

Ragnhild Ljosland

# Lingua franca, prestisjespråk og forestilt fellesskap:

Om engelsk som akademisk språk i Norge.

Et kasusstudium i bred kontekst

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, desember 2008

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Det historisk-filosofiske fakultet

Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap



**NTNU**

Det skapende universitet

**NTNU**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Doktoravhandling for graden philosophiae doctor

Det historisk-filosofiske fakultet  
Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap

© Ragnhild Ljosland

ISBN 978-82-471-1101-7 (trykt utg.)  
ISBN 978-82-471-1102-4 (elektr. utg.)  
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlingar ved NTNU, 2008:208

Trykket av NTNU-trykk

## **Lingua franca, prestisjespråk og forestilt fellesskap: Om engelsk som akademisk språk i Norge. Et kase- studium i bred kontekst.**

Den overordna problemstillinga i avhandlinga er: ”Hva er hovedfaktorene som påvirker forholdet mellom det norske og det engelske språket i academia i Norge, og hva er konsekvensene av eventuelle endringer i dette forholdet?”. Avhandlinga består av to deler, der den første er en gjennomgang av det engelske språkets stilling ved universitetene i nord- og vest-Europa og av relevant politikk på internasjonalt og norsk nivå. Avhandlingas andre del består av et kasestudium av en enhet ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Kasestudiet følger denne enhetens forberedelser til og innføring av engelsk som det eneste undervisningsspråket, og ser på når og på hvilke måter engelsk, norsk og andre språk blir brukt, på studenters og ansattes meninger og opplevelse av dette, og på grunner og motivasjoner bak vedtaket om å la engelsk bli det offisielle undervisningsspråket.

Metodene som er brukt, er først og fremst kvalitative, men med noe støtte i kvantitativ metode. I avhandlingas første del gjøres det bruk av skriftlige kilder, samt intervju med enkelte sentrale politikere. I avhandlingas andre del er metodene intervju og observasjon, med støtte i spørreskjema i den tidlige fasen av undersøkelsen.

Den teoretiske bakgrunnen ligger hovedsakelig i begrepene domene og domenetap, og avhandlinga er ment å skulle bidra til videre teoretisk utvikling og avgrensning av disse begrepene. Andre viktige teoretiske innfallsvinkler er globaliseringsforskning og Pierre Bourdieus teorier om den språklige ”markedsplassen”.

Tolkningen av funnene viser at måtene det engelske språket brukes på i universitets-Norge ikke bare er et resultat av et behov for å kommunisere via et fellesspråk i en verden der globalisering og internasjonalisering står stadig mer sentralt. I tillegg til dette behovet for et lingua franca brukes engelsk også for å gi økt prestisje, og dessuten for å gjøre koplinger til visse fellesskap.



# Innhold

<b>FORORD .....</b>	<b>VIII</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
<b>2. METODE .....</b>	<b>11</b>
2.1. VALG AV KASUS .....	11
2.2. EPISTEMOLOGI .....	15
2.3. FØRSTE MØTE MED KASUSET .....	16
2.4. INTERVJUER .....	16
2.5. OBSERVASJONSSTUDIEN .....	18
2.6. ANDRE DATAKILDER .....	20
2.7. ANDRE SYSTEMNIVÅ .....	21
2.8. LITT MER OM EPISTEMOLOGI TIL SLUTT .....	22
<b>3. TEORI .....</b>	<b>24</b>
3.1. DOMENE .....	24
3.2. DOMENETAP .....	30
3.3. EN GRENSEOPPGANG MOT RELATERTE BEGREP .....	36
3.3.1. <i>Domene</i> fraskrivelse .....	37
3.3.2. <i>Domene</i> fordeling .....	37
3.3.3. <i>Domene</i> erobring .....	37
3.3.4. <i>Domene</i> gjenerobring .....	38
3.3.5. <i>Domene</i> oppdyrking .....	38
3.3.6. <i>Domene</i> utviding .....	38
3.4. FRA DOMENETAP TIL DIGLOSSI .....	39
<b>4. GLOBALISERING OG ENGELSK: EN SYMBIOSE .....</b>	<b>41</b>
4.1. ENGELSK: ET GLOBALT SPRÅK ELLER GLOBALISERINGENS SPRÅK? .....	44
4.2. UNIVERSITETSSEKTOREN: GLOBALISERING I MINIFORMAT .....	52
4.3. ENGELSKENS ALKYMI .....	54
<b>5. TIDLIGERE FORSKNING .....</b>	<b>57</b>
5.1. GENERELT OM SPRÅK I DEN HØYERE UNDERVISNINGA .....	57
5.2. GENERELT OM SPRÅK I FORSKNINGEN .....	61
5.3. NORGE .....	65
5.4. NORDEN .....	71
5.4.1. <i>Sverige</i> .....	73
5.4.2. <i>Danmark</i> .....	77
5.4.3. <i>Island</i> .....	85
5.4.4. <i>Finland</i> .....	86

5.5.	EUROPA UTENOM NORDEN OG DE BRITISKE ØYER .....	91
5.5.1.	<i>Tyskland</i> .....	91
5.5.2.	<i>Østerrike</i> .....	93
5.5.3.	<i>Sveits</i> .....	94
5.5.4.	<i>Frankrike</i> .....	95
5.5.5.	<i>Belgia</i> .....	97
5.5.6.	<i>Nederland</i> .....	98
5.5.7.	<i>Italia, Spania og Portugal</i> .....	99
5.6.	GENERELLE BETRAKTNINGER.....	99
<b>6.</b>	<b>INTERNASJONAL POLITIKK.....</b>	<b>101</b>
6.1.	ENDRINGER I UNIVERSITETSIDEALET .....	101
6.2.	FRIHANDEL MED UNDERVISNING .....	103
6.2.1.	<i>GATS-avtalen</i> .....	103
6.2.2.	<i>Bologna-avtalen</i> .....	104
6.2.2.1.	Satsningsområder i Bologna-avtalen.....	105
6.2.2.2.	Gjennomføringen av Bologna-avtalen i Norge .....	106
6.2.3.	<i>Kvalitetsreformen: For internasjonalisering hjemme</i> .....	110
6.3.	INTERNASJONALISERING OG KONKURRANSE I FORSKNING OG FORSKERREKRUTTERING.....	113
6.3.1.	<i>EUs rammeprogrammer og Det europeiske forskningsrom</i> .....	114
6.3.2.	<i>Det europeiske forskningsråd</i> .....	115
6.4.	HAR ENDRINGENE I UNIVERSITETS- OG FORSKNINGSPOLITIKKEN SPRÅKLIGE KONSEKVENSER? .....	116
<b>7.</b>	<b>NORSK POLITIKK.....</b>	<b>120</b>
7.1.	MANGELN PÅ SPRÅKPOLITIKK .....	120
7.2.	NYE SPRÅKPOLITISKE DOKUMENTER .....	121
7.2.1.	<i>Norsk i hundre!</i> .....	121
7.2.2.	<i>Universitets- og høgskolerådets forslag til språkpolitikk</i> .....	123
7.2.3.	<i>Språkpolitikk ved de enkelte institusjonene</i> .....	126
7.3.	STUDIER .....	129
7.3.1.	<i>Undervisning</i> .....	129
7.3.2.	<i>Endringen i Universitets- og høgskoleloven</i> .....	131
7.3.3.	<i>De nye gradsbetegnelsene</i> .....	137
7.3.4.	<i>Pensum og lærebøker</i> .....	146
7.4.	FORSKNING .....	149
7.4.1.	<i>Stortingsmeldinga om forskning og Norges forskningsråds politikk</i> .....	150
7.4.2.	<i>Nytt system for resultatbasert finansiering</i> .....	151
7.4.2.1.	Reaksjoner på det nye finansieringssystemet.....	156
7.5.	FORMIDLING.....	161
7.5.1.	<i>Nytt finansieringssystem</i> .....	161
7.6.	FORVALTNINGSANSVAR .....	163

<b>8.</b>	<b>NORGES TEKNISK-NATURVITENSKAPELIGE UNIVERSITET .....</b>	<b>164</b>
8.1.	SPRÅKLIG PRAKSIS VED NTNU .....	165
8.1.1.	<i>Krav om språkkompetanse .....</i>	<i>165</i>
8.1.2.	<i>Praksis.....</i>	<i>166</i>
8.2.	SPRÅKPOLITIKK VED NTNU.....	172
8.2.1.	<i>NTNU har ingen felles, formelt vedtatt språkpolitikk.....</i>	<i>172</i>
8.2.2.	<i>NTNUs visjon .....</i>	<i>175</i>
8.2.3.	<i>Andre strategidokumenter .....</i>	<i>176</i>
8.2.4.	<i>Fakultet for ingeniørvitenskap og teknologis språkpolitikk .....</i>	<i>178</i>
<b>9.</b>	<b>KASUSSTUDIET .....</b>	<b>181</b>
9.1.	PRESENTASJON AV KASUSET .....	181
9.1.1.	<i>Hva er faget industriell økologi?.....</i>	<i>181</i>
9.1.2.	<i>Hva er Program for industriell økologi?.....</i>	<i>182</i>
9.1.3.	<i>Masterprogrammet.....</i>	<i>183</i>
9.1.4.	<i>Hvordan presenterer Program for industriell økologi seg selv?.....</i>	<i>184</i>
9.1.5.	<i>Hvem arbeider og studerer ved Program for industriell økologi?.....</i>	<i>186</i>
9.1.5.1.	<i>Ledelsen.....</i>	<i>186</i>
9.1.5.2.	<i>LCA-laboratoriet.....</i>	<i>187</i>
9.1.5.3.	<i>Vitenskapelige assistenter .....</i>	<i>187</i>
9.1.5.4.	<i>Tilknyttede forskere .....</i>	<i>188</i>
9.1.5.5.	<i>Post.doc.....</i>	<i>188</i>
9.1.5.6.	<i>Stipendiater .....</i>	<i>188</i>
9.1.5.7.	<i>Masterstudenter .....</i>	<i>188</i>
9.1.5.8.	<i>Utvexlingsstudenter .....</i>	<i>189</i>
9.1.5.9.	<i>Deltidsstudenter .....</i>	<i>190</i>
9.1.5.10.	<i>Bachelorstudenter .....</i>	<i>190</i>
9.2.	SPRÅKVALG OG MOTIVASJON .....	190
9.2.1.	<i>Hvorfor et engelskspråklig masterprogram? .....</i>	<i>190</i>
9.2.1.1.	<i>Etablere seg i faglig nisje.....</i>	<i>191</i>
9.2.1.2.	<i>Tiltrekke seg studenter og ansatte fra utlandet .....</i>	<i>192</i>
9.2.1.3.	<i>Økonomi og posisjonering innad .....</i>	<i>197</i>
9.2.1.4.	<i>Image .....</i>	<i>198</i>
9.2.1.5.	<i>Internasjonalisering i arbeidslivet .....</i>	<i>199</i>
9.2.1.6.	<i>Ideologiske grunner .....</i>	<i>201</i>
9.2.1.7.	<i>Ressurstilgang.....</i>	<i>201</i>
9.2.1.8.	<i>”Naturlig” .....</i>	<i>202</i>
9.2.1.9.	<i>Oppsummering av argumentene .....</i>	<i>202</i>
9.2.1.10.	<i>Mottakelsen blant de ansatte .....</i>	<i>204</i>
9.2.2.	<i>Mottakelsen blant studentene .....</i>	<i>205</i>
9.3.	SPRÅKBRUK OG SPRÅKLIG ORIENTERING.....	208
9.3.1.	<i>Deldomener og språk .....</i>	<i>209</i>

9.3.1.1.	Studier/undervisning.....	209
9.3.1.2.	Sosial omgang.....	211
9.3.1.3.	Internett.....	212
9.3.1.4.	Forskning.....	212
9.3.1.5.	Orientering mot land og forskningsmiljø.....	219
9.4.	OPPLEVELSER HOS STUDENTER OG ANSATTE.....	220
9.4.1.	<i>Fra foreleserens perspektiv.....</i>	220
9.4.2.	<i>Fra studentenes perspektiv.....</i>	222
9.4.2.1.	Fra de utenlandske studentenes perspektiv.....	222
9.4.2.2.	Å lytte til forelesning på engelsk.....	223
9.4.2.3.	Å lese engelsk.....	228
9.4.2.4.	Å snakke engelsk.....	229
9.4.2.4.1.	Generelt.....	229
9.4.2.4.2.	Under forelesning.....	230
9.4.2.4.3.	I gruppearbeid.....	231
9.4.2.4.4.	Presentasjon.....	232
9.4.2.4.5.	Muntlig eksamen.....	233
9.4.2.4.6.	På møte.....	234
9.4.2.5.	Å skrive på engelsk.....	235
9.4.2.5.1.	Øvinger.....	235
9.4.2.5.2.	Masteroppgaver.....	237
9.4.2.5.3.	Skriftlig eksamen.....	238
9.4.3.	<i>Eksamen: Bare engelsk eller også norsk?.....</i>	240
9.5.	SPRÅKMØTER I DEN INTERNASJONALE STUDIEHVERDAG.....	242
9.5.1.	<i>Ikke bare engelsk.....</i>	242
9.5.2.	<i>Kodeveksling.....</i>	244
9.5.2.1.	Innskutt veksling med engelsk som matrisespråk og norsk som innfelt språk.....	246
9.5.2.2.	Innskutt veksling med matrisespråk norsk og innfelt språk engelsk.....	248
9.5.2.3.	Alternerende veksling der kodevekslinga signaliserer hvem ytringen er henvendt til.....	252
9.5.2.4.	Alternerende veksling der kodevekslinga signaliserer at situasjonen endrer seg.....	256
9.6.	FAGSPRÅK – HVA SKJER MED NORSKEN?.....	259
9.6.1.	<i>Fins det et godt utbygd, norsk termininventar for industriell økologi?.....</i>	261
9.6.2.	<i>I hvilke sammenhenger utvikles norsk fagterminologi for industriell økologi?.....</i>	262
9.6.3.	<i>I hvilken grad fins det en vilje til å utvikle norsk fagterminologi ved Program for industriell økologi?.....</i>	264
9.6.4.	<i>Hvorfor er det vanskelig for norsk fagterminologi å etablere seg?.....</i>	267
9.6.5.	<i>Jeg kaster uti fiskesnøret: "impact category" og "stressor".....</i>	269
9.7.	HOLDNINGER, SOSIALISERING OG PRESTISJE.....	272
9.7.1.	<i>Holdninger.....</i>	272
9.7.1.1.	Metodiske problemer og begrensninger ved holdningsundersøkelsen.....	272
9.7.1.2.	Språklig instrumentalisme og språk som identitetsfaktor.....	273
9.7.1.3.	Oppfatninger om språket engelsk: Hva det er, hva det har og hva det gjør.....	275
9.7.1.4.	Ideen om universalisme.....	278



9.7.1.5. Ideen om framskrittet.....	283
9.7.2. Prestisje og solidaritet.....	285
9.7.3. "Det selvsagte og naturlige språket".....	290
9.7.4. Spådommer om framtida.....	293
9.7.5. Holdningsundersøkelsens relevans for domenetapsspørsmålet.....	295
<b>10. KONKLUSJON.....</b>	<b>298</b>
10.1. SAMMENDRAG AV FUNNENE.....	298
10.2. DOMENETAP OG DIGLOSSI.....	305
10.3. EN BOURDIEU-INSPIRERT TOLKNING AV FUNNENE.....	311
10.4. GLOBALISERING, UNIVERSITETET, SPRÅKPOLITIKK OG IDENTITET.....	318
<b>11. SUMMARY IN ENGLISH.....</b>	<b>321</b>
11.1. SUMMARY OF THE FINDINGS.....	321
11.2. DOMAIN LOSS AND DIGLOSSIA.....	327
11.3. AN INTERPRETATION OF THE RESULTS INSPIRED BY BOURDIEU.....	332
11.4. GLOBALISATION, THE UNIVERSITY, LANGUAGE POLICIES AND IDENTITY.....	338
<b>12. LITTERATURLISTE.....</b>	<b>342</b>
<b>13. VEDLEGG.....</b>	<b>365</b>
13.1. VEDLEGG 1: SPØRRESKJEMA OM SPRÅKBRUKSVANER VED NTNU.....	365
13.2. SPØRRESKJEMA TIL ANSATTE VED KASUSENHETEN.....	367
13.3. SPØRRESKJEMA TIL ANSATTE VED KASUSINSTITUTTET, ENGELSK.....	372
13.4. INTERVJUGAID FOR ANSATTE VED KASUSINSTITUTTET.....	379
13.5. INTERVJUGAID FOR NORSKE MASTERSTUDENTER VED KASUSENHETEN.....	381
13.6. INTERVJUGAID FOR UTENLANDSKE MASTERSTUDENTER VED KASUSENHETEN.....	383
13.7. INTERVJUGAID FOR MASTERSTUDENTER VED KASUSENHETEN SOM BEGYNTE FØR HØSTEN 2005... 385	385
13.8. INTEVJUGAID TIL OPPFØLGINGSINTERVJU MED M-2.....	386
13.9. INTERVJUGAID TILLITSVALGT FOR MASTESTUDENTENE PÅ INDUSTRIELL ØKOLOGI.....	387
13.10. INTERVJUGAID SVEIN REMSETH, IVT-FAKULTETET.....	389
13.11. INTERVJUGAID TROND SINGSAAS, DIREKTØR FOR ORGANISASJON OG INFORMASJON, NTNU.....	390
13.12. INTERVJUGAID TORUN HEGRE, STUDENTTINGET NTNU.....	391
13.13. INTERVJUGAID TROND GISKE.....	392
13.14. INTERVJUGAID ROLF REIKVAM.....	395

## LISTE OVER FIGURER OG TABELLER

FIGUR 1: SPRÅKVALGSTREKANTEN, ORIGINAL. HER FRA GUNNARSSON (2001:289) .....	13
FIGUR 2: SPRÅKVALGSTREKANTEN, TILPASSA VERSJON. ....	13
FIGUR 3: EN "USYNLIG HÅND"-FORKLARING. FRA KELLER (1994:90).....	34
FIGUR 4: BRAJ KACHRUS SIRKELMODELL. FRA CRYSTAL 2003: 61 .....	45
FIGUR 5: ANDELEN AV TYSK, FRANSK, JAPANSK, ENGELSK OG RUSSISK I NATURVITENSKAPELIGE PUBLIKASJONER (BIOLOGI, KJEMI, FYSIKK, MEDISIN, MATEMATIKK) 1890-1980. FRA TSUNODA 1983, HER SITERT ETTER AMMON 1998:139.....	61
FIGUR 6: PROSENTANDELEN AV ENGELSK, RUSSISK, JAPANSK, FRANSK OG TYSK I NATURVITENSKAPELIGE PUBLIKASJONER, 1980-1996. FRA AMMON 1998:152. ....	62
FIGUR 7: PROSENTANDELEN AV ENGELSK, FRANSK, TYSK OG SPANSK I HUMANISTISKE OG SAMFUNNSVITENSKAPELIGE FAG, 1974-1995. FRA AMMON 1998:167. ....	63
FIGUR 8: PÅVIRKNINGSFAKTORER FOR VALG AV AVHANDLINGSSPRÅK HOS NORSKE DOKTORGRADSTUDENTER. FRA LJOSLAND (2003:100). ....	64
FIGUR 9: EGENRAPPORTERING OM PUBLIKASJONSSPRÅK. FRA SPØRRESKJEMAUNDERSØKELSEN. ....	213
FIGUR 10: ORIENTERING MOT LAND/FORSKNINGSMILJØ. ....	219
FIGUR 11: VILJE TIL Å BIDRA TIL UTVIKLING AV NORSK FAGTERMINOLOGI .....	265
FIGUR 12: SPRÅKLIG INSTRUMENTALISME VERSUS SPRÅK SOM IDENTITETSFAKTOR. ....	275
FIGUR 13: PRESTISJESPRÅK.....	287
FIGUR 14: SOLIDARITETSSPRÅK.....	289
FIGUR 15: DET "NATURLIGE" VALGET AV SPRÅK I SKIFTLIG OG FAGLIG SAMMENHENG.....	290
FIGUR 16: SPRÅKLIG SOSIALISERING .....	292
FIGUR 17: MULIGHETER TIL Å PÅVIRKE DEN SPRÅKLIGE UTVIKLINGA .....	294
TABELL 1: PUBLISERINGSSPRÅK HOS VITENSKAPELIG ANSATTE, 1998-2000. BASERT PÅ KYVIK (2001).....	70
TABELL 2: SPRÅK I DOKTORAVHANDLINGER I 2001. BASERT PÅ UNIVERSITETS- OG HØGSKOLERÅDET (2002).....	70
TABELL 3: SPRÅK I DOKTORAVHANDLINGER I 2007. BASERT PÅ KVITTINGEN OG REKDAL (2008:17) OG KVITTINGEN (PERSONLIG KOMMUNIKASJON 28.5.2008). ....	70
TABELL 4: UNDERVISNING PÅ ENGELSK VED UPPSALA UNIVERSITET 1993-94. ANDEL AV DEN TOTALE UNDERVISNINGSTIDA (GUNNARSSON & ÖHMAN 1997:30). ....	74
TABELL 5: ANDELEN ENGELSKSPRÅKLIG PENSUMLITTERATUR VED UPPSALA UNIVERSITET STUDIEÅRET 1993-94. (GUNNARSSON & ÖHMAN 1997:39).....	74
TABELL 6: ANDEL PUBLIKASJONER PÅ DANSK OG ENGELSK BLANT 83 FORSKERE VED ROSKILDE UNIVERSITET I PERIODEN 1990-1995. FRA PHILLIPSON OG SKUTNABB-KANGAS 1996:36. ....	77
TABELL 7: GRADSBETEGNELSER I NOEN UTVALGTE EUROPEISKE LAND I 2000 OG 2003 .....	139
TABELL 8: BRUK AV ENGELSK/NORSK VED NTNU .....	168
TABELL 9: BRUK AV ENGELSK/NORSK VED NTNU, FAKULTETSVIS .....	169
TABELL 10: BRUK AV ENGELSK/NORSK VED NTNU, INNDELT ETTER DELDOMENE .....	169
TABELL 11: BRUK AV ANDRE SPRÅK ENN NORSK OG ENGELSK VED NTNU .....	171
TABELL 12: BLIR SPRÅKSPØRSMÅL DISKUTERT PÅ INSTITUTTIVÅ VED NTNU? .....	171

TABELL 13: ALLE RESULTATER FRA PROGRAM FOR INDUSTRIELL ØKOLOGI REGISTRERT I FORSKDOK OG FRIDA FOR ÅRENE 1999-2005, SORTERT ETTER SPRÅK OG ÅRSTALL. RENE TALL, PROSENTANDEL I PARENTES. ...	214
TABELL 14: ALLE RESULTATER FRA PROGRAM FOR INDUSTRIELL ØKOLOGI REGISTRERT I FORSKDOK OG FRIDA I PERIODEN 1995-2005, SORTERT ETTER SPRÅK OG KATEGORI. RENE TALL, PROSEANDEL I PARENTES. ....	216
TABELL 15: MERKELAPPER PÅ ENGELSK VERSUS ANDRE SPRÅK. FRA PHILLIPSON (1992:282). ....	281

## Forord

Many a triviality, however, reveals a less-generally agreed upon, or even hitherto unknown aspects upon closer inspection (Ammon 2001a:v).

Temaet for denne avhandlinga er politikk rundt, holdninger til og bruk av engelsk i universitetssektoren i Norge. Dette er en arena i rask endring, både i Norge og i landene rundt oss. Den raske endringstakta er så karakteristisk at Christensen (2006) rett og slett valgte å gi si avhandling *Danske universiteters udbud af engelsksproget undervisning* undertittelen ”en undersøgelse af et felt i hastig udvikling”. Bare i den tida jeg har arbeidet med å skrive denne avhandlinga, det vil si i perioden 2004-2008, har det skjedd store forandringer her i Norge, spesielt på den politiske fronten. Like til de siste dagene før avhandlinga gikk i trykken, skjedde det stadig noe nytt – noe som viser hvor dagsaktuelt temaet er.

Men selv om det er dagsaktuelt, kan vel temaet for denne avhandlinga også for mange fortone seg som noe som egentlig er helt opplagt. Da min kollega Anne K. Grønvik skulle finne en tittel for sin hovedoppgave om bruk av og holdninger til engelsk i norsk næringsliv, valgte hun et sitat fra en av sine informanter: ”Ja, der har vi ikke noe valg, det er jo ikke noe alternativ” (Grønvik 2003). Liknende reaksjoner får jeg ofte når jeg forteller at jeg forsker på språkvalg og språkholdninger i academia: Er det ikke slik at en økning i bruk av engelsk i sektoren er det eneste realistiske? For at leserne skal slippe å brenne inne med denne innvendinga gjennom hele sin lesing av avhandlinga, vil jeg allerede her i forordet slå fast at jeg mener det fins alternativer som ivaretar ambisjonen om internasjonalisering uten å ensidig vektlegge engelsk. Det kan for eksempel dreie seg om integrert språk- og faglæring, eller ekstra språkstøtte til utvekslingsstudenter (se Ljosland 2005 for en konkretisering). Disse alternativene er ikke nødvendigvis *bedre* enn å bruke engelsk – jeg ønsker kun å slå fast at det ikke er slik at det *ikke fins* alternativer. Når vi så har fått denne innvendinga ut av veien, håper jeg avhandlinga mi kan utforske sider ved saken som *ikke* er så åpenbare. La derfor sitatet fra Ammon ovenfor stå som et motto for dette arbeidet: Mang en trivialitet åpenbarer, ved nærmere gransking, sider som det likevel ikke er allmenn enighet om, ja, som kanskje er helt ukjente.

Jeg vil takke veilederen min Brit Mæhlum, biveilederen min Jørn Lund og alle de gode kollegene mine ved Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, NTNU, for å ha hjulpet

meg i doktorgradsarbeidet. En spesielt stor takk går til alle ansatte og studenter ved Program for industriell økologi, NTNU, som jeg har fått intervju og observere og ha gleden av å bli kjent med der. Jeg har hatt stor glede av samarbeidet med dere, og jeg håper dere også får noe ut av denne avhandlinga, så dere i alle fall får *litt* igjen for alt dere har gitt meg. Jeg vil også gjerne takke Filosofisk institutt, som egentlig skulle være med som et kasus nummer to, inntil det viste seg at det ble for omfattende. Til slutt vil jeg takke komiteen for å ha lest og vurdert avhandlinga, og familien min for å ha støtta meg og holdt ut med meg i stipendiatperioden.

Trondheim 12.6.2008,

Ragnhild Ljosland



# 1. Innledning

Temaet for denne avhandlingen favner bredt – norsk versus engelsk i akademia. Det er også svært dagsaktuelt, og er stadig gjenstand for debatt, både i media, rundt lunsjbordene og på møterommene rundt omkring på landets universiteter og høyskoler. Utfordringen er å kunne si noe nytt; noe som ikke en hvilken som helst kronikkskribent kunne ha skrevet, noe som belyser temaet på en måte som ikke allerede er dekket i den etter hvert voluminøse debatten. Ei utfordring er også å finne en balanse mellom (språk-)politisk engasjement og upartisk forskning: Selvsagt brenner interessen min for avhandlingstemaet i en entusiasme for språkpolitikk og et engasjement for det norske språket, men faren for å skape mer opphetning enn lys er overhengende dersom jeg ikke klarer å ta et skritt tilbake og se det hele med et utenfrablikk.

Det er vanskelig å oppsummere problemstillinga for avhandlingen helt kort, uten å komme med en omstendelig situasjonskarakteristikk først. La meg imidlertid starte med ei foreløpig problemstilling, som sirkler inn temaet, så vil mer spesifiserte problemstillinger følge senere, i løpet av dette innledningskapitlet:

*0. Hva er hovedfaktorene som påvirker forholdet mellom det norske og det engelske språket i akademia i Norge, og hva er konsekvensene av eventuelle endringer i dette forholdet?*

Norge befinner seg i det Kachru (1985) har betegnet som ”den voksende sirkelen” av land der engelsk er i bruk som fremmedspråk, men som aldri har vært kolonisert av noe engelsktalende land, og der engelsk heller ikke er et morsmål for majoriteten av befolkningen. Selv om engelsk ikke har noen offisiell status i landene i den voksende sirkelen, brukes engelsk likevel forholdsvis mye, i tillegg til de hjemlige språkene (mer om dette i kapittel 4). Phillipson (1992) lurer imidlertid på om de nordiske landene er i ferd med å ta i bruk engelsk som et *andrespråk* i stedet for et fremmedspråk, det vil si at engelsk blir brukt på måter som likner bruken i tidligere koloniland:

In the Nordic countries (Scandinavia and Finland), a shift is under way from E[nglish as a] F[oreign] L[anguage] to E[nglish as a] S[econd] L[anguage], and this has implications both for school teaching and for society as a whole: success or failure in English at school may be decisive for educational and career prospects, meaning that English has a social stratificational function within the country; textbooks written in English are used in virtually all university degree programmes, meaning that English is a precondition for higher educational qualifications; much inter-Scandinavian academic discourse, at conferences and in journals, takes place in English, meaning that English is domestically a necessary professional skill. [...] Unquestionably the

number of domains where English is becoming indispensable in Scandinavia is increasing constantly. (Phillipson 1992: 24-25).

Phillipson slår altså fast at engelsk er et særdeles viktig språk i Skandinavia, blant annet innen forskning og høyere utdanning. Man kan da gå ett skritt videre og spørre: Går dette på bekostning av norsk? Norsk språkråd og ei rekke språkvitere og språkinteresserte har i de siste årene advart om farene for at norsk språk kan bli utsatt for såkalt *domenetap* på enkelte samfunnsområder, blant annet innen academia (Norsk språkråd 2001, Språkrådet 2005, se også diskusjon av begrepet domenetap i kapittel 3.2 og 10.2). Varskuropene har lydd i media: ”Universitets- og høyskolesektoren er ett av områdene som gir mest grunn til bekymring, fordi det ikke lenger er noen selvfølge at norsk vil bli brukt ved siden av engelsk” meldte Norges teknisk-naturvitenskapelige universitets avis *Universitetsavisa* den 27.10.2005. ”Nesten all norsk forskning skrives på engelsk” kunne Dagsavisen.no melde den 16.6.2004 (Ødegård 2004). Om lag sju av ti vitenskapelige publikasjoner som skrives i Norge, og om lag åtte av ti doktoravhandlinger, er på engelsk (Kyvik 2001, Universitets- og høgskolerådet 2002). Det høye antallet doktoravhandlinger på engelsk skyldes både at nordmenn skriver på engelsk, men også at antallet utenlandske statsborgere som tar doktorgraden i Norge, har økt de siste årene: Ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (heretter: NTNU) ble for eksempel hver fjerde doktorgrad (24 %) avlagt av en utenlandsk statsborger i 2003, mot 19 % i 2002, 21 % i 2001 og bare 11 % i 2000 (*Universitetsavisa* 27.2.2004, Norsk institutt for studier av forskning og utdanning 2001, 2002, 2003, 2004).

Ei egen grein av debatten rundt språk i forskningspublikasjoner gjelder belønningssystemet: den såkalte ”tellekantdebatten” (for en grundigere omtale av debatten, se kapittel 7.4.2). I denne debatten har noen hevdet at dette systemet oppfordrer til publisering på engelsk. ”Norske akademikere skal få fem ganger så høy belønning hvis de skriver på engelsk i stedet for norsk” skrev litteraturprofessorene Erik Bjerck Hagen og Kjersti Bale i et innlegg i *Aftenposten* 3. desember 2005, og professor i utdanningsvitenskap Birgit Brock-Utne stemte i: ”Det er forskning på engelsk som belønnes” (*Aftenposten* 4. januar 2006). ”[...] [I]nternasjonale engelskspråklige forlag og tidsskrifter [utgjør] nesten fullt og helt [...] elitedivisjonen” og ”[...] tellekantordningen har svekket respekten for norsk akademisk faglitteratur [...]” mente professorene Kjell Lars Berge og Rune Ottosen i *Aftenposten* 5. desember 2007. Andre mener derimot at ”tellekantsystemet” oppfordrer til å produsere mange publikasjoner i den laveste poengkategorien, ettersom dette totalt vil gi større uttelling enn å bruke tida på noen få publikasjoner i den høyeste poengkategorien. Dersom dette stemmer, blir engelskfavoriseringa ikke like entydig.



Likevel er det ikke i forbindelse med vitenskapelig publisering at de største *forandringene* er i ferd med å skje: I Norge har det alltid vært forholdsvis vanlig å bruke andre språk enn norsk, for eksempel latin og tysk, i forskningssammenheng. Kjemiprofessor Martin Ystenes gikk i 2003-2004 ut i media under overskrifta ”Er det norske språket en treski?” og sa: ”Å pålegge norske forskere å bruke norsk som forskningspråk ut fra tradisjon og nasjonale hensyn er som å kreve at norske skiløpere skal bruke treski. Vi vinner neppe OL- eller VM-gull på den måten” (forskning.no 1.11.2004, se også Ystenes 2004). Med dette mener han at språket skal ses på som en type *utstyr*, og at det engelske språket i dagens situasjon er mer egna enn norsk når formålet er å kommunisere forskningsresultater til andre forskere, rett og slett fordi det blir forstått av flere. Tidligere var det latin som fylte denne funksjonen, og som vi skal se i kapittel 5, hadde også tysk i en periode en liknende funksjon i Skandinavia.

Med sin referanse til OL og VM tar Ystenes også opp et annet viktig tema innenfor akademia, nemlig *konkurransespektet*. ”Tøffere internasjonal konkurranse i 2006” var overskrifta på forskning.no den 23.12.2005. ”Målstreken” er ”den internasjonale forskningsfronten”. Deltakernes prestasjoner måles og kvantifiseres. Rangeringslister over verdens universiteter får stor oppmerksomhet (se kap. 6). For eksempel satte Torbjørn Digernes seg som mål da han tiltrådte som rektor ved NTNU, at dette universitetet skulle komme inn på lista over de ti beste teknisk-naturvitenskapelige universitetene i Europa (*Universitetsavisa* 12.10.2005). En annen viktig side ved konkurransen dreier seg om tildeling av penger til å drive forskning – fra Norges forskningsråd, fra EUs rammeprogrammer, fra næringslivet eller andre kilder.

Konkurransespektet omfatter likevel ikke bare forskningen. Det gjelder i like stor grad undervisninga, det vil si konkurransen om å tiltrekke seg de beste studentene. Og likesom i forskningen fins det et *språklig* aspekt ved denne konkurransen. For eksempel meldte *Universitetsavisa* 30.8.2006:

For utdanningsområdet er et av målene at NTNU innen 2020 skal være Europas mest attraktive studiested innen utvalgte studieprogrammer. En sentral strategi i dette arbeidet blir å utvikle og markedsføre flere engelskspråklige studietilbud.

Det engelske språket er altså blitt ”konkurranseskiene” også i undervisninga. Norge er her helt i takt med en internasjonal trend, som fins i større eller mindre grad i hele Nord- og Vest-Europa – og antakelig også i andre deler av verden (jf. omtalen av Nord- og Vest-Europa i kapittel 5). Det er *konkurranse* om å tiltrekke seg gode studenter, *internasjonalisering* er noe ethvert universitet med respekt for seg selv driver med, både som et mål i seg selv og som et

middel til *kvalitetsheving* som skal hjelpe institusjonene oppover på *rangeringslistene*, som igjen skal gi fortrinn i *konkurransen*. Gunnarsson og Öhman (1997) bruker betegnelsen ”det internationaliserade universitet” som tittel på sin studie om bruken av engelsk og viljen til å bruke engelsk ved Uppsala universitet, og Ritzen (2004) omtaler det å bruke engelsk både i undervisning og forskning som et nødvendig kriterium for å bli ”an international university”:

To sum up, *an international university* then breaks away from the national ministry: it *adopts the medium of English for its education and research*; it establishes educational programmes based around issues of social, economic and cultural relevance to the wider international community; but it is evolutionary, rather than revolutionary, in that it builds on the achievements of the past, and responds rapidly to changing social trends (Ritzen op.cit.:39, mine uthevinger).

De siste årenes utvikling i universitets- og høyskolesektoren kaller jeg ”globalisering i miniformat”. Med dette mener jeg at mange av de samme prosessene som beskrives ved globalisering generelt, også åpenbarer seg i universitets- og høyskolesektoren. Jeg kommer nærmere inn på dette i kapittel 4. Her i innledningen vil jeg nøye meg med å fastslå at universitets- og høyskolesektoren i Norge er nært knytta til det som skjer i andre land, både innen denne sektoren spesielt, og mer generelt til de strømmingene som går under merkelappen ”globalisering”.

Man kan i forbindelse med dette spørre seg: Hvor kommer *initiativet* til å bruke engelsk fra? Preisler og Høgsbro viser i boka *Danskerne og det engelske sprog* (1999) hvordan engelsk kommer inn både ”ovenfra og nedenfra”. Med ”ovenfra” mener de at engelsk kommer inn gjennom utdanningssystemet og den internasjonalt orienterte forretningsverdenen, mens med ”nedenfra” sikter de til folkelig bruk av engelsk som skyldes den høye statusen engelsk har fått som kulturelt verdisymbol, ikke minst innen ulike transnasjonale subkulturer. Også i universitets- og høyskolesektoren kommer initiativene til å bruke engelsk både ovenfra og nedenfra: På den ene sida har vi politiske initiativ både internasjonalt (f.eks. Bolognaprosessen) og nasjonalt (f.eks. Kvalitetsreformen), som gir om ikke alltid direkte, så i alle fall implisitte initiativ til engelsk ”ovenfra”. Jeg gransker ”engelsk ovenfra”-dimensjonene i kapittel 6 og 7. Initiativ av den typen som vi så rektor ved NTNU komme med ovenfor, faller i en mellomstilling: Det er ”ovenfra” i forhold til instituttene, men ”nedenfra” i forhold til de internasjonale og nasjonale politiske initiativene. (Jeg omtaler NTNU spesielt i kapittel 8.) Men så har vi de minst like viktige ”engelsk nedenfra”-initiativene. Både i Norge og andre steder er det vanlig – i alle fall har det vært det fram til nå – at initiativet til å starte opp spesifikke engelskspråklige program eller studietilbud har kommet fra instituttene selv, eller også, dersom det er snakk om enkeltfag, fra den faglæreren

som underviser i det aktuelle faget (se kapittel 5). I tillegg til slike initiativ kommer også en rekke tilfeller av språkskifter som ikke er planlagt, men som skjer mer eller mindre spontant, som følge av at det er ikke-norsktalende til stede (se kapittel 5). Alt dette betegner jeg i denne sammenhengen som ”engelsk nedenfra”.

Ei delproblemstilling i denne avhandlinga blir altså:

*1. Hvem tar initiativ, og hva slags insentiver fins til å bruke engelsk – i motsetning til norsk/nasjonalspråk – som undervisnings- eller forskningsspråk*

*1a. på internasjonalt nivå (som berører Norge)?*

*1b. på nasjonalt nivå (i Norge)?*

*1c. ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (fra ledelsen)?*

*1d. på instituttnivå ved samme institusjon?*

Når det gjelder “engelsk ovenfra”-dimensjonene – dvs. problemstilling 1a, 1b og delvis 1c– har jeg forsøkt å undersøke dette ved å gå igjennom politiske dokumenter av ymse slag (se kapittel 6 og 7), og ved å intervju utvalgte politikere. Når det derimot gjelder ”engelsk nedenfra”-dimensjonene har jeg valgt *kasusstudiet* som form. Om verdien av kasusstudier sier Elizabeth Erling (2004:3), som har utført et liknende prosjekt i Tyskland: “[...] [D]etailed case studies of specific contexts allow greater insight into general trends”, noe også Fishman (2002) har vært inne på. Som kasus har jeg valgt Program for industriell økologi ved NTNU (se begrunnelse i kapittel 2.1). Kasusstudiet presenteres i kapittel 9.

Hvilke spørsmål stiller jeg så i kasusstudiet? For det første må jeg avklare hvilke språkbrukssituasjoner jeg ser på. Ragnvald Kalleberg (2004:87f.) har en klargjørende inndeling av ”fag som femdelte knipper av språklig praksis”. De fem språklige aktivitetene er *vitenskap, studier, forskningsformidling, ekspertvirksomhet og institusjonsforvaltning*.

Jeg har valgt å legge hovedfokus på den språklige aktiviteten *studier*. Dette gjelder både i kasusstudiet og i de øvrige delene av avhandlinga. Grunnen til dette er at jeg tror at det er særlig her vi er i ferd med å se en virkelig stor og viktig forandring: Dersom store deler av studietilbudet ved norske universitet legges om til engelsk i løpet av de kommende årene, vil det representere et brudd med tradisjonen på en måte som engelskbruk (eller generelt bruk av et fremmed språk) i forskningen ikke gjør.

Men selv om hovedfokuset gjennom avhandlinga er på den språklige aktiviteten *studier*, kommer jeg også innom andre deler av Kallebergs femdelte knippe. Det er ikke mulig å forstå motivasjonene for å bruke engelsk i studiesammenheng uten også å bringe inn perspektiver fra andre praksisformer, ettersom alle deler av knippet spiller sammen og påvirkes av hverandre. Både i kasusstudiet og i kapitlene som omhandler internasjonal og

norsk politikk, tar jeg med *vitenskap*, for å gi perspektiv til spørsmålet om engelsk som studiespråk. Jeg kommer også kort innom *forskningsformidling* i kapittel 7.5. *Institusjonsforvaltning* viste seg dessuten å bli viktig i kasusstudiet. Jeg gjennomførte feltarbeidet ved Program for industriell økologi mens de var inne i en viktig omleggingsfase, nemlig overgangen til et internasjonalt masterprogram med all undervisning på engelsk. Institusjonsforvaltning ble derfor interessant i form av spørsmål om hvordan planlegginga hadde foregått, hvordan avgjørelser hadde blitt tatt, med mer (se kapittel 9.2). Aktiviteten *ekspertvirksomhet*, jf. Kalleberg ovenfor, har jeg imidlertid holdt utenfor i denne avhandlinga.

Den språklige aktiviteten studier inneholder flere delaktiviteter. *Muntlig*: Det språket faglæreren (evt. gjesteforeleseren) snakker i forelesningene; språket studentene bruker når de henvender seg til faglæreren i plenum under forelesningene; språket studentene bruker seg imellom under gruppediskusjoner, gruppearbeid, problemløsning eller lab-arbeid; språket studentene henvender seg til faglæreren eller øvingsassistenten/lab-assistenten på under gruppearbeid, problemløsning eller lab-arbeid; språket faglæreren eller øvingsassistenten/lab-assistenten bruker i henvendelser til enkeltstudenter eller mindre grupper av studenter; og språket studentene bruker når de legger fram prosjektarbeid eller liknende i plenum. Muntlige og uformelle situasjoner i grenselandet mellom studiesituasjonen og privatlivet er den sosiale samtalen som foregår mellom studenter (evt. også mellom studenter og faglærer) i pauser og undervegs mens de egentlig jobber med øvingsoppgaver, gruppearbeid eller diskusjoner. *Skriftlig*: Språket i pensumlitteratur, på lysark, i studieprogrammets egenpresentasjon på internett og i andre informasjonskanaler og i annen studierelatert informasjon til studentene; i oppgaveteksten til øvingsoppgaver; i studentenes svar på øvingsoppgaver; i oppgaveteksten på eksamen, og i studentenes svar på eksamen. Uformelle, skriftlige situasjoner er epostveksling og kommunikasjon på e-læringssystemet (graden av formalitet kan her riktignok variere avhengig av hvem som er sender og mottaker og hva budskapet er).

Som vi ser, rommer den språklige aktiviteten studier et mylder av skriftlige, muntlige, formelle og uformelle kommunikasjonssituasjoner. Planen hos Program for industriell økologi, som de gjennomførte mens jeg gjorde feltarbeid hos dem, var å starte et *engelskspråklig* studieprogram. Betyr det da at *alle* disse kommunikasjonssituasjonene *bør* foregå, eller i praksis *foregår* på engelsk?

Problemstilling:

2. På hvilke(t) språk foregår ulike skriftlig og muntlige, formelle og uformelle språkbrukssituasjoner innenfor den språklige aktiviteten studier? Brukes mer enn engelsk, i så fall i hvilke situasjoner?

Denne problemstillinga utforska jeg ved hjelp av observasjon, der jeg var til stede under forelesninger, gruppediskusjoner, gruppearbeid og prosjektarbeid. I tillegg til å observere, intervjuja jeg også ansatte og studenter, og jeg benytta da anledningen til å ”krysspeile” observasjonene mine ved å spørre om språkvalg i ulike språkbrukssituasjoner.

Et annet sentralt spørsmål i kasusstudiet gjelder hva ulike aktører ønsker å *oppnå* ved å opprette eller å begynne å studere ved et engelskspråklig studieprogram (i motsetning til et tilsvarende norskspråklig program):

*3. Hva ønsker ledelsen ved kasusenheten å oppnå ved å starte et engelskspråklig studieprogram?*

*4. Hva ønsker studentene ved kasusenheten å oppnå ved å begynne ved programmet, i stedet for ved et norskspråklig program?*

*4a. Hadde det at programmet er engelskspråklig, positiv eller negativ innflytelse på avgjørelsen om å begynne, eller spilte språket ingen rolle?*

*4b. Er språklæring et mål for studentene?*

I tillegg til å undersøke hvorvidt språklæring på engelsk er et mål for studentene, og hvordan de i så fall føler at dette fungerer, vil jeg også forsøke å finne ut hvilken plass norsk fagspråk har ved kasusenheten. Det er lett å forestille seg at studenter ved et engelskspråklig studieprogram ikke oppnår særlig god kjennskap til den norske fagterminologien på feltet, om den i det hele tatt fins, men det trenger ikke nødvendigvis å være slik. Jeg vil utforske dette temaet ved hjelp av følgende problemstilling:

*5. Hva slags kjennskap har studentene til norsk fagterminologi på eget fagfelt, og hvordan foregår utvikling av norsk fagterminologi ved Program for industriell økologi?*

Ser man på fagsamfunnet som helhet, blir spørsmålet om det utvikles tilstrekkelig fagterminologi på norsk til at studenter skal kunne tilegne seg den. Det er i denne forbindelse interessant å trekke inn statistikk for språkvalg i vitenskapelige publikasjoner på fagfeltet. Produseres det tekster innen fagfeltet industriell økologi på norsk? Foregår det en norsk fagspråkutvikling på feltet?

Hva med forståelsen av det engelske fagspråket? Engelsk er et språk alle norske elever har som skolefag i flere år. Når man kommer til universitetet, forventes det generelt av studentene at de skal kunne lese pensumlitteratur på engelsk, og kunne følge forelesninger på engelsk, men ikke at de skal besvare eksamen på engelsk. Det har imidlertid vist seg at studentene, når de begynner ved universitetet, for en stor del har for dårlige ferdigheter i å lese fagtekster på engelsk (Hellekjær 2005), og at forståelsen av tekstene blir dypere når

fagtekstene er på morsmålet (Söderlundh 2005). I denne avhandlinga velger jeg å *ikke* forsøke å måle studentenes forståelse av pensumlitteratur, forelesninger eller annet engelskspråklig stoff, ettersom dette allerede har vært dekket av Hellekjær og Söderlundh, og av den enkle grunn at jeg selv ikke har noen høyere utdanning i engelsk. Det har også vært reist spørsmål ved om det å bruke et fremmedspråk til forskningsformål kan virke direkte negativt inn på erkjennelsesevnen og resultatene (se f.eks. Hansen 2008, Mæhlum 2002a). Å undersøke dette ville imidlertid blitt for omfattende her, og må i så fall tas opp i et separat prosjekt. Det jeg derimot *vil* forsøke å si noe om, er hvilke *opplevelser* studentene og de ansatte ved kasusenheten har av å bruke engelsk som undervisningsspråk/studiespråk. Ei delproblemstilling er altså:

*6. Hvilke opplevelser har studenter og ansatte av å bruke fremmedspråket engelsk i studier/undervisning? Positive og negative sider.*

Denne avhandlinga blir dessuten ikke fullgod uten å ta opp *holdninger*, ettersom språkholdninger er nært knytta til språkbruk og språkvalg. Problemstillinga i denne delen er:

*7. Hvilke holdninger viser ansatte og studenter ved kasusenheten til engelsk og norsk?*

I konklusjonskapitlet helt til slutt vil jeg diskutere *domenetap* og *diglossi*. Disse begrepene definerer jeg først i kapittel 3. I konklusjonskapitlet (10.2) diskuterer jeg funnene fra kasusstudien i forhold til teori om domenetap og diglossi.

Det er lett å få øye på åpenbare fordeler ved å bruke engelsk som akademisk språk i Norge. Som det vil komme fram i kasusstudiet, brukes engelsk blant annet til å knytte kontakter, til å gjøre utveksling av studenter lettere, til kommunikasjon av forskningsresultater med utenlandske forskere eller partnere, og til samarbeid med forskere eller instanser i utlandet. Og ikke minst føles det viktig for studenter og ansatte ved kasusenheten å delta på en global arena: Fagfeltet deres dreier seg, for å si det folkelig, om miljøvern, og det er i høyeste grad noe kloden vår står og må stå sammen om. Det er altså ikke noen tvil om at bruk av engelsk i disse situasjonene har sine fordeler. "Universitetene har alltid vært internasjonale institusjoner, og å framheve bare norsk som det eneste språklige alternativet for norske akademikere ville bare være fordummende og avspore enhver seriøs debatt" skriver Mæhlum (2002a:131). Så selv om andre sider av saken naturlig nok vil komme litt i skyggen i ei språkvitenskapelig avhandling som denne, må det at jeg skriver om domenetap og om norskens rolle ikke oppfattes dit hen at jeg ikke også ser gode argumenter for å bruke engelsk i mange sammenhenger.

