

SPROGLIGE KOMPETENCER, PRAKSISSE OG PROFILER: RUC SOM INTERNATIONALT UNIVERSITET

af

Petra Daryai-Hansen & Kamilla Kraft

At Roskilde University, a new internationalisation strategy with a strong focus on multilingual competences has been introduced. As part of this process, all teachers have been asked to answer a survey about their linguistic competences. Their answers show that they seem to know numerous languages, which they allegedly use for several purposes. These findings challenge the norm of parallel language use that dominates international universities in Denmark. The present article discusses monolingual and parallel versus multilingual language strategies, elaborates on findings from the survey data, and briefly recounts the work with internationalisation and languages at Roskilde University.

1. Where have all the languages gone?

Det danske samfund bliver i stigende grad mere mangfoldigt – både kulturelt, men i høj grad også sprogligt. Den sproglige mangfoldighed kommer bl.a. fra migration, turisme og markedskrav om engelsk, som manifesterer sig på de højere uddannelsesinstitutioner og i erhvervslivet. Holmen og Jørgensen (2000) fremhæver, at det danske samfund kendetegnes af en tydelig sproglig hierarkisering af denne mangfoldighed:

Som det ene yderpunkt har vi engelsk. [...] I den anden ende af hierarkiet har vi kurdisk, tagalo, farsi, mandarin med flere. Dansk ligger som yderligere et fikspunkt, måske lige

under engelsk, måske med fransk i midten. Alle andre sprog der bruges, kan placeres på denne skala [...]. (Holmen & Jørgensen 2000: 86)

Mens Holmen og Jørgensen potentielt inkluderer alle sprog, pointerer Risager, at det sproglige hierarki i Danmark kan reduceres til tre niveauer, hvor engelsk står øverst, de såkaldte 'indvandrersprog' står nederst, og dansk placeres i midten.

Daryai-Hansen (2010) definerer sproglige hierarkier, med afsæt i en videreudvikling af Risagers (2005), Bourdieus (1982) og Ammons (1989) begrebskompleks om sproglige hierarkiseringer, som konstruerede inter- og intrasproglige sociale hierarkier, der manifesterer sig i sproglige hierarkiseringer. Hierarkiseringerne afspejler sig i sprogrepræsentationer og i de konkrete sprogpraksisser/sprogvalg, aktørerne etablerer i forhold til andre aktører, og i en bestemt mikro- og makrokontekst. Der kan skelnes mellem en inkluderende praksis med positive sprogvalg og positive sprogrepræsentationer på den ene side og en ekskluderende praksis med negative sprogvalg og negative eller manglende sprogrepræsentationer på den anden side. Gennem disse inkluderende og ekskluderende praksisser tilskrives sprogene en værdi på det sproglige marked.

Daryai-Hansens (2010) undersøgelse viser, at de såkaldte 'andre (relevante) fremmedsprog' i den danske hegemoniske, dvs. fremherskende, offentlige diskurs fremstilles som én sproggruppe, der primært konkretiseres ved sin negation, nemlig ved at være 'ikke-engelsk'. Disse sprog defineres ikke yderligere i den fremherskende diskurs: Det fremgår hverken, hvilke andre sprog end engelsk og dansk, der anerkendes som relevante, eller hvorfor de tildeles dette prædikat. Disse sprog indrømmes en principiel form for relevans, men deres status begrænses til et tomt, sprogpolitisk korrekt appendiks. De sproglige hierarkiseringer, der etableres i den danske diskurs, må derfor siges at være karakteriseret af blinde pletter. Dette gælder i høj grad i universitetsmiljøet, hvor

internationalisering oftest sidestilles med en engelsk-dansk parallelsproglighedsstrategi.

Formålet med nærværende artikel er at problematisere denne ideologi og praksis i uddannelsessystemet og at diskutere flersprogede internationaliseringsstrategier, sprogkompetencer og sprogpraksisser i det danske universitetsmiljø med udgangspunkt i Roskilde Universitet (RUC). Denne diskussion vil vi først sætte ind i en kontekst af generelle sproglige internationaliseringspraksisser i det danske universitetsmiljø for derefter at se nærmere på situationen på RUC med udgangspunkt i en undersøgelse af universitetets underviseres vurdering af deres sprogkompetencer og praksisser. Undersøgelsens resultater udfordrer antagelsen om det danske internationale universitet som et sted, hvor der kun bruges dansk og engelsk, og giver perspektiver på RUCs tilbud om sprogprofiler, der er en central del af universitetets nye flersprogede internationaliseringsstrategi.

2. Sproglig internationalisering på danske universiteter

Internationalisering og internationaliseringsstrategier fylder en stor del af hverdagen i det danske universitetsmiljø. Ansatte og studerende skal i endnu højere grad orientere sig i forhold til omverdenen, og samtidig skal universiteterne sørge for, at deres uddannelser bliver tilgængelige og relevante for studerende fra hele verden. Det betyder f.eks., at uddannelserne skal udbydes på flere sprog end dansk, men også at de studerende skal have kompetencer, der sætter dem i stand til at forstå og hente viden fra andre samfund end det danske. Internationaliseringshandlingsplanen *Øget udsigt gennem globalt udsyn*, som regeringen offentliggjorde d. 14. juni 2013, pointerer, at internationaliseringen på uddannelsesområdet indebærer, at flere studerende tager på studieophold i udlandet, at internationale læringsmiljøer kvalificeres, og at de studerendes fremmedsprogskompetencer forbedres:

Vejen til vækst går blandt andet gennem danske medarbejdere, der besidder kompetencer, der kan omsættes til værdi globalt, heriblandt fremmedsprogskompetencer. Det er en fordel for danske virksomheder med globalt udsyn at have medarbejdere med kendskab til det relevante eksportmarkeds kultur og sprog. Fremtidens medarbejdere skal derfor have relevante fremmedsprogskompetencer, og uddannelserne skal i højere grad end i dag målrettes sprogkompetencer, som efterspørges af arbejdsmarkedet. (Regering 2013: 6)

