

Betydningen af engelsk udtalekompetence i et senmoderne samfund

Bacheloropgave 2014 – Tina Gundersen



Indholdsfortegnelse

Indledning	3
Problemformulering	4
Afgrænsning	4
Undersøgelsens formål og læsevejledning	5
Læsevejledning	5
Teori – forklaring af begreber og teori	6
Børn og sprogtilegnelse	6
Det affektive filter	6
Tidsvindue for sprogindlæring	7
Spiller alderen en rolle for sproglæring?	9
De unges perspektiv	11
Sprog og identitet	12
At producere tale	13
Udtalefælder	14
Empirisk fremgangsmåde	15
Fejlkilder	16
Testpersonerne	17
Planlægning af de empiriske undersøgelser	18
Didaktisk metode til forbedring af udtalekompetencen	19
Fase tre og fire	20
Tabellarisk opstilling af data	21
Analyse og vurdering	22
Typiske fejl for danskere	23
Har alderen en betydning?	24
Progression	25
Resultater	26
Diskussion og metodekritik	27
Refleksioner over egen metode	28
Konklusion	30
Perspektivering	31
Litteraturliste	33
Bilag	35
Bilag 1: selvevalueringsark	35
Bilag 2: sætningsark til klasse 5 og 6	36
Bilag 3: sætningsark til klasse 7 og 8	37
Bilag 4: testpersonerne valgt udfra selvevalueringsskema	38

Indledning

Engelsk har længe etableret sig som et verdenssprog, der med største selvfølge ikke kun anvendes til film, musik og spil, men som i stigende grad også finder anvendelse som virksomheds- og forskningssprog herhjemme i Danmark. Eksempelvis er det officielle sprog hos Danfoss engelsk, og mange studieforløb herhjemme tilbydes kun på engelsk og forudsætter, at den studerende har haft engelsk på et bestemt niveau i gymnasiet. Dette gælder også ikke-sprogfokuserende studier som f.x. kandidat i biologi ved Syddansk Universitet. Engelsk er således ikke længere kun et internationalt, men også et intranationalt sprog for os, det vil sige at det bruges indbyrdes af danskere i landet i stedet for dansk.

I folkeskolens engelskundervisning skal der derfor ikke kun tilbydes et stort ordforråd. Eleverne bør også lære at udtale ordene på en måde, som tillader samtalepartneren at fokusere på samtalens indhold og ikke blive distraheret af mangelfuld eller misvisende intonation og udtale. Man må her ikke glemme, at samtalepartneren bevidst eller ubevidst dømmer afsenderen efter dennes accent og udtalekompetence (Storch, 1999: 104 og Dretzke, 2009: 133). Afsenderens udtale kan derfor have helt konkrete konsekvenser i for eksempel en jobsamtale. Danmark definerer sig som et videnssamfund, og danskerne repræsenterer deres land i mange internationale sammenhænge – jo flere danskere med stærke udtalekompetencer og derved høj sproglig status, jo bedre for Danmark.

At det ikke er tilstrækkeligt kun at have et bredt ordforråd understreges også i Undervisningsministeriets Fælles Mål 2009 for faget engelsk, faghæfte 2, hvor der i slutmål efter 10. klasse skrives, at ”*Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at udtale engelsk på en måde, der nærmer sig en af de anerkendte indfødte udtalevarianter*” (www.uvm.dk).

Netop de mange variationer af engelsk udtale, som jeg har mødt både på mine praktikskoler og på UCSyd i Haderslev blandt medstuderende og lærere, har fået mig til at tænke på, hvordan tilegnelsen af engelsk udtale håndteres i praksis i folkeskolen. Mit første indtryk var, at fokus på udtale var et noget overset felt, og min nysgerrighed for dette problemfelt har givet anledning til at søge mere viden omkring forskellige problemstillinger.

Blandt andet interesserede jeg mig for, hvorvidt og hvorfor et i mine øjne så centralt element som udtalekompetence i et så vigtigt fremmedsprog som engelsk forsømmes på en måde, at selv vi kommende engelsklærere udviser store mangler i denne kompetence. Dernæst tænkte jeg mere

pragmatisk over, hvordan jeg som lærer selv kunne yde mit bidrag til at ruste mine kommende elever på området. Denne sidste tanke viste sig at være noget cirkulær, idet den bragte mig tilbage til spørgsmålet ”hvorfors” – kunne det tænkes, at problemfeltet var så forsømt, fordi man stødte på elevernes modstand, når man begyndte at kradse i deres eget billede af deres udtalekompetence?

Denne tankegang har været mit afsæt til emnet i denne bacheloropgave. I min sidste praktikperiode i lærerstudiet ønskede jeg derfor at generere empiri ved hjælp af lydoptagelser, hvorved jeg ville kortlægge forskellige udtalefænomener i mine praktikklasser. Ligeledes ville jeg undersøge, hvordan der konkret kunne arbejdes didaktisk med at øge elevernes udtalekompetence. I disse didaktiske overvejelser ville jeg inddrage det faktum, at jeg rører noget meget personligt i eleverne, når jeg tager fat i deres udtalelse, da denne er en del af eleverns personlighed (Wild, forthcoming).

I denne bacheloropgave ønsker jeg at undersøge, hvilke udtalevanskeligheder eleverne i 5.-8. klasse på Hjordkær Skole viser i engelskundervisningen, og om disse vanskeligheder gentager sig gennem disse fire klassetrin. For 8. klasse ønsker jeg ligeledes at belyse progressionen af deres udtalekompetencer. Dette har ledt mig til følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvilken rolle spiller elevernes engelske udtalekompetence i forhold til de senmoderne krav, der stilles til dem?

Afgrænsning

I Folkeskolens Formålparagraf §1 fra 2009 finder jeg to helt konkrete opgaver, som jeg som engelsklærer skal løse. Disse to opgaver er herunder fremhævet i et forkortet citat fra Undervisningsministeriets hjemmeside:

§1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse (...).
Stk. 2. Folkeskolen skal **udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder (...)** (www.uvm.dk).

Med afsæt i dette, og med opmærksomheden rettet mod børnene af den senmoderne generation, vil jeg afgrænse min problemformulering således:

Hvordan kan jeg som lærer bidrage til en 8. klasses progression i engelsk udtale under hensyntagen til de forbehold fra elevernes side, jeg stilles overfor, når jeg sætter fokus på deres udtalekompetencer?

Undersøgelsens formål og læsevejledning

Det er undersøgelsens hensigt at besvare følgende spørgsmål:

Hvordan står det til med den engelske udtalekompetence i mine praktikklasser? Hvilke didaktiske muligheder har jeg for at kunne motivere eleverne til at ville videreudvikle deres udtalekompetence?

Undersøgelsen stiller sin lærerfaglige relevans på to ben: på den ene side er der de engelskfaglige teorier og aspekter og taleapparatets mekanismer. De officielle krav fra Undervisningsministeriet (Fælles Mål 2009) skal opfyldes, og jeg skal reflektere over de anerkendte retninger i sprogforskningen i mine overvejelser om, hvordan udtalekompetencen kan øges.

På den anden side skal der tænkes på eleven som et sårbart og formbart individ og det ansvar, der følger med at ville modificere noget så personligt som barnets udtale.

Formålet med undersøgelsen er således at belyse og vurdere de vanskeligheder, lærere kan møde i deres arbejde med at udvikle elevernes udtalekompetencer. Jeg vil sætte dem i perspektiv i forhold til relevante dele af den etablerede viden på området, og ud fra dette forsøge at fremsætte et forslag for, hvordan andre folkeskolelærere kan arbejde med problematikken i praksis.

Læsevejledning

I det følgende teoriafsnit vil jeg beskrive sammenhængen mellem børn og sprogtilegnelse, og se nærmere på tidsvinduet for sprogindlæringen. Dette vil jeg derefter sætte i relation til de unges identitetsdannelse. Ligeledes vil jeg komme ind på, hvorfor gode udtalekompetencer er så betydningsfulde for eleverne med henblik på dannelsesbegrebet.

Dernæst vil jeg præsentere den fysiske dannelse af tale og de udtalefælder, som danskere typisk snubler i.

Efter dette teoretiske fundament vil jeg i kapitlet om empiri beskrive generering af data til analyse og de dermed forbundne fejlkilder, fulgt af en beskrivelse af, hvordan de indsamlede data er blevet

opstillet tabellarisk. I det efterfølgende afsnit vil jeg analysere og fortolke denne indsamlede empiri. Ordlisterne med de fokuserede fonemer findes i bilag 4. I kapitlet ”Resultater” findes en kort sammenfatning af undersøgelsens resultater.

Herefter vil jeg diskutere de forskellige teoretiske aspekter i relation til min undersøgelse og reflektere over mine anvendte metodiske og didaktiske strategier i mit forsøg i at forbedre elevernes udtalekompetence

Teori – forklaring af begreber og teori

Børn og sprogtilegnelse

De elever, vi møder i engelskundervisningen, har allerede lært ét sprog: deres modersmål. Der er dog en stor forskel mellem måden, de lærte deres modersmål på, og måden, de skal til at lære engelsk på: indlæringen af modersmålet begyndte på et tidspunkt, hvor børnene endnu ikke rådede over den samme kognitive modenhed eller metasproglige bevidsthed (Lightbown & Spada, 2006: 30), som når vi møder dem i engelskundervisningen¹. Under metasproglig bevidsthed forstås den kognitive udvikling fra den intuitive sprogindlæring til bevidstheden om, hvordan man kontrollerer og planlægger sine sprogbearbejdningsprocesser bevidst (Reber: 2006 ¶ Sprachforscher). Sprogpsykologisk skelner man imellem tilegnelsen og læringen af et sprog – tilegnelsen sker ubevidst og f.x. gennem leg, mens læringen sker bevidst og oftest i formelle situationer (Apeltauer, 1992: 9).

Lightbown og Spada (2006: 32) argumenterer for, at det ikke nødvendigvis er en fordel at børnene – om end i forskellig grad – har opbygget denne modenhed og bevidsthed. Medens modersmålet lærtes uformelt i hjemmets trygge rammer, er rammen om læringsmiljøet til andetsproget² en formel gruppe. Dertil kommer børnenes tiltagende generthed i forhold til at prøve at udtrykke sig på et nyt sprog. Denne sky adfærd kan ifølge Bailey blandt andet skyldes angst for at fejle foran gruppen eller angsten for at være utilstrækkelig i forhold til de andre lærende (fra: Hedge, 2000: 21).

Det affektive filter

I sin artikel “Applying the Comprehension Hypothesis” (2004: ¶ Language Acquisition) beskriver Krashen, hvordan indlæringshæmmende faktorer såsom den nævnte generthed kan skabe det, han

¹ Fra skoleåret 2014/2015 vil der efter ikræfttræden af skolereformen undervises engelsk fra 1. klassetrin

² I denne opgave forudsættes det, at der er tale om engelsk, når der nævnes læring af det andet sprog, da engelsk som regel er det første fremmedsprog, danske skolebørn møder.

kalder et affektivt filter. Det kan være faktorer som elevernes holdning til sproget, angst, konkurrencepræget adfærd eller emotionelle reaktioner som f.x. ikke at kunne lide læreren, at være bange for at læreren ikke kan lide én når man ikke er god til faget eller lav selvværd (Hedge, 2000: 21). Krashen skriver i artiklen at *"A strong affective filter will prevent input from reaching those parts of the brain that do language acquisition"* (2004: ¶ Language Acquisition).

Teorien om det affektive filter skal ses i sammenhæng med Krashens Comprehension Hypothesis. I artiklen uddyber han, at denne hypotese referer til ubevidst tilegnelse, ikke til bevidst læring. Ifølge hypotesen tilegnes sprog, når man forstår et budskab, hvad enten det er mundligt eller skriftligt. Hvis hypotesen ignoreres og eleverne udsættes for uforståeligt sprog, så hæves det affektive filter.

