

ANNE SOFIE JAKOBSEN

"ELLERS ER DET LIGE UD AF LANDEVEJEN"

ANNE SOFIE JAKOBSEN

"ELLERS ER DET LIGE UD AF LANDEVEJEN"

– EN INTERVIEWUNDERSØGELSE AF TI
UNDERVISERES HOLDNINGER TIL OG
ERFARINGER MED ENGELSKSPROGET
UNDERVISNING VED DET BIOVIDENSKABELIGE
FAKULTET, KU



KØBENHAVNERSTUDIER I
TOSPROGETHED

STUDIER I PARALLELSPROGLIGHED
KØBENHAVNS UNIVERSITET
HUMANISTISK FAKULTET
2010

BIND
C2

"ELLERS ER DET LIGE UD AF LANDEVEJEN"
– En interviewundersøgelse af ti underviseres
holdninger til og erfaringer med engelsksproget
undervisning ved Det Biovidenskabelige Fakultet, KU

Anne Sofie Jakobsen

Københavnstudier i Tosprogethed
Studier i Parallelsproglighed, bind C2
Københavns Universitet
Humanistisk Fakultet
København 2010

Copyright 2010: Anne Sofie Jakobsen
"ELLERS ER DET LIGE UD AF LANDEVEJEN"
– EN INTERVIEWUNDERSØGELSE AF TI UNDERVISERES
HOLDNINGER TIL OG ERFARINGER MED
ENGELSKSPROGET UNDERVISNING VED DET
BIOVIDENSKABELIGE
FAKULTET, KU

Københavnstudier i Tosprogethed
Serien Studier i Parallelsproglighed, bind C2
ISBN: 87-91621-87-9
ISSN: 0901-9731
Omslag: Michael Schølardt
Tryk: Røde Hane

Københavnstudier i Tosprogethed er en fagfællebedømt
skriftserie, som udgives af Københavns Universitets Humanistiske
Fakultet

Redaktion:
Juni Söderberg Arnfast, Center for Dansk som Andetsprog,
Københavns Universitet
Anne Holmen, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole,
Aarhus Universitet
Jakob Steensig, Afdeling for Lingvistik, Aarhus Universitet
Jens Normann Jørgensen, Center for Dansk som Andetsprog,
Københavns Universitet

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

Redaktion:
Birgit Henriksen, Center for Internationalisering og
Parallelsproglighed, Københavns Universitet
Juni Söderberg Arnfast, Center for Dansk som Andetsprog,
Københavns Universitet

Distribution: Studenterafdelingen, sta@hum.ku.dk

Redaktion af dette bind: Juni Söderberg Arnfast

INDHOLDFORTEGNELSE

TABELLER, FIGURER OG SKEMAER	5
FORORD	6
1. INDLEDNING	7
1.1 Problemformulering.....	8
1.2 Afhandlingens opbygning.....	10
1.3 Center for Internationalisering og Parallelsprogligheds spørgeskemaundersøgelse.....	10
2. ENGELSK SOM UNDERVISNINGSSPROG	12
2.1 Begrebsafklaring.....	12
2.1.1 Parallelsproglighed	12
2.1.2 Sprogpolitik	14
2.2 Sprogpolitik for de videregående uddannelser 2003-2009	16
2.3 Engelsksproget undervisning på de danske universiteter	19
2.3.1 Hvor meget engelsksproget undervisning udbydes der på de danske universiteter?	19
2.3.2 Hvad er motiverne til engelsksproget undervisning på de danske universiteter?	20
2.3.3 Hvilke argumenter er der imod engelsk som undervisnings- sprog på de danske universiteter?	25
2.3.4 Engelsk som undervisningssprog på Københavns Universitet (KU)	27
2.3.5 Engelsk på Det Biovidenskabelige Fakultet (LIFE)	29
2.3.6 Sprogvalgstrekanten	31
3. TIDLIGERE UNDERSØGELSER – UNDERVISERES HOLDNINGER TIL ENGELSK SOM UNDERVISNINGSSPROG	32
3.1 Sammenfatning	40
4. METODE.....	44
4.1 Valg af metode.....	45
4.2 Informanter	46
4.3 Dataindsamling	49
4.4 Kortopgaverne	49
4.4.1 Kortopgaver som metode.....	49
4.4.2 Udarbejdelse af de tre kortopgaver	50
4.4.3 Anvendelse	52
4.5 Det semistrukturerede interview	55
4.5.1 Det semistrukturerede interview som metode.....	55
4.5.2 Interviewguide	56
4.5.3 Forløb.....	56

5. UNDERVISERES HOLDNINGER TIL OG ERFARINGER MED ENGELSKSPROGET UNDERVISNING	58
5.1 Analysemetode	58
5.2 Kortopgave 1	61
5.2.1 Svar på forskningsspørgsmål 1	65
5.3 Kortopgave 2	66
5.3.1 Svar på forskningsspørgsmål 2	75
5.4 Kortopgave 3	76
5.4.1 Svar på forskningsspørgsmål 3	82
5.5 Det semistrukturerede interview	84
5.6 Svar på problemformuleringens spørgsmål 1 og 2	95
5.6.1 Hvad er underviseres holdninger til og erfaringer med at undervise på engelsk?	95
5.6.2 Hvordan forholder underviserne sig til implementeringen af engelsksproget undervisning på LIFE og til argumenterne for og imod at indføre engelsk som undervisningssprog på de danske universiteter?	96
6. HVORDAN FUNGERER DEN VALGTE METODE TIL AT UNDERSØGE PROBLEMFORMULERINGENS TO FØRSTE SPØRGSMÅL?	100
7. HVORDAN FUNGERER INTERVIEWUNDERSØGELSEN SOM SUPPLEMENT TIL CIP-UNDERSØGELSEN?	102
8. KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING	110
LITTERATUR	118
ABSTRACT	124
BILAG 1: OM UNDERVISERNE	126
BILAG 2: SVAR – KORTOPGAVE 1	128
BILAG 3: SVAR – KORTOPGAVE 3	132

TABELLER, FIGURER OG SKEMAER

Figur 1	Gunnarssons sprogvælgstrekant (afsnit 2.3.6)
Tabel 1	Engelsksproget undervisning ved Københavns Universitet 2009 (afsnit 2.3.4)
Tabel 2	Resultater, Center for Internationalisering og Parallelsprogligheds spørgeskemaundersøgelse (afsnit 6.2)
Skema 1	Opsummering af de beskrevne undersøgelses metode – spørgeskema (kapitel 3)
Skema 2	Opsummering af de beskrevne undersøgelses metode – interview (kapitel 3)
Skema 3	Oversigt over undersøgelsens design (kapitel 4)
Skema 4	Kortopgave 2 – hvordan er jeg i min kontakt med de studerende når jeg underviser på engelsk? (afsnit 5.3)
Skema 5	Kortopgave 2 – hvordan føles og opleves det at undervise på engelsk? (afsnit 5.3)
Skema 6	Kortopgave 2 – hvordan føles undervisningssituationen når jeg underviser på engelsk? (afsnit 5.3)

FORORD

Baggrunden for denne afhandling er den debat der især stod på i 2008 og 2009 om styrkeforholdet mellem dansk og engelsk på de danske universiteter og højere læreranstalter. Med denne undersøgelse ønsker jeg at give en stemme til de aktører, nemlig underviserne, som ofte i debatten er blevet beskyldt for ikke at have de nødvendige sproglige kompetencer til at undervise på engelsk, for ikke at være sjove nok når de underviser på engelsk, for simpelthen ikke at give den bedst mulige undervisning.

Informanterne i dette speciale skal have stor tak for villigt at fortælle om deres erfaringer med og holdninger til at undervise på engelsk.

Afhandlingen blev til på Center for Internationalisering og Parallelsproglighed, og jeg skylder centret og dets medarbejder stor tak for at lade mig være en del af dets rige og interessante faglige miljø. Jeg har følt mig meget privilegeret over at være omgivet af så mange inspirerende og dygtige mennesker. Især skal MSc R Jimmi Østergaard Nielsen have stor tak for sin store støtte og faglige sparring mens jeg lavede min undersøgelse. Tillige skylder jeg tidligere adjunkt i CIP og ph.d. Jacob Thøgersen stor tak for hans kritiske gennemlæsning af afhandlingen og hans gode råd. Centerleder og lektor (LSK) Birgit Henriksen har været en motiverende og inspirerende vejleder som med fast hånd ledte mig i den rigtige retning – også når jeg tvivlede. Jeg vil også gerne takke min familie og venner for støtte og hjælp.

Endelig skal CIP have stor tak for at give mig mulighed for at sprede kendskabet til min undersøgelse via indeværende publikation og lektor Juni Söderberg Arnfast for sin redaktion af dette andet bind i serien Studier i Parallelsproglighed.

1. INDLEDNING

Det Biovidenskabelige Fakultet på Københavns Universitet, herefter refereret til som LIFE, vedtog i 2006 en målsætning om at alle kandidatuddannelser og mindst halvdelen af kurserne på bacheloruddannelsen skal være engelsksprogede inden 2010. Denne målsætning har medvirket til at LIFE flere gange har været i mediernes søgelys, fordi bekymrede politikere, meningsdannere og sprogfolk har brugt netop dette fakultet som eksempel på at engelsk er ved at blive for dominerende i forsknings- og uddannelsessektoren. Således har Dansk Sprognævns direktør, Sabine Kirchmeier-Andersen, udtalt ”at det er meget, meget farligt, at det danske sprog mere og mere forsvinder fra visse højere læresteder i disse år til fordel for engelsk” (*Dagbladet Information*, 26.01.2009). Hun illustrerede det med følgende anekdote:

En landmand får besøg af dyrlægen, fordi en af hans køer er syge (sic). Dyrlægen stiller diagnosen: BSE. "Pyha!" siger landmanden, "det var da godt, for jeg var bange for, at den havde kogalskab". Pointen er, at kogalskab og BSE er det samme, men at sproget i nogle tilfælde er blevet så elitært, at almindelige mennesker ikke kan forstå det, og hvorfor ikke bruge det gode, gamle danske ord for det samme? (Ibid., 26.01.2009)

I debatten om styrkeforholdet mellem dansk og engelsk på de danske universiteter har man argumenteret for at undervisning på engelsk skader undervisningens kvalitet, bl.a. fordi engelskkundskaberne hos de studerende og hos underviserne antages ikke at være gode nok. Omvendt har der været fremsat argumenter om at engelsksproget undervisning er nødvendig, hvis Danmark skal klare sig i en mere og mere globaliseret verden. Debatten har tillige fokuseret på at den øgede brug af engelsk i uddannelsessektoren er en trussel mod det danske sprog. Imidlertid har underviserne og de studerende, dem som jeg i kapitel 2 og 3 kalder de interne aktører, for hvem engelsksproget undervisning er en realitet og ikke blot et debattemne, forholdt sig forholdsvis tavst. I denne afhandling lader jeg disse interne aktører i form af ti undervisere fra LIFE komme til orde med deres holdninger til og erfaringer med engelsksproget undervisning.

I 2007 besluttede Københavns Universitets bestyrelse at oprette en centerenhed, Center for Internationalisering og Parallelsproglighed, der bl.a. skulle have til opgave at forske i den øgede brug af engelsk som undervisningssprog på Københavns Universitet. Afhandlingens undersøgelse supplerer en spørgeskemaundersøgelse (Jensen *et al.* 2009) som centeret foretog i juni 2009 for at afdække universitetets underviseres holdninger til og erfaringer med engelsksproget undervisning (herefter refereret til som CIP-undersøgelsen).

Afhandlingens undersøgelsesmetode er kvalitativ og via interviews afdækkes underviserens erfaringer og holdninger dels til deres egen undervisning på engelsk, dels deres holdninger til spørgsmålet om engelsk som undervisningssprog. Derfor er interviewundersøgelsen todelt: Den første del af interviewet anvender kortopgaver som fungerer som en slags stikord (se kapitel 4). Den anden del består af et semistruktureret interview. Det er tillige et mål med afhandlingen at afdække hvor brugbare den anvendte metode med fokus på kortopgaverne er til at undersøge holdninger og erfaringer.

1.1 Problemformulering

Nedenfor opstilles en problemformulering opdelt i fire spørgsmål.

1. *Hvad er underviserens holdninger til og erfaringer med at undervise på engelsk?*
2. *Hvordan forholder underviserne sig til implementeringen af engelsksproget undervisning på LIFE og til argumenterne for og imod at indføre engelsk som undervisningssprog på de danske universiteter?*
3. *Hvordan fungerer den valgte metode til at undersøge problemformuleringens to første spørgsmål?*
4. *Hvordan bidrager afhandlingens undersøgelse til Center for Internationalisering og Parallelsprogligheds spørgeskemaundersøgelse?*

Problemformuleringens første spørgsmål forholder sig til underviserens holdninger til og erfaringer med deres egen engelsksprogede undervisning, og følgende tre forskningsspørgsmål opstilles for at besvare dette spørgsmål:

1. *Hvordan fungerer de følgende undervisningsformer i engelsksproget undervisning: forelæsning, holdundervisning, studenterpræsentationer, gruppe- og pararbejde, individuel instruktion og praktiske oplysninger?*
2. *Hvordan opleves og føles det at undervise på engelsk i forhold til at undervise på dansk?*
3. *Hvordan opfatter underviserne deres engelskkundskaber i forhold til at undervise på engelsk?*

Disse tre forskningsspørgsmål forholder sig til den første del af interviewundersøgelsen som består af tre kortopgaver.

Det andet spørgsmål i problemformuleringen forholder sig dels til underviserens holdninger til den øgede brug af engelsk som undervisningssprog på de danske universiteter, dels til deres holdninger til implementeringen på LIFE. For at kunne besvare problemformuleringens andet spørgsmål opstilles der tre forskningsspørgsmål der besvares igennem et semistruktureret interview:

4. *Hvordan forholder underviserne sig til argumenterne for og imod at indføre engelsksproget undervisning generelt og på LIFE?*
5. *Hvordan forholder underviserne sig til spørgsmålet om hvem der skal bestemme og regulere hvor meget undervisning der foregår på engelsk på de danske universiteter?*
6. *Hvordan forholder underviserne sig til implementeringen af engelsksproget undervisning på LIFE?*

De to sidste spørgsmål i problemformuleringen forholder sig til undersøgelsens metode og til undersøgelsen som supplement til CIP-undersøgelsen. Disse spørgsmål besvares igennem en diskussion af undersøgelsens metoder samt en sammenligning med resultater fra CIP-undersøgelsen.

1.2 Afhandlingens opbygning

Afhandlingen består af i alt otte kapitler. Kapitel 2 er en redegørelse for engelsk som undervisningssprog i Danmark. For at sætte afhandlingens undersøgelse ind i en bredere kontekst indeholder kapitel 2 også en gennemgang af dansk sprogpolitik for de videregående uddannelser fra 2003 til 2009. Endvidere bliver to væsentlige begreber, *parallelsproglighed* og *sprogpolitik*, afklaret. Da en vigtig del af problemformuleringen fokuserer holdninger, indeholder kapitel 3 en teoretisk fremstilling af holdningsbegrebet samt en gennemgang af forskellige holdningsundersøgelser der alle omhandler universitetsunderviseres holdninger til engelsksproget undervisning. Kapitel 4 redegør for undersøgelsens metode og design. Kapitel 5 indledes med en begrundelse for analysemetoden hvorefter analysen af informantinterviewene følger med en diskussion af undersøgelsens resultater. Således gives der i dette afsnit svar på problemformuleringens to første spørgsmål. Kapitel 6 indeholder en diskussion af undersøgelsesmetodens anvendelighed til at besvare problemformuleringens tredje spørgsmål. I kapitel 7 diskuteres undersøgelsens bidrag til CIP-undersøgelsens resultater som svar på problemformuleringens sidste spørgsmål. Kapitel 8 indeholder en konklusion og perspektivering.

1.3 Center for Internationalisering og Parallelsprogligheds spørgeskemaundersøgelse

I det følgende beskrives CIP-undersøgelsens metode og design. CIP-undersøgelsen er en kvantitativ undersøgelse hvis formål var via et spørgeskema at afdække hvordan underviserne ved Københavns Universitet forholder sig til engelsk som undervisningssprog. Spørgeskemaet indeholdt fire hovedsektioner: 1) biodata, 2) selvevaluering af engelskkundskaber, 3) konkrete erfaringer og problemer og 4) holdningsspørgsmål. Den præcise udformning af spørgeskemaet beskrives i Jensen *et al.* (2009).

Spørgsmålene i holdningssektionen var baseret på fem temaer som blev udledt af den i 2009 igangværende debat om engelsksproget undervisning på de danske videregående uddannelser. Center for Internationalisering og Parallelsproglighed har siden oprettelsen samlet relevante artikler, debatindlæg o.l. der omhandler spørgsmålet om engelsk på de videregående uddannelser. Dette materiale blev

gennemlæst, og en række udsagn blev trukket ud, omskrevet og anonymiseret. Disse udsagn blev derefter inddelt i fem kategorier som blev anvendt som temaer for formuleringen af spørgeskemaets holdningsspørgsmål. De fem temaer var følgende:

1. Øget brug af engelsk på universitetet hæmmer informationsspredningen til samfundet
2. Undervisning på engelsk fører til ringere udbytte for de studerende
3. Øget brug af engelsk på universitetet truer dansk som videnskabsprog
4. Øget udbud af undervisning på engelsk fører til højere niveau og bedre international konkurrenceevne
5. Beslutningen om undervisningssprog skal træffes på universiteterne
(Jensen *et al.* 2009, 9)

Spørgeskemaets holdningssektion bestod af i alt 21 udsagn som respondenterne skulle vurdere deres enighed i på følgende skala: *helt enig – delvist enig – delvist uenig – helt uenig – ved ikke*. Den samme skala blev anvendt i sektionen der spurgte ind til undervisernes erfaringer og problemer. Denne sektion bestod af i alt 16 udsagn. Denne afhandling bygger videre på CIP-undersøgelsen idet de ovenfor nævnte fem temaer ligger til grund for den anvendte interviewguide til det semistrukturerede interview i denne afhandlings undersøgelse (se afsnit 4.5.2). Spørgsmålene i den sektion der omhandler undervisernes konkrete erfaringer og problemer, anvendes i den tredje kortopgave (se afsnit 4.4.2).

2. ENGELSK SOM UNDERVISNINGSSPROG

Engelsk er et moderne lingua franca der formidler viden globalt især inden for teknik og videnskab (Crystal 2003, 110). I takt med at engelsk er blevet det primære forsknings- og publiceringsprog inden for mange videnskabelige fagdiscipliner, er brugen af engelsk som undervisningssprog også øget. Således var en fjerdedel af danske universitetsuddannelser engelsksprogede i 2007 (198 af 810 uddannelser) (*Sprog til tiden* 2008).

2.1 Begrebsafklaring

Inden jeg redegør for den sprogpoltiske udvikling i Danmark, må begreberne 'sprogpolitik' og 'parallelsproglighed' afklares.

2.1.1 Parallelsproglighed

Som det vil fremgå af afsnit 2.2, er begrebet parallelsproglighed et nøgleord i den danske sprogpoltiske debat, og begrebet har da også sin oprindelse i denne debat. Ideen om parallelsproglighed i Danmark blev først introduceret af Dansk Sprognævns daværende formand, Niels Davidsen-Nielsen, i en kronik fra 2002 hvori han påpegede det problematiske i den stigende brug af engelsk inden for bl.a. forskning og videnskab (Davidsen-Nielsen 2008, 1). Siden har begrebet fundet vej fra sprognævnets formand til regeringens sprogpoltiske redegørelse fra 2004. Parallelsproglighed er overordnet set ideen om at to sprog kan fungere ligeværdigt og naturligt inden for et bestemt område. Center for Internationalisering og Parallelsproglighed giver følgende definition:

Parallelsproglighed er når to sprog opleves som ligeværdige inden for en bestemt sproglig praksis, og at valg af sprog er bestemt af, hvad der er mest hensigtsmæssigt i den givne situation.

(http://cip.ku.dk/om_parallelsproglighed)

Parallelsproglighed gør det således muligt at bevare nationalsproget som et "komplet og samfundsbærende sprog" (Dansk Sprognævn 2003), samtidigt med at man anvender et andet sprog sammen med nationalsproget i eksempelvis forskningsverdenen. Harder (2008)

giver denne definition af begrebet: ”*Parallelsproglighed er balanceret domænespecifik tosprogethed*” (<http://cip.ku.dk/hvaderparallel-sproglighed>). Et domæne anskues her som et område inden for hvilket der anvendes et bestemt sprog (Harder 2008, 1). Når der tales om domænespecifik tosprogethed, bruges der således to sprog inden for samme domæne, og der er tale om parallelsproglighed når denne tosprogethed vægtes ligeligt.

Det er således ikke nok at der er to sprog på spil, for parallelsproglighedsbegrebet fordrer nemlig at der eksisterer et ligeværdigt forhold mellem de to anvendte sprog, og det er netop det som regeringen i sine sprogpolitiske redegørelser efterstræber (se afsnit 2.2). Et sådant forhold er imidlertid vanskeligt at opnå i praksis idet det forudsætter hvad Harder (2008, 2-3) kalder ’den gode tosprogethed’. Det vil sige at sprogbrugeren har adgang til to sprogfællesskaber og derved er i stand til at bruge begge sprog fuldt ud inden for det pågældende domæne. Parallelsproglighed kræver i forbindelse med universitetsundervisning at undervisere og studerende besidder den gode tosprogethed og dermed har adgang til begge sprog inden for det samme domæne. Dette har de lagt fra altid hvilket siger noget om hvor svært opnåeligt parallelsproglighed er i praksis, hvis man tager den teoretiske definition for pålydende. Det er med andre ord ikke nok at lægge en parallelsproglig strategi, der skal også anvendes betragtelige ressourcer på at føre den ud i livet. Harder (2008, 3) foreslår da også at man opfatter regeringens ønske om parallelsproglighed som et udtryk for at man ønsker at bevare dansk som et naturligt sprog inden for universitetsverdenen. Således risikerer man ikke at dansk taber domæne til engelsk, samtidig med at man erkender at en etsprogspolitik hverken er ønskværdig eller fornuftig. Derfor, konkluderer Harder, må universiteternes sprogpolitikker tilgodese en skelnen

mellem de former for kommunikation (herunder undervisning), der retter sig primært mod det internationale akademiske fællesskab, og de former, der sigter på at dække behovet for at fungere fagligt optimalt i forhold til det danske samfund (Ibid., 3).

Mens det således er muligt at afklare begrebet teoretisk, er det straks vanskeligere at definere hvad parallelsproglighed betyder i praksis, og ifølge Harder (2008, 3-4) er en praktisk definition noget vi i

fællesskab må skabe, i takt med at sprogpolitikernes teoretiske ordlyd føres ud i livet.

2.1.2 Sprogpolitik

Sprogforsker og tidligere formand for Dansk Sprognævn, Erik Hansen, definerer begrebet sprogpolitik som "[e]t formuleret program om sprogets tarv og midlerne til at opnå de ønskede resultater, forbundet med en beslutsom praksis" (Hansen 1991, 31). Samtidig pointerer han at "en laissez faire-holdning som uden nogen principiel diskussion lader sproget passe sig selv" (ibid., 31) også er sprogpolitik, et synspunkt som også Cameron fremfører i sin *Verbal Hygiene* (1995). Almindeligvis anses sprogpolitik dog for at være en "formulering af ideer om sproget og dets fremtid, og et handlingsprogram for at kunne føre ideerne ud i livet" (Ibid., 31). I afsnit 2.2 kommer jeg nærmere ind på den konkrete side af begrebet sprogpolitik i min gennemgang af udviklingen på det sprogpoltiske område i Danmark i forhold til de videregående uddannelser.

Hansen (1991, 31-32) skelner mellem to typer af sprogpolitik. Den ene type forholder sig til sprogets ydre vilkår, det som Hansen kalder den *ekstroverte sprogpolitik*. Mens en ekstrovert sprogpolitik kan forholde sig til sprogets status i forhold til andre sprog eller eksempelvis valget af undervisningssprog, handler *introvert sprogpolitik* om fx ordforråd, udtale mv. inden for ét sprog. Jarvad (2001) argumenterer for en anden måde at definere begrebet på ved at opstille en dikotomi hvis ene del forholder sig til "den samling af love, regler og forskrifter som fastlægger et sprogs status, herunder rettigheder i forhold til andre sprog, og som fastlægger det rigtige eller korrekte sprog". Dikotomiens anden del er "de forskellige former for tiltag som aktivt søger at fremme, styrke og beskytte et sprog" (Jarvad 2001, 33). Denne skelnen ses også hos Andersen (2007) som anvender begreberne *sprogpolitik* og *sprogplanlægning*. Her er sprogpolitik defineret som "den officielle beslutning om at ændre et sprogligt forhold", og sprogplanlægning er selve udførelsen af denne beslutning. Andersen (2007, 2) anfører videre at sprogplanlægning forholder sig til tre områder: statusplanlægning, korpusplanlægning og tilegnelse. Statusplanlægning kan sammenlignes med Hansens ekstroverte sprogpolitik, mens korpusplanlægning kan sammenlignes med introvert sprogpolitik. Både Jarvad (2001) og Andersen (2007) påpeger dog at man ifølge Oakes (1984) og Kaplan & Baldauf (1997) ikke kan skille status og korpus ad eftersom ændringer i et sprogs status kan medføre ændringer i dets korpus og vice versa.

Ideen om at sprogpolitikbegrebet indbefatter flere aspekter, finder man også hos Bergenholtz *et al.* (2003, 137) som foreslår en typologi med to hovedtyper: *specifik sprogpolitik* og *generel sprogpolitik* med hver deres undertyper. Den *specifikke sprogpolitik*, som kan sammenlignes med korpusplanlægning, forholder sig til ”valg eller fravalg af en eller flere sproglige strukturer eller varianter inden for et eller flere sprog”. Den *generelle sprogpolitik*, som kan sammenlignes med statusplanlægning forholder sig til ”valg eller fremme af et eller flere sprog og herved også bortvalg af et eller flere sprog”. Den første hovedtype, den specifikke eller korpusplanlægning, er således den type sprogpolitik som virksomheder og organisationer vedtager for bl.a. at styrke deres kommunikation internt og eksternt, mens regeringens sprogpoltiske redegørelser fra dette årti (se afsnit 2.2) hører til den anden hovedtype, generel sprogpolitik. Også Københavns Universitets sprogpolitik som udtrykt i *Destination 2012* (se afsnit 2.3.4) hører til typen generel sprogpolitik. Hvad Bergenholtz *et al.*'s typologisering imidlertid ikke specificerer, er at når en organisation udarbejder en sprogpolitik, kan denne på en og samme tid være af generel og specifik karakter, fx hvis det bliver fastslået at arbejdssproget er engelsk (generel sprogpolitik), og at organisationens kommunikation skal være på fx britisk engelsk (specifik sprogpolitik).

Fælles for de ovenstående definitioner af sprogpolitik er at der i definitionerne lægges vægt på at begrebet både forholder sig til det der bliver besluttet og til hvorledes det besluttede bliver konkretiseret. Hvad disse definitioner ikke nævner, i hvert fald ikke direkte, er at sprogpolitik med Preislers ord,

handler ligesom al anden politik om magt. Målet er altid at fremme brugen af bestemte sprog på bekostning af andre og dermed at fremme de politiske eller kulturelle kræfter som sproget repræsenterer og symboliserer (Preisler 2006, 8).

Når man betragter den sprogpoltiske udvikling inden for uddannelsesområdet fra 2003 til i dag, bør man have dette for øje; at sprogpolitik ikke kun er de handleplaner, redegørelser, notater og forskrifter der bliver udfærdiget, og de måder hvorpå indholdet af disse bliver realiseret. Sprogpolitik er i høj grad også et politisk, ideologisk og kulturelt udtryksmiddel som absolut ikke udarbejdes kun for sprogets skyld. Store dele af regeringens sprogpoltiske udspil synes at fungere som et politisk middel til at opnå en bedre international konkurrenceevne på uddannelsesområdet.

2.2 Sprogpolitik for de videregående uddannelser 2003-2009

Dette afsnit skitserer den sprogpoltiske udvikling inden for de videregående uddannelser i Danmark siden 2001 med udgangspunkt i regeringens sprogpoltiske udspil fra 2003 og 2008.

I 2003 udkom Kulturministeriets sprogudvalgs *Sprog på spil* som var tænkt som et oplæg til en dansk sprogpolitik. Udvalget bag rapporten påpeger risikoen for domænetab for det danske sprog i videnskaben. Der fokuseres især på engelsk som forskningssprog, men engelsk som undervisningssprog nævnes også, og der udtrykkes bekymring for de studerendes sproglige kompetencer og for at kvaliteten af uddannelserne skal falde. Rapporten anbefaler at dansk sikres som hovedsproget når det gælder undervisning (*Sprog på Spil* 2003, 28-30). Da spørgsmålet om engelsk som videnskabsprog blev debatteret i Folketinget, var disse bekymringer dog fjernet fra regeringens sprogpoltiske redegørelse der lå til grund for folketingsdebatten, og det blev understreget i denne redegørelse at det var afgørende at der blev udbudt engelsksproget undervisning på de danske universiteter for at sikre at de var attraktive internationalt (Christensen 2006, 17-21).

Selv om redegørelsen siges at udgøre en samlet dansk sprogpolitik, blev det i 2003 afvist af daværende kulturminister Brian Mikkelsen at lave en egentlig sproglov (ibid., 19-21). Samme år udlagde Dansk Sprognævn sine retningslinjer for en dansk sprogpolitik der ligesom *Sprog på Spil* har fokus på ulemperne ved engelsk som forsknings- og undervisningssprog. Disse retningslinjer blev efterfulgt af *Notat om dansk sprogpolitik* (2007) hvori Dansk Sprognævn viderefører ideen om parallelsproglighed fra *Sprog på spil*. Det påpeges også i notatet at universiteternes sprogvvalg er ”stærkt styret af den økonomiske incitamentsstruktur” og at “[u]niversiteterne satser i stigende grad på det globale marked for at få økonomien til at hænge sammen”, samt at dette får dem til at fravælge dansk som undervisningssprog. Igen udtrykkes der stor bekymring for det danske sprog og især det danske fagsprog (*Notat om dansk sprogpolitik* 2007, 3).

Samtidig med at Kulturministeriet og Dansk Sprognævn fokuserede på de videregåendes uddannelsers undervisningssprog, kom de danske universiteter selv på banen. I 2003 udkom en rapport fra en arbejdsgruppe nedsat af Rektorkollegiet med baggrund i det øgede samarbejde mellem de europæiske universiteter. Rapporten

konkluderede at de studerendes sproglige kompetencer skulle styrkes inden for dansk og inden for visse fremmedsprog. Rapporten fastslog endvidere at selv om engelsk i høj grad er videnskabens primære sprog, så har det negative følger for dansk og andre fremmedsprog. Alligevel opfordrer Rektorkollegiets rapport til at der for netop at styrke de studerendes fremmedsproglige færdigheder i højere grad undervises på fremmedsprog, dvs. engelsk. I 2004 kom der på baggrund af folketingsdebatten om globaliseringen i 2003 et debatoplæg fra Rektorkollegiet der forholdt sig til globaliseringen som et vilkår for universitetsuddannelserne. Udover at fokusere på den uundgåelige internationaliserings vilkår nævnes igen de sproglige kompetencer hos både studerende og forskere som et vigtigt indsatsområde. Oplægget understreger endvidere at den for det danske samfund gavnlige internationalisering af de danske universiteter forudsætter engelsksproget undervisning (Christensen 2006, 15-22).

I 2008 kom Kulturministeriets sprogudvalg med et nyt sprogudvalg, rapporten *Sprog til tiden*, som igen i sit kapitel om sprog på de videregående uddannelser fokuserer på ideen om parallelsproglighed. Sprogudvalget inddeler de danske universiteter på en skala hvor det ene ydre punkt udgøres af institutioner med dansk som hovedsprog og det andet ydre punkt af institutioner hvor engelsk er hovedsprog. Der hvor parallelsproglighed ifølge sprogudvalget kommer ind i billedet, er midt på skalaen hvor de institutioner befinder sig som har en sprogpolitik der ”anerkender [institutionens] ansvar for at bevare dansk som komplet sprog og for at styrke forskningsformidlingen på dansk” (*Sprog til tiden* 2008, 43) samtidigt med at de bebuder en øget brug af engelsk. Sprogudvalget anfører dog også at alle danske universiteter synes at have vedtaget sprogpolitikker der tilgodeser en styrkelse af de studerendes og ansattes engelskkundskaber (ibid., 43). Parallelsproglighed er kernen i denne rapport inden for uddannelsesområdet, men rapportens forfattere anerkender at en fuldstændig dublering af al aktivitet hverken bør efterstræbes eller er nødvendig (ibid., 48-9). Ydermere argumenterer udvalget for at universiteterne skal kunne begrunde deres brug af engelsksproget undervisning, og de derfor bør udarbejde en såkaldt ’forpligtende sprogstrategi’ der begrunder deres sprogvvalg (*Sprog til tiden* 2008, 50). Universiteternes sprogvvalg skal også i højere grad ifølge rapporten ske i samspil med universiteternes aftagere, og eksternt skal universiteternes Akkrediteringsråd sikre at kvaliteten af uddannelserne opretholdes og at sprogvvalget er velbegrundet (ibid., 51).

Sprogudvalgets anbefalinger kan kritiseres for at være ude af trit med virkeligheden når man tager de vilkår i betragtning som universiteterne som både forsknings- og uddannelsesinstitutioner skal forholde sig til: De universiteter der har valgt at øge udbuddet af undervisningen på engelsk, har netop gjort det på grund af det globaliserede arbejds- og uddannelsesmarked, hvilket jeg vil gøre rede for senere i dette kapitel. For uddannelsesinstitutionerne må sprogvalget således synes velbegrunderet i det omfang at valg af undervisningssprog er en direkte konsekvens af ønsket om at imødekomme et internationaliseret uddannelses- og arbejdsmarked.

Regeringen fulgte i marts 2009 op på sprogudvalgets *Sprog til tiden*. Det gennemgående tema i regeringens opfølgende redegørelse er styrkelse af det danske sprog især inden for uddannelsesområdet. På universitetsniveau tilslutter regeringen sig sprogudvalgets anbefalinger om sprogstrategier der skal fastsætte og begrunde valget af undervisningssprog. Endvidere er det regeringens intention at undersøge undervisningens kvalitet og niveau i engelsksprogede kurser og uddannelser samt hvordan de studerende håndterer et sprogskifte fra dansk til engelsk.

Mens Dansk Sprognævn sammen med flere af de politiske partier udtrykker bekymring for det danske sprogs status i forhold til engelsk, argumenterer regeringen med sin globaliseringsstrategi fra 2006 for at universiteterne skal internationaliseres hvilket også indbefatter en øget brug af engelsk. De sprogpoltiske udspil fra regeringen i 2000'erne sætter sig således mellem to stole. På den ene side synes regeringen at dele sprogudvalgenes bekymring for det danske sprog og for undervisningens kvalitet og giver udtryk for et ønske om at styrke dansk. På den anden side ønsker regeringen ikke at forhindre en stigende brug af engelsk som undervisningssprog, og en styrkelse af engelskkompetencerne hos både undervisere og studerende er centralt i regeringens udspil. Grunden dertil er en målsætning om at Danmark skal være førende globalt inden for uddannelse og forskning. Begrebet parallelsproglighed synes for de involverede parter at være det der kan forene følgerne af regeringens globaliseringsbestræbelser – engelsksproget undervisning – med en opretholdelse af dansk som et komplet samfunds bærende sprog. Om implementering af parallelsproglighed på de danske universiteter i realiteten har den ønskede effekt, er en væsentlig diskussion der dog ligger uden for denne afhandlings mål.

