

Fryščáková, Hana

Noen bemerkninger til kontrastiv analyse av norsk og tsjekkisk fonetikk og til dens implikasjoner for undervisning av norsk for tsjekkiske studenter

Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik. 2000, vol. 14, iss. 1, pp. [101]-120

ISBN 80-210-2515-8

ISSN 1211-4979

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/106037>

Access Date: 16. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

HANA FRYŠČÁKOVÁ

NOEN BEMERKNINGER TIL KONTRASTIV ANALYSE AV NORSK OG TSJEKKISK FONETIKK OG TIL DENS IMPLIKASJONER FOR UNDERVISNING AV NORSK FOR TSJEKKISKE STUDENTER

Denne artikkelen er oppstått på bakgrunn av min hovedfagsoppgave **Norsk og tsjekkisk fonetikk. Kontrastiv analyse og et undervisningsprosjekt i norsk fonetikk for tsjekkiske studenter** som jeg leverte ved Masaryk Universitetet i Brno våren 2000. Den oppstod imidlertid i løpet av våren 1999 i Oslo under veiledning av Åse-Berit Strandskogen.

Jeg begynte å interessere meg for dette emnet av rent praktiske grunner. Under mitt universitetsstudium har jeg opplevd at uttaletrening, fonetikk og fonologi er områder som ofte blir forsømt i undervisningen. I direkte kontakt med innfødte nordmenn kan dette resultere i mer eller mindre alvorlige misforståelser. Disse bør man være i stand til å forebygge og unngå. Man bør bli klar over at riktig uttale er en integrert del av korrekt språkbruk og at den må bli fokusert på helt fra begynnelsen av. Særlig universitetsutdannede språkbrukere bør være i stand til å gjøre seg forstått uten at deres kommunikasjon blir forstyrret på grunn av feiluttale. De bør være forbilder i hensyn til feilfritt språkbruk på alle områder. Derfor har jeg i min hovedfagsoppgave prøvd å finne ut hvordan man kunne hjelpe tsjekkiske norskinnlærere med å tilegne seg en korrekt uttale.

I foreliggende artikkel vil jeg fokusere på følgende emner. Det første emnet blir kontrastiv analyse som en lingvistisk metode. Her vil jeg redegjøre for hva en kontrastiv analyse egentlig er og hvordan jeg har anvendt den. Deretter vil jeg presentere min kontrastive analyse av norsk og tsjekkisk fonetikk som danner grunnlag for mitt undervisningsprosjekt. Et kort kapittel blir også viet til en kortfattet oversikt av undervisningsstrategier i fonetikk og fonologi. Den er i-midlertid meget viktig for å vise hvilket annet teoretisk lingvistisk grunnlag jeg har bygget på. Helt til slutt gir jeg et kort sammendrag av de viktigste forutsetningene for mitt undervisningsprosjekt og en skisse av dens oppbygning.

Jeg vil gjerne spesifisere at jeg vil bruke henholdsvis den standardiserte tsjekkiske uttalen og det østlandske talemålet som utgangspunkt.¹ Det blir gitt

¹ Det østlandske talemålet blir tradisjonelt definert som det talemålet som er vanlig i Oslo og

vekselvis fonetisk og fonologisk transkripsjon av enkelte ord eller ordsekvenser, hvor tegnene er basert på IPA-alfabetet.

I. Kontrastiv analyse

I denne delen vil jeg gå inn på kontrastiv analyse som ligvistisk metode. Jeg vil også presentere min analyse av norsk og tsjekkisk fonetikk og dens implikasjoner for undervisning i norsk fonetikk for tsjekkisktalende studenter.

1.1 Språk i kontakt

Det har blitt påvist at de som lærer et språk i den alderen hvor de allerede behersker minst ett språk fra før, har en tendens til å overføre dette språkets eller disse språkenes systemer – både når det gjelder fonetikk, morfologi, syntaks og andre språklige undersystemer – til målspråket. Denne overføringen kalles for transfer. På språkets fonetiske nivå betyr det at forskjellige fenomener, dvs. enkle lyder, men også prosodiske trekk, læres inn på litt andre måter og på forskjellige stadier av innlæringen.

De fenomenene som finnes i eller som ligner noen andre som finnes i morsmålet, blir som regel oppfattet ganske fort og produsert da enten på samme måte som man produserer dem i morsmålet, eller slik at de bryter med begge språkenes lydsystem, dvs. et sted midt imellom. Er målet en uttale som ligger mest mulig nært de innfødtes uttale, er det nettopp de lydene som ligner noen andre i morsmålet, men som ikke er helt like likevel, som ofte skaper største problemer. Samtidig skaper de vanligvis ikke noen store kommunikasjonsproblemer selv om de altså er feil og lyder fremmed for målspråkets morsmålsbrukere.

På den andre siden kan de fenomenene som ikke har noen tilsvarende motpart i innlærerens morsmål, forårsake mye mer alvorlige kommunikasjonsproblemer. Det tar vanligvis mye lengre tid før man er i stand til å oppfatte dem, skille dem fra andre, og produsere, men blir de automatisert, skaper de som oftest mindre problemer enn de førstnevnte. Denne hypotesen bygger på bl.a. Koutsoudas and Koutsoudas (1962: 224)²

The general premise is that the greater the number of similarities present between the foreign sound and the native phoneme, in both articulation and distribution, the more difficult the mastery of a particular foreign sound or sequence of sounds will be. In other words, we not only believe that the problem of learning a new set of language habits is much less difficult than that of breaking old habits, but also

andre byer på Østlandet.

² Dette sitatet er tatt fra Johansson (1973:157) med følgende referanse: Koutsoudas and Koutsoudas (1962). *A Contrastive Analysis of the Segmental Phonetics of Greek and English*. *Language learning* 12/1962.

hold that the greater the number of competing old habits, the greater will be the difficulty of mastering the desired pronunciation.

Når det gjelder et femmedspråks fonetikk og fonologi, peker andrespråksundersøkelser på hvor vanskelig, ja mer eller mindre umulig, det er å oppnå en innfødtlik uttale i et språk man ikke lærer enten samtidig med morsmålet eller i en ganske ung alder. Det er en hel rekke faktorer som påvirker innlæringen. Husby&Kløve (1998: 13ff.) deler dem i fire grupper – fysiologiske faktorer (alder, motorikk, nevrologi, persepsjon og kjønn), psykologiske faktorer (kognisjon, sosiopsykologiske forhold, persomlighetsmessige trekk og imitative ferdigheter), sosiale faktorer (sosiologvistiske og stilistiske forhold, sosial aksept og sosial distanse) og lingvistiske faktorer.

1.2 Diskusjon omkring kontrastiv analyse

En kontrastiv lingvistisk analyse er en sammenligning av to språk, i dette tilfellet fra en fonetisk synsvinkel. Den kontrastive analysen som følger nedenfor, er et forsøk på å antyde hvor det kan oppstå problemer når tsjekkisktalende studenter møter norsk. Universitetsstudenter skiller seg etter min mening fra andre typer innlærere. De burde ikke bare være i stand til å gjøre seg forstått på det språket de studerer, de burde også ha kjennskap til språkets systemer og bevisst klare å unngå visse typer overføringer.

Kontrastiv analyse har spilt en viktig rolle i lingvistikken de siste femti årene. Den er nokså omstridt, men man enes stort sett om følgende: kontrastiv analyse er nyttig som utgangspunkt for videre undersøkelser. Jeg skal kortfattet si noe om hvordan oppfatningen av kontrastiv analyse har utviklet seg med tiden, samt om diskusjonen om den kontrastive analysens konsept slik den blir presentert hos Johansson (1973: 10ff) og hos Hyldenstam (1981: 14ff.).

Kontrastiv analyse som forskningsfelt oppstod i USA på 1940-tallet. Den skulle først og fremst være til hjelp for lærere i engelsk som andrespråk som følte behov for å vite mer om forskjellene mellom engelsk og elevenes morsmål, slik at de mer effektivt kunne strukturere undervisningen.

