

Moderne fremmedsprogundervisning og den faglige tradition¹

Johannes Wagner

Odense Universitet

Fagtradition er mest af alt et spørgsmål om, hvilke mål man sætter for undervisningen, og med hvilke metoder man vil opnå disse mål. Danske lærere har metodefrihed, dvs. at de i modsætning til lærere i andre lande selv kan bestemme, hvordan de vil undervise i deres fag. Som konsekvens heraf kunne man formode, at undervisningen i Danmark var præget af en stor mangfoldighed, at de enkelte lærere i de forskellige fag udviklede deres egen metodiske stil, og at forholdene varierede meget fra skole til skole.

Forholdene er dog ikke helt så forskelligartede, som man kunne forvente. Metodespørgsmålet har i Danmark en forholdsvis lav prestige. Det findes en robust faglig konsensus inden for de forskellige sprogfag om, hvordan 'man' gør, hvad der er vigtigt for faget, hvad man lægger vægt på eller synes er overflødigt. Også blandt nuværende eller tidligere elever finder man klare opfattelser af, hvordan engelskundervisningen foregår, hvad man la-

ver i tysk, og hvad fransk handler om. Der findes stærke fællestræk i fagene, og metodefrihed er ikke ensbetydende med, at hundrede blomster blomstrer. Spørgsmålet er, hvor disse fællestræk kommer fra, og hvor stabile de er, når man ser på den faglige udvikling over en længere periode.

Alle fag slæber rundt på en historisk bagage, som præger opfattelsen af, hvad der er meningsfyldt og væsentligt for undervisningen i netop dette sprog. F.eks. er undervisningen i engelsk ofte mere orienteret mod sprogbrug og den praktiske anvendelse af sproget end undervisningen i tysk eller fransk, hvor beherskelsen af den sproglige kode (grammatikken) synes at være mere væsentlig. Som eksempel kan et citat fra skriftet *Fremmedsprog. Skriftlig og mundtlig prøve* tjene. Det er udgivet af det danske undervisningsministerium i december 1993.

Tysk har i mange år lidt under et negativt image, der også har sin rod i dets

opbygning og dermed sin metodiske udførelse som eksercits i bøjningsmønstre og tom udenadslære. Den tid er forhåbentligt forbi, og man har erkendt, at sproget vitterlig tales og skrives af en stor del af Europas befolkning, ovenikøbet så det kan forstås (citeret efter Nygaard 1994: 7).

Denne kommentar er flertydig. Man kan læse den således, at den tid hvor man brugte 'eksercits (sic!) i bøjningsmønstre og tom udenadslære', er forbi, og at man nu kan gennemføre en undervisning, som satser på det sprog, der tales og skrives. Denne interpretation fører problemerne tilbage til en for snæver opfattelse af faget: Det tyske sprog handler om mere end kasserollebøjningen!

En anden måde at forstå citatet på er, at eksercits er nødvendig, fordi sproget er bygget op, som det er. Men nu accepterer man terping af bøjningsformer, fordi man kan se, hvor meget man kan få ud af det i det virkelige liv. I denne interpretation føres vanskelighederne tilbage til sprogets struktur, underforstået at man derfor metodisk ikke kan stille meget andet op end at terpe grammatik, men at der er et mål med det: kontakt til en 'stor del af Europas befolkning'.

Som jeg vil vise i næste afsnit, er sprogets opbygning ikke den eneste forklaring på tyskfagets traditionelle fokusering på grammatik. Der er også en faghistorisk forklaring. Hvis man for eksempel tager undervisningen i spansk, et sprog som morfologisk ikke er væsentligt nemmere end tysk, så har

spansk langt fra det image, at det skal læres gennem 'eksercits i bøjningsmønstre'. Hvorfor ikke det? Svaret skal søges i det forhold, at spansk er kommet ind i det danske skolesystem adskillige århundreder efter tysk og er knyttet til en anden praksis ('metode') og en anden tradition.

I de senere år er interessen for beskæftigelsen med fagtraditionen i fremmedsprogsgene vokset. Når man har skrevet fremmedsprogsgenes historie i Danmark, er man til forskel fra andre lande gået på tværs af både sprog og skoletyper. I kraft af dette har man kunnet tegne nogle store mønstre i udviklingen af de forskellige fremmedsprogsgene.