2.3 Engelsksproget undervisning på de danske universiteter

I dette afsnit vil jeg gennemgå brugen af engelsk som undervisningssprog på de danske universiteter. Med *universiteter* mener jeg alle højere læreranstalter der udbyder både bachelor og kandidatuddannelser som fx Københavns Universitet, Århus Universitet, Ålborg Universitet, Syddansk Universitet, Roskilde Universitetscenter, Danmark Tekniske Universitet, Copenhagen Business School, IT-universitetet, Ingeniørhøjskolen i Århus, Danmarks Bibliotekshøjskole. Dermed er professionshøjskolerne kun medtaget i det omfang de udbyder kandidatuddannelser.

Dette afsnit skal besvare følgende spørgsmål:

1. Hvor meget engelsksproget undervisning udbydes der på de danske universiteter?
2. Hvad er motiverne til engelsksproget undervisning på de danske universiteter?
3. Hvilke argumenter er der imod engelsk som undervisningssprog på de danske universiteter?

Afsnittet indeholder desuden en kort redegørelse for engelsk som undervisningssprog dels på København Universitet, dels på Det Biovidenskabelige Fakultet (LIFE) (afsnit 2.3.5) og en perspektivering til Gunnarssons sprogvælgstrekant (Gunnarsson 2001) (afsnit 2.3.6).

2.3.1 Hvor meget engelsksproget undervisning udbydes der på de danske universiteter?

Ifølge hjemmesiden studyindenmark.dk blev der pr. 1. april 2008 udbudt ca. 130 engelsksprogede uddannelser på kandidatniveau i Danmark og 44 engelsksprogede bacheloruddannelser. Ifølge rapporten *Sprog til tiden* (2008) så tallene i april 2007 således ud: 198 engelsksprogede universitetsuddannelser ud af 810 universitetsuddannelser. Tallene er fra Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling. Selv om min gennemgang her antyder at tallet er faldet, er det dog tvivlsomt; faldet skyldes formentlig at studyindenmark.dk, hvor jeg har mine tal fra, opgør det på en lidt anden måde end Videnskabsministeriet.

I deres oversigtsbog over engelsksproget universitetsundervisning i Europa fra 2002 angiver Ammon *et al.* (2002, 55) at der på daværende tidspunkt i Danmark var ni højere læreranstalter der gjorde brug af engelsk som undervisningssprog. Ifølge Wächter & Maiworms

undersøgelse af engelsksprogede uddannelser i Europa i 2007 er det inden for fagdiscipliner som erhvervs-, ingeniør og samfundsstudier at der i Europa udbydes flest uddannelser med engelsk som undervisningssprog (Wächter & Maiworm 2008, 45-6). Et lignende billede tegner sig i Danmark, der var et af de undersøgte lande i Wächter & Maiworms undersøgelse. Ser man på de ca. 130 kandidatuddannelser der blev udbudt på engelsk i 2008, tegner de naturvidenskabelige og tekniske fag sig for størstedelen med et udbud på over 70 engelsksprogede uddannelser. Samtidigt udbydes der små tyve humanistiske uddannelser på engelsk og 17 inden for de samfundsvidenskabelige discipliner. Rapporten *Sprog til tiden* bekræfter dette billede idet den fastslår at de engelsksprogede uddannelser er koncentreret inden for de naturvidenskabelige, tekniske og erhvervsøkonomiske områder.

Disse tal angiver antallet af engelsksprogede kurser, men de giver ikke det fulde indblik i hvad der reelt foregår på disse kurser. At undervisningssproget bliver angivet til at være engelsk i kursusbeskrivelsen, behøver ikke at betyde at alt foregår på engelsk idet en vis vekslen mellem engelsk og de studerendes modersmål, her dansk, ikke kan undgås. Centerleder for Center for Internationalisering og Parallelsproglighed ved Københavns Universitet, Birgit Henriksen, påpeger netop både i et interview i Universitetsavisen (nr. 6-2009) og i P1's Orientering (11.06.2009) at det er en kompleks opgave at undersøge det hun kalder "samspillet mellem dansk og engelsk", i og med at meget af kommunikationen på et kursus hvor undervisningssproget er angivet til at være engelsk, godt kan foregå på dansk. Det modsatte kan også være tilfældet hvis fx al undervisningsmaterialet er på engelsk. Derfor argumenterer hun for at når man undersøger den engelsksprogede undervisning på universiteterne, må man se på selve undervisningssituationen og hvad der sker i denne og derfra foretage en vurdering af hvor meget der reelt foregår på engelsk.

2.3.2 Hvad er motiverne til engelsksproget undervisning på de danske universiteter?

Et enkelt svar på overskriftens spørgsmål og en væsentlig årsag er internationalisering. Med internationalisering henvises der især til Bologna-deklarationen fra 1999 hvor 29 europæiske undervisningsministre enedes om at "skabe et åbent rum for videregående uddannelse" (<http://www.iu.dk/politiske-rammer/bolognaprocessen/-bolognadeklarationen>).

En af hovedmålsætninger var at fjerne ”mobilitetshindringer for såvel studerende som lærere” (ibid.) hvilket ifølge Kerklaan *et al.* (2008, 241) i praksis har betydet at det er blevet nemmere for studerende og ansatte ved de europæiske universiteter at søge udenlands.

Det er her på sin plads nærmere at definere hvad der menes med internationalisering af universiteter og højere uddannelse. Der er en tendens til at sætte lighedstegn mellem internationalisering og engelsksproget undervisning eftersom engelsk er en afgørende faktor når det kommer til internationaliseringen af de europæiske universiteter. Som Phillipson (2008, 260) påpeger, er et af formålene med Bologna-processen at gøre de europæiske universiteter ligeså attraktive som de amerikanske for bl.a. asiatiske studerende. Derfor er det nødvendigt med et undervisningssprog som kan forstås af forskellige nationaliteter.

I Wächter & Maiworms (2008) undersøgelse af engelsksprogede uddannelser i Europa angav hele 81 % af de adspurgte uddannelsesinstitutioner at årsagen til at de anvendte engelsk som undervisningssprog, var at de ønskede at tiltrække udenlandske studerende, mens 75 % også anvendte engelsk for at klæde deres studerende bedre på til den globaliserede verden. Andre årsager bliver også nævnt: 75 % af de adspurgte uddannelsesinstitutioner anførte at de ønskede at forbedre deres profil i forhold til andre uddannelsesinstitutioner. 55 % anførte at de ønskede at sikre fremtidig forskning ved at tiltrække ph.d.-studerende fra udlandet, mens 14 % så det som en mulighed for at forbedre indkomstmulighederne for den pågældende uddannelsesinstitution. Man kan forestille sig at uddannelsesinstitutionerne formentlig underdriver her da de andre begrundelser, ”at tiltrække udenlandske studerende” samt ”at forbedre sin profil i forhold til andre uddannelsesinstitutioner” også udtrykker et ønske om at øge deres indkomstmuligheder. Dette peger hen mod svagheden ved denne undersøgelse (og lignende undersøgelser): man kan ikke forvente at uddannelsesinstitutionerne svarer i overensstemmelse med virkeligheden – måske fordi de ikke selv er klar over hvad virkeligheden er. I en lignende undersøgelse fra 2002, også udført af Wächter & Maiworm, anføres muligheden for at skabe nye uddannelser (27 %) også som en årsag. Dette sidste motiv for at indføre engelsk som undervisningssprog hænger ifølge forfatterne sammen med at man ville undersøge om der er en sammenhæng mellem Bologna-processen og indførelsen af engelsksproget undervisning. En sådan sammenhæng kunne ikke påvises da Bologna-

processen på daværende tidspunkt kun havde været i gang i to år, men forfatterne understreger dog at denne motivation er vigtig i forhold til den internationale dimension (Maiworm & Wächter, 2002, 83). I samme undersøgelse påpeges det at når nordiske lande, såsom Danmark, vælger engelsksproget undervisning, hænger det sammen med "[the] "domestic-language disadvantage"" (Maiworm & Wächter 2002, 81). Et sprog som dansk er ikke særligt kendt uden for Danmark, og flertallet af de studerende kommer her pga. studierne indhold, ikke pga. det danske sprog. Hvis Danmark skal være i stand til at tiltrække udenlandske studerende, er det altså nødvendigt at have engelsk som undervisningssprog.

Forestillingen om at engelsksproget undervisning kan tiltrække udenlandske studerende møder man også hos Ljosland (2008, 192-7) hvor der opstilles en række grunde til at instituttet der undersøges (se kapitel 3), har valgt at udbyde sine uddannelser på engelsk. Også her anføres ideen om at det forbedrer de studerendes chancer internationalt som motivation (ibid., 199-201). Ljosland nævner desuden at adgangen til faglitteratur også spiller en væsentlig rolle. Hvis al faglitteraturen inden for et felt er engelsksproget, virker det ifølge Ljosland naturligt at vælge engelsksproget undervisning (ibid., 201-2). Andre faktorer der spiller ind som motivation, er ifølge Ljosland ønsket om at etablere sig i en faglig niche, image, ideologi og økonomi (ibid., 191-202).

I sin artikel "English-medium teaching in European higher education" (2006) kategoriserer Coleman årsagerne til at implementere engelsksproget undervisning i Europa i syv emner:

1. CLIL (Content and Language Integrating Learning)
2. internationalisering
3. udveksling af studerende
4. undervisnings- og forskningslitteratur
5. de ansattes bevægelighed
6. de studerendes muligheder på arbejdsmarkedet og
7. markedet for internationale studerende
(Coleman 2006, 4)

Ifølge Coleman minder CLIL om de nordamerikanske immersionsprogrammer hvor indlæreren lærer målsproget ved at studere indhold på det pågældende sprog (Coleman 2006, 4). Disse kategorier, med undtagelse af den første kategori, ligner de motiver som bl.a. Ljosland

(2008), Wächter & Maiworm (2002), Maiworm & Wächter (2008) angiver som afgørende for at vælge engelsksproget undervisning. Hvad angår den første kategori, skriver Coleman at CLIL ikke er særligt udbredt på de europæiske videregående uddannelser (ibid., 4-5). I det hele taget er selve sproglæringsaspektet sjældent i fokus når det kommer til at indføre engelsksproget undervisning selv om man som et argument for engelsksproget undervisning anfører at de studerende får styrket deres engelskfærdigheder. Dette argument kan synes problematisk idet man samtidigt ofte forudsætter at de studerende og deres undervisere i forvejen kan engelsk på et tilstrækkeligt højt niveau til at modtage og give undervisning på engelsk.

Ud fra den samlede litteratur kan der opstilles følgende hovedmotiver for at universiteterne indfører engelsksproget undervisning. Det primære hovedmotiv må siges at være internationalisering hvilket indbefatter de studerendes og de ansattes mobilitet samt evnen til at tiltrække udenlandske studerende og ansatte. Ideen om at universiteterne skal være internationalt attraktive peger hen mod et andet aspekt af internationaliseringen, nemlig det Coleman kalder "the marketization of higher education" (ibid., 1). Coleman anfører at universiteterne er ivrige efter at tiltrække betalende studerende, og at dette til tider overskygger idealerne i Bologna-deklarationen (ibid., 3-4). I Danmark hvor der som udgangspunkt ikke skal betales undervisningsafgift, er det alligevel en fordel at have internationale studerende og ansatte. De bidrager til at udbrede kendskabet til universitetet – og til Danmark – ude i verden og skulle efter sigende styrke både studie- og fagmiljø. Det er desuden vigtigt at huske på at Erasmus-programmet beror på udveksling således at når de danske universiteter sender studerende til udlandet i Erasmus-regi, skal de omvendt give adgang til udenlandske studerende. Som Phillipson (2003, 47) påpeger, forventes de danske universiteter at markedsføre sig selv og konkurrere som enhver anden virksomhed. Hertil skal det også nævnes at optaget af internationale studerende øger de danske universiteters STÅ-indtægter da langt de fleste internationale studerende er indskrevet i diverse udvekslingsprogrammer der er betinget af ECTS-point. Internationalisering handler således ikke kun om kulturel udveksling, men om økonomi, konkurrenceevne og ry, og derfor bliver engelsk et afgørende element i internationaliseringen af de danske universiteter fordi det netop er via engelsksproget

undervisning at man er i stand til at tiltrække udenlandske studerende og forskere.

Et andet vigtigt hovedmotiv forholder sig til det faktum at de fleste lærebøger og det meste forskning i dag publiceres på engelsk. Det ser man som hos Ljosland (2008) ofte fremført som et argument for at undervisningen også bør være på engelsk. Et tredje hovedmotiv bag implementeringen af engelsksproget undervisning er forestillingen om at engelsksproget undervisning øger de studerendes muligheder på arbejdsmarkedet. Her tænkes især på eksport af viden, men også på at vi lever i en globaliseret verden hvor fx en virksomheds koncernsprog kan være engelsk selv om den pågældende virksomhed har hjemme i et ikke-engelsktalende land. Fælles for alle tre motiver er argumentet om at engelsksproget undervisning forbedrer de studerendes kompetencer: Ved at tiltrække udenlandske studerende og ansatte skaber man et internationalt studie- og fagmiljø og giver dermed de studerende forbedrede faglige og kulturelle kompetencer. Når de studerendes pensum er på engelsk, forbedrer man deres forståelse af det ved også at gøre undervisningen engelsksproget. Endelig er det altafgørende at kunne engelsk i den globaliserede verden vi lever i i dag. Dermed forbedrer man de studerendes sproglige kompetencer.

Ud fra det overstående kan det konkluderes at det primære motiv for engelsksproget undervisning er et ønske om at Danmark skal kunne klare sig internationalt både uddannelses- og arbejdsmarkedsmæssigt. Hvis Danmark skal leve af at være et videnssamfund, må universiteterne og andre højere læreanstalter være af den bedste kvalitet, og det opnår man bl.a. ved at tiltrække udenlandske studerende og ansatte, lyder argumentet. Som Ljosland (2008, 199) påpeger, har ordet international visse meget positive konnotationer såsom "høj kvalitet" og "åbenhed", og til disse kan man tilføje "bevægelighed" og "fremdrift". Endvidere fremfører Phillipson (2008, 260), som nævnt ovenfor, at Bologna-processen og de efterfølgende erklæringer synes at ligestille internationalisering med engelsksproget undervisning. Således synes internationalisering at spille en overordentlig væsentlig rolle når det kommer til at finde frem til motiverne bag brugen af engelsk som undervisningssprog på de danske universiteter.

2.3.3 Hvilke argumenter er der imod engelsk som undervisnings- sprog på de danske universiteter?

De forskellige bevæggrunde for at implementere engelsksproget undervisning på de danske universiteter fungerer også som argumenter for engelsksproget undervisning i den offentlige debat om styrkeforholdet mellem dansk og engelsk i uddannelsessektoren. Således er der ifølge Christensen (2006) følgende hovedargumenter for engelsk som undervisningssprog:

1. Tiltrække studerende og forskere til Danmark
2. Bedre sproglige og kulturelle kompetencer for danske studerende
(Christensen 2006, 46)

Den nuværende debat om styrkeforholdet mellem dansk og engelsk i uddannelsessystemet fokuserer især på det danske sprogs status, og Christensen opstiller disse to hovedargumenter mod engelsksproget undervisning der går igen i denne debat:

1. Det danske sprog mister domæne
2. Kvaliteten af undervisningen lider under det
(ibid., 46)

Det danske sprog mister domæne

Især Dansk Sprognævn har udtrykt bekymring for hvad der vil ske med det danske sprog når undervisningen i stigende grad foregår på engelsk. Fokuset er især på formidlingsaspektet i universitetsuddannelsen og forskningen. Vil danske studerende og forskere være i stand til at formidle deres fag til almindelige danskere hvis al deres undervisning og forskning er engelsksproget? Begrebet *domænetab* bliver i denne sammenhæng hyppigt brugt, og ifølge Jarvad (2004, 3) henviser det til at et andet sprog end nationalsproget bruges på forskellige områder eller domæner. Jarvad påpeger dog det problematiske i at bruge begrebet 'domænetab'. I takt med at der er blevet forsket mere og mere i begrebet, er det blevet så komplekst at det netop er svært at definere det præcist. Desuden opstiller begrebet en enten/eller-dikotomi der ikke lader sig applikere i multilingvale sammenhænge som fx forskning (Jarvad 2004, 3-4). Argumentet om at det danske sprog mister domæne, er knyttet til frygten for at der vil blive samfundsområder som fx forskning der ikke længere kan formidles på dansk. Umiddelbart kan man godt forstå denne bekymring; hvis de studerende kun får kendskab til deres fagområde

via engelsk, kan de så også beskæftige sig med det på dansk? Det er her at ideen om parallelsproglighed kommer ind i billedet. Parallelsproglighed er, som anført i afsnit 2.1.1, ideen om at to sprog fungerer ligeværdigt og naturligt inden for et bestemt område. Spørgsmålet er så om parallelsproglighed er opnåeligt. Det synes i høj grad at afhænge af hvordan man definerer parallelsproglighed. Ifølge Jarvad (2004, 6), som synes at definere begrebet som en fuldstændig parallel brug af to sprog, ville vi netop ikke have diskussionen om dansk versus engelsk hvis de to sprog virkelig blev anvendt fuldstændigt parallelt i uddannelses- og forskningsverdenen. En sådan fuldstændig parallel brug af to sprog negerer imidlertid begrebet hvis man følger Harders definition (se afsnit 2.1.1) hvor parallelsproglighed implicerer en balanceret og komplementær brug af to sprog. Følgerne af den stigende internationalisering af uddannelsessektoren samt det engelske sprogs status som et videnskabeligt lingua franca betyder at en fuldstændig parallel brug af sprogene ikke blot er utopisk men heller ikke ønskværdig. En balanceret brug af engelsk og dansk vil derimod medfører at ønsket om at stå stærkt internationalt ikke udelukker dansk som videnskabs- og formidlingsprog.

Kvaliteten af undervisningen lider under det

Det andet hovedargument imod engelsksproget undervisning er at undervisningens kvalitet falder når der undervises på engelsk. Det er et argument der er blevet fremført af mange (se Christensen 2006, 58-61), og det kan virke som en selvfølge at det faglige niveau må falde når der ikke undervises på de studerendes modersmål. Der er da også forskning i bl.a. Sverige der giver støtte til dette argument. Airey & Linder (2006) påviste i en undersøgelse af 22 svenske fysikstuderende at det var mere vanskeligt for de studerende at lære stoffet både pga. deres egne og deres underviseres manglende engelskkundskaber.

Dette argument mod engelsk afspejles også af Haberland i en kronik i *Magisterbladet* (6/09) hvor han argumenterer for at dansk som undervisningssprog kan styrke Danmarks muligheder og konkurrenceevne internationalt eftersom det faglige niveau ikke risikerer at falde når dansk opretholdes som undervisningssprog. Desuden anser han danske studerendes flersprogethed som en konkurrencefaktor som udlandet er ved at få øjnene op for. Han anfører at den måde hvorpå de danske universiteter internationaliserer, kun medvirker til at tiltrække flere udenlandske studerende. Det er ikke med til at gøre de danske studerende mere internationale da

engelsk reduceres til en laveste fællesnævner og ikke er det fundament som det burde udgøre ved siden af dansk. Herved indskrives Haberland sig i hvad man kan kalde et resultat af den nuværende debat, nemlig det øgede fokus på evnen til at kunne flere sprog end blot dansk og engelsk. Dermed formes et nyt argument mod engelsksproget undervisning: når engelsk får så fremtrædende en plads i vores samfund, skades evnen til at kunne andre sprog som fx tysk, fransk og svensk.

2.3.4 Engelsk som undervisningssprog på Københavns Universitet (KU)

Dette afsnit redegør dels for KU's sprogpolitik, dels for udbuddet af engelsksproget undervisning på KU.

I KU's handleplan *Destination 2012* anføres nødvendigheden af en sprogpolitik for et universitet med en stærk international profil. KU's sprogpolitik har til formål at sikre:

1. at engelsk ”i stigende grad anvendes som undervisnings- og især lærebogssprog, hvor det er relevant i undervisningen, og som forskningens fremvoksende lingua franca.”
2. at dansk opretholdes som et ”komplet funktionsdueligt sprog, også inden for videregående uddannelse og formidling af forskningens resultater.”
3. at de studerende har mulighed ”for at kvalificere sig i endnu et fremmedsprog og en anden kultur ved siden af den angelsaksiske.”
4. ”at det faglige kvalitetsniveau bevares og løftes, selv om studerende og medarbejdere skal arbejde på et andet sprog end deres modersmål.”
5. ”at KU fremstår som en professionel aktør på det globale uddannelsesmarked.”

(*Destination 2012*, 25)

Engelsksproget forskning og undervisning er ifølge handleplanen et hovedelement i universitetets sprogpolitik hvor det bærende princip er parallelsproglighedsprincippet. Selv om sprogpolitikken også har til formål at give de studerende mulighed for at lære andre sprog end engelsk, er det alligevel blot en mulighed de studerende skal have og ikke et krav til dem. Med *Destination 2012* melder KU klart ud hvad deres intentioner er angående engelsksproget undervisning og

forskning, nemlig at sikre parallelsproglighed hvad angår dansk og engelsk.

Som tabel 1 viser, er udbuddet af engelsksproget undervisning på de enkelte fakulteter svingende. Langt de fleste kurser på engelsk udbydes på kandidatniveau, og antallet af hele engelsksprogede uddannelser, dvs. bachelor- eller kandidatuddannelser, er forholdsvist lavt. I alt blev der i forårssemestret 2009 udbudt 40 kandidat- og bacheloruddannelser på engelsk ud af de ca. 150 uddannelser ved KU. Desuden udbydes der 14 internationale masteruddannelser der alle er engelsksprogede.

Det Naturvidenskabelige Fakultet	19
Det Biovidenskabelige Fakultet	10
Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet	1
Det Farmaceutiske Fakultet	2
Det Humanistiske Fakultet	5
Det Juridiske Fakultet	1
Det Teologiske Fakultet	1
Det Samfundsvidenskabelige Fakultet	1
COME-uddannelser	8
Internationale masteruddannelser	14
Total	62

Tabel 1. Antal af engelsksprogede uddannelser KU 2009. Disse tal stammer fra http://studies.ku.dk/studies/degree_students/int_ma/ april 2009.

Det er de såkaldte våde fakulteter der fører i udbuddet af engelsksprogede uddannelser, men de tørre fakulteter er også med: Tilsammen udbyder disse våde fakulteter, Det Naturvidenskabelige Fakultet, Det Biovidenskabelige Fakultet, Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet og Det Farmaceutiske Fakultet, i alt 32 engelsksprogede uddannelser, mens de tørre fakulteter, Det Humanistiske Fakultet, Det Juridiske Fakultet, Det Teologiske Fakultet og Det Samfundsvidenskabelige Fakultet, udbyder otte engelsksprogede uddannelser. Langt størstedelen af disse uddannelser er på kandidatniveau. Derudover udbyder de forskellige fakulteter et stort antal engelsksprogede kurser. KU har endvidere lanceret COME-projektet (Copenhagen Masters of Excellence) der skal udbyde 15-20 engelsksprogede elitekandidatuddannelser inden 2012 og som især skal tiltrække dygtige internationale studerende.

Med en sprogpolitik der sigter mod at styrke universitetet internationalt og tiltrække udenlandske forskere og studerende og derved søger at øge brugen af engelsk på KU, positionerer KU sig stærkt i debatten om engelsk på de danske universiteter. For at imødekomme de udfordringer der er forbundet med implementeringen af engelsksproget undervisning, oprettede KU's bestyrelse, som beskrevet i afsnit 1.3, i 2008 Center for Internationalisering og Parallelsproglighed (CIP) der har fire hovedformål:

1. At være resursecenter for parallelsproglighed
2. At sikre en langsigtet strategi for sproglig kompetenceudvikling på Københavns Universitet.
3. At tilbyde forskningsbaserede og skræddersyede engelsk- og danskkurser
4. At udvikle og anvende målgruppespecifikke behovsundersøgelser og diagnostiske test.
(<http://cip.ku.dk/>)

En af de første hovedopgaver som centret påtog sig, var udviklingen af en sproglig certificeringsprocedure (TOEPAS) til certificering af de undervisere der skal undervise på de førnævnte COME-uddannelser (for mere om CIPs certificeringsprocedure, TOEPAS, se Kling *et al.* under udgivelse a samt Kling *et al.* under udgivelse b). Med oprettelsen af Center for Internationalisering og Parallelsproglighed har KU foregrebet regeringens sprogudspil fra marts 2009 der, som nævnt i afsnit 2.1.2, bl.a. vil igangsætte en undersøgelse af konsekvenserne for det faglige niveau når undervisningen foregår på engelsk.

2.3.5 Engelsk på Det Biovidenskabelige Fakultet (LIFE)

Dette afsnit er baseret dels på oplysninger fra fakultetets hjemmeside, dels på oplysninger fra mine informanter. Da informanterne i denne afhandling alle er fra Det Biovidenskabelige Fakultet (LIFE), vil det følgende afsnit se nærmere på hvilken rolle engelsk spiller på dette fakultet. Med en målsætning om at være førende inden for sit område, har LIFE i det sidste årti investeret i at udvikle en markant international profil. For at kunne tiltrække internationale ansatte og studerende har fakultetet bl.a. indført engelsk som undervisningssprog på over halvdelen af sine bachelorkurser (62 %, 134 ud af 216) og har, som nævnt ovenfor, 10 engelsksprogede bachelor- og kandidatuddannelser. Ifølge fakultetets handlingsplan, *LIFE's handlingsplan for internationalisering og ulandssamarbejde 2006-*

2008 (http://www.life.ku.dk/om_life/internationalisering/International/Handlingsplan.aspx), er målet at alle kandidatuddannelserne er engelsksprogede inden 2010 og at øge antallet af engelsksprogede bachelorkurser fra de nuværende 62 %. Handlingsplanen fortæller ikke hvor stor en procentdel af bachelorkurserne der skal være på engelsk, blot at det skal øges fra de 62 %. Så vidt jeg forstår på mine informanter, har man ikke nogen planer om at gøre den 100 procent engelsksproget. At engelsksproget undervisning også gavner de danske studerende, lægges der også vægt på i LIFE's sprogpolitik idet det slås fast at undervisning på engelsk forbedrer de studerendes engelskkundskaber, og derved optimeres deres muligheder for at publicere internationalt og blive anerkendte internationale forskere (http://www.life.ku.dk/om_life/Sprogpolitik.aspx).

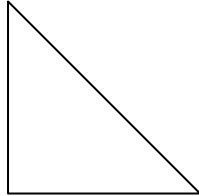
Internationaliseringen af LIFE og den medfølgende brug af engelsk skal således medvirke til at positionere fakultetet og dets forskning internationalt og gøre det attraktivt for udenlandske forskere og studerende. Da fakultetet har en del meget specialiserede og små uddannelser, er det også en nødvendighed for fakultetet at være i stand til at tiltrække udenlandske studerende for at kunne opretholde disse uddannelser. Det er en vigtig begrundelse for at indføre engelsksproget undervisning ved siden af ønsket om en stærk international profil. Ser man på antallet af internationale studerende som i studieåret 2007-2008 udgjorde 33 % af de studerende (KU 2008, *Internationale studerende 2007-2008*), tyder det på at LIFE har haft held til at tiltrække de internationale studerende.

Den eneste uddannelse på LIFE hvor dansk stadig er det primære sprog, er veterinæruddannelsen. Årsagen skal ifølge en af informanterne i denne undersøgelse findes i det faktum at veterinæruddannelsen i høj grad er en professionsuddannelse hvor de færdiguddannede kandidater skal ud og arbejde i en dansk kontekst. Der gives ifølge en anden informant ydermere dispensation til nogle få kurser inden for andre fagområder ud fra samme begrundelse. Fx bliver faget forvaltningsret, der udbydes på landskabsforvaltningsuddannelsen, udbudt på dansk da det handler om dansk jura. Fakultetet anerkender dermed, om end tøvende, at der er fagområder hvor det ikke giver mening at undervise på engelsk fordi de i så høj grad relaterer sig til en dansk kontekst.

2.3.6 Sprogvalgstrekanter

I en artikel om undervisningssprog på svenske universiteter som er baseret på en spørgeskemaundersøgelse af brugen af og holdninger til engelsk ved de forskellige fagdiscipliner ved Uppsala Universitet, introducerer Gunnarsson en sprogvalgstrekanter (figur 1) der repræsenterer tre forskellige holdninger til hvilket sprog der skal undervises på: *overvejende engelsk*, *kun svensk* og *europæisk sproglig diversitet* (Gunnarsson 2001, 289). Med *europæisk sproglig diversitet* tænkes der især på de europæiske hovedsprog fransk, tysk, spansk og italiensk. Institut for Engelsk, Germansk og Romansk ved KU kan ansues at være et institut der har en sproglig diversitetsprofil idet undervisningen og forskningen foregår på både dansk, engelsk, tysk, fransk, spansk, italiensk og portugisisk.

overvejende engelsk



kun svensk

europæisk sproglig diversitet

Figur 1: Sprogvalgstrekanter

Overordnet set placerer alle fagdiscipliner sig på aksen *overvejende engelsk-kun svensk*, både inden for undervisning og inden for forskning, med de naturvidenskabelige, tekniske (ingeniør) og sundhedsvidenskabelige (inkl. farmaci) længst mod *overvejende engelsk*-spidsen, mens humaniora, samfundsvidenskab, teologi og jura placerer sig tættere på *kun svensk*-spidsen, men alle med bevægelse mod *overvejende engelsk*-spidsen (ibid., 302-5). Gunnarssons sprogvalgstrekanter illustrerer dermed det billede der tegner sig ikke blot i Sverige men også i Danmark med størstedelen af engelsksprogede uddannelser inden for det naturvidenskabelige og tekniske felt, og også i Europa ifølge Maiworm & Wächter (2002). På Københavns Universitet er det hovedsageligt, men absolut ikke udelukkende, de såkaldte våde discipliner der gør mest brug af engelsk som undervisningssprog.

3. TIDLIGERE UNDERSØGELSER – UNDERVISERES HOLDNINGER TIL ENGELSK SOM UNDERVISNINGSSPROG

I dette kapitel gennemgår jeg seks forskellige undersøgelser der har som fællesnævner at de fokuserer på universitetsunderviseres holdninger til og erfaringer med engelsk som undervisningssprog. Kapitlet danner baggrund for afhandlingens undersøgelse samt giver et indblik i to meget anvendte metoder til at afdække holdninger, nemlig spørgeskemaer og interview. Jeg har valgt for overskuelighedens skyld at behandle undersøgelserne kronologisk begyndende med den ældste undersøgelse. De fire ældste undersøgelser er foretaget uden for Norden, mens de to yngste er fra henholdsvis Norge og Danmark. Afslutningsvis vil jeg skematisk opsummere de forskellige holdninger og de anvendte metoder der er blevet belyst i de gennemgåede undersøgelser.

Den stigende brug af engelsk som undervisningssprog på de videregående uddannelser herhjemme og i udlandet har resulteret i en del undersøgelser af fænomenet. Disse undersøgelser kan deles op i fem hovedgrupper: 1) undersøgelser af hvilken betydning det kan have for indlæringen at undervisningen foregår på engelsk og ikke på de studerendes modersmål (fx Wilkinson 2005, Neville-Barton & Barton 2005, Airey & Linder 2006, 2008). 2) undersøgelser af de studerendes holdninger til at blive undervist på engelsk (Didriksen 2009). 3) undersøgelser af de studerendes sproglige kompetencer (fx Didriksen 2009, Hellekjaer 2004), 4) undersøgelser der forholder sig til internationalisering som fænomen og inddrager undervisningssproget som faktor (fx Vinke *et al.* 1998, Wihlborg 2002, Svennson & Wihlborg 2004, Carroll-Boegh 2005, Kerklaan *et al.* 2008, Tange 2008). Den femte og sidste hovedgruppe af undersøgelser, som er den gruppe der vil være i fokus i dette afsnit, forholder sig til undervisernes holdninger til og erfaringer med engelsk som undervisningssprog. Det skal påpeges at opdelingen af de forskellige undersøgelser i fem hovedgrupper er simplificeret, og at flere af dem indeholder flere undersøgelsesaspekter: Eksempelvis undersøger Didriksen (2009) både de studerendes holdninger og deres sproglige

indgangskompetencer, og undersøgelserne i den sidste og femte hovedgruppe har ofte undervisernes holdninger som et sekundært undersøgelsesområde såsom Cilia & Schweiger (2001) der undersøgte undervisernes holdninger som en del af en større udredning om engelsk som undervisningssprog på østrigske universiteter.

Flowerdew, Li & Millers "Attitudes Towards English and Cantonese Among Hong Kong Chinese University Lecturers" (1998) er en kvalitativ interviewundersøgelse af tyve universitetsunderviseres holdninger til engelsk og kantonesiske. Forfatterne påpeger at selv om Hongkong officielt har engelsk som undervisningssprog, bliver kantonesiske især anvendt i de større klasser idet mange elevers engelskkundskaber er så dårlige at lærerne må tage den såkaldte "mixed mode of teaching" (Flowerdew *et al.* 1998, 205) i brug. Det betyder at meget af undervisningen foregår på kantonesiske iblandet engelske fagtermer mv. Dette har også en direkte betydning for engelskniveauet på Hongkongs universiteter da de studerendes engelskkundskaber ikke er nær så gode som universiteternes engelsksprogede undervisning kræver. Årsagen til at engelsk i så høj grad bliver anvendt i Hongkongs uddannelsessystem skal ikke kun findes i byens tidligere koloniale status, men også i en instrumental og utilitaristisk holdning til engelsk hvor engelsk anses for at være et redskab til fremtidig succes. Det anses for karrierefremmende at være god til engelsk hvilket er i god tråd med byens status som international handelsby (*ibid.*, 206). Undersøgelsens primære metode er dybdeinterviews. Interviewene var semistrukturerede og blev løbende udviklet efterhånden som interviewprocessen skred frem. De frembragte data inddeltes efter princippet om 'emic analysis' i kategorier (*ibid.*, 212). Princippet om 'emic' analyse står over for 'etic' analyse hvor man analyserer med allerede fastsatte kategorier. En 'emic' analyse udvikler kategorier ud fra de data der bliver analyseret (Pike 1967) (Se også afsnit 5.1). Det vil sige at kategorierne blev udledt fra forfatterens analyse af interviewdataet. I overensstemmelse med undersøgelsens formål som var at undersøge ikke kun undervisernes holdninger men også hvad der ligger til grund for disse holdninger (*ibid.*, 209), fokuserede forfatterne på fire hovedkategorier:

1. Holdninger til universitetets sprogpolitik (der angiver engelsk som undervisningssprog)
2. Grunde til at støtte denne sprogpolitik

3. Problemer med at undervise på engelsk
4. Holdninger til brugen af kantonesisisk
(*ibid.*, 213)

De sidste to kategorier havde henholdsvis tre og to underkategorier. Da den sidste hovedkategori forholder sig til kantonesisisk, vil jeg ikke komme nærmere ind på denne i det følgende. Den tredje hovedkategori havde følgende underkategorier:

- a) De studerendes svage engelskkundskaber,
- b) De studerendes modvilje mod at deltage og stille spørgsmål på engelsk
- c) Pres fra de studerende til at bruge kantonesisisk.
(*ibid.*, 213)

Hvad angår den første hovedkategori støttede femten ud af tyve undervisere universitetets sprogpolitik om kun at undervise på engelsk, mens tolv rapporterede at de afholdt støttetimer på kantonesisisk. Seks mente at sproget skulle være afhængigt af fagdisciplinen, og femten så gerne større fleksibilitet i sprogpolitikken, mens kun én syntes at universitetet skulle indføre kantonesisisk som undervisningssprog (*ibid.*, 214-5). Når det kommer til spørgsmålet om hvorfor undervisernes støttede universitetets sprogpolitik (hovedkategori 2), blev fire grunde udledt af interviewmaterialet: de to vigtigste grunde er at det hjælper de studerende med deres opgaver og eksamener og at de studerende behøver engelsk i deres fremtidige arbejdsliv. En anden fremtrædende grund til at have engelsk som undervisningssprog er at det er med til at opretholde Hongkongs status som international by. At forskningssproget og litteraturen er på engelsk, bliver også anført som en grund til at engelsk er undervisningssproget (*ibid.*, 215-6). Den tredje hovedkategori har at gøre med de vanskeligheder der kan opstå når undervisningssproget er engelsk. Her er det især de studerendes dårlige engelskkundskaber der giver underviserne problemer både fordi de studerende ofte ikke kan forstå hvad underviseren siger, og fordi de ikke er i stand til stille spørgsmål og deltage i diskussioner (*ibid.*, 217-9). Flowerdew *et al.* afdækker en modsætning i måden at anskue engelsk som undervisningssprog: Underviserne følger på den ene side den udprægede tendens i Hongkong til at se engelsk som et instrument til succes og til fremdrift for individet og for samfundet (*ibid.*, 226). Det samme fandt Tung *et al.* (1997) der undersøgte både

lærere, elever og forældres holdninger til engelsk som undervisningssprog i Hongkong og hvor det instrumentale argument var meget fremtrædende. På den anden side angiver seksten ud af tyve undervisere de studerendes dårlige engelskkundskaber med de konsekvenser det har som problematiske i forhold til deres egen undervisning på engelsk.

