



Hanne Geist

Lektor, cand.mag.

MIG/Fagpædagogik, Køge Gymnasium

[hanne@geist.dk](mailto:hanne@geist.dk)

## AP på godt og ondt

Almen Sprogforståelse, AP, er en nyskabelse af en helt speciel art. Det er ambitiøst tænkt: et lille lingvistikum. For faktisk omfatter AP stort set samtlige lingvistiske niveauer.

Der er tale om noget nyt på mange led. Det er ikke et fag, men et "forløb." Det pointeres i læreplanen. Der er flere fag involveret; dog er kun to af dem obligatoriske, nemlig latin og dansk. At flere fag er på banen samtidig, er helt i overensstemmelse med, at flerfagligt samarbejde er sat højt på dagsordenen i gymnasireformen. Her ved ligner nyskabelsen *Naturvidenskabeligt Grundforløb*, men adskiller sig fra det ved, at der i AP i modsætning til NG er tale om nye videnselementer og dermed om forøget behov for efteruddannelse af lærerne.

Det er op til den enkelte skole at udfylde timerammen. Sidste år var der på min skole, Køge Gymnasium, involveret lærere fra samtlige fremmedsprog; i år undervises der – foruden i latin – kun af dansk- og engelsklæreren. Mange steder vil man formodentlig gå over til den model for at undgå de skematekniske problemer, der forårsages af de tværgående sproghold. Ærgerligt, tænker jeg som tysklærer, at der mangler et moderne kassprog. Rent sprogpolitisk er det også uheldigt i en situation, hvor andet fremmedsprog generelt er truet.

Set i forhold til de nye læreplaner i dansk, hvor det sproglige jo får en langt større vægt, er AP en gave. Men hvordan med fremmedsprogene? For latins vedkommende kunne det ligne begyndelsen til en udfasning af faget. Så stærkt er det blevet beskåret, samtidig med at alle nu skal have det. Alligevel er der dukket adskillige, vist nok glimrende, bidrag op til den nødvendige nytænkning af faget. Det har fået en – måske tiltrængt? – åreladning. Og med hensyn til de moderne fremmedsprog er det vel også et stort plus. For selve grundtanken bag er virkelig god: At forene elementær viden om sprog og sprogfunktioner med udvikling af sproglig bevidsthed via sproglig opmærksomhed og analyse. Bagsiden er så, at timerne er taget fra de enkelte sprogfag, og det er svært at se, om man får dem igen i form af en større sproglig kompetence – eller måske sprogtilgængelseskompetence.

## Hvordan skabes fornyelsen?

Er der så også tale om nytænkning på det fagligt-pædagogiske område? Bliver der trukket på landvindinger inden for moderne sprogforskning og sprogdidaktik? Er der f.eks. tale om et indlæg for en mere funktionel – og for fremmedsprogenes vedkommende mere kommunikativ – sprogundervisning, sådan som de fleste forskere og fremmedsprogspædagoger anbefaler? Er det for grammatikkens vedkommende farvel til (resterne af) grammatik-oversættelsesmetoden og goddag til en mere moderne form, der er i bedre overensstemmelse med f.eks. *focus on form*-bevægelsen, dvs. at elevernes opmærksomhed rettes mod sprogets forside i forbindelse med den kommunikative brug af sproget?<sup>1</sup>

Nej, det kan man nok ikke sige. Kun få steder i vejledningen dukker der forsigtige antydninger op, der peger i den retning. Under overskriften *Grundkursus i grammatik* – en titel der emmer af tradition – står der i forbindelse med kravet om sammenhæng: “Det indebærer, at det kan være en god ide hele vejen at have anvendelsesaspektet med i planlægningen og de didaktiske overvejelser. I modsat fald risikerer man, at grammatikdelen forbliver isoleret og ikke får den forankring i elevernes forståelse, som den er tiltænkt.” I afsnittet *Arbejdsformer og didaktiske tilgange* luftes det lærings-syn, der ligger bag de nyere sprogtilegnelsesteorier: “Endelig lægger den del af kurset, der vedrører strategier for indlæring af fremmedsprog, op til forskellige kollaborative arbejdsformer, der sigter mod, at eleverne konstruerer deres egen viden i fællesskab og ved hinandens hjælp.” Men hvorfor kun i forbindelse med læringsstrategier?

Går man tilbage til *Fremtidens sprogfag*, der vel var tænkt som retningsgivende for, hvor sprogfagene skulle bevæge sig hen efter reformen, kan man se, at forfatterne også her går på listesko.

