

Hur undervisar vi i de främmande språkens prosodi?

Berit Aronsson

En aspekt av språkundervisning som ofta glöms bort är tillägandet av språkets prosodi, d v s hur man ska uttala övergripande ljudsekvenser med målspråkliga betoningmönster och en målspråklik användning av stigningar och fall i tonhöjd. Under 70-talet sades det att den delen av språktillägandet inte var så viktig att öva på, att prosodin faller på plats "automatiskt". Även inom den kommunikativa synen på språkundervisning som tog över under åttiotalet och fortfarande dominerar, har uttalsundervisning haft låg prioritet. Ett argument som brukar framföras när det gäller uttalsundervisning är att det inte är så nödvändigt att ägna sig åt prosodi, eftersom en talare av ett främmande språk har rätt att behålla sin identitet i form av sin främmande brytning, ja, enligt Kjellin, 2000, skulle det rent av vara kränkande för eleven att uppmanas att träna bort sin accent!

Men hur står det egentligen till med detta? Lär sig eleverna det främmande språkets prosodi automatiskt? Och om de inte gör det, spelar deras accent någon roll för hur de blir uppfattade när de kommunicerar på det främmande språket? När det gäller spanska som främmande språk så är den målgrupp eleverna kommer att ha kontakt med till större delen infödda talare av språket. Sålunda är de infödda språkvarieteterna rimliga att sträva mot. Där skiljer sig spanska, tyska och franska från engelska, där den infödda modellen kanske är mindre central, eftersom språket i stor utsträckning även används som internationellt kommunikationsmedel. I min forskning har jag studerat kommunikativa effekter av svenska elevers prosodiska mönster i spanska, samt hur prosodi uppmärksammas i våra styrdokument och läromedel, och det är det senare jag tänkt att denna artikel framför allt ska handla om.

Den gemensamma europeiska referensramen för språk, GERS, liksom våra styrdokument och våra läromedel, baseras på den kommunikativa synen på språkundervisning, d v s att vi lär oss språk för kommunikation och interaktion med andra, och inte i första hand för formens skull. I den muntliga kommunikationen

blir då inte bara förmågan att använda ord, artighetsfraser och andra fasta uttryck viktig, utan även förmågan att klä dessa i rätt prosodisk språkdräkt. Det synsättet genomsyrar märkligt nog varken GERS, våra styrdokument eller våra läromedel i spanska. Förvisso finns en mycket komplett redogörelse för vilka

aspekter av språkets uttals sida som inläraren bör tillägna sig som en del av den lingvistiska kompetensen, men när det gäller de metodologiska förslag som GERS ger för hur språkets uttals sida ska läras in, saknas det kommunikativa perspektivet. Metodförslagen är lösryckta från det kommunikativa sammanhanget och det föreslås att uttal ska övas till exempel via högläsning, individuella drillövningar i ett språklaboratorium eller via den ortoepiska konventionen, d v s förståelse av hur den skrivna formen ska uttalas. Dessa övningar går i sann behavioristisk anda ut på repetition och drill och är baserade huvudsakligen på det skrivna språket. Det är i det sammanhanget inte konstigt att varken våra styrdokument eller våra läromedel i spanska – även de producerade utanför Sverige – integrerar språkets fonologiska och fonetiska form i de kommunikativa kompetenserna (som i de svenska styrdokumenterna huvudsakligen presenteras som *språkliga strategier för interaktion*). Den fonologiska kompetensen övas generellt helt frikopplat från dessa aspekter.

De övningar som ägnas åt prosodi i de läromedel i spanska jag studerat¹ gäller ofta ordnivån ("hitta rätt betoning i ordet"), utgår ifrån skrivet språk ("läs dialogen högt"), samt baseras på repetition ("lyssna och repetera"). Ingenstans hittar jag aspekten prosodi inkluderad i kommunikativa övningar där fri interaktion övas. En rolig metafor för denna metodologi, som synes långt ifrån begränsad till undervisning i spanska, presenteras av Richard Cauldwell (<http://englishagenda.britishcouncil.org/seminars/jungle-listening-high-and-low-tech>

approaches-teaching-stream-speech). Han liknar uttalsundervisningen i engelska vid undervisning om plantor i blomkrukor, varje ord för sig, isolerade från talkontexten. När sedan eleverna utsätts för hela sekvenser av naturligt tal kommer de i stället ut i en djungel, och får svårt att avkoda vad som sagts. Det uttal de tränat på är bitvis väsensskilt från hur ordet uttalas i ett spontant kommunikativt sammanhang. Därmed inte sagt att repetition, drill och övning av enstaka ord som metod är fel – dessa övningar kan mycket väl ha sin givna plats i undervisningen. Det som är problematiskt är att det inte finns någon tydlig progression för prosodi i de läromedel jag tittat på. Eleverna kommer aldrig förbi repetitionsstadiet (baserat huvudsakligen på skrivet språk), där de härmar strukturer utan att nödvändigtvis internalisera dem.