Vinke, Snippe & Jochems "English-medium Content in Non-English Higher Education: a study of lecturer experiences and teaching behaviours" (1998) forsøger at besvare spørgsmålet om hvilke konsekvenser det har for underviserne og undervisningens kvalitet når man i forbindelse med internationaliseringen af uddannelserne går over til at have engelsk som undervisningssprog. Undersøgelsen blev foretaget vha. et spørgeskema med 131 respondenter. Respondenterne var fra enten ingeniøruddannelser, landbrugsuddannelser eller økonomiuddannelser (Vinke *et al.* 1998, 386-387). Forfatterne bemærker at respondentgruppen havde ret gode færdigheder i engelsk, og størstedelen mente da heller ikke at de havde problemer med at undervise på engelsk (*ibid.*, 387). Der hvor underviserne imidlertid oplevede problemer, var i forbindelse med forberedelse. 67 % svarede at de brugte mere tid på forberedelse når de underviste på engelsk frem for hollandsk. Dette havde til en vis grad forbindelse med et mere begrænset ordforråd og evne til at formulere sig på engelsk (*ibid.*, 387). Også i forhold til selve undervisningssituationen rapporterede størstedelen af respondenterne vanskeligheder med bl.a. at udtrykke sig klart og præcist og med at forklare noget på forskellige måder. Det skal her bemærkes at respondenterne blev spurgt om hvorvidt de havde problemer med at undervise på engelsk i forhold til at undervise på hollandsk. Dermed skulle respondenterne sammenligne deres undervisning på engelsk med deres tilsvarende undervisning på hollandsk, og dette kan måske medvirke til et mere negativt syn på at undervise på engelsk. På den anden side er der som nævnt tale om undervisere med meget gode engelskkundskaber, og det behøver derfor ikke at have den store betydning at respondenterne blev bedt om at sammenligne med hollandsk. Vinke *et al.* viser at mens skiftet fra hollandsk til engelsk som undervisningssprog ikke har haft den store betydning for hvordan underviserne overordnet vurderer deres undervisning, så synes der alligevel at være nogle områder af undervisningen der bliver berørt, nemlig evnen til at udtrykke sig klart, til at forklare noget på en anderledes måde og til at fjerne sig fra det forberedte.

Cillia & Schweigers "English as a Language of Instruction at Austrian Universities" (2001) søger at klarlægge undervisernes holdninger til brugen og indførelsen af engelsk som undervisningssprog vha. et spørgeskema der bl.a. spurgte ind til undervisernes holdninger til deres egne og de studerendes engelskkundskaber, og til at undervise på engelsk, (Cillia & Schweiger, 2001, 374). Skemaet blev sendt ud til tre fag: historie, matematik og sociologi som ifølge forfatterne er repræsentative for henholdsvis humaniora, naturvidenskab og samfundsvidenskab (ibid., 374). Resultaterne viste overordnet set at underviserne var tilfredse med deres egne og deres studerendes engelskkundskaber, men de var samtidigt bevidste om at der var brug for sprogkurser til dem selv og til de studerende (ibid., 381). Undersøgelsen viste endvidere at der inden for de tre fagdiscipliner er forskel på hvor vigtigt man anser engelsk som videnskabssprog for at være. Hvor undervisere fra matematik og samfundsvidenskab anførte at de anså engelsk for at spille en dominerende rolle inden for deres felt, og hvor over halvdelen fra de to fagdiscipliner bekræftede at de ikke anså andre sprog end engelsk for vigtige inden for deres fagfelt, afviste underviserne fra historie denne påstand, og de anså heller ikke engelsk for at være dominerende (ibid., 380). Disse resultater korrelerer med data fra første del af undersøgelsen, hvor der blev spurgt til hvilke sprog der blev undervist på inden for de forskellige fagdiscipliner (ibid., 369). Denne del viser at historie som fagdisciplin er mere orienteret mod flere sprog end matematik og sociologi som er meget orienteret mod engelsk (ibid., 377). Som anført i 2.3.5 viste Gunnarssons (2001) undersøgelse af sprogvalg ved de svenske universiteter ligeledes at samfundsvidenskab og humaniora placerer sig næsten i bunden på sprogvalgstrekantens akse *kun svensk – overvejende engelsk*, mens naturvidenskab placerer sig længere hen mod *overvejende engelsk*.

75 % af respondenterne angav at de foretrak at beholde tysk som undervisningssprog. Dette skal formentlig ses i lyset af at der i Østrig i 2001 stadig var ret få uddannelser der udbød engelsksproget undervisning. Det skal desuden bemærkes at undersøgelsen således i høj grad forholder sig til en hypotetisk, men ikke desto mindre relevant problemstilling, eftersom undersøgelsens første del viste at der blev udbudt meget få engelsksprogede kurser (ibid., 371-3). Ifølge forfatterne støttede alle respondenterne da også indførelse af engelsk som undervisningssprog parallelt med tysk eftersom det vil forbedre

de studerendes evner til at deltage i det internationale forskningssamfund. Respondenterne gav også argumenter som globalisering og arbejdskraftens frie bevægelighed for at indføre engelsk som undervisningssprog (ibid., 382).

Kiliçkayas "Instructors' Attitudes towards English-Medium Instruction in Turkey" (2006) undersøgte via et spørgeskema holdninger til engelsk som undervisningssprog hos 100 undervisere fra otte universiteter i Ankara. I Tyrkiet spiller engelsk ifølge Kiliçkaya en vigtig rolle i uddannelsessektoren og i erhvervslivet, og der er stor debat om sprogets rolle og om hvorvidt man skal undervise på engelsk på universiteterne. Argumenterne for og mod engelsk ligner i høj grad de argumenter man finder i andre lande. Kiliçkaya nævner som modargumenter at engelsksproget undervisning hæmmer de studerendes indlæring, at det er mere tidskrævende og at det skader de studerendes deltagelse i undervisningen. Tillige anfører Kiliçkaya frykten for at engelsksproget undervisning vil skabe en eliteklasse (Kiliçkaya 2006, 2), et argument man også hører i den danske debat (jf. Dansk Sprognævns direktør i *Information* 26.01.2009, se afsnit 1). Kiliçkaya påpeger endvidere at de studerendes forældre også er vigtige aktører i debatten idet de argumenterer for engelsk som undervisningssprog fordi de mener det giver de bedste muligheder for deres børn. Forældre som aktører i debatten ser man også i de asiatiske lande (jf. Tung *et al.* 1997), men nærmest ikke i Nordeuropa. Kiliçkayas undersøgelse viser at underviserne generelt er mere positive over for tyrkisk end engelsk som undervisningssprog. Resultaterne viser at respondenterne mener at de studerende lærer mere på deres modersmål, at de selv som undervisere er i stand til at gå mere i dybden og på samme tid være mere effektive. De ser dog også problemer med at undervise på tyrkisk især i forhold til terminologi og undervisningsmateriale (ibid., 4-6).

De to sidste undersøgelser i min kronologiske gennemgang af undersøgelser af underviseres holdninger til engelsk som undervisningssprog er begge nordiske og fra 2008.

Ljoslands "Brugen af engelsk ved Program for industriell økologi, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim" (2008) er et kassstudium af brugen af engelsk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. Som sådan undersøger forfatteren engelsk både som forskningssprog og som undervisningssprog fra både de ansatte og de studerendes synsvinkel.

Den pågældende uddannelse havde netop som undersøgelsen fandt sted skiftet undervisningssprog fra norsk til engelsk. Undersøgelsen er primært kvalitativ, og et spørgeskema blev anvendt som udgangspunkt for de kvalitative interviews (Ljosland 2008, 273). Overordnet set er der en positiv holdning over for brugen af engelsk som undervisningssprog, men programlederen fortæller dog at enkelte af faglærerne ser sprogskiftet som problematisk enten fordi de frygter at norsk forsvinder eller fordi de ikke føler sig gode nok til engelsk til at give en kvalificeret undervisning (ibid., 204). En underviser fortæller desuden at hun synes det er problematisk at indføre engelsk som undervisningssprog på grund af undervisernes engelskkundskaber, idet de ikke kan udtrykke sig klart og præcist nok på engelsk (ibid., 204). Ljosland konkluderer at en stor del af den skepsis der er over for engelsk som undervisningssprog, kan begrundes med en frygt for hvad det betyder for undervisningens kvalitet at undervise på engelsk (ibid., 205). I sin undersøgelse spørger Ljosland ligeledes ind til undervisernes oplevelser med at undervise på engelsk, og her kommer spørgsmålet om engelskkundskaber igen op. En underviser oplever fx at selv om han har studeret i USA, så skal han alligevel ofte lede efter ord når han underviser på engelsk, og han siger at han nok underviser dårligere på engelsk end på norsk, men at det dog ikke er det store pædagogiske tab der er tale om da hans fagområde i høj grad baserer sig på engelsk terminologi (ibid., 221).

Tanges "Caught in the Tower of Babel" (2008) er en dansk interviewundersøgelse af danske universitetsunderviseres holdninger til og erfaringer med internationalisering inden for naturvidenskab, ingeniørstudier og erhvervsstudier. Ifølge Tange (2008, 3) manifesterer internationalisering sig ikke kun sprogligt, men ligeså meget som en sociokulturel forandringsproces, og undersøgelsens resultater falder inden for to temaer: *sprog* og *kulturel diversitet*. I forhold til *sprog*, dvs. brugen af engelsk som undervisningssprog konkluderer Tange at de undervisere der ikke har haft et valg mht. at undervise på engelsk, er mere negative over for engelsk end de undervisere der frivilligt har påtaget sig at undervise på engelsk (ibid. 5). Det lader således til at for at engelsk som undervisningssprog kan blive en succes, skal underviserne inddrages mere i beslutningsprocesserne end de bliver i dag. I forhold til holdninger til og erfaringer med at undervise på engelsk viser Tanges undersøgelse at alle informanterne deler en fornemmelse af at det at undervise på engelsk påvirker den måde de formidler på, specielt i forhold til at

skabe et godt undervisningsmiljø (ibid., 5). Som Tange påpeger, skyldes dette ikke generelt utilstrækkelige engelskkundskaber idet informanterne ofte har et meget højt engelskniveau når det gælder deres fagområde. Alligevel har brugen af engelsk som undervisningssprog også konsekvenser for underviserens evne til at improvisere og variere og fortælle anekdoter og vittigheder. I den daglige omgang med de studerende oplever informanterne ofte at de kommer til kort, og det er et problem, anfører Tange, da det danske uddannelsessystem i høj grad beror på uformel interaktion mellem undervisere og studerende (ibid., 6). De studerendes evne til at gebærde sig på engelsk spiller også en stor rolle i forhold til hvordan undervisningen forløber (ibid., 6-7). Tange konkluderer at engelsk som undervisningssprog kan anskues som en slags 'restricted code' (ibid., 7), og at det har store kommunikative og pædagogiske konsekvenser når ledelsen kræver at undervisning skal foregå på engelsk (ibid., 7). I forhold til det andet tema, *kulturel diversitet*, viser undersøgelsen at det internationale eller multikulturelle klasseværelse byder på nogle vanskeligheder: For det første oplever underviserne at de udenlandske studerende er mere passive og uvillige til at diskutere i undervisningen. For det andet er der store forskelle i de udenlandske studerendes akademiske færdigheder og kvalifikationer. For det tredje mangler det såkaldte multikulturelle klasseværelse ofte en fælles referenceramme, og for det fjerde sker der ofte et sammenstød mellem forskellige læringstraditioner og – metoder. Eksempelvis er problembaseret læring som kræver refleksion, og ikke blot reproduktion af det lærte, ofte en ukendt læringsproces for udenlandske studerende (ibid., 9-10). Tange påpeger imidlertid at de undervisere der har meget undervisningserfaring samt stor erfaring i at have internationale studerende, er mere positive over for internationaliseringen og i høj grad ser det som en resurse, i modsætning til de mindre erfarne undervisere som har en tendens til at se internationalisering udelukkende som et stort problem. Endvidere anfører Tange i forhold til temaet *kulturel diversitet* at internationalisering af de videregående uddannelser kalder på en ny form for pædagogik der i højere grad retter sig mod de forskelle der er mellem danske og udenlandske studerende (ibid., 11). Endvidere understreger undersøgelsens resultater ifølge Tange at universiteternes ledelse må påtage sig et ansvar i forhold til internationaliseringens konsekvenser for undervisningen i stedet for at lade det være op til den enkelte underviser.

3.1 Sammenfatning

I dette afsnit samler jeg først op på de holdninger der kommer til udtryk i de seks gennemgåede undersøgelser, og derefter vender jeg mig mod de metoder der anvendes for at undersøge disse holdninger.

De holdninger som underviserne giver udtryk for i de seks undersøgelser, afspejler i høj grad de argumenter for og imod engelsk som undervisningssprog som blev opstillet i afsnit 2. Hovedargumenterne for engelsk som undervisningssprog er:

- 1) at det giver bedre sproglige og kulturelle kompetencer for de studerende
- 2) at det tiltrækker udenlandske studerende og forskere (Christensen 2006, 46).

Her er fællesnævneren internationalisering, og selv om de seks undersøgelser dækker meget forskellige sammenhænge, så er internationalisering, globalisering og konkurrenceevne emner der optræder i alle seks undersøgelser. Eksempelvis fremføres Hongkongs internationale status i Flowerdew *et al.* som et argument for at engelsk skal være undervisningssprog, og Tange (2008) og Ljosland (2008) viser at i både Danmark og Norge er internationalisering og uddannelsesinstitutionens konkurrenceevne vigtige begrundelser for at vælge engelsksproget undervisning.

Argumenterne mod engelsk som undervisningssprog er:

- 1) risiko for domænetab
- 2) undervisningskvaliteten daler (Christensen 2006, 46)

Mens domænetab og engelsk som en trussel mod nationalsproget stort set ikke nævnes i de seks undersøgelser, kan man til gengæld i alle seks undersøgelser finde mange undervisere der forholder sig mere eller mindre negativt til engelsk som undervisningssprog i forhold til undervisningens kvalitet. Med undervisningens kvalitet henvises der især til det faglige niveau som mange frygter, vil falde når der undervises på et andet sprog end de studerendes modersmål. Man forestiller sig at det faglige niveau risikerer at falde når fx interaktionen hæmmes pga. mangelfuldt engelsk hos de studerende,

hos underviseren eller hos begge parter. I Kiliçkaya (2006, 4-6) anføres det bl.a. at de studerendes engelskkundskaber ikke er gode nok til at de kan blive undervist på engelsk, og de adspurgte undervisere i Vinke *et al.* (1998, 387) peger på deres egne engelskkundskaber som problematiske i forhold til at kunne udtrykke sig varieret og finde det rigtige ord. En reduceret interaktion mellem lærer og studerende kan desuden have konsekvenser for hvad den studerende tilegner sig fagligt. Som beskrevet i afsnit 2.3.3 har en svensk undersøgelse påvist at det er vanskeligere at indlære det faglige stof når undervisningen foregår på engelsk (Airey & Linder 2006). Når argumentet om domænetab stort set ikke optræder i de beskrevne undersøgelser, kan det skyldes at de undersøgte undervisere, der ofte, men ikke altid, er at finde blandt de naturvidenskabelige fagdiscipliner, udelukkende forholder sig, enten bevidst eller ubevidst, til deres egen situation hvor de som forskere netop ofte er vant til at have engelsk som arbejdssprog og derfor finder det naturligt at også undervisningen foregår på engelsk. Man kan også argumentere for at de lande som indgår i de ikke-nordiske undersøgelser gennemgået foroven, ikke har det samme nationalromantiske forhold til sprog som man har i Skandinavien, og derfor ikke anskuer engelsk som en trussel mod deres nationalsprog.

De holdninger der kommer til udtryk i de seks undersøgelser, deler sig i to kategorier: 1) *holdninger til engelsk som undervisningssprog* og 2) *holdninger til at undervise på engelsk*. Denne opdeling er ikke blot kendetegnende for disse undersøgelser, men kan tjene til en overordnet kategorisering af holdninger til engelsksproget undervisning. De to første spørgsmål i indestående afhandlingsproblemformulering afspejler også denne opdeling. Hvor den første kategori forholder sig til den mere generelle idé om engelsk som undervisningssprog og især til argumenterne for og mod engelsk som undervisningssprog, forholder den anden kategori sig til undervisernes konkrete erfaringer med engelsk som undervisningssprog. Her tænkes især på selve undervisningssituationen og de konsekvenser det har for undervisningens kvalitet. Denne opdeling ligger endvidere tæt op ad den 'emic'ske inddeling i Flowerdew *et al.* Kategorierne 'holdninger til universitetets sprogpolitik' og 'grunde til at støtte universitetets sprogpolitik' kan således siges at høre under kategorien 'holdninger til engelsk som undervisningssprog', og 'problemer med at undervise på engelsk/føre universitetets sprogpolitik ud i livet' kan siges at høre under holdninger til at undervise på engelsk.

De seks beskrevne undersøgelser gør brug af to metoder, nemlig spørgeskema og interview. Disse metoder vil blive uddybet i afsnit 4. Nedenfor opsummeres undersøgelsesernes metode i skema 1 og 2.

Studie	Metode	Informanter	Analyse
Vinke <i>et al.</i> (1998)	Spørgeskema med fem sæt spørgsmål baseret på 10 semistrukturerede interviews.	<ul style="list-style-type: none"> • 131 undervisere • Tre universiteter • Tre fagdiscipliner: ingeniør, økonomi og jordbrugsvidenskab • Erfarne undervisere • Gode engelskkundskaber • L1 = nederlandsk 	Kvantitativ
Cilia & Schweiger . (1998)	Spørgeskema	<ul style="list-style-type: none"> • 100 spørgeskemaer blev sendt ud til 10 universiteter • Tre fagdiscipliner: historie, matematik og sociologi 	Kvantitativ
Kiliçkaya (2006)	Spørgeskema med 24 randomiserede spørgsmål taget fra en anden undersøgelse og tilpasset dette studie	<ul style="list-style-type: none"> • 100 undervisere • Otte universiteter 	Kvantitativ

Skema 1: Undersøgelser der anvender spørgeskema

Studie	Metode	Informanter	Analyse
Flowerdew <i>et al.</i> (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • Interview • Dybdegående • Semistrukturerede • Løbende udvikling af interviewguide • Opfølgende kontakt 	<ul style="list-style-type: none"> • 20 undervisere (14 mænd og seks kvinder) • Et universitet • Tre fagdiscipliner: humaniora, erhvervsstudier og naturvidenskab • 1-30 års undervisningserfaring 	Kvalitativ Emic analyse: dataet blev behandlet i et word-processing program der udledte fire hovedkategorier fra dataet
Ljosland (2008)	<p>Interview</p> <ul style="list-style-type: none"> • Semistrukturerede • Interviewguide tilpasset den enkelte informant 	<ul style="list-style-type: none"> • 13 interviewinformanter valgt bl.a. på baggrund af spørgeskema, der blev sendt til hele instituttet, og som spurgte ind til holdninger. To informanter blev valgt fordi de afveg fra gennemsnitssvarene. De resterende informanter blev valgt tilfældigt eller anbefalet forfatteren. • Et institut • 11 informanter havde norsk som L1. 	Kvalitativ
Tange (2008)	<p>Interview</p> <ul style="list-style-type: none"> • Semistrukturerede • Løbende udvikling af interviewguide 	<ul style="list-style-type: none"> • 20 undervisere og administrativ personale • Tre forskellige universiteter 	Kvalitativ To temaer: sprog og kulturel diversitet

Skema 2: Undersøgelser der anvender interview

4. METODE

Kapitlet indledes med en skematisk fremstilling af undersøgelsens design.

Undersøgelsens design (skema 3)

<p>10 informanter Biodata</p> <ol style="list-style-type: none">1. Ansættelsesforhold2. Hvor meget og hvor længe informanten havde undervist på engelsk3. Udlandsophold <p>Se afsnit 4.3 Kortopgaver Hvad er underviserens holdninger til og erfaringer med at undervise på engelsk?</p> <p>Kortopgave 1 Hvordan fungerer følgende undervisningsformer for informanterne når de underviser på engelsk: forelæsning, holdundervisning, studenterpræsentationer, gruppe- og pararbejde, individuel instruktion og praktiske oplysninger?</p> <p>Kortopgave 2 Hvordan føles og opleves det at undervise på engelsk?</p> <p>Kortopgave 3 Hvordan opfatter informanterne deres engelskkundskaber i forhold til at undervise på engelsk?</p> <p>Se afsnit 4.4</p> <p>Det semistrukturerede interview Hvordan forholder underviserne sig til implementeringen af engelsksproget undervisning på LIFE og til argumenterne for og imod at indføre engelsk som undervisningssprog? Interviewguiden er baseret på seks temaer:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Formidling2. Domænetab3. Undervisningens kvalitet4. Internationalisering5. Regulering6. Implementering <p>Se afsnit 4.5</p>

I afsnit 4.1 gør jeg rede for mit valg af metode, og i afsnit 4.2 beskriver jeg mine informanter. Selve dataindsamlingsprocessen beskrives i afsnittene 4.3 til 4.5 med en teoretisk redegørelse for hver

af de anvendte metoder. Brugen af kortopgaver er eksperimentel, og derfor diskuterer jeg uddybende hvordan jeg anvendte dem i dataindsamlingen.

4.1 Valg af metode

Afhandlingens undersøgelsesmetode er kvalitativ, og empirien er indsamlet gennem i alt ti interviews. Mens jeg anskuer holdninger for noget der kan rapporteres, anser jeg dem ikke for at være objektive størrelser. Undersøgelsen afdækker således hvad informanterne *angiver* som deres holdninger. Når jeg har valgt at foretage en kvalitativ undersøgelse af holdninger, hænger det sammen med at undersøgelsen er blevet til sideløbende med og har tilknytning til Center for Internationalisering og Parallelsprogligheds spørgeskemaundersøgelse der har til formål at afdække holdninger til engelsksproget undervisning hos underviserne på Københavns Universitet. Som anført i kapitel 1 skal afhandlingen dermed supplere denne kvantitative undersøgelse. For at sikre en dækning af temaerne fra CIP-undersøgelsen i denne undersøgelsen har jeg valgt at strukturere en del af mine interviews vha. kortopgaver. Kortopgaverne, der som en slags stikord skal stimulere informanterne til at verbalisere deres tanker, ligner tillige et spørgeskema idet det på forhånd er fastlagt hvad informanterne skal tale om og i hvilken rækkefølge (se afsnit 4.4.1). Derfor sikrer de også at informanterne alle bliver spurgt om det samme. Til forskel fra et spørgeskema giver disse kortopgaver imidlertid et indblik i informantens tanker uden at de er påvirket af spørgsmålsformuleringer eller interviewerens. Den semistrukturerede fase af interviewet tillader i modsætning til et spørgeskema at informanten kan uddybe sine svar, og det giver indblik i aspekter som måske ikke har været overvejet før. Interviewet består således af to hovedfaser, en struktureret fase hvor der bliver gjort brug af stimuliopgaver, i alt tre kortopgaver, og en semistruktureret fase som består af et interview med interviewguide, et semistruktureret interview.

De to metoder anvendes til at afdække forskellige aspekter af afhandlingens titel: *En interviewundersøgelse af ti underviseres holdninger til og erfaringer med indførelsen og brugen af engelsksproget undervisning ved Det Biovidenskabelige Fakultet*. Den første del af interviewet, kortopgaverne, forholder sig således til problemformuleringens første spørgsmål: *Hvad er underviserens holdninger til og erfaringer med at undervise på engelsk?* Den anden

del af interviewet, det semistrukturerede interview, forholder sig til problemformuleringens andet spørgsmål: *Hvad er undervisernes holdninger til engelsksproget undervisning i forhold implementeringen af engelsksproget undervisning på LIFE og argumenterne for og imod at indføre engelsk som undervisningssprog på de danske universiteter?* Da de to anvendte metoder forholder sig til forskellige elementer af problemformuleringen, behandles metoderne hver for sig i de følgende afsnit.

4.2 Informanter

I alt foretog jeg ti interviews med ti videnskabelige medarbejdere på Det Biovidenskabelige Fakultet (LIFE). Mine informanter kom fra følgende institutter:

- Institut for Jordbrug og Økologi (tre informanter)
- Institut for Basal Husdyr- og Veterinærvidenskab (to informanter)
- Institut for Grundvidenskab og Miljø (to informanter)
- Fødevareøkonomisk Institut (en informant)
- Institut for Human Ernæring (en informant)
- Skov og Landskab (en informant)

Otte af informanterne var lektorer, mens to var professorer. Der var en ligelig kønsfordeling med seks mænd og fire kvinder. Tre af informanterne var endvidere studieledere for en uddannelse. Alle havde dansk som modersmål. Antallet af informanter er valgt fordi ti interview var hvad der rent tidsmæssigt var muligt, men også fordi jeg på linje med Madsen (2008, 18-19) anser antallet af interviews for at være passende når formålet er kvalitativt at beskrive hvordan en gruppe undervisere forholder sig til engelsksproget undervisning.

De ti informanter blev til en vis grad valgt ud fra praktiske hensyn. Således var fire af informanterne blevet certificeret (se afsnit 2.3.4 om TOEPAS) på Center for Internationalisering og Parallelsproglighed, og lektor Lars Stenius Stæhr formidlede kontakten til disse fire samt en femte. To af disse bidrog med navnene på tre informanter, mens de resterende to informanter blev fundet via LIFE's hjemmeside.

Alle informanter blev kontaktet via e-mail hvori jeg fortalte om undersøgelsens formål og spurgte om de ville være interesseret i at

deltage. I alt skrev jeg ud til 15 mulige informanter hvoraf de fem takkede nej, enten pga. tid eller fordi de i forvejen havde deltaget i en lignende undersøgelse. Udvælgelsen af mine informanter har således i nogen grad været tilfældig. Dog havde jeg som krav at informanterne skulle være fastansatte som lektorer eller professorer. Bag dette krav ligger der et ønske om at få undervisere med stor undervisningserfaring idet jeg forestiller mig at de har mere at sige om fordele og ulemper ved engelsksproget undervisning.

LIFE er det fakultet med flest engelsksprogede uddannelser efter Det Naturvidenskabelige Fakultet (se afsnit 2.3.4, tabel 1). De seks institutter udgør ret forskellige fag- og forskningsområder, men jeg vil mene at fordelingen af informanter på de forskellige institutter vil give et godt indblik i hvad underviserne på LIFE mener om engelsksproget undervisning.

Der er ikke nogen af de ti informanter der skiller sig nævneværdigt ud udover I-10 som tilhører veterinæruddannelsen der som den eneste uddannelse på LIFE primært har dansksproget undervisning på kandidatdelen. Tillige skal det nævnes at de informanter jeg har fået henvist gennem Center for Internationalisering og Parallelsproglighed kan tænkes at have en større interesse i spørgsmålet om engelsk som undervisningssprog da de alle netop har været i kontakt med centret. Det er imidlertid mit indtryk ud fra de gennemførte interviews at alle informanter i et eller andet omfang har tænkt over og forholdt sig til dette spørgsmål eftersom de alle har erfaring med engelsk både gennem forskning og undervisning.

I det følgende vil jeg diskutere nogle aspekter ved informantgruppen. Ser man på kønsfordelingen, består informantgruppen af fire kvinder og seks mænd. Det skal bemærkes at denne fordeling er tilfældig. Der var blandt de fire kvindelige informanter en tendens i interviewets første fase, som forholdt sig til deres erfaringer med og holdninger til deres egen undervisning på engelsk, til at reducere de negative erfaringer de havde med engelsksproget undervisning samt at afvise at de selv oplevede sproglige problemer. De mandlige informanter var derimod mere åbne over for at indrømme at de kunne opleve sproglige vanskeligheder og at det nogle gange var problematisk at undervise på engelsk. En mulig årsag til denne forskel kan være at de kvindelige informanter ubevidst er mere koncentrerede om at fremstå som stærke og sikre forskere og undervisere fordi de tilhører nogle fagdiscipliner der traditionelt har været mandsdominerede. I den anden fase af

interviewet som forholdt sig mere til deres holdninger til engelsksproget undervisning generelt, forekommer denne forskel imidlertid ikke. Desuden er det blandt de mandlige informanter de mest negative holdninger til egen undervisning og engelsksproget undervisning generelt forekommer.

Man kan også vælge at se denne forskel i datamaterialet ud fra et mere metodisk synspunkt. De første tre interviews var med kvindelige informanter, og at disse informanterne ikke i samme grad rapporterede om sproglige vanskeligheder, kan skyldes at metoden med kortopgaverne ikke var fuldt ud færdigudviklet, jf. afsnit 4.4.3, i forhold til de sidste fem interviews som var med mandlige informanter og hvor jeg desuden havde opnået større sikkerhed som interviewer.

Et andet aspekt ved informantgruppen som kan have haft en indflydelse på hvor effektive de anvendte metoder er, er informanternes *undervisningserfaring*. Som en af informanterne påpegede, kan undervisernes holdninger til engelsksproget undervisning være påvirket af hvor gode de selv føler de er som undervisere generelt. Informanterne var alle erfarne undervisere, og deres erfaring synes at give dem en sikkerhed i at undervise på engelsk. Det viste sig i interviewet med I-2 der flere gange nævnte sin undervisningserfaring som en måde at overvinde eventuelle sproglige vanskeligheder. Der var heller ingen af informanterne der gav udtryk for at de ikke kunne lide at undervise, tværtimod var der flere der angav at det for dem var en vigtig og værdsat del af jobbet som forsker ved LIFE at have kontakt med de studerende. Deres store undervisningserfaring og generelle positive indstilling til undervisning kan have haft den positive virkning at de gerne ville tale om deres undervisning og deres erfaringer. Endvidere kan nogle af informanternes tilknytning til COME-uddannelserne (se afsnit 2.3.4) have betydning for deres erfaring i at undervise på engelsk og deres opfattelser af deres egne engelskkundskaber. Som underviser på disse internationale eliteuddannelser, har man ofte i forvejen stor erfaring i at have engelsk som arbejds- og undervisningssprog hvilket kan medvirke til en positiv opfattelse af brugen af engelsk som undervisningssprog. Omvendt kan det derfor tænkes at hvis mine informanter havde været mindre erfarne undervisere, havde deres holdninger til at undervise på engelsk været mindre positive.

4.3 Dataindsamling

Der blev foretaget ti interviews og to pilotinterviews som alle blev optaget med en mp3-optager. Pilotinterviewene blev foretaget med to informanter fra Det Humanistiske Fakultet der begge havde erfaring med at undervise på engelsk. Pilotinterview 1 foregik uden kortopgaver og blev anvendt til at indkredse min problemformulering og til inspiration til kortopgaverne. Pilotinterview 2 blev brugt til at afprøve kortopgaverne, og informanten blev derfor bedt om at evaluere forløbet. Denne evaluering blev anvendt til at finpudse metoden.

Informantinterviewene bestod af to hovedfaser, men indledningsvis spurgte jeg om følgende:

- Ansættelsesforhold
- Hvor meget og hvor længe informanten havde undervist på engelsk
- Udlandsophold

Et skema over informanternes svar til disse spørgsmål er vedlagt som bilag 1.

Den første hovedfase bestod af tre kortopgaver, mens den anden bestod af det semistrukturerede interview. Interviewet med I-10 adskilte sig fra de ni andre interviews ved at jeg ikke anvendte kortopgaverne da informanten ikke underviste på engelsk.

Nedenfor beskriver jeg de to hovedfaser. Begge faser sættes ind i en teoretisk sammenhæng før jeg bevæger mig videre til udarbejdelsen af henholdsvis kortopgaverne og interviewguiden. Jeg afslutter med at beskrive hvordan faserne forløb. I forbindelse med kortopgaverne beskrives desuden hvordan informanterne forholdt sig til dem.

4.4 Kortopgaverne

4.4.1 Kortopgaver som metode

Det var oprindeligt tanken at jeg i min interviewundersøgelse ville gøre brug af kortsorteringsopgaver idet det er en enkel, overskuelig og hurtig måde at indsamle data på, og metoden angiveligt kan give adgang til viden som hverken spørgeskemaer eller interviews kan fremkalde (Fincher & Tenenberg 2005, 89). Ifølge Rugg & McGeorge

(1997, 81) er den grundlæggende idé bag sorteringsopgaver at bede informanter om at sortere ting i grupper. Disse ting kan være kort med navne, ord eller situationer. Formålet er at få viden om hvordan informanterne kategoriserer idet kategorisering anses som en væsentlig del af en persons viden. Sortering som metode har sin oprindelse i psykologien, men anvendes i dag inden for så forskellige områder som fremmedsprogstilegnelse (fx Henriksen 1990, Haastrup og Henriksen 1998) samt informationsvidenskab, AI (kunstig intelligens) og datalogi (fx Rugg & McGeorge 1997, Schweickert *et al.* 1987). Det viste sig imidlertid i løbet af de første tre interviews at denne metode ikke fungerede optimalt da den kun fremkaldte en beskedent mængde data eftersom informanterne havde vanskeligt ved at forstå opgavens art. Derfor begyndte jeg i stedet at anvende de tre kortopgaver som en slags stikord der skulle få informanterne til at verbalisere deres holdninger og erfaringer. I afsnit 4.4.3 beskriver jeg nærmere denne ændring og de overvejelser der lå bag den.