I forbindelse med det faghistoriske arbejde har Karen Sonne Jakobsen præget begrebet *institutionel identitet*. Ud over sociologiske faktorer såsom fagenes målsætning, status i skolen, time-tallet og elevernes baggrund, dækker begrebet også historiske aspekter:

Med identitet menes også institutions-specifikke opfattelser af fag og pædagogik, der overleveres i institutionen og i de til institutionen knyttede organisationer (...). Den institutionelle identitet indgår videre som et element i den enkelte lærers personlige, professionelle identitet, og findes konkret i forskellige personlige udformninger. Identitet opfatter jeg - både den personlige og den institutionelle - som en historisk skabt størrelse (Sonne Jakobsen 1989: 242).

Et fags identitet er nøglen til dets forandring. Som jeg har argumenteret an-

det steds (Wagner 1991; Wagner, under forberedelse) kan den faglige identitet opfattes som et filter, der sorterer i det udefra kommende væld af standpunkter, slagord, metoder, materialer, øvelsedyper, målsætninger og undervisningsopskrifter. Kursen i fagenes udviklingsproces udstikkes i forhold til den historisk hævdvundne identitet. Hvis nye ideer støder for meget an mod den etablerede common sense, dvs. fagenes opfattelse af sig selv og af, hvad der er relevant, så vil de ikke for alvor kunne trænge ind i undervisningens praksis.

Konsekvensen af disse overvejelser er, at et vist kendskab til sprogfagenes historie er en væsentlig forudsætning for at forstå fagenes prioriteringer, deres opfattelse af, hvad der er relevant og irrelevant, og deres syn på mål og øvelsesformer.

En fremstilling af fremmedsprogfagenes historiske udvikling findes i det indledende kapitel af Kristiansen et al. (1984). Forfatterne viser, hvordan fremmedsprogene fransk og tysk afløste de klassiske sprog latin og græsk i den traditionelle, 'lærde' skole, dvs. den skole som udviklede sig til det moderne gymnasium. Med i købet fulgte en prægning i en traditionel filologisk retning, som kort forklaret går ud på en interesse for tekster, såvel af æstetisk som af dannende karakter, samt kraftig fokus på grammatik på sætningsniveau, dvs. morfologi og syntaks. At sproget skulle kunne tales, var ikke en prioriteret målsætning, men snarere et irrelevant biprodukt. Denne baggrund etablerede en dominerende

filologisk tradition for fagene tysk og fransk.

Den anden store fagtradition opstod i forbindelse med dannelsen af realskolerne i første halvdel af det 19. århundrede. Realskolerne skulle formidle 'realia', viden om den praktiske verden i handel og teknik. Tyngdepunktet i formidlingen lå på praktiske færdigheder i sproget. Dette paradigme er fra sin begyndelse knyttet til engelsk (Sonne Jakobsen 1989; 1992; Sonne Jakobsen & Svendsen Pedersen 1993).

Den tætte sammenknytning mellem på den ene side den klassiske skole med sprogene fransk og tysk og på den anden side den moderne realskole med engelsk gælder ikke kun for Danmark. Samme forhold er beskrevet for en del andre europæiske lande (sml. Howatt 1984; Lehberger 1989).

Fagtraditionen kan også beskrives i relation til de videnskabelige paradigmer, der var fremherskende på de tidspunkter, hvor sprogene brød igennem i skolerne. Fremmedsprogundervisningen i Europa havde gennem århundreder været splittet mellem de traditionelle lærde skoler (det senere gymnasium) på den ene side og på den anden side sprogmetrene, dvs. privatlærere som adel og borgerskab ansatte til at give deres børn de fornødne færdigheder i moderne sprog. I den lærde skole måtte de moderne fremmedsprog forholde sig til den filologiske tradition. For at forsvare deres eksistens måtte de nye sprog tysk og fransk tilpasse sig modellen for undervisning i de klassiske sprog. Dette betød at læsningen af

kulturelt væsentlige tekster på originalsprogene var et centralt anliggende. Den filologiske granskning af sprogets grammatik var ikke mindre vigtig. Derudover tilskrev man den formale træning i sproget (bøjningseksercits) en høj værdi for hjernens udvikling. Græsk- og latinundervisningens metode var enkel: teksterne måtte læres udenad. Og så blev det suppleret med et enkelt bøjningsskema eller to.