Op til nu har internationaliseringsstrategien på uddannelsesområdet i Danmark lagt op til – i François Grins terminologi – en 'uniformisation' (Grin 2013). Mortensen, Haberland & Fabricius (2012: 197) påpeger, at 'internationaliseringen som den hidtil er blevet forstået og praktiseret i Danmark, i virkeligheden ofte har ført – og fortsat ofte fører – til sproglig ensretning og kulturelt snævertsyn'. Internationaliseringen udformes i Danmark primært monosprogligt, dvs. at den ligestilles med engelsk (jf. Risager 2012). Som modtendens til dette fremhæves parallelsproglighed som værn mod, at internationaliseringen kun foregår på engelsk, dvs. at internationaliseringen udformes tosproget, så at der ud over engelsk også inkluderes det lokale sprog dansk (jf. Davidsen-Nielsen 2008, Thøgersen 2010). Begrebet parallelsproglighed er imidlertid ikke uproblematisk. Blandt andre (jf. Thøgersen et al. 2013: 20) har Preisler (2009, 2010) kritiseret begrebet, da han mener, der ikke er tale om, at dansk og engelsk bruges parallelt, men at de to sprog bruges til forskellige instrumentelle formål baseret på de involveredes sprogkompetencer. Dette kalder han 'funktionel komplementaritet' eller 'komplementærsproglighed'. Dog understreger Preisler, at situationen for højere uddannelse er, at engelsk promoveres på bekostning af dansk netop pga. kravet om internationalisering og transnational mobilitet (Preisler 2010: 112-116).

Daryai-Hansen (2010) kendetegner parallelsproglighed som et

nøglebegreb i den danske diskurs og problematiserer dets konsekvenser: Det danske sprog inkluderes i begrebet om parallelsproglighed, da det skal beskyttes mod det engelske sprog, der repræsenteres som konkurrent. Samtidig er det engelske sprog det eneste sprog, som ligestilles med dansk og dermed promoveres ihærdigt, mens alle andre sprog ekskluderes i begrebet om parallelsproglighed. Dette er et problem, bl.a. fordi europæiske og danske undersøgelser fremhæver, at sproglige kompetencer ud over dansk og engelsk kan bidrage til at skabe vækst (Dansk Industri 2008, ELAN 2006, Verstraete Hansen 2008), og til at Danmark 'kan deltage på kvalificeret vis i politiske og kulturelle fællesskaber' (Sprog er nøglen til verden 2011: 8).

Det er nødvendigt, at universiteterne bidrager til at udvikle en 'disciplinær literacy' (Thøgersen et al. 2013: 8), eller mere præcist: en 'flersproget literacy', en faglig diskurs på flere sprog, fordi universiteterne, som bl.a. Mortensen (2014), Hazel (2012) og Haberland & Risager (2008) beskriver, er flersprogede ligesom verden, samfundet og individerne. Karen Risager (2012) pointerer i sin artikel *Language Hierarchies at the International University*, at der ud fra globale, statslige, institutionelle og individuelle behov er brug for en flersproget sprogpolitik på universiteterne, der anerkender og inkluderer den sproglige mangfoldigheds tilstedeværelse.

I forbindelse med de stigende krav til internationalisering og i lyset af de ovenfor opridsede tendenser til enten mono-, parallel- eller komplementærsproglig ideologi og praksis i uddannelses-systemet, har man på Roskilde Universitet (RUC) fremsat forslag om, at universitetets fremtidige uddannelsesstrategi bør indeholde en betydelig satsning på flersprogede praksisser og flersproget internationalisering. Denne satsning tænker sprogaktiviteter både som led i en internationaliseringsstrategi, der bygger på et bredt internationaliseringsbegreb, og som undervisningsaktiviteter, der indgår i en bredere sprogstrategi. Der er fremstillet forslag om, at RUC fremover skal prioritere en praksisrelateret flersprogethed med

dansk, engelsk, tysk, fransk og spansk samt evt. andre sprog. Målet med denne satsning er, at RUC-studerende udbygger de sproglige kompetencer, som de har tilegnet sig i gymnasiet eller andetsteds, således at de har globaliseringskompetencer¹ samt læse-, mundtlige og skriftlige færdigheder i mindst tre sprog, når de forlader RUC. Dette svarer til de strategiske mål som regeringen opstiller i Internationaliseringshandlingsplanen:

Mange studerende har i tillæg til engelsk haft andre fremmedsprog i skolen og gymnasiet. Disse sprogfærdigheder må ikke gå tabt eller blive forældede, fordi de ikke bliver brugt og vedligeholdt på de videregående uddannelser. Derfor skal flere studerende på de videregående uddannelser have mulighed for og motiveres til at vedligeholde og styrke deres kompetencer inden for andre fremmedsprog end engelsk. (Regeringen 2013: 27)

I det følgende vil RUCs sprogprofiler, der er en central del af universitetets nye internationaliseringsstrategi, blive beskrevet nærmere, særligt i forhold til strategier som parallelsproglighed og det stigende krav om internationalisering af universiteter, som er blevet beskrevet i det foregående.

3. RUCs sprogprofiler – en flersproget internationaliseringsstrategi

På RUC er en central del af internationaliseringsstrategien arbejdet med universitetets sprogprofiler, der bl.a. præsenteres i regeringens handlingsplan (Regeringen 2013: 28). RUC indførte i efteråret 2012 Sprogprofilerne som forsøgsordning. Ideen med profilerne er at give de studerende mulighed for at styrke deres interkulturelle og flersproglige kompetencer yderligere i forbindelse med deres uddannelse. I sprogprofilforløbet tilbydes de studerende særlig vejledning

i forhold til at læse fremmedsproget litteratur, arbejde analytisk med forskellige fagtraditioner og formidle på fremmedsproget (jf. Bojsen 2012). De studerende modtager undervisning i form af forelæsninger, seminarer, workshops, gruppearbejde, vejledning og feedback, hvor sprog- og kulturdimensionen udfoldes i teoretisk såvel som praktisk perspektiv. Pt. udbydes sprogprofiler på tysk og fransk suppleret med akademisk engelsk, men på sigt skal der udbydes flere sprog, f.eks. spansk. Profilerne videreudvikles løbende på baggrund af de studerendes og undervisernes evalueringer.