Som en faktor, der har en negativ indflydelse på det affektive filter, må man også medtage de konklusioner, som Schulz (fra: Lightbown & Spada, 2006: 67) kom frem til efter to storanlagte studier: elever og lærere har ikke det samme syn på, hvordan grammatik og korrigerende tilbagemeldinger burde foregå i undervisningen. Schulz' resultater viser, at nærmest alle deltagende elever ønskede at få deres fejl rettet, mens få lærere delte denne mening. Ligeledes mente størstedelen af eleverne, at en formel tilgang til sproget er nødvendigt for at kunne mestre den, mens kun lige over halvdelen af lærere var enige deri. Lightbown og Spada uddyber, at især ældre elever har meget klare forestillinger omkring hvordan de lærer bedst, selvom virkeligheden kan se anderledes ud.

Som lærer må man altså regne med at møde en ny engelskklasse, hvor eleverne kan sidde med forskellige former for nervøsitet overfor det ukendte sprog, og hvor elever kan have en angst for ikke at kunne magte det nye sprog lige så godt som andre måske kan. Man står med den udfordring at skulle producere engelsk sprog i et omfang, der ligger i nærheden af det, som børnene må forventes at kunne forstå indenfor en rimelig tidsramme, for ikke at aktivere det affektive filter. Desuden må læreren også regne med at møde en vis form for modstand og dermed højne det affektive filter, hvis hans opfattelse af de bedst egnede indlæringsmetoder adskiller sig fra børnenes egne forventninger herom.

Tidsvindue for sprogindlæring

En stor rolle i sprogtilægnelsen tillægges den lærendes alder. Eksempelvis argumenterer Chomsky imod behavioristernes antagelse om, at børns vilje til sprogimitation sker via positiv forstærkning (Lightbown & Spada, 2006: 10). Barnets sprogadfærd ville herved formes af kvantiteten og

kvaliteten af det sprog, barnet hører. Chomsky (Lightbown & Spada, 2006: 15) begrundet sin uenighed med sin tro på at børn er udstyret med en biologisk programmering for at kunne lære sprog, ligesom de f.x. udvikler andre biologiske færdigheder som at kunne gå. Han underbygger sin tro med den logiske mangel i den behavioristiske teori, at børn hurtigere kommer til at lære strukturen i deres sprog, end det ville kunne lade sig gøre via de sprogeksempler, de hører. Selvom de udsættes for omgangssproglige sætningskonstruktioner og ufuldendte sætninger, lærer børnene at skelne mellem grammatisk korrekte og ukorrekte sætninger. Ifølge Chomskys hypotese fødes børn med en egenskab til at kunne afdække de systemer, der ligger i et sprog, på basis af de naturlige sprogeksempler, de udsættes for.

Chomskys tanker genfindes i Lennebergs (fra: Wild, forthcoming) hypotese fra 1967 om den kritiske periode, The Critical Period Hypothesis³. Hypotesen tager udgangspunkt i, at pattedyr – og dermed også mennesker – er genetisk programmerede til at kunne tilegne sig bestemte færdigheder på et bestemt tidspunkt i livet, altså at der er et tidsvindue, hvori disse færdigheder skal tilegnes. Selve tidsvinduet for CPH ender efter de fleste forskeres mening med puberteten, andre taler for et endnu tidligere tidspunkt (Lightbown & Spada, 2006: 68). Hypotesen underbygges af eksemplerne af to sprogløse teenage børn, som i henholdsvis 1799 og 1977 blev fundet efter en årrække med blandt andet sproglig isolation. Børnene kunne efterfølgende socialiseres, men på trods af intensive anstrengelser fra eksperter side har ingen af børnene været i stand til at kunne tilegne sig et sprog.

Støtte finder CPH i en større studie fra 1981, som Tahta, Wood & Loewenthal (1981: 272) har gennemført, og som fokuserer på børns udtaleevne. Studiet er interessant i sammenhæng med min opgave, idet man har undersøgt, om den lærendes alder har en indflydelse på, i hvor stor en grad dennes modersmålsaccent transfereres til målsproget (her: engelsk). Studiet viste, at børn, der startede indlæringen af fremmedsproget i en alder af seks år, udtalte de engelske tekstprøver uden accent. Gruppen af syv- til niårige havde relativt gode chancer til at udtale accentfrit, mens gruppen af ni- til 11-årige kun havde 50 procent chance for det samme. Indtil dette alder konstaterede man en forholdsvis let accent, hvorefter den blev markant stærkere for gruppen af de 11- til 13-årige. Forskerne tilskrev de affektive faktorer en stor betydning for denne gruppes større accenttransfer.

Bialystok (1997: 116) har i en artikel undersøgt de beviser, der er blevet fremsat til understøttelse for CPH. Hun kritiserer, at begreberne kritisk, følsom og optimal oftest bruges synonymt. Mens ”optimalt” betegner den tid, der er bedst egnet til indlæringen, ligger der i ordene ”kritisk” og ”følsom” det i etologien forankrede koncept til at beskrive bestemte typer af læring. Bialystok

³ The Critical Period Hypothesis forkortes herefter med CPH

finder det logisk at konkludere tilstedeværelsen af et tidsvindue til læring af et fremmedsprog, hvis man forudsætter, at tilegnelsen af modersmålet også foregår i et bestemt tidsvindue. Hun påpeger, at der er to mulige måder, hvorpå en følsom periode for tilegnelsen af modersmålet kunne interpreteres: enten ved at vinduet lukkes ved udgangen af den følsomme periode og derved også danner et tidsvindue for indlæringen af fremmedsprog, eller at sprogindlæringsmekanismerne bare skal aktiveres indenfor den følsomme periode for at et følgende sprog kan tilegnes til ethvert tidspunkt.

Bialystok kritiserer videre, at

If there is a sensitive period for second language acquisition, then there should be a consensus of empirical support in which second language proficiency levels are unambiguously linked to the age at which learning began, and the acquisition age leading to a decline in attained proficiency is consistent across studies. (1997: 118)

Med andre ord efterlyser hun studier, der konsekvent underbygger en utvetydig sammenhæng mellem den alder, hvor indlæringen begyndte, og den alder, hvor der kan påvises et fald i de opnåede færdigheder. Hun har selv undersøgt kollegaers forskningsresultater, uden dog at kunne verificere dem alle, idet hun fandt for mange ubesvarede faktorer. Hun konkluderer, at det er rigtigt, at yngre lærende generelt har stor succes med indlæring af fremmedsprog, dog finder hun ingen beviser for, at denne succes skal tilskrives et følsomt tidsvindue. I stedet påpeger hun, at også ældre lærende under gunstige forhold er i stand til at opnå en sprogtilegnelse, der ligger på modersmålsniveau (1997: 133). Med henblik på at Bialystoks undersøgelse er markant yngre end Chomskys teori fra 1959 og Tahta, Wood & Loewenthals undersøgelser fra 1981 og omfatter meget af den samtidige forskning, hælder jeg hen mod den tro, at man som sproglærer ikke skal lade sig afskrække af CPH som en afgrænsende faktor.

Spiller alderen en rolle for sproglæring?

De følgende afsnit beskæftiger sig med artiklen ”Sind Kinder bessere Sprachenlerner?”, hvori Apeltauer (1992: 6) har undersøgt, hvorvidt den almene antagelse om at børn er bedre til at lære sprog, er berettiget. Han påpeger med rette, at det i skolen kan have fatale konsekvenser, hvis lærere tager det som givet at teenagere ikke er i stand til at tilegne sig et fremmedsprog på samme måde som børn. I sin artikel argumenterer han for, at ældre lærende på nogle områder råder over bedre forudsætninger til at lære et fremmedsprog, og at de på disse områder endda lærer hurtigere end børn. Han nævner syv faktorer, som han tilskriver en bærende rolle i sprogtilegnelsen: biologiske forudsætninger, intelligensudvikling og kognitiv udvikling, tilstanden af modersmålets udvikling,

emotioner og affekter, motivation, den fremherskende kontakt- og læringssituation samt ikke mindst den tid og energi, der er til rådighed.

På nogle områder har børnene gunstigere forudsætninger:

- neuronale forudsætninger: et fremmedsprog, som læres efter treårsalderen, skal integreres i de allerede eksisterende neuronale strukturer
- interferensfejl: børns modersmål er mindre udviklet og fører derfor ikke så nemt til automatiseringer i målsproget
- bedre hørelse og mindre og endnu ikke automatiserede dekodningsprocesser
- sjældent emotionelle eller affektive barrierer mod det nye sprog indtil pubertetsalderen
- instrumentel motivation – ønsker at tale her og nu
- legende tilgang uden at tænke for meget over strukturer i sproget

På andre områder er de lidt ældre lærende dog bedre stillet:

- større metasproglig udvikling og dermed forbundne lærings- og hukommelsesstrategier
- analytisk intelligens udvikler sig stigende til omkring 40-års alderen
- kan bedre gennemskue situationer og forstå fremmede ytringer og bearbejde forskellige aspekter samtidigt
- positiv transfer, når modersmålet er beslægtet med målsproget
- lærer mere effektivt i forhold til tiden, der er til rådighed

Apeltauer finder det ikke bevist, at en hurtig fonologisk succes også betyder, at børn hurtigere lærer sproget som helhed. I sin artikel henviser han til undersøgelser, som konkluderer, at der ingen biologiske aldersgrænse er på udtaleområdet. Jeg anser disse undersøgelser meget relevant i forhold til min tilgang til udtaleudviklingen i undervisningen, som beskrives nærmere i afsnittet om empirisk fremgangsmåde.

Han mener generelt, at en højt motiveret lærende som regel også er en god lærende. Hans syn er et godt argument for en legende sproglig tilgang i de mindre klasser. Jeg tilslutter mig her Lightbown & Spadas (2006: 64) argumentation om, at man som lærer ikke har indflydelse på elevernes instrumentelle motivation, altså *grunden* til at ville lære fremmedsproget, men at man har indflydelse på at skabe en motiverende ramme ved hjælp af relevant og interessant indhold, tilpasset deres læringsstadiet. Med henblik på dette uddyber Apeltauer, at læringssituationen spiller en stor rolle. Børn lærer – erhverver – sprog bedst igennem leg og fortælling, hvorimod ældre lærende hurtigt ville føle sig understimuleret og demotiveret i mere uformelle situationer.

Hvordan man praktisk kan omsætte dette i sprogundervisningen, har Uetz' (fra: Wild, forthcoming) et godt bud på. Hun har udarbejdet en vejledning til lærere, hvori hun opfordrer dem til at opbygge en sprogbevidstgørelse gennem refleksion og kontrastering med andre sprog. Uetz har beskrevet fem trin til undervisning i udtale: at sensibilisere, henføre og informere, at lære at erkende lyden, at lære at diskriminere den fra lignende lyde, at lære at producere lyden og at møde og genkende lyden i det anvendte sprog og kunne høre og rette sig selv.

Jeg konkluderer her, at man ikke må lade sig forstyrre af antagelser om, at børn er bedre til at lære et fremmedsprog end de lidt ældre, men at man i sin planlægning må tage højde for de forskellige områder, hvor de to grupper hver især har sine fordele. Videre konkluderer jeg, at pubertetsalderen ser ud til at have stor betydning i forhold til især elevernes udtaleevner og med udtale forbundne hæmninger, som kan højne deres affektive filter.

De unges perspektiv

De med udtale forbundne hæmninger kan have deres årsag i teenagernes udvikling af deres identitet. Illeris (2011: 136) beskriver, hvordan puberteten starter i en alder af 11-13 år og varer indtil de unge er ca. 16-17 år gamle. I denne tid foregår der en proces med identitetsdannelse, individualisering og frigørelse fra voksne – de unge tænker over, hvem de er og hvem de vil være. Ifølge Illeris er denne periode læringsmæssigt en stor udfordring for skolen, han henviser her især til sammenhængen med *"det aktuelle samfund med den stærke og risikofyldte individualisering og de næsten endeløse valgmuligheder"* (2011: 136).