Den måde jeg bruger kortopgaverne på, har visse ligheder med det strukturerede interview som i litteraturen er defineret ved at interviewereren følger en udførlig interviewguide hvor spørgsmålene er formuleret på forhånd. Denne metode tillader i lighed med spørgeskemaer sammenlignelighed på tværs af informantgrupper, men deler også spørgeskemaets faste form der ikke tillader uddybning af informanternes svar (Dörnyei 2007, 135). Eftersom emnerne og strukturen i kortopgaverne er defineret på forhånd, sikrer denne metode ligesom det strukturerede interview at informantens fokus er på det emne, fx en undervisningsform eller et udsagn, som på forhånd er blevet defineret af forskeren. Kortopgaverne adskiller sig fra det strukturerede interview ved at interviewerens rolle er reduceret til at forklare hvad informanten skal gøre i den enkelte opgave, dvs. bede informanten om at verbalisere sine tanker vedrørende det pågældende kort. Det betyder dog ikke at interviewereren ikke kan stille uddybende spørgsmål, men det er informanten der bestemmer hvad han eller hun vil sige angående kortet. Det bevirker at det i høj grad er informantens definition og opfattelse af det pågældende kort som kommer til at stå i centrum og ikke forskerens.

4.4.2 Udarbejdelse af de tre kortopgaver

Eftersom kortopgaverne skal besvare problemformuleringens spørgsmål 1, og dermed forskningsspørgsmål 1-3, er de tre opgaver udarbejdet ud fra de tre pågældende forskningsspørgsmål.

Til udarbejdelsen af kortopgave 1 lod jeg mig inspirere af en undersøgelse som Center for Internationalisering og Parallelsproglighed planlagde at lave for at undersøge hvilke problemer de undervisere der skal certificeres til COME-uddannelserne (se afsnit 2.3.4), oplever når de underviser på engelsk. Undersøgelsen blev senere skrinlagt, men jeg har anvendt den indkredsning af seks forskellige undervisningsformer som blev foretaget til spørgeskemaet. Kortopgave 1 består således af seks kort med hver en undervisningsform. Undervisningsformerne er: *forelæsninger/foredrag, holdundervisning, studenterpræsentationer, gruppe- eller pararbejde, individuel instruktion/vejledning samt praktiske oplysninger.*

Kortopgave 2 består af følgende ord og udtryk: *tryk, genert, nervøs, anstrengende, utryk, dum, selvsikker, mislykket, klog, vellykket, i god kontakt med de studerende, anstrengt, forlegen, let at forstå, usikker, spontan, fjern, imødekommende, sjov, som om jeg taler gennem vat, som om jeg er i en osteklokke, improviserende, famlende, åben, inspirerende, sur, autoritær, pædagogisk samt dominerende.* Inden jeg bestemte mig for den endelige problemformulering, havde jeg et interview med en videnskabelig medarbejder ved Det Humanistiske Fakultet om engelsksproget undervisning (pilotinterview 1), og nogle af de ord hun brugte da hun fortalte om sine egne oplevelser, har jeg anvendt til kortene. Desuden har ytringer fra den debat der kørte i medierne i 2008-2009, om engelsk på de danske universiteter givet mig ideer til hvad der skulle stå på kortene. Der er i alt 29 kort i opgave 2. At engelsksproget undervisning er problematisk, er en ganske udbredt antagelse i debatten, og det er også indirekte årsag til at der er et enkelt negativt kort mere (15 kort) end positive (14 kort) i opgaven.

Kortopgave 3 består af disse fjorten udsagn, taget fra Center for Internationalisering og Parallelsprogligheds spørgeskema, som forholder sig til grammatik, udtale, fluency, ordforråd, interaktionsevne og resurseforbrug:

- a. *Det er mere resursekrævende for mig at undervise på engelsk end på dansk.*
- b. *Jeg bruger mere forberedelsestid når jeg skal undervise på engelsk.*

- c. *Jeg har lettere ved at have en faglig diskussion på dansk end på engelsk.*
- d. *Når jeg underviser på engelsk, oplever jeg ofte at jeg mangler ord til at beskrive det jeg ønsker at beskrive.*
- e. *Når jeg underviser på engelsk, oplever jeg ofte at jeg leder længe efter det ord jeg mangler.*
- f. *Når jeg underviser på engelsk oplever jeg ofte at jeg er usikker på hvad der er grammatisk korrekt.*
- g. *Når jeg underviser på engelsk oplever jeg ofte at jeg er usikker på hvordan fagtermer skal udtales.*
- h. *Når jeg underviser på engelsk oplever jeg ofte at jeg er usikker på hvordan andre ord end fagtermer skal udtales.*
- i. *Når jeg underviser på engelsk, oplever jeg ofte at jeg er usikker på om jeg bruger ord korrekt.*
- j. *Når jeg underviser på engelsk, har jeg ofte svært ved at svare spontant på spørgsmål.*
- k. *Når jeg underviser på engelsk, har jeg ofte svært ved at forklare noget på forskellige måder.*
- l. *Når jeg underviser på engelsk, har jeg ofte svært ved at opsummere vigtige pointer i undervisningen.*
- m. *Når jeg underviser på engelsk, har jeg ofte svært ved at involvere de studerende.*
- n. *Når jeg underviser på engelsk, har jeg ofte svært ved at løsrive mig fra manuskript eller noter.*

Med nogle få undtagelser er de fjorten udsagn de samme udsagn som blev udarbejdet til CIP-undersøgelsen. Udsagnet '*det er mere resursekrævende for mig at undervise på engelsk end på dansk*' er i spørgeskemaet blevet til '*jeg bliver mere træt, når jeg underviser på engelsk end på mit modersmål.*' Udsagnet '*jeg har lettere ved at have en faglig diskussion på dansk end på engelsk*' er i spørgeskemaet ændret til '*jeg har sværere ved at have en faglig diskussion på engelsk end på mit modersmål.*' Jeg har ændret '*mit modersmål*' til '*dansk*' i disse to udsagn fordi alle mine informanter har dansk som modersmål. Årsagen til disse ændringer skal desuden findes i det faktum at det endelige spørgeskema ikke forelå da jeg påbegyndte min interviewundersøgelse.

4.4.3 Anvendelse

Dette afsnit redegør for selve anvendelsen af de tre kortopgaver i interviewet. Som nævnt ovenfor er brugen af kortopgaver til at afdække holdninger i høj grad eksperimentel, og det skal her

fremhæves at kortene fungerede som en slags stikord til at elicitere data selv om det oprindeligt var meningen at de tre kortopgaver skulle anvendes som kortsorteringsopgaver. Derfor beskriver jeg tillige i dette afsnit de overvejelser jeg gjorde mig hvad angår brugen af kortopgaver.

Den første kortopgave forholder sig som nævnt til undervisningsformer, og jeg gjorde mine informanter opmærksom på at de seks former var tænkt bredt og derfor kunne inkludere forskellige former i sig selv. Fx kan kort d, par- og gruppearbejde, også indbefatte laboratorieøvelser. Der var ingen af informanterne der udtrykte at der manglede undervisningsformer, og mine formuleringer gav heller ingen problemer. Informanten blev bedt om at læse et givent kort op og fortælle hvordan den pågældende undervisningsform fungerede. Denne metode virkede til at få dem dels til at fokusere netop på nøjagtig det der stod på kortet, dels til at tænke højt, og på den måde bragte jeg heller ikke et positivt/negativt aspekt i spil. I de to første interviews havde jeg bedt informanten om at læse kortet højt mens de sorterede dem i to bunker, en med de undervisningsformer der fungerede godt på engelsk og en med de undervisningsformer der fungerede mindre godt. Informanterne blev derefter bedt om at forklare deres sortering. Denne metode virkede ikke efter hensigten fordi informanterne synes at have svært ved at sortere i de to bunker og forklare deres sortering formentlig dels pga. det relativt lille antal af kort, dels fordi de ikke anså nogen af formerne for specielt problematiske.

I kortopgave 2 bad jeg i de første tre interview informanterne om at sortere kortene i to bunker, en med de kort *'der beskriver dig når du underviser på engelsk'* og en med de kort *'der ikke beskriver dig når du underviser på engelsk'*. Jeg gik bort fra denne metode efter interview nr. tre fordi jeg ikke syntes at metoden fik informanterne til at sige nok. Der er ingen tvivl om at det fik dem til at tænke, men det kneb med at få dem til at verbalisere deres tanker. Fx oplevede jeg med informant 3 at hun blot sorterede kortene i to bunker uden at sige hvorfor. Bagefter tog jeg så bunken med kort hun mente beskrev hende, og spurgte til hendes sortering, men på denne måde fik jeg ikke adgang til hendes umiddelbare tanker. Da jeg i stedet bad informanten om i interview nr. 4 at læse kortet op og fortælle om det pågældende ord beskrev ham når han underviste på engelsk i forhold til når han underviste på dansk, kom der langt mere information frem. Jeg bad informanterne om at medtænke dansksproget undervisning fordi det

ikke så meget er et spørgsmål om det pågældende ord beskriver informanten eller ikke, men i hvilken grad i forhold til på dansk. Det var gennemgående for alle mine informanter at de fortalte hvorfor det pågældende kort beskrev dem snarere end hvorfor det ikke gjorde. Når de sagde 'nej det beskriver mig ikke' til et kort, lagde de det væk. Informanterne var i det store og hele gode til at tage sig tid til at tænke over om et kort beskrev dem eller ej. Jeg valgte for det meste ikke at spørge ind til hvorfor et kort ikke beskrev dem af forskellige årsager. En årsag var at en del af kortene er par som fx *sikker-usikker*. Hvis informanten fortæller at *sikker* beskriver ham eller hende og begrundet det, synes det at være logisk at *usikker* ikke beskriver hende eller ham, og begrundelsen for dette er indeholdt i svaret til *sikker*-kortet. Når en informant fravalgte et positivt kort og ikke fortalte hvorfor kortet ikke beskrev hende, spurgte jeg hvorfor det positive kort ikke beskrev vedkommende hvis der ikke var en negativ modpart til det pågældende kort.

Kortene lå i tilfældig rækkefølge til og med interview nr. syv. Jeg har arbejdet ud fra den antagelse at rækkefølgen ikke har nogen betydning for hvordan informanten forholder sig til et givent kort, men jeg fandt ud af at det var uhensigtsmæssigt at kort der lignede hinanden fx *selvsikker* og *sikker* kom lige efter hinanden. Det forhindrede informanten i at tage stilling til det enkelte kort. Derfor lagde jeg dem i en rækkefølge der sikrede at enslydende kort lå langt fra hinanden og hvor par som *usikker - sikker* ikke optrådte i nærheden af hinanden. Jeg mener dog ikke at påstå at rækkefølgen ikke har de store konsekvenser udover de ovenfor nævnte for hvordan kortopgaven fungerer. Hvad angår betydningen af de enkelte ord, lod jeg det være op til informanterne at definere betydningen. I afsnit 5.3 gennemgår jeg nogle ord som blev opfattet på forskelligt vis.

I kortopgave 3 blev informanten bedt om at læse kortet høj og fortælle hvor enig han eller hun var i det pågældende udsagn og hvorfor. I de første to interviews bad jeg informanterne om at sortere kortene i fire bunker efter denne skala: *enig*, *delvis enig*, *delvis uenig*, *uenig* og forklare deres sortering. Denne metode gav mig imidlertid ikke særlig meget information, så i de efterfølgende interviews bad jeg dem i stedet om at læse udsagnet op og fortælle hvordan de forholdt sig til det pågældende udsagn.

Anvendelsen af kortopgaverne gik således fra kortsortering hvor informanterne blev bedt om at sortere kortene og derefter kommentere

deres sortering, til stikord som informanterne selv skulle læse op og derefter tale ud fra. Denne ændring i undersøgelsens dataeliciteringsmetode skyldes først og fremmest at den sidstnævnte metode virkede til at frembringe mere information om undervisernes holdninger og erfaringer end kortsorteringen.

4.5 Det semistrukturerede interview

I afsnit 4.5.1 giver jeg en teoretisk beskrivelse af den anvendte interviewmetode. Afsnit 4.5.2 redegør for udarbejdelsen af den interviewguide jeg brugte i mine interviews. I afsnit 4.5.3 beretter jeg om selve interviewsituationen.

4.5.1 Det semistrukturerede interview som metode

Det semistrukturerede interview er, som navnet antyder, en mellemting mellem det strukturerede interview og det ustrukturerede interview som ikke anvender på forhånd formulerede spørgsmål og som efterstræber at ligne den naturlige samtale mest muligt. I det semistrukturerede interview gør interviewerens brug af interviewguide som skal sikre at alle emner dækkes, men selve rækkefølgen og ordlyden af spørgsmålene tilpasses den enkelte interviewsituation. Der er derfor også plads til interessante afstikkere fra emnet, til at uddybe og til at informanten kan tale om det der interesserer hende, og man kan få sin informant til at uddybe og begrunde sine svar. Intervieweren vil således mere fungere som en der styrer samtalen i en bestemt retning end som en der blot sidder og stiller spørgsmål (Dörnyei 2007, 136). I et interview er der plads til at eventuelle misforståelser kan opklares. Interviewmetoden har desuden i kraft af at der ofte foretages mere end blot et interview i en undersøgelse mulighed for en løbende udvikling af interviewguiden således at nye emner og perspektiver som kan være fremkommet under et foregående interview kan bruges i de efterfølgende interviews. En fundamental begrænsning ved spørgeskemaundersøgelser som fx CIP-undersøgelsen er at respondenterne ikke har samme mulighed for at uddybe og nuancere deres svar. Desuden kan man ikke være sikker på at respondenterne forstår de stillede spørgsmål korrekt. En spørgeskemaundersøgelse kan imidlertid tjene til at belyse nogle tendenser hos respondentgruppen mere repræsentativt end en interviewundersøgelse fordi man via et spørgeskema kan udspørge en langt større gruppe af mennesker end man kan vha. interviews.

4.5.2 Interviewguide

Formålet med en interviewguide er at angive de emner der skal tales om i interviewet (Kvale 1997, 133). Dermed er den med til at sikre at det som forskeren vil undersøge, reelt bliver afdækket i interviewet. Som anført ovenfor tilpasses interviewguiden i det semistrukturerede interview ofte situationen, og det var også tilfældet med min interviewguide som ikke blev fulgt rigtigt, men som tjente som et styreværktøj for interviewets forløb. Se mere derom i afsnit 4.5.3.

Interviewguiden til det semistrukturerede interview behandler seks temaer hvoraf de fem reproducerer de fem temaer som spørgsmålene i holdningssektionen i CIP-undersøgelsen som nævnt i afsnit 1.3 er baseret på for at øge sammenligneligheden. Da jeg anser det for essentielt at informanterne får mulighed for at forholde sig til implementeringen af engelsksproget undervisning, har jeg valgt at opdele tema nummer fem (*Beslutningen om undervisningssprog skal træffes på universiteterne*) i to separate temaer: *implementering* og *regulering*, da CIP-undersøgelsens tema ikke kan give viden om implementeringen af engelsksproget undervisning som er et særskilt spørgsmål fra det mere generelle spørgsmål om vi fx skal have en sprogløst. Dette er de seks temaer som interviewguiden er baseret på:

1. Undervisningens kvalitet
2. Internationalisering
3. Implementering
4. Regulering
5. Domænetab
6. Formidling

Interviewguiden bestod til at begynde med af ca. 30 løst formulerede spørgsmål der forholdt sig til de seks temaer. Hvis jeg under et interview blev opmærksom på relevante emner som jeg ikke havde med i min interviewguide, indlemmede jeg disse til brug i de næste interviews. De første interviews understregede fx at temaet *internationalisering* konkretiseres for underviserne i form af de internationale studerende og de konsekvenser deres tilstedeværelse har for undervisningen.

4.5.3 Forløb

Jeg begyndte størstedelen af de semistrukturerede interviews med at spørge hvorvidt informanterne havde fulgt med i debatten om engelsk på de danske universiteter, og hvordan de forholdt sig til de

argumenter der var blevet fremført. Hvis vi var kommet ind på noget i den sidste kortopgave som var en del af interviewguiden, fortsatte jeg med dette emne. Interviewguiden var til stor gavn i de første tre - fire interviews jeg lavede, fordi jeg kunne sikre mig at jeg fik spurgt om alt. Efterhånden som jeg blev mere tryk i min rolle som interviewer, brugte jeg guiden mindre. Når jeg følte at et emne var udtømt, enten fordi informanten begyndte at gentage sig selv eller køre ud på et sidespor, kunne jeg godt finde på at kigge på interviewguiden for at se hvad der manglede at blive behandlet. Hvis jeg fornemmede at informanten havde meget at sige om et givent emne, lod jeg dette styre interviewets forløb, og det kunne så have den konsekvens at andre emner ikke blev berørt lige så grundigt.

5. UNDERVISERES HOLDNINGER TIL OG ERFARINGER MED ENGELSKSPROGET UNDERVISNING

Formålet med kapitel 5 er igennem en kvalitativ analyse af interviewdataet at diskutere hvordan de ti undervisere på LIFE forholder sig til forskellige aspekter ved engelsksproget undervisning. Der gives således svar på problemformuleringens to første spørgsmål:

1. *Hvad er underviserens holdninger til og erfaringer med at undervise på engelsk?*
2. *Hvordan forholder underviserne sig til implementeringen af engelsksproget undervisning på LIFE og til argumenterne for og imod at indføre engelsk som undervisningssprog på de danske universiteter?*

Kapitlet indledes med en redegørelse for den anvendte analysemetode. Analysen af det indsamlede materiale er delt op i to dele der følger de to hovedfaser i interviewet. Den første del, der udgøres af afsnittene 5.2 til 5.4, indeholder en analyse af de tre kortopgaver og er struktureret ud fra disse. Afsnittene om kortopgaverne 1 og 3 er inddelt efter de forskellige kort og fokus er på hvad interviewmaterialet fremfortæller om underviserens holdninger til og erfaringer med engelsksproget undervisning, mens analysen af kortopgave 2 indeholder en skematisk gennemgang af hvordan de enkelte informanter forholder sig til kortene med en efterfølgende uddybning. Resultaterne fra hver kortopgave bliver sammenfattet og diskuteret som svar på de tre forskningsspørgsmål. Den anden del af analysen, afsnit 5.5, forholder sig til det semistrukturerede interview, og afsnittet er struktureret ud fra seks analysekategorier. Afsnit 5.6 sammenfatter analysen af interviewmaterialet og diskuterer resultaterne for at besvare problemformuleringens to første spørgsmål.

5.1 Analysemetode

Der er ifølge Seliger *et al.* (1989, 205) grundlæggende to måder at foretage en kvalitativ analyse af sit datamateriale på. Den første måde tager en del af datamaterialet og udleder analysekategorierne derfra. Disse kategorier anvendes til at analysere det resterende materiale. En sådan induktiv analysemetode giver mulighed for i løbet af analysen at justere og finpudse de etablerede kategorier samt at opdage nye

kategorier. Denne form for analysemetode kaldes 'emic'. Den anden analysemetode gør brug af en række kategorier der er udledt af enten et teoretisk grundlag eller af forskningsspørgsmålene til at analysere datamaterialet. En sådan metode kaldes 'etic'. Begrebet 'etic' har således sit modstykke i 'emic', og begge begreber er oprindeligt afledt af henholdsvis 'phonetic' og 'phonemic'. I en 'emic' analyse anskuer man det der er under analyse indefra, og analysekategorierne opstilles ud fra det der analyseres. Flowerdew *et al.* (1998), se kapitel 3, gør brug af en 'emic' tilgang til sit interviewmateriale. En 'etic' analyse anskuer derimod analyseobjektet ud fra et teoretisk grundlag (Pike 1967, 37-38). En 'etic' analyse anvender således på forhånd fastsatte analysekategorier, og derved kan man risikere at man ikke levner plads til at datamaterialet kan tale for sig selv. Dette er især relevant når man har med data fra semistrukturerede interviews at gøre fordi denne metode (jf. afsnit 4.5.1) i modsætning til fx spørgeskemaer, som oftest opererer med på forhånd givne svarkategorier der ikke levner plads til respondentens argumentation om et givent emne, giver informanten mulighed for at komme med og uddybe sine egne overvejelser og betragtninger. En 'etic' analyse af et sådant materiale kan risikere at udelukke alt det som ikke passer ind i de fastsatte kategorier. En 'emic' analyse kan derimod ved at lade datamaterialet tale for sig selv ifølge Madsen (2008, 29) give plads til en forståelse for både den kultur eller det samfund som informanten er en del af. Det er derfor vigtigt når man gør brug af en 'etic' analyse at holde sig de elementer i datamaterialet for øje der falder uden for de fastsatte kategorier. Gør man det, har man mulighed for at opnå en lignende forståelse af informantens holdninger og livsverden som gennem en 'emic' analyse.

Analysen af interviewmateriale opererer ud fra på forhånd etablerede analysekategorier, og min analysemetode falder dermed ind under et 'etic' forskningsparadigme. De forskellige kort i de tre kortopgaver anvendes som analysekategorier i analysen af dataet fra den første hovedfase. I analysen af kortopgave 1 og 3 har de enkelte kort fungeret som kategorier for analysen af datamaterialet. Analysen af kortopgave 2 baserer sig på en opdeling af den måde som informanterne forholder sig til kortene på i tre kategorier:

- 1) *Hvordan er min kontakt med de studerende når jeg underviser på engelsk?*
I alt hører der ni kort til denne kategori.
- 2) *Hvordan føler jeg mig når jeg underviser på engelsk?*

I alt hører der 21 kort til denne kategori.

3) *Hvordan føles min undervisning når jeg underviser på engelsk?*

I alt er der fire kort i denne kategori.

Dataet fra den interviewets anden hovedfase, det semistrukturerede interview, analyseres ud fra de seks temaer (*Formidling til samfundet, Undervisningens kvalitet, Domænetab, Internationalisering, Regulering og Implementering*) som interviewguiden er baseret på (se afsnit 4.1). Den 'etic' tilgang til datamaterialet er i høj grad betinget af afhandlingens tilknytning til CIP-undersøgelsen fra 2009. Af de seks temaer som interviewguiden baserer sig på, kommer de fem fra denne undersøgelse (se afsnit 4.4.2). De bagvedliggende temaer til disse seks kategorier er, som nævnt i afsnit 1.3, et resultat af en analyse af de udsagn der kom frem i debatten om engelsk på de danske universiteter. Denne analyse kan siges at være 'emic' da materialet blev analyseret uden på forhånd etablerede kategorier. Ud fra gennemlæsningen af de mange udsagn opstod nogle forskellige kategorier som udsagnene blev kodet efter, og ud fra dette arbejde fremkom de fem temaer som spørgeskemaets spørgsmål er baseret på. Da jeg skulle udarbejde min interviewguide, valgte jeg at anvende disse fem kategorier med tilføjelsen af kategorien 'implementering' (se afsnit 4.5.2 for en nærmere redegørelse for dette valg). Analysen af den anden hovedfase af interviewet, det semistrukturerede interview, bestod således af en kategorisering af interviewmaterialet i de seks kategorier. Derefter blev materialet i hver kategori delt ind i underkategorier. Denne del af analysen kan siges at være 'emic' da opstillingen af disse underkategorier fuldt ud beror på interviewdataet. Dermed sikrer jeg at der gives plads til at se på hvad informanterne siger uden at være for styret af de på forhånd definerede kategorier.

Da temaerne i kortopgaverne samt de seks temaer er bredt defineret, og da de desuden oprindeligt er etableret ud fra en 'emic' analyse af debatten om engelsksproget undervisning, levner de efter min bedste overbevisning plads til at informanten kan komme til orde jf. ulemperne ved en 'etic' analyse.

De 10 informanter benævnes i det følgende som I-1, I-2 osv.

I interviewet med I-10 anvendte jeg ikke kortopgaverne da han ikke underviser på engelsk.

5.2 Kortopgave 1

Formålet med dette afsnit er at besvare forskningsspørgsmål 1:

Hvordan fungerer de følgende undervisningsformer i engelsksproget undervisning: forelæsning, holdundervisning, studenterpræsentationer, gruppe- og pararbejde, individuel instruktion og praktiske oplysninger?

Afsnittet er delt op efter de seks kort og overskrifterne svarer til kortenes indhold (se bilag 2). Efter hver overskrift følger en eller flere citater fra interviewmaterialet.

a) Forelæsninger/foredrag (evt. med manuskript og visuelle hjælpemidler som fx PowerPoint)

”Jeg griber mine forelæsninger ens an om de er på dansk eller på engelsk” (I-9)

”Der hvor man kan sige at der kan være nogle problemer, det er jo selvfølgelig mest i forhold til de studerende” (I-5)

Disse to citater er kendetegnende for hvordan informanterne forholder sig til denne undervisningsform. Denne undervisningsform synes at fungere for dem på engelsk, men følgende problemer påpeges:

- manglende forståelse hos de studerende pga. svage engelskkundskaber
- manglende ordforråd hos underviseren eventuelt med manglende nuancering som konsekvens
- vanskeligheder med at finde det rette niveau sprogligt pga. studentersammensætningen
- manglende interaktion med de studerende

Disse problemer har generelt alle at gøre med manglende engelskkundskaber hos de involverede parter. Dog påpeger en af informanterne at det nogle gange kan være en fordel at man ikke er ligeså nuanceret som på dansk, da det ikke er sikkert at de studerende vil forstå det. En anden informant påpeger at fordelene ved at bibeholde dansksproget undervisning kombineret med engelsksproget litteratur ville være at de studerende således får stoffet ind to gange hvilket ifølge informanten kan være med til at øge forståelsen. Når det for et

flertal af informanterne fungerer godt at forelæse på engelsk, hænger det ifølge dem selv sammen med at den faglige litteratur hovedsagligt er engelsksproget, at det primære fagsprog i forvejen er engelsk, og at de som forskere er vant til ved konferencer at holde oplæg på engelsk.

b) Holdundervisning (hvor der fx er diskussion med de studerende, eller du stiller dem spørgsmål, eller de stiller dig spørgsmål)

”Når jeg lægger op til at de studerende skal være aktive, kan jeg godt mærke en forskel på om det er på engelsk eller om det er på dansk” (I-9)

”Der er en del udefrakommende der ikke finder det naturligt at indgå i en kritisk diskussion med en underviser” (I-4)

”Det fungerer rigtig godt, og jeg har været meget positivt overrasket over hvor aktivt diskuterende de studerende er på engelsk” (I-3)

Disse tre citater er dækkende for de ni informanternes forskellige holdninger til engelsksproget holdundervisning. En enkelt informant finder at de danske studerende er mere hæmmede end de udenlandske, og det kommer ifølge denne informant an på sammensætningen af studerende om der er problemer med at få de studerende til at deltage aktivt i undervisningen. Ligeledes angives det af flere af informanterne at mange af de udenlandske studerende med en ikke-engelsksproget baggrund, og især dem med en ikke-europæisk baggrund, kan have vanskeligt ved at indgå i en kritisk diskussion med underviseren. Dårlige engelskkundskaber hos både de udenlandske studerende og danske studerende er ifølge flere af informanterne et problem i forhold til holdundervisning på engelsk. Omvendt angives det af en enkelt informant at holdundervisningen er en god mulighed for at få de studerende til at lukke op, og en anden informant påpeger ligeledes at holdundervisningen giver mulighed for at samle de sprogligt svage studerende op og få dem til at forstå det som er blevet sagt under forelæsningerne. Det anføres desuden at de danske studerende bliver bedre og bedre sprogligt og at det især hænger sammen med hvor meget engelsk de har mødt på bachelordelen. Der er generelt enighed om at det især er de udenlandske studerende der er årsag til problemer i forbindelse med holdundervisning på engelsk. Kun en enkelt informant angiver sin egen manglende evne til at formulere spørgsmål ligeså nuanceret som på dansk som et problem,

mens de resterende undervisere sprogligt ikke selv oplever problemer med denne undervisningsform.

c) Studenterpræsentationer (hvor du skal give dem feedback og evt. indgå i diskussion med dem)

”Studenternes evne til at formulere sig er hæmmet, og jo længere væk de kommer fra England, jo større bliver den hæmsko” (I-8)

”Generelt er det glimrende” (I-6)

Som de to citater viser, forholder informanterne sig forskelligt til denne undervisningsform, men fælles er at det især er de studerendes sprogkundskaber der er i centrum. Et flertal mener ikke at det er noget større problem at anvende undervisningsformen i engelsksproget undervisning, men påpeger samtidigt at de studerende kan have vanskeligt ved det sprogligt. Her er det igen hovedsagligt de udenlandske studerende der har problemer med at lave præsentationer pga. sproget. En informant peger på at det i begyndelsen kan være svært for den studerende, dansk eller udenlandsk, at stille sig op og levere noget af faglig kvalitet pga. sproget, men at det kommer i løbet af uddannelsen. En anden informant fortæller at nogle af de studerende uden PowerPoint ikke ville være i stand til at give et oplæg på engelsk. Ingen af informanterne oplever sproglige problemer i forhold til at give feedback til de studerende og diskutere deres oplæg.

d) Gruppe- eller pararbejde (hvor du går rundt og svarer på spørgsmål og vejleder)

”Det er der man opdager hvis der er ting de ikke har forstået. Man får afklaret ting, især med termer der betyder noget lidt andet andre steder i verden” (I-1)

”Det er almindeligt i en gruppe studerende at der er nogle der snakker meget, og mange der snakker mindre, og jeg tror det bliver skærpet når man skifter til engelsk (...) det bliver jo lidt opløst når man går ned på gruppe- eller parniveau” (I-8)

Alle informanterne fortæller at denne undervisningsform fungerer udmærket bl.a. fordi den bevirker at de studerende føler sig mere trygge. Flere af informanterne fortæller at der bruges dansk hvis der

kun er danskere til stede. En informant påpeger at denne undervisningsform giver de studerende mulighed for at udvikle sig sprogligt, mens to informanter angiver det som en god undervisningsform fordi man her kan forklare de ting som de studerende, danske såvel som udenlandske, ikke har forstået i litteraturen eller i den øvrige undervisning. Der er ingen af informanterne der rapporterer at have sproglige vanskeligheder, eller at de udenlandske studerende udgør et særligt problem i forhold til denne undervisningsform.

e) Individuel instruktion (dvs. vejledning i forb. med opgaveskrivning, pensumopgivelser eller eksamen)

”I virkeligheden er det svært at have den nødvendige tid for skal man både rette sproget og derefter tage fat i det faglige, så er man ude i en opgave der tager al for lang tid” (I-7)

”Den tager vi som regel altid på det folk foretrækker, så det vil altid være på dansk med danskere” (I-3)

Det første citat forholder sig til selve det arbejde der foregår i vejledningen af de studerendes opgaver. Ifølge en af informanter har de studerende vanskeligt ved at skrive på engelsk, og derfor føler denne informant sig nødsaget til at bruge tid på det sproglige for at få det faglige stof igennem. Selv om ingen af de andre informanter nævner de studerendes mangelfulde skriftlige engelsk i forbindelse med denne undervisningsform, er det noget som flere af de andre informanter påpeger andre steder i interviewene. Det andet citat vidner om den stærke tendens der er blandt informanter til at den individuelle instruktion og vejledning foregår på dansk når det er med danske studerende. Ingen af de ni informanter rapporterer om sproglige vanskeligheder ved at varetage den undervisningsform. En enkelt informant angiver endog at det er nemmere på engelsk rent sprogligt.

f) Praktiske oplysninger (når du skal oplyse om eksamen, opgaveskrivning, kursets forløb, evaluering)

”Det fungerer meget godt sprogligt, man skal være lidt mere eksplicit når der er udlændinge til stede. Det er ikke svært at forklare det på engelsk” (I-1)

Ligesom I-1 oplever de andre informanter heller ikke sproglige problemer med at give praktiske oplysninger til det studerende. En enkelt informant påpeger dog at hun synes der mangler en slags ordbog med de nødvendige termer når hun tilrettelægger kurser, mens flere af de andre informanter angiver at det hele findes på engelsk på internettet. Mens informanterne ikke oplever sproglige problemer hvad angår denne undervisningsform, peger en informant i lighed med I-1 på at der kan være en vis usikkerhed med eksamensoplysninger i forhold til de udenlandske studerende idet de ofte ikke har kendskab til den danske eksamenskultur.

5.2.1 Svar på forskningsspørgsmål 1

Når informanterne forholder sig til de seks undervisningsformer, forholder de sig gennemgående til tre aktører: sig selv, de danske studerende og de udenlandske studerende. Det skal her påpeges at der ikke altid skelnes mellem disse to sidste aktører i informanternes svar, og man kunne have valgt at se dem som en aktør. Når jeg deler dem op i to aktører, er det fordi de udenlandske studerende tilsyneladende udgør et særskilt problem pga. deres kulturelle og uddannelseskulturelle baggrund. Eksempelvis finder en informant at alle undervisningsformerne fungerer sprogligt udmærket for ham, men at de studerende kan være sprogligt svage, og at de udenlandske studerende kan have svært ved at vænne sig til den danske form for pædagogik. De studerendes problemer kan således bevirke at undervisningen ikke fungerer optimalt selv om underviseren ikke selv oplever sproglige problemer. Det er derfor vigtigt i besvarelsen af forskningsspørgsmål 1

- *Hvordan fungerer de følgende undervisningsformer i engelsksproget undervisning: forelæsning, holdundervisning, studenterpræsentationer, gruppe- og pararbejde, individuel instruktion og praktiske oplysninger?*

at skelne mellem de tre aktører. I forhold til underviserne selv, den første aktør, fungerer de seks undervisningsformer udmærket selv om et par af informanterne angiver at de nogle gange oplever sproglige vanskeligheder hos sig selv. Det er især i forhold til at udtrykke sig nuanceret nok. I forhold til den anden aktør, de danske studerende, er det især manglen på deltagelse fra de studerende der volder problemer, idet de studerende ikke deltager på samme måde som hvis undervisningen foregik på dansk, og deres forståelse af det faglige stof kan halte. Informanterne er generelt enige om at årsagen til den

manglende forståelse og deltagelse skal findes i svage engelskkundskaber hos de studerende. Der er dog bred enighed om at de danske studerende sprogligt bliver dygtigere med tiden. Den tredje aktør, de udenlandske studerende, kan have en negativ virkning på de seks undervisningsformer pga. dårlige engelskkundskaber, som hos de danske studerende, og fordi de ikke er vant til fx at diskutere kritisk og sige deres underviser imod. Nedenfor i punktform opsummeres de problemer som underviserne oplever i forbindelse med de seks undervisningsformer i forhold til dem selv og de studerende

- manglende evne til at være nuanceret og gå i dybden med det faglige stof
- manglende forståelse hos og interaktion med de studerende, både danske og udenlandske, pga. svage engelskkundskaber
- manglende deltagelse og forståelse hos de udenlandske studerende pga. manglende tilvænning til det danske uddannelsessystem og pædagogik

Det er især i forbindelse med undervisningsformerne *holdundervisning* og *studentrepræsentationer* som begge kræver deltagelse fra de studerende, at de to sidste punkter er et problem, og informanternes svar viser gennemgående at netop disse to undervisningsformer er de meste problematiske, mens *forelæsning* og *praktiske oplysninger*, der kræver mindre deltagelse fra de studerende, oftest fungerer uden problemer. *Individuel vejledning* og *gruppe- eller pararbejde* fungerer ifølge informanterne også fint formentlig fordi især den førstnævnte giver mulighed for når der kun er danske studerende til stede at bruge dansk, mens den sidstnævntes mere uformelle karakter kan få de studerende, danske og udenlandske, til at føle sig mindre hæmmet.