Charles Fries var en av de første språkforskere som allerede i 1945 pekte på hvor pedagogisk nyttig det er å sammenlikne morsmål med målspråket for å kunne predikere om innlæringen: "The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallell description of the native language of the learner" (Johansson 1973: 11). Han forsøkte å forene fremmedspråkspedagogikk med aktuelle lingvistiske teorier. Hans teorier ble videre utviklet av bl.a. Robert Lado i *Linguistics Across Cultures* (1957). Begge understreker at det oppstår en del problemer i innlæringsprosessen der hvor gamle vaner må forandres eller fullstendig vike for nye. De er overbevist om at man ved hjelp av kontrastiv analyse kan identifisere disse problemområdene, og forebygge problemene ved hjelp av spesielt tilrettelagte drilløvelser. Idéen om at man kan forutsi hvor problemene kommer til å oppstå, var et av de tyngste argumentene for kontrastiv analyse

også hos andre forskere. Den springer ut av behavioristisk orienterte innlærings-teorier. Hovedtanken er at innlæringen av nye mønstre er påvirket av tidligere innlærte mønstre, hvor de gamle mønstrene enten kan fremme eller hemme innlæringen av de nye mønstrene. Begrepet *transfer*, i betydningen overføring av tidligere innlærte mønstre til målspråket, dukker opp i denne sammenhengen. Man skiller mellom *positiv transfer*, som fører til riktige strukturer i målspråket, og *negativ transfer* eller *interferens*, som forårsaker at det oppstår feil ut fra målspråkets perspektiv. Forkjempere for kontrastiv analyse gikk ut fra at forskjellene mellom to systemer automatisk kom til å føre til vanskeligheter, og at positiv transfer skulle gjøre seg gjeldende overalt hvor de to systemene stemte overens. Men allerede Lado var klar over at de potensielle problemene ikke behøvde å oppstå i virkeligheten, og at det i tillegg kunne oppstå andre problemer som man ikke hadde mulighet til å forklare ved hjelp av kontrastiv analyse. Studier av interferens fikk etterhvert en viktig plass innenfor lingvistikken.³

Kritikken av den ovenfor beskrevne tankegangen har vært både mangfoldig og heftig. Jeg skal konsentrere meg om de mest alvorlige innvendingene og diskusjonen omkring dem. For det første fantes det kritikere som mente at kontrastiv analyse var overflødig fordi man kunne *observere* hvor de reelle problemene oppstod, noe som var av større verdi enn å *predikere* potensielle problemer. Mot denne innvendingen forsvarte man seg bl.a. med at kontrastiv analyse kunne gi en *forklaring* på hvorfor disse reelle problemene oppstod. For det andre påstod kritikerne at forutsetningene for kontrastiv analyse ikke var blitt oppfylt. Med hensyn til fonetisk kontrastiv analyse gikk denne kritikken bl.a. ut på at den var ufullstendig og ikke detaljert nok beskrev de to systemene, noe som nødvendigvis måtte føre til en svekkelse av dens resultater. For å lage en presis og altomfattende analyse ville man måtte ha en helt uttømmende og like detaljert beskrivelse av begge systemene, noe som ofte ikke har vært mulig å fremskaffe. For det tredje pekte kritikerne på at kontrastiv analyse ikke kunne forklare alt innenfor sitt kompetanseområde. Den kunne ikke forutsi hvilke av problemområdene som var blitt pekt ut som virkelig kom til å ha reelle konsekvenser for innlæringen, eller hvilke av problemene som kom til å få alvorlig innvirkning på kommunikasjonen og hvilke som var mer perifere. Kontrastiv analyse betraktet dessuten ikke innlæringen som en prosess i stadig utvikling, men forutsatte at alle problemer kom til å være til stede samtidig, noe som sjelden forekommer i virkeligheten. Samtidig regnet kontrastiv analyse ikke med den muligheten at innlæreren i innlæringsprosessen kunne ta i bruk en substitusjon som var feil både fra morsmålets og fra målspråkets perspektiv, eller med at f.eks. enkelte lyder i målspråket kunne bli uttalt riktig i visse omgivelser mens de skapte problemer i andre.

Kritikken mot den kontrastive analysen ble særlig sterk mot slutten av 1960-tallet og kom til uttrykk bl.a. under en konferanse med tittel *Contrastive Analysis and Its Pedagogical Implications* som ble holdt i USA i 1968. På 1960-tallet

³ La meg nevne to klassikere på dette området: Uriel Weinreichs *Languages in Contact* fra 1953 og Einar Haugen med flere verk, bl.a. *The Norwegian Language in America*, også fra 1953.

fikk nemlig en annen språkinnlæringsteori en ledende rolle. Den var basert på kognitiv lingvistisk teori og forutsatte at innlæreren aktivt prøvde ut sine hypoteser om målspråkets system og at det derfor var rimelig å anta at det kunne oppstå feil som ikke kunne føres tilbake til morsmålet. Resultatet av drøftingen av disse hypotesene var introduksjonen av en ny metode, *feilanalyse*. Feilanalysen undersøkte hvordan innlærere brukte målspråket og hvilke avvik som fantes i deres bruk av målspråket. Forskere bak feilanalysen anvendte kontrastiv analyse som et redskap for å forklare og beskrive en del av feilene. Man gikk altså ut fra reelle interferensfeil og prøvde å finne ut om det fantes noe system bak dem. De to analysetypene utfylte hverandre i kontrastive beskrivelser. Feilanalysen arbeidet samtidig med et annet begrep, mellomspråk, altså den varianten av målspråket som innlæreren brukte på et gitt punkt i innlæringsprosessen. Mellomspråksundersøkelsene hos innlærerne med samme morsmål ble en viktig del av feilanalysen og hadde noe av det samme mål som kontrastive analyse. Man ville finne ut hvordan systemforskjellene mellom de to språkene påvirket innlæringen og effektivisere undervisningen ved hjelp av sammenlikning.

La meg nå sammenfatte bakgrunnen for min foreliggende analyse. Kontrastiv analyse er en metode som har fått en del kritikk som først og fremst har gått ut på at den i seg selv ikke er helt uttømmende og pålitelig. Samtidig har man ikke kunnet benekte den kontrastive analysens to viktige funksjoner innenfor lingvistikken: å stille prognoser og diagnoser (jf. Andersen 1986). Den kan være behjelpelig med hensyn til å prognosere hvilke områder elevene vil finne problematiske. Dessuten spiller den en viktig rolle som utgangspunkt for forklaring av oppståtte feil siden den kan diagnostisere feil og innlæringsproblemer. Er man oppmerksom på de ovenfor nevnte innvendinger, kan man altså bruke kontrastiv analyse som grunnlag for en påfølgende grundig undersøkelse av reelle forhold som bidrar til å justere analysens resultater.

1.3 Kontrastiv analyse av norsk og tsjekkisk fonetikk i lys av den beskrevne diskusjonen

Jeg er klar over at resultatene av mitt forsøk på en kontrastiv analyse alene ikke kommer til å ha noen absolutt verdi. For det første kan man neppe gi en tilfredsstillende detaljert beskrivelse av begge språk verken innenfor en hovedoppgaves eller en artikkels ramme. For det andre er det som nevnt en mengde andre faktorer ved siden av morsmålet, inkludert utenomspråklige, som i samspill påvirker hvordan man bryter med målspråkets uttale. Det vil si at ikke alle fenomener som man forutsetter kan bli problematiske, behøver å bli det i alle sammenhenger og hos alle innlærere.

For å øke denne analysens pålitelighet, skal jeg jamføre analysens resultater med to undersøkelser som ble gjort i Sverige og som begge gikk ut på å finne fram til hvilke feil som er mest vesentlige for selve forståelsen, og hvilke innvandrergupper som har problemer på hvilke områder av svensk uttale. Når det gjelder norsk forskning innenfor fonetikk og fonologi, blir det generelt pub-

lisert relativt lite. Siden jeg ikke kjenner til noen tilsvarende norsk undersøkelse, er jeg nødt til å forutsette at norsk og svensk fonetikk er så pass like at det går an å anta at brytningene som skaper problemer i svensk, kommer til å ha en liknede effekt i norsk.

