

# HVAD GØR VI MED SPROG?

Behov for og holdninger til fremmedsprog  
i den danske centraladministration i et  
uddannelsespolitisk perspektiv.

METTE SKOVGAARD ANDERSEN

LISBETH VERSTRÆTE-HANSEN

**CBS**



COPENHAGEN BUSINESS SCHOOL  
HANDELSHØJSKOLEN

# Hvad gør vi med sprog?

Behov for og holdninger til fremmedsprog i den danske centraladministration i et uddannelsespolitisk perspektiv.

Mette Skovgaard Andersen &  
Lisbeth Verstraete-Hansen

---

Udgivet af Institut for International Business Communication  
Handelshøjskolen i København /  
Copenhagen Business School  
2013

Forfattere Mette Skovgaard Andersen & Lisbeth Verstraete-Hansen

Produktion CBS Communications & Marketing  
Teksten må frit gengives med behørig kildeangivelse.

ISBN: 978-87-994577-1-7

# INDHOLD

<b>1. Indledning</b>	<b>5</b>
<b>2. Fremmedsprog og behovsanalyser</b>	<b>11</b>
2.1. Eksisterende behovsanalyser	18
2.2. Det norske eksempel	19
<b>3. Brug af og behov for fremmedsprog i centraladministrationen</b>	<b>25</b>
3.1. Metode og forskningsdesign	25
3.2. Kvantitativ analyse	27
3.2.1. Brug af og behov for engelsk	30
3.2.2. Brug af og behov for andre fremmedsprog	42
3.2.3. Sammenligning og diskussion	44
3.3. Kvalitativ analyse	54
3.3.1. Engelsk som lingua franca	55
3.3.2. Det nordiske sprogfællesskab	58
3.3.3. Særlige sprog	59
3.3.4. Sprog som generel god kompetence	60
3.3.5. Uudnyttede sproglige ressourcer	61
3.4. Opsamling på undersøgelsen	62
<b>4. Behovsbegrebet i den uddannelsespolitiske debat</b>	<b>67</b>
4.1. Sprog- og uddannelsespolitik på supranationalt niveau	67
4.2. Sproguddannelsespolitik på nationalt niveau.	
Rapporter og anbefalinger	71
4.2.1. <i>Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi, 2006</i>	71
4.2.2. <i>Internationaliseringen, der blev væk. Forslag til styrkelse af grundskolens internationalisering, 2010</i>	73
4.2.3. <i>Fremtidens folkeskole – Én af verdens bedste, 2010</i>	75
4.2.4. <i>Gymnasielærere. Udbud og efterspørgsel i udvalgte fag nu og fremover, 2010</i>	76
4.2.5. <i>Dansk forskning – store globale udfordringer og store globale muligheder. Danmarks Forskningspolitiske Råds Årsrapport 09, 2010</i>	76
4.2.6. <i>Produktivitet og videregående uddannelse, 2010</i>	81

## INDHOLD fortsat

4.2.7.	<i>Fremtiden kalder – uddanner vi nok?</i>	
	<i>Debat om fremtidens behov for højtuddannede, 2010</i>	82
4.2.8.	<i>Fremtidens humanistiske uddannelser, 2011</i>	83
4.2.9.	<i>Sprog er nøglen til verden, 2011</i>	85
4.2.10.	<i>Internationalisering inden for produktions- og fremstillingssektoren, 2013</i>	90
4.2.11.	<i>Øget indsigt gennem globalt udsyn, 2013</i>	91
4.3.	Opsamling på anbefalinger	93
<b>5.</b>	<b>Diskussion og perspektivering</b>	<b>95</b>
<b>6.</b>	<b>Anvendt litteratur</b>	<b>101</b>
<b>7.</b>	<b>Resumé</b>	<b>107</b>
	Bilag:	
	- Tabeloversigt	
	- Spørgeskema	

*Fremtidens medarbejdere skal derfor have relevante fremmedsprogskompetencer, og uddannelserne skal i højere grad end i dag målrettes sprogkompetencer, som efterspørges af arbejdsmarkedet.*

(Regeringens handlingsplan *Øget indsigt gennem globalt udsyn*, 2013: 6).

## 1. Indledning

Spørgsmålet om fremmedsprog i det danske uddannelsessystem er fra politisk hold de senere år blevet formuleret med omdrejningspunkt i en overordnet idé om samfundets behov: undervisningen i fremmedsprog skal svare til samfundets behov, der – som citatet ovenfor viser – i stadig højere grad opfattes som sammenfaldende med *efterspørgslen på arbejdsmarkedet*, hvilket igen defineres som kompetencer, der sikrer vækst og produktivitet.

Sideløbende med det øgede fokus på samfundets behov har vi set en indskrænkning af det fremmedsproglige fagudbud i såvel grund- og gymnasieskoler som på seminarierne, og vi har set en række universiteter nedlægge fremmedsprogsuddannelser i bl.a. tysk, fransk, italiensk, russisk og nederlandsk.

Er disse nedskæringer og lukninger så udtryk for en tilpasning til det samfundsmæssige behov for undervisning og uddannelse i fremmedsprog? Det mener vi ikke. På de enkelte uddannelsessteder forklares udviklingen i nogle tilfælde med stigende studentersøgning til fagene, i mange andre tilfælde med økonomiske argumenter om, at fremmedsprogsuddannelserne ikke i tilstrækkelig grad er rentable eller selvfinansierende. Disse forhold fortæller således noget om studiemiljøer og om de individuelle studievalgs betydning for uddannelsesinstitutionernes økonomi, men de kan ikke uden videre lægges til grund for at konkludere noget entydigt om samfundets behov for fremmedsprog, hvad enten man opfatter dette som et behov, der er forbundet med udvikling af redskaber til at styrke produktiviteten, eller som et behov der er forbundet med dannelsestanken, demokratisk deltagelse og globalt medborgerskab – hvad der i øvrigt ikke gensidigt udelukker hinanden.

Fremmedsprogsgenes aktuelle situation kan heller ikke ses som udtryk for en koordineret og bevidst planlagt uddannelsespolitisk udvikling. Karen Sonne Jakobsen skriver i sin analyse af dansk sprogpolitik, at "[p]roblemet består ikke i at der føres en forfejlet sprogpolitik, men måske snarere i, at der for fremmedsprogenes vedkommende ikke føres nogen" (Jakobsen 2011a: 48). Der er eksempelvis ikke fra politisk side truffet en klar beslutning om, at dansk og engelsk på længere sigt skal sidestilles i det danske uddannelsessystem, men udviklingen går ubestrideligt i den retning<sup>1</sup>. Man kan derfor hævde – måske lidt firkantet – at den sproguddannelsespolitiske udvikling i Danmark ikke drives af bevidste og klart formulerede valg baseret på forudgående vægning af fordele og ulemper ved de forskellige scenarier.

Ganske vist nedsatte den daværende regering i starten af 2011 en arbejdsgruppe, som fik til opgave at udarbejde anbefalinger til en national strategi for fremmedsprog i det danske uddannelsessystem, og som efter et omhyggeligt udredningsarbejde fremlagde en række anbefalinger på kort og langt sigt. Men med regeringsskiftet i efteråret 2011 ændrede det sprogpoltiske fokus sig, og på et åbent samråd i oktober 2012 bekræftede de ansvarlige ministre, uddannelsesminister Christine Antorini og videnskabsminister Morten Østergaard, at regeringen havde skrinlagt ideen om en national og koordineret planlægning. I stedet ville man implementere udvalgte anbefalinger, som passede ind i regeringens øvrige uddannelsespolitiske initiativer i forbindelse med reformeringen af læreruddannelsen og lanceringen af en internationaliseringsstrategi for de videregående uddannelser. Senest er der i juni 2013 udsendt en vision fra regeringen, hvor dele af arbejdsgruppens anbefalinger vedrørende fremmedsprog på de videregående uddannelser tages op. Visionen, der behandles i vores fjerde kapitel, ligger i direkte forlængelse af de foregående års uddannelsespolitik ved at gøre nedenstående "vej til vækst" til hovedsporet for de videregående uddannelser:

Vejen til vækst går blandt andet gennem danske medarbejdere, der besidder kompetencer, der kan omsættes til værdi globalt, heriblandt fremmedsprogskompetencer. (...) Fremtidens medarbejdere skal derfor have relevante fremmedsprogskompetencer, og uddannelserne skal i højere grad end i dag målrettes sprogkompetencer, som efterspørges af arbejdsmarkedet (*Øget indsigt gennem globalt udsyn*, 2013: 6).

---

<sup>1</sup> I et notat fra 2012 konstaterer Dansk Sprognævn, at tendensen til at fravælge dansk som undervisningssprog på universiteterne fortsætter. Flere end 25% af alle masteruddannelser bliver udbudt på engelsk, op til 25% på humaniora, over 25% på samfundsfag og mere end 50% på naturvidenskab. (*Dansk sprogs status*, 2012: 11).

Der ligger en række ubesvarede spørgsmål under sådanne visioner: Er "sprogkompetencer, som efterspørges af arbejdsmarkedet" det samme som "arbejdsmarkedets behov"? Hvis ja, er disse behov da belyst så udførligt og så dækkende, at det er muligt at vide, hvilke fremmedsprogskompetencer, som er "relevante" og hvilke, som ikke er det? Man kan svare benægtende på begge spørgsmål. De få eksisterende undersøgelser af fremmedsprogsbehov på arbejdsmarkedet belyser problematikken på grundlag af undersøgelser af et ret beskedent udsnit af private virksomheder, og derfor ved vi reelt meget lidt om, hvordan fremmedsprog håndteres på arbejdsmarkedet: Hvem bruger hvilke fremmedsprog? Til hvad? Med hvilke kvalifikationer – og med hvilke resultater? Hvordan bliver fremmedsproglige kompetencer opfattet og værdsat? Kort sagt: *Hvad gør man med sprog?* Det er det spørgsmål, vi med omdrejningspunkt i en undersøgelse af fremmedsprogsbrug og -behov i centraladministrationen vil belyse i denne rapport.

Vores rapport skal således ses som et bidrag til på den ene side at kaste lys over et endnu uudforsket hjørne af arbejdsmarkedet, og på den anden side til at pege på nogle blinde vinkler ved den aktuelle diskussion om fremmedsprogsuddannelsernes status og udvikling i det danske uddannelsessystem.

Rapportens dobbelte sigte – behovsanalyse og uddannelsespolitisk bidrag til fremmedsprogsområdet – gør den til en hybrid mellem det fremstillende, det analyserende og det kritisk reflekterende. Vi har bestræbt os på at være så objektive som muligt i vores databehandling og vores datarapportering, men ingen data taler for sig selv. Det har været nødvendigt undervejs at tage visse forbehold, ligesom vi har ment, at en indledende rammesætning i forhold til behovsbegrebet var nødvendig.

Rapporten interesserer sig for sprogpolitik. Men sprogpolitik forstået som *uddannelsespolitik* og ikke som en generel sprogpolitik, der regulerer forholdet mellem alle de sprog, der findes i det danske samfund. Det har den nederlandske uddannelsesforsker Theo J. M. Van Elst udtrykt således:

A national FLT [Foreign Language Teaching] policy of a particular country [...] is not the same as, nor does it require, a national language policy or a national foreign language policy. A language policy, for example, regulates the position, the use, or the preservation of a nation's language or languages. What, for example, are the rights of the speakers of the languages that have not been designated an official language? [...]. An FLT policy is concerned with a great many issues on which decisions have to be taken. These issues cluster un-



der three headings: (1) what to teach? (2) how to teach? and (3) under what conditions? (Van Elst, 1994: 36).

Med henvisning til danske forhold kan vi illustrere denne skelnen mellem en mere generel sprogpolitik og en sproguddannelsespolitik med Frans Gregersens inddeling af den sprogpoltiske debat i tre overordnede temaer (jf. Gregersen, 2009: 96):

1. Spørgsmålet om det engelske sprogs indflydelse på dansk ift. domænetab og låneord (parallel/komplementærsprog).
2. Spørgsmålet om svækkelsen af det nordiske sprogfællesskab.
3. Spørgsmålet om sproglige rettigheder set i forhold til minoritetssprog og indvandrersprog (andetsprogsproblematik).

I denne opdeling er fremmedsprogspolitikken ikke medtaget, og derfor tilføjer vi et fjerde tema, som er genstanden for nærværende rapport:

4. Spørgsmålet om fremmedsprogens status i uddannelsessystemet.

Og vi kalder dette fjerde tema for sproguddannelsespolitik. På den måde håber vi at kunne fastholde læserens fokus på fremmedsprogsundervisningen i det danske uddannelsessystem, uden at argumentationen vil blive læst som stillingtagen til sprogpoltiske spørgsmål, der ligger uden for det valgte problemfelt, som eksempelvis retten til at blive undervist på sit modersmål (Tema 3) eller rationale bag den øgede mængde engelsksprogede kurser på danske universiteter (Tema 1).

Når man beskæftiger sig med Tema 4, vil de relevante spørgsmål jf. ovenfor handle om, hvilke sprog, der skal læres af *hvem, hvornår, hvorfor og hvordan*. Det umiddelbare svar er, at der skal undervises i "relevante sprog på en måde, der kan dække samfundets behov", og det er dette overordnede begreb om "samfundets behov", vi vil forsøge at kvalificere og nuancere. Derimod vil vi ikke behandle didaktiske problemstillinger.

Rapporten beskæftiger sig altså med sproguddannelsespolitik. Og dermed bliver den også uundgåeligt sproguddannelsespolitisk. Som uddannelsesteoretikeren Gert Biesta, professor ved The Stirling Institute of Education, skriver, så indeholder spørgsmål om undervisning og uddannelse altid et normativt aspekt:

In my view questions about education always raise normative issues and therefore always require value judgements, i.e. judgements

about what we consider to be desirable. In plural democracies like ours we should not expect that there will only be one answer to the question as to what constitutes good education. It rather is a sign of a healthy democracy that there are ongoing discussions about the purpose and direction of such a crucial common endeavour as education. After all, education is not simply a private good; it is also – and in my view foremost – a public good and therefore a matter of public concern (Biesta, 2009: 1).

Det skal derfor også indledningsvis lægges frem, at vores arbejde hviler på en opfattelse af, at en offentlig sproguddannelsespolitik må sigte mod at give Danmark et fremmedsprogligt beredskab, der kan tilgodese vekslende og mangeartede samfundsmæssige behov. Hermed lægger vi os på linje med François Grin, der i en rapport om fremmedsprogsundervisning som offentlig politik udarbejdet for den franske stats evalueringsråd for skolen, skriver:

Det er imidlertid vigtigt at skelne mellem de forskellige aktører, som ikke alle forfølger de samme mål. Det kan således sagtens tænkes, at en virksomhed vedtager en bestemt sprogstrategi (f.eks. kan et multinationalt selskab, som er fransk, indføre engelsk som internt kommunikationssprog) med henblik på økonomisk rentabilitet. Omvendt forventes en offentlig politik, også når den gælder sprog, at være til gavn for almenvellet. Det er i øvrigt netop det, der gør den vanskelig, for de forskellige scenarier skal måles i forhold til deres konsekvenser for almenvellet<sup>2</sup> (Grin, 2005: 22).

Det er på den baggrund, man skal forstå os, når vi skriver, at det i en vis forstand er vilkårligt, at det lige netop er centraladministrationen, vi har valgt at undersøge i denne omgang. Det er bare én ud af en række muligheder, for vi kunne også have interesseret os for f.eks. museerne, undervisningssektoren, hospitalerne eller underholdningsindustrien. Pointen er, at vi har ønsket at bi-

---

<sup>2</sup> Originalcitateret lyder: "Toutefois, il est important de bien distinguer les acteurs, car ils n'ont pas tous les mêmes objectifs. Ainsi, s'il est parfaitement possible qu'une entreprise ait une stratégie linguistique (par exemple, telle entreprise multinationale qui, toute française qu'elle soit, institue l'anglais comme langue de communication interne) mais si elle le fait, c'est dans une optique de rentabilité économique. À l'inverse, une politique publique, y compris quand elle s'applique à la langue, est censée viser le bien général. C'est du reste bien là ce qui fait sa difficulté : c'est en termes de leurs conséquences pour ce bien général que les différents scénarios doivent être pesés". François Grin, *L'Enseignement des langues étrangères. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école*, Paris, n° 19, Septembre, 2005, 127 s.

---

drage til at kvalificere debatten om samfundets behov for fremmedsprog, og at vi har fundet det nødvendigt at tilvejebringe et supplement til de eksisterende behovsanalyser og rapporter, der næsten udelukkende retter blikket mod det private erhvervsliv.

Rapporten falder i tre hovedafsnit og en afsluttende diskussion. Vi indleder med en præsentation af selve behovsbegrebet (Kapitel 2), hvorefter vi fremlægger resultaterne af den spørgeskemaundersøgelse af sprogbrug og -behov i centraladministrationen, der blev udført i efteråret 2011 på vores foranledning (Kapitel 3). Dernæst giver vi et overblik over nogle af de mange publikationer (rapporter og anbefalinger fra politiske aktører og interesseorganisationer), der de seneste år har fremsat anbefalinger med direkte eller indirekte konsekvenser for fremmedsprogsfagene i det danske uddannelsessystem (Kapitel 4). Hensigten med dette kapitel er at sætte resultaterne fra undersøgelsen ind i en større sammenhæng, inden vi slutter af med (Kapitel 5) at diskutere forholdet mellem de sproguddannelsespolitiske markeringer, den aktuelle udvikling og de sektorspecifikke behov, spørgeskemaundersøgelsen har kortlagt.

Vi vil afslutningsvis udtrykke vores taknemmelighed over for Lektor Glenn Ole Hellekjær fra Universitetet i Oslo, som gav os tilladelse til at anvende sit spørgeskemadesign i vores undersøgelse. Vi takker samtidig Dorte Stage Petersen fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) for godt og konstruktivt samarbejde, tidligere videnskabsminister Charlotte Sahl-Madsen for hjælp til at "få hul igennem" til ministerierne og ikke mindst alle de ansatte i ministerierne, der tog sig tid til at deltage i vores undersøgelse.

## 2. Fremmedsprog og behovsanalyser

Behovsbegrebet er centralt placeret i uddannelsesplanlægning og -politik, men begrebet opfattes forskelligt alt efter hvilket niveau, der er tale om. I udgangspunktet har begrebet "behovsanalyse" ("needs analysis") primært dækket over en analyse af elevens behov for at få dækket særlige aspekter af indlæringen og altså tegnet et elevorienteret synspunkt, men i dag bruges begrebet både på makro- (samfunds), mellem- (organisations) og mikro- (elev)-niveau.

På folkeskoleniveau har engelsk en privilegeret rolle og har i takt med sprogets stadig større udbredelse både nationalt og internationalt i en årrække været det eneste obligatoriske fremmedsprog. Med aftalen om den nye reform for folkeskolen i det sene forår 2013 er engelsk blevet rykket frem til 1. klasse, mens tysk og fransk skal/kan tilbydes som andet obligatoriske fremmedsprog fra 5. klasse.

Tilstedeværelsen af netop tysk og fransk i folkeskolens fagudbud finder sin legitimitet dels i historien, dels i mere prosaiske behovsanalyser. Som argument for tysk fremhæves, at tysk er nabosprog og Tyskland vores suverænt største handelspartner; som argument for fransk fremføres, at fransk fortsat spiller en rolle i internationale organisationer. Det har også spillet ind, at Danmark på forskellige tidspunkter har haft særlige kulturelle forbindelser til Tyskland og Frankrig.

Øvrige fremmedsprog i folkeskolen kan ligeledes udbydes som tilvalg eller som forsøgsordning, og her har der de senere år været meget fokus på kinesisk med henvisning til Kinas økonomiske vækst og samhandlingspotentiale.

Det er en forudsætning for at blive optaget på en gymnasial uddannelse, herunder også den toårige HF-uddannelse, at eleven har modtaget 2-4 års prøveforberedende undervisning i 2. fremmedsprog (fransk eller tysk).

I det almene gymnasium STX, handelsgymnasiet HHX og teknisk gymnasium HTX er fremmedsprogsudbuddet og valgfriheden større. Igen indtager engelsk en særstilling, idet det er et krav, at alle elever har mindst B-niveau i engelsk, hvilket sikrer, at en stor del af den danske befolkning bliver relativt engelskkyndige. Igen må vi formode, at dette valg hviler på en behovstankegang om, at engelsk er uundværligt i hverdagen i det 21. århundrede. Ifølge Gymnasieloven er et andet fremmedsprog ligeledes obligatorisk, men det er vigtigt at bemærke, at der ikke er taget stilling til, hvilket sprog dette måtte være, og dermed er der heller ikke noget krav om, at der skal bygges videre på allerede erhvervede kompetencer fra folkeskolen. Naturligvis arbejdes der på gymnasieniveau med de i

folkeskolen allerede introducerede fremmedsprog – såkaldte fortsættersprog – men disse udbydes også som begyndersprog sammen med diverse andre fremmedsprog, hvor spansk og kinesisk aktuelt er blandt de hyppigst udbudte.

På HF er der kun ét obligatorisk fremmedsprog: engelsk.

På seminarierne er fagudbuddet selvsagt bestemt af de sprog, der udbydes i folkeskolen, og det er fortsat engelsk, tysk og fransk. Forsøgsordninger med andre sprog har indtil videre ikke ført til, at disse sprog er indlemmet i seminarernes udbud.

På universiteterne er valgpaletten i princippet ubegrænset. De højere læreanstalter kan som en del af deres portefølje vælge at udbyde et hvilket som helst fremmedsprog som fag alene eller i kombination med andre fag, men som de eneste institutioner i uddannelsessystemet har universiteterne siden 2007 selv skullet behovslegitimere udbuddet over for Akkrediteringsrådet.

I Danmark blev det med oprettelsen af Akkrediteringsrådet, der har hjemmel i Akkrediteringsloven fra 2007, fastslået, at nye uddannelser kun kan blive oprettet, hvis de imødekommer ”samfundets behov”. Skal man således have akkrediteret en ny uddannelse på universitetsniveau i Danmark, er det første kriterium fra Akkrediteringsrådet, at institutionen skal kunne godtgøre, at der er et behov for uddannelsen, og at relevante aftagere og aftagerpaneler har været involveret i udviklingen af den. Også i kvalitetssikring af eksisterende uddannelser inddrages et kriterium om ”behovet for uddannelsen på arbejdsmarkedet”, hvor aftagersynspunkter skal inddrages. Denne dialog mellem uddannelsesinstitutionerne og repræsentanter for arbejdsmarkedet skal sandsynliggøre, at de uddannede kandidater kan finde et relevant job, hvor de kan bruge de i studiet erhvervede kompetencer. Det er således blevet af afgørende betydning for fags overlevelse og videreudvikling, at institutionerne til stadighed er i stand til at behovslegitimere deres fagudbud<sup>3</sup>.

Akkrediteringsmekanismerne har både positive og mindre positive sider. Det er godt, at der er mulighed for at få systemiseret arbejdet med kvalitetssikring af uddannelserne, men der kan også være problemer med nogle af kriterierne.

---

<sup>3</sup> Den 1. juli i år (2013) trådte en ny lov om akkreditering i kraft. Loven indebærer en gradvis overgang til akkreditering af hele uddannelsesinstitutioner frem for enkelte uddannelser, og samtidig samles akkrediteringsarbejdet for hele det videregående uddannelsesområde hos en enkelt operatør, Danmarks Akkrediteringsinstitution. Nye uddannelser skal fremover indsendes til prækvalifikation i ministeriet, hvor der skal redegøres for behovet for den nye uddannelse og sammenhængen med det eksisterende uddannelsesudbud. Se <http://akkr.dk/>

Behovskriteriet er i vores øjne et tveægget sværd. Det er naturligvis uundgåeligt at tænke over, om uddannelserne giver mening i forhold til arbejdsmarkedet, men omvendt kan aftagerpanelerne sjældent hævde at repræsentere andet end sektorudsnit, hvorfor en negativ udtalelse fra én sektor risikerer at blokere for uddannelser, der faktisk kunne være behov for andre steder i samfundet. Desuden er det aldeles uforpligtende for en aftager at sige, at en uddannelse ser relevant ud; det tager minimum fem-seks år fra aftageren giver sin mening til kende, til den færdige kandidat banker på døren til arbejdspladsen, og det generelle verdensbillede kan have ændret karakter mange gange på den tid.

Universiteterne er – ligesom de øvrige uddannelsesinstitutioner – endvidere bundet af interne økonomiske hensyn. Det betyder, at selv om en given analyse viser, at der er behov for at udbyde et fremmedsprog på en højere læreanstalt, kan denne vælge at lade være. Da CBS i 2008 nedlagde såvel tolke- og translatorprofilen på alle andre fremmedsprog end engelsk som den erhvervsproglige kandidatuddannelse i russisk og italiensk, påberåbte institutionen sig interne økonomiske hensyn: kun et mindre antal studerende ville læse disse to fremmedsprog, der derfor ikke gav mulighed for stordriftsfordele. Så samtidig med at politikerne opfordrede virksomhederne til at vende blikket mod markederne i de nye vækstlande, navnlig de såkaldte BRIK-lande (Brasilien, Rusland, Indien og Kina), og undervisningstilbud inden for kinesisk skød op i uddannelseslandskabet, så det *formodede* behov for sprogkundskaber på dette lovende vækstmarked kunne imødekommes, blev russisk altså i samme periode nedlagt som erhvervsprog. Dette synes ikke umiddelbart logisk i en behovsorienteret uddannelsespolitik. Slet ikke hvis man tager i betragtning, at kinesisk kom ind på en sjettedeplads, da Dansk Industri i 2007 foretog en rundspørge til et repræsentativt udsnit af medlemsvirksomheder om deres fremtidige sprogbehov. Kinesisk blev nævnt efter (i prioriteret rækkefølge) engelsk, tysk, nordiske sprog, fransk og russisk.

Det kunne således godt se ud til, at det udslagsgivende for uddannelsesplanlægningen ligger lige så meget i interne økonomiske forhold (søgning til uddannelserne) og lokale opfattelser af, hvilke sprog, der er ”nyttige”, som i de behov, der i et eller andet omfang er dokumenteret<sup>4</sup>. Og omvendt gør den rentabilitetslogik, der knytter universitetssektorens finansiering til antallet af beståede eksamener på de enkelte uddannelser, det næsten umuligt for en ud-

<sup>4</sup> En lignende situation ses i gymnasierne, når de udbyder fremmedsprog. Er der ikke nok elever til et hold, må der laves såkaldte papegøjeklasse med flere studieretninger, eller holdet må nedlægges. Dette har ret beset intet med ”samfundets behov” at gøre, men med uddannelsesinstitutionens økonomi.

dannelsesinstitution at fravælge at udbyde en uddannelse, hvis studenterinteressen er massiv – uanset at det ikke kan sandsynliggøres, at alle kandidater kan få job.

Behovsbegrebet inddrages altså i varierende grad til at underbygge fremtidige valg og fravalg såvel lokalt i den enkelte uddannelsesinstitutions portefølje som nationalt i f.eks. bekendtgørelser om fagenes status som obligatoriske fag, valgfag eller udbudsfag. Behovsanalyser er imidlertid ikke pletfri, og der kan stilles en lang række spørgsmål til dem. Vi vil tage et par af dem op i det følgende.

Behovsafdækninger gennemføres ofte ved hjælp af survey-undersøgelser. Det er også en sådan undersøgelse, vi har valgt at gøre brug af for at indkredse fremmedsprogsbrug og -behov i centralforvaltningen. Imidlertid har sådanne undersøgelser nogle bias. For det første må man være opmærksom på, at de afdækkede behov kun kan gælde den population, der udtages stikprøver fra og ikke bør overgeneraliseres til at gælde for andre. Når f.eks. Dansk Industri i den førnævnte undersøgelse *Mere (end) sprog* fra 2007 bygger på 312 medlemsvirksomheder, så er stikprøven af virksomheder strengt taget ikke repræsentativ for samtlige danske virksomheder, men kun for Dansk Industris medlemsvirksomheder. Hvis der er et politisk ønske om at basere fremmedsprogsudbuddet i Danmark alene på behovsanalyser (et valg, der naturligvis kan og bør diskuteres), må man derfor som minimum undersøge et bredt udsnit af aftagere og ikke kun den private sektor.

Behov kan endvidere opfattes og kategoriseres forskelligt (se f.eks. Vandermeeren, 2003: 14)<sup>5</sup>. I første omgang kan man skelne mellem et *objektivt* og et *subjektivt* behov for fremmedsprog. Det objektive behov kan beskrives som den ideal-situation, hvor organisationen råder over de sprog- og kulturkundskaber, der muliggør en vellykket fremmedsproglig interaktion, mens det subjektive behov dækker over enkeltindivers opfattelse af egne og/eller organisationers behov.

---

<sup>5</sup> Vandermeeren skelner mellem fem forskellige typer af 'need', som her gengives efter artiklen "German Language Needs in Danish Companies", *Hermes. Journal of Linguistics*, no. 31-2003: 1. *Objective need*: indicated by objective need indicators, e.g. turnover in a certain market. 2. *Subjective need*: indicated by subjective informant's perceptions of foreign language need. 3. *Unconscious need*: indicated by the subtraction of subjective need from objective need. 4. *Subjective unmet need*: indicated by informants' perceptions of unmet foreign language need. 5. *Objective unmet need*: indicated by the subtraction of foreign language use from objective need.

I organisationer med internationale kontaktflader kan manglende dækning af objektive behov konstateres udefra, f.eks. hvis kontakten til et bestemt sprogområde afbrydes, svækkes eller ikke etableres, fordi ingen i organisationen råder over kendskab til de(t) nødvendige sprog. Et subjektivt behov kommer til udtryk ved, at en medarbejder erfarer, at der er behov for at forbedre sit kendskab til fremmedsproget, eller omvendt giver udtryk for, at der ikke er behov for at forbedre fremmedsprogskvalifikationerne.

Med en anden terminologi kan der også være tale om *uerkendte behov*. Det vil for eksempel være tilfældet, hvor manglende sprogkompetencer har forårsaget vanskeligheder i en konkret kommunikationssituation (eller forhindret/forrinnet/kompliceret andre former for interaktion), men hvor vanskeligheden ikke sættes i forbindelse med et behov, altså *subjektivt ikke opfattes som et behov*. Undersøgelsen *Hvad skal vi med sprog?* fra 2008 argumenterede for, at et sådant uerkendt behov fandtes i flere virksomheder, idet et antal respondenter på den ene side konstaterede, at de havde besvær med at kommunikere med særligt kinesiske, franske, tyske og russiske partnere, men på den anden side i de frie kommentarer vurderede, at problemet ikke lå hos dem selv men hos samarbejdspartnere, der ikke var gode nok til engelsk (Verstraete-Hansen, 2008).

Der tegnede sig her et billede af, at de danske respondenter ikke så det som deres ansvar at få kommunikationen til at fungere på andre sprog end engelsk, der blev anset for at være tilstrækkeligt til at agere i global sammenhæng, og rapporten argumenterede for, at der var tale om en form for anglocentrisme, eller med Robert Phillipsons definition, *anglocentricity*:

Anglocentricity takes the forms and functions of English, and the promise of what English represents or can lead to, as the norm by which all language activity or use should be measured. It simultaneously devalues other languages, either explicitly or implicitly (Phillipson, [1992] 2012: 48. Vores understregning).

Sådanne tilfælde er meget interessante for studiet af forholdet mellem behovsopfattelsen og de forestillinger om og holdninger til sprog, der cirkulerer i samfundet – de såkaldte *sprogideologier*. Hvis en virksomheds opfattelse af (fremmed)sproglig kommunikation er, at enhver international interaktion skal kunne eller allerede kan foregå på engelsk, så er det eneste behov, der udspringer af den logik, at alle i hele verden bliver bedre til engelsk, og det kan den enkelte virksomhed ikke tage ansvar for.



Eksemplet illustrerer en af svaghederne ved en behovsanalyse. Man kunne godt hævde, at besvarelser, der påpeger kommunikationsbarrierer viser, at det objektive behov for sproglige kompetencer ikke er dækket. Men den løsning, der skal til for at opfylde behovet, vil tage sig forskellig ud alt efter, hvilken sprogideologi, respondenterne bærer på, og ideologien vil være påvirket af hans egen uddannelse, oplevelser med sprog, kendskab til sprog, brug af sprog. Det er meget vigtigt at holde sig dette for øje, når man vil drage konklusioner om foretagne behovsundersøgelser – inklusive den, vi præsenterer i næste kapitel.

Nu kan kvantitative data fra en spørgeskemaundersøgelse ikke bruges til at konkludere noget præcist om holdninger til sprog, men de kan pege på nogle tendenser, som kan udforskes nærmere. I dette tilfælde er det derfor værd at nævne, at hypotesen om, at danske virksomheder opfatter verden gennem et anglocentrisk filter er blevet bekræftet af flere kvalitative analyser. Således har Sharon Millar og Astrid Jensen på baggrund af interviews med en række medarbejdere fra fire danskbaserede multinationale virksomheder blotlagt en forestilling<sup>6</sup> om, at det i dag opfattes som en selvfølge, at man kan klare sig på engelsk også uden for de områder, hvor engelsk er modersmål. Forfatterne viser, at mødet med andre sprog end engelsk ofte italesættes som et "problem", måske fordi det anglocentriske verdenssyn her udfordres. Millar og Jensen konkluderer, at

(...) issues of multilingualism are given a monolingual twist in that the need for other languages, most particularly French and Spanish, are sometimes framed in terms of the poor language abilities in English of French and Spanish speakers and their tendency to speak only their mother tongue. (...) What is striking in the interview data is that this monolingual framing is rarely applied to the English language and its native speakers (Millar & Jensen, 2009: 102).

Tendensen til kun at kunne tale sit modersmål opfattes altså forskelligt på arbejdsmarkedet<sup>7</sup>, når det drejer sig om hhv. engelsk-, fransk-, og spansk-talende.

---

<sup>6</sup> Millar & Jensen anvender udtrykket "social representations" til at beskrive respondenternes opfattelse af sprog.