5.3 Kortopgave 2

Dette afsnit skal besvare forskningsspørgsmål 2:

- *Hvordan opleves og føles det at undervise på engelsk i forhold til at undervise på dansk?*

Da kortopgave 2 især forholder sig til underviserens personlighed, tager analysen udgangspunkt i den enkelte informant. Afsnittet indledes med tre skemaer der hver især forholder sig til de tre

kategorier som kortopgave 2 er inddelt i jf. afsnit 5.1. Skemaerne indeholder tre kolonner. I den første kolonne optræder de ord som informanten mener, *beskriver* ham eller hende når informanten underviser på engelsk. Den næste kolonne indeholder de ord som *ikke beskriver* informanten når han eller hun underviser på engelsk. Den sidste kolonne i skemaet indeholder de ord som informanten angiver, beskriver ham eller hende mindre på engelsk end på dansk. Efter hvert skema uddyber jeg informanternes svar til det enkelte ord med fokus på ordene i den tredje kolonne. I forbindelse med kategori 2 er nogle ord mærket med *. Det betyder at informanten ikke forholder sig til det sproglige aspekt men til sin personlighed generelt i forhold til disse ord. Dette uddyber jeg efter skemaet for kategori 2.

Problemord

Før jeg går til analysen, vil jeg kort diskutere det jeg har valgt at kalde problemordene. Det er de ord der af informanterne er blevet opfattet forskelligt og derfor har affødt ikke-sammenlignelige svar. Nedenfor følger en oversigt over de ord der har affødt forskellige definitioner og dermed måder at forholde sig til det pågældende ord. Det skal her bemærkes at det har været op til informanterne selv at definere betydningen af et givent ord. Dog har jeg givet dem min definition hvis de har spurgt.

- *Dominerende*: Der er ikke i informantgruppen en entydigt negativ opfattelse af dette ord. Informanterne 1, 2, 4 og 9 tilkendegiver at det ligger til deres person at være dominerende, og påpeger videre at man som underviser altid er en smule dominerende. Dermed synes der at være i hvert fald to definitioner af *dominerende* i spil. Informanterne forholder sig til ordet enten a) som et spørgsmål om personlighed eller b) som noget der siger noget om en som underviser hvor det i så fald kan opfattes som en positiv kvalitet.
- *Selvsikker*: Der er ingen tvivl om at der er forskellige opfattelser af ordet *selvsikker* i informantgruppen. De informanter der afviser at ordet beskriver dem, synes at afvise det ud fra en negativ opfattelse af ordet. De informanter der angiver at ordet beskriver dem, ser det omvendt som noget positivt. Således siger I-7 at han føler sig selvsikker, men at han samtidigt synes det er sværere at vise overskud på engelsk end på dansk. Ligeledes siger I-4 at han søger at vise de studerende at han ikke altid har ret. Også I-5 følger denne

opfattelse af selvsikker som noget positivt idet hun angiver at have en fortrolighed med det hun laver der gør at hun føler sig sikker på sig selv. I-5 påpeger selv ordets tvetydighed.

- *Vellykket*: De fleste af informanterne tolker dette ord i forhold til selve undervisningssituationen, dvs. om selve situationen synes vellykket, ikke om de føler sig vellykkede som undervisere.
- *Sjov*: Flertallet af informanterne tolker dette ord i forhold til om de er sjove, mens en enkelt tolker det i forhold til om undervisningssituationen føles sjov.
- *Anstrengende*: Flertallet af informanterne tolker dette ord i forhold til undervisningssituationen, mens en enkelt tolker det i forhold til sig selv som om hun er anstrengende at høre på.
- *Let at forstå*: størstedelen af informanterne ser ud til at opfatte det som et spørgsmål om deres engelsk er let at forstå, mens en informant angiver at det faglige formentlig er sværere at forstå for de studerende end hvis det var på dansk.

Det gennemgående problem ved flere af de overstående ord er at de kan opfattes som beskrivende enten en situation eller person.

1) Hvordan er jeg i min kontakt med de studerende når jeg underviser på engelsk?

Generelt anser de ni informanter ikke deres kontakt til de studerende for at være hæmmet af at undervisningen foregår på engelsk. Ingen af informanterne tilkendegiver at de negative ord beskriver dem i deres undervisning på engelsk. Der er imidlertid nogle af ordene som beskriver dem mindre på engelsk end på dansk.

Alle informanterne mener selv de er *lette at forstå*, dog fortæller et par af dem, I-5 og I-3, at de får at vide af de studerende at de nogle gange taler for hurtigt. I-8 har en anden opfattelse af kortet, jf. afsnittet om problemord, og angiver således ikke om hans engelsk er let at forstå, men peger i stedet på at det formentlig er sværere at forstå hvad han forelæser om på engelsk end på dansk for de studerende.

Skema 4, modsatte side, Pga. problemer med optageren er en del af I-6's besvarelse gået tabt. Derfor mangler nogle af ordene. Dette er markeret med - i skemaerne.

I	Beskriver	Beskriver ikke	Mindre på engelsk
1	Let at forstå Åben Imødekommende I god kontakt med de studerende	Som i en osteklokke Lukket Fjern Genert	Sjov
2	Let at forstå Åben Imødekommende I god kontakt med de studerende	Som i en osteklokke Lukket Fjern Genert	
3	Let at forstå Åben Imødekommende I god kontakt med de studerende	Som i en osteklokke Lukket Fjern Genert	
4	Åben Imødekommende I god kontakt med de studerende Sjov	Som i en osteklokke Lukket Fjern Genert	Let at forstå
5	Åben Imødekommende I god kontakt med de studerende Sjov	Som i en osteklokke Lukket Fjern Genert	
6	Let at forstå Imødekommende	-	Imødekommende
7	Let at forstå Imødekommende I god kontakt med de studerende	Som i en osteklokke Lukket Fjern Genert	Sjov Åben
8	Imødekommende Åben	Som i en osteklokke Lukket Fjern Genert	I god kontakt med de studerende Let at forstå
9	Let at forstå Åben Imødekommende I god kontakt med de studerende	Som i en osteklokke Lukket Fjern Genert	Sjov

I-4 er i tvivl om han er let at forstå for de udenlandske sprogligt svage studerende, men mener ellers at han er let at forstå. Således får den engelsksprogede undervisning generelt ikke informanterne til at føle sig sværere at forstå sprogligt.

Alle ni informanter tilkendegiver at de føler sig *imødekommende* i deres kontakt til de studerende. I-8 påpeger i denne forbindelse at selv om han er imod at undervisningen skal foregå på engelsk, prøver han at indrette sig efter det og lader det ikke gå ud over sin imødekommenhed over for de studerende. I-7 angiver at han er ligeså imødekommende som på dansk, men måske en smule mere ydmyg pga. sprogvanskeligheder hos de studerende og hos ham selv. I-6 føler også at han er lige så imødekommende som på dansk, men ikke helt så fri som på dansk. At undervisningen foregår på engelsk, hindrer overordnet set ikke informanterne i at være imødekommende over for deres studerende.

Flertallet af informanter mener at de er lige så *åbne* på engelsk som på dansk fordi de generelt besidder en åben personlighed. Det påpeger I-5 og angiver det som en fordel i mødet med de internationale studerende. I-7 siger derimod at han finder det lidt vanskeligt at være lige så åben på engelsk pga. manglende ordforråd til at udtrykke nuancer. Informanterne føler sig således med en enkelt undtagelse åbne i deres kontakt med de studerende når de underviser på engelsk.

Generelt synes informanterne at de er *i god kontakt med de studerende* i den engelsksprogede undervisning. I-8 angiver imidlertid at det ikke altid er tilfældet for ham. Det hænger ifølge ham selv dels sammen med dårlige engelskkundskaber hos de studerende og derfor manglende interaktion, dels hans fags ikke-naturvidenskabelige karakter som af nogle studerende derfor opfattes som anderledes og svært tilgængeligt og det hæmmer ifølge ham interaktionen.

I forhold til at være *fjern* påpeger I-7 at når man skal undervise på engelsk, skal man virkelig være på og derfor er man om noget mindre fjern på engelsk end på dansk.

2) Hvordan føler jeg mig når jeg underviser på engelsk?

Det er formentlig dette spørgsmål der har givet de mest diverse svar hvilket formentlig kan forklares med at denne kategori i høj grad relaterer sig til personlighed og selvopfattelse. Generelt er det de positive ord som informanterne føler, beskriver dem, og det kan derfor

udledes at informantgruppen generelt set føler sig sikre og godt tilpas når de underviser på engelsk.

I-7 tilkendegiver at han er mindre *dominerende* og *autoritær* på engelsk hvilket han begrundes med at han ikke besidder det samme sproglige overskud som på dansk. Omvendt angiver I-8 at han er mere dominerende på engelsk som en konsekvens af de studerendes manglende deltagelse pga. sproglige vanskeligheder og mere autoritær fordi han ikke lægger lige så meget op til dialog som på dansk. I-1, I-2, I-4 og I-9 peger alle på at de er dominerende enten som personer eller i kraft af deres lærerrolle og ikke fordi de underviser på engelsk. At et flertal af informanterne føler at de er dominerende, ser således ikke ud til at have meget at gøre med at de underviser på engelsk.

Et flertal af informanterne føler at de er lige så *improviserende* på engelsk som på dansk, mens I-7 og I-8 angiver at de er mindre improviserende på engelsk end på dansk. I-7 synes at det er vanskeligere rent sprogligt, og I-8 føler sig mere bundet af sin planlægning og bruger flere kræfter end på dansk.

For flertallets vedkommende synes spontaniteten heller ikke at lide under at undervisningen foregår på engelsk. Syv af informanterne angiver at det ikke er et problem at være *spontan* når de underviser på engelsk, mens I-7 og I-8 ikke mener at dette kort beskriver dem lige så godt som på dansk. I-8 mener ikke at han er i stand til i samme grad at bruge noget han lige har læst i avisen, i sin undervisning af frygt for at komme ud i noget som han sprogligt ikke kan klare.

Otte ud af ni informanter angiver at de er lige så *pædagogiske* på engelsk som på dansk. I-8 føler omvendt at det er sværere at bruge den form for pædagogik som han gerne vil når han underviser på engelsk pga. sproget. I-6 peger desuden på at det pædagogisk kan være problematisk med de internationale studerende dels fordi de ofte er sprogligt svage, dels fordi de er vant til en anden form for pædagogik. I-2 og I-7 anfører at de formentlig er mere pædagogiske på engelsk fordi man ifølge I-7 bruger mere dialog og falder tilbage på nogle mere basale ting for at få alle med. For I-2 handler det om den tid og de ressourcer man undervisningsmæssigt bruger på at præcisere og forståelig gøre så alle er med.

I	Beskriver	Beskriver ikke	Mindre på engelsk
1	Dominerende* Dum* Klog* Usikker* Utryg* Nervøs* Sikker Spontan Tryg Improviserende Pædagogisk	Selvsikker Mislykket Forlegen Som om jeg taler gennem vat Sur	Inspirerende
2	Dominerende* Autoritær* Selvsikker Sikker Improviserende Spontan Inspirerende Pædagogisk	Som om jeg taler gennem vat Sur Mislykket Dum Utryg Famlende Nervøs	
3	Sikker Klog Tryg Improviserende Spontan Inspirerende Pædagogisk	Dominerende Autoritær Sur Mislykket Usikker Forlegen Dum Utryg Famlende Nervøs	
4	Dominerende Autoritær Selvsikker Sikker Tryg Improviserende Pædagogisk Inspirerende Spontan	Famlende Usikker Dum Mislykket Som om jeg taler gennem vat Nervøs Forlegen Sur Utryg	
5	Dum* Mislykket (en gang imellem) Nervøs (en gang imellem)	Dominerende Autoritær Famlende Som om jeg taler gennem vat Forlegen	

	Utryg* Selvsikker Sikker Improviserende Pædagogisk Inspirerende Spontan Tryg Klog Vellykket	Sur Anstrengende	
6	Selvsikker Tryg Sikker Spontan Pædagogisk	-	Klog
7	Nervøs Usikker Dum Sur Tryg Sikker Selvsikker Pædagogisk Klog	Famlende Som om jeg taler gennem vat Utryg Forlegen	Dominerende Autoritær Inspirerende Improviserende
8	Dominerende Autoritær Famlende Dum Sikker Selvsikker Tryg Inspirerende	Mislykket Nervøs Usikker Som om jeg taler gennem vat Forlegen Sur Utryg	Pædagogisk Klog Spontan Improviserende
9	Dominerende* Forlegen Selvsikker Sikker Improviserende Pædagogisk Inspirerende Tryg Klog Spontan	Autoritær Famlende Dum Mislykket Usikker Nervøs Sur Som om jeg taler gennem vat Utryg	

Skema 5

*personlighed: informanten tilkendegiver at ordet passer på hendes personlighed og inddrager ikke det sproglige aspekt.

Størstedelen af de adspurgte informanter føler at de er *inspirerende* når de underviser på engelsk. I-1 føler dog at hun er mindre inspirerende end på dansk. I-7 angiver at det afhænger af hvor oplagt han er, og at det formentlig ville være nemmere at være inspirerende mere af tiden på dansk. Alle informanterne rapporterer således at de føler sig inspirerende uanset sproget, men for to af dem er det i vekslende grad, og her synes sproget at spille en rolle.

I-6 og I-8 tilkendegiver at de ikke altid er i stand til at udtrykke sig ligeså nuanceret på engelsk som på dansk, og det kan godt få dem til at føle sig mindre *kloge* når de underviser på engelsk.

3) Hvordan føles undervisningssituationen når jeg underviser på engelsk?

Fire ud af syv informanter anser det for at være *anstrengende* at undervise på engelsk, mens de resterende tre ikke anser det for at være mere anstrengende end på dansk. I-1 angiver at hun finder det anstrengende når hun skal forklare noget på en ny måde fordi hun mangler ordforrådet. I-4 føler at det bliver sværere og sværere at tale engelsk jo mere træt han er. I-7 synes ligeledes at det kræver at man er mere oplagt, og I-8 angiver at det er klart mere anstrengende. For I-9 er det omvendt mere naturligt at undervise på engelsk fordi alt materialet i forvejen er på engelsk, og derfor ser han det heller ikke som mere anstrengende. I-2 synes heller ikke det er mere anstrengende, men kan dog huske at hun i begyndelsen skulle arbejde mere med at være præcis end på dansk. At fire ud af syv informanter ser det som anstrengende at undervise på engelsk, synes i nogen grad at hænge sammen med et sprogligt underskud. Når de resterende tre informanter ikke ser det som anstrengende, synes det i nogen grad at hænge sammen med et sprogligt overskud.

Alle adspurgte informanter angiver at deres undervisning på engelsk er *vellykket*. I-4 bemærker dog at det kan være svært at ramme et tilfredsstillende sprogligt niveau nogle gange, og det kan irritere nogle studerende at banale ting forklares for dem der er sprogligt svage. I-8 angiver at hans undervisning nok ville føles mere vellykket hvis den foregik på dansk, men ud fra det vilkår at den foregår på engelsk, vurderer han den til at være vellykket. Da der ikke er nogle af de andre informanter der lader til at mene at succeskriterierne for en vellykket undervisning er væsentligt anderledes når man underviser på engelsk end på dansk, må I-8's udsagn hvad angår om hans undervisning er *vellykket*, henføres til hans mindre positive indstilling

til hele spørgsmålet om brugen af engelsk som undervisningssprog, jf. afsnit 5.5. Selv om I-4 og I-8 nævner det sproglige niveau, synes det ikke at spille ind generelt i informanternes syn på deres egen engelsksprogede undervisning.

I-8 forholder sig til *sjov* i forhold til hvordan undervisningen føles. Han synes ikke at den er nær så sjov dels fordi der ikke er den samme umiddelbarhed mellem ham og de studerende, dels fordi han diskuterer dårligere. Det er tillige sværere for ham at få en dialog i gang fordi de studerende er mere tilbageholdende på engelsk.

I	Beskriver	Beskriver ikke	Mindre på engelsk
1	Anstrengende Vellykket		
2	Anstrengende (i begyndelsen) Vellykket		
3	Vellykket	Anstrengende (ikke mere end på dansk)	
4	Anstrengende Vellykket		
5	Anstrengende (pga. situationen)		
6	Vellykket		
7	Anstrengende Vellykket		
8	Anstrengende Vellykket (relativt)		Sjov
9	Vellykket	anstrengende	

Skema 6

5.3.1 Svar på forskningsspørgsmål 2

At dømme ud fra den overstående analyse er det for flertallet af informanterne ikke mindre positivt at undervise på engelsk end på dansk, og flertallet forbinder det heller ikke med negative følelser. Som det var tilfældet med kortopgave 1, skal årsagen til de mindre positive følelser og oplevelser ifølge informanterne ofte findes blandt de studerende. Når en informant fx angiver at *sjov* beskriver ham i mindre grad, begrundes det med den kulturelle diversitet (Tange 2008, se kapitel 3 og 5.6) som er en konsekvens af optaget af de udenlandske studerende. Ligeledes skydes skylden også på de studerendes engelskkundskaber når en informant føler at

undervisningen er anstrengende. Dog er informanterne ikke blinde for at de selv også kan være en del af årsagen. Manglende engelskkundskaber hos dem selv er således årsagen til at de fx kan føle sig mindre inspirerende, improviserende eller spontane.

Således viser informanternes besvarelser primært i forhold til *hvordan er jeg i min kontakt med de studerende når jeg underviser på engelsk?* at de er i god kontakt med de studerende. Samtidigt giver besvarelserne i forhold til *hvordan føler jeg mig når jeg underviser på engelsk?* indtryk af at informanterne i det store hele forholder sig positivt til at undervise på engelsk. I forhold til den sidste kategori, *hvordan føles undervisningssituationen når jeg underviser på engelsk?* er informanternes svar overvejende positive selv om de fleste af dem også anser det for at være anstrengende at undervise på engelsk.

5.4 Kortopgave 3

Formålet med dette afsnit er at besvare forskningsspørgsmål 3.

- *Hvordan opfatter underviserne deres engelskkundskaber i forhold til at undervise på engelsk?*

Afsnittet er delt op efter de seks kort (se bilag 3).

a) Det er mere resursekrævende for mig at undervise på engelsk end på dansk

”Man bruger mere krudt på at finde de rigtige ord og måder at forklare det på” (I-1)

”Jeg er i gang med at omlægge et kursus fra dansk til engelsk, og det er dybt problematisk og helt ekstremt arbejdskrævende fordi indholdet også skal laves om når vi går fra dansk til engelsk fordi vi får nogle andre studerende og vi ikke bare kan forholde os til en dansk kontekst” (I-2)

”For mig er det hip som hap da alt jeg laver, er på engelsk, tværtimod kan det nogle gange kræve flere resurser at skulle forklare tingene ordentligt på dansk (...) fordi hele dit ordforråd omkring dit fagområde er på engelsk” (I-3)

De tre overstående udsagn afspejler de tre hovedtendenser der er i informanternes holdninger til om det er mere resursekrævende at undervise på engelsk. Informanterne ser det som mere resursekrævende at undervise på engelsk da det er sprogligt krævende. Endvidere fortæller en informant at han synes at han hviler mere i sig selv på dansk end på engelsk. At selve tilrettelæggelsen af engelsksprogede kurser er mere resursekrævende, er flere af informanterne enige i. En informant nævner ligesom I-3 i overstående citat at det kan være mere krævende at undervise på dansk pga. den engelsksprogede litteratur og fagsprog. Generelt ser informanterne ikke selve undervisningen som mere resursekrævende og erklærer sig uenige i udsagnet, og en enkelt angiver at det faglige ikke er mere anstrengende, men siger omvendt at det kræver mere at være sjov og spontan på engelsk. Et flertal af informanterne anser det således ikke for at være mere resursekrævende at undervise på engelsk end på dansk.

b) Jeg bruger mere forberedelsestid når jeg skal undervise på engelsk

”Nej det gør jeg ikke. Det kan da godt være at jeg gjorde den allerførste gang, men generelt set nej” (I-9)

Informanterne mener ikke at de overordnet set bruger mere tid på at forberede sig når de underviser på engelsk. I tråd med I-9 i overstående citat angiver nogle af informanterne dog at de måske brugte lidt mere tid i begyndelsen ved omlægningen til engelsk. En enkelt påpeger at det formentlig er lidt mindre tidskrævende pga. det engelske fagsprog og litteratur.

c) Jeg har lettere ved at have en faglig diskussion på dansk end på engelsk

”Ikke fagligt. I nogle sammenhænge er det bedre på engelsk fordi de fagtermer vi bruger, er internationale” (I-4)

Dette udsagn fra I-4 er betegnende for flertallet af informanterne som er uenige i udsagnet bl.a. fordi de er vant til at skrive på engelsk og fordi det er deres fagsprog. Et par af informanterne nævner dog at dette ikke er tilfældet når det gælder den ikke-faglige samtale: ”Det er når man taler om familie og børn og hvad man har set i tv at man mangler ord” (I-7) og ”når man sidder og diskuterer politik og privatliv, kan man mærke at man ikke har et engelsk ordforråd fordi

det ikke er det man taler om til daglig” (I-3). Tre af informanterne er enige i udsagn c og begrundet det med at det er lettere på dansk fordi de ikke skal lede efter det rette ord, og argumenterne kommer med det samme.

d) Når jeg underviser på engelsk, oplever jeg ofte at jeg mangler ord til at beskrive det jeg ønsker at beskrive

”Jeg kan godt finde et andet ord. Det er sjældent at jeg står og siger 'hvad er det nu det hedder?' Jeg hiver et andet ord frem, men det er ikke helt præcist” (I-2)

I-2's svar er kendetegnende for flertallet af informanterne som på linje med I-2 ikke anser det som noget problem idet de er stand til at omformulere eller finde et andet ord. To af informanterne angiver begge at de ofte mangler ord til at nuancere, og peger ligesom I-2 på at konsekvensen kan være mangel på præcision og nuancering.

e) Når jeg underviser på engelsk, oplever jeg ofte at jeg leder længe efter det ord jeg mangler

”Jeg synes jeg har mit ordforråd på plads, især det faglige, så det synes jeg ikke jeg gør” (I-5)

”Jeg kan godt lede efter ord, men jeg leder ikke længe for så prøver jeg at omformulere” (I-6)

Ligesom informanterne i de to citater viser, er der ingen af de andre informanter der er enige i dette udsagn. Nogle af informanterne rapporterer ligesom I-6 i citatet ovenfor at de omformulerer hvis der går for lang tid med at finde det ord de mangler. To informanter påpeger desuden at hvis de leder længe efter et givent ord, har det at gøre med deres formuleringsevner generelt og ikke deres sprogkunderskaber.

f) Når jeg underviser på engelsk, oplever jeg ofte at jeg er usikker på hvad der er grammatisk korrekt

”Jeg ved jeg ikke taler korrekt, men jeg bekymrer mig ikke om det” (I-1)

Dette citat fra I-1 er karakteristisk for informanterne. Der er en klar tendens til blandt de ni undervisere ikke at bekymre sig om det grammatiske, og det er derfor ikke muligt blandt informanterne at spore en reel usikkerhed på hvad der er grammatisk korrekt. Kun en enkelt fortæller at det er noget hun tænker over og ikke er ligeglad med, mens flertallet af informanterne angiver at de er sikre på at deres grammatik ikke altid er helt korrekt, men at det ikke er noget de tænker over eller føler sig hæmmet af.

g) Når jeg underviser på engelsk, oplever jeg ofte at jeg er usikker på hvordan fagtermer skal udtales

”Det er jeg faktisk sikker på hvordan de skal udtales fordi det kender vi fra vores kollegaer og konferencer” (I-7)

Flertallet af informanter føler sig ligesom I-7 sikre på hvordan fagtermer skal udtales. Kun enkelt angiver at han kan være i tvivl om udtalen af fagtermer. Flere af informanterne tilkendegiver at de kan være i tvivl, men at de ikke anser det som et problem. To af informanterne fortæller at de undersøger det hvis de støder på en ukendt fagterm når de forbereder deres undervisning. En informant påpeger desuden at hun også kan være i tvivl på dansk da hendes fagområde byder på meget lange termer både på dansk og engelsk.

h) Når jeg underviser på engelsk, oplever jeg ofte at jeg er usikker på hvordan andre ord end fagtermer skal udtales

”Det kan ske, men det er ikke noget problem” (I-6)

I-6's svar er dækkende for flertallet af informanterne som tilkendegiver at de kan være usikre i deres udtale af andre ord. De anser det ligesom I-6 imidlertid ikke som noget problem. Kun I-8 angiver i tråd med I-7 det som problematisk. Dog påpeger han at hans usikkerhed i høj grad er betinget af ydre omstændigheder, såsom stress og humør, og ikke kun af manglende sprogkunderskaber.

i) Når jeg underviser på engelsk, oplever jeg ofte at jeg er usikker på om jeg bruger ord korrekt

”Nej ikke ofte, jeg kan godt komme i tvivl om det, men så undersøger jeg det” (I-2)

”Det kan da godt være nogle gange at når jeg siger det, kan jeg godt høre det, men det er ikke noget der hæmmer mig” (I-9)

Flertallet af informanterne oplever at være usikre mht. anvendelse af ord, men det er dog ikke noget der sker tit, og i tråd med I-9 anser de det ikke for at være noget problem. En informant angiver at det kun sker sjældent med fagtermer, men hun kan godt komme i tvivl om det er de korrekte ord hun bruger, når hun skal forklare noget. En anden informant finder derimod at det ikke er noget han har oplevet, men at det formentlig skyldes at han ikke har et særligt stort ordforråd, og mens en tredje informant angiver ligeledes at det ikke er sket for hende i faglige sammenhænge.

j) Når jeg underviser på engelsk, har jeg ofte svært ved at svare spontant på spørgsmål

”Oftest ikke” (I-1)

”Jeg kan sagtens svare, jeg synes bare ikke kvaliteten af mit svar bliver det samme” (I-8)

De to citerede informanter er de eneste der kan nikke genkendende til udsagnet, mens det at svare spontant på de studerendes spørgsmål ikke udgør et problem for resten af informantgruppen.

k) Når jeg underviser på engelsk, har jeg ofte svært ved at forklare noget på forskellige måder

”I reglen er det et sprogligt problem at folk simpelthen ikke forstår det” (I-4)

I-4 angiver i sit svar at det ikke er ham selv der sprogligt har svært ved at forklare noget på forskellige måder, men at de studerende nogle gange pga. manglende engelskkundskaber ikke forstår ham, og han derfor er nødt til at forklare det igen. Det er ikke kendetegnende for informantgruppen at de føler at de sprogligt har problemer med at forklare noget på forskellige måder. Dog indrømmer I-1 at hun godt kan komme til kort når hun skal forklare noget for tredje eller fjerde gang.

l) Når jeg underviser på engelsk, har jeg ofte svært ved at opsummere vigtige pointer i undervisningen

”Det at det er på engelsk gør det ikke vanskeligere” (I-4)

Det ovenstående citat fra I-4 er kendetegnende for informantgruppens svar til dette kort. Hvis der er nogle der angiver at have svært ved at opsummere vigtige pointer, har det som I-1 angiver ikke noget med sproget at gøre, men med den måde man underviser på. I-2 siger imidlertid at de svage studerende har mere brug for at man gør det når undervisningen foregår på engelsk, og derfor er det noget hun er meget opmærksom på at gøre.

m) Når jeg underviser på engelsk, har jeg ofte svært ved at involvere de studerende

”Jeg synes ikke det er et større problem end det er på dansk, men hvis det er sådan at de sidder og kæmper med sproget, så er det et problem” (I-7)

”Det er ikke noget problem sprogligt (...). Det handler om at få den kultur der hedder at når man bliver bedt om at sige noget, så siger man noget, det er ikke valgfrit” (I-2)

Tre af informanterne anser det, ligesom I-2 og I-7 i de ovenstående citater, ikke for at være vanskeligere at involvere de studerende. Hvis der engang imellem forekommer problemer, skyldes det ifølge informanterne 5, 7 og 9 dårlige engelskkundskaber hos de studerende. I-7 påpeger desuden de udenlandske studerendes problemer med at indgå i en dansk undervisningsstil med kritisk diskussion som et problem. I-4 og I-8 erklærer sig derimod enige i udsagnet, og begrundet det ligeledes med de studerendes svage engelskkundskaber. I-1 angiver de danske studerende som svære at involvere især hvis der er mange af dem fordi de grupperer sig.

n) Når jeg underviser på engelsk, har jeg ofte svært ved at løsrive mig fra manuskript eller noter

”Jeg bruger ikke manuskript eller noter, men jeg bruger PowerPoint som en disposition. Og det er rigtigt at når det er engelsk, så følger jeg den i langt højere grad” (I-8)

I-8's svar er delvis dækkende for de andre informanternes svar til dette udsagn idet informanterne 1, 3, 5, 7 og 9 ligeledes angiver at de hverken bruger manuskript eller noter. I-8 er dog den eneste informant der tilkendegiver at han gør mere brug af planlagt tale i sin engelsksprogede undervisning end i sin dansksprogede. Resten af informantgruppen angiver ingen problemer med at huske hvad der skal siges.

5.4.1 Svar på forskningsspørgsmål 3

Det korte svar på forskningsspørgsmål 3:

- *Hvordan opfatter underviserens deres engelskkundskaber i forhold til at undervise på engelsk?*

er at informantgruppen synes at have en overvejende positiv opfattelse af deres egne engelskkundskaber i forhold til at undervise på engelsk. Kun få af informanterne peger på deres egne engelskkundskaber som problematiske i forhold til at undervise på engelsk. Informantgruppen angiver gennemgående manglende engelskkundskaber hos de studerende, både danske og udenlandske, og de udenlandske studerendes kulturelle baggrund som udfordringer for undervisningens forløb.

I afsnit 4.4.2 skrev jeg at udsagnene forholder sig til følgende sproglige kompetencer *grammatik, udtale, fluency, ordforråd* og *interaktionsevne*. Desuden forholder to af udsagnene sig til hvad jeg har valgt at kalde *resurseforbrug*. I det følgende vil jeg diskutere informanternes svar i forhold til disse seks kompetencer.

Resurseforbruget (udsagn a og b) synes ikke generelt at være højere ved engelsksproget undervisning for informantgruppen. I forhold til forberedelse af undervisningen mener kun få af informanterne at det kræver mere. Vinke *et al.* (1998) viste det modsatte idet et flertal af respondenterne i denne undersøgelse oplevede at de brugte væsentligt mere forberedelsestid pga. manglende engelskkundskaber. Flere af informanterne påpeger imidlertid at omlægningen fra engelsk til dansk har været resursekrævende. Flere af informanterne kan ligeledes føle sig mere trætte efter en engelsksproget undervisningslektion end de ville på dansk. Omvendt peger nogle af informanterne på at det nærmest er nemmere at undervise på engelsk fordi fagsprog og materiale er på engelsk. Når informanterne tilsyneladende ikke anser det at skulle forberede sig på et fremmedsprog som mere

resursekrævende, hænger det formentlig sammen med at engelsk er deres primære arbejdsprog som de fx skriver artikler på. Omvendt peger det at flere af dem fandt implementeringen af engelsksproget undervisning resursekrævende, på at det kræver noget mere at skulle undervise på engelsk også selv om man har engelsk som arbejdsprog.

I forhold til *grammatik* (udsagn f) angiver et flertal af informanterne at de ikke bekymrer sig om deres grammatiske formåen. Nogle af dem kan godt føle sig usikre, og nogle af dem siger de ved at deres sprog nogle gange er grammatisk ukorrekt, men ingen af informanterne føler sig hæmmet deraf. Kun en informant tilkendegiver en bevidsthed og optagethed af det grammatiske, men denne informant opfatter samtidig sig selv om sproglig kompetent. Der kan således spores en bevidsthed hos informanterne om at de ikke altid er grammatisk korrekte i deres sprogbrug, men denne indsigt virker ikke til at påvirke deres opfattelse af egne engelskkundskaber negativt. Dette hænger formentlig sammen med at informantgruppen synes at det er vigtigere få deres budskaber kommunikeret ud til de studerende end at kere sig om grammatikken. Det kan dog anføres at denne opfattelse af at det ikke er så vigtigt med det rent sproglige, indirekte må have en negativ indflydelse på kvaliteten af undervisningen. Man ville næppe acceptere at en dansksproget undervisningssituation er præget af sproglige fejl og unøjagtigheder.

De to udsagn (udsagn g og h) der spørger ind til *udtale*, forholder sig til to forskellige aspekter, nemlig udtale af fagtermer og udtale af ikke-fagtermer, dvs. andre ord. Denne skelnen er begrundet i en forventning om at informanterne besidder en stor sikkerhed i deres faglige engelsk. Svarene viser da også en stærk tendens til at informanterne føler sig sikre på udtalen af fagtermer. Hvad angår udtalen af andre ord end fagtermer, tilkendegiver flertallet af informanterne at de kan føle en usikkerhed som dog ikke udgør noget problem for dem. Der er således i informantgruppen en gennemgående tendens til at en eventuel usikkerhed angående udtalen af ord ikke skader informanternes opfattelse af deres engelskkundskaber. Her må det påpeges at de studerende kan have en ganske anden opfattelse af udtalens betydning i undervisningssituation.

De to kompetencer *fluency* og *ordforråd* behandles sammen da de i høj grad synes at høre sammen. I forhold til *ordforråd* og *fluency* (udsagn c, d, e, i, k, l og n) opfatter flertallet af informanterne deres engelskkundskaber som egnet til at undervise på engelsk. Eksempelvis

synes et flertal af informanterne ikke at det er sværere at diskutere på engelsk, at forklare noget på forskellige måder eller opsummere vigtige pointer. Når informanterne oplever at de enten mangler et ord, bruger lang tid på at finde det eller er usikre på om de bruger et ord korrekt, er de ifølge dem selv gode til at omformulere det de vil sige, og generelt anser de det ikke for at være hæmmende eller problematisk. Lignende undersøgelser såsom Ljosland (2008), Cilia & Schweiger (2001) og Vinke *et al.*(1998) viser ligeledes at mens undervisere kan opleve at de mangler ord eller ikke er i stand til at være lige så nuancerede, er det ikke noget der opfattes som direkte hæmmende for den undervisning de udfører.

Flertallet af informanterne oplever ikke vanskeligheder i forhold til deres interaktionsevne (udsagn j og m), hverken i forbindelse med spørgsmål fra de studerende eller med at involvere de studerende. Her skal det understreges at denne kategori ikke forholder sig til hvorvidt de studerende er aktive og deltagende i undervisningen, men til hvorledes underviseren er i stand til at motivere dem og få dem til at deltage i diskussioner. De problemer der trods alt forekommer, skyldes ifølge informanterne de studerendes manglende engelskkundskaber.

Afslutningsvis skal det understreges at skønt informanterne generelt opfatter deres engelskkundskaber som så gode at de ikke skaber problemer for undervisningen, kan de sproglige fejl og unøjagtigheder som de alligevel giver udtryk for sker, have en negativ indflydelse på undervisningen eftersom man bestemt kan argumentere for at disse sproglige unøjagtigheder og fejl kan medføre en negativ opfattelse hos de studerende af den undervisning som underviseren udfører.

5.5 Det semistrukturerede interview

Dette afsnit er struktureret ud fra de seks analysekategorier *formidling, domænetab, undervisningens kvalitet, internationalisering, regulering og implementering*.

Formidling

Analysen af de udsagn der falder ind under denne kategori, frembragte to underkategorier: *formidling til offentligheden og det danske arbejdsmarked*.

Formidling til offentligheden: Som anført i afsnit 2.3.3 er bl.a. Dansk Sprognævn bekymret for at den øgede brug af engelsk på universiteterne har negative konsekvenser for formidlingen af forskningen. Der er imidlertid ikke blandt informanterne nogen bekymring at spore for at engelsksproget undervisning udgør et problem hvad angår formidling til offentligheden. I-1 peger på at det måske var en idé at skrive udredninger og rapporter til ministerierne på dansk for at sikre formidlingen på dansk, men at det er nemmere at gøre det på engelsk da de ofte skal skrive videnskabelige artikler på engelsk i forbindelse med rapporterne. I-9 fortæller at på hans institut foregår en stor del udredningsarbejde på dansk, samt at de har meget kontakt med medierne. I-6 kalder det absurd hvis de både skal skrive videnskabelige artikler på dansk og engelsk, men at rent populærvidenskabeligt ser han det ikke som noget problem at skrive på dansk, og han anerkender vigtigheden af at være i stand til at formidle til offentligheden på dansk.