Faith Ann Johanssons undersøkelse (Johansson 1973) omfattet 180 voksne innvandrere med ni forskjellige morsmål (inkludert tsjekkisk) og med lave svenskkunnskaper. Deltakerne ble bedt om å gjenta ord, ytringer og hele setninger fra et opptak på ca. 15 minutter, og de fylte ut skjemaer som kartla deres personlige data. Fonetiske feil ble da relatert til deres morsmåls fonetiske systemer. Dessverre går denne undersøkelsen ikke inn på prosodien i det hele tatt, den tar for seg bare enkelte isolerte vokal- og konsonantlyder. De blir ikke satt inn i kontekst, det blir f.eks. ikke sagt hvilke erstatninger som forekommer i hvilke omgivelser. Men den viser hvordan noen problematiske lyder blir erstattet av andre lyder og fører opp i hvor mange prosent av tilfellene slike erstatninger forekommer (erstatninger som forekommer i mindre enn 5% av tilfellene, blir oppfattet som så perifere at de ikke blir oppført).

Prosjektet til Gårding og Bannert (1979) som var knyttet til Institutionen för lingvistik ved Lunds universitet, var ment som praktisk hjelp for lærere i svensk som fremmedspråk. Det tok for seg 22 språk av de ca. 100 som var representert i Sverige, delte dem i 12 såkalte hovedspråk og språk som var beslektet med hovedspråkene (tsjekkisk ble regnet som et språk beslektet med hovedspråket polsk). Representantene for språkene hadde en svenskkunnskap på trinn III-nivå og brøt på en "typisk" måte med svensk uttale. (Det var lærere som vurderte hvor typisk innlærerens brytning var.) De leste opp en tekst, og etterpå ble de bedt om å snakke spontant om fire bilder de ble vist. I tillegg til en analyse av uttalen av enkelte lyder, tar undersøkelsen for seg prosodiske trekk som ord- og setningstrykk, tonem, setningsrytme og intonasjon. I feilanalysen ble det forsøkt å dele de fonetiske feilene i to grupper – de som skaper eller kan skape alvorlige kommunikasjonsproblemer og de som er av mindre alvorlig betydning.

1.4 Kontrastiv fonetisk analyse av tsjekkisk og norsk

I følgende tabell (Tabell nr.1) gis det en oversikt over fenomener som skal settes i kontrast med hverandre.

	norsk	tsjekkisk
vokalfonemer	19 /i, i:, ε, e:, æ, æ:, α, α:, ɔ, o:, u, u:, ʉ, ʉ:, y, y:, œ, ø:, ə /	10 /i, i:, ε, e:, α, α:, ɔ, o:, u, u:/
diftonger	5 (de to siste utelukkende i lånnord) /æi, œy, æʉ, ai, ɔy/	3 (bare den første i genuine tsjekkiske ord) /ou, au, eu/
konsonanter	22	27
plosiver	12 /p, b, m, t, d, n, ʈ, ɖ, ŋ, k, g, ŋ/	11 + 1 /p, b, m, t, d, n, ʈ, ɖ, ŋ, k, g/ og

	norsk	tsjekkisk
		/ʔ/
frikativer	7 /f, v, ç, j, s, ʃ, h/	10 /ɸ, f, v, s, z, ʃ, ʒ, j, x, h/
affrikater		4 /ts, dz, tʃ, dʒ/
lateraler	2 /l, ɭ/	1 /l/
vibranter	1 /r/	2 /r, ř/
trykk	grunnprinsipp: på ordets første stavelse (med forbehold for unntak)	grunnprinsipp: på ordets første stavelse (spesielle regler for noen ord og ordforbindelser)
tonem	2 tonem 1 markeres /' / foran den trykksterke stavelsen tonem 2 markeres /˘ / foran den trykksterke stavelsen	nei
intonasjon	stigende, fallende, nøytral	stigende, fallende, nøytral

1.4.1 Vokalfonemer

Som det kommer klart fram i Tabell nr.1, har norsk et mye større vokalmangfold enn tsjekkisk. Men ikke bare det, norsk disponerer også over flere vokaler som ikke er vanlige i de fleste andre europeiske språkene og som skaper problemer for fremmede innlærere uansett deres morsmål. Tsjekkske vokaler er mer nøytrale, og de blir generelt uttalt mer "slapt", uten den spenningen i artikulasjonsmuskulaturen som kjennetegner norske vokaler, særlig de lange. Man kan anta at det kan være vanskelig for studenter med tsjekkisk som morsmål å venne seg til den mer intense uttalen av vokalfonemer vi finner i norsk.

Dessuten kan man forutsi at vokalkvantitet kommer til å skape en del problemer. Lange tsjekkiske vokaler kan stå både i trykksterke og trykksvake posisjoner uten å forandre vokalkvantiteten. Med andre ord: i tsjekkisk gjelder ikke den samme regelen som i norsk om at lange vokaler bare kan forekomme i stavelser med hoved- eller bitrykk. I tillegg blir vokallengde i tsjekkisk tydelig markert med en strek over den lange vokalen, noe som ikke er tilfelle i norsk. Der må man ved siden av trykkmønsteret kjenne til stavelsesstrukturen for å kunne forutsi om vokalen blir lang eller kort.

La oss begynne med de vokaler som er felles for begge språkene, men som til en viss grad er forskjellige. Lange vokaler /e:/ og /i:/ er mer trange i norsk enn i tsjekkisk, og dessuten blir de uttalt mer intenst. I tsjekkisk er de mer nøytrale, og forskjellen mellom den korte og lange varianten når det gjelder kvalitet, er ikke så stor som i norsk. Dessuten er /i/ og /i:/ i tsjekkisk representasjoner av en

felles uttale av grafemene *i*, *í*, *y* og *ý*, noe som kan bli overført til uttalen av norsk, særlig i begynnerstadiet av innlæringen. Dessuten er det viktig å forebygge overføringen av den tsjekkiske tendensen til forkorting av /i:/ og /u:/. Norsk /ɑ/ er en mer bakre vokal enn tsjekkisk /ɑ/. Det kan derfor tenkes at denne vokalen kommer til ha en tendens til å bli uttalt som en mer fremre lyd. Rundingen som oppstår ved tsjekkisk uttale av /ɔ/ er svakere og ganske kortvarig i forhold til norsk.

Siden tsjekkisk ikke disponerer over noen midtre eller fremre rundede vokaler som norsk /ɯ/, /ɤ:/ og /y/, /y:/, og siden det er nettopp disse vokalene som byr på problemer hos mesteparten av innlærerne, er det grunn til å tro at man må vie spesiell oppmerksomhet til deres realisasjon både som isolerte vokallyder, som en del av diftonger og i kontrast til hverandre og til den "kjente" lyden /u/. Heller ikke /æ/, /æ:/ og /œ/, /ø:/ har noen tilsvarende motpart i tsjekkisk. Alle disse fonemene blir antakelig realisert i retning av /ɛ/ eller, når det gjelder /æ/, kanskje også /ɑ/. Det er i kontrast til disse de må bli innøvd.

Resultatene av begge undersøkelsene peker på at uttalen av svenske vokaler er et betydelig problem hos tsjekkiske innlærere. Ifølge Jonhansson (1973: 74-75)⁴ er rekkefølgen av de vokalene som blir uttalt feilaktig som følger: /o:/, /ɛ/, /e:/, /ɤ:/, /ɑ:/, /y/, /y:/, /œ/, /u:/, /i:/, /u/, /ɔ/ og /ø:/. Resten av vokalene blir uttalt med så små avvik at det ikke er nødvendig å gå nærmere inn på dem.⁵

Når det gjelder vurderingen av hvor alvorlige for forståelsen disse feilaktige uttalene av vokalfonemer er, konkluderer Bannert (1980: 88-89) med at /y/-, /œ/- og /ɤ/-lydene har størst betydning, etterfulgt av /ɛ/- og /ɔ/-lydene. De øvrige vokalene spiller ifølge ham ikke noen stor rolle for riktig forståelse.

