

"MAN BLIVER MERE DANSK END DE DANSKE UNDERVISERE"

ALBERTE RITCHIE GREEN



**KØBENHAVNERSTUDIER I
TOSPROGETHED**
STUDIER I PARALLELSPROGLIGHED
KØBENHAVNS UNIVERSITET
HUMANISTISK FAKULTET
2023

**BIND
C15**

”Man bliver mere dansk end de danske undervisere”

En undersøgelse af dansk som andetsprog blandt internationale undervisere på
Københavns Universitet

Alberte Ritchie Green

Københavnstudier i tosprogethed
Studier i parallelsproglighed, bind C15
Københavns Universitet
Det Humanistiske Fakultet
København 2023

Copyright 2023: Alberte Ritchie Green
"MAN BLIVER MERE DANSK END DE DANSKE UNDERVISERE"

Københavnstudier i tosprogethed
Serie Studier i parallelsproglighed, bind C15
ISBN: 978-87-93510-07-4
ISSN: 0901-9731

Københavnstudier i tosprogethed udgives af Københavns Universitets Humanistiske Fakultet.

Redaktion:

Juni Söderberg Arnfast, Center for Dansk som Andet- og Fremmedsprog, Københavns Universitet
Anne Holmen, Center for Internationalisering og Parallelsproglighed, Københavns Universitet
Marta Kirilova, Center for Dansk som Andet- og Fremmedsprog, Københavns Universitet
Janus Spindler Møller, Center for Sociolingvistiske Sprogforandringsstudier, Københavns
Universitet
Jakob Steensig, Lingvistik, Aarhus Universitet

Serien Studier i parallelsproglighed udgives af Københavns Universitets Center for
internationalisering og Parallelsproglighed, www.cip.ku.dk, cip@hum.ku.dk.

Redaktion af dette bind: Anne Holmen

Indholdsfortegnelse

Forkortelser	2
1. Indledning	3
2. Teori	5
2.1 Internationalisering og sprogpolitik ved KU	5
2.1.1 Internationalisering af universiteterne	5
2.1.2 Engelsk som undervisningssprog (EMI)	5
2.1.3 Dansk som undervisningssprog	7
2.2 Identitet og sprogtilenelse	9
2.2.1 Underviseridentitet og L2-identitet	10
2.2.2 Motivation	11
2.2.3 Andetsprogsinteraktion og kommunikative strategier	12
2.3 Sprogideologier	14
2.3.1 Udbredte sprogideologier	15
3. Data og metode	16
3.1 Deltagerobservation og feltarbejde	16
3.2 Sproglig etnografi	17
3.3 Interview	18
3.4 Præsentation af data og deltagere	19
3.5 Transskribering	22
3.6 Tematisk kodning af data	23
4. Analyse	25
4.1 Sprogpolitik og internationalisering ved KU	25
4.1.1 Parallelsproglighed	32
4.1.2 Opsummering	33
4.2 Forholdet mellem ekspert og novice	34

4.2.1 De studerende som resurse	34
4.2.2 Opsummering.....	40
4.2.3 De studerendes positionering af L2-undervisere	42
4.2.4 Opsummering.....	47
4.3 Underviseridentiteter og selvpositioneringer.....	48
4.3.1 De ængstelige.....	48
4.3.2 De stolte	52
5. Diskussion	54
5.1 Dansk <i>native speaker</i> som et mål.....	55
5.2 'Danish medium instruction': <i>bare et sprogsift?</i>	57
6. Konklusion.....	58
6.1 Afsluttende bemærkninger om metode og fremtidig forskning.....	59
Litteraturliste	61

FORKORTELSER

BA	Bachelor
CIP	Center for Internationalisering og Parallelsproglighed
EMI	<i>English Medium Instruction</i>
HUM	Det Humanistiske Fakultet
JUR	Det Juridiske Fakultet
KA	Kandidat
KU	Københavns Universitet
L1	Førstesprog
L2	Andetsprog
SAMF	Det Samfundsvidenskabelige Fakultet
SCIENCE	Det Natur- og Biovidenskabelige Fakultet
SUND	Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet

1. INDLEDNING

En international underviser ved SCIENCE på Københavns Universitet beskriver sin forberedelse på dansk sådan:

Da jeg sidder og forbereder så finder jeg ting – oversættelser – til nogle begreb som jeg senere har lagt mærke til at de andre undervisere bruger det engelske begreb i stedet for at finde det danske... altså indenfor klima snakker vi meget om om feedbacks – altså tilbagekoblinger – og jeg har nu lært mig at bruge tilbagekoblinger mens mens feedbacks er altså ikke unormalt at bruge selv når man taler dansk ... fordi man godt kunne blive mere altså man bliver mere dansk end de danske undervisere på en måde

Interview, Jan (L1: hollandsk)

Ovenstående er et glimrende afsæt for dette speciale, der tager udgangspunkt i Københavns Universitets (KU) nye sprogpolitik, hvor det bl.a. forventes, at internationale medarbejdere kan bidrage til undervisningen på dansk 3-6 år efter deres ansættelse (KU Sprogpolitik 2021). For første gang er der i et officielt KU-dokument sat et specifikt krav til de internationale medarbejders danskkompetencer: de skal lære og bruge dansk i deres arbejdsliv. Sprogpolitikken har ført til interne diskussioner blandt de internationale medarbejdere, hvor flere argumenterer for, at danskkravet er ekskluderende og har negative konsekvenser (se Young 2020). Argumentet fra KUs side er dog, at man herigennem kan integrere medarbejderne bedre ved universitet og generelt i det danske samfund (KU Baggrund for sprogpolitik 2020).

Siden 2008 har KU ført en sprogpolitik baseret på parallelsproglighed mellem dansk og engelsk – dog uden krav til internationale medarbejders danskkompetencer. Parallelsprogligheden er beskrevet som en 'balanceret tosprogethed' (jf. Gregersen, Holmen & Larsen 2021: 146), hvor sprogene dansk og engelsk er ligeværdige og kan bruges i universitetsregi (se diskussion heraf Phillipson 2006; Preisler 2009; Gregersen & Josephson 2014). Sprogpolitikken kom i forlængelse af, at KU 'internationaliserede' flere kurser og hele KA-uddannelser, som blev lagt om til at foregå på engelsk. Dermed måtte mange lokale undervisere omlægge deres undervisning, så de kunne varetage den på engelsk, hvad der for dem er et fremmedsprog. Med den nye sprogpolitik kan man sige, at dette overføres til de internationale medarbejdere,

der nu også skal undervise på et fremmedsprog. Som det indledende citat fremhæver, medfører det et ekstra fokus på det sproglige, og det handler altså bl.a. om at fremstå mere eller lige så 'dansk' som de danske undervisere, hvad end det måtte betyde. Det er udgangspunktet for mit speciale, hvor jeg undersøger følgende:

1. Hvordan oplever og italesætter internationale medarbejdere ved KU kravet om at undervise på dansk?
2. Hvordan ser den sproglige praksis ud, når en ikke-dansk underviser underviser på dansk?
3. Hvilke sproglige ideologier er der til stede i denne kontekst?

For at besvare disse spørgsmål har jeg interviewet 10 internationale undervisere og observeret undervisnings- eller vejledningssituationer hos fire af dem. Med andre ord er jeg gået sprogligt etnografisk til værks og forsøger at belyse problemformuleringen gennem sekventielle mikro-analyser af social interaktion i kombination med interviews. Undersøgelsen udgør dermed et mindre kvalitativt studium, hvis formål er at give et indblik i, hvordan undervisning og vejledning på dansk som andetsprog kan foregå. Jeg forsøger ikke at komme med generelle konklusioner om denne praksis, men belyser en højaktuel og underbelyst problemstilling i forlængelse af KUs nye sprogpolitik.

Jeg benytter mig af termen dansk som andetsprog, der er defineret ud fra, at dansk er lært efter et førstesprog og er majoritetssproget omkring en (Holmen 2006). Jeg vil dog pointere, at dansk – for de fleste – naturligvis ikke er det kronologisk set andet sprog, de har lært efter deres førstesprog.

Specialet har følgende struktur: først præsenterer jeg en bred teoretisk ramme bestående af internationalisering og sprogpolitik, identitetsteori fokuseret på sprogtilegnelse og teori om sprogideologier. Dernæst redegør jeg for specialets metodiske valg og præsenterer de data, der danner grundlag for undersøgelsen. Dette bliver efterfulgt af analysen, der falder i tre dele, som handler om undervisernes perspektiver på internationalisering og sprogpolitik ved KU, forholdet mellem ekspert og novice i undervisnings- eller vejledningssituationer og undervisernes identiteter og positioneringer. Afslutningsvis diskuterer jeg det grundlæggende sprogideologiske perspektiv, der er synligt i analysen, herunder hvordan det påvirker undervisernes identitet og praksis og sætter dette i kontrast til forskning indenfor *English medium instruction* (herefter EMI).

2. TEORI

I dette afsnit præsenterer jeg specialets teoretiske ramme. Først giver jeg et overblik over den rolle som sprog spiller i internationalisering og sprogpolitik ved KU, hvor jeg bl.a. inddrager studier af EMI. Derefter placerer jeg specialet indenfor en sociolingvistisk ramme, hvor jeg fokuserer på sammenhænge mellem identitet, motivation og kommunikationsstrategier indenfor andetsprogsforskning. Til sidst præsenterer jeg teori om sprogideologier, og hvordan de spiller en rolle i sproglig praksis.

2.1 Internationalisering og sprogpolitik ved KU

2.1.1 Internationalisering af universiteterne

I en tid med øget globalisering er det ikke overraskende, at institutioner som universiteterne har haft fokus på at ”internationalisere” og dermed tilpasse sig et skiftende arbejdsmarked for forskere og videnskabelige medarbejdere og en politisk-økonomisk ideologi om frihandel og vækst (Altbach & Knight 2007). Denne internationalisering foregår på flere planer: inden for selve institutionen (som forsknings- og uddannelsesinstitution), hos de studerende (fx EU's Erasmusprogram) og hos medarbejderne, som jeg her fokuserer på. KU er ingen undtagelse og har i sin seneste strategiplan beskrevet følgende mål med henblik på internationale videnskabelige medarbejdere:

Vi skal være blandt de bedste i verden til gavn for hele samfundet, og det kræver fortsat opmærksomhed på at tiltrække og fastholde de bedste videnskabelige medarbejdere. (KU Talent & Samarbejde 2017: 5)

For KU handler det ikke kun om at tiltrække, men også fastholde videnskabelige medarbejdere. Derudover angiver KU i sin seneste årsrapport, at 40 pct. af alle forskere (ph.d.-studerende og postdocs inkluderet) har en international baggrund (KU Årsrapport 2020). KU *tiltrækker og fastholder* internationale videnskabelige medarbejdere for at proklamere sig som videnskabsbende institution i et globalt samfund. Dette har bl.a. ført til øget brug af kurser, der undervises på engelsk.

2.1.2 Engelsk som undervisningssprog (EMI)

EMI er defineret af Macaro m.fl. (2018: 37) således: ”The use of the English language to teach academic subjects (other than English itself) in countries or jurisdictions where the first language of the majority of the population is not English”. EMI spiller altså ikke kun en rolle i en

dansk kontekst, men i mange ikke-engelsktalende lande, og indebærer et sprogskift i undervisningen fra lokalt sprog til engelsk. Da EMI-forskningen er omfattende, tager jeg her udgangspunkt i EMI-undersøgelser foretaget ved KU og præsenterer disse for at kunne drage paralleller mellem den sproglige praksis på hhv. engelsk og dansk. Undersøgelserne fokuserer på undervisere med dansk som førstesprog, som skal undervise på engelsk. Overordnet set peger de på, at underviserne vurderer deres engelskkompetencer som tilstrækkelige, men samtidig oplever og pointerer de problemer ved undervisning på engelsk.

I forlængelse af en større spørgeskemaundersøgelse foretaget af Center for Internationalisering og Parallelsproglighed, CIP (Jensen et al. 2009), om holdninger til EMI blandt videnskabelige medarbejdere foretog Jakobsen (2010) et mindre interviewstudie. Begge undersøgelser præsenterer de samme resultater: undervisernes holdninger til og erfaringer med undervisning på engelsk er overvejende positive. Jakobsen påpeger en læringsproces for underviserne, hvor undervisernes forhold til det at undervise på engelsk udvikler sig i forbindelse med erfaring og træning (Jakobsen 2010: 96).

Gennem et insidertperspektiv fra en underviser undersøger Westbrook & Henriksen (2011) et skel mellem underviserens reelle og selvopfattede sprogkundskaber i sin EMI-undervisning. Undersøgelsen fokuserer på underviserens selv billede af sig selv som EMI-underviser og understreger et misforhold mellem objektive sprogbehov og subjektive følelser knyttet til at undervise på engelsk. Westbrook & Henriksen (2011: 197) beskriver underviserens syn sådan:

She feels less fluent and more hesitant as she has to search for words. She is not sure she presents things correctly and precisely... sometimes she feels she expresses things in a childish way and is not always sure certain terms are the exact terms she wants to use, so on occasion she ... tries to simplify her message.

Westbrook & Henriksen understreger derfor vigtigheden af ikke at undervurdere betydningen af affektive faktorer, når undervisere med et andet førstesprog end engelsk skifter til at undervise på engelsk.

I et mere omfattende casestudie af 10 undervisere undersøger Kling (2013), hvordan underviserne definerer deres underviseridentitet, og hvordan de forholder sig til denne, når undervisningssproget skifter fra dansk til engelsk. Undersøgelsen peger på, at underviserne er rimeligt trygge i at undervise på engelsk, men at dette ikke foregår uden undervisningsmæssige og sproglige udfordringer. Kling konkluderer, at universitetspolitikker bør anerkende disse

udfordringer og ud fra dette udvikle og implementere sproglig og pædagogisk kompetenceudvikling rettet mod undervisere, der skal varetage engelsksproget undervisning.

Disse studier præsenterer underviseres holdninger til, problemer med og refleksioner over at undervise på engelsk. Jeg har valgt at inkludere dem her for senere at kunne diskutere om danske underviseres brug af engelsk som undervisningssprog og internationale underviseres brug af dansk som undervisningssprog kan sammenlignes.

2.1.3 Dansk som undervisningssprog

Som beskrevet i indledningen er det først med KUs nye sprogpolitik, at der på tværs af universitetet stilles krav til internationale medarbejderes danskkompetencer. Det beskrives således:

Som udgangspunkt forventes det, at tenure track adjunkter, lektorer og professorer aktivt kan bidrage til undervisningen på dansk efter 3-6 år, herunder bedømme og vejlede studerende – med kompetencer svarende til den undervisning vedkommende skal varetage. (KU Sprogpolitik 2021, §2.1)

Det fastslås her, at internationale medarbejdere skal oparbejde de danskkompetencer, der skal til, for at de kan bidrage til dansksproget undervisning. Dertil er der sat en tidsramme for, hvornår disse kompetencer skal opnås. Selvom man kan diskutere, hvad det betyder at ”bidrage til undervisningen på dansk”, er det ikke en diskussion, jeg tager op i specialet, men i stedet fokuserer jeg på, hvordan sprogpolitikken ser ud i praksis, og hvordan internationale undervisere oplever kravet. Den nye sprogpolitik skal ses i forlængelse af årelange diskussioner om domænetab (Haberland 2005) og ’af-internationalisering’ (jf. Tange 2021) på baggrund af politiske debatter om det danske sprog i universitetskontekster (fx Dahl 2020).

Indenfor EMI og med blikket rettet mod den nye sprogpolitik peger Dimova (2021) på, at det kræver mindst B2+/C1-niveau på Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog (CEFR) at undervise på engelsk eller dansk (se også Dimova & Kling 2018). I modsætning til de fleste internationale og danske undervisere, som behersker et højt niveau af engelsk, antager jeg, at de færreste videnskabelige medarbejdere kommer til Danmark med et forhåndskendskab til det danske sprog. Det kræver altså motivation og vilje for dem at gå fra A- til C-niveau og dermed bruge dansk professionelt i deres arbejde.

Enkelte danske studier har undersøgt internationale medarbejdere i academia (Olsen 2012¹; Frederiksen 2013; Jürna 2014; Winkler 2014; Siiner 2016; Kirilova & Lønsmann 2020). Frederiksen beskriver, hvordan flere internationale medarbejdere føler det er svært at finde deres stemme på dansk, når alle tiltaler dem på engelsk, og kommer derfor med forslaget om at der bør indgås sproglige læringsfællesskaber blandt danske og internationale medarbejdere.

Jürna har undersøgt sprogpraksissen blandt internationalt ansatte ved KU, som primært forholder sig til engelsk. Dansk beskrives som nyttigt til administration og social interaktion men ikke som nødvendigt for ens arbejde (Jürna 2014: 230). Andre undersøgelser peger på, at behovet for dansk først opdages, når de internationale medarbejdere ønsker at deltage aktivt i samfundet eller bevæge sig op ad karrierestigen (Winkler 2014; Kirilova & Lønsmann 2020). Winkler undersøger sin egen vej til at lære dansk som international medarbejder. Han anser engelsk som det eneste nødvendige sprog, indtil han indser, at han ikke kan deltage i uformel kommunikation uden at tale dansk (Winkler 2014: 296).

Både Siiner (2016) og Kirilova og Lønsmann (2020) har undersøgt sprogideologier, der er forbundet til KUs internationalisering. Siiner beskriver, hvordan internationale medarbejdere føler sig fanget mellem to modsatrettede diskurser: internationalisering (fx at publicere på engelsk) og integration (at lære dansk). Kirilova og Lønsmann beskriver lignende diskurser i deres undersøgelse af sprogideologier blandt to migrantgrupper: flygtninge og internationale medarbejdere ved universitetet. Som i Jürnas studie præsenteres engelsk som det eneste relevante sprog hos de universitetsansatte, men samtidig beskriver en international medarbejder det som ”forståeligt”, at universitetet hellere ansætter en, der taler dansk (Kirilova & Lønsmann 2020: 49). I Norge peger NINJA-projektet på lignende resultater (Gujord m.fl. 2022). Sprogfærdigheder på det lokale sprog bliver i begge undersøgelser vurderet som nødvendige for at komme videre i ens karriere ved universitetet, hvilket også viser sig i min analyse.

Ovenstående præsenterer et indblik i den institutionelle ramme for specialet, som er placeret indenfor KU's strategier vedrørende internationalisering og sprogpolitik. For at placere specialet i et sociolingvistisk perspektiv inddrager jeg i det følgende afsnit teori om sprog, identitet, motivation og kommunikationsstrategier. Disse er relevante, da identiteten som andetsprogsbruger karakteriseres på forskellige måder i interaktionen mellem underviser og studerende og i interviewene med underviserne.

¹ Kling henviser til et speciale i sin ph.d.-afhandling, men underviseren trak sit samtykke til offentliggørelse efterfølgende, og specialet er derfor klausuleret (Olsen 2012 i Kling 2013: 39).

2.2 Identitet og sprogtilegnelse

I den moderne sociolingvistik og i dette speciale forstås identitet ud fra et socialkonstruktivistisk perspektiv. Blommaert (2005: 205) definerer identitet således: ”people don’t *have* an identity, but ... identities are constructed in practices that *produce, enact, or perform* identity – identity is identification, an outcome of socially conditioned semiotic work” (org. kursivering). Dermed er identitet ikke noget man har, men noget man gør og performer for hinanden. Blommaert fremhæver det processuelle i termen ’identifikation’ og uddyber, at enhver har et repertoire af identiteter, man trækker på i forskellige situationer og kontekster. Det betyder også, at identitet konstitueres sprogligt og socialt: Det er gennem sproget, at vi ”opbygger, vedligeholder eller afslutter ... relationer” (Madsen 2018). Vi praktiserer identitet gennem vores sprogbrug, hvorfor identitetsarbejde er essentielt at undersøge, når man kigger på de sociale aspekter af sprog. Bucholtz og Hall (2005: 285) definerer identitet som ”the social positioning of self and other”. De understreger, at identitet ikke kun handler om en selv, men også dem man samtaler med. Vi positionerer os forskelligt afhængigt af, hvem vi interagerer med, og i hvilken situation eller kontekst interaktionen indgår i, og fremviser dermed vores repertoire af forskellige identiteter. Dette beskrives i sociolingvistikken oftest som en forhandling, og analyserne går ud på at vise, hvordan disse identitetspositioneringer accepteres eller forhandles (Pavlenko & Blackledge 2004).

Zimmerman argumenterer for tre forskellige typer af identitet i interaktion: diskursidentiteter, situerede identiteter og transportable identiteter (Zimmerman 1998: 90). Diskursidentiteter er dem, der er integreret i samtalen som fx lytter, spørger, interviewer osv. Disse identiteter opstår i den sekventielle organisering af en interaktion og kan skifte fra taletur til taletur. Situerede identiteter bringes ind i samtalen og opretholdes mere stabilt end diskursidentiteter. Zimmerman beskriver disse som en portal, hvori interaktionens (institutionelle) omgivelser former interaktionen (Zimmerman 1998: 95). Det drejer sig altså om, hvordan identiteterne gøres relevante i situationen. I en undervisningssituation er det fx oftest underviseren, der giver forklaringer og gør rede for et givet materiale, snarere end de studerende. Transportable identiteter følger individet overalt og kan være relevante i og for alle situationer og interaktioner (Zimmerman 1998: 90). Transportable identiteter kan være synlige som fx alder, køn, etnicitet og sprog, men det betyder ikke, at de altid er relevante i den aktuelle interaktion.