En samla oversikt over problemstillingene for denne avhandlinga ser slik ut:

0. Hva er hovedfaktorene som påvirker forholdet mellom det norske og det engelske språket i akademia i Norge, og hva er konsekvensene av eventuelle endringer i dette forholdet?

1. Hvem tar initiativ, og hva slags insentiver fins til å bruke engelsk – i motsetning til norsk/nasjonalspråk – som undervisnings- eller forskningsspråk

1a. på internasjonalt nivå (som berører Norge)?

1b. på nasjonalt nivå (i Norge)?

1c. ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (fra ledelsen)?

1d. på instituttnivå ved samme institusjon?

*Kasusstudiet:*

2. På hvilke(t) språk foregår ulike skriftlige og muntlige, formelle og uformelle språkbrukssituasjoner innenfor den språklige aktiviteten studier? Brukes mer enn engelsk, i så fall i hvilke situasjoner?

3. Hva ønsker ledelsen ved kasusenheten å oppnå ved å starte et engelskspråklig studieprogram?

4. Hva ønsker studentene ved kasusenheten å oppnå ved å begynne ved programmet, i stedet for ved et norskspråklig program?

4a. Hadde det at programmet er engelskspråklig, positiv eller negativ innflytelse på avgjørelsen om å begynne, eller spilte språket ingen rolle?

4b. Er språklæring et mål for studentene?

5. Hva slags kjennskap har studentene til norsk fagterminologi på eget fagfelt, og hvordan foregår utvikling av norsk fagterminologi ved Program for industriell økologi?

6. Hvilke opplevelser har studenter og ansatte av å bruke fremmedspråket engelsk i studier/undervisning? Positive og negative sider.

7. Hvilke holdninger viser ansatte og studenter ved kasusenheten til engelsk og norsk?

Hvilken verdi vil så en avhandling som dette ha? Wilson (2002:1) sier det slik:

It is a truism that English has become the dominant language of science and scholarship. [...] Sweeping and sometimes ill-informed pronouncements taking a global perspective are often made, but there is a serious lack of detailed studies which examine local situations. It is only when there has been an accumulation of detailed regional studies that wider generalisations can be more confidently made.

Wilson mener altså at det at engelsk er blitt det dominerende språket i vitenskapelig og akademisk sammenheng, behandles som en selvsinnlysende sannhet, men at det i stedet for breie påstander trengs flere detaljerte studier av lokale situasjoner. Ved hjelp av slike studier vil man kunne sette sammen et mer nyansert puslespill til et helhetlig bilde. Så selv om resultatene fra et kasusstudium av én bestemt enhet ved ett bestemt universitet i Norge ikke uten videre kan generaliseres, vil det likevel være verdifullt som en av puslespillbitene på

veien til en grundigere forståelse av det helhetlige bildet. Samtidig håper jeg at denne avhandlinga kan tydeliggjøre noen linjer mellom internasjonal politikk, norsk politikk og det som foregår ”på grasrota”, og vise at vi også innen akademia får inn engelsk både ”ovenfra” og ”nedenfra”.



## 2. Metode

I dette kapitlet vil jeg diskutere problemstillinger rundt metodevalg, epistemologisk ståsted og min egen rolle som forsker. Jeg vil beskrive forskningsprosessen, hvordan kasus og informanter ble valgt ut og hvordan undersøkelsesspørsmål utkrystalliserte seg.

”En plan for en kvalitativ forskningsstudie kan aldri være helt fastlagt på forhånd” skriver Postholm (2005:36). Dette stemmer også for mitt prosjekt, men det som *var* fastlagt på forhånd, var at det i stillingsutlysninga til stipendiatstillinga sto at man ønska å få belyst ”[...] kontaktsituasjonene der norsk møter andre språk [...]”, og at ”[...] hovedtyngden [vil] bli lagt på norsk versus engelsk som fagspråk innenfor det akademiske domenet”. Det ble videre foreslått i utlysninga at dette skulle gjøres ved hjelp av et *kasusstudium*. Med andre ord: Visse retningslinjer var allerede lagt både når det gjaldt undersøkelsesspørsmål og forskningsmetode. Likevel sto mye igjen å klarlegge og bestemme, og slik det er vanlig i kvalitativt forskningsarbeid, utkrystalliserte mye seg underveis i arbeidet, både av undersøkelsesspørsmål, datainnsamlingsstrategier og teoretiske perspektiver. Jeg syns derfor det er riktig å skissere avhandlingas tilblivelseshistorie her.

Jeg starta forskningsarbeidet med den foreløpige problemstillinga: ”Hvilke krefter innvirker på svekkelsen, eventuelt opprettholdelsen, av norsk som akademisk kode, sett i forhold til engelsk?”. Det viste seg imidlertid snart at denne problemstillinga ble for snever, og jeg begynte i stedet å navigere etter det som nå står som ”problemstilling 0” i innledningskapitlet: ”Hva er hovedfaktorene som påvirker forholdet mellom det norske og det engelske språket i academia i Norge, og hva er konsekvensene av eventuelle endringer i dette forholdet?”. Denne formuleringa åpna for et litt videre interessefelt, der jeg ikke bare var interessert i ”hvordan det går med norsken”, men i stedet en interesse i alle slags forhold som påvirker stillinga til begge språkene, det være seg valg, hverdagshandlinger, praksiser og holdninger ved kasusenheten, og den videre konteksten i form av politikk på internasjonalt, nasjonalt og institusjonsnivå. (Det skulle senere også vise seg at norsk og engelsk ikke var de eneste språkene som var i bruk ved kasusenheten: Mer om dette i kapittel 9.3 og 10.1).

### 2.1. Valg av kasus

Siden det allerede var fastlagt at det skulle gjøres et *kasusstudium*, ble neste steg å velge et kasus. Jeg måtte da avgjøre hva som skulle være hensikten med *kasusstudiet*. Stake (2000:437ff.) skiller mellom ”intrinsic case studies” (som jeg her kaller indre *kasusstudier*) og

”instrumental case studies” (instrumentelle kasusstudier). I indre kasusstudier er forskeren interessert i kasuset i seg selv, ikke bare som et tilfelle *av* noe. Målet er en best mulig forståelse av og framstilling av kasusets indre strukturer og meningsbygging. Det er altså ikke hensikten å generalisere, men leserne av rapporten vil likevel gjøre sine egne generaliseringer, og trekke paralleller og lærdom fra den. Instrumentelle kasusstudier, derimot, bruker kasusstudiet som et middel til å si noe om en bestemt *sak*. Man ser altså på kasusstudiet som et tilfelle *av* noe. Stake (2000) setter også opp en tredje type, nemlig ”collective case studies”. Denne typen oppfatter jeg som en slags utvida versjon av instrumentelle kasusstudier, der man bruker flere kasus for å sammenlikne. Alle disse typene er ment som idealiseringer: Det er sjelden mulig å finne reinskårne tilfeller blant virkelige prosjekter.

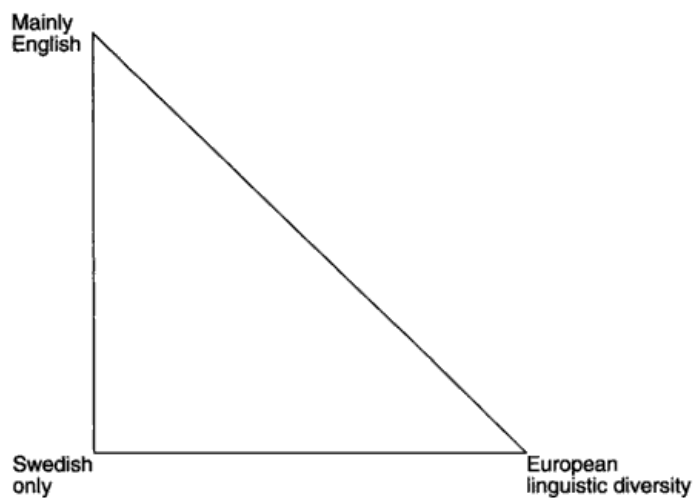
Mitt prosjekt likner nok mest på en instrumentell kasusstudie, men med elementer av indre kasusstudie. I løpet av prosjektperioden har det foregått en bevegelse fra et svært instrumentelt fokus og mer i retning av et indre fokus, men uten at jeg har bevega meg så langt at prosjektet har blitt helt forvandla.

Jeg starta prosessen med kasusutvelgelse i 2004 ved å sende et enkelt spørreskjema til alle institutter og programmer<sup>1</sup> ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. I alt ble spørreskjemaet sendt til 47 institutter og 3 programmer. Jeg fikk 41 svar, altså en svarprosent på 82 %. I spørreskjemaet ba jeg instituttstyrer eller førstesekretær gi svar på spørsmål om språkbruksmønster ved eget institutt i seks typer situasjoner, nemlig vitenskapelige primærpublikasjoner, andre typer publikasjoner, fagterminologi, forelesninger, pensumlitteratur på bachelornivå og pensumlitteratur på masternivå. Jeg spurte dessuten om hvorvidt språkspørsmål ble diskutert ved enheten. Svarmulighetene gikk på en skala fra 1 (alltid norsk) til 5 (alltid engelsk), med mulighet til å svare ”annet, hva:” og spesifisere eller kommentere. På det siste spørsmålet gikk svaralternativene på en skala fra 1 til 5 der 1 representerte ”nei, aldri” og 5 ”stadig”. Til slutt ba jeg respondentene indikere hvorvidt deres enhet ville være villig til å la meg utføre et kasusstudium hos dem. En mer fullstendig presentasjon av resultatene fra denne spørreundersøkelsen, samt fulltekstsitat av spørsmålene og svaralternativene, finnes i kapittel 8, ettersom undersøkelsen også gir verdifull bakgrunnsinformasjon om språkbruksmønsteret ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet som institusjon. I dette kapitlet behandler jeg imidlertid denne undersøkelsen kun som en *forundersøkelse* med det formål å skulle brukes som et verktøy for å velge ut et kasus.

---

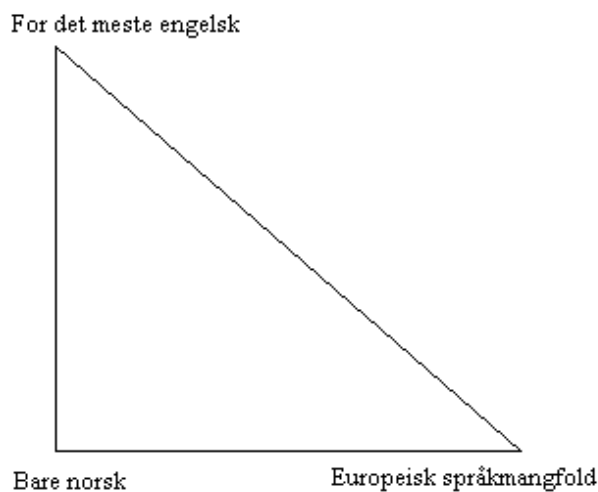
<sup>1</sup> Med ”programmer” mener jeg ikke bachelorprogrammer og masterprogrammer, men instituttliknende enheter: ”Program for bevegelsesvitenskap”, ”Program for lærerutdanning” og ”Program for industriell økologi”.

Jeg starta altså med en plan om en instrumentell kasusstudie, der kasusenheten skulle være et tilfelle av et institutt eller program ved et universitet i Norge der medlemmene står overfor stadige språkvalgssituasjoner i hverdagen, og som alle selvfølgelig er påvirka av mange krefter. Ja, jeg tenkte til og med å utføre en (liten) kollektiv kasusstudie: Planen var å velge to institutt eller program som sto i hvert sitt hjørne av Gunnarsson og Öhmans (1997) språkvalgstrekant. Språkvalgstrekanten, som ble utvikla i forbindelse med en studie av språkbruk, språkvalg og språklige ønsker ved universitetet i Uppsala (Gunnarsson og Öhman 1997), ser slik ut:



**Figur 1: Språkvalgstrekanten, original. Her fra Gunnarsson (2001:289).**

Jeg ønska med den første spørreundersøkelsen å finne to enheter som befant seg nærmest mulig henholdsvis "mainly English"-hjørnet og "European linguistic diversity"-hjørnet. Noe "svenskhjørne" fins selvsagt ikke i Norge, så jeg arbeidet ut ifra en versjon av språkvalgstrekanten tilpassa norske forhold. I tilpassa versjon ser språkvalgstrekanten slik ut:



**Figur 2: Språkvalgstrekanten, tilpassa versjon.**

Men, slik det ofte skjer i kvalitative studier på grunn av deres utforskende (i motsetning til hypotesetestende) natur, oppdaga jeg noe undervegs som gjorde at prosjektet endra seg: Jeg fikk en unik mulighet som jeg ikke kunne la gå fra meg. På svarskjemaet til Program for industriell økologi sto det skrevet at de fra den følgende høsten (2005) hadde planer om å legge om all undervisninga til engelsk. Dette betydde at jeg plutselig hadde en mulighet til å komme inn i kasuset mens omlegginga ble forberedt, og deretter følge dem gjennom den første implementeringsfasen. Siden det ikke var så lenge siden avgjørelsen var blitt tatt, ville jeg få mulighet til å intervju nøkkelpersoner som hadde vært med på å bestemme dette, samt personer som hadde vært knytta til programmet som studenter eller ansatte både før og etter implementeringa. Jeg ville også få muligheten til å være til stede som observatør i det første semesteret med all undervisninga på engelsk, og ville da selv kunne observere hvordan dette ble implementert, og hvordan språkbruken ble i praksis. Dette framstod dermed som en unik mulighet til å følge en reell prosess mens den faktisk foregikk. Jeg tok derfor kontakt med instituttstyrer ved Program for industriell økologi og fikk en avtale om at jeg kunne bruke dem som kasus.

I og med at jeg fremdeles hadde denne tanken om å bruke to kasus, tok jeg også kontakt med Filosofisk institutt, som var det instituttet som kom nærmest hjørnet ”europisk språkmangfold” av alle respondentene i den første spørreundersøkelsen. Men jeg innså snart at det ikke ville komme noe ut av å prøve å sammenlikne kasusene med hverandre, ettersom det faktum at Program for industriell økologi skulle legge om til engelskspråklig undervisning mens jeg fulgte prosessen, var en spesiell situasjon som bare gjaldt dem. Å bruke to kasus ville også gjort at prosjektet ble veldig omfattende, eller det ville eventuelt gått utover mulighetene både for dybde i beskrivelsen og bredde i informasjonsinnhentinga. Jeg gikk derfor bort ifra det å bruke to kasus, og avslutta kontakten med Filosofisk institutt. I stedet valgte jeg å konsentrere meg om Program for industriell økologi, og den interessante situasjonen de – og jeg – var midt oppe i. Denne avgjørelsen representerte et skritt bort ifra en instrumentell kasusstudie og i retning en indre kasusstudie. Men prosjektet er likevel ikke gått fullstendig over til å bli en indre kasusstudie: Jeg mener fremdeles at det som skjedde ved Program for industriell økologi er særskilt interessant nettopp fordi situasjoner som antakelig likner svært, har oppstått andre steder tidligere, og man kan også gå ut ifra at liknende situasjoner vil oppstå andre steder også i framtida. Dette må likevel ikke oppfattes som om Program for industriell økologi nødvendigvis er *representativ* på noen statistisk måte. For som Stake (2000:448) sier: “The purpose of a case report is not to represent the world, but to represent the case.”

## 2.2. Epistemologi

Før jeg går videre i beskrivelsen av hvordan jeg gikk fram i kasstudiet ved Program for industriell økologi, vil jeg gjøre noen epistemologiske refleksjoner. Jeg går ut ifra et *hermeneutisk* kunnskapssyn, det vil si antakelsen om at kunnskap produseres i en induktiv prosess der forskeren hele tida reviderer sin forståelse i et samspill mellom helhet og detaljer, mellom det som er kjent og det som er nytt. “Not only is the underlying pattern derived from its individual documentary evidences, but the individual, documentary evidences, in their turn, are interpreted on the basis of ‘what is known’ about the underlying pattern. Each is used to elaborate the other” (Garfinkel 1967:78, her sitert etter Schwandt 2000:193). Forskeren går til materialet med en *forforståelse*, det vil si en foreløpig forventning om hvordan helheten ser ut. Forforståelsen er altså ikke en hypotese som skal testes, men snarere en erkjennelse av at mennesker aldri kan være en ”tabula rasa”, men alltid har visse forventninger. Da er det bedre å forsøke å bli klar over sine egne forventninger enn å forsøke å late som man ikke har dem. ”Forskeren med sine erfaringer, opplevelser og teorier prøver å forstå og skape mening i datamaterialet han eller hun har samlet inn. Dette innebærer at studien er verdiladet, og en kvalitativ forsker innser også at forskningen han eller hun gjør aldri kan være ”verdifri” eller objektiv”, sier Postholm (2005:26f.).

Forforståelsen blir så konfrontert med de konkrete detaljene, for eksempel handlinger som blir observert eller uttalelser som informantene kommer med. Konfrontasjonen med detaljene gjør at forforståelsen oppdateres til en ny forståelse. Men konfrontasjonen med detaljene ville vært meningsløs dersom ikke forforståelsen av helheten hadde ligget til grunn fra før. Den stadige revideringen av forståelsen i konfrontasjonen mellom helhet og detaljer gir en spiralbevegelse som fortsetter helt til forskerens forståelse blir ”metta”, det vil si at forståelsen ikke endres vesentlig ved konfrontasjon med nye detaljer. Dette samspillet mellom helhet og detaljer, mellom forforståelse og ny forståelse, er altså ” [...] a continuous dialectical tacking between the most local of local detail and the most global of global structure in such a way as to bring both into view simultaneously. [...] Hopping back and forth between the whole conceived through the parts that actualize it and the parts conceived through the whole which motivates them, we seek to turn then, by a sort of intellectual perpetual motion, into explications of one another” (Geertz 1979:239). Jeg vil bygge på dette kunnskapssynet i den videre beskrivelsen av feltarbeidet mitt ved Program for industriell økologi.

### **2.3. Første møte med kasuset**

Jeg kom til kasusstudiet med en nokså velutbygd forforståelse: Jeg hadde nemlig allerede et prosjekt bak meg der jeg hadde studert doktorgradsstudenters motivasjoner for å skrive avhandlinga si på engelsk (Ljosland 2003, se omtale i kapittel 5.3). Jeg hadde dermed allerede sett noen omriss av hvordan banen og spillerne kunne se ut, eller med andre ord så hadde jeg noen ”forfølere”, som Postholm (2005:36) kaller det. Avhandlinga fra forrige prosjekt brukte jeg til å utforme et spørreskjema som hadde til hensikt å gjøre en grov kartlegging av språkbruksmønster, internasjonal erfaring og holdninger til internasjonaliserings- og språkspørsmål hos hver av informantene<sup>2</sup>. Spørreskjemaet hadde både åpne spørsmål og en seksjon med påstander man skulle si seg enig eller uenig i, der påstandene var henta fra intervjuene jeg hadde gjort under forrige prosjekt.

Dette spørreskjemaet ble delt ut i posthyllene til alle ansatte ved Program for industriell økologi. Det ble også lagt en bunke i fellesposthylla til masterstudentene. På forhånd hadde jeg deltatt ved programmets felles fredagslunsj og presentert prosjektet mitt. De fleste ansatte med arbeidssted ved programmet var da til stede, og tok vel imot meg. Dette skjedde semesteret før gjennomgående engelskspråklig undervisning skulle innføres.

Fra de ansatte fikk jeg tilbake besvarte spørreskjema fra fem stipendiater, én vitenskapelig assistent, to forskningsassistenter, og en postdoktor – av 39 potensielle dersom man teller med både ledelsen, administrativt ansatte, vitenskapelig ansatte, stipendiater, vitenskapelige assistenter, postdoktorer og tilknyttede forskere. Dette gir en nedslående svarprosent på 23 %. Men man bør muligens ikke regne med de tilknyttede forskerne. Dette er forskere som til vanlig har sitt arbeidssted andre steder, men som har en avtale med Program for industriell økologi om å være ressurspersoner for dem. Trekker man fra dem, blir svarprosenten på 31 %.

I tillegg til dette fikk jeg svar fra én masterstudent og én hovedfagsstudent fra den gamle ordninga.

### **2.4. Intervjuer**

Som neste steg i undersøkelsen ønska jeg å gjøre kvalitative intervju med noen av de ansatte og noen av studentene. Jeg brukte da intervjugaiden som en slags ”styring” av intervjuene. Disse intervjugaidene var tilpassa den enkelte informant eller informantgruppe (se vedlegg

---

<sup>2</sup> Spørreskjemaet er lagt ved i vedlegg 13.2.

13.4 til 13.14). Informantene fikk snakke fritt under intervjuene, og jeg fulgte opp med oppfølgings spørsmål til deres uttalelser, og prøvde å være lydhør for tema som ikke var dekket i intervjuguiden. Hvert intervju var på mellom 30 minutter og 1 time, og ble tatt opp på minidisk etter tillatelse fra hver informant. Intervjuene ble senere transkribert – ikke fonetisk, men i samsvar med normert bokmål, ettersom jeg var interessert i meningsinnholdet og ikke uttalen.

Ettersom hvert intervju var såpass langt og tidkrevende å transkribere, og siden jeg også brukte andre datakilder i tillegg, måtte antallet intervjuer begrenses. Jeg kunne av praktiske årsaker altså ikke intervju alle, men valgte i stedet ut noen fra hver av de viktigste kategoriene av ”befolkningen” ved programmet, nemlig studenter, ansatte og ledelsen.

Det at noen ble valgt ut til intervju, mens andre ikke ble det, betyr selvfølgelig ikke at jeg ikke *snakka* med flere. Postholm (2005:73) skriver om dette: ”Det er vage grenser mellom et ustrukturert eller uplanlagt intervju og deltakende observasjon [...]. Grunnen til dette er at mye av informasjonen som blir samlet inn gjennom deltakende observasjon, kommer fra uforutsette samtaler på forskningsfeltet.” Slik var det også i mitt prosjekt, og jeg førte en observasjonslogg underveis, der jeg blant annet gjorde notater om uforutsette samtaler jeg hadde hatt. Jeg hadde også noe uformell e-postveksling med enkelte av informantene.

Blant de ansatte brukte jeg svarene på spørreskjemaet som et grunnlag for å velge ut intervjuobjekter til kvalitative intervju. Jeg ønska da å snakke med noen som hadde sterke meninger i den ene eller den andre retningen. Dette fant jeg ved å regne ut hver informants gjennomsnittlige avstand fra midtpunktet på svarskalaen. I den delen av spørreskjemaet som hadde bundne svarkategorier, gikk nemlig svaralternativene på en skala fra 1 til 5, der 3 representerte ”verken enig eller uenig”. Jeg regna da ut hvor langt *ifra* 3 svarene for hver informant lå i gjennomsnitt. Fire informanter pekte seg ut. Den ene av dem kjente jeg personlig fra før, og jeg var redd for at hennes viten om meg og de faglige interessene mine skulle være en for sterk påvirkningskilde. Av de tre andre valgte jeg ut de to som var minst like hverandre. Jeg kontakta også lederen for enheten og ba om et intervju, til tross for at han ikke hadde besvart spørreskjemaet, og det fikk jeg.

Jeg ønska også å intervju studenter, og aller helst ønska jeg å komme i kontakt med dem allerede *før* undervisninga starta i semesteret etter. Det viste seg imidlertid å være vanskelig å komme i kontakt med masterstudenter som skulle fortsette semesteret etter og da komme inn i den engelskspråklige ordninga. Jeg valgte derfor å starte med å intervju den ene masterstudenten som hadde besvart spørreskjemaet og som skulle fortsette neste semester.

Deretter fikk jeg tips fra henne om en annen masterstudent som også skulle fortsette semesteret etter, som jeg deretter intervjuet.

Da neste semester begynte, ble det lettere å finne flere studenter å intervjuet. Som jeg gjør rede for nedenfor, brukte jeg også deltakende observasjon som datainnsamlingsmetode. Under observasjonsstudien ble jeg etter hvert litt kjent med studentene, og jeg fant ut hvem som var tillitsrepresentant, hvem ofte arbeider sammen eller snakker sammen, hvem som var venner med hvem, hvem som snakker hvilke språk, og så videre. Jeg noterte også episoder og uttalelser som jeg intuitivt trodde var interessante. Etter å ha observert slik ei stund, ble jeg noen av studentene om intervjuet, enten på bakgrunn av noe jeg hadde observert at de hadde sagt eller gjort som jeg syntes var ekstra interessant, eller fordi de var med i ulike samarbeidsgrupper eller vennegjenger. Jeg passet selvsagt på å intervjuet noen utenlandske studenter i tillegg til norske. På denne måten valgte jeg ut ni studenter til som jeg intervjuet, hvorav to ikke var norske. Seks var masterstudenter, inkludert en av de fremmedspråklige, tre var deltidsstudenter, og én var utvekslingsstudent. I alt intervjuet jeg altså elleve studenter, hvorav den ene (M-2) ble intervjuet både før og etter at undervisningen ble lagt om til å være fullstendig engelskspråklig, mens de andre ble intervjuet underveis i observasjonssemesteret. I alt gjorde jeg 15 intervjuet med 13 personer fra Program for industriell økologi:

- Programlederen, vår 2005.
- 1 fra "Life Cycle Assessment"-laboratoriet<sup>3</sup>, høst 2004 og høst 2006, som på det første intervjuetidspunktet var stipendiat.
- 1 stipendiat, høst 2004.
- 6 masterstudenter, hvorav 1 ikke var norsk, og 1 var tillitsvalgt, vår/høst 2005. Én masterstudent ble intervjuet to ganger.
- 3 deltidsstudenter, høst 2005
- 1 utvekslingsstudent, høst 2005.

En grundigere presentasjon av befolkningen ved Program for industriell økologi fins i kapittel 9.1.5.

## **2.5. Observasjonsstudien**

Den tredje hovedstrategien min i datainnsamlingen var observasjon. "Observasjon er den tidligste og mest fundamentale form for forskning" skriver Postholm (2005:56), og fortsetter: "I tillegg er den også den datainnsamlingsstrategien som blir mest brukt sammen med andre former for innsamling av data."

---

<sup>3</sup> Ei forklaring på hva dette er kommer i kapittel 9.



Postholm (2005) foreslår å kombinere observasjon med intervju med en ”hovedinformant”. Ved å kombinere observasjon og intervju har forskeren mulighet til å studere deltakernes handlinger i tillegg til at hun gjennom intervjuene leter etter *meningen* bak deltakernes handlinger: ”Kvalitative observasjoner fokuserer på handlinger i sin naturlige kontekst. Ved å få tak i deltakernes tanker [gjennom intervju] overstiger forskeren en realistisk, empirisk tilnærming. På den måten kan kunnskap eller forståelse skapes i en interaksjon mellom handling og refleksjoner rundt disse handlingene” (Postholm 2005:64).

I mitt prosjekt syns jeg at det å kombinere observasjon, spørreskjema og intervjuer har fungert meget bra. Spørreskjemaene ga meg et første grovriss av helheten, og de kunne dessuten brukes til å peke ut først selve kasesenheten og deretter personer som jeg trodde det ville være fruktbart å intervju. Intervjuene ga meg et innblikk i informantenes tanker og meninger, mens observasjonene gjorde meg kjent med dagliglivet på en helt annen måte enn intervjuene kunne gjort.

Det utvikla seg også slik at én person ble min ”hovedinformant”, selv om det ikke var planlagt slik på forhånd. Denne informanten kaller jeg i kapittel 9.1.5 for ”LCA-1”. Han var en av stipendiatene som jeg intervjuet aller først, og gikk deretter over til å være ansatt ved ”Life Cycle Assessment”-laboratoriet og fagansvarlig for et obligatorisk fag ved det internasjonale masterprogrammet, der jeg var til stede og observerte. Denne personen intervjuet jeg to ganger, og vi hadde også kontakt undervegs i observasjonsstudien. I tillegg var lederen for programmet, som jeg kaller L-1, en svært viktig informant for meg.

Observasjonsstudien min fant sted det første semesteret etter at det internasjonale masterprogrammet starta opp, og all undervisning ble lagt om til engelsk. Dette var høstsemesteret 2005, og jeg starta observasjonene i september og avslutta i desember. Jeg fulgte undervisning og øvingstimer i ett fag, som var obligatorisk for alle masterstudenter (”Life Cycle Assessment and Eco Efficiency”). Forelesere i faget var min ”hovedinformant” LCA-1, sammen med programlederen L-1 og gjesteforelesere. LCA-1 var også øvingsleder, sammen med en annen ansatt ved ”Life Cycle Assessment”-laboratoriet (se oversikt over de ansatte i kapittel 9.1.5). Faget hadde det aktuelle semestret 27 oppmeldte studenter, hvorav 25 møtte til eksamen, 22 besto eksamen og 3 strøk, ifølge tall fra Felles studentdatasystem ved NTNU (Øyvind Dahl, NTNUs studieadministrasjon, personlig kommunikasjon 26.1.2006). I observasjonsdagboka som jeg førte, har jeg notert observasjoner om 14 studenter, hvorav 7 utenlandske studenter. De øvrige studentene i faget ble også observert, i den utstrekning de møtte på forelesninger og øvingstimer, men uten at jeg har registrert spesielle data på dem. Det har vært umulig for meg å kontrollere om de observerte studentene er de samme

personene som de oppmeldte studentene, ettersom studieadministrasjonen ikke har lov til å gi slik informasjon.

Postholm (2005:65f.) diskuterer ulike medlemskapsroller som observatøren kan ha. Den mest involverte medlemskapsrollen kan for eksempel være en lærer som forsker på sin egen klasse. En mindre involvert medlemskapsrolle er det Postholm (op.cit:66) kaller ”den perifere medlemskapsrollen”: ”De observerer og samarbeider nært nok til å kunne forstå dette perspektivet [deltakernes] uten å bli en del av gruppen selv”. Denne medlemskapsrollen i Postholms kategorisering er nok den som kommer nærmest min egen. Samtidig var det en fordel for meg at jeg ikke var et utprega fremmedelement i gruppa: Både i alder og fremtoning kunne jeg gått for å være en av studentene. Jeg følte også at jeg fikk et godt og åpent forhold både til fagansvarlig, altså min ”hovedinformant” LCA-1, og til flere av studentene. Jeg hadde på forhånd fått tillatelse fra LCA-1 til å være til stede og observere forelesninger og øvinger i hans fag, og studentene visste at jeg var språkvitenskapsstudent og interessert i det at de hadde undervisning på engelsk, men ikke de nøyaktige problemstillingene mine.

## **2.6. Andre datakilder**

Postholm (2005:35) sammenlikner en kvalitativ forsker med en ”*bricoleur*”, det vil si en som setter sammen mange filtbiten til et helt bilde. Alle slags informasjonskilder kan være med på å gi flere biter til bildet. Det å bruke mange former for informasjonskilder er særlig typisk for kasusstudier, skriver Postholm:

I slike studier [kasusstudier] blir alle mulige informasjonskilder brukt. Et essensielt trekk for en kasusstudie er at tilstrekkelige data blir samlet inn slik at forskere gjøres i stand til å utforske viktige trekk og tolke det som blir studert. Kasusstudier har ingen spesifikk måte å gå frem på ved utforskningen, men tilnærmingen er eklektisk, og det blir brukt datainnsamlingsstrategier som er passende og praktiske (Postholm 2005:53).

I mitt kasusstudium brukte jeg som sagt både spørreskjema, kvalitativt intervju og observasjon som datainnsamlingsmetoder. I tillegg brukte jeg ”alle mulige” kilder som uformelle/”tilfeldige” samtaler, skriftlig informasjon på oppslagstavla, en informasjonsbrosjyre om programmet og studiekatalogen, og informasjon tilgjengelig på programmets hjemmesider på Internett.

Å bruke spørreskjema, intervju og observasjon i kombinasjon var altså et bevisst valg fra min side. De andre datakildene, derimot, var mer tilfeldig valgt. Det var informasjon som

var åpenbart tilgjengelig, og som det ville vært unaturlig å ikke bruke – uten at det ligger noen nærmere begrunnelse bak.

I tråd med kasusstudiers ”natur” har jeg primært analysert dataene mine på en kvalitativ måte. I visse sammenhenger har jeg likevel støtta meg på en meget enkel form for kvantitativ analyse, nemlig i forbindelse med de to spørreskjemaene. Disse må imidlertid ikke ses på som noe annet enn en ”grovpeiling” for den kvalitative delen av undersøkelsen.

## **2.7. Andre systemnivå**

Kjernen i forskningsprosjektet mitt er kasusstudien. Men for å kunne forstå handlingene og meningene hos deltakerne i kasusstudien, trengs også informasjon om den videre konteksten. Postholm (2005:59) skriver om nettopp dette:

Før en forskningsstudie starter opp, kan forskeren stille ulike former for spørsmål. Creswell (1998) sier at forskeren i utgangspunktet bør ha ett hovedspørsmål som danner utgangspunkt for flere underspørsmål eller undersøkelsesspørsmål. Underspørsmålene deler han igjen i to: saksspørsmål (issue questions) og emnespørsmål (topical questions). Saksspørsmål fokuserer på saken eller fenomenet som forskeren ønsker å utforske, mens emnespørsmål dekker et antatt behov for kontekstuell informasjon. Emnespørsmål vil da kunne gi informasjon som er nødvendig for å beskrive saken. Det innebærer at forskeren må rette sitt fokus mot den politiske, den sosiale, den historiske, og den fysiske konteksten for handlinger som utspiller seg.

I denne avhandlinga har jeg valgt å gi en forholdsvis bred dekning av den politiske og til dels også den historiske konteksten. Jeg har med andre ord valgt å gi emnespørsmålene en ganske stor plass (se kap. 4, 6 og 7). I denne forbindelse har jeg gått igjennom politiske dokumenter, og jeg har intervjuet de nasjonale politikerne Trond Giske, som var statsråd i Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 2000-2001 og statsråd i Kultur- og kirke- departementet fra 2005, og Rolf Reikvam, stortingsrepresentant og medlem av kirke- utdannings og forskningskomiteen fra 1997 til i dag. På et mer lokalt nivå har jeg intervjuet Torun Hegre fra Studenttinget ved NTNU og Trond Singsaas, direktør for organisasjon og informasjon ved NTNU.

Det at jeg har gitt emnespørsmålene såpass stor plass, skyldes at jeg føler at en kasusstudie ville vært nærmest meningsløs uten denne kontekstuelle informasjonen. Igjen handler det om ”helhet” og ”deler”: Uten emnespørsmålene ville jeg mangla viktige deler, som ville gjort det vanskelig å gjøre det helhetlige bildet så fullstendig som mulig.

Det er også et viktig poeng her at den politiske konteksten også utgjør konteksten *for informantene*. Ikke sånn å forstå at alle informantene har en fullstendig oversikt over all

politikk som på noe vis kan ha noe å gjøre med språksituasjonen i academia, og at alle handlingene deres er en direkte konsekvens av denne politiske konteksten. Men informantene, både ansatte og studenter, kjenner i hvert fall til den politiske konteksten i større eller mindre grad, og dette kan være *én* av faktorene som påvirker deres handlinger. Jeg vil også si det slik at både den politiske konteksten, som beskrevet i kapittel 6 og 7, og informantenes ulike meninger og handlinger, kan forstås som en del av ”tidsånden” – der ”tidsånden” er både politikernes og informantenes individuelle, men likevel mer eller mindre sammenfallende forforståelse av helheten; det vil si ”hvordan verden ser ut”.

## **2.8. Litt mer om epistemologi til slutt**

”Observatørens paradoks” kalles det når man ønsker å observere hva som ville blitt gjort og sagt dersom man *ikke* var til stede og observerte (Labov 1970:47). Med det kunnskapssynet som jeg bekjenner meg til, forkaster man imidlertid naiv objektivisme, det vil si at man ikke tror at det eneste forskeren gjør, er å ”finne sannheten”. I stedet bruker forskeren seg selv til å konstruere en forståelse, ved hjelp av en stadig revidering av den foreløpige forståelsen. Observatørens paradoks blir dermed ikke så paradoksalt som det ville føltes dersom jeg på forhånd var ute etter ”den objektive sannheten”. Likevel møtte jeg på noe som likner observatørens paradoks da jeg forsto at det ikke bare var meg som hadde en ”forforståelse” av hva som foregikk ved kasusenheten. Informantene hadde selvfølgelig også sine egne oppfatninger om meg, og hva jeg var ute etter. De hadde sin egen ”forforståelse” av mitt forskningsprosjekt. Jeg husker spesielt en episode som skjedde tidlig i oktober i observasjonssemesteret. Jeg kom til en øvingstime, og en av studentene, som kjente meg igjen som ”språkvitenskapsstudenten”, utbrøt så snart han fikk øye på meg: ”Vi har litt The Julekalender-språk her. Var det ikke det du ville undersøke?” Han fortsatte deretter gjennom øvingstimen med å gjøre meg oppmerksom på det når han brukte engelske ord mens han snakka norsk, for eksempel ”Nå er den på acidification også. Der! Får du med det? Nå sa jeg acidification, ikke forsuring!” Alt fra og med ”Der” var henvendt til meg. Han gjorde meg også oppmerksom på det når andre språk enn norsk og engelsk ble brukt, for eksempel uttalte han ”Nå fikk du noe på blokka di! Han snakka litt tysk!”. Heldigvis slappa denne studenten mer av etter hvert som han ble mer vant med å ha meg til stede, og etter hvert følte jeg at jeg gled godt inn i miljøet.

Som sagt kan ikke alle sider ved et kvalitativt forskningsprosjekt være klarlagt på forhånd. I stedet heter det gjerne at det forskningsprosjektet ”egentlig” handler om,

”utkrystalliserer seg” etter hvert. Men når krystaller, for eksempel snøkrystaller, formes i naturen, får krystallene forskjellig form selv om de alle er laga av samme stoff. Man kan likevel lett identifisere den som en snøkrystall. Innen filosofisk hermeneutikk heter det at fordi ” [...] meaning is negotiated mutually in the act of interpretation; [...] not simply discovered”, betyr det at “[...] there is never a finally correct interpretation” (Schwandt 2000:195). Min forståelse og dermed min rapport fra kasusstudien er ikke den eneste mulige måten å ”krystallisere stoffet” på. Likevel er min ”krystall” forhåpentligvis heller ikke tatt helt ut av det blå, men kan gjenkjennes som en akseptabel helhet danna av de delene jeg har hatt å jobbe med. En annen måte å formulere dette på, er å si som filosofen Kant: ”Heller man vann i en mugge, antar vannet straks muggens form” (Stigen 1998:596). På samme måte blir også alle opplevelser forma av det sinnet som mottar dem. Slik må det nødvendigvis være, også for forskere. Men vannet er likevel vann. Jeg håper og tror at ”stoffet” i mitt forskningsprosjekt har funnet en adekvat ”form” i denne avhandlingen.

### 3. Teori

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for begrepene *domene* og *domenetap*. Jeg vil skissere domenebegrepets historie som sosiolingvistisk term, og forsøke å forene tilsynelatende ulike definisjoner. Jeg vil også forsøke å avgrense begrepet domenetap mot tilgrensende begreper. Gjennom dette vil jeg komme fram til hvordan jeg vil bruke begrepene domene og domenetap i min egen forskning. Til slutt diskuterer jeg forholdet mellom domenetap og *diglossi*.

#### 3.1. Domene

Domener, og kanskje særlig domenetap er nå på 2000-tallet et hett politisk tema. Begrepene er brukt i flere offentlige utredninger, for eksempel Makt- og demokratiutredningen (Østerud et.al. 2003a:283), domenetapsutredningen *Domenetap i Norge* (Tislevoll 2001) og i Språkrådets innspill til en ny, norsk språkpolitikk, *Norsk i hundre!* (Språkrådet 2005). I den offentlige debatten er det imidlertid ikke vanlig å problematisere verken begrepet *domenetap* eller begrepet *domene*, som det bygger på. Den rådende konsensusen er at *domene* grovt sett betyr det samme som *samfunnsområde*, eller mer presist, *språkbruksarena*.

Våren 2002 skrev Dag Finn Simonsen en artikkel i tidsskriftet *Norsklæreren* der han diskuterer begrepene *domene* og *domenetap* (Simonsen 2002). Han tar utgangspunkt i den rådende oppfatningen om at *domene* er det samme som *språkbruksarena*, og bruker artikkelen til å problematisere en slik forståelse. Det gjør han ved å referere til en klassisk artikkel som selv om den ikke var den første til å bruke domenebegrepet, er den som oftest blir referert til når begrepet skal defineres, nemlig Joshua Fishmans "The Relationship between Micro- and Macro-Sociolinguistics in the Study of Who Speaks What Language to Whom and When" (1972)<sup>4</sup>. Deretter setter Simonsen bruken av "domene" i Fishmans artikkel opp mot dagens bruk av ordet. Fishman (op.cit.:19) definerer domenetap slik:

Domains are defined [...] in terms of institutional contexts or socio-ecological co-occurrences. They attempt to designate the major clusters of interaction situations that occur in particular multilingual settings. Domains enable us to understand that language choice and topic, appropriate though they may be for analyses of individual behavior at the level of face-to-face verbal encounters, are [...] related to widespread socio-cultural norms and expectations.

---

<sup>4</sup> Fishman har publisert denne artikkelen i flere versjoner, se referanselista for hvilken versjon jeg holder meg til.

Simonsen (op.cit.:8) mener at domenebegrepet er ”uklart og underutviklet”, og derfor vanskelig å bruke i praksis. Han prøver likevel å vise at begrepet har vært brukt på to ulike måter. Den ene måten er som synonym til samfunnsområde, men med spesiell tanke på språkbruken på det aktuelle samfunnsområdet. Domener i denne forstand kan for eksempel være ”familien” eller ”kirka”. ”Domene” vil da kunne oversettes med ”språkbruksarena” (Simonsen op.cit.: 15). Den andre måten å bruke begrepet på, er ifølge Simonsen å se domener som situasjoner som likner hverandre med hensyn til samtalepartnere, sted og samtaleemne, og der denne likheten påvirker hvilket språk som synes passende å bruke for deltakerne i samtalen. Simonsen presiserer at denne definisjonen kun gjelder muntlige samtaler blant flerspråklige personer. Det er altså denne måten Fishman bruker begrepet på i sin klassiske artikkel.

Simonsen (op.cit.) ser disse to måtene å bruke begrepet på som *motsetninger*. Han skriver:

Som min gjennomgåelse av domenebegrepet til Joshua Fishman forhåpentlig viser, har den måten begrepet har vært brukt på i nordisk debatt, lite å gjøre med hans begrep, idet man tenderer til å oppfatte det jeg vil kalle *språkbruksarenaer*, rene samfunnssektorer, som domener, mens domene for Fishman og hans forgjengere var knyttet til *flerspråklige* grupper (særlig minoriteters) *valg* av språk i flerspråklige omgivelser (op.cit: 15).

Vitenskapsteoretikeren Bruno Latour (1987) kaller det en ”black box” når begreper – som fra en gang i tiden er bygd på forskningsresultater – har blitt så aksepterte i fagsamfunnet som bruker dem, at de ikke lenger trenger å problematiseres. En ”black box” er en ferdig komponent, en forskningens hyllevare, som kan plukkes ned fra hylla og brukes videre i ny forskning. ”Black boxer” karakteriseres i litteraturen ved at det ikke brukes det Latour (op.cit.) kaller ”modalities” i teksten, det vil si ord som beskriver og betegner og ord som forteller om hvordan forskningen som ligger bak, foregikk. Vil man derimot ”av-faktisere” etablerte fakta, altså åpne ”black boxen” igjen, gjeninnføres gjerne slike modaliteter i teksten.

Begrepet ”domene”, og det avleda begrepet ”domenetap”, er på mange måter blitt innelukka av en slik ”black box”. Jeg oppfatter Simonsens (2002) artikkel som et forsøk på å åpne ”black boxen” som har oppstått rundt begrepene domene og domenetap i norsk og nordisk språkpolitisk debatt. Dette gjør han ved å forsøke å vise at Joshua Fishmans bruk av termen domene står i motsetning til dagens konsensusdominerte oppfatning. Konkret vises dette i språkbruken til Simonsen når han for eksempel skriver ”har lite å gjøre med” og ”tenderer til å oppfatte” (sitatet over). Slik oppnår Simonsen å fremme Fishmans definisjon av

domene, mens han samtidig forsøker å så tvil om hvorvidt den nåværende konsensusen om hvordan begrepet skal brukes, er riktig og/eller formålstjenlig.

Fishman selv ser imidlertid ikke ut til å ha sett en slik konflikt mellom de ulike måtene å definere begrepet på. Dette viser seg i måten han forholder seg til eldre kilder, som jeg nå vil demonstrere.

Den tidligste språkvitenskapelige referansen som fins til begrepet *domene*, er ifølge Fishman (1972:18) å finne i den tyske språkforskeren Georg Schmidt-Rohrs verk *Die Sprache als Bildnerin der Völker* (1932). Her identifiserer Schmidt-Rohr *ni* av det som Simonsen kaller språkbruksarenaer. Disse er: familien, lekeplassen/gata, skolen (der språkene som er i bruk, kan være undervisningsspråk, undervisningsfag eller brukt i lek og moro), kirka, litteratur, presse, militæret, rettssystemet og offentlig administrasjon (op.cit.:183). Deretter viser Schmidt-Rohr eksempler på 8 typer språksamfunn, der det som skiller typene, er hvilke språk (høytysk, tysk dialekt eller fremmedspråk) som brukes på hvilke språkbruksarenaer.

Men Schmidt-Rohr bruker ikke noe ord med samme rot som det norske ”domene” eller det engelske ”domain”. Det tyske ordet Schmidt-Rohr bruker for disse språkbruksarenaene, er ”Gebiet” (f.eks. op.cit.:184). Antakelig oversetter Fishman Schmidt-Rohrs ”Gebiet” med ”domain” når han påstår at Schmidt-Rohr (1932) er den første som bruker denne termen (Fishman 1972:18). Dette er en god oversettelse. Ordet ”Gebiet” på tysk kan nemlig oversettes til engelsk med den konkrete betydningen ”area”, eller i overført betydning ”field” ifølge *PONS Collins Großwörterbuch* (Terrell et. al. 1999:325). Ordet ”domene” eller ”domain”, på sin side, kommer opprinnelig fra det latinske ordet ”dominus”, som betyr ”herre”. På norsk betyr ordet ”1: felt som en rår over; interesse- el. spesialområde” eller ”2: i noen land: landområde som tilhører staten, krongods” ifølge *Bokmålsordboka* (Wangensteen 2005:181). Ordet har altså både en konkret betydning (landområde) og en overført betydning (felt). ”Domain” på engelsk betyr tilsvarende ”an area of interest or an area over which a person has control” ifølge *Cambridge Advanced Learner’s Dictionary* (Walter 2005). Betydningen av ordet ”Gebiet” stemmer altså bra med de to betydningene av ”domene/domain”: Både ”domene/domain” og ”Gebiet” kan bety både et konkret landområde og et område eller felt i overført betydning. Det er tydeligvis denne overførte betydningen som har gitt grunnlag for den sosiolingvistiske termen ”domain” eller ”domene”, slik den brukes i dag.

Den nest eldste kilden Fishman regner med til det sosiolingvistiske begrepet *domene*, er Frey (1945). Fishman (1972:18) skriver om Freys artikkel:



Subsequently [dvs. etter Schmidt-Rohr], other investigators either added additional domains [...] or found that fewer domains were sufficient in particular multilingual settings (e.g. Frey, 1945, who required only home, school and church in his analysis of Amish 'triple talk').

Men Freys (1945) artikkel *handler* ikke om noe som har med språklige domener å gjøre. Frey nevner bare ganske kort at Amish-folket, som han har studert, snakker Pennsylvania-tysk hjemme, amerikansk-engelsk på skolen og det han kaller "amerikansk høytysk" i kirka. Deretter går han over til å beskrive Pennsylvania-tysk og amerikansk høytysk fonologisk, og bryr seg ikke om å undersøke domenespørsmålet nærmere.

Schmidt-Rohr og Frey er altså de eldste kildene Fishman regna med da han skrev sin klassiske artikkel om språklige domener. Fishman stiller seg ikke synlig kritisk til disse kildene i teksten sin. Tvert imot bruker han positive modaliteter som "reveal", "the domains recommended by Schmidt-Rohr were the following..." og "found that fewer domains were sufficient". Fishman er ikke kritisk verken til Schmidt-Rohr eller Frey, han bare rapporterer hva de har funnet. Det eneste Fishman kritiserer, er at verken Schmidt-Rohr eller Frey regner arbeidslivet som et domene. Ellers stiller han ikke spørsmål ved hvordan de bruker domenebegrepet som sådan (og kommenterer heller ikke at Frey ikke bruker ordet *domene* i det hele tatt, men lar det tvert imot se ut som om han gjør det). Fishman (1972) forholder seg altså refererende, ikke kritisk, til eldre kilder som omhandler språkbruk sett i forhold til *samfunnsområde*. Når han så kommer med sin definisjon av begrepet, setter han ikke dette opp som noen motsetning til de eldre kildene, men heller som en videreføring og presisering. Det er først Simonsen (2002) som skisserer en konflikt her.