I forhold til vokalkvantiteten peker han på problemer med distribusjon av lang og kort vokal som han antar henger sammen med at svensk (og norsk) ikke markerer lengde slik som tsjekkisk gjør, og med at det ikke finnes en lignende forbindelse mellom trykk og vokalkvantitet i tsjekkisk som i svensk (og norsk). Dette problemet faller ifølge ham også i gruppen av feil som er alvorlige for forståelsen.

1.4.2 Konsonantfonemer

Når det gjelder konsonantfonemer, har tsjekkisk et litt større antall enn norsk. Tar man artikulasjonsmåte som utgangspunkt, har imidlertid begge språkene plosiver, frikativer, lateraler og vibranter. I tsjekkisk finnes det i tillegg affrikater.

⁴ Alle referansene til Johansson i følgende avsnitt kommer fra Johansson (1973: 74-75) hvis ikke annet er angitt.

⁵ I denne sammenhengen er det viktig å minne på en forskjell mellom svensk og norsk. Det finnes ikke /æ/-lydene i svensk. Derfor kan jeg ikke få bekreftet min hypotese om hvorvidt denne lyden kommer til å bli problematisk utfra disse to undersøkelsene.

1.4.2.1 Plosiver

Tabell nr.2

	norsk	tsjekkisk
orale		
labiale	/p/, /b/	
dentale	/t/, /d/	
(prae)alveolare		/t/, /d/
retroflekse	/t/, /d/	
palatale		/tʃ/, /dʃ/
velare	/k/, /g/	
nasale		
labial	/m/	
dental	/n/	
(prae)alveolar		/n/
retrofleks	/ŋ/	
palatal		/ɲ/
velar	/ŋ/	

De to konsonantsystemene er, som det kommer fram i Tabell nr.2, nokså forskjellige selv om det også finnes mange likheter dem imellom.

Bare fem plosiver er felles for både norsk og tsjekkisk, dvs. de har samme artikulasjonssted – /p/, /b/, /k/, /g/, og /m/. Disse burde ikke skape problemer i innlæringen når det gjelder selve artikulasjonen. La meg nå konsentrere meg om det jeg antar kommer til å by på problemer hos tjekksktalende innlærere.

Når det gjelder den norske velare nasalen /ŋ/, finnes den som en allofon av /n/ foran /k/, /g/ og /x/ i tsjekkisk også. Til forskjell fra norsk, uttales også den følgende konsonanten i tsjekkisk. Derfor er det sannsynlig at tsjekkiske innlærere kommer til å overføre denne praksisen til norsk og uttale f.eks. *synge* som /synɡə/ istedenfor /synə/.

Det finnes ikke noen lyder i tsjekkisk som tilsvare de norske retroflekse plosivene. De blir altså noe helt nytt for tsjekkiske innlærere, men man kan anta at hvis man klarer å lære dem riktig inn, kan de absolutt uttales riktig etterhvert. Dessuten er det viktig å understreke det Andersen observerer (1986: 61-62), nemlig at fremmede innlærere ofte erstatter dem med konsonantgruppene /rt/, /rd/, /rn/ og /rs/. Denne realisasjonen "samsvarer med uttalen i vestnorske dialekter og er derfor fullt akseptabel kommunikasjonsmessig sett". Er målet imidlertid definert som innfødtlik østnorsk uttale, er det nødvendig å fokusere disse lydene.

I tsjekkisk opererer man ikke i det hele tatt med en kategori som aspirasjon, og kategorien stemthet blir også behandlet ganske annerledes i de to språkene. Det er derfor nettopp disse to områdene man må fokusere på. Spesielt aspirasjon er et viktig fenomen i norsk. Ifølge Vanvik (1965: 29) er +aspirasjon ofte vik-

tigere enn +stemthet når det gjelder å oppfatte en plosiv som fortis eller lenis, dvs. som stemt eller ustemt. Man må altså legge stor vekt på å få fram et riktig aspirasjonsmønster i norsk. Samtidig må man huske at de norske ustemte plosivene aldri kan bli uttalt stemt. Siden disse to dikotomiene kan lede til alvorlige misforståelser, bør de uten tvil få en fremtredende plass i innlæringen.

Johansson nevner at de tsjekkiske deltakerne ofte bytter ut aspirerte ustemte plosiver med uaspirerte, at stemte plosiver mister sin stemthet i utlyd (f.eks. i alle tilfellene hvor <g> blir uttalt feilaktig som /k/, handler det om <g> i final posisjon), og at noen deltakere uttaler /k/ eller /t/ i stemte omgivelser der hvor de burde uttale /g/ eller /d/. I tillegg til dette hadde åtte av dem problemer med /ŋ/ som i mesteparten av tilfellene ble erstattet med /ŋg/.

Bannert betegner også aspirasjonen av de tre ustemte plosivene /p/, /t/ og /k/ som det mest alvorlige problemområdet hos tsjekkere som lærer seg svensk. Når det gjelder de stemte plosive lydene /b/, /d/ og /g/, peker han på at de viser en tendens til å miste stemthet i utlyd hos tsjekkere – f.eks. slik at *rädd* blir uttalt som *rätt*, eller *stav* som *staf*. Dessuten nevner også han det ovenfor beskrevne problemet med den velare nasalen /ŋ/, men dette blir av ham ikke betegnet som en alvorlig feil. Når det gjelder retrofleksjer, setter Bannert dem opp på lista over mindre viktige mål for uttaleundervisningen.

Som vi har sett, er det en del alvorlige feil forbundet med realisasjon av norske plosiver fra de tsjekkiske innlærernes perspektiv. De vil derfor trenge mye oppmerksomhet i innlæringen, spesielt i forhold til stemthet og aspirasjon.

1.4.2.2 Frikativer

Tabell nr.3

	norsk	tsjekkisk
labiodentale		/f/, /v/
præalveolare		/s/, /z/
alveolar	/s/	
postalveolare		/ʃ/, /ʒ/
palato-alveolar	/ʃ/	
palatale		/j/ /ç/
velar		/x/
laryngal		/h/

Det er egentlig bare fire frikativer som kan sies å ha samme artikulasjonssted i begge språkene. I tillegg til dem er det to /s/ og /ʃ/ som forekommer i begge språkene, men som begge er litt mer bakre lyder i norsk enn i tsjekkisk. Man kan regne med at disse seks lydene ikke kommer til å skape alvorlige kommunikasjonsproblemer, selv om det kan bli vanskelig å uttale de to sistnevnte helt riktig.

Tsjekkisk har tre frikativer som man ikke finner i norsk – stemte varianter av /s/ og /ʃ/, henholdsvis /z/ og /ʒ/, og ustemt /x/. Spesielt de første to kommer nok til å ha en tendens til å dukke opp hos tsjekkiske innlærere der hvor man i norsk skal uttale de ustemte lydene, men hvor man har stemte omgivelser. Stemthet blir også i dette tilfellet et viktig punkt i innlæringen.

Det er bare én lyd som finnes i norsk, men som ikke forekommer i tsjekkisk – /ç/. Her kan man i innlæringen ta utgangspunkt i den stemte varianten /j/ som er til stede i begge språkene. Skjer innlæringen effektivt, bør man etterhvert kunne uttale denne lyden uten problemer. I denne sammenheng vil jeg gjerne nevne at f.eks. Andersen (1986: 47) påpeker at distinksjonen mellom /j/ og /ç/ sannsynligvis blir vanskelig. Hun begrunner det slik: “Den er fonetisk sett hårfin og språktypologisk sjelden.” Derfor kan det være rimelig å fokusere på forholdet mellom dem i undervisningen.