<sup>7</sup> Internationalt er forskning i flersprogethed på arbejdsmarkedet i rivende udvikling, og hvor der længe har været fokus på engelsk som kommunikationsmiddel, er der i dag også stor opmærksomhed på det forhold, at indførelsen af engelsk som *corporate language* ikke nødvendigvis gør multinationale arbejdspladser mindre flersprogede. Se f.eks. afrapportering fra projekterne DYLAN *Dynamique des langues et gestion de la diversité/Language dynamics and management of diversity* og LINÉE *Languages in a Network of European Excellence*, der begge var finansieret af EUs sjette rammeprogram for forskning.

I forhold til behovsanalyser er det derfor vigtigt at være opmærksom på, dels at et behov opleves på baggrund af en bestemt antagelse om verden, dels at der findes ikke-erkendte behov, som ikke kan indfanges gennem svarene. Sagt på en anden måde: Det er ikke givet, at respondenterne kan se, hvad han/hun ikke kan se. I forhold til respondenteres svar på et givet spørgsmål er det endvidere værd at bemærke, at respondenter ofte svarer på baggrund af deres egen her-og-nu erfaring, hvad der i mange spørgeskemaundersøgelser ses som et sammenfald mellem aktuelle og estimerede fremtidige behov. (Dette sammenfald har vi også delvist konstateret i vores undersøgelse).

Man må heller ikke være blind for, at det at erkende et udækket behov kan opleves på forskellig vis alt efter hvilken position, respondenterne indtager i organisationens hierarki. Af arbejdsgiveren kan tilkendegivelse af utilstrækkelig sproglig kompetence for eksempel tolkes i retning af, at arbejdstageren ikke er kvalificeret til sit job, ligesom det af arbejdstageren kræver en overvejelse over, om man udfylder sit arbejde på optimal vis. Det kan med andre ord være meget ubekvemt for den enkelte at erkende et behov.

I lyset af ovenstående vil vi hævde, at behovsanalyser ideelt set og brugt med omtanke kan bidrage til at kvalificere debatten om, hvilke fremmedsprog, der skal udbydes i hvilken rækkefølge og på hvilke niveauer i uddannelsessystemet. Men samtidig mener vi, at det til stadighed er nødvendigt at diskutere, hvilken rolle de blotlagte behov konkret *kan* og *skal* spille i uddannelsesplanlægningen. Såvel Théo J. M. Van Elst (Van Elst, 1994: 39) som François Grin (Grin, 2005) fremhæver, at behovselementet ikke er den eneste faktor, der skal inddrages i overvejelserne. Også selve undervisningssituationen (er der overhovedet kvalificerede lærere til at varetage undervisningen? Er passende materiale tilgængeligt?), psykologiske og indlæringsmæssige aspekter (på hvilket alderstrin er det optimalt at lære hvilke fremmedsprog?), sproglig-politiske faktorer samt lingvistiske faktorer (afstanden mellem elevernes modersmål og de pågældende fremmedsprog) bør spille en rolle i afvejningen af fordele og ulemper ved de valgte løsninger.

I det følgende vil vi kort opsummere, hvad vi ved om behov for fremmedsprog i dansk sammenhæng. Vi vil med én markant undtagelse ikke gå i detaljer med behovsanalyser af andre landes sproglige behov. Undtagelsen er det arbejde, der bedrives på feltet i Norge, som fra et sproguddannelsespolitisk synspunkt har mange ligheder med Danmark.

## 2.1. Eksisterende behovsanalyser

I Danmark er behovet for fremmedsprog på arbejdsmarkedet først og fremmest søgt belyst gennem undersøgelser af den private sektor og ved hjælp af kvantitative spørgeskemaundersøgelser.

De seneste tredive år har vi således fået en undersøgelse af ingeniørers sprogbrug og -behov (*Ingeniørsprog*, 1982), en undersøgelse af *Danskerne og fremmedsprog* (Bacher, 1992). Danmark indgår også i flere af de undersøgelser, der foretages i EU-regi. Det gælder f.eks. *FLAIR – Foreign Language Analysis in Industrial Regions of Europe* (1992) der undersøger fremmedsprogsbrug og -behov i den dansk-tyske grænseregion, *Elise. Rapport om undersøgelse af danske virksomheders behov for sproglig og kulturel viden* (1999) og *ELAN. Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise* (2006)<sup>8</sup>.

Sidstnævnte ELAN-rapports konklusioner om, at EU mister millioner af euro i tabte eksportindtægter pga. manglende sprogfærdigheder i virksomhederne, blev modtaget med begejstring og flittigt citeret af fremmedsprogsmiljøets aktører, der i det nye årtusindes første årti i stigende grad blev mødt med krav om præcist at kunne dokumentere, hvad fremmedsprogsuddannelser bidrog med til vækst og produktivitet. Imidlertid er ELAN-rapportens metode sidenhen blevet skarpt kritiseret af François Grin og hans kolleger, der henstiller til, at konklusionerne anvendes med måde. For det første sikrer stikprøven ikke strukturel repræsentativitet: antallet af virksomheder, der er undersøgt i hvert land varierer betragteligt, og udvælgelseskriterierne er langt fra klare. For det andet repræsenterer det estimerede økonomiske tab mindre end 1% af EUs BNP. For det tredje kan det ikke afvises, at en mistet ordre i én europæisk virksomhed kunne tilfalde en anden europæisk virksomhed, således at der på et aggregeret EU-niveau ikke nødvendigvis er tale om økonomisk tab men blot om fordeling af markedsandele (Grin, Sfreddo & Vaillancourt, 2010: 49). Spørgsmålet om mistet indtjening kan derfor vise sig at have større betydning for den enkelte virksomheds bundlinje end for den samlede europæiske økonomi.

Grin anerkendte imidlertid relevansen af spørgsmålet om sproglige kvalifikationers effekt for virksomhedens økonomi, og han mente også, at det var muligt at nå frem til videnskabeligt baserede indsigter. Grin har selv stået i spidsen for det tværfaglige projekt om fremmedsprog på arbejdspladsen, *LEAP – Langues Étrangères dans l'Activité Professionnelle*, der teoretisk og metodisk ligger i skæringspunktet mellem samfundsøkonomi og anvendt lingvistik. En oversigt

---

<sup>8</sup> For en kort beskrivelse af disse undersøgelser empiri, metode og resultater, se Verstraete-Hansen, 2008 (s. 10-16).

over resultaterne er samlet i værket *The Economics of the Multilingual Workplace* (Grin, Sfreddo & Vaillancourt, 2010), der ud over en række formler og økonomiske beregninger for specialister også rummer interessante observationer for de mere sprogligt interesserede.

Hvis vi vender tilbage til behovsanalyser i dansk sammenhæng, skal det nævnes, at der i hhv. 2007 og 2008 udkom to rapporter baseret på samme empiri fra den private sektor. Den første blev udgivet af Dansk Industri med titlen *Mere (end) sprog* (2007), mens den anden *Hvad skal vi med sprog?* (Verstraete-Hansen, 2008) analyserede resultaterne i et uddannelsespolitisk perspektiv og kan ses som en forløber for nærværende undersøgelse. Om den offentlige sektor har vi ikke fundet systematiske undersøgelser af nyere dato.

Som allerede nævnt vil vi i denne rapport ikke beskæftige os med andre landes sproglige behov. Undtagelsen er Norge, som med oprettelsen af *Fremmedsprogssenteret – Nasjonalt senter for fremmedsprak i opplæringen* har leveret et konkret eksempel på en vidensbaseret – i modsætning til en holdningsbaseret – sproguddannelsespolitik.

## 2.2. Det norske eksempel

Det norske fremmedsprogscenter er et af ni nationale centre, der er knyttet til centrale satsningsområder i grundskolen. Fremmedsprogscentrets hovedopgave er at arbejde for høj kvalitet i fremmedsprogsundervisningen og for, at Norge bliver et land med høj sprogkompetence i mange fremmedsprog. Centret har et ganske vidtrækkende sprogpolitisk mandat, der – ud over at udvikle arbejdsmetoder, indhold og eksempler på undervisningsmateriale – også består i bl.a.:

- At vejlede professionshøjskoler og videregående uddannelser om tiltag inden for efter- og videreuddannelse.
- At bidrage til informations- og erfaringsspredning af nationalt og internationalt forsknings- og udviklingsarbejde inden for fremmedsprogsundervisning.
- At bidrage til at opbygge positive holdninger til ”det at lære fremmedsprog” og skabe forståelse i samfundet for, at Norge, som et lille land, har behov for både dybde og bredde i den nationale fremmedsprogskompetence.
- At rådgive såvel statslige som kommunale aktører om læreplansudvikling, elevvurdering og kompetenceudvikling mhp. at skabe god progression og sammenhæng i fremmedsprogsfagene gennem hele uddannelsesforløbet.
- At etablere og udvikle kontakter og samarbejde med nationale, nordiske og internationale netværk, organisationer og miljøer.
- At fremme ligestillingsperspektivet i fremmedsprogsundervisningen, både

når det gælder kønsrelaterede og socioøkonomiske uligheder, og når det gælder undervisning i flerkulturelle miljøer.

Når Fremmedspråkscenteret er relevant for vores emne, skyldes det særligt de to behovsanalyser, der af Glenn Ole Hellekjær er udarbejdet i regi af centeret. Den første, *Fremmedsprog i norsk næringsliv: engelsk er ikke nok!* udkom i september 2007 og vakte opmærksomhed i brede kredse. Undersøgelsen, der omfattede 1032 respondenter, viste, at engelsk var det suverænt mest anvendte sprog i eksport- og importarbejdet, og også, at sproget blev brugt mere, end markedsandelene i den engelsksprogede verden kunne forklare. Det betyder, at engelsk tit bruges som *lingua franca*.

De norske virksomheder har mange ansatte, som klarer sig glimrende på engelsk, men ikke desto mindre mangler de medarbejdere, der mestrer sprogligt mere krævende opgaver af såvel faglig som social karakter, hvilket "tyder på at de generelle engelskferdighederne svikter i like stor grad som de fagspråklige" (Hellekjær, 2007: 14). Det samme mønster gør sig gældende for andre fremmedsprog, og Hellekjær kunne vise, at mange af de respondenter, der anvendte fremmedsprog, hverken havde en videregående sproglig uddannelse eller nogen form for sproglig tillægs- eller efteruddannelse. Det betyder, at virksomhederne er stærkt afhængige af sprogtilbuddet på ungdomsuddannelserne.

I 2010 udkom resultaterne af en ny undersøgelse, *Språkmakt og avmakt: Bruk av og behov for fremmedsprog i statsforvaltningen*. Som Hellekjær skriver heri, kunne man på baggrund af den første rapport indvende, at problemer med utilstrækkelige sprogkundskaber er typiske for erhvervslivet og ikke nødvendigvis findes på andre områder. Omvendt hævder han, at hvis de samme vanskeligheder genfindes i den offentlige sektor, vil det være en klar og næsten uigendrivelig indikation på, at mangelfulde engelsk- og fremmedsprogkundskaber er et generelt problem i Norge. Det bør, noterer Hellekjær, i så fald få klare konsekvenser for beslutninger om, og ambitionsniveauet for sprogundervisningen i skolen og på de videregående uddannelser (Hellekjær, 2010: 11).

Vi vil i det følgende give et resumé af denne rapport, som har været inspirationen for vores undersøgelse, og som ofte vil blive inddraget som sammenligningsgrundlag i vores analyse af resultaterne fra undersøgelsen i følgende kapitel. Desuden finder man i rapporten mange paralleller til danske forhold, hvor engelsk også tenderer mod at opnå en hybrid status mellem andetsprog og fremmedsprog, og hvor fremmedsprog i de fleste organisationer er en lavstatuskvalifikation.

Hellekjær kan i sine arbejder vise, at trods de to undersøgte sektorer vidt forskellige interesser, mål og midler er konklusionerne stort set enslydende i begge tilfælde. Et lighedstræk er, at engelsk bruges ofte og af de allerfleste, mens andre fremmedsprog anvendes i meget mindre grad. I erhvervslivet var tysk og derefter fransk de mest anvendte sprog efter engelsk, mens det i statsforvaltningen, hvor 89% af respondenterne angav at bruge engelsk i deres arbejde, er fransk, der indtager andenpladsen efterfulgt af tysk på tredjepladsen. Spansk kom i begge undersøgelser ind på en fjerdeplads.

Et andet lighedstræk mellem den offentlige og den private sektor er, at engelsk tilsyneladende ofte bruges som erstatningsprog i situationer, hvor det skønnes, at et andet fremmedsprog ville have været mere fordelagtigt. Således gav flere ansatte i departementerne udtryk for, at den altovervejende brug af engelsk af og til skete på bekostning af Norges interesser. Nogle respondenter havde oplevet modersmålsbrugere på engelsk udnytte deres sproglige overtag til at udmanøvrere ikke-modersmåls-brugere, der manglede fagsproglige kundskaber. Dette bliver underbygget i de opfølgende kvalitative interviews, hvoraf enkelte uddrag citeres i rapporten.

Hellekjær analyserer herefter, hvilket niveau respondenterne bruger deres fremmede sprog på, og resultatet understreger klart relevansen af at skelne mellem engelsk og andre fremmedsprog. Ser man på engelsk, brugte 63% af de adspurgte sproget til læsning af jobrelaterede tekster og til enkel skriftlig og mundtlig kommunikation (39%). En noget mindre del – 21% – angav at bruge engelsk til krævende mundtlig kommunikation som forhandlinger og præsentationer, mens tallet for krævende skriftlig kommunikation som rapporter, udredninger, artikler var nede på 15%. Hellekjær konkluderede heraf, at de fleste ansatte har gode basale engelskkundskaber, som sætter dem i stand til at læse tekster, men at mange af dem mangler de avancerede fagsproglige færdigheder, som er nødvendige i forhandlinger, ved pressekonferencer, præsentationer eller til møder. Hvad andre fremmedsprog angår, anvendte 22% af respondenterne et andet sprog end engelsk til læsning af jobrelaterede tekster, mens tallene for enkel kommunikation er nede på hhv. 19% for det mundtlige og 9% for det skriftlige (se også vores Kapitel 3).

Når det handler om krævende mundtlig kommunikation, er det blot 3% af de adspurgte, der anvender et fremmedsprog til det, og blot 2% af respondenterne anvender fremmedsprog til at skrive krævende tekster.

Disse resultater giver næring til en hypotese om, at brugen af sprog på arbejdsmarkedet er helt afhængig af sprogtilbuddet i grund- og gymnasieskole, og re-

sultaterne er derfor vigtige i et uddannelsespolitisk perspektiv. Hele 81% af de respondenter (formentlig overvejende udklækket fra jura, statskundskab og økonomi), som bruger engelsk i arbejdet, gør det på grundlag af det sprogkendskab, de har med fra gymnasiet. Blot 18% af de respondenter, som anvendte engelsk i deres arbejde havde en videregående uddannelse, der omfattede engelsk. Det betyder, at selv hvor der opstår et behov for mere krævende sprogbeherskelse, trækkes der oftest veksler på sprogkundskaber fra gymnasiet. Det forklarer formentlig, hvorfor øvrige fremmedsprog bruges så lidt i den norske statsforvaltning: skolens timeantal for andet og tredje fremmedsprog er lavere end for engelsk og giver endnu mindre grundlag for at indgå i nogen form for krævende kommunikation.

Sagt på en anden måde ser det ud til, at sprogbrug på arbejdsmarkedet er en afspejling af fagudbuddet i skolen og altså ikke nødvendigvis udtryk for de reelle behov. Eksempelvis mener en respondent, at fransk og spansk er langt vigtigere end de fleste nordmænd tror:

Jeg har drevet med internasjonalt arbeid i [mange] år. Selv om engelskkunnskapene er blitt langt bedre i Frankrike og Tyskland, er det fortsatt mange på fagnivå som kommuniserer svakt på engelsk. Desuten åpner kontakt på deres morsmål for lettere å få fram forståelse for våre synspunkter. Jeg mener det bør legges større vekt på muntlig kommunikasjon og lesning av tysk og fransk, eventuelt også italiensk og spansk. Når det gjelder russisk er det et "must" for kontakt på fagnivå i Russland og de fleste tidligere sovjetrepublikker (citeret i Hellekjær, 2010: 31).

I diskussionen fremhæver Hellekjær, at undersøgelsens vigtigste konklusion er påvisningen af et identisk problem med sproglig utilstrækkelighed i såvel erhvervslivet som i den offentlige sektor. Som forklaring anføres, at "[d]et er nærliggende å tro at dette skyldes ansettelsespolitik, i samspill med skolens og høyere utdannings manglende vektlegging av språkkunnskaper" (*Ibid.*: 37).

Forfatteren har i den forbindelse gennemgået departementernes stillingsannoncer og set, at når man efterlyser færdigheder i engelsk, norsk og eventuelt et fremmedsprog, indgår dette som oftest sammen med krav om juridisk, naturfaglig, samfundsfaglig eller økonomisk mastergrad. Da sprog ikke er en del af disse uddannelser, vil det være gymnasiets fagniveau, der bliver bragt med i ansættelsen. Det har konsekvenser for den sproglige kvalitet, og flere respondenter mener, at der i departementerne er behov for at oprette en særlig sprogjeneste for engelsk til at varetage oversættelse, sprogrevision og støtte

den mundtlige kommunikation. Hellekjær vurderer, at disse kommentarer afspejler et forhold, som også var til stede i erhvervslivet: kundskaber i sprog har enten lav eller slet ingen status (*Ibid.*: 39).

Den generelle situation for andre fremmedsprog end engelsk er mere kompleks. På den ene side ser det ud til, at en del ansatte reelt har gode kompetencer i fremmedsprog, men at de ikke altid får brugt dem. Flere respondenter mener, at den manglende brug af fremmedsprog koster Norge international indflydelse og gennemslagskraft.

Hellekjær foreslår afslutningsvis en række tiltag, der som afgørende forudsætning har en erkendelse af, at en ambition om dygtige sprogbrugere kræver en systematisk indsats over tid, og at denne opgave ikke kan overlades til et enkelt niveau i uddannelsessystemet men kræver en koordinering mellem forskellige myndigheder, arbejdsgivere og arbejdstagere.

I det følgende vil vi præsentere resultaterne af den spørgeskemaundersøgelse, der med inspiration fra Hellekjær blev udført i den danske centraladministration i efteråret 2011.





### 3. Brug af og behov for fremmedsprog i centraladministrationen

Efter at have læst Glenn Ole Hellekjærs to rapporter om fremmedsprog på udvalgte dele af det norske arbejdsmarked (jf. forrige kapitel), var det tydeligt for os, at fremmedsprogsituationen i Norge og Danmark på mange punkter var sammenlignelig. Vi tog derfor kontakt til Glenn Ole Hellekjær for at høre, om vi måtte anvende hans spørgeskema i en let omarbejdet udgave, hvad vi fik tilladelse til. Da den norske og den danske undersøgelse således ligner hinanden på mange punkter, og da en undersøgelses resultater ofte fremstår klarere på baggrund af lignende undersøgelser, vil vi i nedenstående analyse løbende drage paralleller til Hellekjærs undersøgelse af sprogbrug og -behov i statsforvaltningen i Norge.

#### 3.1. Metode og forskningsdesign

Undersøgelsen om brug af og behov for fremmedsprog i den danske centraladministration blev gennemført i efteråret 2011 som en kvantitativ survey-undersøgelse i samarbejde med Danmarks Evalueringsinstitut EVA, som stod for den praktiske gennemførelse.

Vi stod selv for den første kontakt til ministerierne og deres departementer, da vi gerne ville have deres opbakning til undersøgelsen. Til trods for de senere års vedvarende opfordringer til universiteterne om at åbne sig for omverdenen og gå endnu mere i dialog med aftagerne, viste det sig, at aftagerne ikke stod i kø for at gå i dialog med forskerne. Adskillige departementer svarede ikke i første omgang, nogle afslog prompte at deltage i undersøgelsen pga. tidsmangel, andre igen afslog uden yderligere begrundelse, end at de ikke ønskede at deltage i sådan en undersøgelse – ”heller ikke i forskningsøjemed<sup>9</sup>”. Det udviklede sig således til en langstrakt affære at få etableret kontakten til ansvarlige i ministerierne og få dem til at bakke op om at lade en tilfældigt udvalgt stikprøve af ansatte bruge tid på at besvare spørgeskemaet. Etableringen af kontakten lykkedes faktisk først, da daværende videnskabsminister Charlotte Sahl-Madsens ministerium sendte en mail til samtlige ministerier og opfordrede dem til at bakke op om undersøgelsen ved at fremsende kontaktoplysninger.

På tidspunktet for undersøgelsen var der i alt 19 ministerier. Heraf deltog i alt 15 ministerielle departementer<sup>10</sup>. På baggrund af bruttopopulationen udtrak EVA en tilfældig stikprøve på 1425 respondenter, der alle modtog et spørgeskema. Af disse fik vi i alt 675 besvarelser retur. Dette kunne umiddelbart svare til en svarprocent på 47%, men da det viste sig, at en del af de udsendte spørgeske-

<sup>9</sup> E-mail til Mette Skovgaard Andersen dateret 28.03.2011.

maer af den ene eller anden grund ikke var kommet frem til rette modtager, eller ikke længere havde en relevant modtager, må der regnes med et bortfald på 208 besvarelser, hvilket medfører et samlet antal reelle modtagere på 1217 og en reel svarprocent på 56%.

Størstedelen af respondenterne (78,3%) lå i aldersgruppen 30-59 år og de fleste havde en lang videregående uddannelse (68%) eller en mellemlang uddannelse (17%). Sammenlignet med Hellekjærs undersøgelse er det måske værd at bemærke, at der i den danske stikprøve var en lavere andel af respondenter med en lang videregående uddannelse, idet hele 81% af de ansatte i den norske undersøgelse svarede bekræftende på at have en sådan<sup>11</sup>. For så vidt angår den stilling, respondenterne bestred på besvarestedspunktet, var mere end halvdelen (59%) ansat som AC-medarbejdere uden personaleansvar, mens 16,1% var AC-medarbejdere med personaleansvar. Dvs. at i hvert fald nogle af AC-medarbejderne var ansat på en mellemlang videregående uddannelse. Yderligere baggrundsvariable indgår ikke i undersøgelsen.

Da departementerne i Skatteministeriet og Udenrigsministeriet udgjorde en høj andel af det samlede antal besvarelser (hhv. 21,4 og 27,5%), er svarene endvidere vægtet ift. dette, hvilket betyder, at der i udregningerne er taget højde for, at svarandelen var større for disse to ministerier.

Spørgeskemaet blev udsendt elektronisk til departementerne. Det bestod af i alt 28 spørgsmål fordelt på syv overordnede kategorier:

1. Baggrundsoplysninger.
2. Geografiske og sproglige kontaktflader i arbejdet.
3. Brugen af engelsk og/eller andre fremmedsprog i arbejdet.
4. Brugen af engelsk.
5. Brugen af andre fremmedsprog end engelsk i arbejdet.

---

<sup>10</sup> Ansatte fra følgende ministerier deltog i undersøgelsen: Beskæftigelsesministeriet, Finansministeriet, Forsvarsministeriet, Fødevareministeriet, Integrationsministeriet, Kirkeministeriet, Klima- og Energiministeriet samt Afdelingen for ligestilling, Kulturministeriet, Miljøministeriet, Skatteministeriet, Udenrigsministeriet, Udviklingsministeriet, Undervisningsministeriet, Videnskabsministeriet, Økonomi- og Erhvervsministeriet.  
Følgende ministerier enten afslog at deltage eller besvarede ikke vores henvendelser: Indenrigs- og sundhedsministeriet, Justitsministeriet, Socialministeriet, Statsministeriet og Transportministeriet.

<sup>11</sup> Bemærk at en lang videregående uddannelse i Norge defineres som mere end 4 år og ikke som i Danmark som 5 år eller mere. Dette kan forklare forskellen.

6. Ingen brug af engelsk i arbejdet.
7. Nyttige sprog i fremtiden.

I bevidsthed om at engelsk indtager en særlig position i det danske arbejdsliv, valgte vi – som i det norske forlæg – at bevare opdelingen af spørgeskemaet i en sektion, der undersøgte brugen af/behovet for engelsk og en anden sektion, der undersøgte brugen af behovet for andre fremmedsprog end engelsk. De enkelte spørgsmål vil blive gennemgået nedenfor i behandlingen af resultaterne. I forhold til Hellekjærs undersøgelse er svarkategorierne sammenlignelige såvel i indhold som i antal.

For så vidt angår spørgeskemaundersøgelsens validitet, kan det altid ved den type undersøgelser diskuteres, om respondenterne har forstået spørgsmålene i overensstemmelse med spørgernes hensigter. Dette kan der ikke svares entydigt på uden en supplerende kvalitativ undersøgelse, men igen må sammenligneligheden med den norske undersøgelse være med til at højne undersøgelsens validitet. Vi vil endvidere i det følgende kommentere oplagte kilder til potentielle misforståelser.

Det skal ydermere nævnes, at spørgeskemaet til sidst gav respondenterne mulighed for at supplere med kvalitative kommentarer. Disse kvalitative kommentarer vil blive inddraget i analysens anden del (afsnit 3.3.).

### 3.2. Kvantitativ analyse

Da geografiske og sproglige kontaktheder kan have en betydning for respondenternes brug af engelsk og fremmedsprog, spurgte vi indledningsvis til deres kontaktheder dels med forskellige geografiske områder, dels med konkrete lande. Resultaterne for kontaktheder er sammenfattet nedenfor.

**Table 1:**

**Har du i dit arbejde kontakt med følgende geografiske områder? (N=675)**

Angivelser i %	Meget ofte	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig
De nordiske lande	8,6	14,1	29,7	25,4	22,1
De baltiske lande	2,3	8,0	16,2	21,1	52,2
Øvrige Europa					
(minus Norden og Baltikum)	9,7	19,3	24,2	20,2	26,7
USA/Canada/Australien	3,8	11,1	15,8	22,8	46,4
Asien	4,8	8,6	12,4	19,7	54,5
Afrika	5,1	9,3	9,5	15,5	60,7
Latin-/Sydamerika	1,9	6,4	10,3	17,0	64,3

Det var her tydeligt, at departementerne har mest kontakt med Norden og øvrige Europa. Hhv. 22,7% og 29% svarede at de 'meget ofte' eller 'ofte' havde kontakt til disse områder. Til trods for den prominente plads Kina synes at indtage i mediernes/politikernes bevidsthed på mange områder, synes der i forbindelse med departementernes arbejde kun at være en lille kontaktflade til Asien. Over halvdelen af respondenterne svarer, at de aldrig har kontakt til Asien, mens lidt over 10% har kontakt 'ofte' eller 'meget ofte'. Der synes endvidere at tegne sig et mønster af, at jo længere væk vi kommer fra Danmark, desto mindre kontakt. Således er det geografiske område Latin-/Sydamerika det område, som respondenterne hyppigst angiver ikke at have kontakt med (64,3%). Dette er der sandsynligvis mange årsager til (institutionelle, historiske, samfundsmæssige, kulturelle m.m.), og man kan ikke udelukke, at der også kan være sproglige årsager.

**Tabel 2:**

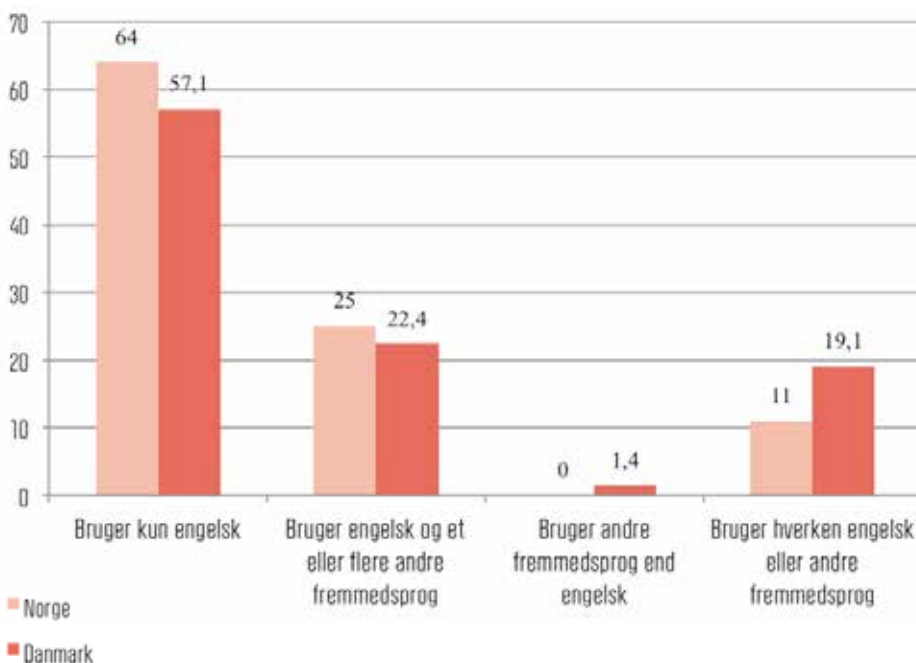
**Har du i dit arbejde kontakt med personer fra følgende lande i Europa? (N=674)**

Angivelser i %	Meget ofte	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig
<b>Belgien</b>	4,8	9,8	23,9	19,5	42,0
<b>Luxembourg</b>	1,7	4,9	15,9	22,8	54,7
<b>Schweiz</b>	1,7	3,7	16,4	23,2	55,1
<b>Frankrig</b>	4,2	9,8	20,4	21,0	44,6
<b>Italien</b>	2,4	6,0	18,2	22,4	51,1
<b>Nederlandene</b>	4,5	8,9	20,5	21,3	44,8
<b>Polen</b>	3,7	7,5	17,9	18,9	52,0
<b>Portugal</b>	2,4	4,4	16,8	20,7	55,6
<b>Rusland</b>	1,0	4,6	11,4	22,6	61,4
<b>Spanien</b>	2,5	6,0	18,4	22,1	50,9
<b>Storbritannien</b>	6,6	11,3	24,1	20,6	37,5
<b>Tyskland/Østrig</b>	4,9	11,2	21,9	20,9	41,1

For så vidt angår de enkelte lande i Europa er Storbritannien, Tyskland/Østrig samt Belgien de tre lande, som respondenterne hyppigst angiver 'meget ofte' at have kontakt med. Dette gælder også, hvis man slår kategorierne 'meget ofte' og 'ofte' sammen. Således svarer i alt 17,9% af respondenterne, at de 'meget ofte' eller 'ofte' har kontakt med Storbritannien, 16,1% med Tyskland/Østrig og 14,6% med Belgien. Da undersøgelsen ikke spurgte specifikt til de enkelte lande i Norden, kan man ikke udtale sig om, hvilket land, respondenterne her oftest er i kontakt med, men ser man på ovenstående, finder man to ikke-EU lande, Rusland og Schweiz, blandt de lande, hvor kontaktfladen synes at være meget lille. Således svarer 84%, at de 'sjældent' eller 'aldrig' er i kontakt med Rusland, og 78,3% med Schweiz.

Der synes hyppigt at blive brugt sprog i departementerne. På spørgsmålet om hvorvidt respondenterne brugte engelsk og/eller andre fremmedsprog i arbejdet, svarede hele 79,5%, at de brugte henholdsvis 'kun engelsk' (57,1%) eller 'engelsk og et eller flere andre fremmedsprog' (22,4%). Der er ikke uventet en overvægt af brugen af engelsk, men sammenlignet med den norske undersøgelse kan det konstateres, at brugen af fremmedsprog generelt er mindre udbredt i de danske departementer end i de norske. I alt 89% af de norske respondenter mod 79,5% af de danske angav at bruge engelsk og/eller andre fremmedsprog. I tråd med dette var andelen af danske respondenter, der angav hverken at bruge engelsk eller andre fremmedsprog forholdsmæssigt større, 19,1% i Danmark mod 11% i Norge. En illustration af dette forhold ses nedenfor.

**Tabel 3:**  
**Bruger du engelsk og/eller andre fremmedsprog i dit arbejde?**  
**(N=675 i DK/N=846 i Norge). Svarandel angivet i procent.**



Kan det betyde, at danske departementer har færre internationale kontakter end den norske centraladministration? Det synes ikke plausibelt, men uden supplerende undersøgelser kan forskellen ikke forklares. Umiddelbart kunne man forestille sig, at de sproginvolverende opgaver fordeles på flere medarbejdere i Norge.

### 3.2.1. Brug af og behov for engelsk

De følgende spørgsmål handler om respondenternes brug af engelsk i jobsammenhænge. Vi havde her valgt at bruge Hellekjærs inddeling med enkel og krævende kommunikation pga. sammenligneligheden, men er opmærksomme på, at der naturligvis er mulighed for, at respondenterne – til trods for de nævnte eksempler – fortolker begreber som 'enkel' og 'krævende' forskelligt og måske endda ud fra deres egne kompetencer.