I sprogprofilen trækkes på de erfaringer, som er samlet i den fremmedsprogdidaktiske tilgang 'Content-Language-Integrated Learning' (CLIL) (jf. de Zarobe et al. 2011), og der satses på en fagintegreret sprogstrategi, dvs. en strategi, der ikke udelukkende definerer sprog som en færdighed, men fokuserer på sprog som indhold.

Formålet med sprogprofilerne, både i henhold til de gældende studieordninger for den humanistiske såvel som samfundsvidenskabelige bacheloruddannelse (SAM 2013, HUM 2013), er, at de studerende 'kan fungere som vidensarbejdere i en globaliseret, transnational og flersproglig kontekst, både på offentlige og private vidensarbejdspladser':

Sprogprofilstuderende opnår via sprogprofilforløbet følgende viden, færdigheder og kompetencer i det sprog, som profilen tages i:

- Viden om og færdigheder i tekstlæsning (læsestrategier) og til at kunne analysere humanvidenskabelige/samfundsvidenskabelige tilgange og sociale processer, hvor der er flere nationale, etniske eller sociale kulturer involveret.
- Viden om og færdigheder i informationssøgning inden for fremmedsprogområdet i forbindelse med særlige humanvidenskabelige/samfundsvidenskabelige fagområder. Helt konkret vil de profilstuderende blive særligt opmærksomme på, hvordan tysk eller fransk teori eller empiri meningsfuldt kan anvendes i danske og internationale sammenhænge.

- Færdigheder i og kompetence til at formidle faglig viden på enten tysk eller fransk, mundligt såvel som skriftligt, og til løbende at foretage en opkvalificering af egne kompetencer heri på selvstændig vis. (HUM 2013: 2, SAM 2013: 39)

I rapporten *Engelsk som undervisningssprog på nordiske universiteter – hvordan gør man?* anbefaler Thøgersen et al. (2013: 22), at John Aireys (2011) 'Disciplinary Literacy Discussion Matrix' bruges til at definere læringsmål, øvelser og testning. Airey skelner mellem fire sproglige delkompetencer: læse, skrive, tale, forstå, og tre sfærer: 1. akademi, forskning, 2. arbejde, 3. samfund, offentlig debat. Matrixen kan bruges til i sprogundervisningssammenhæng at definere 'den specifikke kompetence inden for den specifikke genre og den specifikke aktivitet (skrive en opgave, holde et foredrag)' (Thøgersen et al. 2013: 9). Sprogprofilernes studieordninger inddrager sfære 1 og 2, men læringsmålene relateres primært til den akademiske kontekst. Ud af de fire nævnte sproglige delkompetencer fokuseres på tre: at læse, at tale, at skrive. Udover denne klassiske sprogundervisning opøves de sprogprofilstuderende i informationssøgning samt analyse-, anvendelses- og formidlingskompetencer. Læringsmål, øvelser og udprøvning relateres til hinanden i studieordningen, profilundervisningen samt portfolioer, som er udviklet til sprogprofilerne.

For at kunne udbyde tilbuddet om sprogprofilundervisning og -vejledning har man afsøgt, hvilke sprogkompetencer RUCs undervisere har og inden for hvilke områder (jf. Daryai-Hansen & Kraft 2013). Alle RUCs interne og eksterne undervisere fik i februar 2012 tilsendt et spørgeskema, der havde til formål at klarlægge deres sprogkompetencer på grundlag af deres nuværende praksis og deres vurderinger af egne sproglige kompetencer. Undersøgelsen viser bl.a., at underviserne skønner at have en del sproglige kompetencer, og at de også lader til at bruge dem mere, end debatten om det danske internationale universitet som engelsk- og/eller dansksproget umiddelbart afspejler, især når man ser på delkompetencer som tale, læse

og skrive. Dette kan være med til at udfordre antagelsen om det danske internationale universitet som et sted, hvor der kun bruges dansk og engelsk. I det følgende vil de væsentligste resultater fra spørgeskemaundersøgelsen blive opsummeret for at give et indblik i de sprogpraksisser, der ifølge underviserens selvevalueringer manifesterer sig på universitetet, samt for at give et overblik over de uudnyttede sproglige kompetencer.

4. Undersøgelse af RUC-underviserens sproglige kompetencer

4.1. Design og metode

Artiklens data er genereret igennem en kvantitativ internetbaseret spørgeskemaundersøgelse, der blev udført februar 2012 blandt alle Roskilde Universitets interne og eksterne undervisere. Undersøgelsen er udformet og resultaterne indsamlet med spørgeskemaværktøjet SurveyXact. Artiklens forfattere har designet undersøgelsen, med hjælp fra professor emerita Karen Risager, og analyseret de indsamlede data. Samlet besvarede 290 respondenter spørgeskemaet. Af disse besvarelser er 248 komplette, mens 42 kun er delvise. Tal fra september 2012 angiver 521 fastansatte VIP'ere og 107 timelønnede VIP'ere, i alt 628. Dette giver en svarprocent på 39, hvis kun komplette besvarelser tælles med. Inddrages delvise besvarelser også, er svarprocenten 46. For at sikre størst mulig gennemsigtighed er procent og antallet af respondenter angivet – både for alle og delvise besvarelser. Sidstnævnte angives i kursiv, såfremt de afviger fra førstnævnte. Ved alle relevante spørgsmål har svarkategorien 'Ingen' været opstillet, så bias er undgået i forbindelse med spørgsmål om sprogkompetencer og ønsker om opkvalificering (Hansen et al. 2008). Undersøgelsen består af fire typer spørgsmål: 1) baggrundsinformation om informanter, 2) undervisnings- og vejledningspraksis de sidste fem år, 3) selvevaluering af sprogkompetencer og 4) ang-

velse af ønsker om sproglig opkvalificering ift. undervisning, egen forskning og netværksaktiviteter i Danmark og udlandet. Spørgsmål til undervisnings- og vejledningspraksis formidler de nuværende praksisser på RUC ud fra respondenternes perspektiv, mens selvevalueringen af sprogkompetencer giver et godt udgangspunkt for at debattere universitetets muligheder for at bruge andre sprog end dansk og engelsk, i undervisning såvel som forskning. Endelig fortæller spørgsmålene om opkvalificering noget om, hvad underviserne mener, er vigtigt ift. sprog, undervisning og forskning i national og international kontekst. Dette undersøgelsesdesign giver derfor mulighed for at sige noget om respondenternes repræsentation af den nuværende situation og en diskussion af mulige veje for universitetets videre arbejde med internationalisering og implementering af flersprogethed.