I afsnittet *Reformer af lærernes uddannelse og efteruddannelse* står der: “Det må anses for højst uheldigt, at elever kan risikere at blive undervist i sprog af lærere med ringe eller slet ingen sprogpedagogisk viden.” Det pointeres dog, “...at det i et vist omfang må være de indholdsmæssige mål, der kommer først, og derefter spørgsmålet om vejen ad hvilken”. Endvidere: “...der findes en klar risiko for enhver nok så fornuftig ændring af skolens målsætning, nemlig at den kun når en begrænset del af de elever, der skulle have gavn af den – slet og ret fordi de øvrige elever undervises af lærere, som ikke har tilstrækkelige forudsætninger (eller efteruddannelsesmuligheder) for at nå de nye mål.”

Det er betænkeligheder, der også synes at kunne gælde AP, selv om der har været mange tilbud om efteruddannelseskurser, også fagdidaktisk orienterede.

I *Fremtidens sprogfag* efterlyser man faktisk en faglig fornyelse og påpeger behovet for nytænkning, men beklager altså samtidig manglen på fagdidaktisk viden. Der tales om pligten til at opdatere ens professionelle vidensniveau, men forfatterne peger på en lokalt forankret kollektiv proces, hvor sproglærerne “går sammen om at afprøve og videreudvikle deres praksis...”. Det anbefales derfor, at skolerne afsætter

ressourcer til dannelse af lokale team, både med hensyn til den enkelte klasse og skolen som helhed.

Men ét er anbefalinger, et andet er virkeligheden. Det vil mange steder ikke finde sted. Overlader man det til den enkelte skole at sørge for efteruddannelse og samarbejde om forløbet, er der en stor risiko for, at den fagdidaktiske opdatering ikke finder sted, at man koncentrerer sig om de faglige mål, som de er udmøntet i lærebøgerne – de er kommet så hurtigt, at kvaliteten er svingende – og opgiver at forholde sig til “vejen ad hvilken.”

## Sammenhæng og progression

Men det er ikke kun det nye indhold og det didaktiske, der giver problemer. Vanskeligt at håndtere er også kravet om sammenhæng og progression. Bl.a. fordi der er tre store klumper: det synkrone, det diakrone og så læringsstrategierne, der tilsyneladende ikke har så meget med hinanden at gøre. For hvordan skal man dog få sproghistorien til at hænge sammen med sociolingvistik – eller med læringsstrategier? De falder lidt uden for det øvrige. For her er der jo ikke tale om sprog, men om metoder man benytter til at lære sprog med, til at læse tekster og knække den sproglige kode og til at huske stoffet med. Sprog er det derimod, når vi taler om kommunikationsstrategier, det være sig som kompensationsstrategier, man sætter ind, når man står og mangler, det man egentlig ville sige, eller som strategier for hvordan man fører en samtale, altså turtagningsmekanismer, sproghandlinger og gambitter, som skal skaffe tid til at planlægge noget kompliceret længere fremme i samtalen. Alt det har banet vejen for en mere kommunikativ fremmedsprogsundervisning.

At vi skal beskæftige os med sådanne fænomener, noget der er større end det traditionelt grammatiske – ordklasserne, morfologi og syntaks – er i sig selv et stort fremskridt. *Das ist alles Grammatik*<sup>2</sup> i moderne forstand.

Der nævnes i læreplanerne de tre kategorier: Sproget som struktur (grammatik), som indhold (semantik) og som praksis (sprog som handling). For at skabe sammenhæng i forløbet er det godt at holde sig disse strata for øje. Jeg har foretrukket at begynde i det sidste, nemlig med sproghandlingsbegrebet, fordi det for mig er vigtigt, at eleverne får en opfattelse af, at sprog er til for at kommunikere med. Begynder man i den anden ende, kan der lettere fæstne sig et indtryk af, at det her er et kryds og bolle-kursus med lidt ekstra oveni. De skulle gerne se sådan på det: “Grammatik eksisterer ikke for sin egen skyld, grammatik er kun stillads for indhold, funktioner, betydninger, som realiseres i kommunikations- og tekstsammenhænge”.<sup>3</sup>