Tabel 4:

Bruger du engelsk til følgende arbejdsopgaver? (N=529)

Angivet i %	Meget ofte	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig	Ved ikke
<b>Enkel mundtlig kommunikation</b>	22,1	22,2	30,8	18,0	6,0	0,9
<b>Krævende mundtlig kommunikation</b>	11,4	13,8	21,1	19,3	31,2	3,1
<b>Skrivning af enkle tekster</b>	25,5	21,1	29,4	18,6	4,8	0,7
<b>Skrivning af krævende tekster</b>	8,3	9,9	21,0	20,4	37,0	3,4
<b>Læsning af arbejdsrelevante tekster</b>	40,2	26,3	21,4	7,2	4,4	0,5

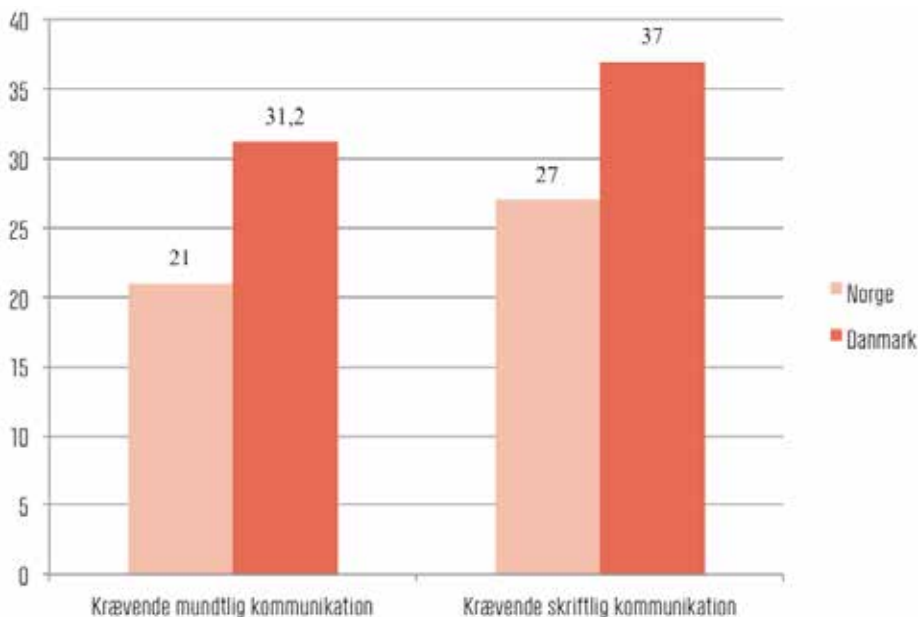
Det er tydeligt, at læsning af arbejdsrelevante tekster udgør en stor del af den arbejdstid, de ansatte bruger på engelsk. Over 66% af engelskbrugerne angiver, at de 'ofte' eller 'meget ofte' læser sådanne tekster. Dette er i øvrigt nogenlunde samme andel som i den norske undersøgelse. Kommer det til de krævende opgaver, såsom mundtlige præsentationer, forhandlinger og pressekonferencer samt skrivning af rapporter, udredninger og artikler er det ligeledes tydeligt, at respondenterne relativt sjældent beskæftiger sig med sådanne arbejdsopgaver. Sammenlignet med den norske undersøgelse er det endvidere værd at lægge mærke til, at andelen af negative svar, altså respondenter, der aldrig bruger engelsk til krævende kommunikation er højere end de tilsvarende norske tal. Således svarer 31,2% af de danske respondenter, at de aldrig bruger engelsk i krævende mundtlig kommunikation mod 21% i den norske undersøgelse. Og for den krævende skriftlige kommunikation er tallene for Danmark 37% mod 27%.

Dette er illustreret nedenfor.

**Tabel 5.**

**Jeg bruger aldrig engelsk i krævende mundtlig/skriftlig kommunikation.**

**(N=529 i DK/N=748 i Norge). Svarandel angivet i procent.**



Dette kan umiddelbart undre, da man må forvente, at arbejdsopgaverne i danske og norske departementer i store træk svarer til hinanden. Det er naturligvis muligt, at danskerne i mindre grad arbejder med krævende engelsk kommunikation, men mere nærliggende er det nok at finde forklaringen i en generel tendens hos de danske respondenter til at vurdere egne sprogkompetencer til at være bedre end de norske respondenter vurderer deres (jf. Tabel 13), hvorfor grænserne for, hvad der opfattes som 'krævende', muligvis flytter sig.

De følgende spørgsmål gik tættere på respondenternes opfattelse af påkrævede kompetencer til løsning af bestemte arbejdsopgaver. Vi spurgte således respondenterne, i hvilken grad, de mente, at gode færdigheder var nødvendige for at løse de ovenfor nævnte arbejdsopgaver. Spørgsmålet kan synes indlysende for sprogmenesker, idet det må forventes, at jo mere krævende en arbejdsopgave er, desto bedre færdigheder påkræves. Det er også den tendens, vi ser i det nedenstående.



**Tabel 6:****I hvilken grad mener du, at gode færdigheder i engelsk er nødvendige for at klare følgende opgaver tilfredsstillende? (N=529)**

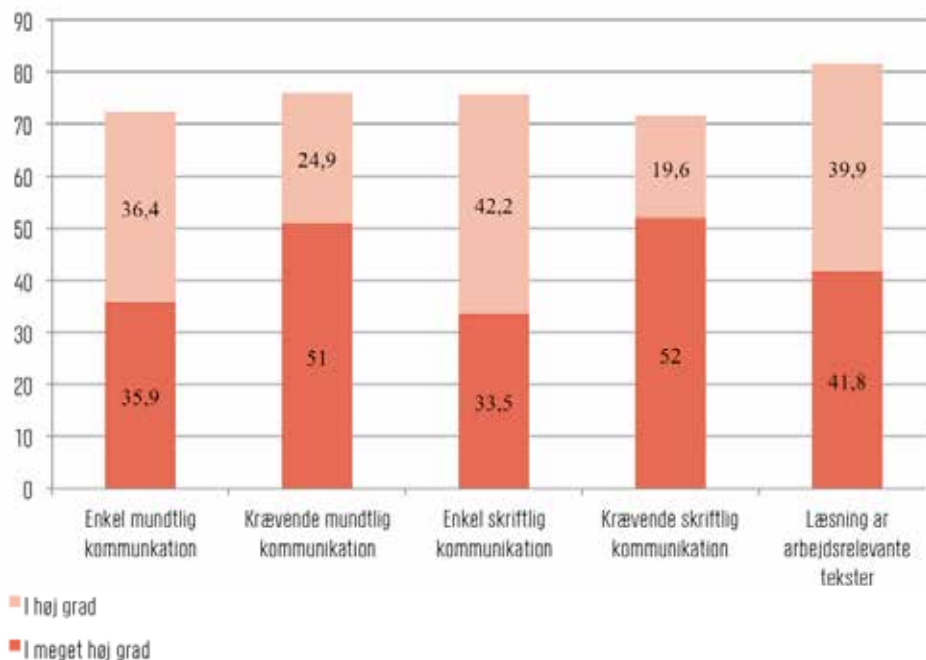
Angivet i %	I meget høj grad	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
<b>Enkel mundtlig kommunikation</b>	35,9	36,4	22,1	3,2	1,1	1,4
<b>Krævende mundtlig kommunikation</b>	51,0	24,9	7,7	7,4	4,6	4,4
<b>Skrivning af enkle tekster</b>	33,5	42,2	18,1	3,1	1,8	1,3
<b>Skrivning af krævende tekster</b>	52,0	19,6	8,6	8,2	6,3	5,3
<b>Læsning af arbejdsrelevante tekster</b>	41,8	39,9	14,1	2,4	1,0	0,9

Tendensen er som sagt, at jo mere krævende en opgave er, mundtlig eller skriftlig, desto oftere vurderes gode færdigheder at være nødvendige. Således mener over 50%, at krævende kommunikation, såvel skriftligt som mundtligt, i meget høj grad kræver gode færdigheder sammenlignet med lidt over 30% for enkle kommunikationsopgaver. Lidt overraskende er det måske alligevel, at også løsning af enkle sprogopgaver for respondenterne synes at kræve gode færdigheder. Betragter man det samlede procenttal for svar, der 'i meget høj grad' eller 'i høj grad' vurderer, at gode sprogkundskaber er nødvendige ved løsning af opgaver, der kræver engelsk, får man følgende:

Tabel 7:

**Gode færdigheder i engelsk er nødvendige i 'meget høj grad' eller 'i høj grad'.**

**(N=529). Svarandel angivet i procent.**



Som det ses af ovenstående, er det samlet set kun læsning af arbejdsrelevante tekster, der vurderes at kræve en anelse bedre færdigheder end de øvrige, der dog i udstrakt grad alle vurderes at kræve gode sprogkunderskaber. Læsning var også – jf. ovenfor – den arbejdsopgave, som respondenterne oftest brugte engelsk til at løse, hvad der måske kan forklare den højere erkendelse af kompetencekrav. Men overordnet set må det konstateres, at der hersker en udbredt opfattelse af, at det er nødvendigt at have gode engelskkunderskaber, næsten uanset opgavens sværhedsgrad.

Lige så interessant som respondenternes vurdering af påkrævede sprogkunderskaber er det, om respondenterne selv vurderer, at manglende sprogkunderskaber kan have forårsaget, at de bevidst har undgået bestemte situationer. Svarene på dette spørgsmål fremgår af nedenstående.

**Tabel 8:**

**Har du i dit arbejde bevidst undgået følgende situationer eller opgaver på grund af manglende færdigheder i engelsk? (N=522).**

Angivet i %	Meget ofte	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig	Ved ikke
<b>Enkel mundtlig kommunikation</b>	0,0	0,1	3,6	8,8	85,6	1,8
<b>Krævende mundtlig kommunikation</b>	0,5	3,1	7,5	7,8	63,5	17,4
<b>Skrivning af enkle tekster</b>	0,3	0,7	4,5	8,7	83,4	2,3
<b>Skrivning af krævende tekster</b>	0,5	2,3	4,3	9,4	62,6	20,9
<b>Læsning af arbejdsrelevante tekster</b>	0,1	0,7	3,4	7,6	85,4	2,7

At svare 'ja' til, at man bevidst har undgået situationer eller opgaver på grund af manglende færdigheder, vil – som vi allerede har været inde på i den indledende diskussion af behovsbegrebet – være det samme som at indrømme, at man ikke mestrer alle aspekter af sit arbejde. Det er derfor måske ikke overraskende, at tallene for respondentsvar under 'meget ofte' og 'ofte' er meget lave. Respondenterne angiver, at de 'af og til' og 'sjældent' er ude i situationer, hvor de bevidst fravælger en situation pga. manglende færdigheder i engelsk, men det er dog alligevel værd at bemærke, at jo mere krævende opgaven er, desto snarere opstår situationen. Ligeledes springer det i øjnene, at kompleksiteten, altså de krævende kommunikationsopgaver, også medfører markant flere 'ved ikke' svar, hvad der kunne indikere, at respondenterne på den ene side helst ikke vil indrømme, at der kan opstå problemer, men på den anden side heller ikke helt kan afvise det.

I et af de efterfølgende spørgsmål spurgte vi til respondenternes opfattelse af, om manglende færdigheder havde forårsaget misforståelser, problemer eller forhindringer. Det kan synes som om, dette spørgsmål ligger meget tæt på ovenstående, men der kan være en stor forskel på at indrømme undvigemåner og at erkende problemer, hvorfor det også kan være interessant at se på svarfordelingen her.

Tabel 9:

Har manglende færdigheder i engelsk forårsaget misforståelser, problemer eller forhindringer for dig i dit arbejde i følgende situationer? (N=522).

Angivet i %	Meget ofte	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig	Ved ikke
<b>Enkel mundtlig kommunikation</b>	0,0	0,3	5,3	20,6	70,9	2,9
<b>Krævende mundtlig kommunikation</b>	0,0	1,1	6,7	18,8	51,8	21,7
<b>Skrivning af enkle tekster</b>	0,0	0,5	4,3	20,1	71,4	3,7
<b>Skrivning af krævende tekster</b>	0,0	0,9	5,5	15,8	52,2	25,5
<b>Læsning af arbejdsrelevante tekster</b>	0,0	0,5	6,3	24,5	65,1	3,6

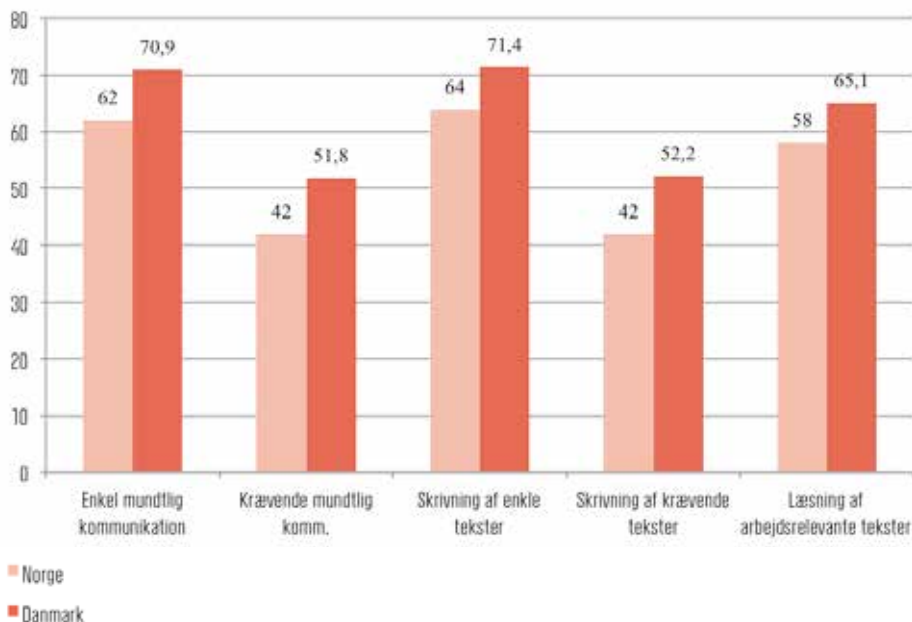
Selv om der her er en klar tendens til at vurdere, at der ikke opstår problemer særlig ofte, så er der – sammenlignet med det foregående spørgsmål om at undgå bestemte situationer pga. manglende færdigheder – betydeligt flere, der mener, at der opstår problemer, om end 'sjældent'.

Der opstår altså – 'af og til' eller 'sjældent' – problemer, der har med kompetenceniveauet at gøre. Vi genfinder i øvrigt her tendensen (jf. Tabel 8) til, at andelen af 'ved ikke'-svar vokser i takt med de krav, kommunikationssituationen stiller. Sammenligner vi med de norske tal, er der en noget højere andel af danske respondenter, der mener, at der 'aldrig' opstår problemer pga. manglende sprogfærdigheder. Da der ikke umiddelbart synes at være faktorer, der kan begrunde, at der skulle opstå færre problemer i kommunikationen mellem danskere og resten af omverdenen end i kommunikationen mellem nordmænd og resten af omverdenen, tolker vi dette som en forskel på, hvornår danskere og nordmænd oplever en situation som problematisk. Vurderingen kan måske hænge sammen med egenvurderingen (jf. Tabel 12). Sammenligningen mellem de danske og de norske 'aldrig'-svar ses nedenfor:

**Tabel 10:**

**Har manglende færdigheder i engelsk forårsaget misforståelser, problemer eller forhindringer for dig i dit arbejde i følgende situationer?**

**Sammenligning mellem andelen af 'aldrig'-svar i Danmark og Norge. (DK: N=522/N: N=743). Angivet i %.**



Forklaringen på de færre 'aldrig'-svar i Norge kan naturligvis også findes andre steder. Man kunne for eksempel forestille sig, at de danske respondenter uddannelsesmæssigt var bedre klædt på. Et af spørgsmålene handlede netop om uddannelsesniveaut. Vi spurgte her til, på hvilket uddannelsesniveau respondenteren sidst havde fået en dansk karakter i faget engelsk. Vi valgte her en mere uddybet version end den norske, der grundlæggende kun skelner mellem tre niveauer, grundskole, videregående skole (svarende til gymnasiet) og universitet/højskole (svarende til højere læreanstalt). De er derfor umiddelbart lidt svære at sammenligne uden at slå kategorier sammen. I nedenstående skema ses dels de uddybede resultater, og dels de sammenslåede kategorier, angivet i procent

Tabel 11:

På hvilket uddannelsesniveau har du sidst fået en dansk karakter i faget engelsk? (N=527)

Uddannelse i Engelsk	%	Svarer til
Grundskoleuddannelse	5,3	} Grundskole: 7,3
Erhvervsuddannelse	2,0	
Almen gymnasial uddannelse	60,5	} Videregående skole: 72,6
Erhvervsgymnasial uddannelse	8,1	
Kort videregående uddannelse	4,0	
Mellemlang videregående uddannelse	7,8	} Universitet/ højskole: 14,7
Lang videregående uddannelse	6,9	
Jeg har aldrig fået en dansk karakter i faget engelsk	2,0	
Efteruddannelse i ministeriet eller eksternt	0,8	
Andet	2,7	

Det umiddelbare indtryk er, at langt de fleste respondenter løser deres arbejdsopgaver med de engelskkundskaber, de har erhvervet sig i gymnasietiden eller tilsvarende. Hele 72,6% svarer, at det er her, de senest har fået en karakter i engelsk. Det tilsvarende tal for de norske respondenter var 81%.

Mange respondenter har også opnået/udbygget deres engelskkundskaber andre steder end i gymnasiet. Af de adspurgte var det kun godt en fjerdedel (26,5%), der ikke havde opnået/udbygget deres engelskfærdigheder på anden måde, mens 29,2% havde været mindst 6 måneder i et land, hvor engelsk var førstesprog.

Det var lidt overraskende for os, at en forholdsvis beskedent andel af respondenterne – 7,2% – angav, at deres kompetenceudvikling i engelsk var foregået i form af 'interne kurser på arbejdspladsen'. I Norge var den tilsvarende andel oppe på 27%. Det er en meget stor forskel og kunne tyde på, at den danske centraladministration ikke i samme omfang som den norske prioriterer formaliseret efteruddannelse på sprogområdet.

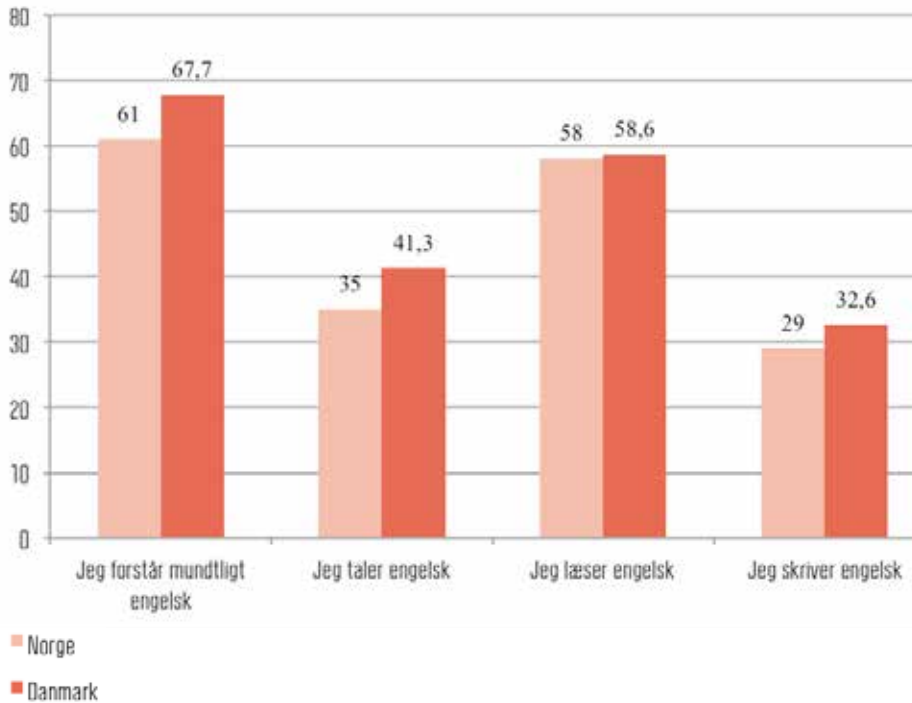
En andel på 11% af de danske respondenter svarer, at de har udbygget deres kundskaber gennem 'uformel kompetenceudvikling i forbindelse med løsning af opgaver'. Det er naturligvis umuligt, både for respondenterne og for os, at vurdere, om en sådan 'uformel kompetenceudvikling' reelt er kvalificerende, eller om der snarere er form for en rutinisering af opgaveløsningen. Det væsentligste i denne diskussion er, at der for denne andel af respondenter ikke er tale om formaliseret efteruddannelse.

At de ansatte trods det – fra et formelt synspunkt – forholdsvis lave uddannelsesniveau alligevel føler sig godt klædt på til at løse engelsksprogede arbejdsopgaver, vidner svarene på deres egenopfattelse af deres kompetencer om. På spørgsmålet om, hvor godt respondenterne selv mener at beherske engelsk, fås følgende:

**Tabel 12:**  
**Hvor godt eller dårligt mener du, at du behersker engelsk? (N=522)**

Angivet i procent.	Meget godt	Godt	Rimeligt	Dårligt
Jeg forstår mundtligt engelsk	67,7%	25,6%	6,3%	0,3%
Jeg taler engelsk	41,3%	38,8%	18,0%	1,8%
Jeg læser engelsk	58,6%	29,7%	11,5%	0,1%
Jeg skriver engelsk	32,6%	33,0%	27,4%	7,0%

Tendensen er – ikke overraskende – at respondenterne vurderer deres receptive færdigheder (forstå mundtligt og skriftligt engelsk) til at være bedre end de produktive. Særligt synes skrivefærdighederne at blive vurderet til at være ringere end de øvrige. 7% mener endog, at de skriver ‘dårligt’ engelsk og 27,4% mener, at deres skriftlige niveau kun er ‘rimeligt’. Den samme tendens gjorde sig gældende i Norge, hvor respondenterne dog generelt vurderer deres egne kompetencer lidt lavere end de danske respondenter. Sammenligner man f.eks. andelen af respondenter i de to lande, der mener at beherske engelsk ‘meget godt’, fås følgende:

**Tabel 13:****Hvor godt eller dårligt mener du, at du behersker engelsk?****Sammenligning mellem andelen af 'meget godt'-svar i Danmark og Norge (DK: N=522/N: N=744) Angivet i procent.**

Forskellene er ikke voldsomme. Vi så ovenfor, at det norske formelle uddannelsesnivea (andel med gymnasial uddannelse på fremmedsproget + andel af efteruddannede) samlet set var en anelse højere end det danske, men denne forskel slår altså ikke igennem i egenopfattelsen, hvor vi kan konstatere, at danskerne vurderer deres kompetencer til at være en anelse højere end nordmændene.

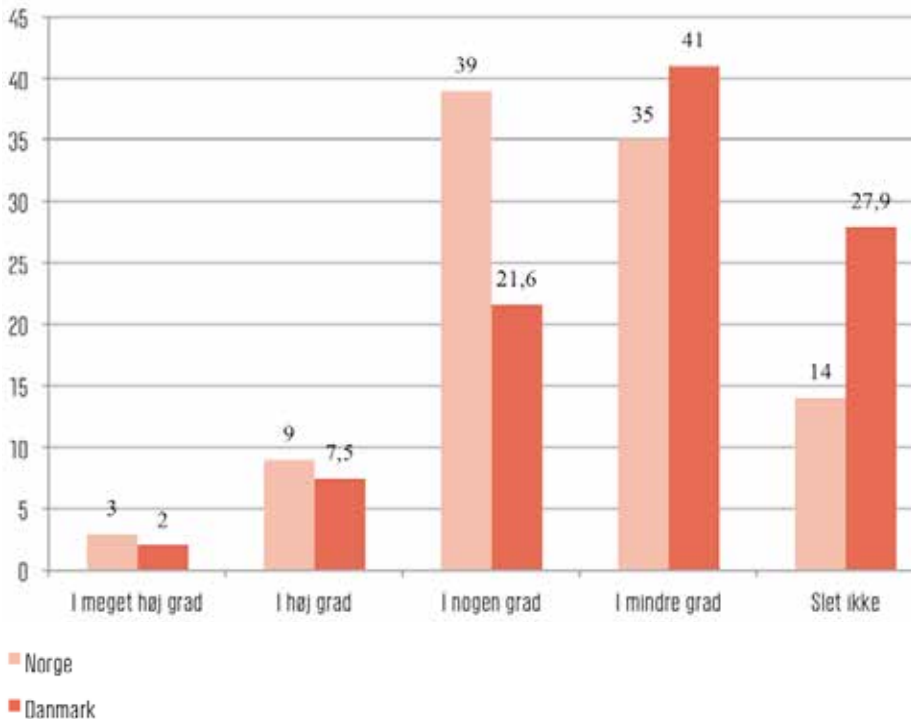
Måske er det denne positive egenvurdering, der kan forklare, at de danske respondenter generelt ikke føler noget stort behov for efteruddannelse i engelsk. På spørgsmålet om, hvorvidt der kunne være behov for efteruddannelse for at kunne løse opgaverne på en mere kvalificeret måde, svarede således kun 9,5%, at de 'i meget høj grad' eller 'i høj grad' havde dette behov. Til sammenligning var der 12% i Norge der havde dette behov. Dette illustreres nedenfor.



**Tabel 14:**

**I hvilken grad har du behov for efter-/videreuddannelse i engelsk for at kunne løse dine arbejdsopgaver på en sprogligt mere kvalificeret måde?**

(DK: N=522/N: N=743). Angivet i %.



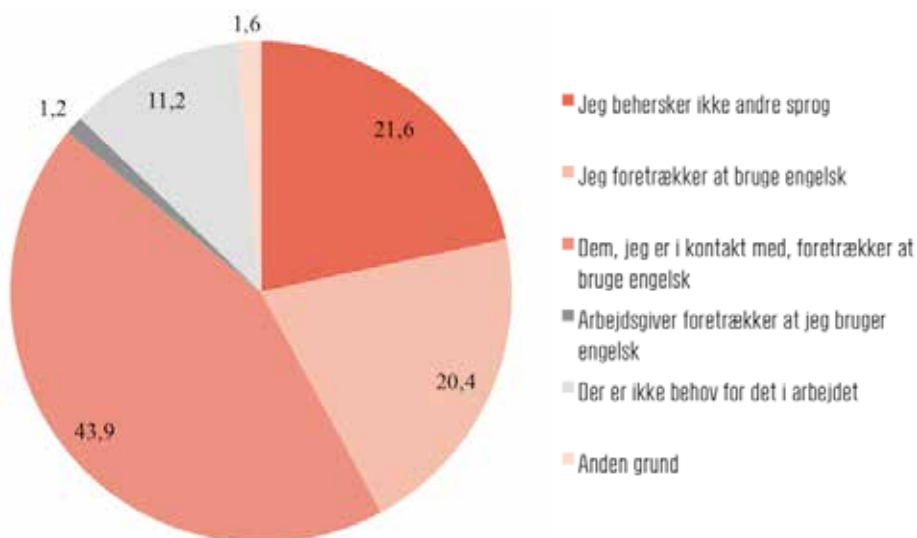
Hvad forskellene her kan skyldes, er det svært at gisne om, men vi kan konstatere, at de danske respondenter generelt synes at ligge højere i deres egenvurdering af kompetencer og lavere mht. behov.

Det sidste spørgsmål, der blev stillet ift. respondenternes brug af engelsk, sigtede mod at komme frem til en forklaring på, hvorfor nogle respondenter angav ikke at bruge andre fremmedsprog end engelsk. Et sprogvvalg i en bestemt kontekst er betinget af mange ting: egne og andres kompetencer naturligvis, egne behov, men også holdninger og antagelser, hvad man tydeligt kan se af nedenstående:

Figur 1.

Hvad er grunden til, at du ikke bruger andre fremmedsprog end engelsk i dit arbejde?

(N=373). Angivet i procent.

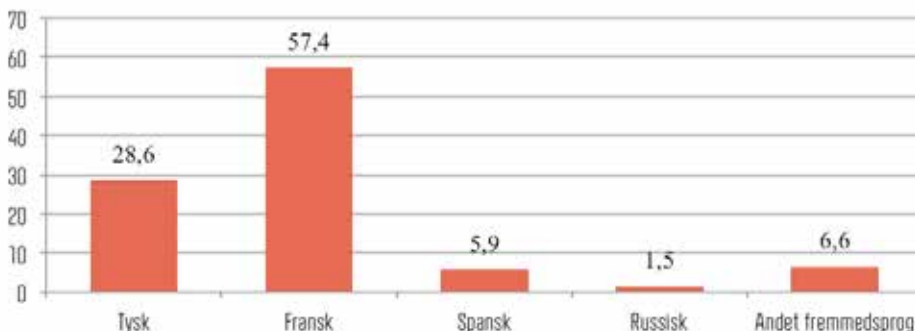


Begrundelserne for udelukkende at bruge engelsk varierer, men hele 43,9%, af respondenterne svarer, at deres samtalepartner foretrækker at bruge engelsk. Det kunne her være interessant at vide, om dette er sikker viden, eller om det primært er en antagelse. Ligeledes er det tankevækkende, at over 20% svarer, at de ikke behersker andre sprog. Lidt sat på kanten kan man hævde, at hvis dette er tilfældet, så er det nærliggende at mene, at ens samtalepartner foretrækker dette. Alternativet er i hvert fald svært at finde. Bemærkelsesværdigt er det endvidere, at en næsten lige så stor andel selv foretrækker at bruge engelsk, uagtet hvad de måtte have af andre fremmedsprogskompetencer, og hvad deres samtalepartner måtte foretrække. Kun 11,2% begrundet brugen af engelsk alene med, at der ikke er behov for andre sprog, og stort set ingen (1,2%) begrundet deres brug af engelsk med, at arbejdsgiveren foretrækker det.

### 3.2.2 Brug af og behov for andre fremmedsprog

Vi så ovenfor, at størstedelen af respondenterne ud over dansk udelukkende bruger engelsk. Knap en fjerdedel – præcis 22,4% af den samlede stikprøve – bruger dog også et andet fremmedsprog.

**Tabel 15. Hvilket andet fremmedsprog, ud over engelsk, bruger du mest i arbejdsmæssig sammenhæng? (N= 159). Angivet i procent. Der kunne kun sættes et X.**



Fransk er efter engelsk uden diskussion det mest brugte fremmedsprog i centraladministrationen, hvad der naturligvis kan forklares historisk, idet fransk traditionelt har haft og stadig har status af administrationsprog i en række internationale organisationer. Tæt på 60% bruger oftest fransk, herefter følger tysk, spansk og russisk. Kinesisk udgør under 1%, hvorfor det ikke er medtaget her, men at det ikke bruges, kan naturligvis skyldes manglende kompetencer. Fordelingen er i øvrigt stort set identisk med de norske resultater.

Det skal understreges, at der meget vel kan være en større andel af brugere af de enkelte sprog, da vi kun spurgte til, hvilket andet fremmedsprog end engelsk, respondenterne brugte *mest* og således kun gav respondenterne mulighed for at sætte et kryds.

I lighed med spørgsmålene om brugen af engelsk, blev respondenterne spurgt, hvad de brugte det andet fremmedsprog til.

Tabel 16:

Bruger du fremmedsprog til følgende opgaver? (N=156)

Angivet i %	Meget ofte	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig	Ved ikke
<b>Enkel mundtlig kommunikation</b>	6,9	10,3	39,8	29,5	13,0	0,5
<b>Krævende mundtlig kommunikation</b>	2,3	4,6	12,0	21,7	52,2	7,2
<b>Skrivning af enkle tekster</b>	4,5	9,7	22,5	30,9	31,2	1,1
<b>Skrivning af krævende tekster</b>	1,6	3,0	7,0	21,1	61,2	6,2
<b>Læsning af arbejdsrelevante tekster</b>	12,9	21,5	34,8	18,3	11,3	1,1

Sammenligner man disse svar med svarene for engelsk (jf. Tabel 4), er tendenserne for så vidt de samme, dog med den forskel, at det andet fremmedsprog generelt bruges sjældnere til løsning af opgaver. Men også for fremmedsproget gælder, at det enkle bruges oftere end det mere krævende, og at den arbejdsopgave, der oftest kræver fremmedsprogskundskaber, er læsning af arbejdsrelevante tekster. Der synes således at være væsentlig mere behov for den receptive kompetence end for den produktive.

Ovennævnte synes dog kun i noget omfang at harmonere med respondenternes egenvurdering af kompetencer. Selv om respondenterne vurderer deres receptive færdigheder højere end de produktive, kan vi alligevel konstatere, at over 40% (hhv. 42,2% og 45,2%) mener at forstå hhv. læse fremmedsproget 'rimeligt' eller 'dårligt'.

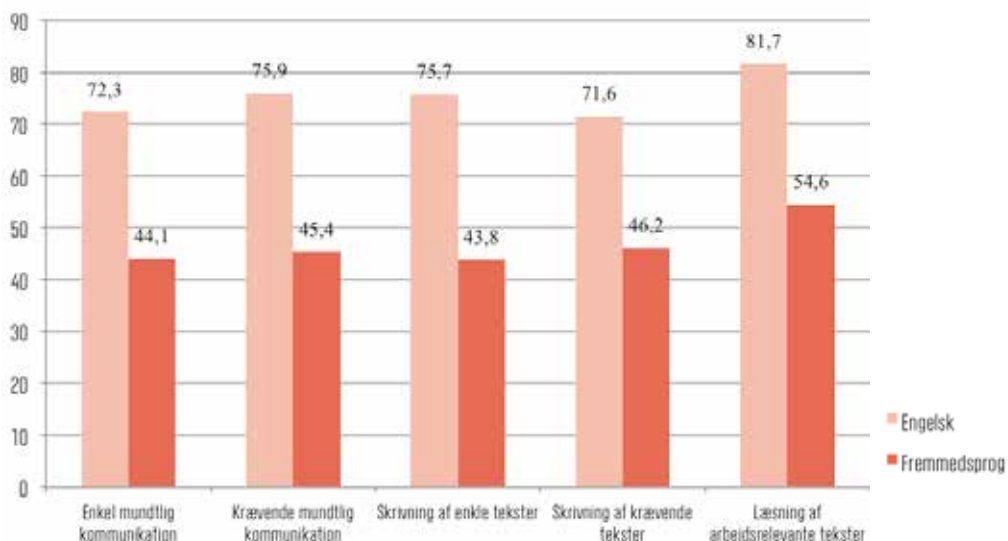
**Tabel 17:****Hvor godt eller dårligt mener du, at du behersker fremmedsprog? (N=155)**

Angivet i procent.	Meget godt	Godt	Rimeligt	Dårligt
Jeg forstår mundtligt fremmedsprog	30,5%	25,8%	30,4%	11,8%
Jeg taler fremmedsproget	23,5%	16,1%	33,9%	25,1%
Jeg læser fremmedsprog	30,2%	24,6%	36,6%	8,6%
Jeg skriver fremmedsproget	14,0%	10,6%	31,6%	37,2%

Som det var tilfældet med engelsk, spurgte vi til respondenternes holdning til påkrævede kompetencer på fremmedsprog. Svarene overrasker, i særdeleshed når man sammenligner med de svar, der blev givet for engelsk. Vi gentager derfor nedenfor (i Tabel 18) tabellen fra tidligere (Tabel 6), men nu udvidet med svarene for respondenternes vurdering af påkrævede kompetencer for fremmedsprog ved løsning af bestemte opgaver.

