

# sprogforum

tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik  
nummer 46, oktober 2009

tema

## Sprog på universitetet

“Engelsk spiller en så central rolle, at man i mange sammenhænge ligefrem taler om parallelsproglighed mellem dansk og engelsk, selvom det kan være uklart, om ’parallelsproglighed’ skal opfattes som en programerklæring eller en statusbeskrivelse.”

*Janus Mortensen og Hartmut Haberland*

- 4 Kronik: Anna Sandberg Rasmussen: Tysk nu og i fremtiden
- 8 Janus Mortensen og Hartmut Haberland: Sprogvalg på danske universiteter i historisk perspektiv
- 14 Louise Denver, Christian Jensen, Inger M. Mees og Charlotte Werther: “Ingen engelskkurser, tak!”
- 20 Christian Jensen, Lars Stenius Stæhr og Jacob Thøgersen: Har ældre universitetsundervisere flere problemer med undervisning på engelsk?
- 28 Stacey Cozart: Nyt netværk skal styrke sproglig og interkulturel kompetenceudvikling ved universiteterne
- 29 Ida Klitgård: Kludeskrivning – en konsekvens af internationaliseringen?
- 34 Karen Risager: Et eksempel på en pluralistisk sprogpolitik
- 40 Thomas Harder: Nej til sproglig forsnævring!
- 41 Hanne Leth Andersen: Mundtlig sprogfærdighed i tysk og fransk: et oplagt udviklingsområde
- 48 Ulla Prien: Arabisk på Københavns Universitet – begynderundervisningens udfordringer
- 54 Åbne Sider: Kjeld Kjertmann: Literacy på dansk: En diskussion med forslag til danske termer på området
- 58 Godt Nyt
- 61 Andet Godt Nyt

## Sprog på universitetet

Sprogforum årg. 15, nummer 46, oktober 2009

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

© 2009 Aarhus Universitetsforlag og den enkelte forfatter/fotograf/tegner

### Temareaktionen for dette nummer:

Karen-Margrethe Frederiksen, Anne Holmen, Elina Maslo, Karen Risager og Lars Stenius Stæhr

### Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

Karen Lund (ansv.), Nanna Bjargum, Bergthóra Kristjánsdóttir og Lars Stenius Stæhr

– med bidrag fra: INFODOK, Informations- og Dokumentationscenter for Fremmedsprogspædagogik på Danmarks Pædagogiske Bibliotek: <http://www.dpb.dpu.dk/infodok>

### – og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe:

Gülsüm Akbas, Nanna Bjargum, Birte Dahlgreen, Karen-Margrethe Frederiksen, Annegret Friedrichsen, Annette Søndergaard Gregersen, Anne Holmen, Karen Sonne Jakobsen, Lise Jeremiassen, Mads Kirkebæk, Bergthóra Kristjánsdóttir, Karen Lund, Ole Juul Lund, Elina Maslo, Bente Meyer, Pia Zinn Ohrt, Ulla Prien, Karen Risager, Lilian Rohde, Michael Svendsen Pedersen, Iben Stampe Sletten, Lars Stenius Stæhr, Peter Villads Vedel og Merete Vonsbæk

### Redaktionens adresse:

Sprogforum

Danmarks Pædagogiske Universitets-skole

Institut for Pædagogik

Tuborgvej 164, Postbox 840

2400 København NV

E: [sprogforum@dpu.dk](mailto:sprogforum@dpu.dk) • T: 8888 9057 • F: 8888 9701

### Forlagets adresse:

Aarhus Universitetsforlag

Langelandsgade 177

8200 Aarhus N

E: [unipress@au.dk](mailto:unipress@au.dk) • T: 8942 5370 • F: 8942 5380 • W: [www.unipress.dk](http://www.unipress.dk)

Sats: Schwander Kommunikation

ISSN 0909-9328

ISBN 978-87-7934-666-6

### Abonnement

3 temanumre: 150 kr. for private abonnenter og 200 kr. for institutioner.

Abonnement kan tegnes ved henvendelse til Aarhus Universitetsforlag: [sprogforum@unipress.au.dk](mailto:sprogforum@unipress.au.dk)

### Løssalg

I løssalg koster Sprogforum 65 kr. + porto per nummer.

Sprogforum kan købes på Danmarks Pædagogiske Bibliotek og Aarhus Universitetsforlag.

### På nettet

Sprogforum nr. 1-35 kan bestilles på [pluk@dpu.dk](mailto:pluk@dpu.dk)

Artikler fra nr. 1-35 kan ses på [inet.dpb.dpu.dk/infodok](http://inet.dpb.dpu.dk/infodok)

Sprogforum nr. 36-46 kan bestilles på [sprogforum@unipress.au.dk](mailto:sprogforum@unipress.au.dk)

eller købes via forlagets hjemmeside [www.unipress.dk](http://www.unipress.dk)

# Forord

De danske universiteter kan ikke længere kun betragtes som nationale institutioner, men er i stigende grad en del af et globalt samfund. For at kunne sikre et højt niveau i undervisning og forskning er det nødvendigt for universiteterne at rekruttere internationale forskere og studerende, at deltage i internationale forskningssamarbejder og bidrage til udbud af internationale fællesuddannelser. Denne udvikling har konsekvenser for undervisnings- og forsknings sproget på universiteterne, som i stigende grad er engelsk. Det har således også konsekvenser for de sproglige krav, der stilles til undervisere og studerende, og for universiteternes prioritering af andre fremmedsprog end engelsk.

Dette nummer af Sprogforum handler om sprog på universitetet – sprog som den akademiske verdens arbejdsprog og sprog som fag. Nummeret beskæftiger sig med centrale emner, der relaterer sig til internationaliseringens konsekvenser for arbejds sproget på universitetet. Derudover indeholder nummeret artikler, der giver eksempler på, hvordan der arbejdes i andre sprogfag end engelsk på universitetet, og som diskuterer de udfordringer og udviklingsmuligheder, der ligger i disse fag.

I kronikken beretter *Anna Sandberg Rasmussen* om Tysk Nu!-konferencen, der fandt sted i efteråret 2009, og som blev arrangeret i et samarbejde mellem tyskforskere ved RUC, CBS og KU. Konferencen havde som hovedformål at vise tyskfagets mangfoldighed og sætte fokus på det faktum, at tysk er i krise i hele uddannelsessystemet. Kronikken behandler de problemer og perspektiver, som blev diskuteret på konferencen – ikke kun i forhold til universiteterne, men også i forhold til folkeskolen, ungdomsuddannelserne og de mellemlange videregående uddannelser.

*Janus Mortensen og Hartmut Haberland* indleder rækken af temaartikler med en historisk gennemgang af sproget på universiteterne – fra middelalderuniversitetet og til i dag. I artiklen argumenterer de for, at valget af undervisnings- og forskningssprog går hånd i hånd med universitetets rolle i samfundet, og at sproglig mangfoldighed har vejet pladsen for sproglig ensretning på de danske universiteter.

Herefter følger to artikler, som begge beskæftiger sig med engelsk som undervisningssprog på universiteterne og de udfordringer, det giver for universitetsundervisere. *Louise Denver, Christian Jensen, Inger M. Mees og Charlotte Werther* tegner en profil af en underviser fra Copenhagen Business School, hvis mangelfulde engelsk-kompetencer synes at have konsekvenser for kvaliteten af undervisningen. Deres undersøgelse bygger på underviserens egne vurderinger, de studerendes vurderinger

og ekspertvurderinger af underviserens engelsksproglige kompetencer. Den anden artikel om engelsk som undervisningssprog er skrevet af *Christian Jensen, Lars Stenius Stæhr og Jacob Thøgersen*. Den kigger på, hvorvidt ældre undervisere har flere problemer med at undervise på engelsk end yngre undervisere, hvilket synes at være en udbredt antagelse i universitetssystemet. Forfatterne belyser dette spørgsmål ved at analysere resultaterne fra en spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på Københavns Universitet.

Erkendelsen af, at internationaliseringen stiller nye sproglige krav til universitetsansatte, har ført til oprettelsen af en række sprogcentre ved landets universiteter. *Stacey Cozart* informerer om et nyt netværk blandt disse sprogcentre, som skal styrke sproglig og interkulturel kompetenceudvikling ved universiteterne.

Det er imidlertid ikke kun universitetsansatte, som er udfordret af at skulle anvende engelsk som arbejdssprog – også de studerende må formodes at have problemer. I artiklen “Kludeskrivning – en konsekvens af internationaliseringen?” stiller *Ida Klitgård* fra Roskilde Universitet skarpt på utilsigtet plagiering i de studerendes skriftlige opgaver på engelsk på internationale uddannelser. Og i denne forbindelse diskuterer hun, hvorvidt utilsigtet plagiering kan være en konsekvens af den stigende internationalisering.

Flere af nummerets artikler sætter fokus på andre fremmedsprog end engelsk og understreger faren ved en for ensidig satsning på engelsk som det altdominerende fremmedsprog på universiteterne. I artiklen “Et eksempel på en pluralistisk sprogpolitik” understreger *Karen Risager* vigtigheden af ikke at ignorere den akademiske verdens flersprogethed – og de muligheder, der ligger i flersprogligheden. Med udgangspunkt i faget Kultur- og Sprogødestudier på Roskilde Universitet giver forfatteren et eksempel på en pluralistisk sprogpolitik, som inddrager danske og internationale studerendes forskellige sproglige ressourcer langt bredere, end man sædvanligvis ser det på universitetet.

At fremme den sproglige mangfoldighed i uddannelsessektoren såvel som i erhvervs livet er netop hovedformålet i netværket “Ja til sprog”, som er dannet på baggrund af en bekymring for fremmedsprogenes status i Danmark. I teksten “Nej til sproglig forsnævring!” informerer *Thomas Harder* om netværket og giver eksempler på markante forringelser på tysk- og franskområdet.

Fagene tysk og fransk er fokus for *Hanne Leth Andersens* artikel om mundtlig sprogfærdighed i sproguddannelserne på henholdsvis Aarhus og Københavns universitet. Med udgangspunkt i studieordninger og de studerendes oplevelser af undervisningens form og indhold tegner forfatteren et billede af fremtidige udfordringer forbundet med undervisningen i mundtlig sprogfærdighed.

Det er ligeledes udfordringerne, der er i fokus i *Ulla Priens* artikel om begynderundervisningen i arabisk på Københavns Universitet. Forfatteren redegør for, hvor-

dan undervisningen i arabisk gribes an, giver eksempler på undervisningsmateriale og diskuterer nogle af de udfordringer, der ligger i en begynderundervisning som denne.

Under Åbne Sider indeholder nummeret artiklen "Literacy på dansk" af *Kjeld Kjertmann*, som diskuterer *literacy*-begrebet og kommer med en række forslag til danske termer på området.

Derudover indeholder dette nummer følgende rubrikker: *Godt Nyt* med udvalgt nyere litteratur til temanummeret fra Danmarks Pædagogiske Biblioteks sprogsamling, *Andet Godt Nyt* med udvalgte værker om sprog- og sprogundervisning, som for nylig er indgået på Danmarks Pædagogiske Bibliotek, samt *Meddelelser* og *Kalender* om kommende arrangementer.

Redaktionen



**Anna Sandberg  
Rasmussen**

*Post.doc, Københavns Universitet,  
Institut for Engelsk, Germansk og Romansk,  
annas@hum.ku.dk*

## Kronikken

# Tysk nu og i fremtiden

Mens disse linjer skrives, fejres ikke bare i Tyskland, men også her 20-året for Murens fald, der betød en nyordning af Europa. Også et andet tysk jubilæum, nemlig 60-året for Vesttysklands grundlæggelse, har givet resonans i Danmark. Der er tysk fokus i efterårets bogudgivelser, alene inden for de sidste par uger er der udkommet fire bøger på dansk om Tyskland<sup>1</sup>. Og danskerne har (igen) taget Berlin til sig som favoritrejsemål; det kreative lag af kunstnere og forfattere bosætter sig i byen, og også for unge er byen en populær metropol. Er mange års negativ afgrænsning fra den store nabo som følge af 1864 og besættelsestiden slut? Er danskernes stereotype forestillinger om “det tyske” ved at vende til noget positivt? Måske – men samtidig er tysk ved at forsvinde som fremmedsprogskompetence hos unge og tysk som sprog og fag i Danmark ved at uddø! Faget er i krise i hele uddannelsessystemet fra folkeskole og gymnasium over seminarier/professionshøjskoler til universitet.

Denne paradoksale situation var anledningen til en stor konference om tyskfaget d. 23. oktober 2009, som blev organiseret i samarbejde mellem tyskforskere ved RUC, CBS og Københavns Universitet<sup>2</sup>.

Med den dobbelte titel Tysk nu! sigtede konferencen mod at vise både fagets aktuelle mangfoldighed og nødvendigheden af handling nu. Konferencen, som samlede ca. 200 deltagere fra undervisningsverdenen, ministerier, forlags- og kulturliv samt alment tysk- og sproginteresserede, satte ikke blot fokus på tysk, men også på krisen for fremmedsprogene i Danmark.

## Debat om tysk og fremmedsprog

Første del af konferencen omfattede to paneler, først med forskere og tyskeksperter, derpå med politikere, centrale beslutningstagere og aftagere, anden del bestod i en række workshops med temadiskussioner, som resulterede i en række anbefalinger<sup>3</sup>. I denne kronik er der fokus på de problemer og perspektiver, der blev rejst i paneldebatten. Den var delt i to: Det første panel gav en bred præsentation af tysk-

fagets muligheder og perspektiver gennem oplæg fra forskere i tyskfagets forskellige discipliner og fra dansk medieverden. I andet panel deltog de politiske uddannelsesordførere Christine Antorini (S) og Charlotte Dyremose (K) og undervisningsminister Bertel Haarder samt direktør for Dansk Erhvervsakademi (DEA) Stina Vrang Elias, forbundsformand for Kommunikation og Sprog Birgitte Jensen og formand for Sprogudvalget Jørn Lund. Hele debatten kan ses og høres som webcast på: [www.tysknu.ku.dk](http://www.tysknu.ku.dk). De vigtigste omdrejningspunkter i diskussionen blev 1) Nødvendigheden af et nyt syn på fremmedsprog som en samfundsanerkendt kompetence og 2) En helhedsplan for sproglig uddannelse for folkeskole og gymnasium som et nødvendigt grundlag for at gå videre og tilegne sig sprog på de højere læreanstalter. Samtidig viste debatten nogle konfliktlinjer: Mellem engelsk og andre fremmedsprog, mellem tysk og andre fremmedsprog og mellem fremmedsprog og samfundsfag.

### *Folkeskolen*

Et problem er valgfriheden af tyskfaget i 7. klasse, der kan opfattes som et forkert signal om, at andre fremmedsprog end engelsk egentlig ikke er vigtige for elevernes videre uddannelse og beskæftigelse. Dermed er Danmark langt fra opfyldelsen af sprog målene i EU og Norden<sup>4</sup>. Der er flere gode grunde til, at tysk skal være det obligatoriske 2. fremmedsprog, hvilket Jørn Lund med henvisning til den seneste sprograpport under Kulturministeriet<sup>5</sup> argumenterede for. Hans argumenter var bl.a., at Tyskland er vores nærmeste nabo og største samhandelspartner<sup>6</sup>. I det nye EU er tysk det største modersmål, som tales af 100 millioner mennesker, hele 18 % af EU-borgerne. Endelig er dansk sprog historisk set mest påvirket af tysk, og netop det nære slægtskab mellem dansk og tysk betyder, at eleverne hurtigt kan opnå grundlæggende kommunikative og receptive færdigheder i tysk.

Et gennemgående tema var, om danske elever kan lære tre sprog med start i henholdsvis 3., 6. og 8. klasse, som det er tilfældet i andre lande? Fra politisk side afviste alle partier tre obligatoriske fremmedsprog i folkeskolen med den begrundelse, at mere bogliggørelse vil betyde, at antallet af elever, der mistes undervejs, forøges. Et væsentligt forhold, som politikerne her ser bort fra, er, at en tidligere indlæring af flere sprog kan have en synergieffekt sprogene imellem og kan også øge elevernes sproglige og grammatiske bevidsthed og dermed gøre dem til bedre danske sprogbrugere.

Både Bertel Haarder og Charlotte Dyremose så imidlertid en mulighed i at oprette "profilskoler" (både folkeskoler og gymnasier) med særlig specialisering og "super-niveauer" i sprog.

At få gjort tysk som 2. fremmedsprog obligatorisk og desuden give eleverne muligheden for fransk eller spansk, ser dog ikke ud til at kunne blive en fremtidig løsning, da den ikke understøttes officielt af Tysklærerforeningen og Danmarks Lærerforening.

### *Læreruddannelsen*

Professionshøjskolerne sætter i år bundrekord med kun 105 linjefagsstuderende i tysk på landsplan, hvilket er alarmerende set i forhold til behovet i skolerne, hvor 78 % af eleverne skal undervises i faget. Bertel Haarder tilkendegav, at en ændring af læreruddannelsesreformen er nødvendig, sådan at det gøres muligt at læse to linjefag i sprog. Også her ønskede han professionshøjskoler med specialisering i sprog. Desuden blev der hele vejen rundt i panelet udtrykt behov for internationalisering af læreruddannelsen både gennem udveksling og udlandsophold.

### *Det almene gymnasium*

Et centralt problem er tyskfagets marginalisering. Tysk og andre mindre fremmedsprog trænges især ud af fagkombinationen samfundsfag og engelsk. Det er ifølge kommentarer fra Bertel Haarder, Jørn Lund og rektor Marianne Zibrandtsen nødvendigt at omstrukturere gymnasiets fagpakker og diskutere den dominerende stilling, samfundsfag har i dag. En løsning kunne være at integrere tysk i samfundsfag og simpelthen undervise på tysk og læse tyske kilder. Mere vigtig end nogensinde før er kompetencen hos unge til at kunne orientere sig og sortere i den daglige nyhedsstrøm og være i stand til at forholde sig kritisk til det angloamerikansk envejs-påvirkede mediebillede<sup>7</sup>.

### *Universiteterne*

Her blev især taxametersystemets underfinansiering af humaniora, også i international sammenligning, diskuteret. Taxametersystemet bygger ikke på behovsanalyse, men på ren rentabilitetsberegning, hvilket betyder, at tyskuddannelserne i hele landet er nødlidende, og flere er lukningstruede. Det gælder f.eks. cand.ling.merc.-studiet på CBS, til trods for at der her uddannes ca. 20 kandidater om året, der alle straks aftages på arbejdsmarkedet. Sprogundervisning kræver ressourcer til holdundervisning, fagudvikling og forskning. Endvidere kræver opretholdelse af internationale forskernetværk fastansatte forskere og økonomiske midler. Fra politikerside holdes der imidlertid fast ved taxametersystemet, dog lovede Bertel Haarder eksplisit en forhøjelse til humaniora ved fordelingen af globaliseringsmidlerne.

En anden problemstilling, der blev diskuteret, var universiteternes interne konkurrence, som de facto gør samarbejde på tværs meget vanskeligt, samtidig med at det er svært – for ikke at sige umuligt – for de små institutter og fag at kunne opretholde det højeste niveau på alle lingvistiske, litterære og historiske forskningsområder. En delvis løsning, som blev diskuteret, kan bestå i en specialisering og “arbejdsdeling” kombineret med mere fleksible studier, der vil gøre det muligt for studerende at kombinere en BA-uddannelse fra ét universitet med en overbygning fra et andet eller at sammensætte en uddannelse af forskellige studiemønstre. Direktør for Dansk Erhvervsakademi, Stina Vrang Elias, argumenterede desuden for et samarbejde mellem Danmarks Tekniske Universitet og sproguddannelserne.



## Løsninger og perspektiver

Dette korte sammendrag af debatten viser, at der er en voksende erkendelse af sprogproblemet i det danske uddannelsessystem hos politikerne. Panelet satte problemet til debat. Desværre kan der ikke udledes nye løsninger af den – en paneldebat er og bliver kun en paneldebat. Men det er vigtigt at fastholde diskussionen og insistere på problemet. Måske bliver der gjort noget ved det på professionshøjskolerne med nye tiltag på læreruddannelsen og i gymnasiet, hvor der er fokus på (endnu) en revision af reformen. Regeringspartierne ser af ideologisk overbevisning løsningen i valgfrihed og skoleprofilering – men man må sætte spørgsmålstejn ved, om al ansvaret kan skydes over på institutionerne, ligesom universiteterne ikke udelukkende kan redde sig selv ved intern specialisering. Det er også stadig “gratis” og uforpligtende alene at gøre sprogundervisning i folkeskole og gymnasium til et spørgsmål om elevernes egen lyst og mulighed for at vælge mellem en vifte af sprog uden et bestemt læringsmål. Et obligatorisk og fælles 2. fremmedsprog i folkeskolen ville sikre en kontinuitet i den sproglige uddannelse og dermed et fælles vidensgrundlag for alle, der kan forudsættes også på senere niveauer i uddannelsessystemet. Sprog er med Thomas Harders ord en “hård kompetence”, der bør have samme status som kernefagene dansk, matematik og historie – fag, som ingen ville foreslå at lade være op til elevernes egen lyst. Et sådant syn på uddannelse gavner heller ikke bogligt svagere elever. Det er derimod nødvendigt med en samlet sprogplan, der indeholder et eller flere obligatoriske fremmedsprog ud over engelsk for danske elever. Globalisering forudsætter sprog – og sproglig uddannelse kræver en indsats og tilsvarende midler.