Det var som reaktion mod den fornægtelse af sprogenes kommunikative værdi, at en ny metode blev lanceret midt i det 19. århundrede. Den tyske sproglærer Johan Meidinger (1756-1822) skabte en 'let og praktisk' metode for franskundervisningen uden for skolen. Her var målsætningen den praktiske beherskelse af sproget.

Metoden var revolutionær. Den prøvede at graduere grammatik, at gøre den mere indlæringsvenlig ved at dele den op i regler, som kunne læres efter hinanden. Metoden forlod de lange litterære tekster og tog til gengæld udgangspunkt i enkeltsetninger, som skulle illustrere og indøve de grammatiske regler. Lærebogen bestod ikke mere af tekster, men af et antal øvelsesstykker, hvor først den sproglige regel blev præsenteret og herefter et antal sætninger oplistet, hvor reglen skulle anvendes. Øvelsesformen var oversættelse. Denne inddragelse af *praktiske* grammatikøvelser gav metoden dens navn. Oversættelsen var ikke dens opfindelse. Den havde man altid haft i undervisningen i fremmede sprog. Den tyske sprogmand Karl Ploetz overtog metoden til franskundervis-

ningen i det prøjsiske gymnasium. Som han selv skriver (Ploetz 1879), skete det med stærk modstand fra de etablerede fagrepræsentanter, som ikke mente, at gymnasiets mål var at formidle praktiske sprogfærdigheder. Men den 'prøjsiske' metode (Howatt 1984) gik sin sejrsgang gennem den moderne skole i Europa og USA. Og undervejs smeltede den mere og mere sammen med den etablerede filologiske måde at undervise i sprog. Omkring århundredskiftet står den selv som inkarnationen af den sorte skoles bevidstløse 'eksercits' i isolerede og meningsløse enkeltsetninger. Indlæring af grammatikken for grammatikkens egen skyld og terping, terping, terping. Det var ikke lige det, Meidinger og Ploetz havde tænkt sig, da de lancerede metoden.

Arbejdet med bøjningslæren, enkeltsetninger og oversættelse tager også i dag en stor del af tiden i mange fransk- og tyskklasser. Arven efter den filologiske tradition lever stadig. Men der er ikke kun den snævre fokusering på sprogets form tilbage. Ønsket om formidling af kulturelle indhold og værdier, om væsentlige tekster, om en æstetisk orientering mod skønlitteraturen hører med til denne arv. Muligvis har nogle moderne metoders negliger af indhold, kultur og æstetik bestyrket vogterne af den filologiske tradition i, at der var noget væsentligt at holde fast i.

Som allerede nævnt slog engelsk igennem i skolen et århundrede senere end fransk og tysk. Engelsk var fra begyndelsen af knyttet til den moderne sko-

letype, realskolen, der var praksisorienteret og færdighedsbetonet. Der var brug for og plads til en ny metode, som kunne opnå, hvad den filologiske undervisning ikke kunne: øvelse i brugen af fremmedsproget. Metoden blev skabt af tidens mest markante sprogfolk, bl.a. Viëtor i Tyskland, Jespersen i Danmark, Passy i Frankrig og i England af Henry Sweet.

I den 'direkte metode', som Passy havde døbt den, har fonetikken en central plads. Sprogvidenskaben havde opdaget fonetikken, og det gør sprogundervisningen også på dette tidspunkt. Lærebøgerne blev forsynet med lydskrift. Jespersens egen engelskbog (Jespersen & Sarauw) havde helt op til 30'erne lydskrift igennem hele bogen. På venstre side var teksten, på højre side dens lydskriftversion. I senere udgaver blev lydskriftsdelen dog skåret ned til kun at omfatte de første 20 sider. En fordeling, som findes i mange undervisningsbøger helt op til tiden efter anden verdenskrig.