Dette aktuelle samfund og de næsten endeløse valgmuligheder tager også Gergen afsæt i: I sin bog *"Det mættede selv"* rammer han vores elevers generation meget passende med at skrive *"Mere alment markeres det postmoderne vilkår af en mangfoldighed af stemmer, der kappes om retten til virkelighed"* (2006: 30). Da jeg gik i børnehaven sidst i 70'erne, skulle jeg ikke andet end at lege. Da mine børn gik i børnehaven indtil for et par år siden, skulle de tage stilling til miljørigtighed og ressourcebevidsthed, til sund kost, motion og økologi. Lige præcis dette fænomen er det, Gergen beskriver med begrebet multifreni, hvor alt for mange konkurrerende muligheder i sidste ende gør os handlingslammede, fordi *"individet opsplittes i en mangfoldighed af selv-investeringer"* (2006: 97). For mange kokke fordærver maden, kunne man sige mere trivielt.

Teknologien i dag sætter os hele tiden i relationer med andre – via fjernsynet og internettet følger vi med i kriser og ulykker på den anden side af kloden, og via vore telefoner, iPads og computere er vi hele tiden i kontakt med familie, venner og bekendte, som vi skal forholde os til, og som har en

indflydelse på os. Gergen beskriver dette som befolkningen af selvet (2006: 92), som kan give os en følelse af utilstrækkelighed, da vi hele tiden sammenligner os med andre. Vi, der er voksne nu, har vores erfaring, som kan hjælpe os med at skelne kritisk imellem holdninger, vi kan lytte til vor mavefølelse. Børnene derimod har endnu ingen redskaber til at sortere i denne overflod af informationer og kan have mere end svært ved at finde deres egen personlige ståsted og udvikle deres personlighed i dette ”mylder af krav” (2006: 98). At de problematikker, som Gergen beskriver omkring det senmoderne liv, især påvirker de unge i puberteten hårdt, bliver synligt, når man ser på udviklingspsykologien: Lige i den livsfase, hvor troskab⁴ ifølge Erikson (Jerlang et al., 2008: 88) er en grundlæggende styrke i puberteten, hvor eleverne står i konflikten mellem identitet, identitetsforvirring og negativ identitet, har nutidens børn meget få faste holdepunkter til orientering, idet de overinformeres f.x. via medierne. Piaget (Jerlang et al., 2008: 339) betegner denne livsfase som den formelt-operationelle periode, som tankemæssigt bliver flerdimensionel for de unge. De begynder at tænke mere abstrakt og er dermed i stand til at forme deres personlighed på grundlag af, at de får idéer omkring deres videre livs forløb.

Sprog og identitet

Gergen citerer i føromtalt bog Ludwig Wittgenstein, og dette citat synes meget godt at beskrive hjertet af min undersøgelse: ”*Mit sprogs grænser betyder min verdens grænser*” (2006: 29). Gergen uddyber her, at det sociale liv ville være nærmest uforståeligt, hvis ikke man havde et sprog om selvet, ikke mindst fordi vores vokabular har en indflydelse på vores sociale liv. I min undersøgelse overfører jeg citatet til engelskundervisningen, idet det er dér, eleverne har muligheden for at udvide deres grænser, både sprogets og verdens, med henblik på det, jeg som folkeskolelærer skal: at ”*give eleverne kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse (...)*” og at ”*(...) skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder (...)*” (uvm.dk, 2009). Netop i en tid med et overvæld af valgmuligheder og en overmætning af informationer, hvor grænserne er flyttet fra at være national til at være international, kan solide engelske sprogkundskaber være med til at styrke elevernes personligheder ved at give dem sikkerhed i deres eget kunnen.

At det er vigtigt at fokusere på solide engelskkundskaber, ser jeg bekræftet i Klafkis (Graf & Skovmand, 2004: 39) dannelseseori, hvor han placerer netop de før omtalte problematikker i sine epoketypiske nøgleproblemer, nærmere betegnet problemet med nationalitetsprincippet. Det danske sprog alene er i dag ikke nok til at kunne positionere sig selv i forhold til kultursærpræg og

⁴ Troskab forstår jeg her ikke kun som den troskab, man forventer mellem f.x. mor og barn, men også i forhold til den tro, den unge har opbygget omkring flere vigtige holdepunkter i sit liv – at forældrene aldrig går fra hinanden, at der ikke opstår krig, at den bekendte verden stort set ikke ændrer sig.

interkulturalitet, som er tæt forbundet med de unges relationer til deres identitet. Helt i takt med Gergen regner Klafki også problemet omkring værdipluralismen til et nøgleproblem med sit spørgsmål om individuel identitetsdannelse.

At ”kunne” engelsk indeholder dog også et element af udtale. Den lærende kan råde over et enormt ordforråd, men hvis ikke han magter at anvende sit vokabular på forståelig vis, så har han en lav udtalekompetence. Omvendt kan en elev med et endnu begrænset ordforråd have en høj udtalekompetence, hvis han kan udtale ordene meget målsprogskonform. Som jeg skrev i indledningen, lægges der fra Undervisningsministeriets side eksplicit vægt på, at elevernes udtale skal ”*nærme sig en af de de anerkendte indfødte udtalevarianter*” (www.uvm.dk). At arbejde med udtalekompetence i undervisningen er således et bud fra højeste instans.

At implementere arbejdet med udtalekompetence i praksis kræver dog nogle psykologiske og pædagogiske overvejelser. Klein (fra: Wild, forthcoming) fremstiller, at forandring i udtalen foranlediger en personlighedsændring, som voksne – og her medregner jeg teenagerne som unge voksne – er mindre parate til end børn, som endnu ikke har færdigudviklet deres identitet. Han påpeger, at man kan føle sig latterlig, når man skal forsøge at imitere den perfekte udtale. Dretzke (2009: 135) støtter Kleins iagttagelser og advarer om at undervurdere de psykologiske hæmninger, som kommer i forbindelse med fokus på udtale. Den lærende føler den sproglige deficit som en reduktion i sin identitet og personlighed og frygter, at en forenklet og fejltagtig udtale sår tvivl omkring hans intellekt. Både Dretzke og Illeris (2011: 136) nævner indfølelse som en forudsætning for henholdsvis at nedbryde modstand mod uvante artikulationer og at kunne engagere den lærende i en proces, der har indflydelse på identitetsdannelsen. Som lærer er det altså en god idé at have fløjlshandskerne liggende indenfor rækkevidden, når jeg fokuserer på den engelske udtale i min undervisning.

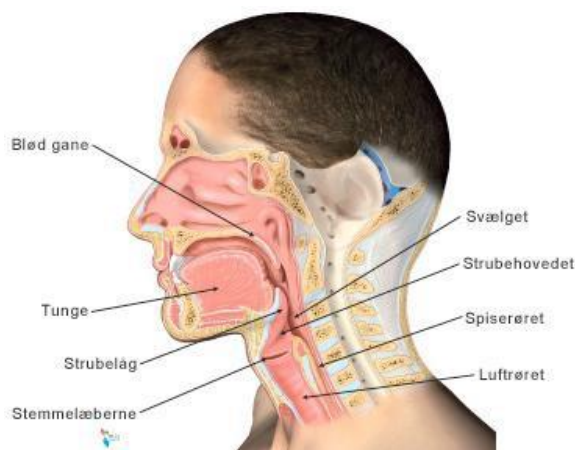
At producere tale

Taget i betragtning af, at hovedet og ansigtet er det, vore samtalepartner fokuserer mest på i en dialog, er det foreståeligt, at man kan føle sig pinligt berørt, når man prøver at arrangere læber, tænder og tunge for at producere lyde. Dretzke (2009: 135) skriver, at de udstillede læber som f.x. i frikativet [ʃ] af nogle anses som pinligt og den meget åbne mund i det engelske /æ/ som uskikkelig.

I sin endnu ikke udgivne bog ”Practical Phonetics for teacher-training” beskriver Wild (2013), hvordan tale produceres i det respiratoriske system (brystet), det fonatoriske system (halsen) og det artikulatoriske system (hovedet). De enkelte lyde produceres i et variabelt samspil af

stemmebåndene, stemmelæberne, strubehovedet, svælget, tungen, tænderne, den bløde og den hårde gane.

Tungens og læbernes form har sammen med positioneringen af den bløde gane betydning for frembringelsen af engelske vokaler. Der skelnes mellem lukkede og åbne vokaler samt fortunge- og bagtungevokaler. Læberne bestemmer også, hvordan en diftong, altså en kombinationsvokal som f.x. /aɪ/ i *mice*, udtales. Ordet *cheese* indeholder en lukket fortungevokal, mens *shot* har en åben bagtungevokal.



Strubens anatomi

(illustration: www.aleris.dk)

Konsonanter udgør en mere kompleks gruppe. Man skelner først, med hvor meget energi en konsonant frembringes, derefter, hvor lyden artikuleres og til sidst, hvordan. Ordet *power* f.x. begynder med en fortis (meget energi) konsonant, som produceres bilabial (bruger begge læber) og udtales plosiv. Ordet *vase* derimod begynder med en lenis (lidt energi) konsonant, som produceres labio-dental (underlæben og øverste fortænder berører hinanden) og udtales frikativ, altså med en gnidning.

Også tonehøjden og intonationen er faktorer for hvordan ord udtales, men da jeg har begrænset mig til undersøgelsen af enkelte fonemer, ville det føre for vidt at fremstille talen mere nuanceret her.

Udtalefælder

Ligesom engelsk hører dansk til de germanske sprog, og der er mange fonologiske overlap mellem de to sprog (Davidsen-Nielsen & Harder, 2001: 21). Alligevel er der en del udtalefælder, som danske lærende kan snuble i. Hvis ikke udtalefejl korrigeres i tide, opstår der en såkaldt fossilering, et begreb som Selinker (fra: Lighthown & Spada, 2006: 80) har præget til at beskrive en stilstand i sprogets udvikling. Har den lærende f.x. vænnet sig til at udtale ordet *analysis* med trykket på den første stavelse, bliver det efterhånden meget svært at rette denne uvane til at udtale ordet med trykket på den anden stavelse.

Davidsen-Nielsen og Harder (2001: 22) har kortlagt de generelle skandinaviske udtalefejl, herunder de typisk danske, som her anføres i nogle eksempler. Ser man på vokaler, så er danskere tilbøjelige til at udtale *duck* med /ʊ/ i stedet for med /ʌ/, hvilket gør det svært at høre forskellen mellem *duck* og *dock* eller *hut* og *hot*. Ved konsonanterne er det ofte /θ/ som i *thanks*, hvilket ikke findes i det

danske sprog, danskere har problemer med og substituerer det med /s/. Det samme gælder /tj/ som i *child*, som udtales med /tj/ som i det danske ord tjener i stedet. Danskere har også tendens til at erstatte ord-endelser som /b/, /d/ og /g/ som i *pub*, *said* or *dog* med /p/, /t/ og /k/, så ordene bliver til *pup*, *set* og *dock* i stedet. Meget ofte høres også /s/ i stedet for /z/ i ord som *president* eller *cousin*.

At udtalefejl ikke kun er skønhedsfejl ser man, når samtalepartneren meget ofte er nødt til at afbryde samtalen for at forsikre sig om indholdet. Afslutningsvis vil jer derfor gengive Wilds meget passende citat Kelz' pointe „*Die Aussprache sollte mindestens so gut sein, dass der Hörer auf das achtet, was gesprochen wird und nicht wie es gesprochen wird (d.h. wie unvollkommen es gesprochen wird)*“ (Wild: forthcoming).

