lille visuelle mellemrum kan resultere i, at hvert ord udtales isoleret med en lille pause mellem hvert ord (Wong 1987).

Når ord kædes sammen til sammenhængende tale, vil de individuelle ord imidlertid begynde at spille sammen, så der opstår helheder, der er større end det enkelte ord, helheder, som udtales uden pause imellem enkeltordene, og helheder, hvor ordgrænserne udviskes af assimilationer og sammenkædnings. Se eventuelt også afsnittet *Arbejde med rytmiske helheder*.

En form for sammenkædning er som nævnt, når konsonanten sidst i et ord udtales, som om konsonanten stod Forrest i det efterfølgende ord. Eksempler på sådanne sammenkædnings høres fx i:

Hun\_er en\_ivrig person

I denne sætning udtales n'et i *hun* som om, det var en del af er, og lignende sammenkædning gør sig gældende med n'et i *en*. Denne lyd udtales, som om det var en del af ordet *ivrig*. Andre eksempler høres, hvis man siger følgende eksempler:

*Pap\_er velegnet til genbrug*

*Kig\_ind!*

*Kom\_ind!*

*Han\_øser suppen\_op*

*Man kan nemt falde\_i*

*Hun\_er paf\_over hans\_opførsel*

Denne type sammenkædning gør sig også gældende, når ordet slutter med en konsonant-

ophobning, og ordet efterfølges af et ord, der begynder med en vokal. Her vil den sidste konsonant i konsonantophobningen føres over i starten af det efterfølgende ord, sådan som det ses i følgende eksempler:

*Hun gik straks\_ind til ham*

*Lægger du den snaps\_i fryseren?*

*Bornholm\_er en smuk\_ø.*

Sammenkædning er én af årsagerne til, at det perceptivt kan være svært for udlændinge at afgøre, hvor grænserne mellem ordene går, og at det derfor i relativ lang tid kan være svært for kursister at forstå hurtigt talt dansk. Omvendt viser undersøgelser også, at kursistens grad af sammenkædning i sprogproduktionen er afgørende for, hvor god fluency kursisten vurderes at have (Hieke 1984).

### *Danske assimilations-, reduktions- og sammenkædningsforhold*

#### *Assimilation med schwa [ə]*

På dansk er det tryksvage e [ə], som også kaldes *schwa* og *neutralvokalen*, en lyd, som påvirkes meget af sine omgivelser, og som derfor ofte erstattes af en anden lyd eller forsvinder helt i talestrømmen.

Hvorvidt det tryksvage e assimileres afhænger fx af det tryksvage e's kontekst i ordet eller sætningen. Hvor i ordet eller sætningen står det tryksvage e, og hvilke lyde støder op til det tryksvage e? Der forekommer flest assimilationer med det tryksvage e, hvis lyden følger efter vokaler, halvvokaler, det bløde d eller de stemte konsonanter, dvs. efter følgende lyde: [i e æ a ɔ], [y ø ö ɔ], [u o å å ɔ], [w j ɔ], [ð] og [l m n ñ]. I disse sproglige kontekster opsluges det tryksvage e [ə] ofte af den foregående lyd, som så i stedet forlænges (Thorborg 2001). Følgende er eksempler på denne form for assimilation:

*sige* [s:i:i]

*byge* ['by:y]

*luge* ['lu:u]

*falde* [/fall/]

*komme* [/kɔmmə/]

*kande* ['kann]

*penge* ['pæŋg]

#### *Assimilationer med er*

Det tryksvage ord *er* påvirkes også meget af sine omgivelser. Når *er* kommer først i en sætning, eller når *er* følger efter en konsonant udtales ordet ofte [ə], som i følgende eksempler:

*Er du sikker? [adu'seg̊]*

*Er hun lykkelig? [ahun'løgli]*

*Hun er lykkelig [huna'løgli]*

*Manden er gammel ['man'na'gaml̥]*

Når *er* følger efter et ord, som slutter med en vokallyd, forsvinder *er* og den foregående vokal bliver i stedet forlænget (Thorborg 2001) som i følgende eksempler:

*Jeg er [jɑɑ̯]*

*Du er ['duu̯]*

*Vi er ['vii̯]*

*I er [ii̯]*

*De er ['dii̯]*

*Det er ['dee̯]*

*Der er ['daa̯]*

*Hvad er [vaa̯]*

#### *Assimilationer i forbindelse med en og et*

En anden hyppig form for assimilation på dansk er assimilationer med *en* og *et*. I denne type assimilation forsvinder *[e]*, og i stedet sker der enten fx det, at den foregående lyd forlænges, eller at n'et i en bliver stavelsesdannende. Dette høres i følgende eksempler:

*og en [ɔɔn]*

*give en ['giin]*

*at være på den [ɔvæɔ'pådn̥]*

*at tage den [ɔ'tadn̥]*

#### *Reduktioner af schwa [ə]*

Det tryksvage e påvirkes nemt af de omgivende lyde, og ud over assimilationer resulterer det også i, at lyden ofte reduceres helt væk. Det sker i særlig grad, når *[ə]* følger efter de ustemet konsonanter, hvis der følger noget efter lyden. De ustemet konsonanter er lydene *[b d g f s]*, og eksempler på den slags reduktion høres i følgende eksempler:

*At hoppe op [ɔ'hɔb'ɔb̥]*

*At sætte ned [ɔsæd'neð̥]*

*Et stykke papir [edsdøgpapir̥]*

*At strejfe rundt [ɔsdrajfrân'd̥]*

*En pose chips [enpo:s'tjib̥s]*

Hvis der ikke følger noget lige efter det tryksvage e, udtales *[e]* som regel, som det høres i følgende eksempler:

*at hoppe* [ɔ'hɔpə]  
*at sætte* [ɔ'sædə]  
*et stykke* [ed'sdøgə]  
*at strejfe* [ɔ'sdrøifə]  
*en pose* [en'po:sə]

#### *Reduktioner i hyppigt brugte småord*

I mange hyppige danske småord høres reduktioner, og det gør sig i sær gældende, hvis ordet udtales uden tryk. Følgende er eksempler på frekvente danske småord, der reduceres meget i ikke-distinkt tale:

*kan* [ka]  
*skal* [sga]  
*vil* [ve]  
*jeg* [jø]  
*mig* [mø]  
*dig* [dø]  
*sig* [sa]  
*der* ['dø]  
*her* ['hø]  
*have* ['ha]  
*give* [gi]

For flere eksempler på reduktioner i hyppigt brugte småord henvises til Lisbet Thorborgs *Dansk udtale i praksis* (2001) samt til målsætningerne for udtaletillegnelsen på de forskellige danskuddannelsers moduler. Målsætningerne findes bag i nærværende vejledning.

#### *At undervise i assimilation, reduktion og sammenkædning*

##### *Opmærksomhed på distinkt og ikke-distinkt tale*

Graden af assimilation, reduktion og sammenkædning varierer ud fra graden af distinkthed, og af den årsag er det anbefalelsesværdigt at rette kursistens opmærksomhed mod nogle af de typiske forskelle på distinkt og mindre distinkt tale. Ofte har kursister, som danskere generelt, et billede af, at det er bedre og finere at tale distinkt og velartikuleret. Derfor kan kursisten og dennes danske netværk have fordomme over for assimilation, reduktion og sammenkædning, og det er fx ikke sjældent, at lærere i dansk som andetsprog får kritiske kommentarer fra deres kursister om, at deres danske venner eller familie undrer sig over det sløsede dansk, der undervises i.

I en indlæringssituation er det imidlertid vigtigt, at kursisten har tillid til det, der un-

dervises i. Tillid øger motivationen og åbenheden over for stoffet, og det er derfor anbefalelsesværdigt at imødekomme de eventuelle fordomme, kursisten og dennes danske netværk kan have mod fænomener som assimilation, reduktion og sammenkædning.

De fordomme kan imødekommes ved at øge kursistens forståelse for forskellige talestile, distinkthed og processer i sammenhængende tale generelt. Sådan et arbejde kan tage udgangspunkt i kursistens eget modersmål. Kursisterne kan i grupper reflektere over, om der er forskel på, hvordan man udtaler ordene på deres modersmål, når man taler distinkt, og når man taler meget hurtigt og mindre distinkt. Videre kan kursisten præsenteres for lydoptagelser med kendte danskere, og herigennem kan det demonstreres, hvordan relevante assimilationer, reduktioner og sammenkædninger også forekommer i disse personers sammenhængende tale.

En anden måde at arbejde med grader af distinkthed på er, at læreren også selv kan præsentere kursisten for forskellige versioner af samme sætninger: en version, hvor sætningens ord udtales, som var de isoleret, og en version, hvor de udtales som i naturlig sammenhængende tale. Kursisten kan eventuelt få til opgave at identificere nogle af udtaleforskellene på de to måder at sige sætningerne på.

#### *Perception af assimilation, reduktion og sammenkædning*

Den til tider kritiske indstilling til at tilegne sig fænomener som assimilation, reduktion og sammenkædning hænger sammen med mange kursisters stærke tillid til skriftbilledet. Derfor drejer arbejde med perception - og for den sags skyld også produktion - af assimilation, reduktion og sammenkædning sig i høj grad også om at lære at høre, hvad det rent faktisk er, danskere går rundt og siger, i stedet for at støtte sig for meget til skriftbilledet. Lytteøvelser er med andre ord meget relevante og herunder ikke mindst øvelser, hvor kursisten skal arbejde med at skelne ordgrænser og genkende ordene. Klassiske lytteforstå-øvelser, hvor kursisten har en tekst med nogle tomme felter, som han eller hun skal udfyldes ud fra en lydig version af teksten, må derfor anses som hensigtsmæssige for de perceptive færdigheder, hvad angår assimilation, reduktion og sammenkædning.

I perceptionen af assimilation, reduktion og sammenkædning er markeringer af fænomenerne i et tekstligt forlæg også anbefalelsesværdige. Se senere i kapitlet.

#### *Eksplisitte forklaringer*

Alt afhængigt af kursistgruppen anbefales det at give kursisterne eksplisitte, men enkle og begrænsede informationer om og eksempler på assimilation, reduktion og sammenkædning. Assimilation, reduktion og sammenkædning er delårsager til, at det for kursi-

sten kan være svært at gennemskue det danske lydbillede, og kendskab til disse processer kan derfor være med til at forbedre kursistens færdigheder i at forstå dansk. Ved at informere kursisten om processernes indflydelse på talertymen og fluencyen kan kursisten også motiveres til at være opmærksom på og tilegne sig fænomenerne. Ekspliktte informationer om assimilation, reduktion og sammenkædning samt eksempler er desuden med til at øge kursistens opmærksomhed på fænomenerne, hvilket alt andet lige må anses som positivt for tilegnelsen af fænomenerne.

Der kan også gives nogle relativt enkle regler for mange typiske danske assimilationer, reduktioner og sammenkædning. Se afsnittene under *Danske assimilationer og reduktioner*.

#### *Assimilation, reduktion og sammenkædning i præsentationen af nyt stof*

Særligt i præsentationen af nyt stof er det oplagt at arbejde med assimilation, reduktion og sammenkædning. Når ord og fraser præsenteres for kursisten, bør assimilationer, reduktioner og sammenkædnings gøres tydelige for ham eller hende både i den lydlige præsentation og i en eventuel gennemgang i tekstligt forlæg. Se næste afsnit. I den lydlige præsentation anbefales det at give kursisten rig lejlighed til at lytte til ord, fraser og ytringer, ligesom det anbefales, at læreren via karikeret udtale retter kursistens opmærksomhed mod relevante assimilationer, reduktioner og sammenkædnings.