## Noter

- 1 Lykke Friis: Østers på Kempinski og andre historier fra Europa efter Muren Fald, DRs forlag, Henriette Harris: Berlin, Gyldendal, Jan Bo Hansen: Muren, Gyldendal, Per Øhrgaard: *Tyskland. Europas hjerte*, Gyldendal.
- 2 Arrangører og program kan ses på hjemmesiden: [www.tysknu.ku.dk](http://www.tysknu.ku.dk)
- 3 Både konferencens oplæg og anbefalinger udgives i en publikation med titlen “Tysk nu!” januar 2010.
- 4 Jf. Bruxelles-erklæringen fra 2005 om “modersmål plus to” og Den Nordiske Sprogdeklaration fra 2006 med samme målsætning.
- 5 *Sprog til tiden. Rapport fra Sprogudvalget*, Kulturministeriet 2008.
- 6 Problemerne i erhvervslivet var også et tema på konferencen, men her må henvises til kronikken af planlægningsgruppen for Tysk nu i Politiken d. 21.10.2009: “Durch, für, gegen – hvad skete der lige med tysk?” samt til den kommende publikation.
- 7 At unge i dag eksponeres meget lidt for tysk og andre fremmedsprog i medierne blev også diskuteret ved konferencen. Det vil fremgå af den kommende publikation.



**Janus Mortensen** *ph.d.-studerende, Roskilde Universitet,  
Institut for Kultur og Identitet,  
[jamo@ruc.dk](mailto:jamo@ruc.dk)*



**Hartmut Haberland** *docent, Roskilde Universitet,  
Institut for Kultur og Identitet,  
[hartmut@ruc.dk](mailto:hartmut@ruc.dk)*

## Sprogvalg på danske universiteter i historisk perspektiv

### Indledning<sup>1</sup>

Spaniere taler spansk, svenskere svensk, og i Danmark taler vi dansk. Sådan er det, og sådan har det altid været. Det ved ethvert barn. At det i virkeligheden forholder sig ganske anderledes – at nationalstater som Spanien, Sverige og Danmark som hovedregel faktisk er flersprogede på den ene eller anden måde – er noget selv voksne en gang imellem må huske(s) på.

I Danmark har man gennem tiderne gjort brug af en række forskellige sprog i forskellige sammenhænge. I middelalderen spillede latin en stor rolle i kirke, lærdom og i mindre og mindre grad i lov og forvaltning. Plattysk var til tider hoffets, håndværkernes og de rejsende skuespilleres sprog. Højtysk var i en periode diplomatiets sprog, senere erstattet af fransk, som i en overgang var den finere dannelses sprog.

I dag udgør engelsk for mange danskere en ekstra sproglig referenceramme ved siden af dansk (Haberland og Mortensen 2009). Engelsk spiller en så central rolle, at man i mange sammenhænge ligefrem taler om parallelsproglighed mellem dansk og engelsk, selvom det kan være uklart, om 'parallelsproglighed' skal opfattes som en programmerklæring eller en statusbeskrivelse.

Diskussionen om sprogvalg handler ikke mindst om situationen på universiteterne, hvor engelsk i høj grad har vundet indpas i løbet af de sidste 10-15 år. Hvordan skal vi forholde os til det? Er det ikke mest 'naturligt', at man taler dansk på danske universiteter? Det kan man måske mene, men hvis man ser på udviklingen i sprogvalget gennem tiderne, viser det sig, at der ikke er noget 'unaturligt' i at bruge andre sprog end dansk på danske universiteter. Tværtimod.

## Dansk universitetshistorie *light*

Dansk universitetshistorie starter med grundlæggelsen af Københavns Universitet i 1479. Faktisk er Københavns Universitet Danmarks eneste universitet<sup>2</sup> frem til 1928, hvor *Universitetsundervisningen i Jylland* indvies (i dag bedre kendt som *Aarhus Universitet*). Når man taler om sprogvælg på danske universiteter gennem tiderne, handler det derfor i høj grad – men ikke udelukkende – om forholdene på Københavns Universitet.

Undervisningssproget på Københavns Universitet var fra starten latin. Man skal faktisk helt frem til den sidste halvdel af 1700-tallet, før latin for alvor begynder at få konkurrence som undervisningssprog. De 'nye' sprog var i første omgang primært tysk og fransk; dansk melder sig først på banen senere, bl.a. fordi mange af underviserne i det 17. og 18. århundrede slet ikke talte dansk – de var nemlig i stort antal importeret fra Slesvig-Holsten og fra andre lande i Europa.

Fra oprettelsen af Sorø Akademi i 1623 er Københavns Universitet dog ikke alene om at repræsentere det, vi i dag med et samlet begreb kan kalde 'videregående uddannelse'. Sorø Akademi var en uddannelsesinstitution, hvor unge adelsmænd kunne tilegne sig færdigheder såsom "fægtning, dans, ridekunst, moral, politik og moderne sprog, særlig fransk" – *uden* at tage på bekostelige dannelsesrejser (Tamm 1991:206-7). På Sorø Akademi var undervisningssproget fra begyndelsen tysk, så selvom latin herskede på Københavns Universitet, foregik højere uddannelse i 1600-tallets Danmark altså ikke nødvendigvis på latin.

I det 18. århundrede kommer der yderligere skred i tingene. På Sorø Akademi skifter man til dansk som undervisningssprog, og på Københavns Universitet begynder flere og flere undervisere at bruge andre sprog end latin, primært tysk og fransk, men også i et vist omfang dansk.

I det 19. århundrede går det for alvor ned ad bakke for latin som undervisningssprog på Københavns Universitet. Det synes til dels at hænge sammen med, at underviserne ikke længere mestrer sproget tilstrækkeligt. "Kors i Jesu navn, hvad han staaer og tæller os til de fattige latinske Gloser", skriver studerende P.O. Brøndsted fx i 1801 om professor Müllers latin og fortsætter: "Saa meget er vist: kunde jeg ej tale renere, lettere og mere flydende Latin end han – jeg dristede mig ej at gaae til Examen endnu det første Aar" (Brev til Bertel Møller, 2. november 1801, citeret i Hellesen og Tuxen 1993:206).

Ved overgangen til det 20. århundrede har latin helt udspillet sin rolle på universitetet, bortset fra ceremonielle funktioner.

I det 20. århundrede skyder der nye universiteter op i Århus, Odense, Roskilde og Ålborg. Alle steder i landet, inklusive København, er dansk det altdominerende

sprog, i hvert fald indtil engelsk for alvor melder sig på banen i 1990'erne og indtager en mere og mere fremtrædende position frem til i dag.

## Forskningsprog

Sådan ser billedet altså ud i grove træk, når vi taler om *undervisningsprog*. I forskningssammenhæng er historien lidt anderledes. Latin bliver brugt som forskningssprog op til 1800-tallet, men det er ikke lige så dominerende i forskningen som i undervisningen. Dansk bliver brugt som publiceringsprog helt tilbage fra 1600-tallet, ligesom man også ser publikationer på tysk og fransk. Det hænger sammen med, at forskningen inden for emner som naturvidenskab, rimkunst og beskrivelse af dansk og andre moderne sprog ikke havde en latinsproget forskningstradition på samme måde, som man fx havde det inden for teologi og jura.

At sproget for undervisning og forskning ikke er sammenfaldende, er ikke så underligt, når man tænker på, at universitetet frem til d. 19. århundrede først og fremmest var en undervisningsinstitution. Megen forskning foregik uden for universiteterne.

Det Kgl. Danske Videnskabernes Selskab blev grundlagt i 1742, og dets publikationssprog var fra begyndelsen dansk (selvom universitetet på dette tidspunkt stadig foretrak latin). Men dansk var ikke et sprog med international gennemslagskraft. Den norske landmåler Wessel forelagde i 1797 sin *Om Directionens analytiske Betegning* for Selskabet, som i 1799 blev publiceret i Selskabets skrifter. Men i overensstemmelse med Selskabets sprogsik blev den offentliggjort på dansk, og ignoreret i udlandet. Der blev den først kendt 100 år senere, da en fransk oversættelse udkom (Branner 1999). I dag er det derfor ofte Argand og Gauss og ikke Wessel, som får æren for først at have beskrevet, hvordan komplekse tal kan beskrives geometrisk, fordi Argand og Gauss skrev på henholdsvis fransk og latin.

I 1800-tallet mister latin sin rolle som førende internationalt videnskabsprog. Det kan man tydeligt se i H.C. Ørsteds publikationer. Ganske vist skrev han i 1820 det lille skrift *Experimenta circa effectum conflictus electrici in acum magneticam (Forsøg over den elektriske Vexelkamps Indvirkning paa Magnetnaalen)* om opdagelsen af elektromagnetismen, men at publicere på latin var snarere undtagelsen end reglen for ham. Han skrev i stedet på fransk, tysk og i stigende grad på engelsk – og især dansk, hvor han bidrog med mange nye ord til fagterminologien. At han skrev på latin i 1820 kan skyldes, at han på denne måde kunne sikre hurtige oversættelser til moderne sprog – i løbet af ganske kort tid udkom det lille skrift på dansk, fransk, engelsk, italiensk og tysk.

## Samspelet mellem universitet og samfund

Hvorfor sker disse ændringer i sproget gennem tiden? Det er svært at give entydige forklaringer på dette, men som den tyske lingvist Jürgen Schiewe gør opmærksom på, er 'sprogvekslen' ikke bare en simpel udskiftning af ét arbitrært tegnsystem med et andet. Nye tendenser i sproget på universitetet går ofte hånd i hånd med ændringer i de grundlæggende forestillinger om, hvad et universitet og dets formål er, og hvilken rolle universitetet skal spille i samfundet. Schiewe har arbejdet med at beskrive denne udvikling i Tyskland (Schiewe 2000), og den norske sociolingvist Tove Bull har lavet en lignende analyse af udviklingen i Norge (Bull 2004).

Med inspiration fra disse kilder kan man i meget grove træk opdele dansk universitetshistorie i fire epoker på denne måde:

Universitetstype	Periode	Princip	Sprog
Middelalder-universitetet	15.-16. århundrede	<i>auctoritas</i> (autoritet)	latin
Oplysnings-universitetet	17.-18. århundrede	<i>ratio</i> (fornuft)	latin, europæiske sprog (og dansk)
Det nationale universitet	19.-20. århundrede	nationalstaten	dansk
Det post-nationale universitet	20. - 21. århundrede	markedet	engelsk og dansk

Hver epoke byder på forskellige forestillinger om, hvad et universitet er eller bør være, og forskellige opfattelser af, hvilke formål universitetet grundlæggende skal tjene. Man kan sige, at den grundlæggende ide med universitetet skifter i takt med, at det legitimerende princip bag institutionen skifter. Det spændende er, at hver ny epoke byder på et nybrud i sproget på universitetet.

Middelalderuniversitetet var forankret i kirkens autoritet; universitetets religiøse formål var en selvfølge i samtiden, og det er derfor ikke nogen overraskelse, at latin – som kirkens sprog – er hovedsproget på universitetet i denne periode.

I den næste epoke spiller kirken stadig en vigtig rolle, men efter reformationen drejer det sig om den danske nationale kirke, hvor latin spiller en mindre rolle, og universitetet finder i slutningen af det 17. – og særligt det 18. århundrede – i stigende

grad sit legitimerende princip uden for kirken – i oplysningstanken og fornuften. Udviklingen i sproget kan i denne periode primært ses som en bevægelse *væk fra* latin og de gejstlige værdier, latin forbindes med.

Mod slutningen af det 19. århundrede og særligt i det 20. århundrede går udviklingen *hen imod* nationalsproget og de positive værdier, som det nationale forbindes med i denne periode; fokus er på nationsopbygningen og nationalstaten.

Den sidste nuværende epoke indtræder i slutningen af det 20. århundrede. I denne periode anskues universitetet i stigende grad gennem neoliberalistiske briller som en virksomhed, der opererer på et internationalt marked. Sprogligt slår det igennem i en øget brug af engelsk, fordi engelsk i neoliberalismens optik fremstår som dét relevante sprog for det globale marked (Haberland 2009).

Engelsk forekommer i dag at være det 'naturlige' valg, hvis man gerne vil 'have kunder i butikken' eller 'sælge sine varer', altså tiltrække studerende, publicere og patentere.

## Internationaliseringens sproglige paradoks

Den sproglige mangfoldighed, som dansk universitetshistorie opbyder, er i dag midlertidigt kulmineret i en tosporet ensporethed. Følger man den offentlige debat om sprog på universiteterne, får man meget nemt den opfattelse, at der kun findes to sprog i verden, dansk og engelsk, og det ene er ved at æde det andet, så vi snart kun har et tilbage.

Ser man sprogvælgssituationen på denne måde, som en kamp mellem dansk og engelsk, lider man imidlertid af en form for sprogblindhed, der nok er forståelig, når man tager tidsånden i betragtning, men som ikke desto mindre medfører, at man er i fare for at overse den sproglige mangfoldighed, som det internationale universitet rent faktisk rummer.

Der bruges således færre og færre sprog på universiteterne, til trods for at universitetsbefolkningerne bliver mere og mere internationale, og mange sprog, der tidligere har haft en rolle at spille i det offentlige universitære rum, har med en øget internationalisering fået en mere snæver anvendelsesmulighed.

Sproglig mangfoldighed viger pladsen for sproglig ensretning. Mens det tidligere var muligt at bruge danske, norske, svenske og endda også engelske, tyske og franske tekster som fælleslæsning i en dansksproget undervisning, er man nu på kurser, hvor der undervises på engelsk, henvist til udelukkende at bruge engelsksprogede materialer. Ikke fordi deltagerne ikke behersker andre sprog, men fordi de ikke er fælles om andre sprog end engelsk.

Og så er det vel bare 'naturligt', at man i stigende grad bruger engelsk, eller hvad? Det kan man måske mene, men i virkeligheden viser denne lille historiske gennemgang, at det er svært at argumentere for, at der findes et 'naturligt' sprogvvalg for undervisning og forskning på de danske universiteter. 'Naturligt' er i hvert fald et relativt begreb. Ændringerne i sprogvvalg og sprogvvalorisering på universiteterne skal forstås i sammenhæng med udviklinger i det omgivende samfund og skiftende opfattelser af universitetets rolle i samfundet.

## Noter

- 1 Dette bidrag bygger på Janus Mortensens oplæg ved åbningen af CALPIU-forskningscentret på Roskilde Universitet den 11. september 2009.
- 2 I hvert fald inden for det nuværende Danmarks grænser. Lund (hvor der fandtes et *studium generale* fra 1425-1536), Kiel (grundlagt 1665) og Christiania/Oslo (grundlagt 1813) er i dag ikke længere danske.

## Litteratur

- Branner, Bodil (1999): "Caspar Wessel on representing complex numbers". I: *European Mathematical Society Newsletter*, 33, 1999, 13-16.
- Bull, Tove (2004): "Dagens og gårsdagens akademiske lingua franca. Eit historisk tilbakeblikk og eit globalt utsyn." I: Dag F. Simonsen (red.): *Språk i kunnskapssamfunnet. Engelsk – elitenes nye latin?* Oslo: Gyldendal, 2004, 35-45.
- Haberland, Hartmut: "English – the language of globalism?" I: *Rask. Internationalt tidsskrift for sprog og kommunikation*, 30, 2009, 17-45.
- Haberland, Hartmut og Janus Mortensen (2009): "Engelsk – et nøgleord fra RUC til Tokyo." I: Ken Farø, Alexandra Holsting m.fl. (red.) (2009): *Sprogvidenskab i glimt: 70 tekster om sprog i teori og praksis*. Odense: Syddansk Universitetsforlag, 385-388.
- Hellesen, Jette Kjærulff og Ole Tuxen (1993): "Københavns Universitet 1788-1848." I: Leif Grane og Kai Hørby (red.) (1993): *Københavns Universitet 1479-1979*. Bind II, Almindelig historie 1788-1936. København: Gad, 1-268.
- Schiewe, Jürgen (2000): "Von Latein zu Deutsch, von Deutsch zu Englisch. Gründe und Folgen des Wechsels von Wissenschaftssprachen." I: Friedhelm Debus, Franz Gustav Kollmann og Uwe Pörksen (red.) (2000): *Deutsch als Wissenschaftssprache im 20. Jahrhundert*. Mainz: Akademie der Wissenschaften und der Literatur, Stuttgart: Franz Steiner, 81-104.
- Tamm, Ditlev (1991): "Københavns Universitet 1621-1732." I: Svend Ellehøj, Leif Grane og Kai Hørby (red.) (1991): *Københavns Universitet 1479-1979*. Bind I, Almindelig historie 1479-1788. København: Gad, 199-314.



**Louise Denver**

*Lektor, Copenhagen Business School,  
Institut for Internationale Sprogstudier og  
vidensteknologi,  
[ld.isv@cbs.dk](mailto:ld.isv@cbs.dk)*



**Christian  
Jensen**

*Adjunkt, Københavns Universitet,  
Center for Internationalisering og  
Parallelsproglighed (CIP),  
[chrjen@hum.ku.dk](mailto:chrjen@hum.ku.dk)*



**Inger M. Mees**

*Lektor, Copenhagen Business School,  
Institut for Internationale Sprogstudier og  
vidensteknologi,  
[im.isv@cbs.dk](mailto:im.isv@cbs.dk)*



**Charlotte  
Werther**

*Lektor, Copenhagen Business School,  
Institut for Internationale Sprogstudier og  
vidensteknologi,  
[cw.isv@cbs.dk](mailto:cw.isv@cbs.dk)*

## “Ingen engelskurser, tak!”

### Internationale uddannelser og kvalitetssikring

I disse år presser de frie markeds kræfter sig på i universiteternes verden. De højere læreanstalter har formuleret succeskriterier som tilsiger dem at stræbe efter det størst mulige optag blandt de bedste internationale studerende for at opnå en højere placering på den internationale rangliste og måske også for at sikre institutionens økonomiske grundlag. De højere læreanstalter udbyder et stigende antal internationale uddannelser, men halter bagefter mht. kvalitetssikringen af uddannelserne for så vidt angår lærernes kompetencer i engelsk. Eksempelvis har man ikke på Copenhagen Business School (CBS) formuleret ensartede procedurer som skal sikre at lærerne er i besiddelse af de fornødne færdigheder i engelsk, inden de påtager sig undervisning i et kursus hvor de skal bruge engelsk som undervisningssprog. Der er stigende bevidsthed om denne brist, og flere læreanstalter er da også gået i gang med at formulere og implementere ensartede procedurer på området.

### SPEAC

I 2007 blev der på Institut for Internationale Sprogstudier og Vidensteknologi, CBS, taget initiativ til forskning i brugen af engelsk som undervisningssprog, bl.a.



med projektet *Students' Perceptions of the English of Academics* (SPEAC) (Denver et al., 2009; Jensen et al., under udgivelse). Føler lærere der ikke har engelsk som modersmål, sig rustet til at undervise på engelsk i discipliner med komplekst fagligt indhold? Synes lærerne selv at deres undervisning holder samme niveau som når de underviser på deres modersmål? Til belysning af disse og tilgrænsende spørgsmål blev der i 2008 foretaget en spørgeskemaundersøgelse hos 33 lærere og deres i alt knap 1800 studerende på de internationale uddannelser på CBS. Foruden lærernes selvevaluering og de studerendes evaluering af undervisningen i én lektion er der i år indhentet evalueringer af lærernes sproglige kompetencer fra tre ekspertbedømmere. De blev bedt om på basis af 20-30 minutters lydoptagelse af lektionen at give deres bedømmelse af lærernes engelsksproglige kompetencer i henhold til the Common European Framework of Reference (CEFR) (The Council of Europe, 2001), den fælles europæiske standard for sproglig kompetence i bred forstand med en opdeling i seks kategorier: C2, C1, B2, B1, A2 og A1, med C2 som det højeste og A1 som det laveste niveau.

De kvantitative analyser af resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen er ikke emnet her. I denne artikel har vi i stedet valgt at tegne en profil af en lærer som befinder sig i en undervisningssituation hvor det, efter undersøgelsens tre evalueringer at dømme, ser ud til at mangelfulde engelskkompetencer i nogen grad er en hæmsko for en vellykket undervisning.

## En lærerprofil

Læreren er mellem 30 og 40 år, har dansk som modersmål og ca. 10 års erfaring med undervisning på dansk. Imidlertid har den pågældende kun undervist i få måneder på engelsk og har heller ikke et ophold i et engelsktalende land som ballast.