Den mest markante forskel mellem det filologiske paradigme og den direkte metode viser sig i behandlingen af tekster. Selvom meget af den filologiske undervisning gik med kontekstløse enkeltsætninger, ønskede lærerne ikke at tabe målet af sigte: at læse kulturelt væsentlige tekster på mål-sproget. Forslaget om at omskrive vanskelige tekster ville have været tæt på en forbrydelse. Til gengæld valgte man for eksempel i latinundervis-

ningen at begynde med 'lette' forfattere: fra Cæsars gallerkrige til Ciceros taler eller endog latinske digtere. Jespersen havde formuleret formålet med at lære andre sprog som „adgang til den inderligste forståelse av den fremmede nations bedste tanker og institutioner, dens litteratur og kultur, i videste forstand nationens ånd“ (Jespersen, 1901: 9). Men den direkte metode havde ingen kvababelser over at udgive tekster som 'Easy readers', hvor man havde skåret kraftigt i de 'svære' dele og genskrevet teksten. Eleverne får stadig historien på fremmedsproget, men i en nedkøgt udgave. - Der er næppe nogen, der kan forestille sig Cicero i en Easy Reader udgave!

Jespersen udarbejdede ikke kun begynderbøger til engelskundervisningen. Han er også medforfatter til en lærebog i fransk (sammen med V. Stigaard). Tydeligst har han dog sat sine spor i engelskfaget.



Retskrivning.

I can hop. I can run.
See me hop! See me run!
It is fun, fun, fun!

I can hop on one leg.
Can you? Yes. — Let me
see if you can. Yes, that
is very good.

Udtale.

ai kån hån. ai kån ran.
si· mi· hån! si· mi· ran!
it iz fan, fan, fan.

ai kån hån ån wan leg. kån ju? jes. — let mi· si·
if ju· kån. jes, åt iz veri gud.

Jespersens program var en succes uden fortilfælde, og Jespersen levede længe nok til selv at opleve den. Men som det sker med alle reformer, blev den modificeret af lærere og underlagt institutionernes begrænsninger. Når Jespersen således opfordrede til naturlig samtale i stedet for at lære isolerede ord - eller endnu værre: indlæring af remser - som en forkortelse for en induktiv, 'kreativ' pædagogik baseret på naturlig daglig tale, blev han overhalet af skolerne barske realiteter. I 1920'erne blev forfatteren Hans Scherfig undervist af en velkendt tilhænger af programmet, Vilhelm Stigaard. I Scherfigs bestseller *Det forsømte forår* bliver Stigaard fremstillet som lektor Oremark (Gregersen 1991: 20/21). Beskrivelsen hos Scherfig lyder:

Men oldnordisk er ikke det værste. Hr. Olsen er en rolig mand, som kun sjældent bliver hidsig. Man får lov til at tænke sig om. Man er ikke lammet af angst og nervøsitet.

Det er anderledes med det franske. Man oversætter et stykke om en mand, der er gået hjemmefra uden sin paraply, og så bliver det regnvejr. Og teksten er ikke svær. Men lektor Oremark sidder stum og uheldsvanger. Og det er åbenbart, at han ærgrer sig over, at man ikke gør fejl. Og så begynder nogle samtaleøvelser, der har til formål at bevise, hvordan franskmændene benytter nægtelsen, og på hvilken måde deres ne-pas kan anbringes under skiftende omstændigheder.

- Hvad hedder det på fransk, Jørgensen: Jeg tager min paraply med? - Og: Jeg

tager den ikke med? - Og jeg tog den ikke med? - Og jeg vil ikke tage den med? - - Og: Jeg ville ikke have taget den med? (Scherfig 1961: 137).

Den direkte metodes indflydelse er tydelig: man dyrker 'samtaleøvelser'. Men navnet er stort set alt, hvad der er tilbage af metodens oprindelige form. Resten er grammatisk terping ved hjælp af enkeltsætninger, som Jespersen selv havde karikeret.