Problemer med manglende assimilationer, reduktioner og sammenkædnings skyldes ofte indflydelse fra skriftbilledet, og det anbefales derfor at foretage en solid lydlig præsentation af nyt stof i stedet for i for høj grad at basere præsentationen på skriftbilledet. Skriftbilledet anbefales i stedet benyttet som et mere sekundært hjælperedskab.

#### *Markeringer i skriftligt forlæg*

Arbejdes der med skriftligt forlæg anbefales det at markere relevante assimilationer, reduktioner og sammenkædnings i teksten. Reduktioner kan markeres ved at sætte streg over de lyde, der ikke kan høres. Assimilationer kan markeres ved at skrive de lyde, der udskiftes, og sammenkædning kan markeres med en streg fra den konsonant og den vokal, som kædes sammen.

#### *Assimilation, reduktion og sammenkædning i kombination med rytmiske helheder*

Oftest vil assimilationer og sammenkædnings især finde sted inden for de syntaktiske trykgrupper, dvs. inden for de rytmiske helheder. Det er blandt andet derfor, det anbefales at arbejde med rytmiske helheder. Disse størrelser udtales nemlig, som om de var ét ord. Efter at en ytring, en dialog eller en tekst er opdelt i rytmiske helheder, er det

derfor oplagt at bevæge sig ind i den enkelte rytmiske helhed og arbejde med helhedens assimilationer, reduktioner og sammenkædninger. I den sammenhæng kan det også tydeliggøres for kursisten, at manglende reduktioner af det trykvage e, har uheldige rytmiske komsekvenser, fordi de trykstvage stavelse dermed bliver for tunge.

#### *Sammenkædning i kombination med konsonantophobninger*

Et hyppigt problem for mange kursister er de danske konsonantophobninger, og for nogle kursister er det svært at udtales konsonanter sidst i en stavelse, fordi de på deres eget modersmål aldrig har såkaldt finale konsonanter. Ved at arbejde med sammenkædning kan tilegnelsen af konsonanter i denne position imidlertidlettes. Sammenkædning, hvor finale konsonanter udtales, som var konsonanten initial i det efterfølgende ord, omstrukturerer strukturen i stavelsen: Finale konsonanter og konsonantophobninger bliver i stedet initiale som fx i udtrykket *en falsk identitet*. Fra at være finalt placeret trækkes [sk] over først i ordet *identitet*. Og forskning viser, at det er mere foretrukket blandt verdens sprog at have konsonanter og konsonantophobninger *før* stavelsens vokal end *efter* den. Arbejde med sammenkædning kan med andre ord influere positivt på tilegnelsen af finale konsonanter og konsonantophobninger (Wong 1987).

#### *Materialer til arbejde med assimilation, reduktion og sammenkædning*

Der eksisterer en del undervisningsmaterialer, som arbejder med assimilationer og reduktioner, både grundbøger og specifikke udtalebøger. Lisbet Thorborgs materialer rummer fx meget overskuelige og brugbare redegørelser over assimilation og reduktioner samt udmærkede øvelser i fænomenerne (Thorborg 2001, 2003; 2005). Hvad angår sammenkædning eksisterer der stort set intet materiale, som arbejder med dette fænomen, men der kan henvises til engelsk litteratur om fænomenet og undervisning i det: *Pronunciation* af Christiane Dalton og Barbara Seidlhofer (1994) og *Teaching Pronunciation. A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages* af Marianne Celce-Murcia, Donna M. Brinton og Janet M. Goodwin (1995) har nogle interessante sider om fænomenet.

# At kortlægge kursistudtale

Tilrettelæggelsen af utdalearbejde må altid have sit udgangspunkt i den aktuelle kursist og en kvalificeret beskrivelse af styrker og svagheder ved kursistens uttale. Ligeledes skal læreren vurdere, hvilke uttaleproblemer der er mest forstyrrende for kursistens forståelighed, og hvilken tilegnelse der vil have størst positiv indflydelse på kursistens kommunikative kompetencer. Det er disse utdalelementer, der skal fokuseres på i utdalearbejdet. Analysen og vurderingen af kursistens uttale kan kaldes en *kortlægning*.

## Et 4-delt kortlægningsforløb

Kortlægningen af en kursists uttale inddeltes i denne vejledning i fire faser: *en indledende karakteristik, en analyse, en prioritering og en vurdering af årsager til uttaleproblemets* (se også vejledningens *Kortlægningsskema*).

### Fase 1: Indledende karakteristik

I fase 1 anbefales det, at læreren foretager en umiddelbar vurdering af kursistens uttale. Er kursisten svær eller nem at forstå? Hvis kursisten er nem at forstå, er uttaleproblemets sjældent presserende. Er kursisten derimod svær at forstå, og vurderer læreren, at det svært forståelige ikke udelukkende skyldes andre sproglige elementer som fx syntaks og morfologi, men at det især er uttalen, der er problematisk, bevæger man sig ind i en mere detaljeret analyse af kursistens uttale, nemlig kortlægningsprocessens fase 2.

I forbindelse med den indledende og umiddelbare vurdering er det vigtigt igen at understrege, at forståelighed er en relativ størrelse, som afhænger af mange forskellige faktorer, fx lytterens holdninger til og erfaringer med dansk talt som andetsprog (se afsnittet *Klare og realistiske mål*). Når man tager stilling til, om kursisten er svær eller nem at forstå, er det derfor vigtigt at forsøge at høre uttalen med menige danskeres ører. Kursistens uttale skal kunne fungere i en bred vifte af forskellige kommunikationssituationer og ikke bare i undervisningssituacionen.

I samme forbindelse er det også relevant at minde sig selv om, at kursisten ofte vil have en mere målsprogspræget uttale i formelle og godt strukturerede situationer - som fx i en undervisningssituacion - end i uformelle, ustukturerede situationer.

### Fase 2: Analyse

Analysen består af to delfaser: en *indkredsningsfase* og en *beskrivelsesfase*.

I *indkredsningsfasen* indkredser læreren først, hvilke dele af uttalen der er problematiske for kursisten, og hvilke dele der ikke er. Her er det også vigtigt at være opmærksom på kursistens uttalemæssige styrker, ikke mindst af hensyn til den feedback, der skal

gives til kursisten. Det anbefales, at feedbacken er konstruktiv og tager afsæt i kursistens styrker. I vejledningens kortlægningsskema er indkredsningen tænkt noteret i skemaets plus- og minuskategorier: Lyder kursisten til at beherske et udtalefænomen, markeres det under plus, og lyder kursisten ikke til at beherske fænomenet, markeres det under minus.

Efter denne indkredsningsfase følger en mere detaljeret *beskrivelsesfase*. Her lyttes der intensivt og fokuseret efter de områder, som læreren netop har bemærket volder kursisten problemer. Ud fra denne mere fokuserede lytning analyseres og beskrives problemet og dets systematikker på mere detaljeret vis. Analyse og beskrivelse af kursistens udtaleproblemer er tænkt noteret i kortlægningsskemaets "Beskrivelse"-felt. Efter den detaljerede analyse følger en prioritering i fase 3.

#### *Fase 3: Prioritering*

I fase 3 anbefales det, at læreren hæver sig op over detaljerne og igen spørger sig selv, hvilke elementer der i særlig grad virker negativt ind på kursistens kommunikative kompetencer. Det skaber et kvalificeret grundlag for at afgøre, hvilken pædagogisk indsats der i særlig grad vil kunne være med til at forbedre kursistens udtale. Den pædagogiske indsats bør dog også bygge på en vurdering af årsagen til kursistens problemer. Det tages der stilling til i forløbets fase 4.

#### *Fase 4: Årsager til udtaleproblemet*

I fase 4 vurderer læreren årsagen til kursistens problemer. Skyldes problemet, at kursisten ikke kan høre udtalefænomenet præcist; at kursisten ikke kan producere udtalefænomenet; eller skyldes problemet, at kursisten ikke har fået fænomenet fuldt ud integreret i sit intersprog og fx har brug for at lære at overvåge og rette sig selv?

Denne 4-fasede kortlægning skaber et solidt grundlag for den videre tilrettelæggelse af udtalearbejdet.

#### **Systematiske observationer over længere tid**

Det skal bemærkes, at en optimal kortlægning af en kursists udtale ikke udelukkende baserer sig på én kortlægning af ét uddrag af kursistens mundtlige produktion, men på systematiske observationer over længere tid. Sådanne observationer vil sandsynligvis vise, at kursistens udtale vil variere alt efter de sproglige kontekster, situationer og tidspunkt i danskuddannelsen.

## Kommentarer til vejledningens kortlægningsskema

Det 4-fasede kortlægningsforløb fremgår også tydeligt af vejledningens kortlægningsskema, som følger efter dette kapitel. Skemaet er tænkt som et hjælperedskab til læreren i arbejdet med de kursister, som har vanskeligheder med udtalen. Det er altså ikke tænkt som et skema, der på obligatorisk vis skal udfyldes for alle kursister. Det ville i mange situationer være for tidskrævende.

Proceduren i udfyldelsen af skemaet i fase 2 er tænkt sådan, at skemaet udfyldes fra venstre mod højre, men ikke nødvendigvis fra start til slut. Alle felter skal med andre ord ikke nødvendigvis udfyldes, hvis læreren føler sig sikker på, at det er tilstrækkeligt blot at udfylde udvalgte felter. Skemaets lodrette kategorier kan imidlertid også bruges som en tjekliste, hvis læreren føler behov for en sådan.

Skemaet er blevet til i skæringsfeltet mellem ønsket om enkelthed og overskuelighed og samtidig ønsket om et skema, som er dækkende.

Lodret indledes skemaet med de dele af udtalen, som er afgørende for kursistens tale-rytme, dvs. tryk, intonation, assimilationer, reduktioner, vokallængde og stød. Derefter følger de segmentale fænomener, nemlig vokaler, konsonanter og diftonger. For enkelt-hedens skyld er selve enkeltlydene og kombinationerne af enkeltlydene ikke noteret i skemaet, bortset fra det bløde d og bagtunge-r. De lyde er eksplíciteret, fordi de ofte volder mange kursister besvær. Der henvises i øvrigt til afsnittet *Anbefalet lydskrift* samt til afsnittene under *At undervise i dansk udtale*, hvis læreren ønsker et overblik over enkeltlydene i det danske sprog eller uddybninger af de forskellige fænomener.

Endelig skal det siges, at vejledningen (jf. Grønnum 2007) ikke regner det bløde d for en halvvokal. Det betyder, at forbindelser med [ð] ikke regnes for diftonger.

Vandret er intentionen som nævnt, at skemaet i fase 2 udfyldes fra venstre mod højre, så der først markeres, om udtalefænomenen er problematisk eller ej, herefter beskrives problemet mere nuanceret, og endelig tages der stilling til, hvad kursisten skal lære eller eventuelt *aflære*. Med *aflære* tænkes der på, at udtaleproblemer ikke altid drejer sig om fænomener, som kursisten ikke kan udtale eller behersker, men derimod ofte om udtale, som kursisten foretager, men faktisk ikke *bør* foretage. Et eksempel herpå er mange slaviske talende kursister, som konsekvent har en g-lyd i deres velære n'er. Her skal kursisten ikke lære at sige [ŋ], men at lade være med at sige [ɣ] i kombination med det velære n.

Hele kortlægningsskemaet kan downloades på [www.nyidanmark.dk](http://www.nyidanmark.dk) i en version med større felter og mere plads til udfyldning.

# Kortlægningsskema

Kursistens navn: \_\_\_\_\_

Kortlægningens  
fokus er  
forståelighed

Kursistens modersmål: \_\_\_\_\_

## Fase 1: Indledende karakteristik

- Er kursistens udtale nem at forstå uden forstyrrende accent?  
Ja: \_\_\_\_ Nej: \_\_\_\_
- Hvis nej, er der så reelt tale om et udtaleproblem, eller skyldes det svært forståelige sprog snarere et andet sprogligt problem?