Jeg vil argumentere for at det ikke er noen direkte motsetning mellom å definere "domene" som "samfunnsområde" versus "interaksjonelle situasjoner som likner hverandre med hensyn til samtalepartnere, sted og samtaleemne". Forskjellen ligger ikke i selve definisjonen av begrepet, men derimot i fokusnivået. Mens det første fokuserer på *makronivået*, fokuserer det andre på *mikronivået*. Fishman forklarer selv, i en annen artikkel, hvordan han mener koplingen mellom "interaksjonelle situasjoner som likner hverandre" og "samfunnsområder" er (Fishman 1970: 51 ff.). Ifølge Fishman (1970) er "domener" en *konstruksjon*, som gjøres både av medlemmer av språksamfunnet og av forskeren. I språksamfunn der det "passer seg" å snakke ett språk (eller én varietet) i noen sammenhenger, og et annet språk (eller varietet) i andre sammenhenger, så *vet* kompetente språkbrukere godt når de bør bruke hvilket språk. Når de er i en viss kommunikasjonssituasjon, så vet de hvilket "domene" situasjonen tilhører, og velger språk deretter. Fishman eksemplifiserer:

If the investigator notes that student-teacher interactions in classrooms, school corridors, school auditoriums, and school laboratories of elementary schools, high schools, colleges and universities are all realized via H [et gitt språk] as long as these interactions are focused upon educational technicality and specialization, he may begin to suspect that these hypothetically congruent situations all belong to a single (educational) *domain* (op. cit.: 52f.).

Det er dette som er koplinga mellom interaksjon mellom talere på den ene side og “domener” på den andre, som Fishman selv (1970) omtaler som ”the transition to macrosociolinguistics”.

Oppfatningen av hva som utgjør et domene, konstrueres altså både av medlemmene av et gitt språksamfunn og av språkforskere når de studerer situasjonen. For å belyse dette ytterligere kan det være nyttig å trekke inn begrepene ”emic domains” og ”etic domains” (Fishman 1970:51). ”Emiske” domener er domener slik *talerne selv* oppfatter dem. Grensene for dem defineres ved hjelp av normer blant talerne. ”Etske” domener, derimot, er domener slik *forskeren* oppfatter dem. Grensene mellom ulike domener blir da trukket av forskeren, på bakgrunn av observasjon av språkbruk og kunnskap om de ”emiske” domene. (For en nøyere forklaring av termene ”emic” og ”etic”, se Hess 1997:138). Imidlertid vil jeg tilskrive ”emiske” og ”etske” domener samme ontologiske status: Forskerens inndeling er ikke mer ”virkelig” enn talernes, ettersom både ”emiske” og ”etske” domener uansett er en konstruksjon.

”Emiske” domener trenger ikke nødvendigvis ha samme grenser som de ”etske”. Skal for eksempel ”akademia” regnes som ett domene eller flere? Argumentet for å regne det som mer enn ett domene er at mange talere (i dette tilfellet studenter og forelesere/forskere) veksler systematisk mellom språk avhengig av hvilken situasjon de befinner seg i innenfor det vi med en overgripende term kan kalle ”akademia”. Dette kan for eksempel arte seg slik at en ansatt som regel snakker norsk i forelesninger og øvingstimer, mens hun leser bøker og artikler på engelsk, og skriver artikler fortrinnsvis på engelsk, men noen ganger på norsk. Denne taleren vil da kanskje ha en ”emisk” oppfatning av at disse ulike språkbrukssituasjonene tilhører ulike domener.

Det kan argumenteres for å regne det jeg ovenfor kalte domenet *akademia*, for flere domener i stedet for ett – også ”etsk”. Sosiologen Ragnvald Kalleberg (2004:87) ser på universiteter og vitenskapelige høyskoler, og også akademiske fag, som det han kaller *knippeinstitusjoner*, som rommer femdelte knipper av faglig virksomhet – nemlig vitenskap, studier, forskningsformidling, ekspertvirksomhet og institusjonsforvaltning. Denne inndelingen kan muligens egne seg som utgangspunkt for en differensiering av domenet ”akademia” i flere, mindre domener. Et annet forslag kommer fra Bent Preisler (2005). Han

argumenterer for å dele opp "the domain of science" i to, nemlig forskning og høyere utdanning. Når det gjelder forskning, mener Preisler at dette aldri har vært et domene dominert av dansk språk, siden forskningen foregår i internasjonale nettverk, og at det derfor er meningsløst å snakke om et domenetap for dansk her (Preislers artikkel omhandler altså Danmark, men argumentet hans er like gyldig for Norge). Forskningen representerer en kontaktflate mellom det lokale og det internasjonale, der dansk og engelsk deler domene, og kommunikasjonsspråket bestemmes av forholdet mellom og språkkompetansen til deltakerne (op.cit). Når det derimot gjelder høyere utdanning, er det større grunn til å snakke om et domenetap for dansk, mener Preisler, og advarer mot å kutte ut for mange danskspråklige undervisningstilbud når engelskspråklige blir etablert, for å spare dobbeltkostnader.

Som ytterligere et alternativ kan man regne *akademia* som et overgripende domene som består av flere *underdomener*<sup>5</sup>, slik forskerne Synnøve S. Brandt og Vera Schwach fra Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP) gjør i rapporten *Norsk, engelsk og tospråklighet i høyere utdanning – En pilotstudie om bruk av engelsk i fem fagtilbud ved fire læresteder* (2005a:8). Brandt og Schwach (loc.cit.) definerer termen *underdomene* slik: "Hvis engelsk overtar avgrensede delområder, som for eksempel all masteropplæring i et bestemt fagtilbud av høyere utdanning kaller vi det *tap av underdomene* for norsk."

I og med at "domener" er konstruksjoner, ikke naturgitte størrelser, fins det ikke noen absolutt og riktig inndeling. Forskeren trenger ikke nødvendigvis å regne med de samme domenegrensene som det talerne hun observerer, gjør. Hittil har *akademia* som oftest blitt behandla som ett domene i den nordiske debatten om domenetap. I denne avhandlinga velger jeg å se på *akademia* som ett domene som består av flere *underdomener*, der disse *underdomenene* likevel er knytta sammen av en "emisk" oppfatning om at *underdomenene* har noe med hverandre å gjøre. Man kan se på det som en hierarkisk organisering, der "akademia" utgjør øverste nivå, som igjen er inndelt i aktivitetsområdene vitenskap, studier, forskningsformidling, ekspertvirksomhet og institusjonsforvaltning. Hvert av disse kan dernest deles videre inn, for eksempel kan "studier" deles inn i lavere og høyere grad, dernest etter fag, og videre etter språkbruksaktiviteter, som forelesning, skriving av øvinger og prosjektarbeid, lesing av pensumlitteratur osv. Dette er da en "etisk" definisjon av et bestemt domene, med tilhørende, hierarkisk organiserte *underdomener*, som i sin tur er abstrahert ut ifra aktuelle taleres "emiske" oppfatning.

---

<sup>5</sup> Brandt og Schwach (2005a) bruker termen "underdomene", mens Språkrådet (2005) bruker "deldomene". I denne avhandlinga brukes "underdomene" og "deldomene" som synonyme uttrykk.

### 3.2. Domenetap<sup>6</sup>

Hva så med *domenetap*? Dette er ikke et begrep Fishman (1970, 1972) bruker. Begrepet *domenetap* er utvikla fra definisjonen av *domene* som synonym til *samfunnsområde*, og betegner ”det forhold at morsmålet viker for et annet språk innenfor bestemte samfunnsområder” (Tislevoll 2001:1). ”Morsmålet” og ”det andre språket” kan i teorien være hvilke språk som helst, men her i Norge har det vært mest snakk om norsk i forhold til engelsk i denne sammenheng. Begrepet *domenetap* (dansk: domænetab) ble ifølge Lauren, Myking og Picht (2005) først brukt i 1989, av den danske språkviteren Jørn Lund. Han forklarte det slik: ”De situationer, hvor det er passende at bruge sproget, kan blive færre og færre” (Lund 1989:28).

Dag Finn Simonsen (2002:7) kritiserer denne begrepsbruken for å dreie perspektivet bort fra språkbrukerne, og over på *språket selv*. ”Ved å betrakte domener fra språkets synsvinkel forlater man *språkvalgets* realitet”, er Simonsens innvending (loc.cit). Dette er en betimelig innvending. Retorikken omkring fenomenet *domenetap* har hittil i stor grad vært preget av en metaforbruk som nok kan være slående i seg selv, men som ikke bringer oss nærmere noen forståelse av hvordan og hvorfor fenomenet i det hele tatt oppstår. For eksempel likner John Swales (1997:374) engelsk med en lingvistisk Tyrannosaurus Rex som eter andre språk. Det er også vanlig å høre at engelsk ”sprer seg”, mens norsk ”viker” for engelsk på visse samfunnsområder. Slik billedbruk kan fungere godt som metaforer i en *beskrivelse* av en språklig situasjon, men de gjør ikke nytte som noen *forklaring*. De færreste lingvister av i dag mener at språket er noen levende organisme med selvstendig evne til handling, slik tendensen var blant 1800-tallets språkvitere, selv om metaforbruken peker i den retning. Som Bent Preisler (2005:242f.) skriver: ”[...] [I]n our minds, the Language [...] acquires a life of its own which has no objective reality. [...] [T]he Language is a belligerent power, which can 'win' or 'lose' domains. However, in the real world there are only the *users* of a language, [...] and the actual *use* of the language in concrete situations, i.e. the (written and spoken) *texts* of the language [...]”. Hvis man ønsker å forstå hvorfor fenomenet *domenetap* oppstår, er det dermed behov for en annen type forklaring enn organiske metaforer.

Hvordan kan man beholde fokus på språkbrukerne, og deres handlinger, nemlig selve språkbruken og dermed altså språkvalget, samtidig som man er interessert i å undersøke og

---

<sup>6</sup> Det følgende er for en stor del basert på min artikkel ”Å velge bort norsk – domenetap i nytt teoretisk lys” i *Norsklæreren* 1/2004. (Ljosland 2004).

forklare det fenomenet at andre språk enn norsk overtar på visse samfunnsområder? Med andre ord, hvordan kan man undersøke domenetap og/eller tap av underdomener, men likevel ikke miste den enkelte språkbrukeren av syne? Ovenfor viste jeg hvordan to ulike definisjoner av *domene*, nemlig som *samfunnsområde* versus *situasjoner som likner hverandre med hensyn til samtalepartnere, sted og samtaleemne, der denne likheten påvirker hvilket språk som synes passende å bruke for deltakerne i samtalen*, kan forenes. Denne innsikten kan også brukes til å definere begrepet *domenetap* nærmere. Dette vil jeg forsøke å gjøre i de følgende avsnittene. Jeg vil ta utgangspunkt i fokuset på den enkelte språkbrukeren som handlende subjekt, i dette tilfellet i rollen som *språkvelger*. Dernest vil jeg vise hvordan man med dette utgangspunktet også kan forklare domenetap i et større perspektiv.

En måte å demonstrere dette på, er ved å betrakte domenetap som et ”fenomen av det tredje slaget”, som oppstår gjennom en ”usynlig hånd”-prosess (Ljosland 2004a, se også Keller 1994). ”Fenomener av det tredje slaget” kjennetegnes av at

- (I) de er prosessuelle av natur
- (II) de består av et mikronivå og et makronivå
- (III) de har noe til felles med tilvirka gjenstander så vel som naturfenomener (Keller 1994:70, min oversettelse).

Oppfyller fenomenet domenetap alle disse kriteriene? Kriterium nummer én er at et fenomen av det tredje slaget er prosessuelt av natur. Dette gjelder også for fenomenet domenetap, som er noe som oppstår gradvis og over tid. Det er ikke for eksempel slik at alle akademiske tekster plutselig en dag er på engelsk. Det skjer en gradvis endring i språkbruksmønsteret, slik f.eks. Kyvik (2001) har dokumentert.

Kriterium nummer to er at fenomener av det tredje slaget består av et mikronivå og et makronivå. Mikronivået vil i dette tilfellet være hver enkelt forsker, eller generelt hver enkelt språkbruker, og deres handlinger. Makronivået er den strukturen eller det mønsteret som oppstår, nemlig selve domenetapet. Jeg kommer nærmere tilbake til sammenhengen mellom mikronivået og makronivået nedenfor.

Kriterium nummer tre er at fenomener av det tredje slaget har noe til felles både med tilvirka gjenstander og med naturfenomener. Det som kjennetegner tilvirka gjenstander, er at de er kommet i stand både på grunn av menneskelige handlinger, og på grunn av menneskelige intensjoner (Keller 1994:55). Naturfenomener, på den andre sida, kjennetegnes av at de verken er kommet i stand på grunn av menneskelige handlinger eller på grunn av menneskelige intensjoner (loc.cit). Gjenstander er med andre ord menneskeskapt, mens naturfenomener derimot ikke er menneskeskapt. Hva så med fenomener av ”det tredje

slaget”? Disse fenomenene er menneskeskapt, men ikke *intenderte*. De har altså det til felles med gjenstander at de er skapt som resultat av menneskelige handlinger, men samtidig det til felles med naturfenomener at de ikke er skapt som resultat av menneskelige intensjoner. Det er derfor Keller (1994:57) har valgt å kalle dem ”fenomener av det tredje slaget”.

Fenomenet domenetap oppstår åpenbart som et resultat av menneskelige handlinger, ettersom språket selv ikke har noen egen vilje eller evne til handling. På den andre sida har jeg i en tidligere undersøkelse påvist hvordan selve domenetapet ikke er *intendert* som sådan (Ljosland 2003). Språkbrukerne har ingen *plan* om at ”morsmålet skal vike for et annet språk innenfor bestemte samfunnsområder”. Språkbrukerne har helt andre motiver i sinne. I de situasjonene der for eksempel universitetsansatte bruker engelsk, og ikke norsk, er ikke dette fordi de er motiverte til å velge *bort* norsk, men fordi de er motiverte til å *velge* engelsk. Det kan være mange grunner til dette, som for eksempel lover og regler, politiske initiativer (se kapittel 6 og 7), et ønske om internasjonalisering og utveksling, et ønske om å bli lest av et utenlandsk publikum, karriereplaner, internasjonalt samarbeid med andre forskere eller bedrifter, tilgang til fagspråk, litteratur og ressurser, eller rett og slett holdninger og sosiale sanksjoner (Ljosland 2004a, Ljosland 2003). Mange språkbrukere er heller ikke bevisste at de står overfor noe valg i det hele tatt – handlingen er blitt så selvsagt at de ikke tenker over den (op.cit). Man kan altså ikke regne med noe *bevisst bortvalg* av norsk fra språkbrukernes side.

Domenetapet er altså definitivt menneskeskapt, fordi det er forårsaket av menneskers handlinger, men det er likevel ikke bevisst intendert eller planlagt. Fenomenet domenetap oppfyller dermed alle tre kriteriene, og ser altså ut til å være et fenomen av det tredje slaget, i henhold til Kellers (1994) klassifikasjon.

Neste steg er å vise hvordan en klassifikasjon av domenetap som et fenomen av det tredje slaget kan bringe oss nærmere en forståelse av hvordan domenetap oppstår. Keller (1994) viser hvordan man kan bruke teorien om *den usynlige hånda* for å forklare hvordan fenomener av det tredje slaget oppstår. Teorien om den usynlige hånda er velkjent innen økonomien, men mindre kjent innen lingvistikken. Navnet som først og fremst knyttes til denne teorien, er Adam Smith (men flere andre filosofer har også arbeidet med dette). Smith skriver i en berømt passasje fra *The Wealth of Nations* (Smith 1991 [1776]:400, min oversettelse):

Ettersom hver enkeltperson, derfor, bestreber så godt han kan både å anvende sin kapital til støtte for innenlands industri, og slik lede denne industrien så produksjonen blir av størst mulig verdi; arbeider hver enkeltperson nødvendigvis for å gjøre de årlige inntektene til samfunnet høyest mulig. *Vanligvis har han verken til hensikt å fremme allmennhetens interesser, eller vet hvor mye han fremmer dem.* Ved å foretrekke å

støtte hjemlig industri framfor utenlandsk, ønsker han bare egen sikkerhet; og ved å dirigere denne industrien på en sånn måte at produksjonen blir av høyest mulig verdi, ønsker han bare egen vinning, og *han er i dette, som i mange andre saker, ledet av en usynlig hånd til å fremme et mål som ikke var noen som helst del av hans intensjoner* (mine uthevninger).

Tidligere har teorien om den usynlige hånda vært brukt av språkvitenskapelige forskere til å forklare fenomenet *språkendring* (Keller 1994, Mæhlum 1999b). Domenetap kan ses på som en spesiell type språkendring. Derfor mener jeg at teorien om den usynlige hånda også godt kan brukes for å forklare fenomenet domenetap.

For å forklare et fenomen ved hjelp av teorien om den usynlige hånda, må man ifølge Keller (op.cit:70) gjennom tre steg (min oversettelse):

- 1 en framstilling av motivene, intensjonene, målene, overbevisningene (og liknende) som handlingene til individene som deltar i å skape det aktuelle fenomenet er basert på, inkludert de generelle betingelsene for deres handlinger;
- 2 en framstilling av prosessen som forklarer framkomsten av struktur utav mylderet av individuelle handlinger;
- 3 en framstilling av strukturen som blir skapt av disse handlingene.

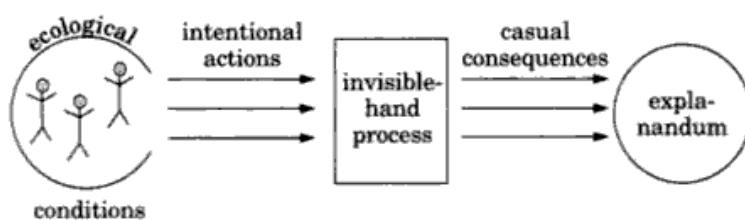
Vi har tidligere sett at et av kjennetegnene ved fenomener av det tredje slaget er at de består av et mikronivå og et makronivå. Mikronivået er relatert til punkt 1 ovenfor: Første steg i en usynlig hånd-forklaring er å beskrive hva som leder enkeltpersoner til å utføre de individuelle handlingene som mikronivået består av. Makronivået, på den andre sida, henger sammen med punkt 3. Den strukturen, eller det mønsteret, som i siste instans blir skapt av de individuelle handlingene på mikronivået, er nettopp det som jeg ovenfor kalte makronivået, det vil i dette tilfellet si selve domenetapet.

Det sentrale poenget med en usynlig hånd-forklaring er at den demonstrerer hvordan mikronivået henger sammen med makronivået. En usynlig hånd-forklaring griper tak i disse to aspektene ved fenomener av det tredje slaget, og *deduserer makronivået fra mikronivået*. Det er dette som er beskrevet i punkt 2 ovenfor: En usynlig hånd-forklaring beskriver en prosess der makronivået oppstår som en *kausalt* konsekvens av en rekke *intensjonelle* handlinger på mikronivået.

Dette betyr altså at selv om selve framkomsten av det aktuelle fenomenet ikke er intendert, er de enkelte handlingene på mikronivået likevel intensjonelle. De er bare ikke retta mot å skape det aktuelle fenomenet, men har i stedet andre hensikter. Framkomsten av fenomenet av det tredje slaget er en prosess hvor *enkeltpersoners handlinger akkumulerer*.

Resultatet, altså framkomsten av makronivået, er imidlertid ikke del av de handlendes intensjoner. Det er "[...] det *uintenderte*, kollektive resultatet av en lang rekke individuelle, intensjonale handlinger" (Mæhlum 1999b:187). Enkeltpersoners språkvalg, som nok kan framstå som ganske ubetydelige isolert sett, får altså konsekvenser for språksituasjonen på et helt samfunnsområde når disse enkelthandlingene *beveger seg i samme retning*, og slik akkumulerer. Og det er nettopp dette enkeltpersoners handlinger har en tendens til å gjøre: Vi gjør helst som "alle de andre". Slik blir individuelle handlinger til kollektive bevegelser, som dermed framstår som endringer på et samfunnsnivå.

Keller (1994:90) presenterer følgende modell for å illustrere en slik prosess:



**Figur 3:** En "usynlig hånd"-forklaring. Fra Keller (1994:90). "Casual" er en trykkfeil for "causal" i originalkilden.

I Kellers modell representerer sirkelen til venstre *mikronivået*. Inne i sirkelen ser vi de handlende individene, det vil i vårt tilfelle si de menneskene som er involvert i domenetapsprosessen. Dette er for eksempel forelesere/forskere, studenter, ledelsen ved universitetene og høyskolene og politikere på ulike nivå. Disse individene har visse intensjoner – de ønsker å oppnå noe – men intensjonen er *ikke* å skape et domenetap for norsk som akademisk språk. Intensjonene bak valget er, som vi så ovenfor, snarere for eksempel å oppnå karrieremessige eller sosiale fordeler, å kommunisere med utenlandske kolleger, å tiltrekke utvekslingsstudenter og annet. Det er dette de først og fremst har i tankene når de velger engelsk – ikke det at de samtidig gjør et språkvalg som innebærer å velge *bort* norsk (Ljosland 2003).

Rundt individene i sirkelen ligger det Keller har kalt "økologiske betingelser". Dette er "[...] the sum total of the factors which influence the choice of action" (Keller 1994:92). I vårt tilfelle vil dette først og fremst dreie seg om ulike politiske bestemmelser og institusjonelle regler og føringer, for eksempel bestemmelser i Universitets- og høyskoleloven, de ulike universitetenes språkpolitikk, tidsskrifters språkpolitikk, paraplyprosjektets bestemmelser om språk, samt annen slags politikk som ikke er laget som språkpolitikk, så som målsettinger om internasjonalisering og utveksling, Bologna-avtalen og lignende (se kap. 6 og 7). I min tidligere undersøkelse blant unge forskere (Ljosland 2003)



regnet jeg også med til de økologiske betingelsene forskernes individuelle språkkompetanse, dvs. at de faktisk ser seg i stand til å skrive f.eks. en doktoravhandling på engelsk. Andre faktorer var deres viten eller forventning om at det publikummet de ønsket seg, nemlig først og fremst andre forskere, forstår engelsk. En annen viktig økologisk betingelse var de unge forskernes kjennskap til den sosiale normen som sier at engelsk er det umarkerte språket i en vitenskapelig avhandling (op.cit).

Simonsen (2002:9) kaller slike økologiske betingelser for *språklig tvang*. Det er liten tvil om at økologiske betingelser kan gi sterke føringer for den enkeltes valg. Ulike former for ”språklig tvang” er derfor et viktig perspektiv å ta med seg i et studium av domenetap, men uten at det bør få oss til å miste fokuset på de individuelle språkbrukernes rolle i slike prosesser.

I Kellers modell finner vi videre piler med merkelappen ”intentional actions”, som representerer enkeltindividenes handlinger. I vårt eksempel kan denne handlinga for eksempel være når en foreleser velger å forelese på engelsk, eller at en doktorgradsstipendiat velger å skrive avhandlinga si på engelsk. Det som så skjer, er, som nevnt, at disse enkelthandlingene *akkumulerer*. Dette er representert i boksen med påskrifta ”invisible hand process”. Denne prosessen fører til en uunngåelig, kausal konsekvens, i modellen representert med et nytt sett med piler. I ytterste konsekvens: Dersom hver enkelt språkbruker som er aktiv innenfor det aktuelle domenet, i dette tilfellet *akademia*, i hver enkelt språkbrukssituasjon bruker engelsk, og ikke norsk, er det kausale, samla resultatet på et sosialt makronivå at norsk får svekka sin posisjon som akademisk språk, mens engelsk vinner fram på dette domenet. Gjennom en usynlig hånd-prosess har fenomenet *domenetap* oppstått – representert ved sirkelen ”*explanandum*” i Kellers modell. Vitenen om hva ”alle andre” gjør, blir i neste omgang del av den enkeltes økologiske betingelser for egne handlinger. Dermed opprettholdes og forsterkes domenetapet.

### 3.3. En grenseoppgang mot relaterte begrep

Etter disse drøftingene av termene *domene* og *domenetap*, vil jeg foreta en grenseoppgang mot andre, relaterte begrep. Laurén, Myking og Picht (2005:58) setter opp følgende taksonomi:

- Domene
- Domenedynamikk
- Statusendring
- (NEGATIV)
- Domenetap
- Domenefråskrivning
- Domenefordeling
- (POSITIV)
- Domeneerobring
- Domenegjenerobring
- Domeneoppdyrking
- Domeneutviding

Laurén et.al. (op.cit.) bruker en noe annerledes definisjon av *domene* enn den jeg har. Deres definisjon er: ”fagområde eller kunnskapsområde som eit språk er brukande for” (op.cit:59). De presiserer vidare at dette vil si at ”det respektive språket har til disposisjon nødvendige uttrykksmiddel og derfor er brukande innanfor det domenet det er tale om” (loc.cit.). Dette inkluderer også den sosiale dimensjonen, fordi det til det faglige kunnskapsområdet må høre kommunikative middel dersom kunnskapen skal være intersubjektiv, skriver de (loc.cit.). Forfatterne har bakgrunn fra forskergruppa Nordens språk som vetenskapsspråk, og er dermed spesielt opptatt av fagspråk og terminologiutvikling. Definisjonene og eksemplene deres bærer preg av dette.

Domenetap definerer Laurén et. al. (op.cit:60) slik:

Statusendring som fører med seg tap av uttrykksmiddel innanfor eit kunnskapsområde for eit språk, på grunn av manglande (vidare)utvikling av dei fagspråklege uttrykksmidla.

Slik jeg forstår denne definisjonen, vil også det at man bruker ord og begreper fra et annet språk i stedet for å utvikle tilsvarende terminologi på morsmålet, komme inn under domenetap. Jeg mener imidlertid at en slik situasjon inngår i de ”økologiske betingelser” som bidrar til at en domenetapsprosess settes i gang. I konklusjonskapitlet (10.2) diskuterer jeg vidare hvordan en slike situasjoner skal forstås i forhold til begrepet domenetap.

Laurén et. al. presiserer at det ikke dreier seg om domenetap dersom det aktuelle språket heller ikke tidligere har hatt en fullt utviklet språkbruk på området (op.cit:60). Man

kan i så tilfelle diskutere hvorvidt man bør snakke om et domenetap for norsk i akademien. Det vil muligens ha mer for seg å snakke om domenetap på noen underdomener enn på andre, for eksempel når det gjelder studier i motsetning til forskning.

Jeg vil nå gå igjennom Laurén et. al.s definisjoner av de øvrige begrepene i taksonomien ovenfor.

### **3.3.1. Domenefraskrivelse**

Termen domenefraskrivelse betegner en ”statusendring som inneber frivillig eller tvunge avkall på dei nødvendige fagspråklege uttrykksmidla innanfor eit kunnskapsområde” (Laurén et. al. 2005:61). Denne termen ble først brukt av Eli Ellingsve (1999) i en artikkel som beskriver en situasjon der Norge ga avkall på å bidra med norsk terminologi til den internasjonale gassunionens flerspråklige ordbok. Det som skiller domenefraskrivelse fra domenetap, er altså at domenefraskrivelse innebærer et bevisst bortvalg.

### **3.3.2. Domenefordeling**

Domenefordeling innebærer en ”statusendring som fører med seg at to (eller flere) språk fordeler kunnskapsområda i samfunnet mellom seg, med det resultatet at desse bruksområda blir (tilnærma) eittspråklege, medan samfunnet som heilskap blir to- eller fleirspråkleg. Denne utviklinga kan skje gjennom medvitne vedtak eller gjennom eigen dynamikk” (Laurén et. al. 2005:63). Dette er det rimelig å forstå dit hen at domenefordeling kan oppstå etter at det først har skjedd domenetap og/eller domenefraskrivelse på noen domener, men ikke alle, slik at resultatet blir en domenefordeling mellom ulike språk. En slik domenefordeling kan være resultat av bevisst politikk eller oppstå uten at det var planlagt.

### **3.3.3. Domeneerobring**

Domeneerobring definerer Laurén et. al. (2005:63) som ”Statusendring som fører med seg at eit språk utviklar dei faglege uttrykksmidla som trengst for å kommunisera på alle faglege nivå innanfor eit kunnskapsområde som til dess ikkje (eller ikkje fullnøyande) har rådd over slike uttrykksmiddel.” Domeneerobring blir dermed å forstå som motsatsen til domenetap og domenefraskrivelse. Lauren, Myking og Picht gjør ikke noe prinsipielt skille mellom bevisst og ubevisst valg/bortvalg når det gjelder positiv statusendring, slik tilfellet er for negativ statusendring. Domeneerobring blir altså derfor stående som motsats både til domenetap og til domenefraskrivelse.

### **3.3.4. Domenegjenerobring**

Domenegjenerobring innebærer en ”statusendring som fører med seg ei fornya utvikling av dei språklege uttrykksmidla på eit kunnskapsområde, for å gjenskapa eit fagspråk som er gått tapt” (Laurén et. al. 2005:64). Forskjellen på domeneerobring og domenegjenerobring er altså at det aktuelle språket her tidligere har vært fullt utvikla på domenet, men at denne utviklinga så er blitt forsømt i en periode, for deretter å gjenopprettes.

### **3.3.5. Domeneoppdyrking**

Domeneoppdyrking vil si en ”statusendring som fører med seg at det blir skapt fagkommunikative uttrykksmiddel simultant med at ny kunnskap blir introdusert i eit språksamfunn” (Laurén et. al. 2005:65). Forskjellen på domeneoppdyrking og domeneerobring er at i tilfellet domeneerobring har kunnskapsfeltet eksistert, men ikke fagspråket, inntil domeneerobringen skjedde. I tilfellet domeneoppdyrking har heller ikke fagfeltet eksistert i dette språksamfunnet tidligere. Språkutviklingen skjer altså samtidig med introduksjonen eller oppdagelsen av ny kunnskap. I eksemplet på domenefraskrivelse fra Ellingsve (1999), der man valgte å ikke utvikle norsk terminologi for kjøp og salg av gass, står denne handlemåten kanskje snarere i kontrast til domeneoppdyrking enn til domeneerobring, ettersom gassindustrien var et relativt nytt kunnskapsfelt i Norge.

### **3.3.6. Domeneutviding**

Termen domeneutviding betegner en ”statusendring som fører med seg at det blir skapt fagkommunikative uttrykksmiddel simultant eller nesten simultant med at ny kunnskap blir tilført eit eksisterande kunnskapsområde” (Laurén et. al. 2005:64). Forskjellen på domeneoppdyrking og domeneutviding er at domeneoppdyrking betegner språkutvikling på et felt der hele kunnskapsfeltet er nytt, mens domeneutviding bedre kan beskrives som vedlikehold. Kunnskapsområdet eksisterer allerede, domeneutvidingen består i å holde språket oppdatert med nye termer etter hvert som kunnskapen på feltet utvides.

Videre i denne avhandlinga vil jeg bruke begrepene domene og domenetap slik jeg har gjort greie for i avsnittene 3.1 og 3.2, mens jeg vil forholde meg til definisjonene hos Laurén et. al. (2005) når det gjelder de øvrige, tilgrensende begrepene.

### 3.4. Fra domenetap til diglossi

Diglossi er et annet teoretisk konsept, mest kjent i definisjonen gitt hos Ferguson (1972 [1959]). Begrepet refererer til en tilstand der to varieteter sameksisterer i et språksamfunn, og der hver av varietetene har sin egen eksklusive rolle. Den ene varietetten kalles H-språket. Denne har høy prestisje, og brukes i formelle situasjoner eller situasjoner med høy status, for eksempel religiøse seremonier, politiske taler, nyhetssendinger og, ja, universitetsforelesninger. Den andre varietetten kalles L-språket. Denne har lavere prestisje, og brukes i uformelle situasjoner og i situasjoner med lavere status, for eksempel hjemme. I Fergusons arbeider er H og L språklig i slekt med hverandre; de er to varieteter av "samme" språk. Fishman (1967) utvider imidlertid begrepet til også å gjelde situasjoner der H og L ikke nødvendigvis er i slekt med hverandre, noe som siden ofte har blitt omtalt som bred eller utvida diglossi, eller "Fishman's extension" (Swann et.al.2004). Det sentrale ved Fergusons definisjon av diglossi er den klare funksjonsdelinga:

One of the most important features of diglossia is the specialization of function for H and L. In one set of situations only H is appropriate and in another only L, with the two sets overlapping only very slightly (Ferguson 1972: 235-236).

Sentral er også prestisjeforskjellen: Situasjonene der H passer seg, har alltid høyere prestisje enn situasjonene der L passer seg.

Grunnen til at jeg bringer inn begrepet diglossi her, er at domenetap kan foregå etter et bestemt mønster som til slutt resulterer i diglossi: Dersom de mest prestisjefulle domene, som høyere utdanning og forskning, går tapt i en domenetapsprosess, kan resultatet bli diglossi eller en diglossi-liknende situasjon. Sosiolingvistiske forskere har ikke vært fremmede for å forespeile oss at vi i Skandinavia kan være på vei inn i en situasjon som, selv om man neppe kan kalle den fullstendig diglossisk, i alle fall har klare diglossiske trekk, se for eksempel Mæhlum (2007:169f.), Berg, Hult og King (2001), og Gunnarsson (2001).

I denne forbindelse kan det derfor være interessant å undersøke om det fins en bestemt *funksjonsdeling* mellom nasjonalspråket norsk og det "globale" språket engelsk innad innenfor akademias underdomener. Gunnarsson (2005:224f.) antyder at så er tilfelle i Sverige: Omtrent samtidig som *Ekonomisk Tidsskrift* ble engelskspråklig og fikk navnet *The Swedish Journal of Economics*, senere *The Scandinavian Journal of Economics*, ble det starta et nytt, svenskspråklig økonomitidsskrift ved navn *Økonomisk Debatt*. Mellom disse tidsskriftene er det en funksjonsdeling slik at i *The Scandinavian Journal of Economics* publiseres topprangert originalforskning, mens *Økonomisk Debatt* er en halvvitenskapelig publikasjon

som er ”inriktad på att överbygga klyftan mellan ekonomer vid universiteten och ekonomer i förvaltning, företag och organisationer” og konsentrerer seg mer om å analysere praktiske problemer enn å publisere originalforskning (op.cit:224). En liknende funksjonsdeling mellom svenskspråklige og engelskspråklige tidsskrift fins innen medisinen: Det svenskspråklige *Läkartidningen* har etter 1985 utvikla seg både i innhold og i stil til å likne mer på et populærvitenskapelig tidsskrift, mens svensk originalforskning publiseres på engelsk i utenlandske medisinske tidsskrift. Dette til forskjell fra perioden 1904-1985, da *Läkartidningen* publiserte originalforskning på svensk (op.cit:225). Det Gunnarsson antyder, er altså at det også internt innenfor domenet academia er slik at prestisjefulle underdomener som vitenskapelig publisering foregår på engelsk, mens formidling foregår på svensk.

I et tidligere forskningsprosjekt har jeg funnet indikasjoner på at yngre forskere på mange fagfelt føler at engelsk ”passer seg”, mens norsk ikke ”passer seg” i ei doktoravhandling (Ljosland 2003, 2007). Å velge engelsk i denne sjangeren blir av de fleste sett på som selvsagt, samtidig som det engelske språket også låner teksten prestisje. Enkelte frykter til og med en sosial fadese dersom de velger å skrive doktoravhandlinga på norsk. I Ljosland (2007) diskuterer jeg hvorvidt denne selvsagtheten, kombinert med prestisjen, får språksituasjonen i academia versus dagligspråket til å likne den spesialiseringa av funksjoner som Ferguson beskriver for diglossiske samfunn. Denne artikkelen konkluderer med at prestisjeforskjellen *likner* Fergusons beskrivelse, men at funksjonsfordelinga ikke er så total at situasjonene der engelsk og norsk kan brukes, gjensidig utelukker hverandre. Jeg finner altså klart diglossilignende trekk, men konkluderer med at vi foreløpig ikke kan snakke om Norge som et diglossisk samfunn etter Fergusons definisjon. Derimot kan domenetap i academia etter et diglossi-aktig mønster være et første skritt på veien mot å utvikle et diglossisk språksamfunn.

I konklusjonskapitlet til slutt i denne avhandlinga (kap. 10) vil jeg diskutere disse spørsmålene videre, i lys av funnene gjort i kassstudien.

## 4. Globalisering og engelsk: En symbiose

Intuitivt virker det opplagt å knytte den økende bruken av engelsk i norsk høyere utdanning og forskning til det svært mye omtalte fenomenet ”globalisering”. ”As the spread of English is so intimately mixed up with several aspects of globalization, the study of this spread entails an examination of greater global trends” (Erling 2004: 3). I dette kapitlet – som egentlig burde kommet under ”teori”, men som jeg likevel har valgt å skille ut i et eget kapittel fordi det er et såpass omfattende tema – vil jeg derfor forsøke å gi en kort og summarisk oversikt over litteraturen og debatten omkring globalisering generelt, og globalisering i forbindelse med det engelske språket spesielt. Tross omfanget av litteratur som har vokst fram rundt fenomenet globalisering i de senere årene, mangler ennå en etablert definisjon av hva globalisering innebærer (Held & MacGrew 2003:2). I stedet for å forsøke å komme med noen presis definisjon, har jeg derfor heller valgt å omtale fenomener og trender som har vært sentrale i globaliseringsdebatten og -forskningen.

I litteraturen som er skrevet omkring fenomenet globalisering, fins det ulike anslag om når termen kom i bruk. Held og MacGrew (2003:1) hevder at termen ”globalisering” har vært i bruk siden 1960-tallet, og at den ble populær i forbindelse med diskusjonen av statssosialismens fall og konsolideringen av kapitalismen. En ofte sitert tidlig kilde i globaliseringsdebatten er Marshall McLuhans ”The Gutenberg Galaxy” (1962), der begrepet ”den globale landsby” (”the global village”) ble lansert (op.cit:31). McLuhan mente å se at nye, elektroniske medietyper var i ferd med å bringe menneskeheten sammen til å bli aktører i et felles rom. McLuhans visjon ble senere enda mer aktuell i og med framveksten av Internett – noe som i dag ofte nevnes som selve kronteksemplet på globalisering i praksis. En annen tidlig kilde er Theodore Levitts artikkel ”The Globalization of Markets” (1983). Levitt er den som vanligvis får æren for å ha brakt termen ”globalisering” inn i den allmenne debatten. Siden begynnelsen av 1990-tallet av har globalisering blitt et stadig mer innflytelsesrikt paradigme innenfor humanvitenskapene (Featherstone & Lash 1995: 1).

Det at termen globalisering først har kommet i hyppig bruk i løpet av de siste tiårene, betyr imidlertid ikke at det ikke fantes forløpere til fenomenet i eldre tid. Både det romerske imperiet med latin som sitt internasjonale språk, den katolske kirka med paven i Vatikanet som sentralmakt og sitt vidtspennende nett av geistlige i før-reformatorisk tid, handelen langs Silkeveien, hanseatenes handelsimperium og Ostindiakompaniets sammenknytting av øst og vest viser kjennetegn som vi i dag forbinder med globalisering. Gervin (2007) har til og med

kalt cistercienserordenen på 1100-tallet for et ”multinasjonalt konsern”. ”[...] [G]lobalization as a human dynamic has always been with us, even if we have been unaware of its embrace until recently” skriver Robertson (2003:3), og hevder videre at verden i løpet av de siste 500 årene har opplevd tre bølger av globalisering: “the first, after 1500, centred on the globalization of regional trade; the second, after 1800, gained impetus from industrialization; the third derived from the architecture of a new world order after 1945” (op.cit: 4). Held og MacGrew (2003:1) mener at opphavet til selve konseptet globalisering ligger i arbeidene til intellektuelle på 1800- og tidlig 1900-tallet, og nevner Saint-Simon, Karl Marx og Halford MacKinder som eksempler. Selv om ordet globalisering ikke ble brukt på deres tid, skrev de om hvordan det som da ble kalt moderniteten, virket integrerende på verden. Man kan dermed kanskje si at det som i dag kalles globalisering, kan ses på som en videreføring av visse sider ved det som før ble kalt moderniteten – spesifikt det som har å gjøre med økt bevegelse av mennesker, kapital, varer og informasjon å gjøre, med andre ord en slags frigjøring fra tid og rom.

Likevel blir det ofte hevdet at dagens situasjon er noe annet, og unik i forhold til tidligere (se for eksempel Erling 2004:14). Noe man gjerne føler er unikt, er sammenkoplingen av verdens folk via elektroniske medier som telefon og Internett, radio og TV (gjærne eksemplifisert ved BBC World Service, CNN og MTV), og utviklingen innen markedsøkonomien, som sprer seg til stadig flere land og til stadig flere områder av livet, og oppviser vekst i store, multinasjonale selskaper. Videre gjelder det en økt mobilitet blant folk, både ved besøk i andre land, og ved flytting til eller opplevelse av tilhørighet med flere land. Noen hevder til og med at nasjonalstaten står for fall eller i det minste er svekket som organisasjonsform, og at verden knyttes sammen på nye måter, der nasjonalstaten ikke lenger er den viktigste enheten (Strange 2003). Dette siste er imidlertid et omstridt tema (Mann 2003).

Held og MacGrew (2003:3-4) identifiserer tre aspekter ved globalisering: Et *materielt* aspekt, et *tid-rom-aspekt* og et *kognitivt* aspekt. Med materielt aspekt mener de strømmen av handel, kapital og mennesker, muliggjort blant annet av transport- og banksystemer og handelsavtaler. Dette skaper varige former for global sammenknytting (“interconnectedness”). En konsekvens av dette er at hendelser ett sted på kloden kan få konsekvenser også på andre steder, fjernt fra stedet der hendelsen skjedde. Tid og geografisk rom er ikke lenger en like stor barriere som før. Ved hjelp av for eksempel internett muliggjøres øyeblikkelig kommunikasjon over store avstander, noe som gir en opplevelse av at verden ”krymper”. Det er dette Held og MacGrew kaller *tid-rom-aspektet*. Det kognitive aspektet viser seg i folks



opplevelse av dette: Både beslutningstakere og folk flest er blitt mer oppmerksomme på hvordan hendelser langt unna kan påvirke dem lokalt, og omvendt, slik for eksempel terrorangrepene i USA 11. september 2001 bl.a. førte til strengere sikkerhetskontroll på norske flyplasser. Det viser seg også i form av folks opplevelse av at tid og avstander ”krymper”, og i en global bevissthet hos folk i form av en følelse av global tilhørighet og felles sårbarhet (Held & MacGrew 2003: 18). Psykologen Jeffrey J. Arnett (2002:774,777) finner til og med at mennesker verden over er i ferd med å utvikle en tokulturell identitet som kombinerer deres lokale identitet med en identitet knytta til den globale kulturen.

Én side ved globaliseringsdebatten dreier seg om hvorvidt globalisering egentlig dreier seg om *standardisering* og/eller *amerikanisering*. I denne forbindelsen brukes av og til uttrykkene ”MacWorld” og ”MacDonaldization” (se for eksempel Barber 1992 og Ritzer 2006). MacDonalds-restaurantene står som et symbol på amerikansk kultur og på dens spredning til de fleste verdenshjørner. Samtidig opererer MacDonalds også under et strengt standardiseringsregime, fra menyinnhold til porsjonsstørrelse til utseende på mat, lokaler og reklamemateriell, til hva de ansatte skal si til kundene (Ritzer 2006). I Theodore Levitts (1983) innflytelsesrike artikkel, omtalt ovenfor, tar forfatteren til orde for satsning på globale markeder, og at produkter bør være like og markedsføres likt alle steder der de selges. Levitt anbefaler videre å se på verden, eller i det minste store regioner av verden, som én enhet.

MacDonalds er også et godt eksempel på et stort, multinasjonalt konsern. Held og MacGrew (2003:26) identifiserer de multinasjonale konsernene som sentrale i organiseringen av det de kaller ”[the] new global capitalist order”, der markedene har blitt globale og de nasjonale økonomiene må tilpasse seg de globale konkurranseforholdene. Multinasjonale konsern står i dag for om lag 20 prosent av verdens produksjon og 11 prosent av verdens bruttonasjonalprodukt, mot 7 prosent i 1990 (loc.cit.). Disse multinasjonale selskapene har blitt tillagt ansvaret for å ha skapt en ny, global arbeidsdeling, der de gamle industrilandene blir avindustrialisert, og produksjonen blir flytta til land der produksjonen er billigere (op.cit.). Slik at mens arbeidsdeling også var et sentralt element ved det ”moderne” samfunnet etter den industrielle revolusjon, er det nye ved globaliseringa at arbeidsdelinga ikke lenger bare foregår internt mellom klasser innen en stat, men også globalt.

I tillegg til de multinasjonale konsernene kommer de globale organisasjonene, som FN, Verdens handelsorganisasjon (WTO) og IMF/Verdensbanken. IMF og Verdensbanken har blitt kritisert for å drive en politikk som krever at fattige land er nødt til å kutte ned på subsidier og andre former for beskyttelse og åpne opp for kapitalistiske prinsipper – også innen offentlig sektor (Pennycook 2007:24). Denne utviklinga kalles ”corporization”.

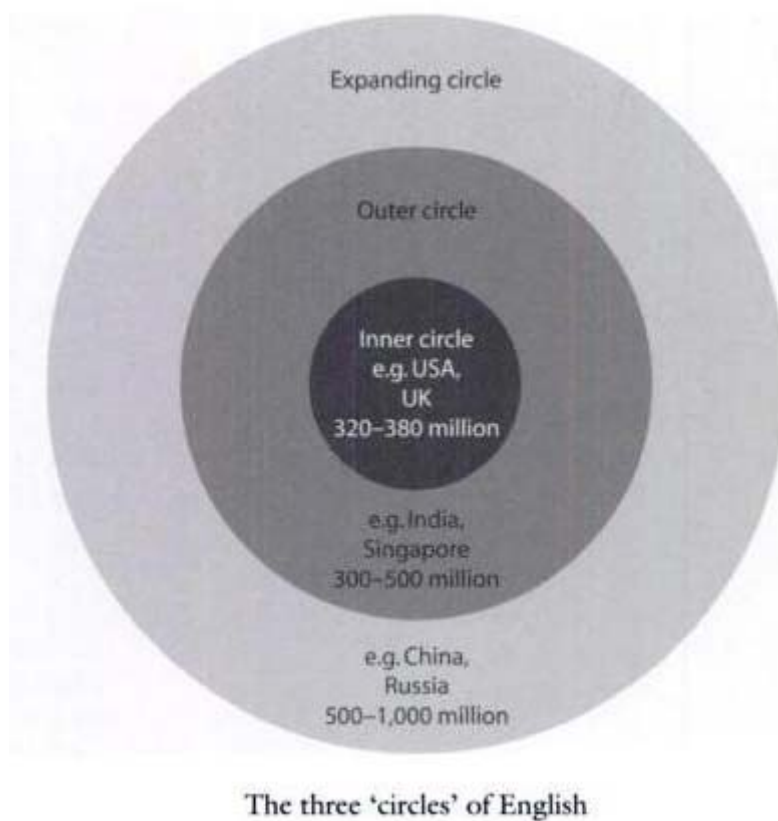
Theodore Levitts visjon kan likevel ikke sies å ha blitt fullstendig realisert: Multinasjonale selskaper tilpasser fremdeles produktene sine til de lokale markedene, de lokale lovene og den lokale kulturen. I Norge selger for eksempel MacDonald's "Norsk MacLaks"-burgere. Det globale og det lokale interagerer og hybridiseres, og resultatet kalles "glokalisering". Glokalisering viser seg ikke bare innen forretningsverdenen, men også innen "grasrotbevegelser": Preisler og Høgsbro (1999), Brunstad (2006) og Pennycook (2007) har for eksempel vist hvordan den globale hip hop-kulturen kommer til uttrykk og får sin lokale kulør i henholdsvis Danmark, Norge og Malaysia.

#### **4.1. Engelsk: Et globalt språk eller globaliseringens språk?**

Engelsk blir ofte kalt et globalt språk, eller noen ganger til og med *det* globale språket (se for eksempel Graddol 1997, Crystal 2003). Men kan man også si at engelsk er *globaliseringens* språk? Elizabeth Erling (2004:3) skriver: "[A] significant side effect of the [globalization] process has been the spread of English". Hun argumenterer for at bestemte aspekter ved globaliseringa – som framveksten av internasjonale selskap og organisasjoner, økt tilgang på kommunikasjonsteknologi, amerikansk dominans innen kultur og media, det at nasjoner og statsgrenser blir mindre viktige, samt økt mobilitet som gjør at flere mennesker enn før kommer i kontakt med hverandre – har skapt et større behov enn tidligere for en felles kommunikasjonskode. Det er dette hun mener med at spredninga av engelsk har vært en bivirkning av globaliseringa. Jeg vil gå så langt som til å si at spredninga av engelsk ikke bare er en *bivirkning* av globaliseringsprosessen, men en integrert og uatskillelig del av både prosessen og resultatet. Held og MacGrew (2003:3) betegner engelsk som en "symbolsk infrastruktur", og evaluerer denne til å være likeså viktig for globaliseringa og dens flyt av handel, kapital og mennesker som fysisk infrastruktur, for eksempel transport og banksystemer, og normativ infrastruktur, for eksempel handelsavtaler. Pennycook (2007:5) fokuserer mer på det individuelle nivået, og hvordan mennesker og grupper bruker engelsk, hva de føler overfor engelsk, og hva de ønsker seg av språket: "English is closely tied to processes of globalization: a language of threat, desire, destruction and opportunity" (Pennycook 2007: 5).

Det har vært foreslått flere modeller for å forsøke å illustrere det engelske språkets plass i verden. Den aller mest kjente er Braj Kachrus (1985) sirkelmodell, som er vist nedenfor i grafisk utforming av Crystal (2003). Den "indre sirkelen" refererer til de landene der engelsk tales som morsmål av majoriteten av dagens befolkning, det vil si Storbritannia,

USA, Irland, Canada, Australia og New Zealand. Den ”ytre sirkelen” refererer til land der engelsk ikke er morsmål for de fleste, men har en viktig rolle i landets institusjoner, det vil si at engelsk spiller rollen som offisielt andrespråk i disse landene. Dette gjelder bl.a. tidligere koloniland som India, Singapore og Malawi, og mer enn femti andre områder. Den voksende sirkelen består av land som anerkjenner det engelske språkets status som et viktig internasjonalt språk, men som ikke har vært kolonisert av land tilhørende den indre sirkelen, og heller ikke har gitt engelsk noen offisiell, administrativ status. Derimot læres engelsk som fremmedspråk i disse landene. Eksempler på land i den voksende sirkelen er Kina, Japan, Hellas, Polen, sammen med et stadig økende antall land (Crystal 2003: 60).