### 1. Læreren selvevaluering

Vi har valgt at gå i detaljer med lærerens selvevaluering med uddrag fra lærerskemaet inden for to områder: evaluering af egen kompetence i hhv. alment og akademisk engelsk og lærerens vurdering af egen diskurs i den undervisning den pågældende netop har gennemført.

Læreren vurderer sin generelle kompetence i engelsk som *sufficient*, der betegner det næstlaveste niveau på vores 6-punktsskala (*excellent, very good, good, satisfactory, sufficient, barely sufficient*). Mht. kompetencen inden for akademisk engelsk ser vi på de fire færdigheder som efter vores skøn er mest relevante i undervisningen, nemlig færdighederne *speaking English, participating in dialogue, making presentations* og *responding to questions*. Her vurderer læreren også sin kompetence meget lavt med tre afkrydsninger ved *sufficient* og en ved *satisfactory*.

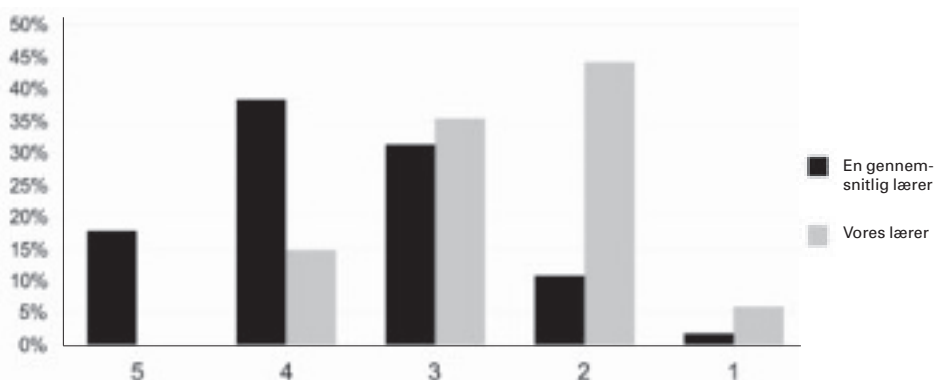
Forholder det sig sådan at læreren efter eget skøn ville have formuleret sig bedre hvis undervisningssproget havde været dansk? Her er skemaet udformet på den

måde at læreren skal erklære sig enig/uenig i 11 udsagn efter en 4-punktsskala (*strongly agree, agree, disagree og strongly disagree*). Her har læreren markeret sin enighed med to afkrydsninger ved *agree* og ni ved *strongly agree*. Det sidste gælder for tre udsagn som entydigt vedrører ordforråd (*I would have found it easier to find the appropriate words*), grammatik (*I would have found it easier to produce grammatically correct sentences*) og udtale (*I would have been more certain of the pronunciation of words*). Svarene indikerer at læreren anser brugen af engelsk som undervisningssprog for at være et problem.

Vi har således at gøre med en lærer som ikke vurderer egne færdigheder i engelsk højt. På den baggrund ville vi som sprogspecialister mene at det falder lige for at benytte hjælpemidler under forberedelsen. For at få et billede af lærerens forberedelse rent sprogligt, var der formuleret fem ja/nej-spørgsmål der retter sig mod brugen af opslagsværker/internet/kollegers hjælp for at finde de rette ord/termer, den korrekte udtale og korrekte sætningskonstruktion. Det overraskende resultat er at læreren ikke benyttede sig af hjælpemidler til sproglig korrektion under forberedelsen. Og på det punkt opførte læreren sig som flertallet. Undersøgelsen viser nemlig, at uanset vurderingen af eget engelsk, forholder det sig generelt sådan at lærerne, som underviser *på* engelsk (ikke *i* engelsk) ikke forbereder sig på den sproglige formidling. Kun fem af de i alt 31 lærere der ikke har engelsk som modersmål, brugte således sproglige hjælpemidler i deres forberedelse af undervisningen. Disse fem tjekkede udtalen af visse ord, mens to tillige konsulterede grammatikker. Den pågældende lærers adfærd afviger derfor ikke fra læreradfærden generelt.

## 2. De studerendes evaluering

I hvor høj grad stemmer denne lærers evaluering af egen kompetence i engelsk overens med de studerendes evaluering af samme? Svaret ses i søjlediagrammet som viser resultatet af evalueringen af lærerens generelle kompetence i engelsk efter en 5-punkts talsskala hvor 5 indikerer højeste niveau og 1 laveste niveau:



*Procentfordeling af de studerendes evaluering af lærerens generelle kompetence i engelsk på de fem skalaværdier*

Det viser sig at lidt over en tredjedel af de 28 respondenter vurderer det sproglige niveau hos den pågældende lærer til midterste skalapunkt (3), mens halvdelen sætter niveauet til et af de to laveste punkter (2 eller 1). Hvis vi sammenholder disse tal med tallene for en gennemsnitlig lærer, dvs. middelværdierne for alle lærere der ikke har engelsk som modersmål, får vi indtryk af de studerendes placering af 'vores lærer' i forhold til gennemsnittet. Som det fremgår med al tydelighed, ligger den pågældende lærer også i studenterevalueringen langt under gennemsnittet.

### *3. Ekspertevalueringen*

Hvordan er eksperternes bedømmelse af lærerens engelsksproglige kompetencer faldet ud? Da vi bad eksperterne om en bedømmelse i henhold til CEFR, bad vi dem om inden for de enkelte kategorier at foretage en yderligere graduering (C2+, C2+ osv.) hvis der var belæg for det, ud fra en antagelse om at de lavere kategorier, i hvert fald for A1 og A2's vedkommende, ikke havde relevans for vores undersøgelse, og kategoriseringen kunne derfor blive meget unuanceret. Antagelsen ser ud til at være korrekt, idet ingen af de to eksperter som indtil nu har fuldført bedømmelsesarbejdet, kategoriserer nogen lærers kompetence i engelsk under B2+, og der findes heller ingen tilfælde hvor de to eksperter er enige i denne kategorisering. Fx er den lærer som vi tegner en profil af her, evalueret til B2+ af en ekspert og B2+ af den anden. På den baggrund kan vi konstatere at de tre forskellige evalueringer af den pågældende lærers kompetence i engelsk – lærerens selvevaluering, de studerendes evaluering og ekspertbedømmelserne – korrelerer i den forstand at de alle befinder sig i den absolut lave ende af hver deres skala.

## **Diskussion**

Den lærer som vi har tegnet en profil af ovenfor, er sat i en situation hvor vedkommende skal bruge engelsk som undervisningssprog. Det er ikke den pågældendes modersmål, ej heller et sprog læreren har særlige forudsætninger for at være aktiv spiller på. Og det sker vel at mærke uden nogen form for forberedelse eller backup undervejs. Det er efter vores opfattelse ikke fair over for læreren, og samtidig er der risiko for at de studerende tolker eventuelt begrænsede engelsksproglige kompetencer som mangelfuld faglighed.

Som det er fremgået, er læreren ikke repræsentativ for staben af lærere som underviser på de internationale uddannelser. Ifølge de studerendes evaluering, ligger lærernes generelle engelskkompetence på en middelværdi mellem trin 3 og 4 på en 5-punkts talskala. I ekspertbedømmelserne af den sproglige kompetence i henhold til CEFR, er ca. halvdelen af lærerne evalueret til C1 af en ekspert og B2 af den anden, eller eksperterne er enige om en placering i B2 – med eller uden yderligere graduering inden for niveauerne (C1+, C1+; B2+, B2+). Hvor højt kompetence-niveauet skal være er et overordnet fagpolitisk spørgsmål som man endnu ikke har taget stilling til på CBS.

Kunne undersøgelsen pege på mulige løsninger mht. formen eller, måske rettere, de forskellige former som en opkvalificering af lærernes engelskkompetence kunne antage? Der er én form som ikke ser ud til at falde i god jord. "Ingen engelskkurser, tak!" Den bemærkning faldt fra ikke så få af de lærere der var så venlige at medvirke i undersøgelsen. Bemærkningen faldt spontant når de blev spurgt om de var interesseret i at få feedback efterfølgende. Lærerne kan ikke, og ønsker sandsynligvis heller ikke at afse tid til at følge kurser i engelsk.

Tilbuddet om individuel feedback var ment som en form for service og som tak til lærerne for deres medvirken. Og det tilbud blev vel modtaget. De fleste lærere ønskede feedback i form af gode råd mht. de punkter hvor de kunne rette deres sprog ind med den største effekt. Eksperterne udarbejdede skriftlig feedback til lærerne på basis af lydoptagelserne med bemærkninger om såvel positive som negative aspekter af deres mundtlige sprogfærdighed. For mange læreres vedkommende kunne de pege på smertepunkter, fx mht. forkert tryk på ord (især systematisk forkert tryk kan give støj i kommunikationen eller irritere tilhørerne), en tendens til at sluge endelser/stavelser, "falske venner" (*shortly* i stedet for *briefly*), manglende fokus på kollokationer (*invent knowledge* i stedet for *generate* eller *produce knowledge*) og frasalverber (*to account to* i stedet for *for* og deraf afledt manglende distinktion mellem *to be held accountable for* og *to be accountable to*), systematisk mangel på kongruens mellem subjekt og verbal, manglende endelse *-ly* på adverbier, stereotyp anvendelse af *you* for dansk *man*, upræcis, men især stereotyp anvendelse af et begrænset antal konnektorer (*and therefore*), gambitter (*anyway, ok, yes/yeah*) og overforbrug af personlige favoritudtryk, herunder 'fyldord' (*sort of, more or less*). Ifølge eksperterne ville en afhjælpning af fejl og mangler som disse hæve det sproglige niveau betragteligt. Man kunne således afhjælpe problemerne med undervisning på engelsk for disse læreres vedkommende ved at indføre en procedure hvor sprogekspert overværer en eller et par lektioner og efterfølgende giver den pågældende lærer personlig feedback.

Men der er ikke tale om et universalmiddel. Der findes en lille gruppe lærere som mangler en generel, solid fundering i engelsk. En rangorden i henhold til eksperternes bedømmelse viser at der blandt den tredjedel af lærerne som befinder sig i den lave ende, er markant flere lærere som ikke har været på udlandsophold i et engelsktalende land. Det kunne pege i retning af en anden løsning hvor man anbefaler lærerne at søge udlandsophold i et engelsktalende land – hvis ansættelsesforholdet ellers tillader det.

Undersøgelsen peger på nødvendigheden af at foretage en kortlægning af lærernes eventuelle behov for opkvalificering mht. den sproglige kompetence, og tillige på det hensigtsmæssige i at have ikke blot et enkelt tilbud, men en palet af tilbud om opgradering afstemt efter den enkelte lærers behov og ønsker. Dels står man på CBS med akutte kompetenceproblemer som bør løses her og nu, dels må man på det overordnede plan snarest gå i gang med at fastlægge ensartede procedurer til evaluering af lærernes engelskkompetencer. Man bør tage stilling til hvor højt et sprogligt

niveau man vurderer lærere skal have for at kunne påtage sig undervisning på engelsk, og man bør tage diskussionen op vedr. muligheden for differentiering af tilbuddene om opkvalificering.

## Litteratur

- Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* (2001): The Council of Europe.
- Denver, Louise; Jensen, Christian; Mees, Inger M.; Werther, Charlotte (2009): "English as a Medium of Instruction in Higher-Level Education".  
I: *Sprogvidenskab i glimt: 70 tekster om sprog i teori og praksis*. Red. Ken Farø; Alexandra Holsting; Niels-Erik Larsen; Jens Erik Mogensen; Thora Vinther. Odense: Syddansk Universitetsforlag, s. 377-384.
- Jensen, Christian; Denver, Louise; Mees, Inger M.; Werther, Charlotte (under udgivelse): "Students' and Teachers' Self-assessment of English Language Proficiency in English-Medium Higher Education in Denmark – a questionnaire study", 18 s. I: *Language and Learning in the International University: Practicing Diversity in the Face of English Language Uniformity*". Red.: Preisler, Bent; Klitgård, Ida; Fabricius, Anne. Roskilde Universitet, 2010.



**Christian  
Jensen**

*Adjunkt, Københavns Universitet,  
Center for Internationalisering og  
Parallelsproglighed (CIP),  
[chrjen@hum.ku.dk](mailto:chrjen@hum.ku.dk)*



**Lars Stenius  
Stæhr**

*Lektor, Københavns Universitet,  
Center for Internationalisering og  
Parallelsproglighed (CIP),  
[lars@hum.ku.dk](mailto:lars@hum.ku.dk)*



**Jacob  
Thøgersen**

*Adjunkt, Københavns Universitet,  
Center for Internationalisering og  
Parallelsproglighed (CIP),  
[jthoegersen@hum.ku.dk](mailto:jthoegersen@hum.ku.dk)*

## Har ældre universitetsundervisere flere problemer med undervisning på engelsk?

Det er en almindelig antagelse at ældre i samfundet har større problemer med engelsk end yngre. I denne artikel ser vi på om dette også gælder på universitetet, dvs. om ældre undervisere vurderer deres engelskfærdigheder som værende ringere end yngre undervisere, og om de i højere grad oplever problemer med at bruge engelsk i undervisning og anden faglig sammenhæng.

### Baggrund

I de senere år har vi set en stigning i udbuddet af engelsksproget undervisning på danske universiteter, og i 2007 var ca. en fjerdedel af alle danske universitetsuddannelser engelsksprogede (Kulturministeriet 2008: 42). Som en naturlig konsekvens heraf står flere og flere universitetsundervisere over for at skulle undervise på engelsk. Dette kan potentielt medføre problemer, både for den enkelte underviser og for undervisningskvaliteten. Der vil uden tvivl være universitetsundervisere, som ikke har tilstrækkelige engelskkundskaber til at kunne håndtere de sproglige udfordringer, som skiftet i undervisningssprog medfører. Det kan eksempelvis føre til at de ikke i samme grad har sprogligt overskud til at improvisere og udvise pædagogisk fleksibilitet (Wilkinson 2005; Tange 2008). Det kan have den meget uheldige konsekvens at den engelsksprogede undervisning bliver en forsimplet version af den dansksprogede.

Tidligere undersøgelser af sammenhængen mellem alder og engelskkompetence har vist at ældre vurderer deres engelskkundskaber ringere end yngre. I Preislers (1999) undersøgelse af danskeres engelsk fremgår det bl.a. at jo ældre man er, desto ringere vurderer man sine evner til at håndtere situationer, hvor man skal bruge engelsk. Ifølge Preisler hænger dette sammen med de forskellige gruppers skoleuddannelse; jo kortere uddannelse man har, desto ringere vurderer man sine engelskkundskaber. Det hænger også sammen med at engelskundervisningen er blevet udbygget med årene. Derudover glemmer man jo en del af det man lærte i skolen med alderen, og undersøgelsen viser da også et markant fald i selvrapporteret sprogfærdighed efter 40-årsalderen og i endnu højere grad efter 55-årsalderen (Preisler 1999: 27).

Parallelt med dette har projektet *Moderne Importør i Sprogene i Norden* undersøgt brug af engelsk i syv nordiske sprogsamfund. I en spørgeskemaundersøgelse svarede i alt 6000 respondenter på hvor meget de havde brugt engelsk inden for den sidste uge. I samtlige sprogsamfund svarede unge at de havde brugt engelsk mere end ældre, og i samtlige sprogsamfund var den forskel statistisk signifikant. (Kristiansen & Vikør 2006: 200).

## Problem

I befolkningen som helhed er der altså en veldokumenteret tendens til at ældre borgere bruger engelsk mindre og vurderer deres engelskkompetencer som ringere. Det er ikke sikkert at samme forhold gør sig gældende i en universitetskontekst, idet engelsk i højere grad er en del af de fleste universitetsunderviseres dagligdag. Ikke desto mindre synes der i universitetskredse at være en udbredt opfattelse af at det specielt er ældre ansatte der har engelsksproglige problemer. Når vi i CIP bliver kontaktet med ønsket om engelskkurser, nævnes det igen og igen at kurserne især skal være rettet mod de ældre ansatte. Det er denne antagelse om at ældre undervisere har størst problemer med engelsk, vi har undersøgt.

## Undersøgelse

I 2009 gennemførte CIP en spørgeskemaundersøgelse blandt alle undervisere på Københavns Universitet der havde til formål at afdække universitetsunderviseres holdninger til brugen af engelsk som undervisningssprog (Jensen, Stæhr & Thøgersen 2009). Ud over at besvare en række holdningsspørgsmål vedr. brugen af engelsk ved universitetet blev respondenterne bedt om at vurdere deres egne engelskkundskaber og forholde sig til en række udsagn om erfaringer med brug af engelsk i faglig sammenhæng. Det sidste skulle bidrage til at afdække deres oplevede problemer med undervisning på engelsk.

Spørgeskemaet blev udsendt elektronisk til alle ansatte med undervisningsforpligtelse på KU, svarende til 4824 personer. Undersøgelsen blev gennemført anonymt,

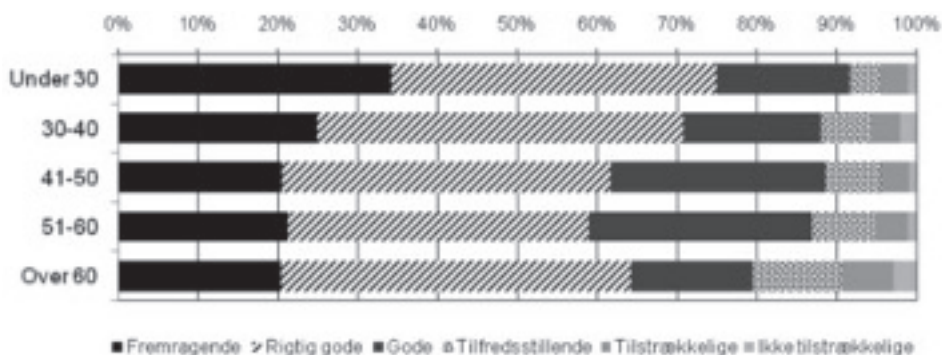
og 1104 undervisere fra universitetets otte fakulteter besvarede spørgeskemaet. Det er en svarprocent på 22,9.

I denne artikel vil vi se nærmere på resultaterne vedr. selvvurdering af engelskkundskaber og oplevede problemer med undervisning på engelsk og sammenholde disse resultater med respondenternes alder. For det første vil vi undersøge om der blandt universitetsundervisere gælder den samme alderseffekt som Preisler fandt i befolkningen generelt, dvs. om ældre undervisere generelt vurderer deres engelskkompetencer som ringere end yngre undervisere. For det andet vil vi undersøge om ældre undervisere oplever flere problemer med at undervise på engelsk.

## Vurdering af egne engelskkompetencer

Respondenterne blev bedt om at vurdere deres engelskkundskaber på en skala med seks niveauer fra "fremragende" til "ikke tilstrækkelige". De blev desuden bedt om at angive deres alder ved at indplacere sig i en af fem aldersgrupper (vi undlod at bede om præcis alder som en del af vores garanti om at sikre fuldstændig anonymitet i besvarelserne). Fordelingen af svarene er vist i figur 1.

### Selvvurderede engelskkundskaber



Figur 1. Selvvurderede engelskkundskaber fordelt på fem aldersgrupper.

Det fremgår af figur 1 at der er et svagt, jævnt fald i selvvurderet engelskkompetence med højere alder. Hvis vi ser på den høje ende af skalaen – fx kun "fremragende" og "rigtig gode" – er der en tendens til at ældre respondenter er mindre tilbøjelige til at give sig selv en sådan vurdering, dog kun fra gruppen under 30 op til gruppen 51-60. Herefter vender mønstret; der er faktisk lidt flere i gruppen over 60 der giver sig selv en af de to højeste vurderinger end i gruppen 51-60 (og marginalt også gruppen 41-50). Vi kan altså ikke konkludere at der blandt de ældre undervi-



sere er relativt færre der efter eget udsagn har meget gode engelskkundskaber – der er snarere tale om at de to yngste grupper, dvs. under 30 og 30-40, i højere grad vurderer sig selv højt.