Undersøgelsen tager afsæt i 14 sprog, der ifølge Risagers (2012: 121) tidligere nævnte undersøgelse burde være inkluderet i et dansk internationalt universitetsmiljø: arabisk, engelsk, dansk, fransk, færøsk, grønlandsk, italiensk, kinesisk, norsk, polsk, russisk, spansk, svensk, tyrkisk og tysk. Derudover har respondenterne selv kunnet supplere med andre sprog. Denne bredde i svarmuligheder skulle bruges til at besvare tre spørgsmål:

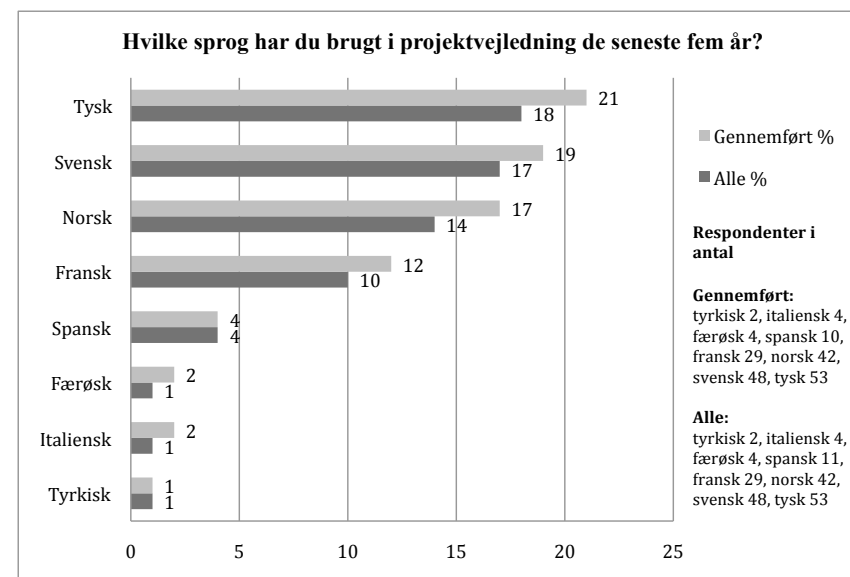
- Hvilke sproglige ressourcer vurderer underviserne på RUC-uddannelser selv at have?
- Hvilke sprog anvender underviserne i praksis?
- Hvilke udviklingspotentialer manifesterer sig i RUCs læringsrum?

De følgende afsnit vil fremlægge undersøgelsen og dens resultater. Først vil der blive givet et generelt overblik, hvorefter resultater for nogle af spørgene vil blive gransket nærmere.

4.2. Sproglige kompetencer og undervisningspraksis

Undersøgelsen viser, at dansk og engelsk har særstatus: Langt de fleste af respondenterne har dansk som førstesprog (76%, 82%), mens engelsk er det næststørste førstesprog (7%). Endvidere er engelsk ud over dansk det sprog, der primært undervises på i kursus- og holdundervisning (71%, 77%). Ser man på tallene for de øvrige fremmedsprog, er de væsentligt lavere, men ikke uanselige. Tysk indtager førstepladsen blandt disse: 4% angiver det som førstesprog, og 5% (6%) taler sproget på modersmålsniveau. Mellem 2008 og 2012 brugte 4% af underviserne i varierende grad tysk i deres kursus- og holdundervisning. Derudover brugtes fransk (3%, 4%), svensk (3%), norsk (1%), spansk (1%) og tyrkisk (1%) til samme formål.

I projektvejledningssituationen bruger underviserne generelt deres forskellige sprogfærdigheder mere, og flere sprog bliver anvendt:

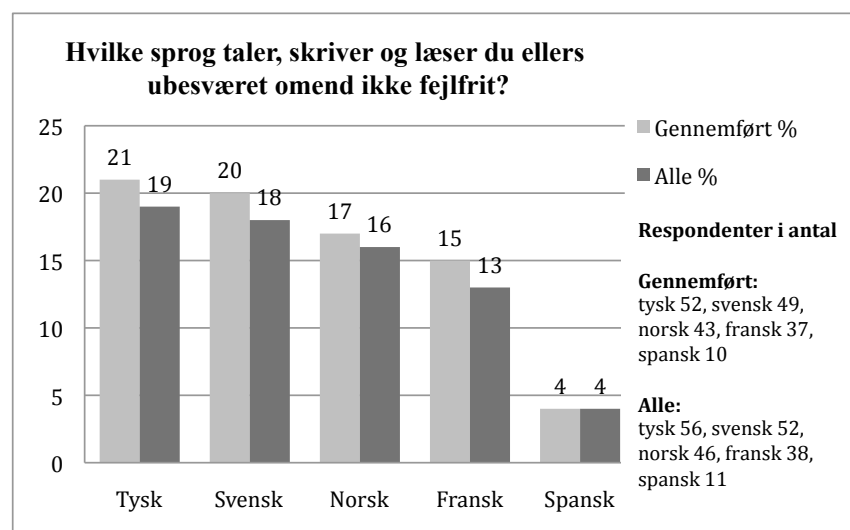


Tabel 1: Selvvurdering af sproglig praksis i projektvejledning (uden dansk og engelsk)

I undersøgelsen er der spurgt ind til tale-, skrive- og læsebrug på de forskellige sprog. Læsebrug er i alle tilfælde højere end tale- og skrivebrug eller lige så høj som talebrug. Med andre ord bliver der primært læst på andre sprog i projektvejledningen. De udvalgte sprog, der er præsenteret i tabellen, er derfor baseret på læsebrug og viser resultater på baggrund af både alle og kun gennemførte besvarelser.