Bemærkninger:

---

---

---

Hvis det vurderes, at der er tale om et udtaleproblem, går man videre til *Fase 2*.

## Fase 2: Analyse

*Der lyttes til kursistens udtale for at få et overblik over, hvordan kursisten bedst kan støttes i at opnå en forståelig udtale. Skemaet på næste side kan anvendes som guide og analyseredskab.*

*Skemaet udfyldes fra venstre mod højre: Det markeres under plus, hvis kursisten umiddelbart lyder til at beherske fænomenet, og hvis ikke under minus. De følgende felter er tænkt til at uddybe og afklare, hvad kursisten skal lære eller eventuelt aflære.*

*Hele skemaet skal ikke nødvendigvis udfyldes, hvis det vurderes, at udvalgte dele af skemaet er dækkende.*

## Fase 2: Analyse

Kursistens navn: \_\_\_\_\_

Kursistens modersmål: \_\_\_\_\_

Fokus	+	-	Beskrivelse	Skal læres/aflæres
Tryk - <i>ord</i> - <i>ytring</i>				
Tonegang				
Assimilation, reduktion og sammenkæd- ning				
Vokallængde				
Stød				
Vokaler - <i>fortunge</i>				
- <i>bagtunge</i>				

Fokus	+	-	Beskrivelse	Skal læres/aflæres
Diftonger				
Konsonanter - [ð]				
- <i>bagtunge-r</i>				
- <i>andre konsonanter</i>				
- <i>konsonantophobninger</i>				
Andre observationer				

### **Fase 3: Prioritering**

*Hvilke udtaleelementer virker i særlig grad negativt ind på kursistens kommunikative kompetence og skal derfor prioriteres i den pædagogiske indsats?*

### **Fase 4: Årsager til udtaleproblemet**

*Følgende kan nu undersøges for at afgøre, hvor der primært skal sættes ind:*

- *Kan kursisten høre problemfænomenet og skelne det fra andre lignende fænomener?*
- *Kan kursisten artikulere fænomenet?*
- *Kan kursisten rette sig selv?*

# Eksempel på kortlægning af kursistudtale

Dette og næste kapitel (kapitlet *Facitliste til kortlægningsøvelse*) indeholder en kortlægning af en vietnamesisk kursists utale. Hun er forud for optagelsen blevet opfordret til at tale om et emne, hun har lyst til at snakke om, fx sit hjemland. Kursistoptagelsen findes på vejledningens cd bagest i bogen. Her findes også en udskrift af optagelsen. Dette og næste kapitel (*Facitliste til kortlægningsøvelse*) indeholder henholdsvis en kort version af kortlægningen af kursistens utale og en udvidet version af samme kortlægning. Det er udelukkende den korte version i dette kapitel, der er eksempel på en kortlægning, sådan som den er tænkt udført i praksis i undervisningen. Det er på ingen måde tilfældet med næste kapitel. Den lange version i næste kapitel er - udelukkende - tænkt som en facitliste, læseren kan benytte, hvis han eller hun vælger at anvende vejledningens kursistoptagelse som lydmateriale til en *kortlægningsøvelse*. Ønsker et sprogcenter at arbejde med utale på pædagogiske dage, kan de næste to kapitler også benyttes som undervisningsmateriale og øvelse hertil.

Endelig skal det understreges, at en kortlægning på baggrund af en relativt kort optagelse som den i vejledningen her kan give et andet resultat end en kortlægning baseret på flere og længere optagelser.

# Kortlægningsskema

Kursistens navn: \_\_\_\_\_ xxx

Kursistens modersmål: \_\_\_\_\_ vietnamesisk

Kortlægningens  
fokus er  
forståelighed

## Fase 1: Indledende karakteristik

- Er kursistens udtale nem at forstå uden forstyrrende accent?  
Ja: \_\_\_ Nej: X
- Hvis nej, er der så reelt tale om et udtaleproblem, eller skyldes det svært forstæelige sprog snarere et andet sprogligt problem?

Bemærkninger:

Kursisten har et reelt udtaleproblem, som i kombination med især mange syntaktiske problemer (udeladelse af sætningsled og forkert ordstilling) og en relativ usikker morfologi (især verbernes bøjning) gør kursisten svær at forstå.

Hvis det vurderes, at der er tale om et udtaleproblem, går man videre til *Fase 2*.

## Fase 2: Analyse

*Læreren lytter til kursistens udtale for at få et overblik over, hvordan kursisten bedst kan støttes i at opnå en forståelig udtale. Skemaet på næste side kan anvendes som guide og analyseredskab.*

*Skemaet udfyldes fra venstre mod højre: Det markeres under plus, hvis kursisten umiddelbart lyder til at beherske fænomenet, og hvis ikke under minus. De følgende felter er tænkt til at uddybe og afklare, hvad kursisten skal lære eller eventuelt aflære.*

*Hele skemaet skal ikke nødvendigvis udfyldes, hvis læreren vurderer, at udvalgte dele af skemaet er dækkende.*

## Fase 2: Analyse

Kursistens navn: \_\_\_\_\_ xxx \_\_\_\_\_

Kursistens modersmål: vietnamesisk

Fokus	+	-	Beskrivelse	Skal læres/aflæres
<b>Tryk - ord</b>		X	Kursisten har for mange tryk både på funktionsord som fx pronominer, herunder især possessive pronominer, og på verber i enhedstrykforbindelser.	Kursisten skal arbejde med, at der sjældent er tryk på funktionsord (se afsnittet <i>Tryk og rytme</i> ).
<b>- ytring</b>		X	Kursistens mange afvigelser i trykplacering forstyrre indtrykket af de syntaktiske trykgrupper (rytmiske helheder).  Kursisten har enkelte afvigelser i leksikalsk tryk.	Kursisten skal opnå bedre beherskelse af syntaktiske trykgrupper/rytmiske helheder (se afsnittet <i>Tryk og rytme</i> ).  Kursisten skal forsøge at benytte det trykrytmiske princip i sin produktion (se afsnittet <i>Tryk og rytme</i> ).
<b>Tonegang</b>		X	Inden for trykgruppemønstret stiger tonen ofte uhensigtsmæssigt meget på de betonede vokaler. Desuden er den overordnede intonationskontur i ytringen ikke faldende, sådan som den normalt er på dansk. T værtimod har kursisten ofte markant stigende intonationskontur til sidst i ytringen. Den manglende faldende intonationskontur gør det svært for lytteren at afkode, hvornår ytringer slutter og begynder, hvilket er meget forstyrrende.	Kursisten skal arbejde med, at man på dansk har en overordnet faldende intonationskontur på tværs af hele ytringen (se afsnittet <i>Tonegang</i> ).  Kursisten skal aflære de meget markante stigninger i trykgruppemønstret (se afsnittet <i>Tonegang</i> ).
<b>Assimilation, reduktion og sammenkædning</b>	X			

Fokus	+	-	Beskrivelse	Skal læres/aflæres
<b>Vokallængde</b>		X	Kursisten har eksempler på vokaler, som udtales korte, selvom de skal være lange, men hun har flere eksempler på, at vokaler, der enten normalt er stødte eller korte, udtales for lange.	Kursisten skal gøres opmærksom på vokallængdens betydningsadskillende funktion samt på vokallængdens indflydelse på talesprogsrytmen (se afsnittet <i>Vokaler</i> ).  Derudover skal hun - sandsynligvis både perceptivt og produktivt - lære at skelne mellem korte, lange og stødte vokaler (se afsnittet <i>Vokaler</i> ).
<b>Stød</b>		X	Kursisten anvender stort set ikke stød. Hun har dog eksempler på stød.	Kursisten skal arbejde med stød, hvis det skønnes realistisk.
<b>Vokaler</b> - <i>fortunge</i>	X			
- <i>bagtunge</i>	X			
<b>Diftonger</b>	X	X	Kursisten har flere eksempler på, at hun behersker diftonger med halvvokalene [i] og [u], og har også enkelte eksempler på, at hun behersker [j], men hun behersker derimod ikke diftonger med halvvokal efter en konsonant i starten af et ord (dækket forlyd). Se under konsonantophobninger.	Kursisten skal arbejde med at lære at udtale [j], når halvvokalen står i dækket forlyd, fx i ordet <i>bjerg</i> .
<b>Konsonanter</b> - [ð]		X	Kursisten har store problemer med [ð]. Oftest erstatter hun [ð] med [j], men et enkelt sted erstatter hun med [l] og et enkelt sted med [d]. Andre steder udelader hun helt det bløde d.	Da kursisten ikke har nogen eksempler på udtale af [ð], er det svært at sige, om hun kan artikulere lyden. Noget tyder på, at hun skal lære at høre, artikulere og producere [ð] i forskellige sproglige kontekster samt integrere lyden i sit aktive intersprog. I en undervisningssituation ville læreren skulle undersøge dette nærmere.

Fokus	+	-	Beskrivelse	Skal læres/aflæres
- <i>bagtunge-r</i>			Kursisten behersker [r] i absolut forlyd, men i stavelses med konsonantophobninger har kursisten en markant tendens til udeladelse af [r]. Hun har dog enkelte eksempler på målsprogslignende udtale af [r] umiddelbart efter [k] og [p]. Artikulationen efter [k] og [p] er dog ikke konsekvent, men varierende: Nogle gange udtales [r], andre gange ikke, fx i ordet omkring. Selve artikulationen af [r] er meget målsprogs-lignende.	Kursisten kan godt artikulere [r] helt i starten af et ord (absolut forlyd), og selve artikulationen er målsprogs-lignende. Hun kan også artikulere [r] efter [k] og [p] i ophobninger med to konsonanter, men kursisten skal have udtalen i de positioner automatiseret. Derudover peger optagelsen på, at hun skal arbejde med at artikulere [r] i en del andre konsonantophobninger: br-, dr-, spr- og str samt efterfølgende automatisere udtalen.
- <i>andre konsonanter</i>	X		Kursisten har en stærk tendens til at erstatte [/] med [n]. Der ses adskillige eksempler på denne substitution, både helt i starten af et ord og inde i et ord, og optagelsen har også eksempler på ren udeladelse af [/]. Kursisten har dog også eksempler på målsprogslignende udtale af [/] i stort set alle positioner i ordet (absolut forlyd, dækket forlyd, indlyd og udlyd).	Kursisten kan allerede udtale [/] i diverse positioner i det enkelte ord, men da hun alligevel meget ofte erstatter [/] med [n] tyder noget på, at hun skal blive mere bevidst om den lydlige og den betydningsmæssige forskel på de to lyde. Derudover skal hun træne forskellen i artikulation mere og opøve sin selv-overvågningskompetence i forhold til fænomenet. På den måde kan hun i højere grad rette sig selv og få [/] integreret i sit aktive inter-sprog.
- <i>konsonantophobninger</i>	X		<p>En udfordring for kursisten er udtalen af konsonantophobninger. Der er mange eksempler på, at kursisten udelader konsonanter i konsonantophobninger. Der ses problemer med bj-, bl-, br-, dr-, kr-, -sk, spr- og str- samt med de nævnte konsonantophobninger i forbindelse med diftonger.</p> <p>Udeladelsen af konsonanter i ophobninger er dog ikke 100 procent konsekvent, men der ses derimod en vis variation. Fx udtalen af ordet "blæksprutte" og "omkring".</p>	Kursisten skal lære at artikulere konsonanterne i ophobninger, gerne hvor udtalen langsomt bygges op med flere og flere konsonanter, og gerne hvor der tages udgangspunkt i de ophobninger, som hun allerede behersker. Herefter skal hun gradvist lære at tage den målsprogs-lignende produktion med over i sin aktive taleproduktion.