Ud fra et socialkonstruktivistisk perspektiv ser jeg identitet som en dynamisk proces, der er bundet til sociale og kulturelle kontekster, og jeg har argumenteret for, at identiteter er til

konstant forhandling og spiller en stor rolle i interaktioner. I det næste afsnit fokuserer jeg på underviseridentitet og præsenterer denne i relation til at undervise på et andetsprog.

2.2.1 Underviseridentitet og L2-identitet

En identitetstype, som spiller en vigtig rolle for underviserne, er deres professionelle rolle som underviser. Det handler om undervisernes opfattelse af deres professionelle og faglige identitet, udviklingen af denne og hvilken indflydelse den får i deres undervisning. Eftersom alle mine deltagere har undervist i flere år på andre sprog (på deres førstesprog og/eller engelsk), handler det ikke så meget om dannelsen af en underviseridentitet, men snarere om hvordan de be- eller afkræftes i denne underviseridentitet, og hvordan de selv repræsenterer deres identitet. Som beskrevet i afsnittet om EMI har flere undersøgelser fokuseret på undervisernes selvopfattelse, når der skiftes sprog i undervisningslokalet. I en EMI-undersøgelse pointerer Preisler (2014), at underviserne har konstrueret deres professionelle identitet på deres førstesprog igennem en periode på flere år, og at dette ikke er muligt at opnå på samme niveau på et fremmedsprog. Det præger også de studerendes opfattelse af undervisernes identitet, hvor:

Any perceived shortcomings in the linguistic and/or pragmatic competence of the teacher is likely to be experienced as a symptom of a *general* competence deficit, diminishing the teacher's academic authenticity and authority. (Preisler 2014: 223)

Citatet understreger, hvordan sproglige mangler kan påvirke underviserens *generelle* kompetencer og hermed påvirke identiteten som underviser. Dog finder Hvas (2017) i en undersøgelse af psykiatere, der taler dansk som andetsprog, at de i højere grad orienterer sig mod at oprettholde deres professionelle face snarere end deres L2-relaterede. Dermed er det en eksplicit strategi for dem, at begrænsninger i deres L2 godt kan problematiseres, samtidig med at de opretholder deres professionelle face (fx via brugen af faglig terminologi).

Derfor spiller sammenhængen mellem sprog og identitet også en rolle for sprogtilegnelse og sprogbrug. Som Norton (2013: 2) pointerer: "work on identity offers the field of language learning a comprehensive theory that integrates the individual language learner and the larger social world". Man kan altså ikke tage sprogbrugeren ud af den sociale verden, vedkommende bevæger sig rundt i. Med udgangspunkt i Bourdieu argumenterer Norton for en sammenhæng mellem magt, identitet og sprogtilegnelse og illustrerer, at sprogbrugere kan opnå ejerskab af et tillært sprog og gennem dette ejerskab opleve sig som legitime talere af sproget. Dermed spiller faktorer som motivation og investering også en rolle, hvilket jeg belyser i næste afsnit.

2.2.2 Motivation

Traditionelt har man i undersøgelser af motivation og sprog skelnet mellem instrumentel og integrativ motivation (Gardner & Lambert 1972). Gardner og Lambert definerer instrumentel motivation som "getting ahead in one's occupation" og integrativ motivation som det at lære "more about the other cultural community ... to the point of eventually being accepted as a member of that other group" (Gardner & Lambert 1972: 3). De ridser hermed to vigtige forhold op, som begge spiller en rolle i andetsprogsindlæringen. Det er dog svært at placere en international medarbejder i den ene eller anden kategori, da de gennem deres mobilitet ønsker at fremme deres karriere, men samtidig har nogen af dem større interesse for netop Danmark og danske forhold. Gardner & Lamberts skel præsenterer altså et statisk syn på motivation, hvor der ikke helt tages højde for sociale faktorer ifm. Sproglæring, og især den integrative motivation er sidenhen problematiseret (Ushioda & Dörnyei 2009: 2-3). En mere dynamisk model findes hos Deci & Ryan (2002), der opdeler motivation på et kontinuum baseret på tre typer: amotivation, ydre motivation og indre motivation. Sprogindlæreren tænkes at bevæge sig frem og tilbage mellem de tre og er ikke kun styret af en af dem. Deci og Ryan fremhæver dog, at ens motivation er bedst, når den er selvdetermineret. Det betyder, at der er større sandsynlighed for, at sprogbrugeren fastholder sin motivation til at lære et sprog, hvis vedkommende er styret af egne ønsker og valg, snarere end af ydre krav fx fra ens arbejdsplads. Deci og Ryans begreber om motivation og selvbestemmelse bruges til at karakterisere undervisernes indstilling til og motivation for at bruge dansk i deres arbejdsliv. Derudover understreger Deci og Ryan, at motivation påvirkes over tid og ændres af forskellige ydre og indre faktorer, hvilket jeg også kommer ind på i analysen.

Dörnyei inddrager sprogbrugernes identitet og opstiller en model for, hvordan sprogbrugeren opbygger *possible selves* på andetsproget, da sådanne skaber fundamentet for ens sproglæring (Dörnyei 2009). Ifølge Dörnyei skal man opbygge et 'ideelt selv' på andetsproget, som bliver drivkraft og motivationen bag indlæringen. Effekten af *possible selves* beskriver Dörnyei (2009: 19) som "only effective inasmuch as the individual does indeed perceive them as possible, that is, realistic within the person's individual circumstances". Med andre ord skal målet med sprogindlæringen være indenfor rækkevidde, og det fremstår ofte som et personligt mål, snarere end noget, der er påvirket af sociale faktorer. Motivation og identitet er uadskillelige faktorer i sprogindlæring, men samtidig fokuserer Dörnyeis model primært på personlige ønsker. Der er tale om en anden situation, når der fra institutionel side eksisterer sprogpolitikker

og krav til medarbejdernes sproglige kompetencer, hvor de – selv med store forventninger til deres ideelle selv på dansk – ikke kan opnå den rette kompetence.

Norton (2013) tager højde for netop dette ved at understrege, at motivation altid er påvirket af ydre faktorer. Norton argumenterer for, at motivation til at tilegne sig et andetsprog opstår i samspil mellem identiteter, sociale faktorer, tid og sted og benytter sig af termen *investering* til at sammenholde disse faktorer:

If learners invest in a second language, they do so with the understanding that they will acquire a wider range of symbolic and material resources, which will in turn increase the value of their cultural capital. Learners expect or hope to have a good return on that investment – a return that will give them access to hitherto unattainable resources. (Norton 2013: 50)

Også her trækker Norton på Bourdieu, idet hun ser sprogtilegnelse som en symbolsk resurse og den enkeltes forhold som relevant i dennes investering i tilegnelsen af sproget. Investering i målsproget er en del af indlærerens identitetsdannelse, men det bliver problematisk for indlæreren, hvis vedkommende ikke accepteres af målsprogsbrugere. Bourdieu (1977) beskriver, at manglende sprog og symbolsk kapital gør, at man ikke opfattes som en *legitimate speaker* og dermed ikke anerkendes på lige fod med førstesprogtalere. Derfor kan L2-brugere være på hårdt arbejde i interaktion, fordi de hurtigere dømmes end L1-brugere. Jeg finder det derfor relevant at undersøge undervisernes andetsprogsinteraktion, dvs. hvilke kommunikative strategier de benytter sig af, når der opstår problemer i interaktionen med de studerende, og hvordan disse strategier interaktionelt og situationelt har betydning for deres identitet.

2.2.3 Andetsprogsinteraktion og kommunikative strategier

Interaktionen mellem L1-brugere og L2-brugere er ofte beskrevet som et asymmetrisk forhold. Forholdet er synligt allerede i skellet mellem at være L1- og L2-bruger eller *native speaker* og *non-native speaker*. Det handler dermed både om de kulturelle og sproglige forskelle, der er blandt samtaledeeltagerne (Gumperz 1982). Andetsprogsbrugeren er hierarkisk positioneret under førstesprogtaleren: Kurhila (2006) beskriver L2-brugeren som en 'ikke-udgave' af L1-brugeren (se også Hvas 2017). Forståelsesproblemer forekommer imidlertid ikke udelukkende mellem L1- og L2-brugere: Coupland m.fl. pointerer (1991: 13), at "language use and communication are ... pervasively and even intrinsically flawed, partial and problematic". Det er altså en iboende kvalitet i kommunikation, at den er fejlbehæftet og problematisk. Dog får forståelsesproblemer i interaktion mellem L1- og L2-brugere ofte en større betydning på grund af andre

asymmetriske (magt)forhold mellem samtaledeltagerne, fx studerende vs. underviser, som jeg pointerer i min analyse af interaktion i undervisningssituationer.

I andetsprogsforskningen har man traditionelt undersøgt forståelsesproblemer gennem kommunikationsstrategier. Færch og Kasper (1983: 36) definerer kommunikationsstrategier som: ”potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal”. Det betyder at kommunikationsstrategier er knyttet til den enkelte sprogbruger, og at sprogbrugeren kan være mere eller mindre bevidst om sine strategier, afhængigt af hvilken type indlærer man er og hvilken situation man står i. Færch og Kasper skelner mellem to overordnede strategier for, hvordan et kommunikativt problem løses: undvigelses- og opnåelsesstrategier. Kort sagt betyder det, at man i brugen af undvigelsesstrategier undgår at løse problemet ved at ændre sit oprindelige kommunikative mål, hvorimod man ved brugen af opnåelsesstrategier løser det kommunikative problem gennem andre kommunikative resurser (se nedenstående eksempler). Specialet undersøger undervisere med høje danskkompetencer, derfor er der primært fokus på opnåelsesstrategier, men det betyder ikke, at de ikke også benytter sig af vellykkede undvigelsesstrategier som fx at tale udenom eller at undgå at udtale bestemte ord. Opnåelsesstrategier er a) kodeskift, b) intersproglig transfer (at overføre et ord eller udtryk fra ens modersmål eller andre sprog), c) forenkling, d) parafrase, e) sproglige nydannelser, f) kooperative strategier (fx at spørge *hvordan siger man det på dansk?*), g) at købe sig selv tid (fx tøven og tænketid) eller h) nonverbale strategier (Færch & Kasper 1983: 45-53, Andersen m.fl. 2015: 107-108). I analysens eksempler benytter underviserne sig især af parafrase, nydannelser og kooperative strategier. Færch og Kaspers model over kommunikative strategier tager dog ikke højde for, hvordan flere af disse elementer også fungerer som almene interaktionelle og dynamiske fænomener, snarere end blot hvordan en *non-native speaker* overkommer et kommunikativt problem. Derfor inddrager jeg det konversationsanalytiske begreb *reparatur*, der handler om, hvordan samtaledeltagere håndterer problematiske elementer i en samtale. I min undersøgelse drejer det sig om selvreparaturer, altså at underviseren enten retter sin egen problemkilde (selvinitieret selvreparatur) eller anmoder om hjælp fra samtalepartneren, fx spørgsmålet *hvad hedder det på dansk?* (selvinitieret andenreparatur).

Jeg har ovenfor diskuteret, at identitet (hvad enten som L2-talende, fagperson eller socialt i interaktionen) forstås som fleksibel, foranderlig og multidimensionel. Identiteter opstår i interaktion med andre og viser sig på forskellige måder, der er bundet af sociale og kulturelle kontekster. Ligesom aspekterne motivation og kommunikationsstrategier spiller en rolle i

forhandlingen af ens identitet, hænger ens identitetskonstruktion også sammen med (sprog)ideologiske processer i den interaktion, man tager del i. Man kan fx være yderst motiveret for at lære dansk, men blive mødt af en gentagende fortælling om, at ens danske ikke er 'godt nok' til at blive forfremmet, og det vil – måske ikke overraskende – føre til amotivation. Det relaterer sig til sproglige ideologier, som jeg vil præsentere nedenfor.

2.3 Sprogideologier

En af de ældre definitioner af sprogideologier kommer fra Silverstein (1979: 193), der definerer dem som "any sets of beliefs about language articulated by the users as a rationalization or justification of perceived language structure and use". Sprogideologier er altså forestillinger om sprog, der forklarer eller retfærdiggør sprogbrug. Det betyder, at sproglige træk tilskrives forskellige værdier (fx korrekt, dårlig, charmerende), og at disse spiller en rolle for, hvordan sprog anvendes og forstås. Sprogideologier er også knyttet til et specifikt sted og en specifik tid, og dermed er de forbundet til den sociale og kulturelle kontekst, de opstår i (fx Kroskirty 2004; Irvine 2012). Det understreger Kroskirty (2004: 498) i sin definition af sprogideologier: "Language ideologies are beliefs, or feelings, about languages as used in their social world". Sprogideologier kan altså ikke tages ud af deres kontekst. Jeg forstår og anvender sprogideologier som opfattelser og forestillinger om sprog som social interaktion, og som sætter sprog og samfund i et dialektisk forhold: sprogideologier er påvirket af deres sociale og kulturelle kontekst, og samtidig er de med til at skabe disse kontekster.

Sprogideologier er interessante, fordi de giver indsigt i, hvordan individer konstruerer og er konstrueret af den sociale verden. Derfor består en undersøgelse af sprogideologier også af en undersøgelse af, hvordan mennesker forstår og definerer deres sociale og kulturelle kontekst. Sprogideologier kan dermed findes i eksplicite udsagn (fx i interviews, hvor man spørger ind til holdninger) og implicite antagelser (som fx kommer til udtryk i sproglig praksis og interaktion).

Kroskirty (2004) fremhæver desuden, at sprogideologier altid er mangfoldige. Sprogideologier er ikke én enhed, der er delt af et helt samfund – om end de kan fremstå sådan – men er ofte baseret på sociale erfaringer. Derfor kan selv de mest dominante ideologier udfordres og kontrasteres. Derudover påpeger både Woolard (1998) og Blommaert (2005), at sprogideologier er knyttet til magt. Ofte bruges sprogideologier til at opnå magt eller dominans, og Woolard beskriver det som en 'naturalisering', når (sprog)ideologier fremstår som noget 'naturligt', altså

universelle sandheder (Woolard 1998: 10). I det nedenstående afsnit diskuterer jeg et par udbredte sprogideologier, der er knyttet til Danmark og academia.

2.3.1 Udbredte sprogideologier

Hermed følger en kort præsentation af tre udbredte ideologier om sprog for at give et indblik i, hvordan sprogideologier fungerer: ideologier om 'en nation, et sprog', om *native speaker*- og om engelsk som internationaliseringens sprog.

Ideologier om 'en nation, et sprog' dækker over forestillingen om, at nation, nationalitet og sprog uløseligt hænger sammen (Lønsmann 2011; Piller 2014). Ideologien er synlig i politiske debatter under sloganet "I Danmark taler vi dansk" (Messerschmidt 2019). Den baserer sig på et skel mellem to grupper og deres sproglige praksis: dem som taler dansk og dem som ikke gør. Det fører til en marginalisering, fordi selve sprogideologien forudsætter, at alle i Danmark bør tale dansk, og gør man ikke det, så hører man ikke til i Danmark (se Kirilova & Lønsmann 2020).

Ideologier om *the native speaker* kan anskues som en gren af en større ideologi om standard-sproget, hvor dette vurderes bedre og hierarkisk højere end afvigelser fra standardsproget (fx i form af dialekter eller accenter) (Lippi-Green 2011). *The native speaker* tilskrives derved værdier som et ideal og præsenteres som den bedste måde at tale sproget på (se kritik heraf: Rampton 1990; Davies 2003; Liddicoat 2016; Ortega 2019).

Ideologier om engelsk som internationaliseringens sprog præsenterer det engelske sprog som det eneste relevante internationale sprog. Engelsk beskrives som det internationale sprog og det eneste sprog, der er værd at bruge i international kommunikation (Lønsmann 2011). Sprogideologien er bl.a. synlig i KUs sprogpolitik, hvor engelsk (og dansk) fylder væsentligt mere end andre sprog. Undervejs i analysen og særligt i diskussionen understreger jeg sprogideologier om god og dårlig sprogbrug fra både undervisernes og de studerendes perspektiv. Som titlen på specialet antyder, er der en gængs opfattelse af, at det at undervise på dansk som andetsprog kræver høje sproglige kompetencer, og at det kun er L1-lignende dansk, der er godt nok til dette. Med andre ord er der fokus på det at være dansk *native(-like) speaker*.

I dette afsnit har jeg redegjort for en vifte af teorier, som tilsammen danner grundlaget for min analyse. Jeg har præsenteret specialets institutionelle ramme indenfor sprogbrug ved KU og placeret specialet i en sociolingvistisk ramme, hvor sprog(brug) og samfund er gensidigt konstituerende. I det følgende afsnit præsenterer jeg mine data og metode.

3. DATA OG METODE

Metodisk placerer specialet sig inden for kvalitative studier, idet jeg ønsker at forstå, ”hvordan noget gøres, siges, opleves, fremtræder eller udvikles” (Brinkmann & Tanggaard 2015: 13, org. kursivering), i dette tilfælde dansk som andetsprog ved KU. Her er etnografien særlig relevant, da jeg via denne kan belyse internationale underviseres oplevelser, praksis, erfaringer med og refleksioner over at bruge dansk som andetsprog ved KU. Denne tilgang kræver typisk forskellige typer af data (fx video- eller lydoptagelser, feltnoter, interviews, transskriberinger, dokumenter osv.), hvorfor jeg først vil redegøre for specialets metodologi, bestående af deltagerobservation, feltarbejde, sproglig etnografi (herunder interaktionel sociolingvistik) og interviews. Derefter præsenterer jeg specialets data og deltagere.

3.1 Deltagerobservation og feltarbejde

Deltagerobservation giver adgang til, at jeg kan opleve deltagerne i deres ”naturlige” omgivelser, som enten har været i deres virke som underviser eller vejleder. Deltagerobservation er en central metode i etnografiske undersøgelser af undervisningsmæssige situationer, da det giver indsigt i fænomener som fx sprogbrug i et klasselokale. I modsætning til interviewet som dataindsamlingsmetode, som ofte indeholder deltagernes egne rapporterede betragtninger, giver observation mulighed for indirekte information og mulighed for at se, hvordan deltagerne agerer i en konkret undervisnings- eller vejledningssituation.

I deltagerobservation af klasselokalet har jeg, som Dörnyei (2007: 179) beskriver det, både været en ’participant-observer’ og ’nonparticipant-observer’. Det betyder, at jeg som ’participant-observer’ har deltaget i undervisningen på lige fod med de studerende og været med i gruppearbejde et par gange, men primært har jeg været ’nonparticipant-observer’, hvor jeg var minimalt involveret i undervisningssituationen. Jeg har til dels haft mit fokus på underviseren og dennes interaktion med de studerende, men igennem denne interaktion har jeg bredt mit fokus ud til også at involvere de studerende og deres forståelse af det sagte (fx et spørgsmål fra underviser). De studerende indgår også ad flere omgange som hjælpere, hvis underviseren leder efter et ord på dansk eller ønsker afklaring af, om det er den rigtige forståelse eller brug af et ord. Mere om dette kommer i afsnit 4.2.

Al deltagerobservation er enten optaget med lyd og/eller video afhængigt af underviseren, da en enkelt underviser frabad sig at blive optaget på video. Under min observation skrev jeg feltnoter, som primært bruges til min egen forståelse og fortolkning af situationen, samt med

nedslag jeg allerede i situationen fandt essentielle for specialet. Disse er efterfølgende blevet gennemgået med resten af dataene, hvor de enten er brugt til at understøtte forståelsen af konteksten eller forkastet på baggrund af manglende relevans.

Under observation har min tilstedeværelse en påvirkning på vejlednings- eller undervisnings-situationen. Det har været forskelligt, hvordan de observerede har forholdt sig til min tilstedeværelse i undervisnings- eller vejledningslokalet. I et af kurserne er jeg blevet brugt som eksempel, da kurset bl.a. handlede om at lave en forskningsrettet case indenfor sociolingvistik. Underviseren virkede til at være meget opmærksom på min tilstedeværelse og stillede mig gerne spørgsmål i undervisningen for at understrege nogle pointer for de studerende. På de andre kurser og i vejledningssituationerne er jeg ikke indgået på samme måde, muligvis fordi kurserne er udenfor mit eget faglige felt. Hverken underviser eller de studerende har været synligt påvirket af min tilstedeværelse, hvorfor jeg antager, at interaktionen forekommer forholdsvis naturlig. Ifølge Labovs *observer's paradox* opstår der et paradoks i, at man som (sproglig) etnografisk forsker ønsker at observere naturlig interaktion, men i ens observation påvirker man altid interaktionen på en eller anden måde (Labov 1972). Dette gælder både i min egen tilstedeværelse, men desuden tilstedeværelsen af optageudstyr. I min observation har jeg forsøgt at placere mig selv og udstyr i siden eller bagenden af lokalet for ikke at forstyrre undervisnings- eller vejledningssituationen. Men som Blommaert og Dong (2010: 29) understreger: "*There is always an observer's effect, and it is essential to realize that*" (org. kursivering). Det betyder, at jeg kan forsøge at forstyrre undervisningen eller vejledningen så lidt som muligt, men min tilstedeværelse vil altid påvirke situationen.

3.2.Sproglig etnografi

Specialet er forankret i et sprogligt etnografisk perspektiv. Sproglig etnografi fremhæver relationen mellem sprog og social kontekst. I en af de tidlige portrætteringer beskrives sproglig etnografi således:

Linguistic ethnography holds that language and social life are mutually shaping, and that close analysis of situated language use can provide both fundamental and distinctive insights into the mechanisms and dynamics of social and cultural production in everyday activity. (Rampton et al. 2004: 2)

Heri ligger en antagelse om, at sprog og sprogbrug er en del af en social og kulturel kontekst, og at det kræver indsigt i denne kontekst for at kunne forstå sprogbrug. Creese (2008: 229) beskriver sproglig etnografi som en interesse i "the interplay between language and the social".