Det er nu væsentligt at lægge mærke til, at Scherfig beskriver gymnasieundervisning i fransk og ikke en realskoletime i engelsk. Den havde uden tvivl været anderledes. Hvis Oremark er tegnet over en Jespersen adept, som Gregersen siger, viser hans figur ikke det Jespersenske programs fallit, men derimod den franske fagtraditions overvældende succes. I princippet sker der her det samme for den direkte metode i gymnasiet som for den præjssiske 'praktiske metode' et halvt århundrede før: Den forhåndenværende praksis smelter sammen med enkelte nye elementer.

Hvis man skal tro Rifbjerg, har engelskundervisningen set anderledes ud. I 'Den kroniske uskyld' er eleverne i det nysproglige gymnasium oppe til studentereksamen i engelsk. Tiden er 50'erne. Janus er kommet ind og har fået sin eksamenstekst udleveret:

Tågen rutchede væk fra mine øjne, mens jeg med omhu og undertrykt skælven læste de første linier af 'To Autumn'. Jeg læste og læste og vidste mere og mere, at det var Keats, at jeg

var hjemme, at jeg godt kunne spare mig flere bekymringer, og så oversatte jeg, inspireret og flydende, rytmisk og glidende, som digtede jeg selv. (...) Jeg oversatte og talte om digtet på engelsk, som om det var min sidste chance i verden for at komme til at tale om Keats og digte og noget som helst. Som om det var min sidste chance for at være lykkelig i hele verden. Jeg hørte overhovedet ikke, der blev sagt tak, men tordnede videre, for jeg ville sige det hele, de skulle ikke gå glip af noget (Rifbjerg 1965: 156).

Janus har nydt en undervisning, hvor man kombinerede de gode sider af den filologiske tradition, en interesse for litteratur og æstetik, og hvor undervisningen helt åbenbart er foregået på engelsk, således at Janus til sin studentereksamen var i stand til at tale 'om digtet på engelsk'.

Den direkte metode er den første i en æra, hvor sprogvidenskaben for alvor satte dagsordenen for fremmedsprogsundervisningen. Det er samtidig den æra, hvor fremmedsprogsundervisningen begynder at trække på en videnskabelig begrundelse. I forlængelse af den direkte metode opstod der forskellige metoder, der var og er præget af deres respektive sprogvidenskabelige baggrund. De væsentlige hjørnesteen i deres identitet har fremmedsprogene i Danmark dog formet i det sidste århundrede.

Bindingen mellem metoder og deres videnskabsteoretiske forudsætninger illustrerer et centralt problem for fremmedsprogsundervisningen: Stort set alle modeller er importeret fra en anden

videnskab. De mest benyttede modelleverandører er sprogvidenskab, psykologi og i noget mindre grad pædagogik. Kernen i alle disse videnskaber er modeller over den del af virkeligheden, som videnskaben interesserer sig for. Problemet er nu, at bevidstheden om teoriernes modelkarakter oftest forsvinder i den blå luft, når modellerne eksporteres til andre fagområder. Dermed forsvinder også den bevidsthed, at alle modeller i sagens natur er forenklinger af en kompleks realitet og ikke mindst, at modellerne konkurrerer med andre forklaringsmodeller.

En nærmere belysning af fremmedsprogenes faghistorie kan blotlægge de skjulte forudsætninger, den har samlet på i tidens løb. Disse forudsætninger opstår på den ene side af en bestemt videnskabelig model med en bestemt erkendelsesinteresse og på den anden side af en bestemt målsætning med fremmedsprogsundervisningen og den dertil hørende praksis. Det afgørende er nu, at mens de videnskabelige modeller er afløst af andre, synes den deraf afledte praksis at hænge ved. Dens forudsætninger er dog gået i glemmebogen.

Hvad er så konsekvenserne af disse overvejelser om faghistorie og institutionel identitet? Faghistorien er det nederste - og ofte glemte - lag i den institutionelle identitet som i mere eller mindre udstrakt grad sætter rammene for fagenes udvikling. Identiteten skaber på samme tid kontinuitet og inertie. For at korrigere for inertien samt for at beholde kontinuiteten må fagene til stadighed reflektere over deres egen historie.