Fokus	+	-	Beskrivelse	Skal læres/aflæres
<b>Andre observationer</b>		X	Kursisten har en række meget uhensigtsmæssigt placerede pauser. Optagelsen demonstrerer flere eksempler på, at hun placerer uhensigtsmæssige pauser midt i ytringer og fraser samt eksempler på, at hun ikke markerer afslutning af delelmer med naturlige pauser i talestrømmen. Hun glider hurtigt og direkte over i det nye delelme i stedet for at markere det nye delelme med en pause. I kombination med de meget lidt målsproglignende intonationskonturer bliver det ofte meget vanskeligt for lytteren at afkode, hvornår et delelme færdiggøres, og et nyt påbegyndes.	Kursisten skal arbejde med at holde hensigtsmæssige pauser, som understøtter indholdet i hendes ytringer.

### Fase 3: Prioritering

Hvilke udtaleelementer virker i særlig grad negativt ind på kursistens kommunikative kompetence og skal derfor prioriteres i den pædagogiske indsats?

Kursisten ville i særlig grad have gavn af at tilegne sig en mere målsproglignende intonation og hensigtsmæssig pausing. Derudover er vokallængde, stød, det bløded og forskellen på [l] og [n] også relevante arbejdsmråder.

### Fase 4: Årsager til udtaleproblemet

Følgende kan nu undersøges for at afgøre, hvor der primært skal sættes ind:

- Kan kursisten høre problemfænomenet og skelne det fra andre lignende fænophener?
- Kan kursisten artikulere fænomenet?
- Kan kursisten rette sig selv?

Det har ikke været muligt at undersøge dette hos denne kursist.

# Facitliste til kortlægningsøvelse

Dette kapitel er en udvidet og eksemplificeret version af kortlægningen i foregående kapitel, og kapitlet er tænkt som en facitliste til en øvelse i at kortlægge kursistoptagelsen på vejledningens cd. Facitlisten har en høj detaljeringsgrad og rummer eksempler på alle de forskellige udtalefænomener, og for god ordens skyld skal det derfor understreges, at facitlisten ikke repræsenterer den type kortlægning, læreren forventes at bedrive i sit daglige arbejde. I forbindelse med termen "facitliste" skal der desuden gøres opmærksom på, at der blandt forskellige lyttere ofte vil herske forskellige opfattelser af, hvad der høres og ikke høres. Beskrivelsen af kursistudtale vil altid indeholde et element af fortolkning, og en facitliste vil derfor altid kunne være genstand for diskussion.

De tal, der er anført i parenteserne efter facitlistens eksempler, er linjenumre fra udskriften af optagelsen med kursisten bagest i bogen.

## Tryk

Kursisten taler generelt set med for mange tryk, hvilket influerer negativt på talertymen. Hun har ofte uhensigtsmæssige tryk på funktionsord som fx possessive pronominer:

- der har **'nogen** 'huller (l.5)
- **'låner** **'nogen** 'båd (l.10)
- **'det** 'dengang **'jeg** og **'mine** 'børn kom og be'søge (l.12)
- **'en** 'dag betaler også til bus (l.21)

I forbindelser med enhedstryk har hun ofte tryk på verberne:

- **'sejler** 'omkring (l.11)
- der **'mange** **'rejs'er** til 'Vietnam (l.8)
- og så **'køber** 'mange 'fisk (l.15)
- **'lave** 'mad (l.19)

Ikke-målsprogsprægende leksikalske tryk høres fx i:

- hoved'**stad** (l.2)
- sten'**mennesker** (l.5)
- **'naturlig** (l.10)
- **'omkring** (l.11)

## Tonegang

Ofte har kursisten en decideret stigende intonationskontur på tværs af hele ytringen, og kursisten stiger særligt på ytringernes sidste trykstærke stavelser. Hun har alt for høje lokale tonestigninger på de betonede vokaler, hvilket er medvirkende til, at den overordnede intonationskontur i ytringen ikke bliver faldende, sådan som den normalt er på

dansk. Den manglende faldende intonationskontur i kombination med manglende pause-ring gør det svært for lytteren at afkode, hvornår ytringer slutter og begynder, hvilket er forstyrrende for kommunikationen.

Derudover skaber kursistens målsprogsjerne tonegang en udtalt accent, der virker negativt ind på forståeligheden.

Kursisten har fx for høj højtone inden for den enkelte prosodiske trykgruppe i "hovedstad hedder hanoi" (l.2). Kursisten udtaler "hovedstad" med hovedtryk på "stad", og tonemæssigt sker der her det typiske for kursisten, at hun har en for lang trykstærk a-vokal, hvorpå hun stiger markant i tone, og udelukkende går en smule ned på den efterfølgende tryksvage stavelse. Det samme fænomen med en alt for markant tonestigning høres fx i:

- **Bay** (l.3)
- **smukke** (l.4)
- **betaler** (l.14)
- **normalt** (l.18)
- **tjener** (l.18)
- **cirka** (l.18)

Den manglende tonemæssige signalering af, at ytring og emne slutter, bliver i kombination med kursistens uhensigtsmæssigt placerede pauser problematiske for forståeligheden. Et eksempel på det høres i overgangen mellem følgende ytringer:

- Bjerne der har nogen huller, huller lidt lige som **mennesker, stenmennesker i sidste år** jeg og sammen med fire børn besøge min familien i sommer (l.5-6)

Overgangen fra beskrivelsen af Halong Bay til kursistens personlige fortælling om hendes besøg hos sin familie (se den markerede del af ytringen) er forståelsesmæssigt problematisk af følgende årsager:

- Kursisten har en markant stigende tone på "stenmennesker". Det signalerer fortsættelse af emne, men umiddelbart efter påbegynder hun faktisk et nyt emne.
- Hun markerer ikke emne-skiftet med pause, men glider direkte videre over i den personlige fortælling om turen til Halong Bay.
- Hun har afvigende leksikalsk trykplacering i "stenmennesker".

Samme type uhensigtsmæssige overgang høres også i følgende ytring:

- så vi var været i **halong bay** den er meget stor strand og meget spændende og meget smuk (l.6-7)

Denne overgang mellem personlig beretning og stedbeskrivelse (se markering med fed) er problematisk, fordi:

- Hun går markant op i tone på "bay", hvilket signalerer klar fortsættelse af emne, selvom hun faktisk skifter emne.
- Hun holder en pause mellem "i" og "halong", og i kombination med en nedadgående tone signalerer det afslutning af emne allerede efter "i". Men temaet afsluttes faktisk først efter "bay".
- Hun holder ingen pause efter "bay".

Tonemæssigt og pausemæssigt signaleres der med andre ord klar afslutning efter "i", men indholdsmæssigt og syntaktisk hører "halong bay" sammen med det foregående "så vi var været i". Resultatet er, at man ikke kan orientere sig i, hvornår kursisten afslutter noget, og hvornår hun begynder at fortælle noget nyt.

Lignende overgange høres fx i følgende dele af monologen:

- Så jeg besøge kun min storebror **og min lillebror så den dag** der betaler bus alle familie ... (l.13-14)
- vi hygger sig drikker og spiser **og xxx normalt** en familie tyve mennesker vi tjener cirka ... (l.17-18)
- **og vi spiser en dag** vi betaler også til bus ... (l.20-21).

#### *Assimilation og reduktion*

Kursisten behersker e-assimilation og har også flere eksempler på, at hun reducerer i overensstemmelse med naturligt dansk talesprog. Målsprogs lignende e-assimilationer høres fx følgende steder:

- **mange** (l.4)
- **mange** (l.4)
- **strande** (l.4)
- **bjerge** (l.5)
- **lige** (l.5)
- **mine** (l.12)
- **penge** (l.18)
- **tyve** (l.21)

Målsprogs lignende reduktion høres fx følgende steder:

- **sidste** år (l.6)
- **til** (l.8)

### **Vokallængde**

Kursisten har problemer med forskellen på lange og korte vokaler. Hun har meget få eksempler på målsprogs lignende udtale af lange vokaler, og hun har en lang række eksempler på afvigende udtaler af lange vokaler, herunder både lange vokaler, der udtales korte samt korte vokaler, der udtales lange.

Følgende er eksempler på vokallængde i overensstemmelse med målsprogsnormen:

- storebror (l.13)
- tyve mennesker (l.21)

Eksemplerne på afvigende vokallængder kan inddeltes i de tilfælde, hvor kursisten udtaler korte vokaler langt, og de tilfælde, hvor hun udtaler lange vokaler kort.

Kursisten udtaler fx følgende korte vokaler for lange:

- fra (l.1)
- hovedstad (a-vokalen) (l.2)
- strand (l.7)
- i (l.7)
- far (l.12)
- mor (l.12)
- vi (l.20)
- en (l.20)
- en (l.22)

Og hun udtaler fx følgende lange vokaler kort:

- hovedstad (o-vokalen) (l.2)
- fire børn (l.6)
- mine (l.12)
- døde (l.13)
- laver (l.17)

### **Stød**

Optagelsen rummer meget få eksempler på mere eller mindre målsprogs lignende anvendelse af stød, men derimod mange eksempler på fuldstændig mangel på stød. Eksempler på målsprogs lignende stød er:

- vand' (l.15)
- norma'lt (l.18)

Eksempler på manglende stød er:

- **naturlige** (l.10)
- **besøg** (l.10)
- **låner** (l.10)
- **strand** (l.10)
- **dengang** (l.12)
- **børn** (l.12)
- **familien** (l.12)
- **dag** (l.14)
- **betaler** (l.15 og l.17)
- **køber** (l.15)
- **en dag** (l.19 og l.21)

### Vokaler

Kursisten behersker både de ikke-rundede fortungevokaler, de rundede fortungevokaler og bagtungevokaler.

### Diftonger

For kursistens diftonger tegner der sig et mere broget billede. Hun har flere eksempler på, at hun behersker diftonger med halvvokalerne [ʌ] og [w], og hun har også eksempler på, at hun behersker [j], men der er en tydelig tendens til, at hun ikke behersker j-halvvokaler, når de kommer efter en konsonant i starten af et ord, dvs. i dækket forlyd.

Optagelsen rummer mange eksempler på, at hun behersker diftonger med [ʌ] og [w]:

- **bjerge** (l.4)
- **naturlig** (l.10)
- **tyve** (l.19)
- **lave** (l.18 og l.20)
- **cirka** (l.19)
- **stor** (l.20)
- **tyve** (l.22)
- **tur** (l.20 og l.24)

Optagelsen rummer også mange eksempler på, at kursisten behersker stigende diftonger (halvvokal før stavelsens vokal) og faldende diftonger (halvvokal efter stavelsens vokal) med halvvokalen [j]:

- **jeg** (l.1, l.6 og l.12)
- **rejser** (l.8)

- **sejler** (l.11, l.15 og l.19)
- **rejer** (l.16 og l.20)
- **tjener** (l.18)

Derudover høres en del diftonger med halvvokalen [j] de steder, hvor kursisten substituerer det bløde d med lyden.