Sproglig etnografi er desuden beskrevet som "tying ethnography down and opening linguistics up" (Rampton et al. 2004: 4). Det betyder, at etnografiske metoder bruges til at supplere det sproglige projekt, samtidig med at sproglige (el. lingvistiske) metoder kan være en indgang til en dybere forståelse af konteksten (fx socialt el. kulturelt). Dermed forsøger en sproglig etnografisk analyse at kombinere detaljerne fra den lokale situation og interaktion og ser disse som indlejret i den sociale verden (Creese 2008: 233). Karrebæk fremhæver dog, at denne relation mellem etnografi og sprogvidenskab ikke kan reduceres til metodemæssige modsætninger på denne måde, hvor "den ene bliver løst op af den anden, og at den anden forankrer den første" (Karrebæk 2011: 75). Ofte er relationen beskrevet ud fra tilgangenes metoder, men etnografien kan også anvende udskrifter af interaktion, ligesom der anvendes feltnoter i lingvistik, og som Karrebæk påpeger, er begge tilgange lige subjektive.

En af de væsentligste metoder til at analysere data under sproglig etnografi er interaktionel sociolingvistik, hvorfor jeg inddrager denne i min analyse af observerede undervisnings- og vejledningssituationer. Interaktionel sociolingvistik trækker på elementer fra etnografi, sociologi, sproglig etnografi og diskursanalyse og fokuserer på, hvordan mening konstrueres og forhandles gennem sproget i social interaktion (Gumperz 2015). Indenfor denne tilgang afspejler og konstituerer sprog og social kontekst hinanden (Schiffrin 1994: 134). De interaktionelle analyser i specialet består af sekventielle mikroanalyser af social interaktion. Rampton (2006: 24) beskriver dette som: "detailed and fairly comprehensive analyses of key episodes, drawing on a range of frameworks to describe both small- and large-scale phenomena and processes".

Jeg benytter mig af interaktionel sociolingvistik i forbindelse med den observerede undervisning og vejledning og undersøger konteksten for undervisningssituationen og interaktionen mellem underviser og studerende.

3.3 Interview

Hvor deltagerobservation og feltnoter er min fortolkning af en given situation, har jeg foretaget interviews for at forstå deltagernes egne perspektiver og få adgang til deres livssituation (Brinkmann & Tanggaard 2015: 30). Med andre ord har jeg fået adgang til undervisernes egne erfaringer og tanker om deres praksis og sprogbrug i det omfang, de lukker mig ind. I de afholdte interviews forsøger jeg at forstå undervisernes dagligdag og deres refleksioner om dansk som

andetsprog ved KU. Interviews er altid en sproglig konstruktion, hvor sproget kan bruges som et vindue mod verden, da den interviewede fortæller om det, der er skjult for interviewer, fx vedkommendes tanker (Thøgersen 2005: 13).

Kvale og Brinkmann (2009) fremhæver det semistrukturerede livsverdensinterview med udgangspunkt i en interviewguide med emner og fokus, men hvor der samtidig er plads til, at intervieweren følger den interviewedes fortællinger. Det semistrukturerede interview kan derfor anskues som en mellemting mellem et formelt, struktureret interview og en hverdagssamtale. Formålet for denne type interview er ”at forstå temaer i den oplevede dagligverden ud fra interviewpersonernes egne perspektiver” (Kvale & Brinkmann 2009: 41). I forbindelse med deltagerobservation får man i interviews mulighed for at sammenligne erfaringer fra feltarbejdet med den interviewedes italesættelse af en specifik situation.

En interviewsituation medfører altid et asymmetrisk magtforhold mellem interviewer og den interviewede, hvor interviewer stiller spørgsmål, og den interviewede svarer (Kvale & Brinkmann 2009: 50-51). Interviewet er på mange måder en envejsdialog, hvor der kun spørges i en retning, og denne type interaktion er afgørende for det, man får ud af interviewet. Kvale og Brinkmann påpeger det nødvendige i at give lidt af sig selv som interviewer for at få den interviewede til at åbne op for sin fortælling (Kvale & Brinkmann 2009: 33). Herunder følger desuden, om der har været mere eller mindre god kemi mellem mig og den interviewede, og dermed om vedkommende fortæller mere eller mindre om sig selv og sine refleksioner.

I ovenstående afsnit har jeg redegjort for metodologien for specialet. I det følgende afsnit præsenterer jeg mine data og deltagere.

3.4 Præsentation af data og deltagere

Specialets data er samlet i perioden januar-maj 2022 og inkluderer internationale underviseres egne perspektiver gennem interviews, mine observationer og feltnoter og den egentlige praksis gennem optagelser af undervisnings- eller vejledningssituationer. Specialets data består af følgende:

- ca. 9 timers lydoptagelser fra kursus A (observation af 3 undervisningsgange)
 - o herunder pausesnak mellem de studerende uden underviserens tilstedeværelse
- ca. 9 timers lyd- og videooptagelser fra kursus B (observation af 3 undervisningsgange)

- ca. 7 timers lyd- og videooptagelser fra kursus C (observation af 3 undervisningsgange, undervisning på engelsk, men officielt kursus på dansk)²
- ca. 6 timers videooptagelser af vejledning fordelt på 6 vejledningsgange (2 BA-studerende og 1 KA-studerende)
- 10 enkeltinterviews (af ca. 1 times varighed)
- feltnoter skrevet af mig

Jeg havde 3 kriterier ift. udvælgelsen af underviserne: De skulle have 1) en ansættelse ved KU, 2) et andet førstesprog end dansk, 3) modtaget danskundervisning (dvs. have basalt kendskab til dansk). Gennem mit arbejde ved Center for Internationalisering og Parallelsproglighed (CIP) kontaktede jeg tidligere kursister ved centrets danskkurser for at få adgang til deres undervisning eller vejledning. Undersøgelsens deltagerne består primært af disse og deres kontakter i andet led. I min indgang til deltagerne fremhævede jeg, at mit speciale ikke handlede om at vurdere deres sproglige kompetencer, men derimod fokuserede på undervisnings- eller vejledningssituationen. Hermed undersøger jeg altså den situationelle og interaktionelle kontekst (jf. ovenstående afsnit om sproglig etnografi). Efter positiv respons på min henvendelse mødtes jeg med underviserne, og vi aftalte sammen rammerne for min deltagelse i undervisningen eller vejledningen. Hvis undervisningen indeholdt både forelæsninger og seminarer, valgte jeg at observere sidstnævnte for netop at få indblik i interaktion mellem underviser og studerende. Jeg havde altså en antagelse om, at der er flere spontane og uforberedte samtaler i et seminar end en forelæsning, som typisk er mere styret af talepapir eller noter.

Jeg har fået mundtligt og skriftligt samtykke af alle deltagere til, at jeg må anvende observationer og optagelser. Interviewene er enten afholdt via Zoom eller på underviserens kontor. Interviewene er afholdt semistruktureret efter en relativt åben interviewguide for at undgå at lægge ord i munden på de interviewede. Interviewguiden er udarbejdet i temaer, som jeg ønskede at afdække under interviewet: introduktion til interviewede, sproglig biografi, erfaringer med og refleksioner over dansk som andetsprog (i og udenfor KU) og erfaring med at undervise. Spørgsmålene går på motivation og følelser forbundet til læring af dansk og brug af dansk i deres job. I de tilfælde, hvor jeg har observeret undervisning eller vejledning, er interviewet foregået efter observationerne, så jeg har kunnet spørge ind til mine betragtninger og fortolkninger af de observerede situationer. Jeg har ladet det være op til den enkelte deltager, hvilket

² Denne observation adskiller sig fra de andre ved, at den primært foregik på engelsk. Der har undervejs været markerede skift fra underviserens side mellem engelsk og dansk, og i den sidste observation bad underviser den studerende om at tale dansk til ham, mens han svarede på engelsk.

sprog de helst ville foretage interviewet på (dansk/engelsk). Citater fra interviewene på engelsk oversættes ikke, men fremstår i deres originale form.

Underviserne har været i Danmark mellem 3-22 år og har alle modtaget undervisning i dansk. Det har primært været gratis danskundervisning på sprogcentrenes generelle kurser, men enkelte har også modtaget undervisning i forbindelse med at skulle undervise på dansk. Som tidligere nævnt er der et asymmetrisk forhold mellem interviewer og interviewede, og samtidig eksisterer der også et sprogligt asymmetrisk magtforhold i interviewsituationen (jf. Bourdieus (1991) opfattelse af sprog som en sociokulturel resurse). Min rolle som dansker, dansktalende (L1) og danskstuderende spiller en rolle i de interviews, der er afholdt på dansk, hvor jeg behersker et højere niveau af dansk end de interviewede. Det kan påvirke forløbet af interviewet (jf. citatet ovenfor fra Blommaert og Dong (2010: 29)): fx kan underviseren opfatte mig som en, der vurderer deres danskkompetencer.

Alle involverede fremstår med pseudonymer. Jeg præsenterer underviserne med fakultet og stilling, men udelader deres specifikke forskningsfelt og hvor mange år de har været i Danmark. Tabellen nedenfor giver et overblik over specialets deltagere i den rækkefølge, interviewet blev foretaget:

Navn	Fakultet	Stilling	Sproglig biografi	Interview-sprog
Ben	JUR	Lektor	Hebraisk (L1), engelsk, dansk, tysk, fransk, ungarsk	Dansk
Rebecca	SUND	Adjunkt	Engelsk (L1), dansk	Dansk
Lukasz	SUND	Lektor	Polsk (L1), engelsk, dansk	Engelsk
Ander	HUM	Adjunkt	Spansk/baskisk (L1), engelsk, dansk	Engelsk
Jan	SCIENCE	Lektor	Hollandsk (L1), engelsk, tysk, svensk, dansk	Dansk
Elena	HUM	Videnskabelig assistent	Spansk (L1), engelsk, dansk	Dansk

Trung	SUND	Tenure track adjunkt	Vietnamesisk/fransk (L1), engelsk, dansk	Engelsk
Fiona	SAMF	Professor	Engelsk (L1), fransk, tysk, dansk	Engelsk
Grace	SCIENCE	Adjunkt	Engelsk (L1), dansk, japansk	Dansk
Zehra	JUR	Postdoc, undervisningsassistent	Bulgarsk/tyrkisk (L1), engelsk, dansk	Dansk

Tabel 1: Deltagere i undersøgelsen

Deltagerne må formodes at give et forholdsvis alsidigt indblik i forskellige underviseres praksis, da de kommer fra forskellige fakulteter på tværs af KU³, har forskellige stillingsbetegnelser og forskellige førstesprog og sproglige biografier. Der er en lille overvægt af undervisere med engelsk som førstesprog, hvilket ifølge data trukket af International Staff Mobility på KU fra Moderniseringsstyrelsens database ikke er et generelt billede på KU (data gengivet i Henriksen, Holmen & Kling (2019: 21-22)). I deres opgørelse havde kun 270 ud af 1807 undervisere med et ikke-dansk pas baggrund i et engelsktalende land. Jeg finder dog, at det, at underviserne kommer med forskellige baggrunde både fagligt og sprogligt, giver undersøgelsen en bredde, da det på tværs af disse forskelligheder stadig er muligt at finde ligheder i gruppen af undervisere.

3.5 Transskribering

I overensstemmelse med Kvale & Brinkmann har jeg transskriberet mine interviews for at komme tættere på min empiri, dog med opmærksomhed på, at en transskribering altid er en oversættelse fra talt til skrevet sprog (Kvale & Brinkmann 2009: 199-200). I transskriberingsprocessen analyseres og fortolkes der allerede, og man vil aldrig få en fuldstændig overensstemmelse mellem transskriptionen og det, der skete i den optagede situation (Karrebæk 2012). I de tilfælde, hvor jeg også havde videooptagelser til rådighed, brugte jeg derfor disse til at orientere mig om gestik, kropssprog, synsretning osv.

Jeg har først lavet grove standardortografiske udskrifter af datamaterialet. Med de udvalgte sekvenser fra observationssituationer, herunder social interaktion, som jeg præsenterer i analysen, har jeg lavet en finere udskrivning, for at vise, hvordan kontekst og sprog gensidigt

³ Det eneste fakultet, der ikke er repræsenteret, er Det Teologiske Fakultet, som er det mindste på KU.

påvirker hinanden. De finere transskriptioner er udskrevet efter Nielsen og Niensens (2005: 244-245) minimale konversationsanalytiske konventioner. Transskriberingerne af interviewene er udskrevet efter ortografiske standarder på hhv. dansk eller engelsk. Jeg forsøger i min transskription at afspejle deltagernes måde at tale på. Det betyder fx, at jeg markerer, når markante afvigelser (primært fonetiske afvigelser) har betydning i situationen, men at syntaks og morfologi er bevaret.

3.6 Tematisk kodning af data

Dörnyei (2007: 125) beskriver kvalitative data som ”bulky and messy”, hvorfor det er essentielt at organisere sit materiale og argumentere for, hvordan eksempler er udvalgt og udeladt. Efter transskriberingen af observation og interviews har jeg kodet al data (dvs. interview, feltnoter og optagelser) tematisk for at identificere, analysere og rapportere mønstre på tværs af data i programmet Nvivo (Braun & Clarke 2006: 79). Braun & Clarke (2006: 82) beskriver et tema således: ”A theme captures something important about the data in relation to the research question, and represents some level of *patterned* response or meaning within the data set” (org. kursivering).

Braun & Clarke kategoriserer seks trin i en tematisk analyse (Braun & Clarke 2006: 87), som jeg kort redegør for samtidig med, at jeg præsenterer, hvordan jeg har fulgt trinene. Trinene er en dynamisk proces, hvor analytikeren bevæger sig frem og tilbage mellem dem. I det første trin sætter analytikeren sig ind i datamaterialet ved at transskribere og (gen)læse materialet og undervejs notere indledende analyseideer. Det handler om at gøre sig bekendt med datamaterialet og fordybe sig i det (Braun & Clarke 2006: 87). Jeg startede med at transskribere alle interviews, se/høre alle optagelser, notere relevante episoder og tidspunkter og læse mine feltnoter for at få en overordnet forståelse af mine data. Undervejs i transskriberingen nedskrev jeg ideer til kodning og temaer. I det andet trin skal der genereres indledende koder. Her begyndte jeg at kode og tematisere så mange forskellige mønstre som muligt. En kode beskriver noget, jeg finder interessant, hvor et tema er mere overordnet og dækker over koder, der stikker i forskellige retninger (jf. ovenstående definition). I det tredje trin er det tid til at sortere og kombinere koderne og undersøge deres potentiale som tema. Nedenstående tabel er et eksempel på, hvordan det så ud:

Citat	Kode	Tema
<i>Jeg skal lære dansk det er meget meget vigtigt jeg kommer her og jeg har familie her okay så igen</i>	Motivation	Vejen til dansk

<i>vuggestue børnehaven æh SKAT... det er umuligt at være en god far æh uden at tale dansk så det var meget meget vigtigt og det var min egen motivation faktisk</i>	Familieliv Dansk udenfor KU	
--	------------------------------------	--

Jeg har givet citatet 3 koder: for det første handler det om motivation til at lære dansk, fordi underviseren ser det som *meget vigtigt*, for det andet hænger motivation sammen med underviserens familieliv, fordi *det er umuligt at være en god far uden at tale dansk*, og for det tredje tager citatet udgangspunkt i underviserens relation til dansk udenfor KU. Det har jeg sat sammen under temaet *vejen til dansk*, fordi citatet afspejler, hvor motivationen til at lære dansk kommer fra, hvilket for denne underviser kom fra noget, der ligger udover ansættelsen ved KU.

I det fjerde trin gennemgår analytikeren temaerne og undersøger, om de har nok data eller er for forskellige. I denne gennemlæsning noterede jeg bud på, hvordan temaerne kunne kobles til teori. I det femte trin defineres og navngives temaerne. Man skal præcisere essensen af, hvad temaet handler om (Braun & Clarke 2006: 92). I det sjette og sidste trin produceres rapporten. Den efterfølgende analyse tager udgangspunkt i tre temaer baseret på den tematiske kodningsproces: sprogpolitik og internationalisering ved KU, interaktioner fra undervisningen med fokus på forholdet mellem ekspert og novice og underviseridentiteter og selvpositioneringer. Herefter har jeg valgt de eksempler, der indkapsler temaet bedst, og dem som er mest interessante (fx som en kontrast til de andre eksempler, eller fordi de uddyber en specifik problemstilling for den enkelte underviser eller lign.). Eksemplerne er dermed de mest illustrative, men dermed sagt ikke de eneste. Til temaet om sprogpolitik og internationalisering ved KU er der 109 eksempler, hvor jeg har udvalgt 8. Disse er baseret udelukkende på interviewdata. Til temaet om forholdet mellem ekspert og novice er der 15 eksempler, hvor jeg har valgt 7. Her drejer det sig om situationer fra den observerede undervisning eller vejledning. Til temaet om underviseridentiteter og selvpositioneringer har jeg 67 eksempler og viser 10 af dem i analysen. Eksemplerne stammer fra interviewdata.

Jeg har med inspiration fra grounded theory forsøgt at fraskrive mig forudfattede analytiske meninger og kodet og tematiseret induktivt (jf. Corbin & Strauss 2015). Dog kan man som forsker aldrig frigøre sig fra ens teoretiske og epistemologiske ståsteder i sin kodning af data (Braun & Clarke 2006: 84), hvorfor min kodning kan bære præg af min forforståelse i relation til dansk som andetsprog ved KU. Herunder findes en oversigt over mine kodningstemaer:

Navn	Antal filer	Referencer
Vejen til dansk	10	59
Udenfor arbejde	4	6
Sprogholdning	9	40
Sprog og identitet	10	67
Praksis – undervisningssituationer	3	41
Om dansk	10	35
Kommentar til und. el. vejl.	9	59
International + sprogpolitik	10	109

Tabel 2: Oversigt over kodningstemaer

I dette afsnit har jeg argumenteret for mine metodiske valg og præsenteret metodologi til at generere og analysere data. Herudover har jeg redegjort for min dataindsamlingsmetode og databearbejdning. I det følgende vil jeg præsentere min analyse af disse data.

4. ANALYSE

Som nævnt i ovenstående metodeafsnit består analysen af 3 afsnit baseret på den tematiske kodning. *Det første afsnit* fokuserer på universitetets sprogpolitik, og hvilke tanker og holdninger underviserne gør sig om denne. *Det andet afsnit* handler om de interaktioner, der opstår mellem underviser og studerende i et undervisningslokale, og hvilke strategier underviserne benytter sig af, når de oplever at komme til kort med deres danske. Afsnittet inddrager også de studerendes positioneringer af underviserne, og hvordan underviserne forholder sig til disse. *Det tredje afsnit* fremhæver underviserens tanker om deres underviser- og L2-identiteter og positioneringer ift. at undervise på dansk. Her kategoriseres underviserne på et spektrum mellem at have negative eller positive L2-selvbilleder.

4.1 Sprogpolitik og internationalisering ved KU

Det første afsnit inddrager udelukkende interviewdata og er baseret på et tema om sprogpolitik og internationalisering ved KU. Her udtaler underviserne sig om at være en del af et internati-

onalt universitet og de sprogpoltiske beslutninger, der følger en ansættelse ved KU. Det gælder altså deres holdninger til sprogpolitikken og kravet om at kunne (bidrage til at) undervise på dansk. Som beskrevet i metodeafsnittet svinger undervisernes niveau af dansk: alle nævner at have taget danskkurser, men enkelte er stoppet undervejs, hvorimod andre er fortsat med deres danskundervisning. Seks af dem nævner at have gennemført og bestået Studieprøven, som er prøven for det højeste niveau af dansk som andetsprog i Danmark (UIM 2020). Ingen af dem fortæller dog, at de er blevet mødt af et krav fra arbejdsgiver om at have bestået Studieprøven. Det kommer altså fra dem selv. I det nedenstående eksempel beskriver en underviser, som jeg har kaldt Grace, hvorfor hun valgte at tage Studieprøven. Grace er den af underviserne, der har lært dansk hurtigst, for hun blev ansat i en stilling, som krævede, at hun lærte dansk på et års tid for at kunne undervise i et bachelorfag på SCIENCE. Hun fortæller, at faget skulle undervises på dansk, da kvoten for fag undervist på engelsk var overskrevet. Derfor brugte Grace et år på intensive danskkurser for at forberede sig, og en af disse forberedelser var Studieprøven:

Eksempel 1

Interview, Grace (L1: engelsk)

- 1 G fordi jeg ville bevise over for mig selv at jeg kunne tale dansk øhm og jeg tror også de studerende
- 2 som ikke er dansker de er også underlagt et krav hvor de skal have bestået studieprøven for at
- 3 tage et kursus på Københavns Universitet så jeg tror at jeg skal jeg skal have det samme hehe
- 4 niveau som dem som minimum

Grace ser altså prøven som et bevis på, at hun kan tale dansk, hvilket kommer i forlængelse af prøvens status som den højeste prøve i dansk som andetsprog. Derudover mener Grace, at hun som minimum skal have samme niveau af dansk som de studerende, der ikke er danskere, da Studieprøven er det dansksproglige krav til optagelse på videregående uddannelser i Danmark (UIM 2020: 39). For Grace handler det ikke kun om at bevise overfor sig selv, at man kan tale dansk, men også om at kunne bevise det overfor de studerende, og på den måde være på samme niveau som dem. Hun beskriver dermed en antagelse om at blive mødt af sproglige forventninger og et ønske om at kunne leve op til disse forventninger.