” I den muntliga kommunikationen blir då inte bara förmågan att använda ord, artighetsfraser och andra fasta uttryck viktig, utan även förmågan att klä dessa i rätt prosodisk språkdräkt ”

Att prosodiska aspekter saknas i de kommunikativa kompetenserna beror kanske på att det saknas forskning kring vilka exakta interaktionella funktioner prosodin har och hur dessa realiseras i olika språk, eller på att den forskning som finns inte varit tillräckligt tydligt riktad mot undervisning i främmande språk och därför inte nått ut till författarna av dessa styrdokument. Kanske beror det även på att vi saknar tydliga strategier för hur man undervisar kommunikativt i uttal. När de styrande dokumenten inte behandlar prosodin som en del av den kommunikativa kompetensen är det naturligt att läromedelsförfattarna inte heller brytt sig om att göra detta. Mot den här bakgrunden blir det svårt för lärare att låta eleverna öva den prosodiska kompetensen mot ett utvärderingsbart mål, eftersom det saknas konkreta mål i

¹ *Caminando* (nivå 1), *Amigos uno.*, (nivå 1), *Aventuras* (nivå 1), *Vistas* (nivå 3) *La plaza* (nivå 3)

riktlinjerna. Som lärare blir man i hög grad utlämnad åt sin egen intuition, något som har allvarliga nackdelar. Empiriska studier behövs ofta för att styrka (eller förkasta) det man ”känner på sig”. Studier behövs också för att kunna sätta upp tydliga utvärderingsbara mål för uttalsundervisningen. Och visst skulle det vara roligt att även kunna ta upp de rytmiska och melodiska aspekterna på språket mer explicit i undervisningen?

Språkets uttals sida utvärderas mycket knapphändigt i Skolverkets Kommentarmaterial till kunskapskraven inom ramen för språk/muntligt. Även i detta material är skriftspråkets dominans tydlig. Uttalets klassificering som *lingvistisk kompetens* för dessutom med sig att denna färdighet utvärderas med fokus på form snarare än funktion, och kommentarer kring uttal görs endast under rubriken *Språklig precision*, och inte t ex under *Flöde av interaktion* eller *Språkliga strategier*. De kommentarer som görs angående dessa mer interaktionsinriktade färdigheter rör endast tempusbildning, ordval, fasta fraser och uttryck, d v s delar av språket som även kan uttryckas i skrift. Kanske detta är en följd av att hela kommentarmaterialet presenteras i skrift, trots att det är den muntliga kompetensen som ska kommenteras. Detta för med sig att den vägledning som ges för bedömning av elevens fonologiska kompetens begränsas till att beröra endast de uttalsaspekter som upplevs som möjliga att illustrera i skrift. När uttal beskrivs via skrift hamnar, som synes i kommande stycke, fonetiskt omedvetna personer lätt i förvirring över vad som är effekter av skrift och vad som verkligen rör uttal i en elevs muntliga produktion.

För det spanska materialet görs t ex kommentaren: ”uttal är påverkat av modersmålet t ex i

ordet *guitarra*, ord som börjar på h: *hermano; hacer*”. Uppenbarligen behärskar inte författarna bakom detta dokument fullt ut skillnaden mellan bokstäver och ljud – h kan aldrig utgöra ett uttalsproblem i spanska, det är uteslutande en effekt av att övandet kopplats till skriftspråket. De exempel där uttal kommenteras är slarvigt formulerade och utan precision: ”mycket bra uttal och intonation och behärskar även till viss del de i spanskan delvis svåra konsonantljuden, vilket man kan höra i uttrycken *muy bien; club; partido*”. På förvånansvärt många ställen i detta dokument står att intonationen är bra, men utan exemplifiering om *vad* som är bra. När det gäller de övriga språkliga kompetenserna finns

”I min forskning har jag studerat kommunikativa effekter av svenska elevs prosodiska mönster i spanska ”

tydliga exempel angivna i anslutning till kommentaren. Kan man verkligen vara säker på att författarna vet *vad* det var som var ’mycket bra’ med elevens intonation när de inte kan exemplifiera det? Kom-

mentarmaterialet som rör den muntliga färdigheten borde självfallet, åtminstone delvis, inte vara i skrift utan i talad form. Det faktum att kommentarmaterialet rörande de muntliga aspekterna på språket är alltigenom skriftligt gör att man misstänker hos författarna en viss brist på kunskap kring vad muntlig färdighet bygger på. Det visar dessutom på den obetydliga vikt som tillskrivs prosodiska språkdrag i våra styrdokument. Det är för övrigt även oklart vilka ’svåra konsonantljud’ som avses i exemplet ovan.