**Figur 4: Braj Kachrus sirkelmodell. Fra Crystal 2003: 61**

Et spørsmål er hvor Norge skal plasseres i denne modellen. Robert Phillipson (1992:24) vurderer det slik at ”[i]n the Nordic countries (Scandinavia and Finland), a shift is under way from E[nglish as a] F[oreign] L[anguage] to E[nglish as a] S[econd] L[anguage]” – altså at engelsk er på vei til å få en mer offisiell rolle. Overfører man denne påstanden til Kachrus sirkelmodell, vil det si at de nordiske landene er på vei fra den voksende sirkelen og inn i den ytre sirkelen. Kanskje har det blitt mindre forskjell enn tidligere på hvordan engelsk faktisk brukes i den ytre og den voksende sirkelen.

Phillipson (1992:17) bruker imidlertid ikke Kachrus sirkelmodell, men foreslår i stedet å dele inn i en *kjerne* og en *periferi*. Kjernen vil i så fall tilsvare den indre sirkelen i Kachrus sirkelmodell. Periferien består videre av to deler: Land der engelsk brukes som et ”international link language” (der Skandinavia inngår), og land som fikk seg påtvunget engelsk gjennom kolonisering. Mens kjernen definerer normene, følger periferien de språklige normene de får fra kjernelandene.

Pennycook (2007) kritiserer Kachrus sirkelmodell for å ta for lite hensyn til at det fins variasjon innenfor hver sirkel. Han kritiserer den videre for å være for nasjonsbasert: Mennesker opptrer i grupper som bruker engelsk på sin måte, der nasjonstilhørighet ikke er det som definerer gruppa. Det fins alltid en umiddelbar kontekst rundt situasjonen der engelsk brukes, og modellen tar ikke hensyn til andre typer kontekster enn den nasjonale.

En alternativ modell er Abram De Swaans (2001) ”galaksemodell”. I boka *Words of the World* sammenlikner De Swaan språksituasjonen i verden med en galakse. Noen språk er måner, noen er planeter og noen er stjerner (for øvrig kan samme språk figurere på flere nivåer). Hvorvidt et språk er en måne, en planet eller ei stjerne, kommer an på hvor mange som snakker det – og særlig hvor mange som snakker det som *fremmedspråk*.

Månene i modellen representerer de små språkene, gjerne minoritetsspråk. Typisk for ”månespråkene”, eller ”perifere språk”, som han også kaller dem, er at få lærer dem som fremmedspråk. Planetspråk, også kalt ”sentrale språk”, har gjerne litt flere morsmålstalere enn månespråk, og månespråkstalerne lærer gjerne planetspråket i tillegg, for å kommunisere utafør egen minoritetsgruppe. Månespråkene ”kretser” dermed rundt planetspråkene. Her i Norge kan de samiske språkenes forhold til norsk tjene som eksempel: Nesten alle samer snakker også norsk, men nesten ingen nordmenn snakker samisk. Derfor vil de samiske språkene i De Swaans system være ”månespråk” som ”kretser” rundt ”planetspråket” norsk.

Selv ”kretser” planetspråkene rundt ”stjernespråk”, også kalt ”supersentrale språk”. Stjernespråk brukes til kommunikasjon over landegrensene, og læres i stort omfang utafør landene de hører hjemme i. De Swaan rekner med tolv ”stjernespråk”: Tysk, arabisk, kinesisk, engelsk, spansk, fransk, hindi, japansk, malisk, portugisisk, russisk og swahili. Helt i sentrum av De Swaans galakse står engelsk, som han kaller det ”hypersentrale” språket. Dette språket ”kretser” med andre ord ikke rundt noen andre språk..

Abram de Swaan bruker økonomisk teori for å forklare hva som gjør at folk velger å lære ett språk framfor et annet. De Swaans påstand er at det er sannsynlig at en person lærer et språk med høy *kommunikasjonsverdi*, eller Q-verdi, som han kaller det. Q-verdien regnes ut ved å dele antallet talere av språket på befolkningstallet i verden, eller eventuelt på

befolkningstallet i et annet lukka system som du er interessert i å regne ut Q-verdier for, for eksempel populasjonen av fysikere, befolkningen i en geografisk region, eller lignende. Du får da det De Swaan kaller språkets ”prevalence”, altså størrelsen. Videre deler man antallet talere av språket som også snakker ett eller flere *andre* språk, på antallet folk i verden som snakker minst to språk. Man finner da ”sentraliteten” til språket. Størrelsen og sentraliteten ganga med hverandre gir Q-verdien<sup>7</sup>. Størrelsen gir altså et mål på hvor mange andre mennesker en taler kan snakke direkte til ved hjelp av det aktuelle språket, mens sentraliteten gir et mål på hvor mange folk taleren kan nå via en tolk.

Det er særlig *sentraliteten* som plasserer engelsk som ”sentrum i galaksen”. Det høye antallet flerspråklige talere gjør Q-verdien enorm, og jo mer Q-verdien øker, jo mer attraktivt blir det for enda flere å lære engelsk, og dette gjør at Q-verdien øker enda mer, og slik dreier spiralen i en stadig stigning.

Robert Phillipson (2004) kritiserer De Swaans modell for å ta det for gitt at folk kan ta frie valg om å lære eller skifte språk, ut i fra kalkulasjoner over Q-verdien. Det er ikke slik, påpeker Phillipson, at alle fritt kan velge å lære de mer sentrale språkene, og dermed få muligheten til å oppnå en høyere posisjon i det sosiale hierarkiet. For det første avhenger det av mulighetene til å få opplæring i språket gjennom skolesystemet eller språkkurs. For det andre mener Phillipson at folk ikke kun vurderer Q-verdien direkte, men at for eksempel mediene i hjemlandet påvirker folks holdninger overfor ulike språk ved å skape en nasjonal språkkultur, normer og status. Den alvorligste kritikken fra Phillipsons side er at De Swaans modell ikke i det hele tatt tar hensyn til andre samfunnsmessige faktorer enn antallet talere. Modellen trekker ikke inn globaliseringsteori eller sosiolingvistisk teori om språkbevaring og språkbytte. Modellen sier ikke noe om hvordan engelsk henger sammen med politiske og økonomiske interesser. Og den tar ikke hensyn til andre typer grupperinger eller nettverk enn stater. Phillipson etterlyser i det hele tatt alle de restriksjonene og føringene som ligger på folks ”valg” av språk.

For egen regning vil jeg legge til at jeg syns De Swaans modell har et uavklart forhold til additiv versus subtraktiv tospråklighet. Den mangler dessuten en diskusjon av ontologi. Problemet her er hvorvidt De Swaan mener at modellen, og spesielt Q-verdiene, skal tas for å være ”sanne”. Slik jeg leser De Swaan, ser det ut som han forsøker å vise hvordan forholdene mellom verdens språk ser ut ”i virkeligheten”, altså at modellen ontologisk påstår å være

---

<sup>7</sup> De Swaan viser også en annen måte å regne ut Q-verdien på, som har med språklige repertoar å gjøre: Hvor mye øker mine muligheter for kommunikasjon ved å legge språk X til repertoaret mitt? Se De Swaan (2001) for en gjennomgang av denne metoden.

objektivt sann. Men De Swaan diskuterer ikke dette eksplisitt, og det blir derfor aldri klart hvilken ontologisk status han tilskriver modellen og Q-verdiene. I denne avhandlinga har jeg valgt å bruke De Swaans modell i analysen av enkelte informantutsagn. Jeg tilskriver den imidlertid en annen ontologisk status: For meg er det uinteressant hvorvidt de enkelte Q-verdiene er ”riktige” eller ikke, eller om det i det hele tatt går an å regne ut slike verdier på noen meningsfylt måte. De Swaan har uansett grepet og gitt ei rimelig dekkende framstilling av et verdensbilde, eller et holdningskompleks, som jeg tror er ganske utbredt. Man kan diskutere og nyansere og betvile om ”verden er” slik De Swaan framstiller den, men det som er interessant for meg, er om mange nok personer eller visse personer i visse posisjoner ”leser verden” på en liknende måte som De Swaan gjør i galaksemodellen. Jeg prøver å sette meg inn i hvordan mine informanter skaper mening, og hva handlingene deres betyr for dem. Det spiller derfor ingen rolle om informantene ”har rett” eller ”tar feil”, og jeg forsøker heller ikke å vurdere dette. De Swaans modell kan dermed være et hjelpemiddel for å tolke enkelte informantutsagn, uavhengig av spørsmål om hva som ”egentlig er sant”.

Robert Phillipson, på sin side, er den fremste talsmannen for teorien om *språklig imperialisme*. Alastair Pennycook (2007) analyserer det slik at det fins to sentrale paradigmer innenfor temaet globalisering og engelsk, hvorav ”linguistic imperialism” er det ene. Det andre kaller Pennycook for ”World Englishes”-paradigmet. En slik todeling er muligens å sette debatten litt på spissen. Jeg vil likevel prøve å skissere disse to paradigmene.

På midten av 1970-tallet begynte det å bygge seg opp en interesse blant språkforskere for språkbruken i tidligere koloniland (Erling 2004). Interessen gjaldt blant annet ”nye” engelsk-varieteter som hadde vokst fram etter at en rekke tidligere britiske kolonier hadde blitt selvstendige. Det ble både foretatt mer sosiolingvistisk orienterte studier av hvordan folk i disse landene annekterte engelsk og brukte språket til sine egne formål i den nye, postkoloniale konteksten, og lingvistiske studier av språklige trekk ved disse ”nye engelskene”. En sentral forsker innen slike postkoloniale studier er sosiolingvisten Braj Kachru, som var med på å organisere en av de første konferansene omkring temaet i 1978 (Kachru 1982, se også Erling 2004), og som få år senere altså utviklet ”sirkelmodellen” omtalt ovenfor. I løpet av 1980-tallet ble det etablert tre tidsskrift innen det som Pennycook (2007) kaller for ”World Englishes”-paradigmet: *World Language English*, som senere ble hetende nettopp *World Englishes: The International Journal of English as an International and Intranational Language*, redigert av Braj Kachru og Larry E. Smith; *English Today: The International Review of the English Language*, redigert av Tom MacArthur; og *English Worldwide*, redigert av Manfred Görlach og nå Edgar Schneider (Erling 2004).

Innenfor "World Englishes"-paradigmet er engelsk ikke ett monolittisk språk. Man sier "Englishes" i flertall, og studerer forskjeller mellom engelskvarieteter i ulike land. I sirkelmodellen er den indre sirkelen riktignok normgivende overfor den voksende sirkelen. Men innenfor den indre og den ytre (altså midterste) sirkelen fins det flere varieteter: Ikke bare britisk, amerikansk og australsk engelsk, men også varieteter fra den ytre sirkelen, som indisk engelsk, nigeriansk engelsk, og så videre, som studeres og skrives om som selvstendige varieteter – ikke som "feil" bruk av en sentral norm (se for eksempel Watts og Trudgill 2002). Braj Kachru er blant dem som har tatt til orde for at man må regne med flere varieteter, mens Randolph Quirk i det som er blitt kjent som "Quirk/Kachru-debatten" har argumentert for at én sentral norm er nødvendig i engelskopplæringen (Erling 2004).

I den sosiolingvistiske delen av "World Englishes"-paradigmet handler det om hvordan engelsk "approprieres" og brukes i ulike land. Ett eksempel på "appropriering" er postkolonial litteratur: Skulle forfattere fra tidligere koloniland velge å skrive på sitt eget morsmål eller på engelsk? Noen forfattere valgte da å finne sitt eget uttrykk og skrive om sin egen virkelighet på sitt eget engelsk (Erling 2004). En slik praksis kalles noen ganger for "writing back" (se for eksempel Pennycook 1994). Et annet eksempel på appropriering av engelsk er når engelsk blir brukt som motstandsspråk. Pennycook (1994:35) nevner for eksempel "People's English" i Sør-Afrika. Med "People's English" ville man appropriere engelsk for å gjøre motstand mot Apartheid-styret og fremme demokratiet i Sør-Afrika.

Det som Pennycook (2007) kaller for "Linguistic imperialism"-paradigmet oppsto på 1990-tallet, med Robert Phillipsons innflytelsesrike bok *Linguistic Imperialism* (1992). Etter dette ble debatten rundt engelsk og globalisering mer politisert – noe som også var formålet med boka. Språkimperalisme definerer Phillipson (1992:47) som "the dominance asserted and maintained by the establishment and continuous reconstitution of structural and cultural inequalities between English and other languages".

Phillipson (1992:15) forklarer teorien sin som "a particular theory for analysing relations between dominant and dominated cultures, and specifically the way English language learning has been promoted." I *Linguistic Imperialism* forsøker Phillipson altså å vise at den posisjonen engelsk har fått i verden – som han forresten mener er mindre betydningsfull enn det de mest entusiastiske globaliseringstilhengerne påstår – er et resultat av ulike former for imperialisme: I kolonitida ble skolebarn med andre morsmål enn engelsk tvunget, noen ganger ved hjelp av ydmykende metoder, til å bruke engelsk på skolen. Kolonisorpråket ble brukt som et middel til å skille mellom de styrende og de styrte, og den som ønsket å klatre i det sosiale hierarkiet, var nødt til å bruke koloniherrenes språk. Etter

kolonitidas slutt overtok USA rollen som den fremste akseleratoren for spredningen av engelsk, i og med sin posisjon som supermakt. USA har i det 20. og 21. århundre vært ledende ikke bare økonomisk og i teknologisk utvikling av for eksempel kommunikasjonsteknologi, men USA er også en stor eksportør av kulturprodukter som filmer, TV-programmer og musikk – alt med tekster på engelsk. I nyere tid har engelskundervisning (kalt TESOL: teaching English to speakers of other languages, eller ELT: English language teaching) og tilhørende testing blitt en eksportartikkel for Storbritannia og USA. Phillipson (1992:48-49) siterer direktøren for The British Council på å ha skrevet i årsrapporten for 1987/88 at Storbritannias virkelige ”svarte gull” ikke er olje fra Nordsjøen, men det engelske språket. Ikke bare er engelskundervisning direkte innbringende på grunn av kursavgifter, læreboksalg og testavgifter, men verden gjøres også avhengig av det engelske språket. Samtidig med at de lærer bort språket, lærer engelsklærerne også bort britisk og amerikansk kultur og tankesett, mener Phillipson. Selv oppsummerer Phillipson historien slik: ”English is now entrenched worldwide, as a result of British colonialism, international interdependence, ‘revolutions’ in technology, transport, communications and commerce, and because English is the language of the USA, a major economic, political, and military force in the contemporary world” (1992: 23-24).

Det Phillipson (op.cit.) først og fremst prøver å vise, er at posisjonen til engelsk opprettholdes gjennom en serie av komplekse, hegemoniske mekanismer og prosesser. Dette underbygges av en retorikk som framstiller engelsk som overlegent i forhold til andre språk på følgende måter: ”Hva engelsk er”-argumentene (”English intrinsic arguments”) beskriver det engelske språket som rikt, variert, edelt, fleksibelt, interessant, med mer (op.cit: 271). ”Hva engelsk har”-argumentene (”English extrinsic arguments”) peker på at det på engelsk fins et stort utvalg av lærebøker, ordbøker, grammatikker, en rik litteratur, skolerte lærere og eksperter, med mer (op.cit: 271-272). ”Hva engelsk gjør”-argumentene (”English functional arguments”) lover at engelsk gir muligheter til modernisering, vitenskap og teknologi, med mer, og at språket har kraft til å forene folk innenfor et land eller på tvers av landegrensener, og å fremme internasjonal forståelse.

Språkimperialisme-paradigmet har også blitt kritisert. Et hovedpunkt i kritikken mot Phillipsons teori handler igjen om forholdet til frie valg: Mens Phillipson kritiserer De Swaan for å ha for mye tro på frie valg, har Phillipson selv blitt kritisert for å tillegge frie valg for lite vekt. For eksempel spør Davies (1996:488): ”[...] [W]hat if the dominated (in this case the ex-colonial anglophone countries) wanted to adopt English and continue to want to keep it?”



Argumentet er at Phillipson ikke synes å regne med at noen virkelig skulle ønske å bruke engelsk hvis de ikke hadde vært tvunget til det gjennom hegemoniske strukturer.

Muligens kan Pierre Bourdieus (1991) teorier om symbolsk makt, språklig kapital og ”den språklige markedsplassen” kaste lys over saken. Bourdieu analyserer sosiale reproduksjonsprosesser. De øvre klassene besitter ulike former for kapital, blant annet sosial, kulturell og språklig kapital, som overføres mellom generasjonene. De som besitter slik kapital, har større sjanse for å lykkes, for eksempel i skolesystemet. Språklig kapital handler om at visse språklige varieteter har prestisje, og at dette altså kan tenkes på som en form for kapital, som kan konverteres til andre former for kapital. Tilgangen til denne formen for kapital gir de privilegerte klassene en *symbolsk makt* som i samfunnet oppfattes som – og derfor fungerer som – reell (mer om Bourdieus teorier i kapittel 10.3).

For å ta dette litt videre, vil jeg knytte Bourdieus teorier til Carol Myers-Scottons begrep ”elite closure”, dvs. elitelukning eller elitens innhegningsstrategier (Myers-Scotton 1993, 2006, se også Mæhlum 2007). Hva er elitelukning? Pennycook (1994) skriver om Afrika at i det postkoloniale Afrika kan man skjelve sosiale klasser klarest langs *språklige* skillelinjer, mer enn økonomiske. Talere av de gamle kolonispråkene, særlig fransk og engelsk, skiller seg fra massen ved hjelp av språket, og å tilegne seg disse språkene er en form for ansamling av kapital – sosial, kulturell og symbolsk kapital. Elitelukning, skriver Myers-Scotton (1993), er en strategi der de personene som har makt, etablerer eller vedlikeholder denne makta og privilegier ved hjelp av språklige valg. Elitelukning oppnås når eliten lykkes i å ekskludere eller begrense tilgangen for ikke-elitegrupper til politisk og sosioøkonomisk framgang ved hjelp av språket, gjennom offentlig språkpolitikk eller ved hjelp av elitens egne uformaliserte språkbruksmønstre.

Elitelukning er mulig fordi ikke alle medlemmer i samfunnet bruker samme språklige varietet. Videre er de ulike varietetene fordelt slik at ikke alle kan brukes i alle situasjoner, men er ”passende” innenfor ulike domener. De ulike varietetene vurderes enten positivt eller negativt av medlemmene av samfunnet, avhengig av hvilke situasjoner de brukes i. Eliten bruker dette til å skille seg fra andre på følgende måter: Hvis eliten behersker flytende en varietet som ikke andre behersker, blir dette noe som identifiserer eliten som gruppe. Bruker de en varietet som er annerledes enn den andre bruker, blir dette en måte å identifisere enkeltmedlemmer av eliten på. I og med at språkbruken til eliten gjerne blir vurdert positivt av andre, blir det et motiv for eliten å passe på at deres språkferdigheter og språkbruksmønstre forblir særegent for dem og forbeholdt deres lille, eksklusive gruppe (Myers-Scotton 1993). Elitelukning betyr altså at privilegerte grupper utnytter sin språklige kapital til å beholde også

andre former for kapital, og samtidig ekskludere mindre privilegerte grupper. David Graddol (1997:38) påpeker at i land som India og Malaysia fungerer engelskspråklig utdanning som en av mekanismene som fordeler sosial og økonomisk makt.

Et liknende begrep, som er blitt foreslått av Eddie Williams (2004), er ”screening”. Williams hevder at engelskspråklig opplæring på grunnskolenivå hindrer afrikanske barn, som ikke har engelsk som morsmål, i å få godt nok utbytte av undervisninga, og at engelsk som undervisningsspråk forsterker allerede eksisterende sosiale klasseskiller og hindrer velstandsutvikling i mange afrikanske land. Myers-Scottons ”elitelukning” går imidlertid videre enn Williams’ ”screening”: Mekanismene Williams dokumenterer kan beskrives som en del av den prosessen som fører fram til fenomenet elitelukning.

#### **4.2. Universitetssektoren: Globalisering i miniformat**

I universitetssektoren kan en observere flere av tendensene omtalt i den generelle globaliseringslitteraturen, i miniformat. Også i den høyere utdanningssektoren ”krymper” verden. Både studenter og forskere/forelesere reiser mellom land, eller de kan velge å benytte seg av kommunikasjonsteknologi til for eksempel å delta i ett av de mange fjernundervisningstilbudene som fins. En av hovedtrendene innen globalisering som speiles i unviertsitetssektoren er den såkalte ”kommodifiseringa”, der også høyere utdanning omtales med handelstermer. I dag tilhører høyere utdanning et globalt marked, skriver Coleman (2006:3), der autonome institusjoner, regjeringer på ulike nivå (individuelle og føderasjoner/unioner) og det mer generelle ”markedet” er viktige aktører (op.cit., mer om dette i kapittel 6). Naidoo og Jamieson (2005:38) observerer at endringene som assosieres med globalisering og med kunnskapsøkonomien har gitt støtet til en utvikling som øver press på universitetene til å behandle undervisning og læring mer som en vare, som ”selges” det på det internasjonale ”utdanningsmarkedet”. Universitetene henter altså sin retorikk fra forretningsverdenen: Det foregår en konkurranse om studentene (dvs. kundene), og universitetene (tilbyderne) må gjøre seg attraktive i ”markedet” for å vinne fram, det vil si vinne over ”konkurrentene” både i inn- og utland. For eksempel brukte Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet 767 kroner på reklame per primærsøker i første halvår av 2007, mens den høyere utdanningsinstitusjonen i Norge som brukte mest på reklame i samme periode, var handelshøyskolen BI, med 2587 kroner per primærsøker (Kvittingen 2007). Naidoo og Jamieson (2005: 44) oppsummerer situasjonen slik:

Three overall trends are clear. First, the reliance on the public university that sees post-compulsory education as a public good is under attack on an almost global scale. It is primarily accused of being inefficient i.e. too costly, too slow to change, and too inflexible. Secondly, this is a global trend that is accelerating under the twin influences of the GATS, which decrees education as a commodity which can be traded globally, and global corporations which are turning these claims into a reality. Thirdly, the development of eLearning technologies using the internet is greatly assisting this process. It is our contention that all three of these trends are resulting in the gradual commodification of higher education.

Readings (1996) kopler i boka *The University in Ruins* slik "corporization" i universitetssektoren til den svekkelsen av nasjonalstaten som enkelte hevder å se: Universitetene er ikke lenger et nasjonalt prosjekt og ansvar, men er i stedet i ferd med å bli nok et forretningsområde som konkurrerer og aspirerer internasjonalt i likhet med andre slags konsern.

Det fins også de som mener at "mcdonaldiseringa" er i ferd med å omforme universitetssektoren. Ifølge Hayes og Wynyard (2002:11) dreier "mcdonaldiseringa" i denne sektoren seg om følgende fire aspekter: effektivitet, kvantifiserbarhet, forutsigbarhet og kontroll. Med effektivitet menes raskere gjennomstrømming av studenter, og en viss inflasjon i universitetsgrader ettersom flere oppnår grader. Med beregnbarhet menes det at det brukes kvantitative mål for å sammenlikne institusjoner, for eksempel i internasjonale rangeringslister over universiteter. Også "tellekantsystemet" som mål på vitenskapelig produksjon (se kap. 7.4.2) kan antakelig regnes som et eksempel på beregnbarhetsidealet i bruk. Med forutsigbarhet menes at innholdet i utdanninga standardiseres og deles inn i moduler, og med kontroll menes for eksempel evaluering av de ansatte og pedagogisk utdanning av forelesere. Antakelig vil Bolognaprosessens krav til kvalitetsevaluering (se kap. 6.2.2), slik det for eksempel gjøres av Norsk organ for kvalitet i utdanningen, komme inn under dette.

Engelsk er blitt globaliseringens språk også innen universitetssektoren. Så også i Norge: "Utan engelsk, inga internasjonalisering?" er ei av overskriftene i evalueringa av Kvalitetsreformen (Halvorsen 2006:116). Videre heter det at "Utan engelsk går det ikkje, spørsmålet er vel heller kva rolle dette språket skal spele i høve til eige kulturspråk og i høve til andre internasjonale språk" (loc.cit).

Det engelske språkets stilling innen universitetssektoren har utvilsomt med kommunikasjonsverdi å gjøre, men også, i tillegg, med språkets status. En illustrasjon på dette når det gjelder universitetssektoren, kan være de nevnte internasjonale rangeringslistene. Rangeringslistene er et mål på hvor vel ansette de ulike universitetene er etter visse kriterier.

Listene påstår dessuten selv å gi et mål på kvalitet. En god rangering på lista kan i neste omgang konverteres til innkommende penger, studenter og forskere, og dette er med på å sikre en fortsatt god plassering også senere. Universiteter i engelskspråklige land, det vil si land fra den ”indre sirkelen”, kommer særlig godt ut på denne typen lister. På 2005-lista til Times Higher Education Supplement var 9 av de 10 høyest rangerte universitetene i Storbritannia og USA, mens nummer ti var et fransk universitet. 17 av de 20 beste lå i engelskspråklige land. På Shanghai Jiao Tong-lista hadde USA og Storbritannia alle de 10 topplassene, ja, faktisk alle de 19 første, med et japansk universitet på 20. plass (Cavallin og Lindblad 2006:6). Det er altså *et eller annet* som gjør at universiteter i engelskspråklige land kommer svært godt ut på disse rangeringene. På en eller annen måte er de bedre tilpassa kriteriene enn andre, eller kriteriene er bedre tilpassa dem. Det kan blant annet handle om tradisjoner for publiseringspraksis, f.eks. det såkalte ”publish or perish”-idealet, eller publisering i artikkelformat versus monografiformat. Men kan det også ha noe med språk å gjøre? En svensk rapport skrevet av Cavallin & Lindblad (2006), mener det. Denne rapporten konkluderer blant annet med at det fins en ”[...] rejl språklig bias. Universitet i engelskspråkliga delar av världen rankas som regel mycket högre än universitet med världsspråk som tyska, franska, spanska eller ryska som bas. Svenska som vetenskapligt språk er är i detta sammanhang nogot av en omöjlighet” (op.cit:28). Det er mulig at dette blant annet kan skyldes det engelske språkets høye verdi på det symbolske kapitalmarkedet. Jeg diskuterer dette temaet videre i kapittel 10.3.

### **4.3. Engelskens alkymi**

Det er åpenbart en sammenheng mellom globalisering og det engelske språket, men nøyaktig hvordan forholdet ser ut, er et komplekst spørsmål. Noen ganger kan nok det hele virke som alkymi – jamfør tittelen på Braj Kachrus bok *The Alchemy of English: The Spread, Functions and Models of Non-native Englishes* (1986). Det alle leirer kan være enige om, er at “English has, in the twentieth century, become the international language *par excellence*” (Phillipson 1992: 6). Uenigheten ligger i synet på hvordan vi har kommet dit. Skal man legge mest vekt på behovet for kommunikasjon? Engelsk har blitt et lingua franca for svært mange mennesker i ulike deler av verden – men muligens mest for eliten. Er kommunikasjonsverdien det viktigste vi trenger å bry oss om, slik De Swaan mener? Har ikke bakgrunnen for hvordan ulike språk har oppnådd ulike Q-verdier noen betydning? Det engelske språkets stilling i verden i dag er ikke et resultat av noen bevisst plan eller konspirasjon, mener Crystal

(2003:120). Derimot har engelsk kommet heldig ut av en rekke historiske hendelser, og befunnet seg på rett sted til rett tid (*loc.cit.*). Eller er det mer riktig å si at både globalisering og spredningen av engelsk i bunn og grunn handler om maktstrukturer, slik Phillipson (1992) skisserer?

Pennycook (2007) mener at polariseringen mellom ”World Englishes” og ”Linguistic Imperialism”-paradigmene er ufruktbar, og foreslår i stedet å se på kulturer uavhengig av nasjonstilhørighet. Selv har han skrevet bok om hip hop-kulturen som globalt fenomen, og hvordan aktørene approprierer engelsk og hvordan den globale kulturen får sine lokale uttrykk, og engelsken samtidig også lokaliseres (Pennycook 2007).

[...] I prefer to locate these Englishes within a more complex vision of globalization. This view seeks to understand the role of English both critically – in terms of new forms of power, control and destruction – and in its complexity – in terms of new forms of resistance, change, appropriation and identity. It suggests that we need to move beyond arguments about homogeneity or heterogeneity, or imperialism and nation states, and instead focus on translocal and transcultural flows [...] The dominant paradigms that have informed much of our discussion to date of the global spread of English – linguistic imperialism and world Englishes – are both mired in a linguistics and a politics of the last century, focusing inexorably on languages and nations as given entities, and ill-equipped to deal with current modes of globalization (Pennycook 2007: 5-6, 23).

Debatten omkring homogenisering og heterogenisering finnes igjen ikke bare i den generelle globaliseringslitteraturen, men også innen den språkvitenskapelige greina av globaliseringsdebatten. På den ene sida fins utallige studier av engelskens store, og økende, innflytelse i verden (for eksempel Crystal 2003, Phillipson 1992, Graddol 1997, De Swaan 2001). På den andre sida fins det også heterogeniserende krefter, som muliggjøres nettopp av globaliseringens økte kontakt og minsking av betydningen av geografisk rom. Et eksempel på dette er nye multietnolekter. Mæhlum (2007:19) kaller dette ”globaliseringens janusansikt”. I tillegg kommer de mulighetene til språklig revitalisering som en globalisert hverdag gir (Mæhlum *op.cit.*:20 f.). For eksempel kan talere av minoritetsspråk møtes og danne grupper på internett. Kommunikasjonsteknologi kan gi språk en oppblomstring og bli tatt i bruk i nye situasjoner: I Senegal blir for eksempel Wolof, som tradisjonelt har vært lite brukt i skrift, nå tatt i bruk skriftlig i tekstmeldinger på mobiltelefon (Kristiansen 2007).

Det er antakelig på tide å løsrive seg litt fra det å bruke nasjonen som den viktigste enheten. I tillegg til nasjoner fins det også andre måter å dele inn verden på. For ”det globale mennesket” er andre slags fellesskap enn nasjonsfellesskapet vel så viktige (jamfør også kritikken av Kachrus sirkelmodell, omtalt ovenfor).

Dermed melder spørsmålet seg: Hva er engelsk? Engelsk er helt klart ikke et nasjonalspråk i betydningen ”én nasjon, ett språk”. Innen ”World Englishes-paradigmet” sier man som sagt at det ikke bare fins ett engelsk, men flere. Likevel er det ett eller annet som kopler disse ”engelskene” sammen. Le Page (1997) foreslår en løsning på dette problemet. Ifølge Le Page er det ikke slik at språket, som en samla enhet og system, er det primære, mens ulike varieteter av språket er derivert fra dette. En slik forklaring er å snu ting på hodet. Tvert imot, sier Le Page, er variasjonen det primære, mens forestillinga om det enhetlige språket er en abstraksjon gjort av språkbrukerne selv, og av lingvister. Denne definisjonen av språkets ontologi vil jeg slutte meg til. Når det gjelder engelsk, fins det altså mange ulike varieteter i bruk rundt omkring på kloden, i tillegg til ulike sjangre og stiler, sosiolekter, etnolekter og så videre – til og med hver enkelt taler av engelsk har sine egne måter å bruke engelsk på, og bruker også sannsynligvis også språket forskjellig i ulike situasjoner, eller som Le Page (op.cit.) sier: på bakgrunn av hvilket bilde av oss selv vi ønsker å projisere i situasjonen. Men språkbrukeren har også en forestilling om hvordan han/hun kan bruke språket for å knytte seg til ei gruppe, og ei forestilling om at visse måter å bruke språket på ”hører sammen”. Språket er dermed ikke en naturgitt størrelse, men et abstraksjonstre, der navngitte språk som ”engelsk” befinner seg øverst i sitt tre, med ulike stiler og varieteter under. Det sentrale poenget er at språkbrukerne selv gjør disse abstraksjonene og knytter folk sammen i grupper blant annet på grunnlag av språkbruken deres. Så ved å bruke engelsk – eller ett eller annet slags engelsk – kan man *kople seg på et fellesskap*. Pennycook (1994: 29) sier: “Language is located in social action and anything we might want to call *a* language is not a pregiven system but a *will to community*” (min utheving). Kanskje det kan være fruktbart å bringe inn det sosiologiske begrepet ”forestilte fellesskap” (Anderson 1996)? Dette begrepet ble opprinnelig etablert for å forklare nasjonen og nasjonalisme, men det er ingenting i veien for å bruke begrepet også om andre slags fellesskap. Et forestilt fellesskap er forestilt fordi de fleste av medlemmene aldri vil møtes. Likevel forestiller de seg at de er medlemmer av det samme fellesskapet (op.cit:19). ”Faktisk er det slik at alle samfunn som er større enn den opprinnelige landsbyens ansikt-til-ansikt-fellesskap (og kanskje til og med disse), er forestilte.” (op.cit:20). Fellesskapet har ”en endelig, om enn elastisk grense” (loc.cit.). Et forestilt fellesskap kan være så stort som for eksempel ”den engelsktalende verden”; eller det kan være mindre – for eksempel et gitt internasjonalt fagmiljø. Det avhenger av hvilket nivå i abstraksjonstreet man tenker på i øyeblikket. I denne avhandlinga utforsker jeg hvordan ett bestemt fagmiljø, på ett bestemt sted i Norge, bruker engelsk til å kople seg på – og dermed være med på å skape – et slikt ”forestilt fellesskap” (se videre diskusjon i kap. 10.4).

## 5. Tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg forsøke å gi en oversikt over forskningen som er gjort omkring det engelske språkets rolle i universitets- og høyskolesektoren i Norge, Norden og Europa utenom Storbritannia og Irland. Jeg vil forsøke å gi en så god oversikt som mulig, inndelt etter land. Oversikten er ikke uttømmende, men studier er utvalgt med hensyn til ferskhets og egnethet for mitt formål. Jeg har valgt å ta med både studier som gjelder engelsk som undervisningsspråk i høyere utdanning, og engelsk som forskningsspråk, der slike studier fins, og som svarer på spørsmål som: Hvor utbredt er engelskspråklig undervisning i ulike land? Hvilke grunner oppgis til å velge å etablere engelskspråklig undervisning? Hvor utbredt er forskningspublisering på engelsk nå i forhold til før? Hvilke grunner oppgis til å velge engelsk som publikasjonsspråk? Jeg tar ikke med studier som omhandler spørsmål om hvordan man kan utvikle en best mulig pedagogikk for engelsk-/fremmedspråklig undervisning, eller ”best practice”-historier. Når det gjelder forskning, velger jeg å ikke ta med dokumentasjon av hvilke ulemper ikke-morsmålstalere av engelsk møter, sammenlikna med forskere som har engelsk som morsmål.

Et generelt problem har vært å finne undersøkelser som er ferske nok til at de fremdeles gir et godt bilde av situasjonen. Det har skjedd forholdsvis store endringer i språksituasjonen innen akademia de siste fem til ti årene, som studier basert på data fra 1990-tallet eller tidligere dermed ikke reflekterer. Dette problemet gjelder til en viss grad også Ulrich Ammon og Grant McConnells (2002) studie, som bruker data fra studieåret 1999-2000. Denne begrensningen må man ha i bakhodet når man leser dette kapitlet. En gjennomgang av lett foreldede studier gir likevel nyttig bakgrunnsinformasjon for herværende undersøkelse.

### **5.1. Generelt om språk i den høyere undervisninga**

I Europa er undervisning på engelsk generelt i ferd med å bli mer vanlig enn før. Men det må også sies at de ulike landenes nasjonalspråk fremdeles står sterkt som undervisningsspråk. En studie av Friedhelm Maiworm og Bernd Wächter (2002) kartlegger hva som fins av engelskspråklige studieprogram i Europa og faktorer som får institusjoner til å sette i gang slike program. I deres definisjon er et engelskspråklig studieprogram et program som er av minst tre års varighet på lavere grad, eller minst ett års varighet på høyere grad. Kortere kurs er altså ikke tatt med. For å regnes som engelskspråklig må andelen av undervisninga som

foregår på engelsk, være minst 25 % etter Maiworm og Wächters kriterier, men de fant under utførelsen av studien at engelskandelen i de aller fleste tilfeller var svært mye høyere enn dette, med et gjennomsnitt på 90 % engelsk (op.cit:12). Maiworm og Wächters undersøkelse dekker 1558 høyere utdanningsinstitusjoner i Europa, nærmere bestemt hele EU og EFTA, bortsett fra Storbritannia, Irland, Luxembourg og Lichtenstein, samt Tsjekkia, Slovakia, Ungarn og Polen.

Resultatene fra Maiworm og Wächters (op.cit.) undersøkelse viser at

- engelskspråklige program fremdeles er mye sjeldnere enn program på nasjonalspråket. Gjennomsnittlig er mellom 2 og 4 % av alle studieprogram engelskspråklige studieprogram. Men engelskspråklige program er i rask vekst, og svært mange av institusjonene i undersøkelsen planla å starte flere engelskspråklige program i nærmeste framtid.
- I absolutte tall er Tyskland det landet som tilbyr flest engelskspråklige studieprogram, men dette skyldes at Tyskland er et stort land med mange høyere utdanningsinstitusjoner. Sett i forhold til størrelsen er Finland det landet som tilbyr flest engelskspråklige studieprogram, med Nederland på andreplass.
- Alpene er ”vannskillet”: Sør for Alpene er engelskspråklige studieprogram svært sjeldne.
- Det er flest tilbud på engelsk innen ”business and management studies” og ingeniørstudier.
- Det er flere tilbud på engelsk på høyere grads studier enn på lavere grad.
- Nesten halvparten av alle studieprogrammene på engelsk som Maiworm og Wächter registrerte i 2001-2002, hadde blitt oppretta i 1998 eller seinere. Veldig få program var starta før 1990.
- Flertallet av de engelskspråklige programmene er åpne både for utenlandske studenter og studenter fra vertslandet. Et mindretall av programmene (16 %) er åpne bare for utlendinger. Av studentene som går på de engelskspråklige programmene, er 60 % fra et annet land enn studielandet.

Det fins tre prinsipielle modeller for hvordan man kan legge opp fordelingen mellom engelsk og et hjemlig språk gjennom et studieløp: Den første muligheten er at undervisninga er utelukkende eller nesten utelukkende på engelsk fra start til slutt. Slik gjøres det i engelskspråklige studieprogram i bl.a. Finland og Nederland. Den andre muligheten er at andelen engelsk øker etter hvert. Meninga er da at studentene skal tilegne seg fagspråket på



engelsk gradvis undervegs, ettersom de blir dyktigere i faget. Slik gjøres det bl.a. i Polen, og det er også dette prinsippet Språkrådet og Universitets- og høgskolerådet anbefaler for Norge (se 7.2). Den tredje muligheten er at andelen engelsk *minsker* etter hvert. Meninga med dette er at utenlandske studenter skal kunne følge undervisninga fra starten uten å kunne så mye av språket i studielandet, men at de etter hvert som de har bodd lenger i landet, skal lære seg språket og gradvis kunne følge mer av undervisninga på dette språket. Slik gjøres det bl.a. i Tyskland (Nastansky 2004).

Generelt fins det mange grunner og motivasjoner som oppgis for å bruke engelsk som undervisningsspråk. Coleman (2006:4) summerer opp sju slike grunner: Integrert språk- og faglæring (content and language integrated learning); internasjonalisering; studentmobilitet; tilgang på lærings- og forskningsmateriell; ansattmobilitet; jobbmuligheter etter endt studium; og muligheten for universitetene til å tjene på utenlandske studenter. Coleman peker på at fremmedspråklæring i seg selv *ikke* er en grunn for institusjonene til å introdusere undervisning på engelsk. Den initielle drivkraften til å starte engelskspråklig undervisning er gjerne deltakelse i utvekslingsprogrammer, oppsummerer Coleman (op.cit:5). Et utvekslingsopphold skal forberede studentene på en internasjonal karriere. Dersom språket i mottakerlandet ikke er særlig utbredt i andre land, tilbyr mottakerinstitusjonen undervisning på engelsk som et tilbud til utvekslingsstudentene. Men etter hvert har en slik studentsentrert motivasjon dessverre i mange tilfeller blitt overskygget av et ønske fra institusjonenes side om å tjene penger ved å ta skolepenger fra tilreisende studenter, beklager Coleman. Frasen ”studentmobilitet” har etter hvert gått over fra å bety organisert, gjensidig utveksling, til å bety spontan mobilitet blant individuelle studenter – det vil si ”kunder”, som betaler skolepenger. I dagens ”marked” er internasjonalisering nødvendig til og med for å tiltrekke hjemlige studenter (op.cit.).

Ammon og McConnell (2002:7) finner at høyere utdanningsinstitusjoner frykter at hvis de ikke tilbyr undervisning på engelsk, vil de ikke være i stand til å tiltrekke seg utenlandske studenter og utenlandske vitenskapsfolk. Grunnen er at disse vanligvis kan engelsk, men etter sigende er motvillige mot å lære enda et fremmedspråk for å studere eller arbeide ved et universitet i et annet land. I tillegg har universiteter utenfor de engelskspråklige kjernelandene – som USA og Storbritannia – ofte mindre prestisje enn universitetene innenfor disse landene, og dette gjør det enda mindre attraktivt og gir mindre motivasjon for fremmedspråklæring. Universiteter utenfor de engelskspråklige kjernelandene kommer derfor opp i et dilemma: Enten undervise på engelsk, eller mislykkes i å tiltrekke det ønskede

antallet tilreisende og dermed bli en isolert eller til og med provinsiell institusjon (op.cit.). Coleman (2006:5) trekker en liknende konklusjon, men i positive ordelag:

In either case, the recruitment of international students and international staff, which English facilitates, leads to enhanced institutional prestige, greater success in attracting research and development funding, and enhanced employability for domestic graduates. Institutional and individual self-interest thus coincide both for academic staff, whose international careers depend on a demonstrated ability to teach and publish in English, and for students whose access to a good employment track on graduation also depends heavily on their proficiency in English.

Maiworm og Wächter (2002:13) finner at den oftest oppgitte grunnen til å starte engelskspråklige studieprogram, er ”å tiltrekke seg utenlandske studenter”, men at dette egentlig kan bety flere ulike ting:

- Motivasjonen kan være å ville kompensere for en ulempe i ”konkurransforholdene”, som at språket/språkene i det aktuelle landet har få talere. Dette er en vanlig motivasjon i de nordiske landene. En annen ”ulempe” kan være en geografisk lokalisering utenfor ”allfarvei”.
- Et forsøk på å kompensere for synkende folketall i landet, med nedleggingstruslene som det fører med seg mot institusjoner og studietilbud.
- Sikre forskningen ved universitetet i form av framtidige doktorgradsstudenter fra utlandet.
- Å fylle opp et spesialisert studietilbud som det ikke ville vært nok studenter til i vertslandet.
- Å bidra til utvikling av menneskelige ressurser i utviklingsland.

Den nest oftest oppgitte motivasjonen for engelskspråklige studieprogram i Maiworm og Wächters studie er å trekke til seg *innenlandske* studenter. Dette betyr ofte at man vil forsyne det hjemlige arbeidsmarkedet med kandidater som har en viss ”internasjonal kompetanse”. Den tredje viktigste motivasjonen er tilpasning til Bologna-prosessen. Som vi skal se i kapittel 6.2.2, er det i selve Bologna-avtalen *ingen* kopling mellom målene i avtalen og språk. Det kan likevel virke som Bologna-prosessen motiverer for å opprette studieprogram på engelsk. En annen tolkning, som Maiworm og Wächter foreslår, er at de engelskspråklige studieprogrammene omformes for å passe inn i Bologna-strukturen.

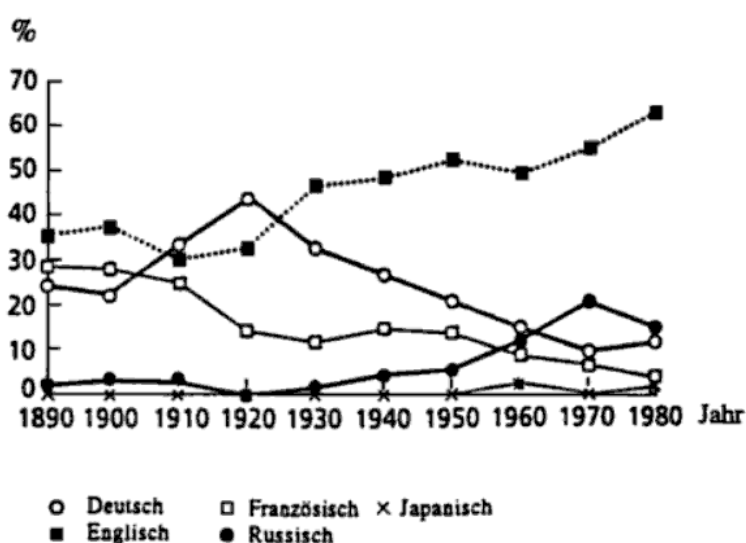
En mangel ved både Maiworm og Wächter (2002) og Ammon og McConnells (2002) undersøkelser er at de bare omfatter program og ikke enkeltkurs på engelsk. Og enda viktigere, de sier ingenting om *spontant* språkskifte til engelsk. Et spontant språkskifte vil si

at et kurs går over til å være på engelsk uten at det er bestemt på forhånd. Språkskiftet skjer i stedet som konsekvens av at en eller flere studenter som ikke forstår nasjonalspråket/-språkene, vil følge kurset. Som jeg kommer tilbake til nedenfor, viser Brandt og Schwach (2005a,b) at denne typen språkskifte er vanlig, i alle fall i Norge. Dessverre gir verken Maiworm og Wächter (2002) eller Ammon og McConnell (2002) svar på om spontant språkskifte også er vanlig i andre europeiske land.

Det er dessuten nødvendig å ta et visst forbehold når jeg nedenfor omtaler forskning som viser at det i en rekke land har skjedd en økning i antall engelskspråklige studieprogram. Selv om antallet *program* mange steder har økt, er det mulig at antallet studenter som følger disse programmene likevel er nokså lavt (Schwach 2007).

## 5.2. Generelt om språk i forskningen

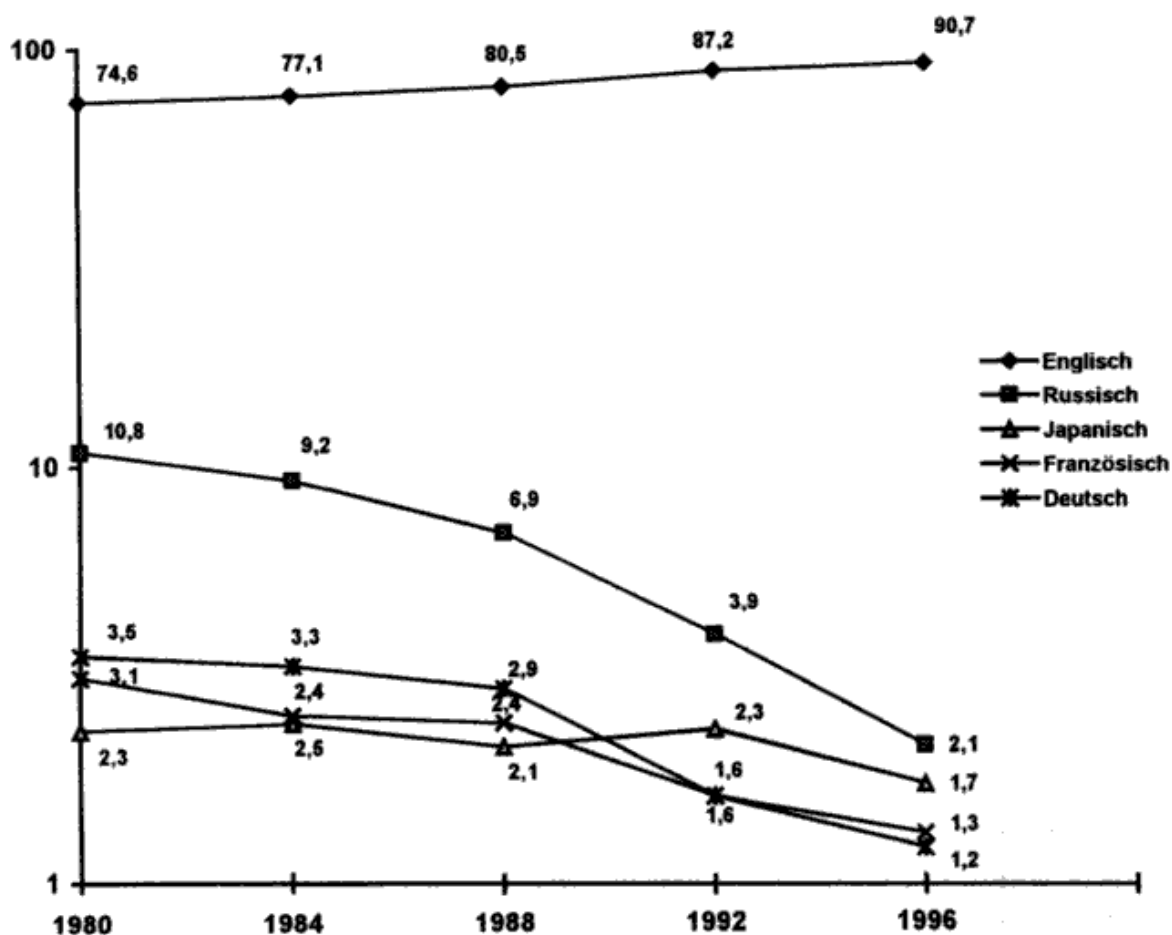
Det er i dag på verdensbasis svært vanlig at primærpublikasjon av forskningsresultater finner sted på engelsk. Truchot (1997) skriver at det i verden i dag fins ca 4000 av det han kaller ”kjernetidsskrifter”, det vil si de tidsskriftene som det oftest blir referert til. Mer enn 80 % av disse tidsskriftene er utgitt på amerikanske og britiske forlag, og er derfor nesten utelukkende på engelsk. I tillegg har det blitt vanlig å gi ut engelskspråklige, vitenskapelige tidsskrift også i ikke-engelskspråklige land. Det er vanskelig å kvantifisere de ulike språkenes andel i den vitenskapelige publikasjonsmassen, men Minoru Tsunoda gjorde et slikt forsøk i 1982-83, som jeg her gjengir etter Ammons (1998) framstilling ettersom originalkilden viste seg å være vanskelig å få tak i. Resultatene fra denne kartlegginga går fram av figur 5:



Figur 5: Andelen av tysk, fransk, japansk, engelsk og russisk i naturvitenskapelige publikasjoner (biologi, kjemi, fysikk, medisin, matematikk) 1890-1980. Fra Tsunoda 1983, her sitert etter Ammon 1998:139.