Det danske arbejdsmarked: LIFE uddanner mange kandidater til det danske arbejdsmarked, og som anført i afsnit 2.3.5, har der været udtrykt bekymring for om kandidaterne er i stand til at formidle deres fag på dansk til lægfolk. Denne bekymring giver nogle af informanterne også udtryk for. Ifølge I-2 er det ikke noget problem for det danske videnskabelige fagsprog at der undervises på engelsk. Dog påpeger hun at det kan være et problem for hvad hun kalder kontekstfagsproget, som hun definerer som det fagsprog kandidaterne anvender i deres kontakt med lægfolk, idet nyuddannede kandidater næsten kun kender deres fag gennem et engelsk og avanceret videnskabeligt fagsprog. I-7 mener ligeledes at de studerende er dårligere klædt på til et dansk arbejdsmarked, men at sådan må det være hvis Danmark globalt skal klare sig på længere sigt. I-3 giver som eksempel at de studerende ikke kender det danske ord for *coop rotation* og derfor oversætter det direkte til *afgrøderotation* når landmanden bruger ordet *sædskifte*. Hun peger også på faren for at kandidaterne vil blive opfattet som snobber når de kommer ud i arbejde, fordi deres fagsprog er engelskdomineret. Denne bekymring afvises af I-5 fordi evnen til at formidle er noget der ifølge denne informant lægges meget vægt på i uddannelsen af kandidater. Det anføres af I-10 at man er en dårlig dyrlæge hvis man ikke kan sit danske fagsprog og at det er en væsentlig del af at være en god dyrlæge at kunne tale med sine klienter. Netop derfor har

veterinæruddannelsen ifølge denne informant modsat sig indførelsen af engelsksproget undervisning.

Domænetab

Som anført i afsnit 2.3.3 er domænetab et vigtigt argument mod engelsksproget undervisning. Det frygtes bl.a. at det danske fagsprog skades og dermed også dansk på længere sigt fordi forskerne ikke vil være i stand til at formidle på dansk når de som studerende har modtaget deres undervisning på engelsk. Denne kategori byder på én underkategori, det danske fagsprog, da det er hvad informanterne hovedsagligt har forholdt sig til når jeg stillede spørgsmål om domænetab. Kun i meget ringe omfang forholder informanternes sig til det danske sprogs status generelt. Derfor har jeg valgt at fokusere på det danske fagsprog.

Flere af informanterne forstår og deler bekymringen for det danske fagsprog. I-1 ser det som problematisk at de studerende ikke kender termerne på dansk, og mener at det danske fagsprog på lang sigt vil forsvinde. I-4 ser det som et kulturelt problem hvis dansk helt forsvinder fra visse fagområder, og understreger at der er fag inden for hans fagområder hvor det er nødvendigt stadig at undervise på dansk. I-8 er også bekymret for det danske fagsprog idet han oplever at det ofte er nemmere at bruge engelske termer hvilket han mener fører til en forarmelse af dansk. I-7 forstår godt bekymringen for sproget, men mener at det danske sprog sikkert overlever alligevel. Denne holdning til spørgsmålet om domænetab deles af I-3 som dog peger på nødvendigheden af en parallelsproglig indsats hvis det danske fagsprog skal overleve. Der er også nogle blandt informanterne der helt afviser ideen om at dansk kan lide domænetab som følge af engelsksproget undervisning. I-6 anfører eksempelvis at det ikke er noget problem for det danske fagsprog da bacheloruddannelsen stadig er på dansk, og de studerende lærer de danske termer og begreber at kende der. I-5 ser det heller ikke som noget problem for fagsproget da bl.a. meget af den individuelle vejledning foregår på dansk.

Undervisningens kvalitet

At det kan skade undervisningens kvalitet er som anført i afsnit 2.3.3 det andet store argument imod engelsksproget undervisning. Hvad undervisningens kvalitet helt præcis refererer til, er ikke entydigt, men det er især det faglige niveau der er i fokus. Hvordan det faglige niveau defineres, er heller ikke entydigt, men flertallet af informanterne synes ikke at skelne mellem det faglige niveau og

undervisningens kvalitet. Derfor har jeg i min analyse af de udsagn der falder i denne kategori, valgt at bruge 'undervisningens kvalitet' som en slags paraplyterm der dækker over det faglige niveau, atmosfæren i klasseværelset, forholdet mellem de studerende og undervisere m.v. Som vi så i afsnit 5.2-5.4, er der en tendens til at når informanterne taler om undervisningens kvalitet, er det primært de studerendes svage engelskkundskaber der angives som et problem. Nogle af informanterne inddrager også deres egne og deres kollegaers engelskkundskaber. Derfor kan udsagnene der tilhører denne kategori, opdeles i to underkategorier: *undervisernes engelskkundskaber og undervisningens kvalitet* og *de studerendes engelskkundskaber og undervisningens kvalitet*. I forbindelse med de studerendes engelskkompetencer peger flere af informanterne på at især de internationale studerende har sproglige problemer og dermed udgør et problem i forhold til undervisningens kvalitet. Desuden fortæller flere af informanterne at de internationale studerende også kan udgøre et problem qua deres kulturelle baggrund. Derfor indbefatter denne kategori en tredje underkategori som med Tanges (2008) ord kaldes *kulturel diversitet*. Dermed behandler jeg primært de internationale studerende i forbindelse med denne kategori. Kategorien *internationalisering* forholder sig mere til internationalisering som begrundelse for at indføre engelsk som undervisningssprog.

Undervisernes engelskkundskaber og undervisningens kvalitet: Alle ti informanter har engelsk som arbejdssprog i meget stor udstrækning, og de er derfor vant til at begå sig på engelsk. Der kan da heller ikke blandt de adspurgte informanter spores nogen større bekymring for hvordan deres egne og deres kollegaers engelskkompetencer påvirker det faglige niveau. Flere af informanterne fortæller dog om kollegaer der ikke har tilstrækkeligt gode engelskkundskaber, men understreger samtidigt at de er et fåtal. Kun få af informanterne peger på deres egne kundskaber som et muligt problem. Et tilbagevendende svar på spørgsmålet om hvad informanterne ser som problematisk ved engelsksproget undervisning, er at det går ud over nuanceringen og kommunikationen, men kun få af informanterne peger på sig selv som en medvirkende faktor dertil. I-6 er en af de undervisere der ikke lægger skjul på at hans egne engelskkundskaber påvirker undervisningen. Han ser det som problematisk at de studerende "lærer det af nogen der i virkeligheden ikke har kompetencerne. Jeg har jo en masse dårlige kompetencer på engelsk, og dem kaster jeg jo videre til de studerende". I-8 mener derfor at undervisning på engelsk er direkte

fordummende, og at det giver en dårligere kvalitet. I-10 er af samme overbevisning og anfører at det er mindre tilfredsstillende at undervise på engelsk fordi man ikke er i stand til at nuancere og anvende humor i samme omfang som på dansk. Det, mener han, har en direkte effekt på undervisningens kvalitet. Han peger desuden på at man med indførelsen af engelsksproget undervisning har fjernet den kvalitetsmålestok som før i tiden var essentiel for fakultetet da kvaliteten af undervisningen er ifølge ham ikke i fokus mere. I-2 mener derimod at man ikke kan tale om en forringelse af det faglige niveau fordi det for det første er vanskeligt at definere hvad det fagligt niveau er inden for hendes fagområde som er meget kontekstbundet, og for det andet fordrer den pædagogik hun benytter sig af, ikke at underviseren skal stå og enetale. I-7 peger på at undervisernes evner til at undervise på engelsk i høj grad er betinget af deres evner som undervisere generelt. I-4 fortæller om et andet aspekt ved engelsksproget undervisning, nemlig at der er en tendens til at gøre et fag mere alment når der skiftes undervisningssprog, noget som kan skade fagligheden ifølge denne informant. I-9 anfører at universitetet har pligt til at gøre underviseren i stand til at undervise på engelsk på en sådan måde at niveauet ikke falder. Desuden påpeger han at det på LIFE er praksis at de studerende evaluerer deres underviseres sprog i forbindelse med evaluering af undervisningsforløbet, og at han som institutleder tager disse evalueringer meget alvorligt, og fortæller at hvis en underviser bliver dårligt evalueret, bliver han eller hun sendt på kursus.

De studerendes engelskkundskaber og undervisningens kvalitet: Når jeg har spurgt om de studerendes sprogkundskaber, har jeg fået meget forskellige svar. Nogle af informanterne synes at deres studerende er meget gode til engelsk, og oplever ikke manglende deltagelse fra de studerendes side i undervisningen. Andre, som fx I-1, oplever det som vanskeligt at få de studerende til at være nuancerede i spørgsmål og diskussioner: ”det går fint med at stille opklarende spørgsmål, men de der lidt ’dumme’ spørgsmål hvor deres tanker går i en eller anden retning, mangler”. Samme informant fortæller at præcisionen i det faglige ofte går tabt idet de studerende rent sprogligt ikke kan formulere sig. Deres manglende sproglige evner påvirker det faglige indhold, og mange af de studerendes faglige problemer bunder reelt i sproglige problemer. Informanten mener dog at man er nødt til at acceptere p.t. dette, og at hun allerede nu kan se forbedringer i de studerendes sprogkundskaber. Som nævnt i afsnit 5.2, er det især de

danske studerendes sprogkundskaber som I-1 anser som mangelfulde, og her adskiller hun sig fra resten af informanterne der primært angiver de udenlandske studerendes engelskkundskaber som problematiske. I-3 er eksempelvis imponeret over især de danske studerendes sprogkundskaber, og mener at der hvor der kan være tale om en negativ påvirkning af undervisningens kvalitet, er i forhold til de udenlandske studerendes engelsk. I-3's opfattelse går igen hos flere af de andre informanter. I-9 synes at man bør optimere screeningen af de udenlandske studerende for at sikre at de sprogligt er kvalificeret til at modtage engelsksproget undervisning. I-3 siger tillige at "det faglige niveau falder fordi vi får STÅ for dem vi lader bestå og ikke noget for dem der dumper, så det har ingenting med sprog at gøre". I-9 siger imidlertid at underviserne måske nogle gange sænker niveauet for at dem med sproglige problemer også kan bestå. Generelt forholder informanterne sig dog kritisk til ideen om at niveauet falder, og I-7 mener ligefrem at det modsatte er tilfældet idet de studerende er bedre forberedt på at begå sig internationalt.

Kulturel diversitet: Som fastslået i afsnit 2.3.2 er et af hovedmotiverne bag engelsksproget undervisning at kunne tiltrække de internationale studerende. I det ovenstående nævnes de internationale studerendes sprogkundskaber ofte som problematiske. Et andet aspekt af tilgangen af internationale studerende er deres kulturelle og uddannelsesmæssige baggrund som ifølge flere af informanterne udgør et problem. Således fortæller I-1 at hun i begyndelsen med engelsksproget undervisning oplevede konflikter mellem de danske og udenlandske studerende fordi de danske studerende ikke syntes at de udenlandske var lige så dygtige og fordi de havde svært ved at indgå i gruppearbejde. I-3 og I-4 har lignende erfaring med samarbejdsvanskeligheder mellem danske og udenlandske studerende, og det er ifølge dem især de studerende der kommer fra lande uden for Europa, der har vanskeligt ved at deltage i undervisningen på lige fod med de danske studerende. I-4 fortæller at selv om han forsøger at lære de studerende at de skal være kritiske, også over for ham, har mange af de udenlandske studerende problemer med at sige ham imod. Ifølge I-3 kan det desuden være et problem for det faglige niveau hvis der tages for mange udenlandske studerende ind fordi de kan være meget resursekrævende at undervise da de ikke er vant til den danske form for pædagogik med dialog og kritiske diskussioner. I-2 fortæller i den forbindelse om et øget antal af plagieringssager som er affødt af dels dårlige engelskkundskaber, dels af at mange af de udenlandske

studerende kommer med en ikke-akademisk baggrund og derfor ikke er vant til at skrive opgaver. I-2 mener at LIFE har en forpligtelse til at undervise disse studerende i hvad de må og ikke må når man nu har valgt at de skal kunne læse på LIFE. I-10 peger også på at studiemiljøet kan risikere at lide fordi de danske studerende kan føle sig forfordelt dels fordi fx amerikanske studerende kan være meget kontante i deres krav til deres uddannelse idet de selv betaler den, dels fordi mange af de udenlandske studerende ikke har samme faglige niveau som de danske. I-10 henviser til Skotland hvor man har åbnet for tilgangen af amerikanske betalingsstuderende på dyrlægeuddannelsen. Erfaringerne med det er ikke entydigt positive idet de amerikanske studerende qua deres betaling kommer med en udpræget ”krævementalitet”. Desuden er de fagligt ikke lige så dygtige som deres skotske medstuderende.

Internationalisering

De to hovedargumenter for engelsksproget undervisning fra afsnit 2.3.2, *vi skal kunne tiltrække udenlandske studerende og forskere* samt *vi skal klæde de danske studerende på til at kunne klare sig internationalt*, går igen i interviewdataet. Derfor kan denne kategori inddeles i to underkategorier: det internationale arbejdsmarked og de internationale studerende og forskere. Med ’det internationale arbejdsmarked’ referer jeg ikke kun til arbejdspladser i udlandet, men også til de mange virksomheder mv. i Danmark som benytter engelsk som arbejdssprog og som i høj grad henvender sig til et internationalt marked.

Det internationale arbejdsmarked: Flertallet af informanterne anser den engelsksprogede undervisning som LIFE udbyder, for noget der forbedrer de studerendes muligheder internationalt. Der er bred enighed i informantgruppen om at eftersom mange af kandidaterne fra LIFE får ansættelse i virksomheder og organisationer med stor international kontakt såsom medicinalindustrien, er det vigtigt at de studerende kan begå sig på engelsk og kender deres fag via et engelsk fagsprog. I-7 estimerer at omkring 80 % af de studerende ender på en arbejdsplads hvor engelsk er om ikke arbejdssproget så i hvert fald en nødvendighed for fx at kunne søge EU-midler. Endvidere påpeger han at det i det lange løb ikke er Danmark, men verden vi uddanner folk til. Ligeledes anfører I-9 at Danmark som en lille økonomi er afhængig af at være omstillingsparat og kunne kommunikere med verden. I-5 synes det er positivt at man igennem uddannelsessystemet kan lære det engelske sprog og dermed kan finde beskæftigelse på det

internationale arbejdsmarked. Engelsksproget undervisning er for de studerende imidlertid også en fordel i forhold til en forskerkarriere. Som I-5 påpeger, er det nødvendigt at kunne et ordentligt engelsk hvis man vil tages alvorligt i forskerverdenen. I-6 anfører ligeledes at det ville være vanskeligt at få nok kvalificerede ph.d.-studerende hvis undervisningen udelukkende foregik på dansk. Netop argumentet om at engelsksproget undervisning forbereder de studerende på en forskerkarriere, anser I-8 som et mærkeligt argument idet han anfører at kun en lille procentdel af de studerende går videre og bliver forskere. Resten går ud på et arbejdsmarked hvor det ifølge ham ikke er en absolut nødvendighed at kunne begå sig på engelsk. Endvidere mener I-8 ikke at det er uddannelsesinstitutionernes opgave at lære de studerende engelsk. Deres opgave er at give dem faglige kompetencer, og det er ifølge I-8 netop hvad aftagerne efterspørger. I-10 er ligeledes uenig i argumentet om at der skal undervises på engelsk for at forbedre de studerendes muligheder internationalt. Han mener at de studerende er velkvalificerede til at begå sig internationalt i kraft af at så meget af faglitteraturen er på engelsk og at vi fra en tidlig alder begynder at lære engelsk, Som tilhørende den eneste uddannelse på LIFE som primært er dansksproget, veterinæruddannelsen, anser I-10 det for mere vigtigt at de færdiguddannede veterinærkandidater er i stand til at begå sig på dansk fordi de primært skal virke i en dansksproget kontekst (jf. *formidling* samt *det danske arbejdsmarked*).

De internationale studerende og forskere: Der bliver blandt informanterne ikke lagt skjul på at den primære årsag til ønsket om at tiltrække udenlandske studerende er økonomi. I-2 kalder dem en økonomisk resurse som har stor betydning for LIFE, og I-4 påpeger at hvis det ikke var for de internationale studerende, ville der være flere kurser der måtte aflyses. I-6 anfører ligeledes at det er absolut nødvendigt at undervise på engelsk for at få de gode studerende. Der er ifølge ham alt for få studerende i Danmark til at opretholde en kvalificeret uddannelse inden for hans område. I-10 ser det som udtryk for en firmatankegang og har svært ved at se ideen i at skulle tiltrække udenlandske studerende til en uddannelse som veterinærstudiet der i høj grad er en professionsuddannelser der henvender sig til det danske arbejdsmarked. Han forstår godt at det for nogle uddannelser kan være nødvendigt at få udenlandske studerende ind for at få det til at løbe rundt, men mener at det er af største vigtighed at man diskuterer hvilke slags studerende man får ind for det faglige niveau skyld, jf. *undervisningens kvalitet*. Flere af

informanterne fortæller omvendt at de ser det som en udpræget positiv ting at der kommer udlændinge til LIFE for at studere og forske. I-7 mener eksempelvis at det er horisontudvidende og indsigtsgivende at have kontakt med udenlandske forskere og studerende. I-3 og I-5 tilkendegiver tillige at de dygtige internationale studerende tilfører undervisningen en anden dynamik fordi de er med til at sætte spørgsmålstegn ved den måde man ser verden på.

Regulering – hvem skal bestemme?

Som afsnit 2.2 om sprogpolitik viste, er spørgsmålet om engelsk som undervisningssprog ikke blot noget som uddannelsesinstitutionerne selv kan bestemme. Et offentligt uddannelsessystem som det danske bliver løbende reguleret af Folketinget og de ministerier der har uddannelse og undervisning som ressortområde. Siden VK-regeringens tiltræden i 2001, er det Videnskabsministeriet der har haft ansvaret for de videregående uddannelser. De danske universiteter er langt hen ad vejen selvstyrende, men spørgsmålet om undervisningssprog har været debatteret så meget i offentligheden at der har været forslag fremme i Folketinget fra bl.a. Dansk Folkeparti om en sproglov, noget som også Dansk Sprognævn som anført i afsnit 2.2 støtter. Jeg har spurgt mine informanter om hvem der skal bestemme hvor meget engelsksproget undervisning der må udbydes, om det er op til universiteterne selv, og i så fald på hvilket niveau, eller om der skal en egentlig sproglov til.

Til spørgsmålet om om Danmark skal have en sproglov der regulerer brugen af engelsksproget undervisning, forholder informanterne sig overvejende positivt så længe en sådan sproglov har form af en rammelov. Eksempelvis synes I-5 at det ville være i orden med en fælles sprogpolitik på tværs af universiteterne. Ligeledes siger I-9 at skønt han er kritisk over for hvad han kalder detailstyring, ville det være en god idé med en rammelov der siger noget generelt om hvilke sprog der skal undervises på. I-4 påpeger ligeledes at man skal undgå en teknokratisk løsning hvor universiteterne helt selv bestemmer undervisningssproget. Det er ikke fordi politikerne altid ved bedst, siger han, men som demokrat må man lade folkestyret råde selv om man ikke altid er enig. I-4 synes tillige at det er et lødigt argument at undervisningen primært skal være på dansk når dansk er hovedsproget i Danmark. Omvendt synes I-6 ligesom I-2 at universiteterne selv skal bestemme i dette spørgsmål da de har mest forstand på hvad der skal til for at være med helt fremme internationalt. I-7 mener også at det skal være op til universiteterne selv at bestemme undervisningssproget

eftersom politikerne har meget ringe forståelse for hvad der foregår i universitetsverdenen. Endvidere synes I-7 at det er urimeligt at man via en sproglov der sikrer dansk som det primære undervisningssprog, vil overlade det til universiteterne at sikre det danske sprogs overlevelse.

Mens I-10 ikke tager stilling til spørgsmålet om sproglov, påpeger han de problemer som han mener den nye universitetslov har medført. Han mener ikke at den levner plads til at de enkelte uddannelser selv kan bestemme og justere udbuddet af engelsksproget undervisning. I-10 føler i høj grad at det er vanskeligt for dem der er uenige i den sprogpolitik der bliver ført på landets universiteter, at råbe deres ledelse op. Den globaliseringsstrategi som er omtalt i afsnit 2.2, har ifølge I-10 medført at man på LIFE indfører engelsk som undervisningssprog uden at se på om det reelt passer til den pågældende uddannelse. I modsætning dertil anser I-6 det som positivt at LIFE som fakultet har udviklet en international profil og har en klar politik om hvad der er målet hvis LIFE skal klare sig internationalt.

Implementering

Et af de argumenter som informanterne ofte fremsætter i forhold til at undervise på engelsk er at det er naturligt at gå over til engelsksproget undervisning når al forskningspublikation og faglitteraturen er engelsksproget. Alligevel må man forvente at en omlægning af en meget stor del af undervisningsaktiviteten til et andet sprog må medføre visse vanskeligheder. Derfor valgte jeg i mine interviews at spørge særskilt til implementeringen af engelsk som undervisningssprog på LIFE (jf. afsnit 4.1). To underkategorier er udledt af interviewdataet: *implementering – hvorfor og hvordan*, samt *efteruddannelse af undervisere*.

Implementering – hvorfor og hvordan: En af de primære årsager til skiftet til engelsk på LIFE er som anført i afsnit 2.3.5 et ønske om at positionere fakultetet internationalt som førende inden for sit område. Flertallet af informanterne er da også enige om at skiftet til engelsksproget undervisning har medvirket til at cementere LIFE's internationale ry idet det har gjort det endnu mere attraktivt for udenlandske studerende og forskere at læse og forske ved fakultetet. Men optaget af de udenlandske studerende har som vist ovenfor også betydning for kvaliteten af den undervisning der bliver givet. I-2 fortæller at hun har oplevet danske studerende beklage sig over de udenlandske studerendes dårlige sproglige og faglige forudsætninger,

og hun mener at det er universitetets ansvar at sikre at de udenlandske studerende har de forudsætninger der skal til for at tage kurser ved LIFE. Når man har valgt at skifte sprog, må man tilpasse systemet efter det, og det er en proces som ifølge I-2 kun lige er begyndt. I-9 mener ligeledes at sikringen af det faglige niveau er et ansvar som universitetet må tage på sig. Det skal ligeledes sikre sig at underviserne kan undervise på engelsk. Det er nemlig ikke kun de studerende der oplever vanskeligheder i implementeringsprocessen. Flere af informanterne påpeger at man tilsyneladende fra ledelsens side har set det som nærmest problemfrit at skifte fra dansk til engelsk. Man har ikke taget i betragtning at der er væsentlig forskel på at have engelsk som arbejdssprog og at skulle undervise på engelsk. I-4 finder således at ledelsen ikke har forberedt underviserne tilstrækkeligt på at undervise på engelsk, og at det er en meget stor pædagogisk og sproglig udfordring som underviserne er blevet sat over for. Endvidere fortæller I-4 at han som underviser i høj grad oplevede at kravet om engelsksproget undervisning kom oppefra. Også I-5 angiver det som et dekret fra ledelsens side som skulle efterleves, men samtidig fortæller hun at de fleste anså det for at være en positiv ting. I-6 siger ligeledes at man på de enkelte uddannelser godt var klar over at man måtte gå den vej hvis uddannelsen skulle overleve. I-7 fortæller at det var en beslutning der blev drøftet meget på hans uddannelse da nogle ikke mente at den engelsksprogede undervisning som uddannelsen kunne tilbyde, var lige så god som den dansksprogede. Han mener dog selv at engelsksproget undervisning er en nødvendighed hvis fakultetet skal bevare og forbedre sin internationale position.

Efteruddannelse af underviserne: Selv om I-3 anfører at hun og de fleste af hendes kollegaer ikke har behov for sprogkurser, er undervisernes engelskkundskaber og forbedringer af disse et centralt emne i forbindelse med implementeringen af engelsksproget undervisning. I-9 fortæller at det traditionelt har været institutterne der har haft ansvaret for hvad han kalder den didaktiske og pædagogiske udvikling, og derfor har ansvaret for at lave engelskkurser til underviserne også været de enkelte institutters. I-1 og I-5 fortæller i den forbindelse at de ikke har fået tilbudt engelskkurser, og det er tilsyneladende ikke alle institutter der har taget ansvaret for at forbedre undervisernes engelsk alvorligt. Flertallet af informanterne angiver dog at der er blevet tilbudt engelskkurser fra institutternes side, men som I-3 og I-8 påpeger, er disse kurser frivillige, og det er

svært at finde tiden til at deltage i en i forvejen travl arbejdsdag. I-9 fortæller endvidere at man fra fakultetets side er begyndt at fokusere på den sproglige efteruddannelse af underviserne, og han mener at det er et område der kræver meget fokus. Som institutleder ser I-9 det som en del af sit ansvar at sikre at underviserne er i stand til at undervise på engelsk, og han følger derfor nøje evalueringerne af undervisningen. Han mener at de undervisere der får dårlige evalueringer pga. deres engelsk, skal sendes på kursus. Desuden synes I-9 at det ville være en god ide at indføre en form for sprogkrav i adjunktpædagogikummet for at sikre at man kan rekruttere kvalificerede undervisere der er i stand til at undervise på engelsk, noget som han i dag anser som vanskeligt at finde. Flere af informanterne stiller sig imidlertid skeptiske over for ideen om at kurser kan forbedre underviserens engelskkundskaber. Således anfører både I-1 og I-6 at det er ved at opholde sig i udlandet, deltage i internationale konferencer og bruge sproget i det hele taget, at man forbedrer sig. Tillige foreslår I-6 at sproglig supervision af undervisningen også er en måde at gøre underviserne bedre til engelsk.

5.6 Svar på problemformuleringens spørgsmål 1 og 2

I dette afsnit besvares problemformuleringens to første spørgsmål gennem en sammenfatning og diskussion af analysens resultater.

5.6.1 Hvad er underviserens holdninger til og erfaringer med at undervise på engelsk?

Analysen af de tre kortopgaver viser at der ikke er grund til at antage at engelsk af informanterne opfattes en 'restricted code' (Tange 2008) idet flertallet anser deres engelskkundskaber for tilfredsstillende i forhold til at undervise på engelsk. De informanter der fortæller at de oplever væsentlige problemer med at undervise på engelsk, mener ikke at det udelukkende er pga. af deres egne manglende engelskkundskaber. Faktisk tilkendegiver disse informanter at være gode til engelsk, men peger på at ét er at være god til at tale, skrive og læse engelsk, noget andet er at skulle undervise på et sprog som ikke er ens modersmål.

Analysen af interviewmaterialet viser derimod at der *er* grund til at anse engelsk som en 'restricted code' for underviserne, og i tråd med de ovenfor nævnte informanter anerkender undersøgelsens andre informanter at de oplever visse vanskeligheder forbundet med

engelsksproget undervisning. De peger på engelskkundskaberne hos de studerende og især hos de udenlandske studerende som desuden kan udgøre et problem fordi de ikke er vant til den danske form for pædagogik, jf. Tange (2008) der udpeger den kulturelle diversitet som det internationale klasseværelse byder på, som en større udfordring end selve skiftet fra dansk til engelsk (se kapitel 3). Som anført i forbindelse med analysen af kortopgaverne kan der argumenteres for at informanterne undervurderer betydningen af deres egne engelskkundskaber for undervisningens kvalitet eftersom de på den ene side indrømmer at de eksempelvis laver grammatiske fejl og kan være i tvivl om ordvalg og udtale, men på den anden side ikke mener at det har konsekvenser for deres undervisning. Flere af informanterne fortæller dog at de da de begyndte med at undervise på engelsk, godt kunne opleve problemer med at involvere de studerende, med at forberedelsen tog længere tid, og med at de var nervøse og usikre, men at disse problemer er forsvundet hen ad vejen. Sådan forholder det sig også med de studerende, både danske og udenlandske, som ifølge flere af informanterne bliver bedre og bedre til engelsk. At de studerende udgør et problem viste fx Flowerdew *et al.* (1998) (se kapitel 3) idet de studerendes dårlige engelskkundskaber her blev angivet som det væsentligste problem hvad angår engelsksproget undervisning.

Informantgruppens overvejende positive holdning til og erfaringer med engelsksproget undervisning hænger formentlig sammen med den forbedring som informanterne fortæller deres egne og de studerendes sprogkundskaber undergår med tiden. Oplevelsen af at det med tiden bliver nemmere at undervise på engelsk, har en positiv effekt på måden de forholder sig til at undervise på engelsk også selv om der stadig er visse vanskeligheder ved brugen af engelsk. Det hænger sandsynligvis sammen med at informanterne i høj grad giver udtryk for en instrumentel tilgang til sprog (se fx Bull 1993, 30 og Ljosland 2008, 273-274) (jf. afsnit 5.6.2) hvilket synes at bevirke at de i høj grad fokuserer på fordelene ved engelsksproget undervisning.

5.6.2 Hvordan forholder underviserne sig til implementeringen af engelsksproget undervisning på LIFE og til argumenterne for og imod at indføre engelsk som undervisningssprog på de danske universiteter?

Der er samlet set ingen blandt de ni informanter der mener at det er et problem at der bliver undervist på engelsk hvad angår argumentet om at engelsksproget undervisning kan skade formidlingen til

offentligheden og til arbejdsmarkedet. Dermed undsiger informanterne i denne undersøgelse et af hovedargumenterne mod engelsk, nemlig at formidlingen til offentligheden skades (se afsnit 2.3.3). Flere af informanterne påpeger dog nødvendigheden af at de studerende også lærer et dansk fagsprog hvis de skal virke på det danske arbejdsmarked, men som I-9 anfører, taler også landmænd engelsk i dag. Flere af informanterne påpeger tillige at de studerende lærer den nødvendige terminologi på dansk på bachelordelen, jf. Didriksen (2009, 127) som påpeger nødvendigheden af at undervisningen i begyndelsen af studiet foregår på dansk for at sikre at de studerende forstår det primære engelsksprogede pensum. Hermed belyses en svaghed i argumenteret om domænetab idet indførelsen af engelsksproget undervisning kun sjældent medfører at dansk fuldstændig forsvinder fra uddannelsen, jf. Madsen (2008) der påviste at naturvidenskabelige forskeres brug af dansk ikke forsvinder fordi engelsk er det primære videnskabssprog. Det er selvfølgelig muligt at argumentere for at man på længere sigt ikke kan undgå domænetab idet undervisere og studerende bliver bedre og bedre til engelsk og måske derfor vil undlade at bruge dansk. Flowerdew *et al.* (1998) angav også at engelsksproget undervisning ikke udelukker brugen af de studerendes modersmål. Årsagen til at de hongkongske studerende gjorde brug af kantonesiske, var imidlertid at deres engelskkundskaber generelt var for dårlige til at de kunne deltage i undervisningen på engelsk. At dømme ud fra informanternes holdninger til de studerendes engelskkundskaber, ser det ikke ud til at de danske studerendes brug af dansk i lige så høj grad er betinget af dårlige engelskkundskaber. Det ser snarere ud til at brugen af dansk afhænger af mange forskellige faktorer såsom om der er udenlandske studerende til stede, og hvilke undervisningsformer der er tale om. Kortopgave 1 viste netop også at dansk stadig anvendes, og at der er en tendens til at bruge mere dansk desto færre studerende der er, og desto mere uformel undervisningsformen er.

Der kan spores en vis bekymring for det danske fagsprog og det danske sprog generelt blandt informanterne, men der er også en tendens til at se det at engelsk tager mere og mere over dels som en naturlig udvikling i forbindelse med globaliseringen, dels som en nødvendighed hvis Danmark skal klare sig internationalt. Flere af informanterne ser desuden skiftet til engelsk som absolut nødvendigt i en international uddannelsesverden.

Der er blandt de ti informanter forskellige opfattelser af om undervisningens kvalitet lider under at undervisningen er engelsksproget. De fleste af informanterne peger især på de udenlandske studerendes engelskkundskaber og deres kulturelle baggrund som en medvirkende faktor til et fald i niveauet, men som I-4 påpeger, er et eventuelt fald i niveauet næppe en katastrofe da LIFE havde et meget højt fagligt niveau før indførelsen af engelsk. Desuden ser flere af underviserne det som en lille pris at betale for at kunne bevare de meget specialiserede uddannelser der er på LIFE og i forhold til at kunne klare sig i en international verden. Her må man nødvendigvis spørge om et fald i niveauet virkelig er en lille pris at betale. Man kan argumentere for at LIFE netop ikke kan bevare sine højt specialiserede uddannelser hvis sprogskiftet fra dansk til engelsk vitterligt har den konsekvens at niveauet falder, og at det ikke blot har negative konsekvenser for det faglige niveau og fakultetets forskning, men på længere sigt også universitetets ry internationalt. Imidlertid synes hverken informanterne eller fakultetet at se sådan på det. Fordelene ved at indføre engelsksproget undervisning er ifølge dem større end eventuelle negative konsekvenser. Desuden anskues et eventuelt fald i det faglige niveau som noget midlertidigt. Således er de ti informanter i høj grad positive over for argumenterne om at engelsksproget undervisning tiltrækker udenlandske studerende og øger de studerendes muligheder på det internationale arbejdsmarked. Kun to af informanterne er kritiske over for disse argumenter.

Det femte forskningsspørgsmål forholder sig til kategorien 'regulering'. Informantgruppen er delt i spørgsmålet om hvorvidt Danmark skal have en sproglov. De der synes det er god ide, mener imidlertid at en sådan lov skal have form af en rammelov. Der skal med andre ord ikke være tale om detailstyring af sprogvalget på de danske universiteter. De af informanterne der mener at universiteterne selv skal bestemme hvilke sprog der undervises på, frygter netop at en sproglov vil resultere i for meget kontrol med universiteterne fra statens side.

Det sjette og sidste forskningsspørgsmål forholder sig til kategorien 'implementering'. At implementeringen af engelsk som undervisningssprog ikke har været gnidningsfri, er tydeligt at se ud fra informanternes svar på de spørgsmål der forholder sig til implementering. Det har ifølge informanterne i høj grad været en beslutning der er blevet trukket ned over uddannelserne oppefra. Det har med andre ord ikke været op til den enkelte uddannelse selv at

vælge undervisningssproget. Samtidig er der blandt flertallet af informanterne en erkendelse af at det er en god og nødvendig beslutning som ledelsen har truffet. Dog påpeger flere af informanterne at der har været en forventning fra ledelsens side om at det at forberede underviserne på at undervise på engelsk har været op til de enkelte institutter. Derfor føler mange af informanterne at muligheden for at forbedre deres engelskkundskaber har været begrænset. Et par af informanterne angiver omvendt at det kan være svært at finde tid til at tage disse kurser, mens andre sår tvivl om hvorvidt kurser er den rette måde at forbedre underviserens engelskkundskaber på.