Empirisk fremgangsmåde

I dette kapitel fremlægges de metodiske overvejelser i forbindelse med indsamlingen af mine empiri, hvorefter planlægningen og gennemførelsen af dataindsamlingen beskrives. Til sidst gennemgås den videre håndtering af de indsamlede data og deres evaluering.

Min valgte metode til dataindsamling beror hovedsageligt på kvantitative elementer. I deres indledende kapitel om former for empirisk forskning sætter Albert og Marx den kvalitative forskning i modsætning til ”*quantitative Forschung, die ein Phänomen beschreiben, erklären und seine Verbreitung ermitteln will*” (2010: 13). Dette citat beskriver eksplicit formålet med min undersøgelse, hvor jeg netop ønsker at undersøge og beskrive problemfeltet omkring udtalekompetence. Alligevel er der også et kvalitativt element i min undersøgelse, idet jeg med mit spørgsmål om, hvordan jeg didaktisk kan arbejde med udtaleproblematikken, bygger på en forståelse af testpersonernes perspektiv.

Den første kvalitative dataindsamling i form af lydoptagelser danner grundlag for en senere kvantitativ analytisk tilgang, nemlig optællingen af de fonemer, der fokuseres på i denne undersøgelse. Derved gives et billede af den målte effekt af selve udtaletræningen.

Der er tale om en tværsnitstudie, selvom en del af mine testpersoner, de seks elever fra 8. klasse, optages både primo og ultimo i forløbet. Forløbet er med sine syv uger for kort til at kunne udgøre en længdesnitstudie.

Fejlkilder

Af hensyn til undersøgelsens transparens må jeg her anføre forskellige faktorer, der kan have ført til en uhensigtsmæssig forvrængning af de indsamlede data.

Første fejlkilde er de sætninger, jeg har udarbejdet til lydoptagelserne. Jeg havde anvendt de samme sætninger til klasserne 5-8 og overvurderet elevernes kundskaber på området. Eleverne i 5. og 6. klasse var ikke i stand til at læse sætningerne flydende, så optagelserne blev gentaget efter en forenkling af sætningerne til disse to klasser. De første sætninger udgjorde således en pilotering, og først efter en nærmere optimering blev 5. og 6. klasse optaget igen med de nye sætninger. Selv efter denne forenkling må man dog tage højde for, at sætningerne stadig kan have været for svære til klasserne.

Derefter må elevernes nervøsitet regnes som værende en meget sandsynlig fejlkilde. Alle 81 elever blev forinden optagelserne informeret om formålet med denne undersøgelse, men identiteten af de 24 testpersoner blev ikke oplyst. Det er ikke sikkert, hvorvidt dette har kunnet forhindre en Hawthorne-effekt, hvilket er en bevidsthed om at blive testet, og hvilket kan få testpersonerne til at opføre sig (udtale sætningerne) anderledes end normalt (Albert & Marx, 2010: 35). Alene det, at eleverne skal optages, kan udgøre en stressfaktor for en stor del af eleverne. Derudover sidder eleverne enkeltvis i et lokale alene med deres lærer, hvilket kan minde om en eksamenssituation. I betragtning af dette er det ikke usandsynligt, at eleverne ville kunne udtale sætningerne på en anden og mere korrekt måde, hvis lydoptagelserne havde kunnet foregå på en mere ”elevvenlig” eller endda skjult måde. En simpel forkølelse ville også kunne give en fejltagtig udtalelse, men ingen af børnene var syge på optagelsestidspunkterne.

De lærere, som har stået for optagelserne, må også regnes til fejlkilderne. Der har både været praktiske problemer med udstyret, hvor en lærer var i tvivl omkring optagerens betjening, men også koncentrationsfejl, f.x. hvor det blev glemt at oplyse testpersonens nummer i forbindelse med optagelsen. Optagelser, der ikke entydigt kunne henføres til en af de 24 testpersoner, blev derfor ikke analyseret. Ligeledes forekom der hviskede rettelser fra lærernes side på optagelserne, dog blev disse vurderet til ikke have haft en indflydelse på de fonemer, jeg ville fokusere på.

Jeg har i min undersøgelse lagt vægt på resultaternes pålidelighed, det vil sige, at andre vil kunne gennemføre den samme type undersøgelse og komme frem til resultater, der kan sammelignes med mine. Alligevel kan jeg ikke garantere for en fuldstændig pålidelig interpretation af undersøgelsens data, idet det kun er mig, der har stået for denne. For at sikre en højere reliabilitet af bedømmelsen

skulle mindst en anden person, som er bekendt med faget, have vurderet det samme materiale (Albert & Marx, 2010: 31).

En sidste, men ikke uvæsentlig fejlkilde er elevernes tilgang til lydoptagelserne. Oprindeligt var det planlagt, at alle fire klasser skulle modtage udtalefokuseret undervisning, men dette blev indenfor de første 14 dage indstillet på grund af elevernes sabotage. Kun 8. klasse har fulgt hele udtaleprogrammet, og derfor er det kun i denne klasse, at primooptagelserne sammenlignes med ultimooptagelserne og en progression kan analyseres.

Inden jeg fremlægger min planlægning af de empiriske undersøgelser, vil jeg beskrive, hvordan jeg har fundet frem til mine testpersoner.

Testpersonerne

Til en transparent og valid undersøgelse hører et felt af testpersoner, som kan sammenlignes med hinanden, og hvis forudsætninger ville kunne genskabes i en lignende undersøgelse. Derfor ville jeg ikke vælge probanderne tilfældigt, men efter kvotemetoden (Albert & Marx, 2010: 63).

De potentielle testpersoner skulle findes i en 5. klasse (15 elever), en 6. klasse (30 elever), en 7. klasse (21 elever) og en 8. klasse (15 elever). For at vælge 24 testpersoner ud af de i alt 81 elever havde jeg forberedt et selvevalueringsark (bilag 1), hvor eleverne blandt andet skulle angive deres alder, hvilket sprog der tales i hjemmene og hvilke sprog eleverne ellers taler udover dansk og engelsk. Hvert ark var forsynet med et individuelt nummer, som eleven skulle sige højt ved optagelsens start. Tanken med dette var, at man kunne undgå en haloeffekt, altså at der på denne måde ikke umiddelbart kunne knyttes en association til en bestemt elev, og den optagede tekst følgelig ville kunne transkriberes så objektivt som muligt. På en skala fra 1 (ikke god) til 5 (meget god) skulle eleverne desuden bedømme, hvor god de selv synes, de er til at udtale engelsk.

Målet med selvevalueringarkene var at kunne udvælge tre drenge og tre piger fra hver af de fire klasser, som har de samme forudsætninger for at lære engelsk, og hvis udtalekompetencer efter praktikforløbet ville kunne sammenlignes: alle taler kun dansk i hjemmet, forældrene er modersmål-dansktalere og eleverne har, udover den musik de lytter til, ingen videre berøringsflade med det engelske sprog andet end i undervisningen. I 5. og 6. klasse er for alle udvalgte testpersoner engelsk det første fremmedsprog, i 7. og 8. klasse kommer tysk til som andet fremmedsprog. For 8. klasses vedkommende undersøges desuden progressionen i udtalekompetencen efter

praktikforløbet. Interessant kunne det også være at sammelige elevernes faktiske udtaleniveau med deres selvevaluering.

På baggrund af disse skemaer har jeg kunnet udvælge tre piger og tre drenge fra hver klasse, som uvidende skulle udgøre mit testfelt (bilag 4).

I de følgende afsnit vil jeg konkretisere de enkelte faser, som min undersøgelse bestod af.

Planlægning af de empiriske undersøgelser

Generingen af mine empiri til undersøgelsen, som foregik på Hjordkær Skole i perioden fra den 6.1.2014 til den 28.2.2014, kan inddeles i fem faser:

1. primo lydoptagelser som grundlag til senere vurdering af progression
2. ”lydforskning”, hvor elevernes bevidsthed om dannelse af danske lyde skærpes
3. målrettet fokus på engelsk udtale og sammenligning med dansk
4. ultimo lydoptagelser til sammenligning med primo optagelserne
5. tabellarisk opstilling af de indsamlede data

Første fase begyndte i de første praktiktimer i de respektive klasser, hvor samtlige elever blev lydoptaget af deres lærere. 5. og 6. klasse har lærer X, mens 7. og 8. klasse har lærer Y. Optagelsen startede med at læreren eller eleven oplyste nummeret fra selvevalueringen, hvorefter han/hun skulle læse en række uøvede sætninger højt.

De forberedte sætninger skulle være ukendte for at alle testpersoner havde samme forudsætninger for at kunne udtale dem, dog måtte de læses stille inden optagelsernes begyndelse. Min fremgangsmåde læner sig her op ad den, som Bongaerts et. al. (1997: 462) har anvendt i en større undersøgelse om udtalekompetence, og hvor han argumenterer, at der ved anvendelse af sætninger ikke er tale om en sproglig reproduktion, men en fonetisk konstruktion. Sætningerne er konstrueret i forhold til typiske udtalefejl⁵, danskere begår i engelsk udtale, som f.x. at udtale ”luck” næsten ens med ”lock” (Smith & Swan, 2001: 22). Desuden ville sætningernes udsagn ændres ved forkert udtale (bilag 2 og 3), eksempelvis ”They thought nothing” og ”They sought nothing”, på dansk henholdsvis ”de tænkte intet” og ”de søgte intet”. At sætningernes budskab ændres alt efter udtale, er et argument for vigtigheden af korrekt udtale.

⁵ I bilag 2 og 3 er disse udtalefælder markeret med rødt. De oprindelige sætninger til eleverne havde ingen markeringer.

Denne første række optagelser udgør mit primomateriale, som danner udgangspunkt for at kunne vurdere elevernes progression i 8. klasse igennem min syv ugers praktikperiode. De tre andre klassers lydoptagelser skulle bruges til at kortlægge tilstedeværelsen af forskellige udvalgte udtalefejl.

Anden fase udgjorde selve undervisningen, hvor jeg havde afsat to gange 10-15 minutter ugentligt per klasse til at fokusere på lyde og udtale. Fremgangsmåden til undervisningen beskrives nærmere herunder, hvor fase tre og fire indgår.

Didaktisk metode til forbedring af udtalekompetencen

Mit afsæt til den didaktiske metode var tanken om, at man skal have en forståelse for, hvordan man danner lydene i sit eget sprog, inden man kan forsøge at danne lydene i et andet sprog. Hvis imitation og positiv forstærkning (Lightbown & Spada, 2006: 10) alene ville være tilstrækkelig, så ville vi jo ikke observere de store problemer i udtalen blandt vore elever, idet det jo, udtrykt forenklet, ville være tilstrækkeligt at lade dem gentage vores input og rose dem for den korrekte gentagelse.

Selvom målet og indholdet var det samme for alle klasser, blev øvelserne i 5. og 6. klasse i overensstemmelse med Apeltauer udført lidt mere som en leg, i 7. klasse mere formelt, og i 8. klasse gik vi nærmest ”videnskabeligt” til værks, hvor eleverne noterede og sammenlignede deres erfaringer. Samlet i rundkreds, bad jeg eleverne højt at sige den danske vokal /a:/ og derefter at prøve at beskrive, hvordan denne lyd egentlig produceres. Eleverne skulle gerne komme frem til, hvordan det artikulatoriske system bruges til at danne denne lyd. Næste skridt var at sige vokalen /o:/. Her skulle eleverne helt klart komme frem til at læberne har en helt afgørende betydning for at lyden kan ændres fra /a:/ til /o:/. Herefter gik vi til lyden /ø:/, hvor eleverne gerne skulle konkludere, at det er tungen, der udgør forskellen mellem /o:/ og /ø:/. At vokalerne skulle udtales /:/ var simpelthen for at kunne fastholde lyden længe for rigtigt at kunne mærke efter, hvor og hvordan den skulle frembringes. På samme måde gennemgik vi lydene /y/, /æ/, /b/, /p/, /t/ og /d/, sidstnævnte i sine tre forskellige former: hårdt, blødt og stumt udtalt. Dette var en forberedelse til senere at komme ind på det engelske /ð/ og /θ/. For 5., 6. og 7. klasse sluttede udtaletræningen her. Eleverne saboterede denne del af undervisningen i en grad, at jeg ikke så et perspektiv i at fortsætte med den.