### 3.2.3. Sammenligning og diskussion

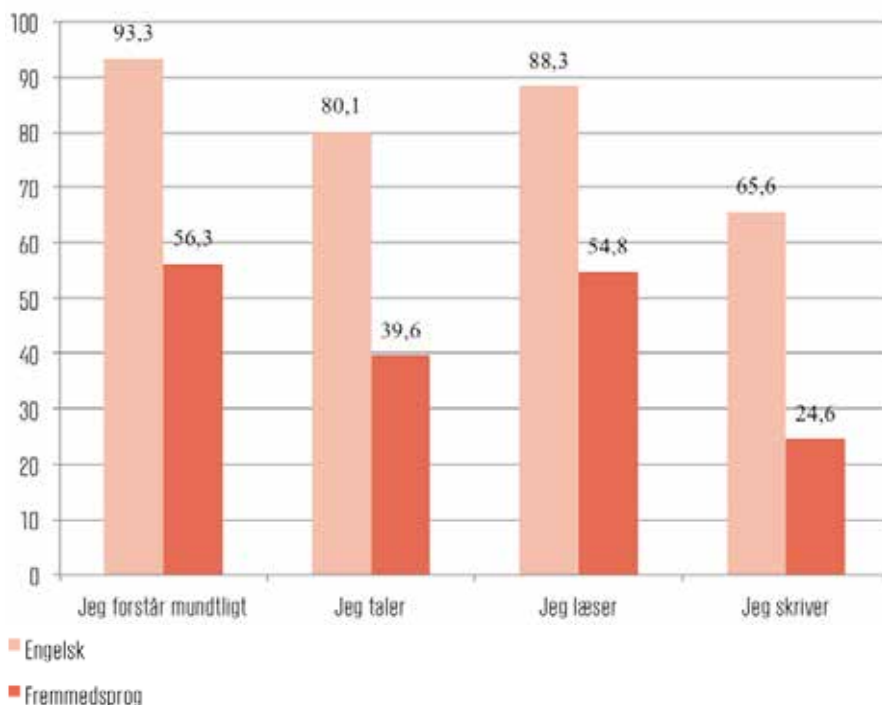
Sammenligner man svarene for engelsk og for øvrige fremmedsprog ift. respondenter, der mener at de 'i meget høj grad' eller 'i høj grad' har brug for gode fremmedsprogkunderskaber ift. bestemte opgaver fås følgende:

**Tabel 18:****Gode færdigheder i engelsk/fremmedsproget er i meget høj grad eller i høj grad nødvendige for at løse følgende opgaver. (N=529 for engelsk/N=156 for fremmedsprog). Angivet i procent.**

Som det ses af ovenstående, er der sammenlignet med respondenternes svar for engelskkompetencer markant færre, der anser gode fremmedsprogskompetencer for at være nødvendige til løsning af opgaver i de forskellige kategorier. Dette resultat synes vanskeligt at forklare, men interessant nok, er det præcis samme tendens, man kan iagttage i de norske resultater. Da man må formode, at respondenterne alt andet lige er bedre til engelsk, end de er til andet fremmedsprog (se også nedenfor), kan det undre, at de vurderer, at det kræver væsentlig færre færdigheder at løse de respektive opgaver på fremmedsproget. En mulig forklaring kan være respondenternes egen erfaringsverden og deres egne kompetencer. Hvis respondenterne ikke selv mener at være særligt gode til fremmedsprog, men samtidig oplever, at det alligevel lykkes at løse deres opgaver, er det nærliggende at svare, at det ikke er nødvendigt at have specielt gode fremmedsprogskompetencer, for "det går jo meget godt alligevel". Sammenligner man egenvurderingen af fremmedsprogskompetencer med egenvurderingen af engelskkompetencer for kategorierne 'meget godt' og 'godt', fås følgende:

**Tabel 19:**

**Jeg behersker følgende færdigheder på engelsk/fremmedsproget 'meget godt' eller 'godt'. (N=522 for engelsk/N=156 for fremmedsprog). Angivet i procent.**



Egenvurderingen for fremmedsprog følger nogenlunde samme mønster som vurderingen af nødvendige kompetencer ved løsning af forskellige opgaver, og tankespindet ovenfor kan således bidrage med en forklaring. Alligevel er det værd at notere sig, hvor meget dårligere respondenterne mener at være til deres fremmedsprog end til engelsk, ligesom det er værd at bemærke, at de produktive kompetencer vurderes til at være en del lavere end de receptive. Man kan derfor formode, at respondenterne især vil afholde sig fra produktive opgaver i forbindelse med løsning af opgaver på fremmedsprog, hvilket vi vender tilbage til nedenfor. En forklaring på den ringere egenvurdering ift. kompetencer kan naturligvis også være uddannelsesniveau:

**Tabel 20:**  
**Sammenligning af uddannelsesniveau for engelsk og fremmedsprog.**  
**(Engelsk: N= 527/Fremmedsprog: N=156). Angivet i %**

Uddannelse	Engelsk	Fremmedsprog	Svarer til
Grundskoleuddannelse	5,3	7,5	Grundskole: Engelsk 7,3%; Fremmedsprog 8%
Erhvervsuddannelse	2,0	0,5	
Almen gymnasial uddannelse	60,5	44,0	Videregående skole: Engelsk 72,6%; Fremmedsprog 52,5%
Erhvervs-gymnasial uddannelse	8,1	8,5	
Kort videregående uddannelse	4,0	7,1	Universitet/højskole: Engelsk 14,7%; Fremmedsprog 11%
Mellemlang videregående uddannelse	7,8	4,3	
Lang videregående uddannelse	6,9	6,7	
Jeg har aldrig fået en dansk karakter i faget	2,0	15,0	
Efteruddannelse i ministeriet eller eksternt	0,8	4,7	
Andet	2,7	2,1	

Af ovenstående ses, at uddannelsesniveaet for fremmedsprog er betragteligt lavere end for engelsk. Således har kun ca. halvdelen (52,5%) deres sprog fra det gymnasiale niveau mod 72,6% for engelsk, og hele 15% har aldrig fået en dansk karakter i det respektive fremmedsprog. Denne procentdel er ikke sammenfaldende med andelen af native speakers, der kun omfatter 3,7% af de responden-

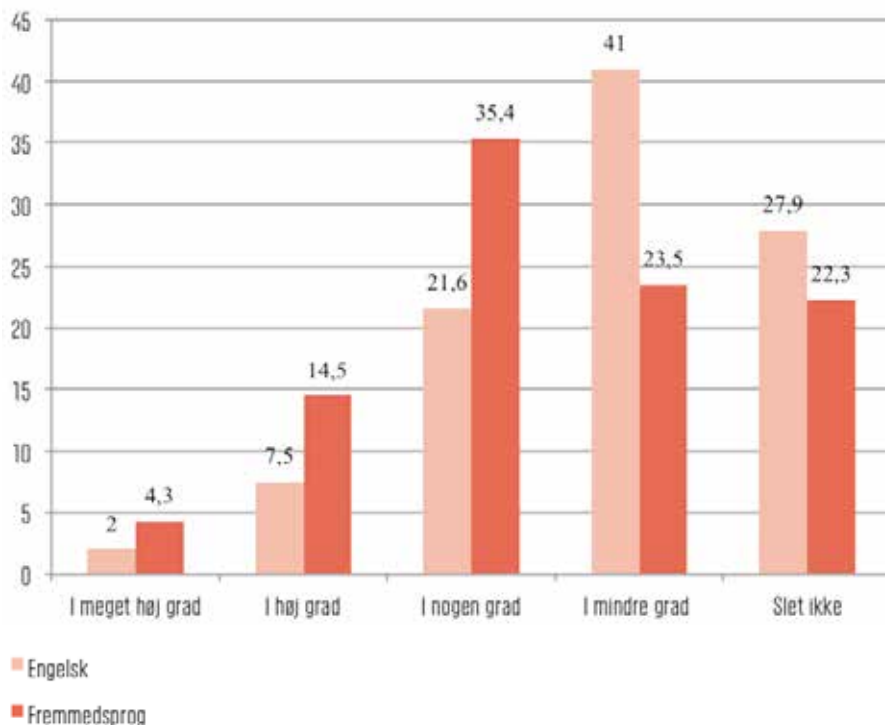
ter, der angiver at bruge andre fremmedsprog end engelsk. For de respondenter, der bruger engelsk i deres arbejde, er andelen af native speakers i øvrigt kun 1,1%.

Som vi så tidligere for engelsk, har respondenterne i noget omfang opnået/udbygget deres kompetencer andre steder, primært ved længerevarende ophold (over 6 måneder) i et land, hvor fremmedsproget er førstesprog (31,9%). Ikke desto mindre må man – i betragtning af andet og tredje fremmedsprogs status i uddannelsessystemet – forvente, at behovet for efteruddannelse er større for disse sprog end for engelsk, hvad der også fremgår af nedenstående tabel.

**Tabel 21:**

**I hvilken grad har du behov for efter-/videreuddannelse i engelsk / fremmedsprog?**

(Engelsk: N=522/Fremmedsprog: N=155). Angivet i procent.



Den positive vurdering af egne kompetencer, som vi observerede for engelsk, synes altså ikke i samme grad at gælde for kompetencerne i andre fremmedsprog end engelsk. Man kan derfor også forvente, at der vil opstå flere misforståelser, problemer eller forhindringer i arbejdet med andre fremmedsprog, end vi så for engelsk.



**Tabel 22:**

**Har manglende færdigheder i fremmedsprog forårsaget misforståelser, problemer eller forhindringer for dig i dit arbejde i følgende situationer? (N=155).**

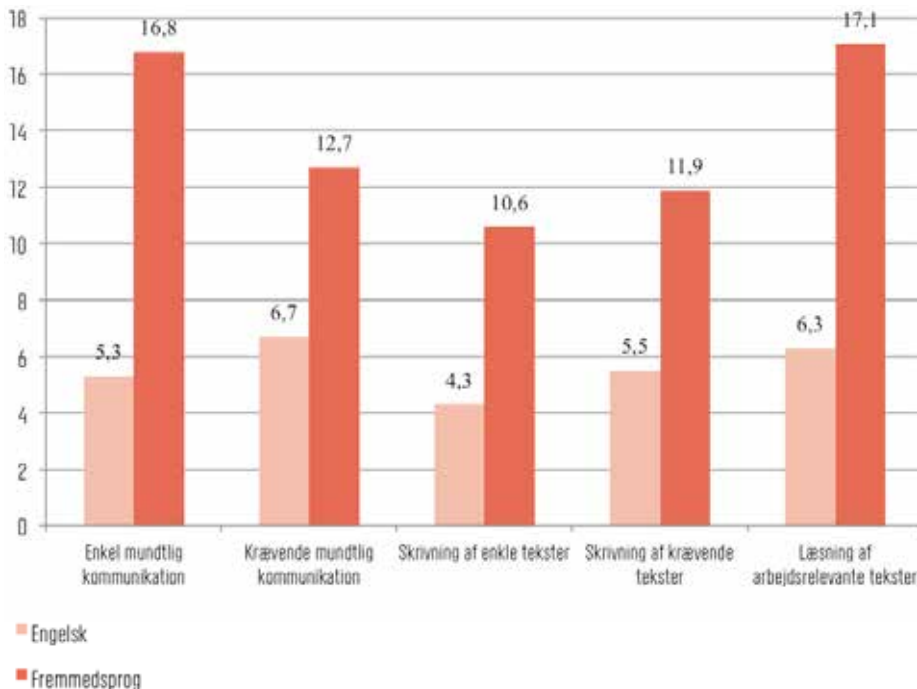
Angivet i %	Meget ofte	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig	Ved ikke
<b>Enkel mundtlig kommunikation</b>	0,0	2,4	16,8	24,2	44,5	12,1
<b>Krævende mundtlig kommunikation</b>	0,8	2,4	12,7	16,1	35,3	32,8
<b>Skrivning af enkle tekster</b>	0,8	1,6	10,6	20,0	47,6	19,4
<b>Skrivning af krævende tekster</b>	0,8	1,6	11,9	9,1	36,6	40,1
<b>Læsning af arbejdsrelevante tekster</b>	0,0	0,8	17,1	26,3	42,9	12,9

Ser vi på ovenstående tabel, synes der dog ikke at opstå mange problemer. Der er samlet set i alle situationer under 3%, der mener, at der opstår problemer 'meget ofte' eller 'ofte'. Omvendt er der dog markant flere, der mener, at det sker 'af og til'.

Tabel 23:

Har manglende færdigheder i engelsk/fremmedsproget forårsaget misforståelser, problemer eller forhindringer for dig i dit arbejde?

(Engelsk: N=522/Fremmedsprog: N=155). Andelen af svar i kategorien 'af og til'.

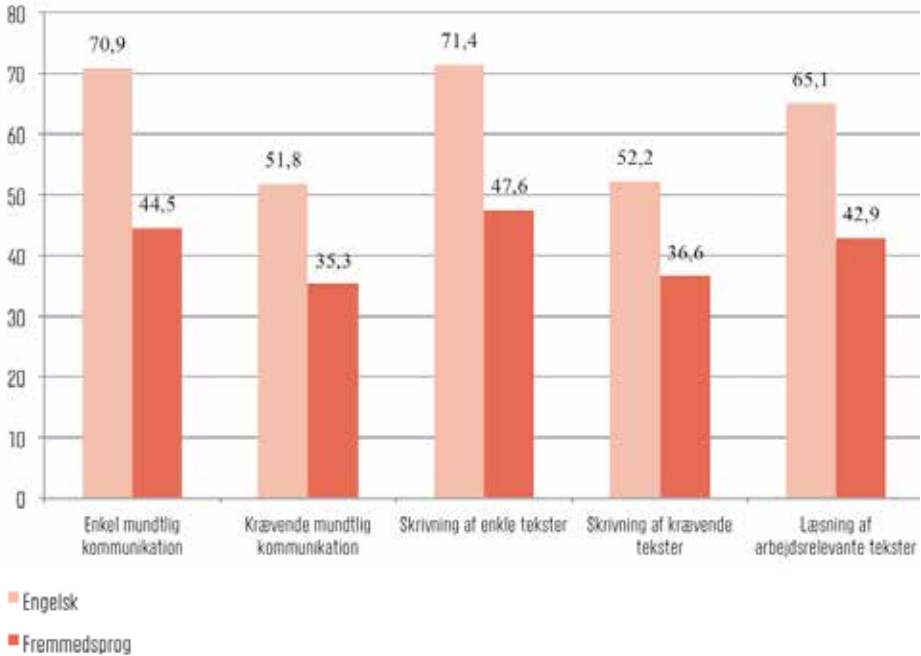


Respondenterne er altså mere tilbøjelige til at mene, at der opstår/kan opstå problemer, når det drejer sig om fremmedsprog, end når det drejer sig om engelsk. Vi ser samme tendens, hvis vi sammenligner tallene for engelsk med tallene for fremmedsproget ved svarkategorien 'aldrig'. Der er tydeligvis færre, der totalt afviser at have haft problemer, når det drejer sig om fremmedsproget, end når det drejer sig om engelsk, hvilket altså må betyde, at respondenterne oftere oplever problemer på de andre fremmedsprog, end de gør på engelsk.

**Tabel 24:**

**Har manglende færdigheder i engelsk/fremmedsproget forårsaget misforståelser, problemer eller forhindringer for dig i dit arbejde?**

**(Engelsk: N=522/Fremmedsprog: N=155). Andelen af svar i kategorien 'aldrig'. Angivet i procent:**



Men jf. tidligere kan der være langt fra at svare, at manglende færdigheder kan have forårsaget problemer til at svare, at man bevidst har undgået bestemte situationer pga. manglende færdigheder. Måske derfor er det heller ikke overraskende, at respondenterne på dette spørgsmål kun i få tilfælde svarer, at det er sket 'meget ofte' eller 'ofte'.

Tabel 25:

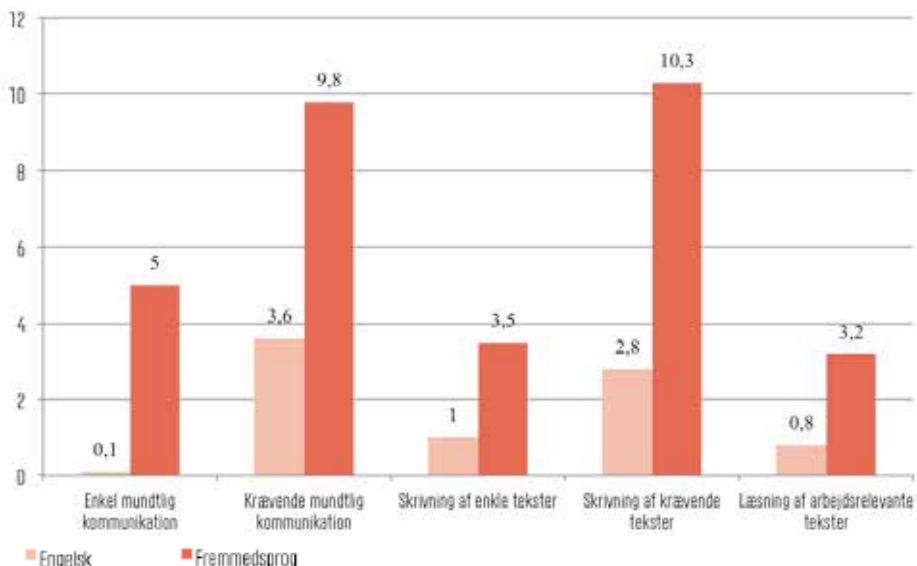
Har du i dit arbejde bevidst undgået følgende situationer eller opgaver på grund af manglende færdigheder i fremmedsproget? (N=155).

Angivet i %	Meget ofte	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig	Ved ikke
<b>Enkel mundtlig kommunikation</b>	1,4	3,6	11,4	20,6	53,3	9,7
<b>Krævende mundtlig kommunikation</b>	4,4	5,4	11,6	9,9	41,9	26,9
<b>Skrivning af enkle tekster</b>	1,3	2,2	16,4	19,3	46,2	14,6
<b>Skrivning af krævende tekster</b>	6,8	3,5	11,9	7,3	36,9	33,6
<b>Læsning af arbejdsrelevante tekster</b>	0,8	2,4	14,0	16,1	56,3	10,4

Her er der – sammenlignet med resultaterne for engelsk – tale om ret betydelige forskelle, idet respondenterne dels i noget større omfang angiver, at de 'meget ofte' eller 'ofte' bevidst har undgået situationer pga. deres manglende kompetencer i fremmedsprog sammenlignet med deres svar for engelsk, og dels væsentligt sjældnere kategorisk afviser at have ageret således. Det fremgår af nedenstående tabeller.

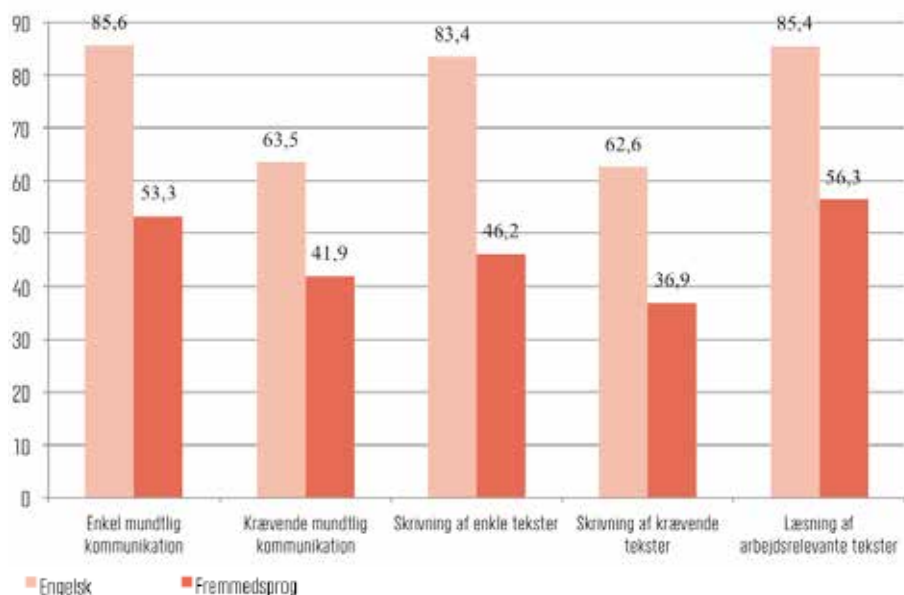
**Tabel 26:**

Har du i dit arbejde bevidst undgået følgende situationer eller opgaver på grund af manglende færdigheder i engelsk/fremmedsprog? (Engelsk: N=522/Fremmedsprog: N=155). Andelen af svar i kategorien 'meget ofte' eller 'ofte'. Angivet i procent.



**Tabel 27:**

Har du i dit arbejde bevidst undgået følgende situationer eller opgaver på grund af manglende færdigheder i engelsk/fremmedsprog? (Engelsk: N=522/Fremmedsprog: N=155.) Andelen af svar i kategorien 'aldrig'. Angivet i procent.

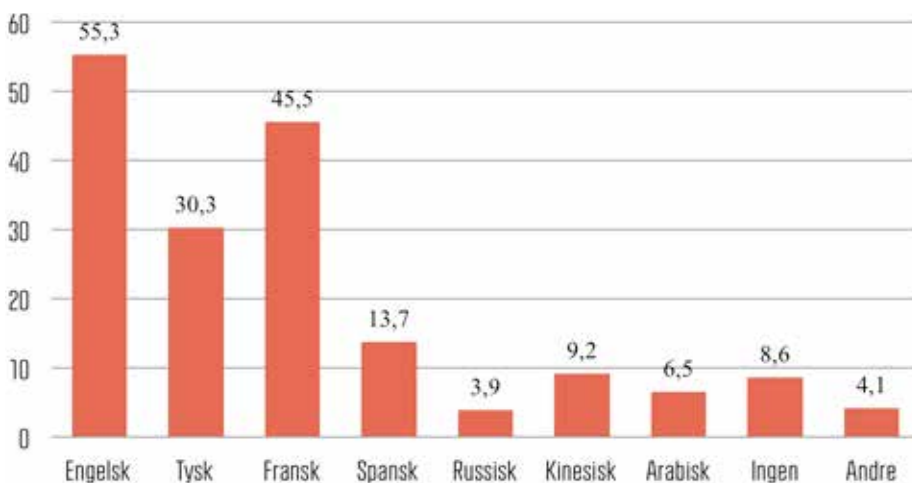


Overordnet set er det for fremmedsproget under halvdelen af respondenterne, der kategorisk afviser at have undgået situationer pga. manglende sprogkompetencer. Eller sagt anderledes: at dømme ud fra respondenternes svar, er de ikke ukendte med undvigelsesmanøvrer, når det kommer til sprogopgaver, der ikke kan løses på engelsk. Man må formode, at der dermed går både viden og tid tabt.

I betragtning af ovenstående må det forventes, at respondenterne får brug for både engelsk og andre fremmedsprog fremover, og afslutningsvis spurgte vi derfor respondenterne om, hvilke(t) fremmedsprog, de mente, der kunne blive behov for i fremtiden uagtet deres nuværende sprogkundskaber. Svarene falder, som det fremgår nedenfor, i bemærkelsesværdig grad sammen med de svar, vi tidligere fik på spørgsmålet om, hvilke sprog der i hverdagen oftest var i brug ud over engelsk (jf. Tabel 15/N=159).

**Tabel 28:**

**Hvilke(t) fremmedsprog mener du, det kunne være nyttigt at beherske i dit arbejde, nu eller i fremtiden, uanset om du behersker sproget eller ej? (N=657). Angivet i %.**



Rækkefølgen afspejler billedet af den aktuelle sprogbrug i ministerierne. Der antages at blive endnu mere brug for engelsk, dernæst fransk, tysk og spansk i den rækkefølge. Interessant er det måske at bemærke, at kinesisk i næsten 10% af svarene antages at blive nyttigt. Dette synes ikke at være en holdning, der understøttes af respondenternes hverdag i øjeblikket, men et svar, der måske bundes i andre forhold, som f.eks. den politiske diskurs om sprog.

Det er dog væsentligt at bemærke, at da antallet af respondenter (657) er højere end de 159, der brugte et andet fremmedsprog end engelsk i deres nuværende arbejde, kan vurderingen af det fremtidige behov ikke blot reduceres til at være en direkte afspejling af den aktuelle hverdag. Det er samtidig en klar tilkendegivelse af, at også respondenter, der ikke aktuelt anvender et andet fremmedsprog end engelsk, vurderer, at der kan blive brug for det i fremtiden. Til illustration er der i absolutte tal 91 respondenter, der i øjeblikket anvender fransk ud over engelsk, mens hele 299 mener, at det kunne være nyttigt i fremtiden. For tysk er tallene hhv. 45 og 199.

### **3.3. Kvalitativ analyse**

Som tidligere nævnt var der i spørgeskemaet også mulighed for at tilføje yderligere kommentarer i en åben kategori, der lød:

Er der noget, vi har glemt at spørge om ift. din brug af eller behov for engelsk og/eller andre fremmedsprog i dit arbejde? Vi vil sætte stor pris på, at du giver yderligere oplysninger eller indspil til undersøgelsen. Ordet er dit!

Af samtlige respondenter var der 110, svarende til ca. 17%, der valgte at komme med yderligere kommentarer. Da der i denne del er tale om kvalitative kommentarer, der i et vist omfang stritter i mange retninger, er det naturligvis vanskeligt at lave en systematisk opsummering. Når vi alligevel i det følgende forsøger at systematisere de kvalitative kommentarer, hænger det sammen med en fornemmelse af, at der på individplanet gemmer sig mange interessante og forskellige behov. Det er også de kvalitative kommentarer, der giver mulighed for at komme bag om holdninger til og forestillinger om sprogbrug og sprogbehov, hvad vi også anser for at være vitalt for at kunne følge op på resultaterne, forstå dem og perspektivere dem.

Vi har inddelt svarene i fem overordnede temaer:

1. Kommentarer vedrørende engelsk som lingua franca.
2. Kommentarer vedrørende det nordiske sprogfællesskab.
3. Kommentarer vedrørende behov for specifikke sprog.
4. Kommentarer vedrørende sprog som generel kompetence.
5. Kommentarer vedrørende manglende strategisk udnyttelse af sprogresourcer.

I nedenstående vil vi ved hjælp af udvalgte eksempler illustrere spektret, idet vi vil citere og kommentere svar fra hver af grupperne. Det skal i den forbindelse bemærkes, at respondenterne er anonyme og her kun optræder med nummer af praktiske grunde, samt at vi kun har redigeret i deres svar for så vidt angår forstyrrende trykfejl. Resten af teksten står, som respondenterne har skrevet den, dog har vi som regel anonymiseret de navngivne ministerier.

### 3.3.1. Engelsk som lingua franca

Typisk for kommentarer i denne kategori er, at de bekræfter de kvantitative resultater i forhold til det engelske sprogs uundværlighed. Derudover – hvad de kvantitative resultater som sådan ikke kunne afdække – behov for engelsk på et relativt højt niveau.

*Behovet for beherskelse af et bestemt fremmedsprog kan variere meget på min arbejdsplads. Alle medarbejdere har dog behov for at kunne beherske engelsk på et forholdsvis højt niveau. (419)*

*Jeg arbejder i Udenrigsministeriet med udstationeringspligt - derfor det store behov for at kunne arbejde på engelsk, som det fremgår af mine svar. (469)*

De varierende ofte funktionsbestemte sprogbehov på engelsk giver sig endvidere udtryk i helt specifikke ønsker relateret til særlige anvendelsesområder:

*Man kunne godt spørge mere ind til hvilken slags engelsk man specifik havde behov for at udvikle. Feks fagengelsk, juridiske termer, politisk, præsentationer, diplomati, grammatisk mv. (491)*

*Der kunne med fordel udbydes kurser i administrations-engelsk. (428)*

At det således er nødvendigt at differentiere engelsk (og de andre fremmedsprog) er et interessant supplement til den kvantitative del af undersøgelsen. Man kan altså ikke bare hævde, at 'der er brug for mere engelsk' – udsagnet bør differentieres ift. job og jobfunktioner.

Også kvaliteten af det engelske kommenteres. Disse kommentarer falder igen i to grupper: dels kommentarer, der vedrører egne engelskkompetencer og eventuelle frustrationer ift. disse, dels kommentarer, der vedrører andres engelskkompetencer. Til første gruppe hører udsagn som:



Det forudsættes at man bare kan engelsk - og når man så ikke har fået undervisning i det i mere end 15 år, så kan man godt føle sig meget rusten. Det er på en eller anden måde heller ikke legalt at sige, at man mangler engelsk-kundskaber - for det kan man jo bare... (436)

Når man ikke anvender, skriver eller taler engelsk (eller andre fremmedsprog) til daglig, sker der en gradvis forværring af kundskaberne. Jeg oplever, at der er lange perioder uden noget stort behov, og så få intensive perioder, hvor der kræves store kundskaber (fx hvor en udenlandsk leverandør har vundet et udbud). Da behovet er tilfældigt er det helt overladt til medarbejderen selv at vedligeholde og styrke deres sprogkundskaber i fritiden. (502)

Udsagnene er typiske, idet respondenter nævner fornemmelsen af at være overladt til sig selv ift. til vedligeholdelsen af sprogkompetencer. Altså på den ene side en frustration over ikke at kunne engelsk godt nok og på den anden side en frustration over, at det anses for at være "ens eget problem". At sprog og sprogkompetencer ikke anses som organisationens – men medarbejderens eget – anliggende, er flere respondenter inde på. I den anden gruppe besvarelser påpeger flere respondenter de dårlige og overvurderede engelskkundskaber hos andre, og de konsekvenser, de manglende kompetencer ifølge deres vurdering kan have:

I kunne spørge, om man måske selv har en tendens til at overvurdere sine engelskkundskaber, når det nu er så uhyre almindeligt. (458)

(...) Min kollega som er ældre end mig og som ikke har lært/brugt engelsk siden sin gymnasietid, sender alt videre til mig som er på engelsk. Både telefonsamtaler og mails. Hun er usikker i engelsk. Vi løser det sammen, men hun kunne godt bruge at genopfriske sit engelske. (470)

Det er en udfordring, at så mange chefer og mellemledere i XX ikke kan godt engelsk, eller andre fremmedsprog. Disse manglende redskaber afskærer mange af dem fra at tilegne sig viden fra andre lande, rapporter etc., hvilket gør dem argumentresistente....Det er svært at flytte dem, da de ikke selv kan tilegne sig viden fra fx en OECD rapport. Omvendt får almindelige medarbejdere ikke nok for, at man mestrer div. sprog. Det er nærmest et kuriosum, så kan man jo lige skrive et resumé af en rapport eller optræde om tolk... Det duer ikke. Vi får ikke nok impulser udefra - som bliver anvendt i dagligt arbejde, sålænge vi ikke er bedre sprogligt funderede, end vi er. (430)

Det er interessant i denne forbindelse, at der peges dels på de tidsressourcer, der går tabt for den ene medarbejder (respondent 470) og dels på den viden, der går tabt, ved at ikke alle behersker engelsk lige godt (respondent 430). Fænomener som videnstab og tidstab som ovenfor er svære at afdække ved en kvantitativ undersøgelse, ligesom det er svært for respondenterne at se, hvordan en given situation ville have udviklet sig, hvis han havde haft den pågældende viden. I sidstnævnte citat (respondent 430) antydes oven i købet, at manglende engelskuddskaber medfører forkerte beslutninger, fordi beslutningstagerne ikke har de nødvendige kompetencer til at erhverve sig den nødvendige viden og som konsekvens heraf bliver uimodtagelige for faglige argumenter.

Som allerede nævnt hersker der konsensus om, at engelsk ikke er til at komme uden om. Det er dog værd at bemærke, at nogle af respondenterne giver udtryk for, at engelsk fylder for meget både i budgettet og i bevidstheden. Et eksempel på dette er nedenstående, hvor respondenterne samtidig peger på, at ressourcerne måske var givet bedre ud ved at beskæftige sig med de andre fremmedsprog.

*Jo mere man kan, jo mere bliver det jo klart, hvor lidt man kan! Konklusion: Det ville være herligt, om denne undersøgelse fører til, at der bruges færre ressourcer på engelsk – det bliver alligevel aldrig perfekt – og flere ressourcer på andre sprog, hvor en indsats giver relativt meget mere udbytte. (464)*

At dette ikke er usandsynligt kan underbygges af det relativt lavere niveau, der synes at forekomme inden for andre fremmedsprog end engelsk jf. ovenfor. Lidt forenklet vil man måske få mere 'value for money' ved at opgradere kompetenceniveauet på de andre fremmedsprog end ved at opkvalificere de engelskkyndige.

Opsummerende for kommentarerne vedrørende engelsk til slut nedenstående citat, der sammenfatter nogle af pointerne i denne kategori.