De tilfælde, hvor kursisten får problemer med diftonger med halvvokalen [j], ser ud til at være i positioner, hvor der kommer en konsonant først i ordet, og hvor diftongen følger lige efter den initiale konsonant (dækket forlyd) fx i ordet ”**bjerge**”. Nogle gange udelades halvvokalen helt, og andre gange udtales halvvokalen som fuldvokalen i. Optagelsen rummer mange eksempler på, at kursisten ikke behersker halvvokalen j i disse positioner i ordet:

- **Vietnam** (udtales som fuldvokal) (l.1)
- **bjerge** (udeladelse) (l.4, l.5, l.11, l.15 og l.19)

### *Det bløde d*

Kursisten har problemer med det bløde d. Optagelsen demonstrerer stort set ingen eksempler på, at hun udtaler det bløde d, men der høres derimod adskillige eksempler på, at hun udelader lyden, eller erstatter den med [j]. Et par steder erstatter hun med henholdsvis [n] og [d]. Udeladelse og erstatning ses fx i følgende tilfælde:

- **hovedstad** (erstatning med [j]) (l.2)
- **hedder** (udeladelse) (l.2)
- **meget** (erstatning med [j]) (l.4, l.7, l.7, l.7, l.9)
- **været** (udeladelse) (l.7)
- **båd** (erstatning med [n]) (l.10)
- **ud** (erstatning med [j]) (l.11)
- **døde** (udeladelse) (l.13)
- **hundrede** (udeladelse) (l.18)
- **mad** (udeladelse) (l.19)

### *Bagtunge-r*

Kursisten lyder til at beherske [r], når lyden står helt forrest i ordet (absolut forlyd), men i konsonantphobninger har hun en markant tendens til udeladelse af [r]. Hun har dog også enkelte eksempler på målssproglignende udtale af [r], når lyden kommer efter [k] og [p] i starten af en stavelse (dækket stavelsesforlyd).

Optagelsen viser fx følgende eksempler på, at kursisten behersker [r] i absolut forlyd og [r] efter [k] og [p] i dækket stavelsesforlyd:

- rejser (l.8)
- rejer (l.16, l.20)
- omkring (l.19)
- blæksprutte (l.20)

Det store problem med bagtunge-r opstår i konsonantophobningerne. Her udelades lyden som regel fuldstændigt. Det høres i fx følgende eksempler:

- strande (l.4)
- storbror (l.13)
- lillebror (l.14)
- omkring (l.11)
- blæksprutte (l.16)
- drikker (l.17)
- drikkevarer (l.22)

Optagelsen viser altså, at kursisten godt kan artikulere [r], når lyden står helt forrest i et ord (absolut forlyd), ligesom hun også kan artikulere bagtunge-r efter [k] og [p] i starten af en stavelse (dækket stavelsesforlyd). I de tilfælde, der høres på optagelsen, er artikulationen endda meget målsprogspræget. Der er fx ikke tale om tungespids-artikulation eller en overdreven hakken. Bagtunge-r'et udtales i eksemplerne på helt målsprogspræget vis. I positionerne efter [k] og [p] høres der imidlertid stor variation, eftersom optagelsen som nævnt har nogle eksempler på målsprogspræget udtale, men samtidig også har nogle eksempler på, at lyden udelades. Problemet med bagtunge-r opstår som regel i konsonantophobningerne, hvor lyden helt udelades.

### [l]/[n]

Et andet konsonantproblem er udtalen af [l]. Kursisten har en stærk tendens til at erstatte [l] med [n]. Der høres adskillige eksempler på den substitution, både helt i starten af et ord (absolut forlyd) og midt inde i et ord (indlyd), ligesom optagelsen også har flere eksempler på ren udeladelse af [l]. Kursisten har dog også eksempler på målsprogspræget udtale af [l] i starten af et ord (absolut forlyd), efter konsonant i starten af et ord (dækket forlyd) og inde i et ord (indlyd).

Optagelsen viser fx følgende eksempler på, at kursisten udtaler [l] målsprogspræget:

- lidt (l.5)
- naturlig (l.10)
- sejler (l.11)
- lillebror (l.13)

- betaler (l.14)
- blæksprutte (l.16)
- laver (l.17)
- betaler (l.17)
- sejler (l.20)
- laver (l.19)
- øl (l.19)
- blæksprutte (l.20)

Optagelsen viser fx følgende eksempler på, at kursisten udelader [l]:

- sejler (l.15)
- normalt (l.18)

Optagelsen viser fx følgende eksempler på, at kursisten erstatter [l] med [n]:

- halong bay (l.3, 7, 9 og 14)
- huller (l.5 og l.5)
- lige (l.5)
- låner (l.10)
- familien (l.6, l.12 og l.14)
- lillebrors (l.14)
- betaler (l.15, l.19 og l.21)
- halvanden (l.21)

Som det fremgår af overstående eksempler, har kursisten stor variation i sin utale af [l]. De samme ord udtales nogle gange på målsprogs lignende vis, og andre gange erstattes [l] med [n]. Et par steder udelader hun [l] helt.

Med andre ord demonstrerer kursisten, at hun kan artikulere lyden i stort set alle positioner i ordet (absolut forlyd, dækket forlyd (i konsonantophobning), i indlyd og i udlyd), og de steder, hvor hun udtaler lyden, er det på stort set målsprogs lignende vis. Den høje grad af variation i brugen af [l] og [n] kunne imidlertid pege på to ting: Kursisten kan have problemer med at skelne de to lyde perceptivt, og kursisten er ikke tilstrækkelig bevidst om lydenes betydningsmæssige forskel.

### *Konsonantophobninger*

Optagelsen rummer mange eksempler på, at kursisten udelader konsonanter i konsonantophobninger. De fleste eksempler er nævnt i de foregående afsnit i kapitlet, fordi de også kan rubriceres under kategorierne *diftonger* (bje-), konsonanten [l] (bl-) og [r] (br-, dr-,

kr-, spr- og str-). Andre konsonantophobninger er dog ikke nævnt under disse kategorier. Det drejer sig om konsonantophobningen -sk i fisk (l.15 og l.19) og -spr i blæksprutte (l.16) og blæksprutte (l.20). I de to udtaler af fisk udelades [k]. I den første udtale af blæksprutte udtales spr- [*jus*], og i det andet blæksprutte (l.20) udelades [s], så det bliver til [*blægprud*]. I blæksprutte udtales spr- altså den ene gang som [/], og den anden gang udtales ophobningen uden [s].

Opsummerende er de konsonantophobninger, kursisten demonstrerer problemer med følgende : str-, spr-, br-, kr-, bl-, dr-, br- og -sk.

#### *Pauser*

Som tidligere nævnt er et afgørende problem ved kursistens udtale en række uhensigtsmæssigt placerede pauser. Kursisten har for det første nogle uhensigtsmæssige pauser, som ødelægger sammenhængen i ytringens tematiske indhold, og for det andet udelader hun nogle vigtige pauser, hvilket ødelægger overgangene mellem de forskellige temaer og fortællinger.

Kursisten har fx følgende eksempler på uhensigtsmæssigt placerede pauser midt i ytringer og fraser:

- så vi var været i | Halong Bay (l.7)
- og | låner nogen båd (l.10)
- låner nogen båd |og sejler omkring (l.11)
- det var den gang jeg og mine børn kom og besøg | i min familien (l.12)
- så den dag |der betaler bus (l.14)
- der betaler | bus alle familien (l.14)
- og så køber mange fisk | blæksprutter og rejer (l.15-16)
- vi tjener | cirka fire hundrede dansk penge (l.18)
- en dag | så sejler stor tur omkring vand og bjerge (l.19)
- stor tur | omkring vand og bjerge (l.19)
- så betaler til nogen lave mad | og øl | og fisk (l.19)
- en dag | betaler også til bus (l.21)
- en dag betaler også til bus cirka halvanden tusind | en dag til tyve mennesker med mad og øl og fisk og drikkevarer (l.21-22).

Eksempler på, at kursisten mangler pauser til markering af emneskift, høres især to steder i monologen:

- Bjerge der har nogen huller, huller lidt lige som **mennesker, stenmennesker i sidste år** jeg og sammen med fire børn besøge min familien i sommer (l.5-6).

- og vi hygger sig og drikker og spiser xxxx normalt en familie tyve mennesker (l.17-18).

Som nævnt tidligere desorienteres man de to steder i monologen. Det gør man dels pga. af kursistens tryk og intonation, dels pga. hendes uhensigtsmæssige mangel på pause. Efter "stenmennesker" og "xxxx" påbegynder hun nye delfortællinger, men hun signalerer ikke overgangene ved at holde en naturlig pause efter det sidste ord i de afsluttede delfortællinger. Hun glider meget direkte og hurtigt over i de generelle beskrivelser af dels Halong Bay, dels lønniveauet for en familie i Vietnam. Som nævnt tidligere desorienteres man yderligere af, at hun ikke med sin tonegang signalerer afslutning af ytring og delemne. Kombinationen af manglende pauser og manglende faldende intonationskontur gør det vanskeligt at afkode, hvornår et delemne færdiggøres, og et nyt påbegyndes.

### *Det videre arbejde med kursisten*

Den vietnamesiske kursist og hendes lærer står over for mange udfordringer på udtaleområdet. Følgende mål og arbejdsområder ville være relevante:

- Tryk
  - Aflæring af tryk på tryksvage stavelser, fx på funktionsord som fx de possessive pronominer.
  - Aflæring af tryk på verberne i visse enhedstryksforbindelser.
  - Timing af hovedtryk, så der opstår tilnærmelsesvist lige store tidsintervaller mellem ytringernes trykstærke stavelser.
- Tonegang
  - Aflæring af de meget markante tonestigninger lokalt i ytringen.
  - Tilegnelse af en overordnet faldende intonationskontur tværs af hele ytringen.
  - Tilegnelse af lokalområdets trykgruppemønster.
- Vokallængde
  - Opøvelse af en god fornemmelse af vokallængdens betydningsadskillende funktion. Hendes fornemmelse synes begrænset, da hun har mere eller mindre lige mange eksempler på korte vokaler, som udtales langt, og lange vokaler, som udtales kort.
  - Afklaring af om kursisten kan høre og skelne korte, lange - og stødte - vokaler for på den måde at afgøre, hvor den første pædagogiske indsats på området skal ligge. Den tilfældige brug af længde, som demonstreres på optagelsen på vejledningens cd, *antyder*, at der indledningsvist skal sættes ind funktionelt og perceptivt.

- **Stød**
  - Afklaring af hvorvidt kursisten kender stødets betydningsadskillende funktion og eventuelt oparbejde en større forståelse af stødets betydningsadskillende funktion.
  - Afklaring af årsagen til kursistens manglende produktion af stød: Det skal afgøres, om årsagen til fraværet af stød er perceptiv, produktiv, eller har kursisten blot ikke fået integreret stød i sit aktive intersprog? Optagelsen taler for, at årsagen ikke er, at kursisten ikke kan udtale stødte konsonanter og vokaler. Hun demonstrerer eksempler på målsprogs lignende udtale af stød på fx både [n] og [a] (l. 15 og l.18).
- **Diftonger**
  - Arbejde med produktion og automatisering af [i] i dækket forlyd efter [b] og [v].
- ***Det bløde d***
  - Kursistens konsekvente udeladelse og substitution af det bløde d peger på, at hun både skal arbejde med færdigheden i at høre, artikulere og producere [ð] i forskellige sproglige kontekster samt integrere lyden i sit aktive intersprog. Det skal undersøges nærmere, om hun har problemer med at skelne lyden, reproducere den, eller om hun eventuelt bare udelader og erstatter lyden, fordi den er kompleks at udtale for hende.
- ***Bagtunge-r***
  - Kursisten skal arbejde med udtalen af bagtunge-r i konsonantophobninger.
- **[l] og [n]**
  - Kursistens høje grad af variation i brugen af [l] og [n] peger på to ting: Kursisten har muligvis problemer med at høre forskel på de to lyde, og kursisten er ikke tilstrækkeligt bevidst om lydenes betydningsmæssige forskel. Derfor ville det være hensigtsmæssigt at undersøge, om kursisten kan skelne de to lyde fra hinanden. Kursisten skal højst sandsynligt arbejde med at blive mere bevidst om den betydningsmæssige forskel på de to lyde. Derudover er det hensigtsmæssigt, at hun træner udtaleforskellen mere og forbedrer sin selvværgåningskompetence og opøver modificeringsstrategier i forhold til fænomenet. Optagelsen peger derimod ikke på, at kursisten skal lære at artikulere de to lyde. Det kan hun i forvejen.
- ***Konsonantophobninger***
  - Udtale af konsonantophobninger med: str-, spr-, br-, kr-, bl-, dr-, br- og -sk.
- **Pausing**
  - Oparbejdelse af større bevidsthed om pausernes betydning for forståeligheden.