Johansson nevner ikke mange uttalefeil i forbindelse med frikativer. Det er hovedsakelig tre generelle problemer hun kommenterer. Det første gjelder den ustemte lyden /s/ som i stemte omgivelser har en tendens til å bli uttalt stemt. De to andre er marginale problemer som forekommer nokså sjelden – svensk /ç/ blir erstattet med /tʃ/ i 8% av tilfellene, og /h/ blir uttalt i retning av /x/ i 5% av tilfellene.

Bannert nevner stemthet som et problemområde både i forbindelse med /s/ og med /v/ som har tendens til å bli uttalt som /f/ i final posisjon. Han registrerer også /ç/ som vanskelig, men påstår at den vanligvis blir erstattet med /ʃ/.⁶ Men ingen av disse uttalefeilene faller ifølge ham i gruppen av alvorlige feil som hemmer forståelsen.

Norske frikativer ser ut til å være mye mindre problemskapende for tsjekkiske innlærere enn f.eks. plosiver. Det er hovedsakelig stemthet og /ç/-lyden som man må konsentrere oppmerksomheten om, og denne antakelig særlig i motsetning til /ʃ/.

1.4.2.3 Affrikater

Av de to analyserte språkene er det bare tsjekkisk som har denne kategorien. Bortsett fra at /tʃ/ kanskje kan brukes til å erstatte /ç/ (jf. Johansson 1973:75), er det ingenting som tyder på at de skulle skape problemer i forhold til innlæringen av norsk.

1.4.2.4 Lateraler

Det finnes to laterale fonemer i norsk – /l/ og retrofleks /ɫ/, men bare én i tsjekkisk – /l/. Det som skiller de to /l/-lydene er artikulasjonssted: for den norske skal tungespissen berøre tannryggen, mens for den tsjekkiske er den i berøring med alveolene, altså er artikulasjonsstedet flyttet litt mer bak i munnen. Den lyder annerledes, fremmed, men er ikke årsak til misforståelser. For å oppnå en korrekt uttale, må man gjøre studentene oppmerksom på denne forskjellen og jobbe målbevisst med å avskaffe “gamle vaner” og hjelpe dem med å tilegne seg nye. Artikulasjonen av /ɫ/ er noe helt nytt for tsjekkisktalende, den kan nok

⁶ Det kan tolkes som en bekreftelse på Andersens antakelse presentert ovenfor.

skape vanskeligheter i begynnerstadiet, men blir den fokusert på riktig da, burde den læres etterhvert.

Johansson nevner ikke lateraler i det hele tatt, noe som kan bety at uttaleavvik innenfor dette området var så små (under 5%) at hun ikke inkluderte disse resultatene i sin avhandling. Bannert derimot registrerer den ovenfor beskrevne uttalen av /l/ lenger bak i munnen, men oppfatter den ikke som et alvorlig problem som hemmer forståelsen.

1.4.2.5 Rullelyder

Den eneste forskjellen jeg kan se med hensyn til rullelyder, er at vibrasjonene ved produksjonen av /r/ er mer heftige og varer lenger i tsjekkisk enn i norsk. Men jeg antar at dette ikke er noe som skulle være problemskapende.

Når det gjelder den retroflekse uttalen av <r>+visse konsonanter, er det viktig å gå ut fra ordenes skriftbilde og automatisere uttalen av disse konsonantforbindelsene. Det er nødvendig å gjøre det helt fra begynnelsen for å unngå at en feilaktig uttale blir til en uvane.

1.4.3 Trykk

Når det gjelder trykkfordelingen i enkelte ord, er riktignok hovedregelen for begge språkene lik – man legger trykk på ordets første stavelse. Men i virkeligheten er forholdene mye mer kompliserte, særlig i norsk som jo er av større interesse på dette punktet. Tsjekkske innlærere kan forventes å overdrive bruken av denne hovedregelen, noe som kan forårsake alvorlige kommunikasjonsproblemer (jf Bannert 1980: 90). Det blir viktig å understreke enkelte ords trykkmønster allerede når de blir lært inn, og gi noen generelle regler helt fra begynnelsen for å forebygge problemer på et senere stadium i innlæringsprosessen.

Videre er det forskjell på trykkmanifestasjon i begge språkene. I norsk er forskjellen mellom trykksterke og trykksvake stavelser mye større enn i tsjekkisk, og det er viktig å få fram denne forskjellen. Stavelser med hovedtrykk er sterkt markert i talen, mens trykklette stavelser er langt mindre framtrædende (jf. Awadh og Harnæs 1992: 215). Dessuten er trykk i norsk nær forbundet med vokallengde (og med tonegang – se nedenfor), noe som ikke er aktuelt i tsjekkisk. Lange vokaler i trykksterke stavelser i norsk er lengre enn lange vokaler i tsjekkisk. I tsjekkisk er vokalkvantiteten uavhengig av trykkforholdene, den er en absolutt egenskap av i hvert ord. Det å tilegne seg dette for tsjekkisk så fremmede mønstret kommer til å kreve en del øvelse. Den må gå ut på flere ting samtidig: trykkfordeling, trykkmanifestasjon – altså lengde (og tonem). Samtidig må man ikke glemme at man i talen ikke får fram trykkmønstret til alle ordene, men at det bare er noen bestemte ord som bærer trykk i en ytring – en videre utfordring for både innlæreren og læreren.

Når man tar for seg trykk- og rytmefordeling på setningsnivå, peker Bannert på at disse to områdene skaper store problemer for tsjekkske innlærere og at disse typer feil er stort sett alvorlige for forståelsen. Han setter dem opp som viktige mål for undervisningen.

1.4.4 Tonem

Tonem er en fullstendig fremmed kategori for tsjekkisktalende innlærere. Bannert (1980:76) peker på følgende vanskeligheter i forhold til tonem: valg av tonegang, altså distribusjon, og melodiforandring i de to tonemene, altså manifestasjon. Han observerer samtidig at tilknytningen til hovedtrykk ikke skaper noen betydelige problemer. Han karakteriserer disse typer feil som "mindre viktige" (1980: 96), de faller altså etter hans mening ikke i den gruppen man burde prioritere høyest. Det samme mener Einar Haugen (1979). Husby&Kløve (1998: 109) refererer til ham og skriver: "Han sier at språkelever trygt kan se bort fra denne distinksjonen som bare er nødvendig hvis en ønsker å tilegne seg absolutt innfødtlik uttale. Han mener videre at manglende tonemkompetanse ikke har konsekvenser for kommunikasjonsforløpet siden konteksten i de aller fleste tilfeller vil bidra til å oppheve en eventuell tvil om hvilket ord taleren ytrer." Han argumenterer med at både tonelagene og deres realisasjon kan variere fra dialekt til dialekt, at de ikke finnes i en del dialekter og at det er vanskelig å lage enkle regler for tonemdistribusjon.

Til tross for dette er det viktig å gjøre innlærere kjent med eksistensen av denne kategorien og dens manifestasjon. Når det gjelder distribusjon, må man være litt mer forsiktig. Det finnes noen regler for tonemdistribusjon, men de er som oftest ikke uttømmende og lite oversiktige fordi det finnes en del unntak fra reglene. Derfor synes jeg ikke at det ville være lurt å konfrontere innlærere med slike kompliserte oversikter i begynnerstadiet. Men det å markere tonegang ved alle de nye ordene, passe på riktig uttale og etterhvert ordne de innlærte ordene i større grupper med samme tonemønster (la oss si f.eks. ord med bestemte affikser), burde være rimelig. Samtidig er det uunnngåelig å understreke at forholdene i talen er annerledes enn når ordene blir uttalt hver for seg.

1.4.5 Intonasjon

Når det gjelder intonasjon, er dette et område som det er blitt forsket lite på. Intonasjon er også vanskelig å sammenlikne fordi den er svært kompleks og fordi den alltid opptrer i samspill med andre faktorer. Derfor blir dette avsnittet litt kortere og mindre presis enn andre avsnitt i dette kapitlet.