Under sprog som praksis nævnes i læreplanen sproghandlingsbegrebet, genre og stil, men ikke eksplicit tekstlingvistik. Den hører vel også med. Det er måske netop her, man kan opdage sammenhæng og fornemme, “hvordan sprogets forskellige funktioner og niveauer arbejder sammen i integrerede helheder”, som det så smukt

hedder i vejledningen. Yderligere vil det være nærliggende at bevæge sig videre frem mod diskursanalysen, ikke alene forstået snævert lingvistisk som *conversation analysis*, men også i bredere forstand som en ikke bare lingvistisk, men også samfundsvidenskabelig disciplin, hvor diskurs skal opfattes som de mønstre, sproget er struktureret i inden for forskellige sociale domæner, eller sagt lidt enklere: diskurs er her en bestemt måde at tale om og forstå (dele af) verden på<sup>4</sup> – og dermed slagmark for forskellige måder at definere virkeligheden på. Det er et område, der i den videnskabelige verden er i stærk vækst, og som inddrager flere fakulteter, sådan som reformen gerne vil, at vi også skal arbejde i gymnasiet. Ender man her – enten i tekstlingvistikken eller i diskursanalysen – vil der klart være tale om en progression. Her samles trådene, og det funktionelle er opprioriteret, men på en basis af viden fra de lavere niveauer.

Følgende model<sup>5</sup> kan bruges til at skabe overblik:

Lyd	<b>Figur</b> (Fonem)				Fonetik
Stavelse					
Ord	(Morfem) <b>Tegn</b> (Syntagme)				Morfologi Leksikologi
Sætning					Semantik Syntaks
Afsnit		(Sproghandling) <b>Ytring</b> (Tekst)			Tekst- lingvistik
Replik/ Tekst					Pragmatik
Genre					Genreteori
Samtale/ Diskurs			<b>Diskurs</b>		Diskurs- analyse Conversation analysis

### For meget på én gang?

Men, men, men: Hvordan skal man dog nå det? Vejledningen taler om “en cirkulende bevægelse”. Det kan være løsningen. Under alle omstændigheder står og falder AP’s succes med opfølgningen i de enkelte fag. For alt det, der skal presses ind på de sølle

timer, der er afsat til forløbet, kan jo dårligt være der. Det er smagsprøver, der er tale om. Ikke engang sætningsanalyse kan læres på de få timer, der afsættes til det, hvis man altså står på bar bund, og det er der mange, der gør. Det er måske – selv uden tekstlingvistik og diskursanalyse – alt for meget på én gang. For ambitiøst. Som om én har sat sig ned og sagt: “Sprogvidenskab, hvad er det? Det er dét og dét og dét, og dét skal med”.

Det er blevet til en lovlig stor mundfuld i starten af 1.g. Skal man nå det hele, ja, så går det over stok og sten, bliver let lidt overfladisk, som perler på snor. Derfor er der god grund til at lægge vægten på skabelsen af den sproglige opmærksomhed, opdagelsesmomentet, lade AP være indgangen til en lystbetonet beskæftigelse med sprog, hvor udgangspunktet er elevernes egen sproglige horisont.

Det betones også i flere af lærebøgerne. Sådan siger forfatterne til *Pygmalion*: “Drivkraften bag ... denne bog er nysgerrighed, lysten til at stille spørgsmål og undersøge, interessen for sproglige problemstillinger.”<sup>6</sup> Derfor er det en god idé med undersøgelser af den art, som Pia Zinn Ohrt foreslår i artiklen: *Gymnasieelevers sprogprofil – en stikprøve*.<sup>7</sup> Hvor mange sprog er der adgang til i denne her klasse?

Det har været magtpåliggende for Peter Harder at bringe emnet sprog til udebane – sprog til hjemmebane<sup>8</sup> op. En vigtig forskel. Vi har som tysklærere ført en langvarig, forgæves kamp for at lære vore elever at sige *De* på tysk. For nogle år siden interviewede en dygtig elev, jeg havde, lederen af Goethe Instituttet. På båndet hører man, hun i starten siger *Sie* et par gange, men ret hurtigt går hun i kampens hede over til *du*. Det kræver en anden kontekst, end den skolen kan byde på, at oparbejde en passende sociolingvistisk kompetence. Men at eleverne kender normerne, er der ingen tvivl om. Også den elev der sagde “luk røven”, endda to gange, til vores ellers meget populære latinlærer. Det kostede ham en uges bortvisning.