- Øget kontrolleret brug af pauser.
- Med forbedret syntaktisk kompetence ville kursisten sandsynligvis kunne placere pauserne mere hensigtsmæssigt, så de i højere grad understøtter indholdet i taleproduktionen.
- Brug af tydeligt markerede pauser ved emneskift. Den type afslutnings-signalering ville mange gange kunne kompensere lidt for kursistens misvisende stigende intonationskontur, som sjældent signalerer afslutning.

I det videre arbejde ville det desuden være hensigtsmæssigt at tage udgangspunkt i de styrker, kursisten har i sin udtale, hvilket i høj grad drejer sig om vokalkvaliteter, assimilation og reduktion. Desuden skal det prioriteres, hvilke arbejdsmråder der er mest presserende. En sådan prioritering ville i første omgang pege på arbejdet med tonegang og pausing, da de områder virker meget forstyrrende ind på kursistens kommunikative kompetence. Problemerne med [n] og [/] er også meget relevante.

# Udskrift af kursistoptagelse

x= uforståelig stavelse

1. jeg kommer fra vietnam
2. x x hovedstad hedder hanoi
3. og min by det hedder halong bay
4. min by det meget smuk og mange mange bjerge og smukke strande
5. bjerge der har nogen huller, huller lidt lige som mennesker, stenmennesker
6. i sidste år jeg og sammen med fire børn besøge min familien i sommer
7. så vi var været i halong bay den er meget stor strand og meget spændende og meget smuk
8. så nu der mange rejser til vietnam
9. så besøg i halong bay det meget spændende
10. og mange det det naturlig og de kommer og besøg og i strand og låner nogen båd og
11. sejler omkring og kigger hvordan hvordan ser mange bjerge ud
12. det var den gang jeg og mine børn kom og besøg i min familien men min far og min mor
13. var døde så jeg besøger kun min storebror og lillebror
14. så den dag der betaler x x eller familie min familie og min lillebrors familie går sammen og og til halong bay
15. og vi betaler en stor skib og sejler omkring vand og bjerge kig og så køber mange fisk,
16. blæksprutter og rejer
17. så der nogen laver vi betaler og vi hygger sig drikker og spiser og x x x
18. normalt en familie tyve mennesker vi tjener cirka fire hundrede danske penge
19. en dag så sejler stor tur omkring vand og bjerge så betaler til nogen lave mad og øl og fisk
20. og blæksprutte og rejer og vi spiser
21. en dag betaler også til bus cirka halvanden tusind en dag til tyve mennesker med spise og
22. drikkevarer
23. en anden og gå tur

# Liste over velegnede hjælpemidler i udtalearbejdet

## Liste over velegnede hjælpemidler i udtalearbejdet

- Figurer og illustrationer af taleorganer og taleorganernes placeringer under artikulationen af de forskellige lyde.
- Spejle/håndspejle
- Udstyr til optagelser (se afsnittet *Lydoptagelser*)
- En metronom
- Transportabelt optageudstyr (mange sprogcentre tager ud af huset og underviser i arbejdspladsdansk, og lærerne har derfor ofte adgang til fx sproglaboratorier)
- Sproglaboratorium
- Traditionelle diktafoner
- Digitale diktafoner
- Computer med headset
- Mobiltelefoner
- To-spors båndoptagere

For en uddybende beskrivelse af udstyr til lydoptagelser, se afsnittet *Lydoptagelser*.

# Anbefalet lydskrift

## Anbefalet lydskrift

Det anbefales at bruge dette skemas lydskrift, som er en forenklet og let tillempet udgave af Danias lydskrift. Den følger stort set den lydskrift, der anvendes i Lisbet Thorborgs undervisningsmaterialer (Thorborg 2001).

### Vokaler

<u>Ikke-rundet fortunge</u>	<u>Rundet fortunge</u>	<u>Bagtunge</u>
1. [i]: mile	6. [y]: syle	10. [u]: due
2. [e]: mele	7. [ø]: såle	11. [o]: mole
3. [æ]: mæle	8. [ø̄]: søndag	12. [å]: måle
4. [a]: male	9. [ɔ̄]: lørdag	13. [å̄]: åre
5. [ɑ̄]: mark		14. [ɔ̄̄]: bolde

Tryksvagt e: [ə]: spiste

### Halvvokaler

[j]: vej	[ɥ]: gerne	[w]: hav
----------	------------	----------

### Konsonanter

[b]: bage	[k]: kage	[r]: rejse
[d]: det	[l]: lege	[s]: sur
[ð]: hedder	[m]: mere	[sj]: journalist
[f]: fem	[n]: nej	[t]: ti
[g]: godt	[ɳ]: penge	[v]: vej
[h]: hej	[p]: par	

### Andre symboler

Lydskrift: [ ] Adskillelse af syntaktiske trykgrupper: /

Tryk: ' Lang vokal: :

Stavelsesbærende konsonant/halvvokal: , Stød: '

Opadgående tone: ↑ Nedadgående tone: ↓ Sammenkædning: \_ Pause: |

# Mål for undervisningen

Fra *Undervisningsvejledning*, Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration, september 2006. Målene er udarbejdet for ministeriet af Lisbet Thorborg.

Målene er identiske for følgende niveauer:

- før A1=A1=A1/A2
- A2
- A2/B1=B1=B1/B2
- B2
- C1

## Før A1 (DU1/M1 og DU2/M1)

*I udtaleundervisningen arbejdes der frem mod, at kursisten*

- får kendskab til og bliver i stand til at imitere samtlige lyde i det danske lydsystem (i enkle lydmæssige omgivelser)
- bliver bevidst om sine problemyde og har forståelse for artikulation af disse
- bliver opmærksom på forskelle mellem skrift og lyd
- kan kende og benytte den naturlige udtale af almindelige småord med særlig reduceret udtale (de [di], det [de], der [da], jeg [ja], sig [sa], til [te], skal [sga], vil [ve], også [øs], give [gi], tager [ta], bliver [bli.] og lign)
- kan kende og anvende e-assimilation i almindeligt forekommende ord og ordforbindelser (uge [u:u], kage [ka:a], time [timη], jeg er [ja:a], det er [dee], og en [ɔ:n] og lign.)
- træner sit gehør og kan høre ord- og sætningstryk
- kan gengive enkle rytmiske helheder (eks.: Jeg hedder *ya:ria*. / Jeg *'kommer* / fra *ya:rokko*. / Jeg laver *'mad*. / Jeg skal *'hem*. / Han *'læser* / en *'bog*. / En kop *'kaffe*)
- kan høre og imitere lange lyde - herunder både lange vokaler og lange konsonanter.

## A1 (DU1/M2, DU2/M2 og DU3/M1)

*I udtaleundervisningen arbejdes der frem mod, at kursisten*

- får kendskab til og bliver i stand til at imitere samtlige lyde i det danske lydsystem (i enkle lydmæssige omgivelser)
- bliver bevidst om sine problemlyde og har forståelse for artikulation af disse
- bliver opmærksom på forskelle mellem skrift og lyd
- kan kende og benytte den naturlige udtale af almindelige småord med særlig/reduceret udtale (de [di], det [de], der [də], jeg [jɑ], sig [sɑ], til [tə], skal [sga], vil [və], også [ɔs], give [gi], tager [tɑ], bliver [bli.] og lign.)
- kan kende og anvende e-assimilation i almindeligt forekommende ord og ordforbindelser (uge [u:u], kage [ka:a], time [timn], jeg er [jɑɑ], det er [dee], og en [ɔɔn] og lign.)
- træner sit gehør og kan høre ord- og sætningstryk
- kan gengive enkle rytmiske helheder (eks.: Jeg hedder ya'ria. / Jeg 'kommer / fra ya'roKKO. / Jeg laver 'mad. / Jeg skal 'hjem. / Han 'læser / en 'bog. / En kop 'kaffe)
- kan høre og imitere lange lyde - herunder både lange vokaler og lange konsonanter

## A1/A2 (DU1/M3)

*I udtaleundervisningen arbejdes der frem mod, at kursisten*

- får kendskab til og bliver i stand til at imitere samtlige lyde i det danske lydsystem (i enkle lydmæssige omgivelser)
- bliver bevidst om sine problemlyde og har forståelse for artikulation af disse
- bliver opmærksom på forskelle mellem skrift og lyd
- kan kende og benytte den naturlige udtale af almindelige småord med særlig/reduceret udtale (de [di], det [de], der [də], jeg [jɑ], sig [sɑ], til [tə], skal [sga], vil [və], også [ɔs], give [gi], tager [tɑ], bliver [bli.i] og lign.)
- kan kende og anvende e-assimilation i almindeligt forekommende ord og ordforbindelser (uge [u:u], kage [ka:a], time [timm], jeg er [jɑɑ], det er [dee], og en [ɔɔn] og lign.)
- træner sit gehør og kan høre ord- og sætningstryk
- kan gengive enkle rytmiske helheder (eks.: Jeg hedder ya'ria. / Jeg kommer / fra ya'roKKO. / Jeg laver 'mad. / Jeg skal 'hjem. / Han 'læser / en 'bog. / En kop 'kaffe)
- kan høre og imitere lange lyde - herunder både lange vokaler og lange konsonanter

## A2 (DU1/M4, DU2/M3 og DU3/M2)

*I udtaleundervisningen arbejdes der frem mod, at kursisten*

- kan artikulere samtlige lyde i det danske lydsystem (ordinitialt, ordmedialt og ordfinalt)
- kan artikulere samtlige lydkombinationer - herunder konsonantgrupper, diftonger og triftonger (omend ikke alle lyde/lydkombinationer endnu er indoptaget i hans/hendes intersprog)
- får overblik over sine problemlyde og opnår forståelse for lydenes artikulation på et niveau, der muliggør en begyndende grad af selvkorrektion
- bliver opmærksom på forskelle mellem skrift og lyd og benytter den naturlige udtale af almindelige småord med særlig/reduceret udtale
- kan anvende naturligt forekommende assimilationer (eks.: blive [blii], sagde [sa:], mange [majj], det er [dee], der er [daa]) og reduktioner (et stykke brød, hun kørte hjem)
- kan udtale bøjningsendelser på en for lokalområdet naturlig måde (endelerne: -e, -er, -en, -ede, -et, -ene, -erne, -ere)
- får kendskab til vokalernes forskellige udtalemuligheder (vokalsænkning) og kan lytte og skelne de enkelte vokalbogstavers forskellige udtale
- får kendskab til konsonanternes forskellige udtalemuligheder og til udtalen af bogstavkombinationer med særlig udtale (bl.a. kombinationer med: h, d, r, g og v og diftongerne: -eg, -ej, -øg, -øj)
- kender udtalen af klusilerne p, t og k i forskellige positioner i ordet
- har en god fornemmelse for trykkets placering i enkeltord og i sammensatte ord
- i et vist omfang kan gøre brug af nogle af de mest almindelige rytmegrupper
- kan anvende både lange og korte lyde
- får et i store træk passende intonationsmønster