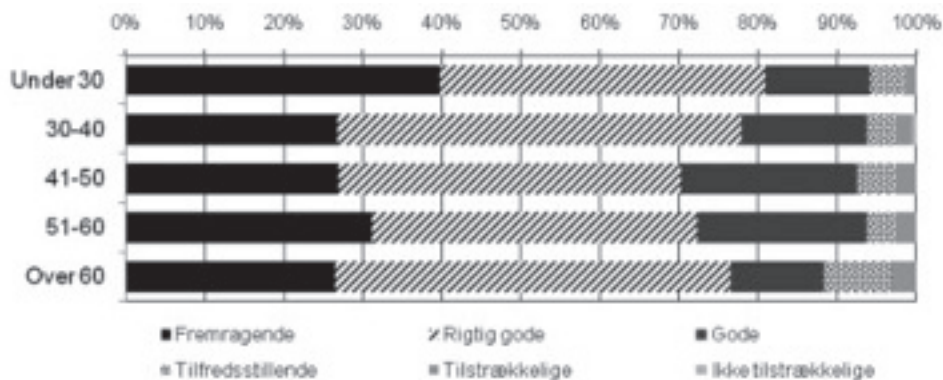
Hvis vi ser på den nedre del af skalaen – her kategorierne “tilfredsstillende, tilstrækkelige, ikke tilstrækkelige”, er billedet et lidt andet og på nogle måder mere tydeligt. Igen vurderer den yngste gruppe sig “bedst”, med en samlet andel på kun ca. 8 % der vurderer deres engelsk til at ligge i en af de tre laveste kategorier. Aldersgrupperne 30-40, 41-50 og 51-60 ligger på dette område meget tæt: omkring 11-13 % af respondenterne i disse grupper har bedømt deres engelsk til at ligge i den laveste halvdel af skalaen. Gruppen over 60 skiller sig her ud ved at godt 20 % af disse respondenter har placeret sig selv i en af de tre laveste kategorier. Der er med andre ord mere end dobbelt så mange i den ældste aldersgruppe som i den yngste gruppe der mener at deres engelsk ikke har et niveau der kan betegnes som “godt, rigtig godt” eller “fremragende” (og knap dobbelt så mange i forhold til de øvrige aldersgrupper).

Billedet af sammenhængen mellem alder og selv vurderet engelskkompetence er således forskelligt alt efter hvordan vi undersøger det. Hvis vi anvender et gennemsnit som udtryk for kompetence, ser vi et jævnt fald i takt med højere alder. Fokuserer vi på den høje ende af skalaen (“fremragende, rigtig gode”), tyder det snarere på at det er de 41-60-årige der efter eget udsagn er relativt svagest, og ikke dem over 60. Fokuserer vi på den lave ende af skalaen (“tilfredsstillende, tilstrækkelige, ikke tilstrækkelige”), er det gruppen over 60 der skiller sig ud ved i højere grad at placere sig inden for en af disse kategorier. Tilnærmelsesvis det samme billede viser sig hvis man kun ser på de to ringeste kategorier; her er fordelingerne mellem 4,4 og 5,8 % for de tre yngste grupper, mod 9,5 % for den ældste gruppe.

## Oplevede problemer med brug af engelsk

Det er forventeligt at der vil være en sammenhæng mellem selv vurderet engelskkompetence og hvorvidt man som underviser oplever problemer med at bruge engelsk i undervisningen eller i andre faglige sammenhænge. Vi bad derfor deltagerne om at tage stilling til i alt 16 udsagn om forskellige aspekter af dette tema, dog kun de deltagere der angav at mindst 10 % af deres undervisning foregik på engelsk, i alt 586 respondenter. For at kunne lave en direkte sammenligning med selvevalueret engelskkompetence er det derfor nødvendigt først at se på disse 586 deltageres selv vurderede engelsk (figur 2).

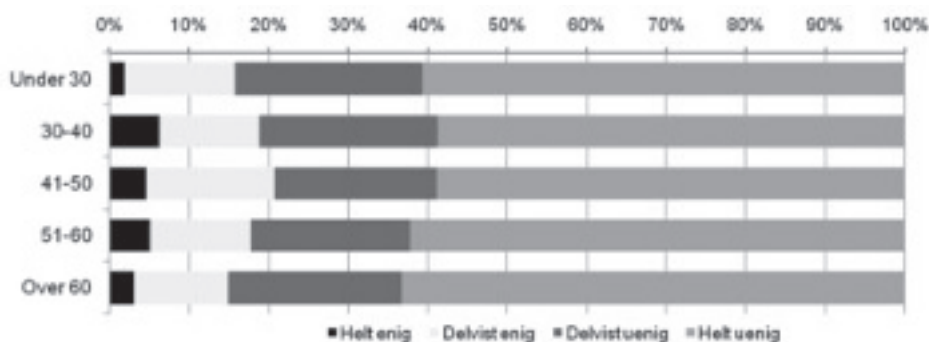
## Selvvaluerede engelskkundskaber (respondenter med mindst 10 % undervisning på engelsk)



Figur 2. Selvvaluerede engelskkundskaber fordelt på aldersgrupper (kun respondenter med mindst 10 % engelsksproglig undervisning).

Selv om der sker visse forskydninger i fordelingerne når man ser på de respondenter der underviser på engelsk, så er det generelle billede det samme: Gruppen under 30 vurderer deres engelsk højest, og i sammenligning med de øvrige grupper er der flere i gruppen over 60 der placerer deres engelsk i en af de tre laveste kategorier. Dette er således udgangspunktet for sammenligning med svarene på de spørgsmål der handler om oplevede problemer med brug af engelsk, og som vises i figur 3.

## Oplever ofte problemer med engelsk i undervisningen eller anden faglig sammenhæng



Figur 3. Oplevede problemer med engelsk i undervisningen eller anden faglig sammenhæng. Sammentælling af svar på 16 forskellige udsagn.

Figur 3 viser at der ikke er en simpel og entydig sammenhæng mellem alder og oplevede problemer med brug af engelsk i undervisningen og anden faglig sammenhæng. Ganske vist er det respondenterne i den yngste gruppe (under 30) der generelt er mindst enige i at de ofte oplever problemer, hvis vi kun ser på svarkategorien "helt enig", men medtager vi kategorien "delvist enig", er det faktisk gruppen over 60 som er mindst enige i at de ofte oplever problemer med brug af engelsk.

Med hensyn til de to spørgsmål vi satte os for at undersøge, kan vi således konstatere at gruppen over 60 i hvert fald på nogle måder vurderer deres engelsk lavere end de øvrige grupper. Derimod oplever denne gruppe *ikke* flere problemer med brug af engelsk i undervisningen end de øvrige aldersgrupper. Det modsatte synes nærmest at være tilfældet.

## Diskussion

Selvom gruppen over 60 i nogle henseender vurderer deres engelskkundskaber forholdsvis lavere end de andre aldersgrupper, er forskellene mellem grupperne mindre end man kunne forvente ud fra den opmærksomhed som denne gruppe får fra bl.a. studieledere, institutledere og dekaner.

Derudover er forskellene mellem grupperne mindre end i befolkningen som helhed, jf. Preisler (1999). Som antydte tidligere i denne artikel, skyldes dette sandsynligvis at engelsk er en integreret del af de fleste universitetsunderviseres arbejde. Gruppen er dermed ikke sammenlignelig med det brede udsnit af den danske befolkning som Preisler undersøgte. Engelskkundskaberne hos Preislers informanter hviler primært på deres skoleuddannelse som ligger langt tilbage i tiden. Hos universitetsunderviserne hviler kompetencerne i højere grad på den daglige, vedvarende brug af engelsk som bidrager til ikke alene at vedligeholde, men også udbygge deres engelskkompetencer.

Gruppen over 60 vurderer trods alt deres engelskkompetencer lidt lavere end de øvrige grupper, og det er værd at fremhæve at markant flere undervisere over 60 vurderer deres engelsk til at ligge i en af de tre laveste kategorier ("tilfredsstillende, tilstrækkelige, ikke tilstrækkelige"). Man kunne antage at undervisere der placerer deres engelsk i disse kategorier, i højere grad vil opleve at de har problemer med undervisning på engelsk, og derfor skulle man forvente at en højere andel af ældre undervisere oplever problemer. Dette er imidlertid ikke tilfældet.

En forklaring på dette kunne være forskelle i erfaring. Alt andet lige må man forestille sig at ældre undervisere har større faglig og undervisningsmæssig erfaring hvilket kommer dem til gode også når de underviser på et fremmedsprog. Det er derfor muligt at de i kraft af dette faglige overskud kan kompensere for eventuelle sproglige mangler.

Hvis ældre undervisere er i stand til at kompensere for eventuelle sproglige mangler, er det – modsat eksisterende antagelser – ikke nødvendigvis denne gruppe der skal have størst opmærksomhed. En interessant problemstilling at undersøge i denne sammenhæng er hvilke krav der er til den engelsksproglige kompetence hos henholdsvis unge og mere erfarne undervisere. Det er ikke usandsynligt at unge undervisere faktisk har brug for et større sprogligt overskud for at kunne klare de samme opgaver som deres ældre kolleger. De unge har i sagens natur ikke samme erfaringer som mere erfarne undervisere med hvilke stofområder der er svære, hvilke spørgsmål studerende typisk stiller, hvilke forklaringer studerende bedst forstår osv. Hvor den mere erfarne underviser kan trække på mere eller mindre gennemprøvede strategier, må den yngre underviser eksperimentere og prøve sig frem. Den yngre underviser er i højere grad nødt til at improvisere, ikke mindst første gang han eller hun underviser på et kursus. At skulle improvisere kan presse den enkelte ud i fagligt ukendte territorier, hvilket stiller større sproglige krav. Sagt på en anden måde har de yngre brug for deres formodede større engelskkompetencer, uden at det nødvendigvis er nok til at sikre dem mod sproglige problemer i undervisningen.

Omvendt kan man spørge sig selv hvad konsekvenserne er hvis de ældres relativt sjældnere problemer skyldes at de omgår problemstillinger, der kræver mere nuancerede engelskkompetencer. Kompenserer de ældre simpelthen ved at undgå at komme ud i svære områder, og i stedet holde sig til det sikre og velprøvede? I yderste konsekvens kunne man forestille sig en underviser der undgår interaktion med de studerende for at undgå de sproglige udfordringer der ligger heri. Det kan også tænkes at de qua deres erfaringer og et større fagligt overskud er i stand til at klare potentielt mere komplekse sproglige udfordringer ved hjælp af sproglige forenklingsstrategier.

Spørgsmål som disse bringer os fra det (fremmed-)sproglige over i det didaktiske, og de kan ikke besvares med de data vi har tilgængelige her. Derimod åbner de for interessante forskningsspørgsmål: Nemlig ikke blot “hvordan er universitetsundervisning forskellig på dansk og engelsk?” eller “hvordan er unge og ældre underviseres undervisning forskellig?”, men også “hvordan tilpasser henholdsvis unge og ældre deres undervisning når de underviser på hhv. dansk og engelsk?”

## Litteratur

- Jensen, C., Stæhr, L.S. & Thøgersen, J. (2009): *Underviseres holdninger til engelsk som undervisningssprog – en spørgeskemaundersøgelse på Københavns Universitet*. København: Center for Internationalisering og Parallelsproglighed, Københavns Universitet. Kan downloades fra CIPs hjemmeside: <http://cip.ku.dk/forskning/publikationer/>
- Kristiansen, T. & Vikør, L. (2006): “Nordiske språkhaldninger – jamføring og konklusioner”. I: Kristiansen, Tore og Lars S. Vikør (red.), *Nordiska språkhaldningar. Ein meningsmåling*. Oslo: Novus Forlag.

- Kulturministeriet (2008): *Sprog til Tiden: Rapport fra Sprogudvalget*. København: Kulturministeriet.
- Preisler, B. (1999): *Danskerne og det engelske sprog*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Tange, H. (2008): "Caught in the Tower of Babel: University lecturers' experiences with internationalization". Konferencebidrag, *NIC 2008 Cultures in Translation*, Reykjavik, Island.
- Wilkinson, R. (2005): "The impact of language on teaching content: Views from the content teacher". Konferencebidrag, *Bi- and Multilingual Universities – Challenges and Future Prospects*. Helsinki, Finland.

### Center for Internationalisering og Parallelsproglighed (CIP)

er et forsknings-, kursus- og resursecenter ved Københavns Universitet (KU), som er etableret for at gøre det muligt for universitetet at satse på parallelsproglighed. CIP's hovedformål er at sikre en langsigtet, forskningsbaseret strategi for sproglig kompetenceudvikling i engelsk og dansk, således at ansatte og studerende på KU bliver i stand til at håndtere sproglige udfordringer på et professionelt niveau. Denne strategi skal være med til at styrke universitetets udvikling i international sammenhæng.

På kursussiden er kerneaktiviteten i CIP at udvikle og gennemføre forskningsbaserede og skræddersyede sprogkurser, som er tilpasset de forskellige behov på universitetet. Denne kerneaktivitet understøttes af forskningssiden, som bl.a. har til formål at undersøge sproglig praksis ved universitetet og at afdække behovet for sproglig kompetenceudvikling hos specifikke målgrupper på KU. CIP's forskning omfatter bl.a. undersøgelser af forholdet mellem formidlingsprog og kvaliteten af undervisningen, forskning i metoder til testning af sprogkundskaber samt sprogpolitisk forskning, f.eks. vedrørende det danske sprogs status som videnskabssprog.

CIP's hjemmeside: <http://cip.ku.dk/>



Stacey Cozart

*Cand.mag., AC-fuldmægtig,  
Aarhus Universitet, Det Humanistiske Fakultet,  
[kultsmc@hum.au.dk](mailto:kultsmc@hum.au.dk)*

## Nyt netværk skal styrke sproglig og interkulturel kompetenceudvikling ved universiteterne

I februar 2009 samledes repræsentanter fra sprogcentre og lignende enheder ved flere universiteter i Danmark og besluttede at danne et netværk for undervisere, forskere og andre interesserede, der arbejder med sproglig og interkulturel kompetenceudvikling blandt ansatte og studerende. Netværket blev døbt "Universiteternes netværk for sprog og internationalisering" og tæller nu 28 medlemmer fra syv af landets universiteter.

De nye sprogcentre, der er dukket op ved landets universiteter, vidner om en voksende anerkendelse af den særlige indflydelse, som internationaliseringen har på kommunikation, sprogbrug og sprogvvalg på universiteterne i Danmark. Ideen bag netværket er at styrke universiteternes arbejde med disse områder gennem videndeling, erfaringsudveksling, sparring og inspiration. Det er et nødvendigt skridt fremad for at skabe dialog og fælles udvikling.

Indtil videre har netværksarbejdet hovedsagelig bestået i at kortlægge fælles interesser og behov. Medlemmerne har dannet flere arbejdsgrupper, som afspejler deres interesser: brug af internet i undervisningen, undervisning og coaching, akademisk skriftlig fremstilling, dansk for udenlandske medarbejdere og studerende, forskning i internationalisering samt administration og finansiering af sprogcentre. I netværket afholdes der seminarer, fx et nylig afviklet seminar om undervisning i ordforråd med deltagelse af ordforrådsforsker Norbert Schmitt og et seminar om undervisning på engelsk på ingeniøruddannelserne i Danmark. Derudover er der blevet etableret kontakt til lignende netværk i Norden og det øvrige Europa. Grundlaget er nu skabt for fælles udvikling, og et meget spændende arbejde ligger foran netværket.

Alle interesserede, der arbejder med sproglig eller interkulturel kompetenceudvikling på universiteterne er velkomne til at blive medlem. Kontakt: Koordinator, Ursula Harboe, Roskilde Universitet, [ursulah@ruc.dk](mailto:ursulah@ruc.dk)



## Kludeskrivning – en konsekvens af internationaliseringen?

I en artikel med overskriften ‘Globaliseringen øger snyd på universiteterne’ i dagbladet *Information* (Richter 2007) kan man læse, at internettet og internationaliseringen har skruet op for plagiering blandt de studerende. Fx udtaler studiechef Per Andersen på SDU, at ‘Den akademiske skik og brug i Danmark er helt anderledes end i Spanien. Når vi har snakket med de internationale studerende i forbindelse med snyd, så siger de ofte, at de bare har gjort det, de plejer, og skrevet direkte af efter underviserens noter’. Studieleder Erling Nielsen fra Økonomisk Institut, KU, tilføjer: ‘Specielt de udenlandske studerende uden for Europa har en helt anden tilgang til, hvad der er snyd, end vi har’ (Richter 2007). I den samme artikel udtaler den britiske ekspert i plagiering, Jude Carroll, at hun regner med, at ca. 10 procent af alle studenteropgaver rummer et element af plagiering. Jeg mener, at tallet er højere, men det kræver en omdefinering af vores traditionelle opfattelse af plagiering som bevidst snyd.

Det er korrekt, at visse læringsstrategier i visse kulturer traditionelt har betonet gentagelsen, imitationen og udenadslæren, fx den konfucianske kinesiske kultur (Matalene 1985: 803), og det er korrekt, at visse lande praktiserer den audiolingvale fremmedsprogsindlæring med masser af mekaniske gentagelser og indøvelse af grammatik, *say after me*, som fx nogle romanske lande. Men disse læringsstrategier indebærer, som Per Andersen også pointerer, et åbent og redeligt forhold til det at kopiere visdomsordene. Der er intet fordækt i det, for det anses for en naturlig vej mod større indsigt og større effektivitet, og derfor er det problematisk samtidig at høre nogle danske universitetslærere beklage sig i krogene over, at de internationale studerende er så dovne, inkompetente og tilbagestående, at de kun kan plagiere.

Plagiering på universiteterne er et komplekst begreb, der inkluderer mange faktorer lige fra informationsteknologiens vidunderlige verden som kilde til viden til postmoderne intertekstualitetsdebatte og til beherskelsen af de svære skriveprocesser, der gerne skulle føre til en videnskabelig, transparent brug af kilder. Det vidner fx den voksende forskning i disciplinen ‘English for Academic Purposes’ og mange britiske og amerikanske universitetshjemmesider om (se fx ‘Plagiarism Advice’ på <http://www.jiscpas.ac.uk/wp/index.php> eller Leeds University’s hjemmeside om plagiering på <http://www.lts.leeds.ac.uk/plagiarism/>). Men slår man ordet ‘plagiat’ op i fx Politikens *Nudansk Ordbog* (2000), finder vi ‘en efterligning, især af en kunst-

ners el. forfatters værker, under foregivende af, at arbejdet er selvstændigt og originalt'. Og i en tilsvarende klassisk engelsk-engelsk ordbog som fx *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2000), som mange danske og internationale studerende må formodes at have haft fingrene i på et eller andet tidspunkt, defineres 'plagiarise' som 'to copy another person's ideas, words or work and pretend that they are your own'. Begge ordbøger lægger vægt på *intentionen* om at efterligne og *bevidst* foregive, at et produkt er ens eget, selvom det ikke er det. Vi finder intet om *utilsigtet* plagiering: den form for plagiering, som jeg med denne artikel hævder, er et omfangsrigt, men hidtil lidet berørt problem i diskussionen af opgaver på engelsk som fremmedsprog på vores internationale uddannelser. Deraf begrebet 'kludeskrivning', som jeg vil definere og diskutere i det følgende.

Udtrykket stammer fra Rebecca Moore Howards arbejder om plagiering blandt internationale studerende (1993; 2001), hvor 'patchwriting', der tydeligvis er en hybrid mellem 'patchwork' og 'writing', beskrives som en form for kildeafhængig skrivning, hvor den ikke-engelsktalende studerendes stemme smelter sammen med den engelsktalende stemme i den anvendte kilde i passager i den studerendes tekst bestående af 'lapper' af kopieret tekst, ord og fraser, sat sammen på anden vis, enten med ord-for-ord synonymy, ændrede grammatiske strukturer og/eller direkte kopier fra originalens formuleringer. Begrundelsen kan ifølge Howard være en af de to følgende:

[...] usikker læseforståelse: den studerende kan ikke helt forstå det, hun læser, og kan derfor ikke finde andre måder at sige noget om indholdet på. Eller den studerende kan godt forstå indholdet, men har svært ved at forstå diskursen. Hun blander sin egen stemme med den i kilden og danner derved en pastiche, der giver hende en følelse af umiddelbar kontrol (Howard 2001: 1)<sup>1</sup>.

'Kludeskrivning' kan dermed karakteriseres som et typisk og legitimt begynderstadium i den akademiske engelske skrivnings svære disciplin. Den studerende er ikke i stand til at formulere massivt gennemførte væg-til-væg tæpper af flydende engelsk, men må i forskellige grader af bevidsthed om egne svagheder nøjes med at sammenflikke et kludetæppe af sprogligt set uens lapper og quilte dem med manglende eller mangelfulde henvisninger, som den vakse underviser enten mere eller mindre hoverende kan trevle op for øjnene af den uforstående studerende, eller også, som det oftest er tilfældet i Diane Pecorari's seneste undersøgelser, bliver det rent faktisk aldrig opdaget. Og så får vi aldrig taget fat om problemet og lært de unge mennesker at bruge deres egne stemmer, at parafrasere og bruge kilderne på en gennemsigtig måde.

I bogen *Academic Writing and Plagiarism: A Linguistic Analysis* (2008) undersøger Pecorari 17 værker på speciale- og ph.d.-niveau skrevet af ikke-engelsktalende studerende på tre britiske universiteter. Hun sammenligner de kapitler, der gennemgår feltets litteratur, med originalkilderne og opdager, hvor udbredt 'kludeskriv-



ning' er overalt. Det kan illustreres i dette eksempel, hvor understregningerne viser et direkte sammenfald mellem to tekster:

In teaching non-native speakers, teachers might introduce new vocabulary which learners already know its [*sic*] cultural and linguistic background knowledge (Taylor, 1990: 6). (En studerendes tekst).