Både i tsjekkisk og i norsk opererer man med fallende, stigende og nøytral intonasjon. Så vidt jeg kan vurdere det, blir de tre typene realisert på omtrent samme måte i begge språkene. Deres distribusjon er det vanskelig å sammenlikne. Men det som blir nytt for tsjekkiske innlærere i deres møte med norsk intonasjon, og som sannsynligvis kommer til å skape en del vanskeligheter, er at intonasjonens realisasjon i norsk blir påvirket av at norsk er et tonemspråk.

Mens Johansson ikke tar opp intonasjon i sin undersøkelse, konstaterer Bannert at problemene med manifestasjonen av svensk intonasjon hos tsjekkiske deltakere var betraktelige og av relativt stor betydning for forståeligheten, bl.a. i spørsmål og påstander. Han knytter vanskelighetene med intonasjonen til problemer med setningsrytme og setningstrykk. Disse to områdene burde ifølge ham forestille to av de viktigste målene i uttaleundervisningen. Mestringen av intonasjon er en direkte følge av mestringen av disse to fenomenene.

1.4.6 Fonemforbindelse og allofonvalg

1.4.6.1 Vokaler

De to mest påfallende forskjellene mellom tsjekkisk og norsk på dette området er ulik distribusjon av lengde og vokalreduksjon i trykklette stavelser i norsk, som det ikke finnes noe tilsvarende prosess for i tsjekkisk. For å oppnå en mest mulig innfødtlik uttale må man først og fremst fokusere på sammenhengen mellom trykk, tonem og vokalkvantitet. I norsk kan lange vokaler bare forekomme i stavelser som bærer hoved- eller bitrykk. Forskjellen mellom lange og korte vokaler må være helt klar, slik at man unngår den tendensen Bannert peker på, nemlig at korte vokaler hos tsjekkiske innlærere blir litt for lange enn de burde være og lange vokaler litt for korte. Når det gjelder reduksjonen av vokalfonemer i trykklette stavelser, er det viktig å understreke at den som regel bare forekommer i vanlig, flytende tale og dermed ikke er å regne som et primært mål for undervisningen. Etter hvert som innlærernes evne til å uttrykke seg flytende på norsk blir bedre, må man begynne å gjøre dem oppmerksom på dette fenomenet slik at deres norsk ikke blir betraktet som unaturlig i en vanlig kommunikasjonssituasjon.

1.4.6.2 Konsonanter

Det fenomenet som man kan anta kommer til å skape flest problemer for tsjekkere er utlydsherdning, altså tap av stemthet i utlyd. Utlydsherdningen forekommer i tsjekkisk ved stemte lyder som har en homorgan ustemt opposisjon. I norsk mister de stemte lydene i utlyd ikke stemthet, de blir realisert som om de opptrådte i stemte omgivelser. Man kan forvente, og denne hypotesen har blitt bekreftet av både Johansson og Bannert, at det er en tendens hos tsjekkiske innlærere til å overføre denne prosessen til norsk. Bannert plasserer denne typen overføring i kategorien alvorlige feil. Det blir derfor nødvendig å legge stor vekt på å forhindre bruken av utlydsherdning i norske ord.

Assimilasjon er et fenomen som er felles for de to språkene. I begge språkene forekommer det både progressiv og regressiv assimilasjon, skjønt i norsk er det den regressive assimilasjonen som er mest vanlig. Man kan finne noen eksempler på assimilasjon som forekommer i både tsjekkisk og norsk: <nk> uttales i begge språkene [ŋk] – både i tsjekkisk og i norsk er [ŋ] i disse omgivelsene bare en allofon av /n/, <ng> uttales obligatorisk [ŋg] i tsjekkisk, mens denne uttalen er unntaksmessig og sjelden i norsk, i norsk blir denne gruppen som regel uttalt som /ŋ/; <mf> kan i begge språkene uttales som [m], men [m] er i begge språkene bare en allofon av /m/. Assimilasjon er i likhet med vokalreduksjon ofte et tegn på flytende tale og kan derfor først bli introdusert litt senere i innlæringen.

1.4.7 Ortografi

Man kan gå ut fra at siden dette prosjektet er beregnet for voksne innlærere, blir uttalen av norsk helt fra begynnelsen av knyttet til de ortografiske bildene av de norske ordene. Det er imidlertid ikke viktig og ville heller ikke være peda-

gogisk riktig å presentere alle de norske ortografiske reglene allerede i begynnelsen av innlæringen. Man kan forsøke å formulere slike regler underveis og gradvis introdusere flere og flere regler og grafemkombinasjoner som forekommer i norsk.

II. Undervisningsstrategier i fonetikk og fonologi

I denne delen vil jeg kort presentere noen grunnleggende syn på fonetikk- og fonologiundervisning fra et andre- og fremmedspråksperspektiv⁷ og ta for meg sammenhengen mellom lingvistikken og fremmedspråkspedagogikken.

Fremmedspråkspedagogikk har gjennom tidene vært nær knyttet til de til enhver tid ledende lingvistiske strømmingene. Strukturalisme og behaviorisme plasserte segmenter i sentrum for sin forskning. På fonetisk nivå betydde dette at man først og fremst konsentrerte seg om vokaler og konsonanter. I uttaleundervisningen fokuserte man på uttalen av enkeltlyder. Fonetikk og uttaleundervisning ble det mer eller mindre satt likhetstegn mellom, fonologi ble forsømt. I norsk sammenheng var det dessuten alfabetet og ortografien som fikk mye oppmerksomhet. Husby & Kløve (1998: 36) påstår at “de mest kjente begynnerbøkene i norsk for utlendinger” viser en klar påvirkning av denne tilnæringsmåten. Bakgrunnen for denne teorien kan man formulere slik: man må først mestre kontraster på språkets lavere nivå, dvs. fonemplanet når man tenker på uttalen, for å kunne fortsette på språkets høyere nivå, som omfatter større enheter, altså stavelser, ord, fraser og setninger. Man må begynne med de enkle bestanddelene, deretter kan man prøve å sette dem sammen i større enheter.

Mer pragmatiske og kommunikasjonsorienterte lingvistiske strømninger, som kom i forgrunnen i 1970-årene, snudde imidlertid perspektivet, også når det gjaldt uttaleundervisningen for fremmedspråklige innlærere. Det ble hevdet at uttalen i hvert enkelt språk styres både av universelle fonologiske prinsipper og “språkspesifikke velformethetsbetingelser” (Husby & Kløve 1998: 36), og strekker seg altså lenger enn fonetikken. Dermed har andrespråksfonologi fått i oppgave å undersøke de språkspesifikke fonologiske systemene parallelt med de universelle prinsippene for språkssystemer, både når det gjelder enkeltlyder og stavelsesstruktur, tonem og trykk, og synkroniseringen av alle disse elementene i talen. Det hersker enighet om at uttaleundervisningen i mye større grad enn hittil bør ta hensyn til fonologisk struktur, ikke minst prosodisk struktur. Videre ble det pekt på at innlærernes manglende uttaleferdigheter kan forårsake store

⁷ Forskjellen mellom *andrespråk* og *fremmedspråk* kan man definere slik: lærer man norsk som andrespråk, bor man i Norge og er i daglig kontakt med det norske miljøet, norsk som fremmedspråk lærer man i et land hvor norsk ikke blir snakket. Det er først i de siste årene at man har begynt å skjelve mellom de to begrepene i norsk forskning. Derfor blandes begrepene ofte, og begrepet fremmedspråk kan forekomme som et samlet begrep for begge deler. Begrepet *fremmedspråkspedagogikk* blir imidlertid utelukkende brukt som samlet begrep for både andre- og fremmedspråkspedagogikk.

kommunikasjonsproblemer. Som følge av dette ble det gjennomført flere forskningsprosjekter som skulle finne ut hvilke elementer av uttalen det er nødvendig å mestre, for å kunne oppnå en uttale som er akseptabel ut fra et kommunikasjonsmessig perspektiv.