Jeg havde et bestemt mål for øje med denne dansksprogede begyndelse af udtaletræningen. Jeg havde en tro på, bekræftet af Uetz’ vejledning til sproglærere, at man er nødt til at skabe en bevidsthed om hvordan lydene dannes, inden man kan gå videre med ukendte lyde. Min oprindelige

begrundelse for denne antagelse er mine iagttagelser med arabiske lyde. Det er eksempelvis nærmest umuligt at udtale bogstavet ق, /q/, som i vore ører ligger imellem /g/ og /k/. Først fokus på, hvilke dele af talemekanismen anvendes til at frembringe lyden, gør det muligt at øve sig i at udtale den rigtigt. /k/ er en fortis, velar plosiv og /g/ er en lenis, velar plosiv, medens /q/ dannes ved uvula.

Også langvarige iagttalser af et tosproget søskendepar har fået mig til at antage, at imitation alene ikke er tilstrækkelig. Eksemplet kommer fra en familie med en sønderjysktalende far, og en mor, hvis modersmål er tysk. Siden børnenes fødsel i henholdsvis 2005 og 2007 har moderen kun talt tysk med børnene, mens deres far kun har talt sønderjysk med dem. Den ældste af pigerne taler i dag et meget pænt tysk. Hun udtaler dog nogle fonemer, som en dansker typisk udtaler dem, f.x. frikativet /ʃ/, som hun udtaler meget som /s/. Den yngste af pigerne derimod anvender den danske grammatik, når hun taler tysk, men er bedre til at udtale lydene målsprogskonform. Selvom begge piger er blevet udsat for den samme immersion, bruger de forskellige strategier i deres læring. Ved begge børn har det forbedret udtalen markant, at der blev talt om hvordan f.x. /ʃ/ skal dannes og fonemet blev øvet sammen.

At tage udgangspunkt i de danske fonemer har to fordele: for det første kunne alle elever være med på lige fod. Alle elever, uanset sprogformåen, ville kunne være i stand til at beskrive, hvordan en lyd dannes i deres eget sprog. For det andet kunne der skabes et trygt arbejdsklima (Krashen, 2004: ¶ Language Acquisition) og fællesskab, som ville kunne virke motiverende til at fortsætte med engelske lyde og fonemer.

Min didaktiske metode gik således ud på at fokusere på lydene i modersmålet, for derfra at kunne arbejde videre med lydene i fremmedsproget.

Fase tre og fire

I tredje fase, som kun blev gennemført i 8. klasse, blev der sat fokus på engelske lyde. Her gennemgik vi først enkelte fonemer, som også forekommer i det danske sprog, hvorefter eleverne parvis skulle fremsige og øve sig i at differentiere forskellige fonemer og arbejde med minimale par. Det skal siges, at ordene fra testsætningerne ikke er blevet fremhævet på nogen måde, idet det ville have kunnet påvirke undersøgelsens resultat. Konkret skulle eleverne lytte, skelne og øve mellem /ð/ (f.x. *this*) og /θ/ (f.x. *Thursday*), sammenligne og finde og nedskrive engelske ord med /ɑ/ (f.x. *calm*), /ɒ/ (f.x. *shot*), /æ/ (f.x. *cat*) og /ʌ/ (f.x. *duck*), /ɪ/ (f.x. *ink*) og /i:/ (f.x. *evening*), /ʊ/

(f.x. *book*) og /u:/ (f.x. *too*), /əʊ/ (f.x. *go*) og /aʊ/ (f.x. *cow*), /z/ (f.x. *razor*) og /s/ (f.x. *sea*), /ʃ/ (f.x. *dish*) og /ʒ/ (f.x. *measure*), /w/ (f.x. *water*) og /v/ (f.x. *have*), /tʃ/ (f.x. *chin*) og /dʒ/ (f.x. *gin*).

Næste skridt var i fjerde fase at kunne genkende fonemerne i ordpar, hvor eleverne igen parvis skulle arbejde sammen i at øve sig i specifikke udtaleøvelser. For eksempel skulle eleverne skiftevis læse ordpar op for hinanden og genkende de læste ord som f.x. *worse* eller *verse*, *whale* eller *veil*, *wine* eller *vine*, *razor* eller *racer*, *thaw* eller *saw*, *mouth* eller *mouse*, *thickening* eller *sickening*, *badge* eller *batch*. I nye par skulle eleverne prøve at finde ord, som indeholder de forskellige fonemer, og sammenligne deres resultater med andre par.

Efter denne sensibilisering gennemgik vi betydningen af minimale par, som bestemmer, om en ordlyd er et fonem eller ikke. Hvis man f.x. i ordet *min* erstatter /m/ med /s/ får man et nyt ord, nemlig *sin*, hvilket gør *min* og *sin* til et minimalt par. Erstatter man derimod /m/ med /z/, dannes der ikke et nyt ord, og dermed heller ikke et minimalt par. Eleverne skulle selv finde eksempler, hvor en forkert udtale ændrede indholdet af udsagnet og dermed ville vanskeliggøre en samtale, f.x. minimal parrene *it-eat*, *bitch-beach*, *dock-dog*.

I den fjerde fase af praktikken skulle der fastholdes, om der har været en progression i elevernes udtalekompetence. Til dette formål skulle eleverne gentage proceduren fra første fase, det vil sige læse de samme sætninger højt til optagelse.

Tabellarisk opstilling af data

Optagelserne med elevernes sætninger har givet mig ca. 120 minutters materiale, som skulle sorteres, lyttes til og omsættes til tabellariske data. Første skridt var at sortere optagelserne efter anvendelighed. Her viste det sig desværre, at tre af testpersonerne ikke kunne knyttes entydigt til en lydfil, da der var en del optagelser, hvor testpersonens nummer ikke blev sagt. I stedet for seks elever i hver af klasserne blev der i 5. klasse kun optaget fem, og i 7. klasse kun fire elever.

Som det kan ses i den følgende illustration, blev der derefter for hver klasse opstillet en tabel med fokusordene i rækkerne og testpersonerne i spalterne. For 8. classes vedkommende blev der opstillet en tabel for primo- og en for ultimooptagelser. Mens jeg lyttede til optagelserne, satte jeg et kryds for den rigtige, og et minus for den forkerte udtalelse af fonemet. Dette ville kunne bruges til en senere aflæsning af fordelingen. Som tidligere nævnt er undersøgelsens reliabilitet ikke høj nok, når det kun er en person, der evaluerer lydfilerne. For at imødekomme dette problem har jeg lyttet mindst to gange til hver lydfil. Disse to gennemgang skete desuden med en vis tid imellem og uden

Lytning klasse 6

Proband	16			20			25			31			33			38		
Lytning	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
duck	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
duck	X	X	X	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X
this	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X
Danish	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	-	-	-
sheep	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
shep	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	X	X	X
Polish	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X
polhemem	X	X	X	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
charge	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
match	X	X	X	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	-	-	-
reach	-	-	-	X	X	X	-	-	-	-	-	-	X	X	X	-	-	-
page	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	-	-	-

at kunne se mine notater fra den første gennemgang – dette for at kunne lytte så objektivt som overhovedet muligt. I praksis har jeg således gennemgået optagelserne for alle klasserne i forlængelse af hinanden, hvorefter jeg gennemgik dem en gang til. Hvis mine bedømmelser ikke stemte overens for første og anden lytning, lyttede jeg til denne optagelse en

tredje gang og tog derefter den værdi, der overvejede.

Efter at jeg havde tildelt alle fonemerne for hver testperson en værdi af enten rigtigt (kryds) eller forkert (minus), kunne de for hver klasse tælles sammen og derefter sættes i forhold til de andre klasser – for 8. klasses vedkommende var det her primoværdierne, der blev talt. På grund af de som før nævnte manglende tre testpersoner kunne værdierne ikke sammenlignes direkte, men blev regnet om i procent og derefter visualiseret i en søjletabel, som kan ses i afsnittet om analyse og vurdering. De fonemer, som indgik i vurderingen, er for læserens skyld markeret rødt. Som det fremgår af bilag 2 og 3, var der færre ord for 5. og 6. klasse end for 7. og 8. klasse. Den endelige sammenligning indeholder kun de ord, der var fælles for alle fire klasser.

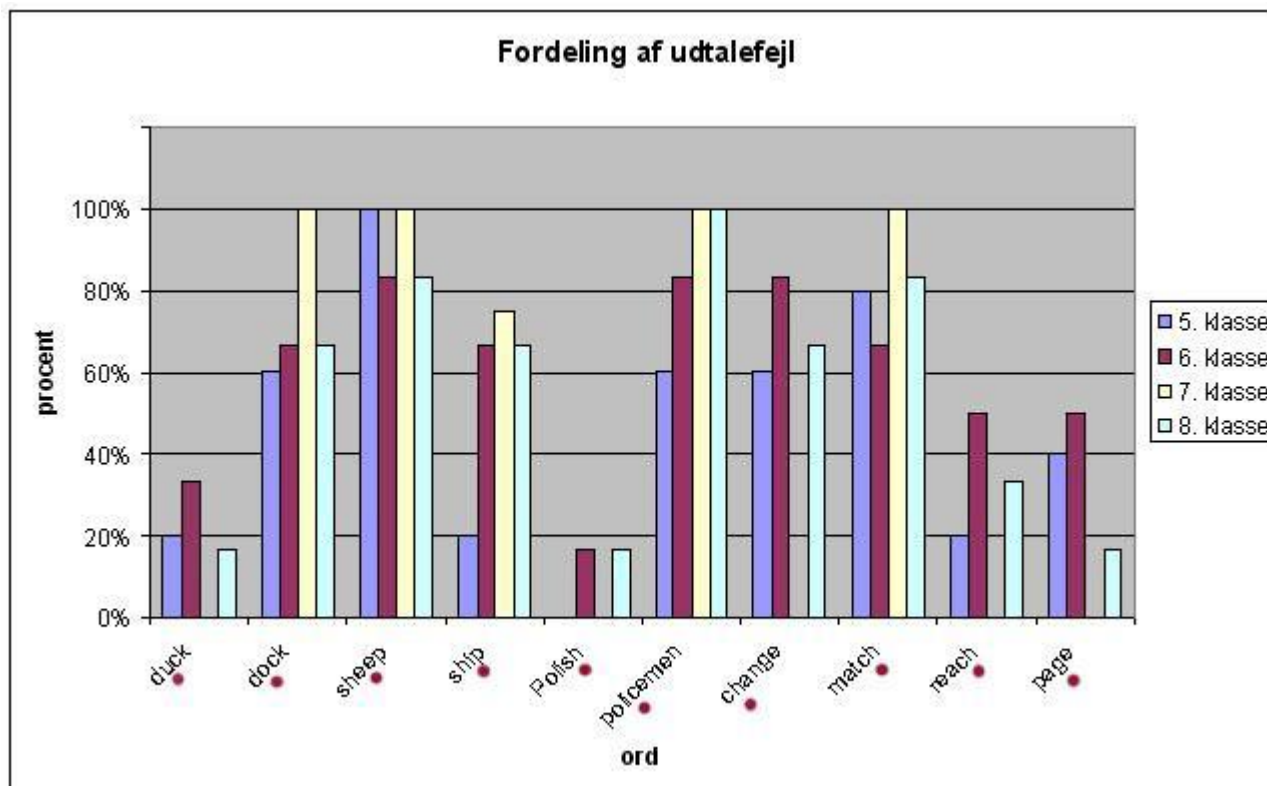
For at kunne aflæse en progression for 8. klasse, blev der anlagt to tabeller, en for primo- og en for ultimooptagelserne. Selvom der er tale om samme antal optagelser for begge tidspunkter, syntes det mest overskueligt også at omsætte denne sammenligning i procent. I søjlediagrammet indgår samtlige testord for klassetrinet, og også her er fonemerne markeret med rødt.