Derudover spurgte undersøgelsen ind til undervisernes fremmedsproglige ressourcer: Hvilke sprog kan de bruge ubesværet ud over dansk og engelsk? Besvarelsen viser en anseelig sproglig mangfoldighed. I det følgende vises kun undervisernes top 5-sprog.

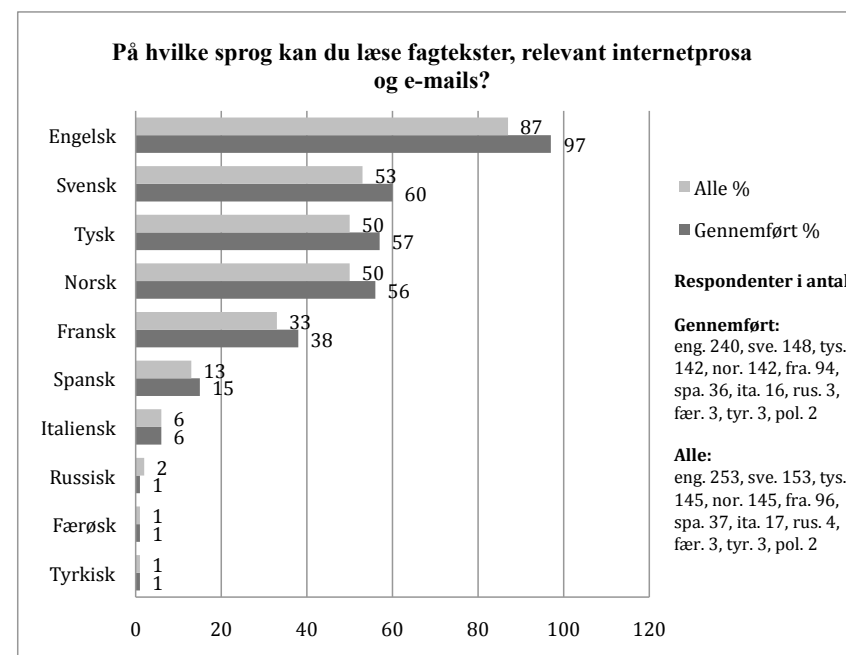
Dette spørgsmål var det tredje i en række, der startede med at spørge til, 1) hvilke(t) modersmål respondenterne havde, og 2) hvilke(t) sprog respondenterne ellers beherskede på modersmålsniveau (om nogen). 'Ubesværet om end ikke fejlfrit' blev derved sat ind i en gradskontekst, som respondenterne kunne forholde sig til i deres selvevaluering. Undersøgelsen viser ikke noget om, i hvilke



Tabel 2: Top 5 over sprog, RUC-undervisere vurderer at kunne bruge ubesværet ud over dansk og engelsk

situationer respondenterne kan bruge deres sprog ubesværet, men undersøgelsens primære formål var imidlertid også at fastslå eksistensen af forskellige sprogkompetencer på universitetet, der ville kunne videreudvikles til et bestemt formål som f.eks. undervisning og/eller vejledning på andre sprog end dansk og engelsk. Til dette formål er selvevalueringens detaljeniveau tilstrækkeligt.

Der manifesterer sig en endnu større diversitet i sproglige ressourcer, når der udelukkende spørges ind til læsefærdigheder på fremmedsprog. RUCs undervisere angiver at læse fagtekster på en lang række fremmedsprog. Herigennem manifesterer sig både et potentiale, som sprogprofilerne kunne tage afsæt i, og et behov for fremmedsproglige kompetencer i en universitær kontekst:



Tabel 3: Selvevaluering af sproglig praksis ift. faglektur (uden dansk)

Denne tilsyneladende sproglige mangfoldighedspraksis i undervisning, projektvejledning og undervisernes faglige læsning afspejler, at underviserne har en del sproglige kompetencer. Hvis disse kan aktiveres, evt. efter uddannelsesforløb/opkvalificering, og bruges i RUCs nye sprogprofiler, vil de være med til at give nye perspektiver på og former for videnstilegnelse og dermed styrke universitetets uddannelse og forskning.

Ud af de sprog, der er blevet spurgt ind til i undersøgelsen, synes de fem største, ud over dansk og engelsk, i RUC-sammenhæng at være tysk, fransk, svensk, norsk og spansk. I det følgende vil undersøgelsens resultater for netop disse sprog blive fremhævet. Først vil undervisernes vurdering af egne sproglige kompetencer på tysk og fransk, som allerede er profilsprog, blive belyst. Dernæst vil der blive set på spansk, som er blevet efterspurgt som profilsprog, samt svensk og norsk.

4.3. Nuværende og potentielle profilsprog

Sprogprofilerne i tysk og fransk blev oprettet, bl.a. fordi besvarelserne indikerede, at RUCs undervisere har sproglige delkompetencer til at kunne bidrage til dem. Tabellen nedenfor viser undervisernes angivne sproglige færdigheder inden for diverse aktiviteter:

* angiver spørgsmål, hvor respondenter har kunnet svare 'helt' eller 'delvist'. Svarprocenterne her er baseret på sammenlægnings af begge svarmuligheder.	Fransk		Tysk	
	procent	antal	procent	antal
Hvilke sprog kan du undervise på i kursus- og holdundervisning?	7% 8%	20	11% 13%	33 32
Hvilke sprog vil du kunne vejlede på – også selv om du måske aldrig har gjort det?	10% 12%	30	18% 21%	51
Hvilke fremmedsproglige tekster kan du forklare og analysere i kursusundervisningen – også selv om de studerende kun dårligt kan læse dem uden hjælp?*	17% 21%	52	30% 35%	88 86
Hvilke fremmedsproglige tekster kan du forklare og analysere i projektvejledningssituationer – også selv om de studerende kun dårligt kan læse dem uden hjælp?*	21% 25%	61	36% 41%	103 102
Kan du hjælpe med skriftlig sprogfærdighed i projekter eller resumeer på fremmedsproget?	17% 20%	50	23% 27%	68
Kan du hjælpe med læsefærdighed i projekter eller resumeer på fremmedsproget?*	20% 24%	59	25% 29%	72
Kan du undervise i mundtlig fremlæggelse af projekter på fremmedsproget?*	11% 13%	31	17% 20%	49

Tabel 4: Egenvurdering af fransk og tysk i undervisnings- og vejledningssituationer

Som tabellen viser, har tysk en højere grad af repræsentation end fransk, men for begge sprog er der en anseelig procentdel af undervisere, som bedømmer at kunne varetage individuel vejledning og kursusundervisning, samt vurderer, at de kan hjælpe de studerende i forhold til deres læsefærdighed samt mundtlig og skriftlig sprogfærdighed.