Når det gjelder nordiske språk, var det først og fremst Sverige som stod i spissen for undersøkelser av denne typen. Jeg brukte i forrige kapittel resultatene av to slike prosjekter – Faith Ann Johanssons *Immigrant Swedish Phonology. A Study in Multiple Contact Analysis* fra 1973, og prosjektet *Optimalisering av svensk uttal* fra 1979. Det sistnevnte prosjektet var knyttet til Instituttet för lingvistik ved Lunds universitet og ledet av Eva Gårding og Robert Bannert. I Norge har man, så vidt meg bekjent, ikke gjennomført noen tilsvarende undersøkelse. Det er i det hele tatt blitt publisert lite innenfor uttaledidaktikk. Derfor må man i tillegg til de få eksisterende teoretiske avhandlinger støtte seg til selve undervisningsmaterialet og egne praktiske erfaringer.

III. Undervisningsprosjekt

I denne delen vil jeg kort presentere undervisningsprosjektet som sprang ut av min hovedfagsoppgave, både dets generelle forutsetninger og noen antydninger av hva det går ut på.

3.1 Målgruppe

Dette prosjektet har norskstudenter ved tsjekkiske universiteter som målgruppe. Ved å definere målgruppen slik, antyder jeg de første to hovedpremissene denne modellen er basert på. I prosjektet tas det hensyn til tsjekkisk i et kontrastivt perspektiv til norsk. I denne sammenheng benytter jeg meg av en kontrastiv analyse av tsjekkisk og norsk fonetikk. Den er hovedsakelig basert på teoretiske hypoteser, men disse blir justert ved hjelp av resultater av praktiske undersøkelser.

Det andre premisset er at universitetsstudenter på mange måter er en spesiell målgruppe. Deres alder er tilnærmet lik, de er 18-20 år når de begynner å lære seg norsk. Det er de færreste av dem som kan norsk fra før. De har passert den kritiske aldersgrensen slik den blir definert hos Husby & Kløve (1998: 14-16). Deres sjanser for å oppnå en innfødtlik språklig kompetanse, særlig med hensyn til uttalen, er dermed vesentlig svekket. Man kan derimot gå ut fra at studentenes motivasjon er høy, siden det å studere norsk er deres eget valg. Dessuten studeres norsk ved tsjekkiske universiteter vanligvis i kombinasjon med enten engelsk eller tysk, og det er obligatorisk med en opptaksprøve når man vil studere ved et universitet i Tsjekkia. Derfor er det rimelig å anta at de som velger å studere språk, har erfaring med og kan bevise at de har forutsetninger for å lære språk. Målet med norskstudiet kan riktignok være vidt forskjellig, men man kan forutsette at vordende universitetsutdannede språkforskere kommer til å etterstrebe en mest mulig innfødtlik språkkompetanse.

Opptaksprøven i norsk går først og fremst ut på å teste søkerens kunnskaper om skandinavisk kultur, historie, geografi og politikk, med spesielt fokus på norske forhold. De studentene som kommer inn på norskstudiet, sitter altså med en god del faktisk kunnskap om det norske samfunn allerede før de begynner å lære seg språket. Undervisningen kan derfor konsentreres hovedsakelig om språk, først rent praktisk, senere fra et mer metaspråklig perspektiv. Parallelt med dette utdyper studentene sine kunnskaper om skandinavisk, først og fremst norsk, kultur og litteratur, og de får på et senere stadium også innføring i svensk og dansk språk.

3.2 Miljø

Et annet viktig premiss er at undervisningen finner sted i Tsjekia, slik at det dreier seg om norsk som fremmedspråk. Når det gjelder lærere, er forholdene forskjellige på hvert av de to tsjekkiske universitetene der det blir undervist i norsk. I Praha er det til enhver tid en norsk sendelektor som underviser i språk for både nybegynnere og viderekomne. Studentene der får altså møte naturlig norsk tale regelmessig flere timer i uka helt fra begynnelsen av studiet. Studentene ved Universitetet i Brno får derimot mesteparten av input fra en tsjekkisk norsklærer og deres møter med nordmenn i løpet av studiet kommer støtvis med jevne mellomrom.

3.3 Tidspunkt for uttaleinnlæring og progresjon

Som det ble pekt på i de fleste teoretiske kildene jeg har brukt, og som det kom tydelig fram i konseptene til de forskjellige lærebøkene, er det viktig å få uttalen automatisert på et tidlig tidspunkt i språkinnlæringen. Etter hvert kan man forlate den eksplisitte uttaleundervisningen og flytte hovedtyngden over til de andre språklige nivåene.

3.4 Transkripsjon og et markeringssystem for prosodi

Både de teoretiske kildene jeg har referert til, og min egen erfaring peker på at man allerede helt fra begynnelsen bør ta i bruk et eller annet markeringssystem for prosodi og bli kjent med en forenklet transkripsjon. Spesielt i innlæringens startfase har man som innlærer behov for å markere de forskjellige elementene i f.eks. uttalen slik at man før slike ting blir automatisert, hele tiden blir minnet på hvordan man skal forholde seg til det nye språklige materialet. Det er ikke meningen å introdusere alle fenomener på en gang. Samtidig går det ikke an å unngå å komme bort i noen fenomener før de blir grundig introdusert. Da må man gjøre innlærere oppmerksom på dem, men man behøver ikke å rette på eventuelle uttalefeil som kan oppstå i forhold til dem. Man kan isteden vente til man har øvd dem riktig inn. Dette forutsetter at progresjonen er relativt rask.

3.5 Oppbyggingen av undervisningsmodellen

I de fleste teoretiske avhandlingene jeg har kommet over, er det prosodi som står øverst på prioriteringslista, enten alene eller sammen med enkeltlydene. Jeg slutter meg til det andre alternativet. Selv om det er prosodi som etter alt å

dømme blir oppfattet som avgjørende for forståelsen, kan man etter min mening ikke undervurdere betydningen av korrekt uttale av enkeltlyder, særlig når målet er en mest mulig innfødtlik uttale. Denne undervisningsmodellen kommer til å kombinere en analytisk og en syntetisk tilnærming.

Når det gjelder prosodi, har jeg valgt å dele innøvingen av den i fire faser. Disse fasene løper parallelt med innøvingen av enkeltlyder.

3.5.1 Fase 1

I den første fasen tar jeg for meg setningstrykk parallelt med innøvingen av nye lyder, dvs. lyder som forekommer i norsk, men ikke i tsjekkisk, og fenomenene aspirasjon og stemthet. Grunnen til at jeg valgte å begynne med setningstrykk, er at jeg oppfatter trykkets strukturerende funksjon som grunnleggende for korrekt prosodi. Dessuten synes jeg at det er relevant å begynne med større språklige enheter – fraser eller setninger. Det er dem innlærere som regel kommer til å møte i reelle hverdagssituasjoner, ikke isolerte ord. På den andre siden har jeg valgt å først konsentrere meg om de nye lydene innlærerne blir konfrontert med i sitt møte med norsk. I denne gruppen hører vokalfonemene /y/, /ɤ/, /œ/ og /æ/ sammen med diftonger som inneholder disse vokalene, og konsonantfonemene /t /, /d /, /ŋ /, /l / og /ç/. Disse lydene behøver ikke til å by på spesielle problemer hvis de blir skikkelig innøvd. Men jeg mener at man bør øve dem inn helt i begynnelsen for å unngå en eventuell automatisering av en feilaktig uttale. Når det gjelder aspirasjon og stemthet, er dette fenomener som i norsk først og fremst er forbundet med plosiver. I den kontrastive analysen og i resultatene av både Johanssons og Bannerts prosjekter tyder alt på at plosiver er de konsonanter som skaper flest problemer for tsjekkiske innlærere. Aspirasjon er et fenomen som ikke er til stede i tsjekkisk, men som er av stor betydning i norsk. Det er relevant å øve den inn sammen med trykk, siden de to fenomenene er nær knyttet til hverandre.

