

# Syv myter om begyndersprog

Der findes mange myter om begyndersprog. Dem de fleste griner af, og dem mange tror på, fordi de ikke gør sig klart at der er tale om – ja – myter. Én definition på en myte er »En (op)digtet fortælling, der helt eller delvis mangler virkelighedsgrundlag« (Ordbog over det danske sprog). Denne let negative definition til trods, er der meget godt at sige om myter. De hjælper med at forklare det uforklarlige, bringe orden i kaos og give ro i sjælen. Nogle myter lever længe og andre kort fordi ny viden og indsigt enten bekræfter myterne eller får dem til at miste deres relevans og betydning. Det er nok som det skal være. Et problem med myter – i hvert fald inden for undervisning i begyndersprog – er imidlertid at myter ofte fremstilles som indiskutable sandheder der ikke kan sættes spørgsmålstegn ved. De svæver som meta-meninger over det der kan diskuteres. De sætter dagsordner uden selv at blive sat på dagsordenen. Det er uheldigt. En vigtig forudsætning for at undervisning i begyndersprog kan udvikle sig, er nemlig at teorier, diskurser, holdninger, praksisser og »det man plejer«, hele tiden bliver udfordret og prøvet af. Derfor har vi – som indledning til dette nummer om begyndersprog – udvalgt syv sejlivede myter om begyndersprog som vi vil diskutere, forsøge at mane i jorden eller i hvert fald gøre opmærksom på, så man som lærer kan forholde sig til dem som det de er: myter!



**MADS JAKOB KIRKEBÆK**

Lektor, ph.d. i kinesisk, Institut for Læring og Filosofi og the Confucius Institute for Innovation & Learning, Aalborg Universitet  
mjk@learning.aau.dk



**KAREN LUND**

Professor i dansk som andetsprog, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet  
karlund@edu.au.dk

## Myten om nødvendigheden af at mestre systemet for at kunne tale sproget

En myte om begyndersprog er at eleverne<sup>1</sup> er nødt til først at lære *systemet* – det vil sige målsprogets grammatik, udtale og (basale) ordforråd – før de kan få lov til at begynde at kommunikere på målsproget. Ellers er frygten at eleverne vil automatisere sprogfejl som efterfølgende bliver meget svære at rette. Forskningen i sprogtilegnelse viser imidlertid at stort set ingen elever i begyndersprog vil kunne profitere af en systematisk gennemgang af hele »systemet« – målsprogets strukturelle, grammatiske og udtalemæssige karakteristika – og en sådan tilgang vil under ingen omstændigheder bidrage til at opbygge elevernes kommunikative kompetencer. Det er simpelthen ikke sådan sprog læres. Målet for undervisningen i begyndersprog bør derfor i stedet være at eleverne fra begyndelsen får opbygget et lille, velfungerende kommunikativt basissprog som de kan bruge til autentiske formål og gradvist gøre mere komplekst og nuanceret. (se fx Hopper 1998; Larsen-Freeman & Cameron 2008; Lund 2009).

## Myten om begrænset plads på harddisken

En anden myte om begyndersprog er at lørnere har begrænset kapacitet til at lære sprog, og at kapacitet der bruges til at lære ét sprog, derfor nødvendigvis må gå fra et andet. Ud fra den optik må lørnere der fx er i gang med at lære dansk som andetsprog, vælge – eller nogen vælge for dem – hvilket sprog de skal bruge, når de skal lære. Ofte falder valget på dansk, og fravalget på modersmålet eller andre fremmedsprog som de har til rådighed, fx engelsk, tysk, spansk eller fransk. Ekstra sprog ses i denne optik ikke som en berigelse, men som en (unødvendig) belastning. Myten, som har sit udspring i dele af sprogtilegnelsesforskningen, bygger på en overordnet hypotese om at hjernen er en lukket beholder, at hvert sprog har sin placering i hjernen, og at de forskellige sprog kæmper om den samme begrænsede plads. Sprog læres derfor bedst når modersmålet ikke er til stede som forstyrrende element (se fx Pallier m.fl. 2003). Nyere forskning har imidlertid påvist at sprogene er integrerede i hinanden, og at sprogene uundgåeligt påvirker hinanden og anvendes som ressourcer i læringsprocesserne (se fx Cook 2003; Bylund, Abrahamsson & Hyltenstam 2012). Flersprogede lørnere er – ifølge denne forskning – multikompetente personer som besidder særlige kompetencer der bevirker at de ikke blot har lettere ved at lære nye sprog, de har også generelt lettere ved at lære og at problemløse i andre faglige sammenhænge.