## Den hårde kerne

Jeg tror, at AP har fremkaldt stor kreativitet hos en del af de involverede lærere. Der lurer måske ligefrem en fare for, at forløbet i elevernes bevidsthed bliver en række sjove eksempler. Men så er der jo det, Peter Harder har kaldt *den hårde kerne*, grammatikken, det der skal læres. Her kan man måske trygt sige: de indholdsmæssige mål kommer først, vejen ad hvilken er mindre vigtig? Det er i hvert fald det indtryk, man får, når man læser lærebøgerne.

Vender vi tilbage til udgangspunktet og spørger til sprogsynet, om det har ændret sig, så må vi nok sige, at fornyelsen, den faglige nytænkning, den ligger mest i de nye områder, der er inddraget. Det funktionelle er der jo i og med, at sprog som praksis spiller så stor en rolle, kunne man måske sige.

Kigger vi på lærebøgerne, som ikke alle er blevet til med AP for øje, er det påfaldende, at der er endog mange skoler inden for grammatik repræsenteret. Nogle er tvær-

sproglige. *Babelstårnet* – den mest brugte – inddrager desuden valensgrammatik. Line Andersen arbejder i *Almen Sprogforståelse* kontrastivt. Karen Thygesen har i *Sprogets veje* en fin introduktion til rollegrammatik. I *Pygmalion* er der en ret aparte feltanalyse, der er inspireret af Diderichsens sætningsskema i og med, at man opererer med forfelt, men i øvrigt regnes der med op til 7 nummererede felter, hvilket virker unødigt kompliceret. Det hævdes, at “Når man skal analysere sætninger på dansk, får man de bedste og rigtigste resultater ved at bruge denne felt-analyse.” Men trods de mange felter må subjektspredikat dele felt med objekt; altså kan den udviklede feltanalyse ikke klare alt. Så vidt jeg kan se heller ikke sætninger af typen: *Der er ikke kommet nogen endnu.*

Mest traditionel er vel nok *Fra ord til sætning*, den grammatik min skole har valgt at satse på. Det er en latinsk grammatik brugt til at beskrive dansk. At det hurtigt bliver en inadækvat beskrivelse, var allerede strukturalisternes pointe. For det giver jo ikke megen mening at sige, det direkte objekts kasus er akkusativ, det indirektes dativ, når eksemplerne er på dansk, og værre er det næsten, at der står: “Subjektspredikatets kasus er nominativ”, når det nu så frækt hedder: *det er mig* og ikke som hos broderfolket: *det er jeg.*

Alt i alt er der mange måder, man vil kunne vælge at introducere eleverne til grammatik på. Men sjovt nok skal man til folkeskolen for at finde en egentlig funktionel grammatik, der tilmed er tilrettelagt efter nyere didaktiske principper, hvor man i reglen starter med induktivt at lade eleverne opstille hypoteser om sproget – eksemplerne optræder oftest i kontekst – og slutter med at lade dem producere selv. Det drejer sig om Ruth Mulvads *Kommer tid kommer sprog*. Bogen er – som sagt – fuldstændig i overensstemmelse med nyere sprogforskning og -pædagogik. En fremragende og meget inspirerende bog. Den er gennemgående opgavebaseret. Et forhold der matcher de – ikke nødvendigvis blandt kollegerne, men blandt forskerne – fremherskende læringssyn, det kognitive og det interaktive, hvor troen på, at en hel klasse tilegner sig tingene samtidig og på samme måde, for længst er forladt.

Et mere funktionelt sprogsyn har man dog også i to udgivelser til gymnasiet, som forhåbentlig vil blive brugt i udstrakt grad i undervisningen i AP, selv om de egentlig er skrevet med henblik på danskfagets nye krav, nemlig Solveig Bennikes afsnit i *Faglige forbindelser i dansk* og Peter Heller Lützens *Det sproglige i dansk*. Begge viser, hvordan det sproglige – det grammatiske, semantiske, pragmatisk, stilistiske, tekstlingvistiske og diskursanalytiske – integreres i og derved kvalificerer tekstlæsningen. Her kan eleverne opleve den sammenhæng mellem de lingvistiske niveauer, der savnes i de deciderede lærebøger til AP.