I det følgende afsnit tolkes og vurderes de indsamlede data.

Analyse og vurdering

I min undersøgelse ville jeg først finde ud af, hvorvidt elevernes udtalefejl gentog sig fra 5. til 8. klasse. Hvis f.x. vokalen i ordet *duck* gennem alle klassetrin udtaltes /b/ i stedet for /ʌ/, ville det kunne give en advarsel om, at der er risiko for en fossilisering af dette ord. En virkelig fossilisering ville dog først kunne afsløres, hvis hver enkel testperson blev testet for ordet hvert år igennem de fire klassetrin. Det, der kan læses ud af en sammenligning af de fire klassetrin, er en generalisering af, hvilke fonemer eleverne har svære ved. Desuden kunne det tyde på, at der ikke var blevet arbejdet tilstrækkeligt med at øve udtale.

Det andet formål med undersøgelsen var at se, om der skete en progression i 8. klasse, når der blev øvet bevidst gennem udtaletræning – dette vender jeg tilbage til lidt senere. Jeg vil her gøre opmærksom på, at det ikke var ordene som helhed, der blev vurderet, men kun det fonem, der er markeret i grafikken.



Som det fremgår af ovenstående tabel, er der ved første blik en ret generel overensstemmelse i de fonemer, der voldte eleverne problemer. Fejlfordelingen for ordene synes uden den store spredning for klasserne enten at ligge i den lave eller i den høje ende – således er det tydeligt, at /ʃ/ i *Polish* næsten ikke blev udtalt rigtigt, mens /i:/ i *sheep* næsten altid blev udtalt rigtigt.

Ser man nærmere på de enkelte ord, er der alligevel en del spredning i fejludtalelsen af de enkelte fonemer. Det er interessant at se, at fejlene for henholdsvis 5.-6. klasse og 7.-8. klasse ikke er relaterede. Man kunne have forventet, at to forskellige lærere præger eleverne i hver deres retning, men det ser ikke ud til at være tilfældet. Den største forskel kan ses ved ordet *change*, hvor ingen elever i 7. klasse udtalte fonemet /tʃ/ korrekt, mens 63,3 procent i 8. klasse udtalte det rigtigt. Dette kan dog skyldes, at der kun indgår 4-6 elever per klasse i vurderingen, og at flere testpersoner ville have spredt resultaterne på anden vis.

Typiske fejl for danskere

Det er iøjnefaldende, at 7. klasse lader til enten at kunne udtale et fonem rigtigt eller slet ikke. Fire af de ti fonemer blev vurderet til at være udtalt rigtigt, et enkelt blev udtalt rigtigt af 75 procent af

eleverne, mens fem fonemer slet ikke blev udtalt rigtigt. Ser man nærmere på de respektive ord, så finder man forklaringen. De rigtigt udtalte fonemer figurerer ikke på Davidsen-Nielsens og Harders liste over typisk danske udtalefejl – *dock*, *sheep*, *policemen* og *match*. Der, hvor den lærende derimod var nødt til at skelne mellem /v/ og /ʌ/, gik det galt: *duck* blev til *dock*. *Polish* indeholder den typisk problemvoldende lyd /ʃ/, og *change*, *reach* og *page* udtaltes med /tj/ fremfor med /tʃ/ og /dʒ/. Inden man dog kategoriserer 7. klasse som værende svage med hensyn til udtale, må man have i tankerne, at diagrammet kun afspejler fire ud af klassens 21 elever.

Resultaterne fra 7. klasse kan her gælde som eksemplariske for de fire klassers udtaleproblemer: De fem fonemer, som denne klasse ikke kunne udtale rigtigt, var også sværest for de andre tre klasser. Eneste undtagelse er ordet *change*, hvor mellem 60 og godt 83 procent af de andre elever ikke brugte /tj/ i begyndelsen.

Har alderen en betydning?

Selvfølgelig udgør min undersøgelse et alt for spinkelt grundlag for at kunne verificere eller falsificere teorien om den kritiske periode, men jeg vil nu alligevel vurdere elevernes resultater i forhold til deres alder. Udfra CPH kunne man have den antagelse, at 5. klasse burde kunne klare sig mindst lige så godt i at udtale bestemte fonemer som 8. klasse, og at 8. klasse kunne ligge længere nede end 6. eller 7. klasse.

Det er kun fire ud af de ti fonemer, hvor 5. klasse ligger længst nede i forhold til at kunne udtale dem rigtigt. Kun et af disse fire, *Polish*, er et fonem, der er svært for danskere at udtale. De andre tre ord, *dock*, *ship* og *policemen*, indeholder fonemer af gruppen med de uproblematiske lyde. At 5. klasse lige med disse ord har scoret lavt, kunne forklares med, at de simpelthen ikke har mødt disse ord ret ofte og at det derfor er på grund af manglende øvelse, at de ikke har kunnet udtale dem rigtigt.

De andre fire fonemer, hvor 5. klasser generelt ligger lavt og ikke kommer over 40 procent af rigtig udtale, forekommer i de ord, som også de andre klasser havde problemer med: *duck*, *Polish*, *reach* og *page*.

Ser jeg så nærmere på 8. klasse, så er det faktisk markant, at eleverne kun ved to fonemer, nemlig dem i ordene *policemen* og *match*, har en bedre udtale end eleverne fra 6. klasse. Ved fire fonemer ligger begge klasser på samme niveau, mens 8. klasse ved de svære fonemer i *duck*, *change*, *reach* og *page* faktisk ligger under 6. classes resultater. Hvis man tænker på, at eleverne i 8. klasse har

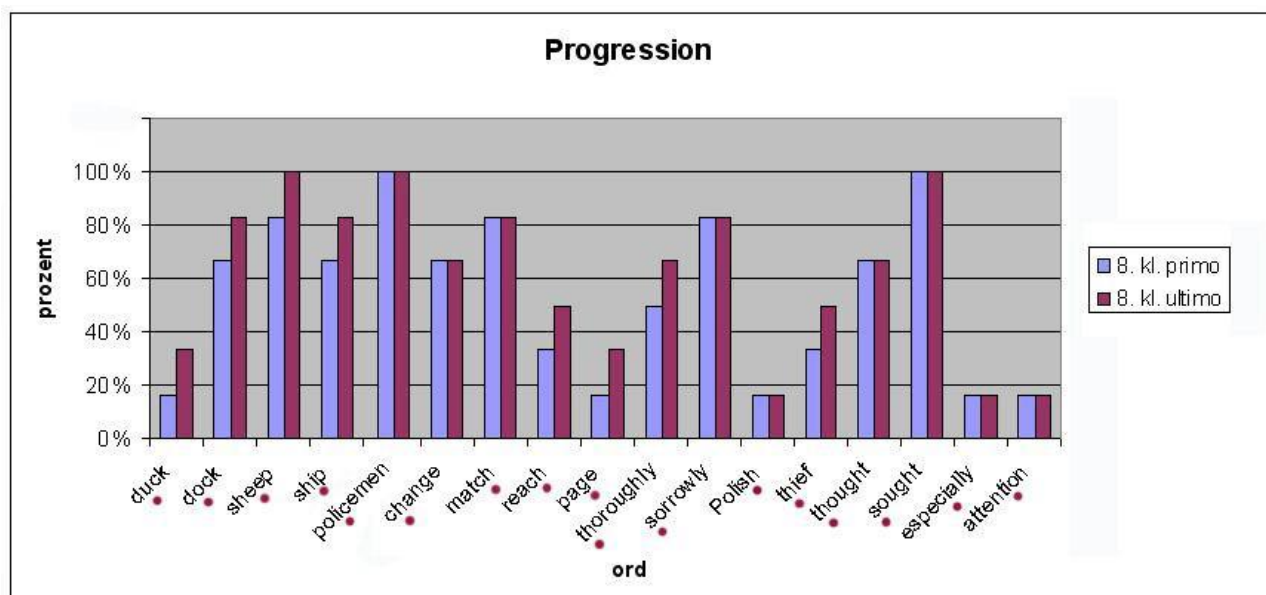
haft to år mere til at blive fortrolige med udtalelsen af disse ord, så er det betydeligt, at de netop ved disse fonemer er dårligere til at udtale dem end 6. klasse.

Interessant er, at 6. klasse samlet set har klaret sig bedst, selvom det netop var denne klasse, der på grund af rammefaktorerne var sværest at gennemføre udtaletræningen med. Ved fire fonemer, og endda fire af de svære (i ordene *duck*, *change*, *reach* og *page*), var 6. klasse bedst, ved fem fonemer var de næstbedst, og kun ved fonemen /tʃ/ klarede de sig dårligst.

Så selv om min undersøgelse absolut ikke kan regnes som værende repræsentativ, så bekræfter den alligevel CPH på eksemplarisk vis – 5. klasse klarer sig ikke markant dårligere ved de svære fonemer, og 8. klasse er ikke så god, som man skulle tro i forhold til den tid, de har haft til rådighed til at lære at udtale rigtigt. Det bekræfter, at de yngre klasser inden puberteten har en mere uforbeholden tilgang til at lære udtalelse, mens eleverne i 8. klasse står midt i den hormonelle modvind af puberteten, hvor personligheden og identiteten skal krystalliseres.

Progression

Den anden del af min undersøgelse skulle afdække, om fokus på udtaleundervisningen kunne føre til en progression i 8. klasse. Svaret er kort og godt, at det kunne det. Den grafiske fremstilling herunder af elevernes udtalefejl primo og ultimo i perioden viser, at der var en fremgang i otte ud af de 17 fonemer, der blev testet, altså lige knap halvdelen. Fremgangen er ikke markant, den ligger i alle tilfælde ved ca. 20 procent, men det *er* en fremgang. I ti ud de 17 fonemer var resultatet det samme for begge optagelser, så ingen af de udvalgte fonemer blev udtalt dårligere end i starten af undersøgelsen.



Det skal bemærkes, at fremgangen ikke kun omfatter de nemmere fonemer. Især forbedringen i ordparret *duck* og *dock* er glædeligt, det samme gælder ordene med de svære fonemer /θ/ i *thoroughly* og *thief*. Ligeledes er de svære fonemer /tʃ/ og /dʒ/ i ordene *reach* og *page* blevet forbedret. De sidste to forbedringer findes i ordparret *sheep* og *ship*. Ingen progression ser man i fonemerne i ordene *Polish*, *especially* og *attention*. Generelt er det /ʃ/, som eleverne på tværs af klasserne har haft meget svært ved at udtale korrekt.

Selvom der altså er tale om en progression i knap halvdelen af fonemerne, så er det alligevel kun en beskedne fremgang. Den forbedrede udtale af de otte fonemer bringer samlet set stadig ikke 8. klasses ultimo udtale på højde med 6. klasses primo udtale. Den beskedne fremgang kan have sin årsag i pubertetens betydning for personlighedsdannelsen, og da udtale som før beskrevet anses som en del af personligheden, kan man forvente, at den lille progression skyldes et vist affektivt filter. Det skal dog siges, at denne 8. klasse var højt motiveret for at gennemføre udtaletøringen, hvilket måske er årsagen til, at der overhovedet *er* sket en lille fremgang.