På trods af at underviserne alle har lært dansk til en vis grad som beskrevet ovenfor, og selv om langt de fleste bruger deres danske i deres professionelle og private liv, udtrykker de alle et negativt syn på KUs nye sprogpolitik. De stiller sig forstående overfor behovet for at lære dansk, når man bor og arbejder i Danmark, men det er tidsrammen og målet om de høje kompetencer på et andetsprog som voksen, som de er uforstående overfor og utilfredse med.

Sprogpolitikken bliver kaldt ”quite tough”, og kravet om at lære dansk beskrives som ”virkeligt svært” og ”ikke et sprog man lærer på 2 år”. Underviserne har ikke selv været underlagt den nye sprogpolitik – kun til én underviser har der været stillet krav om at kunne dansk – men de har i stedet fået danskkurser anbefalet af deres nærmeste leder, eller de har opsøgt danskkurserne selv. På den måde kan vejen til dansk for de fleste af underviserne beskrives som drevet af en indre motivation (jf. Deci & Ryan 2002). Deres negative holdning til sprogpolitikken er altså et udtryk for, at universitetet ikke bør sætte rammer om den slags.

En af dem, som ikke har lært så meget dansk, er Lukasz, der er ansat ved SUND og arbejder på engelsk. Han sætter følgende spørgsmålstegn ved KUs internationaliseringsproces og vedtagelsen af den nye sprogpolitik: ”is the focus point of making me speaking Danish or is the focus point of having a better education to deliver to the students?”. Her pointerer Lukasz en usikkerhed om intentionen bag sprogpolitikken. Han understreger hermed kompleksiteten i en sprogpolitik, der skal indramme hele universitetet og dermed både undervisere og studerende med hhv. dansk eller international baggrund. Samtidig er Lukasz af den holdning, at undervisningen overleveres bedre, hvis den ikke bliver udført på dansk (dvs. i langt de fleste tilfælde på engelsk). ”Making me speak Danish” og ”having a better education to deliver to the students” fremstår i udsagnet som uforenelige oppositioner. Derfor stiller han sig spørgende overfor det nye krav om, at udenlandske undervisere skal undervise på dansk, fordi han mener, det går på kompromis med kvaliteten af undervisningen, hvis den skal foregå på dansk. For andre undervisere er de to sider af sagen dog ikke uforenelige – det understreger afsnit 4.2, hvor nogle undervisere er i stand til at undervise på dansk og samtidig opretholde undervisningens kvalitet.

Hvor Lukasz koncentrerer sig om sin egen praksis, vender Fiona opmærksomheden mod universitetets fokuspunkt på at ”tiltrække og fastholde talenter” (KU Talent & Samarbejde 2017). Fiona er ansat som professor ved SAMF og underviser på engelsk. Hun beskriver sprogpolitikens krav således:

Eksempel 2

Interview, Fiona (L1: engelsk)

1 F I think it would be a really bad idea for UCPH ... because ehm I really think they would miss out
2 on quite a number of good people who they've recruited because they're really leading scholars in
3 their field but who would ... have no reason to commit to learning Danish because they could've
4 probably gotten jobs anywhere ... and I think if they insisted on them learning Danish I mean they
5 would just look at them and laugh

Fiona mener, at KUs krav om dansklæring hos de internationale medarbejdere fører til, at universitetet mister de ansatte, der er ansat, fordi de er førende forskere, og derfor ingen grund har til at forpligte sig til at lære dansk. Fiona udtrykker, at de førende forskere "would just look at them and laugh" (1.5). I Fionas perspektiv ser førende forskere ikke en grund til at lære sig et nyt sprog, fordi de – i kraft af deres position – kan få job alle steder (1.4), og på den måde nærmest befinder sig over et krav om at lære nye sprog – i dette tilfælde dansk. Det handler mere om at skabe og udvide sin karriere end at fremme den et sted med et krav om sproglæring. Derfor tror Fiona, at KU vil gå glip af disse førende forskere, som ikke er interesseret i at følge KUs sprogpolitik, men i stedet fokuserer på at opbygge deres karriere ved at være ansat ved forskellige højtrangerede universiteter. Derfor risikerer danskkravet at gå direkte imod internationaliseringsstrategien om at fastholde og tiltrække talenter.

Flere af underviserne påpeger også en forbindelse mellem sprogpolitikken og universitetets ledelsesstruktur. Grace beskriver forholdet således:

Eksempel 3

Interview, Grace (L1: engelsk)

1 G jeg tænker også og jeg siger dette på det pæneste måde at øhm sprogpolitik det er udviklet over
2 ledelsen på universitetet og jeg går ud fra de er danskere og ikke rigtig forstår hvor meget det
3 kræver at komme på et nyt land og lære et nyt sprog

Grace påpeger her, hvordan sprogpolitikken er formuleret af ledelsen, som hun "går ud fra" er danskere. Dertil påpeger hun, at de – den danske ledelse – ikke forstår, hvad det kræver at flytte til et nyt land og lære et nyt sprog (som voksen). Hun ser et problem i, at det er danskerne i ledelsespositioner, som udarbejder de sprogpoltiske tiltag, som de internationale medarbejdere senere skal pådattes og efterleve, uden at denne gruppe er blevet hørt. Den manglende inddragelse af internationale medarbejdere i beslutningsprocesser om sprogpolitik er også veldokumenteret i EMI-undersøgelser, hvor underviserne gerne ønsker at være en del af disse beslutninger vedrørende internationalisering og sprogpolitik (fx Tange 2012). Grace tilføjer desuden følgende om ledelsen:

Eksempel 4

1 G de ["den danske ledelse"] er også flydende på engelsk og det har de lært fra fra nærmest barnsben
2 her her i Danmark så de har talt vedligeholdet og opbygget deres engelsk gennem år og de måske
3 ikke ved eller husk hvor meget det kræver egentlig at lære et sprog fra bunden på når man er
4 voksen øhm og man har så mange andre ting i i i livet så jeg på den ene side tror jeg at man

5 godt kan komme og lære dansk på den anden side tro jeg at det er også krævende og det kommer
6 til at gå udover mans arbejdsliv og mans familieliv fordi jeg havde jeg havde slet ikke et socialt liv
7 dengang jeg lærte dansk

Her udvider Grace sin forståelse af situationen, hvor det drejer sig om følgende fem elementer: 1) den danske ledelse, 2) danskere og engelsk, 3) det tager lang tid at lære et sprog (eksemplificeret med engelsk for den danske ledelse, som har lært det fra "barnsben" (1.1)), og vilkårene er anderledes for udlændinge ift. dansk, 4) at lære dansk og arbejde er hårdt, og man må ofre sit sociale liv, og til sidst 5) dette forhindrer på sin vis, at man bliver en del af et socialt fællesskab. Grace fremhæver igen den manglende forståelse for, hvad det kræver at lære et nyt sprog som voksen. Hun påpeger, at det ikke kan sammenlignes med at undervise på engelsk, fordi den danske ledelse nærmest er flydende i engelsk og har "vedligeholdt og opbygget det nærmest fra barnsben" (1.1). Grace pointerer, at det tager lang tid at lære et sprog, og at dette ikke er muligt på samme måde for de internationalt ansatte, da de ikke har "vedligeholdt og opbygget" deres danske "fra barnsben". Herudover påpeger hun også, hvordan det at lære dansk til et arbejdsmæssigt formål kommer til at gå udover både ens arbejdsliv og familieliv, hvilket er noget, som flere af underviserne påpeger. Grace pointerer dette meget tydeligt, da hun selv "slet ikke [havde] et socialt liv dengang jeg lærte dansk" (1.6-7). Det tyder på, at man er nødt til at gå på kompromis med visse ting, fx arbejdsliv, familieliv og socialt liv, hvis man skal opnå de kompetencer i dansk, som sprogpolitikken påbyder. Herunder kan man tilføje, at det, paradoksalt set, mindsker ens mulighed for at være en del af et socialt fællesskab, hvad enten det er af arbejdsmæssig eller privat karakter, fordi man har travlt med at lære dansk.

Zehra fortæller noget lignende om ledelsen ved at påpege, at det kræver danskkompetencer at blive en del af ledelsesstrukturerne ved KU. Zehra er ansat som postdoc og undervisningsassistent ved JUR. Hun var på udveksling i Danmark som studerende og begyndte at lære dansk dengang, men arbejder stadig på sit akademiske dansk til undervisningsbrug i sin nuværende stilling. Derudover tager Zehra universitetspædagogikum på dansk og ikke engelsk for bl.a. at lære fagtermer på dansk, samt for at forbedre sine skriftlige kompetencer. I modsætningen til de andre har hun altså haft kendskab til det danske sprog i længere tid, og hun er meget optaget af at forbedre sine sprogkunderskaber. Zehra fortæller følgende:

Eksempel 5

Interview, Zehra (L1: bulgarsk/tyrkisk)

1 Z vi er ikke en del altså de internationale undervisere ... af de ledelsesstrukturer så vores stemme
2 gør sig ikke gældende der føler jeg så det ... handler også om at der er flere af os som kan tale
3 dansk så vi kan blive en del af de der ledelsesstrukturer sådan studienævn og jeg ved ikke hvad
4 men deltagelse i dem også forudsætter at du taler dansk ... det er sådan en ond cirkel det skal
5 virkelig være sådan ledelsen på toppen som overvejer det her strukturelle udfordringer mere ja vi
6 kan vi kan komme i nogle bud på de her ting

Zehra beskriver, at de internationale medarbejderes stemme ”ikke gør sig gældende”(1.2), og peger, ligesom Grace i de ovenstående eksempler, på den manglende tilstedeværelse af internationale medarbejdere i universitetets ledelser. Zehra pointerer også et behov for at kunne dansk for at blive en del af disse strukturer, som hun kalder dem. Dansk bliver ”pludseligt” meget nødvendigt, når det gælder ledelses- og administrative opgaver, hvilket Kirilova & Lønsmann tidligere har pointeret og beskrevet som et ”skjult glasloft” (Kirilova & Lønsmann 2020: 20; se også Jürna 2014). Det, at ens stemme ikke bliver gjort gældende, eller at man ikke bliver hørt som andetsprogsbruger, er et tema, der går igen i andetsprogsforskningen (Norton 2013; Øhrstrøm 2010; Kirilova & Lønsmann 2020). Her peges på, at andetsprogstalere ikke opfattes som legitime talere og ikke anerkendes på lige fod med førstesprogstalere (Bourdieu 1977). Det betyder også, at man ikke kan repræsentere og forhandle sin identitet overfor en førstesprogstaler (Norton 2013), og det kan i værste fald føre til, at man bliver gjort tavs (Bourdieu 1991), netop som Zehra forklarer det (1.1.2). Zehra ser det som et spørgsmål om danskkompetencer, da deltagelse i ledelsesstrukturerne forudsætter, at man taler dansk. Zehra ser det som en ”ond cirkel” (1.4), hvor ledelsen tager beslutninger, og de internationale undervisere ikke bliver hørt, fordi disse grundet deres (manglende) sproglige kompetencer ikke er en del af ledelsen. Hvor det hos Grace lød, at ledelsen ikke forstår, hvad det kræver at lære et nyt sprog som voksen, handler det for Zehra mere om adgang til ledelsen.

I eksemplet positionerer og identificerer Zehra sig tydeligt i kategorien international underviser gennem forskellige pronominer (*vi, vores, os*) og markerer, at disse står i kontrast til *ledelsesstrukturer, studienævn* og *ledelsen på toppen*. Her ridser Zehra et klart skel op mellem disse to grupperinger.

I forlængelse af overstående eksempler har Fiona oplevelsen af, at det næsten er umuligt at komme til det punkt, hvor man kan sidde med i ledelsen på universitetet. Hun beskriver det som ”a bit of a glass ceiling within the university”. Fiona sad i ansættelsesudvalg til en stilling, hun selv drømte om at søge, og erfarede der, at det handlede mere om ansøgerens sproglige baggrund end om akademiske kvalifikationer:

Eksempel 6

Interview, Fiona (L1: engelsk)

1 F when we were looking to recruit a new head of department we had like one of these meetings with
2 the dean you know what we were looking for and ehm and he sat down and the first thing he said
3 was “well obviously they need to be Danish” ... but already he closed that and I said “what” and
4 he said “well maybe they can be Scandinavian” hehe ehm and I was like “okay” ... because I was
5 actually thinking about applying

Fiona fik altså at vide, at en relevant ansøger til stillingen *tydeligvis* skulle være dansker eller måske kunne være skandinav. Herimod var Fiona gået ind til mødet med en forventning om, at det var andre kompetencer end sproglige eller et nationalt tilhørsforhold, der skulle diskuteres. I situationen gør Fiona det ikke klart, at hun selv tænkte på at ansøge, men hun fortæller i interviewet, at det var en stilling, hun godt kunne se sig selv i. På trods af KUs forsøg på at ”tiltrække og fastholde” internationale medarbejdere gennem bl.a. kravet om at lære dansk, fremhæver udsagnet, at det i værste fald mislykkes, hvis højere positioner ved universitetet *kræver*, at man er dansker eller skandinav. Eksemplet peger på en skjult sproglig diskrimination, hvor andre sproglige kompetencer end dansk og skandinavisk nedprioriteres overfor netop (førstesproglignende kompetencer i) disse sprog. Fiona har opgivet at forbedre sit danske og leder efter et lignende job et andet sted, fordi hun netop har oplevelsen af at støde på et glasloft og dermed være ”fanget” i systemet uden muligheden for at avancere (for lignende udsagn i en dansk virksomhed, se Lønsmann 2011: 264-266). Hendes investering i dansk har altså ændret sig på baggrund af hendes oplevelser, og hun kan nu betegnes som en amotiveret indlærer (jf. Deci & Ryan 2002). Eksemplet peger på et misforhold mellem KUs karriereudvikling og sprogkrav, hvor der måske – i hvert fald blandt undersøgelsens deltagere – fokuseres mere på, at de internationale undervisere skal leve op til sprogkrav, snarere end karriereudvikling. Sprogpolitikken er rettet mod tenure track, lektorer og professorer og dermed ikke de tidsbegrænsede stillinger som ph.d.er eller postdocs, hvorfor det gælder undervisere, som sandsynligvis har besluttet at være tilknyttet universitetet i længere tid. Hvis det skal lykkes at fastholde dem på KU, lyder det fra Fionas og de andres side, at man er nødt til at tænke de internationale medarbejders karrierevej mere ind.

Senere i interviewet tilføjer Fiona, at det ikke kun handler om at lære dansk, men også hvilken slags dansk man lærer:

Eksempel 7

1 F it still comes back to this question about will we still accept people whose Danish isn't fluent isn't
2 native you know what is the kind of acceptability and so ... what I feel is that there is no point in
3 working any harder because I'll never become a native Danish speaker so what's the point eh
4 because it feels like that's the expectation and ... that's one I can never meet

Det handler altså om, at man ikke *bare* skal kunne tale dansk, man skal tale det som en førstesprogstaler (1.4). Arnfast (2007) skelner mellem flere dimensioner i sprogtilegnelse, hvor den formaliserede, offentlige dimension kan trumfe vilkår i den individuelle, private (Arnfast 2007: 26). Fiona orienterer sig mod denne opfattelse, når hun netop påpeger ”what’s the point” (1.3) ift. at forbedre sit danske, for hun bliver aldrig i stand til at tale dansk som en førstesprogstaler (1.4). Fiona har oplevelsen af at skulle være dansker (eller lyde som en dansker) for at avancere indenfor universitetets strukturer. Dermed trumfer den institutionelle dimension (her: sprogvalget i ledelsesfora) Fionas egen personlige motivation for (fortsat) at blive bedre til dansk. Som vist i studier af holdninger til dansk med accent har danskerne generelt en manglende tolerance overfor andetsprogstalere (fx Kirilova 2006; Ritzau, Kirilova & Jørgensen 2009), hvilket peger på en ideologi og et ideal om, at dansk talt som førstesprog fremstår bedre end dansk talt som andetsprog. Denne ideologi har Fiona mærket på egen krop, når hun oplever at blive valgt fra pga. sine (manglende) sproglige kompetencer, fordi som hun siger: ”I’ll never become a native Danish speaker” (1.4).

I disse to eksempler understreges det altså, at på trods af universitetets eget fokus og forsøg på at integrere internationale medarbejdere ved fx at stille krav til danskkompetencer, modarbejdes dette – ifølge Fiona - af selvsamme institutions egne strukturer.

4.1.1 Parallelsproglighed

I modsætningen til de andre undervisere, som primært stiller skarpt på sprogpolitikens fokus på dansk, påpeger Elena et problem i politikens parallelsproglige fokus, når man ikke har engelsk som førstesprog. Elena er ansat ved HUM, underviser bl.a. i fremmedsprogspædagogik og har spansk som førstesprog. Parallelsprogligheden betyder, at dansk og engelsk i mange sammenhænge bruges side om side, og at sprogvalget afhænger af den specifikke situation (Holmen 2018). På det punkt viser sprogpolitikken et forsøg på at tilpasse sig internationalt ansatte, hvor mange behersker et højt niveau af engelsk. Det betyder dog også, at Elena og mange andre undervisere skal tale og bruge begge sprog (dansk og engelsk) som andetsprog i

deres arbejdsliv, hvis de ikke har et af de to sprog som førstesprog. Hun føler sig nærmest dobbelt ufordelagtiggjort:

Eksempel 8

Interview, Elena (L1: spansk)

- 1 E det er ikke fair for os når vi skal arbejde både med vores engelskkompetencer og danske
- 2 kompetencer ... så det ikke bare er dansk man skal kunne eller engelsk man skal kunne men
- 3 begge og bruge begge som fremmedsprog

Her understreges et dobbelt krav til de internationale medarbejdere, som hverken har engelsk eller dansk som førstesprog: de skal altså arbejde hårdere end dem med engelsk som førstesprog, for de skal ikke bare styrke én sproglig kompetence, men styrke deres kompetencer på både dansk og på engelsk. På den måde er Elena stillet på en anden måde end fx Fiona og Grace, der begge har engelsk som førstesprog og derfor ikke behøver at forbedre deres engelskkompetencer. Elena har deltaget i kompetenceudviklende kurser på engelsk ifm. at udgive forskningsartikler og tage på konferencer, hvorimod hun i en universitetskontekst ikke har modtaget hjælp til sine danske kompetencer, selvom hun egentlig gerne vil forbedre dem. At styrke sine fremmedsprog eller aktivt deltage i sprogundervisning er som sagt noget, der ligger udover ens andre arbejdsmæssige forpligtelser som underviser på et universitet (fx forskning, administrative møder, undervisning osv.). Derudover kræver det for underviserne en kæmpe indsats i begyndelsen af deres ansættelse, hvor de nærmest med det samme skal begynde med danskundervisning, mens de skal vænne sig til deres nye tilværelse i et nyt land og på et nyt arbejde: fx fortæller Fiona, at hun kom til Danmark i august og begyndte sin danskundervisning, på opfordring af sin leder, allerede måneden efter i september.

4.1.2 Opsummering

Dette afsnit har belyst temaet om internationalisering og sprogpolitik ved KU og demonstreret underviserens holdninger og perspektiver på KUs nye sprogpolitik og kravet om at lære og undervise på dansk. Selvom 8 ud af de 10 undervisere har lært dansk på et niveau, der er tilfredsstillende ift. at undervise, og enten vejleder eller underviser på dansk, forholder de sig alle negativt til kravet. Underviserne peger på en række forskellige forhold, hvor jeg her kort vil opridse et par af dem: at vilkårene for at lære og bruge dansk er anderledes end danskernes vilkår for at bruge engelsk, at de ikke føler sig hørt i beslutningsprocesser, og hvordan der eksisterer et misforhold mellem karriereudvikling og sprogkrav. Alt dette skal anskues som

elementer, der tydeligt påvirker internationale medarbejders forhold til KU og den nye sprogpolitik.

Derudover peger afsnittet på en orientering om, at dansk skal være talt på en bestemt måde (helst som dansker eller skandinav), for at man kan avancere indenfor universitetet. Udsagn som disse er en del af en større sprogideologi, som jeg pointerer igennem analysen og samler op på i diskussionen. Der eksisterer altså en forestilling om, at dansk talt som *native speaker* er bedre og mere oplagt i fx en lederposition end dansk talt som *non-native speaker*, hvilket selvfølgelig får en betydning for internationale underviseres motivation til at lære og bruge dansk. I denne forestilling kan L1-dansk også opfattes som en værdifuld vare (eng: *commodity*, jf. Heller 2010; Cameron 2012) og et (om end muligvis uopnåeligt) ideal, som netop åbner døre og muligheden for at avancere til en bedre stilling, hvorimod værdien af L2-dansk ikke er god nok at ”handle med”.

4.2 Forholdet mellem ekspert og novice

Denne del fokuserer på de interaktioner, der opstår mellem underviser og studerende i et undervisnings- eller vejledningslokale. Eksemplerne stammer fra mine observationer af undervisning og vejledning. Afsnittet undersøger kommunikative strategier og positioneringer mellem underviser og studerende, og hvordan de studerende forholder sig til en underviser, der taler dansk som andetsprog. Som beskrevet i metodeafsnittet er eksemplerne valgt ud for at illustrere mønstre i brugen af dansk som undervisningssprog for internationale undervisere. Konkret tager de udgangspunkt i et gentagende mønster, hvor der sker et skift i forholdet mellem ekspert og novice.