I denne figuren ser vi at engelsk, fransk og tysk var noenlunde jevnbyrdige som vitenskapsspråk på verdensbasis innen naturvitenskapen i perioden 1890 til 1910. I 1920 hadde faktisk tysk den høyeste andelen. Engelsk økte sin andel kraftig fra 1920 til 1930, og holder en jevnt høy andel i de følgende tiårene, fram mot en ny stigning fra 1960 til en uovertruffen posisjon i 1980. Den mest påfallende forskjellen på 1890 og 1980 er at mens man i 1890 hadde tre jevnbyrdige internasjonale vitenskapsspråk, nemlig engelsk, fransk og tysk, faller språkene i 1980 i to kategorier: ”engelsk” og ”de andre”. Jeg kommenterer denne figuren nærmere også under omtalen av Tyskland nedenfor.

I neste figur har Ammon (1998) gjort en oppfølgingsundersøkelse som gjelder de samme språkenes andel av naturvitenskapelige publikasjoner på verdensbasis i perioden 1980 til 1996:

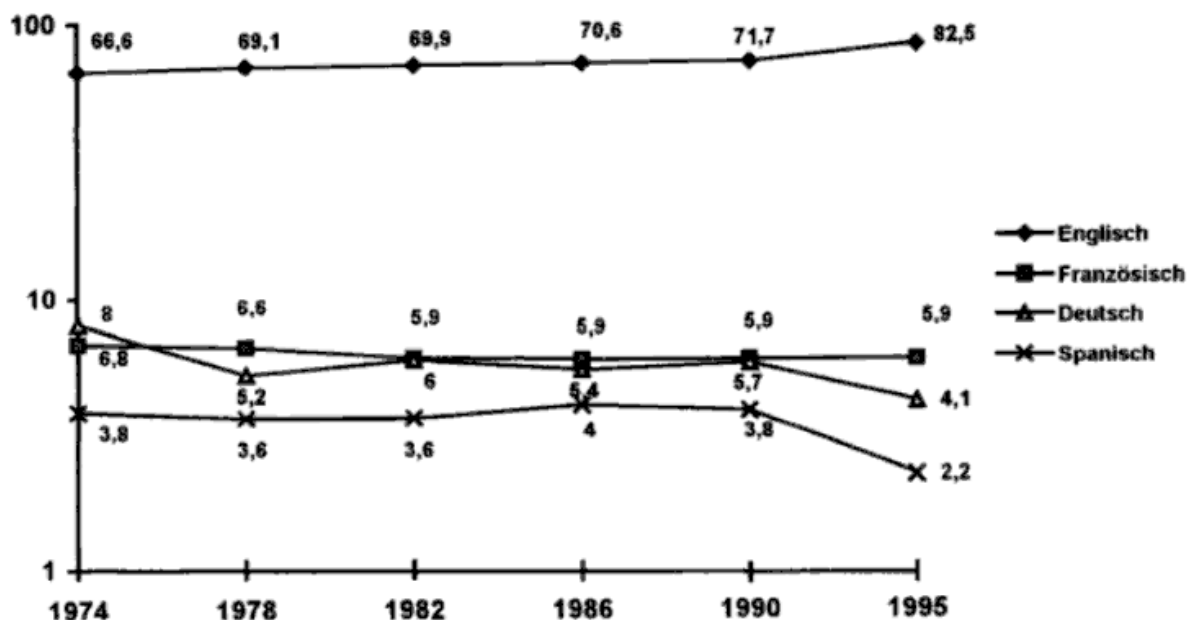


Figur 6: Prosentandelen av engelsk, russisk, japansk, fransk og tysk i naturvitenskapelige publikasjoner, 1980-1996. Fra Ammon 1998:152.

Det mest dramatiske i denne grafen er vel det fallet russisk opplever – fra 10,8 til 2,1 prosent. Tysk, fransk og japansk går også totalt ned i perioden, og havner alle på under 2 prosent. Samtidig befester engelsken sin dominerende posisjon, og stiger i perioden fra 74,6 til utrolige

90,7 prosent. Forskjellen mellom engelsk og de andre språkene er så stor at Ammon har valgt å bruke logaritmisk skala, ettersom ingenting befinner seg i området mellom ca 11 og ca 70 % uansett. Figuren er slik sett litt misvisende når det gjelder avstanden språkene imellom.

Neste graf viser forholdet mellom engelsk, fransk, tysk og spansk i samfunnsvitenskap og humaniora i perioden 1974 til 1995:



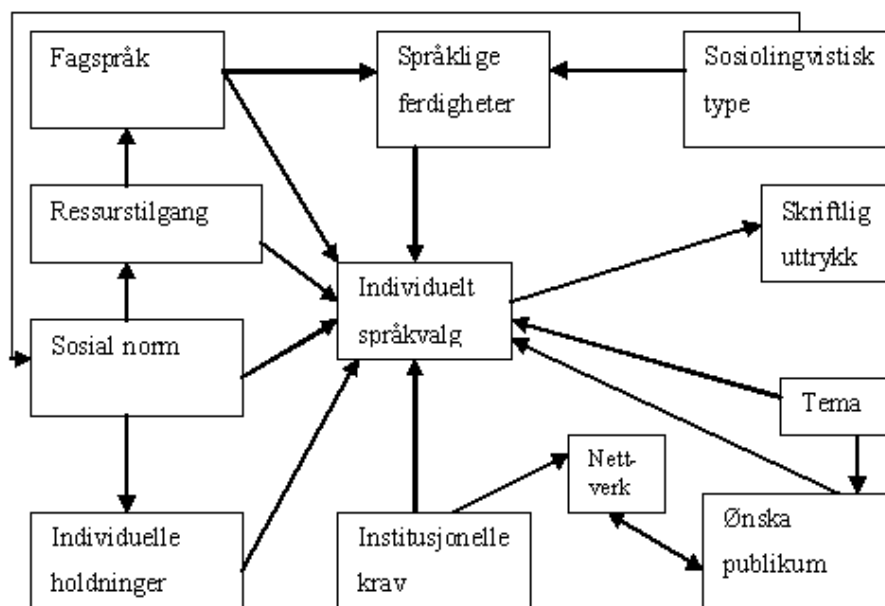
Figur 7: Prosentandelen av engelsk, fransk, tysk og spansk i humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag, 1974-1995. Fra Ammon 1998:167.

Her ser vi at forskjellen i andel mellom engelsk og de andre språkene er stor også på disse fagfeltene. Engelsk starter på 66,6 prosent i 1974 og stiger til 82,5 prosent i 1995. Alle de tre andre språkene ligger under ti prosent. Likevel er de andre språkenes andel noe høyere, og engelskens andel noe lavere, enn i de naturvitenskapelige fagene.

I likhet med at det fins mange grunner til å velge undervisning på engelsk, fins det også mange grunner til å velge forskningspublisering på engelsk. Man kan være del av, eller ønske å kople seg på, et internasjonalt forskernettverk. Kanskje man samarbeider med bedrifter eller andre eksterne partnere som ber om å få resultatene på engelsk. Man kan håpe på et internasjonalt utbredelsesområde for publikasjonen. Eller man bruker engelsk fordi man har tilgang til litteratur eller andre ressurser på engelsk, eller man er rett og slett vant med et fagspråk på engelsk (Ljosland 2003). En grunn er at de mest innflytelsesrike indekseringsdatabankene stort sett indekserer engelskspråklig informasjon (Truchot 1997). Det at en vitenskapelig tekst er på engelsk, kan også gi prestisje i seg selv (Nylenna, Riis og Karlsson 1994). I den enkelte forskerens fagmiljø kan det dessuten eksistere en sosial norm

som tilsier at man bør skrive på engelsk, eller det kan komme krav eller føringer ”ovenfra” om valg av publiseringsspråk (Ljosland op.cit.). Motivasjonen for å velge engelsk kan også være økonomisk – et argument som har vært framme i debatten om det såkalte ”tellekantsystemet” (se kapittel 7.4.2). Det at forskningen i stor grad foregår på engelsk, kan i sin tur motivere for at også undervisninga blir engelskspråklig (Brandt og Schwach 2005a).

I Ljosland (op.cit.) presenteres følgende figur, som viser påvirkningsfaktorer for valg av språk i doktoravhandlinger. Figuren er basert på en studie av språkvalg hos 14 norske doktorgradsstudenter fra ulike fagfelt. Figuren viser dermed ikke alle tenkelige grunner eller motivasjoner for å velge ett språk framfor et annet, men faktorer som kom fram under intervju med disse doktorgradsstudentene. Selv om antallet faktorer ikke er uttømmende, mener jeg at de faktorene som er med, har en generaliseringsverdi utover den konteksten de er framkommet i.



**Figur 8: Påvirkningsfaktorer for valg av avhandlingspråk hos norske doktorgradsstudenter. Fra Ljosland (2003:100).**

Jeg vil nå gå videre til å gi ei framstilling av den språklige situasjonen i akademia i Norge og et utvalg andre europeiske land.

### 5.3. Norge

Ammon og McConnell (2002:101) finner at bruk av engelsk i høyere undervisning har eksistert i Norge siden 1980-tallet. Videre finner de at i skoleåret 1999-2000 ble det tilbudt totalt 51 masterprogram på engelsk ved universitetene i Bergen, Oslo og Tromsø, NTNU, Norges handelshøgskole og Norges landbrukshøgskole. De fleste av disse var beregna på utenlandske studenter, men noen var også åpne for norske studenter. Det er mindre vanlig med engelskspråklig undervisning på lavere grad (loc.cit.). Ammon og McConnell rapporterer at trenden ser ut til å være en økning i tilbudet av engelskspråklige masterprogram, og i noen grad også bachelorprogram. Undersøkelsen finner ulike motivasjoner for å starte engelskspråklige program: Både økonomiske grunner, prestisjefølelse, kvalitetsøkning og ”spin-off-faktorer” ved at institusjonene ved hjelp av programmene kan tiltrekke seg mer internasjonal finansiering og kontrakter (op.cit.:103).

Til sammenlikning finner Vera Schwach (2007) at det i 2006 fantes rundt 190 engelskspråklige masterprogram i Norge. Men av disse ble det kun avlagt eksamen i 57 dette året. Til tross for det nokså høye antallet program, var antall uteksaminerte kandidater bare ca 500, det vil si 5-6 % av det totale antallet uteksaminerte kandidater dette året (op.cit.). Dette illustrerer at et høyt antall engelskspråklige program ikke automatisk betyr et høyt antall studenter.

Som nevnt ovenfor er spontane språkskifter fra norsk til engelsk når utenlandske studenter er til stede, ikke dekket av Ammon og McConnells undersøkelse. Brandt og Schwach (2005a) finner imidlertid i undersøkelsen *Norsk, engelsk og tospråklighet i høyere utdanning* at dette er vanlig:

Terskelen for å omgjøre det norskspråklige tilbudet til et engelskspråklig tilbud synes å være svært lav for noen av fagene. [...] Flere av informantene kunne fortelle at de ved kun en engelskspråklig student kan gå over fra å gi et norskspråklig opplæringstilbud til å gi et engelskspråklig tilbud (Brandt og Schwach 2005a:43).

Med ”engelskspråklig” mener Brandt og Schwach formodentlig ikke at studenten nødvendigvis må være morsmålstaler av engelsk, men at det er en utenlandsk student som har kompetanse i engelsk enten som morsmål, andrespråk eller fremmedspråk.

Brandt og Schwach kaller denne måten å bytte mellom norsk og engelsk på, for ”å ha engelsk på lager”. Dette kommer altså i tillegg til de opplæringstilbudene som fra starten av er planlagt og markedsført som engelskspråklige. Brandt og Schwach (op.cit.) finner at hovedspråket i den høyere undervisninga er norsk, men at norsk og engelsk i mange

situasjoner deler språkbruksarena: Først og fremst brukes engelsk i pensumlitteratur, og kravene til studentenes engelskkompetanse begrenser seg til passiv kompetanse, det vil si lese pensum på engelsk og i noen tilfeller følge forelesninger på engelsk. Det er sjeldnere krav til aktiv produksjon på engelsk fra studentenes side, med mindre de deltar i de ”planlagte” engelskspråklige studietilbudene, og engelsk brukes sjelden i vurderinger. ”Generelt introduseres engelsk på bachelornivå, og bruken økes på masternivå” (Brandt og Schwach op.cit:59). Brandt og Schwach har ikke data til å si noe om hvorvidt engelskbruken har økt i omfang de siste 10-20 årene, men sporer en ”engelsk latens”, og spekulerer i om vi kan få se en økning i bruken av engelsk i undervisninga på sikt. De peker på at internasjonalisering har blitt en merkesak i utdanningspolitikken, og at ”[f]raværet av kollektive strategier koblet med et konstant trykk for økt internasjonalisering i utdanningen, [...] kanskje [kan] føre til at engelsk overtar uten at noen egentlig har villet og/eller bestemt det” (Brandt og Schwach 2005a:62). Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 7.

I 2001 ble det gjort en utredning for Nordisk ministerråd om språkpolitiske initiativer og om domenetap i Norden. Den norske delen av utredningen ble gjort av Jan Tislevoll (2001). Utredningen favner bredt, og går derfor lite i dybden om hvert tema, men den tar blant annet opp domenet høyere utdanning. Tislevoll har vært i kontakt med universitetene i Oslo og Bergen (Universitetet i Tromsø og NTNU valgte å ikke svare), og finner at disse institusjonene vurderer det slik at norsk står svært sterkt som undervisningsspråk, og at utfordringen ligger i å opprette flere tilbud på engelsk. Derimot er andelen pensumlitteratur på engelsk stor, men varierer med fag og nivå (op.cit.). Tislevoll finner at det er liten bevissthet rundt språket i lærestoffet, og at studentene forutsettes å tilegne seg engelskspråklig lærestoff like lett som norsk. Forlagene må balansere det ansvaret de føler for å dekke fagområdene med norske lærebøker, med muligheten til inntjening i et lite marked.

Fordelingen mellom språkene i pensumlitteraturen i norsk høyere utdanning har også vært undersøkt av Hatlevik og Nordgård (2001). Bakgrunnen for studien var en frykt for mangelfull utvikling av fagspråk på norsk, og for at studenter som er vant med faglitteratur på engelsk, skulle få problemer når de senere kommer ut i det norske arbeidslivet. Omsetningen av engelskspråklig pensumlitteratur hadde i de foregående årene (1992-1996) økt kraftig. Hatlevik og Nordgård fra NIFU STEP (Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) tok oppdraget med å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse av pensumlitteraturen. Dette ble så begrenset til pensum på *grunnivået* i høyere utdanning. Hovedkonklusjonen i rapporten er at andelen av norsk pensumlitteratur ser ut til å ha holdt seg stabil eller til og med økt litt siden 1980 (Hatlevik & Nordgård 2001:9). Den lille økningen i



andelen norsk litteratur har skjedd på bekostning av annen skandinavisk litteratur. Andelen engelskspråklig litteratur har også holdt seg stabil, ifølge denne undersøkelsen. Hvor stor andelen av engelskspråklig pensum er, varierer likevel betydelig mellom skoleslag og fagområder. Det er mer vanlig med engelsk litteratur på universitetene enn på høyskolene, og mer vanlig med engelsk i naturvitenskapelige fag enn i samfunnsfag og humanistiske fag. På grunnfagsnivå hadde humanistiske fag en gjennomsnittlig norskandel på 57%, samfunnsvitenskapene hadde 51%, mens naturvitenskapelige fag hadde 36% av pensum på norsk (op.cit.:10). Brandt og Schwach (2005a:41) kommenterer på bakgrunn av sin egen og Hatlevik og Nordgårds undersøkelse: ”Det synes ikke å finne sted en entydig overgang fra norsk til engelsk [i pensumlitteraturen].” En undersøkelse fra Sverige, som jeg kommer til under omtalen av dette landet, finner at andelen engelskspråklig pensum øker jo høyere nivået er (Gunnarsson og Öhman 1997). I Norge er dette ikke formelt undersøkt, men Brandt og Schwach (loc.cit.) skriver at ”[i]ntervjuene gir inntrykk av at det brukes noe mer engelskspråklig pensumlitteratur på masternivå enn på bachelornivå, men det er ingen automatikk i at det er større andel engelskspråklig pensumlitteratur på masternivå i forhold til bachelor.”

Glenn Ole Hellekjær har gjort flere studier som omhandler såkalt CLIL – content and language integrated learning, som jeg her oversetter med integrert språk- og faglæring – og om norske studenters utbytte av fagundervisning på engelsk. Doktoravhandlinga hans fra 2005 har tittelen “The Acid Test: Does Upper Secondary EFL Instruction Effectively Prepare Norwegian Students for the Reading of English Textbooks at Colleges and Universities?”. Her undersøker Hellekjær leseferdigheter i engelsk blant studenter og blant elever i tredje klasse på videregående skole, allmennfaglig linje, både ved hjelp av en lesetest og ved hjelp av egenvurdering. Funnene fra denne undersøkelsen viser at så mange som 30-40 prosent av informantene på universitetsnivå har problemer med å lese en engelskspråklig, akademisk tekst (Hellekjær 2005). Hellekjær arbeider nå med en evaluering av kvaliteten på engelskspråklig undervisning ved Universitetet i Oslo, og av studentenes utbytte av slik undervisning. Prosjektet heter ”Examinations in undergraduate level English medium programs at the University of Oslo”, og ble igangsatt våren 2006 (Hellekjær 2006). I dette prosjektet blir universitetsansatte intervjuet for å kartlegge eventuelle kvalitetsproblemer ved engelskspråklige kurs. Det foreligger også planer om å utvide undersøkelsen ved intervju eller survey blant studenter. Dessverre er dette prosjektet i skrivende stund ikke fullført.

Derimot utførte Hellekjær, sammen med Marit R. Westergaard, i 2000-2001 en undersøkelse blant 52 høyere utdanningsinstitusjoner i Norge (20), Sverige (12), Danmark

(10) og Finland (10) (Hellekjær & Westergaard 2003). Institusjonene ble spurt om ulike fakta angående studieprogram på engelsk, om grunnene til at programmene hadde blitt oppretta, om hvorvidt forelesere med spesiell kompetanse hadde blitt ansatt eller om oppgaven ble dekket av de som var ansatte fra før, om opptakskrav for studenter, om hvorvidt bruken av engelsk hadde gjort at kurset ble organisert annerledes enn andre kurs, og om språkproblemer og opplæringsbehov. Det framkommer i undersøkelsen at den store majoriteten av engelskspråklige studietilbud som ble rapportert inn av disse 52 institusjonene, fins på høyere grads nivå, bortsett fra i Sverige. I Norge var dette spesielt tydelig, der bare 2 lavere grads programmer og hele 16 høyere grads programmer ble rapportert inn. Den viktigste grunnen som ble oppgitt til å starte slike programmer, var å rekruttere utenlandske studenter. Derneft kom (i synkende rekkefølge) at kurset var del av et internasjonalt utvekslingsprogram; at man ønsket å fremme interkulturell kommunikasjon; at man hadde et samarbeid med utviklingsland; og ”andre grunner”. De to *minst* viktige grunnene som ble oppgitt, var å rekruttere hjemlige studenter, og språklæringsmål.

Det ble i Hellekjær og Westergaards studie i liten grad rapportert om alvorlige språkproblemer, men i større grad rapportert om ”noen” språkproblemer. Spesielt gjaldt dette produktive ferdigheter på engelsk for studenter på lavere grad, og til en viss grad ordforråd og generell flyt hos foreleserne. Språkproblemene var større for studenter på lavere grad enn på høyere grad. I de fleste tilfellene var de engelskspråklige kursene ikke annerledes enn andre kurs, rent bortsett fra språket. I de tilfellene der slike forskjeller forekom, dreide det seg om flere forelesninger og mer støtte til studentene, mer gruppearbeid og diskusjoner, og mer bruk av problembasert læring og mappeevaluering. Hellekjær og Westergaard trekker konklusjonen at de fleste engelskspråklige kursene er beregnet på utenlandske studenter på høyere grad, studenter som har forholdsvis gode språkferdigheter fra før. Majoriteten av institusjonene hadde en form for opptakskrav i engelsk eller utvelgelse av studenter ut ifra engelskferdigheter til disse studiene, og dette er nok en grunn til at det ser ut til å forekomme få alvorlige språkproblemer blant her. Disse programmene tenderer også mot å bestå av små grupper av spesielt interesserte studenter.

På lavere grad, derimot, er det vanligere med større grupper av studenter, som har mindre både faglig og språklig grunnlag fra før. Problemene med undervisning på engelsk blir derfor større her. På grunn av gruppestørrelsen var det også større språkproblemer på de programmene som tiltrakk hjemlige studenter i tillegg til utenlandske. I de fleste tilfeller hadde det ikke blitt ansatt nye forelesere med spesiell kompetanse, eller arrangert spesiell opplæring for de foreleserne som skulle undervise på de engelskspråklige programmene.

Derimot kunne det se ut som om kursene, som tenderte mot å være små og relativt nye, ble undervist av de i staben som følte seg komfortable med å gi undervisning på engelsk.

Hovedkonklusjonen i undersøkelsen er at de aller fleste engelskspråklige programmene ikke kan betegnes som integrert fag- og språklæring, men derimot kun som faglæring, der mediet er et fremmedspråk. Hellekjær og Westergaard betegner dette som TTFL – teaching through a foreign language. Forskjellen er at mens språket i TTFL kun er et redskap, er språklæring en del av målet i CLIL. Dette var altså *ikke* tilfellet ved de fleste av de høyere utdanningsinstitusjonene i undersøkelsen: Språklæring var ikke noe eksplisitt mål, og det ble ikke gitt noen form for språkstøtte. Hellekjær og Westergaard (op.cit:77) advarer mot problemer som kan dukke opp i forbindelse med en ekspansjon i engelskspråklig undervisning: Selv om det ser ut til å fungere godt i små grupper av kompetente studenter på høyere grad, til tross for manglende språkstøtte og uten språklæring som mål, vil situasjonen være en helt annen dersom større grupper av studenter skal delta i TTFL. Dersom dette skal fungere, sier Hellekjær og Westergaard, må det skje en omlegging fra TTFL til CLIL.

Når det gjelder språket i *forskningspublikasjoner* i Norge, finner Schwach (2004:7) at "[h]ovedregelen er at den skriftlige samtalen mellom fagfeller foregår på engelsk [...]", det vil si at avsenderne i denne "skriftlige samtalen" som Schwach har studert, er norske forskere, mens mottakerne kan være både norske og utenlandske fagfeller, og at koden for budskapet er engelsk. Schwach finner at så mange som åtte av ti vitenskapelige artikler, sju-åtte av ti doktoravhandlinger og én av tre bøker skrevet av norske forskere utkommer på engelsk, og at andelen engelsk er "stabil eller svakt økende" (op.cit:8). Andre fremmedspråk enn engelsk brukes sjelden (loc.cit.). "Flesteparten av de norskspråklige publikasjonene tilhører bestemte faggrupper som norsk og historie. I deler av samfunnsvitenskapene synes norsk å brytes mot engelsk" (loc.cit.). Til tross for dette vil ikke Schwach konkludere med at domenet vitenskapsspråk er tapt for norsk, ettersom hun ser at vitenskapsspråk også omfatter flere sjangrer eller underdomener, og at norsk fremdeles brukes i noen av disse underdomenene, selv om engelsk dominerer i fagfellevurdert vitenskapelig publisering (op.cit: 8-9).

Kyvik (2001) har studert publiseringsspråk hos vitenskapelig ansatte (ikke stipendiater), og presenterer følgende funn for perioden 1998-2000 (tabell 1):

	Nordiske språk (i hovedsak norsk)	Ikke-nordiske språk (i hovedsak engelsk)
Humaniora	60%	40%
Samfunnsvitenskap	49%	51%
Landbruksvitenskap	36%	64%
Medisin	23%	77%
Teknologi	19%	81%
Naturvitenskap	11%	89%
Alle fagfelt	30%	70%

**Tabell 1: Publiseringsspråk hos vitenskapelig ansatte, 1998-2000. Basert på Kyvik (2001).**

Universitets- og høyskolerådet (2002) har kartlagt språket i doktoravhandlinger, med følgende resultat (tabell 2):

	Norsk	Engelsk	Begge språk	Andre språk
Humaniora	49%	40%	2%	9%
Økonomi	16%	82%	2%	0%
Teknologi	6%	93%	1%	0%
Medisin	2%	95%	3%	0%
Tannlegevitenskap	5%	95%	0%	0%
Alle fagfelt	15%	81%	2%	2%

**Tabell 2: Språk i doktoravhandlinger i 2001. Basert på Universitets- og høyskolerådet (2002).**

I 2007 så fordelinga av språk i doktoravhandlinger fra de tre største universitetene slik ut:

	Norsk	Engelsk	Andre språk
Alle 3 universiteter	85 (10,6 %)	708 (88,5 %)	7 (0,9 %)
Universitetet i Oslo	50 (14,5 %)	289 (84,0 %)	5 (1,5 %)
Universitetet i Bergen	18 (9,0 %)	181 (90,5 %)	1 (0,5 %)
NTNU	17 (6,6 %)	238 (93,0 %)	1 (0,4 %)

**Tabell 3: Språk i doktoravhandlinger i 2007. Basert på Kvittingen og Rekdal (2008:17) og Kvittingen (personlig kommunikasjon 28.5.2008).**

Når det gjelder endringer over tid, kan man se av tabellene ovenfor at den totale andelen engelskspråklige doktoravhandlinger har steget fra 81 % i 2001 til 88,5 % i 2007, med det forbeholdet at tabell 3 bare gjelder de tre største universitetene. Marit Wadsten (2008:72) har dessuten i sin masteroppgave funnet en nedgang i andelen doktoravhandlinger skrevet på norsk fra 21,9 % i 1997 til 13,1 % i 2007. Disse tallene gjelder alle doktoravhandlinger levert ved norske institusjoner, som er registrert i biblioteksdatabasen Bibsys. Det reelle antallet av doktoravhandlinger på norsk har holdt seg nokså stabilt i perioden, men totalantallet har samtidig økt, slik at norskandelen relativt sett har gått ned (loc.cit.). Noe av nedgangen i norskandelen og økningen i engelskandelen kan skyldes at flere med utenlandsk bakgrunn tar doktorgraden i Norge. Ifølge Wadsten (op.cit.: 78) var 23 % av kandidatene som avla

doktorgraden i Norge i 2007, utenlandske statsborgere (se også kap. 1). Ser man bort fra de avhandlingene som er skrevet av utenlandske statsborgere, ligger norskandelen på 18,8 % i 2007, sammenlikna med 26,6 % i 1997 (Wadsten op.cit.: 79).

Når det gjelder alle vitenskapelige publikasjoner, og ikke kun doktoravhandlinger, finner Kyvik (2001:15) at engelskandelen har økt fra 62 til 71% i tidsrommet 1979-2000, alle fagområder sett under ett. Økningen har imidlertid vært ulik på de forskjellige fagområdene. Den har foregått slik at de fagområdene som hadde en høy engelskandel allerede på begynnelsen av 1980-tallet, har beholdt en høy engelskandel. Mens fag som hadde en lavere engelskandel på begynnelsen av 1980-tallet, har hatt en kraftig økning. Sterkest økning har samfunnsvitenskapene hatt (loc.cit.). Kyvik setter disse endringene i sammenheng med endringer i publiseringsform: Det har blitt mer vanlig å skrive i artikkelform, og det har blitt mer vanlig å publisere i internasjonale tidsskrift. Det har dessuten blitt mer vanlig med samforfatterskap (op.cit.:7). Dette er ifølge Kyvik en del av en internasjonaliseringstrend som går igjen også utenfor Norge. En av hovedkonklusjonene i Kyviks rapport er at engelsk har blitt det klart vanligste språket å bruke i vitenskapelige publikasjoner her i landet, og at denne statusen har befestet seg i løpet av de siste 20 årene.

Samme tendens som den Kyvik finner, gjelder også sjangeren hoved-/masteroppgave. I en undersøkelse av språk i hoved- eller masteroppgaver i perioden 1986 til 2006 finner Schwach (2007) at andelen av slike oppgaver skrevet på engelsk steg fra 9 % i 1986 til 33 % i 2006, mens norskandelen i samme periode sank fra 83 til 64 %. Trolig har de fleste av de som skriver hoved- eller masteroppgave på engelsk, norsk som morsmål, mener Schwach, og de fleste er antakelig også studenter ved ordinære, norskspråklige studietilbud.

#### **5.4. Norden**

I alle de nordiske landene ble det rundt 2001-2002, etter initiativ fra Nordisk ministerråd, utarbeida såkalte ”domenetapsrapporter”, som skulle gi en oversikt over de respektive nasjonalspråkenes stilling, med særlig henblikk på domenetap overfor engelsk. Dette ble gjort for norsk (Jan Tislevoll), dansk (Pia Jarvad), finsk (Aili Kämräinen), svensk (Maria Falk), finlandssvensk (Hanna Backman), finsk i Sverige (Paula Ehrnebo og Sari Högländer), færøysk (Zakaris S. Hansen med flere), grønlandsk (Per Langgård), islandsk (Ari P. Kristinsson) og de samiske språkene (Inger M. G. Eira). Alle disse rapportene ble deretter sammenfatta i *Engelska språket som hot och tillgång i Norden* (Höglin 2002).

Høyere utdanning og forskning behandles i Höglin (op.cit.) som arenaer der domenetapet til engelsk allerede er kommet langt. Höglin spesifiserer:

En tumregel i dag är att på universitetens grundutbildningar är de lägsta nivåerna på kurserna på det nationella språket, men redan efter en, ibland två terminer övergår mycket till engelska för att på doktorand- och forskningsnivå inom vissa discipliner bli helt engelskspråkligt (Höglin 2002:26).

Datagrunnlaget for å påstå dette finner Höglin altså i rapportene for de enkelte nordiske språkene. Videre skiver Höglin:

I samtlige nordiske länder har engelskan trängt längst in i disciplinerna för teknik, naturvetenskap och medicin. Samhällsvetenskaperna och de humanistiska ämnena har lite mindre engelska men ändå påfallande mycket. Juridik och teologi använder engelska minst (Höglin 2002: 27).

Nordisk ministerråd vedtok så en språkpolitikk for Norden, som er underskrevet av utdannings-/undervisnings-/kunnskaps- eller kulturministrene fra de nordiske landene. I dette språkpolitiske dokumentet slås det fast at det i den høyere utdannings- og forskningssektoren bør legges opp til parallellspråklighet mellom engelsk og de respektive samfunnsbærende språkene i Norden (Nordisk ministerråd 2006). Parallellspråklighet defineres som følger (op.cit.:63f):

- *at* så vel Nordens samfunnsbærende språk som engelsk bør kunne brukes som vitenskapelige språk
- *at* formidling av vitenskapelige resultater på Nordens samfunnsbærende språk bør være meritterende
- *at* undervisning på vitenskapelig fagspråk, særlig den skriftlige, bør gis både på engelsk og på Nordens samfunnsbærende språk
- *at* universiteter, høyskoler og andre vitenskapelige institusjoner kan utvikle langsiktige strategier for språkvalg, parallellspråklighet, språkutdanning og oversettelsesstøtte innenfor sine virksomhetsområder
- *at* nordiske terminologiorganer kan fortsette å koordinere terminologien på nye områder [...]

Dette språkpolitiske dokumentet er imidlertid ikke bindende på samme måte som en lov, og må i så fall inkorporeres i språklover eller annet lovverk i de ulike landene. En prosess for å utarbeide en språklov er i gang i Sverige, og dette har også vært diskutert i Danmark. Jeg vil nå omtale Sverige, Danmark, Island og Finland hver for seg, med bakgrunn blant annet i de nevnte domenetapsrapportene, men også med referanse til annen relevant forskning.

### 5.4.1. Sverige

I Sverige endret vitenskapssamfunnet sin orientering fra den tyskspråklige til den engelskspråklige verden etter 1945 (Ammon & McConnell 2002:128). Etter dette har gradvis mer og mer av pensum vært på engelsk. Engelsk er i dag trygt etablert som et andrespråk innen mange deler av høyere utdanning. Engelsk er særlig vanlig som undervisningsspråk innen naturvitenskapene. Det er gjerne slik at man går over til engelsk idet en av deltakerne ikke forstår svensk (loc.cit.). Ammon og McConnell finner videre at engelskspråklig undervisning er mer vanlig på høyere enn på lavere grad, og at både utenlandske og svenske studenter deltar. Trenden er at omfanget av engelskspråklig undervisning øker (op.cit.:128f.). Dette skjer, ifølge Ammon og McConnell, som en følge av at vitenskapsspråket i Sverige i stor grad er engelsk, og hovedmotivasjonen for engelskspråklig undervisning ser dermed ut til å være påkøpling til et internasjonalt/engelskspråklig vitenskapssamfunn. Tall fra Högskoleverket viser at 78 % av alle doktoravhandlinger var på engelsk i 2005, ifølge Ringholm og Pagrotsky (2005:46f.), mens Sveriges universitetslærerforbund mener engelskandelen var 87,5 % i 2006 (Isaksson 2008). Selv om det her kan se ut som om engelskandelen har steget svært i løpet av ett år, vil jeg tro at spriket snarere skyldes ulikheter i beregningsgrunnlaget.

Gunnarsson og Öhman (1997) har undersøkt hvor mye av undervisninga ved Uppsala universitet som ble gitt på svensk, engelsk eller andre fremmedspråk, både i grunnutdanningen og i forskerutdanningen, i studieåret 1993–94. Undersøkelsen viser at det i grunnutdanningen den gangen ikke var særlig vanlig med undervisning på engelsk. I forskerutdanningen, derimot, var dette mye mer utbredt. Høyest andel engelskspråklig undervisning hadde forskerutdanningen på teknisk-naturvitenskapelige fag. Her var 70% av undervisninga på engelsk (op.cit.:30). Det var i tillegg på de fleste fagområder forholdsvis vanlig å holde seminarer og gjesteforelesninger på engelsk (op.cit.:33). Bare i språkvitenskapelige fag ble det brukt andre fremmedspråk enn engelsk.

Fakultet/område	Grundutbildningen %	Forskarutbildningen %
Teologisk	0	3
Juridisk	10	0
Medicinsk	3	23
Farmaceutisk	13	50
Hum: Historisk-filosofisk	3	6
Hum: Språkvetenskaplig	15	14
Samhällsvetenskaplig	4	14
Teknisk-naturvetenskaplig	13	70
Läroarbildningen	0	–

**Tabell 4: Undervisning på engelsk ved Uppsala universitet 1993-94. Andel av den totale undervisningstida (Gunnarsson & Öhman 1997:30).**

Gunnarsson og Öhman (1997:36) sammenfatter resultatene slik:

Sammanfatningsvis utmärker sig alltså å ena sidan den teknisk-naturvetenskapliga fakulteten genom sin dominerande andel engelska inom forskarutbildningen og också relativt höga andel inom grundutbildningen. Å andra sidan utmärker sig den teologiska fakulteten genom sin låga andel engelska inom såväl grund- som forskarutbildningen.

Gunnarsson og Öhman undersøkte også bruken av pensumlitteratur på engelsk. Resultatet av denne delen av undersøkelsen kommer fram i tabell 5.

Fakultet / område	Grundutbildningen %	Forskarutbildningen %
Teologisk	44	53
Juridisk	23	-
Medicinsk	48	92
Farmaceutisk	41	100
Hum: Historisk-filosofisk	49	76
Hum: Språkvetenskaplig	28	32
Samhällsvetenskaplig	45	83
Teknisk-naturvetenskaplig	87	100
Läroarbildningen	5	-

**Tabell 5: Andelen engelskspråklig pensumlitteratur ved Uppsala universitet studieåret 1993-94. (Gunnarsson & Öhman 1997:39)**

Som det framkommer av tabellen, øker andelen engelskspråklig litteratur med studienivået. De teknisk-naturvitenskapelige fagene utmerker seg også med en særdeles høy engelskandel, både i grunnutdanninga og forskerutdanninga.

Maria Falk (2001) viser i domenetapsrapporten for Sverige til Gunnarsson og Öhmans undersøkelse, og forsøker å kontrollere om funnene hos Gunnarsson og Öhman fra Uppsala i store drag kan generaliseres til også å gjelde andre svenske universitet. Resultatene fra Falks rundspørring viser at de i grove trekk kan det.



Gunnarsson og Öhman (op.cit.) spurte også om hva slags *holdninger* de ulike instituttene hadde til at det var såpass mye engelsk i undervisning og pensumlitteratur, både i grunnutdanningen og forskerutdanningen. Det var brei enighet om at man ønska å ha like mye eller litt mer engelsk i undervisninga på grunnnivået sammenlikna med det man allerede hadde. Bare et mindretall fra språkvitenskapene ønska seg mindre engelsk (op.cit.:55). Når det gjaldt undervisning på doktorgradsnivå, var ønsket også der å beholde samme engelskandel eller øke den. Bare et lite mindretall av farmasøytene ønska seg mindre engelsk (op.cit.:56). Med hensyn til hvor stor del av forskningen som skulle være på engelsk, ønska et mindretall av farmasøytene at det skulle være mye mindre forskning på engelsk. Alle andre ønska at det skulle være som det var, eller litt mer engelsk (op.cit.:57). I alle spørsmålene var det de fakultetene som brukte minst engelsk, som hadde det sterkeste ønsket om mer engelsk. De som hadde en høy engelskandel allerede, ønska å holde den på samme nivå (op.cit.:64ff.). Gunnarsson og Öhman (op.cit.:73) oppsummerer funnene i undersøkelsen sin slik:

Sammanfattningsvis kan alltså konstateras att universitetet som helhet kommit ganska långt vad gäller den språkliga anpassningen till en anglo-amerikaniserad vetenskapsvärld. I första hand är detta tydligt vad gäller forskarutbildningen, och då främst inom de våta fakulteterna, den teknisk-naturvetenskapliga, den medicinska och den farmaceutiska. Men också den samhällsvetenskapliga fakulteten och den historisk-filosofiska sektionen har kommit långt på internationaliseringsvägen, och att döma av attityderna inom dessa fakulteter vill man gå längre.

Gunnarsson og Öhmans undersøkelse ble gjort for over et tiår siden. Og skal man tro at utviklinga i Sverige har fortsatt i den retning som disse ønskene antyder, må man gå ut ifra at engelskandelen har steget ytterligere i de årene som er gått siden, og da spesielt innen samfunnsfag og humaniora. Ifølge det svenske utdanningsdepartementet har tilbudet av kurs og program på engelsk økt dramatisk i de siste årene, og ser ut til å ville øke enda mer i framtida (Airey 2004:100). Den svenske regjeringa ser på denne utviklinga som riktig og positiv (op.cit.). Dette kan man se blant annet i proposisjonen *Ny värld – ny högskola*:

Det stora och ökande utbudet av program och kurser på engelska är en annan viktig förutsättning för den internationella konkurrenskraften och Sveriges attraktivitet som studieland. Det är viktigt att kurser på engelska finns på alla nivåer i högskolan. (Persson & Pagrotsky 2005:59).

Murray og Dingwall (2001), som henter tallgrunnlaget sitt fra Gunnarsson og Öhman, lurer imidlertid på om spredningen av engelsk i svensk academia snart har nådd et metningspunkt, og *Ny värld – ny högskola* foreslår dessuten at andre fremmedspråk enn engelsk bør brukes i undervisninga i større grad enn i dag (Persson & Pagrotsky loc.cit.).

På liknende måte som i Norge er det også i Sverige vanlig med spontant språkskifter dersom utvekslingsstudenter følger undervisninga. Hedda Söderlundh (2007:uten sidetall) skriver om dette:

The transition to English is mostly carried out without concerted strategy. Instead various ad hoc solutions are implemented with respect to when, where and how English is used. The language of instruction might be altered e.g. depending on the absence or presence of exchange students.

Slike ad hoc-løsninger eller pragmatiske språkskifter fanges ikke så lett opp i større undersøkelser av engelskbruk i høyere utdanning, fordi det er vanskelig å vite om det uten å selv være til stede og observere hvert enkelt kurs.

Spørsmålet om vi ser spiren til *diglossi* eller diglossi-liknende tilstander har vært gjort til gjenstand for en viss oppmerksomhet i Sverige. Gunnarsson (2001:312) karakteriserer språksituasjonen innen svensk academia som diglossisk: ”In the experimental faculties, English is the language used for formal purposes, i.e. in academic contexts, while Swedish is used as a vernacular, or in other words for popularisation and teaching at lower levels.” Berg, Hult og King (2001) har undersøkt det engelske språkets rolle innen det de kaller “elite domains” i Sverige. Slike elitedomener er blant annet høyere utdanning, og da særlig høyere grad og utdanningsløp som gir tilgang til godt betalte karrierer. Berg et. al. konkluderer med at selv om svensk stadig er hovedspråket i Sverige både skriftlig og muntlig, spiller også engelsk en viktig rolle i elitedomenene, i den grad at man ikke kan delta til fulle på disse domenenene uten å kunne engelsk: “[...] English proficiency is essential for unrestricted access to elite educational and occupational arenas” (op.cit.:313). Berg et. al. kaller denne tilstanden for “pre-diglossia” (op.cit.:314). Med dette mener de at selv om bruken av engelsk i Sverige som helhet synes liten i forhold til bruken av svensk, er den viktige rollen engelsk innehar på elitedomenene med på å forme et nytt språklig klima (op.cit.:315):

While Sweden cannot be characterized as a nation presently undergoing language shift, the high status of English as both the language of international communication and an important code of communication in many elite domains, might be important in shaping the climate for language shift and hence in influencing language use patterns of the coming decades.

Idet denne avhandlinga går i trykken er det i Sverige foreslått å vedta en språklav. Lovforslaget har kommet som et resultat av en lang prosess, som ble starta i 1997 da Svenska språknämnden fikk i oppdrag å utarbeide en handlingsplan for å fremme det svenske språket (Nilsson 2008:47). Dette arbeidet ledet etterpå videre til utredningen *Mål i mun* (Gustavsson et. al. 2002), som igjen etter en høringsrunde ble grunnlaget for proposisjonen *Bästa språket*

(Ringholm & Pagrotsky 2005). I forslaget til språklov heter det at svensk er hovedspråket i Sverige, og at dette språket skal kunne benyttes innenfor alle samfunnsområder<sup>8</sup> (Nilsson 2008:33). Myndighetene gis et spesielt ansvar for å utvikle fagterminologi på svensk, og for at den skal gjøres tilgjengelig og brukes (op.cit.:34). Utover dette kommenteres ikke språkbruk i høyere utdanning eller forskning i selve lovteksten, men i utredningen som medfølger, vies sektoren oppmerksomhet. Her slås det fast at ”[e]n tydelig tendens på senere år är en omfattande satsning på internationalisering av utbildningen på universitet och högskolor. [...] På svenska universitet och högskolor förekommer det en utbredd användning av engelska, särskilt inom de naturvetenskapliga områdena. En stor del av kurslitteraturen är på engelska och allt mer av undervisningen sker på engelska” (Nilsson op.cit.:169ff.), men forholdet mellom svensk og engelsk som undervisningsspråk i den høyere utdanninga eller som vitenskapsspråk detaljreguleres altså ikke i lovforslaget.

#### 5.4.2. Danmark

Danmark likner på mange måter Norge og Sverige når det gjelder bruken av engelsk både i forskningen og som undervisningsspråk i den høyere utdanninga. Phillipson og Skutnabb-Kangas (1996) har for eksempel undersøkt bruken av engelsk som forskningsspråk, og funnet at særlig innenfor naturvitenskapelige fag gjøres det stor bruk av engelsk. Artikkelen er basert på en pilotundersøkelse blant 83 forskere ved Roskilde universitet, og Phillipson og Skutnabb-Kangas (op.cit.) setter opp følgende tabell over disse forskernes valg av publiseringsspråk. Forskerne har blitt bedt om å oppgi om de publiserer ingenting, under en fjerdedel, mellom en fjerdedel og halvdelen, mellom halvdelen og tre fjerdedeler, over tre fjerdedeler eller all produksjonen sin på henholdsvis dansk eller engelsk. Phillipson og Skutnabb-Kangas oppgir antall forskere i hver svarkategori, og jeg har i tillegg satt inn prosenttallene i parentes, avrunda til nærmeste hele tall.

	<b>0%</b>	<b>Under 25 %</b>	<b>25 – 50 %</b>	<b>50 – 75 %</b>	<b>75 + %</b>	<b>100 %</b>
<b>Danish</b>	10 (12 %)	24 (29 %)	11 (13 %)	22 (27 %)	14 (17%)	2 (2 %)
<b>English</b>	5 (6 %)	16 (19 %)	24 (29 %)	10 (12 %)	17 (20 %)	11 (13 %)

**Tabell 6: Andel publikasjoner på dansk og engelsk blant 83 forskere ved Roskilde universitet i perioden 1990-1995. Fra Phillipson og Skutnabb-Kangas 1996:36.**

<sup>8</sup> I tillegg gis en rekke nasjonale minoritetsspråk spesiell status, og det slås fast at alle skal ha rett til å utvikle sitt morsmål uansett hvilket språk det er.

Phillipson og Skutnabb-Kangas (op.cit.) opplyser at det i tillegg forekom ”a sprinkling” av publikasjoner på andre språk. Tall fra 1990-95 er nok noe forelda i dag, spesielt siden om lag halvparten av informantene også oppgir at det har skjedd moderate eller store endringer i retning av økt bruk av engelsk i tiåret forut for undersøkelsen. Formodentlig ville en tilsvarende undersøkelse i dag vist enda større bruk av engelsk innen de fagområdene der informantene opplevde en økning også i perioden 1985-95.

Phillipson og Skutnabb-Kangas (op.cit.) skildrer med utgangspunkt i denne studien tre arketyper av forskere: ”Kun engelsk”-forskeren, ”mest dansk”-forskeren og ”den flerspråklige” forskeren. ”Kun engelsk”-forskeren publiserer, som navnet på kategorien signaliserer, bare på engelsk. Han er oftest en mann som forsker innenfor naturvitenskap. Han vurderer ofte sine egne engelskkunnskaper høyt, føler at han har få problemer med å skrive på engelsk (selv om det kan forekomme moderate vansker), og får sjelden hjelp fra morsmålstalere av engelsk til å sjekke tekstene sine. Han føler at engelsk er et naturlig og selvsagt vitenskapsspråk, mens dansk ikke er det, og ser lite behov for hjelp til å utvikle flerspråklighet. Han syns stort sett ikke at danske forskere stiller med handikap i forhold til morsmålsbrukere av engelsk, og ser ingen trussel mot dansk fra engelsk. Han har ikke merka noen endring i språkbruksmønsteret de siste ti årene. Hvis ”kun engelsk”-forskeren sporer noen endring, er det i så fall i retning mer engelsk og dermed til det bedre. Konferanser på ”kun engelsk”-forskerens fagfelt er vanligvis utelukkende på engelsk, også skandinaviske konferanser, og det foregår ingen diskusjon om språkpolitikk i miljøet. ”Kun engelsk”-forskeren føler at hans vitenskapelige tilnærming ikke har blitt påvirket av behovet for å skrive på engelsk, og at kontakten med engelsk generelt er en berikelse.

”Mest dansk”-forskeren er gjerne ei kvinne fra fagfelt som historie, dansk eller utdanningsvitenskap. Hun arbeider med tema som handler om danske forhold eller tekster – tema som av ulike grunner blir sett på som lite interessante for utenforstående. Hun kan også være opptatt av å kommunisere med allmennheten. ”Mest dansk”-forskeren deler få kjennetegn med ”kun engelsk”-forskeren, men ett fellestrekk er at også ”mest dansk”-forskeren føler behov for å bruke engelsk i publikasjoner og på konferanser. Hun føler gjerne at dansk er trua av engelsk, men tror det er lite å gjøre med det, og aksepterer ”moderniseringsparadigmet”. Enkelte protesterer likevel mot at publikasjoner på dansk blir mindre verdsatt enn publikasjoner på engelsk.

”Den flerspråklige forskeren” er ei mer heterogen gruppe, fra mange fagfelt. Dette er forskere som har lært flere språk gjennom ulike omstendigheter, og som er overbeviste om at man får store fordeler ved å være flerspråklig, selv om de også er oppmerksomme på hva man

taper i de situasjonene der man ikke kommuniserer på morsmålet. De setter stor pris på flerspråklighet, for eksempel på konferanser, og de har ofte ideer om hvordan man kan forestå endringer i praksis og holdninger på individnivået. De oppfatter det slik at den vitenskapelige tilnærminga har endra seg på grunn av økt bruk av engelsk, og de er kritiske mot dominansen fra morsmålstalere av engelsk på konferanser, og mot amerikansk dominans generelt.