## Myten om den eneste ene

En tredje myte om begyndersprog er at der findes én undervisningsmetode som kan klare alle klasseværelsets udfordringer. Det begynder typisk med en bog på engelsk som oversættes til dansk. Derefter kommer forfatteren eller en af hans disciple på foredrags- og *promotion tour*, og så kender og/eller taler alle vi i undervisningsbranchen pludselig om et nyt akronym: fx TBLT, CLIL eller CL (*Task-Based Language Teaching, Content and Language Integrated Learning, Cooperative Learning*). I reklamefoldere og på hjemmesider introduceres metoden med variationer over sætningen: »Ønsker du elever, der er ... (her indsættes tidens ideal), så kig nærmere på ... (her indsættes metodens navn)«. Det der gør metoden, som det nye akronym står for, populær, er at den hævder at kunne levere løsningen på det vi undervise på et givent tidspunkt anser for at være et stort problem: fx at få eleverne til at deltage mere aktivt i timerne, at udnytte undervisningstiden mere effektivt ved at undervise i matematik gennem engelsk, at håndtere inklusion eller at tilbageerobre kontrollen i klasseværelset. Hver metode har sit fokus og sine fortrin, men også omkostninger og svage sider. Det sidste glemmes eller overses imidlertid ofte i øjeblikkets eufori over tilsyneladende at have fået svar på de spørgsmål man længe har gået og tumlet med. Efter et stykke tid viser det sig at den nye metode er god, men (heller) ikke har svaret på alle ens udfordringer i klasseværelset. Men det er så gerne omkring det tidspunkt en ny bog er ved at blive oversat.

## Myten om »Det har vi prøvet før!«

En fjerde myte om begyndersprog, som delvis er en følge af den tredje, er, at (ethvert) forslag om forandring og fornyelse af (begynder) undervisningen i sprog slet ikke er nyt, men har været prøvet før, med et rigtigt dårligt resultat! Der kan være mange gode grunde til at lærere reagerer negativt på forslag om forandring af deres undervisningspraksis. Den mest indlysende er selvfølgelig at de *har prøvet* noget før, som de ikke mener virker. En anden måske ikke helt sjældne årsag er at lærere føler sig udbrændte eller »brugt op« og ikke orker flere forandringer, reformer, omstruktureringer, »nytænkninger« m.m. De vil bare gerne have lov til at undervise i begyndersprog på den måde de har erfaring for virker. Endelig kan læreres modstand mod nye forslag og krav om ændring af undervisningsmetoder ses som modstand mod kommercialiseringen af (begynder)undervisningen i sprog. I en stadig mere intens jagt på hurtig profit markedsføres undervisningsteknikker og -praksisser som rettelig må

betegnes som »gammel vin på nye flasker«. Der kan derfor være god grund til at være kritisk når svar på lærerens presserende problemer *flashes* og markedsføres som epokegørende nye.

Problemet med det-har-vi-prøvet-før-lærernes holdning er imidlertid at det ikke *altid* er sådan. Det sker nemlig heldigvis stadigvæk at nogen får en god ide ingen har fået før, og det sker også at nogen kommer i tanke om en god idé som virker, men som uretfærdigt er gået i glemmebogen. Og effektive fornyelser er der jo bestemt ikke noget galt i! Endelig er det rigtig vigtigt at huske på at vi aldrig finder svaret på alt i én metode. Både sprog og sproglæring er en kompleks affære, og der skal mange forskellige greb til at skabe de bedste sproglæringsrammer. Det fordrer at mange teknikker skal i spil – teknikker som sjældent alle er repræsenterede i én såkaldt metode. Man kunne derfor godt prøve at undersøge om det man HAR prøvet før, måske alligevel kunne tilbyde noget nyt og berigende, så elever, kursister, studerende kunne få endnu bedre muligheder for at sproglære.