## Sociolingvistikken

Hvad er det for en størrelse? Har den helt slugt pragmatikken? Og stilistikken? Og dialektologien? Det er det indtryk, man får, når man kigger på *Babelstårnet* – den lærebog de fleste har indkøbt til skolerne. Her er nemlig samtlige tekster, der benyt-

tes i det 18 sider lange kapitel med overskriften *Sociolingvistik*, tekster der er produceret med henblik på udgivelse. Men er sociolingvistikens kerneområde ikke det talte sprog? "Sociolingvister skal have folk til at sige noget – ellers har de ikke noget at arbejde med", siger Frans Gregersen ligefrem<sup>9</sup>, ja, de skal i hvert fald have fat i noget spontant ikke-tilrettelagt sprog.

Selvfølgelig har sociolingvistikken også beskæftiget sig med skrevet sprog, f.eks. i Ulrich Oevermanns undersøgelser fra Frankfurt i 70'erne af træk i skriftsproget hos skolebørn relateret til deres sociale baggrund (Oevermann 1972), men det vil da være ærgerligt, når nu både social variation og talesprog er emner inden for AP, så ikke også at benytte disciplinen til at fokusere på det talte sprog. Mange talte tekster er tilgængelige, ganske vist oftest i mindre bidder, f.eks. forskellige grupper af børns eller unges sprog i de mange publikationer i forbindelse med Køge-projektet, i Bent Preisler: *Danskerne og det engelske sprog* og i Pia Quists forskellige publikationer angående multietnolekt. Et felt hvor i hvert fald en del af mine elever har rige erfaringer og markante holdninger, som det er interessant at høre dem fremføre og drøfte med andre.

Der er i disse år – som hos Pia Quist og Bent Preisler – en tendens til at bevæge sig i retning af etnografisk metode, sådan at de talendes sprog udfolder sig i naturlige eller reelle sproglige praksisser, og der er inden for samtaleanalysen udviklet fintmærkende notationssystemer, som opfanger talrige væsentlige detaljer, men som i visse tilfælde gør det svært for en ikke-fagmand at læse. Men altså: materiale er der, man behøver ikke ty til litterære tekster og tidsskriftsartikler for at beskæftige sig med talesprog. Det savner her gerne det autentiske præg – og når man nu har den rene vare.<sup>10</sup>

Sammen med eleverne at analysere f.eks. følgende små udpluk fra henholdsvis et 14-årigt medlem af *De Sejes Klub* og en pige med tyrkisk baggrund – begge elever fra Ellemarkskolen i Køge – er lige så spændende som at fortolke en litterær tekst. Det er ikke kun det i snævert forstand sproglige, der står til diskussion. Det drejer sig også om sprog som magtmiddel og identitetsmarkør:

Johan:           kun hvis det er sådan et eller andet familie noget sjov # altså for eksempel her i torsdags der blev min farmor begravet så var man jo nærmest tvunget til at rende med og sådan noget fordi der skulle man jo bære kisten og sådan noget altså  
(fra enkeltinterview # symboliserer en pause)

Esen:            jeg har altid styret det hele fra børnehaveklassen af.

Sådan siger Esen om sig selv, og det er nok rigtigt. Hun fremstår som stærk, dominerende og hård, jf. dette citat om Eda:

Esen:            der har været noget ved hende vi ikke kan klare jeg ved ikke hvad det er altså da hun først kom til vores klasse # det var i tredje eller sådan noget der gav jeg hende bare bank hver frikvarter og så var der bare

problemer med lærerne og alt muligt # jeg kunne bare ikke klare hende hun er bare så # altså det har ikke noget med hendes tøj eller at hun ikke kan tale dansk hun er bare så # dum.

Kommentar: efter alt muligt griner Esen lidt.<sup>11</sup>

## Læringsstrategier

Selv om begrebet læringsstrategier som sagt falder lidt uden for de øvrige delemner i AP, er det helt efter bogen – hvis vi altså taler fremmedsprogspædagogik – at tage dem med. I hvert fald har opmærksomheden omkring dem i de senere år boomet. Ofte i forbindelse med begreberne livslang læring og elevautonomi. Det er vigtigt at erkende, at der er flere veje, der fører til det samme læringsmål. Udgangspunktet hos den moderne gymnasieelev vil ofte være: “Min måde kan være lige så god som din”. Jamen, er den nu også det? Faktisk er det noget, vi kan undersøge. Det er bl.a. det, undervisning i læringsstrategier går ud på. Slutresultatet skulle gerne være, at eleverne har tilegnet sig noget, der svarer til Rebecca Oxfords tiltalende definition af begrebet læringsstrategier som “specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, and more transferable to new situations” (“Bestemte skridt taget af den lærende for at gøre læringen nemmere, hurtigere sjovere, mere selvstyrende og bedre overførbare til andre situationer”), (Oxford 1990).