In teaching non-native speakers, then, we might introduce new vocabulary into the context of what our learners already know, culturally as well as linguistically. (Originalteksten fra Taylor, 1990, citeret i Pecorari 2008: 130).

Det fremgår ikke tydeligt i den studerendes tekst, at formuleringerne tilhører Taylor, da de i så fald skulle være sat i citationstegn.

Et andet, mere skjult eksempel er dette uddrag fra en anden studerendes tekst:

Metaphor is for most people a feature of extraordinary rather than ordinary language. According to Lakoff and Johnson (1980: 3) metaphor is typically viewed as a characteristic of language alone, a matter of words rather than thought or action. For this reason, most people think they can get along perfectly well without metaphor.

Som læser forventer man, at den første linje udtrykker den studerendes egen vurdering, og at teksten efter henvisningen er en fyldestgørende omformulering af, hvad Lakoff og Johnson mener om den sag på side 3 i deres bog. Det er imidlertid ikke tilfældet. Dette er den originale tekst fra Lakoff og Johnson, hvor understregningerne viser, hvad der er identisk med den studerendes tekst:

Metaphor is for most people a device of the poetic imagination and the rhetorical flourish – a matter of extraordinary rather than ordinary language. Moreover, metaphor is typically viewed as characteristic of language alone, a matter of words rather than thought or action. For this reason, most people think they can get along perfectly well without metaphor. (Originalteksten fra Lakoff og Johnson citeret i Pecorari 2008: 75).

Det står klart, at *helt* uddraget fra den studerendes opgave er et stykværk af mere eller mindre direkte bidder fra kilden uden en tydelig angivelse af, hvem der siger hvad og hvornår.<sup>2</sup>

I en række efterfølgende interview med de studerende blev det åbenlyst for Pecorari, at de 17 studerende på højt niveau ikke havde haft til hensigt at snyde eller stjæle hverken ideer eller kildernes sproglige formuleringer. De studerende fremlagde på egen opfordring åbent og ærligt, hvordan de havde brugt kilderne, uden at det på noget tidspunkt faldt dem ind, at de havde bevæget sig i en gråzone, hvor de ville kunne være blevet anklaget for plagiering. Det er dermed Pecoraris kon-

klusion, at den tilsigtede plagiering, vi taler så meget om, ikke kan være den mest udbredte forsømmelse, men derimod den utilsigtede. Og derfor vurderer jeg, at Jude Carrolls bud på 10 procents plagiering i alle studenteropgaver må være lavt sat. Hvis Pecoraris undersøgelse åbenbarer denne udbredte tendens på speciale- og ph.d.-niveauet, hvordan ser det så ikke ud på BA-niveauet?

Som jeg anfører i titlen på denne artikel, så er det værd at overveje, om denne kludetæppeteknik mon ikke bliver mere og mere fremherskende i takt med intensivering af internationaliseringen. 'Patchwriting' er en skriveteknisk lappeløsning, der forslår som en skrædder i helvede, for nu at blive i terminologien, men ikke desto mindre er den et nødvendigt trin mod mere fuldkommen beherskelse af det skriftlige fremmedsprog, her engelsk. Som fremmedsprogspædagogen Diane Schmitt så tankevækkende siger: 'Language acquisition is not about creatively developing one's own idiosyncratic method of speaking or writing; rather, it is about learning to use the conventionalised language of the community one finds oneself in and learning to appropriate others' language to establish group membership' (Schmitt 2006: 68).

Det er dermed afgørende, at der i takt med internationaliseringens indtog sættes ind med kvalificeret undervisning og vejledning i akademisk engelsk skrivning – og ikke mindst læsning, som Howard anførte. Ikke kun for at udvikle og forbedre de internationale studerendes engelske sprog, men også for at komme myten om de dovne og umulige studerende til livs. Det er ikke min mening at forklejne de reelt påviselige sager om bevidst snyd og bedrag, men undervisere og beslutningstagere bør efter min mening i langt højere grad indføres i de komplekse sproglig-kulturelle læringsprocesser, de udenlandske studerende kommer med i bagagen og gennemgår i løbet af et ophold i Danmark.

Men det gælder så sandelig også de danske studerende, der vælger en international linje. Mine igangværende analyser af danske og internationale BA-studerendes engelsksprogede resuméer af en og samme engelsksprogede tekst viser de samme tendenser som i Pecoraris undersøgelse. Jeg offentliggør først resultaterne på et senere tidspunkt, men mønstret er klart: de danske studerende er lige så flittige kludeskrivere på fremmedsproget som de udenlandske studerende, og de er lige så lidt vidende om det problematiske i det som deres udenlandske kammerater.

Hvordan sikrer vi så bedst, at de studerende ikke kommer til at begå utilsigtet plagiering? Som jeg ser det, er det nødvendigt for både skrivevejledere og underviserne ude på fagene at (gen)introducere hele videnskabens formål for de studerende, nemlig videnstransformeringen. De studerende skal forstå, at det ikke er muligt at udvikle og skabe ny valid viden, hvis ikke man kan følge dokumentationsvænnin-gens anvendte kilder tråd for tråd, sting for sting, og det gennem den studerendes selvstændige stemme. Hele transparensbegrebet bør defineres og diskuteres med de studerende, og det samme gælder en grundig gennemgang af kildehenvisningens

måske nok lidt kedelige kunst. Den forsømmes ofte på bekostning af analysens og abstraktionens finere kunst.

Jeg ser det som en præventiv vej frem at gøre disse ting klart for de studerende frem for at fare frem med bål og brand om plagieringens kriminelle fordærv og udsende trusler om dumpning eller bortvisning, hvis de studerende formaster sig til at copy-paste uden citater og henvisninger. Og dette videnskabens så ypperste formål at skabe ny viden skal naturligvis følges op af en sproglig forståelse for den komplekse, men nødvendige akademiske intertekstualitet: at akademiske tekster bygger på andre tekster, der bygger på andre tekster osv. som en definerende del af den akademiske genre. Denne flerstemmighed skal ideelt set fremstå krystalklart i den studerendes opgave og ikke skjules i et slidt kludetæppe af ubestemmelige rester af lånte fjer. Hvis vi ikke tager fat om disse ting på de internationale uddannelser, bliver kludeskrivning en sørgelig konsekvens af internationaliseringen.

## Noter

- 1 Citatet er oversat fra: '[...] uneven reading comprehension: the student doesn't fully understand what she is reading and thus can't frame alternative ways for talking about its ideas. Or the student understands what she is reading but is new to the discourse. She merges her voice with that of the source to create a pastiche over which she exercises a new-found control' (Howard 2001: 1).
- 2 Jeg er taknemmelig for fremhævelsen af dette eksempel i Diane Pecoraris indlæg på engelskuddannelsernes konference på Røsnæs Kursuscenter d. 19. august 2009.

## Litteratur

- Howard, Rebecca Moore (1993): "A plagiarism pentimento". I: *Journal of Teaching Writing*, 11(2), 1993, 233-45.
- Howard, Rebecca Moore, 2001, 17. marts, 'Plagiarism: What should a teacher do?' The Conference on College Composition and Communication, Denver, Colorado. <http://wrt-howard.syr.edu/Papers/CCCC2001.html>
- Matalene, Carolyn (1985): "Contrastive rhetoric: An American writing teacher in China". *College English*, 47, 1985, 789-807.
- Pecorari, Diane (2008): *Academic Writing and Plagiarism: A Linguistic Analysis*. London og New York: Continuum.
- Richter, Lise, 2007, 2.9., 'Globaliseringen øger snyd på universiteterne'. I: *Information*, <http://www.information.dk/145414>
- Schmitt, Diane (2006): "Writing in the international classroom". I: Jude Carroll og Janette Ryan (red.), *Teaching International Students: Improving learning for all*. London og New York: Routledge, 63-74.



Karen Risager

Professor, Roskilde Universitet,  
Institut for Kultur og Identitet,  
[risager@ruc.dk](mailto:risager@ruc.dk)

## Et eksempel på en pluralistisk sprogpolitik

Universiteterne er en del af verdenssamfundet. Man skal ikke bare se universiteterne som nationale institutioner der giver den nationale befolkning en højere uddannelse til stillinger i deres eget samfund. De er også i stigende grad institutioner i det transnationale samfund som skal forberede deres studerende, danske som udenlandske, til stillinger hvor som helst i verden. Hvordan kan universiteterne tage denne udfordring op i deres sprogpolitik?

Engelsk er det mest udbredte akademiske sprog i verden i dag, men det er klart nok ikke det eneste. Hvis vi ser på sprogbrugen i akademiske kredse over hele verden, vil jeg tro at når det gælder mundtlig kommunikation, så er det foretrukne sprog inden for de fleste fagområder det lokale sprog: kinesisk, japansk, tysk, portugisisk, fransk, spansk osv. Og når det gælder skriftlig kommunikation, så eksisterer der tusindvis af bøger med original videnskabelig litteratur på disse sprog og på mange andre sprog (inkl. dansk), litteratur som bliver brugt i universitetsuddannelserne og i det omgivende samfund. Men universiteterne lukker generelt deres øjne for den akademiske verdens flersprogethed.

I denne artikel vil jeg bruge faget Kultur- og Sprogødestudier på RUC som eksempel på en pluralistisk sprogpolitik. Det er i øvrigt en problematik som vil blive yderligere udforsket inden for rammerne af det nye forskningscenter CALPIU, omtalt på side 39 i dette nummer<sup>1</sup>.

### Universiteterne som transnationale og flersprogede uddannelsessteder

De udenlandske studerende i Danmark er transnationalt mobile; de rejser på tværs af landegrænser for at sammensætte deres uddannelse. De har en gymnasial uddannelse fra et andet land end Danmark, og de sigter mod en fremtidig karriere i deres hjemland, i Danmark eller et helt tredje land. Derfor må universiteterne til at se sig selv som institutioner der tilbyder transnationale uddannelser der bidrager til de studerendes livslange uddannelse. De må tage udgangspunkt i de studerendes forskellige forudsætninger og fremtidsperspektiver. I dette perspektiv kan det være

læringsmæssigt meget udbytterigt at inddrage de studerendes sproglige ressourcer bredere end man gør i dag.

Her kan man skelne mellem to situationer: 1. Den situation hvor studerende udnytter deres fremmedsprog ressourcer, ikke bare engelsk, men også andre sprog de har lært i skolen eller på anden måde. Hvorfor ikke inkludere nogle aktiviteter på fransk for (danske eller udenlandske) studerende der har kendskab til fransk som fremmedsprog? 2. Den situation hvor de studerende udnytter deres førstesprog (modersmål) eller andetsprog, hvilket ofte vil være relevant for de udenlandske studerende. Hvorfor ikke inkludere nogle aktiviteter i kinesisk for studerende hvis første- eller andet-sprog er kinesisk? Ved at bruge kinesisk i nogle aktiviteter sammen med studerende fra Kina, kan man skabe forbindelse til deres tidligere studier i Kina, og man kan også skabe forbindelse til deres eventuelle senere professionelle liv i Kina, hvor kinesisk sædvanligvis vil være det nyttigste, eller eneste mulige, sprog i professionel kommunikation med ikke-akademikere.

Man skal huske på at begreberne førstesprog og andetsprog kan dække over meget forskelligartede situationer: Studerende der kommer fra fx arabisktalende lande, har måske lært et regionalt talesprog som førstesprog fra deres forældre og moderne standardarabisk som deres andetsprog i skolen. Studerende der kommer fra et afrikansk frankofont land, har måske lært et regionalt sprog som førstesprog og fransk som deres andetsprog i skolen. Studerende fra et land som Tyrkiet kan have lært kurdisk som førstesprog og tyrkisk som andetsprog i skolen. For disse studerende vil det typisk være deres andetsprog, og ikke deres førstesprog, der er det primære akademiske sprog. For nogle af de studerende vil situationen måske være den at deres førstesprog er et lokalt sprog der slet ikke bruges som akademisk sprog, og de har endnu ikke erfaring med at bruge deres andetsprog i videnskabelig sammenhæng. Der ligger således nogle interessante udfordringer i at inddrage de studerendes sproglige forudsætninger.

## Kultur- og Sprogødestudier

Faget Kultur- og Sprogødestudier på RUC har været et godt laboratorium for at udvikle en pluralistisk sprogpolitik der inddrager de studerendes sproglige ressourcer bredere end det er sædvanligt.

Kultur- og Sprogødestudier er en bachelor- og kandidatuddannelse der beskæftiger sig med kulturstudier og postkoloniale studier såvel i Danmark som i andre dele af verden, med fokus på (samspillet mellem) etnicitet, nationalitet, sprog, religion, klasse, race, køn og alder. Et omdrejningspunkt er identitetskonstruktioner og magt i det flerkulturelle og flersprogede samfund.

Fagets studerende starter typisk deres universitetsstudier med en toårig tværfaglig basisuddannelse i enten humaniora eller samfundsvidenskab, og på deres tredje år

påbegynder de Kultur- og Sprogødestudier (i kombination med et andet fag). Kultur- og Sprogødestudier omfatter tre semestre i alt, altså 1½ årsværk. Studierne er organiseret dels som problemorienteret projektarbejde i grupper, dels som kursusarbejde med skrivning af individuelle essays. Lærerne på Kultur- og Sprogødestudier har forskellige faglige baggrunde som fx antropologi, kultursociologi, sociolingvistik, postkoloniale litteraturstudier, religionssociologi, minoritetsstudier og kultur- og sprogødestudier.

Der er ca. 500 studerende på faget (efterår 2009), og ca. 30 af disse er udenlandske studerende fra mange forskellige dele af verden. Studiet er organiseret sådan at en opdeling af studerende i danske og udenlandske studerende så vidt muligt undgås. Alle studerende kan i princippet følge kurser og gennemføre projekter sammen, idet studiet er meget fleksibelt tilrettelagt. De almindelige arbejdsprog er dansk og engelsk. Næsten alle kurser kan følges både på dansk og på engelsk (dog afhængigt af om man læser dem om efteråret eller om foråret), og email-beskeder er både på dansk og engelsk, eller kun på engelsk.

## Beskrivelser af faget på internettet

Fra starten af studiet ville vi gerne synliggøre fagets flersproglige natur. Derfor har vi lagt beskrivelser af faget ud på internettet på flere sprog<sup>2</sup>. I første omgang var det på de sprog som arbejdsgruppen bag oprettelsen af faget havde kompetencer i, nemlig dansk, tysk, spansk, fransk, italiensk og engelsk. Senere er der også blevet lagt beskrivelser ud på arabisk, tyrkisk, kinesisk og urdu. Dermed har vi villet inddrage nogle af de store sprog i verden, hvoraf nogle også er store minoritetssprog i Danmark.

Som det ser ud nu, er der to sprog som på en eller anden måde også bør repræsenteres: færøsk og kalaallisut (grønlandsk). Det Danske Kongerige er jo en multinational stat med fire nationalsprog: dansk, færøsk, kalaallisut og tysk (som nationalt mindretalssprog i Sønderjylland). Så længe vi har denne postkoloniale statskonstruktion, har færøsk og kalaallisut en særstatus og må ikke glemmes.

## En undersøgelse af sproressourcer på faget

Vi har fra starten været klar over at vores lærere og studerende har kendskab til mange sprog. For at dokumentere dette gennemførte jeg i 2005 en web-baseret spørgeskemaundersøgelse hvor jeg bad informanterne om at selvrapportere deres kendskab til sprog, gående fra avanceret niveau i alle fire færdigheder til et rudimentært niveau (kendskab til nogle få ord).

Resultaterne viste at der blandt de 15 lærere vi havde på det tidspunkt, var kompetencer i 19 sprog på et eller andet niveau, mindst på et niveau hvor vedkommende

kunne læse en tekst kursorisk. Sprogene var arabisk, dansk, nederlandsk, engelsk, esperanto, farsi, fransk, tysk, græsk, hebraisk, italiensk, japansk, kurdisk, latin, norsk, portugisisk, russisk, spansk og svensk.

Blandt de 109 studerende der svarede på spørgeskemaet, blev der rapporteret om kompetencer i 52 forskellige sprog på et eller andet niveau, og blandt dem var der 20 hvor kompetencerne blev anset for at være på avanceret niveau i alle fire færdigheder: dansk, engelsk, spansk, norsk, portugisisk, russisk, swahili, kikuyu, tysk, fransk, italiensk, islandsk, japansk, polsk, serbo-kroatisk, slovensk, kinesisk (mandarin), kroatisk, koreansk og mongolsk. Vi spurgte dem ikke hvilke(t) modersmål de havde, da dette begreb kan misforstås på grund af de meget forskellige sprogforhold rundt omkring i verden. I gennemsnit nævnte hver studerende 6,49 sprog, så de havde ret brede sproglige ressourcer. Undersøgelsen er offentliggjort i Haberland & Risager 2008.

## Sprogvalg i studieaktiviteter: regler og praksis

*Kurser og essays:* I begyndelsen af Kultur- og Sprogødestudiers eksistens var alle kurser og essays på dansk. Men som antallet af udenlandske studerende voksede i de følgende år, var Kultur- og Sprogødestudier blandt de første fag der ændrede studiestrukturen så det også blev muligt at tage en hel bachelor- og kandidatuddannelse på engelsk. Alle kurser gives nu på engelsk, og de fleste af dem også på dansk. Det essay som hører til et bestemt kursus, skal normalt skrives på det sprog som kurset har været afholdt på.

*Projektrapporter, specialer og resumeer:* De studerende samler sig i grupper omkring en faglig problemstilling efter eget valg, og de forsynes med en vejleder fra lærergruppen. Projektarbejdet og udarbejdelsen af projektrapporten (eller specialet) må laves på et hvilket som helst sprog som de involverede behersker, men valget er i praksis begrænset af hvilke sprogfærdigheder der er til stede i censorkorpset. Indtil nu har der været brugt følgende sprog i projekt- eller specialearbejdet: dansk, norsk, engelsk, fransk og spansk. Projekt- og specialeresumeer skal være på dansk eller på et sprog med stor udbredelse, og her har følgende sprog været brugt: dansk, engelsk, tysk, tyrkisk, kinesisk, italiensk og spansk. Det er vigtigt at sige at Kultur- og Sprogødestudier ikke er et sprogfag, så sproglig korrekthed er kun af sekundær betydning. Det der kræves, er et akademisk kompetent, klart og forståeligt sprog.

*Fremmedsproglæsekredse:* Alle kandidatstuderende skal deltage i en fremmedsproglæsekreds, hvor de læser et fagligt relevant teoretisk værk efter eget valg. Samtidig er der det krav at værket skal være på et fremmedsprog for de studerende. For studerende med dansk som modersmål betyder 'fremmedsprog' et sprog der hverken er engelsk, norsk eller svensk. For andre studerende tager studienævnet stilling til hvilke sprog der tæller som 'fremmedsprog', da de studerendes individuelle sprogbiografier kan være meget forskellige. Gruppen af studerende får en tovholder fra

lærergruppen der vejleder dem i deres læsning. Gruppen behøver ikke at tale det sprog som værket er på, men kan vælge dansk eller et andet sprog de måtte foretrække. Indtil nu har følgende sprog været valgt i fremmedsproglæsekredse: tysk, fransk, spansk, portugisisk, italiensk, russisk, kinesisk, dansk, tyrkisk, swahili og polsk. For eksempel havde vi en læsekreds som læste et kulturteoretisk værk på russisk. Gruppen bestod af en russer med russisk som modersmål, en studerende fra Mongoliet der havde et godt andetsprogskendskab til russisk, en dansk studerende der havde haft russisk i gymnasiet, og en lærer der havde læsefærdighed i russisk faglitteratur. Gruppediskussionerne blev oftest gennemført på engelsk, men en gang imellem også på russisk. Det skal tilføjes at det fremgår af de studerendes eksamenspapirer hvilket fremmedsprog der har været valgt.

## En kombination af sprogpoltiske strategier

Man kan sige at Kultur- og Sprogødestudier arbejder med en sprogpolitik der udvider den tosprogede kerne som hele universitetet sigter mod (dansk og engelsk som de fælles arbejdsprog) med to forskellige sprogpoltiske strategier: Udvidet repræsentation af sprog og invitation til flere sprog.

Den udvidede repræsentation af sprog ses af tekster på flere forskellige sprog på internettet, og af sproglige ressourcer blandt lærere og studerende. Invitation til flere sprog gives gennem mulighederne for et åbent sprogvælger. Valget af sprog er i vidt omfang i de studerendes egne hænder. Hvis de vælger at skrive deres projekteresumé på tyrkisk, er det kun for deres egen skyld, og de får nogle sproglige og faglige erfaringer derved. Men dette er helt frivilligt, og den studerende får ikke nogen speciel credit for det specifikke sprogvælger.

Denne kombination af sprogpoltiske strategier er en farbar vej hen imod at virkeliggøre en transnational og flersproget universitetsuddannelse. Dog må man se i øjnene at en overføring af disse strategier til andre fag og til hele universitetet vil støde på vanskeligheder da det forudsætter et brud med den aktuelle neoliberalistiske satsning på engelsk som det eneste relevante sprog i internationaliseringen.