Set i perspektiv til de tidligere anførte teorier, tolker jeg undersøgelsens resultater som en bekræftelse af, at de yngre elever har nemmere ved at tilegne sig en korrekt udtale, og at den mindre metasproglige bevidsthed af denne aldersgruppe ikke synes at have en indflydelse på kvaliteten af deres udtale. Ligeledes er det sandsynligt, at puberteten har en højnende indflydelse på det affektive filter, og at motivation spiller en stor rolle. Uetz' metodiske råd ser også til at have haft en effekt på progressionen.

Resultater

Den første del af min undersøgelse viser, at de fire årgange har vanskeligheder med omtrent de samme fonemer.

Desuden er min undersøgelses udfald nærmest en eksemplarisk verificering af CPH.

Den anden del af min undersøgelse viser en beskedne fremgang i 8. klasses udtalekompetence på de udvalgte fonemer fra primo til ultimo optagelserne.

Diskussion og metodekritik

Set ud fra den beskrevne teori, sammenholdt med resultaterne i min undersøgelse, er der meget, der taler for, at det er en god idé, at engelskundervisningen efter skolereformen 2014/2015 allerede skal begynde i første klasse, hvor eleverne endnu har en legende tilgang til et nyt sprog. Selvom Bialystok anfører, at også ældre lærende under gunstige forhold kan lære et fremmedsprog på modersmålsniveau, og hun fremsætter kritik af genereringen af sine kollegaers data med henblik på CPH, så kan man alligevel ikke afvise, at fortalene for CPH har rettet blikket på rette sted.

Apeltauers årsagsfokuserende undersøgelser synes dog mere overbevisende end teorien om et tidsvindue for sprogindlæringen, ikke mindst fordi sprogfagsdidaktikken har gennemgået ændringer siden Chomskys og Lennebergs forskning for 50 år siden. Apeltauers argumenter for, hvornår henholdsvis børn, teenagere og voksne har deres bedste forudsætninger for sprogindlæring, forekommer mig logiske og velfunderede, og de støttes af Krashens teorier om det affektive filter og Comprehension Hypothesis. Hvis vi i dag vil optimere udtaleundervisningen i folkeskolen, så synes det vigtigst at vide, hvilke aldersgrupper der nyder bedst af hvilken form for undervisning (legende, uformel eller formel), og hvordan lærere kan bidrage til at holde det affektive filter nede og motivationen oppe. Om der virkelig er et tidsvindue, synes underordnet – eleverne *skal* jo deltage i undervisningen uanset deres alder.

Selvom Apeltauer nævner neuronale forudsætninger og de voksnes bedre forudsætninger med hensyn til den analytiske intelligens, så har jeg ikke mødt en undersøgelse, der kobler børnenes hjerner til deres evne til at lære et fremmedsprog. Jeg kunne forestille mig, at en overvågning af hjernens motoriske cortex, hvor sprogcentret for tale er lokaliseret, kunne sættes i relation til og give oplysninger om børnenes formåen for udtalekompetence. Bialystok skriver i sin tidligere citerede artikel at *"the correspondance between language structures in the first and second language is the most important factor affecting acquisition"* (1997: 116), og dermed beskriver hun en forudsætning for det, jeg tænker. Hvis børnene har en lav sprogkompetence i deres modersmål, er det nok meget usandsynligt, at de udvikler en bedre sprogkompetence for et fremmedsprog. Det er måske for hårdt sagt, at børnenes intelligenskvotient har en direkte indflydelse på deres kapacitet for sprogtilegnelse, men praksis med folkeskolens inklusion viser, at der ofte er en sammenhæng mellem intelligenskvotienten og indlæringsvanskeligheder. Jeg kan dog godt se faren i en kobling mellem IQ og en forventning til barnets udtalepotentiale – det ville hurtigt kunne føre til en stigmatisering og bevidst eller ubevidst opsplnitning af eleverne i kvalitetsklasse I, II eller III.

Mine egne undersøgelser har på ingen måde taget hensyn til børnenes forskellige læringsniveauer eller –evner. Vigtigt for mig var, at have et sammenligneligt testfelt for at få et øjebliksbillede af udtalekompetencen i nogle bestemte klasser. Mine målinger giver dog alligevel ikke et retvisende billede af elevernes reelle udtalekompetence. Det, mine resultater viser, er kun et lille indblik i, hvor korrekte børnene udtaler enkelte udvalgte fonemer. Sprogoptagelserne afslører hurtigt, at den faktiske udtalekompetence på ingen måde måler sig med den selvevaluering, som eleverne havde angivet – den ligger langt under det, eleverne troede om deres egne evner⁶. At selvevalueringerne ligger så langt ved siden af virkeligheden, kan måske forklares ved hjælp af Sokrates' citat om udviklingen af sin egen erkendelse: *"Tout ce que je sais, c'est que je ne sais rien"* (fra: Apologie de Socrate, audiobog). Elever, som ingen erkendelse har omkring hvor meget de stadig mangler at lære, er nok tilbøjelige til at evaluere sig selv for højt i forhold til de elever, der allerede har vundet en erkendelse af hvor lidt de i virkeligheden ved.

Refleksioner over egen metode

At jeg kun har fokuseret på segmenter, altså enkelte fonemer, skyldes, at jeg ikke ville fokusere på mere, end jeg kunne nå at påvirke med undervisningen i min relativ korte periode med eleverne. Skulle jeg gennemføre en lignende undersøgelse en anden gang, ville jeg dog ikke bruge samme fremgangsmåde igen.

For det første har jeg erkendt, at det havde været bedre at inddrage suprasegmentalia og prosodi, det vil sige lydoverskridende segmentkæder og betydningsbærende ordaccent, fordi det er disse elementer, der for alvor forvrænger talen. Eksempelvis ændres ordet *suspect* sig semantisk, alt efter hvordan det betones – betoningen af den første stavelse betyder en mistænkt person, betoningen af den sidste stavelse betyder verbet at mistænke. På samme vis ændrer sig en sætnings betydning alt efter betoningen. *I don't like THIS cup of tea* giver en anden betydning end *I don't LIKE this cup of tea*.

For det andet er det ikke givet, at fokus på få fonemer fører til elevernes transfer af den rigtige udtale også i andre sammenhænge, især når det drejer sig om ord fra Davidsen-Nielsens og Harders liste over fonemer, der er svære for danskere. Øver man eksempelvis fonemet /ʌ/ i ordene *luck*, *duck*, *suck* og *stuck*, er det langt fra sikkert, at eleverne kan yde den rigtige transfer, når de tilfældigvis møder ordet *truck*.

⁶ Dette fremgår ikke af analysen, da selvevalueringens sammenligning med virkeligheden ikke indgik som en del af min undersøgelse.

Til en længervarende undersøgelse – eller til undervisningen af mine elever generelt for denne sags skyld – er top-down princippet derfor nok det bedre valg, idet segmentalia automatisk øves med, når der fokuseres på suprasegmentalia og prosodi, men ikke omvendt.

I en ny undersøgelse ville jeg også foretrække andre rammebetingelser. En lærer, der kender eleverne godt, kunne med fordel hjælpe med at udarbejde den tekst, eleverne skal læse til optagelserne. På denne måde ville tekstens niveau stemme bedre overens med elevernes sproglige formåen, og optagelserne ville dermed afspejle virkeligheden mere realistisk. Min fremgangsmåde i denne undersøgelse har både højnet eleverns affektive filter, og de sætninger, jeg havde udarbejdet, var ikke i overensstemmelse med Krashens Comprehension Hypothesis.

Et så uvant element som udtaletræning, som jo ifølge Dretzke kan få eleverne til at føle sig latterlige, har nok ikke været den bedste kombination med min optræden som praktikant. At man ikke kender eleverne og at man som praktikant i deres øjne i forvejen rangerer omkring vikarniveau, er helt bestemt ikke en god forudsætning for at få realistiske resultater. Til en mere dybdegående undersøgelse ville det være en fordel at optræde som den ”tekniske suppleant” for elevernes vante lærer, ikke som dennes substitut. Taget i betragtning, at udtale er et meget personligt element for den enkeltes identitet, havde det været en fordel at forberede eleverne bedre på selve fokuseringen på deres udtale og måske inddrage dem i planlægningsfasen. Eleverne havde på den måde sandsynligvis fået en større fornemmelse af at det er ”vores” og ikke ”hendes” undersøgelse, og havde dermed været mere entusiastiske.

I en ny undersøgelse ville jeg heller ikke lægge ansvaret for det tekniske udstyr og lydoptagelserne i andres hænder. Jeg gjorde det for at spare undervisningstid, men der har jeg sparet i den forkerte ende. For det første var der en hel del optagelser, som ikke kunne tilordnes en testperson, heldigvis mistede jeg ”kun” tre ud af mine 24 reelle testpersoner, men det svarer da også til et tab på knap ti procent. For det andet resulterede den ene lærers tekniske vanskeligheder med optagelserne i at hun optog op til elleve elever på samme lydfil, inklusiv de lange pauser, der opstod, når en elev var færdig og skulle hente den næste, som så først brugte tid på at læse sætningerne igennem. På denne måde har det taget unødvendigt lang tid at gennemgå lyd materialet.

Den didaktiske og pædagogiske tilgang til selve udtaletræningen har givet positive tilbagemeldinger fra eleverne i 8. klasse. Dette kan nok ses i sammenhæng med Piagets beskrivelse af den formelt-operationelle periode, 8. klasse befinder sig i, og hvor eleverne begynder at tænke flerdimensionelt og dermed godt kan se formålet i at have en pæn udtalekompetence. Eleverne evaluerede

sensibiliseringen som et nyttigt værktøj og støttede mig i min antagelse om at det er vigtigt at erkende, hvordan lyde produceres.

Konklusion

Målet med denne opgave var at undersøge, hvilken rolle elevernes engelske udtalekompetence spiller i forhold til de senmoderne krav, der stilles til dem.

I min afgrænsning af problemformuleringen spurgte jeg, hvordan jeg som lærer kan bidrage til en 8. klasses progression i engelsk udtale under hensyntagen til de forbehold fra elevernes side, jeg stilles overfor, når jeg sætter fokus på deres udtalekompetencer.

Jeg konkluderer her, at den engelske udtalekompetence endda har en stor betydning i forhold til den senmoderne tid, eleverne opdrages i. Udtalekompetence er lige som førstehjælp – i det øjeblik, det skal anvendes, har man ikke tid til at det slå op nogen steder henne, det skal anvendes her og nu. Man kan hverken bruge Google eller et bibliotek, når man står i en akut situation i en engelsk samtale – udtalekompetencen skal være forankret i personen på højde med paratviden.

I takt med at kommunikationen på verdensplan de senere år er rykket tættere sammen gennem skype, video-/internetmøder og talebeskeder, som alt sammen anvendes i erhvervslivet og i uddannelsessammenhæng, så konkluderer jeg, at jeg gør det rigtige som lærer, når jeg prioriterer udtalekompetencer som en af de *”kundskaber og færdigheder, der forbereder (eleverne) til videre uddannelse”* (www.uvm.dk). Samtidigt er jeg med til at lægge en basis for, at *”eleverne udvikler erkendelse (...) og får tillid til egne muligheder (...)”* (www.uvm.dk), når jeg implementerer udtaletræning som en naturlig del i min undervisning. At eleverne føler, at de er sikre i en engelsk samtale, kan være udslagsgivende for, om de senere beslutter sig for at følge en engelsksproget studiegang eller vælger at søge arbejde i udlandet. Engelsk vinder mere og mere ind som intranationalt sprog, og jo mere eleverne er afhængige af dansk som kommunikationssprog, des mere afskæres de fra at udnytte de oceaner af information og viden, der er tilgængelige på engelsk.

Videre konkluderer jeg, at elevernes udtalekompetence også har betydning som et redskab i relation mellem kultur og kontekst. For halvtreds år siden havde engelsk ikke den store kontekst i Danmark, men er nu blevet rekontekstualiseret ved at blive et intranationalt sprog, hvilket betyder en udvidelse af de kulturelle grænser sprogbrugerne imellem. Via sproget begrænses eller udvides individets muligheder.