## Myten om ét folk og én undervisningsmetode

En femte myte om begyndersprog er at der er undervisningsmetoder og -tilgange som nogle folk, fx danskere, kan profitere af, mens andre folk ikke kan. Lad os bruge den task-baserede tilgang til begyndersprog som eksempel. Sprogtasks fungerer godt i danske klasseværelser. En væsentlig årsag til successen er at formålet med sprogtasks – at få eleverne til at interagere, opstille og afprøve hypoteser og tage selvstændig stilling til løsning af praktiske kommunikative problemer – stemmer overens med kerneværdierne i dansk børneopdragelse: uafhængighed, evne til at samarbejde og kritisk, selvstændig stillingtagen. Gode erfaringer med tasks i Danmark fører imidlertid let til den fejlslutning at tasks også *automatisk* vil fungere alle andre steder. Sådan er det ikke. Der findes en del empiriske studier der viser at det er svært at få task-baseret undervisning til at fungere i lande som Japan, Thailand, Kina og Hong Kong (Burrows 2008; Carless 2007; McDonough & Chaikitmongkol 2007). Det fører så nemt til fejlslutning nummer to: at asiater ikke kan lære sprog vha. tasks. Det er en kulturalistisk forklaring der bygger på en essentialistisk forståelse af at vi skulle være prædisponerede eller særligt godt eller dårligt rustede til at modtage undervisning efter de principper taskpædagogik bygger på. Årsagen til at tasks måske fungerer dårligere i fx Japan end i Danmark, er snarere at japanske elever i modsætning til danske elever ikke er socialiseret til at kunne lide tasks – hverken i deres opdragelse eller i den undervisning

de har modtaget. De mestrer ikke »task-sproget« og forstår ikke »task-ideologien«. Dette betyder naturligvis ikke at japanske elever ikke kan have glæde af at arbejde med tasks med de åbenbare sprog-læringsfordele der ligger i taskarbejdsformerne. Det betyder bare at de skal introduceres grundigere til disse arbejdsformer end danske elever.

## Myten om lette og svære sprog

En sjette myte om begyndersprog er at nogle sprog er »lette«, mens andre er »vanskelige« at tilegne sig. Engelsk og tysk er klassiske eksempler på sprog som i Danmark opfattes som henholdsvis »lette« og »svære«. Ud fra en rent sprogvidenskabelig betragtning burde det være omvendt. Både med hensyn til ordforråd, udtale og grammatik har dansk og tysk mere til fælles end dansk og engelsk. Alligevel opfattes engelsk som »lettere«. Hvorfor? En forklaring har sikkert at gøre med den større regelbundne kasusmorfologi og ditto syntaks på tysk. En anden forklaring har uden tvivl med de to sprogs placering i det sproglige hierarki at gøre. Engelsk troner alene på toppen, og tysk befinder sig nogle etager længere nede. Engelsk er det mest populære fremmedsprog i Danmark, og populariteten giver tilsyneladende så stor lyst og motivation til at lære at de faktiske vanskeligheder ved engelsk bagatelliseres og opfattes som mindre end de måske i virkeligheden er. Omvendt med tysk. En tredje årsag til at engelsk opfattes som let, kan være at eleverne møder engelsk hver eneste dag, fx i forbindelse med deres brug af engelsksprogede medier, internetshopping m.m. De »udsættes« i langt højere grad for engelsk end for tysk, og læreren behøver derfor ikke overbevise eleverne om at de har brug for engelsk. Det er anderledes med tysk. Selvom Tyskland er en af Danmarks største handelspartnere, så mærker eleverne det ikke i deres hverdag her og nu. Spørgsmål som »Hvad skal jeg bruge det til?« og »Er det ikke godt nok med engelsk?« påvirker lysten til at lære. Det der er interessant i forbindelse med undervisning i begyndersprog, er at det tilsyneladende ikke er objektive sprogvidenskabelige kriterier der afgør om et begyndersprog opfattes som let eller svært. Det er i lige så høj grad sprogets popularitet og de muligheder eleverne har for at møde sproget uden for klasseværelset, der afgør om sproget opfattes som let eller svært. Derudover synes lærerens introduktion af begyndersproget naturligt nok, men alligevel ofte overset, at have stor betydning for elevernes syn på målsproget. Hvis læreren fx fortæller eleverne, at tysk grammatik er meget vanskelig, så vil eleverne formentlig opfatte den som sådan. Fokuserer læreren derimod på de

relativt mange ligheder mellem dansk og tysk, så vil eleverne højst sandsynligt opfatte tysk som nemt at gå til.