4.2.1 De studerende som resurse

Et sådant skift kommer til udtryk i følgende eksempel med Grace, som underviser i et BAKursus, hvor de studerende lærer at analysere og lave modeller for datasæt i statistikprogrammet R. Inden situationen udspiller sig, har Grace gennemgået en bestemt funktion i programmet R, hvor to udfald har samme statistiske mulighed. Grace kalder den ene mulighed *tea* og den anden *coffee*. Spørgsmålet fra den studerende kommer i forlængelse af en naturlig pause i Graces gennemgang, hvor Grace venter på, om de studerende har spørgsmål til det, hun lige har præsenteret:

Eksempel 9

Undervisning, S1 & S2: studerende, G: Grace (L1: engelsk)

1 S1 øh:m undskyld
2 G ja↑
3 S1 så i det der eksempel så var *tea* og *coffee* lidt ligesom plat eller krone eller ø:h hvordan skal det
4 forstås↑
5 G kat eller krone?↑ ((spørgende ansigtsudtryk, tager hånd til hovedet))
6 S1 ja
7 G hvad betyder det
8 S1 øhm man slår med en mønt [og så er det]
9 S2 [heads or tails]
10 S1 heads or tails ja
11 G ÅÅHH ja okay ((fjerner hånd)) ja ja ja det forstår jeg godt ja så kan det være det samme m-man
12 kan godt forestille sig at det er *head tail head tail head tail* ((peger undervejs på tavlen for at
13 markere de to muligheder)) hh og så ville det også være en gruppe variable og ja: det kan være
14 mange ting

Den studerende (S1) spørger ind til, hvordan de to muligheder, *tea* og *coffee*, skal forstås og bruger det idiomatiske udtryk *plat eller krone* for at tjekke, om de to udfald har samme statistiske mulighed: det kan enten være den ene eller den anden. Grace gentager, hvad hun hører det sagte som: ”kat eller krone” (1.5), hvilket indikerer, at hun ikke kender udtrykket *plat eller krone*. Forvirringen er også at bemærke i Graces kropssprog, hvor hun tager hænderne til hovedet og har et spørgende ansigtsudtryk (1.5). Gentagelsen kan anskues som en gentagelse af en ikke-forstået del og udgør dermed en tvivlsmarkering og en anmodning om en reparation fra S1 (Hvas 2017: 46; se også Svennevig 2003). Dog opfatter S1 ikke den manglende forståelse, forkerte udtale eller anmodning fra Grace om at uddybe og svarer i stedet med et bekræftende *ja*. Dialogen mellem Grace og S1 foregår på tværs af et undervisningslokale, hvorfor det kan være svært for S1 at høre den forkerte udtale. Grace spørger herefter direkte ind til ordvalgets betydning og benytter sig af en kooperativ strategi i spørgsmålet ”hvad betyder det” (1.7). Hun træder dermed ud af sin position som underviser og ekspert og placerer sig i stedet som novice. Med andre ord skifter hendes *situerede identitet*, da hun ikke længere afspejler sin underviseridentitet som ekspert, men i stedet fremstår uvidende. I et undervisningslokale er det ofte underviseren, der stiller de studerende spørgsmål, men eksemplet afviger fra denne type spørgsmål, fordi det handler om betydningen af et ord. Derfor tydeliggør eksemplet forholdet mellem, hvem der er sproglig novice, og hvem der er ekspert(er). S1 går (pædagogisk) til værks og forsøger at forklare, hvordan *plat eller krone* handler om møntkastning (1.8), hvilket S2 afbryder med den engelske oversættelse af *plat eller krone*. Grace taler med hørbar engelsk accent og har også præsenteret sig som englænder til de studerende, hvilket kan forklare, hvorfor S2

afbryder med den engelske oversættelse. De to studerende benytter sig altså af to forskellige strategier: hvor S1 ønsker at forklare Grace betydningen af *plat eller krone*, benytter S2 sig af den direkte oversættelse. Det peger på, at S2 ser oversættelsen som tilstrækkelig for Graces forståelse af betydningen. Med oversættelsen forstår Grace det sagte og udtrykker med stor lettelse ("ÅÅHH ja okay" (1.11)), at hun godt forstår det. Hun udpensler det ved at pege på de enkelte muligheder, hvor udfaldet bliver hhv. *tea* eller *coffee* med gentagelsen af "*head tail head tail*" (1.12). Ved at pege på tavlen og gentage *head* og *tail* både understøtter og tydeliggør hun, at hun forstår, hvad S1 mente. Samtidig konstituerer dette også hendes rolle som novice, der skulle have noget forklaret. På trods af sit manglende kendskab vender Grace tilbage til sin position og identitet som underviser og fortsætter sin gennemgang og forklaring uden videre problemer.

Eksemplet understreger tydeligt, at Grace ikke tidligere er stødt på idiomet *plat eller krone*. Det ses i gentagelsen, idet hun approksimerer udtalen af *plat* til et ord, hun kender, nemlig *kat* (1.5). Eksemplet drejer sig altså om ordforråd og idiomatiske udtryk. I min observation af Grace har jeg dog ikke ellers oplevet, at de studerende har svært ved at forstå hende. Det peger på, det ikke spiller en større rolle i Graces formidling, at hun ikke kender et idioms betydning. Eksemplet illustrerer desuden, at Grace sagtens kan formidle sin faglige viden på dansk, selvom hun har "mangler" i sit ordforråd – og dermed sine sprogkompetencer – da idiommer og lavfrekvente faste udtryk typisk tilegnes senere af L2-brugere (Karlsson 2019).

Nedenstående eksempel er en situation med en anden underviser, Elena, hvor hun også bruger de studerende som en resurse. Elena underviser i fremmedsprogspædagogik, og undervisningslokalet er med studerende fra forskellige sprogfag. Hun er ved at forklare dagens gruppearbejde og søger efter et bestemt ord i denne sammenhæng:

Eksempel 10

Undervisning, S1 & S2: studerende, E: Elena (L1: spansk)

- 1 E ok↑ (.) så: efter pause går vi i gang med en anden gruppearbejde hvor I skal selv udvikle jeres
 2 egen interviewguide og prøve det bagefter med det med jeres æh: studie(.)makker studiemakker↑
 3 ° siger man sådan° ikke studiekammerater hvordan siger man det↑ studiemakker
 4 S1 ° sidemakker°
 5 E ja sidemakker
 6 S2 ja sidemakker ja ((latter fra E))
 7 E 😊 I kan afprøve det med hinanden 😊 (2.3) ok↑ så: vi: starter igen 13.15

Elena er ved at fortælle de studerende, hvad der skal ske efter pausen. Hun leder tøvende efter et ord, hvilket kommer til udtryk i det forlængede ”æh:”, pausen mellem ”studie(.)makker” og gentagelsen af ordet ”studiemakker↑” (1.2). Det andet *studiemakker* er sagt med stigende intonation, hvilket kan forstås som spørgende. Elena siger svagt ”°siger man sådan” (1.3), hvilket jeg tolker som noget, hun siger mere til sig selv end til de studerende. Det fremhæver yderligere hendes tvivl om ordet, og i sin søgen efter dette producerer hun beslægtede ord som *studiemakker* (bestemt forståeligt, men ikke officielt i Den Danske Ordbog) og *studiekammerater* (fast forbindelse i Den Danske Ordbog n.d.). Hverken *studiemakker* eller *studiekammerater* er forkerte udtryk, og begge er brugbare i situationen, om end det ikke helt er de ord, Elena søger efter og ønsker at bruge. Hendes ytringer kan også anskues som en reparatur-strategi, hvor Elena forsøger at initiere en reparatur af det, hun selv har sagt (dvs. en selvinitieret selvreparatur), men det lykkedes hende ikke at reparere sit ”problem”. Samtidig vidner eksemplet om en høj kompetence i dansk, da Elena ved, at der findes et andet udtryk, og hun leder efter netop det. Men selv-rettelsesstrategien peger ikke kun på høje kompetencer i dansk, men også et højt kommunikativt krav, ved at Elena producerer to fuldt fungerende udtryk og dermed specificerer sit eget output. Det tyder på, at hun stræber efter sproglig ekspertise og et ønske om at kunne udtrykke sig præcist. Hun ender sin søgning efter ordet med at spørge de studerende direkte: ”hvordan siger man det↑” (1.3). En studerende siger svagt ”sidemakker”, hvilket Elena bekræfter og gentager (1.5). Derefter bekræftes ordet også af en anden studerende (1.6). Ordet *sidemakker* findes ligesom *studiemakker* ikke i Den Danske Ordbog, men sammensætningen fungerer rent morfologisk og kan anskues som et synonym til *sidemand* på samme måde som de to udtryk, Elena producerer. Det, der startede som en selvinitieret selvreparatur, ender altså med at blive korrigeret af S1 på opfordring af Elena.

At Elena søger efter ordet og er usikker, afspejles også i (den nervøse) latter (1.6), og når hun i stedet siger ”😊I kan afprøve det på hinanden😊” (1.7) og dermed undlader at bruge ordet *sidemakker*. Denne undvigelsesstrategi (jf. Færch & Kasper 1983) tyder på, at hun i stedet ønsker at nuancere sit sprog og understrege, at hun ikke er i tvivl om betydningen af det, hun ønsker at sige. Elena fokuserer dermed i stedet på forståelsen af resten af inputtet, altså at de studerende skal afprøve deres interviewguides på hinanden. Undvigelsesstrategien peger også på, at *sidemakker* ikke er det helt rigtige ord, som Elena søger efter, men at hun i situationen og gennem de studerendes position som danske L1-talere antager, at de kender det rette ord bedre end hende. Hermed orienterer Elena sig mod, at L1-brugere har en sproglig ekspertise, som L2-brugere, herunder hun selv, ikke har.

Eksemplet viser igen, at positionerne mellem underviser og studerende kort vendes om, før de vender tilbage til den konkrete undervisningssituation. Det kan stille underviseren i en vanskelig og endda grænseoverskridende situation, når vedkommende ikke kender eller kan finde de(t) rette ord og er nødt til at bede de studerende om hjælp. I det følgende eksempel benytter Elena samme strategi, når det handler om udtale. Som i det ovenstående eksempel består undervisningslokalet af studerende fra forskellige sprogfag. Her virker Elena til at være mere frustreret over ikke at kunne udtale et ord på dansk:

Eksempel 11

Undervisning, S1 & S2: studerende, E: Elena (L1: spansk)

- 1 E og hvad er en morfem det er sprogets mindste betydningsbærende (.) i et ord så for eksempel
 2 *pre*=(udtalt [pre]) hva' hvordan siger man det på dansk æ:h (1.5)
 3 S1 *en espagno*↑
 4 E ej (.) *prefijo y sufijo*
 5 S2 præfiks og suffiks
 6 E ja tak
 7 S1 >lige præcis lige præcis<
 8 ((overlappende snak og latter fra flere sider - ca. 3.0))
 9 E hh 😊 jeg blev pludselig blank 😊 ja og det står også her ((peger på whiteboard og Powerpoint))
 10 hehe præfiks og suffiks og så hvad man vil markere genus og numerus og så videre så det vil
 11 relatere til til morfologi

Elena er i gang med at gennemgå forskellige typer af sproglige niveauer og forklarer i eksemplet, hvad et morfem er, hvorefter hun ønsker at komme med et eksempel (1.1-2). Her starter Elena med at sige ”*pre*”, som hun udtaler, så vidt jeg vurderer, på spansk, som derfor afviger fra en dansk udtale, hvilket fører til en selvafbrydelse (markeret med lighedstegn). Elena virker til at være klar over sin afvigende udtale og vælger derfor en direkte strategi, hvor hun spørger sine studerende: ”hvordan siger man det på dansk” (1.2). Fra Elenas side er der en antagelse om, at de studerende ud fra hendes ”*pre*” forstår, hvad hun ønsker at sige. Dog virker det til, at de studerende ikke forstår det, for spørgsmålet efterfølges af en pause. En af de studerende fra spanskholdet vælger at skifte til spansk muligvis for at hjælpe Elena med at finde det ord, hun ønsker at udtale. Elena udtrykker en irritation ved at sige ”ej” (1.4). Det er efterfulgt af en kort pause, og så svarer hun på spansk ”*prefijo y sufijo*” (1.4). En anden studerende, der ikke er fra spanskholdet, siger det på dansk, hvilket afføder reaktionen fra den studerende, der læser spansk (1.7). Det fører til lettelse fra Elena, der takker (1.6). Samtidig afbrydes flowet i undervisningen, da der kort er overlappende snak og latter fra både studerende og Elena (ca. 3 sek.).

Elena begynder igen med en hørbar indånding og et nervøst ”😊 jeg blev pludselig blank 😊” (1.9). Her italesætter Elena selv, at hun ikke kunne finde ordet, og det gør hun ved at bruge et idiomatisk udtryk (*at være blank*). Som i det ovenstående eksempel, hvor Elena producerer flere udtryk for at finde det rette, peger brugen af et idiomatisk udtryk på en høj kompetence i dansk. Dog kan det opfattes grænseoverskridende for Elena at have denne oplevelse af at være *blank* i positionen som underviser og ekspert (se eks. 19 og 20). Det kan til gengæld også være en face-reddende strategi (jf. Brown & Levinson 1987), da hun dermed ikke forsøger at skjule sin (momentane) usikkerhed og dermed faktisk understreger sit sociale overskud. Elena gentager slutteligt ordene, *præfiks* og *suffiks*, når hun læser dem højt fra tavlen (1.10), og bruger dem til at genoptage og vende tilbage til sin præsentation, og dermed sin position som underviser.

Det næste eksempel står i modsætning til de ovenstående eksempler. Her forsøger underviseren at bruge en studerende som resurse, men den studerende hjælper ikke, som de ellers har gjort i alle de andre eksempler. Jeg har ikke fundet andre eksempler af denne slags i mine data, så eksemplet står alene som kontrast til ovenstående eksempler.

Her sidder Grace med en studerende og forsøger at downloade en tilføjelsespakke til statistikprogrammet R. Undervisningen er bygget op om en præsentation fra Grace (som vist i eks. 9), hvorefter de studerende laver forskellige opgaver i programmet R. Gennemgående for disse situationer er, at Grace ofte hjælper de studerende enkeltvis eller i grupper med fejlmeddelelser i programmet. I eksemplet skal den studerende ind i indstillinger og tillade, at der kan hentes software fra internettet. Her bliver Grace ikke hjulpet af den studerende, men i stedet hænger hendes anmodning i luften uden at blive besvaret.

Eksempel 12

Undervisning, S: studerende, G: Grace (L1: engelsk)

- 1 G ok så jeg tror du kan gå ind i *settings* bagefter og så tillader at øh du kan installere software fra
- 2 online så det er en øh altså flueben du skal tjek (.) et sted øhm: (3.5)
- 3 S herinde↑
- 4 G ja mhm jeg ved ikke præcis hvor den er henne (7.0) og din computer er på dansk ligesom *mine*
- 5 sådan (1.5) så i dine indstillinger (4.3) æhh jeg tror det er rigt-altså sikkerhed og (.) anonym-
- 6 anonymitet ((læser højt fra skærmen)) hvad kalder du det
- 7 ((klik fra S' mus)) (18.0)
- 8 G ja hvis du går *to* øhm sikkerhed ja og generelt her (3.5) så skal du tillade programmet er hentet
- 9 (.) fra hente og udvikle men det har du allerede tjekket

Grace guider den studerende ind **til** det rette sted på sin computer, hvor hun skal ændre en indstilling. Grace ved dog ikke præcist, hvor denne indstilling kan findes (1.4). Hun tror, det er under 'sikkerhed og anonymitet' (1.5-6), hvor hun virker til at have svært ved at udtale *anonymitet* (jf. selv-rettelsen 1.6). Hun spørger S, hvad hun "kalder det" (1.6), hvilket efterfølges af en lang pause på 18 sekunder og flere klik fra S' mus. Her træder Grace tydeligt ud af sin underviserrolle ved at spørge S direkte, hvad hun *kalder det*. S leder efter det rigtige sted under 'indstillinger', men svarer ikke på Graces anmodning om, hvad hun *kalder det*. Da det her drejer sig om noget teknisk, kan det være, fordi S heller ikke kender denne indstilling, men det kan også være en manglende forståelse for, hvad Grace mener, når hun spørger "hvad kalder du det" (1.6). Anmodningen fremstår dog direkte, i og med at Grace bruger et *du* i en situation, hvor de to, Grace og S, sidder alene sammen. Spørgsmålet er altså ikke rettet til Grace selv eller et mere generelt *man*. Selvom Grace påpeger, at hendes egen computer er på dansk, tyder hendes kodeskift ved "*settings*" (1.1) på, at det drejer sig om et ordforrådsområde, hun ikke kender så godt. Generelt udtrykker Grace både i interviewet og i samtaler med mig i undervisningen, at hun ikke kender alle fagtermer og specifikke tegn (fx klammer) på dansk. Ved at klikke sig rundt i indstillinger finder Grace endelig det, hun søgte uden hjælp fra S: altså menuen 'sikkerhed og generelt' (1.8). Dermed løses både det kommunikative "problem" for Grace, der ikke vidste hvad, menuen hed (på dansk), og den anmodning, som har hængt i luften siden linje 6. Det er dog ikke der, det tekniske problem ligger, for S har allerede sat flueben i tilladelsen til at hente programmer online (1.8-9) og bekræfter det med et "mhm".

Eksemplet understreger som de ovenstående, at Grace ikke ser et problem i direkte at spørge en studerende, om hvad noget hedder eller kaldes på dansk. Hun virker heller ikke til at være påvirket af, at den studerende ikke svarer på anmodningen, måske fordi hun senere selv finder det, de søger: "sikkerhed ja og generelt" (1.8). På den måde bliver det kommunikative "problem" altså løst, selvom det ikke involverer hjælp fra den studerende.

4.2.2 Opsummering

Eksemplerne i dette afsnit viser, hvordan underviserne benytter sig af eksplicite opnåelsesstrategier og bruger de studerende (og deres L1-dansk) som resurser, når de oplever at komme til kort med deres L2-dansk. De spørger altså direkte de studerende "hvad betyder det" (eks. 9), "hvordan siger man det" (eks. 10 og 11) eller "hvad kalder du det" (eks. 12). Situationen fremstår som en læringssituation for underviseren, som er interesseret i at "lære" det ord, de ikke kender eller står og mangler i en specifik situation (jeg har sat "lære" i anførselstegn, for det kan jo også være, underviserne egentlig kender ordet, men blot situationelt ikke finder det).

Eksemplerne tager udgangspunkt i begrænsninger i undervisernes ordforråd og udtale, og begrænsningerne i de kommunikative situationer løses forholdsvis hurtigt med hjælpen fra de studerende (bortset fra eks. 12, som løses på anden vis). Dermed orienterer underviserne sig mod de studerendes L1-dansk som en resurse, når de oplever mangler i deres L2-dansk.

Som beskrevet i afsnittet om Zimmermans (1998) identitetstyper dækker *diskursidentiteter* over identiteter som lytter, spørger osv., hvor *situerede identiteter* er identiteter, som fremstår mere stabile, og her dækker over underviser og studerende eller ekspert og novice. Interaktionen i mine data skiller sig ud ved, at den formodede autoritet (underviser) i den institutionelle interaktion (undervisningslokalet) er den sprogligt mindst kompetente i samtalen. Der sker derfor en forskydning i forholdet mellem underviser og studerende, hvor underviseren indtager position og identitet som den, der spørger og dermed er (sproglig) novice, hvorimod de studerende er dem, der svarer og er (sproglige) eksperter. Med andre ord kan man sige, at underviseren – i et kort øjeblik – bliver undervist.

Eksemplerne viser, at situerede identiteter er flydende og skifter alt efter situation og kontekst. Når underviserne underviser på deres L2, trækker de gerne på de studerendes L1-sproglige kompetencer, fordi de allerede har påtaget sig en rolle som (sproglig) novice inden for dansk. Til gengæld holder de fast i deres identitet som ekspert i det faglige, hvilket understreges ved, at de gnidningsløst fortsætter deres gennemgang og formidling af undervisningens emne. Dermed pointerer underviserne selv et skel mellem deres identiteter: L2-identitet overfor underviser/ekspert-identitet. Deres begrænsninger i deres L2 fører altså ikke til begrænsninger i deres faglighed eller rollen som ekspert (men se afsnit 4.3.1 for mere om det).

Det stiller som beskrevet underviseren i en vanskelig og måske ligefrem grænseoverskridende situation, når vedkommende ikke kender eller kan finde de(t) rette ord og er nødt til at bede de studerende om hjælp. Eksemplerne understreger, at underviserne ikke forsøger at snige sig uden om dette via undvigelsesstrategier, men i stedet benytter sig af kooperative strategier og eksplicit spørger, hvad det betyder, eller hvordan man siger det på dansk. De studerende agerer i de fleste situationer hjælpere, hvormed ”kommunikationsproblemet” så at sige bliver løst, og underviseren går videre i undervisningen. Eksemplerne understreger dermed også en dobbelt-hed, ved at underviserne risikerer at tabe ansigt, når identitetspositionerne skifter, men ofte bruger de dette til at komme videre i undervisningen ved at gentage ordene og på den måde inkorporere det i deres sprogbrug (fx eks. 9 og 11). Dermed signaliserer underviserne et socialt overskud ved at blive i samtalen og bruge en kommunikationsstrategi i stedet for at trække sig.