Også i Pia Jarvads rapport *Det danske sprogs status i 1990'erne med særligt henblik på domænetab* (2001) fins det noen prøveboringer av hvordan det språklige bildet ser ut i ulike vitenskapsgreiner:

Videnskabens sprog er i dag engelsk, og det understøttes af et øget pres for at især naturvidenskabelige forskere publicerer deres arbejder i internationale grundvidenskabelige tidsskrifter, og en formidling på dansk spiller en stadig mindre rolle. Hele 86 % af det samlede antal artikler er engelsksproget ved Forskningscenter Risø, lidt mindre grelt er det ved det naturvidenskabelige og sundhedsvidenskabelige Fakultet ved Københavns Universitet. Her kan man virkelig tale om at domænet videnskab inden for de naturvidenskabelige-tekniske fag er tabt, og aktiviteten på dansk er så lille at det danske videnskabssprog stagnerer og dør ud. På det samfundsvidenskabelige fakultet er dansk i højere grad et levende videnskabssprog, men stadig er mellem 1/3 og halvdelen af de publicerede værker på engelsk. Det er nok muligt at det videnskabelige sprog kan udvikle sig på basis af en aktivitet som denne. På det humanistiske og det teologiske fakultet er billede nogenlunde det samme som ved det samfundsvidenskabelige, dog må man tage i betragtning at på disse to fakulteter er videnskabens genstandsområde i særlig grad dansk, fx dansk sprog og kultur, som altså både afhandles på dansk og engelsk.

Når det gjelder engelsk som *undervisningsspråk* i dansk høyere utdanning skriver Preisler (2005:246) at "[t]he pressure on institutions of higher education to create educational programs in English is tremendous." Ammon og McConnell (2002:59) rapporterer at det i Danmark fins et stort tilbud både av hele program og kortere enkeltkurs på engelsk, men at størstedelen av undervisninga likevel foregår på dansk. De engelskspråklige enkeltkursene er vanligvis åpne både for danske studenter og utvekslingsstudenter, mens blant de engelskspråklige programmene varierer det om de kun er for utenlandske studenter, eller om de også er åpne for dansker.

Opprettelsen av engelskspråklige tilbud begynte på 1980-tallet (nøyaktige data fins ikke), og flere tilbud vokste til utover på 1990-tallet (op.cit.:55f.). I dag er om lag 1/4 av alle universitetsutdanninger i Danmark engelskspråklige (Kulturministeriet 2008:42, tall fra 2007). Det er mer vanlig med engelskspråklig undervisning på høyere enn på lavere grads nivå. Ammon og McConnell påpeker at det i Danmark ser ut til å være spesielt stor *blanding* av utvekslingsstudenter og danske studenter, både i program og enkeltfag, i forhold til i andre land. Gjennom 1980- og 90-tallet har både antallet utvekslingsstudenter og antallet

engelskspråklige undervisningstilbud, både for utenlandske og danske studenter, gradvis økt (Ammon & McConnell op.cit.:58). Motivasjonen for opprettelsen av slike tilbud er et ønske om å tiltrekke seg utenlandske studenter, og å opprette internasjonale kontaktpunkter, som igjen øker universitetenes ry og innflytelse (loc.cit.). I likhet med i Norge og flere andre land, har det også i Danmark kommet krav om målbarhet og konkurransedyktighet i forskning og høyere utdanning (se f.eks. Phillipson og Skutnabb-Kangas 1996). Flere av institusjonene Ammon og McConnell (2002) var i kontakt med, hadde planer om å øke antallet engelskspråklige undervisningstilbud. Selv om dansk fremdeles er hovedspråket i den høyere utdanninga, er engelsk nokså vanlig, og alle studenter møter stadig engelsk på alle nivå i studiet. Ammon og McConnell roser Danmark for å ha funnet det de mener er en god balanse mellom engelsk og dansk i det høyere utdanningssystemet (op.cit.:59). I 2003 utarbeida ei arbeidsgruppe for Rektorkollegiet rapporten *Språkpolitikk på de danske universiteter. Rapport med anbefalinger* (Lauridsen et. al. 2003). Her anbefales det at elevene i videregående skole skal få styrket sin fremmedspråklige kompetanse, og at dette etter hvert skal utnyttes i de høyere utdanningene (op.cit.:6). Videre anbefales det at universitetene definerer klarere hvilke forventninger de har til studentenes fremmedspråkskompetanse når de starter ved universitetet, definerer hvilke studietilbud som skal være på dansk, engelsk eller andre fremmedspråk, og hvordan studentene i løpet av utdanninga skal tilegne seg ferdigheter i språk og interkulturell kommunikasjon (op.cit.:7). Mobiliteten skal fremmes (op.cit.:10). Når det gjelder forskning, mener rapporten at det er et problem hvis meriteringa og den faglige statusen til publisering på dansk er lavere enn for publisering på engelsk (op.cit.:9). Den anbefaler at forskningsformidlinga til lokale nettverk på dansk skal styrkes, at universitetene bør ha strategier for publiseringsspråk, at alle forskere bør være i stand til å publisere på minimum både dansk og engelsk, og at forskere bør kunne få tilbakemelding på manus fra et språkkompetansesenter (loc.cit.). Mer om Rektorkollegiets rapport og andre rapporter som fulgte etter, kommer nedenfor.

Ann Carroll-Boegh (2005) har gjort en undersøkelse av engelskspråklige undervisningstilbud og internasjonale strategier hos 100 institutter ved danske universiteter (representert ved instituttlederne). Instituttene var fra ”tradisjonelle” universitet og representerte en likevektig blanding av humaniora/samfunnsvitenskap og naturvitenskap/ingeniørvitenskap og dessuten store og små institusjoner. Carroll-Boegh finner at generelle retningslinjer på undersøkelsestidspunktet (2003) manglet fra myndighetenes side, og at det derfor ble opp til instituttene selv å definere internasjonal strategi og hvilke tiltak de skulle sette i gang. Resultatet ble en form for ad hoc-internasjonalisering. 40 % av de

spurte instituttene hadde ingen skriftlig internasjonaliseringsstrategi. 55 % av instituttene hadde dette, og disse la vekt på å tilby engelskspråklig undervisning. På spørsmålet ”Does your department offer English-language-taught programmes at undergraduate level?” svarte 49 % av instituttene ja og 51 % nei (Carroll-Boegh op.cit:24). Det er verd å legge merke til at spørsmålet kun dreier seg om hele program, og kun om lavere grad, altså at verken enkeltkurs på lavere grad eller spontant språkskifte tas med, og heller ikke undervisning på høyere grad, som jo er det vanligste nivået å tilby engelskspråklig undervisning på, ifølge Ammon og McConnell (2002).

Carroll-Boegh (op.cit.) opplyser at det nylig, det vil si etter at undersøkelsen ble gjort, har kommet nye initiativ fra den danske regjeringen som fokuserer på undervisning på engelsk ved de høyere utdanningsinstitusjonene. Hun diskuterer framtida, og kommer til at mens instituttlederene i 2003, da undersøkelsen ble gjort, kunne se på opptak av utenlandske studenter som et frivillig valg, er det nå, altså i 2005, mer en økonomisk *nødvendighet*, og at danske universiteter må posisjonere seg i konkurransen om studenter og midler. Selv om de danske universitetene tradisjonelt har vært finansiert av staten gjennom skattesystemet, er statsmonopolets tid over, konkurransens tid er kommet, og internasjonalisering er viktig for å posisjonere seg, konkluderer hun.

En ganske ny undersøkelse, som er svært relevant i denne sammenhengen, er *Danske universiteters udbud af engelsksproget undervisning. En undersøgelse af et felt i hastig udvikling* (Christensen 2006). Utgangspunktet er at ”der i Danmark er en tendens til at engelsk bliver brugt mere og mere i undervisningen på universitetsuddannelser hvor sproget ikke er selve emnet for undervisningen” (op.cit.: 64). I undersøkelsen går forfatteren igjennom åtte politiske tekster fra perioden 2003 til 2006: Rektorkollegiets *Sprogpolitik på de danske universiteter* fra mars 2003, *Universitetsloven* fra mars 2003, Kulturministeriets *Sprog på spil* fra mai 2003, Kulturministeriets *Sprogpolitisk redegørelse* fra desember 2003, Rektorkollegiets *Internationalisering af de danske universiteter* fra februar 2004, Undervisningsministeriet og Videnskabsministeriets *Redegørelse til Folketinget om styrket internationalisering af uddannelserne* fra april 2004, *Ændring av universitetsloven* fra mai 2005 og den danske regjeringens *Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi* fra april 2006. Undersøkelsen konkluderer med at den politiske agendaen har endra seg i løpet av denne perioden: I dokumentene fra starten av perioden finner Christensen en bekymring for at den økende bruken av engelsk ved de danske universitetene skal få negative konsekvenser både for Danmark og for det danske språket. I dokumentene fra slutten av perioden finner han i stedet mer utvetydig positive holdninger til internasjonalisering, hvor

engelsk blir sett på som et godt middel for å oppnå internasjonaliseringsmål. Det er imidlertid usikkert om *tid* er den riktige variabelen her. Tre år er uansett en kort periode, og jeg vil gjette på at dokumentene fra slutten av perioden allerede var i forberedelsesfasen da dokumentene fra starten av perioden kom ut. Det kan derfor være grunn til å tro at forskjellen i stedet skyldes hva *mandatet* til de ulike politiske dokumentene har vært. Hvis vi ser bort ifra *Universitetsloven* og *Ændring av universitetsloven*, ser vi at de tre tidligste dokumentene *handler* om språk og språkpolitikk, mens de tre siste handler om internasjonalisering, konkurranse og globalisering. Som Christensen selv påpeker, er også de tre siste dokumentene svært relevante for den språkpolitiske situasjonen, men i motsetning til de tre første, har språkvitere ikke vært med i utforminga av disse. Christensen analyserer dette som at språkpolitiske beslutninger er flytta til fora der språkvitere ikke inviteres til å delta. Dette vil jeg gi ham rett i. Christensen anbefaler at det utarbeides en nasjonal strategi for undervisningsspråket på universitetene (op.cit.:64).

I undersøkelsen går Christensen (op.cit.) også igjennom og vurderer hovedargumentene for og imot<sup>9</sup> å øke tilbudet av engelskspråklig undervisning. Argumentene *for* er å trekke til seg studenter og forskere til Danmark og å bedre språkkunnskapene til de danske studentene. Argumentene *imot* er at det danske språket mister domener og at undervisningskvaliteten kan komme til å lide. Dette er argumenter vi også kjenner igjen fra den norske debatten. I vurderinga av argumentene skriver Christensen om det første argumentet at det er ” [...] en lurende fare for at man betrakter engelsksproget undervisning som den eneste faktor der er væsentlig for at gjøre uddannelserne attraktive for utenlandske studerende og forskere” (op.cit.:65). Dette er åpenbart en betimelig advarsel. Også i Norge er det behov for å klarlegge hvilke *andre* kvaliteter vi skal bruke for å friste gode studenter og forskere til å komme hit. Christensen (op.cit.:67) peker også på at hvis man ikke bare skal få folk til å komme for en kort periode, men også friste kvalifiserte folk til å *bli* i landet, må man få på plass målretta danskundervisning, noe som foreløpig mangler – jamfør også problemene med underkapasitet på norskkurs i Norge, omtalt ovenfor. Om det andre argumentet, at studentene øker sin språklige kompetanse, skriver Christensen (op.cit.:65f.) at engelskspråklig undervisning utvilsomt gir muligheter for dette, men ikke uten at det legges en ordentlig plan for hvordan og med hvilke midler språklæringa skal skje. Dersom studentene bare blir ”hevet uti det”, er det fare for at de i stedet får mindre utbytte av undervisninga. I tråd med dette sier Christensen (op.cit.:67) om det fjerde argumentet, om kvaliteten på undervisninga, at det er

---

<sup>9</sup> Christensen (op.cit.:52) påpeker at argumentene ”imot” kun er ment som forbehold eller bekymringer ved ei utvikling som man tross alt ikke ønsker å motarbeide i det store og hele.



behov for ”[...] en avklaring af hvad man kan gøre for at støtte de studerendes læring når denne sker på et fremmedsprog – ikke kun i forhold til undervisernes fremmedsproglige kompetencer, selvom disse naturligvis også er væsentlige at tage med.” Dette kan slik sett leses som et innlegg til støtte for CLIL i stedet for TTFL (se kap. 5.3). Til det tredje argumentet, om at dansk mister domener, sier Christensen (op.cit.:66) at man ikke bør forsøke å tvinge forskere til å publisere flere vitenskapelige publikasjoner på dansk, men at undervisning og formidling er de rette fora for å sikre videreutvikling av det vitenskapelige registeret på dansk. Dette må altså være et argument for å beholde i hvert fall *noen* undervisningstilbud på dansk innenfor hvert fagområde.

I Danmark er det nylig (2007) blitt starta et nettverk for forskere som er interessert i spørsmål omkring internasjonalisering i universitets- og høgskolesektoren. Nettverket har fått navnet “Cultural and Linguistic Practices in the International University”, forkorta CALPIU. Formålet med dette nettverket er, ifølge informasjonsbrevet om nettverket fra Roskilde universtitet (Roskilde universitet 2007):

[...] to prepare the establishment of an international Centre for Cultural and Linguistic Practices in the International University, and aims to coordinate Danish, Nordic and international research into a new theoretical understanding of internationalization processes currently underway in universities and other institutions of higher education.

Også Danmark har hatt en språkpolitisk debatt med tanke på om det bør utformes en nasjonal språkpolitikk og en språklov. I 2003 kom utredningen *Sprog på spil* (Lund et. al. 2003), som i formål tilsvarende den svenske *Mål i mun* og den norske *Norsk i hundre!* (omtalt hhv. i kap. 5.4.1 og 7.2.1). I *Sprog på spil* slås det i likhet med i den svenske og den norske utredningen fast at parallellspråklighet er nøkkelordet (Lund et. al. op.cit.: 24), og det anbefales å gi forskningsformidling økt status, å gi pengestøtte til oversettelse av vitenskapelige arbeider fra dansk til engelsk/fremmedspråk eller omvendt og til danskspråklige vitenskapelige tidsskrifter, og at doktoravhandlinger skrevet på et fremmedspråk skal ha et fyldig sammendrag på dansk og omvendt. Undervisningsspråket i den høyere utdanninga skal hovedsakelig være dansk (op.cit.:30). Utvalget anbefaler dessuten å få utredet forholdet mellom dansk og fremmedspråklig terminologi på ulike fagområder (op.cit.:31).

Den videre politiske prosessen etter *Sprog på spil* førte blant annet fram til proposisjonen *Sprog til tiden* (Kulturministeriet 2008). Her kommer det tydelig fram hvor vanskelig det er å skulle balansere de mange ulike hensynene i spørsmålet om hvilken plass nasjonalspråk og fremmedspråk skal ha i forhold til hverandre i høyere utdanning og

forskning – dette er nemlig det eneste punktet i proposisjonen der utvalget ikke har klart å komme til enighet, og anbefalingene er dermed ikke enstemmige (Kulturministeriet op.cit.:8).

Kapitlet om høyere utdanning og forskning i *Sprog til tiden* åpner med å si at ”[s]iden Sprog på spil (2003) er der sket en rivende utvikling i utbudde af engelsksprogede videregående uddannelser [...]” og at ”[e]n række danske universiteter har i dag vedtaget en sprogpolitik, og andre er i færd med at udvikle en sådan.” (Kulturministeriet op.cit.: 42). Proposisjonen forsøker dernest å definere hva parallellspråklighet skal bety i praksis. Det skal ikke bety dublering av all undervisning (op.cit.:48). Til små enheter skal det ikke stilles krav om å bruke både dansk og engelsk, og heller ikke til utdanninger ” [...] hvor det simpelthen ikke giver mening [...]” å ha undervisninga på engelsk, for eksempel innen jus eller i språkfagene (loc.cit.). Komiteen bak proposisjonen mener dessuten det er ”[...] oplagt, at universiteternes fællesuddannelser med internationale universiteter må være internasjonalt orienteret og derfor fuldt ud på engelsk” (loc.cit.). Hvorfor dette er så opplagt, begrunnes ikke. Komiteen forslår å praktisere parallellspråksprinsippet for eksempel slik (op.cit.:49):

Det skal være muligt for dansksprogede studerende at tage kurser på dansk og for engelsksprogede studerende at tage kurser på engelsk, samtidig med at de er indskrevet på en og samme uddannelse. Velbegrundede anvendelser af parallelsprogsprincippet kan f.eks. bestå i, at der i obligatoriske naturvidenskabelige og tekniske kernefag fortrinsvis undervises på engelsk, mens et antal valgfag og fag med særligt dansksproget indhold udbydes på dansk, og andre valgfag udbydes på engelsk til engelsktalende studerende.

Det ser med andre ord ut til at danske studenter ikke skal kunne forvente å få tilgang til viktige kjernefag på dansk.

Videre sier proposisjonen at danske universiteter skal ha en forpliktende språkstrategi, og de skal kunne begrunne hvor det brukes engelsk og hvorfor (op.cit.:50). Undervisningsspråket for de enkelte kursene skal være fastlagt og offentliggjort på forhånd, og omfanget av fremmedspråklig undervisning i hver enkelt utdanning skal være angitt i ECTS-poeng (op.cit.:54). Det kan dermed se ut til at den engelskspråklige undervisninga i Danmark vil bli mer planlagt og forutsigbar sammenlikna med hvordan praksisen hittil har vært i Norge. Den engelskspråklige undervisninga skal også evalueres, studentenes språkkompetanse skal kartlegges, og alle skal ha tilgang til språklig støtte fra språksentre (op.cit.:54f.).

Om forskningens språk sier *Sprog til tiden* at språkvalget bør være opp til den enkelte forskeren å vurdere, og det kan ikke reguleres av universitetene eller av overordnede bestemmelser (op.cit.:53f.).

Det føres for tida en politisk diskusjon om hvorvidt Danmark bør få en egen språklov, men noen konklusjon er ennå ikke nådd.

### **5.4.3. Island**

De brede undersøkelsene gjort av Ammon og McConnell (2002) og Maiworm og Wächter (2002) omfatter dessverre ikke Island, men Amanda Hilmarsson-Dunn er i gang med et doktorgradsarbeid der temaet er engelsk som globalt språk, og dets påvirkning på språkpolitikk på Island og i Danmark. Gjennom sitt forskningsarbeid berører hun blant annet universitetssektoren. Hilmarsson-Dunns doktoravhandling er i skrivende stund ikke ferdig, men noen resultater har kommet fram i artikkelmateriale.

I artikkelen "Protectionist language policies in the face of the forces of English. The case of Iceland" skriver Hilmarsson-Dunn (2006) at engelsk har tatt over etter dansk som første fremmedspråk blant unge islendinger. Høyere utdanning skjer vanligvis på islandsk, men på grunn av Islands deltakelse i Bologna-prosessen har antallet kurs der undervisningsspråket er engelsk, økt de siste årene (op.cit., se også Kristinsson 2001). Imidlertid rapporterer Hilmarsson-Dunn at disse kursene først og fremst er beregna på utvekslingsstudenter. Det fins også enkelte grader der all undervisning er på engelsk, for eksempel master i geologi ved Háskóli Islands og IT-studiet ved Háskólinn á Akureyri (op.cit.). Utenlandske studenter pålegges ikke å lære islandsk, men tilbys undervisning, for eksempel i form av sommerkurs (op.cit.). Men selv om de utenlandske studentene ikke blir pålagt å lære islandsk, blir valgfriheten begrensa dersom man ikke forstår islandsk, ettersom de aller fleste kurs, generelt sett, bruker islandsk som undervisningsspråk. For eksempel regner Ari Páll Kristinsson (2001) ut at kun 1,6 % av kurstilbudet ved Háskóli Islands studieåret 2001-2002 var markert som engelskspråklig i studiekatalogen.

Ved Háskóli Íslands ble det i 2004 vedtatt en språkpolitikk som sier at hovedregelen er at talemålet og skriftspråket på Háskóli Íslands er islandsk, både i undervisninga, forskninga og administrasjonen. Dette betyr blant annet at undervisninga og eksamen til Bachelorgrad for det meste foregår på islandsk. Unntak fra denne hovedregelen skjer når særskilte forhold fins, så som ved undervisning i fremmedspråk, hvis læreren er utenlandsk, eller undervisninga er mynta på utlendinger. Utenlandske anstatter blir oppfordra til å søke på islandskkurs. På høyere grad er mye av undervisninga på islandsk i den grad det er mulig å få til, men det tas også hensyn til at man på dette nivået er del av et internasjonalt fagfellesskap (Háskóli Íslands 2004).

Islendingenes holdning til engelsk som undervisningsspråk i høyere utdanning oppsummerer Hilmarsson-Dunn (2006:301) som ”a mixture of hostility and practicality”. Ari Páll Kristinsson (2001), derimot, rapporterer at det fins en visjon om økt bruk av fremmedspråk på Island i framtida, og viser til en tale av Þorsteinn Gunnarsson, rektor ved universitetet i Akureyri, der han sier at „De islandske universitetene vil i framtiden ha et meget større tilbud enn nå på undervisning på engelsk og andre fremmede språk“ (op.cit.:33).

Når det gjelder forskningsspråk, bemerker Ari Páll Kristinsson (op.cit.) at universitetsansatte på Island blir direkte belønna gjennom lønssystemet for å publisere på engelsk. I språkpolitikken til Háskóli Íslands heter det at forskningen er del av et internasjonalt fellesskap og flere språk enn islandsk er derfor nødt til å brukes, f.eks. engelsk (Háskóli Íslands 2004). De universitetsansatte oppfordres samtidig til målrøkt ved å samle inn fagterminologi og skrive om faget sitt på islandsk (op.cit.). Jeg har ikke klart å finne konkrete tall for hvor stor andel av islandsk forskning som skrives på islandsk, engelsk eller andre språk.

#### **5.4.4. Finland**

Haarman og Holman (2001) gir en kort introduksjon til språksituasjonen i finsk akademia, og i store trekk likner denne historien også det som skjedde i de andre nordiske landene. Finland er fra gammelt av et flerspråklig samfunn, der både latin, tysk, engelsk, fransk, russisk, finsk og svensk har vært brukt i høyere utdanning og forskning. Haarman og Holman har til og med et eksempel på en doktoravhandling skrevet på nordsamisk, men dette må foreløpig regnes som et unntak. Latin var det vanlige akademiske språket i Finland fram til 1800-tallet, da denne posisjonen gradvis ble overtatt av tysk og, i mindre utstrekning, fransk. Samtidig ble også finsk og svensk brukt, delvis som ledd i Finlands kamp for selvstendighet. Tysken hadde sin storhetstid i perioden 1920-1945. Etter 2. verdenskrig skjedde en gradvis nyorientering mot USA, og engelsk overtok etter hvert den posisjonen tysk hadde hatt, men uten at det var et veldig brått skifte (op.cit.). Svensk nådde toppen som akademisk språk i Finland rundt 1900, mens finsk fikk et stort oppsving da Finland ble selvstendig i 1917. Siden 1980-tallet har tysk nærmest gått ut av bruk som akademisk språk i Finland, mens engelsk har befestet sin posisjon. Finsk er likevel det viktigste akademiske språket i Finland, sier Haarmann og Holman.

Finland var tidlig ute med en nasjonal strategi for internasjonalisering i den høyere undervisninga: Allerede i 1987 utarbeidet det finske undervisningsdepartementet, i samarbeid med universitetene, en slik plan (Lehikoinen 2004). Denne planen hadde et ambisiøst mål for

antall utvekslingsstudenter, både utreisende og tilreisende, og det var dessuten et mål at de finske studentene skulle bli i stand til å arbeide i internasjonale miljøer. Blant annet skulle *alle* studenter på høyere grad studere minst ett semester i utlandet. Motivasjonen var å forberede studentene på et internasjonalt samfunn og, spesielt, på et europeisk jobbmarked; å styrke Finlands internasjonale kontakter ved hjelp av å få inn utenlandske studenter; og å øke kvaliteten i utdanningen (Ammon & McConnell 2002:70f.). En ny språkpolitikk kom som en direkte følge av disse målsettingene: "[...] this meant that we would have to change the language policy of our higher education [...] [s]o the ministry started to promote English-language education" (Lehikoinen 2004:42).

Opprettelsen av engelskspråklige undervisningstilbud har akselerert siden 1987 (Ammon & McConnell op.cit.:67). Fra første halvdel av 1990-tallet ble det forventet fra departementets side at alle de høyere utdanningsinstitusjonene skulle ha internasjonalisering som del av sin strategi, og internasjonaliseringstiltak ble tatt inn som ett av kriteriene i en prestasjonsbasert finansieringskomponent (Lehikoinen 2004). Både utdanningsinstitusjonene selv og utdanningsdepartementet i Finland ønsker å utvide og forbedre de engelskspråklige programmene (Ammon & McConnell op.cit.:70). I studieåret 1997-98 var drøye 3800 av Finlands totalt 250 000 studenter utenlandske (op.cit.:65). Hvor mange av studenter som fulgte engelskspråklige programmer, opplyser Ammon og McConnell ikke om (op.cit.:69).

I 2001 begynte det finske utdanningsdepartementet arbeidet med en ny internasjonaliseringsstrategi for sektoren (Lehikoinen 2004). Utgangspunktet for denne nye strategien var tanken om konkurranse og det å gjøre Finland mer konkurransedyktig i å tiltrekke utenlandske studenter og forskere/forelesere. En kontrovers i debatten gjaldt skolepenger, og foreløpig har dette ikke blitt innført, verken for finske eller utenlandske studenter. Det er også et mål i den nye strategien at flere skal bli i Finland etter å ha studert der, men her har det vært noe uenighet mellom de involverte i strategiutviklinga og innvandringsmyndighetene (op.cit.). I forbindelse med ønsket om at flere skal bli, har det også kommet en ny fokus på at man ikke må glemme det finske og det svenske språket, og at idealet er en balanse mellom disse språkene og engelsk i det høyere utdanningssystemet, slik at de som kan tenke seg å bli, også må få mulighet til å tilegne seg de nasjonale språkene (Lehikoinen 2004).

Ifølge to studier er Finland i dag det landet utenom de engelskspråklige landene som tilbyr den største andelen av den høyere undervisninga på engelsk i forhold til folketallet (Lehikoinen 2004, Maiworm & Wächter 2002), mens Ammon og McConnell (2002) har Nederland på førsteplass og Finland på andreplass. Ammon og McConnell (op.cit.:55) finner

at alle 55 høyere utdanningsinstitusjoner i Finland tilbød fag og studieprogram på engelsk i skoleåret 1999-2000. Både utenlandske og finske studenter deltar i engelskspråklig undervisning. Haarmann og Holman (2001) rapporterer dessuten at det er vanlig at studenter også utenom de engelskspråklige kursene/programmene leser en betydelig del av pensum på engelsk, ettersom det ofte ikke lønner seg for forlagene å gi ut kurslitteratur på finsk. Lehtikoinen (2004:44) kommer med følgende kommentar:

Teaching completely in English had been a very sensitive issue in Finland in discussions about the language of higher education, and we all want to prevent the dominance of the English language. So we try to avoid speaking about English-language education; we always say foreign-language education, and everybody knows that in practice it means English, only English.

Når det gjelder språket i forskningspublikasjoner, viser Wilson (2002:10) at bruken av engelsk i doktoravhandlinger i Finland har økt fra 1,3 % i 1900-1910 via 47,2 % i 1951-1960 til 77,8 % i 1991-1999. Økningen i bruken av engelsk har særlig gått på bekostning av tysk, som har sunket gradvis fra 41,2 % i 1900-1910 til 0,5 % i 1991-1999. Også bruken av svensk har gått ned fra 30,3 % i 1900-1910 til 1,6 % i 1991-1999. Bruken av finsk i doktoravhandlinger har derimot holdt seg noenlunde stabil, fra 20,6 % i 1900-1910 via en topp på 34,1 % i 1941-1950 til 18,6 % i 1991-1999.

Det er også gjort noen kasusstudier i Finland, som er svært interessante for mitt prosjekt: Lehtonen et. al. (1999) finner i sin undersøkelse ”Teaching through English at the university of Helsinki” at engelsk er det eneste språket utenom finsk og svensk som brukes i undervisninga ved Helsinki universitet<sup>10</sup>; at antallet engelskspråklige studietilbud er i rask vekst<sup>11</sup>; at de fleste kurs også inkluderer finske studenter; og at alle studenter uansett hvilket språk undervisninga foregår på, må regne med å lese en del pensumlitteratur på engelsk. I tillegg er det vanlig også i Finland, likesom i Norge, at det skjer et uformelt språkskifte til engelsk dersom minst én deltaker ikke forstår finsk/svensk. Språkskifte motsatt vei forekom også: Enkelte kurs som hadde vært annonsert i katalogen som engelskspråklige, hadde likevel blitt undervist på finsk fordi alle deltakerne viste seg å forstå finsk (op.cit).

Lehtonen et. al. lister opp fem grunner for Helsinki universitet til å tilby undervisning på engelsk: (1) utvekslingsavtaler/mobilitetstiltak, (2) et økende antall utenlandske studenter som tar hele graden i Helsinki, (3) ansatte som er villige til å undervise på engelsk, (4) finske studenter blir antatt å være i stand til å følge undervisning på engelsk og (5) engelsk blir sett

---

<sup>10</sup> Språkfagene regnes ikke med her.

<sup>11</sup> Haarmann og Holman (2001) rapporterer at tilbudet av kurs på engelsk ved universitetet i Helsinki økte fra ca 200 kurs i 1991-92 til ca 400 kurs i 1999-2000.

på som et felleseie, løst fra sin kulturelle tilknytning, og derfor som et godt verktøy for å løse potensielle problemer universitetet ellers kan komme oppi når det tar imot studenter som ikke snakker landets språk.

Ved å undervise på engelsk oppnår universitetet, ifølge respondentene, internasjonalisering, inkludering i internasjonale fellesskap, tiltrekking av utenlandske studenter, muligheter for finske studenter til å reise utenlands, unngå provinsialisme, god PR og god nettverksbygging, forskerne blir mer kjent og får bedre muligheter til å publisere i internasjonale tidsskrift, økt deltakelse på internasjonale konferanser og seminarer, og sist, men ikke minst: "being international means more money" (Lehtonen et. al. 1999:28).

Anne Räsänen (2000) finner i *Learning and Teaching through English at the University of Jyväskylä* at initiativet til å gå over til å ha fagtilbud på engelsk i de fleste tilfeller lå hos faglæreren selv eller på instituttnivå, og at faglærerne sjelden følte press ovenfra i så henseende. Räsänens studie henvendte seg altså til faglærere ved hvert enkelt kurs, og dreier seg, så vidt jeg kan se, ikke om hele studieprogram på engelsk. Det at faget blir gitt på engelsk, ble av de fleste faglærerne sett på som "et biprodukt", eller kun et redskap, og ikke som et fokus i seg selv. Derimot var lærerne veldig opptatt av internasjonalisering, og mente at engelsk hadde en sentral, og selvsagt, rolle dersom man skulle oppnå internasjonaliseringsmål.

Räsänen gjorde sin undersøkelse ved hjelp av spørreskjema til studenter og faglærere, og ved kvalitative intervjuer av faglærere. Et hovedmål med undersøkelsen var å identifisere problemområder og opplæringsbehov. Blant konklusjonene er at de utenlandske studentene først og fremst trenger engelskopplæring som er spesifikk for fagområdet og opplæring i akademisk skriving på engelsk (i tillegg til mer generelle ferdigheter i studieteknikk og bakgrunnskunnskap om faget). De finske studentene som følger engelskspråklige kurs, trenger først og fremst trening i å kommunisere muntlig på engelsk: Det ble identifisert som et problem at de finske studentene var stille for eksempel i gruppediskusjoner. De hadde, i likhet med de utenlandske studentene, også behov for opplæring i akademisk skriving på engelsk.

Faglærerne som ikke var morsmålstalere av engelsk, trengte først og fremst trening i uttale og flyt, muligheten til evaluering av egne engelskferdigheter, veiledning i å gi tilbakemelding til studentene, veiledning i å kartlegge studentenes bakgrunnskunnskap og språkferdigheter, og veiledning og trening i å bruke et bredt spekter av uttrykksmåter, slik at studenter med ulike språkferdigheter kan forstå. Lærerne brukte ulike teknikker for å tilpasse kurset slik at studentene skulle forstå mest mulig. Räsänen påpeker at tilpasning av kurset ikke bør føre til at innholdet forenkles. Til tross for de ovennevnte problemene, var

opplevelsen av de engelskspråklige fagene jevnt over positiv både blant studentene og faglærerne (Räsänen 2000).

David Wilson (2002) bringer fram ytterligere interessante perspektiver på bruk av engelsk og holdninger til dette ved universitetet i Jyväskylä i *The Englishisation of Academe: A Finnish Perspective – Action Research survey*. Undersøkelsen henvendte seg til alle ansatte i ”professorial position” ved Jyväskylä universitet, og dreide seg både om språkvalg i vitenskapelig publisering, om egen oppfatning av engelskferdigheter og om holdnings-spørsmål.

Når det gjelder publiseringsspråk, estimerer 61 % av deltakerne i Wilsons undersøkelse at de har skrevet halvparten eller mer enn halvparten av forskningen sin på engelsk (Wilson 2002:23). Totalt finner Wilson at 60 % av forskningspublikasjonene etter doktrograden er på engelsk, mens 31 % er på finsk og 9 % på andre språk (hvorav 4 % på svensk). Informasjonsteknologi, naturvitenskap og matematikk er de fagområdene der det foregår mest publisering på engelsk, mens pedagogikk og humaniora er de fagområdene der engelskandelen er minst (loc.cit.). Det å publisere på engelsk blir sett på som naturlig og selvsagt blant naturvitere, informatikere og matematikere, mens dette ikke er tilfelle blant humanistene og pedagogene (op.cit.:26). De fleste deltakerne i undersøkelsen vurderte sine egne engelskferdigheter til å være gode nok for arbeidet og forskningen sin – også de som ellers publiserte lite på engelsk (op.cit.:27).

Et resultat fra Wilsons undersøkelse er utviklingen av ulike *profiler* for de ulike fagområdene, ikke ulikt prototypene hos Phillipson og Skutnabb-Kangas (1996). Profilene viser forskernes forhold til publiseringsspråk og opplevelse av egne språkferdigheter. I alt beskriver Wilson sju ulike profiler. Av disse er humanistene og naturviterne/matematikerne mest forskjellige fra hverandre, mens pedagogene virker mest ambivalente (Wilson op.cit.:33-36). Humanistene er de som publiserer minst på engelsk, med bare en fjerdedel av publikasjonene på dette språket, ifølge informantenes egne estimater; halvparten av publikasjonene er på finsk. Humanistene føler ikke at det er mer ”naturlig” å publisere på engelsk enn på finsk, og de er mer uenige enn informantene fra de andre faggruppene i at en doktoravhandling på engelsk blir mer verdsatt enn en på finsk. De er ganske flerspråklige i sine publiseringssvaner, og de er også oppmerksomme på kontroversen og debatten rundt engelskens rolle i academia. Språkbevisstheten kommer også til syne ved at de føler det er forskjell på skrivekonvensjonene i angloamerikansk og finsk akademisk tradisjon. De føler generelt at de har adekvate engelskferdigheter, og at språkbarrieren ikke er problematisk, men



har en større tendens enn andre faggrupper til å føle seg flau over dårlig engelsk hos finske forskere.

Hos naturviterne og matematikerne forgår nesten all publisering på engelsk, finsk spiller en svært liten rolle, og andre språk brukes ikke. Forskerne fra disse fagfeltene føler at det er mer ”naturlig” å bruke engelsk enn finsk i vitenskapelige publikasjoner. De føler ikke noe press for å skrive på engelsk, fordi det oppleves som naturlig uansett, og de har stor tro på egne engelskferdigheter. Dette er den gruppa som tror mest på at det er lettere å uttrykke viktige nyanser og konsepter på engelsk enn på finsk. Språkbarrierer oppleves ikke som noe problem, og angloamerikansk dominans oppleves ikke som noen trussel.

Pedagogene i undersøkelsen publiserer over halvparten av sin forskning på finsk og litt under en tredjedel på engelsk, mens sju andre språk (blant andre svensk og tysk) står for resten. Selv om kun et fåtall av pedagogene publiserer mer enn halvparten av sin produksjon på engelsk, er det stor enighet i miljøet om at det er viktig at finsk forskning publiseres på engelsk. Å publisere på engelsk føles likevel ”unaturlig” for pedagogene. De føler seg usikre på egne engelskferdigheter og etterlyser opplæring, og de er uenige i at det er lettere å uttrykke viktige nyanser og konsepter på engelsk enn på finsk.

Ved Jyväskylä universitet, der både Räsänen og Wilsons undersøkelser er gjort, er det i skrivende stund i gang et større forskningsprosjekt ved navn ”English voices in Finnish society: The use of English in media, education and professional settings”, under ledelse av professor Sirpa Leppänen. Ettersom prosjektet ennå er i en tidlig fase, har det ennå ikke kommet publikasjoner fra dette prosjektet som er relevante for mitt formål.

## ***5.5. Europa utenom Norden og De britiske øyer***

### **5.5.1. Tyskland**

Tyskland og den tyske språket har en meget spesiell historie i denne sammenhengen. Som figur 5 i kapittel 5.2 viser, var tysk i de første tiårene av 1900-tallet et av de mest brukte forskningsspråkene i Europa, ja, det lå til og med i en periode foran engelsk. Etter 2. verdenskrig ble imidlertid tyskens stilling som vitenskapsspråk på verdensbasis atskillig svekket (se også Ammon 2001b). Før, under og rett etter 2. verdenskrig tapte Tyskland kolonier, landet ble rasert og oppdelt, og et stort antall forskere og utdannede flyktet, bl.a. til USA. Tysk er nok det språket som har tapt mest til engelsk når det gjelder vitenskapelige publikasjoner i det 20. århundre. Samtidig har ”hjerneflukten”, spesielt til USA, fortsatt også etter krigen. Ett av målene med dagens internasjonalisering av universitets- og

høgskolesektoren i Tyskland er å snu denne utviklinga, og de tyske myndighetene fant i 2001 på slagordet "Brain Gain statt Brain Drain" (Erling og Hilgendorf 2006:273). Blandinga av engelsk og tysk i slagordet kan være en god illustrasjon på hvordan språk brukes som internasjonaliseringsstrategi og -signal. Det ser altså ut til at Tyskland har avfunnet seg med at engelsk har tatt lederposisjonen som internasjonalt akademisk språk, og prøver å bruke det, i tillegg til fortsatt å bruke tysk, for å snu "hjerneflukten" og tiltrekke seg forskere og studenter fra utlandet til Tyskland.

[...] [I]n an effort to internationalize the curriculum and become more competitive in the global market for students, German institutions have chosen the English language as an important strategy for achieving their goals. In fact, English appears to function as a cure-all for the ills in the German education system (Erling og Hilgendorf op.cit.:287).

Som ledd i internasjonaliseringsprosessen har det i løpet av det siste tiåret blitt oppretta en del engelskspråklige fagtilbud, men Tyskland har på dette området kommet kortere enn mange andre europeiske land. Ammon og McConnell (2002:79) finner at bare 43 av 356 høyere utdanningsinstitusjoner i Tyskland tilbød engelskspråklige program per sommeren 2000. De første av disse programmene ble starta så seint som vinteren 1997-98 ved 16 institusjoner, og kalles "Internationale Studiengänge" eller "Degree Programmes in English and German" (op.cit.: 80). Tallene fra 2000 er helt opplagt forelda i dag, særlig ettersom Ammon og McConnel påpeker at "The most remarkable feature of these programs seems to have been their rapid expansion" (op.cit:83).

De engelskspråklige programmene er åpne både for utenlandske og tyske studenter, og har ofte en overvekt av tyskere (op.cit.:82). Mens de først ble presentert som kun engelskspråklige program, har det etter hvert blitt slik at utenlandske studenter får tilbud om tyskopplæring mens de følger engelskspråklig undervisning, slik at de etter hvert kan følge undervisning også på tysk (op.cit.). Nastansky (2004) opplyser at de fleste endringene i retning av mer internasjonalisering i det tyske utdanningssystemet har skjedd på høyere grad, og ikke i like stor grad på bachelornivået. Ammon (2001b:349) opplyser at engelsk gjør seg gjeldende mer i naturvitenskap enn i humaniora, mer i de teoretiske vitenskapene enn i anvendt vitenskap, mer i forskning enn i undervisning, og mer i skrift enn i tale. Men bruken av tysk er også til en viss grad redusert i muntlig sammenheng. Fortsatt brukes tysk som hovedregel, men engelsk har gjort synlige innhogg, rapporterer Ammon (loc.cit.).

Det fins ingen samla, nasjonal strategi for internasjonalisering av den høyere utdanningssektoren i Tyskland (Nastansky 2004). Derimot er både staten, delstatene og de

enkelte institusjonene aktører, og den enkelte institusjon har stor selvstendighet (op.cit.). Ifølge Nastansky har institusjonene jevnt over vist stor interesse for internasjonalisering, og antallet utenlandske studenter har økt i den siste tida. Både staten og delstatene har kommet inn med penger til undervisning på engelsk og andre internasjonaliseringstiltak (op.cit.). Nastansky understreker imidlertid hvor viktig ”grasrotsinitiativ” har vært for internasjonaliseringa i sektoren, det vil si at initiativ til internasjonaliseringstiltak har kommet innenfra de enkelte institusjonene selv.

Selv om det ikke fins noen eksplisitt språkpolitikk for universitets- og høgskolesektoren i Tyskland, fins det holdepunkter for å påstå at det fra politisk hold gis en underforstått støtte til økt bruk av engelsk (Erling og Hilgendorf 2006:271 ff.). Ett eksempel er tilpasningene til Bologna-prosessen og den implisitte støtten til økt bruk av engelsk som dette gir. Den gamle gradsstrukturen og gradsnavnene ”Magister” og ”Diplom” skal erstattes med ”Bachelor” og ”Master”, og det internasjonale vitnemålstillegget som Bologna-avtalen beskriver, utstedes kun på engelsk (op.cit.:274). I perioden 1997-2002 ga tyske myndigheter pengestøtte til oppretting av ”utenlandsorienterte” studieprogram, og Deutscher Akademischer Austauschdienst oppfordra samtidig disse nye programmene til å tilby undervisning på engelsk (op.cit.:274). I hvor stor grad studieprogrammene gjorde dette, varierte: Statistikk fra 1997-2000 viser at 58 % av de utenlandsorienterte studieprogrammene hadde all undervisning på engelsk det første studieåret, mens 42 % av programmene var fullstendig engelskspråklige også det andre året (op.cit.:275). Dette tyder på at en betydelig andel av de utenlandsorienterte studieprogrammene faktisk *ikke* gir all undervisninga på engelsk, og at andelen engelsk gjennomsnittlig går nedover gjennom studieløpet. Dette stemmer med det Nastansky (2004) sier om at Tyskland jevnt over har lagt seg på ei linje der utenlandske studenter som blir i Tyskland over flere år, etter hvert forventes å kunne følge undervisning på tysk – selv om det også fins program der språket er engelsk fra start til slutt.

### **5.5.2. Østerrike**

Ammon og McConnell (2002:34) finner at engelsk som undervisningsspråk er i ferd med å øke i omfang ved høyere utdanningsinstitusjoner i Østerrike, men at eksakte tall ikke fins. Mangelen på eksakte tall skyldes (jf. flere andre land) at det ikke fins noen overordnet instans som bestemmer eller overvåker valg av undervisningsspråk i høyere utdanning i landet. Av samme grunn finner Ammon og McConnell heller ikke noe svar på hvor lenge det har eksistert engelskspråklige program ved østerrikske universitet, utover at slike alt har vært i gang i ”flere år” (loc.cit.). Videre finner de at det er mer vanlig med engelskspråklige program

på masternivå enn på bachelornivå. Disse engelskspråklige studieprogrammene er først og fremst beregna på utvekslingsstudenter, men de er også åpne for østerrikske studenter. Det er utover dette nokså vanlig å skrive master- og doktoravhandlinger på engelsk. Motivasjonen bak opprettelsen av engelskspråklige masterprogram er, ifølge Ammon og McConnell, å sikre Østerrike en større andel i det internasjonale utdanningsmarkedet – uten at det på undersøkelsestidspunktet fantes noen overordnet plan for dette. Ammon og McConnells informanter rapporterte også om at de ønsket seg en større internasjonal kompetanse både hos ansatte og studenter, og at gode engelskferdigheter ble sett som en nødvendig del av slik kompetanse (op.cit.:34f.).

### **5.5.3. Sveits**

Sveits har en relativt høy andel av utenlandske studenter – 16,3 % av studentpopulasjonen, ifølge Ammon & MacConnell (2002:131). Til tross for dette finner Ammon og McConnell (loc.cit.) at hele studieprogram på engelsk ikke fins ved noen av de høyere utdanningsinstitusjonene i Sveits (på undersøkelsestidspunktet i 1999-2000). Noen universitet tilbyr likevel enkeltfag og seminar der undervisningsspråket er engelsk. Hvor lenge slike tilbud har eksistert, vites ikke, men Ammon og McConnell antar siden 1990-tallet (loc.cit.). Engelskspråklig undervisning er mer vanlig jo mer avansert kurset er. Grunner til å bruke engelsk er at kurset undervises av en utenlandsk gjesteforeleser; at en eller flere utenlandske studenter deltar; at det brukes som et lingua franca mellom de ulike språkgruppene i Sveits; for å øve på vitenskapelig språkbruk på engelsk; for å øke den ”internasjonale kompetansen” til ansatte og studenter; for å lette tilgangen til engelskspråklig faglitteratur; og for å tiltrekke seg utlendinger (op.cit.:132). Det fins ingen vedtatt langtidsplan (i 1999-2000), men trenden er klar: Engelsk er i ferd med å befeste seg (op.cit.:132). Dette gjelder særlig blant de tyskspråklige, mens de franskspråklige og italienskspråklige er noe mer skeptiske til engelsk. Det har også vært en viss motstand mot engelsk som undervisningsspråk i Sveits (op.cit.:133).

Murray og Dingwall (2001) har gjort en undersøkelse som sammenlikner bruken av engelsk ved universiteter i Sveits og Sverige. Her kommer det fram at engelsk brukes forholdsvis lite i Sveits, i alle fall sammenlikna med i Sverige. Ved universitetet i Zürich var for eksempel bare 1 % av kursene på alle nivå på engelsk vinteren 1999-2000 (op.cit.:93). Ingen av disse var på basisnivå (det vil i Sveits si de to første studieårene). Ved universitetet i Bern var en halv prosent av basiskursene på engelsk, og de fleste av disse ble undervist av engelsktalende ansatte. Murray og Dingwall tolker dette slik at selv om Sveits ikke har noen landsgyldig politikk på dette området, er det viktig for den nasjonale identiteten å bruke de

offisielle, sveitsiske språkene i den høyere undervisninga. Denne identiteten i stor grad er bygd rundt balanse og likeverd mellom disse språkene. Noe mer engelsk ble brukt i pensumlitteraturen, og andelen økte fra det tredje studieåret. På masternivå fant Murray og Dingwall også at det eksisterte en del studieprogram spesielt beregna på utenlandske studenter, som ble holdt helt eller delvis på engelsk. Denne typen program var i rask vekst, uten at det var mulig å få noen fullgod oversikt, siden initiativet til oppstart av slike tilbud kom på instituttnivå. Murray og Dingwall finner at det er forholdsvis uvanlig å skrive masteroppgave (Lizentiatsarbeiten) på engelsk i Sveits. Av doktorgradsavhandlinger var 11 % på engelsk innen humaniora og samfunnsvitenskap i 1991, 31 % i naturvitenskap og rundt 12 % innen medisin, tannlegevitenskap og veterinærmedisin – også dette ganske lave tall. Særlig ved de franskspråklige institusjonene er tallet på engelskspråklige doktoravhandlinger lavt, mens det er høyere i de tyskspråklige delene av Sveits (op.cit.). Enkelte institutt har imidlertid begynt å kreve at avhandlinger skal skrives på engelsk. Mer vanlig er engelsk i forskningspublikasjoner utenom doktorgradsarbeid. Murray og Dingwall trekker derfor fram et forslag fra Ulrich Ammon om å betegne engelsk i Sveits ikke som et vitenskapsspråk, men som et *forskningsspråk*.

#### **5.5.4. Frankrike**

Claude Truchot (1997, 2001) tegner et bredt bilde av situasjonen i Frankrike. Ifølge Truchot (2001) oppsto det en offentlig debatt rundt hvilken rolle engelsk skulle spille i fransk forskning i 1981, der det endte med at teknologi- og forskningsministeren anbefalte bruk av fransk i franske vitenskapelige tidsskrift og på konferanser holdt i Frankrike og andre franskspråklige land. Konferanser der fransk ikke var tillatt, skulle heretter ikke få pengestøtte fra den franske staten. Ministeren rådet videre vurderingskomiteer til å legge mer vekt på publikasjoner skrevet på fransk enn tidligere. En undersøkelse foretatt i Strasbourg i 1984 viste at forskerne som deltok i undersøkelsen, skrev rundt 70 % av sine publikasjoner på engelsk, og 30 % på fransk (Truchot 2001). Det ble gjort liten bruk av andre språk enn engelsk og fransk, verken som publikasjonsspråk, på konferanser, eller til lesing av vitenskapelig litteratur. Et viktig funn fra denne undersøkelsen er at jo høyere opp en forsker var i den vitenskapelige karrieren, jo mer engelsk brukte vedkommende (op.cit.). På den andre sida peker Truchot på at Frankrike skiller seg ut fra mange andre land ved at forskere i stor grad snakker fransk med hverandre under laboratoriearbeid og liknende. Utenlandske forskere må i stor grad lære seg fransk for å kunne delta i disse samtalene i arbeidshverdagen (op.cit.). Et annet område der Frankrike skiller seg ut, er doktorgradsarbeid. I alle fall på tidspunktet for

Strasbourgundersøkelsen (1984) mente et flertall at avhandlinger burde skrives på fransk. Likeens er disputaser regnet som et offentlig arrangement, og bør derfor foregå på fransk (op.cit.).