Selv om der blandt informanterne er visse kritiske røster over for hvad en kalder 'det engelske regime', er der også en ret skeptisk holdning til de argumenter der har været fremført mod engelsksproget undervisning. Denne skepsis er formentlig betinget af den instrumentelle tilgang informanterne har til engelsk. Hvis man anser engelsk dels som et arbejdssprog, dels som en nødvendighed for fremtidig succes, følger det formentlig at man er skeptisk over for de argumenter mod engelsk der forholder sig til mere kulturelle og følelsesmæssige aspekter ved brugen af engelsk. Der er god grund til at tro at informanterne er påvirket af hvordan deres eget fagområde og den uddannelse de er tilknyttet, forholder sig til spørgsmålet om engelsk som undervisningssprog. En åbenlys faktor der påvirker informanternes tilgang til spørgsmålet om engelsk, er nemlig deres arbejdssprog. Cilia & Schweiger (2001) viste, jf. kapitel 3, at de fagdiscipliner der havde engelsk som det dominerende arbejdssprog og fagsprog, også var de discipliner der var mest positive over for engelsk som undervisningssprog. Ligeledes viser Gunnarssons sprogvalgstrekanter, afsnit 2.3.6, at de discipliner der er mest positive over for engelsk som undervisningssprog er de såkaldt våde discipliner. Da LIFE er et naturvidenskabeligt fakultet, kan det ikke undre at der er en stærk tendens i informantgruppen til at se positivt på den øgede brug af engelsk som undervisningssprog. Som analysen af informanternes holdninger til engelsk som undervisningssprog dog også viser, er informanterne ikke udelukkende instrumentale i deres syn på brugen af engelsk som undervisningssprog eftersom flere af dem fx godt forstår bekymringen for det danske fagsprog. Endvidere er informanterne, som analysen viser, ikke blinde for at der er visse problemer med at fastholde et højt fagligt niveau og ved selve implementeringen af engelsksproget undervisning.

6. HVORDAN FUNGERER DEN VALGTE METODE TIL AT UNDERSØGE PROBLEMFORMLERINGENS TO FØRSTE SPØRGSMAÅL?

Formålet med dette kapitel er at besvare problemformuleringens spørgsmål 3:

- *Hvordan fungerer den valgte metode til at undersøge problemformuleringens to første spørgsmål?*

Besvarelsen af problemformuleringens tredje spørgsmål fokuserer især på afhandlingens eksplorative aspekt og diskuterer kortopgaverne som dataindsamlingsmetode.

Kortopgaver som dataindsamlingsmetode

Anvendelsen af kortopgaver i første del af interviewet har vist sig at være en effektiv metode til at frembringe en stor mængde viden om hvordan informanterne forholder sig til deres egen engelsksprogede undervisning. Metoden har desuden vist sig særligt velegnet til at frembringe viden om informanternes selvopfattelse. At metoden således ikke kun eliciterer informanternes holdninger, viste sig især hvad angår kortopgave 2 at være en udfordring i analysen af det fremkaldte datamateriale. Eksempelvis var det vanskeligt i denne opgave at afgøre om informanterne mente et ord beskrev dem som underviser eller som person. Det gjorde det svært at skelne mellem hvornår informanten forholdt sig til sig selv som person og hvornår han eller hun forholdt sig til rollen som underviser. Man kan dog argumentere for at det altid er vanskeligt at skelne mellem underviseren som person og som underviser. Metodens svaghed kan samtidig ses som dens styrke da den kan fremkalde viden om informantens personlighed som man må regne med indvirker på informantens holdninger. Det er ikke sikkert at man kunne have fået den samme viden ud fra et semistruktureret interview hvor det ikke på samme måde er muligt at gå ned i detaljen. Netop muligheden for at gå detaljeret til værks er en anden fordel ved anvendelse af kortopgaver. Den mængde data der kommer fra kortopgaverne, ville formentlig være mere tidskrævende at skulle fremkalde via almindelige interviews. Kortopgaverne er således, ligesom

kortsorteringsopgaver jf. 4.4.1, en hurtigt og effektiv metode til at indsamle viden på.

Da afhandlingens undersøgelse er eksplorativ med et særligt fokus på det metodiske, anvendte jeg som anført i afsnit 4.4.3, forskellige måder at bruge disse kortopgaver på. Derfor afviger interviewmaterialet fra de første tre interviews en smule fra de seks andre interviews idet den måde jeg brugte kortopgaverne på i de første tre interviews, ikke frembragte ligeså meget data som den senere brug gjorde.

Det er også her på sin plads at kaste et blik på indholdet af kortopgaverne. Hvad angår kortopgave 1, kunne man med fordel bringe flere undervisningsformer i spil end de seks jeg har anvendt. Man kunne fx gennem et interview med en eller flere undervisere finde ud af hvilke undervisningsformer der anvendes det pågældende undersøgelsessted, og derfra udarbejde en kortopgave. Dermed vil man også kunne tage højde for at der ofte er flere undervisningsformer på spil på samme tid, og få et indblik i hvordan det fungerer på engelsk. I kortopgave 2 var det i høj grad op til informanterne selv at definere betydningen af de negative og positive ord med den konsekvens at informanterne kan have tillagt ordene forskellige betydninger. For en mere stringent analyse vil det formentligt være tilrådeligt at sørge for en mere entydig definition af ordene. Hvad angår kortopgave 3 der bestod af udsagn taget fra CIP-undersøgelsen, syntes de forskellige udsagn at få informanterne til at tænke over ting de ikke før havde tænkt på. Endelig muliggjorde kortopgavens format at mange forskellige aspekter ved engelskkundskaber i forhold til engelsksproget undervisning blev berørt.

Svaret på problemformuleringens tredje spørgsmål er at sammen med den anden fase af interviewet, det semistrukturerede interview, har brugen af kortopgaver som metode til at afdække de ti informanters holdninger til og erfaringer med engelsksproget undervisning givet en stor mængde data der fortæller nuanceret og dybdegående om deres holdninger og erfaringer. En stor fordel ved metoden er at dens strukturerede format bevirker at alle de aspekter som man har sat sig for at undersøge, afdækkes. Dette strukturerede format har endvidere den fordel at den fremkaldte viden om den enkelte informants holdninger og erfaringer er direkte sammenlignelige.

7. HVORDAN FUNGERER INTERVIEWUNDERSØGELSEN SOM SUPPLEMENT TIL CIP-UNDERSØGELSEN?

Da det semistrukturerede interview og kortopgave 3 baserer sig på spørgeskemaet, kan resultaterne fra disse to dele af afhandlingens undersøgelse, i dette afsnit henvist til som interviewundersøgelsen, sammenlignes med spørgeskemaets resultater fra LIFE. I alt svarede 190 ansatte på LIFE på spørgeskemaet. I det følgende sammenligner jeg resultaterne fra de to undersøgelser for at besvare problemformuleringens sidste spørgsmål.

Erfaringer og problemer – kortopgave 3

I tabel 2 vises resultaterne fra LIFE for udsagnene i spørgeskemaets erfaringer- og problemsektion der nedenfor sammenlignes med resultaterne for kortopgave 3.

Flertallet af respondenterne er helt eller delvist uenige i de fjorten udsagn. Respondenternes erfaringer med og holdninger til deres egen engelsksprogede undervisning kan siges at være overvejende positive, hvilket stemmer fint overens med resultaterne fra min undersøgelse. Det er til tider vanskeligt at vurdere om informanterne er enige eller uenige i et udsagn fordi de blev bedt om at fortælle *hvordan* de forholdt sig til det pågældende udsagn, ikke om de var enige eller uenige. At der også er overensstemmelse mellem resultaterne for det enkelte udsagn fra de to undersøgelser, er fx tydeligt ud fra resultaterne for det sidste udsagn, udsagn n, hvor hele 78 % angiver at de er helt uenige i udsagnet. Mine informanter var ligeledes meget afvisende over for dette udsagn. Udover at spørge ind til undervisernes erfaringer og problemer med at undervise på engelsk viser begge undersøgelsers resultater også noget om undervisernes holdninger til deres egne sprogkundskaber. Når respondenterne fra LIFE overvejende er uenige i de fjorten udsagn, er det nærliggende at konkludere at de ligesom informanterne i interviewundersøgelsen synes at have en positiv vurdering af deres egne engelskkundskaber.

Udsagn	Helt enig	Delvist enig	Delvist uenig	Helt uenig
Jeg bliver mere træt, når jeg underviser på engelsk end på mit modersmål (a(det er mere resursekrævende for mig at undervise på engelsk end på dansk))	Ca. 15 %	Ca. 20 %	Ca. 20 %	Ca. 45 %
Det kræver mere forberedelsestid at undervise på engelsk end på mit modersmål (b (jeg bruger mere forberedelsestid når jeg skal undervise på engelsk))	Ca. 10 %	Ca. 20 %	Ca. 20 %	Ca. 50 %
Jeg har sværere ved at have en faglig diskussion på engelsk end på dansk (c (jeg har lettere ved at have en faglig diskussion på danske end på engelsk))	Ca. 10 %	Ca. 25 %	Ca. 20 %	Ca. 50 %
Når jeg underviser på engelsk, oplever jeg ofte, at jeg mangler ord til at beskrive det jeg ønsker at beskrive (d)	7 %	20 %	32 %	39 %
Når jeg underviser på engelsk, oplever jeg ofte, at jeg leder længe efter det ord, jeg mangler (e)	4 %	16 %	31 %	47 %
Når jeg underviser på engelsk, oplever jeg ofte, at jeg er usikker på, hvad der er grammatisk korrekt (f)	6 %	16 %	34 %	41 %

Når jeg underviser på engelsk, oplever jeg ofte, at jeg er usikker på hvordan fagtermer skal udtales (g)	3,5 %	9 %	31 %	54 %
Når jeg underviser på engelsk, oplever jeg ofte, at jeg er usikker på, hvordan andre ord fagtermer skal udtales (h)	3,5 %	8 %	33 %	53 %
Når jeg underviser på engelsk, oplever jeg ofte, at jeg er usikker på, om jeg bruger ord korrekt (i)	3,5 %	9 %	35 %	50 %
Når jeg underviser på engelsk, har jeg ofte svært ved at svare spontant på spørgsmål (j)	1 %	8,5 %	22 %	68 %
Når jeg underviser på engelsk, har jeg ofte svært ved at forklare noget på forskellige måder (k)	3,5 %	22,5 %	16 %	57 %
Når jeg underviser på engelsk, har jeg ofte svært ved at opsummere vigtige pointer fra undervisningen (l)	2 %	6 %	21 %	68 %
Når jeg underviser på engelsk, har jeg ofte svært ved at involvere de studerende (m)	5 %	25 %	18 %	49 %
Når jeg underviser på engelsk, har jeg ofte svært ved at løsrive mig fra manuskript eller noter (n)	4 %	5 %	11 %	78 %

Tabel 2 Besvarelse af erfarings- og problemsektionen, LIFE. Formuleringerne fra min undersøgelse står i parentes. Bogstaverne henviser til kortene i kortopgave 3. Procenttallene for de første tre udsagn, a, b og c, er angivet i cirkatal da jeg kun har haft adgang til resultaterne for disse tre udsagn som grafer.

Mens der samlet set er overensstemmelse mellem resultaterne fra de to undersøgelser, giver metoden bag interviewundersøgelsen en indsigt som spørgeskemaet ikke giver. Resultaterne fra spørgeskemaet viser nemlig ikke *hvorfor* respondenterne svarer som de gør. Dette er som anført i afsnit 4.1 en af spørgeskemametodens ulemper. Et spørgeskema kan ikke på samme måde som et semistruktureret interview give indblik i årsagen til informantens svar. I et interview har forskeren mulighed for at få informanten til at begrunde og uddybe sine svar. Det samme gælder når man som i interviewundersøgelsen anvender stimuliopgaver. Responsen til udsagn n er et godt eksempel på det fordelagtige i brugen af kortopgaver. Som anført ovenfor, korresponderer de to undersøgelser resultater for dette udsagn, men CIP-undersøgelsen fortæller os ikke hvorfor hele 78 % er helt uenige i dette udsagn. I interviewundersøgelsen kommer det derimod frem at præmissen for udsagnet er falsk idet otte ud af ni informanter ikke bruger hverken manuskript eller noter, dvs. planlagt tale, når de underviser. Her er det at brugen af kortopgaver i den kvalitative interviewundersøgelse kan give et mere nuanceret indblik i hvordan underviserne oplever deres engelsksprogede undervisning og deres engelskkundskaber.

Holdningssektionen – det semistrukturerede interview

Spørgsmålene i holdningssektionen af spørgeskemaet og interviewguiden til det semistrukturerede interview baserer sig som anført på de samme fem temaer (*formidling til samfundet/demokratiske hensyn, undervisningens kvalitet/undervisernes og studerendes sprogkundskaber, domænetab, internationalisering/globalisering/konkurrence og struktur/organisation – hvem bestemmer?*). I det følgende vil jeg kort opridse resultaterne fra denne del af spørgeskemaet. Jeg har valgt at anvende de fem temaer som analysekategorier. Det betyder at kategorien 'implementering' og resultaterne derfra ikke bliver inddraget da spørgeskemaet ikke indeholder specifikke spørgsmål til denne kategori. Resultaterne bliver sammenlignet med resultaterne fra det semistrukturerede interview i interviewundersøgelsen med fokus på de ekstra informationer som denne metode giver.

I forhold til *formidling til samfundet* er respondenterne overvejende enige i at det kan være et demokratisk problem hvis forskningen ikke kan formidles på dansk til den brede offentlighed, men omvendt er kun et mindretal enige i at brugen af engelsk hindrer denne formidling. Disse resultater stemmer overens med resultaterne fra

interviewundersøgelsen der ikke viste nogen bekymring i informantgruppen for at brugen af engelsk kan skade formidlingen til offentligheden. Dog pegede flere af informanterne på at de studerende måske bliver knap så gode til at formidle fagligt når de kommer ud på arbejdsmarkedet fordi de mangler et såkaldt *kontekstfagsprog*. Det er vigtigt at understrege at den bekymring der bliver givet udtryk for i interviewundersøgelsen, ikke er udtryk for deciderede negative holdninger til engelsksproget undervisning. De informanter der udtrykker bekymring, var faktisk nogle af de mest positive over for den øgede brug af engelsksproget undervisning. Et flertal af respondenterne i CIP-undersøgelsen erklærer sig delvist eller helt uenige i at studerende der uddannes til det danske arbejdsmarked skal undervises på dansk. Der synes, i tråd med det overordnede resultat fra interviewundersøgelsen, altså ikke at være den store bekymring for at de studerende ikke kan fungere i en dansk kontekst. En årsag til dette kan formentligt findes i at mange af underviserne på LIFE selv er vant til at agere både på dansk og engelsk med engelsk som deres primære arbejdsprog.

Et flertal af respondenterne er i tråd med resultaterne fra interviewundersøgelsen helt eller delvist uenige i at engelsksproget undervisning skader *undervisningens kvalitet* og sænker det faglige niveau. Samtidig erklærer et flertal sig dog helt eller delvist enige i at langt fra alle undervisere er i stand til at undervise på engelsk. Flertallet af respondenterne er tillige helt eller delvist enige i at de studerende får mest ud af at blive undervist på deres modersmål. Disse lidt modstridende resultater antyder at der er en vis enighed om at mens engelsksproget undervisning ikke generelt skader undervisningens kvalitet, så er der problemer i forhold til de involveredes engelskkundskaber. Her er det interessant at bemærke at flertallet af respondenterne, som påvist ovenfor, har en positiv holdning til deres egne engelskkundskaber, samtidig med at et flertal angiver at langt fra alle er i stand til at undervise på engelsk. Et lignende billede tegner sig i interviewundersøgelsens resultater hvor kun få af informanterne tilkendegiver at deres egne engelskkundskaber er problematiske, mens flere fortæller om kollegaer der har problemer pga. svage engelskkundskaber. Der er også en forskel her på de to undersøgelser for mens informanter mener at det kun er et fåtal der ikke er i stand til at undervise på engelsk, mener respondenterne at det er langt fra alle der er i stand til at undervise på engelsk.

I forhold til spørgsmålet om om dansk lider *domænetab* når der undervises mere og mere på engelsk, stemmer resultaterne fra CIP-undersøgelsen til en vis grad overens med resultaterne fra interviewundersøgelsen. Et flertal af respondenterne er helt eller delvist enige i at det danske fagsprog forsvinder når meget af undervisningen foregår på engelsk. Endvidere er et flertal af respondenterne helt eller delvist enige i at det er vigtigt at videreudvikle den danske fagterminologi og at der fortsat skal undervises på dansk både på bachelor- og kandidatniveau. Kun få af informanterne i interviewundersøgelsen siger direkte at de er bekymrede for det danske fagsprog og den konsekvens et tab af dansk fagsprog kan have for det danske sprog generelt. Flere af informanterne mener at et dansk fagsprog vil overleve fordi man stadig underviser på dansk på bachelordelen og fordi man stadig har vejledning på dansk. Det er hovedsagligt det danske fagsprog som informanterne fokuserer på; kun en enkelt giver udtryk for at den øgede brug af engelsk som undervisningssprog er en trussel mod det danske sprog. At informanterne i så høj grad fokuserer på fagsproget, antyder en generel tendens i interviewmaterialet. En stor del af informanternes holdninger er betinget af hvad man kan kalde instrumentel tilgang til sproget, jf. afsnit 5.6.2. Holdningerne til engelsksproget undervisning er i høj grad positive idet det anses som nyttigt og gunstigt at undervise de studerende på engelsk.

Et stort flertal af respondenterne er i lighed med informanterne i interviewundersøgelsen enige i LIFE's internationaliseringsstrategi ifølge resultaterne for de udsagn der har med *internationalisering* at gøre. Et flertal af dem er helt enige eller delvist enige i at kursusudbuddet på engelsk skal øges for at tiltrække flere internationale studerende. Ligeledes er et flertal helt eller delvist enige i at kursusudbuddet på engelsk bør øges for at tiltrække flere internationale forskere. Resultaterne er de samme i forhold til om det sikrer universitets internationale position og de studerendes fremtid at undervise på engelsk. Disse resultater stemmer i høj grad overens med resultaterne fra interviewundersøgelsen hvor kun en af informanterne satte spørgsmålstegn ved argumentet om at engelsksproget undervisning fremtidssikrer de studerende. En anden informant var også kritisk over for ideen om internationalisering fordi, som han selv forklarede, hans uddannelse, dyrlægeuddannelsen, i høj grad er en professionsuddannelse der henvender sig til det danske marked og især til det danske landbrug. Det er der imidlertid mange af

uddannelserne på LIFE der gør, og LIFE har traditionelt været en uddannelsesinstitution der skulle levere kvalificeret viden til det danske land- og skovbrug. Måske er den udprægede modvilje mod at skifte dansk ud med engelsk på dyrlægeuddannelsen betinget af at netop disse uddannelser ikke har oplevet de store problemer med at tiltrække studerende i modsætning til uddannelser som hortonomi og skovbrug der i dag i høj grad er afhængige af internationale studerende for at overleve.

Der er stor enighed blandt respondenterne i CIP-undersøgelsen om at det i høj grad bør være op til universiteterne selv at bestemme i hvilken udstrækning de vil bruge engelsk som undervisningssprog. Ligeledes er flertallet helt eller delvist enige i at den enkelte uddannelse selv skal bestemme brugen af engelsk, og omvendt er det kun et mindretal der mener at det er op til Folketinget at afgøre spørgsmålet om engelsksproget undervisning. Den samme indstilling til dette emne finder man også hos informanterne hvor flere af dem dog synes det ville være en god ide med en sproglov, men dog kun som en rammelov.

I den overstående sammenligning af resultaterne fra henholdsvis CIP-undersøgelsen og interviewundersøgelsen er der nogle metodiske ting der gør sig gældende. Mens CIP-undersøgelsen gjorde det muligt at udspørge alle ansatte med undervisningsforpligtelse ved KU om deres holdninger til og erfaringer med engelsk som undervisningssprog, kunne denne afhandlings interviewundersøgelsen kun anvendes til at udspørge en brøkdel af de ansatte ved KU. Omvendt har interviewundersøgelsen givet et mere nuanceret indblik i informanternes holdninger hvilket CIP-undersøgelsen ikke har kunnet tilvejebringe. Når det kommer til forståelsen af de stillede spørgsmål, har interviewundersøgelsen tillige haft en fordel fordi der har været mulighed for at tilpasse spørgsmålene til den enkelte informants kontekst og dermed gøre spørgsmålene mere vedkommende for den enkelte informant. Endvidere er det hændt at informanterne er kommet ind på emner og perspektiver som ikke har været en del af interviewguiden, men som har været værdifulde tilføjelser dertil. Det er klart at CIP-undersøgelsen ikke har haft mulighed for at lade respondenterne komme til orde på samme måde. Så selv om de to undersøgelser er baseret på de samme temaer og resultaterne i høj grad stemmer overens, giver metoderne langt fra den samme slags svar. Det ses tydeligt fx i forhold til undervisningens kvalitet hvor informanterne i interviewundersøgelsen tilføjer relevante aspekter til

emnet, såsom konsekvenserne af tilgangen af udenlandske studerende for undervisningens kvalitet. Det bliver der ikke spurgt om i spørgeskemaet, og respondenterne har således ikke mulighed for at forholde sig til netop disse emner. Imidlertid viser interviewundersøgelsen at netop de internationale studerende er en væsentlig faktor når det kommer til underviseres holdninger til at undervise på engelsk.

Svaret på problemformuleringens fjerde og sidste spørgsmål er således at afhandlingens undersøgelse i høj grad supplerer Center for Internationalisering og Parallelsprogligheds spørgeskemaundersøgelse idet afhandlingens undersøgelsesmetode bidrager med nuancerede og dybdegående svar til CIP-undersøgelsens resultater.

8. KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING

Formålet med afhandlingens undersøgelse har først og fremmest været at afdække ti underviseres holdninger til og erfaringer med engelsksproget undervisning vha. to metoder: kortopgaver og semistrukturerede interviews. Det har yderligere været et mål at undersøge og diskutere anvendeligheden af de to metoder. Derudover blev undersøgelsen sammenlignet med Center for Internationalisering og Parallelsprogligheds spørgeskemaundersøgelse for at se hvordan den fungerer som supplement til denne undersøgelse.

Når man undersøger holdninger til engelsksproget undervisning hos undervisere, er det to særskilte ting man undersøger. Dels undersøger man underviserens holdninger til og erfaring med deres *egen* undervisning, dels deres holdninger til spørgsmålet om engelsk som undervisningssprog *generelt*. Denne opdeling afspejles i problemformuleringens to første spørgsmål.

Analysen af informanternes besvarelser af kortopgaverne som skulle besvare problemformuleringens første spørgsmål (*Hvad er underviserens holdninger til og erfaringer med at undervise på engelsk?*) viste at de ni adspurgte undervisere overvejende har positive holdninger til og erfaringer med deres egen undervisning på engelsk. Kun et fåtal af informanterne anså deres egne engelskkundskaber som direkte problematiske i forhold til at undervise på engelsk. Flere af informanterne angav dog at der var visse udfordringer forbundet med at undervise på engelsk. Der synes imidlertid at være en klar tendens i informantgruppen til at størstedelen af disse udfordringer med tiden bliver løst. Analysen påviste endvidere en sammenhæng mellem informanternes undervisningserfaring og deres holdninger til deres egen engelsksprogede undervisning. Jo mere erfarne informanterne er i at undervise, jo mere positive er de over for at undervise på engelsk. Det var især i forhold til de studerende at de mindre positive holdninger og erfaringer viste sig. Analysen af kortopgave 1 viste eksempelvis at den undervisningsform som underviserne forholder sig mindst positivt til, er holdundervisning, en undervisningsform der i høj grad er afhængig af deltagelse fra de studerendes side. De mere negative holdninger i forhold til de studerende skyldes især de studerendes mangelfulde engelskkundskaber og de udenlandske studerendes kulturelle og uddannelsesmæssige baggrund. Resultaterne

fra analysen af de tre kortopgaver viser således at underviserne ikke forbinder de store vanskeligheder med engelsksproget undervisning i forhold til deres egne kompetencer. Det er derimod i forhold til de studerendes sproglige formåen og de udenlandske studerendes baggrund at de mere negative holdninger til engelsksproget undervisning skal findes.

Den andel del af interviewet, det semistrukturerede interview, tjente til at besvare problemformuleringens spørgsmål 2: *Hvordan forholder underviserne sig til implementeringen af engelsksproget undervisning på LIFE og til argumenterne for og imod at indføre engelsk som undervisningssprog på de danske universiteter?* Hvad angår implementeringen af engelsksproget undervisning på LIFE, kan det konkluderes at informanterne forholder sig relativt positive over for den proces der har fundet sted, men analysen af interviewmaterialet afdækker dog følgende kritikpunkter:

- Mangel på sproglig efteruddannelse af underviserne
- Mangel på en samlet sprogstrategi fra fakultet hvad angår de vanskeligheder der opstår i skiftet fra dansk til engelsk
- Mangel på indsigt i internationaliseringens konsekvenser for undervisningens kvalitet og for studiemiljøet
- Mangel på forståelse for fagdisciplinernes forskelle og forhold til engelsk

Selv om beslutningen om at skifte til engelsk ifølge informanterne blev truffet oppefra, af fakultetsledelsen, viser analysen at implementeringen af engelsksproget undervisning er foregået på forskellige måder på de institutter der indgår i undersøgelsen. Det understreges af de ovenstående kritikpunkter at informanterne oplever at der ikke har været en samlet implementeringsstrategi, og at det er en beslutning der er blevet trukket ned over hovedet på dem. Til trods for disse kritikpunkter synes der dog ikke at være grund til at drage samme konklusion som Tange (2008, 13) der konkluderer at en succesfuld internationalisering og dermed sprogskifte i høj grad afhænger af hvor meget underviserne har været involveret i beslutnings- og implementeringsprocessen. Informanterne i denne undersøgelse synes at anse skiftet til engelsk som så nødvendigt og gavnligt at eventuelle implementeringsvanskeligheder og ledelseskonflikter ikke påvirker deres holdninger i negativt. Den kritik der rejses, synes således kun at have haft en begrænset indflydelse på

hvordan informanterne forholder sig til problemformuleringens andet spørgsmål.

Informanterne anså ikke engelsksproget undervisning som noget større problem hverken i forhold til *formidling* til offentligheden eller hvad angår spørgsmålet om dansk lider *domænetab*. Imidlertid pegede flere af informanterne på det vigtige i at de studerende fortsat lærer et dansk fagsprog. Desuden mente de at brugen af engelsk som undervisningssprog kan have negative konsekvenser for hvad en informant kaldte *kontekstfagsproget*, det fagsprog som de færdiguddannede kandidater skal bruge i deres fremtidige jobs. Der var dog bred enighed om at de studerende via den dansksprogede bacheloruddannelse og gennem fx vejledning får det nødvendige kendskab til det danske fagsprog. Derfor kan det også konkluderes at det fortsat er nødvendigt at bevare dele af LIFE's uddannelser på dansk ikke kun for at sikre de studerendes forståelse af det engelsksprogede pensum (jf. Didriksen 2009, 127), men også for at sikre de studerendes kendskab til det danske fagsprog og dermed bevare et dansk fagsprog.

Hvad angår *undervisningens kvalitet* tilkendegav flere af informanterne at det til tider kunne være vanskeligt at bibeholde et højt fagligt niveau dels pga. svage engelskkundskaber hos de studerende, dels pga. de internationale studerendes kulturelle, sproglige og uddannelsesmæssige baggrund. Disse problemer ansås dog for midlertidige, og flere af informanterne understregede tillige det positive udbytte af de internationale studerendes tilstedeværelse. Der var i det hele taget en stærk tendens til blandt informanterne at se brugen af engelsk som undervisningssprog som en absolut nødvendighed og eventuelle problemer det måtte medføre som overkommelige.

Selv om de udenlandske studerende ifølge flertallet af informanterne til tider er en problematisk faktor i undervisningen, var flertallet dog enige om at *internationaliseringen* af LIFE med tilgangen af internationale studerende er en positiv ting med flere fordele end ulemper. Der var ligeledes bred enighed om at engelsksproget undervisning er med til at forbedre de studerendes chancer på det internationale arbejdsmarked. Det er i det hele taget tydeligt ud fra interviewmaterialet at informanterne anser internationalisering som et uundgåeligt, men også væsentligt og gavnligt vilkår i deres arbejdsliv. Derfor er indstillingen i høj grad at de problemer som følger med

internationaliseringen, skal anskues som udfordringer der kan løses i stedet for som stopklodser for mere internationalisering. De internationale studerende har som emne været et gennemgående træk i informantinterviewene, og det internationale klasseværelse med dets kulturelle diversitet og pædagogiske udfordringer synes at udgøre en lige så stor udfordring som de sproglige problemer.

Engelsk er for informanterne således et arbejdsvilkår som de til trods for visse udfordringer forholder sig positivt til. Derfor er de skeptiske over for en decideret sproglov der skal regulere og bestemme brugen af engelsk på universiteterne, og flertallet mener at det skal være op til universiteterne selv at regulere brugen af engelsk.

Informanternes positive holdninger til engelsk som undervisningssprog synes rodfæstet i en instrumental tilgang til sprog. Denne tilgang er ikke overraskende set i lyset af at LIFE er et såkaldt vådt fakultet der forsker og underviser i fagdiscipliner hvor engelsk længe har fungeret som arbejdssprog. Da mange af fakultetets uddannelser er professionsuddannelser, har de ofte et meget konkret sigte. Derfor må fakultetet afstemme deres uddannelsesstilbud i forhold til arbejdsmarkedet som i takt med den stigende globalisering efterspørger kandidater der kender deres fag på engelsk hvilket ifølge fakultetet og hovedparten af denne undersøgelses informanter indebærer engelsksproget undervisning. Det kan således konkluderes at informanternes tilgang til engelsk som undervisningssprog i høj grad er instrumentel, men som også Ljosland (2008) påpeger, udelukker instrumentale holdninger til sprog ikke at man ikke har øje for at sprog er mere end blot et kommunikationsværktøj. Informanterne er som anført ovenfor da heller ikke uenige i at dansk stadig skal være et kulturbærende sprog, og de studerende stadig skal kende til deres fag gennem dansk.

Hvad angår sprogfærdigheden forholder informanterne sig overvejende positivt til deres egne engelskkundskaber, mens billedet er et noget andet når det kommer til de studerendes engelsk. Især mange af de internationale studerendes sproglige formåen bliver af informanterne angivet til at være problematisk i forhold til at forstå og deltage i undervisningen. Det tyder på, når man tager informanternes udtalelser om de studerendes engelskkundskaber i betragtning, at det som Didriksen (2009) konkluderer, også er nødvendigt at have et stærkt fokus på de studerendes engelskkundskaber.

Informanternes holdninger er blevet afdækket vha. to metoder, kortopgaver og semistrukturerede interviews. Metoderne har vist sig i stand til at få informanterne til at angive deres holdninger og begrunde, nuancere og uddybe dem. Derfor kan det konkluderes at disse metoder har været højst anvendelige til at afdække informanternes holdninger til og erfaringer med engelsksproget undervisning. Kortopgaverne har især vist sig at være effektive idet de byder på rig mulighed for at gå meget detaljeret til værks på relativt kort tid. Det er her vigtigt at understrege at metoderne har frembragt hvad informanterne *angiver* som deres holdninger og kompetencer. I interviewene blev informanterne fx spurgt om hvordan de selv opfatter deres engelskkundskaber og hvor tilfredsstillende de synes det er at undervise på engelsk. Ved sådanne personlige spørgsmål kan man risikere ikke at få et fuldstændigt ærligt svar. Den store mængde detaljeret interviewdata tyder imidlertid på at informanterne i denne undersøgelse generelt ikke har været bange for at fortælle om sig selv og deres svagheder. Her synes især kortopgaverne at have været særligt anvendelige til at få informanterne til at tale frit fordi metoden giver informanten tid til at tænke sig om uden at være bundet af interviewerens spørgsmålsformulering.

Sammenligningen i afsnit 6.2 af de to undersøgelses resultater og diskussionen af de to metoder som undersøgelsen har anvendt, viste at de to undersøgelses resultater i høj grad stemmer overens. Det er ikke overraskende idet holdningsdelen i CIP-undersøgelsen og det semistrukturerede interview i interviewundersøgelsen i høj grad beror på de samme temaer. Interviewundersøgelsen viser at temaerne er højst anvendelige til at frembringe viden om undervisernes holdninger til og erfaringer med engelsksproget undervisning idet de fyldestgørende dækker de mange aspekter ved spørgsmålet om engelsk som undervisningssprog. Samtidig er det tydeligt at interviewmetoden har nogle fordele som spørgeskemaetoden ikke har. Sammenligningen af resultaterne fra kortopgave 3 med resultaterne fra den sektion af spørgeskemaet der spørger ind til undervisernes erfaringer og problemer, viser at resultaterne fra kortopgaven giver en større indsigt i informanternes holdninger og erfaringer end spørgeskemaet gør. Der er god grund til at konkludere at mens der er relativ stor overensstemmelse mellem resultaterne fra de to undersøgelser, bidrager afhandlingens undersøgelse med en væsentlig og vigtig uddybning af spørgeskemaets resultater, deriblandt en kvalitativ beskrivelse af de udfordringer som underviserne også

finder der er ved engelsksproget undervisning. Interviewundersøgelsens design, brugen af kortopgaver samt semistrukturerede interviews har givet et indblik i emner og perspektiver som spørgeskemaundersøgelsens lukkede design hvor det på forhånd er afgjort hvad respondenterne skal forholde sig til, kan have haft svært ved at give.

Jeg har i afhandlingens undersøgelse efterstræbt en spredning i informantudvalget for at få så mange holdninger og erfaringer som muligt bragt på banen. Spørgsmålet er så om undersøgelsens resultater kan sige noget generelt om holdningerne og erfaringerne hos underviserne på LIFE, eller om resultaterne kun gælder for de ti undervisere. Da informanterne netop kommer fra en række forskellige institutter og fagområder på LIFE, er der god grund til at anføre en vis generaliserbarhed ved resultaterne skønt det ikke kan anføres at de holdninger og erfaringer som informanterne giver udtryk for i denne undersøgelse gælder for alle underviserne på LIFE.

Analysen viser at de fagmiljøer som de ti informanter tilhører, har forskellige holdninger til engelsk og det kan konkluderes at informanternes faglige baggrund også har en indflydelse på deres holdninger. Eksempelvis anførte I-8 der var betydelig mere negativ over for engelsk, at en del af årsagen dertil formentlig skulle findes i hans fagmiljø der adskilte sig fra de fleste andre fagmiljøer på LIFE ved at være samfundsfagligt orienteret. Det ville være nyttigt at inddrage undervisernes faglige baggrund i en fremtidig afdækning af deres holdninger. Når jeg har fravalgt at medtage det som en variabel, hænger det sammen med at det dels ville kræve en oversigt over de forskellige fagdiscipliner og fagmiljøer på fakultetet, dels en undersøgelse af fagmiljøernes brug af engelsk, fx hvor lang tid de har anvendt det som arbejdsprog og i hvor høj grad det dominerer fagområdet, jf. fx Cillia & Schweiger (2001) der i deres undersøgelse også kiggede på de forskellige fagdiscipliners brug af engelsk mv., se kapitel 3. En anden variabel som med fordel kan inddrages i en fremtidig undersøgelse, er undervisernes sproglige formåen, jf. Didriksen (2009) der både målte de studerendes akademiske læsefærdighed og leksikale kompetencer og deres holdninger til engelsksproget undervisning.