4.2.3 De studerendes positionering af L2-undervisere

I forlængelse af eksemplerne om undervisernes kommunikative strategier og praksis i undervisningslokalet, vil jeg præsentere tre eksempler, hvor de studerende tydeligt (med)konstruerer underviserens identitet og position som L2-bruger. Det første eksempel eksemplificerer underviserens praksis på samme måde som i ovenstående eksempler, det andet eksempel er fra en samtale mellem en underviser og en studerende, og det sidste eksempel er en pausesnak mellem tre studerende, hvor underviseren ikke er til stede i lokalet. Eksemplerne giver et lille indblik i, hvordan de studerende vurderer at have en underviser, der taler dansk som andetsprog, og hvordan begge parter orienterer sig mod skellet mellem *native speaker* og *non-native speaker*.

Det nedenstående eksempel er fra en vejledningstime mellem underviseren, Jan, som er lektor ved SCIENCE, og to BA-studerende, som er ved at skrive deres bachelorprojekt. De studerende er halvvejs i deres forløb, og de har indtil videre ikke sendt noget materiale til Jan, men har brugt deres vejledningstid på at gennemgå grafer og udregninger. Jan opfordrer dem til at sende noget materiale til ham, hvorefter følgende interaktion udspiller sig:

Eksempel 13

Vejledning, S1 + S2: studerende, J: Jan (L1: hollandsk)

- 1 J altså så ss: når I har afsluttet noget ((håndbevægelser i cirkler)) som I synes er ss færdigt nok så
2 må I gerne sende den
3 S1 ja
4 S2 °ok°
5 J og så [læser jeg det igennem]
6 S2 [det kan vi i hvert fald gøre]
7 J [I skriver på dansk] eller
8 S2 [((uforståeligt))] ja
9 S1 ja
10 S2 °på dansk ja° (1.0)
11 S1 ja hehe det har vi i hvert fald gjort
12 S2 ja
13 J ja nej nej men det altså det det tror jeg også I har skrevet i kontrakten så det er også i orden
14 selvfølgelig
15 S1 ja
16 J så må I lige lave den sproglige (.) del selv
17 S1 det skal [vi nok] ja
18 S2 [heheh]

- 19 J de:t jeg er ikke [den] der kommer til at rette
 20 S1 [heh]
 21 S2 nej ((ryster på hovedet))
 22 J rette dansk [men øh:]
 23 S2 [det er så fair nok]
 24 S1 vi vil også hellere have [din viden om]
 25 J [men det faglige]
 26 S1 alt det andet hehehe ja
 27 J det:-det ville også passe be-bedre
 28 S1 ja

I og med at Jan opfordrer de studerende til at sende materiale til ham, positionerer han sig som underviser. Han er den, der kan hjælpe dem på rette vej ift. deres BA via rollen som vejleder. At Jan spørger, om de skriver på dansk (1.7), skal forstås i konteksten af, at studerende på SCIENCE kan vælge at skrive deres speciale på dansk eller engelsk, hvorimod bachelorprojektet er på dansk. Da de studerende bekræfter, at de skriver på dansk, siger Jan, at de må ”lave den sproglige del selv”, (1.16) for han ”er ikke [den] der kommer til at rette dansk” (1.19+22). Jan tager et sprogligt forbehold ved at sige dette og selv-positionerer sig tydeligt som en L2-bruger af dansk. Det tyder på at være et bevidst valg, at han fortæller om denne begrænsning. Jan vurderer altså eksplicit, at hans sproglige kompetencer ikke er gode nok til at rette dansk. Dermed er Jan meget tydelig i og om sine sproglige begrænsninger, og han benytter sig af en eksplicit strategi i italesættelsen af denne begrænsning. De studerende bekræfter ham i dette med ”det skal vi nok ja” (1.17) og ”det er så fair nok” (1.23). Her konstituerer de Jans L2-identitet. S1 pointerer, at de ”også hellere vil have Jans viden om alt det andet” (1.24+26), hvormed hun konstituerer hans faglige identitet som underviser. Samtidig påpeger Jan selv, at han kan hjælpe med ”det faglige” (1.25) og bidrager hermed til konstruktionen af sin faglige identitet. De studerende og Jan sætter dermed i fællesskab to positioner op imod hinanden: der er det sproglige og det faglige, og disse afspejler, i dette tilfælde, ikke hinanden. Det skaber også et skel mellem Jans faglige identitet og L2-identitet. Jan pointerer selv, at ”det ville også passe bedre” (1.27), at han fokuserer på det faglige. Det tyder på, at han er mere tilpas i sin faglige identitet end i sin L2-identitet, hvor han oplever at have begrænsninger, og han er tydelig omkring disse, selvom de ikke problematiseres yderligere af ham.

Hvas (2017) peger på lignende eksplicite strategier i sin undersøgelse af psykiatere med dansk som andetsprog. Her bliver det en form for helgardering at sige ”jeg er ikke god til dansk, men jeg har min faglighed”. Det kan anskues som en face-strategi, hvor ”eksperten”, der taler dansk

som andetsprog, ikke føler sig nær så angrebet på sit sproglige L2-face, fordi vedkommende har sin faglighed med sig, og dermed opretholdes og bekræftes det faglige face (fx via S1 og S2s bekræftende kommentarer). De studerende er afklarede med Jans sproglige begrænsninger, og det virker til, at de har valgt Jan som vejleder pga. hans faglighed. De ser ikke denne kobling mellem sprog og viden, og de vurderer, at fagligheden er vigtigere.

I det næste eksempel spiller underviserens sproglighed en vigtigere rolle for en studerende. Eksemplet stammer fra Graces undervisning og er en af de sidste undervisningsgange inden eksamen. Kurset har i høj grad fokuseret på denne eksamen, hvor de studerende til hver undervisningsgang har fået over halvdelen af tiden til at arbejde med opgaver i statistikprogrammet R. I slutningen af denne undervisning kommer en studerende hen til Grace og spørger:

Eksempel 14

Undervisning, S: studerende, G: Grace (L1: engelsk)

- 1 S Grace↑ jeg har tænkt på til eksamen
- 2 G yeah↑
- 3 S at sådan jeg kan nogle gange
- 4 huske at jeg har læst opgaven og stadig har haft lidt svært ved at forstå den sådan rent (.) skriftligt↑
- 5 G jaer↓ jaer↓
- 6 S øhm (.) og jeg ved ikke får du nogen altså får du sådan en *native Danish speaker* til at læse den
- 7 igennem til at forkl-
- 8 G -ikke opgaverne men øhm eksamen sidste år jeg fik xxx ((udeladt navn)) min
- 9 chef til at læse dem igennem
- 10 S ok
- 11 G og så han korrigerede nogle ting øhm så
- 12 S ok altså før du lægger den op eller hvad
- 13 G ja præcis så det kan være en god ide at hvis du gennemgår eksamen den er op på Absalon endnu
- 14 men jeg sk-putter den op på Absalon så du gennemgår eksamen hvis du har samme problem med
- 15 at forstå skriftligt så snakke med mig og se hvorhenne har du-du problemer [med øh]
- 16 S [ok↑]
- 17 G øh stod for det var skrevet af en *native speaker*

S1 har haft svært ved at forstå de stillede opgaver fra Grace og uddyber, at det handler om måden, de formuleres på. Under mine observationer af Graces undervisning har jeg ikke bemærket, at studerende har spurgt ind til opgavernes formulering: det har i stedet handlet om problemer i eller med statistikprogrammet R. Grace indskyder to korte *jaer* med nedadgående

intonation, hvilket jeg tyder som bekræftende (DDO n.d.⁴) og måske endda overforstående. S1 fortsætter og kommer til sit spørgsmål: ”får du sådan en *native Danish speaker* til at læse dem [opgaverne] igennem?” (1.6-7). Med dette spørgsmål fremhæver S1 kategorien *native Danish speaker* og efterspørger en med bestemte sproglige kompetencer, som Grace, ifølge S1, ikke har. S1 positionerer dermed Grace som *non-native Danish speaker* og som L2-bruger af dansk, hvilket hun jo er, men disse sammensættes med, at S1 ikke forstår opgaverne ”rent skriftligt” (1.4) og dermed italesættes det (indirekte), at L2-brugere har manglende kompetencer. Spørgsmålet skaber og bekræfter ideologien om *native speakers’* autoritet over sproget. Desuden kan spørgsmålet tydes som en anmodning om, at Grace måske *bør* få en *native Danish speaker* til at læse eksamen igennem, fordi det vil forbedre kvaliteten af Graces skriftlige dansk. I denne anmodning findes der altså også en vurdering af Graces (skriftlige) sprogkompetencer. Det betyder, at S1 udfordrer Graces sproglige kompetencer og til en vis grad afviser hendes position som legitim bruger (dvs. ”skriver”) af dansk. Grace afbryder S1 og fortæller, at hun ikke får opgaverne læst igennem, men eksamen blev sidste år (som var første gang, Grace underviste på dansk og afholdt dette specifikke kursus) læst igennem og korrigeret af Graces chef (1.8-11). At Grace vælger at afbryde S1, tyder på et forsøg på at redde sit face (jf. Brown & Levinson 1987) og for at eksplicitere, at Grace selv er klar over, at hun har (skrift-)sproglige begrænsninger. S1 vil gerne være sikker på, at hun har forstået Grace rigtigt ift. hvornår hun får eksamen læst igennem (1.12). Ved at stille dette spørgsmål positionerer S igen Grace som en *non-native Danish speaker* med potentielle problemer i sit skriftlige dansk. Grace forsøger herefter at imødekomme S1 og beder hende læse eksamen (fra sidste år) igennem og fortælle, om hun har problemer med den, ”for det er skrevet af en *native speaker*” (1.17). Grace benytter sig her af S1s kategori, *native speaker*, og tillægger kategorien samme værdi, som S1 opstillede i linje 6-7: en sproglig overlegenhed.

Eksemplet viser tydeligt, at S1 orienterer sig ud fra en norm om L1-talende som mere forståelige end L2-talende. Det kan opfattes som en (in)direkte kritik af Graces skriftsproglige evner, når S1 spørger om, hun får eksamen læst igennem af en *native speaker*. S1 pointerer altså tydeligt nogle mangler eller begrænsninger i Graces sprogbrug. Samtidigt kan eksemplet også forstås ud fra en kontekst af en studerende, der er bekymret for at misforstå eksamen og dermed risikere at svare forkert. Dog er *native speaker*-ideologien stadig til stede, selvom den er gemt

⁴ DDO henviser opslagsordet *jaer* til *ja* og definerer: ”svar eller tilkendegivelse der består i at sige *ja* eller på en anden måde udtrykke bekræftelse eller enighed” (DDO n.d.).

i en frygt for S1' præstation til eksamen, og eksemplet peger på, at den ikke blot er til stede hos S, men at Grace tilslutter sig selv samme ideologi i gentagelsen af termen *native speaker*.

Det sidste eksempel viser mere eksplicit de studerendes holdning, da eksemplet er fra en pause, hvor underviseren ikke er til stede i undervisningslokalet. Tre studerende taler om underviseren og hendes udtale af forskellige ord. I modsætningen til de andre eksempler kan underviseren ikke positionere sig selv, men bliver udelukkende positioneret ud fra forskellige kategorier, som de studerende opstiller. Jeg har ikke andre eksempler af denne slags, så på den måde er eksemplet enestående, og jeg har taget det med for at vise de studerendes holdninger til en underviser, der taler med accent.

Eksempel 15

Undervisning, pausesnak ml. 3 studerende (S1, S2 og S3 – desuden sidder der to andre studerende, som tidligere har været en del af samtalen, men de deltager ikke her)

- 1 S1 xxx har I lagt mærke til hun siger *ikkå*↑ ((udtalt [e'gʌ]))
- 2 S2 >jeg har ikke lagt mærke til det<
- 3 (0.4)
- 4 S3 *ikkå*↑
- 5 S1 ja
- 6 S3 ja det siger hun
- 7 S1 ja xxx det tror jeg var sådan noget jeg lagde mærke til fra første gang hun sagde det
- 8 S3 hehe
- 9 S2 det har jeg slet ikke lagt mærke til↓
- 10 S3 jeg synes det er ret charmerende når hun siger sådan æh: sådan det lyder også sådan hvis hun
- 11 skal sige person så siger hun sådan person ((udtalt [pæ'son], mere spanskklingende))
- 12 S2 [mhm]
- 13 S3 [for] eksempel det virker meget nice
- 14 S1 det der *ikkå* det stak bare helt af for mig
- 15 S2 mhm

S1 begynder en ny samtale med at spørge de andre, om de har lagt mærke til, at underviseren siger *ikkå*. *Ikkå* kan beskrives som et regionalt træk fra Aarhus-området (Pedersen 2019; Mikelsen & Zachariassen 2021) og er altså ikke et træk, der typisk forbindes med dansk som andetsprog, men udgør i stedet en afvigende sprogbrug indenfor standardsprogsnormen. S2 indskyder hurtigt, at hun ikke har lagt mærke til det (1.2) og gentager dette igen senere (1.9). Første gang er det sagt hurtigt og anden gang med nedadgående intonation, hvilket peger på, at det er et forsøg på at stoppe samtalen, eller at S2 finder det irrelevant at tale om underviseren

på denne måde. Til gengæld har S3 lagt mærke til det (1.6). S1 fortsætter og fortæller, at det ”stak bare helt af for” ham (1.14). Det tyder på en negativ holdning rettet mod brugen af regionale træk og dansk som andetsprog. Da jeg i projektet ikke har fokuseret specifikt på de studerendes holdninger og ikke har interviewet dem, kan jeg ikke vide, om det drejer sig om en specifik (negativ) holdning mod regionale træk generelt eller mod blandingen af regionale træk og dansk som andetsprog. Eksemplet viser dog, at der er noget på spil for de studerende, når underviseren benytter sig af dette udtryk⁵.

En anden væsentlig pointe er S3s bemærkning om underviserens udtale af *person*, som både er ”ret charmerende” (1.10) og ”meget nice” (1.13). Ved at bruge disse ord tillægger S3 nogle værdier til undervisernes L2-sprogbrug, som er anderledes end en L1-bruger. I modsætning til S1s vurdering er S3 positiv overfor afvigende sprogbrug. Men bag dette gemmer sig også en eksotisering af L2-sprogbrugen og afvigelserne, når S3 kalder det en ”ret charmerende” udtale af *person*. En ting er at udtrykke en positiv holdning mod afvigende sprogbrug, men det er også værd at bide mærke i, hvad der ligger bag denne holdning. S3 pointerer med sit udsagn, at hun også har bemærket en afvigelse og til en vis grad en fremmedhed i underviserens L2-sprogbrug. På trods af at S3 vurderer dette positivt gennem ord som *charmerende* og *nice*, understøtter udsagnet stadig et fokus på afvigelsen fra normen på samme måde som hos S1. Eksotiseringen er angiveligt ment positivt, men ikke desto mindre placeres det eksotiserede og afvigende sig hierarkisk lavere end normen, standarddansk (se Horst & Lund (2004), hvor ’det fremmede’ ikke kun skal accepteres som eksotisk indslag).

4.2.4 Opsummering

Ovenstående afsnit har givet et eksplicit indblik i, hvordan de studerende bidrager til undervisernes konstruktion og position som L2-brugere af dansk. Afsnittet fokuserer særligt på deres holdninger til undervisernes sprogbrug og viser samtidigt, hvordan underviserne forholder sig til disse positioneringer fra de studerendes side. Her konstruerer de studerende forskellige positioneringer: nogle orienterer sig mere mod underviserens faglighed overfor sproglighed (eks. 13), mens andre fokuserer på underviserens sproglige begrænsninger (eks. 14). Alle eksempler understreger en bevidsthed om underviserens (sproglige) baggrund, og hvordan dette kan påvirke undervisningen (negativt eller positivt). Både underviser og studerende orienterer sig mod skellet mellem L1- og L2-brug af dansk og forholder sig til det hierarki, de opstiller

⁵ I interviewet fortæller underviseren, at hun har boet i Aarhus-området, og i mine observationer har jeg også noteret, at underviseren brugte udtrykket.

mellem de to. Dette samler jeg op på i diskussionen og anskuer det som en del af *native speaker-ideologien*.

I det næste afsnit vil jeg gå mere i dybden med undervisernes egne refleksioner over deres identiteter og de positioneringer, der er knyttet til særligt deres L2- og professionelle identiteter.

4.3 Underviseridentiteter og selvpositioneringer

Det tredje afsnit fremhæver undervisernes tanker om deres underviseridentitet i deres L2-sprogbrug. Det drejer sig bl.a. om følelser, der er forbundet med L2-sproget (dansk), og her kan underviserne deles i to grupper, som jeg har kategoriseret som 'de ængstelige' og 'de stolte': dvs. de som forbinder det at tale og undervise på dansk med ængstelighed, og de som forbinder det med stolthed. Det er vigtigt for mig at understrege, at disse to kategorier ikke afspejler, hvem der taler bedst dansk, blot hvordan underviserne forholder sig til og oplever deres egne sprogfærdigheder. Jeg relaterer deltagernes refleksioner til aspekter af deres professionelle identitet og fokuserer specifikt på de affektive konsekvenser, der følger ændringen af undervisningssprog, og hvordan det påvirker deres identitet.

4.3.1 De ængstelige

Gruppen af de ængstelige undervisere dækker over dem, som er bekymrede, bevidste om og påvirkede af deres begrænsninger og sprogbrug på dansk. Disse negative følelser går også ud over deres motivation og tilgang til at undervise på dansk. Underviserne har altså svært ved at realisere deres 'ideelle selv' på dansk. Fiona, som endnu ikke underviser på dansk, fortæller her, hvordan hun oplever det at tale dansk:

Eksempel 16

Interview, Fiona (L1: engelsk)

- 1 F I do try sometimes to speak Danish but I just find sometimes when I'm trying to say something
2 more academic when I'm trying to keep the speed going you know I know I don't have all the
3 vocabulary and I guess I'm a little bit embarrassed sometimes ... that you're maybe not saying
4 things quite right and they're [de studerende] just being very nice

Fiona oplever at være fløv over sit danske, fordi hun ikke kan holde tempoet oppe (1.2), ikke kender det rette (akademiske) ordforråd (1.2-3) og ikke siger ting rigtigt (1.3-4). Hun er meget opmærksom på de begrænsninger, hun oplever i sit danske, og hvordan det adskiller sig fra hendes førstesprog, engelsk, og de andre sprog, hun taler på højt niveau. Hun oplever de stu-

derende som venlige og måske endda overstøttende i mødet mellem hende og dem, når hun forsøger at tale dansk. Fiona fortæller, at hun nærmest kun taler dansk i sit private liv, fordi hun endnu ikke føler sig komfortabel med at bruge det i sit arbejdsliv, bl.a. pga. de begrænsninger, hun mener at have. Det handler om Fionas selvbillede, og hun tilføjer:

Eksempel 17

1 F that I wouldn't change back into English the minute I felt uncertain or that I couldn't quite be my
2 expert self

På dansk føler Fiona, at hun ikke kan være sit "expert self" (1.2), som hun kan på sine andre sprog. Hun skildrer altså en kontrast mellem sine selvbilleder på sit L1 og L2, hvor hun ikke kan være ekspert på sit L2-danske. Med et krav om at skulle undervise på dansk oplever Fiona det som truende mod sin faglighed, fordi hun ikke kan være eksperten på dansk. På den måde er der en del af hendes identitet, som Fiona ikke kan overføre til sin L2-identitet, og derfor kan hun ikke konstruere det 'ideelle selv', hun ønsker at opnå (Dörnyei 2009). Som professor har Fiona en ekspertise og en viden, som hun skal viderefordre og dele. Hun vil gerne opretholde sin ekspertise, og hun føler ikke, det er muligt på dansk, hvorfor hun tyer til sit engelske, når hun er usikker.

Fiona er langt fra den eneste med disse følelser. Rebecca har heller ikke undervist på dansk, men vejleder og varetager resten af sit arbejde primært på dansk. Hun beskriver et tænkt scenarie, hvis hun skulle undervise på dansk således:

Eksempel 18

Interview, Rebecca (L1: engelsk)

1 R jeg tænker også i forhold til undervisning hvis jeg skal stå op foran danske studerende det er lidt
2 skræmmende hvis man har ikke rigtig den slags selvsikkerhed i ens sprogever

Rebecca beskriver det som "skræmmende" at skulle stå foran "danske studerende" uden at have en selvsikkerhed i sine sproglige kompetencer. Her italesætter hun altså også en kontrast mellem at være *non-native speaker* og stå foran *et native speaker*-publikum. For de fleste sprogbrugere føles det udfordrende og grænseoverskridende at begå sig på andetsproget overfor førstesprogstalere. For Rebecca kræver det selvsikkerhed at skulle undervise på dansk foran dette publikum af danske studerende. Det handler altså ikke om specifikke sproglige kompetencer, men snarere en sproglig selvtillid og selvsikkerhed, som gør, at man kan undervise på dansk.

Det peger desuden på, at det kan være (face)truende mod underviserens faglighed, når de har sproglige begrænsninger.

Lukasz har heller ikke undervist på dansk og bruger ikke dansk i sit arbejdsliv, for her foregår alt på engelsk. Han mener at: "you don't look serious in the newly acquired language you cannot be very specific". Det indikerer en antagelse om, at man er nødt til at være specifik og seriøs, hvis man skal stille sig op foran studerende og tale på sit andetsprog.