Påverkan av det skrivna språket tycks vara svårt att komma undan i undervisningen, kanske för att vår västerländska undervisningstradition så starkt är knuten till alfabetiseringstraditionen. Att gå i skola har initialt handlat om att lära sig läsa och skriva och räkna, något som lett till att de språkfunktioner som till stor del saknar en grafisk representation lätt blir bortglömda. Prosodi brukar beskrivas som omedveten och

Caminando

– nu i ny upplaga!

Nyskrivna texter
och uppgifter

Modern
teknik ihop
med beprövad
metodik

Färdighetsprov
och bedömnings-
stöd för alla
kurser



Vill du få lektionstips och inbjudningar till föreläsningar?
Anmäl dig till vårt nyhetsbrev nok.se/Laromedel/Nyhetsbrev

därför svår att komma åt, men beror inte detta antagande på att vi är ovana att beskriva prosodin explicit och tydligt? För visst vet vi ganska väl hur vi ska låta för att uttrycka känslor som irritation, undran, emfas eller vänlighet, fast vi kanske saknar ord för att beskriva exakt vad vi gör med rösten för att uttrycka dessa känslor.

Så länge synen på kommunikativ kompetens inte på ett tydligt sätt inkluderar de drag som förknippas med språkets melodi vingklippas de mål som satts upp för den kommunikativa kompetensen. För att kunna interagera så lyckosamt som möjligt med infödda talare av målspråket, i detta fall spanska, krävs mer än kunskaper i tempusbildning, ordval och fraser. Interaktionen påverkas även av de prosodiska mönstren.

Men, för att man som lärare ska kunna inkludera prosodin i ett kommunikativt perspektiv, krävs (1) att läraren behärskar de mest framträdande prosodiska dragen som ingår i en interaktionell kompetens på målspråket, och (2) att läraren kan beskriva hur prosodisk form och funktion i ett visst sammanhang i L2 förhåller sig till form och funktion i L1. Det kommunikativa sammanhanget bör alltid vara utgångspunkten, eftersom en viss form/funktion kan finnas i båda språken men användas i olika kontexter eller på olika sätt. Detta är grannlaga när det gäller prosodi eftersom det inte finns något skrivet språk som tydliggör formen. Resultaten från de experiment jag genomfört visar till exempel att svenska L2-talare i spanska inte tillägnat sig de mönster som signalerar frågor utan frågeord. Stighöjden är i många fall inte tillräcklig för att yttrandet ska tolkas som en fråga. L2-talarna i spanska producerar dessutom stigande intonationsmönster i sammanhang där infödda talare producerar falltoner och har svårt att skilja mellan frågeton och fortsätt-

ningston. Vad resultaten pekar mot är att det i svenska och spanska verkar finnas olika diskursiva preferenser, där stigton har delvis olika betydelse. Medan den i spanska oftast signalerar informationssökande så tycks en stigande ton i svenska främst signalera vänlighet, och behöver inte innebära att talaren efterfrågar information. Den ”svansviftning” som en stigton kan innebära i svenska, tycks kunna läggas ”utanpå” det mer lingvistiska budskapet, oavsett om meddelandet är en fråga eller ett påstående. I spanska är en kraftig stigton i högre grad än i svenska kopplad till informationssökning.

De fonetiska korrelaten, d v s tonhöjds- och durationsmönster som hör ihop med dessa stigande gränstoner, skiljer sig också mellan språken, vilket innebär att även om en L2-talare lyckas producera en stigton där den normalt förekommer i spanska, så är det inte säkert att de fonetiska korrelaten stämmer överens med det förväntade mönstret. Förutom skillnader i stigningsnivå så skiljer sig durationen på finala vokaler i dessa stigtoner, de är avsevärt mer förlängda i de svensktalandes spanska. Dessutom visar sig både funktion och form av dessa mönster vara känsliga för överföring till det främmande språket.