Ud over de sprog, som i dag udgør sprogprofilerne, står både norsk og svensk så stærkt i undersøgelsen, at de repræsenterer et udviklingspotentiale for sprogprofilerne. Et tredje sprog, som kunne være interessant at se nærmere på, er spansk, især fordi de studerende i introduktionsforløbet og i deres løbende evaluering af sprogprofilerne har givet udtryk for, at spansk ville være en relevant kompetence for deres fremtidige karriere. Undersøgelsen indikerer, at der – i modsætning til de fire andre sprog – ikke er tilstrækkelige sproglige ressourcer på RUC til at indføre en spansk sprogprofil på nuværende tidspunkt. Underviserne svarer, at de i dag kan varetage følgende opgaver på hhv. norsk, svensk og spansk:

* angiver spørgsmål, hvor respondenter har kunnet svare 'helt' eller 'delvist'. Svarprocenterne her er baseret på sammenlægning af begge svarmuligheder.	Norsk		Svensk		Spansk	
	procent	Antal	procent	antal	procent	antal
Hvilke sprog kan du undervise på i kursus- og holdundervisning?	4%	12 10	8%	23 22	3%	9 8
Hvilke sprog vil du kunne vejlede på – også selv om du måske aldrig har gjort det?	22% 26%	65 64	22% 26%	65 64	3% 4%	10
Hvilke fremmedsproglige tekster kan du forklare og analysere i kursusundervisningen – også selv om de studerende kun dårligt kan læse dem uden hjælp?	38% 44%	111 110	40% 46%	116 115	5% 7%	17
Hvilke fremmedsproglige tekster kan du forklare og analysere i projektvejledningssituationer – også selv om de studerende kun dårligt kan læse dem uden hjælp?	39% 45%	113 112	42% 48%	121 120	7%	19 18
Kan du hjælpe med skriftlig sprogfærdighed i projekter eller resumeer på fremmedsproget?*	18% 21%	51	20% 24%	59	7% 8%	19
Kan du hjælpe med læsefærdighed i projekter eller resumeer på fremmedsproget?*	22% 26%	65	26% 30%	75	7% 8%	21
Kan du undervise i mundtlig fremlæggelse af projekter på fremmedsproget?*	16% 19%	46	18% 21%	53	2% 3%	7

Tabel 5: Egenvurdering af norsk, svensk og spansk i undervisnings- og vejledningssituationer

De to øvrige skandinaviske sprog står ganske stærkt ift. undervisernes besvarelser. Kun få vil kunne undervise på hhv. norsk og svensk, men i de andre kategorier angiver anseeligt flere undervisere at have sproglige kompetencer til at varetage de forskellige opgaver. Billedet med høj læsekompetence gentager sig her, da op mod halvdelen af respondenterne angiver at kunne hjælpe deres studerende med at forklare og analysere tekster på svensk og norsk.

Hvilke sprog du IKKE kan eller er rusten i, ville du gerne kunne beherske i forhold til dine...	forskningsaktiviteter		netværksaktiviteter i DK og udlandet	
	procent	antal	Procent	antal
Tysk	22% 26%	64	24% 28%	69
Fransk	24% 28%	70	24% 29%	71
Spansk	10% 12%	30	11% 13%	33
Italiensk	4% 5%	13	—	≤ 10
Arabisk	4% 5%	12	—	≤ 10
Svensk	—	≤ 10	7% 8%	19
Norsk	—	≤ 10	5% 6%	14
Ingen	12% 14%	35	14% 17%	42

Tabel 6: Ønske om sproglig opkvalificering ift. forsknings- og netværksformål

4.4. Ønske om og behov for sprog

En stor del af underviserne tilkendegiver, at de selv har et ønske om at forbedre deres sproglige ressourcer i forbindelse med forskning og netværksaktiviteter. Respondenterne har differentieret mellem tale-, skrive- og læsefærdigheder i besvarelsen. Tallene i tabellen er baseret på højeste score inden for de tre kategorier. For forskningsaktiviteter scorer 'læse' højest, mens 'tale' scorer højest eller lige så højt som en af de andre kategorier, når det gælder netværksaktiviteter.

Blandt de fem mest eftertragtede sprog ligger tysk og fransk markant foran de andre, hvor mellem hver femte og hver fjerde respondent angiver, at de gerne vil tilegne sig eller genoptræne sprogkompetencer. Tilslutningen bliver mindre blandt de tre næststørste sprog, men er stadig betydelig for spansk. Undervisernes ønske om at blive bedre til sprog er vigtigt for sprogprofilerne, da undervisernes

fremmedsproglige kompetencer er grundlaget for, at profilerne kan opnå udbredelse og kvalitet.