I en undersøgelse af voksne indlæreres motivation for at lære dansk beskriver Øhrstrøm (2010), hvordan nogle oplever, at interaktion med førstesprogtalere gør dem nervøse og stressede. Norton ser det som en del af det uligevægtige (sproglige) magtforhold mellem L1-brugere og L2-brugere i især mundtlige situationer (Norton 2013: 159). Det er dette forhold, underviserne står overfor, når de skal stå foran et publikum af primært L1-brugere af dansk og undervise – og måske endda i højere grad end hos Øhrstrøm (2010) og Norton (2013), fordi det ikke handler om uformel hverdagsinteraktion men institutionel interaktion ifm. at undervise.

I modsætningen til de ovenstående eksempler har Elena og Jan taget skridtet videre og undervist på dansk. Elena beskriver oplevelsen af sit danske i en undervisningssituation således:

Eksempel 19

Interview, Elena (L1: spansk)

- 1 E altså det ændrer min rolle på den måde at æh man kan ikke udtrykke måske med nuancer det
- 2 som man vil gerne udtrykke æhm og nogle gange man har den indtryk at man taler som et lille
- 3 barn fordi man har ikke et så bredt ordforråd så man snakker måske mere simpel og man mister
- 4 måske nogle nuancer når man prøver at forklare nogle faglige emner

Elena påpeger, at hendes danske ændrer hendes rolle som underviser, fordi hun ikke har mulighed for at nuancere sit sprog. Hun føler, at hun "taler som et lille barn" (se også Øhrstrøm 2010: 61; Westbrook & Henriksen 2011: 197), fordi hun ikke har et stort ordforråd og derfor taler mere simpelt og unuanceret, når hun skal forklare faglige begreber. Elena betoner en modsætning mellem sit *barnlige* danske og et førstesprogs klingende ("voksne") dansk. Citatet er også en kontrast til Elenas dygtige forsøg på at være specifik (eks. 10). Elena fortæller også, at hun har modtaget negative evalueringer om kursets sprogbrug (se Tange 2012 for lignende i EMI), hvilket har resulteret i, at hun overvejer at gå ind til al sin undervisning på dansk og eksplicitere, at hun taler dansk som andetsprog:

Eksempel 20

- 1 E men hvis nu jeg overvejer at starte sådan næste gang jeg skal undervise det det er næsten en
2 forsvarsposition ikke også
- 3 A ja
- 4 E inden I kommer med kritik så skal jeg lige argumentere ... men lige netop der der kritik kan vi ikke
5 bruge til noget for ... jeg kan ikke ændre min accent ... fordi det hjælper ikke at sige at underviser
6 altså øhm har en meget stærk accent og hvad så hvad kan jeg bruge det til

Elena ser det som en forsvarsposition at skulle tydeliggøre, at hun ikke taler dansk som førstesprog. Det irriterer hende, at hun er nødt til at træde ind i den position, fordi hun synes, det er en kritik, som de (internationale undervisere) ikke kan bruge til noget (1.4-5). Hun føler sig nærmest hjælpeløs overfor kritikken og føler sig presset til at indtage denne position som andetsprogsbruger for at undgå evalueringer, der nedgør hendes sprogbrug. Elena er splittet mellem at ville forklare og ”redde” sin egen position som ekspert og underviser, samtidig med at hun føler det er unødvendigt og ikke brugbart. Hun oplever, at fokus i undervisningen flyttes fra indholdet til formen på grund af hendes accent og ’fremmedhed’ (Arnfast 2007). Eksemplet relaterer sig også til Preislers (2014) argument om, at de studerende overfører undervisernes begrænsninger af sproglig eller pragmatisk karakter til deres generelle kompetencer som underviser. Det er netop dette forhold Elena og de andre undervisere står overfor, hvor rollen som underviseren og den dertilhørende faglighed marginaliseres.

I en refleksion over sin tidlige tid som underviser på dansk påpeger Jan, at:

Eksempel 21

Interview, Jan (L1: hollandsk)

- 1 J man vil undgå at ens egen forventning ligger under den som de studerende har så man sætter
2 den med vilje rimeligt højt op man vil ikke fremstå som nogen der sludrer med sproget

Jan beskriver, hvordan både underviseren selv og de studerende går ind til undervisningen med nogle forventninger om det sproglige niveau. Han sætter hellere sin egen forventning højt, fordi han ”vil ikke fremstå som nogen der sludrer med sproget” (1.2). Der eksisterer altså for Jan nogle ret klare normer om, hvordan man skal fremstå som underviser, også selvom dette er at undervise på et andetsprog. På samme måde som Elena gør i ovenstående eksempel, orienterer Jan sig også mod de studerende og deres forventninger til sprogbrugen. Det viser undervisernes bevidsthed om, hvor stor en rolle de studerende har i deres identitetsarbejde ved at kunne acceptere eller afvise underviserens sproglige kompetencer.

Centralt for denne gruppe af undervisere er, at brugen af dansk tillægges bestemte negative værdier som pinlig, skræmmende, useriøs, barnlig og usammenhængende. Alt dette har afgørende betydning for underviserens opfattelse af deres L2-identitet og selvbillede. Det tyder på, at tilegnelsen af dansk ikke kun bør fokusere på selve tilegnelsesprocessen, men også skal inkludere at opbygge en (faglig og) sproglig selvsikkerhed på dansk, så underviserne ikke oplever samme kontraster mellem deres forskellige identiteter på dansk og på deres førstesprog eller engelsk. Underviserne forholder sig kritisk til deres egne sprogfærdigheder, hvilket har en indvirkning på deres praksis. Lignende er at finde indenfor EMI (fx Westbrook & Henriksen 2011). Underviserne føler sig akavede, flove og nærmest uintelligente, hvilket i de fleste tilfælde fører til en tilbageholdenhed fra at tage skridtet til at undervise på dansk. For de undervisere, der allerede underviser på dansk, fylder evalueringer af ”stærk accent” og en marginalisering af rollen som underviser, hvilket heller ikke gavner motivationen for dansk som undervisningssprog.

4.3.2 De stolte

Imidlertid findes der en mindre gruppe af undervisere, som er stolte af at have lært sig dansk og at bruge det i deres virke. En af dem er Ander, som dog ikke har undervist på dansk endnu, men modsat den ovenstående gruppe ser han det som en positiv udfordring: ”I would be up for it I like challenges”. Denne gruppe virker altså til – også fra mit perspektiv og mine observationer – at føle sig mere tilpas og selvsikker på dansk i undervisnings- eller vejledningssituationer. Jan beskriver det sådan:

Eksempel 22

Interview, Jan (L1: hollandsk)

- 1 J altså i sidste ende så så skal jeg ikke sige at jeg ikke har været nervøs og så videre den den
- 2 første gang men det er jo sådan en lille stolthed over at man kan klare det og at man er kommet
- 3 igennem og øh ja det er ikke noget som jeg har følt mig truet eller at jeg følte mig mig usikker på
- 4 grund af det

Jan har ikke følt sig truet eller usikker, når han underviser på dansk. Han påpeger, at han var nervøs første gang, men at oplevelsen også var forbundet med ”en lille stolthed” over, at han kunne undervise på dansk og dermed vise, hvor langt han er kommet. Jan har altså haft en succesoplevelse i forbindelse med at undervise på dansk. Selvom han ikke vil fremstå som en ”der sludrer med sproget” (eks. 21), har det tilsyneladende ikke sat et større præg på ham og dæmpet lysten til fortsat at undervise på dansk, fordi han også finder en stolthed i det. På den

måde har han altså fået skabt et positivt selvbillede på dansk, hvor han har følt sig bekræftet i at kunne tale sproget og formidle det til studerende.

Den positive tilgang kommer også i forbindelse med erfaring og bekræftelse fra ens studerende og kollegaer. Grace fortæller her, hvordan hun blev mere tryk undervejs i sin undervisning på dansk:

Eksempel 23

Interview, Grace (L1: engelsk), A = interviewer

- 1 G men jeg tror det er lidt mere lige meget med sproget end det var i starten
- 2 A ja
- 3 G jeg tænker ikke så meget over "åh sagde jeg det her rigtigt" eller sådan noget jeg siger bare ting
- 4 HEHEHE jeg er blevet lidt mere tryk og jeg kan også se i de allerfleste gange de forstår hvad jeg
- 5 siger og så retter de i deres kode efter hvad jeg siger og det har givet mig lidt mere tillid til bare
- 6 at øh ja så kan jeg bare tale uden at tænke "åh skal jeg sige det her på engelsk"

Grace tænker altså ikke længere over, om hun siger ting rigtigt (1.3), eller at hun er nødt til at skifte til engelsk (1.6), men er blevet "mere tryk" (1.4) og har fået "mere tillid" (1.5). Hun har altså oplevet en positiv udvikling undervejs i sin undervisning, hvor hun har set, at hendes studerende forstår hende (1.4). Grace har dermed fået en succesoplevelse i at undervise på dansk, hvor hun er blevet bekræftet af de studerende. Det opbygger en tillid til hende selv og hendes sproglige kompetencer, hvor hun bliver bekræftet i at være legitim taler af dansk. Eksemplet peger også på den læringsproces, som Jakobsen (2010) beskriver i sin undersøgelse af danske underviseres holdning til EMI: jo mere erfaring man har med at undervise på et andet sprog, jo mere positiv er man overfor (fortsat) at gøre det.

Denne succesoplevelse fremhæver Zehra også:

Eksempel 24

Interview, Zehra (L1: bulgarsk/tyrkisk)

- 1 Z jeg synes bare det var sådan det største jeg kunne gøre ligesom at undervise på sproget så har
- 2 du lært det altså det føles virkelig sådan også når jeg fortæller andre og så er de bare sådan "oh
- 3 what har du undervist på dansk" det er sådan en prestigeting måske også lidt i det for mig fordi
- 4 jeg sætter jeg ser så meget op til folk som kan tale mange sprog og gør det på en god måde

For Zehra er det største, hun har gjort på dansk, at undervise. Hun beskriver det som en slags bevis på, at man har lært et sprog, hvis man kan undervise på det. For hende – og for hendes omgangskreds – er det en "prestiging" at kunne undervise på dansk (og andre sprog generelt),

fordi hun ”ser så meget op til folk som kan tale mange sprog” (1.4). Hun er dermed blevet bekræftet i og har opnået succes i sin sproglæring. Generelt set fylder det noget for underviserne, at de bliver bekræftet i deres sproglæring af deres kollegaer. Grace fortæller om sin gruppe at:

Eksempel 25

Interview, Grace (L1: engelsk)

- 1 G de har meget respekt for mig fordi de har set at jeg ikke kunne tale dansk og de har set at jeg
- 2 har gennemført øhm øhm min danskuddannelse og så har brugt den på arbejde så de synes det
- 3 er imponerende

Som beskrevet tidligere er Grace den af deltagerne, der har lært dansk hurtigst: på et år er hun gået fra at indgå i basale samtaler til at undervise på dansk. Det er denne proces, som beskrives som ”imponerende” af Graces kollegaer.

Både Zehra og Grace anerkendes som kompetente sprogbrugere i kraft af, at de har tillært sig dansk og bruger det i deres arbejde. Deres investering i dansk har altså båret frugt (jf. Norton 2013), og de har realiseret det ’ideelle selv’, de havde sat som personligt mål (jf. Dörnyei 2009). Den anerkendelse, de har fået, kommer bl.a. fra deres kollegaer, som vel at mærke ikke er danskere eller dansktalende, men andre internationale medarbejdere ved universitetet, som muligvis selv er eller skal i gang med at lære dansk. Dermed fremstår Zehra og Grace på mange måder som ”det gode eksempel” på, at det godt kan lykkes at lære og undervise på dansk. Derfor kan deres fortællinger om fx at opnå at undervise på dansk føre til motivation for andre internationale undervisere, som endnu ikke er i gang med undervise, vejlede eller på andre måder varetage deres arbejde på dansk. De af underviserne, som enten underviser eller har undervist på dansk, fortæller, at de anbefaler deres kollegaer at lære og undervise på dansk. På den måde kan man sige, at de alle har oplevet en følelse af fortjeneste og/eller anerkendelse efter at have undervist på dansk. Dette kommer på trods af, at de også, jf. afsnit 4.1, forholder sig kritisk til sprogpolitikken og forventningen om, at man som international medarbejder skal kunne bidrage til undervisningen på dansk 3-6 år efter ansættelse.

5. DISKUSSION

I dette afsnit vil jeg diskutere de vigtigste pointer fra analysen, der er centreret omkring en sprogideologi om (at opnå) dansk *native speakerness*. Vi har set, at underviserne formulerer

ideologier, som trækker på et (etsproget) sprogligt hegemoni omkring dansk, hvilket påvirker deres selvopfattelser og deres praksis. Min analyse har vist tydeligt, at både underviserne og de studerende måler undervisernes sproglige kompetencer mod dette *native speaker*-ideal. Med udgangspunkt i denne sprogideologi vil jeg i det næste afsnit diskutere og problematisere forestillingen om, at det at undervise på dansk *bare* handler om et sprogskift for underviseren.

5.1 Dansk *native speaker* som et mål

I analysen fremhæver underviserne, men også de studerende, L1-talt dansk som et ideal og en norm. At være *native speaker* bliver fremstillet som den ideelle kompetente sprogbruger, og sprogbrugen skal være fejlfri, for at man er kompetent. Dermed etableres et skel mellem to varianter af dansk: dansk talt som førstesprog og dansk talt som andetsprog, og samtidig etableres et hierarki, hvor den ene variant, dansk som førstesprog, er bedre end den anden variant, dansk som andetsprog. Med andre ord orienterer underviserne sig efter en *native speaker*-ideologi. Selvom termen *native speaker* er blevet kritiseret og kaldt ideologisk problematisk og teoretisk fejlbehæftet (Liddicoat 2016), bl.a. ud fra en manglende afgrænsning af, hvad det egentlig vil sige at være *native speaker*, peger analysen på, at både undervisere og de studerende orienterer sig mod denne term. Underviserne tydeliggør, at de i hvert fald ikke ser sig selv som *native speakers*, når det kommer til dansk (eks. 7 og eks. 12), men samtidig orienterer de sig mod at sige tingene rigtigt på dansk (eks. 10 og 11) og vil ikke *sludre* med sproget (eks. 20). Herigennem præsenterer de et ønske om at have eller i hvert fald opnå en sproglig ekspertise, som afspejler dette *native speaker*-ideal. Dette reflekteres også i de studerendes perspektiver. Forhandlingen af denne sprogideologi er altså indkapslet i – og til en vis grad forklædt som – forhandlinger af identitet og opretholdelsen af et (professionelt) sprogligt face.

Dette afspejles også i deres L2-identiteter, hvor de ønsker at fremstå professionelle og dygtige ikke alene i forbindelse med deres faglige ekspertise, men også ift. en sproglig ekspertise, når de forsøger at oversætte alle termer til dansk og søger at finde det helt rigtige danske ord. Her er en gruppe bekymrede over, at de på deres L2-danske ikke fremstår sådan, fordi de føler sig akavede, flove og nærmest bange. Med deres L2 fremstår underviserne ikke som *legitimate speakers* (jf. Bourdieu 1977), og dermed tillægges *native speaker*-idealet magt. Denne *native speaker*-magt kan beskrives som hegemonisk, for den former forståelsen af både *native speakers*' (danske studerende) og *non-native speakers*' (internationale undervisere) perspektiv på hinanden som sprogbrugere (Liddicoat 2016).

Orienteringen mod et *native speaker*-ideal og et forsøg på at overkomme ens egne begrænsninger som L2-sprogbruger, har jeg tydeliggjort i specialets indledende citat, hvor underviseren Jan fortæller, at hans forberedelse afviger fra hans danske kollegaers. Underviserne forsøger at (over)kompensere for deres (forestillede) sproglige begrænsninger og stiler mod et *native speaker* ideal. Dertil peger det indledende citat også på en anden (sproglig) praksis, nemlig om man har dansk som førstesprog eller ej. Jan forsøger fx at oversætte alle begreber til dansk og på den måde *bliver han mere dansk end de danske undervisere* – noget som i hvert fald af ham ikke vurderes negativt. Det er altså ikke ”godt nok” at kunne undervise på dansk, man er også nødt til at gøre det bedre eller næsten lige så godt som ens danske kollegaer. Mine data tyder på, at *native speaker*-ideologien går igen i hele undervisernes praksis: fra forberedelse (som i det indledende citat), udførelse af undervisning (eks. 10 hvor underviseren Elena søger efter det *helt* rigtige ord) og eksamen (som i eks. 13 skal være skrevet/formuleret af en *native speaker*). Det understreger, at når det drejer sig om at undervise på dansk, er engelsk ikke en mulig resurse, fordi underviserne bevidst stræber efter at tale dansk og *kun* dansk. Det bryder med illusionen om, at de to sprog kan bruges på lige fod (jf. parallelsproglighedspolitikken). Underviserne ser ikke et kodeskift til engelsk som en mulighed, fordi de helst vil fremstå så ’danske’ som muligt. Med andre ord tilslutter undersøgelsen sig, hvad der tidligere er skrevet om parallelsprogligheden ved universiteterne: ”Parallelsproglighed er et vilkår, det er udformningen af den der er til diskussion” (Gregersen & Josephson 2014: 25; se også Gregersen, Holmen & Larsen 2021). Mine data viser desuden, at et skift i undervisningssprog fra dansk til engelsk som set i de EMI-undersøgelser, jeg præsenterede i teori afsnittet, ikke er det samme som skiftet fra et førstesprog eller engelsk til dansk, som jeg her har undersøgt.

Dog findes der også eksempler på, at *native speaker*-ideologien udfordres. Det gælder, når underviserne påpeger, at det ikke er hjælpsomt at få kritik af ens accent, for den kan man ikke ændre (eks. 19). Hermed udfordres ideologien om *native speaker*, og derved fralægges den magt, en *native speaker* kan have over sproget, ved at underviserne i stedet legitimerer sig selv som talere og brugere af dansk. I flere situationer, jeg har analyseret, har *native speakers* (de studerende) forsøgt at konstruere undervisernes (fonetiske) produktioner (fx deres accent, når de taler dansk) som noget afvigende, der kan diskuteres og kommenteres på. Sådan ser underviserne det ikke nødvendigvis og derfor forsøger de at konstruere deres egen status som *non-native speakers*, der stadig kan være legitime sprogbrugere af dansk. Det betyder, at de positionerer sig som brugere af dansk, på trods af at de taler som *non-native speakers* og dermed legitimerer deres identitet som ligestillet med *native speakers*. I mit eksempel med undervise-

ren Elena har jeg fx vist, at hun modarbejder forestillingen om L2-brugere som hierarkisk lavere end L1-brugere.

Til forskel fra Hvas' (2017) undersøgelse af psykiatere, der taler dansk som andetsprog, ser jeg ikke samme skel mellem faglighed og sproglighed. Hvas diskuterer, at deltagerne i hendes undersøgelse primært orienterer sig mod at opretholde deres professionelle face og ikke deres L2-relaterede face. Fra L1-talere bliver de konfronteret med forståelsesproblemer i deres L2 (Hvas 2017: 79). Det forholder sig anderledes her, hvor det i langt højere grad er underviserne selv, der er og gør opmærksom på deres sproglige begrænsninger, samtidig med at de stræber efter høje kompetencer og et førstesproglignende dansk. Med andre ord: *native speaker*-ideologien udfordrer KUs nye sprogpolitik i måden, den praktiseres blandt studerende og undervisere, fordi de orienterer sig efter et *native speaker*-ideal.

5.2 'Danish medium instruction': *bare et sprogskit?*

Selvom jeg både teoretisk og analytisk har henvist til EMI som parallel til den situation, hvor internationale undervisere underviser på dansk som andetsprog – man kunne gå så langt at kalde det Danish medium instruction (DMI) – viser analysen og i særdeleshed diskussionen, at det ikke er det samme. Hvor tidligere EMI-undersøgelser i en dansk kontekst peger på, at mange undervisere i høj grad føler sig tilpas på engelsk og ikke ser skiftet af undervisningsprog som problematisk for deres underviserposition (fx Jakobsen 2010; Kling 2013), viser min undersøgelse det modsatte: underviserne stiler efter at tale dansk på højt niveau og er nervøse og utilfredse med at skulle undervise på og bruge deres andetsprog. En anden betydelig forskel er, at man som underviser i en EMI-kontekst ofte står foran et flersproget og multikulturelt publikum, hvorimod man som underviser i en DMI-kontekst primært står foran et publikum af danske L1-talere (selvom der selvfølgelig også kan være studerende med dansk som andetsprog iblandt). Dansk har rollen som majoritetssprog i det omkringliggende samfund og er førstesproget for langt de fleste studerende. Hvis både undervisere og studerende i denne situation har *native speaker*-ideologien i baghovedet – som vist i ovenstående diskussionsafsnit – er der et asymmetrisk magtforhold mellem de to, hvor de studerende sprogligt kan trumfe underviserens sproglige og professionelle identitetsposition (se fx eks. 13). Hvor der i EMI-undersøgelser i en dansk kontekst har været peget på især de (internationale) studerendes sproglige begrænsninger, tyder min undersøgelse på, at underviserens sproglige begrænsninger får en større betydning foran et publikum af danske *native speakers*, der til en vis grad dømmer underviserens sproglige kompetencer og dermed udfordrer underviserens L2. Dette får betydning for underviserens position og identitet. Det gælder både på mikroniveau i den konkrete

interaktionssituation, men også makroniveau, når fx underviseren Elena føler sig nødsaget til at starte sin undervisning med at positionere sig som andetsprogstaler af dansk (eks. 19).