## A2/B1 (DU1/M5 og DU2/M4)

*I udtaleundervisningen arbejdes der frem mod, at kursisten*

- kan artikulere samtlige lyde og lydkombinationer og er på vej til at indoptage problemlydene i sit intersprog
- bliver bevidst om sine problemområder og erhverver sig viden og metoder, som muliggør selvkorrektion
- bliver bevidst om særlige skrift-/lydforhold og kan benytte den naturlige udtale af almindelige småord med særlig/reduceret udtale
- kender og anvender vokalernes forskellige udtalemuligheder
- får kendskab til konsonanternes forskellige udtalemuligheder og i en vis udstrækning kan anvende denne viden både i tale og i omsætning fra skrift til lyd
- bliver opmærksom på bogstavkombinationer med særlig udtale
- kan gøre brug af naturligt forekommende assimilationer og reduktioner
- kan udtale bøjningsendelser på en for lokalområdet naturlig måde
- indoptager nogle af de mest almindelige rytmegrupper i sit sprog
- kan anvende både lange og korte vokaler og konsonanter
- kan høre og imitere ord med stød
- får et i store træk passende intonationsmønster

## B1 (DU1/M6, DU2/M5 og DU3/M4)

*I udtaleundervisningen arbejdes der frem mod, at kursisten*

- kan artikulere samtlige lyde og lydkombinationer og er godt på vej til at indop-tage problemlydene i sit intersprog
- bliver bevidst om sine problemområder
- opnår en generel bevidsthed om udtale og tilegner sig viden og metoder til det fortsatte arbejde
- får en god forståelse af særlige skrift-/lydforhold
- kender retningslinjerne for udtale af vokaler og konsonanter og af særlige bog-stavkombinationer og i stor udstrækning anvender denne viden både i tale og i omsætning fra skrift til lyd
- kan gøre brug af almindeligt forekommende assimilationer og reduktioner og udtaler bøjningsendelser på en for lokalområdet naturlig måde
- får et godt kendskab til almindeligt forekommende rytmegrupper og i stor ud-strækning anvender dem i sit eget sprog
- kan benytte både lange og korte vokaler og konsonanter
- kan høre og imitere ord med stød
- får et i store træk passende intonationsmønster

## B1/B2 (DU2/M6)

*I udtaleundervisningen arbejdes der frem mod, at kursisten*

- kan artikulere samtlige lyde og lydkombinationer og er godt på vej til at indop-tage problemlydene i sit intersprog
- bliver bevidst om sine problemområder
- opnår en generel bevidsthed om udtale og tilegner sig viden og metoder til det fortsatte arbejde
- får en god forståelse af særlige skrift-/lydforhold
- kender retningslinjerne for udtale af vokaler og konsonanter og af særlige bog-stavkombinationer og i stor udstrækning anvender denne viden både i tale og i omsætning fra skrift til lyd
- kan gøre brug af almindeligt forekommende assimilationer og reduktioner og udtaler bøjningsendelser på en for lokalområdet naturlig måde
- får et godt kendskab til almindeligt forekommende rytmegrupper og i stor ud-strækning anvender dem i sit eget sprog
- kan benytte både lange og korte vokaler og konsonanter
- kan høre og imitere ord med stød
- får et i store træk passende intonationsmønster

## B2 (DU3/M5)

*I udtaleundervisningen arbejdes der frem mod, at kursisten*

- kan artikulere alle sprogets lyde i forskellige kombinationer og i forskellige positioner i ordet og i store træk anvender dem på en passende måde i sit sprog
- bliver bevidst om sine problemområder
- opnår en generel bevidsthed om udtale og tilegner sig viden og metoder til det fortsatte arbejde
- opnår en god forståelse af særlige skrift-/lydforhold og med forholdsvis stor sikkerhed kan omsætte fra skrift til lyd
- kan gøre brug af naturligt forekommende assimilationer og reduktioner
- kan udtale bøjningsendelser på en for lokalområdet naturlig måde
- indoptager hyppigt forekommende rytmegrupper i sit sprog
- kan anvende både lange og korte vokaler og konsonanter på passende vis
- kan høre og imitere ord med stød
- får kendskab til trykkets placering i ord med de mest almindelige præ- og suf-fikser
- får et i store træk passende intonationsmønster

## C1 (DU3/M6)

*I udtaleundervisningen arbejdes der frem mod, at kursisten*

- kan artikulere alle sprogets lyde i forskellige kombinationer og i forskellige positioner i ordet og i store træk anvender dem på en passende måde i sit sprog
- bliver bevidst om egne problemområder
- opnår en generel bevidsthed om udtale og tilegner sig viden og metoder til det fortsatte arbejde
- opnår en god forståelse af særlige skrift-/lyd forhold og med forholdsvis stor sikkerhed kan omsætte fra skrift til lyd
- kan gøre brug af naturligt forekommende assimilationer og reduktioner
- kan udtale bøjningsendelser på en for lokalområdet naturlig måde
- indoptager hyppigt forekommende rytmegrupper i sit sprog
- kan anvende både lange og korte vokaler og konsonanter på passende vis
- kan høre og imitere ord med stød og er på vej til at indoptage stød i eget sprog
- kan placere trykket korrekt i ord med de mest almindelige præ- og suffikser
- får et i store træk passende intonationsmønster

# Udtale-leksikon

## Absolut forlyd

Positionen helt forrest i et ord.

## Absolut stavelsesforlyd

Positionen helt forrest i en stavelse.

## Artikulationssted

Det sted i mund- eller svælghulrummet, hvor der er snævrest passage for luftstrømmen.

## Artikulationsmåde

Den måde, taleorganerne indsættes på under artikulationen.

## Assimilation

Den proces, at en lyds kvaliteter spredes sig til andre lyde i nærheden. Lydkvaliteterne kan sprede sig til nabolyde eller til lyde længere væk.

## Automatisering

Den proces, at kursisten tildeler sig et uttalefænomen i så høj grad, at fænomenet kan produceres automatisk, uden at kursisten behøver sin bevidsthed rettet mod produktionen af fænomenet.

## Bagtungevokal

Vokal, hvor tungemassen er trukket bagud i munden.

## Diftong

En forbindelse af en fuldvokal og en halvvokal i én stavelse. Diftonger kaldes også tveyde.

## Dækket forlyd

Positionen foran ordets første vokal, men ikke helt forrest i ordet.

## Dækket stavelsesforlyd

Positionen foran stavelsens vokal, men ikke helt forrest i stavelsen.

## E-assimilation

Den talesproglige proces, at svagtryks-e (også kaldet schwä eller neutralvokalen) erstattes af en anden lyd. Forekommer i fri spontan tale og også i mere distinkt tale. Det tryksvage

e assimileres til en foregående vokal eller en foregående eller efterfølgende sonorant konsonant. Antallet af stavelsesændringer ikke ved e-assimilation.

### **Emfatisk tryk**

Ekstra stærkt tryk, som lægges på en stavelse, når den gives eftertryk.

### **Enhedstryk**

Tryktab i bestemte syntaktiske forbindelser, hvor et led bliver tryksvagt og i stedet fører frem mod et efterfølgende trykstærkt led.

### **Fonetik**

Den videnskab, der beskæftiger sig med beskrivelsen af de enkelte lydes artikulatoriske, akustiske og auditive egenskaber.

### **Fonologi**

Den videnskab, der identificerer og klassificerer de enkelte betydningsadskillende størrelser (fonemerne), og beskriver de mønstre og kombinationer, størrelserne optræder i.

### **Fortungevokal**

Vokal, hvor tungemassen er trukket frem i munden.

### **Frikativ**

Se *Hæmmelyde*.

### **Halvvokal**

Lyd, som artikulatorisk set er en vokal, idet artikulationen minder om vokalernes artikulation. Funktionel set er halvvokaler imidlertid konsonanter, idet de ikke kanstå alene, men altid optræder sammen med en vokal i diphonger. Dansk har halvvokalerne [j], [w] og [l], og ofte regnes også det bløde d som en halvvokal.

### **Hæmmelyd**

Konsonantlyd, der udtales ved at hæmme luftstrømmen, så der dannes en støj på artikulationsstedet. Hæmmelyde kan både være stemte og uestemte, og dansk har følgende hæmmelyde: [ʃ], [v], [s], [sy] og [r]. Hæmmelyde er det samme som frikativer.

### **Intonation**

Termen intonation anvendes i denne vejledning i snæver forstand om *intonationskontur*.

Se *Intonationskontur*. I mange andre sammenhænge benyttes termen imidlertid mere bredt om tonegang generelt og endnu bredere om prosodi generelt. Se *Prosodi*.

### **Intonationskontur**

Det overordnede toneforløb, der opstår ud af tonerne i en ytrings trykstærke stavelser.

### **Indlyd**

Position inde i et ord mellem to vokaler.

### **Klusil**

Se lukkelyd.

### **Kognition**

Psykisk proces, der omfatter fænomener som fx deduktion, induktion og problemløsning, Termen bruges også i bredere forstand om fx fænomener som tænkning og læring.

### **Kommutationspar**

To ord, hvor der kun er én betydningsadskillende lydlig forskel på ordene. Et *kommutationspar* er det samme som et *minimalt par*.

### **Konsonant**

Lyd, der i modsætning til vokaler ikke har fri passage for luften langs tungens midterlinje. Konsonanter kan ikke danne stavelser og ord alene, men [m n ñ l ð] kan blive stavelsesbærende i forbindelse med e-assimilation. I denne vejledning arbejdes der med følgende danske konsonanter: [b d ð f g h k l m n ñ p r s sj t v].

### **Konsonantlyd**

Se *Konsonant*.

### **Konsonantbogstav**

Skriftsprogets *konsonanter*.

### **Konsonantophobning**

Mere end én konsonant før eller efter stavelsens vokal.

### **Kortlægning**

Den proces at beskrive og analysere styrker og svagheder ved en kursists udtale samt prioritere, hvad det vil være mest givtigt at fokusere på i det videre udtalearbejde.

## **Lateral**

Konsonant med luftpassage langs tungens sider. Dansk har én lateral: [l].

## **Lateralisering**

Den proces, at en funktion knyttes til enten venstre eller højre hjernehalvdel (hemisfære). At en funktion er lateraliseret vil sige, at den er sidebestemt, altså knyttet til en bestemt hjernehalvdel.

## **Leksikalsk tryk**

Hovedtrykket i et ord, når ordet udtales isoleret.

## **Lukkelyd**

Konsonantlyd, hvor der lukkes kortvarigt af for luftstrømmen.

## **Lydsubstitution**

Den proces, at en kursist erstatter en lyd med en anden lignende lyd.

## **Medlyd**

Se *konsontantlyd*.

## **Minimalt par**

Se *Kommuntationspar*.

## **Modificeringsstrategi**

Strategi til at korrigere egen udtale på baggrund af selvovervågning.

## **Modsætningstryk**

Et ord fremhæves og sammenlignes med et andet ord ved, at de omgivende ord mister deres hovedtryk.

## **Myelin**

En fedtskede af støtteceller, som omgiver den lange celleudløber i en nervecelle, hvorfra nerveimpulsen sendes videre til næste nervecelle. Myelin øger ledningsevnen, så impulserne føres hurtigere og mere effektivt fra nervecelle til nervecelle.

## **Myelinisering**

Den fysiologiske proces, at nervetrådene isoleres mere og mere af myelin.

## **Nasal**

En stemt konsonant, hvor ganesejlet er sænket, og hvor luften strømmer ud gennem næsen. Dansk har følgende nasaler: [m], [n] og [ŋ].

## **Perception**

Kursistens opfattelse af lyde, herunder sansningen og genkendelsen af lydene samt oprettelsen af nye lydlige kategorier.

## **Produktion**

I denne vejledning anvendt om kursistens aktive frembringelse af målsprogets lydsiden.

## **Prosodi**

De egenskaber, som udtales samtidigt med vokal- og konsonantlydene, og som knytter sig til større enheder end én vokal- eller konsonantlyd. I denne vejledning dækker prosodi over tryk, tonegang, længde/varighed og stød. Prosodi er det samme som *de suprasegmentale udtryksmidler*.

## **Prosodisk trykgruppe**

En trykstærk stavelse og de efterfølgende tryksvage stavelses på tværs af ordgrænser.