Traditionen viser sig ikke kun - som ovenfor antydnet - i den særlige relevans, engelsk, tysk eller fransk tilskriver bestemte emner og aktiviteter, men også og ikke mindst i de betydninger man lægger i bestemte begreber. Forholdet kan eksemplificeres med begrebsparret *sproglig viden og bevidsthed* som har nydt udpræget bevågenhed i den seneste tids faglige debat. Begge begreber har været centrale i al den tid, tysk og fransk har været undervist på landets lærde skoler, resp. gymnasier. De var dog tæt bundet til en opfattelse af sproglig viden som grammatik og en opfattelse af grammatik som bøjningsformer og i mindre grad syntaks. Andre former for sproglig viden og bevidsthed - om lydsiden, tekster, sproglig variation, dialekter, sproglige normer, sproglig magt, osv. - forblev i baggrunden. Dertil kommer at den grammatisk viden blev indkapslet i en bestemt form: som eksplicite grammatisk regler (sml. Færch 1989).

Denne specifikke forståelse af centrale begreber kan ikke undgå at sætte sine spor, når disse begreber diskuteres på tværs af fagene i dagens aktuelle formålsdiskussion. Folkeskolens nye formålsbestemmelser beskriver sprogfagernes formål bl.a. som

„Undervisningen skal samtidigt udvikle elevernes bevidsthed om engelsk/tysk/fransk sprog og sprogbrug samt om sprogtilegnelse“.

Samtidigt anvises der i formålsbestemmelsen for dansk, at

„eleverne skal styrke deres bevidsthed

om sproget“ (kilde: Formål og centrale kundskabs- og færdighedsområder, 1994).

Afgørende er nu, hvordan dette mål skal omsættes til praksis. Skal det ske i en regres hen imod den gode gamle grammatikundervisning med de eksplicite regler, som det antydes i rapporten *Sproglig viden og bevidsthed* (Undervisningsministeriet 1992, se også Risager, Holmen & Trosborg 1993). Eller skal der knyttes an til den forståelse af sproglig bevidsthed, som har præget den faglige diskussion i mange lande både i modersmålsundervisningen (Hawkins 1984, Fairclough 1990) såvel som i fremmedsprogfagene (f.eks. Rutherford 1987). For sidstnævnte udtrykker Schmidt (1990) i en opsamlingsartikel over den relevante forskning, at der ikke findes det han kalder ubevidst („subliminal“) indlæring. Alt skal 'noteres' i bevidstheden før det indlæres - hvad dog ikke betyder at skolegrammatikkens røde løber skal rulles ud og at eleverne skal kunne citere grammatisk regler.

Det er bemærkelsesværdigt positivt at folkeskolens sprogfag kunne enes om en fælles formulering, men om de også vil omsætte den til en fælles didaktik og metodik må stå sin prøve. For at hjælpe på sagen må den aktuelle betoning af sproglig viden og bevidsthed diskuteres såvel i lyset af de faghistoriske 'læsninger' af begreberne som i forhold til aktuel sprogpedagogik. I stedet for at falde tilbage til positioner der med rette er forladt, skal dét styrkes, som man med Crystal kunne kalde en tredje vej:

Som den ene yderlighed er der dem, der går ind for en fuldstændig tilbagevendende til ... traditionel grammatisk analyse. Som den anden yderlighed er der dem, som undgår alt, hvad der smager af grammatisk terminologi. Heldigvis ... findes der ... en sund bevægelse, der argumenterer for ... 'sproglig bevidsthed', med særligt henblik på skolens mellemste trin. Den sigter på at stimulere barnets nysgerrighed over for sproget og at integrere forskellige elementer af skolens sprogundervisning - både 'vandret' i forbindelse med de forskellige sproglige elementer på tværs af læreplanen ... og 'lodret' efterhånden som barnet bevæger sig op gennem skolen. Både strukturelle og funktionelle elementer er omfattet, og noget af det tiltrækkende ved den ligger i den måde, hvorpå eleverne får mulighed for selv at opdage betydningen af begge disse aspekter af sprogarbejdet. (Crystal 1987: 249).