Med hensyn til min afgrænsning konkluderer jeg, at jeg med empatisk omhu kan tematisere udtalekompetence i en 8. klasse. Vigtigst synes det, at pirre elevernes motivation til at ville forbedre og udvikle sig. På dette alderstrin kan udsigten til bedre muligheder i erhvervs- og uddannelsesøjemed allerede være motiverende. Ved at tage udgangspunkt i videoer med højtuddannede indvandrere, der har lave danske udtalekompetencer, kunne man lade eleverne spejle deres eget optræden i internationale sammenhæng. De fleste elever vil være forfængelige nok til, at de ikke ønsker at så tvivl omkring deres intellekt eller sociale status via en lav udtalekompetence.

Når motivationen har skabt en basis til at kunne påbegynde udtaletræningen, skal jeg i næste skridt respektere, at jeg ikke må kompromittere elevernes værdighed med ”uskikkelige” udtaleøvelser. Øvelser, som f.x. involverer en trutmund eller en meget åben mund kunne for eksempel gemmes til et senere tidspunkt i forløbet, hvor der allerede er etableret en gruppetillid. Når først det er blevet til ”vores projekt”, kan jeg efter top-down princippet være med til at skabe en progression for en 8. klasses udtalekompetence.

Perspektivering

Hvis vore elever skal have en chance for at opnå gode udtalekompetencer, skal de også tilbydes passende rollemodeller. Da vi som lærere ikke kun kan præsentere eleverne for lærebøgernes lyd-cd’er, er vi simpelthen nødt til selv at råde over udtalekompetencer, der ligger i den høje ende. Hvis der altså skal kunne komme en god kvalitet ud af klasseværelserne, skal der også findes en passende kvalitet på lærerværelset. Det er ikke nok, at nyuddannede lærere er gode til at lave spændende undervisningsplaner, er gode til at differentiere, at lære fra sig og at rette opgaver, det er helt essentielt, at de er højt kvalificerede sproglige rollemodeller.

Denne kvalificering burde være en fortløbende proces, men den må ikke først begynde, når et nyt engelskhold sætter sig på seminariets stole. Ligesom aspiranter til linjefaget musik skal gennemgå et forberedelseskursus, ville det synes relevant, at aspiranter til linjefaget engelsk skal sprogtestes, inden de påbegynder linjefaget. Der burde foreligge et minimumskrav, eksempelvis et udtaleekvivalent til Dialang-testen, hvor en bestemt indplacering er afgørende for, om den studerende kan påbegynde linjefaget, eventuelt under forbehold af en senere gentestning. Efter første studieår kunne man se på den studerendes progression og potentiale, eventuelt kunne der tilbydes ekstra udtalekurser. Jeg ville selv føle mig væsentligt bedre klædt på til at begynde min lærertilværelse, hvis jeg vidste, at min egen udtalekompetence lå på et velkvalificeret niveau.

Som jeg skrev i min indledning, følte jeg, at fokus på elevernes udtalekompetencer er et overset felt. Det føler jeg stadig, det er, og jeg kan formode en årsag til det i det faktum, at vi nyuddannede engelsklærere selv ikke er sikre med hensyn til vore egne udtalekompetencer.

Jeg ser en stor chance til forbedringen af denne problematik i folkeskolereformens nye tiltag med at engelsk skal undervises fra første klasse. På dette klassetrin lærer eleverne først at skrive på deres modersmål, og engelskundervisningen er baseret på mundtlig interaktion. Her er der jo fantastiske muligheder til at lægge et solidt grundlag for høje udtalekompetencer – hvis altså læreren selv råder over dem. Sommeren 2014 kunne være et meget passende tidspunkt til at udarbejde en vejledning til engelsklærere for hvordan de bedst kan arbejde med problematikken i deres undervisning.

Litteratur

- Albert, R. & Marx, N. (2010): *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht*. Tübingen: Narr
- Apeltauer, E. (1992): Sind Kinder bessere Sprachenlerner? I: *Lernen in Deutschland: Zeitschrift für interkulturelle Erziehung*: 6–19.
- Bialystok, E. (1997): The structure of age: in search of barriers to second language acquisition. I: *Second Language Research* 2/13: 116–137
- Bongaerts, T., van Summeren, C., Planken, B., Schils, E. et al. (1997): Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. I: *Studies in Second Language Acquisition* 4/19: 447–465.
- Davidson-Nielsen, N. & Harder, P. (2001): Speakers of Scandinavian languages: Danish, Norwegian, Swedish. I: Swan, M. & Smith, B. (Red.): *Learners English – A teacher's guide to interference and other problems*. Cambridge: University Press.
- Dretzke, B. (2009): Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht. I: Lang: *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*: 132–140. Frankfurt.
- Gergen, K. (2006): *Det mættede selv – identitetsdilemmaer i nutiden*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Hedge, T. (2000): *Teaching and Learning In The Language Classroom*. Oxford: University Press.
- Illeris, K. (2011): Organisering af læreprocesser. I: Lund, J.H. & Rasmussen, T.N. (Red.), *Almen Didaktik – i læreruddannelse og lærerarbejde* (s. 129-151). Århus: Kvan
- Jerlang, E., Egebjerg, S., Halse, J., Jonassen, A.J., Ringsted, S. & Wedel-Brandt, B. (2008). Erik Homburger Eriksons psykoanalytiske ego-teori. I: *Udviklingspsykologiske Teorier*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Krashen, S.D. (2004): *Applying the Comprehension Hypothesis: Some Suggestions*. Lokaliseret den 1.4.2014 på: http://www.sdkrashen.com/content/articles/eta_paper.pdf
- Krashen, S.D (2009): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Lokaliseret den 1.4.2014 på: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Lightbown, P.M. & Spada, M. (2006): *How Languages Are Learned*. Oxford: University Press.
- Podalydès, D. (2002): *Apologie de Socrate*. Audiobog. Paris: Éditions Thélème.
- Reber, K. (2006): *Metasprachliche Fähigkeiten – Theoretische Grundlagen*. Lokaliseret den 1.4.2014 på: [karinreber2.paedalogis.com/uni/sprachforscher/sprachforscher05.pdf](http://karinreber2.paedagogis.com/uni/sprachforscher/sprachforscher05.pdf)
- Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik ; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink.

Swan, M. & Smith, B. (2001): *Learner English. A teacher's guide to interference and other problems*. Cambridge: University Press

Tahta, S., Wood, M., Loewenthal, K. (1981): Foreign Accents: Factors Relating to Transfer of Accent from the First Language to a Second Language. I: *Language and Speech* 3/24: 265–272.

Undervisningsministeriet (2013): *Fremtidens folkeskole starter i 2014*. Lokaliseret den 1.4.2014 på http://uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2013/Jun/130613-Fremtidens-folkeskole-starter-i-2014_ny

Undervisningsministeriet (2009): *Fælles Mål 2009 – Engelsk, Faghæfte 2*. Lokaliseret den 1.4.2014 på <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Engelsk/Slutmaal-for-faget-engelsk-efter-9-klasetrin>

Wild, K. (forthcoming): *Einfluss rhythmischer Übungselemente auf den Erwerb des deutschen Wortakzents bei britischen Germanistikstudierenden*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Wild, K. (under udarbejdelse): *Practical Phonetics for Teacher-training*.

Bilag

Bilag 1 – selvevalueringsark

Testperson nr. _____

Navn _____

Fødselsdag _____

Hvor er du født? Land og by? _____

I hvilket land er dine forældre født? _____

Hvilket sprog taler i hjemme? _____

Hvilket sprog er dit modersmål? _____

Hvilke sprog har du lært udover dit modersmål? _____

Har du søskende? _____

Hvis ja, så er du hvilket nummer ud af hvor mange? _____

Hvornår begyndte du at lære engelsk? Årstal: _____

Hvordan bedømmer du din egen udtale på engelsk, på en skala fra 1 (ikke godt) til 5 (meget godt)? _____

Dine data kommer til at indgå i en undersøgelse om engelsk udtale, men de anvendes anonymt. Dit navn kommer ikke til at stå i nogen rapport, men jeg skal bruge dit navn for at jeg kan holde styr på mine testpersoner.

Mange tak for hjælpen!

Tina Gundersen
December 2013

Bilag 2 – sætningsark til klasse 5 og 6

1. eleven må læse sætningerne stille inden han/hun læser dem højt til optagelse. Det kommer ikke an på, hvor godt sætningerne udtales, det er kun lydene, der fokuseres på.
2. hold optageren tæt på den person, der taler
3. Indtal tydeligt testpersonens nummer – ikke navnet.
4. eleven læser sætningerne højt

Look at the big **duck**.

I sit on the **dock**.

This i Denmark. I am **Danish**.

The **sheep** is hungry.

The **ship** is big.

The **Polish** men need help. They ask the **policemen** for help.

I **change** the **match**.

I **reach** the last **page**.

Bilag 3 – sætningsark til klasse 7 og 8

I dette bilag er udtalefokus markeret med rødt.

1. eleven må læse sætningerne stille inden han/hun læser dem højt til optagelse. Det kommer ikke an på, hvor godt sætningerne udtales, det er kun lydene, der fokuseres på.
2. hold optageren tæt på den person, der taler
3. Indtal tydeligt testpersonens nummer – ikke navnet.
4. eleven læser sætningerne højt

He **th**oroughly read the Danish book. He **s**orrowly read the Danish book.

The **P**olish men caught the car **t**hief. The **p**olicemen caught the car thief.

He admired the **s**heep's enormous volume. He admired the **s**hip's enormous volume.

The workers painted the big concrete **d**uck in a grey color. The workers painted the big concrete **d**ock in a grey color.

They **t**hought nothing. They **s**ought nothing.

I **c**hange the match. I **r**each the page he reads. I **e**specially pay **a**ttention to the page.

Bilag 4 – testpersonerne valgt ud fra selvevalueringsskema

Nr.	Køn	Fødselsår	Klasse	Modersmål og sprog i hjemmet	År for første engelsk undervisning	søskende	Selvevaluering af udtale kompetence
54	Pige	2002	5	Dansk	2011	1 ud af 2	2
46	Pige	2002	5	Dansk	2011	1 ud af 2	4
55	Pige	2002	5	Dansk	2011	1 ud af 3	4
57	Dreng	2001	5	Dansk	2011	3 ud af 4	3
49	Dreng	2001	5	Dansk	2011	2 ud af 3	4
48	Dreng	2002	5	Dansk	2011	1 ud af 2	2
33	Pige	2001	6	Dansk	2010	2 ud af 4	4
25	Pige	2001	6	Dansk	2010	3 ud af 3	3
20	Pige	2001	6	Dansk	2010	3 ud af 4	2
38	Dreng	2001	6	Dansk	2010	4 ud af 4	5
31	Dreng	2001	6	Dansk	2010	2 ud af 2	1
16	Dreng	2000	6	Dansk	2010	1 ud af 3	3
65	Pige	2000	7	Dansk	2008	3 ud af 3	4
67	Pige	2000	7	Dansk	2008	1 ud af 3	4,5
60	Pige	2000	7	Dansk	2008	2 ud af 3	3-4
62	Dreng	2000	7	Dansk	2008	3 ud af 3	4
68	Dreng	2000	7	Dansk	2008	1 ud af 2	3
61	Dreng	2000	7	Dansk	2008	3 ud af 3	3
5	Pige	1998	8	Dansk	2007	1 ud af 3	3
12	Pige	1999	8	Dansk	2007	3 ud af 3	2-3
4	Pige	1999	8	Dansk	2007	1 ud af 3	3-4
9	Dreng	1999	8	Dansk	2007	2 ud af 3	4-5
8	Dreng	1999	8	Dansk	2007	2 ud af 3	4
1	Dreng	1998	8	Dansk	2007	3 ud af 3	3-4