På begynnelsen av 1990-tallet tok flere i den offentlige debatten til orde for at man måtte finne en balanse mellom engelsk, fransk og andre språk, men i 1992 ble det vedtatt i grunnloven at fransk er det eneste offisielle språket i Frankrike, og i 1994 kom en lov om bruk av fransk språk, også kalt Toubon-loven (Truchot 2001). Deler av denne loven omhandler utdanning og forskning. Loven slår fast at fransk er offisielt språk i utdanningen, og at spesielt eksamener og avhandlinger skal være på fransk, bortsett fra når det gjelder undervisning i fremmedspråk og minoritetsspråk (Truchot 1997, 2001). Loven sier også at man har rett til å holde innlegg på fransk på konferanser som finner sted i Frankrike, men Truchot (1997) omtaler dette punktet som symbolsk. Vitenskapelige tidsskrift som får offentlig støtte, må trykke sammendrag på fransk (Truchot 2001).

På 1990-tallet har to tendenser gjort seg gjeldende, ifølge Truchot (2001): På den ene sida har engelsk blitt mer dominerende på noen underdomener, som i vitenskapelige primærpublikasjoner og som konferansespråk. I en fransk database for naturvitenskapelige publikasjoner (PASCAL) var 85 % på engelsk i 1994, mens 11 % var på fransk. Dette er en økning i engelskandelen fra 75 % i 1978, mens franskandelen har holdt seg noenlunde jevn i samme tidsrom. I en fransk database for humanvitenskap og matematikk (FRANCIS) var 52 % på engelsk i 1994, mens 38 % var på fransk. I 1996 meldte Observatoire des sciences et des techniques at 82,4 % av artiklene registrert i Science Citation Index som var skrevet av franske forskere, var på engelsk, mens 17,4 % var på fransk (Truchot 2001). Og ifølge Délégation Générale à la Langue Française hadde 53 % av konferansene som fant sted i Frankrike i 1997, engelsk som sitt eneste offisielle språk, mens 32 % hadde engelsk i tillegg til andre språk (op.cit.). På den andre sida opprettholdes fransk som akademisk språk på andre underdomener: Det er vanlig å publisere artikler med andrehåndsomtaler av forskning på fransk, og forskere snakker vanligvis fransk seg imellom i det daglige arbeidet. Undervisninga foregår vanligvis på fransk både på lavere og høyere grad, men i enkelte fag er det vanskelig å skaffe franskspråklig undervisningsmateriell. Utvekslingsstudenter deltar også i den franskspråklige undervisninga. Til forskjell fra mange andre land har ønsket om å trekke til seg utvekslingsstudenter foreløpig ikke avstedkommet noen økning i antall engelskspråklige kurs i Frankrike (op.cit.). Mange av utvekslingsstudentene kommer dessuten fra tidligere franske kolonier og land der fransk brukes i skolen.

Ammon og McConnell (2002:77) gir noe mer oppdatert informasjon, og her tegnes et bilde av en situasjon i rask endring: "[...] [T]he use of other languages of teaching and especially English has brought about a profound change in the traditional pattern in France." Flere engelskspråklige undervisningstilbud har blitt etablert, særlig på høyere grad. Av de 72 franske institusjonene som er med i Ammon og McConnells undersøkelse, tilbyr 38 undervisning på engelsk (til sammen 52 programmer). Ammon og McConnell regner med at enda flere vil etableres i årene som kommer (etter 2002). En pådriver for denne utviklinga har vært EU, med sine initiativer for økt internasjonalisering i den høyere utdanninga (op.cit.:74). Det er nå mer fokus enn før på å trekke til seg studenter også fra land som ikke har vært franske kolonier, og da kanskje spesielt fra Asia. Ammon og McConnell regner med at Frankrike er nødt til å etablere flere engelskspråklige tilbud dersom Frankrike skal beholde sin sentrale rolle som vertsland for utenlandske studenter (op.cit.:77).

### **5.5.5. Belgia**

I Belgia begynte engelskspråklig undervisning forsiktig, som prøveprosjekter, allerede for flere tiår siden – Ammon og McConnell (2002:37) viser et eksempel fra 1969. Gjennom 1980-tallet skjedde det en gradvis vekst i engelskspråklige studieprogram, mens fra 1990-tallet har veksten vært markert. Den største veksten har skjedd i masterprogram, mens engelskspråklige bachelorprogram fremdeles er mer uvanlig (op.cit.:39). Selv om engelskspråklige bachelortilbud er få i tallet, har de som fins, hatt en økning i studenttallet i de siste årene, både av utvekslingsstudenter og belgiske studenter. Engelskspråklige mastertilbud har vokst både i antall program og antall studenter (loc.cit.). De engelskspråklige programmene tiltrekker seg først og fremst utenlandske studenter, men det er en økende tendens til at også belgiske studenter søker seg til disse programmene (loc.cit.). Motivasjonen for opprettelsen av engelskspråklige program har variert fra tilfelle til tilfelle, men Ammon og McConnell (op.cit.:40) finner at en overordna trend er et generelt ønske om internasjonalisering. Et langtidsmål er å integrere de engelskspråklige/"internasjonale" utdanningene med de "vanlige", slik at det ikke lenger blir to parallelle løp for samme utdanning, men ett løp, som favner både belgiske og utenlandske studenter (op.cit.:41). Ammon og McConnell forutser at denne trenden vil gjøre seg sterkere gjeldene i årene som kommer, og at dette kommer til å føre med seg et større antall og en større bredde i engelskspråklige program, og en økning i antall belgiske studenter som følger engelskspråklig undervisning – spesielt på masternivå, men kanskje også til en viss grad på bachelornivå.

### 5.5.6. Nederland

Nederland er kjent for å ha gått langt i å integrere undervisning på engelsk i det nasjonale høyere utdanningssystemet. Ammon og McConnell (2002:99) vurderer det slik at Nederland er ett av de landene i Europa som har gått absolutt lengst i denne retningen, og Maiworm og Wächter (2002) er enige og setter Nederland på andreplass, kun slått av Finland. Denne prosessen begynte for alvor i Nederland allerede på 1950-tallet, og motivasjonen har hele tida vært, ifølge Ammon og McConnell, at Nederland, som et lite land omringa av store stater med store språk (Tyskland, Frankrike, Storbritannia), har vært nødt til å satse på internasjonalisering av økonomiske årsaker. Det fins tre typer høyere utdanning i Nederland: De tradisjonelle universitetene, høyskolene og ”International Education”-instituttene. Fra først av var de fleste engelskspråklige programmene å finne ved ”International Education”-instituttene, men undervisning på engelsk har etter hvert også blitt vanlig ved tradisjonelle universiteter og høyskoler (op.cit.:97).

Et flaggskip blant ”internasjonaliserte” universiteter er universitetet i Maastricht. Allerede i 1987 vedtok dette universitetet at internasjonalisering skulle være en del av deres strategi, og gjennomsyre universitetet på alle nivåer. I 1996 ble universitetet i Maastricht offisielt et tospråklig universitet – i nederlandsk og engelsk (Ritzen 2004).

I dag fins det på landsbasis i Nederland ca 600 internasjonale, engelskspråklige program som er spesielt beregna for utenlandske studenter, men som også er åpne for nederlandske studenter (Ammon & McConnell op.cit.:97). De fleste av disse er på høyere grad. Antallet studenter ved disse programmene eller andelen av den totale studentpopulasjonen opplyser Ammon og McConnell ikke om, men sier at andelen utenlandske studenter i Nederland uavhengig av program er ca 15 000 av totalt ca 469 000 studenter (op.cit.:95).

Det er imidlertid ikke bare på disse internasjonale programmene at det undervises på engelsk; det fins også mange fagtilbud på engelsk i den ordinære utdanninga. Det vanlige her er at undervisninga det første året foregår på nederlandsk, mens det kommer mer og mer engelskspråklig undervisning inn etter hvert som nivået stiger. For mange utenlandske studenter som kommer til Nederland etter første eller andre årskurs, er det strengt tatt ikke nødvendig å lære nederlandsk for å følge undervisninga (op.cit.:99). Det er også vanlig med spontant språkskifte fra nederlandsk til engelsk dersom det er utenlandske studenter til stede, selv om flertallet er nederlandske (op.cit.:98). Internasjonalisering er en del av politikken ved



de høyere utdanningsinstitusjonene i Nederland, og retninga på utviklinga er ”upward and outward”, det vil si et stadig større og bredere tilbud på engelsk (op.cit:98).

### **5.5.7. Italia, Spania og Portugal**

Italia, Spania og Portugal står i kontrast til landene lenger nord i Europa når det gjelder undervisning på engelsk i den høyere utdanninga. Som det går fram av Maiworm og Wächter (2002), er det ikke vanlig med engelskspråklige studieprogram i Sør-Europa. Ammon og McConnell (2002:93,124) finner i sin undersøkelse *ingen* engelskspråklige studietilbud ved statlige institusjoner verken i Italia eller Spania, med unntak av sporadiske gjesteforelesninger av tilreisende professorer. Undervisningsspråket i den høyere utdanninga i disse landene er italiensk/spansk. I Portugal fant Ammon og McConnell (op.cit.:114) et lite tilbud av engelskspråklig undervisning ved to av landets 22 høyere utdanningsinstitusjoner, men også her er hovedregelen at undervisningsspråket er portugisisk. Ifølge Ammon og McConnell er det heller ingen grunn til å forutse snarlige, drastiske endringer i denne situasjonen verken i Italia, Spania eller Portugal.

### **5.6. Generelle betraktninger**

Etter denne gjennomgangen av de publikasjonene som er omtalt i det foregående, kan det synes som Nord- og Vest-Europa står ”på kanten” av store omveltninger i språksituasjonen når det gjelder undervisning på universitetsnivå. Norge ser ut til å være del av en trend som går igjen i de fleste land nord for Alpene. Trenden er å etablere flere undervisningstilbud der språket er engelsk, ikke bare i kurslitteraturen, men også som muntlig forelesningsspråk. Mindre vites om evalueringsspråk. Dette er foreløpig en trend som er ganske ny, og prosentvis er kurstilbudet på engelsk lavt i forhold til tilbudet på de ulike landenes hjemlige språk. Det har også vært vanskelig å finne opplysninger om hvor stor del av den totale studentpopulasjonen i de ulike landene som faktisk følger undervisning på engelsk. Likevel går det i så å si alle de omtalte rapportene igjen en oppfatning av at vi nå bare ser starten av noe som kommer til å vokse seg mye større i årene framover.

Det er likevel interessant å merke seg noen vesentlige forskjeller: Sør for Alpene ser denne trenden ikke ut til å gjøre seg gjeldende, i alle fall ikke ennå, til tross for at også flere av middelhavslandene er med i Bologna-prosessen. Det er også interessant å se at mens man i de nordiske landene øker på med engelsk både i pensumlitteratur og i muntlig bruk utover i studieløpet, går det motsatt vei i Tyskland: Senere i studieløpet foregår her *færre* av

forelesningene på engelsk. Både situasjonen sør for Alpene og situasjonen i Tyskland viser at den linja Norge har lagt seg på, ikke er ”selvsagt” eller ”gitt”, selv om den nok ofte kan oppleves slik her i landet.

## 6. Internasjonal politikk

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for internasjonal utdannings- og forskningspolitikk på flere nivåer, med spesiell tanke på å vise hvordan slik politikk kan innvirke på språksituasjonen innenfor høyere utdanning og forskning i Norge. Jeg vil gå igjennom et utvalg internasjonale avtaler: På globalt nivå Verdens Handelsorganisasjons GATS-avtale, og på EU-nivå Bologna-avtalen og Det europeiske forskningsrom. Jeg vil sette disse politiske avtalene inn i et generelt ideologisk rammeverk, og vise eksempler på at konkret politikk er i tråd med generelle, ideologiske endringer.

### 6.1. Endringer i universitetsidealet

I de siste årene har det foregått en utvikling der høyere utdanning har gått fra å være et samfunnsgode til å bli mer og mer likt en vare. Studenten har blitt en forbruker som kjøper en tjeneste (se f.eks. Readings 1996). Universiteter og høyskoler skal konkurrere seg imellom for å tiltrekke studenter og ansatte. Studentene skal fritt kunne velge den beste varen, uavhengig av hvilket land varen selges i. Som handelsvare blir høyere utdanning konkurranseutsatt på lik linje med andre varer. Universitetsutdannelse i økende grad sett som et produkt, utdanningsinstitusjonene er blitt tilbydere, og studenter går inn i rollen som forbrukere eller kjøpere av dette produktet. Literaturviteren Bill Readings setter i boka *The University in Ruins* (1996) denne utviklingen i sammenheng med nasjonalstatens stilling. Som nevnt i kapittel 4 mener visse deler av globaliseringsforskningen å se en svekkelse av nasjonalstaten til fordel for andre typer konstellasjoner, men dette er foreløpig omstridt. Readings mener imidlertid at nasjonalstaten nå har en svakere stilling enn tidligere, og at dette blant annet vises i universitetenes nye rolle. Mens universitetet tidligere hadde som oppgave å forvalte nasjonalstatens kulturarv, blir institusjonen nå i økende grad i stedet sett som analog med et internasjonalt forretningsforetak, mener Readings (op.cit.:11): “[...] [T]he contemporary University is busily transforming itself from an ideological arm of the state into a bureaucratically organized and relatively autonomous consumer-oriented corporation.”

Når det gjelder universitetenes andre hovedarbeidsområde, nemlig forskning, blir det også her lagt vekt på konkurranse og internasjonalisering. ”Europeiske universiteter blir mer og mer sett på som frie aktører i det europeiske rom istedenfor som aktører bare i hvert enkelt land” har dr. William Cannell fra Europakommisjonens generaldirektorat for forskning uttalt (Salvesen 2006).

Det har vært pekt på at vi er inne i en overgang fra ”gamlemåten” å organisere forskning på, som i den nye sjargongen kalles ”modus 1”, til en ny form for organisering, som kalles ”modus 2” (se for eksempel Gibbons et. al. 1994, Østerud 2007). Sentrale forskjeller mellom modus 1 og modus 2 er at modus 2-forskning gjerne har et mer konkret anvendelsesområde for øye enn modus 1-forskning tradisjonelt har hatt for vane. ”In Mode 2, knowledge production becomes part of a larger process in which discovery, application and use are closely integrated” (Gibbons et.al. op.cit.: 46) og ”[e]mphasis has moved away from free enquiry to problem solving [...]” (op.cit.: 71).

Modus 2-forskning er dessuten mer tverrfaglig, og forskergrupper kommer sammen både over landegrenser og over faglige disiplingrenser for å arbeide sammen om ett konkret prosjekt, for deretter å oppløses. Forskergruppene er altså mindre knytta til konkrete institusjoner, men består i stedet av nettverk der ulike konstellasjoner kommer sammen for å løse konkrete oppgaver (Gibbons et. al. op.cit.: 4ff.).

I tillegg til rutinene for kvalitetskontroll som fins innenfor modus 1, som for eksempel fagfellevurdering, vurderes kvaliteten på modus 2-forskning også etter hvor anvendbare resultatene er, for eksempel om løsningen/produktet er kostnadseffektivt og konkurransedyktig på markedet (Gibbons et. al. op.cit.: 8.).

I Modus 2-forskning blir ”[s]tyring og finansiering [...] i langt større grad markedsrettet” og problemstillingene ” [...] utvikles i et tett samarbeid med økonomiske aktører og politiske myndigheter” (Østerud 2007:28). Både i Norge og i andre land blir universitetene nå oppfordra til å finne flere pengeklider, for eksempel gjennom å få deler av forskningen finansiert av bedrifter. Et konkret eksempel på slik politikk finner vi i EUs 6. rammeprogram, der det under kategorien ”Integrated Project” oppfordres til ”financial integration of public and private funding” (Europakommisjonen 2002:14). (Mer om EUs 6. rammeprogram nedenfor.) Samspeillet mellom universitet, næringsliv og stat kalles i den nye, forskningspolitiske sjargongen for en ”trippelspiral” eller ”triple helix” (op.cit.). Som vi skal se nedenfor, forefekter det nye europeiske forskningsrådet til en viss grad disse idealene.

Konkurransen og målbarhet har blitt viktigere, både i Norge og internasjonalt. Readings (1996:36) bruker Storbritannias system for å sammenlikne institusjoner med hverandre som eksempel på dette:

The British turn to “performance indicators” should also be understood as a step on the road toward the discourse of excellence that is replacing the appeal to culture in the North American University. The performance indicator is, of course, a measure of excellence, an invented standard that claims to be capable of rating all departments in all British universities on a five-point scale. The rating can then be used to determine

the size of the central government grant allocated to the department in question. Since this system is designed to introduce a competitive market into the academic world, investment follows success, so the government intervenes to accentuate differentials in perceived quality rather than to reduce them. Thus more money is given to the high-scoring university departments, while poor ones, rather than being developed, are starved of cash (under the Thatcher regime, this was of course understood as an encouragement to such departments to pull themselves up by their bootstraps). The long-term trend is to permit the concentration of resources in centres of high performance and to encourage the disappearance of departments, and even perhaps universities, perceived as “weaker.”

Readings bruker i dette sitatet uttrykket “discourse of excellence”. Det er en internasjonal trend å gi penger til de mest ”fremragende” eller ”eksellente” institusjonene, forskerne og prosjektene. For å kunne avgjøre hvem som er mest ”fremragende”, brukes kvantitative kriterier og bedømming. I Norge har denne trenden vist seg bl.a. ved opprettelsen av ”senter for fremragende forskning” og ved det nye systemet for resultatbasert finansiering av forskning (se kapittel 7).

Jeg vil nå vise noen konkrete eksempler på hvordan disse ideologiske endringene gir seg utslag, først når det gjelder undervisning, og deretter når det gjelder forskning.

## **6.2. Frihandel med undervisning**

### **6.2.1. GATS-avtalen**

Ett konkret eksempel på hvordan høyere utdanning er blitt gjort til en vare, finner vi i GATS-avtalen, som blant andre Norge har skrevet under på. GATS står for ”General Agreement on Trade in Services”, og er en avtale inngått gjennom Verdens handelsorganisasjon om handel med tjenester. GATS-avtalen har vært virksom i Norge fra 1. januar 1995. Tove Bull, professor i nordisk språkvitenskap ved Universitetet i Tromsø, skriver (2004:39):

[I] [d]iskusjonen i Verdenshandelsorganisasjonen (WTO) om dei såkalla GATS-forhandlingane, [...] har [ein] definert høgare utdanning som “a commodity”, altså handelsvare, i motsetnad til fellesgode [...].

GATS-avtalen omhandler altså handel med alle slags tjenester, og gjør ikke noe unntak for utdanning. Utdanning betraktes som en salgbar tjeneste på lik linje med andre tjenester som inngår i avtalen (WTO 1995). UNESCO (2001a) skriver om GATS:

GATS considers education as a tradable service. GATS covers 12 service sectors (Business; Communication; Construction and Engineering; Distribution; Education; Environment; Financial; Health; Tourism and Travel; Recreation, Cultural, and Sporting; Transport; "Other").

Ikke alle medlemmer i Verdens handelsorganisasjon har gått med på å inkludere utdanning som en vare i frihandelsavtalen. Per 2001 hadde bare 44 av de 144 WTO-medlemmene åpna sine utdanningssektorer for handel. Av disse igjen hadde bare 21 inngått forpliktelser som gjelder høyere utdanning. Norge er ett av disse 21 medlemmene (UNESCO 2001b). Blant de andre underskriverne er EU, samt flere av landene i Europa som ikke er EU-medlemmer eller ikke var det i 1995.

Det har kommet kritikk mot GATS-avtalens inkludering av utdanning som en handelsvare fra flere hold. For eksempel laget Association of Universities and Colleges of Canada, American Council on Education, European University Association og Council for Higher Education and Accreditation (fra USA) en felleserklæring angående GATS' behandling av høyere utdanning: "Joint Declaration on Higher Education and the General Agreement on Trade in Services" (2001). I denne erklæringen heter det blant annet:

Higher education exists to serve the public interest and is not a "commodity", a fact which WTO Member States have recognized through UNESCO and other international or multilateral bodies, conventions, and declarations (side 1). [...] Very little is known about the consequences of including trade in education services in the GATS such as on the quality, access, and equity of higher education, on domestic authority to regulate higher education systems, and on public subsidies for higher education. The potential risks of including higher education in the GATS [...] could be very significant. (Association of Universities and Colleges of Canada, American Council on Education, European University Association og Council for Higher Education and Accreditation 2001: 1,3).

Også i forbindelse med evaluering av Bologna-prosessen (se nedenfor) har det vært uttrykt bekymring over GATS fra studenthold:

The students' contribution to the deliberations on the Bologna reforms has been particularly strong on issues of the social dimension of Higher Education and the emphasis of HE as a public good, and in connection with discussions of the possible consequences of GATS on Higher Education Institutions. [...] Students' associations seem to be well aware of GATS and the threats posed by the further inclusion of HE in the on-going negotiations. (Reichert og Tauch 2003: 4,7).

Det studentrepresentantene og andre kritikere er bekymra for, er konsekvensene av at GATS-avtalen forsøker å gjøre høyere utdanning om fra et samfunnsgode til en handelsvare.

### **6.2.2. Bologna-avtalen**

En annen internasjonal avtale Norge har skrevet under på i de senere årene, er Bologna-avtalen. Dette er en avtale mellom 40 land i Europa om en harmonisering av utdanningspolitikken. Målet er å gjøre medlemslandene til ett felles område for høyere

utdanning. Dette skal ifølge avtalens målsetting skje innen 2010 (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004).

Det som senere ble til Bologna-avtalen, begynte som en erklæring underskrevet 25. mai 1998 av ministrene for høyere utdanning i Frankrike, Italia, Storbritannia og Tyskland – den såkalte Sorbonne-erklæringen. Det formelle navnet på denne erklæringen er ”*Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System*” og den inneholder, som navnet sier, en oppfordring til ” [...] å gradvis etablere en mer sammenhengende referanseramme for sertifisering av kvalifikasjoner” (Mjøs et. al. 2000:291). Året etter, den 19. juni 1999, underskrev 29 ministre det som da var blitt Bologna-avtalen, eller formelt ”*Joint Declaration of the European Ministers of Education*”. Dette var i utgangspunktet en avtale om samordning av gradssystemene i de ulike landenes høyere utdanningssystem, for å gjøre dem kompatible med hverandre. Senere har nye momenter blitt lagt til avtalen gjennom det såkalte Praha-kommunikeet (2001) og Berlin-kommunikeet (2003). Avtalen omfatter 45 land per 2005.

#### **6.2.2.1. Satsningsområder i Bologna-avtalen**

Bologna-avtalen består hittil av 10 satsningsområder, som medlemslandene skal utforme sin utdanningspolitikk i samsvar med. Disse satsningsområdene er (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004:5):

- 1) Innføring av et lett forståelig og sammenlignbart gradssystem
- 2) Inndeling av gradssystemet i to hovednivåer
- 3) Innføring av et system med studiepoeng
- 4) Fremme av mobilitet for studenter og ansatte
- 5) Fremme av europeisk samarbeid om kvalitetssikring
- 6) Fremme av de europeiske dimensjoner i høyere utdanning
- 7) (Lagt til i Praha-kommunikeet): Livslang læring
- 8) Høyere utdanningsinstitusjoner og studenter [sic]
- 9) Styrking av tiltrekningskraften til Det europeiske området for høyere utdanning
- 10) (Lagt til i Berlin-kommunikeet): Doktorgradsstudier og synergien mellom *Det europeiske området for høyere utdanning* og *Det europeiske forskningsrom*.

Hovedhensikten med Bologna-prosessen er å altså skape et felles europeisk område for høyere utdanning. Det vil blant annet si å strebe etter mest mulig fri flyt av studenter mellom deltakerlandene. De 40 avtalelandene blir gjennom Bologna-avtalen til et indre utdanningmarked, der hindrene skal være færrest og lavest mulig. Videre skal dette indre markedet også trekke til seg studenter og forskere utenfra, og dette blir, med språkbruk fra markedsøkonomien, omtalt som å styrke ”Europas internasjonale tiltrekningskraft og konkurransevne” (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004:7).

Bologna-prosessen, det vil si utformingen og implementeringen av Bologna-avtalen, er *ikke* i utgangspunktet EU-styrt. De 40 medlemslandene har underskrevet selvstendig, ikke gjennom EU. Derimot er EU en partner i avtalen, og deltar aktivt i forhandlingene. EU hadde i 1997 vedtatt sin egen avtale som gjaldt godkjenning av kvalifikasjoner på tvers av landegrenser, den såkalte Lisboa-konvensjonen. Men EU la deretter ansvaret for den praktiske gjennomføringen av Lisboa-konvensjonen til Bologna-prosessen.

### **6.2.2.2. Gjennomføringen av Bologna-avtalen i Norge**

Norge har på mange måter vært ”best i klassen” når det gjelder å implementere målene fra Bologna-avtalen raskt. Med ordene til statssekretær Bjørn Haugstad: ”Vi ser en internasjonalisering innen utdanning og forskning som man neppe kunne forestilt seg for få år siden. [...] For Norge er det ingen opsjon å stå utenfor denne utviklingen” (Haugstad 2004). Mye av den konkrete implementeringen ble gjort gjennom Kvalitetsreformen, som trådte i kraft i 2003 (se nedenfor). Per 2005, det vil si på tidspunktet for mitt feltarbeid, var følgende av Bologna-målene oppfylt (nummereringa refererer til de enkelte satsningsområdene i Bologna-prosessen, se ovenfor):

- 1) Norge har undertegnet Lisboa-konvensjonen, og innført ordninger for å gjøre norsk høyere utdanning mest mulig kompatibel med tilsvarende utdanning i de andre avtalelandene. Én slik ordning er ordningen med vitnemålstillegg. Dette tillegget er en forklaring på hva utdanningen inneholder, slik at utenlandske institusjoner lettere kan vurdere kandidatens kompetanse. Slike vitnemålstillegg skrives på engelsk.
- 2) En treårig lavere grad og en toårig høyere grad er blitt innført, under navnene Bachelor og Master (se også kap. 7.3.3).
- 3) Et system med studiepoeng er innført. Studiepoengene erstatter tidligere måleenheter som vekttall og belastningstimer. Ett års fulltidsstudium utgjør 60 studiepoeng.
- 4) Man forsøker å innføre tiltak for å fremme mobilitet blant studenter og ansatte. Institusjonene blir oppfordra til å knytte seg til samarbeidsavtaler og fornye gjeldende avtaler om utveksling av studenter og ansatte med institusjoner i utlandet. Alle studenter som ønsker det, har nå *rett* til å studere i utlandet en periode i løpet av studiene sine (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 2001b).



- 5) Det har blitt oppretta et norsk organ for kvalitetssikring i høyere utdanning: NOKUT – Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (www.nokut.no). Dette organet samarbeider med tilsvarende europeiske organer, blant andre det europeiske kvalitetssikringsorganet ENQA (European Network for Quality Assurance in Higher Education).
- 6) De høyere utdanningsinstitusjonene blir oppfordra til å utvikle fellesgrader i samarbeid med institusjoner i utlandet (Levy 2004).
- 7) Det er innført tiltak som skal bedre mulighetene for livslang læring, og tiltak som eksisterte før Bologna-avtalen er videreført. Arbeidstakere har fått rett til permisjon fra arbeidet for å ta utdanning (Kunnskapsdepartementet 2003).
- 9) For å styrke tiltrekningskraften til Det europeiske området for høyere utdanning, i tillegg til å fremme mobiliteten innad i området, *oppfordres norske universiteter og høyskoler til å øke antallet kurs med engelsk som undervisningsspråk (Norway – implementation of the elements of the Bologna Declaration<sup>12</sup>)*. I tillegg blir oppretting av fellesgrader også sett som et virkemiddel, samt at institusjonene generelt blir oppfordra til å delta i internasjonale studieprogram og forskningsprogram.

Spesielt punkt 9 ovenfor gir grunn til å spørre seg: Hvilke følger gir Bologna-avtalen for *språksituasjonen*? Språkspørsmål har ikke vært i forgrunnen i de politiske diskusjonene rundt Bologna-avtalen. Innenfor området som inngår i Bologna-avtalen, skal det foregå fri flyt av studenter og forelesere. Men selve avtalen sier ikke noe om hvilke hjelpemidler de enkelte landene eller institusjonene bør ta i bruk for å hankses med de språklige utfordringene dette uunngåelig fører med seg. Faktisk nevner ikke selve Bologna-avtalen språk i det hele tatt. Som Sivertsen (2007) sier det: ”Bologna-prosessen ser ut til å være blind [for betydningen av språkgrenser] [...]”

While the 1999 objectives declare the intention to take “full respect of the diversity of cultures, languages, national education systems and of University autonomy”, in fact no specific reference is made about the protection or promotion of individual languages (Bologna Declaration, 1999). In effect, the Declaration begs the question of whether in a mobile Europe individuals are required to be proficient in the language of

---

<sup>12</sup> Denne kilden mangler forfatternavn, og finnes under B i referanselista: Bologna Process summit Berlin 2003, national reports (2003).

the host country, or if knowledge of a lingua franca, in most cases more than likely English, is sufficient (Erling og Hilgendorf 2006:270).

Siden Bologna-avtalen selv ikke inneholder noen eksplisitt språkpolitikk, blir det opp til hvert enkelt medlemsland eller eventuelt hver enkelt institusjon å avgjøre hvordan de språklige utfordringene skal møtes. To nærliggende løsningsmuligheter er å tilby språkkurs i vertslandets språk, eller å bruke engelsk som en ”språklig fellesvaluta”.

I Norge foregår i praksis både norskkurs og undervisning på engelsk for utenlandske studenter. Norske studenter som reiser for å studere i utlandet, kan få støtte til språkkurs dersom de reiser til ikke-engelskspråklige land. Jamfør punkt 9 ovenfor har det imidlertid i de siste årene vært oppfordra til å utvikle flere engelskspråklige undervisningstilbud her i landet. I Norges oppfølgingsrapport til Bologna-prosessen fra 2003 står det (*Norway – Implementation of the Elements of the Bologna Process*: 2f.):

Norwegian higher education institutions are encouraged to increase the number of academic courses offered in English at their institutions in order to attract more foreign students to Norway. [...] For Norwegian students and teachers going abroad, language is sometimes considered an obstacle, especially in relation to non-English speaking countries. In order to encourage stays in non-English speaking countries, The National Educational Loan Fund awards grants for language courses.

Her ser vi altså at utvekslingsstudenter som reiser *ut* av landet oppfordres til å reise til ikke-engelsktalende land og lære dette landets språk, mens utvekslingsstudenter som kommer *inn* til Norge *ikke* forventes å lære norsk.

For studenter som vil gjennomføre et *fullstendig gradsstudium* i Norge, kreves det imidlertid at man avlegger norskprøven Bergenstesten eller en annen norskeksamen på tilsvarende nivå. Dette kreves derimot ikke av studenter som bare tar *deler* av utdanningen sin i Norge. Som en følge av Bologna-prosessen forventer og ønsker de norske lærestedene en større tilstrømming av utenlandske utvekslingsstudenter. Det verken kreves eller forventes av disse studentene at de skal lære noe norsk i forbindelse med utvekslingen.

Tidligere kirke- utdannings- og forskningsminister Trond Giske uttalte seg om denne saken i et intervju med meg (intervju 17.6.2005):

Trond Giske: Men det er nok litt for mye forlangt at veldig mange utenlandske studenter skal lære seg veldig mye norsk, for å kunne ta ett år eller to år i Norge. Delvis fordi at norsk ikke er noe særlig til verdensspråk: man har begrensa behov for å kunne norsk, da, for å ... Hvis man er tysk, og skal ut i den store verden. I motsetning til hva vi har av verdi av å lære tysk, da. Eller fransk, eller spansk, eller engelsk. Slik at skulle vi lykkes med å invitere mange utenlandske studenter til Norge, så måtte også en større del av undervisninga foregå på andre språk enn norsk. [...]

Intervjuer: Men det står ingen plass i Bologna-erklæringa at det absolutt skal være på *engelsk*, selv om det skal være internasjonalisering?

Trond Giske: Nei, da. Men internasjonalisering er et mål i Bologna-prosessen. Og engelsk ... Jeg tror ikke du kommer unna at engelsk er ... har vunnet kampen om å være det globale fellesspråket.

Giskes uttalelse illustrerer det Norges oppfølgingsdokument for Bologna-prosessen fra 2003 sier om at utvekslingsstudenter som reiser ut oppfordres til å lære andre språk enn engelsk, mens utvekslingsstudenter som kommer inn ikke gjør det.

Også statssekretær Bjørn Haugstad fra Utdannings- og forskningsdepartementet la under et nasjonalt informasjonsseminar om Bologna-prosessen i Bergen i 2004 ensidig vekt på å bruke mer engelsk i sin visjon for hvilke tiltak som bør brukes. På spørsmål fra meg om hvordan Norge best skal løse de språklige utfordringene vi står overfor når Europa blir ett utdanningsområde, skisserte Haugstad følgende tiltak: ”Vi må oppmuntre til å utvikle flere studieprogram på engelsk. Det er en utfordring å beherske et annet språk godt nok. Derfor må vi bruke det mer aktivt ved å oppfordre [ansatte] mer til å publisere på engelsk og oppfordre studenter til å skrive semesteroppgaver og lignende på engelsk.” (Bjørn Haugstad, offentlig spørreunde under Nasjonalt informasjonsseminar om Bologna-prosessen, 27.09.2004). Haugstad nevnte ved denne anledningen ikke andre tiltak, som for eksempel språkkurs, i det hele tatt. Haugstad ser ut til å forstå ”engelsk” og ”internasjonalisering” nærmest som synonymer.

For å forstå holdningene som kommer til syne i Giskes og Haugstads uttalelser, samt i Norges Bologna-rapport fra 2003, kan De Swaans (2001) ”galaksemodell”, tidligere omtalt i kapittel 4, komme til nytte. Selv om man kan kritisere modellen for dens ontologiske påstand om å være sann, kan den likevel fungere som en illustrasjon på hvordan flere viktige aktører innen utdanningspolitikk i Norge åpenbart tenker.

I De Swaans ”galaksemodell” skjer språklæring typisk ”oppover”: Det er mye vanligere å lære seg et språk på et høyere nivå i hierarkiet som andrespråk eller fremmedspråk enn det er å lære et språk som er på et lavere nivå i hierarkiet enn morsmålet.

Norsk er som sagt et ”planetspråk” i denne modellen. Når Giske, Haugstad og Norges Bologna-rapport fra 2003 går ut ifra at få utvekslingsstudenter ønsker å lære norsk, og at undervisning på engelsk er nødvendig for å friste utenlandske studenter til å komme til Norge, er det altså i samsvar med De Swaans hypotese om at språklæring typisk skjer ”oppover”, og fullstendig i tråd med ”galaksemodellens” verdenssyn. Giske og forfatterne bak Norges Bologna-rapport fra 2003 forventer ikke talere av andre språk at de skal ønske å lære seg

norsk, fordi det i de fleste tilfeller vil si å lære ”nedover” eller ”bortover”, og ikke ”oppover”. Mens vi selv gjerne vil sende studenter fra Norge ut for å lære ”stjernespråk” som tysk, fransk eller spansk.

Så i stedet for å forvente at noen andre har lyst til å lære seg norsk, så antar norske politikere og universitetsledelsen på ulike nivåer og foreleserne selv at hvis vi ønsker å tiltrekke utenlandske studenter til Norge, som jo er ett av hovedmålene i Bologna-avtalen, så må vi gi dem muligheten til å følge undervisninga på engelsk i stedet for norsk. Dette blir sett som den beste løsningen av to grunner: For det første er engelsk det språket som har det høyeste antallet fremmedspråkstalere i verden. Så ved å bruke engelsk som en ”fellesvaluta” håper vi å tiltrekke oss de studentene som *ikke* ønsker å bruke utvekslingsoppholdet til å lære seg et nytt språk. Og for det andre, ved å velge nettopp engelsk, ønsker vi å tiltrekke oss de studentene som ønsker å bruke utvekslingsoppholdet til å lære mer *engelsk*. Dermed plasserer vi oss selv, riktignok som fremmedspråkstalere, på *toppen* av De Swaans språkhierarki.

Det er altså en påfallende forskjell på hvilken språkpolitikk som fins i selve Bologna-avtalen – nemlig ingen eksplisitt språkpolitikk i det hele tatt – og hvordan avtalen tolkes i språkpolitisk øyemed i de enkelte medlemslandene. I Norge brukes Bologna-avtalen fra politisk hold som en begrunnelse for å opprette flere engelskspråklige undervisningstilbud ved universiteter og høyskoler. ”[...] Bologna-avtalen [...] [har] ikkje sterkare engelskdominans som mål, men har det nok som konsekvens.” (Sandøy et. al. 2007:18).

### **6.2.3. Kvalitetsreformen: For internasjonalisering hjemme**

Det meste av implementeringen av Bologna-avtalen ble i Norge gjort gjennom den såkalte Kvalitetsreformen<sup>13</sup>, som ble vedtatt i juni 2001 og trådte i kraft høsten 2003. Jeg velger å omtale Kvalitetsreformen her, i stedet for i kapitlet om norsk politikk, ettersom Kvalitetsreformen står i slik direkte forbindelse med Bologna-prosessen og med internasjonale trender i utdanningspolitikken.

[...] [Kvalitetsreforma] kan [...] tolkast som del av ei breiare internasjonal reformbølge. Dei ulike tiltaka innan KR [Kvalitetsreforma] har ei rekke internasjonale førebilete og føringar. KR er ein av fleire reformer som alle er i tråd med internasjonale normer eller avtalar. Både tiltaka som KR gjer framlegg om, og den samanhengen denne reforma får inni med andre reformer i Noreg, gjer at vi kan sjå KR som uttrykk for eit skifte i det norske utdanningssystemet. *Vi kan snakke om eit nytt internasjonalt prega utdanningssystem* (Halvorsen 2006:107, mi utheving.).

---

<sup>13</sup> Kvalitetsreformen rommer likevel langt mer enn bare momentene i Bologna-avtalen.

Forarbeidet til reformen ble gjort av Mjøsutvalget<sup>14</sup>, som ble oppretta 30. april 1998 og ble leda av Ole Danbolt Mjøs. Mjøsutvalget leverte utredningen *Frihet med ansvar* (Mjøs et. al. 2000) den 8. mai 2000. Denne utredningen la grunnlaget for Kvalitetsreformen. Reformen er vedtatt i Stortingsmelding 27, 2000-2001: *Gjør din plikt – krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning* (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 2001b).

Kvalitetsreformen legger til rette for oppfyllelse av hovedhensikten med Bologna-avtalen, nemlig å lette flyt av studenter og fagpersoner over landegrensene. Gradsstrukturen ble ved innføringen av reformen endra til en struktur med 3 år for lavere grad pluss to år for høyere grad, slik Bologna-avtalen legger opp til. Videre ble det innført et nytt karaktersystem, European Credit Transfer System, samt et nytt system med studiepoeng. Alle studenter fikk dessuten rett til å få et engelskspråklig vitnemålstillegg kalt ”Diploma Supplement” ved avslutta studium. Alle disse tiltakene ble satt i verk for å gjøre det enklere å ta utenlandsstudier, både for norske studenter i utlandet og for utenlandske studenter i Norge.

Internasjonalisering vektlegges både i Mjøsutvalgets utredning og i Kvalitetsreformen. I *Frihet med ansvar* slås det fast at ”Det anses som viktig at norske universiteter og høyskoler blir deltakere på en internasjonal arena for høyere utdanning” (Mjøs et. al. 2000: 302). I *Gjør din plikt, krev din rett* er denne linja videreført:

Departementet ønsker økt internasjonalisering i de norske utdanningsinstitusjonene. Norske institusjoner bør være i fremste rekke når det gjelder faglig samarbeid og student- og lærerutveksling over landegrensene. Dette kan fremmes ved å legge økt vekt på deltakelse i internasjonale programmer og institusjonsforankrede utvekslingsavtaler. [...] Det bør stilles som et krav at alle høyere utdanningsinstitusjoner skal kunne tilby studenter som ønsker det, et studieopphold i utlandet som en del av et gradsstudium. Departementet ønsker samtidig å stimulere til at flere utenlandske studenter tar høyere utdanning i Norge - studenter både fra industrialiserte land og fra utviklingsland (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 2001b:47f.)

Som et middel for å fremme internasjonalisering av undervisninga nevner *Gjør din plikt, krev din rett* det å opprette flere fagtilbud på engelsk (op.cit.:21). Jeg omtaler dette nærmere i kapittel 7.3.1. Dette tiltaket går imidlertid, som påpekt ovenfor, lenger enn det Bologna-avtalen krever. Bologna-avtalen setter ingen krav til språklige tiltak.

I 2006 kom den første rapporten som evaluerte Kvalitetsreformen, utarbeidet av NIFU STEP, Rokkansenteret og Norges forskningsråd (Michelsen og Aamodt 2006). Her heter det at ”Kvalitetsreformen kan sees som uttrykk for en ny form for internasjonalisering” (op.cit:

---

<sup>14</sup> Ifølge normert rettskriving burde navnet vært enten ”Mjøs-utvalget” eller ”mjøsutvalget”. Jeg har likevel valgt å skrive navnet slik det står i *Gjør din plikt, krev din rett*.

20). Det nye er at internasjonaliseringa også foregår ”hjemme”. Mens den ”gamle” internasjonaliseringa var en *aktivitet* som innebar utsending av studenter til studier som ikke fantes i Norge, samt etablering av forskerskapte nettverk, er den ”nye” internasjonaliseringa heller en *strategi*, der ”internasjonaliseringen skal *gjennomsyre* institusjonene og at student- og forskermobilitet skal struktureres gjennom institusjonenes utviklingsstrategier” (op.cit:20f., min utheving). Utveksling har dessuten blitt et tilbud til alle, og skal ”være et viktig innslag i institusjonenes studieopplegg” (op.cit:21). Rapporten konkluderer med at ”gammel” internasjonalisering fremdeles dominerer over den ”nye” internasjonaliseringa, men at ”tendensen til mer ”internasjonalisering hjemme” med sterkere involvering av fagfolkene og studentene, kan innebære et potensiale for overgang til ny internasjonalisering” (op.cit:21).

Overgangen fra ”gammel” til ”ny” internasjonalisering har konsekvenser for språkbruken i sektoren: ”Internasjonalisering hjemme har kommet et godt stykke på vei. I særlig grad gjelder dette viljen til å undervise på engelsk” (loc.cit.). Ifølge et annet kapittel i samme rapport ser mer enn 70 % av de spurte ansatte ved universiteter og høyskoler det som ønskelig at deres organisasjon blir tospråklig i undervisninga (Halvorsen 2006:118). ”I praksis innebærer dette undervisning på engelsk” (Michelsen og Aamodt op.cit.:21). Også når det gjelder faktisk praksis, svarer 42 % at undervisninga på noen av deres egne kurs er på engelsk, mens 58 % svarer at den ikke er det (Halvorsen op.cit:118).

En annen internasjonal tendens som kan gjenfinnes i Kvalitetsreformen, er utviklinga av et utdanningsmarked der konkurranse blir stadig viktigere. *Gjør din plikt, krev din rett* omtaler – helt i tråd med GATS-avtalen – utdanning som en tjeneste som selges på et marked: ”Samtidig med et voksende internasjonalt samarbeid har vi også fått et internasjonalt utdanningsmarked der utdanning i større grad selges på linje med andre tjenester” (Kirke-utdannings- og forskningsdepartementet 2001b:42). ”Ny internasjonalisering kan definerast som dei strategiske interessene til universitet og høyskular for samarbeid gjennom ulike nettverk for å hevde seg i ein internasjonal konkurranse om kunnskapshegemoni, og om den ære og om dei ressursane som følgjer med slikt hegemoni” skriver Halvorsen i Michelsen & Aamodts rapport (Halvorsen 2006:108). Rapporten konkluderer vidare med at institusjonene i den høyere utdanningssektoren har blitt mer lik *bedrifter* (Michelsen & Aamodt 2006:121f.).

Likevel kan ikke Kvalitetsreformen *alene* forklare de siste par tiårenes endringer i forholdet mellom norsk og engelsk i den høyere utdannings- og forskningssektoren i Norge. Viktige forskyvninger i språkbruk og språkvalg skjedde også før, under og uavhengig av

Kvalitetsreformen, ifølge Schwach (2007). Det er nok heller slik at Kvalitetsreformen er ”i takt med tida”.

### **6.3. Internasjonalisering og konkurranse i forskning og forsker-rekruttering**

Undervisning og studier er ikke den eneste delen av universitetenes og høyskolenes aktiviteter som nå gjennomgår en endringsprosess i retning av økt internasjonalisering og økt konkurranse. Det samme skjer innen forskning og rekruttering av forskere.

Norge har siden begynnelsen på 1980-tallet opplevd en vekst innenfor samtlige former for faglig internasjonal kontakt. Veksten har funnet sted for samtlige stillingsgrupper og har vært gjennomgående større på 1990-tallet enn på 1980-tallet. Generelt kan det hevdes at norske forskeres internasjonale kontaktflate og norske institusjoners involvering i internasjonalt forskningssamarbeid er økende. Økningen i reelt forskningssamarbeid, som kan karakteriseres som den mest krevende form for faglig internasjonal kontakt, viser at norske forskere i stadig større grad oppfattes som attraktive i utenlandske forskningsmiljøer (Utdannings- og forskningsdepartementet 2002b: uten sidetall, kap. 10).

Konkret har denne økte internasjonale kontakten blant annet foregått ved hjelp av en økning i antallet bilaterale avtaler om forskningssamarbeid mellom forskningsinstitusjoner i Norge og i utlandet. Fra 1998 til 2000 økte antallet slike avtaler med 40% (op.cit.). Fra regjeringshold har slike internasjonaliseringstiltak vært ønska velkomne, og det har også vært et mål for regjeringa å få flere utenlandske søkere til vitenskapelige stillinger i Norge: ”[...] [Utdannings- og forsknings]departementet har som målsetting å øke rekrutteringen av vitenskapelig personale fra utlandet” (Utdannings- og forskningsdepartementet 2002b: uten sidetall, kap. 10) og ”[d]et er et mål å legge forholdene til rette slik at norske utdannings- og forskningsinstitusjoner blir attraktive arbeidsplasser for utenlandske vitenskapelig ansatte. Et viktig ledd i dette er å stimulere den enkelte institusjonen til å inngå gjensidige samarbeids- og utvekslingsavtaler” (Kirke- utdannings og forskningsdepartementet 2001b:48).

Michelsen og Aamodts (2006:21) evalueringsrapport for Kvalitetsreformen viser at norske forskere generelt har en nokså sterk orientering mot engelsk. Av de spurte forskerne svarer 69% at engelsk er det språket som det er viktigst for dem å publisere på, mens 28% svarer norsk og 3% svarer andre europeiske språk (Halvorsen 2006:117).

[M]est 100 prosent av respondentane innan realfaga og ingeniørfaga vil skrive og publisere på engelsk. Sjølv innanfor dei tradisjonelle kulturfaga vil meir enn 50 prosent bruke engelsk som sitt fagspråk, og innan juss, som er rekna som mindre orientert mot

forskning og nært knytt til nasjonalstaten, der vil ca 22 prosent bruke engelsk (op.cit:117f.).

Også om midler til forskning foregår det konkurranse, både på nasjonalt og internasjonalt plan. Mens konkurransen om studentene er helt fristilt, arter konkurransen om forskningsmidlene seg som en mer *sentralstyrt* konkurranse. De ulike forskningsmiljøene kan sende inn søknad om midler til Norges forskningsråd eller EU, der de deretter blir vurdert opp mot andres søknader. EU administrerer sin fordeling av forskningsmidler gjennom sine rammeprogram. Organisasjonen arbeider også for internasjonalisering i forskningen gjennom avtalen *Det europeiske forskningsrom*.

### **6.3.1. EUs rammeprogrammer og Det europeiske forskningsrom**

*Det europeiske forskningsrom*, til vanlig kalt ERA, er et initiativ fra EUs side for å skape et felles ”marked” også for forskning, slik Bologna-avtalen gjør for utdanning:

The European Research Area is described by the European Commission as follows: “Europe has a long-standing tradition of excellence in research and innovation, and European teams continue to lead progress in many fields of science and technology. However our centers of excellence are scattered across the continent and all too often their efforts fail to add up in the absence of adequate networking and cooperation. In the past, collaborative actions have been initiated at European and Community level, but now is the time to bring our endeavors together and to build a research and innovation equivalent of the “common market” for goods and services. That structure is called the European Research Area and is regrouping all Community supports for the better coordination of research activities and the convergence of research and innovation policies, at national and EU levels” (De Wit 2006:480).

Norge har vært med på å utvikle ERA fra starten.

Et viktig verktøy for å skape Det europeiske forskningsrom har vært det såkalte EUs sjette rammeprogram, som gjaldt fra 2002 til 2006. ”The sixth framework programme for Research and Technological Development (FP6) will be the main financial and legal instrument of the European Commission to implement the E[uropean] R[esearch] A[rea]” (Europakommisjonen 2002:3).

EUs sjette rammeprogram er ett av flere suksessive rammeprogrammer, hvor hvert program gjelder for fem år, før de avløses av neste rammeprogram. Under det til enhver tid gjeldende rammeprogram, kan EU-stater og andre ”assosierte” stater søke om penger til forsknings- og utviklingsprosjekter. Norge regnes i dette tilfellet inn under kategorien ”other associated countries”, som har full tilgang til å søke om penger under rammeprogrammene (op.cit:23).