*Man kan klare sig meget langt med kun engelsk. De fleste af dem jeg kommer i kontakt med har et godt engelsk og er vant til at arbejde på engelsk. Så jeg behøver mest andre sprog af høflighed eller fordi det giver mulighed for at læse dokumenter/information, som ikke oversættes. Til gengæld skal beherskelsen af engelsk være særdeles højt niveau - det gør en stor forskel - også ift. tiden brugt på f.eks. udarbejdelse af skriftlig korrespondance. (489)*

### 3.3.2. Det nordiske sprogfællesskab

En for os overraskende stor del af respondenterne kommenterer det nordiske sprogfællesskab og brugen af de nordiske sprog i interaktionen, eller især den manglende brug af de nordiske sprog. Når vi mener, dette er overraskende, hænger det sammen med, at de nordiske sprog stort set ikke fylder noget i den offentlige debat, men det er tydeligvis et emne, der optager respondenterne:

*Bedre forståelse af de nordiske sprog og større fokus på, at det faktisk ikke er så nemt endda. (390)*

*I min deltagelse i det nordiske samarbejde har jeg stor glæde at et grundkendskab til norsk og svensk – således at præsentationer, møder mv kan foretages på de nordiske sprog – jeg kan konstatere at den yngre gruppe af mine medarbejdere har problemer med at indgå i en nordisk arbejdsammenhæng med mindre det sker på engelsk – det betyder at rapporter mv. fra andre nordiske lande på sigt bliver vanskeligere at nyttiggøre. (459)*

*Ja, at komme ind på det nordiske sprogfællesskab og de spildte muligheder! Det er absurd at opleve, at unge kolleger fra de nordiske lande med deres friske hjerner taler engelsk sammen, mens vi gamle klarer os fint ved at slå ørerne lidt ud. Svensk er og bliver en forudsætning som bro mellem landene trods norske og finske idiosynkrasier af nationalistisk karakter og almindelig dansk sløvhed og mangel på interesse (...). (464)*

Der er to ting at kommentere i den forbindelse. På den ene side giver respondenterne udtryk for, at den manglende vedligeholdelse af det nordiske sprogfællesskab særligt er generationsbetinget. De unge slår hurtigt over i engelsk, og forsøger ikke eller kan ikke forstå de nordiske sprog. Set i sammenhæng med opfattelsen af, at de manglende kundskaber også her kan føre til manglende viden, vurderes dette af nogle af respondenterne til at være en problematisk udvikling.

Det kommenteres endvidere i forbindelse med den manglende brug og beherskelse af de nordiske sprog, at der i nordiske fora ofte slås over til engelsk, fordi man ellers ikke forstår hinanden, hvorfor engelsk kommer til at fungere som lingua franca.

*Tidligere har det været nødvendigt at kunne tale fransk ifm internationale møder, men med engelskfærdigheder, er det ikke længere et krav med fransk. Selv i de nordiske lande er der tendens til, at der ikke kan kommunikeres på skandinavisk, men derimod at der tales engelsk til nordiske møder for at sikre, at der er fælles forståelse om budskaberne etc. (514)*

At der i den forbindelse måske er andet, der går tabt, er der andre, der er inde på:

*(...) Fsva. samarbejdsområderne med de nordiske samarbejdspartnere er sprogregimet skandinavisk, hvilket af alle fem nordiske lande søges fastholdt og fremhæves som en særlig styrke ved det pågældende samarbejde. Der kommunikeres (mundtlig og skriftligt) og udveksles således dokumenter på dansk/svensk/norsk mellem Sverige, Norge, Finland, Island og Danmark. Personligt finder jeg, at det bidrager styrkende til samarbejdet at det sker på skandinavisk – og at netop dette skandinaviske sprogregime bidrager til at binde landene yderligere sammen (fornemmelsen af fælles identitet er større end hvis arbejdssproget var engelsk (...)) (518)*

I de kvalitative svar i denne kategori ser vi således, at respondenterne generelt konstaterer, at der er tendens til at slå over i engelsk, men at dette ikke altid er omkostningsfrit, og at der er noget andet, der måske går tabt. Dette "noget andet" er af mindre konkret beskaffenhed og derfor sværere at indfange, men handler tilsyneladende om fornemmelse af en form for nordisk fællesskab, en form for identitet. Man ser her, at koblingen mellem sprog og identitet langt fra er irrelevant for en arbejdssituation.

### 3.3.3. Særlige sprog

I survey-undersøgelsens kvantitative del spurgte vi til, hvilke sprog, respondenterne mente, at de havde brug for i fremtiden for at kunne løse deres fremtidige arbejdsopgaver. Svarene rangordnede som bekendt sprogene engelsk, fransk, tysk, spansk og kinesisk i nævnte rækkefølge. At billedet måske er væsentligt mere mangfoldigt, tyder de kvalitative kommentarer imidlertid på. Følgende sprog bliver nemlig nævnt som væsentlige at beherske i fremtiden: albansk, alle EUs officielle sprog, brasiliansk, flamsk, hollandsk, indisk, indonesisk, japansk, serbisk, kinesisk, kurdisk, malaysisk, norsk, persisk, portugisisk, punjabi, serbokroatisk, svensk, somalisk, swahili, thai, tjekkisk, tyrkisk og urdu.

Svarene afdækker altså, at der er tale om varierende behov, der kan ændre sig alt efter den konkrete medarbejders konkrete hverdag og alt efter det politiske (og økonomiske) landskab, hvilket også er en indsigt, der ikke fanges af 'her-og-nu'-survey-svar.

*XXs medarbejdere bruger dagligt fremmedsprog i deres arbejde og derfor er det bydende nødvendigt, at der tilbydes medarbejderne sprogundervisning,*

der er tilpasset XXs opgaveportefølje. Med andre ord, medarbejderne har behov for skræddersyet sprogundervisning, der tager afsæt i at diplomaterne skal kunne agere i internationale sammenhænge, hvor sprogbeherskelse er en afgørende forudsætning for overhovedet at kunne trænge igennem med danske synspunkter. (519)

*Afhænger af hvilke partnerlande udviklingsbistanden kommer til at fokusere på, Som det ser ud nu portugisisk eller arabisk. (388)*

Man kan overveje, om resultatet har nogen relevans for en langsigtet planlægning af centraladministrationens sprogbehov, hvis det kun er enkelte, der mener at have behov for et specielt sprog. Men omvendt kan man også bemærke, at hvis der sidder folk i en arbejdsfunktion et eller andet sted, der på baggrund af deres erfaring vurderer, at der vil blive mere brug for sprog X, så er dette formentlig ensbetydende med, at medarbejderen vurderer at ville blive bedre og måske mere effektiv til sit arbejde, hvis han/hun kunne dette sprog, hvorfor ellers nævne det som et behov, medmindre der blot er tale om en overbevisning – en sprogideologi. Kommentarerne indikerer ligeledes, at sproglandskabet er langt mere broget end en kvantitativ survey-undersøgelse kan afdække. En enkelt gør opmærksom på, at det kan hænge sammen med, at vores spørgeskema primært er rettet mod generalistbehov, og dermed ikke fanger de specialiserede behov:

*I ministerierne har vi generalister og specialister. Spørgsmålene henvender sig entydigt til generalister. Min besvarelse viser formodentlig at jeg hører til specialistgruppen (IT), hvilket måske kunne være godt for jer at kunne skelne imellem. Sprogkrav og behov blandt generalister er noget mere nuanceret end for specialister, hvor fagsproget i de fleste tilfælde vil være engelsk. (460)*

Kommentarerne afdækker, at der sidder en lang række medarbejdere rundt omkring i centraladministrationen med uopdagede behov. Der er faktisk flere af svarene, der antyder, at der på ledelsesniveau ikke er den store opmærksomhed på – eller overblik over – sprogbrug og sprogbehov i deres ministerium.

### **3.3.4. Sprog som generel god kompetence**

En anden kategori, som også er interessant i forhold til de kvalitative kommentarer, er en mindre gruppe af mere normativt prægede svar, der uden at forankre udsagnet i en konkret erfaring, vurderer, at sprog og sprogkompetencer er efterstræbelsesværdige. Prototypisk et udsagn som:

*Det er vigtigt og inspirerende at lære nye sprog. (435)*

Af og til finder vi også argumenter for, hvorfor sprog vurderes at være en god kompetence. Sprog åbner for input udefra ifølge respondenterne:

*Det er givet at jo flere sprog og jo bedre de beherskes jo større muligheder åbner sig. Det ville helt klart være en fordel. Kunne åbne for flere og bedre input udefra. (432)*

Og bemærkelsesværdigt antyder nogle af respondenterne i denne gruppe, at der kunne være sammenhæng mellem kontaktheder og sprogkompetencer. En observation, vi har været inde på tidligere:

*Det kunne være interessant at vide, hvor meget kontakten med andre lande er sprogafhængig. Fx om vi i Danmark har mindre kontakt til de latinsksprogede lande, fordi vi i mindre grad mestrer et fælles sprog - engelsk - end med de nordiske og engelsktalende lande. Om et fokus på andre sproglige kompetencer hos medarbejderne kunne åbne op for øget kontakt med lande, hvor mestringen af engelsk er mindre udbredt. (437)*

### 3.3.5. Udnyttede sproglige ressourcer

Den sidste kategori, vi vil nævne, er en gruppe af kommentarer, som udtrykker mere eller mindre frustration over det, vi har kaldt den manglende strategiske udnyttelse af sprogressourcer. I disse kommentarer dukker der udsagn op, som antyder, at omgangen med sprog og sprogressourcer er tilfældig. Det ser ifølge kommentarerne ikke ud til, at nogen besidder overblik over, hvilke ressourcer, der er hvor, og hvor der mangler hvilke ressourcer, ligesom det ser ud til at medarbejderne oplever deres sprogkompetencer eller mangel på samme som et individuelt problem, ikke som et organisatorisk – en holdning, vi har set re-præsenteret tidligere:

*(...) Omvendt får almindelige medarbejdere ikke nok for, at man mestrer div. sprog. Det er nærmest et kuriosum, så kan man jo lige skrive et resumé af en rapport eller optræde om tolk... Det duer ikke. Vi får ikke nok impulser udefra - som bliver anvendt i dagligt arbejde, så længe vi ikke er bedre sprogligt funderede, end vi er. (430)*

*Når man ikke anvender, skriver eller taler engelsk (eller andre fremmedsprog) til dagligt, sker der en gradvis forværring af kundskaberne. Jeg oplever at der er lange perioder uden noget stort behov, og så få intensive perioder hvor der kræves store kundskaber (fx hvor en udenlandsk leverandør har vundet et*

udbud). Da behovet er tilfældigt, er det helt overladt til medarbejderne selv at vedligeholde og styrke deres sprogkundskaber i fritiden. (502)<sup>12</sup>

Dette kommer blandt andet til udtryk i allokeringen af sprogkvalificerende kurser, der ligeledes forekommer respondenterne at være tilfældig, ligesom det giver sig udtryk i ansættelsesprocedurerne, således som de opfattes af respondenterne:

*I hvilken grad sprogkvalifikationer anvendes som kriterium ifbm ansættelse. (Slet ikke. Det bliver taget for givet selvom mange kollegaer ikke mestrer fremmedsprog.) (455)*

*Det er mit indtryk, at man ikke tager sproglige færdigheder ret alvorligt. Hvis ministeren pludselig finder på, at vedkommende vil holde tale på fransk, så lander opgaven hos mig, fordi jeg er af de få, som har viden om fransk, men viden som jeg ikke har holdt ved lige. Jeg sidder derfor med ordbøger og Google Translate for at løse opgaven. Af og til har jeg sendt talepunkterne til en veninde, hvis franskkompetencer er bedre, men jeg synes, det er på kanten af, hvad man som embedsmand bør gøre. Hverken mit engelske eller franske er så godt nu, som da jeg læste, og sprogkurser betragtes som "nice", ikke nødvendigt. I mit ministerium gives sprogkurser primært til de medarbejder, som sidder med personale og HR, sandsynligvis fordi det er deres afdeling, som tildeler kurser, og de har bedst tid. (434)*

Nogle af kommentarerne i denne kategori antyder dog, at situationen ikke er ens i alle departementer:

*(...) X har en ansættelsespolitik som gør at vi har kollegaer med forskellig etnisk baggrund og dermed også sprogkundskaber som vi kan gøre brug af. (495)*

### **3.4. Opsamling på undersøgelsen**

Af den kvantitative undersøgelse kan man sammenfattende konkludere, at der primært bruges to-tre fremmedsprog i de danske ministerier, og at respondenterne vurderer, at der også fremover vil være behov for disse fremmedsprog. Det mest anvendte fremmedsprog er uden diskussion engelsk, dernæst kommer fransk, tysk og i mindre grad spansk, der også i den rækkefølge formodes

---

<sup>12</sup> Citatet blev anvendt i forbindelse med kommentarerne vedrørende engelsk, men indbefatter generelt sprog, hvorfor det ligeledes anvendes her.

at være de sprog, man i fremtiden får mest behov for i ministerierne. Vi kan endvidere se, at kontaktflader har en indflydelse på sprogbehov, men kan ikke udelukke, at de forhåndenværende sprogkompetencer omvendt har en indflydelse på, hvem de ansatte er i kontakt med.

De ansatte trækker i deres arbejde på kvalifikationer primært erhvervet på gymnasieniveau og løser opgaver af varierende sværhedsgrad. Jo sværere opgavens karakter er, desto færre opgaver løses der på fremmedsproget, og desto oftere forekommer det respondenterne, at der kan opstå problemer og misforståelser. En tendens, der er mere udpræget for andre fremmedsprog end engelsk. De ansatte føler sig generelt godt klædt på til at løse engelsksprogede opgaver, og mindre klædt på til at løse opgaver, der involverer andre fremmedsprog.

Respondenterne vurderer, at de oftest bruger deres receptive kompetencer og her især læsekompetence ved løsning af fremmedsproglige opgaver. Dette er samtidig den kompetence, de mener at beherske bedst. Skrivekompetencen vurderes til at være den fremmedsproglige kompetence, de behersker dårligst. En ganske stor procentdel, over 30%, vurderer selv, at de ikke kan skrive på engelsk, og når det kommer til andre fremmedsprog, angiver tæt ved 70% af respondenterne, at de skriver enten 'rimeligt' eller 'dårligt'. Af de respondenter, der brugte andre fremmedsprog end engelsk, angav 6,6% af respondenterne, at skriftlige kompetencer: 'beherskes ikke'. Der er altså i den undersøgte stikprøve meget få ansatte i den danske centraladministration, der er i stand til at skrive en krævende tekst på et andet fremmedsprog end engelsk.

Respondenterne peger endvidere på et efteruddannelsesbehov særligt for øvrige fremmedsprog, men også for engelsk.

For så vidt angår forskellen mellem respondenternes svar på brug af og behov for engelsk og brug af og behov for øvrige fremmedsprog, er den mest bemærkelsesværdige forskel, at respondenterne mener, at opgaver af samme sværhedsgrad kan løses med dårligere sprogkompetencer, når det drejer sig om andre fremmedsprog, end når det drejer sig om engelsk. Samtidig opstår der dog også ifølge respondenterne oftere misforståelser, problemer eller forhindringer ved løsning af fremmedsproglige opgaver på andre sprog end engelsk.

De kvalitative kommentarer kaster lys over områder, som den kvantitative undersøgelse ikke dækker, og er dermed med til at nuancere den kvantitative del på forskellig vis. Den kvalitative undersøgelse peger hyppigt på, at engelskkompetencerne ikke er så gode, som man skulle tro, og i flere tilfælde heller ikke specialiserede nok. Behovet for sprogkompetencer vurderes i kommentarerne



til at være meget situationsafhængigt, ligesom det anføres, at der måske med fordel kan skelnes mellem generalistbehov og specialistbehov på arbejdspladsen, såvel inden for engelsk som inden for de øvrige fremmedsprog.

Det nordiske sprogfællesskab synes ifølge kommentarerne at være under pres, hvad der vurderes til ikke kun at medføre videnstab, men også tab af en fælles-nordisk identitet. Der er således hos visse respondenter en oplevelse af, at sprog og identitet er forbundne størrelser også i arbejdsmæssige situationer.

Et omdrejningspunkt i de kvalitative kommentarer synes i det hele taget at være, at sprogkompetencer – eller snarere mangel på samme – på forskellig vis fører til både et videns- og tidstab (effektivitetstab), af hvilket man kan udlede, at der vurderes at være behov for flere og bedre sprogkompetencer hos flere medarbejdere, således at arbejdet kan deles mere hensigtsmæssigt.

Videns- og tidstabet synes i øvrigt – igen ifølge respondenterne – ikke at blive set og diskuteret på ledelsesniveau, idet sprogbrug og sprogbehov ikke opfattes som et strategisk og organisatorisk fokuspunkt. Respondenterne peger i den forbindelse på at føle sig overladt til sig selv, når det drejer sig om sprog- og sprogkompetencer, og de kvalitative kommentarer illustrerer oplevelsen af en tilfældig håndtering såvel af sprogbrug som af sprogbehov. Endelig nuancerer de kvalitative kommentarer også den kvantitative undersøgelses resultater med hensyn til præcis hvilke sprog, der er behov for på hvilket niveau og hvor, idet kommentarerne nævner en lang række forskellige sprog som sprog, der er eller vil blive behov for under visse omstændigheder.

Vores undersøgelse viser med andre ord, at svaret på spørgsmålene *Hvilke(t) sprog er der behov for på hvilket niveau i ministerierne nu og fremover?* langt fra er enkelt. Det er ikke muligt at afdække behovet med sikkerhed, idet svaret afhænger af en lang række såvel individuelle (respondentens egne kompetencer, tid, holdninger, konkret situation) som organisatoriske og samfundsmæssige faktorer. Det er derfor heller ingen let opgave for et ministerium at træffe beslutninger om, hvilke(t) sprog, man vil satse på eller opgradere. Også ministerier er underlagt *cost-benefit*-analyser og må formentlig forsøge at lave rentabilitetskalkuler af konsekvenserne af en bestemt sprogpolitisk beslutning.

Hvis et givet ministerium satser entydigt på, at alle skal kunne engelsk på højt niveau, hvad vil omkostninger så være i forhold til gevinsten sammenlignet med et andet scenario, hvor ministeriet f.eks. beslutter at efteruddanne enkelte relevante personer til at blive meget gode til engelsk og andre medarbejdere til at blive meget gode på andre fremmedsprog? Og hvad betyder det at opgradere:

Skal alle besidde alle kompetencer på alle niveauer etc.? Hvis sådanne beslutninger skal træffes på det bedst mulige grundlag, kræver det stor viden om den aktuelle situation i organisationen: hvem har hvilke kompetencer, hvordan udnyttes de, er det hensigtsmæssigt og velfungerende, eller skal det ændres? Hvis det skal ændres, hvad er da målet med ændringerne? Og hvordan nås dette mål bedst?

Disse overvejelser kan forstørres op til at gælde alle sprogpoltiske beslutninger både på samfunds- og organisationsniveau. Men det er overvejelser, som langt fra altid tages i betragtning, når der fremsættes anbefalinger for fremmedsprogsuddannelserne på de forskellige niveauer af uddannelsessystemet, hvad det følgende kapitel vil illustrere.



## 4. Behovsbegrebet i den uddannelsespolitiske debat

Hensigten med dette kapitel er at give en form for resonansrum til resultaterne af survey-undersøgelsen og se på, hvordan de falder i tråd med de anbefalinger for fremmedsprogfagene, der de senere år er blevet fremsat i en række rapporter fra uddannelsespolitiske aktører. Rapporterne, der bliver gennemgået nedenfor, er vigtige pejlemærker for udviklingen i de seneste ti års danske sprog- og uddannelsespolitik, men de kan ikke ses isoleret fra globale strømninger. Her tænker vi på såvel OECDs anbefalinger og sammenlignende evalueringer af elevfærdigheder inden for læsning, matematik og naturvidenskab – de såkaldte PISA-tests – som på den europæiske kontekst og ikke mindst på den udvikling, der blev sat i gang med Lissabon-strategien, der blev vedtaget ved et topmøde mellem EUs stats- og regeringsledere i marts 2000 (se nedenfor).

Det er altså vigtigt at holde sig for øje, at lige som et sprogbehov kan kortlægges på mange niveauer – nationalt, organisatorisk og individuelt – så påvirkes sprog- og uddannelsespolitik også af både supranationale, nationale (statslige) og private aktører. Påvirkningerne kan have form af direkte anbefalinger (ændring af nogle sprogs status, af de overordnede didaktiske mål osv.), eller de kan have form af anbefalinger, hvis konsekvenser for fremmedsprogfagene er mere indirekte (f.eks. satsning på teknisk kunnen i stedet for humanistisk viden e.l.).

Vi starter med at ridse den supranationale, primært europæiske, kontekst op og går derefter over til at behandle specifikt danske rapporter. Blandt disse skelner vi mellem statslige og mere sektorspecifikke rapporter og analyser, og vi forsøger i videst muligt omfang at gå kronologisk frem. I vores søgning efter relevante dokumenter og rapporter, vil vi givetvis have overset nogle. Det er dog vores overbevisning, at vi dækker området så bredt, at det er repræsentativt for debatten om behov i forhold til sprogkompetencer.

### 4.1. Sprog- og uddannelsespolitik på supranationalt niveau

Ved topmødet i Lissabon tilsluttede de europæiske stats- og regeringsledere sig visionen om, at EU inden 2010 skulle være "den mest konkurrencedygtige og dynamiske vidensbaserede økonomi" i verden. I dokumentet *Formandskabets konklusioner*<sup>13</sup> kan man læse om, hvordan dette strategiske mål kræver en ko-

<sup>13</sup> Dokumentet Formandskabets konklusioner. Det europæiske Råd i Lissabon. Den 23. Og 24. Marts 2000 (uden sideangivelse) kan tilgås via dette link <http://www.eu-oplysningen.dk/upload/application/pdf/6fc3fad8/konklusioner2000.pdf> (sidst konsulteret 28. juni 2013).

ordineret tilpasning af EU-landenes uddannelsessystemer, der i strategien ses som instrumenter til at højne produktivitet og konkurrenceevne.

Dokumentet rummer bl.a. beslutningen om at oprette et europæisk forskningsrum, i hvilket

(f) forskningsaktiviteterne på nationalt plan og EU-plan skal integreres og koordineres bedre for at gøre dem så effektive og innovative som muligt, og for at sikre, at Europa kan tilbyde sine bedste hjerner attraktive perspektiver (*Formandskabets konklusioner*, pkt. 12).

Lissabon-strategien anbefaler desuden medlemslandene at arbejde videre med den harmonisering af uddannelsessystemerne, som Bologna-processen lagde grunden til<sup>14</sup>. Det drejer sig grundlæggende om at udarbejde en europæisk referenceramme for de nye kompetencer, som EU-borgerne skal erhverve gennem uddannelse og livslang læring: IT-færdigheder, fremmedsprog, teknologikultur, iværksætterånd og sociale færdigheder (*Ibid.*, pkt. 26.).

Den franske forsker Isabelle Bruno, der har kaldt Lissabon-strategien for "den stille revolution", har i en række veldokumenterede bøger og artikler analyseret tilblivelsen og implementeringen af strategien, ligesom hun har beskrevet dens konsekvenser for den europæiske forsknings- og uddannelsespolitik og dermed også – om end nogle gange indirekte – sproguddannelsespolitik.

Bruno beskriver, hvordan EU, som ikke har lovgivningskompetence på forsknings- og uddannelsesområdet, med udviklingen af den åbne koordinationsmetode (den såkaldte *OMC Open Method of Coordination*<sup>15</sup>) har skabt en supranational incitamentstruktur, der påvirker politikudviklingen i medlemslandene lige så effektivt som traditionel lovgivning. Punkt 13 i dokumentet *Formandskabets konklusioner* skitserer de store linjer i udviklingen af metoden, der skal gøre det muligt at vurdere medlemslandenes performance i forhold til de opstillede

---

<sup>14</sup> Se f.eks. historikken på Bologna-processens egen hjemmeside <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=3>.

<sup>15</sup> På Folketingets hjemmeside for EU-oplysning beskrives metoden sådan her: "Metoden er udviklet for at løse fælles problemer på områder, hvor det kan være vanskeligt at lave fælles regler, fordi der er meget store nationale forskelle. Metoden bruges f.eks. inden for beskæftigelsesområdet og social- og uddannelsesområdet. Den åbne koordinationsmetode indebærer, at Rådet kan vedtage foranstaltninger til fremme af samarbejdet mellem medlemsstaterne, udbrede god praksis og opnå større konvergens, uden at dette medfører en harmonisering af medlemsstaternes lovgivning". Kilde: <http://www.eu-oplysningen.dk/leksikon/alle/koordinationsmetoden/>

mål på områder, hvor EU ikke har lovgivningskompetence. Det gælder f.eks. det forsknings- og uddannelsespolitiske område.

Den åbne koordinationsmetode måler, sammenligner og rangordner medlemslandenes performance efter en række fastsatte kriterier på udvalgte politikområder. Selv om metoden er en åben og principielt ikke bindende måde at organisere de udvalgte områder på, har den ikke desto mindre stor indflydelse på medlemslandenes dispositioner. Vi ser det, når skiftende danske regeringer løbende påberåber sig topplaceringer på EU-listerne som begrundelse eller succeskriterium for den førte politik. Et eksempel finder vi i den pressemeddelelse, Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling udsendte i kølvandet på et ministermøde i Leuven den 28.-29. april 2009, hvor de ansvarlige ministre for videregående uddannelse gjorde status over Bologna-processen og satte nye målsætninger for det kommende årtis europæiske samarbejde om videregående uddannelse. Under overskriften "Flot andenplads til Danmark" beskriver pressemeddelelsen, hvordan

Danmark er med helt fremme, når det gælder opfyldelsen af målsætningerne i det europæiske samarbejde om videregående uddannelser. På den europæiske ministerkonference uden for Bruxelles i dag, tirsdag den 28. april, er ranglisten over deltagerlandenes indsats præsenteret: Danmark ligger på en andenplads efter Skotland og foran Sverige, der er nr. 3 blandt de deltagende 46 lande<sup>16</sup>.

Også på området for almen uddannelse og erhvervsuddannelse er der udviklet "benchmarks", dvs. nogle konkrete mål, på grundlag af hvilke udviklingen i medlemslandene kan måles, og sammenlignende evalueringer foretages. I en meddelelse fra 2002 præciserede kommissionen, hvilke områder og mål, der skulle arbejdes på frem til 2010. Her var et af målene, at medlemsstaterne skulle arbejde mod at

(...) halvere uligheden mellem kvinder og mænd blandt kandidater i matematik, naturvidenskab og teknologi, samtidig med at de sikrer en betragtelig stigning i det samlede antal kandidater i forhold til år 2000. (...) Der skal ydes en indsats i alle uddannelsessystemerne for at tilskynde navnlig pigerne til at vælge naturvidenskabelige/tekno-

---

<sup>16</sup> Pressemeddelelsen kan tilgås via dette link: <http://fivu.dk/aktuelt/pressemeddelelser/arkiv/2009/flot-andenplads-til-danmark> (sidst konsulteret 10.09.2013).

logiske fag i folkeskolen, på gymnasiale eller tilsvarende uddannelser samt i videregående uddannelser<sup>17</sup>.

Når vi her fremhæver netop denne målsætning, der for en umiddelbar betragtning ikke har noget at gøre med sprog, er det fordi, vi mener, den rummer en del af rationalet bag Gymnasireformen fra 2005 og dermed kan illustrere sammenhængen af supranational/europæisk og national uddannelsespolitik. Det var et af reformens helt klare mål, at de naturvidenskabelige dimensioner skulle have en mere markant plads i det almene gymnasium og i HF<sup>18</sup>, og selv om det ikke var hensigten, er det et faktum, at reformen indirekte har været medvirkende til det markante fald på STX i tre-sprogskombinationer, der i dag er næsten ikke-eksisterende. Ikke på grundlag af eksplicit sprogpoltiske overvejelser, men som følge af omprioriteringer andre steder i systemet.

EU har en klart formuleret sprogpolitik med det erklærede mål, at enhver europæisk borger ud over sit modersmål bør beherske to andre sprog. Man finder dog ikke i sættet af uddannelsespolitiske benchmarks nogle eksplicite mål om f.eks. at forøge antallet af folkeskoler, der udbyder to fremmedsprog eller en sproglig parallel til Lissabon-målsætningens mål om at forøge antallet af færdiguddannede inden for matematik, naturvidenskab og teknologi på de videregående uddannelser med 15% i perioden frem til 2010.

På fremmedsprogsområdet arbejdes der i dag med den *Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog*, som imidlertid ikke er udarbejdet i regi af EU men i Europarådets sprogpoltiske division. Europarådet er en uafhængig international organisation, der blev oprettet i 1949, i efterdønningerne af Anden Verdenskrig, for at sikre fred og forståelse og fremme idéer om demokrati, retssamfund og menneskerettigheder. Det kan af og til være svært at skelne mellem Europarådet og EUs øverste råd<sup>19</sup>, og ikke mindst på det sprogpoltiske område ses i dag et stadigt tættere parløb mellem de to instanser.

---

<sup>17</sup> [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11064\\_da.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11064_da.htm)

<sup>18</sup> <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Gymnasiale-uddannelser/Styring-og-politik/Politiske-oplaeg-og-aftaler-for-de-gymnasiale-uddannelser/~media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF12/121207%20Gymnasireformen.ashx>

<sup>19</sup> Udenrigsministeriets hjemmeside forklarer hvorfor: "Europarådet (Council of Europe) er let at forveksle med EUs øverste retningsgivende organ Det Europæiske Råd (European Council). Endvidere opererer begge organisationer i Strasbourg, hvor Europarådet har sit hovedsæde, men som samtidig også er sæde for Europaparlamentet, der er en af EUs institutioner. Endelig benytter begge organisationer det samme flag, det kendte blå flag med 12 gule stjerner og den samme hymne, slutsatsen fra Beethovens niende symfoni". <http://europaadet.um.dk/da/om-europaadet/formal-og-historisk-oversigt/>

Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog blev udviklet op igennem 1990'erne med henblik på at nå frem til en fælles målestok for beskrivelse og evaluering af fremmedsprogskompetencer, og rammen er i dag grundlag for stort set alle de sprogdidaktiske aktiviteter, der finder sted i regi af Europarådet. Europarådets fremmedsproglige aktiviteter er delt mellem en sprogpolitisk afdeling, *Language Policy Division*, og centret *European Centre for Modern Languages* (ECML) der på centrets hjemmeside fremstilles som katalysator for reformer inden for undervisning og læring på fremmedsprogsområdet. Og ECMLs internationale indflydelse er betydelig. Mange lande har allerede indrettet deres læreplaner og målbeskrivelser efter referencerammens seks niveauer, og der udgives løbende introduktioner og andet følgemateriale til arbejdet med at undervise og evaluere ifølge referencerammen, der er baseret på et såkaldt kommunikativt sprogsyn og formuleret i færdigheds-/kompetencetermer.

Selv om Danmark først i 2013 er blevet officielt medlem af ECML har man i den danske grundskole ved den seneste revision af læreplanerne lagt den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog til grund for arbejdet (Jakobsen, 2011b: 140), ligesom man på en lang række uddannelsesinstitutioner har skelet til referencerammen ved formulering af – netop – kompetencemål for sproginvolverende uddannelser.

## **4.2. Sproguddannelsespolitik på nationalt niveau. Rapporter og anbefalinger**

Efter således at have anskueliggjort, hvorfor vi ikke kan beskæftige os med den danske sproguddannelsespolitiske debat uden inddragelse af EUs og Europarådets initiativer på uddannelsesområdet, vil vi se nærmere på en række rapporter og anbefalinger, der har det til fælles, at de, skønt de ikke alle har samme fokus på fremmedsprogsuddannelserne, alligevel rummer anbefalinger med potentielle konsekvenser for fagområdet fra grundskole til de videregående uddannelser.

### **4.2.1. Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi, 2006**

Afsenderen på denne statslige rapport, der ofte blot omtales som "Globaliseringsrapporten", er den daværende regering ledet af statsminister Anders Fogh Rasmussen. Rapporten anlægger et vertikalt syn gennem uddannelsessystemet og fremsætter anbefalinger til, hvordan hvert enkelt niveau kan bidrage til at gøre Danmark til verdens mest konkurrencedygtige samfund gennem forbedring af uddannelse, forskning og innovation i den offentlige sektor. Globaliseringsrapporten kan derfor ses som den danske regerings "drejebog" for den videre tilpasning af undervisningssystemet, der følger af Lissabon-strategien.



Den faglige vision for "verdens bedste folkeskole" er, at læsning, matematik, naturfag og engelsk skal styrkes, IT integreres effektivt i alle fag, og det globale perspektiv skal styrkes (*Fremgang, fornyelse og tryghed*, 2006: 13). Således hedder det om folkeskolen, at:

Viden om andre lande, sprogfærdigheder og international kultur- og samfundsforståelse er væsentligt for at deltage aktivt i et samfund præget af globaliseringen. Det er grundlæggende kompetencer, som de unge skal have allerede i folkeskolen. Derfor skal undervisningen i folkeskolen have et globalt perspektiv. Engelskundervisningen skal styrkes (*Ibid.*: 21).

Andre sprog på folkeskoleniveau nævnes ikke, hvorfor man som læser meget nemt kommer til at sætte lighedstegn mellem "det globale perspektiv" og styrkelse af engelsk, også selvom dette ikke nødvendigvis har været intentionen. Heller ikke på det gymnasiale niveau bliver rapportens udsagn om "nødvendigheden af at give de unge forståelse for andre kulturer og kvalifikationer til at deltage i en globaliseret verden" koblet med andre konkrete sprog end engelsk. Det anbefales således:

Det faglige niveau i engelsk skal styrkes yderligere i de gymnasiale uddannelser og i erhvervsuddannelserne (*Ibid.*: 49).

Der skal være flere relevante fag og uddannelser på engelsk (*Ibid.*: 49).

I ungdomsuddannelserne skal eleverne i højere grad deltage i internationale projekter, og undervisningen i sprogfagene, først og fremmest engelsk, skal styrkes (*Ibid.*: 50).

Skolerne skal forpligtes til at anvende engelsksproget faglitteratur i de enkelte fag (*Ibid.*: 50).

Strategi for internationalisering: Strategien skal vedrøre skolens internationale arbejde med hensyn til organisation, netværksskoler i udlandet, engelsksproget web, deltagelse i internationale udvekslingsprogrammer mv. (*Ibid.*: 50).

Begrebet "internationalisering" dækker i rapporten over en meget bred vifte af tiltag rækkende fra elevudveksling og udenlandsk lærerbesøg i grundskolen til udbud af hele eller dele af uddannelser i udlandet, tiltrækning af internationale studerende, øget mobilitet hos de danske studerende og flere ansættelser af udenlandske forskere.