## Noter

- 1 Denne artikel er en stærkt forkortet, redigeret og oversat udgave af Risager 2009.
- 2 Se <http://www.ruc.dk/cuid/uddannelser/kultsprog/>



## Litteratur

- Haberland, Hartmut & Karen Risager (2008): "Two pilot studies of multilingual competences in international programmes at Roskilde University". I: Hartmut Haberland m.fl. (red.): *Higher Education in the Global Village. Cultural and Linguistic Practices in the International University*. Roskilde: Institut for Kultur og Identitet, Roskilde Universitet, s. 41-55.
- Risager, Karen (2009): Cosmopolitan Language Policies. Plenarforelæsning ved International Bilingual Conference: "Academic Mobility: New Researches and Perspectives"/Conférence bilingue internationale: "Mobilités académiques: nouveautés et directions", Tallinn Universitet, 24.-26. september 2009.

### *CALPIU (Cultural And Linguistic Practices in the International University)*

er et internationalt forskningscenter med Roskilde Universitet som arnested og forskningsrådet (FKK) som ekstern finansieringskilde. Centrets formål er at koordinere dansk og udenlandsk forskning i den internationaliseringsproces, som universiteterne oplever som følge af globaliseringen. Lærere og studerende repræsenterer i stigende grad mange lande, sprog og kulturer, og dette påvirker uddannelser og studiemiljøer. Internationalisering anses ofte som synonymt med brug af det universelle kontaktsprog engelsk, og dette spiller en vigtig rolle i den danske sprogdebat, som er præget af frygt for, at engelsk skal blive eneherkende på danske universiteter. CALPIU betragter derimod internationalisering som tilstedeværelsen af mange kulturer og sprog inden for den samme institutions vægge og som en mulighed for at dyrke *mangfoldigheden* som en uddannelsesmæssig ressource. Fokus er især på vigtigheden af *sprogfærdighed* og *sprogvalg* i et miljø præget af indflydelseshierarkier og magtrelationer, og dermed på de sproglige forholds indflydelse på uddannelserne. De sproglige data vil blive samlet i en omfattende database over det internationale universitets sproglige og kulturelle praksisser. CALPIU har partnere på 27 universiteter i og uden for Danmark.

CALPIU's hjemmeside: <http://calpiu.dk/>



**Thomas Harder**

*Forfatter, oversætter, konferencetolk, skribent ved Weekendavisen og formand for netværket "Ja til Sprog".*

## Nej til sproglig forsnævring!

Det er en udbredt erfaring på de humanistiske fakulteter, at kun ca. halvdelen af de studerende er i stand til at læse tysk eller fransk. Det er en markant forringelse i forhold til for et par årtier siden.

I 2008 havde under 20 % af studenterne lært fransk i gymnasiet, og under halvdelen havde haft tysk. Andelen af gymnasieelever med tre fremmedsprog faldt fra 40 % i 2006 til knap 8 % i 2008. På hf-uddannelsen faldt andelen af studerende med tysk som fortsættersprog fra 78,6 % i 2005 til 7 % i 2008. 42 kommuner udbyder ikke fransk på en eneste folkeskole, og lærerstuderende kan ikke længere få en sproglig profil med kombinationen engelsk og tysk eller fransk.

4 ud af 10 danske virksomheder har oplevet kommunikationsproblemer med virksomheder i andre lande pga. manglende sprogfærdigheder, og disse mangler indskrænker mulighederne for at orientere sig i verden og få kontakt med andre verdensbilleder og tankesæt.

I en tid, hvor man ellers burde kunne forvente, at befolkningen blev stadig mere oplyst, bliver danskerne jævnt hen dårligere til fremmedsprog. Denne ulykkelige udvikling skyldes i høj grad, at Danmark i alt for mange år har været præget af en ensidig satsning på engelsk. Ikke desto mindre behersker alt for mange danskere slet ikke engelsk eller gør det på et alt for lavt niveau.

Danmark har også andre alvorlige sprogproblemer, fx manglende anerkendelse af, at sprogkundskaber er en "hård" kompetence, opfattelsen af tosprogethed som problem frem for en ressource og de alt for dårlige sprogkundskaber, som alt for mange børn i Danmark vokser op med.

Netværket "Ja til Sprog", som består af privatpersoner og repræsentanter for organisationer, institutioner og virksomheder skal fremme sproglig mangfoldighed i Danmark ved at deltage i den sprogpoltiske debat, ud fra den tanke at sprogpolitik ikke bare er kultur-, uddannelses-, og forskningspolitik, men går på tværs af alle politikområder. "Ja til Sprog" vil løbende fungere som debatforum for alle, der er optaget af sprogenes tilstand i Danmark: <http://www.jatilsprog.dk/>



Hanne Leth  
Andersen

Professor, ph.d., Copenhagen Business School,  
Direktør for CBS Learning Lab,  
[hla.ll@cbs.dk](mailto:hla.ll@cbs.dk)

# Mundtlig sprogfærdighed i tysk og fransk: et oplagt udviklingsområde

I denne artikel er der fokus på den mundtlige sprogfærdighed i sproguddannelserne i tysk og fransk, med udgangspunkt i studieordninger og de studerendes oplevelse af undervisningen. Artiklen bygger på en undersøgelse af andet fremmedsprog i Danmark fra grundskole til universitetsuddannelser (Andersen & Blach 2009). Der indgår 65 spørgeskemabesvarelser fra studerende på Aarhus Universitet samt interview med tre undervisere (U1, U2 og U3) i mundtlig sprogfærdighed, svarende til den samlede undervisergruppe i efteråret 2008 på Aarhus og Københavns universiteter.

Sprogfærdighed vies forskellig grad af opmærksomhed i sproguddannelserne. Nogle steder foregår al undervisning på målsproget, med eller uden særskilt vejledning i hvordan de studerende kan arbejde med deres sprogfærdighed. På andre sprogfag foregår det meste af undervisningen på dansk fordi underviserne er af den overbevisning at for meget stof går tabt når der undervises på et sprog de studerende ikke mestrer. Dette underbygges da også af bl.a. Wilkinson & Zegers (2007).

En studerende i undersøgelsen føler sig direkte fejlinformeret om indholdet i studiet fordi der er for lidt undervisning på fremmedsproget:

På hjemmesiden står der, at der forventes et fornuftigt niveau af fransk, da meget af undervisningen foregår på fransk, men det eneste der foregår på fransk er mundtlig sprogfærdighed og så ind imellem litteratur, men kun hvis det er et lethåndgribeligt stof. Jeg synes, det er rigtig ærgerligt, at der ikke er mere undervisning på fransk, for det er jo det, vi primært er der for at lære. :)

## Undervisningssprog og eksamen

Bacheloruddannelserne i tysk og fransk indeholder prøver i mundtlig sprogfærdighed, men studieordningerne lægger op til forskellige tilgange til at opøve mundtlig sprogfærdighed. Ifølge studieordningen i tysk undervises der ikke i mundtlig sprogfærdighed på tysk, men til gengæld gennemføres størstedelen af den øvrige undervisning ifølge studieordningen på tysk<sup>1</sup>. På franskstudiet undervises der primært

på dansk, men der lægges i flere af studieordningens disciplinbeskrivelser op til en mundtlig sprogfærdighedsundervisning med fokus på dialog. Der prøves tre gange i sprogfærdighed inden for modulet *Sprog og Kommunikation*. På tyskstudiet er der en prøve i mundtlig sprogfærdighed, men der knytter sig ikke specifik undervisning til denne prøve, idet “den mundtlige kommunikationsfærdighed opøves i forbindelse med den undervisning, der foregår på tysk, i særdeleshed i forbindelse med undervisningen i disciplinerne *Kultur og samfund I og II*, hvor der specifikt fokuseres på den mundtlige udtryksfærdighed”.

## Arbejdsformer

I universitetsundervisningen er der ifølge studieordningen for fransk en række forskellige arbejdsformer som træner den mundtlige sprogfærdighed. I fagene *Fonetik og mundtlig sprogfærdighed* samt *Mundtlig sprogproduktion og formidling* anvendes der forskellige genrer og arbejdsformer som diskussioner, mundtlige oplæg og praktiske øvelser, fx lytteøvelser, rollespil som “fremmer den studerendes aktive mundtlige sprogfærdighed”.

I faget *Kultur og samfund I og II* på tysk fremgår det ikke af studieordningen hvordan undervisningen i sprogfærdighed skal tilrettelægges, men der henvises til at der trænes mundtlig udtryksfærdighed i forbindelse med fremlæggelse og diskussion. Læringseffekten heraf gøres der imidlertid op med i Long (1991) og Nassaji & Fotos (2004).

## Sprogfærdighed og grammatik

På universitetet er grammatik og sprogfærdighed traditionelt forbundne, idet grammatikundervisningen både har fokus på de studerendes sprogforståelse og på deres evne til at reflektere over sprogproduktion med henblik på at forbedre den. I studieordningen for tysk nævnes det at grammatik og kontrastiv sprogbeskrivelse bidrager til at få færdighed i skriftlig sprogproduktion. Det er altså antagelsen at de studerende igennem aktiv deltagelse i undervisning på fremmedsproget og ved at arbejde med skriftlig sprogfærdighed og grammatik vil kunne opnå generelle sprogfærdigheder i skrift og tale. Dette problematiseres imidlertid af de studerende (jf. de følgende afsnit).

Underviserne oplever at eksamen har stor betydning for hvad der arbejdes med i sprogfærdighedsundervisningen. Når eksamensformen er mundtligt oplæg inden for et bestemt indholdsområde, er det også det der arbejdes med i undervisningen:

På første semester har de jo eksamen i historie, ikke i mundtlig sprogfærdighed. De skal lave et oplæg – og vi forsøger at træne det med oplægget. (U3)

Når eksamensformen er oplæg og diskussion, så er det disse genrer der trænes:

På tredje semester er det sådan, at de skal lave et oplæg og en diskussion, hvilket vi gør næsten hele tiden. Diskussioner og informationsformidling og oplæg osv. men det er jo sådan i tysk, at man har kombineret et fagligt seminar og mundtlig kommunikation. (U3)

Undervisningen i mundtlig sprogfærdighed er i de tilfælde vi har undersøgt, tekstbaseret. U2 har forsøgt at integrere samtaleøvelser, men opfatter det som problematisk at de studerende har meget forskelligt niveau:

Jeg synes det er problematisk, det er de bedste der siger noget. Og at udspørge dem synes jeg er ubehageligt. (U2)

Undervisning i sprogfærdighed praktiseres således meget forskelligt. Selvom underviserne giver udtryk for at sprog i høj grad handler om interaktion, kan man konstatere at der i undervisningen i mundtlig sprogfærdighed fokuseres på fremlæggelse og resumé og ikke på dialog eller samtaletræning. I to af forløbene arbejdes der slet ikke i par eller grupper, men alene med individuelle oplæg.

## De studerendes forudsætninger for at følge undervisning på målsproget

Både blandt undervisere og studerende er der en oplevelse af at undervisning på målsproget er en barriere for forståelse, dialog og fordybelse. En del studerende i undersøgelsen giver udtryk for at overgangen til universitetet er svær i forhold til deres mundtlige sprogfærdighed. Cirka halvdelen af de studerende (33 ud af 65) svarer at overgangen har været *ok*, seks studerende finder at den har været *let* og lidt over 25 % (17 ud af de 65) at den har været *svær* eller *lidt svær*.

De konkrete kommentarer til undervisningen i mundtlig sprogfærdighed handler om betydningen af at bruge sproget. Flere af de studerende mener at det er det vigtigste fag, og de finder det positivt at undervisningen foregår på fremmedsproget selvom det kan betyde at de ikke forstår alt hvad læreren siger. Flere nævner at faget burde prioriteres mere i uddannelsen:

Nogle gange får man selvfølgelig ikke fat på alt hvad læreren siger, men generelt er sproget forståeligt og det er til at følge med. Det er positivt at vores lærer insisterer på udelukkende at tale fransk, men samtidig bærer over med os og oversætter til dansk hvis der er bred enighed om at det var for svært og uklart.

Jeg synes det er et fag man burde prioritere lidt højere. Vi har lidt for lidt tid til at vi får særligt meget ud af det. I forhold til andre fag får man virkelig mulighed for at få prøvet sit tysk.

Når der stilles krav om at følge undervisning på fremmedsproget, giver de studerende udtryk for at det kan svække det faglige udbytte, og flere finder det problematisk at der undervises i mundtlig sprogfærdighed sammen med en indholdsdisciplin. Det giver en svær start når man skal lære sproget samtidig med at man skal tilegne sig et væsentligt og vanskeligt indhold:

Selv om jeg forstår hvad de tyske lærere siger for det meste, er det sværere at følge med, fordi man samtidig med at skulle forstå sproget, også skal få fat i det faglige stof, som læreren fortæller. [...] Har aldrig været nogen ørn til hverken historie, politik og samfundsfag, som ikke har min interesse, men nu er det endnu sværere fordi det hele foregår på tysk, og når man skal koncentrere sig om at forstå sproget, så får man ikke alle faglige detaljer med.

På uni taler vi mest om historie i mdt sprogfærdighed, og jeg er rigtig dårlig til historie, så det er lidt svært at sige noget.

Både tysk- og franskstuderende er enige om at overgangen når det gælder mundtlig sprogfærdighed er krævende. De som havde opholdt sig i tysk- eller fransktalende lande inden studiestarten, havde dog ingen problemer. Det anbefales da også at man på et tidspunkt tager til udlandet, men det kræves ikke.

Nogle af de studerende giver udtryk for at de ikke deltog aktivt i undervisningen fordi de ikke kunne komme i gang med at tale:

Jeg følte nok ikke, at jeg havde ordforrådet til at tale med, og kom derfor aldrig rigtig i gang med at tale fransk i timerne. Jeg følte mig ikke tilstrækkelig "flydende", og selvom jeg jo godt ved, at det eneste, der hjælper, er at tale, kunne jeg ikke få brudt "den onde cirkel".

Jeg fik et chok! Jeg følte at jeg var langt bagud, fordi jeg kun kunne formulere nogle simple sætninger på tysk, men mange andre talte "flydende" – dvs. havde boet i Tyskland, havde familie derfra el.lign. Jeg sagde intet i timerne til mundtlig sprogfærdighed.

Der ligger således en pædagogisk-didaktisk udfordring på såvel indholdsmoduler som sprogfærdighedskurser i at få de studerende til at bryde "den onde cirkel" og få brugt sproget aktivt.

## De studerendes vægtning af sprogfærdighed

De sprogstuderende lægger vægt på at der arbejdes med sprogfærdighed fra starten af studierne; de forventer at sprog og kommunikation vægtes, og de tager undervisningen i mundtlig sprogfærdighed alvorligt og har generelt et godt fremmøde til undervisningen: 75 % af de adspurgte studerende skriver at de altid kommer, 23 % at de næsten altid kommer, og kun én person skriver at han/hun kommer indimellem. Det gode fremmøde kan selvfølgelig skyldes at de studerende består faget ved aktiv deltagelse. Men rigtig mange af de studerende bruger ordet "vigtigt" om undervisningen:

Jeg synes, det er så skønt at få lov til at kunne høre fransk og få lov til at bruge det selv. Det er først, når man er på, at man begynder at puzzle de ord man har sammen.

Vælger at komme fordi det er vigtigt.

Mange betoner at undervisningen i mundtlig sprogfærdighed er deres eneste mulighed for at få talt og hørt sproget, øve sprogfærdighed og udvide ordforråd:

Jeg synes det er et spændende fag, og jeg elsker både at lytte til og selv tale fransk. Og så er det det eneste fag hvor der udelukkende bliver talt fransk, og hvor vi selv kun må tale på fransk – det har en stor og berigende effekt og er meget udfordrende.

Det er god øvelse, og jeg benytter ingen andre muligheder for at øve min tyske sprogfærdighed.

Jeg vælger at komme fordi jeg i min hverdag ikke hører særligt meget fransk. Jeg læser på fransk, og det bevirker et større ordforråd, men den eneste mulighed jeg har for at øve det, er i den enkelte time som afholdes i mundtlig sprogfærdighed.

## Læringsstrategier i sproguddannelser

På universitetsniveau er det påfaldende at der hverken er en praktisk eller teoretisk forankret tilgang til sprogtilegnelse og læringsstrategier i mundtlig sprogfærdighed. Det er ikke et emne der nævnes i studieordningerne under mundtlig sprogfærdighed<sup>2</sup>. Underviserne er bevidste om at de ikke anvender den viden der findes, eller at de ikke anvender den på en stringent måde. En af dem omtaler sig selv som ikke værende "en rigtig pædagog", mens en anden finder sproglæring mekanistisk og uden for sprogfagenes kernerolle ved universiteterne. Det ville være noget for en sprogscole, fortæller han.

På de to undersøgte uddannelser er der mulighed for at arbejde med sprogtilegnelse, men arbejdet er ikke forbundet med kurset i mundtlig sprogfærdighed. Flere studerende giver udtryk for at savne konkret viden om sprogtilegnelse:

Skarpere fokus (hvor det ikke bare gælder om at sige noget, men også handler om konkrete råd, strategier og forbedringer af ens sprogfærdighed) og højere prioritering af faget.

Jeg savner mere tid til samtale mellem to eller flere i smågrupper. Jeg savner også at få nogle fif til, hvordan man bedst muligt tilegner sig et fremmedsprog.

## Konklusion

De studerende giver udtryk for et behov for mere fokus på sprogfærdighed i deres uddannelse. Deres forventninger til studierne er i høj grad centreret om interaktion på fremmedsproget. Samtidig finder de det vanskeligt at kombinere form og indhold og opfatter det som en stor udfordring når sprogfærdighedsundervisningen lægges sammen med en indholdsdisciplin som fx historie. Det giver store didaktiske udfordringer som ikke ser ud til helt at blive løftet. De studerende savner en målrettet opbygning af ordforråd, vendinger og genrebevidsthed for at lette læse- og lytteforståelsen. Derudover savner de aktiverende arbejdsformer som fx historisk orienterede rollespil samt mulighed for at anvende et varieret register af sproghandlinger.

Det er således tydeligt at mange studerende forventer gedigen sprogfærdighedsundervisning, når de begynder på et sprogfag med henblik på selv at komme til at tale det pågældende sprog.

Det må være et oplagt udviklingsområde at finde veje til en højere prioritering af et målrettet arbejde med sprogfærdighed i undervisningen end det er tilfældet i dag.

## Noter

- 1 Ud af 17 discipliner gennemføres 6 på tysk, 8 på tysk eller dansk, 2 på tysk og dansk, 1 på dansk.
- 2 Emnet nævnes imidlertid i studieordningen for fransk BA under disciplinerne "sprog og kommunikation" samt "grammatik II: grammatik og kommunikation".



## Litteratur

- Andersen, H.L. & C. Blach (2009): *Fremmedsprogsundervisning i fransk og tysk fra grundskole til universitetet. Rapport fra forskningsprojekt*, Aarhus Universitet.
- Long, M.H. (1991): "Focus on form: A design feature in language teaching methodology." I: K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (eds.): *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective* (p. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Nassaji, H. & Fotos, S. (2004): Current developments in research on the teaching of grammar. I: *Annual Review of Applied Linguistics* 24, 126-145.
- Studieordning for Bacheloruddannelse i fransk ved AU, 2008.
- Studieordning for Bacheloruddannelse i tysk ved AU, 2008.
- Wilkinson, R. & V. Zegers (eds.) (2007): *Researching Content and Language Integration in Higher Education*. Selected peer-reviewed papers from the ICLHE 2006 Conference, Maastricht University Language Centre.



Ulla Prien

Studielektor, Københavns Universitet,  
Institut for Tværkulturelle og Regionale Studier,  
[prien@hum.ku.dk](mailto:prien@hum.ku.dk)

## Arabisk på Københavns Universitet – begynderundervisningens udfordringer

Hvert år starter der ca. 50 nye arabiskstuderende på den indledende sprogundervisning (propædeutikken) på Institut for Tværkulturelle og Regionale Studier. Ca. 30 af dem har valgt arabisk som deres bachelorfag, mens resten tager arabisk som led i en anden uddannelse, f.eks. religion eller historie. Desuden har vi en uddannelse på Åbent Universitet.

Propædeutikkurset er opdelt i et efterårskursus: Arabisk sprog og grammatik 1 og et forårskursus: Arabisk sprog og grammatik 2. De dagstuderende (dvs. dem, der ikke går på Åbent Universitet) modtager undervisning otte timer om ugen over semestrets 14 uger. Sideløbende hermed tager de kurser i Mellemøstens historie og i islam og islamforskning. De studerende på Åbent Universitet får, afhængigt af den kursustype de har valgt, enten seks timer om ugen fordelt på to aftener eller seks timer hver anden lørdag. På Åbent Universitet har vi både studerende, der bor i Danmark, og studerende bosat i andre lande, her i efteråret 2009 f.eks. i Qatar, Ægypten, Sverige og Burkina Faso. De studerende, der bor i udlandet, følger udelukkende kurserne som fjernundervisning, men modtager vejledning, kan stille spørgsmål i vores virtuelle kursusrum og får feedback på deres opgaver. For nylig er vi også begyndt at lave skype-telefonmøder og videokonferencer med nogle fra denne gruppe.