3.5.2 Fase 2

I den andre fasen er det på den ene siden trykk og vokalkvantitet og på den andre siden lange vokaler jeg setter søkelyset på. Den tette forbindelsen mellom trykk og vokalkvantitet kommer fram allerede i innlæringens første fase, men det er først nå man kommer til å fokusere på den eksplisitt. Det er trykk på ordnivå det handler om i denne fasen. Innlærerne bør bli gjort oppmerksom på at selv om bare noen ord står under trykk og får sitt trykkmønster gjennomført i talen, er et bestemt trykkmønster en egenskap alle ord har hvis de forekommer isolert. Lange vokaler har en annen kvalitet i norsk enn i tsjekkisk. I norsk er de lange vokalene trangere, og de uttales mer intenst. Det å rette oppmerksomhet mot dem gir innlærerne anledning både til å tilegne seg den kvalitative forskjellen og til å automatisere uttalen av de vokallydene de ble kjent med i den første fasen.

3.5.3 Fase 3

I den tredje fasen kan man introdusere tonem og gå nærmere inn på de fonemene som er nesten like i begge språkene. Her tenker jeg først og fremst på de lydene som forekommer i begge språk, men som har litt ulikt artikulasjonssted (/l/ og eventuelt /t/, /d/, /n/, /ʃ/) eller en annen distribusjon (som f.eks. /ŋ/). Disse kommer til å kreve mye oppmerksomhet. Det samme gjør tonemene. Innlærere må forberedes på at spesielt tonem er et fenomen som de blir nødt til å tenke på og øve inn hele tiden mens de holder på med norsk.

3.5.4 Fase 4

I den fjerde fasen er det intonasjon jeg tar for meg. Det vil si, man kan selvfølgelig ikke unngå å komme bort i intonasjon på et tidligere stadium. I denne fasen kan man imidlertid jobbe mer eksplisitt med den, også i forhold til det allerede innlærte fenomenet tonem. Samtidig kan man i denne sammenheng begynne å introdusere både forholdet ortografi-uttale og fenomenet reduksjon, det sistnevnte fenomenet imidlertid først etter at innlærernes tale har blitt noenlunde flytende.

IV. Konklusjon

Denne artikkelen satte seg som mål å presentere en av måtene å tilnærme seg korrekt norsk uttale på, spesielt hvis man er en tsjekkisktalende norskstudent ved et universitet i Tsjekkia. Denne måten er basert på en kontrastiv analyse, en metode som egner seg godt til å danne grunnlag for nærmere språkbetraktning.

Jeg vil understreke at denne undervisningsmodellen bare går ut på uttale. Uttalen er imidlertid bare en del av språkundervisningen. Dessuten er uttalen nær forbundet med andre deler av språkinnlæringen, blant annet med lyttetrening. I en reell undervisningssituasjon må man altså integrere denne undervisningsmodellen i resten av innlæringen. Man må også tilpasse den med hensyn til f.eks. ordforrådet som blir brukt i øvelsene. Korrekt uttale bør ikke være noe mål i seg selv, den bør fungere som grunnlag og verktøy for god språklig kompetanse som helhet.

V. Litteraturliste

- Awadh, Anne Lise, og L. A. Harnæs (1992). Ikke bare ord. Oslo: Cappelen.
- Bannert, Robert (1979). *Ordprosodi i invandrarundervisningen*. I: Praktisk lingvistik 3/1979. Institutionen för lingvistik. Lunds universitet.
- Bannert, Robert (1980). *Svårigheter med svenskt uttal: inventering och prioritering*. I: Praktisk lingvistik 5/1980. Institutionen för lingvistik. Lunds universitet.
- Bannert, Robert (1981). *Ordstruktur och prosodi*. I: Hyldenstam, Kenneth (utg.). Svenska i invandrarperspektiv. Lund: LiberLäromedel, s. 132-173.
- Berulfsen, Bjarne (1969). Norsk uttaleordbok. Oslo: Aschehoug.

- Bjorvang, Harald (1997). *Diakron lingvistik*. I: Innføring i lingvistik. Red. R.T. Endresen, H.G. Simonsen, og A. Sveen. Oslo: Universitetsforlaget, s. 283-315.
- Endresen, Rolf Theil (1991). Fonetikk og fonologi. Ei elementær innføring. Oslo: Universitetsforlaget.
- Endresen, Rolf Theil (1997). *Fonetikk. og Fonologi. I: Innføring i lingvistik*. Red. R.T. Endresen, H.G. Simonsen, og A. Sveen. Oslo: Universitetsforlaget, s. 139-206 og s. 207-235.
- Fischer-Jørgensen, Eli (1962). Almen fonetik. København: Rosenkilde og Bagger.
- Gårding, Eva, og Robert Bannert (1979). *Optimering av svenskt uttal*. I: *Praktisk lingvistik 1/1979*. Institutionen för lingvistik. Lunds universitet.
- Hála, Bohuslav (1975). Fonetika v teorii a v praxi. Ed. M. Rompotr, P. Janota. Praha: SPN.
- Haslev, Marianne (1981). *Teaching Norwegian Prosody for Foreigners*. I: Nordic prosody. Papers from a Symposium. Ed. Thorstein Fretheim. Trondheim: Tapir, s. 181-192.
- Husby, Olaf (1988). Uttaleundervisning. Norsk som andrespråk. Et kompendium. Oslo: Informasjonssenter for språkundervisning.
- Husby, Olaf (1990). *Om uttale og uttaleundervisning*. I: Men hva betyr det, lærer? Red. L. I. Bjørkavåg, A. Hvenekilde og E. Ryen. Oslo: LNU/Cappelen, s. 35-55.
- Husby, Olaf, og Marit Helene Kløve (1998). Andrespråksfonologi. Teori og metodikk. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hvenekilde, Anne, Lise Iversen Bjørkavåg, og Inger Helene Arnestad (1996). Snakker du norsk? Grunnbok 1. Oslo: Cappelen, 3. utgave (1. utgave 1990).
- Hyltenstam, Kenneth (1981). *Kontrastiv analys, språktypologi och språkinläring*. I: Hyltenstam, Kenneth (utg.). Svenska i invandarperspektiv. Lund: LiberLäromedel, s. 11-40.
- Johansson, Faith Ann (1973). Immigrant Swedish Phonology. A Study in Multiple Contact Analysis. Travaux de l'institut de linguistique de Lund.
- Kloster Jensen, Martin (1973). Språklæring. Oslo: Universitetsforlaget, 1. utgave 1964.
- Krčmová, Marie (1995). *Fonetika a fonologie*. V: Příruční mluvnice češtiny. Ed. P. Karlík, M. Nekula, Z. Rusínová. Brno: LN, s. 21-65.
- Krčmová, Marie (1996). *Fonetika a fonologie. Zvuková stavba současné češtiny*. Brno: FFMU.
- Linell, Per (1993). Människans språk. Malmö: Gleerups, 1. utgave 1978.
- Mjaavatt, Per Egil (1981). *Uttalevansker i norsk som fremmedspråk*. I: Undervisning i norsk som fremmedspråk. Rapport fra et kurs for lærere. Red. Ellen Andenæs. Institutt for anvendt språkvitenskap, Universitetet i Trondheim.
- Sivertsen, Eva (1976). Fonologi. Fonetikk og fonemikk for språkstudenter. Oslo: Universitetsforlaget.
- Strandskogen, Åse-Berit (1979). Norsk fonetikk for utlendinger. Oslo: Gyldendal.
- Strandskogen, Åse-Berit og Rolf (1992). Norsk for utlendinger 1. Oslo: Gyldendal, 2. utgave (1. utgave 1991).
- Vanvik, Arne (1979). Norsk fonetikk. Fonetisk institutt, Universitetet i Oslo.
- Vinje, Finn-Erik (1989). Rent ut sagt. Oslo: NKS-Forlaget.