## Fremtiden

For nogen tid siden kom jeg til en barnedåb til at sidde over for en ung fyr, der gik i 1.g. Han fortalte lidt om, hvordan det var at være “prøvekanin” for den nye gymnasie-reform. Én ting havde han glædet sig til, og det var Almen Sprogforståelse. Han syntes nemlig, det lød rigtig godt og meget nyttigt. Desværre havde det været en stor skuffelse, fordi lærerne havde saboteret “faget”, som de konsekvent kaldte “almen sprogforvirring”. Det var han ret harmfuld over.

En sådan reaktion fra lærernes side kan måske skyldes usikkerhed. Den kan også have at gøre med, at der rent faktisk er faktorer, der peger i mange retninger, så en vis forvirring kan være forståelig. Men det er selvfølgelig helt afgørende for “fagets” fremtid, at lærerne bakker op omkring det. Også dem, der bliver sat til at undervise i det uden egentlig at have ønsket det.

## Noter

1. Se Sprogforum nummer 30, juni 2004.
2. Krenn, Wilfried: Alles ist Grammatik. Schmolzer-Eibinger, Sabine & Paul Protmann-Tselikas (Hrsg.): Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache Serie B, 2003. Her plæderes



- der for en udvidelse af grammatikbegrebet af samme art som den, der forefindes i Frstrup, Dorte & Hanne Leth Andersen: Fransk grammatik – til samtale og forståelse. Alinea, 2005.
3. Jenkins, Eva Maria: Grammatische Strukturübungen in der Grundstufe: interkulturell, kontextuell, kommunikativ i: Fremdsprache Deutsch 10 – 1994.
  4. Definitionerne hentet fra Jørgensen, Marianne Winther & Louise Phillips: Diskursanalyse som teori og metode. Samfundslitteratur. Roskilde Universitetsforlag, 1999.
  5. Fra kursusmateriale fremstillet af Uwe Geist, 2004.
  6. Dittmer, Hanne & Simon Laursen: Pygmalion. Systime, 2005.
  7. Sprogforum nummer 36, juni 2006.
  8. Se foruden i vejledningen artiklen Sprog til hjemme- og udebane. Sprogforum nummer 36, juni 2006.
  9. Gregersen, Frans: Om sprogforandring i virkelig tid. Sprogforum nummer 36, juni 2006, s. 51.
  10. Det er dog ikke alle lærebøger, der foretrækker at arbejde med litterært “talsprog”. I Hanne Leth Andersens Sprog i bevægelse gives en kompetent gennemgang af særlige træk ved talt sprog.
  11. De to tekster stammer fra henholdsvis Janus Møller: De sejes Klub. I: J: Normann Jørgensen: De unges sprog. Akademisk, 2002 og Pia Quist: Ind i gruppen – ind i sproget. Danmarks Lærerhøjskole, 1998.

## Litteratur

- Fremtidens sprogfag – vinduer mod en større verden. (Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 5, 2003). Kbh.: Undervisningsministeriet, 2003).
- Andersen, Hanne Leth: Sprog i bevægelse. Almen sprogforståelse på tværs. Århus: Systime, 2005.
- Andersen, Line: Almen sprogforståelse. Kbh.: Dansklærerforeningen, 2005.
- Bennike, Solveig m.fl.: Faglige forbindelser i dansk. Sprog, litteratur og film. Kbh.: Dansklærerforeningen, 2005.
- Christensen, Bent m.fl.: Babelstårnet. Almen sprogforståelse. Kbh.: Gyldendal, 2005.
- Dittmer, Hanne & Simon Laursen: Pygmalion. Indføring i Almen Sprogforståelse. Århus: Systime, 2005.
- Elmose, Agnete m.fl.: Sprogets veje. Kbh.: Gads Forlag, 2004.
- Lützen, Peter Heller: Det sproglige i dansk. Kbh.: Dansklærerforeningen, 2005.
- Milling, Lone m.fl.: Fra ord til sætning. En introduktion til almen grammatik. Århus: Systime, 2004.
- Mulvad, Ruth: Kommer tid – kommer sprog. Kbh.: Alinea, 2002.
- Oevermann, Ulrich: Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1972.
- Oxford, Rebecca L.: Language Learning Strategies: What every teacher should know. Boston, Mass: Heinle & Heinle, 1990.