Når de studerende er færdige med propædeutikkurset, vil de i resten af bachelorforløbet arbejde med det arabiske sprog på mange forskellige måder, ikke kun i de egentlige sprogfag, som kort vil blive præsenteret her, men i det hele taget på deres studium, og ikke mindst i forbindelse med deres bachelorprojekt. De fleste af dem, der afslutter bacheloruddannelsen, går desuden videre med kandidatuddannelsen, hvor der stilles krav om arbejde med arabisk også inden for de samfundsfaglige fag.

På bachelordelen består sprogfagene efter propædeutikken i litteraturkurser og sprogfærdighedskurser samt et par andre kurser. På litteraturkurserne læser man både klassiske tekster, f.eks. uddrag fra Koranen og rejsebeskrivelser, og moderne skønlitteratur. Ud over læsning af teksterne som litteratur lægges der i disse fag også stor vægt på den grammatiske analyse af teksterne. Sprogfærdighedskurserne omfat-

ter dels et kursus i skriftlig oversættelse fra dansk til arabisk, dels kurser i Kommunikativt arabisk 1, 2 og 3 (3 er valgfrit). På disse kurser vægtes sprogfærdigheden højt, men de betragtes samtidig som tematiske fag, hvor sproget danner grundlaget for det videre arbejde med stoffet. Der arbejdes med alle fire kommunikative kompetencer på moderne standardarabisk ('msa') i en emnebaseret undervisning. Emnerne kan f.eks. være eksil, valgene i Irak eller forholdet mellem muslimer og kristne i Ægypten. Derudover er der kurset Samfundsdebat, som er det valgfrie alternativ til Kommunikativt arabisk 3. Her skrives en opgave på baggrund af arabiske tekster (tekster skal overalt forstås som såvel trykte tekster som alle typer af AV-tekster). Endelig er der et lille kursus i en af de større arabiske dialekter, som regel ægyptisk eller syrisk dialekt. Her arbejdes der både med sprogfærdighedskompetencer og med sproganalyse.

Propædeutikundervisningen skal danne grundlaget for, at de studerende kan følge de ovennævnte kurser. De skal lære at læse og skrive på et nyt alfabet og opnå lyttefærdighed og mundtlig sprogfærdighed på et 'fjernt' fremmedsprog, hvor fastholdelse af nyt ordforråd kræver megen gentagelse, fordi der sjældent er noget at knytte an til i forvejen. Ud over disse sprogfærdighedskompetencer spiller den eksplicitte morfologiske og syntaktiske analyse en stor rolle på kurset. På denne måde forberedes de studerende til de kurser senere i forløbet, der kræver denne type analyse, og de studerende får mulighed for at få en bedre forståelse af de sproglige problemstillinger, de sidder med. En sådan eksplicit grammatisk analyse har mange af de studerende ikke megen erfaring med. Som en af dem sagde, da hun havde bestået sin propædeutik-eksamen: "Tænk – da jeg startede spurgte jeg om *hus* var et verbum!"

## Moderne standardarabisk som eneste valg?

Der er altså mange behov, der skal dækkes i forbindelse med begynderundervisningen, og hertil kommer diglossi-problematikken. Diglossi er kort fortalt den situation, at der bruges forskellige sprog på forskellige områder i livet. I den hårdt optrukne definition betyder det for arabisks vedkommende, at man har to sprog i spil: Det ene er moderne standardarabisk (msa – en videreudvikling af klassisk arabisk), der bruges som skriftsprog i de fleste sammenhænge og som mundtligt sprog f.eks. ved nyhedsoplæsning og ved møder af vigtig og formel karakter. Det andet sprog er dialekten for det pågældende område (f.eks. ægyptisk i Ægypten), der bruges som dagligt samtalsprog. Imidlertid er der i virkeligheden mere tale om en glidende skala end om to forskellige kasser med hhv. moderne standardarabisk i den ene og dialekt i den anden. Det gælder ikke mindst, efter at flere og flere kan læse og skrive og efter fremkomsten af de moderne elektroniske medier. F.eks. chatter og mailer man ofte på dialekten, ligesom man kan høre kvinder på landet bruge ord og udtryk i deres dialekt, der indtil for nylig var forbeholdt den mere formelle sfære.

For begynderundervisningen betyder dette, at man må træffe et valg om, hvad man ønsker at undervise i: Skal moderne standardarabisk være basis for både den mundtlige og den skriftlige sprogfærdighed? Skal man lære de studerende en dialekt som talesprog og msa som skriftsprog? Hvor meget skal man arbejde med at lade det sprog, der læres, afspejle den blanding mellem msa og dialekt, der bliver mere og mere almindelig?

Vi har valgt den mere traditionelle tilgang i begynderundervisningen – at satse på moderne standardarabisk som det sprog, de studerende tilegner sig alle de kommunikative færdigheder på, og ikke at give meget rum til interferens fra dialekter, bortset fra visse regionale forskelle i udtalen af enkelte bogstaver. Senere tager de studerende som før nævnt et egentligt dialektkursus, og i de følgende kommunikative kurser er der også mere plads til spørgsmål om interferens og samspil mellem dialekt og msa.

## Det internetbaserede undervisningsmateriale

Undervisningsmaterialet til propædeutik-kurserne er internetbaserede, ligesom materialet til flere af de andre sprogkurser. Vi har selv udviklet det og har i den sammenhæng haft glæde af de studerendes kritik og feedback.

Undervisning og materiale fungerer tilsammen som en form for “blended learning”, altså et miks mellem internetbaseret undervisning og klasseundervisning. Hvorledes det fungerer i praksis er meget afhængigt af, om der er meget eller lidt undervisning knyttet til kurset. For dem, der ikke modtager undervisning, bliver materialet naturligvis meget dominerende i deres læreproces, men også her indgår det i et samspil med vejledning og feedback fra underviseren og kontakt med de andre studerende via nettet.

Materialet ligger på universitetets platform Absalon, og der er tilknyttet et lektie- og diskussionsforum. Skriftlige opgaver afleveres normalt i forbindelse med undervisningen. Lørdags- og fjernstuderende ved Åbent Universitet har dog et opgaveforum på Absalon, hvor de kan lægge både skriftlige opgaver og lydfiler, de har indtalt. Lydfilerne bliver efterfølgende rettet af underviseren i form af kommentarer indtalt i den studerendes lydfil. Meget af materialet sælges i papirform som kompendier, således at det i kompendieform ser ud som en gængs lærebog med tilhørende skrivehæfte til håndskriftøvelser, ordlister og grammatik. Kompendierne er dog kun et supplement til det internetbaserede materiale, da visse træk ved materialet kun kommer til deres ret på nettet, f.eks. interaktive øvelser, lytteøvelser og animationen af de nye bogstaver, der tjener som hjælp til at skrive bogstaverne rigtigt. Se f.eks. introduktionen til bogstavet b her (ignorer sikkerhedsadvarslen): <https://ux00.uvp.hum.ku.dk/cnidocs/Kurs000public/ARAB001pub/Lektioner/Lektion01/alfabet-ba.htm>

Bortset fra alfabetiseringsdelen er hvert kapitel, som er udgangspunktet for ca. to ugers undervisning, bygget op omkring en a-del og en b-del med tilhørende læsetekster. A-delen vægter den produktive sprogfærdighed højt, mens b-delen lægger vægt på den grammatiske analyse. Til begge dele er der knyttet øvelser, der støtter formålet med hhv. a- og b-delen. Ud over at øvelserne skal passe med det overordnede formål, er kodeordet for dem variation.

## Den første tid: alfabetisering, samtale og basal grammatik

De første 6-7 uger af propædeutikkurset har tilegnelse af det nye alfabet som sit omdrejningspunkt. Undervisningsmaterialet til alfabetiseringsdelen består af 10 kapitler, der hver består af en alfabetdel og en samtaledel med grammatikbeskrivelse.

Alfabetdelen introducerer 4-5 bogstaver, her både forstået som de bogstaver, der er i det arabiske alfabet (28), og andre relevante tegn såsom de korte vokaler, tegnet for stemmebåndslukke med mere. Hvert bogstav i det egentlige alfabet kan skrives på fire måder, afhængigt af dets position i ordet. Ved at trykke på en knap ud for bogstavet, animeres det, så man tydeligt kan følge skriveretningen for det enkelte bogstav.

At skrive trænes i det tilhørende skrivehæfte, både i form af efterligning af et håndskrevet forlæg og med øvelser, hvor de studerende mere selvstændigt skal forbinde bogstaver, de er blevet præsenteret for i den form, de har, når de står alene. Brug af computer i forbindelse med skrivning bliver ikke opmuntret på dette tidspunkt, ligesom den eksamen, der ligger efter 1. semester, også skal foregå i hånden. De studerende lærer alfabetet på en dybere måde ved at skulle skrive bogstaverne i hånden. Senere lærer de hurtigt at skrive arabisk på computeren.

Ud over læseøvelser i forbindelse med introduktion til hvert nyt bogstav er der 8-12 øvelser knyttet til et kapitel i alfabetdelen. Nogle er egnede som lektie til klasseundervisningen, f.eks. oplæsningsøvelser uden tilhørende lyd, eller de er øvelser, der kombinerer læsning af ord og sætninger med grammatisk analyse, som f.eks. kan være gode til en drøftelse i gruppearbejde eller som diktat. Andre øvelser kan de studerende selv udføre og rette i forbindelse med hjemmearbejde. Det kan være systematisering af ord efter rækkefølge i alfabetet, indsættelse af det rigtige bogstav i en lytteøvelse (f.eks. forskellen mellem forskellige varianter af s). På arabisk skriver man normalt kun de lange vokaler, og vi prøver løbende at vænne de studerende til at slippe de korte vokaler. F.eks. får de en sætning med de korte vokaler indføjjet, og bagefter får de ord fra den samme sætning uden de korte vokaler. I de sidste kapitler af alfabetiseringsdelen præsenteres de studerende for små tekster med et ordforråd, de kender fra de transskriberede tekster (dvs. tekster skrevet med latinske bogstaver), men nu kun på arabisk og uden de korte vokaler.

To tekster med tilhørende gloser er omdrejningspunktet for samtaledelen. Teksterne er skrevet både på arabisk og i transskription med en tilhørende lydside, hvor teksten bliver læst op. Vi gør opmærksom på, at transskriptionen er en 'krykke', som forsvinder, når gennemgangen af alfabetet er færdig, og vi opfordrer de studerende til løbende at prøve at orientere sig i det arabiske efter de bogstaver, de kender. Der er i øvrigt også altid studerende, der faktisk kan læse det arabiske, f.eks. fordi de har gået i arabisk skole, har lært lidt derhjemme eller tidligere har taget arabiskkurser. Til teksterne er der øvelser, f.eks. billedbeskrivelse, rollespil i grupper, drills der træner verbalbøjning eller bestemte sætningsstrukturer, udfyldningsøvelser, eller øvelser hvor man f.eks. skal kende svarene på de gængse hilsner. De studerende får øvelserne i samtaledelen for som hjemmearbejde, men ofte bliver disse øvelser blot springbræt for andre øvelser i klassen, hvor der bliver rum for mere improviserede opgaver: lytteøvelser i forbindelse med ukendt tekst med efterfølgende samtale på arabisk om indholdet, spørgsmål ud fra dagens kapitel (Ali, beskriv din bolig), gætteøvelser osv. Rollespillene er ofte til stor underholdning for alle, samtidig med at de hjælper de studerende til at blive bevidste om, hvilke faktorer der er vigtige, når man skal sikre forståelse og kommunikation.

Sideløbende med arbejdet med alfabetet og den egentlige sprogfærdighed begynder vi i det små at arbejde grammatisk med dele af materialet og pointere vigtigheden af, at holdet får en fælles grammatisk terminologi. Vi starter på det morfologiske plan: pronomensuffixer, bøjninger af verber i ental, nutid og nisba-adjektiver. Nisba betyder afledning på arabisk og er et adjektiv, der er lavet af et substantiv ved at påsætte endelsen *iy* (mask.) eller *iya* (fem.). Landnavnet *yaman* (Yemen) bliver således til *yamaniy* eller *yamaniya*: jemenitisk eller yeminit. Disse adjektiver bruges meget i forbindelse med nationalitetsbetegnelser og erhvervsbetegnelser, og viden om dem er en let måde at erhverve sig nye gloser på, samtidig med at det er opmuntrende for den studerende, at det indimellem kan være ganske nemt at lære arabisk. Derefter inddrager vi også syntaksen: hovedsageligt nominal- og verbalsætninger. Hertil er der også øvelser, der enten laves individuelt derhjemme med efterfølgende drøftelse på holdet eller som gruppearbejde.

Når de seks uger med alfabetiseringen er færdige, skal de studerende slippe taget i transskriptionen og kun arbejde med den arabiske skrift. Denne overgang er ikke nem, slet ikke da hele kurset har en meget hurtig progression; man skal ikke lade stå til ret længe, før man er langt bagefter. Som en opgave, der kan bygge bro mellem de transskriberede tekster og teksterne uden transskription, bliver de studerende bedt om til slut i forløbet at læse alle de tidligere tekster igen, men denne gang i en ny udgave, hvor kun den arabiske skrift er tilbage.

Der er således mange forskellige udfordringer i begynderundervisningen i arabisk!

## Litteratur

Eksempler på begyndermaterialet i arabisk på Københavns Universitet (udviklet af June Dahy, Anne Stadil og Ulla Prien) kan ses på flg. link (ignorer sikkerhedsadvarslen): <https://ux00.uvp.hum.ku.dk/cnidocs/Kurs000public/ARAB001pub/>

Øvrige henvendelser vedrørende WBL materialet på arabisk på Carsten Niebuhr afdelingen: [prien@hum.ku.dk](mailto:prien@hum.ku.dk)

### Om diglossiproblematikken

Badawi, El-Said f.eks. introduktionen i Hinds, Martin; Badawi, El-Said. (1986): *A dictionary of Egyptian Arabic: Arabic-English*. Beirut: Librairie du Liban.

Ferguson, Charles A.: Epilogue: Diglossia Revisited. I: Elgibali, Alaa (ed.) (1996): *Understanding Arabic: Essays in Contemporary Linguistics in Honor of El-Said Badawi*. American University in Cairo Press.

### Tidligere artikel i sprogforum om diglossi og arabisk-undervisning på danske universiteter

Nielsen, Helle Lykke: Arabisk i Odense: om Diglossisprog og Medier. I: *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, nr. 5, 1996.

### Samlinger af artikler om arabisk undervisning

al-Batal, Mahmoud (ed.) (1995): *The Teaching of Arabic as a Foreign Language*. American Association of Teachers of Arabic, Al-(c)Arabiyya Monograph Series Nr. 2, Georgetown University Press.

Wahba, Kassem M.; Taha, Zeinab; England, Liz (eds.) (2006): *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21<sup>st</sup> Century*. Routledge.



Kjeld Kjertmann Ph.d., freelance literacy-forsker og underviser,  
[kjeld@kjertmann.dk](mailto:kjeld@kjertmann.dk)

## Åbne sider

# Literacy på dansk

### En diskussion med forslag til danske termer på området

#### *Baggrund*

I en ny, spændende bog på dansk om børns møde med skriftsproget indgår det engelske begreb *literacy* i titlen: *Literacy – i familie, børnehave og skole* (Fast 2009). Såvel forfatteren (svensk) som oversætteren (dansk) har opgivet at finde et skandinavisk ord for literacy. Og det forstår man godt. For sammenlignet med låneord som computer, power point og deadline der forstås umiddelbart uden oversættelse, er literacy langt mere nuanceret og flertydigt med etymologiske og semantiske forbindelser til litterære, sproglige, sociale og kulturelle aspekter af læsning og skrivning, sprogbrug og skriftkultur. På dansk har vi begrebet *boglig* veletableret i udtryk som bogligt hjem, boglig uddannelse, boglige evner, boglige krav, boglige færdigheder osv. der forstås af enhver dansktalende. Men det indfanger kun en lille del af betydningsindholdet i literacy og knytter sig ensidigt til bogen som medie. *Udfordringen må i stedet være at finde et udtryk som udløser de samme betydningsmæssige associationer (tilnærmelsesvis) hos en dansktalende uden særlige forudsætninger, som literacy udløser hos en engelsktalende.* Som det er nu, kan kun danskere med specialviden forstå udtrykket, og det er jo ikke særlig praktisk hvis man som almindelig forælder står med en bog om literacy i familie, børnehave og skole i hånden og så ikke aner hvad den drejer om, før man har læst en længere udredning inde i bogen. Navnlige ikke i en tid hvor synet på skriftsprogsopdragelsen netop er ved at ændre sig fra alene at være et anliggende for skolen til også at skulle angå forældre og pædagoger.

Hjemmemiljøer hvor de voksne inddrager børnene i en fælles brug af det skrevne sprog i uformel social praksis, har siden 1970'erne haft amerikanske og engelske forskeres opmærksomhed, og der findes i dag en omfattende international faglitteratur om *emergent literacy* og *early childhood literacy* (Hall m.fl. 2006/2003). I Skandinavien har Bente Eriksen Hagtvet (Norge) og Ragnhild Söderbergh (Sverige) været frontfigurer på dette område, og nu kommer så Carina Fast (Uppsala Universitet) med bogen *Literacy – i familie, børnehave og skole* om syv børns møde med skriftsproget i hvert deres sociale, religiøse og sproglige opvækstmiljø. En vigtig bog der viser hvor vanskeligt skolen har ved at omstille sig fra gårsdagens papir-blyant-



bog samfund til nutidens it-samfund hvor børn forlængst er fortrolige med elektroniske medier og populærkulturens mange tilbud før de begynder i skolen. Kapitel 4 har en meget fin gennemgang af literacy-begrebets mange betydninger på engelsk og en diskussion af de mulige oversættelser til svensk. I sin ph.d.-afhandling når forfatteren frem til at man kan tale om 'tekstorienterede aktiviteter' (Fast 2007:34), men bruger ikke selv dette udtryk i populæruddagen (Fast 2009). I stedet vælger hun konsekvent de engelske betegnelser, vel fordi den foreslåede term højst ville dække underbegreberne literacy practices og literacy events.

### *Literacy*

På dansk vil jeg foreslå *tekstsprogskultur* anvendt for overbegrebet literacy. I modsætning til ord som skriftsprogskultur, skriftkultur eller skriftlighed fokuserer betegnelsen tekstprog ikke ensidigt på skriftligt sprog. Ganske vist bliver 'tekst' på dansk mest brugt om skrevne eller trykte sprogforløb (Den Store Danske Encyklopædi, bind 18, side 607), men med ordleddet tekst- har vi til gengæld sikret en medbetydning der hos dansktalende knytter betegnelsen tekstprog til alfabetet, på linje med den etymologiske forbindelse der på engelsk findes mellem literacy og *littera*, det latinske ord for bogstav. Ordleddet -sprog er derimod helt neutralt over for dimensionen mundtligt-skriftligt, så tilsammen vil de to led i betegnelsen *tekstprog* efter min bedste vurdering betydningsmæssigt kunne udtrykke det samme forhold mellem skriftlig og mundtlig sprogbrug som der ligger i begrebet literacy, nemlig at *tekstsprogskultur ikke kan løsrives fra skriftsystemer og skriftsprog (og andre visuelle symbolsystemer), men i øvrigt udfolder sig og anvendes både mundtligt og skriftligt*. Mundtligt tekstprog vil i en eller anden udstrækning være påvirket af skriftsproglig syntaks og ordvalg og vil kunne henvise til både omverdenen (være referentielt) og sproglige universer (være ikke-referentielt). Men hvorfor -kultur? Fordi ordleddet -kultur skal udtrykke at *begrebet tekstsprogskultur er en samlebetegnelse for den sproglige og socialkulturelle adfærd og tænkemåde hos et flertal i en skriftbaseret makro- eller mikro-kultur*. Selve sprogsproget kunne vi kalde *tekstsprogethed*.

### *Autonomous model of literacy m.m.*

I en *teknikorienteret tekstsprogsundervisning* (autonomous model of literacy) 'hånderer lærere læsningen og skrivningen isoleret fra elevernes hverdags erfaringer. Skolens læse- og skriveundervisning bliver dermed sjældent meningsfuld eller relevant i børnenes liv. Alternativet er [Street 1984] en *brugsorienteret tekstsprogsundervisning* (ideological model of literacy) hvor de sociale, kulturelle, økonomiske og også religiøse sammenhænge som elevernes erfaringer indgår i, danner udgangspunkt for skolens undervisning' (Fast 2009:141 f.).