5. Konklusion og perspektivering

Med undersøgelsen af sprogkompetencer har vist sig et billede af, at Roskilde Universitet som et udelukkende parallelsproget dansk-engelsk internationalt universitet er en konstruktion, der kan udfordres. Universitetets undervisere vurderer at have flere sproglige kompetencer end blot dansk og engelsk, og de angiver at bruge dem aktivt i praksis i deres undervisning og vejledning såvel som i egen forskning og vidensstilegnelse. Især tysk er tilsyneladende udbredt, tæt fulgt af de øvrige skandinaviske sprog, men også det traditionelle fremmedsprog fransk lader til at være en del af undervisernes kompetencer og praksis. Endvidere fremstår der fra undervisernes side et ønske om at opkvalificere deres sprogkompetencer for at kvalificere f.eks. egne forsknings- og netværksaktiviteter. Der synes med andre ord at være efterspørgsel, udbud og motivation, hvilket kunne danne et grundlag for det videre arbejde med RUCs internationaliseringsstrategis fokus på flersprogethed. Der er ingen tvivl om, at dansk og engelsk indtager de mest prominente pladser i universitetets sproglige hierarkiseringer, som de manifesterer sig ud fra respondenternes svar om deres kompetencer og praksisser inden for undervisning, vejledning, egen forskning og vidensstilegnelse, men det ville være forkert at sige, at de er de eneste sprog.

Parallelsproglighed er en ideologisk og indflydelsesrig konstruktion, og mens komplementærsproglighed måske er nærmere virkeligheden, tager den heller ikke andre sprogs indflydelse og brug i betragtning. Dette er en central pointe i en universitetsverden og et samfund, der i stigende grad koncentrerer om internationale processer og globalt samarbejde. Det er universiteternes opgave at (ud)danne de studerende til at bidrage til det danske såvel som det internationale

samfund. Derfor er det vigtigt, at der arbejdes strategisk fra universitetsledelsernes side på at forbedre mulighederne herfor, og RUCs sprogprofiler kunne være et skridt i denne retning.

På baggrund af survey-undersøgelsen kan der diskuteres perspektiver for sprogprofilernes udviklingspotentialer, men der kan ikke drages endelige konklusioner. Årsagen hertil er bl.a., at undersøgelsen er baseret på selvevalueringer, og at besvarelserne er anonyme. Det vides ikke, hvem underviserne er, om de over- eller undervurderer deres sproglige kompetencer og praksisser, samt om de må og kan afsætte tid til at indgå i sprogprofilarbejdet. Et yderligere spørgsmål er, hvordan ressourcerne kan bruges. Underviserne har forskellige delkompetencer, og der skal derfor vurderes individuelt, hvilke, i Thøgersen et al.s (2013: 20) terminologi, flersprogede faglige kompetencer de har, og i hvilke læringsituationer disse kompetencer kan gøres brugbare. I denne sammenhæng er det relevant at se på, hvordan Thøgersen et al. i deres rapport beskriver udfordringerne for engelsk som undervisningssprog og anbefaler 'permanente støtteresurser for undervisere og studerende' (Thøgersen et al. 2013: 21). Underviserne og de studerende overvurderer deres sproglige kompetencer i engelsk og dette har konsekvenser for begge grupper: 'overgangen til engelsksproget undervisning betyder mere forberedelsestid for undervisere og studerende, mere monologisk undervisning fra underviserens side og mere passive studerende' (Thøgersen et al. 2013: 17). Om dette forhold, hvor undervisere og studerende overvurderer egne kompetencer, også gør sig gældende for andre fremmedsprog end engelsk, mangler at blive undersøgt nærmere. Det kan dog nævnes, at der i de sprogprofilstuderendes evalueringer manifesterer sig en tendens til undervurdering frem for overvurdering.

I modsætning til internationaliseringen på engelsk, der i mange tilfælde er obligatorisk, er sprogprofilerne baseret på et aktivt tilvalg for både studerende og undervisere. De studerende vælger derudover i deres portfolio, hvilke læringsmål og sproglige delkompetencer

de i særlig grad vil arbejde med, og i evalueringsseminarerne har de i vid udstrækning mulighed for at tilpasse deres sprogpraksis til deres sproglige delkompetencer. Sprogprofilens fokus ligger ikke på sproglig korrekthed, men på 'languaging', dvs. at bruge sprog for at kommunikere, skabe mening og opnå mål. Underviserne vælger, hvilke læringsaktiviteter de vil varetage, og hvordan de vil gøre det. Der afholdes f.eks. forelæsninger på tysk med sammenfatninger på dansk, men der kan også udbydes forelæsninger om tysksprogede emner på dansk. I praksis manifesterer sig en 'poly-/translanguaging-praksis' (jf. Jørgensen 2010, Jørgensen et al. 2011, García 2009).

Det er vigtigt, at profilerne kvalificeres gennem sideløbende forskningsarbejde, f.eks. for at kunne beskrive denne praksis. Derudover kan yderligere forskning hjælpe til at undersøge, hvordan sprogprofilerne løfter CLIL-tilgangens særlige didaktiske opgave med at balancere mellem sprogdelen og indholdsdelen af undervisningen (jf. Thøgersen et al. 2013: 16). Endelig vil der også være mulighed for at besvare spørgsmålet om, hvordan sprogprofilerne kan integrere de studerendes og aftagerinstitutionernes perspektiver på arbejdsmarkedsrelevante interkulturelle og flersprogede kompetencer i en universitær kontekst.

Petra Daryai-Hansen
Institut for Kultur og Identitet
RUC
pdh@ruc.dk

Kamilla Kraft
MultiLing (SFF)
Institutt for lingvistik og nordiske studier
Universitetet i Oslo /
Institut for Kultur og Identitet
RUC
kamilla.kraft@iln.uio.no

Noter

1. Med begrebet globaliseringskompetencer henvises der til, at de studerende får indsigt i og viden om andre samfund og disses sprogligt, kulturelt og historisk bestemte videnshorisonter, almenviden og traditioner, men endnu vigtigere henviser kompetencebegrebet også til varig og dynamisk videreudvikling af indsigt og viden; de studerende bliver uddannet til kontinuerligt at holde sig orienteret om udvikling i flere samfund, og hvordan de kan anvende dette i deres daglige hverv (Sprogprofiler 2013, Bojsen 2012: 20).