De engelske citater er oversat af Michael Svendsen Pedersen

Litteraturhenvisninger

- Crystal, David: Cambridge Encyclopedia of Language. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- Fairclough, Normann: Critical Language Awareness. London, Longman, 1992.
- Formål og centrale kundskabs- og færdighedsområder. Folkeskolens fag: Kbh., Undervisningsministeriet, 1994.
- Færch, Claus: Tommelfingerregler og andre lærerformulerede regler i fremmedsprogsundervisningen.
I: Grundbog i Fremmedsprogspædagogik. Red. af Gabriele Kasper & Johannes Wagner. Kbh., Gyldendal, 1989. S. 183-200.
- Gregersen, Frans: Relationships between linguistics and applied linguistics: some Danish examples.
I: Foreign/Second Language Pedagogy Research, red. Robert Phillipson et alii. Clevedon, Multilingual Matters, 1991. S. 11-28.
- Hawkins, Eric: Awareness of Language: An Introduction. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.
- Howatt, A. P. R.: A History of English Language Teaching. Oxford, Oxford University Press 1984.
- Jespersen, Otto: Sprogundervisning. Kbh., Det Schubothske Forlag, 1901.
- Jespersen, Otto & Christian Sarauw: Engelsk Begynderbog. Kbh., Gyldendal, 1926.
- Lehberger, Reiner: Geschichte des Fremdsprachenunterrichts.
I: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Francke Verlag, 1989. S. 475-480.
- Meidinger, Johann Valentin: Praktische Französische Grammatik, wodurch man diese Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann. Metz, J. Mayer Samuel, 1839.
- Moulton, William G.: Linguistics and language teaching in the United States 1940-1960.
I: IRAL; 1963, no. 1, s. 21-41.
- Nygaard, Flemming: Evaluering.
I: Praktisk Sprog; Bd. 9, 1994, no. 1, s. 6-7.
- Passy, Paul: De la Méthode Directe dans L'Enseignement des Langues Vivantes. Supplément au Maître Phonétique de Mai. 1899.
- Ploetz, Karl: Zweck und Methode der französischen Unterrichtsbücher. Berlin, Herbig, 1879.
- Rifbjerg, Klaus: Den kroniske uskyld. Kbh., Gyldendal, 1958.
- Rutherford, William E.: Second Language Grammar. Learning and Teaching. London, Longman, 1987.

Scherfig, Hans: Det forsømte forår. Kbh., Gyldendal, 1961.

Schmidt, Richard W.: The role of consciousness in second language learning.
I: Applied Linguistics; 1990, s. 129-158.

Sonne Jakobsen, Karen: Fremmedsprogsundervisning og institutionshistorie.
I: Grundbog i Fremmedsprogpædagogik. Red. af Gabriele Kasper & Johannes Wagner. Kbh., Gyldendal, 1989. S. 238-253.

Sonne Jakobsen, Karen: Handlungsmuster und Interaktionsform: Sprachunterricht an der technischen Schule.
I: Communication for Specific Purposes/Fachsprachliche Kommunikation, red. Annette Grindsted & Johannes Wagner. Tübingen, Günther Narr, 1992. S. 227-242.

Sonne Jakobsen, Karen & Michael Svendsen Pedersen: Sproget på arbejde. Odense, Erhvervsskolernes Forlag, 1993.

Sproglig mangfoldighed - om sproglig viden og bevidsthed. Red. af Karen Risager, Anne Holmen & Anna Trosborg. Kbh., Gyldendal, 1993.

Sproglig viden og bevidsthed. Kvalitet i uddannelse og undervisning. Kbh., Undervisningsministeriet, 1994. (Kvalitet i uddannelse og undervisning, 16).

Umoderne sprog? Om fremmedsprog i gymnasiet. Red. af Marianne Kristiansen, Karen Risager & Karen Sonne Jakobsen. Kbh., Gyldendal, 1984.

Wagner, Johannes: Innovation in foreign language teaching.
I: Foreign/Second Language Pedagogy Research. Red. af Robert Phillipson et alii. Clevedon, Multilingual Matters, 1991. S. 288-306.

Wagner, Johannes (under forberedelse). The Traditional Syndrome: History and Methods in Teaching Modern Foreign Languages.

Note

1 Dette bidrag er i en tidligere version udkommet i Att undervisa nordiskt i Finland. Red. af Jette Eriksen-Benrós. Vasa, Vasa Universitet, 1994.