## Myten om den kompetenceløse elev og den værdiløse fortid

En syvende myte og i denne omgang den sidste myte om begynder-sprog er at (nogle) elever kommer til undervisningen helt uden kompetencer i rygsækken. De medbringer ingenting til mødet med læren, faget og de andre elever som kan bidrage til undervisningen. Det er forunderligt hvor stærk denne myte er, når man tænker på hvor svagt den er funderet. Det forholder sig nemlig sådan at alle mennesker der taler et sprog, har kompetencer til at lære flere, og det er spild af resurser ikke at aktivere disse kompetencer og bringe dem i spil i undervisningen. Problemet bag denne myte er måske ikke kun at man anser eleven for kompetenceløs, men også at vi værdisætter de kompetencer eleven har med sig, som negative. En tankegang som tager udgangspunkt i elevernes manglende og »forkerte« kompetencer fremfor i deres resurser, påvirker naturligt nok deres motivation i negativ retning. Ikke mindst i mødet med voksne i begynderundervisningen er det vigtigt at bygge på deres sproglige og kulturelle erfaringer. Når man mærker at ens fortid og den sproglige og kulturelle bagage man har med sig, betragtes som værdiløs, så kommer man nemt til at føle sig underlegen og mindreværdig. Den manglende anerkendelse giver eleven en oplevelse af ikke at slå til og forstærker et i forvejen ulige magtforhold mellem lærer og elev, som er kontraproduktivt i forhold til det at lære sprog. For at skabe grundlag for ny læring er det afgørende vigtigt at man tager udgangspunkt i det eleverne allerede ved noget om. Hvis ikke, udsætter man dem for den meget kedelige cocktail at skulle lære noget nyt ved hjælp af noget andet som de heller ikke ved noget om. At lære nyt fordrer at man har noget andet der kan hjælpe til at løfte til det nye. (Dewey 1903).

## Afrunding: en myte-detektor

I denne artikel har vi synliggjort, diskuteret og forhåbentlig taget kraften ud af syv udvalgte myter inden for begynder-sprogsundervisningen. Og der findes flere. Spørgsmålet er derfor hvordan man som lærer i begynder-sprog får øje på myterne, så man kan forholde sig kritisk til dem, imødegå dem og forhåbentlig mane dem i jorden, før de påvirker ens undervisningspraksis negativt. Vores svar på det spørgsmål er en »myte-detektor«, det vil sige fire enkle spørgsmål

man som lærer skal stille sig selv når man konfronteres med holdninger og synspunkter som man fornemmer, kan være bygget på myter. Nemlig:

1. Hvor ved vi det fra?
2. Hvad bygger det på?
3. Hvilket lærings-, sprog- og kultursyn ligger bag?
4. Hvem (får noget ud af at) sige(r) det?

## Note

1 Termen »elev« dækker i denne artikel både elever, kursister og studerende – børn som voksne.

## Litteratur

- Barrows, C. (2008). An evaluation of task-based learning (TBT) in the Japanese classroom. *English Today*, 24 (04), 11-16.
- Bylund, E., Abrahamsson, N. & Hyltén-stam, K. (2012). Does L1 maintenance hamper L2 nativelikeness? A study of L2 ultimate attainment in early bilinguals. *Studies in Second Language Acquisition*, 34, 215-241.
- Carless, D. (2007). The suitability of task-based approaches for secondary schools: Perspectives from Hong Kong. *System*, 35 (4), 595-608.
- Cook, V. (2003). *Effects of the second language on the first*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Dewey, J. (1903). *Studies in Logical Theory*. University of Chicago.
- Hopper, P. (1998). Emergent Grammar. I M. Tomasello (ed.). *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Study*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Lund, K. (2009). »Fokus på sprog« (kap. 3) og »Fokus på sproglæring og pædagogiske implikationer for undervisning« (kap. 4). I Byram, Gregersen, Henriksen, Holmen, Lund, Olsen and Stæhr. *Sprogfag i Forandring. Pædagogik og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, s. 85-166.
- McDonough, K. & Chaikitmongkol, W. (2007). Teachers' and students' reactions to a task-based EFL course in Thailand. *Tesol Quarterly*, 41 (1), 107-132.
- Pallier, C., Dehaene, S., Poline, J.-B., LeBihan, D., Argenti, A.-M., Dupoux, E., et al. (2003). Brain imaging of language plasticity in adopted adults: Can a second language replace the first? *Cerebral Cortex*, 13, 155-161.