Undersøgelsen fremhæver det problematiske i en sprogpolitik, der sætter krav til medarbejderens sprogkompetencer. Hvis sprogpolitikens nye krav om internationale medarbejderes danskkompetencer, indebærer en oplevelse af, at de skal opnå *near-native* kompetencer i dansk – som ovenstående analyse og diskussion viser fra både underviserens og de studerendes perspektiv - bør det diskuteres, hvor realistisk det er – og især at opnå disse kompetencer indenfor tidsrammen af 3-6 år.

6. KONKLUSION

Med udgangspunkt i den nye sprogpolitik for Københavns Universitet (2021) har jeg undersøgt dansk som andetsprog blandt internationale undervisere. Underviserne oplever et stort behov for dansk, men forholder sig negativt til sprogpolitikens ”hårde” krav, som i deres øjne mangler forståelse for og perspektiv fra de selvsamme internationale medarbejdere, som sprogpolitikken gælder for. Analysen giver et indblik i, hvordan underviserne forholder sig kommunikativt til deres sproglige begrænsninger, og hvordan de bruger de studerende som resurser i undervisningen. Analysen demonstrerer også, hvordan forholdet mellem ekspert og novice situationelt skifter i undervisningssituationen, men at dette ikke har større betydning for undervisningens fokus. Underviserne positionerer sig tydeligt som L2-brugere, hvilket de studerende bidrager til at konstruere som positivt eller negativt, og hvor underviserens sproglige kompetencer får tillagt større eller mindre betydning. Et gennemgående tema i analysen er, hvordan underviserne og de studerende forholder sig til en bestemt type talt dansk, nemlig dansk talt som en *native speaker*. Denne orientering mod et L1-talt dansk samlede jeg i diskussionen og problematiserede det ift. underviserens identitet og det at undervise på dansk. For underviserne handler om at tale dansk og *kun* dansk, og de oplever et behov for næsten at opnå samme niveau som deres danske kollegaer. Jeg pointerer derfor, at skiftet til dansk som undervisningssprog ikke kan sammenlignes med skiftet til engelsk i EMI-undersøgelser, for der er mere på spil for en international underviser, når vedkommende skal undervise på dansk. Deres position som L2-bruger af dansk risikerer nemlig at føre til en reducere af deres akademiske autenticitet og autoritet overfor de studerende, hvilket påvirker deres position som underviser.

6.1 Afsluttende bemærkninger om metode og fremtidig forskning

Afslutningsvis vil jeg pointere et par refleksioner over specialets metode. Jeg tog udgangspunkt i sproglig etnografi, hvilket har givet et unikt indblik i undervisernes holdninger til sprogvvalg og brugen af dansk som andetsprog i deres arbejde som underviser ved KU. Først og fremmest vil jeg påpege, at brugen af dansk som andetsprog blandt højtuddannede er et forskningsfelt, der endnu ikke er undersøgt til bunds. Mit speciale giver et lille indblik og kan anskues som et casestudie, der belyser de positioneringer, internationale undervisere står overfor, når de underviser på dansk. Man kunne med fordel foretage en mere systematisk sammenligning på tværs af KUs fakulteter og undersøge om sproget (her: dansk) får tillagt samme rolle, som jeg har diskuteret i diskussionen. Jeg valgte i stedet at favne bredt og få så mange forskellige underviseres perspektiver og praksisser med i stedet for at undersøge dansk som andetsprog ved fx ét fakultet.

Specialet bidrager til debatten om, at internationale undervisere skal undervise på dansk ved konkret at analysere sociale interaktioner fra den undervisningskontekst, de forekommer i. Som jeg flere steder har problematiseret, handler dette ikke *bare* om at foretage et sprogskift i undervisningen, men om at der er meget mere professionelt og sprogligt på spil for underviseren. Dette er et felt, der bør belyses yderligere, så kurser rettet mod netop det at undervise på dansk bl.a. inkluderer opbygningen af en sproglig selvsikkerhed og et positivt L2-selvbillede, som nogle af underviserne i dette speciale ikke har opbygget.

Derudover understreger flere af mine analytiske eksempler, at de studerende også bør udfordres i deres norm om og forventning til, hvordan en underviser, der taler dansk som andetsprog, underviser og praktiserer dansk. Det kræver en opmærksomhed på, hvordan undervisningslokalet ændres, når underviseren skal undervise på sit L2. Det bør universitetet gøre klart for de studerende. Derfor peger min undersøgelse også på, at der er behov for en dybdegående analyse af, hvordan de studerende forholder sig til undervisere, der skal undervise på dansk som andetsprog.

For til sidst at vende blikket tilbage på underviserne vil jeg også fremhæve behovet for kompetenceudvikling for denne gruppe af undervisere, der skal eller er i gang med at undervise på dansk. Det kunne være oplagt som del af universitetspædagogikum at fokusere på, hvilken rolle sprog spiller i undervisning – hvad enten man tager universitetspædagogikum på dansk eller engelsk. En af mine deltagere har aktivt taget valget om at tage universitetspædagogikum på dansk for netop at lære danske fagtermer, mens de andre har taget det på engelsk. Derfor kan

det også være relevant at tilbyde et ekstra kursus i overgangen til at undervise på dansk, så underviserne kan lære om og blive opmærksom på deres egne strategier til at klare at undervise på et nyt sprog.

KU bør også arbejde mere aktivt med sin sprogpolitik, så alle – sprogpoltiske planlæggere, undervisere og studerende – kender til sprogpolitikken, dens udgangspunkt og hvordan den praktiseres. Hvis en sprogpolitik skal fremstå succesfuld, kræves det nemlig, at den giver mening for alle, der er dækket af den.

LITTERATUR

Altbach, P. G. & Knight, J. (2007). The internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11, s. 290-305.

Andersen, H. L., Fernández, S. S., Frstrup, D. & Henriksen, B. (2015). Strategisk kompetence. I: *Fagdidaktik i sprogfag* (s. 103-118). Frydenlund.

Arnfast, J. (2007). Hvem tænker på accent? Om motivation og udtaletilegnelse hos voksne indlærere. I: *Nordand*, 2 (s. 25-48). Fagbokforlaget.

Blommaert, J. (2005). *Discourse. A Critical Introduction*. Cambridge University Press.

Blommaert, J. & Dong, J. (2010). *Ethnographic Fieldwork – A Beginner's Guide*. Multilingual Matters.

Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16(6), s. 645-668.

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77-101.

- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder – en grundbog* (2.udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Brown, P. & Levinson, S. C. (1987). *Politeness, some universals in language use*. Cambridge University Press.
- Bucholtz, M. & Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), s. 585-614.
- Cameron, D. (2012). The commodification of language: English as a global commodity. In T. Nevalainen & E. C. Traugott (red.), *The Oxford Handbook of the History of English* (s. 353-363). Oxford University Press.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. C. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4. udg.). SAGE Publications.
- Coupland, N., Giles, H. & Wiemann, J. M. (1991). "Miscommunication" and problematic talk. SAGE Publications.
- Creese, A. (2008). Linguistic Ethnography. I K. A. King & N. H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of Language and Education – Volume 10: Research Methods in Language and Education* (s. 229-241). Springer Science + Business Media LLC.
- Dahl, J. H. T. (2020, 6. oktober). *Om den nye sprogpolitik, som Københavns Universitet overvejer at indføre*. Hentet

fra: <https://www.ft.dk/samling/20201/spoergsmaal/s41/index.htm> (sidst besøgt d. 13/9 2022).

Davies, A. (2003). *The native speaker: myth and reality* (2.udg.). Multilingual Matters.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). Introduction. *Handbook of Self-Determination Research* (s. 3-36). The University of Rochester Press.

Den Danske Ordbog (n.d.). Studiekammerat. I: *ordnet.dk*. Hentet fra: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=studiekammerat> (sidst besøgt d. 11/9 2022).

Den Danske Ordbog (n.d.). Jaer. I: *ordnet.dk*. Hentet fra <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=jaer&tab=for> (sidst besøgt d. 11/9 2022).

Dimova, S. (2021, 17. november). Considering language skills for teaching at UCPH [præsentation]. Center for Internationalisering og Parallelsprogligheds symposium, København, Danmark.

Dimova, S. & Kling, J. (2018). Assessing EMI Lecturer Language Proficiency across Disciplines. *TESOL Quarterly*, 50, s. 634-656.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press.

- Dörnyei, Z. (2009). The L2-Motivational Self System. I: Z. Dörnyei & E. Ushioda (red.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (s. 9-42). Multilingual Matters.
- Frederiksen, K.-M. (2013). At finde sin stemme på dansk. *Sprogforum* 57, s. 31-37.
- Færch, C. & Kasper, G. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Newbury House.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. (2015). Interactional Sociolinguistics. A Personal Perspective. I: D. Tannen, H. E. Hamilton & D. Schiffrin (red.), *The Handbook of Discourse Analysis* (2.udg., s. 309-323). John Wiley & Sons, Inc.
- Gregersen, F. & Josephson, O. (2014). Sprogpolitik og internationalisering på nordiske universiteter. I: F. Gregersen (red.), *Hvor parallelt – om parallellsprogkighed på Nordens universitet* (s. 15-34). Nordisk Ministerråd.
- Gregersen, F., Holmen, A., & Larsen, S. (2021). En utopisk-realistisk sprogpolitik: nogle scenarier som udgangspunkt for en kritisk diskussion af Københavns Universitets nye sprogpolitik. I: T. Kristiansen & A. Holmen (red.),

Sprogs status i rigsfællesskabet 2031 (s. 145-163). Københavnstudier i Tosprogethed, C13. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

Gujord, A-K. H., Molde, E. B., Olsen, A-M. K. & Wunderlich, I. (2022). Individuelle valg og kollektive forestillinger om norsk språk i academia. Dybdeintervjuer med internasjonalt ansatte forskere. *Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 17(1), s. 1-15.

Haberland, H. (2005). Domains and domain loss. I: B. Preisler, A. Fabricius, H. Haberland, S. Kjærbeck & K. Risager (red.), *The Consequences of Mobility: Linguistic and Sociocultural Contact Zones* (s. 227-237). Roskilde Universitet.

Heller, M. (2010). The Commodification of Language. *Annual Review of Anthropology*, 39, s. 101-114.

Henriksen, B., Holmen, A., & Kling, J. (2019). Language policy in Northern European EMI contexts. I: *English medium instruction in Multilingual and Multicultural Universities* (s. 16-31). Routledge.

Holmen, A. (2006). Finding a Voice in a Second Language – a Matter of Language Learning or Intercultural Communication. I: Ø. Dahl, I. Jensen & P. Nynäs (red.), *Bridges of Understanding – Perspectives on Intercultural Communication* (s. 197-212). Unipub forlag/Oslo Academic Press.

Holmen, A. (2018). Shaping a Danish Multilingual University's Language Policy: Gatekeepers and Drivers of Change. I: M. Siiner, F. Hult & T. Kupisch (red.), *Language Policy and Language Acquisition Planning* (s. 137-153). Springer International Publishing AG.

Horst, C. & Lund, K. (2004). *Norm og acceptabilitet – sproglige og kulturelle forskelligheder i det flerkulturelle samfund*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Hvas, S. V. (2017). *Når psykiateren taler dansk som andet-sprog – en konversationsanalyse af forståelsesproblemer og identitet i psykiatriske samtaler med L2-talende psykiatere*. Københavnerstudier i Tosprogethed 74. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

Irvine, J. T. (2012). Language ideology. I: *Oxford bibliographies online: Anthropology*. OUP.

Jakobsen, A. S. (2010). *"Ellers er det lige ud af landevejen" – En interviewundersøgelse af ti underviseres holdninger til og erfaringer med engelsksproget undervisning ved Det Biovidenskabelige Fakultet, KU*. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

Jensen, C., Stæhr, L. S. & Thøgersen, J. (2009). *Underviseres holdninger til engelsk som undervisningssprog – en spørgeskemaundersøgelse på Københavns Universitet*. Center for Internationalisering og Parallelsproglighed,

Københavns Universitet. Hentet fra:
https://cip.ku.dk/pdf/publ/Underviseres_holdninger_til_engelsk_som_undervisningssprog.pdf (sidst besøgt d. 11/9 2022).

Jürna, M. (2014). Linguistic realities at the University of Copenhagen: Parallel language use in practice as seen from the perspective of international staff. I: A. K. Hultgreen, F. Gregersen & J. Thøgersen (red.), *English in Nordic Universities: Ideologies and practices* (s. 225-250). John Benjamins Publishing Company.

Karlsson, M. (2019). *Idiomatic Mastery in a First and Second Language*. Multilingual Matters.

Karrebæk, M. S. (2011). *At blive et børnehavsbarn – en minoritetsdrengs sprog, interaktion og deltagelse i børnefællesskabet*. Ph.d.-afhandling. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

Karrebæk, M. S. (2012). At pakke og filtrere data: repræsentationsproblemet. *NyS – Nydanske Sprogstudier*, 43, s. 43-71.

Kirilova, M. (2006). ”Han er fra Amager, men også lidt fra Afrika”. *Dansk med accent. En empirisk baseret analyse af indfødte danskeres holdninger til dansk talesprog med forskellige accenter*. *Københavnstudier i Tosprogethed*, 40. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

Kirilova, M. & Lønsmann, D. (2020). Dansk – nøglen til arbejde? Ideologier om sprogbrug og sproglæring i to arbejds kontekster i Danmark. *Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 15(1), s. 37-57.

Kling, J. M. (2013). *Teacher Identity in English-Medium Instruction: Teacher Cognitions from a Danish Tertiary Education Context*. Ph.d.-afhandling. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

Kroskrity, P. V. (2004). Language ideologies. I: (A. Duranti, red.), *A companion to linguistic anthropology* (s. 498-517). John Wiley and Sons, Inc.

Kurhila, S. (2006). *Second Language Interaction*. John Benjamins Publishing.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterView: introduktion til et håndværk* (2.udg.). Hans Reitzels Forlag.

Københavns Universitet (2017). *Talent og samarbejde. Strategi 2023*. Hentet fra: https://om.ku.dk/strategi2023/strategi_2023_DK_print.pdf (sidst besøgt d. 11/9 2022).

Københavns Universitet (2020). *Baggrund for sprogpolitik for Københavns Universitet*. Hentet fra:

https://kunet.ku.dk/medarbejderguide/Documents/kommunikation/sprog/Baggrund%20og%20handleplan%20for%20sprogpolitik.pdf?_gl=1*a0jivq*_ga*MTg2MDE1OTM1OC4xNjQ1NzkyNTYz*_ga_GWXBBSR-PYD*MTY1NjI3MzA4Mi41LjE-uMTY1NjI3MzQwOC4w (sidst besøgt d. 11/9 2022).

Københavns Universitet (2020). *Årsrapport 2020*. Hentet fra: https://om.ku.dk/tal-og-fakta/aarsrapport/aarsrapport_2020.pdf (sidst besøgt d. 11/9 2022).

Københavns Universitet (2021). *Sprogpolitik for Københavns Universitet*. Hentet fra: https://cip.ku.dk/om/om_parallelsproglighed/KU_sprogpolitik_jan_2021_til_web.pdf (sidst besøgt d. 11/9 2022).

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press.

Liddicoat, A. J. (2016). Native and non-native speaker identities in interaction: Trajectories of power. *Applied Linguistics Review*, 7(4), s. 409-429.

Lippi-Green, R. (2011). *English with an Accent – Language, Ideology and Discrimination in the United States* (2. udg.). Routledge.

Lønsmann, D. (2011). *English as a corporate language. Language choice and language ideologies in an international company in Denmark*. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet.

Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J. & Dearden, J. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, 51(1), s. 36-76.

Madsen, L. M. (2018). Sprog og identitet. I: S. Kolstrup (red.), *Medie- og kommunikationsleksikon*. Samfundslitteratur.

Messerschmidt, M. (2019, 24. maj). *I Danmark taler vi dansk! Så kort er det. Men desværre er virkeligheden en anden i den boligblok, hvor jeg voksede op. Det duer ikke! Det er ikke vores Danmark* 🇩🇰 [vedhæftet video] [Statusopdatering]. Facebook. <https://www.facebook.com/MortenMesserschmidt/videos/845192589148839/> (sidst besøgt d 11/9 2022).

Mikkelsen, N. & Zachariassen, D. (2021). *Ikkå er altså mere end at kræve svar, ikkå!* I: Y. Goldshtein, I. S. Hansen & T. T. Hougaard (red.), *18. Møde om Udforskningen af Dansk Sprog* (s. 397-416). NORDISK – Institut for Kommunikation og Kultur, Aarhus Universitet.

- Nielsen, M. F. & Nielsen, S. B. (2005). *Samtaleanalyse*. Samfundslitteratur.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change* (2.udg.). Pearson Education Limited.
- Ortega, L. (2019). SLA and the Study of Equitable Multilingualism. *The Modern Language Journal*, 103(1), s. 23-38.
- Pavlenko, A. & Blackledge, A. (2004). *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Multilingual Matters.
- Pedersen, I. L. (2019). *Dialekter i Aarhus Kommune*. Trap Danmark. https://trap.lex.dk/Dialekter_i_Aarhus_Kommune (sidst besøgt d. 11/9 2022).
- Phillipson, R. (2006). English, a cuckoo in the European higher education nest of languages? *European Journal of English Studies*, 10(1), s. 13-32.
- Piller, I. (2014, juli). *Language Ideologies*. Hentet fra: https://www.languageonthemove.com/wp-content/uploads/2014/07/Piller_language-ideologies.pdf (sidst besøgt d. 11/9 2022)
- Preisler, B. (2009). Complementary languages: the national language and English as working languages in European Universities. I: P. Harder (red.), *English in Denmark*:

language policy, internationalization and university teaching (s. 10-28). Museum Tusulanum Press.

Preisler, B. (2014). Lecturing in one's first language or in English as a lingua franca: The communication of authenticity. *Acta Linguistica Hafniensia*, 46(2), s. 218-242.

Rampton, M. B. H. (1990). Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation, and inheritance. *ELT Journal*, 44(2), s. 97-101.

Rampton, B. (2006). Late modern language, interaction and schooling. I: *Language in Late Modernity: Interaction in an Urban School* (s. 3-38). Cambridge University Press.

Rampton, B., Tusting, K., Maybin, J., Barwell R., Creese, A. & Lytra, V. (2004). *UK LINGUISTIC ETHNOGRAPHY: A DISCUSSION PAPER*. Coordinating Committee UK Linguistic Ethnography Forum 1.

Ritzau, U., Kirilova, M. & Jørgensen, J. N. (2009). Danish as a second language: Attitudes, accents, and variation. I: T. Kristiansen & M. Maegaard (red.), *Language attitudes, standardization and language change* (s. 255-271). Novus.

Schiffrin, D. (1994). Interactional Sociolinguistics. I: *Approaches to Discourse* (s. 97-136). Blackwell Publishers Ltd.

Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. I: P. R. Clyne, W. F. Hanks & C. L. Hofbauer (red.), *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels* (s. 193-247). Chicago Linguistic Society.

Siiner, M. (2016). University administrators as forced language policy agents. An institutional ethnography of parallel language strategy and practices at the University of Copenhagen. In: *Current Issues in Language Planning, Vol. 17* (3-4), s. 441-458.

Svennevig, J. (2003). Echo answers in native/non-native interaction. *Pragmatics, 13*(2), s. 285-309.

Tange, H. (2012). Wars of Words: Management Policy and Employee Practice at the International University. *Tamara: Journal of Organizational Inquiry, 10*(4), s. 5-15.

Tange, H. (2021). A global field of higher education. I: *Teaching Practices in a Global Learning Environment: An Interdisciplinary Take on International Education* (s. 27-44). Routledge.

Thøgersen, J. (2005). Sprog og interview, interview og sprog – interviews som dataindsamlingsmetode i sprog- og sprogholdningsforskning. *NyS – Nydanske Sprogstudier, 33*, s. 9-41.

Udlændinge- og integrationsministeriet (UIM) (2020, 26. juni). *BEK nr. 1089*: Bekendtgørelse om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl. Journalnummer: 2020-2074.

Ushioda, E. & Dörnyei, Z. (2009). Motivation, Language Identities and the L2 Self: A Theoretical Overview. *Motivation, Language Identity and the L2* (s. 1-8). Multilingual Matters.

Westbrook, P. & Henriksen, B. (2011). "Bridging the linguistic and affective gaps" – the impact of a short, tailor-made language course on a Danish university lecturer's ability to lecture with confidence in English. I: R. Cancino, L. Dam & K. Jæger (red.), *Policies, principles, practices: New directions in foreign language education in the era of educational globalization*. Cambridge Scholars Press.

Winkler, I. (2014). Being me whilst learning Danish. A story of narrative identity work during the process of learning a foreign language. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9(4), s. 290-307.

Woolard, K. A. (1998). Language ideology as a field of inquiry. I: B. B. Schieffelin, K. A. Woolard & P. V. Kroskrity (red.), *Language ideologies: Practice and theory* (s. 3-47). Oxford University Press.

Young, M. (2020, 7. oktober). Internationale forskere utilfredse: Skal nu undervise på dansk efter 2-5 år. *Uniavisen*. Hentet fra: <https://uniavisen.dk/internationale-forskere-utilfredse-skal-nu-undervise-paa-danskefter-2-5-aar/> (sidst besøgt d. 11/9 2022).

Zimmerman, D. H. (1998). Identity, Context and Interaction. I: C. Antaki & S. Widdicombe (red.), *Identities in Talk* (s. 88-106). SAGE Publications.

Øhrstrøm, C. (2010). *I was less scared to bungee jump than to speak this language – en kvalitativ undersøgelse af voksne indlæreres motivation for at lære dansk*. Københavnerstudier i Tosprogethed 52. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.