Flere af de efterfølgende rapporter giver indblik i, hvordan der i forskellige sektorer og organisationer følges op – eller planlægges at følge op – på internationaliseringsbestræbelserne.

#### **4.2.2. Internationaliseringen der blev væk. Forslag til styrkelse af grundskolens internationalisering, 2010**

Rådet for Internationalisering af Uddannelserne<sup>20</sup> blev nedsat i 2007 for at rådgive de relevante ministerier om fremme af internationalisering af danske uddannelser på alle niveauer af uddannelsessystemet. Mere præcist skal rådet

(...) overordnet bidrage til, at internationale udviklingstendenser bringes ind i udviklingen og formuleringen af uddannelsespolitikken i Danmark. Samtidig skal rådet medvirke til, at internationaliseringen af uddannelsespolitikken både bidrager til samfundets konkurrencedygtighed og vækst og til at øge den mellemfolkelige forståelse (*Internationaliseringen, der blev væk*, 2010: 2).

I rapporten henviser rådet til strategierne *Styrket internationalisering af uddannelserne – Redegørelse til Folketinget* (2004) og den ovenfor nævnte globaliseringsstrategi *Fremgang, fornyelse og tryghed*. Rådet konstaterer, at der trods regeringens fokus på internationalisering er sket påfaldende lidt i praksis (*Ibid.*: 5). Der er f.eks. ikke indført forpligtende mål for den internationale dimension i undervisningen. Rådet anfører, at grundskolen ofte har været overset i internationaliseringssammenhænge – deraf rapportens titel – skønt det er her, elevernes grundlæggende færdigheder bliver udformet. Med direkte reference til VK-regeringens arbejdsprogram fra marts 2010 med titlen *Danmark 2020 – Viden > Vækst > Velstand > Velfærd*, der formidler en vision om, at danske skolebørn i 2020 skal være i top fem internationalt ”for så vidt angår læsning, matematik og naturfag målt ved de regelmæssige, sammenlignelige PISA-undersøgelser og for så vidt angår engelsk målt i forhold til ikke-engelsktalende lande”, skriver rådet at, såfremt internationaliseringen skal komme alle – og ikke blot de bogligt stærke

<sup>20</sup> Følgende var medlemmer af rådet, da rapporten blev udgivet i 2010: Hans Peter Jensen (formand for rådet og tidligere rektor for Danmarks Tekniske Universitet), Charlotte Mark (Managing Director, Microsoft Development Center Copenhagen), Dorte Salskov-Iversen (Institutedler for Institut for Interkulturel Kommunikation og Ledelse samt Vice President, CBS), Gunn Mangerud, Institutedler for Institut for Geovitenskap, Universitetet i Bergen), Hans Siggaard Jensen (Prodekan for uddannelse, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Aarhus Universitet), Henrik Sveidahl (Rektor for Rytmsk Musikkonservatorium), John Edelsgaard Andersen (Kontorchef ved Københavns Universitet), Lisa Holden Christensen (Skoleleder på Rugkobbelskolen), René Van Laer (Direktør for Erhvervsakademiet København Nord), Vibeke Thornvig Johnsen (Uddannelsesforstander HTX, Erhvervsskolen Nordsjælland). Rådet blev nedsat i 2007 og genbeskikket i 2010.

– til gode, er der behov for en markant kursændring, der gør den internationale dimension til en naturlig del af skolens virke i stedet for blot at sigte mod en top fem placering (*Ibid.*: 5).

Med hensyn til fremmedsprogene fastslår rådet, at:

Uanset anskuelse kan det konstateres, at engelsk har vundet større indpas i uddannelserne i de senere år, mens fremmedsprogene som helhed er blevet svækkede. Det er der mange årsager til, nogle strukturelle, nogle ressourcemæssige og nogle holdningsmæssige. Men konklusionen er uomtvistelig, nemlig at størstedelen af grundskolens elever ikke bliver funktionelle i andet fremmedsprog, og kun få elever introduceres til tredje fremmedsprog (*Ibid.*: 16).

Rådet peger på, at en konkret strukturel årsag er, at andet fremmedsprog *de facto* har status af tilbudsfag, og at der således er elever, der afslutter grundskolen med udelukkende engelsk som fremmedsprog<sup>21</sup>. Det understreges imidlertid, at engelsk alene ikke er tilstrækkeligt til at agere internationalt, fordi sprog er mere end blot en færdighed, der muliggør kommunikation, men også et kulturelt indlejret fænomen og en god måde at sikre inklusion og forståelse af diversitet på (*Ibid.*: 17).

På den baggrund er det ikke overraskende, at man blandt de konkrete anbefalinger til en internationalisering af folkeskolen finder et forslag til det centrale niveau om styrkelse af fremmedsprog, således at eleverne forlader grundskolen med mindst to funktionelle fremmedsprog. Rådet tager her ikke stilling til, hvilke sprog, der skal undervises i, men konstaterer blot:

Det danske samfund har brug for en befolkning, der tilsammen er kompetente i mange fremmedsprog og derigennem har viden om og indsigt i andre sprog og kulturer (...) Det er umuligt at forudsige, hvilke sprog, der vil blive relevante om blot få år – ingen sprog kan på forhånd betragtes som irrelevante (*Ibid.*: 26).

Det er afslutningsvis værd at bemærke, at rådet eksplicit knytter grundskolens internationale dimension tæt til et dannelsesaspekt, der ikke kun handler om

---

<sup>21</sup> Ifølge rapporten, *Andet fremmedsprog i folkeskolen. Del 1: Hvad siger tallene?* der blev udarbejdet af Elisabeth Lauridsen ved Institut for Sprog, Litteratur og Kultur ved Aarhus Universitet i 2008, var der i år 2000 9,26% af folkeskolens elever, der udelukkende havde valgt engelsk. I 2007 var tallet steget til 11,43%.

evnen til at indgå positivt i kulturudveksling og kommunikation på et globalt arbejdsmarked, men også om at fremme respekt for forskellighed, dialog, tolerance, demokrati og menneskerettigheder. Det er imidlertid ikke elementer, der står centralt i de anbefalinger for fremtidens folkeskole, der omtrent samtidig fremsættes af ”skolens rejsehold”, som vil blive omtalt i det følgende.

#### **4.2.3. Fremtidens folkeskole - Én af verdens bedste. 360-graders-eftersyn af folkeskolen gennemført af skolens rejsehold, 2010**

Omtrent samtidig med rapporten fra Rådet for Internationalisering af Uddannelserne kom en rapport fra den gruppe, der under navnet *Skolens rejsehold*<sup>22</sup> havde fået til opgave at foretage et såkaldt 360-graders-eftersyn af den danske folkeskole med henblik på at ”kortlægge styrker og svagheder ved den danske folkeskole og komme med anbefalinger, så skolen i 2020 er blandt de fem bedste i internationale sammenligninger” (*Fremtidens folkeskole*, 2010: 8).

Rådet kommer i rapporten med en række anbefalinger. I anbefaling 4 nævnes i forbifarten, at skolen i samarbejde med forældrene – blandt andre emner – skal give eleverne forståelse for ”andre lande og kulturer”, men det er ikke noget, der sættes i forbindelse med fremmedsprogundervisning. Det kulturelle har i det hele taget ikke høj prioritet for rejseholdet: ”I prioriteringen mellem fagene bør målet være at løfte niveauet i dansk, matematik, naturfag og engelsk. Der bør ligeledes være fokus på en internationalisering af fagene” (*Ibid.*: 21). Denne anbefaling er næsten identisk med det ovenfor nævnte citat fra regeringens arbejdsprogram, og man noterer sig, at det er PISA-fagene + engelsk, der har rejseholdets bevågenhed. Anbefalingerne i 360-graders-eftersynet sigter altså primært mod at styrke de fag, der måles internationalt.

I rejseholdets anbefalinger nævnes begrebet ”internationalisering” et par gange, men det sættes ikke i forbindelse med andre fremmedsprog end engelsk, der altså for rejseholdet er det eneste fremmedsprog, der indgår i planerne for udvikling af en af verdens bedste folkeskoler.

<sup>22</sup> Rejseholdet bestod af Jørgen Søndergaard (formand, direktør for SFI), Eva Hofman-Bang (Direktør for CPH West), Hanne Them (lærer på Birkhovedskolen i Nyborg), Henrik Berggren Jessen (skoleleder på Nørremarksskolen i Vejle), Mats Ekholm (professor emeritus ved Karlstads Universitet), Tine Marie Balck Sørensen (lærer på Tre Falke Skolen på Frederiksberg).

#### **4.2.4. Gymnasielærere. Udbud og efterspørgsel i udvalgte fag nu og fremover, 2010**

Denne sektorspecifikke rapport, der blev udsendt i marts 2010 af Gymnasieskolernes Rektorforening, havde en kortlægning af behovet for undervisere som tema. Som titlen *Gymnasielærere -udbud og efterspørgsel i udvalgte fag nu og fremover* viser, var det ikke alle gymnasieskolens fag, der blev undersøgt. Undersøgelsens primære mål var at undersøge de naturvidenskabelige fag, hvor skolerne oplevede de største rekrutteringsproblemer, og nogle af de øvrige fag blev så inddraget som sammenligningsgrundlag. Af de humanistiske fag blev dansk, historie og engelsk undersøgt. Rapporten konkluderer, at der ikke ser ud til opstå rekrutteringsproblemer i dansk og historie, mens det ser lidt anderledes ud for engelsk, da kandidaterne i disse fag er efterspurgt andre steder på arbejdsmarkedet og ofte vælger vælger anden beskæftigelse end gymnasieskolen<sup>23</sup>.

I forhold til gymnasieskolens fremadrettede behov for undervisere i andre fremmedsprog end engelsk, er der således ingen estimater.

#### **4.2.5. Dansk Forskning - store globale udfordringer og store globale muligheder. Danmarks Forskningspolitiske Råds Årsrapport 09, 2010**

Herefter var turen kommet til universitetsuddannelserne. Danmarks Forskningspolitiske Råd<sup>24</sup> (herefter forkortet DFR), der i 2003 blev nedsat for at rådgive ministeren for Videnskab, Teknologi og Udvikling om dansk og international forskningspolitik til gavn for samfundet, rettede i *Årsrapport 09* (udg. 2010) blikket mod humaniora. Rapporten rummer meget præcise anbefalinger for fremmedsprogslæring og er derfor medtaget her.

Rapporten lægger ud med at konstatere, at tilgangen til humaniora er øget, men at væksten i særlig grad er sket inden for områder, der har en "global orientering og (...) relaterer sig til udvikling og brydningsfelter i et moderne komplekst samfund" (DFRs *årsrapport*, 2010: 53). Det drejer sig ifølge rapporten om områder inden for kommunikation (nye medier og kommunikationsformer,

---

<sup>23</sup> Gymnasieskolernes Rektorforenings, *Gymnasielærere -udbud og efterspørgsel i udvalgte fag nu og fremover*, pp. 27-28. <http://files.zite3.com/data/files/246/1010/0/Laerermangel%20i%20gymnasiet%20marts2010.pdf>

<sup>24</sup> Medlemmer af rådet var på dette tidspunkt Adm. Direktør Asbjørn Børsting (DLG), Direktør Leif Kjærgaard, Professor Lis Adamsen (Universitetshospitalernes Center for sygepleje- og omsorgsforskning), Professor Lone Dirckinck-Holmfeld (Aalborg Universitet), Direktør Lars Goldschmidt (Dansk Industri), Forskningsprofessor Lone Gram (Danmarks Tekniske Universitet), Professor Liselotte Højgaard (Rigshospitalet, Københavns Universitet og Danmarks Tekniske Universitet), Professor Svend Erik Hougaard Jensen (Copenhagen Business School), Professor Niels Christian Nielsen (Aarhus Universitet).

IKT), antropologi, pædagogik og psykologi. DFR fremfører, at disse områder er kendetegnet ved

(...) dels at kunne indgå og indtænkes i andre typer vidensproduktion, dels ved i særlig grad at have muligheder i den tværvideenskabelige forskning og i de internationale forskningsprogrammer møntet på humaniora. Humanioras bidrag til udvikling af videnssamfundet og udvikling af det innovative samfund findes særligt inden for disse områder (*Ibid.*: 54).

Det er værd at lægge mærke til, at DFR i sin beskrivelse af dette humaniora indleder med verificerbare fakta (områder i vækst målt på studentertilgang) men slutter med holdningsbaserede udsagn om, hvor humanioras innovationspotentiale ligger. Man kan hertil bemærke, at et områdes studentermæssige vækst ikke nødvendigvis er udtryk for, at området har innovationspotentiale, selvom det naturligvis heller ikke udelukker det. Rapporten klargør i øvrigt ikke yderligere, hvilken type innovation og tværvideenskabelig forskning, der tænkes på, og hvilken rolle, humaniora spiller i det.

Over for dette første humaniora definerer DFR et

(...) mere 'klassisk' humaniora, der blandt andet består af sprogfag og sprogvidenskab. Der er tale om klassiske humanistiske områder, der ikke i sig selv har skabt ny dynamik og tiltrækning af studerende, men hvor elementer fra disse fag redefineres i nye humanioraområder, der er i vækst (*Ibid.*: 54).

DFR etablerer altså en indledende skelnen mellem to slags humaniora, et dynamisk og et klassisk, som hver især karakteriseres ved følgende (opsummeret fra s. 53-54):

#### **Dynamisk humaniora**

- Global orientering
- I vækst
- Relateret til udviklingen af moderne komplekst samfund
- Kan indgå i andre typer af vidensproduktion
- Muligheder i tværvideenskabelig forskning
- Muligheder i internationale forskningsprogrammer

#### **Klassisk humaniora**

- Områder med mere nationalt fokus
- Nedgang i søgning blandt nye studerende
- Tolkning og vidensopbygning om danske forhold
- Har ikke i sig selv skabt dynamik
- Vanskeligt at hente europæiske og internationale forskningsmidler

Det bliver ikke klart, hvilke forhold, der gør eksempelvis pædagogik og psykologi til fagområder med "global orientering", mens dette ikke er tilfældet for sprogfagene.

DFR giver udtryk for besvær med at definere humaniora, der beskrives som "et område, der ikke samlet har ønsket at lade sig definere og i særdeleshed ikke har ønsket at lade sig definere udefra" (*Ibid.*: 58). Rådet har også haft besvær med at sikre "kvantitativ information om området, der gør det muligt at foretage internationale sammenligninger" (*Ibid.*: 52). DFR er derfor lidt i vildrede med hensyn til opmålingen af humanioras "internationalisering". Rådet tilkendegiver, at de eksisterende bibliometriske målingssystemer ikke umiddelbart kan overføres på humanistisk forskning generelt (*Ibid.*: 80). Det gør rådet så alligevel og finder det på den baggrund problematisk, at humanisterne ikke skriver så mange artikler som andre fagområder, men derimod bøger, som ikke på samme måde indekseres i de internationale bibliometriske opgørelser; de finder det også problematisk, at humanisterne skriver mere på dansk end andre fagområder: "For de publikationer, der er opgjort til den bibliometriske indikator, ses, at humaniora fortsat er det område, der har den laveste andel af publikationer på engelsk" (*Ibid.*: 81). At humaniora til gengæld har den højeste andel af publikationer i kategorien *andre sprog end dansk og engelsk* nævnes ikke.

Rådet slår fast, at humanioras indholdsmæssige transformation er en central udfordring i dansk forskningspolitik og anbefaler, at der sker en prioriteringsproces:

Der bør ske en styrkelse af de områder, der kan dokumentere et højt internationalt kvalitetsniveau. De områder, der ikke kan dokumentere høj international kvalitet, og som ikke har et tilstrækkeligt studenterefterspørgselsniveau, bør ikke prioriteres (*Ibid.*: 55 og 83).

I betragtning af at rådet selv har tilkendegivet, at der ikke foreligger statistisk materiale til at afgøre international kvalitet efter modellerne fra de øvrige hovedområder, må det siges at være mod bedre vidende, når det her foreslår at nedprioritere de fagområder, der ikke kan dokumentere et sådant kvalitetsniveau på baggrund af de målinger og metoder, der anvendes inden for andre hovedområder.

Herefter kobles "høj international kvalitet" til "tilstrækkeligt studenterefterspørgselsniveau". Det er svært at se, om rådet udelukker, at der kan findes områder med minimal studenterefterspørgsel, hvor der forskes på højeste internationale niveau, eller om de mener, at selv områder med internationalt aner-

kendt forskning skal afvikles, hvis studenterefterspørgslen er lav. Det nærmeste vi kommer et svar er muligvis afsnittene om sprogfagene, hvor det numeriske fald i studerende inddrages i overvejelserne.

I disse afsnit slås det fast, at

[s]progfagene har oplevet et væsentligt fald i nye studerende. Dog er HA sprogfagene samt kombinationen med fremmedsprog og IT undtaget. Her er studentertilgangen øget. (...) Det er blandt sprogfagene, der fortsat er et væsentligt humanistisk område, hvor der kan konstateres en dalende betydning (*Ibid.*: 71).

Citatet rejser flere spørgsmål. Først og fremmest er det ikke helt klart, hvad "HA-sprogfagene" dækker over. Som ansatte på CBS har vi et godt overblik over viften af HA-uddannelserne på vores egen institution, der alle kombinerer erhvervsøkonomi med en anden faglighed. Blot ikke fremmedsprog. End ikke engelsk<sup>25</sup>. De facto holdes fremmedsprogene på CBS skarpt adskilt fra alle HA-uddannelser. (Og man kunne så polemisk spørge, hvad DFR ville mene om disse uddannelsers globale orientering, men det er en anden diskussion).

Dernæst opstår tvivl om, hvorvidt ordvalg som "væsentligt område" og "dalende betydning" er udtryk for en kvalitativ eller en kvantitativ vurdering, men måske er det ikke afgørende for anbefalingen om, at der skal ske en fokusering af sprogforskningen blandt de små sprogfag uden tilstrækkelig kritisk masse. Afsnittet om humaniora sluttet således af med en opfordring til at

(...) overveje, hvorvidt man skal tilbyde forskningsbaseret undervisning (sprogundervisning) på alle områder og alle niveauer i Danmark. En fokusering af sprogforskningen på humaniora kunne understøttes ved, at universiteterne gives mulighed for at lave "joint programmer" med gode internationale universiteter, således at den studerende kan tage dele af sin uddannelse ved en udenlandsk institution med

---

<sup>25</sup> For at blive klogere på udsagnet, henvendte vi os til formanden for Danmarks Forskningspolitiske Råd og spurgte, hvad "HA-sprogfag" dækkede over. Vi fik som svar, at "(...) en gennemgang af udviklingen på en række humanistiske områder over en tiårig periode har Rådet konstateret nogle generelle trends. Blandt andet ses, at sprogfag generelt i den periode har oplevet en dalende studentersøgning, og at årsværk og forskningsressourcer generelt har været faldende for sprogområdet i denne periode. Rådet skriver dog også, at denne trend ikke gør sig gældende på negot området, og sprogfagene på f.eks. CBSområdet har i modsætning til den generelle trend været stigende". Mail fra Asbjørn Børsting til Lisbeth Verstraete-Hansen og Mette Skovgaard Andersen dateret 16.04.2010.



medfølgende finansiering til den pågældende institution, og dele ved et dansk universitet. Dermed kunne de humanistiske miljøer prioritere forskningsindsatsen til styrkeområder og alene levere den forskningsbaserede undervisning her (*Ibid.*: 85).

Dette kan vanskelig læses anderledes, end at DFR foreslår at sende taxameterpengene med de studerende ud ad landet. En udfordring ville her ligge i, at mange af sprogmiljøerne personalemæssigt er små og udelukkende tillægges eksistensberettigelse i kraft af de studerende, der måtte være. Sendes de studerende udenlands, bliver personaleskaren endnu mindre og forskningsmiljøet tilsvarende svækket.

Det er desuden kendetegnende for rapporten, at DFR opererer med en meget snæver udlægning af den forskning og undervisning, der finder sted i universiteternes fremmedsprogsmiljøer. Således sættes der konsekvent lighedstegn mellem "forskningsbaseret undervisning" og "sprogundervisning", ligesom der gentagne gange refereres til "sprogforskning" og "sprogundervisning", uden at det på noget tidspunkt signaleres, at rådet er klar over, at kulturdimensionen i bred forstand er en lige så vægtig del af universiteternes fremmedsprogsstudier og -forskning<sup>26</sup>.

Endvidere kan man påpege, at selv en overfladisk undersøgelse af forskningsproduktionen på fremmedsprogfagene vil vise en klar international orientering. Humaniora er stort set det eneste fagområde, hvis forskere publicerer på andre sprog end dansk og engelsk (ifølge DFRs statistikker gælder det for over 8% af de indekserede humanistiske forskningspublikationer). Rapporten forholder sig på intet tidspunkt til disse forhold i omtalen af 'internationalisering' og 'global orientering'.

Behovsbegrebet dukker op i DFRs rapport, hvor det pointeres, at en undtagelse fra kravene til høj international kvalitet (hvilket ifølge rapportens egne definitioner altså blev defineret som statistisk målbarhed og engelsksprogede artikler) kan være der, hvor

---

<sup>26</sup> Universiteternes fremmedsprogfag har aldrig været rene sprogindlæringsfag/redskabsfag. Det er årtier siden, at fag om aktuelle erhvervs-, samfunds- og kulturforhold blev en fast bestanddel på fagene. Siden er fulgt forskning og undervisning i de forskellige aspekter af interkulturelle relationer og senest af de transnationale strømninger båret af de respektive sprog. Man kan – også på de videregående uddannelser – karakterisere fremmedsprogfagene med formuleringen fra gymnasiebekendtgørelsen: det er færdighedsfag, vidensfag og kulturfag.

(...) der i samspil med aftagere identificeres et veldefineret samfundsefterspurgt videnberedskab inden for det humanistiske forskningsfelt, hvor samfundet har behov for viden i en dansk kontekst. Det er et samfundsmæssigt ansvar at identificere særlige områder, hvor der skal være et humanistisk videnberedskab (*Ibid.*: 83).

Men *hvem* det er, der definerer dette samfundsefterspurgte videnberedskab; *hvordan* det defineres; og *hvori* det består, det kommer rådet – bortset fra en vag henvisning til småfagsordningen<sup>27</sup> – ikke nærmere ind på. Det er der derimod andre af forsknings- og uddannelsesdebattens aktører, der har et bud på, som vi vil se i det følgende.

#### 4.2.6. Produktivitet og videregående uddannelse, 2010

Jan Rose Skaksen og Martin Junges rapport *Produktivitet og videregående uddannelse* fra marts 2010 er udarbejdet for tænketanken DEA. Rapporten indeholder ikke nogle specifikke overvejelser over sproguddannelserne, men den skal nævnes her, fordi den er en af kilderne til materialet til konferencen *Fremtiden kalder*, som Dansk Industri afholdt den 6. december 2010 og som også havde sproguddannelser inde i overvejelserne (se næste afsnit).

Af Stine Vrang Elias' forord til Skaksen og Junges rapport fremgår det, at:

Der er mange redskaber ift. at øge produktiviteten. Uddannelse er et af dem (...). Vi skal have flere virksomheder til at ansætte medarbejdere med en videregående uddannelse. Det er en betydelig opgave, som kræver, at vi begynder at se uddannelsespolitik som et erhvervs- og velfærdspolitisk instrument (Skaksen og Junge, 2010: ingen sideangivelse).

Rapportens formål er ikke at se på det overordnede behov for mere højtuddannet arbejdskraft, men at vurdere i hvor høj grad beskæftigede med videregående uddannelser bidrager til de private virksomheders produktivitet. Rapporten foretager endvidere en vurdering af, "hvorvidt der er forskel på bidraget til

<sup>27</sup> Den såkaldte småfagsordning blev revideret af Videnskabsministeriet i 2011, således at der på landsplan nu er færre småfag end tidligere. Småfag er herefter ved Københavns Universitet: Eskimologi, finsk, hebraisk, koreansk, nærorientalsk, old- og middelalderindisk, persisk, sydøstasiatisk, tibetansk. Ved Aarhus Universitet: brasiliansk-portugisisk, klassisk filologi, moderne indisk, bosnisk/serbisk/kroatisk. Ved Syddansk Universitet: oldtidskundskab. Se ministeriets pressemeddelelse fra 13. april 2011 <http://fivu.dk/aktuelt/pressemeddelelser/arkiv/2011/ny-ordning-fokuserer-stotten-til-smafag>.

vækst og produktivitet fra forskellige typer af højtuddannet arbejdskraft" (*Ibid.*: 5). Disse inddeles i kategorierne tekniske, samfundsvidenskabelige og humanistiske uddannelser. Rapporten skelner mellem individuelle effekter (høj løn) og fælleseffekter forstået som organisatoriske forhold i virksomheden i form af sammensætningen på medarbejdernes uddannelse (*Ibid.*: 17). Konklusionen er, at de samfundsvidenskabelige uddannelser giver den højeste individuelle produktivitet, hvilket vel ikke er så overraskende, idet virksomhedens højest-lønnede ansatte – ledelseslaget – ofte rekrutteres fra disse uddannelser. Hvad fælleseffekterne angår, noteres det, at:

Alle videregående uddannelser har en signifikant positiv effekt uanset retning. Her tyder det i øvrigt på, at de tekniske, sundheds- og naturvidenskabelige uddannelser har den største effekt inden for fremstillingssektoren, mens de samfundsvidenskabelige uddannelser har den største effekt inden for privat service (*Ibid.*: 2).

Forfatterne bemærker imidlertid, at resultaterne skal anvendes med en vis forsigtighed, da visse årsagssammenhænge ikke dokumenteres i analysen, og de understreger også, at uddannelse kan have

(...) yderligere værdi ud over, hvad der umiddelbart kan måles i kroner. For den enkelte kan forskellige former for viden således være værdifuld i sig selv, og for samfundet kan der fx være kulturelle værdier knyttet til forskellige uddannelser (*Ibid.*: 8).

Men fordi sådanne ikke-markedsrelaterede værdier næsten er umulige at måle, kan de ikke indgå i analysen.

#### **4.2.7. Fremtiden kalder - uddanner vi nok? Debat om fremtidens behov for højtuddannede, 2010**

Forud for konferencen om fremtidens kompetencebehov havde DI produceret et notat i serien *Indsigt* med overskriften "For få vælger uddannelser, der giver vækst". Her skriver man på baggrund af Skaksen-rapporten, at

[d]e samfundsvidenskabelige uddannelser og de tekniske uddannelser har størst effekt på produktiviteten i danske virksomheder, mens de humanistiske uddannelser, der er vokset mest, har betydelig mindre gavnlige effekt på produktiviteten. Danmarks vækst ville således kunne hæves, hvis uddannelsesmønsteret ændrede sig, så der bliver forholdsvis flere med tekniske og samfundsvidenskabelige uddannel-

ser rettet mod det private erhvervsliv og færre med humanistiske uddannelser (*DI Indsigt*, 2010: 3).

Notatet ser som nævnt bort fra rapportens forbehold og hævder, at dette "skæve uddannelsesmønster" har direkte "negativ effekt" på Danmarks vækst (*Ibid.*: 3), og at et ændret søgemønster vil kunne hæve væksten, hvorfor der er et potentiale i at ændre søgemønstret, således at flere tager de højproduktive uddannelser (*Ibid.*: 4).

Konferencepejcen supplerer Dansk Industris læsning af Skaksen-rapporten med en fremskrivning af udbud og efterspørgsel på universitetskandidater, og på den baggrund drages en række konklusioner. F.eks. hævdes det, at der vil mangle i tusindvis af kandidater fra de tekniske og samfundsvidenskabelige uddannelser, mens der er risiko for overproduktion af kandidater fra visse humanistiske uddannelser.

Specifikt skriver Dansk Industri, at der fremover samlet set vil blive uddannet for mange humanistiske kandidater i forhold til efterspørgslen, og at det særligt vil være inden for den store gruppe af "øvrige humanistiske fag" (f.eks. kommunikationsuddannelserne, filosofi mm.) samt Kulturministeriets uddannelser (eksempelvis arkitekter)" (*Fremtiden kalder*, 2010: 16). På det sproguddannelsespolitiske område gives der imidlertid plads til nuancer:

De dårligere jobprognoser for humanister betyder dog ikke, at der ikke bliver mangel på visse typer af humanistiske kandidater. Fremskrivningerne viser, at der i 2030 vil mangle sproglige kandidater både til erhvervslivet og til undervisningssektoren i visse sprogfag (*Ibid.*:16).

Kategorien "universitetssprog/erhvervssprog" kan som det eneste humanistiske område i denne fremskrivning fremvise et forventet underskud af kandidater frem mod år 2030, og derfor ser det i Dansk Industris arbejdsmarkedsrettede logik altså meningsfuldt ud at opretholde fremmedsproguddannelser.

#### **4.2.8. Fremtidens humanistiske uddannelser, 2011**

Denne publikation er udgivet af Universitets- og Bygningsstyrelsen i marts 2011 i forbindelse med en konference arrangeret af Videnskabsministeriet om fremtidens humanistiske uddannelser. I publikationen bliver aktuelle reformer og konkrete eksempler fra danske universiteter gennemgået og kommenteret af institutionerne selv.

Efter en kort karakteristik af de seneste ti-femten års forandringer i beskæftigelsesmønsteret for de humanistiske uddannelser noteres det i forordet, at de humanistiske uddannelser har gennemgået væsentlige forandringer i perioden og er i rivende udvikling:

Indholdet i de mere traditionelle fag reformeres, og nye uddannelser udvikles. Tværfaglighed, innovation, entreprenørskab og erhvervs-samarbejde og erhvervsparathed er nogle af nøgleordene for den udvikling, som humaniora i disse år undergår (*Fremtidens humanistiske uddannelser*, 2010: 5).

Det bemærkes samtidig, at humaniora har store udfordringer med frafald og høj ledighedsprocent, men at en positiv tendens kan bemærkes. Der fremsættes en formodning om, at en forklaring på "den store stigning i beskæftigelsen for nyuddannede humanister er formentlig, at det bebudede generationsskifte blandt landets gymnasielærere for alvor er ved at vise sig i beskæftigelsesstatistikkerne for de nyuddannede" (*Ibid.*: 5). Dette er interessant, da gymnasiets fremmedsprogundervisning sjældent inddrages i overvejelserne om de fremtidige behov på arbejdsmarkedet og uddannelsernes tilpasning til disse behov.

I hovedafsnittet om de igangværende reformer på de humanistiske uddannelser refereres der enkelte steder til 'samfundets behov'. Således forklarer rektor fra AAU, hvordan humanioras slogan om 'uddannelser til tiden' skal forstås som "både uddannelser, som matcher samfundets behov, og at de studerende bliver færdige på normeret tid" (*Ibid.*: 7).

Fra SDU lyder det, at det humanistiske fakultet med virkning fra foråret 2011 har valgt at nedsætte 12 uddannelsesnære aftagerpaneler

med henblik på at styrke aftagernes bidrag til udvikling af den enkelte uddannelse og for at sikre, at den enkelte uddannelses faglige udvikling afspejler de samfundsmæssige behov, som aftagerpanelerne er med til at definere. Disse aftagerpaneler skal bidrage til at sikre, at studierne konstant er opmærksomme på uddannelsernes samfundsmæssige relevans (*Ibid.*: 17. Vores understregning).

Behov og samfundsmæssig relevans er således pejlemærker for den faglige udvikling, og samfundets behov defineres af aftagerpanelerne.

I hovedafsnittet "Tematiske nedslag og praksiseksempler" optræder sprog som et selvstændigt underpunkt, der illustreres dels gennem Københavns Univer-

sitets Center for Internationalisering og Parallelsproglighed (CIP), dels gennem Aalborg Universitets initiativ til styrkelse af sprog som national og global kompetence gennem undervisningsudvikling og studiemiljø.

AAU fremhæver en form for nytænkning i deres sprogfag, der "arbejder på tværs af de ellers traditionelle skillelinjer mellem sprog i erhvervsliv, sprog i gymnasieuddannelser og sprog i internationale sammenhænge" (*Ibid.*: 8). Universitetet har iværksat en række initiativer på baggrund af en bekymring for den vigende søgning til andre fremmedsprog end engelsk, da man "ønsker at sikre bredden i det humanistiske uddannelsesstilbud samt imødekomme behovet i dansk erhvervsliv for bachelorer og kandidater, som har andre sproglige kompetencer end engelsk" (*Ibid.*: 36. Vores understregning), og derfor er der iværksat initiativer for at styrke rekrutteringen til de 'små' sprogfag som f.eks. markedsføringskampagner for tysk.

AAU udbyder to studieretninger (almen og virksomhedsrettet) inden for tysk og spansk og arbejder langsigtet med en idé om at etablere *joint degrees* med udenlandske universiteter for fransk, der er et tilvalgsfag. Endelig har universitetet både for fransk, tysk og spansk igangsat et nyt tiltag med udbydelse af kurser i grundlæggende sprog- og kulturforståelse for alle øvrige studieretninger på AAU, således at alle kandidater får mulighed for at udvikle flersproglige kompetencer (*Ibid.*: 36).

Hvis de her nævnte eksempler fra KU og AAU skal ses som bud på en redefinerende af sprogområdet på fremtidens humanistiske uddannelser, er det værd at notere sig, at den faglige udvikling overvejende retter sig mod sproglig kompetenceudvikling eller grundkurser i sprog- og kulturforståelse for *ikke-sprogstuderende*. Der er altså ikke i de nævnte eksempler tale om en fornyelse af fremmedsprogdisciplinernes kernefaglighed. Det kommer man tættere på i rapporten *Sprog er nøglen til verden*, der anlægger et sjældent længdeperspektiv på fremmedsprogene gennem hele uddannelsessystemet.