Termen *tekstsprogsundervisning* svarer her til literacy instruction på engelsk og 'læse- og skriveundervisning' på dansk, som jo er et veletableret udtryk. Personligt har jeg altid fundet det lidt tungt.

### *Family literacy m.m.*

*Tekstsprogsbrug i familien* (family literacy) er vigtig for barnets *tekstproglige udvikling*. I det *tekstprogsvante* (literate) hjem hvor forældrene læser og skriver som en naturlig del af deres fritids- og arbejdsliv og inddrager barnet i deres interesser og skriftsproglige aktiviteter, *indkultureres* barnet i tekstprogs-kulturen og oplever en *tidlig brug af tekstprog* (early childhood literacy). Barnets første, afprøvende læse- og skriveforsøg kunne vi kalde *førkonventionelt tekstprog* (emergent literacy). Ved at være *tekstprogsstimuleret* fra barndommen får den unge opsparet en *tekstprogs-kapital* og kan senere som *tekstprogsvant* (literate) leve op til de *tekstproglige krav* i de kompetencegivende uddannelser, i modsætning til *tekstprogs-svage* (nonliterate) unge der er vokset op i mere *tekstprogs-svage* hjem.

### *Literacies m.m.*

I dagliglivet møder vi mange *tekstprogs-kulturer* (literacies), for *tekstprogs-praksis* (literacy practices) er en social praksis der afhænger af den sociale sammenhæng vi befinder os i. I kirkerummet, folkeskoleklassen, koranskolen, butikken, det jødiske hjem, musikskolen, internet-cafeen, fodboldklubben, drengebanden, sygehuset, langturstruckeren eller spejderlejren vil der være vidt forskellige former for tekstprogsbrug som hver især er nyttige og hensigtsmæssige i netop dén kultur. I de enkelte *tekstprogs-situationer* (literacy situations) udfører vi specifikke *tekstprogs-handlinger* (literacy events), som at skrive et ord ned sammen med vores barn, læse op for det, finde en afgangstid i togplanen, læse avisen på vej til arbejde, kigge i salmebogen under gudstjenesten, notere en besked i kalenderen osv. De udgør tilsammen vores daglige tekstprogsbrug i de mange forskellige tekstprogs-kulturer vi kommer i berøring med.

### *New literacies m.m.*

I det moderne it-samfund er der mange andre *tekstprogs-former* end traditionel læsning og skrivning. Internet, telekommunikation og computer kræver helt nye måder at bruge og tyde den alfabetiske skrift på sammen med inddragelse af ikoner, billeder og andre nye symbolsystemer. I denne multimediale og multimodale virkelighed med flere nye funktioner og anvendelsesmuligheder på tekstprogsområdet har vi de *nye tekstprogs-kulturer* (new literacies). Mere præcist ville jeg kalde dem *medie-sprogs-kulturer* som udtryk for de mange medier tekstprogs-formerne nu spreder sig over, og de forskellige tekniske og kommunikative praksisser vi må benytte os af i de nye elektroniske medier (internet, iPod, iPhone, mobiltelefon, e-bog osv.). Den udstrakte brug af computeren skaber en *computersprogs-kultur* som er *samlebegreb for computerbrugerens tænkemåde og sproglige adfærd i et digitalt, taste-baseret kommunikationsunivers*.

De engelske termer og deres oversættelse til dansk har jeg samlet i en liste for overblikkets skyld.

Engelsk	Dansk
LITERACY	TEKSTSPROGSKULTUR Tekstsprogethed (sprogbrugen)
Literacies	Tekstprogs kulturer
Literacy practices	Tekstprogs praksis/brug af tekstprog
Literacy event	Tekstprogs handling
Literacy situation	Tekstprogs situation
Literacy + ...	Tekstprogs- + stimulering/udvikling/ kapital/evner/krav/færdigheder/ undervisning/erfaring/kunnen osv. <sup>1)</sup>
Literate	Tekstprogs vant
Illiterate	Analfabet/Ikke-tekstproglig
Nonliterate Functional illiterate	Tekstprogs svag
Family literacy	Brug af tekstprog i familien
Early childhood literacy	Tidlig brug af tekstprog
Emergent literacy	Førkonventionelt tekstprog
New literacies	Nye tekstprogs kulturer Nye tekstprogs former Mediesprogs kulturer
Autonomous model of literacy	Teknikorienteret tekstprogs undervisning
Ideological model of literacy	Brugsorienteret tekstprogs undervisning

1) Eller: Tekstproglig stimulering/udvikling/ kapital osv.

## Litteratur

- Fast, Carina (2007): *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Acta universitatis upsaliensis, nr. 115. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Fast, Carina (2009): *Literacy – i familie, børnehave og skole*. Århus: Forlaget Klim.
- Hall, N., Larson, J., and Marsh, J. (2006/2003): *Handbook of Early Childhood Literacy*. London: Sage Publications.
- Street, Brian (1984): *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

# Godt Nyt

## Sprog på universitetet

Bense, Elisabeth (2003): *Tysk i Danmark. Perspektiver for fagets udvikling*. Roskilde: Institut for Sprog og Kultur, Roskilde Universitetscenter. 107 s.

*Beiträge zur Tagung Deutschland-Dänemark. Eine europäische Nachbarschaft – eine sprachpolitische Perspektive*. (Goethe-Institut Kopenhagen, 14. September 2001). København: Goethe-Institut. 80 s.

Birkelund, Merete, Anne Magnussen & Nina Nørgaard (red.) (2005): *Sproglig konstruktion af kulturel identitet. Sprogfagene til debat*. Odense: Syddansk Universitetsforlag. 109 s.

Dalton-Puffer, Christiane (2007): *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam: J. Benjamins. 330 s.

Denos, Corey, Kelleen Toohey, Kathy Neilson and Bonnie Waterstone (2009): *Collaborative Research in Multilingual Classrooms*. (Critical Language and Literacy Studies; 1). Bristol: Multilingual Matters. 125 s.

Dervin, Fred & Eija Suomela-Salmi (eds.) (2006): *Intercultural Communication and Education/ Communication et éducation interculturelles. Finnish Perspectives/ Perspectives finlandaises*. (Transversales; vol. 18). Bern; New York: Peter Lang. 229 s.

Eckerth, Johannes (Hrsg.) (2003): *Empirische Arbeiten aus der Fremdsprachenerwerbsforschung. Beiträge des Hamburger Promovierendenkolloquiums Sprachlehrforschung*. Bochum: AKS-Verlag. 311 s.

Farø, Ken [et al.] (eds.) (2009): *Sprogvidenskab i glimt*. 70 tekster om sprog i teori og praksis. (University of Southern Denmark Studies in Linguistics; vol. 18). Odense: Syddansk Universitetsforlag. 515 s.

Feng, Anwei, Mike Byram & Mike Fleming (eds.) (c2009): *Becoming Interculturally Competent through Education and Training*. (Languages for Intercultural Communication and Education). Bristol: Multilingual Matters. 215 s.

*Fremmedsprog på universitetet. Opsamling på konference om aktuelle udfordringer for de universitære fremmedsprogsuddannelser* (2004). København: Danmarks Evalueringsinstitut. 48 s.

Haberland, Hartmut, Janus Mortensen, Anne Fabricius, Bent Preisler, Karen Risager & Susanne Kjærbeck (eds.) (2008): *Higher Education in the Global Village. Cultural and linguistic practices in the international university*. 1<sup>st</sup> printing. Roskilde: Department of Culture and Identity. 182 s.

Head, David, Michael Kelly, Elspeth Jones & Teresa Tinsley (eds.) (2003): *Setting the Agenda for Languages in Higher Education*. London: CILT, The National Centre for Languages. 186 s.

Helbig, Gerhard, Lutz Götze, Gert Henrici & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter. 2 bd. (1720 s.).

Hu, Adelheid & Michael Byram (Hrsg.) (2009): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation/ Intercultural Competence and Foreign Language Learning. Models, empiricism, assessment*. Tübingen: Gunter Narr. 294 s.

Jung, Udo O.H., Angelina Kolesnikova (Hrsg.) (2003): *Fachsprachen und Hochschule. Forschung, Didaktik, Methodik*. (Bayreuther Beiträge zur Glotto - didaktik/ Bayreuth contributions to glottodidactics; Bd. 9). Frankfurt am Main: Peter Lang. 276 s.

Kenner, Charmian & Tina Hickey (eds.) (2008): *Multilingual Europe. Diversity and learning*. Stoke-on-Trent: Trentham Books. 198 s.

Lauge Hansen, Hans (red.) (2002): *De moderne fremmedsprog ved Københavns Universitet. En hvidbog om de moderne fremmedsprogsuddannelsers aktuelle situation og fremtidige udfordringer*. (Sprogfagenes identitetsudvalg). København: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet. 121 s.

Lauge Hansen, Hans, Hanne Jansen, Anne-Marie E. Jeppesen & Jonna Kjær (red.) (2001): *Sprogfag i udvikling. Romansk Institut i et 10 års perspektiv*. København: Romansk Institut, Københavns Universitet. 99 s.

- Sharifian, Farzad (ed.) (2009): *English as an International Language. Perspectives and pedagogical issues*. (New Perspectives on Language and Education). Bristol: Multilingual Matters. 287 s.
- Simonsen, Dag F. (red.) (2004): *Språk i kunnskapssamfunnet. Engelsk – elitenes nye latin?* Oslo: Gyldendal. 232 s.
- Skriver Didriksen, Tina (2009): *Engelsk som undervisningsprog på de danske universiteter. En empirisk undersøgelse af danske førsteårsstuderendes holdninger og indgangskompetencer*. (Studier i Parallelsproglighed; bind C1) (Københavnstudier i tosprogethed). København: Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet. 142 s.
- Speck, Bruce W. & Beth H. Carmical (eds.) (2002): *Internationalizing Higher Education. Building vital programs on campuses*. (New Directions for higher education; nr. 117). San Francisco, Calif.: Jossey-Bass. 91 s.
- Sprog til tiden. Rapport fra Sprogudvalget* (2008). København: Kulturministeriet. 136 s.
- Sprogpolitik på de danske universiteter. Rapport med anbefalinger* (2003). (Rektorkollegiets Arbejdsgruppe vedr. Sprogpolitik). København: Rektorkollegiet. 13 s.
- Trinder, Ruth (2006): *Language Learning with Computers. The Students' Perspective. A theoretical and empirical investigation*. Frankfurt am Main: Lang. 358 s.
- Tysk på universitetet. Evaluering af de humanistiske tyskuddannelser* (2003). København: Danmarks Evalueringsinstitut. 128 s.
- Tütken, Gisela & Gesa Singer (eds.) (2006): *Aufgaben zur sachorientierten, freien und universitätsbezogenen Textproduktion*. Bd. 3. (Materialien Deutsch als Fremdsprache; 75). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- Verstraete Hansen, Lisbeth & Robert Phillipson (red.) (2008): *Fremmedsprog til fremtiden. Sprogpolitiske udfordringer for Danmark*. Frederiksberg: Copenhagen Business School, Institut for Internationale Sprogstudier og Vidensteknologi. 58 s.

Watzke, John L. (2003): *Lasting Change in Foreign Language Education. A historical case for change in national policy.* (Contemporary language education). Westport, Conn.: Praeger. 218 s.

Wilkinson, Robert, Vera Zegers & Charles van Leeuwen (eds.) (2006): *Bridging the Assessment Gap in English-medium Higher Education.* (Fremdsprachen in Lehre und Forschung; Bd. 40). Bochum: AKS-Verlag, 298 s. (Published on the occasion of the 2<sup>nd</sup> conference Integration Content and Language in Higher Education, Maastricht University, 28 June – 1 July 2006).

## Udvalgte links

<http://www.jatilsprog.dk/>

<http://tysknu.ku.dk/>

<http://cip.ku.dk/>

<http://www.iu.dk>

<http://eva.dk>

Se flere nyttige links på: [www.dpu.dk/infodok](http://www.dpu.dk/infodok)

## Andet Godt Nyt

Abrahamsson, Niclas (2009): *Andraspråksinlärning.* Lund: Studentlitteratur. 305 s.

Barnard, Roger & María E. Torres-Guzmán (2009): *Creating Classroom Communities of Learning. International case studies and perspectives.* (New Perspectives on Language and Education). Bristol; Buffalo: Multicultural Matters. 201 s.

Burns, Anne (2010): *Doing Action Research in English Language Teaching. A guide for practitioners.* (ESL and Applied Linguistics Professional Series). New York: Routledge. 196 s.

Byram, Michael S. [et al.] (2009): *Sprogfag i forandring. Pædagogik og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. 291 s.

Carter, Ronald & Peter Carter (2008): *The Language and Literature Reader*. New York: Routledge. 306 s.

Collins, Beverley & Inger M. Mees (2008): *Practical Phonetics and Phonology. A resource book for students*. (Routledge English language introductions). 2<sup>nd</sup> ed. London; New York: Routledge. 305 s. / 1 cd-rom.

Dalzell, Tom (2008): *The Routledge Dictionary of Modern American Slang and Unconventional English*. Milton Park, Abingdon, England; New York: Routledge. 1104 s.

Dervin, Fred [et al.] (2008): *Les systèmes éducatifs nordiques. Un bilan nuancé*. (Nordiques; bd. 16). Paris: Choiseul Éditions. 126 s.

Dragemark Oscarson, Anne (2009): *Self-assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A study at the upper secondary school level*. (Göteborg studies in educational sciences; 277). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. 277 s.

Eaglestone, Robert (2009): *Doing English*. 3. ed. New York: Routledge.

García, Ofelia (2009): *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century. A global perspective*. (With contributions by Hugo Baetens Beardsmore). Malden, MA; Oxford: Wiley-Blackwell Pub. 481 s.

Pavlenko, Aneta (2009): *The Bilingual Mental Lexicon. Interdisciplinary approaches*. (Bilingual education and Bilingualism). Bristol, UK; Buffalo, NY: Multilingual Matters. 250 s.

Prévost, Phillipe (2009): *The Acquisition of French. The development of inflectional morphology and syntax in L1 acquisition, bilingualism, and L2 acquisition*. Philadelphia, Pa.: John Benjamins Pub. Company.

Skyt, Anette Fonnesbæk [et al.] (2008): *Fagteamets arbejde med nye prøveformer. Dansk og fremmedsprog*. (Fagteamserien). Frederikshavn: Dafolo. 192 s.



## Meddelelser

Masteruddannelsen i *Dansk som andetsprog* udbydes på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole til studiestart september 2010. Se mere om masteruddannelsen på DPU's hjemmeside [www.dpu.dk](http://www.dpu.dk). Direkte link: [www.dpu.dk/site.aspx?p=72](http://www.dpu.dk/site.aspx?p=72)

CIRIUS har skiftet navn. Styrelsen CIRIUS skiftede pr. 1. januar 2010 navn til *Styrelsen for International Uddannelse*. Se mere på styrelsens hjemmeside: [www.iu.dk](http://www.iu.dk)

## Kalender

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Danmarks Pædagogiske Bibliotek og Danmarks Biblioteksskole afholder en konference som en del af DEFF-projektet: *Informationskompetence i gymnasiet*

Sted: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, København

Konferencen afholdes d. 22. april 2010

Se mere om arrangementet på: <http://www.dpu.dk/site.aspx?p=6350>

Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning (NNMF) indbyder i samarbejde med Netværk for forskning i danskfagernes didaktik (DaDi) til konferencen:

*Tekst og kontekst – en fagdidaktisk udfordring*

Konferencen afholdes d. 17.-19. marts 2010 i Middelfart (DK).

Se flere nyheder på DPB's INFODOK-nyhedsblog:

<http://blogs.dpu.dk/infodok/>

Det næste nummer af Sprogforum – vinter 2009 – udkommer marts 2010

### **Sproghistorie og sprogtypologi**

Hidtil er udkommet:

- 1994/95: Nr. 1: Kulturforståelse (udsolgt); nr. 2: Didaktiske tilløb (udsolgt); nr. 3: Et ord er et ord (udsolgt)
- 1996: Nr. 4: Kommunikativ kompetence (udsolgt); nr. 5: Mellem bog og internet (udsolgt); nr. 6: Den professionelle sproglærer (udsolgt)
- 1997: Nr. 7: Fra grammatik- til systemtilegnelse (udsolgt); nr. 8: Projektarbejde (få eksemplarer); nr. 9: Dansk som andetsprog (udsolgt)
- 1998: Nr.10: Sprogtilegnelse (udsolgt); nr. 11: Evaluering af sprogfærdighed (udsolgt); nr. 12: Sprog og fag
- 1999: Nr. 13: Internationalisering; nr. 14: Mundtlighed (udsolgt); nr. 15: Læring og læreoplevelser (udsolgt)
- 2000: Nr. 16: Sprog på skrift (udsolgt); nr. 17: Brobygning i sprogfagene; nr. 18: Interkulturel kompetence (udsolgt)
- 2001: Nr. 19: Det mangesprogede Danmark; nr. 20: Task (udsolgt); nr. 21: Litteratur og film
- 2002: Nr. 22: Lytteforståelse (udsolgt); nr. 23: Evaluering; nr. 24: Sprog for begyndere
- 2003: Nr. 25: Læringsrum; nr. 26: Udtale; nr. 27: Kompetencer i gymnasiet; nr. 28: Æstetik og it
- 2004: Nr. 29: Nordens sprog i Norden; nr. 30: Sproglig opmærksomhed; nr. 31: Den fælles europæiske referenceramme; nr. 32: Julen 2004 - Vinduer mod verden
- 2005: Nr. 33: H.C. Andersen; nr. 34: Sproglæreren mellem refleksion og fornyet praksis; nr. 35: Undervisningsmaterialer- og indhold
- 2006: Nr. 36: Sociolingvistik (udsolgt); nr. 37: Almen sprogforståelse; nr. 38: E-læring og m-læring
- 2007: Nr. 39: Åbne sider; nr. 40: Børnelitteratur i sprogundervisningen; nr. 41: Sprog, kultur og medborgerskab
- 2008: Nr. 42: Profession sproglærer; nr. 43: Førstesproget som ressource; nr. 44: I tale og skrift
- 2009: Nr. 45: Sprogfag i Danmark år 2008-2009

### **Kommende udgivelser af Sprogforum:**

<b>Nr.</b>	<b>Arbejdstitel</b>	<b>Udgives</b>
47	Sproghistorie og sprogtypologi	Ultimo marts 2010
48	Curriculum	Ultimo juni 2010
49	Evaluering og evidens	Ultimo oktober 2010
50	Tredjesprogstilegnelse	Ultimo december 2010

Bemærk: ændringer kan forekomme.



## De umulige børn og det ordentlige menneske

Af Laura Gilliam

Denne bog handler om etniske minoritetsbørns identitetserfaringer i den danske folkeskole. Stik imod skolens og lærernes intentioner om integration oplever børnene et skarpt skel mellem danskere og etniske minoriteter. Den danske og andre nationale identiteter ses som hinandens modsætninger: De etniske minoritetsbørn laver ballade og er dårlige elever, hvorimod danske børn opfører sig pænt og er dygtige elever. Men hvorfor bliver nationale og religiøse identiteter så vigtige i folkeskolen? Og hvorfor ender især muslimske drenge i kategorien som skolens ballademagere?

Disse spørgsmål besvarer bogen gennem en analyse af skoleinstitutionen og børns identitetsopbygning omkring fællesskaber og kulturelle former. Her bliver det tydeligt, hvordan den danske folkeskoles ideal om "det ordentlige menneske" bringer begreberne om køn, nationaliteter og religion ind i samspillet mellem børn og lærere på en måde, som ikke fremmer integration.

479 sider. Pris: 398.00 + porto

ISBN 978-87-7934-382-5



## Psyken

### *Mellem synapser og samfund*

(Univers-serien)

Af Svend Brinkmann

Hvad er egentlig psyken? Og hvilken rolle spiller hjernen, kroppen, det sociale og fysiske genstande for vores psykiske liv? Det giver denne bog et svar på.

Bogen formidler den nyeste viden om psyken og udvikler et teoretisk perspektiv, der integrerer en række forskellige vinkler på det psykiske – både humanistiske og naturvidenskabelige. Samtidig leverer bogen argumenter for, at ingen vinkler kan stå alene, ej heller den hjerneforskning, som i disse år ellers er dominerende.

Bogen viser, at den menneskelige psyke er et produkt af både biologien og hjernens synapser samt af kultur og samfund. Forfatteren udvikler et samlet perspektiv på psyken, der bestemmes som et sæt af evner og dispositioner, som kun kan udfolde sig på baggrund af en række betingelser, som udgøres af hjernen, kroppen, samfundet og tingsverdenen.

211 sider. Pris: 198.00 + porto

ISBN 978-87-7934-387-0

Læs mere om forlagets bøger, og bestil her:

[www.unipress.dk](http://www.unipress.dk) – [unipress@au.dk](mailto:unipress@au.dk) – tlf. 89425370