## **Reduktion**

Den proces, at nogle lyde bortfalder i tale.

## **Reproduktion**

Kursistens aktive frembringelse af målsprogets lydsiden på baggrund af et lydligt forlæg.

## **Rundet vokal**

Vokal, der udtales med rundede læber.

## **Rytisk helhed**

Én trykstærk stavelse og et varierende antal tryksvage stavelses omkring den trykstærke stavelse. Rytiske helheder går på tværs af ordgrænser, og oftest ligger stærktrykket på det sidste ord i den rytmiske helhed. Rytmiske helheder udtales som ét ord.

## **Sammenkædning**

I denne vejledning anvendt om det fænomen i sammenhængende tale, at en konsonant sidst i et ord trækkes over i et efterfølgende ord, så det lyder, som om dette ord starter med denne konsonant.

## **Schwa-assimilation**

Se *e-assimilation*.

## **Segment**

En enkeltlyd, dvs. en vokallyd eller en konsonantlyd.

## **Segmentale udtryksmidler**

Enkeltlydene, dvs. vokallydene og konsonantlydene.

## **Selvlyde**

Se *Vokaler*.

## **Selvovervågningskompetence**

Kompetence i at høre og analysere egen udtale, herunder afvigelser fra målsproget.

## **Stavelse**

Den mindste enhed i et ord efter enkeltlydene. En stavelse indeholder altid en vokallyd. I nogle stavelsesbærende vokaler dog, og i stedet bliver en konsonant stavelsesdannende. Inden for stavelsen finder man den højeste grad af påvirkning mellem enkeltlydene.

## **Stavelsesbærende konsonant**

En konsonant, som bliver stavelsesbærende, fordi stavelsens vokal forsvinder. På dansk kan følgende konsonanter blive stavelsesdannende: [m n ɳ l ð j w].

## **Stavelsesrytmiske sprog**

Sprog, hvor alle stavelsesbærende vokaler er lige fremtrædende, dvs. har lige meget tryk.

## **Stavelsesudlyd**

En position efter vokalen i en stavelse.

## **Stemte lyde**

Lyde, hvor stemmelæberne vibrerer.

## **Stød**

En uregelmæssighed i stemmelæbernes svingninger. Høres kun i stemte lyde og i stavelsesbærende vokaler med lang vokal eller med kort vokal med efterfølgende sonorant konsonantlyd. Alle fuldvokaler og [m n ɳ l ð ɿ w j] kan have stød på dansk. [ð] kan ikke have stød. Stødet

varierer i styrke fra en lille ændring i stemmekvalitet til et kort fuldstændigt stop i stemmelæbevibrationerne.

### **Stødbasis**

Forudsætningerne for at et ord kan have stød: Den stødte lyd skal være stemt, og stødet skal have en vis varighed at forløbe over. Derfor kan kun lange vokaler og stemte sonoranter efter kort vokal have stød.

### **Stødgrænse**

Den grænse, der går nord om Rømø via Tønder til Haderslev og videre fra Fåborg op nord om Langeland til Præstø og videre til Bornholm. Syd for grænsen har man i modsætning til nord for grænsen stort set ikke stød.

### **Stødtab**

Det fænomen, at et ord mister sit stød i bestemte syntaktiske og morfologiske kontekster.

### **Substitution**

Se *lydsubstitution*.

### **Suprasegmentale udtryksmidler**

Se *prosodi*.

### **Syntaktisk tryk**

Trykfordelingen i syntaktiske forbindelser. Isoleret har et ord altid et hovedtryk, men i syntaktiske sammenhænge mister nogle ord deres hovedtryk og bliver i stedet tryksvage.

### **Syntaktisk trykgruppe**

Se *Rytisk helhed*.

### **Tonegang**

I denne vejledning en bred term, der dækker over alle sproglige tonefænomener.

### **Toneforløb**

En sekvens af tone eller toner.

## **Triftong**

En forbindelse af to halvvokaler og en fuldvokal i en stavelse.

## **Tryk**

Fremhævelse af en stavelse i form af toneændringer, længde, distinkthed, lydstyrke, ændret stemmekvalitet og flere konsonanter foran stavelsens vokal.

## **Trykgruppe**

En gruppe stavelser bestående af én trykstærk stavelse og en række tryksvage stavelser. Se *Prosodisk trykgruppe* og *Syntaktisk trykgruppe*.

## **Trykgruppemønster**

Toneforløbet inden for den prosodiske trykgruppe.

## **Trykrytmisk sprog**

Sprog, hvor nogle stavelser har mere tryk og altså er mere fremtrædende end andre stavelser, og hvor de trykstærke stavelser skaber rytmen i sproget.

## **Tryktab**

Det fænomen at nogle ord mister deres tryk i bestemte syntaktiske og morfologiske sammenhænge.

## **Urundet vokal**

Vokal, der udtales med ikke-rundede læber.

## **Vokal**

Klangfyldig, støjfri lyd med fri passage for luften langs tungens midterlinje. Vokaler kan i modsætning til konsonanter danne stavelser og ord alene. . I denne vejledning arbejdes der med følgende danske vokaler: [i e æ a ɑ y ø ö ð u o ɔ å ɔ].

## **Vokalbogstav**

Skriftsprogets vokaler.

## **Vokallyd**

Se *vokal*.

### **Vokallængde**

Det fænomen, at vokaler kan være korte eller lange, og at længdeforskellen er betydningsadskillende.

### **Vokalsænkning**

Det fænomen, at danske korte vokaler ofte udtales som en mere åben vokal end det vokalbogstav, de skrives med.

### **Vokoid**

Stemte lyde, som har fri passage for udåndingsluften langs svælg- og mundhulrummets midterlinje. Alle de danske vokaler, halvvokaler samt det bløde d [ð] er vokoider.

### **Udlyd**

Positionen efter den sidste vokal i ordet.

### **Udtale-timeout**

Et improviseret kortvarigt ophold i den daglige undervisning, hvor der tages fat i et akut, aktuelt udtalefænomen.

### **Ustemte lyde**

Lyde, hvor stemmelæberne ikke vibrerer.

# Links og litteratur

- Arnfast, Juni Söderberg (2007): Hvem tænker på accent? Om motivation og udtaletillegnelse hos voksne indlærere. I: Nordand. Nordisk tidsskrift for andespråksforskning, nr. 2. Norge: Fagbokforlaget.
- Basby, Anders (2008): [www.basby.dk/udtale](http://www.basby.dk/udtale), den 22.6.2008.
- Bongaerts, T., B. Planken & E. Schils (1995): Can Late Learners Attain a Native Accent in a Foreign Language? A Test of the Critical Period Hypothesis. I: D. Singleton & Z. Lengyel (red.) (1995)
- Brink, Lars (1988): Den danske udtale. I: Sproget her og nu. Dansk Sprognævns skrifter 14, Gyldendal.
- Celce-Murcia, Marianne, Donna M. Brinton, Janet M. Goodwin (1996): Teaching Pronunciation. A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton, Christiane & Barbara Seidlhofer (1994): Pronunciation. Hong Kong: Oxford University Press.
- Dansk.nu (2008): dansk.nu, 14. juli 2008. Udtaleværkstedet er udarbejdet af Lars Schmidt Møller og Kirsten Snefstrup.
- Davidsen-Nielsen, Niels (2003): Fonetik og fonologi. I: Herslund & Lihn Jensen (red.)(2003)
- Elliot, A. R. (1997): On the teaching and acquisition of pronunciation in a communicative approach. I: Hispania 80, s.96-108.
- Fischer, Ivar S. (1992): Fonetik og udtaleundervisning. Hinnerup: Fischers Forlag.
- Fredensborg Nielsen (2003): "Lej, lej Neif, lu er det snut!" - om det pædagogiske arbejde i en udtaleklasse for asiater. I: Sprogforum, nr. 26.
- Gade, Anders (1997): Hjerneprocesser. Kognition og neurovidenskab. København: Frydenlund.
- Grønnum, Nina (2007): Rødgrød med fløde. Viborg: Akademisk Forlag.
- Grønnum, Nina (2005): Fonetik og fonologi. Viborg: Akademisk Forlag.
- Grønnum, Nina (2003): Dansk intonation. I: Holmen, Glahn & Ruus (red.) (2003)
- Guiora, A. Z., W. R. Acton, R. Erard & F. W. Strickland, jr. (1980): The effects of benzodiazepine (valium) on permeability of language ego boundaries. I: Language Learning 30: 2, s.351-63.
- Hancock, Mark (1995): Pronunciation Games. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hansen, Erik & Jørn Lund (1983): Sæt tryk på. Syntaktisk tryk i dansk. Lærerforeningens Materialeudvalg.

- Heger, Steffen (1981): Sprog og lyd. Elementær dansk fonetik. København: Akademisk forlag.
- Herslund, Michael & Bente Lihn Jensen (red.) (2003): Sprog og sprogsbeskrivelse. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hewings, Martin (1993): Pronunciation Tasks. A course for pre-intermediate learners. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holmen, Anne, Esther Glahn & Hanne Ruus (red.) (2003): Veje til dansk - forskning i sprog og sprogtilegnelse. København: Akademisk Forlag.
- Holmen, Anne & Karen Lund (1999): Studier i dansk som andetsprog. København: Akademisk Forlag.
- Husby, Olaf & Marit Helene Kløve (1998): Andrespråksfonologi - teori og metodikk. Ad Notam, Gyldendal.
- Jørgensen, Jens Normann (1999): Om tilegnelse af dansk udtale hos voksne indlærere. I: Holmen & Lund (1999)
- Kirk, Katrine & Lene Mølgaard Jørgensen (2006): På vej mod effektiv udtaleundervisning. Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
- Laroy, Clement (1995): Pronunciation. Hong Kong: Oxford University Press.
- Markham, Duncan (1997): Phonetic Imitation, Accent, and the learner. Lund: Lund University Press.
- Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2003): Individuelle læringsplaner og kollektive læringsrum - en vejledning. Integrationsministeriet.
- Morley, J. (1991): The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. I: Tesol Quarterly, Vol. 25, s. 481-520.
- Schuman, J. H. (1975): Affective factors and the problem of age in second language acquisition. I: Language Learning, 25 (2), s. 209-235.
- Schumann, J.H. (1978): The pidginization process: A model for second language acquisition. Rowley, MA: Newbury House.
- Singleton, D. & Z. Lengyel (red.) (1995): The Age Factor in Second Language Acquisition. Multilingual Matters.
- Speyer, Hanne & Anette Honoré (1999): Udtale. I: På sporet - en antologi om undervisning i dansk som andetsprog. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, nr. 30, Undervisningsministeriet.
- Svendsen Pedersen, Michael og Karen Lund (2003): Dansk som andetsprog på arbejde. I: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2003).
- Thorborg, Lisbet (2005): Dansk udtale for begyndere. Danmark: Forlaget Synope.

- Thorborg, Lisbet (2003): Dansk udtale i 49 tekster. Danmark: Forlaget Synope.
- Thorborg, Lisbet (2001): Dansk udtale i praksis. Viborg: Akademisk Forlag.
- Toft, Mette (2002): Vokalfesten og andre aktiviteter til udtaletræning. En kursusbog for undervisere i dansk som andetsprog for voksne. Viborg: Akademisk Forlag.
- Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2006): Undervisningsvejledning. [www.nyidanmark.dk](http://www.nyidanmark.dk)
- Wikipedia (2008): <http://da.wikipedia.org/wiki/Tone>, 15. juni 2008.
- Woods, Howard B.(1979): Syllable Stress and Unstress. Canada: Minister of Supply and Services.
- Woods, Howard B. (1979): Rhythm and Unstress. Canada: Minister of Supply and Services.

[www.nyidanmark.dk](http://www.nyidanmark.dk)