Bibliografi

- Airey, John. 2011. The disciplinary literacy discussion matrix: A heuristic tool for initiating collaboration in higher education. *Across the Disciplines*, 8(3). <http://wac.colostate.edu/atd/clil/airey.cfm>
- Ammon, Ulrich. 1989. Towards a Descriptive Framework for the Status/Function (Social Position) of a Language Within a Country. I Ulrich Ammon (red.). *Status and Function of Languages and Language Varieties*, Berlin/New York: de Gruyter. 21-106.
- Bojsen, Heidi. 2012. Sprogprofiler på RUC : en ny åbning for franskfaget på universitetet? *Fransk nyt* 263. 18-22.
- Bourdieu, Pierre. 1982. *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Dansk Industri. 2008. Mere end sprog. <http://publikationer.di.dk/di/458453673/>
- Daryai-Hansen, Petra & Kamilla Kraft. 2013. Undersøgelse viser gode sprogkompetencer blandt RUC's undervisere. *RUCnyt* 7. 5.
- Daryai-Hansen, Petra. 2010. Repræsentationernes magt – sproglige hierarkiseringer i Danmark. I Jens Normann Jørgensen & Anne Holmen (red.). *Sprogs status i Danmark 2021 (Københavnstudier i tosprogethed 58)*. København: Københavns Universitet. 87-105.
- Davidsen-Nielsen, Niels. 2008. Parallelsproglighed – begrebets oprindelse. http://cip.ku.dk/om_parallelsproglighed/parallelsproglighed_begrebets_oprindelse/
- De Zarobe, Yolanda R., Juan M. Sierra & Francisco G. del Puerto (red.).

2010. Content and Foreign Language Integrated Learning Contributions to Multilingualism in European Contexts. Bern etc. Peter Lang.
- ELAN. 2006. Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise. CILT. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan_en.pdf
- García, Ofelia. 2009. Bilingual education in the 21st century: A global perspective. Malden, Mass. and Oxford: Blackwell/Wiley.
- Grin, François. 2013. L'anglais dans l'enseignement académique: le débat s'égare dans les clichés. *Le temps*. 13 juin 2013. http://www.letemps.ch/Facet/print/Uuid/75c15e64-d34e-11e2-a62a-b376553b4f59/Langlais_dans_lenseignement_academique_le_debat_ségare_dans_les_clichés
- Haberland, Hartmut & Karen Risager. 2008. Two pilot studies of multilingual competence in international programmes at Roskilde University. I Hartmut Haberland at al. (red.). *Higher Education in the Global Village – Cultural and Linguistic Practices in the International University*. Roskilde: Roskilde Universitet. 41-65.
- Hansen, Niels-Henrik M., Marckmann, Bella, & Nørregård-Nielsen, Esther. 2008. *Spørgeskemaer i virkeligheden*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Hazel, Spencer. 2012. Interactional competence in the institutional setting of the international university: Talk and embodied action as multimodal aggregates in institutional interaction. Roskilde: Roskilde Universitet.
- Holmen, Anne & Normann Jørgensen, Jens. 2000. Har vi en dansk sprogpolitik? Om holdninger til sproglig mangfoldighed i Danmark. I Anne Holmen & J. Normann Jørgensen (red.). *Sprogs status i Danmark år 2011*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet. 75-90.
- HUM. 2013. Ændring af Studieordningen for Den humanistiske bacheloruddannelse af 17. april. www.ruc.dk/?eID=push&docID=23348
- Mortensen J. 2014. Language policy from below: Language choice in student project groups in a multilingual university setting. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*.
- Mortensen, Janus, Hartmut Haberland & Anne Fabricius. 2012. Uddannelse on the move – transnational studentermobilitet og uddannelseskvalitet. I Hanne Leth-Andersen & Jens Christian Jacobsen (red.). *Uddannelseskvalitet i en globaliseret verden: Vidensøkonomiens indtog i de videregående uddannelser*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur. 197-209.

- Preisler, Bent. 2009. Complementary Languages: The national language and English as working languages in European universities. *Angles on the English speaking world* 9. 10-28.
- Preisler, Bent. 2010. Engelsk og dansk: Funktioner og status – nu og i nærmeste fremtid. I J. Normann Jørgensen & Anne Holmen (red.). *Sprogs status i Danmark 2011*. Københavnerstudier i tosprogethed bind 58. København: Københavns Universitet. 106-120.
- Regeringen. 2013. Øget indsigt gennem globalt udsyn. Flere studerende på studieophold i udlandet, styrkede internationale læringsmiljøer og bedre fremmedsprogskompetencer. <http://fivu.dk/publikationer/2013/filer-2013/oget-indsigt-gennem-globalt-udsyn.pdf>
- Risager, Karen. 2005. Sproglige eksklusionshierarkier – de hundrede sprogs betydning. *Fra Minoritetsstudiers værksted 2*. København: Københavns Universitet. 1-21.
- Risager, Karen. 2012. Language Hierarchies at the International University. *International Journal of the Sociology of Language*, 216. 111-130.
- SAM. 2013. Studieordningen for Den samfundvidenskabelige bacheloruddannelse. www.ruc.dk/?eID=push&docID=23753
- Sprog er nøglen til verden. 2011. Sprog er nøglen til verden. Anbefalinger fra arbejdsgruppen for uddannelse i fremmedsprog. http://fivu.dk/publikationer/2011/filer-2011/sprog_er_noeglen_til_verden.pdf
- Sprogprofiler. 2013. Vision og mission-beskrivelse. <http://www.ruc.dk/uddannelse/bachelor/bachelor-med-saerlig-sprogprofil/sprogprofil-og-vidensarbejde/>
- Thøgersen, Jacob. 2010. 'Parallelsproglighed' i teori og praksis. *Nyt fra Sprognævnet*, 4. 1-5.
- Thøgersen, Jacob et al. 2013. Engelsk som undervisningssprog på nordiske universiteter – hvordan gør man? Erfaringer og anbefalinger fra netværket for parallelsproglige mål på Nordens internationaliserede universiteter. <http://nordiskparallelsprogsnet.blogs.ku.dk/files/2013/04/EngelskSomUndervisningssprog.pdf>
- Verstraete Hansen, Lisbeth. 2008. Hvad skal vi med sprog? Holdninger til fremmedsprog i danske virksomheder i et uddannelsespolitisk perspektiv. Frederiksberg: Institut for Internationale Kultur- og Kommunikationsstudier.