#### 4.2.9. Sprog er nøglen til verden, 2011

Denne rapport er skrevet af *Arbejdsgruppen for uddannelse i fremmedsprog*<sup>28</sup>, der

---

<sup>28</sup> Arbejdsgruppen bestod af følgende medlemmer: Udvalgsformand Dr.phil. Bodil Due (Aarhus Universitet), Lektor, ph.d. Karsten Gramkow Andersen (University College Nordjylland), Rektor Dorte Frstrup (Aarhus Statsgymnasium), General Manager Cecilie M. Hansen (A.P. Møller-Mærsk A/S), Direktør Kirsten Holmgaard (Mercantec Viborg), Lektor, ph.d. Ingemai Larsen (Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Københavns Universitet), Kommunaldirektør Klaus Majaard (Furesø Kommune) og Assoc. Professor, Dr. R. Steinar Nybøle (Direktør ved Nasjonalt Senter for fremmedspråk i opplæringen, Norge).

blev nedsat i januar 2011 af den daværende regerings to ministre med ansvar for henholdsvis forskning og uddannelse. Baggrunden for at nedsætte udvalget var dels den generelle sproguddannelsespolitiske situation, hvor alle andre fremmedsprog end engelsk tabte terræn i uddannelsessystemet, dels en vurdering af, at de krav, der følger af globaliseringen, ”medfører (...) at også andre sprog kan blive mere relevante for os fremover. Eksempelvis stiller den økonomiske vækst i lande som Kina, Indien og Brasilien øgede krav til vores fremmedsprogskompetencer” (*Sprog er nøglen til verden*, 2011: 67), således som det formuleres i kommissoriet.

Af arbejdsgruppens kommissorium fremgår det yderligere, at formålet med arbejdet er at give inspiration til en kommende national strategi for fremmedsprogene. Arbejdsgruppen skal kortlægge det aktuelle udbud af og efterspørgsel på undervisning i fremmedsprogene, ligesom arbejdsgruppen skal ”give en vurdering af det fremtidige behov for fremmedsprogskompetencer i Danmark, herunder behovet på arbejdsmarkedet” (*Ibid.*: 67). På baggrund heraf skal arbejdsgruppen så formulere forslag til en styrket indsats for uddannelse i fremmedsprog på alle niveauer af uddannelsessystemet.

Arbejdsgruppen afleverede i juni 2011 rapporten *Sprog er nøglen til verden* med 42 anbefalinger til tiltag, der skulle styrke fremmedsprogene i det danske uddannelsessystem. Vi skal ikke her gå i detaljer med de enkelte anbefalinger men blot se på de steder, hvor behovsbegrebet spiller en rolle.

Det skal i den forbindelse pointeres, at arbejdsgruppen blot fik omkring fire måneder til arbejdet, og at det inden for en så begrænset periode naturligvis ikke var muligt at igangsætte større behovsundersøgelser, hvorfor vurderingen af det fremtidige behov måtte baseres på eksisterende data, der, som vi allerede har vist det, er ganske sparsomme.

Overordnet set er arbejdsgruppens tilgang til diskussionen om samfundets behov for fremmedsprog forskellig fra den markedsorienterede udbud-/efterspørgselstilgang, vi har set i rapporterne fra såvel erhvervslivets organisationer som Danmarks Forskningspolitiske Råd. Gruppen tager udgangspunkt i en bredere, mere normativ, idé om, at

[s]proglige og interkulturelle kompetencer er afgørende for, at vi kan deltage på kvalificeret vis i politiske og kulturelle fællesskaber” [og at] ”beherskelse af andre sprog [er] nødvendige for os som EU-borgere og som medlemmer af det globale samfund. Det gælder i internationale organisationer, i forskningsverdenen og i erhvervslivet (*Ibid.*: 8).

Arbejdsgruppen ser på, hvordan uddannelsessystemet kan indrettes, så det på mest kvalificeret vis kan udvikle sproglige og interkulturelle kompetencer og retter derfor særligt opmærksomheden mod behov *internt* i uddannelsessystemet (bedre samarbejde på langs og på tværs f.eks., mere fleksibilitet osv.). Selv om gruppen ifølge kommissoriet skulle svare på, hvilke sprog der fremover bør sættes på (jf. p. 66), afholder arbejdsgruppen sig fra at udpege særlige sprogsætningsområder: "Det er ikke til at forudse, hvilke sprog og kulturer der pludselig får særlig betydning, men engelsks position som fælles globalt kommunikationssprog kan ikke bestrides" (*Ibid.*: 14).

Ser vi på de videregående uddannelser, er en af anbefalingerne at iværksætte en undersøgelse af det fremtidige behov for tolke og translatører. Dette behov er indtil videre ikke kortlagt<sup>29</sup>, og man kan ligefrem hævde, at de foreliggende undersøgelser er designet på en måde, der kommer til at kaste skygger over det. Vi har ofte hørt og læst, at virksomheder og aftagerpaneler – direkte adspurgt – klart tilkendegiver, at de ikke planlægger at ansætte tolke og translatører, og det konkluderes, at der derfor ikke er behov for dem. Men man overser ofte det forhold, at virksomhederne også klart tilkendegiver – hvis man altså spørger dem – at de, når behovet for specialiseret fagsproglig behandling opstår, sender opgaven ud til oversættere uden for virksomheden. Behovet findes altså, men det dækkes eksternt, så der aldrig måske bliver sat ord på det, så længe man blot spørger til virksomhedens rekrutteringsplaner.

Rapporten *Sprog er nøglen til verden* kom aldrig i offentlig høring og ikke så længe efter udgivelsen, blev der udskrevet valg med en ny regering til følge. Ministrene fra denne regering bekræftede på et åbent samråd i oktober 2012, at den nye regering skrinlagde ideen om en national og koordineret planlægning på fremmedsprogsområdet for i stedet at implementere udvalgte dele så som forsøgsordninger med engelsk, reformer af læreruddannelsen og folkeskolen samt en plan for internationalisering af de videregående uddannelser.

Det er isoleret set interessante tiltag, og rapporten har ubestrideligt fået en form for efterliv både i form af ideer og praksis<sup>30</sup>. Men det løser ikke det grundlæggende

<sup>29</sup> Det fremgår af det offentlige referat fra Europaudvalgets møde den 7. december 2012, at regeringen har iværksat en undersøgelse af udbuddet af uddannelser på tolke- og translatørområdet og af arbejdsmarkedets rekrutteringsbehov på disse områder. EU-systemets behov for tolke og oversættere indgår i undersøgelsen. Kilde: <http://www.eu-ophlysnings.dk/upload/application/pdf/40dc1c9a/2012almbilag140.pdf>

<sup>30</sup> Aarhus Universitet og VIA University College afholdt den 30. april 2012 *Den nationale konference om fremmedsprog på de videregående uddannelser* og udgav som opfølgning en rapport med anbefalinger og ønsker.



de problem, som rapporten også opstiller som helt centralt: manglen på en ko-ordinerende instans, der kan anlægge et samlet blik ned gennem hele systemet. Denne mangel illustreres i øvrigt glimrende af den nyligt (2013) indgåede politiske aftale om fremmedsprogsundervisningen i folkeskolen, der i overensstemmelse med arbejdsgruppens anbefalinger rykker engelsk op fra 1. klasse, mens et andet fremmedsprog – tysk eller fransk – gøres obligatorisk fra 5. klasse. Reformen præsenteres sådan her på Ministeriet for Børn og Unges hjemmeside i dokumentet "Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen" dateret 7. juni 2013<sup>31</sup>:

Der sker en nettoforøgelse af [engelsk-]fagets timetal over skoleforløbet i forhold til det nuværende vejledende timetal med, hvad der svarer til en ugentlig lektion på henholdsvis 1. og 2. klassetrin. (...) For at styrke undervisningen i 2. fremmedsprog fremrykkes 2. fremmedsprog i tysk eller fransk til 5. klasse og gøres obligatorisk. Det betyder, at der i 5. og 6. klasse afsættes henholdsvis én og to ugentlige lektioner til tysk eller fransk i den vejledende timefordeling. Samtidig indføres der mulighed for, at eleverne fra 7. klassetrin kan fritages for undervisningen i 2. fremmedsprog. (...) Fra 7. klasse vil det desuden være muligt for eleverne at vælge et tredje fremmedsprog som valgfag. Dette kan være tysk, fransk, spansk eller et andet fremmedsprog, som skolerne vælger at tilbyde. (*Aftale mellem...*, 2013: 7-8)

Som man kan se, får engelsk en nettoforøgelse, og det samme gør sig gældende for 2. fremmedsprog. Set over hele folkeskoleforløbet ligger styrkelsen for 2. fremmedsprogs vedkommende i, at der tilbydes én ekstra time om ugen i et år. Det er ikke meget mere end i dag, men lektionerne er fordelt over flere år. Spørgsmålet er nu, om ændringen alligevel får betydning for resten af systemet: kan reformen eksempelvis tænkes at øge behovet for undervisere eller for kvalificeret efteruddannelse af lærere i andet fremmedsprog? Skal undervisningen på det gymnasiale niveau korrigeres? Det er i forbindelse med sådanne lovændringer, der minder om, at fremtidige (undervisnings)behov er i permanent forandring, at sammenhængen i systemet sættes på prøve og overgangsproblematikken træder tydeligt frem.

I den forbindelse kan man også diskutere, om nogen har det fulde overblik over det fremtidige behov for undervisere på erhvervsskolerne. Vi har set flere tegn

---

<sup>31</sup> Aftaleteksten kan læses her: <http://uvm.dk/1-fokus/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/130607%20Aftaleteksten.ashx>

på, at fremmedsprogene på erhvervsområdet er blevet så nedprioriteret, at både undervisere og brancherepræsentanter begynder at finde dækningen af området mangelfuldt.

F.eks. indeholder den sektorspecifikke rapport *Energibranchens fremtidige kompetencebehov. En analyse af de fremtidige kompetencebehov i energibranchen med fokus på de erhvervsuddannede* (Undervisningsministeriet, Februar 2009) udtalelser fra en række af branchens aktører, såvel virksomhedsrepræsentanter som undervisere på de tekniske erhvervsskoler, der samstemmende efterlyser en styrkelse af de ”bløde” kompetencer såsom de faglærtes teamkundskaber, forretningsforståelse og kundetække samt sprogkundskaber og kulturforståelse (*Energibranchens fremtidige kompetencebehov*, 2009: 8). Resultaterne af undersøgelsen bag rapporten viser, at selv om de håndværkmæssige færdigheder selvfølgelig stadig er afgørende på de tekniske erhvervsuddannelser, så fremhæver både brancherepræsentanter og erhvervsskoler, at det fagtekniske alene ikke er tilstrækkeligt til at ruste eleverne til den virkelighed, som de skal ud i på virksomhederne. En underviser fra Syddansk Erhvervsskole citeres for udsagnet om, at

[s]progfagene er under reduktion, og de fagliggøres. Dermed skæres der ned på kulturforståelsen. Tidligere brugte man avisartikler som udgangspunkt, hvilket betød, at det lige så meget blev samfundsfag (*Ibid.*: 80).

Underviseren advarer altså imod, at uddannelsens sprogdimension bliver så fagliggjort, at det kulturkendskab, det giver at kunne orientere sig i aviser eller andre typer af medier om almene emner på originalsproget, forsvinder. Underviseren anser det ligeledes for problematisk, at der ikke længere undervises i tysk på uddannelsen, da mange af de større energivirksomheder i Jylland netop har kunder i Tyskland: ”50% af alle vores kunder her i Jylland bor i Tyskland. Der er ikke en arbejdsplads her i nærheden, hvor man ikke har brug for faglærte tysktalende” (*Ibid.*: 80).

Man finder lignende underbelyste behov i rapporten *Gennemgang af kompetencemål i erhvervsuddannelserne. Hovedrapport: Vurderinger og konklusioner* fra Teknologisk Institut (2010), der på baggrund af den daværende regerings *Ungepakke II* med målsætningen om, at 95% af de unge skal gennemføre en kompetencegivende ungdomsuddannelse, blev bedt om at analysere erhvervsuddannelsernes grundfag og områdefag relateret til uddannelsernes kompetencemål. I relation til spørgsmålet om ’samfundets behov for fremmedsprog’ er rapporten interessant læsning, fordi det inden for en lang række forskellige fag vurderes,

at der vil være behov for at kende til fremmedsprog. Her et udpluk fra uddannelser til vognmaler, tjener og udstillingstekniker:

Ud over udviklingen i de fagteknologiske kvalifikationer kan det forventes, at vognmaleren i stigende omfang kommer til at anvende it for at orientere sig om forskellige sprøjteteknikker og lakker, og at denne information vil foreligge på fremmedsprog. Dette kan øge kravene til at kunne anvende it ved bestilling af varer, samt til fremmedsprog for at kunne orientere sig i internationale trends og for at kunne bestille varer hjem fra internationale producenter (*Gennemgang af kompetencemål*, 2010: 16).

Med hensyn til sprog kræver faget et grundlæggende kendskab til fransk, som historisk er fagets centrale sprog. Herudover betyder et stigende antal udenlandske gæster, at det er hensigtsmæssigt, at tjenerne behersker engelsk (*Ibid.*: 87).

Faget Tysk F er relevant for udstillingsteknikere, idet langt størstedelen af de messer, som besøges af danske virksomheder, afholdes i Tyskland (*Ibid.*: 189)

Det bringer os over til en anden sektorspecifik rapport, der indeholder en række interessante betragtninger om internationalisering inden for produktions- og fremstillingssektoren.

#### **4.2.10. Internationalisering inden for produktions- og fremstillingssektoren, 2013**

Denne rapport, der er stilet til Ministeriet for Børn og Undervisning og udført af Oxford Research, kan ses i tæt sammenhæng med ovenstående. Rapporten stiller nemlig skarpt på internationalisering inden for produktions- og fremstillingssektoren og belyser på baggrund af surveys, ekspertinterviews, virksomhedsinterviews mm., hvordan internationaliseringen påvirker de erhvervsuddannede inden for sektoren, det vil altså sige internationaliseringens konsekvenser for smede, industriteknikere, elektronikfagteknikere, elektrikere, mekanikere m.fl.

Rapporten har et dobbelt sigte, idet den både skal give svar på, hvordan den stigende internationalisering ændrer kompetencebehovet hos de erhvervsuddannede inden for sektoren, og på hvordan disse behov kan fremtidssikres i form af nye uddannelsespolitiske tiltag. Internationalisering ses i rapporten generelt som omfattende eksport, import, outsourcing, udenlandsk ejerskab, udenland-

ske kollegaer og afdelinger eller datterselskaber i udlandet, og det fremhæves, at virksomheder ofte er omfattet af flere typer af internationalisering.

Det interessante ved rapporten er altså, dels at den er sektorspecifik og meget behovscentreret, dels at den behandler en faggruppe, der ikke så ofte sættes i relation til sproguddannelsespolitiske problemstillinger.

Rapporten påviser, at virksomheders internationalisering i øget grad stiller krav til de faglærtes kompetencer inden for sprog, dokumentationskrav og efterlevelse af internationale standarder, sikkerhedskrav, fagtekniske kompetencer, kompetencer inden for innovation og udvikling, tværfaglige kompetencer, interkulturelle kompetencer, it-kompetencer og organisatoriske kompetencer (vores fremhævnings). Det ses, at 78% af besvarelsene, der i dette tilfælde omfattede 377 respondenter, nævner sproglige kompetencer, mens 43% nævner interkulturelle kompetencer. Inden for de sproglige kompetencer er det ifølge respondenterne især engelskkompetencer, der stilles større krav til, specifikt nævnes teknisk engelsk, men også tysk nævnes, ligesom det ikke altid udspecificeres, hvilke(t) sprog, det drejer sig om. Set i sammenhæng med uddannelsernes portefølje konkluderer rapporten endvidere, at uddannelserne kun i ringe grad understøtter de kompetencer, som fordres af en øget internationalisering, herunder altså sprog og interkulturelle kompetencer. Disse kompetencer bør – ifølge respondenterne – især styrkes igennem uddannelsespolitiske tiltag<sup>32</sup> (jf. *Internationalisering inden for produktions- og fremstillingssektoren*, 2013).

#### **4.2.11. Øget indsigt gennem globalt udsyn, 2013.**

Den sidste rapport, der vil blive omtalt i denne gennemgang af behovsbegrebet i dansk sproguddannelsespolitik er et oplæg fra regeringen med titlen *Øget indsigt gennem globalt udsyn – flere studerende på studieophold i udlandet, styrkede internationale læringsmiljøer og bedre fremmedsprogskompetencer*. Oplægget kan ses som en af de punktvisse implementeringer af udvalgte anbefalinger fra rapporten *Sprog er nøglen til verden*.

Præmisserne for målsætningerne ridses op i den indledende vision, der helt i Lissabon-strategiens ånd sætter lighedstegn mellem på den ene side vækst, velfærd, og evnen til at drage nytte af globaliseringens muligheder og på den

<sup>32</sup> Det fremgår ikke entydigt, om respondenterne, der i denne del af undersøgelsen var uddannelsesledere på de respektive uddannelser, mener at disse uddannelsespolitiske tiltag skal komme fra dem selv eller via lovgivning. Her antages det sidste på baggrund af kvalitative svar i surveyen.

anden side uddannelsernes opgave med at uddanne medarbejdere med et højt fagligt niveau og internationale kompetencer til virksomheder og offentlige institutioner. En grundlæggende forudsætning for at uddanne den type medarbejdere er "uddannelser af høj kvalitet og relevans, som efterspørges af arbejdsmarkedet" (Øget indsigt..., 2013: 5. Vores understregning). Det nævnes herefter, at regeringen har iværksat forskellige tiltag med henblik på at "styrke kvalitet og relevans af uddannelserne, så de kan bidrage til vækst og konkurrenceevne og den enkeltes personlige udbytte" (Ibid.: 5). Kvalitet og relevans skal altså tilpasses efterspørgslen, og kvalitet og relevans er forbundet med uddannelsernes muligheder for at bidrage til vækst og konkurrenceevne. Det er i den optik, målsætningen om styrkede fremmedsprogskompetencer skal ses – og vi vender her tilbage til vores indledende citat:

Det er en fordel for danske virksomheder med globalt udsyn at have medarbejdere med kendskab til det relevante eksportmarkeds kultur og sprog. Fremtidens medarbejdere skal derfor have relevante fremmedsprogskompetencer, og uddannelserne skal i højere grad end i dag målrettes sprogkompetencer, som efterspørges af arbejdsmarkedet (Ibid.: 6. Vores understregning.)

Her er flere formuleringer indirekte knyttet til behovsbegrebet, men i endnu snævrere forstand end tidligere, idet der nu er tale om "relevante" sprogkompetencer, "som efterspørges" af arbejdsmarkedet. Som tidligere nævnt (se ovenfor, afsnit 2) efterspørger arbejdsmarkedet ikke altid de sprog- og kulturkompetencer, de objektivt set kunne have brug for. Det er derfor oplagt at tænke over, hvordan denne efterspørgsel overhovedet kan kortlægges. Hvordan det skal ske, får man et svar på længere henne i rapporten, hvor det understreges, at det skal sikres, at "sproguddannelserne på de videregående uddannelser i højere grad end i dag modsvarer arbejdsmarkedets behov" (Ibid.: 27), blandt andet gennem aftagerpaneler og gennem dimittendanalyser.

I det tematiske afsnit *Målsætning 3: De studerende skal have styrkede fremmedsprogskompetencer* fremhæves det, at "flere undersøgelser viser, at danske virksomheder i stigende grad efterspørger medarbejdere, der behersker andre fremmedsprog end engelsk" (Ibid.: 27). Da rapporten ikke indeholder referencer, bliver det imidlertid ikke tydeliggjort, hvilke undersøgelser, der bygges på, og i forhold til hvilke tidligere undersøgelser, der kan konstateres en stigning i efterspørgslen. Helt overvejende kan man dog undre sig over den tætte kobling mellem efterspørgsel og udbud på fremmedsprogsområdet, for rapporten giver nærmest samme sted udtryk for en erkendelse af nødvendigheden af at operere med det, man kunne kalde et "differentieret behovsbegreb":

Offentlige og private virksomheder og institutioner vil fremover fortsat have behov for ansatte med stærke sprogkompetencer. I nogle virksomheder og funktioner er der brug for specialister med kernefaglighed inden for et eller flere sprog til tolke- og translatøropgaver, mens der andre steder er behov for ansatte, som er fortrolige med fagterminologien på et fremmedsprog, som et supplement til deres kernefaglighed – også kaldet dobbeltkompetencer. (...) Det er derfor vigtigt, at både studerende, der studerer fremmedsprog som hovedfag, og studerende, der i tillæg til deres fagprofil ønsker styrkede sprogkompetencer, har adgang til stærke sprogmiljøer på uddannelsesinstitutioner i Danmark og udlandet og til udlandspraktik” (*Ibid.*: 27).

Et velfungerende uddannelsesberedskab, der kan give kandidaterne fremmedsproglige kvalifikationer på et spektrum dækkende fra dyb specialistviden og mulighed for at agere aktivt og sprogligt kompetent i krævende kommunikationssituationer til informationssøgning og passiv kompetence, kan næppe baseres på erhvervslivets her-og-nu-efterspørgsel. Handlingsplanen rummer derfor noget af et paradoks.

På den baggrund er det velbegrundet, når et notat fra Forbundet *Kommunikation & Sprog* påpeger, at rapporten kun tager fat i den ene halvdel af problemstillingen med fremmedsprogsuddannelserne i Danmark, nemlig udbuds- og uddannelsessiden, for ”hvis det er erhvervslivet, der skal styre udbuddet af fremmedsprog på uddannelsesinstitutionerne, bliver Danmark endnu mere fremmedsprogsfattigt” (Nielsen 2013). Ifølge forbundet, der trækker på en årelang erfaring med problemstillingen, er erkendelsen af nødvendigheden af andre fremmedsproglige kompetencer end engelsk endnu ikke trængt igennem i erhvervslivet, der først og fremmest satser på den billigste løsning: *English-only*.

### 4.3. Opsamling på anbefalinger

I det ovenstående har vi så at sige tegnet et baggrundstæppe for diskussionen omkring fremmedsprogsbehov i det danske samfund. Vi har vist, at de sproguddannelsespolitiske vinde er influeret af supranationale strømninger og beslutninger som f.eks. Lissabon-strategien, ligesom vi har vist, at der – i lighed i øvrigt med et af resultaterne fra vores egen undersøgelse – ikke synes at være nogen, der har et samlet overblik over ”samfundets behov” og dermed kan indtræde som koordinerende instans. Men samfundets behov må nødvendigvis bestemmes på et aggregeret niveau, hvor – ideelt set – samtlige interessenters behov er afdækket. Hvad vi derimod undertiden ser i rapporterne er, at en interessents identificerbare behov forstørres op til at gælde for adskillige interessenter.

---

Forsøger man at samle op på de ovenstående anbefalinger, vil man derfor konstatere, at de stritter i mange retninger: En rapport anbefaler styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet, mens en anden mener, at fremmedsprogsuddannelser ikke er så internationaliserede som andre uddannelser og derfor ikke værd at satse på. Andre rapporter er kendetegnet ved anbefalinger af mere indirekte karakter og foreslår f.eks. satsninger andre steder uden nødvendigvis at hævde, at sprog skal nedprioriteres. Atter andre kan ses som mere politiske indslag og vidner om, at diskussionen ikke altid tages på et oplyst datagrundlag. Kort sagt kan der konstateres en kakofoni af stemmer.

De forskellige udlægninger og anbefalinger skyldes naturligvis, at de respektive aktører taler fra forskellige positioner og med forskellige mål for øje, hvilket i sig selv er en interessant pointe. Der vil nødvendigvis være forskel på de forholdsvis snævre behov, der identificeres af en organisation/virksomhed/sector på ud-kig efter det bedst mulige match mellem opgaver og kompetencer (således som det er kendetegnende for mange af de sektorspecifikke rapporter), og de behov, der fra et mere overordnet synspunkt skal imødekommes af et samfund med ambitioner om at fremme sine borgeres respekt for forskellighed, tolerance, demokrati og menneskerettigheder (således som det er målet for nogle af de mere tværgående rapporter).

## 5. Diskussion og perspektivering

Vi har kaldt denne rapport for *Hvad gør vi med sprog?* Det er en dobbelttydig titel, idet den på den ene side refererer til, hvordan individet/organisationen/samfundet konkret håndterer sprog og sproressourcer, mens den på den anden side refererer til et mere abstrakt niveau, der handler om sprogideologier, dvs. holdninger til og forestillinger om de enkelte sprog og deres nytteværdi – eller mangel på samme. I det sidste tilfælde skal det retoriske spørgsmål læses således: Hvad skal vi dog stille op med (så mange) sprog og sproguddannelser? Vi har i rapporten belyst begge problematikker. Først gennem den gennemførte survey-undersøgelse i de danske ministerier, dernæst ved at kigge nærmere på det sproguddannelsespolitiske landskab.

Undersøgelsen af de danske ministerier afdækkede de deltagende respondenter oplevelse af arbejdsgange med fremmedsproglige opgaver. Vi fandt ud af, at der ofte bruges fremmedsprog i centraladministrationen, fortrinsvis engelsk, men også andre fremmedsprog, primært fransk og tysk i den rækkefølge. Vi blev klogere på, hvad ministeriernes ansatte gør i de situationer, hvor de har brug for sprogkompetencer, og vi ved mere om, hvordan de føler sig rustet til opgaverne, og om de føler sig i besiddelse af de rette sproglige kompetencer. Vi ved, at størstedelen af de ansatte, der bruger fremmedsprog i centralforvaltningen, har et formelt uddannelsesniveau svarende til deres studentereksamen, og at dette gælder både for engelsk og de øvrige fremmedsprog. Endvidere kunne vi konstatere, at kun et fåtal af respondenterne ser sig i stand til at skrive på andre fremmedsprog end engelsk. Vi så også, at en stor del af de ansatte mener at have behov for efteruddannelse i et eller andet omfang, ikke mindst inden for andre fremmedsprog end engelsk. Med andre ord: Vi blev ved hjælp af survey-undersøgelsen klogere på, hvor, hvornår og hvordan de ansatte i centraladministrationen anvender fortrinsvis engelsk, fransk og tysk.

Men samtidig bekræftede survey-undersøgelsen, hvad andre forskere før os har fundet ud af, nemlig at ikke alle behov kan afdækkes gennem en sådan undersøgelse, der heller ikke kan give svar på, hvorfor fremmedsprog håndteres, som det gør. Dette blev særligt tydeligt for os ved gennemgangen af de kvalitative kommentarer, der afslørede, at flere respondenter havde en oplevelse af, at der på ledelsesniveau var tale om dels en temmelig tilfældig håndtering af deres og kollegernes eksisterende sprogkompetencer, dels generelt manglede overblik over sprogbrug og sproressourcer. Som en særligt bemærkelsesværdig kommentar, beskrev en respondent, hvordan selv krævende fremmedsproglige opgaver – en tale til ministeren – blev løst *ad hoc* med mobilisering af alle forhåndenværende kompetencer i ministeriet – og i omgangskredsen.



Survey-undersøgelsen gjorde det endvidere klart, at det i en kortlægning af fremmedsproglige behov er helt afgørende at differentiere mellem situationer, færdigheder og funktioner. Nogle medarbejdergrupper har brug for at kunne skrive på fremmedsprog, andre for at kunne læse effektivt. Medarbejderne udtrykte selv i flere kommentarer en intuitiv fornemmelse af en sådan differentiering, da de påpegede, at der var forskel mellem dagligdags behov og enkeltstående behov, mellem generalister og specialister, mellem alment sprog og fagsprog. Survey-undersøgelsen har med andre ord understreget nødvendigheden af at arbejde med et differentieret behovsbegreb, når vi taler om sprogbrug, sprogbehov og den deraf afledte sproguddannelsespolitik. Denne nødvendighed har Mary Louise Pratt indkredset således:

There are many kinds and degrees of language competence, and all have benefits. Knowing a language well enough to get by in the day-to-day is very different from knowing a language well enough to read sophisticated texts, write, develop adult relationships, exercise one's profession, move effectively in a range of contexts, and adapt quickly to new situations. Though everyone knows these differences exist, the current public idea of language has no way of talking about them just as it has no way of talking about the many kinds of language learning. Advanced competence requires a large investment of time and money for intensive work and study abroad. [...] (Pratt, 2003: 7. Vores understregning).

Pratts pointe i det ovenstående citat er, at der i den offentlige debat mangler en måde at tale om alle disse forskellige slags fremmedsproglige kompetencer på. Vi mener at kunne se denne mangel manifestere sig i de dokumenter og rapporter, vi har gennemgået i kapitel 4. De mange anbefalinger om at satse og prioritere på det ene eller det andet sprog, på den ene eller den anden type sproguddannelser, er kun yderst sjældent ledsaget af refleksioner over, hvem, der har behov for disse sprog, på hvilket niveau, hvornår og – ikke mindst – hvorfor.

Vores gennemgang af de behovsrelaterede anbefalinger viste ikke blot, at det langt fra var alle anbefalinger, der hvilede på klart identificerede behov, men også, at det i nogle tilfælde var ideologiske forestillinger (som f.eks. "global orientering = English-only") eller sektorspecifikke behov, der blev forstørret op til at gælde for hele samfundet. Endvidere blev det klart, at hvor nogle dokumenter argumenterede ud fra en supranationalt dominerende præmis om, at målet med uddannelse er fortsat vækst og konkurrencedygtighed i en globaliseret verden, argumenterede andre med udgangspunkt i ikke målbare idéer om medborgerskab, almen dannelse eller identitet. Så forskellige udgangspunkter

og mål kan være uforenelige og gøre dialog mellem de forskellige interessenter vanskelig.

Vores beskæftigelse med de forskellige rapporter og dokumenter fik desuden et bemærkelsesværdigt fænomen i den offentlige debat til at træde frem. Det handler om det forhold, at nogle aktørers behov eksponeres væsentligt oftere og tydeligere end andres. Vi faldt i vores arbejde for eksempel nærmest tilfældigt over flere rapporter om erhvervsuddannelserne, hvor uopfyldte behov for fremmedsprog og kulturundervisning var både belyst og klart formuleret. Ikke desto mindre er det en sektor og nogle behov, som vi meget sjældent har set bragt op i den sproguddannelsespolitiske debat.

Vi har i denne rapportes uddannelsespolitiske kapitel ofte fokuseret på engelsk, tysk og fransk. Det kan synes tilbageskuende og paradoksalt, fordi disse sprog på mange uddannelsessteder aktuelt mister terræn til sprog som arabisk og kinesisk, der giver adgang til de eftertragtede vækstmarkeder, og som i mange af de uddannelsespolitiske rapporter fremstilles som nøglen til at sikre fremtidig vækst og velstand. Der er imidlertid helt konkrete årsager til vores fokus på de sprog (tysk og fransk), som man med Karen Sonne Jakobsens udtryk (2011a: 46) kunne kalde de "klassisk moderne fremmedsprog". For det første er det de sprog, der (stadig og hyppigst) bliver udbudt i grundskolen og i gymnasiet, og som det derfor er relevant at forholde sig til, når man taler uddannelsespolitik i et længdeperspektiv; for det andet viser de tilgængelige empiriske data, at det (stadig og hyppigst) er tysk og fransk, der – efter engelsk – har størst anvendelse på de sektorer af arbejdsmarkedet, der foreligger undersøgelser af.

Men også når vi taler om sektorer, er det nødvendigt at differentiere, for der er forskel mellem brug af og behov for fremmedsprog i de private virksomheder og i centralforvaltningen. Engelsk er i begge tilfælde det mest anvendte sprog, men hvor tysk kommer ind som klar nummer to i de private virksomheder, er det fransk, der er en lige så klar nummer to i centraladministrationen. Begge sektorer varetager danske interesser men på helt forskellig vis og med helt forskellige internationale partnere. Det må en offentlig sproguddannelsespolitik nødvendigvis tage højde for.

Det er dog også muligt at vende perspektivet om og sige, at vores resultater tyder på, at de sprog, der (kan) bruges og er behov for i samfundet – altså i virksomhederne, organisationerne, uddannelserne etc. – er tæt forbundne med tidligere tiders uddannelsespolitiske valg, for man kan jo kun bruge det, man har lært. Derfor spiller universiteternes sproguddannelser en ganske særlig rolle, hvad også rapporten *Sprog er nøglen til verden* kommer ind på:

Universiteternes produktion af sproguddannede bachelorer og kandidater er afgørende for, hvilke sprog vi på andre niveauer i uddannelsessystemet kan undervise i. Uden sproguddannede ville hverken gymnasieelever eller kommende folkeskolelærere blive undervist i sprog, og skoleeleverne ville snart stå uden sproglærere (*Sprog er nøglen til verden*, 2011: 44).

Det skal derfor afslutningsvis bemærkes, at det i rapporterne og anbefalingerne er de "traditionelle" fremmedsprogsuddannelser rettet mod undervisningssektoren, der er absolut mindst – om overhovedet noget – fokus på. Fokus rettes oftest mod de uddannelsesstilbud, der kan tilbyde sprog som kompetenceudviklingselement eller som såkaldt "dobbeltkompetence". Det seneste eksempel ser vi i Regeringens nyligt udsendte handlingsplan *Øget indsigt gennem globalt udsyn*, der blandt andet fremhæver Roskilde Universitets tilbud til studerende på den humanistiske basisuddannelse om en særlig sprogprofil på tysk og fransk. Profilen giver de studerende mulighed for at få vejledning i at tilegne sig viden på engelsk samt tysk eller fransk og til at arbejde med faglige problemstillinger fra disse sprogområder. Dermed kan de studerende vedligeholde og udvikle deres receptive sprogkompetencer. Initiativet er spændende, og man forstår politikernes interesse. Desværre vidner rapporten også om, at samme politikere overser, at en sådan type kompetenceudvikling forudsætter fortsat uddannelse af kandidater, der er i stand til at varetage undervisningen, ligesom de ofte overser, at sådanne tilbud i mange tilfælde har erstattet og ikke suppleret de egentlige fremmedsprogsuddannelser. Det understreger, hvor nødvendigt det er at råde over en instans, der kan anlægge et samlet blik på langs og på tværs af uddannelsessystemet.