Jeg vil argumentere for at det, foruden at medtage det ovenstående aspekt, ville være ideelt for en fremtidig afdækning af underviseres holdninger til engelsksproget undervisning at benytte et mere

omfattende undersøgelsesdesign som både skulle indbefatte den nuværende spørgeskemaundersøgelse og interviews med brug af kortopgave. Fordelen ved Center for Internationalisering og Parallelsprogligheds spørgeskemaundersøgelse er, som anført, at den afdækker en stor gruppe underviseres holdninger. Det er derimod ikke muligt at gå særligt meget i dybden med respondenternes svar. Fordelen ved afhandlingens interviewundersøgelse er derimod at mens den kun afdækker et begrænset antal underviseres holdninger, giver den et meget nuanceret indblik i disse underviseres holdninger og erfaringer. Ved at inddrage CIP-undersøgelsen i denne afhandlings undersøgelse mener jeg at have givet et nuanceret indblik i underviserens holdninger og erfaringer med engelsksproget undervisning ved Det Biovidenskabelige Fakultet.

I debatten om engelsk som undervisningssprog har fokus primært været på de interne aktørers engelskkundskaber og de sproglige vanskeligheder som forekommer. Det samme gælder for en stor del af de undersøgelser der har engelsk som undervisningssprog, som forskningsobjekt og for denne afhandlings undersøgelse. Til trods for informanternes overvejende positive holdninger bekræfter resultaterne fra afhandlingens undersøgelse at der er visse sproglige vanskeligheder forbundet med engelsksproget undervisning. Samtidig viser resultaterne i tråd med bl.a. Tange (2008) og Carroll-Boegh (2005) at den stigende internationalisering af uddannelsessektoren og dermed det øgede indtag af internationale studerende tillige synes at udgøre et væsentligt problem og derfor er lige så vigtige at fokusere på. Man må derfor i diskussionen om engelsk som undervisningssprog skabe forståelse for at det ikke kun er et spørgsmål om aktørernes engelskkundskaber, men at engelsksproget undervisning også byder på kulturelle og pædagogiske udfordringer. Mens det stadig er absolut vigtigt at styrke underviserens sproglige kunnen, er det tillige nødvendigt at klæde dem på til at kunne håndtere de sproglige og kulturelle udfordringer i det internationale klasseværelse. I sin sprogpoltiske redegørelse fra marts 2009 angiver regeringen at der bl.a. skal sættes fokus på hvordan de studerende håndterer skiftet fra engelsk til dansk. Man kan spørge med resultaterne fra afhandlingens undersøgelse i hu om det ikke også ville være relevant at se på hvordan underviserne håndterer ikke blot sprogskiftet men også internationaliseringen af deres arbejdsplads. En afdækning af hvordan både underviserne og de studerende håndterer de mange forskellige aspekter ved engelsk som undervisningssprog, vil givetvis bidrage til

en mere tilfredsstillende implementeringsproces for alle parter. En sådan undersøgelse kunne med fordel anvende et 'mixed' design (Dörnyei 2007) der både anvender kvalitative metoder som kortopgaver og semistrukturerede interviews og kvantitative metoder som spørgeskema.

LITTERATUR

- Ammon, U. & G. McConnell (2002): *English as an Academic Language in Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Ammon, U. (ed.) (2001): *The Dominance of English as a Language of Science. Effect on Other Languages and Language Communities*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Andersen, M. H. (2007): 'Om sprogpolitik i Danmark, Norden og Europa'. Københavns: Dansk Sprognævn <http://dsn.dk/> (hentet den 17.04.2009).
- Airey, J. & C. Linder (2006): 'Language and the experience of learning university physics in Sweden'. I *European Journal of Physics*, 27, s. 553-560.
- (2008): 'Bilingual Scientific Literacy? The Use of English in Swedish University Science Courses'. I *Nordic Journal of English Studies*, vol. 7, nr. 3, s. 145-161.
- Bergenholtz, H., J. Bisgaard, M. B. Lauritsen & K.K. Wichmann (2003): 'Sprogpolitik: So ein Ding müssen wir auch haben'. I *Hermes, Journal of Linguistics*, nr. 31, s. 135-165. Århus: Handelshøjskolen i Århus.
- Bjørnkjær, K. (2009): 'FUCK engelsk på læreanstalterne' I *Information* 26.01.2009 <http://www.information.dk/180684> (hentet den 20.07.2009).
- Bull, T. (1993): 'Conflicting ideologies in contemporary Norwegian language planning'. I E.H. Jahr (red.): *Language Conflict and Language Planning*. I serien *Trends in Linguistics*, nr. 72, s. 21-38. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Cameron, D. (1995): *Verbal Hygiene*. London: Routledge.
- Carroll-Boegh, A. (2005): 'Internationalisation and Teaching through English: A Danish Perspective'. I *Educate – The Journal of Doctoral Research in Education*, vol. 5, nr. 2, s. 19-30.
- Center for Internationalisering og Parallelsproglighed (2008): *Definition på parallelsproglighed*. http://cip.ku.dk/om_parallelsproglighed (hentet den 12.08.2009)
- Christensen, M. (2006): *Danske universiteters udbud af engelsksproget undervisning. En undersøgelse af et felt i hastig udvikling*. Udgivet speciale, Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Københavns Universitet.
- Cilia, R & T. Schweiger (2001): 'English as a Language of Instruction at Austrian Universities'. I U. Ammon (red.): *The Dominance of English*

- as a Language of Science. Effect on Other Languages and Language Communities*, s. 363-387. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Crystal, D. (2003): *English as a Global Language*. 2. udgave. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dansk Sprognævn (2003): *Dansk Sprognævns forslag til retningslinjer for en dansk sprogpolitik*. <http://dsn.dk/> (hentet den 17.04.2009).
- Dansk Sprognævn (2007): *Notat om dansk sprogpolitik*. <http://dsn.dk/> (hentet den 17.04.2009).
- Davidson-Nielsen, N. (2008): 'Parallelsproglighed – begrebets oprindelse'. http://cip.ku.dk/om_parallelsproglighed/parallelsproglighed_begrebets_oprindelse/ (hentet den 15.04.2009).
- Didriksen, T. S. (2009): *Engelsk som undervisningssprog på de danske universiteter – en empirisk undersøgelse af danske førsteårsstuderendes holdninger og indgangskompetencer*. Københavnerstudier i tosprogethed, Studier i Parallelsproglighed bind C1, Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet.
- Dörnyei, Z. (2007): *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- The European Higher Education Area (1999): *Bologna-deklarationen*. <http://www.iu.dk/politiske-rammer/bologna-processen/bologna-deklarationen> (hentet den 05.10.2010).
- Fincher, S. & J. Tenenbergh (2005): 'Making sense of card sorting data'. I *Expert Systems*, vol. 22, nr. 3, s. 89-93.
- Flowerdew, J., D. Li & L. Miller (1998): 'Attitudes Towards English and Cantonese Among Hong Kong Chinese University Lecturers'. I *TESOL Quarterly*, vol. 32, nr.2, s. 201-231.
- Gunnarsson, B. (2001): 'Swedish, French or German – The Language Situation at Swedish Universities'. I U. Ammon (red.): *The Dominance of English as a Language of Science. Effect on Other Languages and Language Communities*, s. 287-316. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Haberland, H. (2009): 'Fight Harvard fiercely!'. I *Magisterbladet*, nr. 6, 27. marts 2009.
- Hansen, E. (1991): 'Sprogpolitik'. I *Det danske sprogs status år 2001*, s. 31-41. København: Dansk Sprognævn.
- Harder, P. (2008): 'Hvad er parallelsproglighed?' http://cip.ku.dk/om_parallelsproglighed/hvad_er_parallelsproglighed/ (hentet den 15.04.2009).
- Hellekjaer, G.O. (2004): 'Unprepared for English edium instruction: A critical look at beginner students'. I R. Wilkinson (red.) *Integrating*

- content and language: Meeting the challenge of a multilingual higher education*, s. 147-161. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht.
- Henriksen, B. (1990): *It's no use without use, udvikling af fremmedsprogslevers pragmatiske kompetens, et dansk undervisningsprojekt*. Udgivet licentiatsafhandling. Københavns Universitet 1990.
- Haastrup, K. & B. Henriksen (1998): 'Vocabulary Acquisition: From Partial to Precise Understanding'. I *Perspectives on Lexical acquisition in a second Language*, s.97-124. Lund: Lund Universitiet Press.
- Jarvad, P. (2001): *Det danske sprogs status i 1990'erne*. København: Dansk Sprognævn.
- (2004): *De nordiske sprog og engelsk ved nordiske universiteter, højskoler og andre højere læreanstalter*. Rapport udarbejdet som baggrundsmateriale for konferencen *Engelsken og de nordiske sprogene på højskoler og universitet. En konference om parallellspråklighed*. Voksenåsen 7. og 8. juni 2004.
- Jensen, C., L. Stenius Stæhr & J. Thøgersen (2009): *Underviseres holdninger til engelsk som undervisningssprog*
<http://cip.ku.dk/forskning/publikationer/>
- Johannesen, T.M. (2009): 'KU i front med sprogudspil'. Interview med Birgit Henriksen i *Universitetsavisen* nr. 6, 2009.
- Kaplan, R.B. & R.B. Baldauf (1997): *Language Planning and Policy In Europe, Vol. 1*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD.
- Kerklaan, V., G. Moreira & K. Boersma (2008): 'The Role of Language in the Internationalisation of Higher Education: an example from Portugal'. I *European Journal of Education*, vol. 43, nr. 2, s. 241-255.
- Kiliçkaya, F. (2006): 'Instructors' Attitudes towards English-Medium Instruction in Turkey'. I *Humanising Language Teaching*, vol. 8, nr. 6, <http://www.hltnmag.co.uk/nov06/mart01.htm> (hentet den 12.08.2009).
- Kling, J. & L. Stenius Stæhr (under udgivelse a): 'Assessment and assistance: Developing university lecturers' language skills through certification feedback'. I *Perspectives on Language(s) and Language Teaching in Higher Education*
- (under udgivelse b): 'Certificering af universitetsunderviseres engelsksproglige kompetencer'. I *Sprogforum*, Danmarks Paedagogiske Bibliotek Informations- og Dokumentationscenter for Fremmedsprogspædagogik - INFODOK
- Kvale, S. (1997): *InterView, en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Københavns Universitet (2007): *Destination 2012*. http://www.ku.dk/ledelse/bestyrelse/M%C3%B8der/2007/moede23/Pkt.03-strategi_bilag1.pdf (hentet den 21.04.2009).
- Københavns Universitet: http://studies.ku.dk/studies/degree_students/int_ma/ (hentet den 21.04.2009).
- Københavns Universitet, LIFE (2006): *LIFE's handlingsplan for internationalisering og ulandsamarbejde 2006-2008*. http://www.life.ku.dk/om_life/internationalisering/Handlingsplan.aspx (hentet den 09.10.2010).
- Københavns Universitet, LIFE: *LIFE's sprogpolitik på uddannelsesområdet*. http://www.life.ku.dk/Maalgruppe/medarbejdere/life_internt/nyhedsbrev/nyt_uddannelse/2009/488_sprogpolitik.aspx (hentet den 09.10.2010).
- Københavns Universitet, LIFE (2008): *Internationale studerende 2007-2008*. http://www.life.ku.dk/Maalgruppe/medarbejdere/life_internt/nyhedsbrev/nyt_uddannelse/2009/488_sprogpolitik.aspx (hentet den 09.10.2010).
- Københavns Universitet, LIFE International *Profil*. http://www.life.ku.dk/om_life/internationalisering.aspx (hentet den 09.10.2010).
- Ljosland, R. (2008): *Lingua Franca, prestisjespråk og forestilt fellesskap: Om engelsk som akademisk språk i Norge. Et kasusstudium i bred kontekst*. Udgivet ph.d.-afhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Madsen, M. (2008): *"Der vil altid være brug for dansk" - en undersøgelse af 11 naturvidenskabelige forskeres grunde til at vælge henholdsvis dansk og engelsk i deres arbejde*. Københavnerstudier i tosprogethed, bind 48, Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet.
- Maiworm, F. & B. Wächter (2002): *English-Language-Taught Degree Programmes in European Higher Education – Trends and Success Factors*. Bonn: Lemmens.
- Neville-Barton, P. & B. Barton (2005): *The Relationship between English Language and Mathematics Learning for Non-naïve Speakers*. Wellington, New Zealand: Teaching and Learning Research Initiative.
- Nordisk Ministerråd (2006): *Nordisk Sprogdeklaration*. http://www.dsn.dk/meddelelser/Deklaration_NR.PDF (hentet den 17.04.2009).
- Oakes, L. (1984): *Language and National Identity. Comparing France and Sweden*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Phillipson, R. (2003): *English-only Europe? Challenging language policy*. London & New York: Routledge.

- (2008): 'Language Policy and Education in the European Union'. I S. May (red.): *Language Policy and Political Issues in Education*. I N. Hornberger (red.): *Encyclopedia of Language and Education*, vol. 1. Springer.
- Pike, K.L. (1967): *Language in relation to a unified theory of the structure of human behaviour*. Haag, Paris: Mouton & Co.
- Preisler, B. (2006): 'Sprogpolitik er "det muliges kunst"? Om engelsk i uddannelse og forskning'. I *Sprogforum* nr. 21, s. 8-12.
- P1 (2009): *Orientering*. Interview med Birgit Henriksen, 11. juni 2009 <http://www.dr.dk/P1/orientering/indslag/2009/06/11/171323.htm> (hentet den 13.06.2009).
- Regeringens Sprogudvalg (2003): *Sprog på spil*
- (2008): *Sprog til tiden*.
- Regeringen (2009): *Sprog til tiden. Regeringens opfølgning på sprogudvalgets rapport*.
- Rugg, G. & P. McGeorge (1997): 'The sorting techniques: a tutorial paper on card sorts, picture sorts and item sorts'. I *Expert Systems*, vol. 14, nr. 2, s. 80-93.
- Schweickert, R., A.M. Burton, N.K. Taylor, E.N. Corlett, N.R. Shadbolt & A.P. Hedgecock (1987): 'Comparing knowledge elicitation techniques: a case study'. I *Artificial Intelligence Review*, 1, s. 245-253.
- Seliger, H.W. & E. Shohamy (1989): *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Study in Denmark: <http://www.studyindenmark.dk/> (hentet 21.04.2009).
- Svensson, L. & M. Wihlborg (2004): 'Internationalisation in the Swedish Nurse Education from the Perspective of the Teacher Involved'. Konferenceartikel, AARE, Melbourne, december 2004.
- Tange, H. (2008): 'Caught in the Tower of Babel: University lecturers' experiences with internationalisation'. Konferenceartikel, NIC, Island, december 2008.
- Tung, P., R. Lam & W. K. Tsang (1997): 'English as a Medium of Instruction in Post-1997 Hong Kong: What Students, Teachers, and Parents Think'. I *Journal of Pragmatics*, 28, s. 441-459.
- Vinke, A.A., J. Snippe & W. Jochems (1998): 'English-medium Content Courses in Non-English Higher Education: a study of lecturer experiences and teaching behaviours'. I *Teaching in Higher Education*, 3:3, s. 383-394.
- Wihlborg, M. (2002): 'Teachers' Understanding of Internationalisation as an Essential Part of Nursing Education in Sweden'. Konferenceartikel, Australian International Education Conference, Hobart, oktober 2002.

- Wilkinson, R. (red.) (2004): *Integrating content and language: Meeting the challenge of a multilingual higher education*. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht.
- (2005): 'The impact of language on teaching content: Views from the content teacher'. Konferenzartikel, Helsinki 2005.
- Wächter, B. & F. Maiworm (2008): *English Taught Programmes in European Higher Education: The Picture in 2007*. Bonn: Lemmens.

ABSTRACT

At Danish universities English is increasingly being used as the language of instruction. This thesis investigates Danish university lecturers' attitudes to the use of English as a medium of instruction. The thesis has four aims, the first being to investigate the attitudes to and experiences with teaching in English of ten lecturers, all working at the Faculty of Life Sciences (LIFE), University of Copenhagen. The second aim is to investigate the ten lecturers' attitudes to the implementation of English as a medium of instruction at LIFE and to the arguments for and against English as a medium of instruction at Danish universities. The method of exploring these two aims is qualitative, making use of semi-structured interviews and card tasks. Using card tasks is an experimental method, which is why the third aim of the thesis is to evaluate the use of this method together with the use of semi-structured interviews. As the thesis supplements a survey conducted by the Centre for Internationalisation and Parallel Language Use (CIP), the fourth aim of the thesis is to see in what way it supplements this survey especially with regards to methodological aspects of the investigation.

The data material from the ten semi-structured interviews is analysed according to the principle of etic analysis using six categories derived from the Danish debate about English as medium of instruction. The six categories, which also served as topics for the interview guide, are: *communication, domain loss, the quality of the teaching, internationalisation, regulation and implementation*. An etic analysis is also applied to the data material from the card tasks.

The analysis of the data reveals that the lecturers' attitudes towards teaching in English are mainly positive. They report some difficulties concerning the students' English proficiency while only a few of them report their own English proficiency as causing problems when teaching in English. Moreover, the analysis shows that the international students constitute a cause for concern partly due to their cultural and educational background, partly due to a lack of proficiency in English. The informants' largely positive attitudes to English as a medium of instruction are based on an instrumental perception of language which corresponds well with the informants' notion of English as a working language.

The two methods, semi-structured interviews and card tasks, used to elicit the informants' attitudes are both shown to yield a large amount of detailed data. The card tasks especially proved to be a useful and efficient way of eliciting the informants' attitudes to their own teaching in English and of gaining insight into their personalities. Furthermore, the use of semi-structured interviews enabled new perspectives and topics regarding the question of English as a medium of instruction to be pursued, especially with respect to the above-mentioned CIP survey. Thus the investigation carried out in this thesis elaborates and expands on results of the CIP survey.

BILAG 1: OM UNDERVISERNE

I dette bilag opsummeres de ti informanternes baggrund med fokus på brug af engelsk som arbejdssprog og på ophold i udlandet.

I	Ansættelsesforhold	Hvor længe og hvor meget engelsksproget undervisning	Udlandet	Andet
1	2000, ph.d. 2004	To semestre med kursusansvar	Forskningsophold i USA og Skotland	Internationale konferencer et par gange om året
2	1989	De sidste 10 år	USA, forskningsophold i NZ og Californien	Deltager i internationale konferencer
3	2001	Mere end fem års erfaring	Forskningsophold Norge og USA	Har holdt oplæg på engelsk siden studietid, skriver og taler mere engelsk end dansk fagligt
4	1991	Siden 2001	Tysk som arbejdssprog ifm. ph.d., engelsk som arbejdssprog Indonesien	-
5	1982	I mange år, for alvor de sidste fem år	USA, Canada, Australien, NZ, England. Længste ophold tre måneder, forskningsophold	Deltager i internationale konferencer mv.

6	1986	Haft forelæsninger hist og her. De sidste fem år har alt kørt på engelsk	Halvt års forskningsophold i Australien	-
7	1987	Fem år	Halvt års forskningsophold i Australien i forb. m. ph.d.	-
8	2001	Sporadisk de sidste 15 år. Medansvarlig for kursus på engelsk. Tre til fem forelæsninger på engelsk i løbet af et studieår	To måneder i England	Arbejdet med EU-projekter
9	?	Mange år. Siden 1999 kursusansvar	USA forskningsophold	-
10	1984	Har holdt forelæsninger	Tyskland (har boet der) og Cambridge, forskningsophold	

BILAG 2: SVAR – KORTOPGAVE 1

I dette bilag opsummeres informanternes svar på kortopgave 1.

I Forelæsninger/foredrag (a)

1	Fungerer fint.
2	Fungerer fint. Kræver noget arbejde i forhold til præcision hos mig selv og det sproglige niveau hos de studerende.
3	Har det fint med det. Problem i forh. til forståelsen hos de studerende, de får det kun ind på engelsk.
4	Ganske glimrende.
5	Synes det fungerer godt. Problem i forh. til nogle studerendes engelskniveau,
6	Det fungerer rimelig godt. Problemer med at finde ord. Mere forsimplet, begrænset ordvalg
7	Det fungerer rigtig godt, man kan bruge de rigtige (de engelske) termer
8	Fungerer moderat godt, hæmmet af ikke nær så god dialog og kommunikation som hvis det var på dansk. Er en ringere underviser end på dansk. Problemer med manglende ordforråd.
9	Synes ikke der er den store forskel.

I Holdundervisning (b)

- | | |
|---|--|
| 1 | Den er tit svær. De danske studerende er hæmmet, de udenlandske er ikke ligeså så det kommer an på sammensætningen. |
| 2 | Det volder mig ikke problemer. |
| 3 | Fungerer rigtig godt, de studerende er meget aktive og er ikke hæmmet af engelsk. |
| 4 | Diskussioner fungerer dårligt, svært pga. det sproglige og kulturelle (udenlandske studerende) at gå gang i en faglig kvalificeret diskussion. |
| 5 | Det er ligesom det andet. Kan virke kunstigt når der kun er danske studerende til stede. God mulighed for at få de studerende til at bruge sproget. |
| 6 | Det har jeg ingen problemer med. De udenlandske studerende kan være hæmmede sprogligt, men de danske er rimeligt gode. Mere nuanceret diskussion på dansk end på engelsk. |
| 7 | Det går meget fint. Mulighed for at forklare det de ikke har forstået fra forelæsningen. Ordforrådsproblemer hos de studerende, især de udenlandske har sproglige problemer. |
| 8 | Det er vanskeligere, mest for de studerende. Det bliver lidt trægere, især med de udenlandske studerende, der ikke er så gode til engelsk. De danske behersker engelsk på et rimeligt fornuftigt plan. |
| 9 | Kan mærke en forskel på om det er på engelsk eller på dansk pga. de studerende, især de udenlandske. De studerende bliver bedre med årene og pga. engelsksproget kurser på bachelordelen. Mange af de udenlandske studerende der har engelsk som L2 er bange for at deltage, de er ikke vant til vores pædagogik, men jeg laver øvelser og tvinger dem. det fungerer udmærket, men det er en udfordring at få dem til at sige noget. |

I Studenterpræsentationer (c)

1	Fungerer relativt godt
2	Volder ingen problemer
3	Det gør de rigtig godt
4	Halter meget på engelsk. Der er nogle der ikke er i stand til at gøre det på engelsk.
5	Der er nogle der i starten ikke behersker det engelske godt nok til at præsentere på det samme faglige niveau som de andre studerende, men de lærer det i løbet af uddannelsen.
6	Generelt er det glimrende. Det har ikke altid med sproget at gøre, men med kultur.
7	De bruger ofte PowerPoint, og det er godt for deres engelsk er nogle gang for ringe til at de bare kan tale derud af.
8	Vanskeligt, især i eksamenssituationer (hvor den studerende skal komme med et oplæg). Studenternes evne til at formulere sig er hæmmet, og jo længere væk deres sprog ligger fra engelsk, jo større en hæmsko er sproget. Diskussionerne bliver ringere.
9	Der er ikke nogen forskel om det er dansk eller engelsk.

I Gruppe-eller pararbejde (d)

1	Fungerer godt, godt til at afklare ting de studerende måske ikke har forstået i undervisningen.
2	Det volder mig ingen problemer
3	Fungerer fint. Det foregår på dansk hvis der kun er danskere til stede
4	Ganske glimrende.
5	Fungerer fint, en god mulighed for de studerende til at bruge sproget.
6	De samme problemstillinger som ved de andre undervisningsformer. Nogle gange gøres det på dansk hvis der kun er danskere tilstede.
7	Det er en god undervisningsform. Forelæsninger fungerer fint for mig men det er ikke altid det kommer igennem til de studerende. Her kan det så afklares.
8	De studerende føler sig mere trygge. Der er altid nogle der taler meget og nogle der taler lidt, og det bliver skærpet når vi underviser på engelsk. Men det bliver opløst når vi laver gruppearbejde.
9	Det fungerer fint. Hvis der er problemer, er det i forhold til om de har læst.

I Individuel instruktion (e)

1	Det foregår på dansk hvis det er danskere
2	Det volder mig ikke problemer
3	Det foregår på dansk hvis det er danskere
4	Det foregår på dansk hvis det er danskere
5	Det foregår på dansk hvis det er danskere
6	Det foregår på dansk hvis det er danskere, der må vi tage det sprog vi er bedst til
7	Det er godt, men tungt hvis de ikke skriver et ordentligt engelsk
8	Det bliver nemmere og nemmere (at gøre det på engelsk) jo mere individuelt det bliver. Hvis det er danskere, så foregår det på dansk
9	Det bliver på dansk hvis det er danskere.

I Praktiske oplysninger (f)

1	Fungerer meget godt sprogligt, man skal være mere eksplicit med de udenlandske studerende.
2	Det volder mig ikke problemer
3	Det er det nemmeste af det hele (af de seks former). Det står også på nettet.
4	Ganske glimrende
5	Når man planlægger et kursus, kan man godt mangle nogle termer for de praktiske ting. Men det er ikke noget problem sprogligt at give praktiske oplysninger til de studerende.
6	Det mener jeg ikke er noget problem
7	Det er ikke noget problem for det hele står på engelsk på nettet
8	Det er jo lidt nemmere da det hele er skematisk.
9	Det hele står på engelsk på nettet. Vi er totalt gearet til at køre engelsksproget undervisning.

BILAG 3: SVAR – KORTOPGAVE 3

I dette bilag opsummeres informanternes svar til kortopgave 3.

I a. Det er mere resursekrævende for mig at undervise på engelsk end på dansk

1	Er enig. Bruger mere krudt på at finde de rigtige ord og måder at forklare det på. Man bliver mere træt fordi det skal man ikke på dansk.
2	Det kursus som jeg har haft i mange år er ikke mere resursekrævende, men selve tilrettelæggelsen er mere resursekrævende (når et kursusforløb skal planlægges).
3	Er uenig. Alt er i forvejen på engelsk så det kan nærmest være mere resursekrævende at skulle gøre det på dansk.
4	Jeg kan godt mærke at det er fysisk og mentalt mere anstrengende.
5	Nej det synes jeg ikke. Måske første gang og når man skal planlægge et engelsksproget kursus den første gang.
6	Det synes jeg egentlig ikke. Dengang de skulle omlægges til engelsk, krævede det en del, men nu kører det.
7	Umiddelbart nej da vores undervisningsmateriale og terminologi er på engelsk, så det er nærmest lettere end på dansk. Men hvis jeg skal være sjov og spontan, er det nok mere resursekrævende, men ikke selve det faglige.
8	Det er det klart. Forberedelsen tager mere tid og jeg bruger flere kræfter undervejs. Jeg skal hele tiden tænke forud og være på forkant, mens jeg på dansk hviler mere i mig selv.
9	Det er det ikke.

I b. Jeg bruger mere forberedelsestid når jeg skal undervise på engelsk

1	Delvist enig, det kan godt være.
2	Nej det gør jeg ikke når jeg kører mine sædvanlige kurser
3	Nej
4	Nej det var kun da vi lavede sproget om
5	Nej, det gjorde jeg måske til at begynde med, men ikke mere
6	Nej
7	Nej, måske endda lidt mindre da det hele er på engelsk
8	Ja ubetinget
9	Nej, måske første gang, men generelt nej.

I c. Jeg har lettere ved at have en faglig diskussion på dansk end på engelsk

1	Enig. På dansk kommer argumenterne med det samme, mens på engelsk kommer de lidt efter.
2	Det kommer an på hvad det handler om, der er nogle der er lettere at tage på engelsk også fordi jeg skriver mest på engelsk
3	Det er hip som hap. Man taler fint og flydende fagligt.
4	Nej. I nogle sammenhænge er det bedre på engelsk fordi fagsproget er engelsk. Man skal ikke stå og finde på danske ord.
5	Det synes jeg ikke er rigtigt mere.
6	Ja selvfølgelig.
7	Nej. Engelsk er det daglige sprog i mit fagfelt.
8	Ja helt sikkert. Det glider lettere på dansk, det er nemmere at finde de rigtige ord.
9	Nej. Det har at gøre med mit fag.

I d. Når jeg underviser på engelsk, oplever jeg ofte at jeg mangler ord til at beskrive det jeg ønsker at beskrive

1	Det hænder.
2	Det er sjældent. Min forberedelse vil typisk være at finde de præcise ord.
3	Det er sjældent.
4	Det er egentlig hyppigt forekommende. Jeg er ikke god nok til at nuancere sproget.
5	Ikke mere. Det kræver et godt ordforråd at kunne give en god undervisning på engelsk.
6	Det sker, men så finder jeg en anden måde.
7	Når jeg vil nuancere noget, kan jeg mangle ord.
8	Jeg oplever det helt klaret, og jeg har aldrig undervist på engelsk uden at opleve det. Men så omformulerer jeg.
9	Jeg leder ikke længe efter ordene.

I e. Når jeg underviser på engelsk, oplever jeg ofte at jeg leder længe efter det ord jeg mangler

1	Delvist uenig. Prøver at lave sætningen om.
2	Nej det synes jeg ikke.
3	Jeg er ligeså mundlam på dansk.
4	Nej eller også finder jeg noget andet
5	Jeg synes jeg har mit ordforråd på plads, især det faglige.
6	Jeg kan godt være længe om at formulere mig, men sådan har jeg det også på dansk. Jeg prøver at omformulere mig hvis der går for længe.
7	Nej. Jeg bruger de ord jeg har.
8	Jeg finder det eller så prøver jeg at forklare mig ud af det.
9	Jeg leder ikke efter ordene.

I f. Når jeg underviser på engelsk, oplever jeg ofte at jeg er usikker på hvad der er grammatisk korrekt

1	Delvist enig. Jeg ved jeg ikke taler korrekt, men jeg bekymrer mig ikke om det.
2	Ikke usikker, men kan godt være sjusket. Jeg er ikke ligeglad med det og tænker over det.
3	Det skænker jeg ikke en tanke.
4	Jeg har en skrækkelig grammatik men abstraherer fra den.
5	Det synes jeg ikke når det er i en faglig sammenhæng.
6	Nej det tænker jeg ikke så meget over.
7	Jeg er fuldstændig sikker på at jeg bruger forkert grammatik, men jeg tænker ikke så meget over det.
8	Det er måske en følelse jeg burde have, men det er ikke noget der hæmmer mig eller som jeg tænker på undervejs.
9	Nej. Jeg kan godt være usikker, men jeg siger det alligevel. Det hæmmer mig ikke.

I g. Når jeg underviser på engelsk, oplever jeg ofte at jeg er usikker på hvordan fagtermer skal udtales

1	Generelt ikke. Hvis der en fagterm som jeg ikke ved hvordan udtales, undersøger jeg det i min forberedelse.
2	Nej det synes jeg ikke, men jeg går også op i hvordan de udtales.
3	Det sker nogle gange, men det gør det også på dansk. Det er især når man taler med en native speaker at man bliver usikker.
4	Ja det gør jeg.
5	Nej.
6	Det kan ske, men det er ikke noget stort problem.
7	Nej jeg er faktisk sikker på hvordan de skal udtales for jeg kender dem fra konferencer og kollegaer.
8	Nej der er ikke noget problem med at udtale fagtermer.
9	Nej det er jeg ikke. Undervisningsmaterialet er jo på engelsk.

I h. Når jeg underviser på engelsk, oplever jeg ofte at jeg er usikker på hvordan andre ord end fagtermer skal udtales

1	Der er visse ord jeg bruger som jeg ikke er helt sikker på hvordan skal udtales.
2	Nej det synes jeg ikke.
3	Nej det gør jeg ikke.
4	Ja det gør jeg. Jeg er blevet mere opmærksom på hvordan ord udtales i film o.l.
5	Nej det sker ikke så tit.
6	Det kan ske, men det er ikke noget problem.
7	Det sker ofte. Det kan i højt grad være et problem.
8	Det sker nok en gang i løbet af en forelæsning. Jeg kan blive i tvivl om et ord jeg kender lige når jeg skal til at sige det. Enten bruger jeg et andet eller ignorere det.
9	Nej.

I i. Når jeg underviser på engelsk, oplever jeg ofte at jeg er usikker på om jeg bruger et ord korrekt

1	Jeg oplever det ikke så tit med fagtermer, men hvis jeg prøver at forklare noget, kan det ske at jeg er usikker på om det er det rigtige ord jeg bruger.
2	Ikke ofte, hvis det sker, undersøger jeg det.
3	Ikke i fagsammenhænge.
4	Jeg kan godt få den der usikkerhed om det var det korrekte ord jeg brugte.
5	Nej, men det kan da ske.
6	-
7	Nej det synes jeg ikke. Måske er det fordi jeg ikke har et særligt stort ordforråd, de ord jeg kender, er jeg sikker på.
8	Nej det synes jeg egentlig ikke. Hvis det sker en sjælden gang, så siger jeg det.
9	Nej. Hvis det sker, hæmmer det mig ikke.

I j. Når jeg underviser på engelsk, har jeg ofte svært ved at svare spontant på spørgsmål

1	Oftest ikke.
2	Nej det har jeg ikke svært ved.
3	Nej
4	Nej det synes jeg ikke.
5	Nej
6	-
7	Nej det har jeg nemt ved.
8	Jeg kan godt svare, men jeg synes ikke at kvaliteten af mit svar er den samme som hvis det var på dansk.
9	Det har jeg ingen problemer med.

I k. Når jeg underviser på engelsk, har jeg ofte svært ved at forklare noget på forskellige måder

1	Nej men når jeg er ude i at forklare noget på tredje eller fjerde måde kan det godt være svært at finde de rigtige ord.
2	Nej det har jeg ikke svært ved.
3	Nej det synes jeg ikke.
4	Ja det kan jeg godt nikke genkendende til. I reglen er det fordi de ikke forstår det sprogligt.
5	Nej det synes jeg ikke.
6	-
7	Nej det oplever jeg ikke.
8	Nej det synes jeg ikke.
9	Nej det kan jeg godt.

I l. Når jeg underviser på engelsk, har jeg ofte svært ved at opsummere vigtige pointer i undervisningen

1	Det har jeg generelt, men det har ikke noget med sproget at gøre.
2	Det er jeg faktisk blevet ret god til (at gøre det, det har vist ikke med sproget at gøre).
3	Nej.
4	Nej det synes jeg ikke, det at det er på engelsk gør det ikke vanskeligere.
5	Det synes jeg overhovedet ikke.
6	-
7	Nej det har jeg nemt ved.
8	Nej det synes jeg ikke.
9	Nej det har jeg ikke.

I m. Når jeg underviser på engelsk, har jeg ofte svært ved at involvere de studerende

1	Til tider har jeg svært ved at involvere de danske studerende.
2	Nej det har jeg ikke. Det er ikke et problem sprogligt.
3	Det synes jeg ikke er et problem.
4	Jeg har svært ved at involvere dem i en dialog eller diskussion i forhold til på dansk hvor jeg næsten aldrig har svært ved det.
5	Jeg synes ikke det er et stort problem, men måske er det fordi vi har små hold, der kan man bedre bede folk om at sige noget.
6	-
7	Det er ikke et større problem end på dansk. Men hvis de sidder og kæmper med sproget, kan det være et problem. De udenlandske studerende kan også være mere ydmyge.
8	Det synes jeg det er.
9	Jeg har ikke svært ved det, men sjældent er der et problem med dem der har et dårligt engelsk.

I n. Når jeg underviser på engelsk, har jeg ofte svært ved at løsrive mig fra manuskript eller noter

1	Bruger ikke manuskript eller noter.
2	Har masser af noter, ved hvad jeg vil sige.
3	Taler ud fra PowerPoints og figurer.
4	Nej det har jeg ikke svært ved.
5	Det er ikke rigtigt for jeg bruger ikke manuskript.
6	-
7	Jeg bruger ikke manuskript eller noter.
8	Jeg bruger ikke manuskript eller noter, men PowerPoint som disposition. Når det er på engelsk, følger jeg den langt mere.
9	Det bruger jeg ikke.