De experiment jag gjort visar att elever som gått igenom skolsystemet i spanska inte tillägnat sig de viktigaste prosodiska dragen i målspråket. De visar också att bristen på behärskning av de prosodiska mönstren bidrar till främmande brytning i spanska, där vissa transfererade mönster kan störa kommunikationen med infödda talare – inte bara för att de bidrar till brytning. L2-talarna producerar även vissa mönster som tenderar att uppfattas som mindre vänliga än en L1-talares. Kanske är det dags att vidga synen på språkundervisning till att även omfatta de infor-

”Det uttal de tränat på är bitvis väsensskilt från hur ordet uttalas i ett spontant kommunikativt sammanhang ”

mationsstrukturerande och emotionella aspekterna på språket? Dessa uttrycks framförallt genom vår prosodi. Som forskning visar karaktäriseras prosodin i hög grad av språkspecifika egenskaper, även om den också kan innehålla vissa universella drag.

Referenser

Aronsson, Berit. 2014. Prosody in the foreign language classroom, always present rarely practised? I *JLLT (Journal of Linguistics and Language Teaching)*, 5 (2), 207-225.

Aronsson, Berit (under utgivning). ¿Cómo percibe el hablante nativo los tonos de frontera producidos por aprendientes de español? Efectos pragmáticos de la transferencia entonacional del sueco al español. I *Onomázein*.

Aronsson, Berit och Lars Fant. 2014. Boundary Tones in non-native speech: the transfer of pragmatic strategies from L1 Swedish into L2 Spanish. I *Intercultural Pragmatics*, 12 (2): 159-198.

Bartolí Rigol, Marta. 2005. La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. I *Phonica* (1): 1-27. URL: <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/?modo=presentacion>.

Cantero, Francisco. J. 1994. La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas. I Sánchez, Jesús & Isabel Santos (red.). *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, 247-256. Madrid, SGEL.

Cauldwell, Richard. 2001. *Streaming Speech*. Birmingham: Speech in Action.

Cauldwell, Richard och Martin Hewings. 1996. Intonation Rules in ELT Textbooks. I *ELT Journal* (50) 6: 327-334.

Celce-Murcia, Marianne, Donna M. Brinton, Janet M. Goodwin & Barry Griner. 2010. *Teaching Pronunciation*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press.

Chen, Aoju, Carlos Gussenhoven och Toni Rieteveld. Language-specificity in the perception of paralinguistic intonational meaning. I *Language and Speech*, 47 (4), 311-349.

Hahn, Laura D. 2004. Primary stress and intelligibility: research to motivate the teaching of suprasegmentals. I *Tesol Quarterly* 38 (2): 201-223. doi: 10.2307/3588378.

Harris, Roy. 2001. *Rethinking writing*. London: Continuum.

Hirschfeld, Ursula. 2003. Phonologie und Phonetik in Deutsch als Fremdsprache. I Altmayer, Claus och Roland Forster (red.). *Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Bezugsdisziplinen*. Frankfurt am Main: Peter Lang: 189-233.

Hirschfeld, Ulla och Jürgen Trouvain. 2007. Teaching prosody in German as a foreign language. I Trouvain, Jürgen and Ulrike Gut (red.). 2007. *Non-native Prosody*, Berlin: Mouton de Gruyter: 169-187.

Jenkins, Jennifer. 2000. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.

Kjellin, Olle. 2000. *Uttalet, språket och hjärnan*. Stockholm: Hallgren och Fallgren.

Linell, Per. 2005. *The Written Language Bias in Linguistics*. New York: Routledge.

Nadeu, Marianna och Pilar Prieto. 2011. Pitch range, gestural information, and perceived politeness in Catalan. I *Journal of Pragmatics* 43 (3), 841-854.

Pickering Lucy, Guilding (Gloria) Hu och Amanda Baker. 2012. The pragmatic function of intonation: cueing agreement and disagreement in spoken English discourse and implications for ELT. I Romero Trillo, Jesús (red.). 2012. *Pragmatics and Prosody in English Language Teaching*. Dordrecht: Springer Science Business Media.

Santamaría Busto, Enrique. 2010. Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE. I *redELE (Revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera)*, (20). URL: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2010_20/2010_redELE_20_04Santamaria.pdf?documentId=0901e72b80dd2564.

BERIT ARONSSON forskar om prosodi inriktad mot spanska som främmande språk för svenska inlärare.

Hon har tidigare arbetat som högstadielärare och gymnasielärare i spanska och jobbar sedan 1998 som lärare i spanska vid Umeå universitet där hon bland annat undervisar i uttal.