Vi er overbevist om, at hver eneste af de rapporter, vi har gennemgået, er skrevet ud fra de bedste intentioner, men som det vil være fremgået, interesserer de sig hver især kun for et mindre hjørne af samfundet. Helt grundlæggende ved vi derfor fortsat meget lidt om samfundets aktuelle og fremtidige sprogbehov, ligesom der mangler en diskussion af, hvordan man oversætter behovsundersøgelser til uddannelsespolitik. Hvor meget vægt kan behovsundersøgelser tåle at få tillagt? Kunne man f.eks. forestille sig, at en enkeltstående undersøgelse af centraladministrationens behov – erkendte som uerkendte – blev brugt som eneste argument for at forskyde vægten fra kommunikativ kompetence til læsekompetence på de gymnasiale uddannelser? Hvis vores undersøgelse var den eneste, der viste i den retning, så håber vi det ikke.

Men vi håber med denne rapport at have kastet lys over nogle af de blinde vinkler, som en offentlig sproguddannelsespolitik må være opmærksom på, og

ikke mindst håber vi at have bidraget til, at et mere nuanceret behovsbegreb kan vinde indpas i den offentlige debat. Hvis det lykkes, må vores overordnede spørgsmål – *Hvad gør vi med sprog?* – med tiden blive besvaret med en velbegrundet, visionær og sammenhængende dansk sproguddannelsespolitik til gavn for hele det danske samfund.



## Anvendt litteratur

### A. Bøger, afhandlinger, artikler.

Andersen, Hanne Leth & Christina Blach. 2010. *Tysk og fransk fra grundskole til universitet. Sprogundervisning i et længdeperspektiv*. Aarhus, Aarhus Universitetsforlag, 232 s.

Bacher, Peter og Niels Clemmensen, Kim Mørch Jacobsen & Jakob Wandall. 1992. *Danskerne og fremmedsprog. En undersøgelse af den voksne befolknings sprogfærdigheder*. Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning, 136 s.

Biesta, Gert. 2009. "Good Education: What it is and why we need it. Inaugural Lecture", The Stirling Institute of Education, 4th March 2009, 12 s.

Bruno, Isabelle. 2008. *À vos marques, prêts... cherchez ! La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherché*. Paris, Éditions du Croquant, 267 s.

Bruno, Isabelle; Pierre Clément et Christian Laval. 2010. *La grande mutation. Néo-libéralisme et éducation en Europe*. Paris, Syllepse, 135 s.

Gregersen, Frans. 2009. "Scandinavian Language Policy, its Problems and Possible Perspectives for the rest of Europe: Is there a Regional Alternative to English?". *Angles on the English-speaking World*, vol. 9, s. 95-108.

Grin, François; Claudio Sfreddo and François Vaillancourt. 2010. *The Economics of the Multilingual Workplace*. New York, London, Routledge, 228 s.

Jakobsen, Karen Sonne. 2011a. "Sprog- og uddannelsespolitik To paradigmer", in *Einspruch – Objection – Indsigelse: Essays in honor of Hartmut Haberland*, KULT9, ed. by Klaus Schulte & Janus Mortensen, s. 41-52.

Jakobsen, Karen Sonne. 2011b. "Sprogfærdigheder. Færdigheder i læreplaner for fremmedsprog i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv". *Cursiv*, vol. 7, s. 137-158.

Long, Michael H. 2005. *Second language needs analysis*. Cambridge, Cambridge University Press, 374 s.

Millar, Sharon and Astrid Jensen. 2009. "Language Choice and Management in Danish International Companies: The Role of Common Sense". *Sociolinguistica : Internationales Jahrbuch fuer Europaeische Soziolinguistik*, vol. 23, s. 86-103.

Nielsen, Jørgen Christian Wind. 2013. "Regeringens internationaliseringsplan". Blogindlæg fra 3. juli 2013. <http://cbsobserver.dk/regeringens-internationaliseringsplan>.

Phillipson, Robert. 2012 [1992]. "Linguistic Imperialism, Oxford University Press, 365 s.

Pratt, Mary-Louise. 2003. "Building a new public idea about language". *ADFL Bulletin*, vol. 34, nr. 3. s. 5-9.

Sarauw, Laura Louise. 2011. *Kompetencebegrebet og andre stileøvelser: Fortællinger om uddannelsesudviklingen på de danske universiteter efter universitetsloven 2003*. Ph.d.-afhandling, Københavns Universitet, 242 s.

Vandermeeren, Sonja. 2003. "German Language Needs in Danish Companies". *Hermes. Journal of Linguistics*, no. 31, s. 13-19.

Van Els, Theo J.M. 1994. "Planning Foreign Language Teaching in a Small Country". *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 532, March, s. 35-46.

## **B. Rapporter mm.**

Andersen, Mette Skovgaard; Karen Sonne Jakobsen, Alex Klinge, Jens Erik Mogens, Anna Sandberg og Detlef Siegfried (red.) 2010. *Tysk nu. Konference om tysk sprog og kultur i offentlighed, forskning og undervisning i Danmark*. Københavns Universitet, Roskilde Universitet, CBS – Handelshøjskolen i København, 136 s.

Danmarks Forskningspolitiske Råd. 2010. *Årsrapport 09. Dansk forskning – Store globale udfordringer og store globale muligheder*. København, Forsknings- og Innovationsstyrelsen, 123 s.

*Dansk sprogs status 2012*. Notat. 2012. København, Dansk Sprognævn, 27 s.

*Energibranchens fremtidige kompetencebehov. En analyse af de fremtidige kompetencebehov i energibranchen med fokus på de erhvervsuddannede*. Undervisningsministeriet, Februar 2009, 92 s.

*Fremmedsprog på hhx og stx. Evaluering af fagområder 2008.* 2009. EVA, Danmarks Evalueringsinstitut, 51 s.

*Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi.* 2006. Regeringen, 165 s.

*Fremtidens folkeskole – En af verdens bedste. Anbefalinger fra skolens rejsehold.* 2010. Udgivet af Styrelsen for evaluering og Kvalitetsudvikling af folkeskolen (Skolestyrelsen) for Skolens rejsehold, 35 s.

*Fremtidens humanistiske uddannelser. Aktuelle reformer og konkrete eksempler fra de danske universiteter.* 2011. København, Universitets- og bygningsstyrelsen, 55 s.

*Gennemgang af kompetencemål i erhvervsuddannelserne. Hovedrapport: Vurderinger og konklusioner.* 2010. Teknologisk Institut, Analyse og erhvervsfremme. 224 s.

Grin, François. 2005. *L'Enseignement des langues étrangères. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école.* Paris, n° 19, Septembre, 127 s.

Grinsted, Annelise. 1992. *Foreign Language Analysis in Industrial Regions of Europe.* Kolding, Det erhvervsproglige Forskningsinstitut, Handelshøjskole Syd, 31 s. + anneks 1-5.

Grinsted, Annelise. 1994. *Interview Follow-up on the Foreign Language Analysis in Industrial Regions of Europe. Questionnaire Survey Denmark,* Det erhvervsproglige Forskningsinstitut, Handelshøjskole Syd, 81 s.

Gymnasieskolernes Rektorforening. 2010. *Gymnasielærere – udbud og efterspørgsel i udvalgte fag nu og fremover,* 30 s.

Hagen, Stephen. 2001. *ELISE. Udvikling af internationale og sproglige strategier i SMV'er. Europæisk oversigtsrapport.* Københavns Universitet, Center for Sprogteknologi, 15 s.

Hagen, Stephen. 2006 *ELAN. Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise.* CILT The National Centre for Languages/InterAct International, 79 s.

Hellekjær, Glenn Ole. 2007. *Fremmedsprog i norsk næringsliv – engelsk er ikke nok!* Fremmedsprogssenteret, Fokus på sprog 3, 79 s.



Hellekjær, Glenn Ole. 2010. *Språkmakt og avmakt: Bruk av og behov for fremmedsprog i statsforvaltningen*. Fremmedsprogssenteret, Fokus på sprog 25, 62 s.

*Humanisters veje fra uddannelse til job. Humanistundersøgelsen 2007. Hovedrapport*. 2007. Københavns Universitet, Århus Universitet, Handelshøjskolen – Århus Universitet, Syddansk Universitet, Copenhagen Business School, Ålborg Universitet, Roskilde Universitetscenter, 78 s.

*Internationalisering inden for produktions- og fremstillingssektoren*. Rapport til Ministeriet for Børn og Undervisning. 2013. Oxford Research A/S, 60 s.

Jørgensen, Lise Damsgaard. 2001 (2000). *ELISE. Rapport om undersøgelse af danske virksomheders behov for sproglig og kulturel viden*. Københavns Universitet, Center for Sprogteknologi, 16 s.

Kristiansen, Bo. 1984. *Ingeniørprog. En undersøgelse af teknikum-ingeniørers behov for fremmedsprog*. Forskningssekretariatet, 72 s.

Lauridsen, Elisabeth. 2008. *Andet fremmedsprog i folkeskolen. Del 1: Hvad siger talerne?* Institut for Sprog, Litteratur og Kultur, Aarhus Universitet, 35 s.

*Mere (end) sprog*. 2007. Dansk Industri. København, 18 s.

Rådet for Internationalisering af Uddannelserne. 2010. *Internationaliseringen der blev væk. Forslag til styrkelse af grundskolens internationalisering*. København, Styrelsen for International Uddannelse, 38 s.

Skaksen, Jan Rose og Martin Junge. 2010. *Produktivitet og videregående uddannelse*. København, Copenhagen Business School, 59 s.

*Sprog er nøglen til verden. Anbefalinger fra Arbejdsgruppen for uddannelse i fremmedsprog*. 2011. København, s.l., 69 s.

Sprogkernen. 2011. *En undersøgelse af fremmedsprogsundervisningen i det almene gymnasium*. København, Copenhagen Business School, 41 s.

Thøgersen, Jacob, Olle Josephson, Monica Londén & Linus Salö. 2013. *Engelsk som undervisningssprog på nordiske universiteter – hvordan gør man? Erfaringer og anbefalinger fra netværket for parallelsproglige mål på Nordens internationaliserede universiteter*. 2013, 36 s.

Verstraete-Hansen, Lisbeth. 2008. *Hvad skal vi med sprog? Holdninger til fremmedsprog i danske virksomheder i et uddannelsespolitisk perspektiv*. København, Copenhagen Business School, 79 s.

*Øget indsigt gennem globalt udsyn – Flere studerende på studieophold i udlandet, styrkede internationale læringsmiljøer og bedre fremmedsprogskompetencer*. 2013. Regeringen, 31 s.



## Resumé

Der findes i dag kun meget lidt viden om, hvordan fremmedsprog håndteres på det danske arbejdsmarked: Hvem bruger hvilke fremmedsprog? Til hvad? Med hvilke kvalifikationer – og med hvilke resultater? Hvordan bliver fremmedsproglige kompetencer opfattet og værdsat? Hvilke sprog kan der være behov for i fremtiden? Det er disse spørgsmål, der med omdrejningspunkt i en undersøgelse af fremmedsprogsbrug og -behov i centraladministrationen er blevet belyst i denne rapport, der desuden sætter resultaterne i et uddannelsespolitisk perspektiv.

Rapporten falder i tre hovedafsnit og en afsluttende diskussion. Efter en præsentation af behovsbegrebet (Kapitel 2) fremlægges resultaterne af den spørgeskemaundersøgelse af sprogbrug og -behov i centraladministrationen, der blev udført i efteråret 2011 (Kapitel 3). Dernæst gennemgås en række af de publikationer (rapporter og anbefalinger fra politiske aktører og interesseorganisationer), der de seneste år har fremsat anbefalinger med direkte eller indirekte konsekvenser for fremmedsprogsgene i det danske uddannelsessystem (Kapitel 4). Afslutningsvis diskuteres forholdet mellem de sektorspecifikke behov, spørgeskemaundersøgelsen har kortlagt, og de sproguddannelsespolitiske anbefalinger og tiltag, der er gennemgået (Kapitel 5).

Undersøgelsen blev gennemført som en elektronisk survey-undersøgelse i samarbejde med Danmarks Evalueringsinstitut EVA, som stod for den praktiske gennemførelse. På tidspunktet for undersøgelsen var der i alt 19 ministerier. Heraf deltog i alt 15 ministerielle departementer. På baggrund af bruttopopulationen udtrak EVA en tilfældig stikprøve på 1425 respondenter, der alle fik tilsendt et elektronisk spørgeskema. Et bortfald på 208 besvarelser resulterede i et samlet antal reelle modtagere på 1217. Af disse returnerede i alt 675 respondenter en besvarelse, hvad der giver en svarprocent på 56%. Da departementerne i Skatteministeriet og Udenrigsministeriet udgjorde en høj andel af det samlede antal besvarelser (hvh. 21,4 og 27,5%), blev svarene vægtet for at undgå overrepræsentation.

Spørgeskemaet bestod af i alt 28 spørgsmål fordelt på syv overordnede kategorier: 1) Baggrundsoplysninger. 2) Geografiske og sproglige kontaktflader i arbejdet. 3) Brugen af engelsk og/eller andre fremmedsprog i arbejdet. 4) Brugen af engelsk. 5) Brugen af andre fremmedsprog end engelsk i arbejdet. 6) Ingen brug af engelsk i arbejdet. 7) Nyttige sprog i fremtiden. Spørgeskemaet indeholdt desuden et åbent spørgsmål, hvor respondenterne blev opfordret til at kommentere deres svar eller anføre, om der var noget, vi havde glemt at spørge om.

Sammenfattende kan det på grundlag af undersøgelsens kvantitative data konkluderes, at:

- Det mest anvendte fremmedsprog i centraladministrationen er engelsk (79,5), men 22,4% af respondenterne brugte andre fremmedsprog. Af disse brugte over halvdelen (57,4%) oftest fransk og 28,6% oftest tysk.
- Det er de samme tre sprog, respondenterne vurderer, at det fremadrettet vil være nyttigt at beherske. Engelsk (55,3%), fransk (45,5%) og tysk (30,3%) nævnes først, men ift. aktuel brug vinder spansk (13,7%) og kinesisk (9,2%) frem.
- De ansatte trækker i deres arbejde på sproglige kvalifikationer, der primært er erhvervet på gymnasieniveau, og de løser opgaver af varierende sværhedsgrad. Det gælder generelt, at jo sværere opgavens karakter er, desto færre opgaver løses der på fremmedsproget, og desto oftere forekommer det respondenterne, at der kan opstå misforståelser, problemer og misforståelser.
- Respondenterne vurderer, at de ved løsning af fremmedsproglige opgaver oftest bruger deres receptive kompetencer og her især læsekompetencen. Dette er samtidig den kompetence, de mener at beherske bedst.
- Skrivekompetencen vurderes til at være den fremmedsproglige kompetence, de behersker dårligst. Over 30% af engelskbrugerne angiver i deres egenvurdering, at de blot skriver 'rimeligt' eller 'dårligt' på engelsk, og når det kommer til andre fremmedsprog, angiver tæt ved 70% af de berørte respondenter, at de skriver enten 'rimeligt' eller 'dårligt'.
- Respondenterne peger på et efteruddannelsesbehov særligt for andre fremmedsprog end engelsk, men også for engelsk.

De frie kommentarer berørte mange emner, men tilbagekommende temaer var:

- Kompetenceniveauet på engelsk er ofte overvurderet.
- Behovet for sprogkompetencer er situationsafhængigt, og man burde skelne mellem generalistbehov og specialistbehov.
- Det nordiske sprogfællesskab synes at være under pres, hvad der vurderes til ikke kun at medføre videnstab, men også tab af en fællesnordisk identitet.
- Håndteringen af såvel sprogbrug som af sprogbehov på ledelsesniveau opleves af flere respondenter som tilfældig.
- Sprogbrug og sprogbehov opleves som et individuelt ansvar og ikke som et strategisk og organisatorisk fokuspunkt i ministerierne.

Kapitel 4 viser, at de sproguddannelsespolitiske anbefalinger, der er fremsat de senere år, stritter i mange retninger. Nogle er tydeligt påvirket af supranationale strømninger og beslutninger (som f.eks. Lissabon-strategien), mens andre er baseret på en særlig sektors identificerbare behov, der forstørres op til at gælde for hele samfundet. Der foreligger ingen steder et reelt vidensbaseret overblik over "samfundets behov", ligesom der ikke er nogen koordinerende instans, der ser på sammenhængen mellem behovstilpasning på de forskellige uddannelsesstrin. Trods dette fremsættes der flere steder meget konkrete anbefalinger for uddannelsessystemets tilpasning til samfundets behov.

I de gennemgåede dokumenter er det de "traditionelle" fremmedsprogsuddannelser rettet mod undervisningssektoren, der er absolut mindst – om overhovedet noget – fokus på. Alligevel fokuserer rapporten overvejende på engelsk, tysk og fransk. Det skyldes, at disse sprog ifølge alle tilgængelige empiriske data fortsat er de mest anvendte fremmedsprog på det danske arbejdsmarked, ligesom det også er de sprog, der af de adspurgte vurderes at være størst behov for i den umiddelbare fremtid.

Det konkluderes på baggrund af survey-undersøgelsens resultater, at det i en behovsorienteret uddannelsespolitik er nødvendigt at skelne mellem situationer, færdigheder og funktioner, og der plæderes for et differentieret behovsbegreb. På baggrund af undersøgelsens resultater og analysen af de sproguddannelsespolitiske anbefalinger opfordres afslutningsvis til en diskussion af, hvorvidt – og givet fald hvordan – behovsundersøgelser kan omsættes til uddannelsespolitik og curriculum, og i den forbindelse understreges nødvendigheden af en instans, der kan anlægge et samlet blik på langs og på tværs af uddannelsessystemet.



## Tabelloversigt

- Tabel 1: Har du i dit arbejde kontakt med følgende geografiske områder?
- Tabel 2: Har du i dit arbejde kontakt med personer fra følgende lande i Europa?
- Tabel 3: Bruger du engelsk og/eller andre fremmedsprog i dit arbejde?
- Tabel 4: Bruger du engelsk til følgende arbejdsopgaver?
- Tabel 5: Jeg bruger aldrig engelsk i krævende mundtlig/skriftlig kommunikation.
- Tabel 6: I hvilken grad mener du, at gode færdigheder i engelsk er nødvendige for at klare følgende opgaver tilfredsstillende?
- Tabel 7: Gode færdigheder i engelsk er nødvendige 'i meget høj grad' eller 'i høj grad'.
- Tabel 8: Har du i dit arbejde bevidst undgået følgende situationer eller opgaver på grund af manglende færdigheder i engelsk?
- Tabel 9: Har manglende færdigheder i engelsk forårsaget misforståelser, problemer eller forhindringer for dig i dit arbejde i følgende situationer?
- Tabel 10: Har manglende færdigheder i engelsk forårsaget misforståelser, problemer eller forhindringer for dig i dit arbejde i følgende situationer?
- Tabel 11: På hvilket uddannelsesniveau har du sidst fået en dansk karakter i faget engelsk?
- Tabel 12: Hvor godt eller dårligt mener du, at du behersker engelsk?
- Tabel 13: Hvor godt eller dårligt mener du, at du behersker engelsk?
- Tabel 14: I hvilken grad har du behov for efter-/videreuddannelse i engelsk for at kunne løse dine arbejdsopgaver på en sprogligt mere kvalificeret måde?
- Figur 1: Hvad er grunden til, at du ikke bruger andre fremmedsprog end engelsk i dit arbejde?
- Tabel 15: Hvilket andet fremmedsprog, ud over engelsk, bruger du mest i arbejds-mæssig sammenhæng?
- Tabel 16: Bruger du fremmedsprog til følgende opgaver?
- Tabel 17: Hvor godt eller dårligt mener du, at du behersker fremmedsprog?
- Tabel 18: Gode færdigheder i engelsk/fremmedsproget er 'i meget høj grad' eller 'i høj grad' nødvendige for at løse følgende opgaver.
- Tabel 19: Jeg behersker følgende færdigheder på engelsk / fremmedsproget 'meget godt' eller 'godt'.
- Tabel 20: Sammenligning af uddannelsesniveau for engelsk og fremmedsprog.
- Tabel 21: I hvilken grad har du behov for efter-/videreuddannelse i engelsk / fremmedsprog?



- 
- Tabel 22: Har manglende færdigheder i fremmedsprog forårsaget misforståelser, problemer eller forhindringer for dig i dit arbejde i følgende situationer?
- Tabel 23: Har manglende færdigheder i engelsk/ fremmedsproget forårsaget misforståelser, problemer eller forhindringer for dig i dit arbejde?
- Tabel 24: Har manglende færdigheder i engelsk/ fremmedsproget forårsaget misforståelser, problemer eller forhindringer for dig i dit arbejde?
- Tabel 25: Har du i dit arbejde bevidst undgået følgende situationer eller opgaver på grund af manglende færdigheder i fremmedsproget?
- Tabel 26: Har du i dit arbejde bevidst undgået følgende situationer eller opgaver på grund af manglende færdigheder i engelsk/ fremmedsprog?
- Tabel 27: Har du i dit arbejde bevidst undgået følgende situationer eller opgaver på grund af manglende færdigheder i engelsk/ fremmedsprog?
- Tabel 28: Hvilke(t) fremmedsprog mener du, det kunne være nyttigt at beherske i dit arbejde, nu eller i fremtiden, uanset om du behersker sproget eller ej?

## Spørgsmål + Svarkategorier

### 1. De første spørgsmål handler om dig og din uddannelse. Hvad er din højest gennemførte uddannelse? {Sæt en markering}

- Grundskoleuddannelse (fx folkeskolen og realskole)
- Erhvervsuddannelse (fx EUD)
- Almen gymnasial uddannelse (fx STX og HF)
- Erhvervsgymnasial uddannelse (HHX og HTX)
- Kort videregående uddannelse (op til 2 år)
- Mellemlang videregående uddannelse (2-4½ år)
- Lang videregående uddannelse (5 år eller mere)
- Anden (noter hvilken)

### 2. Hvad er din nuværende stilling? {Sæt en markering}

- AC-medarbejder uden personaleansvar
- AC-medarbejder med personaleansvar
- HK-medarbejder
- Studentermedarbejder
- Anden (noter hvilken)

### 3. Hvad er dit køn? {Sæt en markering}

- Mand
- Kvinde

### 4. Hvor gammel er du?

\_\_\_\_\_ år

### De følgende spørgsmål handler om hvilke geografiske områder, du har kontakt med i dit arbejde.

#### 5. Har du i dit arbejde kontakt med følgende geografiske områder?

{Sæt en markering i hver række}	Meget ofte	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig	Ved ikke
De nordiske lande						
De baltiske lande						
Øvrige Europa (minus Norden og Baltikum)						
USA/Canada/Australien						
Asien						
Afrika						
Latin-/Sydamerika						

#### 6. Har du i dit arbejde kontakt med personer fra følgende lande i Europa?

{Sæt en markering i hver række}	Meget ofte	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig	Ved ikke
Frankrig						
Italien						
Nederlandene						
Polen						
Portugal						
Rusland						
Spanien						
Storbritannien/Irland						
Tyskland/Østrig						
Andre						

**7. Bruger du engelsk og/eller andre fremmedsprog i dit arbejde?** {Sæt en markering}

- Ja, i mit arbejde bruger jeg engelsk
- Ja, i mit arbejde bruger jeg både engelsk og et eller flere andre fremmedsprog
- Ja, i mit arbejde bruger jeg kun andre fremmedsprog end engelsk
- Nej, i mit arbejde bruger jeg hverken engelsk eller andre fremmedsprog.

Hvis svar på nr. 4 → spring til og inkluder 27

Hvis svar på nr. 3 → 17

Hvis svar på nr. 1 → udlad 17-24

**De følgende spørgsmål handler om brugen af engelsk i dit arbejde.**

**8. Bruger du engelsk til følgende arbejdsopgaver?**

{Sæt en markering i hver række}	Meget ofte	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig	Ved ikke
Til enkel mundtlig kommunikation som korte telefonsamtaler, forespørgsler						
Til krævende mundtlig kommunikation som fx præsentationer, forhandlinger, pressekonferencer						
Til skrivning af enkle tekster som fx e-mails, brev, notater						
Til skrivning af krævende tekster som fx rapporter, udredninger, artikler						
Til læsning af arbejdsrelevante tekster						

**9. I hvilken grad mener du, at gode færdigheder i engelsk er nødvendige for at klare følgende opgaver tilfredsstillende?**

{Sæt en markering i hver række}	Meget ofte	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig	Ved ikke
Enkel mundtlig kommunikation som korte telefonsamtaler, forespørgsler						
Krævende mundtlig kommunikation som fx præsentationer, forhandlinger, pressekonferencer						
Skrivning af enkle tekster som fx e-mails, brev, notater						
Skrivning af krævende tekster som fx rapporter, udredninger, artikler						
Læsning af arbejdsrelevante tekster						

**10. På hvilket uddannelsesniveau har du sidst fået en dansk karakter i faget engelsk?** {Sæt en markering}

- Grundskoleuddannelse (fx folkeskolen og realskole)
- Erhvervsuddannelse (fx EUD)
- Almen gymnasial uddannelse (fx STX og HF)
- Erhvervsgymnasial uddannelse (HHX og HTX)
- Kort videregående uddannelse (op til 2 år)
- Mellemlang videregående uddannelse (2-4½ år)
- Lang videregående uddannelse (5 år eller mere)
- Jeg har aldrig fået en dansk karakter i faget engelsk
- Andet (noter hvilket)

**11. Har du opnået engelskfærdigheder på anden måde? {Sæt gerne flere markeringer}**

- Nej
- Ja, gennem efteruddannelse på diplomuddannelsesniveau (sprogskole e.l.)
- Ja gennem efter-/videreuddannelse på universitet/handelshøjskole e.l. (fx enkeltfag eller master)
- Ja, på sprogskole i udlandet.
- Ja, gennem længerevarende ophold (mindst 6 mdr.) i et land hvor engelsk er førstesprog.
- Ja, engelsk er mit modersmål
- Andet (noter hvordan)

**12. Har du i dit arbejde bevidst undgået følgende situationer eller opgaver på grund af manglende færdigheder i engelsk?**

{Sæt en markering i hver række}	Meget ofte	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig	Ved ikke
Til enkel mundtlig kommunikation som korte telefonsamtaler, forespørgsler						
Krævende mundtlig kommunikation som fx præsentationer, forhandlinger, pressekonferencer						
Skrivning af enkle tekster som fx e-mails, brev, notater						
Skrivning af krævende tekster som fx rapporter, udredninger, artikler						
Læsning af arbejdsrelevante tekster						

**13. Har manglende færdigheder i engelsk forårsaget misforståelser, problemer eller forhindringer for dig i dit arbejde?**

{Sæt en markering i hver række}	Meget ofte	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig	Ved ikke
Ved enkel mundtlig kommunikation som korte telefonsamtaler, forespørgsler						
Ved krævende mundtlig kommunikation som fx præsentationer, forhandlinger, pressekonferencer						
Ved skrivning af enkle tekster som fx e-mails, brev, notater						
Ved skrivning af krævende tekster som fx rapporter, udredninger, artikler						
Ved læsning af arbejdsrelevante tekster						

**14. Hvor godt eller dårligt mener du, at du behersker engelsk?**

{Sæt en markering i hver række}	Meget godt	Godt	Rimeligt	Dårligt	Behersker ej
Jeg forstår mundtligt engelsk					
Jeg taler engelsk					
Jeg læser engelsk					
Jeg skriver engelsk					

15. **I hvilken grad har du behov for efter-/videreuddannelse i engelsk for at kunne løse dine arbejdsopgaver på en sprogligt mere kvalificeret måde?** {Sæt en markering}

- I meget høj grad
- I høj grad
- I nogen grad
- I mindre grad
- Slet ikke

16. **Hvad er grunden til, at du ikke bruger andre fremmedsprog end engelsk i dit arbejde?** {Sæt gerne flere markeringer}

- Jeg behersker ikke andre sprog
- Jeg foretrækker at bruge engelsk
- Dem, jeg er i kontakt med, foretrækker at bruge engelsk.
- Arbejdsgiver foretrækker, at jeg bruger engelsk.
- Anden grund

**De følgende spørgsmål handler om brugen af andre fremmedsprog end engelsk i dit arbejde.**

17. **Hvilket andet fremmedsprog end engelsk bruger du mest i arbejdsmæssig sammenhæng?** {Sæt en markering}

- Tysk
- Fransk
- Spansk
- Russisk
- Kinesisk
- Arabisk
- Andet, hvilket \_\_\_\_\_

18. **Bruger du < fremmedsprog > til følgende arbejdsopgaver?**

{Sæt en markering i hver række}	Meget ofte	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig	Ved ikke
Til enkel mundtlig kommunikation som korte telefonsamtaler, forespørgsler						
Til krævende mundtlig kommunikation som fx præsentationer, forhandlinger, pressekonferencer						
Til skrivning af enkle tekster som fx e-mails, brev, notater						
Til skrivning af krævende tekster som fx rapporter, udredninger, artikler						
Til læsning af arbejdsrelevante tekster						

**19. I hvilken grad mener du, at gode færdigheder i < fremmedsprog > er nødvendige for at klare følgende opgaver tilfredsstillende?**

{Sæt en markering i hver række}	Meget ofte	Oft	Af og til	Sjældent	Aldrig	Ved ikke
Til enkel mundtlig kommunikation som korte telefonsamtaler, forespørgsler						
Krævende mundtlig kommunikation som fx præsentationer, forhandlinger, pressekonferencer						
Skrivning af enkle tekster som fx e-mails, brev, notater						
Skrivning af krævende tekster som fx rapporter, udredninger, artikler						
Læsning af arbejdsrelevante tekster						

**20. På hvilket uddannelsesnivea har du sidst fået en dansk karakter i faget < fremmedsprog? {Sæt en markering}**

- Grundskoleuddannelse (fx folkeskolen og realskole)
- Erhvervsuddannelse (fx EUD)
- Almen gymnasial uddannelse (fx STX og HF)
- Erhvervsgymnasial uddannelse (HHX og HTX)
- Kort videregående uddannelse (op til 2 år)
- Mellemlang videregående uddannelse (2-4½ år)
- Lang videregående uddannelse (5 år eller mere)
- Jeg har aldrig fået en dansk karakter i faget < fremmedsprog?
- Andet (noter hvilket)

**21. Har du opnået færdigheder i < fremmedsprog > på anden måde? {Sæt gerne flere markeringer}**

- Nej
- Ja, gennem efteruddannelse på diplomuddannelsesnivea (sprogskole e.l.)
- Ja gennem efter/videreuddannelse på universitet/handelshøjskole e.l. (fx enkeltfag eller master)
- Ja, på sprogskole i udlandet.
- Ja, gennem længerevarende ophold (+ 6 mdr) i et land hvor < fremmedsprog > er førstesprog.
- Ja, < fremmedsprog > er mit modersmål
- Andet

**22. Har du i dit arbejde bevidst undgået følgende situationer eller opgaver på grund af manglende færdigheder i < fremmedsprog >?**

{Sæt en markering i hver række}	Meget ofte	Oft	Af og til	Sjældent
Enkel mundtlig kommunikation som korte telefonsamtaler, forespørgsler				
Krævende mundtlig kommunikation som fx præsentationer, forhandlinger, pressekonferencer				
Skrivning af enkle tekster som fx e-mails, brev, notater				
Skrivning af krævende tekster som fx rapporter, udredninger, artikler				
Læsning af arbejdsrelevante tekster				

**23. Har manglende færdigheder i < fremmedsprog > forårsaget misforståelser, problemer eller forhindringer for dig i dit arbejde?**

{Sæt en markering i hver række}	Meget ofte	Oft	Af og til	Sjældent	Aldrig	Ved ikke
Ved enkel mundtlig kommunikation som fx korte telefonsamtaler, forespørgsler.						
Ved krævende mundtlig kommunikation som fx præsentationer, forhandlinger, pressekonferencer						
Ved skrivning af enkle tekster som fx e-mails, brev, notater						
Ved skrivning af krævende tekster som fx rapporter, udredninger, artikler						
Ved læsning af arbejdsrelevante tekster						

**24. Hvor godt eller dårligt mener du, at du behersker <fremmedsprog >?**

{Sæt en markering i hver række}	Meget godt	Godt	Rimeligt	Dårligt	Behersker ej
At forstå mundtligt <fremmedsprog >					
At tale <fremmedsprog >					
At læse <fremmedsprog >					
At skrive <fremmedsprog >					

**25. I hvilken grad har du behov for efter-/videreuddannelse i <fremmedsprog > for at kunne løse dine arbejdsopgaver på en sprogligt mere kvalificeret måde? {Sæt en markering}**

- I meget høj grad
- I høj grad
- I nogen grad
- I mindre grad
- Slet ikke

**26. Hvilke(t) fremmedsprog mener du, det kunne være nyttigt at beherske i dit arbejde, nu eller i fremtiden - uden hensyntagen til, om du selv behersker sproget? {Sæt gerne flere markeringer}**

- Engelsk
- Tysk
- Fransk
- Spansk
- Russisk
- Kinesisk
- Arabisk
- Ved ikke/ikke relevant
- Andre, hvilke(t) \_\_\_\_\_

**27. Hvad er den vigtigste grund til, at du ikke bruger engelsk eller andre fremmedsprog i arbejdsmæssig sammenhæng?**  
{Sæt en markering}

- Jeg har kun behov for dansk på mit arbejde.
- Jeg ønsker ikke at bruge engelsk eller andre fremmedsprog på mit arbejde.
- Jeg behersker ikke engelsk eller andre fremmedsprog.
- Anden grund \_\_\_\_\_
- Ved ikke/ikke relevant

**28. Afslutning.**

**Er der noget, vi har glemt at spørge om i forhold til din brug af eller behov for engelsk og/eller andre fremmedsprog i dit arbejde?  
Vi vil sætte stor pris på, at du giver yderligere oplysninger eller indspil til undersøgelsen. Ordet er dit!**





Copenhagen Business School  
Handelshøjskolen  
Solbjerg Plads 3  
2000 Frederiksberg

[www.cbs.dk](http://www.cbs.dk)