Det er imidlertid en rekke krav som må oppfylles før et prosjekt kan få penger gjennom EUs rammeprogrammer. Søknadsprosessen foregår slik at EU først utlyser at det nå kan søkes om midler innenfor visse satsningsområder. Hvilke fagområder som blir satsningsområder, avhenger av hva EU ser som mest hensiktsmessig for å styrke konkurranseevnen til europeisk økonomi, løse viktige samfunnsspørsmål eller støtte opp om EUs politikk på andre områder (op.cit:3). Hensikten er altså ved hjelp av konkurranse og markedstekning innad å fremme konkurransedyktighet utad.

Innenfor hvert satsningsområde kan man deretter søke om midler til konkrete prosjekter. De innkomne søknadene vurderes opp mot hverandre av en gruppe fageksperter, og de prosjektene som blir vurdert som best, får støtte. Et annet absolutt krav er at alle prosjekter som skal få støtte, må være internasjonale, dvs. at de må involvere deltakere fra flere land. Avhengig av hvilken kategori man søker under, er det ulike krav til hvor mange land som må være representert, og hvor mange som må være innenfor eller utenfor området for rammeprogrammet. Men det går ikke an å søke om støtte uten noen utenlandsk partner. Slik sett er EUs 6. rammeprogram et godt eksempel på det som kalles ”modus 2”-forskning (se ovenfor, 6.1).

Søknader til EUs 6. rammeprogram er ikke nødt til å være på engelsk: 11 språk er tillatt (Europakommisjonen 2004:44). Imidlertid er det obligatorisk å sende med et sammendrag av søknaden på engelsk, og søkerne oppfordres også til å lage en engelsk oversettelse av søknaden i sin helhet (loc.cit.).

### **6.3.2. Det europeiske forskningsråd**

I 2006 fikk EU et eget forskningsråd, i full virksomhet fra 2007. ”European Research Council” (ERC) er en del av EUs sjuende rammeprogram for forskning og teknologisk utvikling, og det promoteres som at ”[f]remragende forskere har tatt initiativet og vil prioritere grensesprengende forskning” (Salvesen 2006). Med opprettelsen av forskningsrådet tok EU ifølge ERCs president Fotis C. Kafatos et definitivt steg i retning av å virkeliggjøre Det europeiske forskningsrom (Kafatos 2007).

Konkurranse er viktig på to måter. For det første skal forskere og forskergrupper konkurrere seg imellom om å få pengestøtte fra ERC: ”[...] [ERC] skal fremme grensesprengende og tematisk uavhengig forskning gjennom fri og åpen europeisk konkurranse” (Salvesen 2006: uten sidetall). For det andre håper EU med ERC å styrke regionens konkurranseevne overfor andre regioner: ERC skal ”[...] contribute to the creativity and competitiveness of Europe” (Kafatos 2007: uten sidetall) og ”[d]et skal gjøre europeisk

forskning mer konkurransedyktig og synliggjøre de europeiske forskningslederne” (Salvesen 2006: uten sidetall).

Fra søkerne ønsker ERC seg gjerne typisk ”modus 2”-forskning, men det er ikke et absolutt krav. ”Det kan gjerne være tverrfaglige team på tvers av landegrensene som søker om midler, men det blir ingen betingelse som skal gjelde for enhver pris. [...] ERC [vil] fremfor alt [...] ha fram forskning på nye områder på tvers av tradisjonelle fagdisipliner.” (Salvesen 2006: uten sidetall).

Internettsidene til ERC, samt søknadsskjemaet og søkerveiledningen for å få støtte fra ERC, fins bare på engelsk, men verken i søknadsskjemaet eller i veiledningen står det noe eksplisitt krav om at søknaden må skrives på engelsk. Internettsidene til EUs sjuende rammeprogram for forskning, som ERC er en del av, fins derimot både på engelsk, tysk, spansk, fransk, italiensk og polsk.

#### **6.4. Har endringene i universitets- og forskningspolitikken språklige konsekvenser?**

Universitetspolitikken har altså i de siste årene vært preget av en markedstankegang på flere måter. For det første ligger mye av universitetenes eksistensberettigelse i at de skal hjelpe til med å styrke sitt hjemsteds konkurransekraft, enten det er Norges konkurransekraft eller Europas konkurransekraft overfor resten av verden. For det andre foregår det og oppmuntres det til konkurranse universitetene imellom, og delvis også med private aktører, for å trekke til seg både studenter og forskningsmidler. Den viktigste måleenheten i denne interne konkurransen er ”excellence”. Den vestlige verdens universitetsideal har gått fra det kantianske ”rasjonalitetens universitet”, via det humboldtske ”kulturuniversitetet” til dagens ”bedriftsuniversitet”, som opererer analogt med et internasjonalt forretningsforetak (Readings 1996). Høyere utdanning er blitt en vare som er underlagt internasjonale handelsavtaler. Forskning er blitt et produkt som underlegges konkurranse og etterspørselshensyn. Globalisering er et viktig bakteppe, og som nevnt i kapittel 4.2 kan universitetssektoren brukes som eksempel på en globaliseringsprosess i miniatyr.

Mange slags politiske vedtak kan fungere som språkpolitikk selv om de i utgangspunktet ikke er laga for å være det. Bestemmelser, forskrifter og avtaler som er ment å regulere helt andre forhold, kan i praksis fungere som språkpolitikk i tillegg til det de er ment å fungere som. Gibbons et. al. (1994:131) skriver om globalisering i forskningsverdenen at ”[s]cientists and technologists from peripheral areas or institutions will experience pressure

against working in native languages, or on questions different from those attracting attention in the main centres. They will be measured against their peers in these centres, not against those in their own institution or region [...].” I det følgende vil jeg vise noen eksempler på hvordan forhold jeg har nevnt ovenfor i praksis kan fungere som språkpolitikk.

Først GATS-avtalen. Denne avtalen tar ikke opp hvordan man skal møte de språklige utfordringene som oppstår når man skal handle fritt med utdanningstjenester. Avtalen slår bare fast at avtalelandene ikke bør skape hinder for frihandel med høyere utdanning. Derimot kan dette *forstås* dit hen at i alle fall deler av undervisninga bør foregå på et lingua franca. Å la all undervisning foregå på hjemlige språk vil kunne oppfattes som et stengsel for utenlandske studenters mulighet til å kjøpe utdanning i det aktuelle landet. En nærliggende konklusjon å trekke, er at man i Norge, som underskriver av avtalen, bør tilby større deler av undervisninga på engelsk, for å ikke stenge ute studenter fra andre land, og kanskje tiltrekke seg flere.

Det samme argumentet gjelder også Bologna-avtalen. Heller ikke i Bologna-avtalen står det noe eksplisitt om språk. Det er ikke lagt noen felles strategi for hvordan landene skal møte de språklige utfordringene som følger med når Europa skal bli et ”fritt indre marked” for høyere utdanning. Spørsmålet hadde per 27.09.2004 heller ikke vært diskutert blant ”Bologna-promotørene”, det vil si i den gruppa som har ansvar for å reise rundt på universiteter og høyskoler i Norge for å hjelpe institusjonene i gang med tiltak for å følge opp Bologna-prosessen (George Francis fra Bologna-promotørene, personlig kommunikasjon 27.09.2004). I teorien fins det flere muligheter: Én mulig løsning er å satse på språkkurs som studentene kan ta enten før de reiser fra hjemlandet, eller etter at de har ankommet utvekslingslandet. En annen mulig løsning er å bruke engelsk som fellesspråk, det vil si å la undervisningsspråket bli engelsk i hele Bologna-området. En mellomting er også mulig: Noen fag kan undervises på engelsk, mens andre kan undervises på de ulike nasjonalspråkene, så kan utvekslingsstudentene selv velge hvilke fag de vil følge. Det er også mulig å la fagene alternere mellom å bli undervist på engelsk eller på nasjonalspråket annethvert semester, eller la én institusjon undervise et gitt fag på engelsk, mens et tilsvarende tilbud på nasjonalspråket blir gitt ved en annen institusjon. (I land der det snakkes flere språk, kan fagtilbudet likeledes alternere mellom alle de hjemlige språkene og engelsk).

I praksis er flere av disse mulige utveiene i bruk i Norge. Statens lånekasse for utdanning gir stipend for å gå på språkkurs til studenter som tenker å studere i ikke-engelskspråklige land. Det fins også enkelte tilbud om språkkurs før man reiser. For eksempel tilbyr NTNU kurs til studenter og forskere som tenker å reise ut (Skeie 2004). Strengere krav

om å gjennomføre studiene på normert tid kan likevel gjøre at studenter vegrer seg for å bruke tid på språkkurs (George Francis fra Bologna-promotørene, personlig kommunikasjon 27.09.2004). Studenter og ansatte som reiser til Norge, kan søke om å delta på norskkurs. NTNUs norskkurs har omlag 210 deltakere hvert semester (Kvittingen 2008), men som vi skal se i kapittel 9.4.2.1 er det ikke alltid lett å få plass på disse kursene.

Så til EUs rammeprogrammer. Heller ikke her står det noe om hvilke(t) språk forskningen som får støtte, skal foregå på – muligens bør man gå ut ifra at resultatene kan foreligge på alle EU-språk. Derimot står det i søknadskriteriene at alle prosjekter som skal få støtte, må inkludere deltakere fra flere land. Dersom disse forskerne ikke snakker et felles språk, blir mulighetene da enten at hver forsker skriver på sitt språk, noe som kan true sammenhengen i prosjektet, eller at deltakerne finner fram til et lingua franca, noe som i mange tilfeller antakelig vil si engelsk. Derimot fins det en *oppfatning* blant i alle fall noen av brukerne av EUs rammeprogrammer om at engelsk er et krav, som vi for eksempel kan se av denne uttalelsen fra en ansatt ved forskningsstiftelsen SINTEF: ”SINTEF har en ambisjon om å vokse internasjonalt. [...] EUs rammeprogrammer er her en viktig innfallspor, og her er kravet engelsk både som administrasjonsspråk og arbeidsspråk” (Langseth 2004:114). Også for de som søker penger fra det europeiske forskningsrådet, er det lett å oppfatte det dit hen at prosjektet, eller i alle fall søknaden, må skrives på engelsk, i og med at både nettsider, søkerveiledning og søknadsskjema kun fins på engelsk. Det kan altså se ut til at det er forskjell på de jure og de facto.

Så til det jeg nevnte ovenfor om ”excellence” og målbarhet. Det er i utgangspunktet ingen allmenn lov som sier at for å være ”eksellent” må du bruke engelsk. I praksis er det likevel ofte slik. Argumentet er at for å bli ”eksellent” selv, må du ha kontakt med de fremste, altså de mest ”eksellente”, forskerne i verden. Og for å kunne holde en slik kontakt, må man ha et felles språk å kommunisere på, og dette fellesspråket er underforstått engelsk. ”Forskningsfronten”, altså det som internt i fagmiljøet er definert som den mest ”eksellente” forskningen, foregår rett og slett på engelsk. Dette har en selvforsterkende effekt. Man ser den selvforsterkende effekten tydelig når det gjelder tidsskrift. De mest ”eksellente” tidsskriftene, altså de som teller mest, krever å få bidrag tilsendt på engelsk. Siden det å publisere i disse tidsskriftene, f.eks. *Science* og *Nature*, er mer prestisjefyllt og gir større uttelling enn å publisere andre steder når ”eksellensen” skal måles, vil den mest ”eksellente” forskningen fortsette å bli publisert på engelsk. Og siden nettopp det å ha publisert i de rette tidsskriftene er en av måtene man måler ”eksellens” på, vil så å si *alltid* den mest ”eksellente” forskningen

være på engelsk så lenge disse tidsskriftene er det. Slik blir og forblir engelsk ”forskningsfrontens” språk.

Det er altså en sammenheng mellom globalisering, markedstenkning, målbarhet, ”excellence” og bruk av engelsk. Sammenhengen er riktignok ikke direkte, eksplisitt eller absolutt. Den er heller ikke nødvendig. Men den kommer som resultat av praktiske behov og av selvforsterkende mekanismer. Når man samarbeider i et internasjonalt forskernettverk, når man skal søke om EU-penger, når man skal oppnå fri flyt av studenter og fri konkurranse, da er engelsk som *lingua franca* en nærliggende løsning.

## 7. Norsk politikk

For å få en god oversikt over den politikken som er relevant for forholdet mellom engelsk og norsk som akademisk språk i Norge, må man ta hensyn til to nivåer: Alt som er omtalt i det foregående kapitlet gjelder også i Norge. I tillegg kommer politikk som bare gjelder Norge, og som er vedtatt her. Det er disse spesifikt norske politiske vedtakene jeg vil gjøre rede for i dette kapitlet – det vil si utdannings- og forskningspolitiske vedtak fra de senere årene som potensielt kan få konsekvenser i retning av en endring i språksituasjonen ved universiteter og høyskoler. Det er snakk om generell språkpolitikk på nasjonalt nivå, spesifikk språkpolitikk for universitets- og høyskolesektoren på nasjonalt nivå og initiativer fra institusjoners side til å utvikle språkpolitikk. På alle disse tre feltene er utviklingsprosesser i gang.

### 7.1. Mangelen på språkpolitikk

En nasjonal språkpolitikk for universitets- og høyskolesektoren har inntil svært nylig mangla i Norge. Mangelen har vært så påtakelig at Dag Finn Simonsen fra Språkrådet kommenterer den slik: ”The university sector calls for both a national language policy and specific policies at the universities and institutions” (Simonsen 2005:7). Likeledes skriver Brandt og Schwach (2005a:5): ”Språk og språkpolitikk har stort sett vært et ikke-tema i utdanningspolitikken.” Stortingsrepresentant i kirke- utdannings- og forskningskomiteen Rolf Reikvam fortalte meg i intervju 17.06.05 at ”[...] den eneste gangen vi har diskutert dette [språkpolitikk i forbindelse med høyere utdanning], er det eksemplet du gir med den lovendringa som vi gjorde i 2002” (mer om denne følger nedenfor i 7.3.2.).

Fram til 2005 har det altså vært både en mangel på språkpolitikk for universitets- og høyskolesektoren og dessuten en mangel på *diskusjon* rundt språkspørsmål i denne sammenhengen, med unntak av diskusjonen i 2002 rundt endringen i *Lov om universiteter og høyskoler*. Min kasusenhet, Program for industriell økologi, hadde altså ikke noen språkpolitikk å støtte seg til da de gjorde vedtak om å gi all undervisning på engelsk – ikke på nasjonalt nivå og heller ikke på institusjonsnivå.

På samme tid har imidlertid *internasjonalisering* i universitets- og høyskolesektoren hatt stor fokus. Som vi også så i kapittel 6.2.3 i forbindelse med Kvalitetsreformen, har et politisk ønske om oppretting av *engelskspråklige* studietilbud stadig vært framme i debatten. Rolf Reikvam uttaler (intervju 17.06.05): ”Nei, det er jo engelsk som er det ene nå, vi har ikke diskutert noe annet, ikke sant.” Dette har imidlertid ikke vært diskutert som *språkpolitikk*,

men som *internasjonaliseringspolitikk*. Det at en språkpolitikk har mangla i en periode med sterk fokus på internasjonalisering, har åpna for en økning i bruken av engelsk som undervisningsspråk – *uten* at dette har vært språkpolitisk gjennomtenkt.

## **7.2. Nye språkpolitiske dokumenter**

Imidlertid er vi i skrivende stund inne i en periode der utviklingen skjer raskt på dette feltet, og flere initiativer for å utvikle en språkpolitikk er nylig tatt. I Europarådets handlingsplan for språklæring og språklig mangfold 2004-2006 er det for eksempel nedfelt at hvert enkelt universitet skal ha en helhetlig språkpolitikk, og dessuten sørge for å fremme nasjonalspråket eller regionale språk (Delmoly 2005). I Norge begynner vi å se konturene av både en nasjonal språkpolitikk for universitets- og høgskolesektoren og egne lokale språkpolitiske retningslinjer for de respektive institusjonene. En egen komité under Språkrådet ved navn Fagråd for samfunn og høgre utdanning skal dessuten fra 2006 av ”ta vare på norsk som fullverdig bruksspråk i høgre utdanning og forskning, kulturliv, mediesektor, informasjonsteknologi og næringsliv” (Språkrådet 2006b: uten sidetall). Dette skal de blant annet gjøre ved å ”arbeida for at høgre utdanning og forskning etablerer undervisningsrutinar, forskingsfinansiering og formidlingspraksis som er slik at norsk blir teke vare på som akademisk bruksspråk” og ”samarbeida med andre kulturpolitiske instansar når det gjeld å oppretthalda ein variert norsk bokmarknad, og å verna om strategiske støtteordningar” (loc.cit.).

### **7.2.1. Norsk i hundre!**

Det har kommet flere viktige språkpolitiske initiativ i Norge i løpet av de aller siste årene. Den 27. oktober 2005 la Norsk språkråd fram et strategidokument for norsk språkpolitikk: *Norsk i hundre. Norsk som nasjonalspråk i globaliseringens tidsalder. Et forslag til strategi*. Utvalget ble ledet av professor i nordisk språkvitenskap Gjert Kristoffersen. Dette dokumentet meisler ut en generell, norsk språkpolitikk, og kommer med konkrete forslag til vedtak i Stortinget. Dokumentet har et eget kapittel om universitets- og høgskolesektoren, hvor det blant annet står:

Universitets- og høgskolesektoren er ett av de domenene der det ikke er noen selvfølge at norsk vil være i bruk i framtida ved siden av engelsk. Såkalt primærpublisering av forskning skjer i økende grad på engelsk. Formidling av forskning til allmennheten skjer imidlertid fremdeles på norsk. Her er det neppe stor fare for at engelsk overtar i overskuelig framtid. Undervisninga framstår som det deldomenet der noe kan og må gjøres. Det er gode pedagogiske grunner til at den grunnleggende undervisninga bør

være på norsk, og at engelsken bør komme i neste omgang. En annen grunn til at studentene må tilegne seg det norske fagspråket, er at god yrkesutøvelse etter studiene krever at de kan formidle kunnskapene sine på norsk. [...] Skal vi lykkes i å sikre fortsatt bruk av norsk innenfor denne sektoren, må samfunnet og institusjonene selv ta ansvar. Begynnerundervisning på norsk må lovfestes, og institusjonene må pålegges å utarbeide språkstrategier som sikrer parallellspråklighet. Plikten til allmennrettet formidling, som institusjonene er pålagt i universitets- og høgskoleloven, må følges opp med konkrete tiltak som gjør at formidling teller ved ansettelser i vitenskapelige stillinger, ved stillingsopprykk og ved tildeling av forskningsmidler fra for eksempel Norges forskningsråd (Språkrådet 2005:69).

Det pekes videre i *Norsk i hundre* på at informantene hos Brandt og Schwach (2005a) entydig opplever signaler ovenfra om at mer internasjonalisering er ønskelig. Dette skaper i følge *Norsk i hundre* ”et press i retning av mer bruk av engelsk” (Språkrådet op.cit:75.). Det rapporteres videre at ”[e]n bevisst holdning synes å være så å si fraværende på institusjonsnivå når det gjelder språk og språkvalg i forbindelse med arbeidet med å øke internasjonaliseringen” (loc.cit.). Når institusjonen mangler retningslinjer for språkvalg, blir avgjørelsen i stedet overlatt til de enkelte fagmiljøene eller de enkelte faglærere. Mangelen på språkpolitikk, både fra institusjonenes side og fra departementets og Stortingets side, ses av Språkrådet som et problem. *Norsk i hundre* ” [...] noterer seg imidlertid en gryende erkjennelse på institusjonsnivå av at dette er et viktig spørsmål [...]” (loc.cit.).

*Norsk i hundre* gir følgende forslag til språkpolitikk for universitets- og høgskolesektoren (op.cit:81):

1. Det må tas inn som egen bestemmelse i lov om universiteter og høyskoler at sektoren har et viktig ansvar for at norsk fagspråk skal utvikles og brukes innenfor alle fagmiljøer, i tillegg til engelsk og eventuelle andre språk. Loven må kreve at institusjonene utarbeider språkstrategier som blant annet spesifiserer hvordan målet skal nås.
2. Begynnerundervisning skal skje på norsk. Engelsk innføres gradvis når den norske terminologien er etablert.
3. Støtten til utgivelse av lærebøker på norsk for høyere utdanning må videreføres og styrkes.
4. Passiv beherskelse av norsk fagterminologi er ikke tilstrekkelig. Alle studenter i norskspråklige studieforløp må pålegges å skrive minst én lengre fagtekst på norsk i løpet av studiet. På doktorgradsnivå må det innføres en regel som krever et fyldig sammendrag på norsk dersom avhandlingen er skrevet på et annet språk.
5. Institusjonene bør tilby en språkvasktjeneste for manuskripter på engelsk. I formidlingsammenheng bør en ha en tilsvarende tjeneste for norske tekster.

Det har foreløpig per våren 2008 ikke skjedd noe med punkt 1. Punkt 2 er heller ikke nedfelt i lovs form, og så langt er det opp til hver enkelt institusjon å eventuelt gjennomføre dette.



Punkt 3 kommer jeg tilbake til nedenfor (7.3.4). Punkt 4 fins foreløpig ikke i lovs form, og noen regel om norsk sammendrag av doktoravhandlinger fins foreløpig ikke i Universitets- og høgskolerådets veiledende forskrift for graden philosophiae doctor. Punkt 5 er opp til hver enkelt institusjon.

## **7.2.2. Universitets- og høgskolerådets forslag til språkpolitikk**

I mai 2005 ble det vedtatt at Universitets- og høgskolerådet (UHR) skulle komme med et forslag til en nasjonal språkpolitikk for sektoren (UHR-vedtak 5/05). UHR satte ned en komité leda av professor i nordisk språkvitenskap Ernst Håkon Jahr. Rapporten ble lagt fram 7. juni 2006 (Jahr et. al. 2006).

Rapporten åpner med å fastslå at ”[k]unnskapsutviklinga i Noreg strekkjer seg langt vidare enn grensene for det norske språket, noko som har skapt behov for ein språkpolitisk strategi” og at ” [s]ektoren treng [...] både nasjonalspråk og internasjonalt språk.” (op.cit.:4). Anbefalingene i rapporten har *parallellspråklighet* som sitt sentrale prinsipp. Rapporten kommer med i alt 32 konkrete språkpolitiske anbefalinger. Jeg har i det følgende valgt å sitere de punktene som har relevans for forholdet mellom norsk og engelsk, og utelate de punktene som regulerer andre forhold, for eksempel mellom bokmål og nynorsk eller mellom norsk og andre skandinaviske språk (Jahr et.al. 2006:5ff.):

### **Overordna språkpolitiske retningslinjer**

- Sektoren har eit viktig ansvar for at norsk fagspråk blir utvikla og nytta innanfor alle fagmiljø, og institusjonane bør derfor utarbeide språkstrategiar.
- Institusjonane bør utarbeide språkstrategiar som sikrar parallellspråkleighet, dvs. norsk som nasjonalt fagspråk og engelsk som internasjonalt fagspråk.
- Institusjonane bør utvikle refleksjon kring demokrati, formidling og språkbruk.

### **Utdanning**

- Undervisningsspråket ved universiteta og høgskolane skal normalt vere norsk. For å oppnå instrumentelle mål om å utvikle kompetanse i engelsk fagspråk hos norskspråklege studentar eller å integrere utanlandsktalande studentar, kan undervisningsspråket også vere engelsk.
- Undervisningsspråket bør vere norsk dei to første studieåra. Frå og med det tredje året bør det vere opning for bruk av engelsk.

[...]

- I alle studium bør språkpolitikken vere underordna det kulturpolitiske ansvaret til universitet og høgskolar om å halde oppe norsk fagspråk og formidling på norsk.
- Språkdugleik som del av læringsutbyttet bør takast inn i nasjonale rammeverk for kvalifikasjonar og i institusjonelle planar.

- Det bør opprettast egne fagterminologigrupper i universitets- og høgscolesektoren med tilfredsstillande organisatoriske og økonomiske vilkår. Desse gruppene bør òg ha som oppgåve å halde norsk fagterminologi ved like og å definere norske termar i forhold til internasjonal terminologi.
- Støtta til utgjeving av norske lærebøker for høgare utdanning bør oppretthaldast og styrkjast.
- Eksamenssvar bør normalt skrivast på norsk, men ved somme kurs bør studentar som ønskjer det, ha høve til å velje å svare på engelsk. Studentar bør ikkje vere nøydde til å skrive eksamenssvar på engelsk i kurs der dette ikkje er ein del av eigenarten til eller intensjonen med kurset.
- Ved nyttilsetjingar i stillingar der undervisning inngår, bør det stillast krav til språkferdigheiter, til dømes om at den som blir tilsett, må beherske norsk eller anna skandinavisk språk munnleg og skriftleg, eller tileigne seg denne kompetansen i løpet av ein periode på to år, og at den som blir tilsett dessutan må vere førebudd på å gje undervisning på engelsk.
- Det bør etablerast institusjonelle rammer i form av kurs og tilgang til systematisk rettleiing for å styrkje den språklege kompetansen til nordisktalande tilsette som underviser på engelsk. Det bør også etablerast kurs i norsk for fagleg tilsette som ikkje har tilstrekkeleg dugleik til å kunne undervise på norsk.

[...]

- Studentar på høgare nivå bør kjenne til og kunne nytte fagspråk i engelsk og eventuelt andre språk.
- Det bør etablerast støttekurs for studentar som har behov for å utvikle kompetansen i engelsk fagspråk.
- Utanlandske studentar bør få tilbod om kurs i norsk språk, kultur og samfunn, tilpassa lengda av studieopphaldet.

### **Forskning**

- Fagmiljøa bør arbeide aktivt med bevisstgjeriing i forhold til val av publiseringsspråk.
- Faglege vurderingar og kommunikasjonsmoglegheit med relevante nasjonale og internasjonale fagmiljø bør ligge til grunn for val av publiseringsspråk.
- Norsk bør derfor framleis vere eit relevant språk ved vitenskapleg publisering i somme fag.
- I dei fleste faga bør likevel engelsk eller eit anna internasjonalt språk vere hovudspråk ved vitenskapleg publisering.
- Dei institusjonelle språkkrava bør vere pragmatisk utforma, slik at dei fremjar norsk der det er føremålstenleg, og internasjonalt språk der det er føremålstenleg.
- Institusjonane bør arbeide målretta med å klargjere for dei tilsette at graderinga i finansieringssystemet for vitenskapleg publisering ikkje baserer seg på språk, men på kvalitet og kommunikasjon på eit språk det internasjonale fagfeltet bruker og forstår.

- Doktorgradsavhandlingar som blir skrivne på norsk, skal ha eit fyldig samandrag på eit internasjonalt språk på 5-10 % av avhandlingens lengda.
- Doktorgradsavhandlingar som blir skrivne på eit internasjonalt språk, skal ha eit fyldig samandrag på norsk på minimum 5-10 % av avhandlingens lengda.
- Institusjonane bør tilby ei språkvaskteneste for manuskript, særleg retta mot manuskript på internasjonale språk.

### **Formidling og samfunnskontakt**

- Formidling til allmennheita bør skje på det språket som er mest føremålstenleg for det publikum ein vender seg til. Formidling til den norske og nordiske allmennheita bør føregå på norsk, medan formidling til spesielle grupper i Noreg eller til den internasjonale allmennheita bør føregå på engelsk eller anna internasjonalt språk.

### **Administrasjon og informasjon**

- Administrasjonsspråket bør framleis vere norsk.
- Nettsidene til universiteta og høgskolane bør i tillegg til dei norske sidene innehalde lett tilgjengeleg informasjon på engelsk.

[...]

Jeg vil kommentere noen av disse punktene kort. *Parallellspråklighet* som et generelt prinsipp forutsetter en langt større bevissthet rundt språkvalg hos institusjonene og deres ansatte enn det som har vært vanlig til nå. Punktene som handler om å øke bevissthet og refleksjon, er derfor nødvendige og riktige.

UHRs anbefaling om at de første to studieårene skal være på norsk, men at engelskspråklig undervisning kan innføres fra det tredje året, er i tråd med den anbefalingen som også *Norsk i hundre* kommer med. Dette gjelder også punktet om lærebøker. Bortsett fra det som gjelder undervisningsspråket i de to første årene, ser anbefalingen om at undervisningsspråket normalt skal være norsk, men at engelsk kan brukes for å oppnå instrumentelle mål, ut til å være basert på det som i dag er status quo. Nytt i forhold til status quo er forslaget om å gjøre læring av språkferdigheter til et eksplisitt mål. Jeg kommer tilbake til dette temaet i kasusdelen av avhandlingen (kapittel 9.2). Der kommer jeg også tilbake til spørsmålet om eksamensspråk (kapittel 9.4.3).

Grovt skissert anbefaler UHR-rapporten at engelsk er hovedspråket i forskningspublisering, mens norsk kan brukes i noen fag og dersom spesielle grunner tilsier det. Til formidling skal norsk derimot være hovedspråket, mens engelsk kan brukes dersom det er spesielle grunner til det. Punktet om finansieringssystemet er med fordi det på det tidspunktet da rapporten ble laga, foregikk en debatt om hvorvidt et nytt finansieringssystem

som staten nylig hadde kommet med, bidro til å favorisere engelskspråklig forskning. Denne debatten kommer jeg tilbake til nedenfor (7.4.2).

UHRs språkpolitikk er så langt kun et *forslag*, og er ikke bindende for institusjonene. Det samme gjelder *Norsk i hundre*. Etter at Norsk i hundre var kommet, ba styret i Språkrådet i ei tilråding til Kultur- og kirkedepartementet om at en norsk språkpolitikk må bli vedtatt, og at den skal være forankra i Stortinget og regjeringa (Språkrådet 2006a). Dette har imidlertid ikke skjedd per mai 2008.

### 7.2.3. Språkpolitikk ved de enkelte institusjonene

I de siste årene har det også vært tatt initiativ til å utvikle en egen språkpolitikk ved flere av landets universiteter. Først ute var Universitetet i Oslo i 2006. Deretter fulgte Universitetet i Bergen, Universitetet i Tromsø og Universitetet for miljø- og biovitenskap opp i 2007. Det starta med at det ved Universitetet i Oslo (UiO) i 2005 ble satt ned en språkpolitisk komité, leda av professor Helge Hveem (Toft 2005). Rektor ved UiO, Arild Underdal, uttalte i forbindelse med opprettelsen av dette utvalget: ”UiO må ta vare på norsk fagspråk sjølv om engelsk er både det naturlege daglegspråket og fagspråket i mange internasjonale forskingsmiljø” (loc.cit.). Komiteens innstilling, med det betegnende navnet *Snart to hundre. Universitetet i Oslo og språket i internasjonaliseringens tidsalder* kom i mars 2006 (Hveem et. al. 2006).

Også i *Snart to hundre* er parallellspråklighet et hovedprinsipp. Det defineres her som at ”[...] *dei tilsette og studentane blir stimulerte til å oppnå høg kompetanse i framandspråk samstundes som norsk blir sikra som hovudspråk.*” (Hveem et.al. 2006:4). Universitetet i Oslos språkpolitikk skiller seg imidlertid fra *Norsk i hundre* og UHRs språkpolitikk ved en sterkere ambisjon om at studenter og ansatte også skal ha kompetanse i *andre* fremmedspråk i tillegg til god kompetanse i engelsk (op.cit.:4,11,20). *Snart to hundre* går lenger enn UHRs språkpolitikk i å slå fast at norsk er hovedspråket. Alle fagmiljøer har medansvar for at norsk fagspråk dannes (op.cit.:20). Formidling og administrasjon bør hovedsakelig skje på norsk, mener Universitetet i Oslo, mens informasjon på engelsk selvsagt også skal være tilgjengelig når det er behov for det (op.cit.:19). Derimot bør hver enkelt forsker stå fritt til å velge publiseringsspråk, og språklige kriterier bør ikke brukes som del av en finansieringsnøkkel, verken eksplisitt eller implisitt (op.cit.:4,21,25).

*Snart to hundre* legger seg på samme linje som *Norsk i hundre* og UHRs språkpolitikk når det gjelder undervisningsspråk: Norsk bør være hovedregelen på begynnernivået, og det bør sikres at det fins innføringsbøker på norsk. På høyere nivå ”[...] *bør alle relevante fag*

utvikle undervisningstilbud som kan bidra til internasjonalisering av studiene og til sosialisering av studentene inn i relevante, internasjonale forskningsfelleskap” (op.cit: 21). *Snart to hundre* er skeptisk til dagens praksis der fagtilbud spontant skifter fra norsk til engelsk dersom én eller flere studenter ønsker det (se nedenfor, 7.3.1). I stedet bør det være klarlagt på forhånd hvilke kurs som går på norsk henholdsvis engelsk (op.cit.:25f.).

Selv om Universitetet i Oslo var først ute med å komme med en språkpolitisk innstilling, har lite skjedd for å følge den opp. Per mai 2008 har styret ved universitetet ikke formelt vedtatt noen språkpolitiske retningslinjer, og *Snart to hundre* foreligger derfor fremdeles kun som et forslag (Helge Hveem, personlig kommunikasjon 8.5.2008).

Innstillingen fra Universitetet i Bergens (UiB) språkpolitiske komité heter *Både i pose og sekk. Framlegg til språkpolitikk ved Universitetet i Bergen* (Sandøy et. al. 2007). Anbefalingene i denne rapporten sammenfaller i store trekk med UHRs og UiOs språkpolitikk. Hovedmålsettinga er: ”Norsk er hovudspråket ved Universitetet i Bergen” men ”[...] delar av verksemda må skje på eit av dei større internasjonale språka, oftast engelsk.” (op.cit.: 23). Parallellspråklighet er et hovedprinsipp også her, og ”[d]et skal praktiserast godt språk både på norsk og på framandspråk” (loc.cit.). For å sikre parallellspråklig praksis foreslår UiB bl.a. at alle fagfelt skal ha termlister eller fagordbøker som oversetter mellom norsk og engelsk (op.cit.:31f.). UiB er også enig med de andre rapportene i at undervisninga på grunnivået som hovedregel skal være på norsk, med mindre spesielle forhold tilsier noe annet, og at man kan åpne for engelsk senere i studieløpet. Også ved UiB vil man begrense spontant språkskifte til engelsk, og heller klarlegge på forhånd hva som skal være undervisningsspråket i de ulike fagene (op.cit.:36). Et parallellspråklig tiltak er at avhandlinger skal ha et sammendrag på et annet språk (op.cit.:37). Et radikalt forslag, som UiB foreløpig er alene om, er at gode og dokumenterte språkkunnskaper, også i andre språk enn norsk og engelsk, skal telle ved ansettelse (op.cit.:42). Etter at *Både i pose og sekk* forelå, ble saken behandla i styret ved UiB, hvor følgende vedtak ble gjort:

Universitetsstyret fastsetter denne språkpolitiske målsettingen for Universitetet i Bergen: ”Ved Universitetet i Bergen er undervisningsspråket, administrasjonsspråket og det daglege arbeidsspråket til vanleg norsk. Som eit internasjonalt forskingsuniversitet, legg universitetet vekt på at delar av verksemda skjer på engelsk eller andre internasjonale språk. For å ta i vare desse målsetjingane og ansvaret overfor det norsk og internasjonale samfunnet, har universitetet som mål å utvikle mest mogleg parallellspråkleg praksis. Det skal praktiserast godt språk både på norsk og på framandspråk.” (Universitetsstyret ved Universitetet i Bergen 2007:1).

Den utfyllende innstillinga kokte altså ned til ett enkelt avsnitt, men universitetsdirektøren ble bedt om å arbeide videre med forslag til konkrete tiltak for å realisere målsettinga (loc.cit.).

Universitetet i Tromsø (UiT) vedtok sine egne språkpolitiske retningslinjer i 2007, der det slås fast at undervisningsspråket til vanlig er norsk, men at samisk og norsk er likestilte offisielle språk, og at engelsk og andre fremmedspråk kan brukes når det er hensiktsmessig eller nødvendig (Universitetet i Tromsø 2007). Parallellspråklighet nevnes også her, og UiT definerer dette til å bety ”norsk som nasjonalt fagspråk og engelsk som internasjonalt fagspråk” (op.cit.:1), men det settes likevel forbud mot å la samme emne foreligge i en engelskspråklig og en norskspråklig variant (loc.cit.). Undervisningsspråket skal alltid oppgis i emnebeskrivelsen (loc.cit.). Det skal tilbys språkkurs, skrivekurs og språkvask, og utenlandske studenter bør få tilbud om norskkurs (op.cit.:2). I forskningen åpnes det for å la engelsk være hovedspråket, men ”[n]orsk skal fortsatt være et relevant språk ved vitenskapelig publisering” og doktoravhandlinger skal ha et sammendrag på norsk dersom den er skrevet på et fremmedspråk, og omvendt (loc.cit.).

Under mottoet ”språkmangfold styrker miljøet” vedtok Universitetet for miljø- og biovitenskap (UMB) sine språkpolitiske retningslinjer, og som de eneste foreligger disse i to parallelle spalter på engelsk og norsk (Universitetet for miljø- og biovitenskap 2007). Norsk er vedtatt å være hovedspråket også ved UMB, men også her satses det i likhet med de andre universitetene på parallellspråklighet, som ved UMB defineres som ”systematisk sidestilling av norsk og ett eller flere fremmedspråk i akademisk arbeid” (op.cit.:3). På lavere grad skal undervisningsspråket primært være norsk, eventuelt med engelskspråklig pensumlitteratur, mens både engelsk og norsk bør være undervisningsspråk på de to høyeste nivåene (loc.cit.). I forskningen mener UMB at valget av publiseringsspråk bør være opp til den enkelte ansatte, men de ber om at *alle* egne publikasjoner skal ha et fyldig sammendrag på engelsk hvis de er skrevet på norsk, og omvendt (op.cit.:4). Et originalt forslag, som ikke fins i noen av de andre universitetenes innstillinger eller vedtak, er at ”[e]ngelske publikasjoner skrevet av studenter og forskere som ikke har norsk som morsmål, bør ha et sammendrag skrevet på vedkommendes morsmål i tillegg til norsk” (loc.cit.).

I løpet av de aller siste årene har vi altså gått ifra å ha et påtakelig språkpolitisk tomrom til å ha fått både et helhetlig forslag til en nasjonal språkpolitikk for universitets- og høgskolesektoren og vedtatte språkpolitiske retningslinjer eller innstillinger for flere av de største institusjonene. Men det fins også andre typer vedtak som gjelder områdene studier, forskning og formidling, som har eller kan få betydning for språksituasjonen. Disse vil jeg nå gå igjennom.

### **7.3. Studier**

Som vi så i kapittel 6, er internasjonalisering av høyere studier et politisk mål i Norge og i resten av Europa. Hva som konkret ligger i begrepet internasjonalisering med tanke på språksituasjonen, er noe mer uklart. Imidlertid synes det som et av midlene, kanskje det viktigste midlet, for å få til internasjonalisering er å tilby deler av undervisninga på engelsk. I Odelstingsproposisjon nummer 40, 2001/2002, heter det at "[...] både departementet og Stortinget, jf. Innst. S. nr. 337 (2000-2001) s. 19, ønsker at institusjonene skal bygge opp fagtilbud på engelsk og eventuelt andre språk for å sikre internasjonalisering" (Utdannings- og forskningsdepartementet 2002a). Det er altså et politisk ønske at mer av undervisninga skal foregå på engelsk, og hensikten er internasjonalisering. Selv om Odelstingsproposisjonen også i teorien åpner for andre fremmedspråk enn engelsk, har dette hittil ikke fått noen betydning i praksis.

#### **7.3.1. Undervisning**

Når det gjelder det å skifte undervisningsspråk fra norsk til engelsk, er det tre distinksjoner jeg vil gjøre. Den første handler om hvorvidt skiftet til engelsk skjer uformelt eller formelt. Ifølge en studie utført av Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (Brandt & Schwach 2005a), er det ganske vanlig at språkbyttet skjer uformelt: Det kommer utvekslingsstudenter til gruppa, og derfor går hele gruppa over til engelsk, uten at faget har vært annonsert som engelskspråklig i studiekatalogen. Ifølge Schwach og Brandt er terskelen for at et slikt språkskifte skal skje, lav. "I noen tilfeller rekker det at én student ikke behersker norsk" (Brandt og Schwach 2005b:4). Brandt og Schwach (2005a) kaller denne uformaliserte praksisen med å bytte til engelsk hvis det er utvekslingsstudenter til stede, for "engelsk på lager". Universitetet i Oslo har formalisert denne typen pragmatisk språkbytte. I UiOs studiekatalog for 2005 er det ifølge min egen opptelling 275 emner som velger å oppgi undervisningsspråket som i utgangspunktet norsk, men engelsk hvis utvekslingsstudenter ber om det. Det vil si at 7,9 % av alle emnetilbud ved UiO formelt hadde "engelsk på lager" i 2005.

Språkskiftet kan også skje formelt, det vil si at undervisningsspråket for kurset er annonsert på forhånd, og at undervisninga gis på engelsk uavhengig av hvorvidt det er utenlandske studenter til stede eller ikke. Ved Universitetet i Oslo ble i 2005 i alt 504 av totalt 3462 emner kun tilbudt på engelsk. Det betyr at 14,6 % av alle emnene ble tilbudt utelukkende på engelsk dette året. Til sammen, hvis man også regner med de emnene som har

engelsk ”på lager”, ble altså potensielt 22,5 % av alle emner ved UiO gitt på engelsk i 2005. I 2006 var andelen økt til noe over 25 % (Hveem et. al. 2006:14).

Den andre distinksjonen jeg vil gjøre, handler om hvorvidt fagtilbudene på engelsk skal være et *tillegg* til eller en *erstatning* for fagtilbud på norsk. Skal man ha parallelle kurs, sånn at det blir opp til den enkelte student hvilket løp de vil følge? Eller er tilbudet på engelsk ment for både norske studenter og utvekslingsstudenter? I de tilfeller der man velger å ha ”engelsk på lager” for utvekslingsstudentene sin del, fører det gjerne til at de norske studentene også får undervisninga på engelsk, fordi man ikke ønsker å kjøre parallelle opplegg. At de engelskspråklige kursene som tilbys, bør være for både norske og utenlandske studenter, ble spesifikt sagt i ei høring som ble sendt ut fra kirke- utdannings- og forskningsdepartementet i 2001. I denne høringen ble det sagt at både departementet og Stortinget ønsker at institusjonene tilbyr i det meste noen fag der undervisningsspråket er engelsk både for norske og utenlandske studenter:

Selv om norsk fortsatt normalt vil være undervisningsspråket, ønsker både departementet og Stortinget at institusjonene skal bygge opp et fagtilbud på engelsk, og eventuelt andre språk, både for norske og utenlandske studenter (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 2001a).

Den samme oppfordringa gis også i stortingsmeldinga om Kvalitetsreformen:

Departementet mener det er viktig at de norske universitetene og høyskolene fortsetter å bygge opp fagtilbud på engelsk. For en ytterligere internasjonalisering av studietilbudene og studentmiljøene bør disse tilbudene være åpne både for utenlandske og for norske studenter og kunne inngå som en del av en norsk grad. Institusjonene bør selv velge ut hvilke tilbud de vil legge til rette på andre språk. Det er samtidig viktig at institusjonene fortsatt legger vekt på å ivareta rollen som norske kulturinstitusjoner (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 2001b).

Brandt og Schwach (2005:43) finner derimot i sin studie at flere av de fagene de undersøkte, har egne kurs for utenlandske studenter, men uten at de utdyper dette nærmere.

Den tredje distinksjonen jeg vil gjøre, er mellom å ha enkeltemner på engelsk, og å ha hele studieprogram på engelsk. Ved universitetene opprettes det stadig nye internasjonale masterprogram med engelsk som eneste offisielle språk. Universitetet i Oslo hadde f.eks. i 2005 32 masterstudium på engelsk (Toft 2005). Det er selvsagt både fordeler og ulemper med slike program. Dersom en student gjennom et helt studieløp, for eksempel et mastergradsstudium, får undervisning i noen emner på norsk og noen på engelsk, vil studenten få muligheten til å utvikle sin kompetanse både i norsk og engelsk fagspråk. Dersom all undervisning, og all tilhørende faglig aktivitet og pensumlitteratur, derimot kun



foregår på det ene språket, er det fare for at studentenes fagspråklige kompetanse også bare utvikles på ett språk.

### 7.3.2. Endringen i Universitets- og høyskoleloven

Tidligere var valget av undervisningsspråk regulert i *Lov om universiteter og høyskoler*, § 2, nummer 7. Dette punktet lød: ”Undervisningsspråket er til vanlig norsk”. Denne formuleringen ble forsøkt fjernet allerede i 1993-1995, men ble tatt inn igjen av Stortinget etter at flere instanser hadde protestert sterkt under høringsrunden på forsøket på å fjerne teksten (Tislevoll 2001, Ammon & McConnell 2002). I juni 2002 ble imidlertid loven revidert, og en av endringene som da ble gjort, var at § 2 nr. 7 ble oppheva. Begrunnelsen som ble gitt, var at paragrafen kunne virke som et hinder for internasjonalisering, spesielt med tanke på å trekke utvekslingsstudenter til Norge. I høringa om saken heter det:

Nr. 7 i gjeldende lov foreslås opphevet. Denne bestemmelsen ble tatt inn i loven av Stortinget for å slå fast at høgre utdanningsinstitusjoner bør ha et særlig ansvar i arbeidet med å styrke norsk språkkultur. Selv om norsk fortsatt normalt vil være undervisningsspråket, ønsker både departementet og Stortinget at *institusjonene skal bygge opp et fagtilbud på engelsk*, og eventuelt andre språk, *for både norske og utenlandske studenter*. (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 2001a:uten sidetall, mine uthevinger).

I Odelstingsproposisjon nummer 40/2001-2002 kan man så lese at paragrafen etter høringsrunden virkelig ble oppheva:

Nr. 7 i gjeldende lov om at undervisningsspråket til vanlig skal være norsk er opphevet, fordi bestemmelsen kunne oppfattes som et hinder for at utdanningsinstitusjonene bygger opp sitt fagtilbud på andre språk og ivaretar sitt ansvar for internasjonalisering av norsk utdanning og forskning. Dette innebærer ingen endring i det ansvaret utdanningsinstitusjonene har for å styrke norsk språkkultur og for å bevare og videreutvikle norsk fagterminologi. Samisk høyskole har et tilsvarende ansvar for samisk språk (Utdannings- og forskningsdepartementet 2002a:60).

Resultatet ble altså at paragrafen om at undervisningsspråket til vanlig skal være norsk, ble tatt ut av *Lov om universiteter og høyskoler* uten å bli erstatta av noen annen formulering (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003:§2). Tre år senere, i 2005, ble det skrevet en helt ny universitets- og høyskolelov (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005). Heller ikke den nye loven inneholder noen bestemmelse om undervisningsspråk.

I debatten rundt lovendringen som gikk for seg i Odelstinget den 6. juni 2002, kom Sosialistisk Venstrepartis Rolf Reikvam med følgende innvending:

[...] Det er overraskende at Høyre ikke vil være med på å lovfeste at norsk som hovedregel skal være undervisningsspråk. Jeg er overrasket over argumentasjonen som

brukes også, det vil si følgende: Vi kan ikke se at dagens lovformuleringer ”har hatt noen praktisk betydning for språksituasjonen ved norske universiteter og høyskoler”. Men det er ikke det som er poenget!!! Poenget er at disse utdanningsinstitusjonene har et ansvar for norsk språk uavhengig av institusjonen, og det overrasker meg at statsråden ikke vil være med på å lovfeste at undervisninga som hovedregel skal foregå på norsk! [...] (Odelstinget 2002: uten sidetall).

Til dette svarte statsråd Kristin Clemet:

Jeg tror ikke jeg kan by på noen krigslignende debatt her. Dette er avveininger. [...] Det fremkommer vel av det vi har lagt frem, at det vi foreslår, selvsagt ikke er ment å svekke institusjonenes ansvar for utvikling av norsk som faglig og akademisk anvendbart språk og utvikling av norske fagtermer. Igjen blir det en avveining – er det da klokt å ha det i loven eller ikke? Vi har også vært opptatt av det andre hensynet, nemlig at det er viktig at det utvikles tilbud på engelsk. Jeg må nok si at jeg er litt bekymret for den utviklingen vi har, nemlig at svært mange norske studenter nå reiser ut og studerer ute, også på heltid, mens strømmen den andre veien ikke er like god. Nå kan vi kanskje ikke forvente det som et lite land, men jeg skulle gjerne ønske at norske institusjoner og utdanninger framstod som mer attraktive og konkurransedyktige for utenlandske studenter. Da tror jeg vi også må gi tilbud på engelsk, og da blir det en avveining om det som står i loven, blir et for sterkt signal i retning av at man ikke utvikler tilbud på engelsk, f.eks. Det er vel det som har gjort at vi har valgt å gjøre det på denne måten. Men det er ikke noen uenighet om det ansvaret man har for norsk, eller hva jeg tror kommer til å skje i praksis i institusjonene, der norsk kommer til å være det mest brukte språket, naturligvis. (loc.cit).

Det er særlig tre forhold i dette utsagnet som kan framheves. For det første: Statsråd Clemet nevner *bare* engelsk, og ikke andre fremmedspråk. Dette bekrefter at selv om det i Odelstingsproposisjon nummer 40, 2001/2002 heter at departementet og Stortinget ønsker at institusjonene skal ”[...] bygge opp fagtilbud på engelsk og eventuelt andre språk for å sikre internasjonalisering” (Utdannings- og forskningsdepartementet 2002a:9, min utheving), er det i realiteten engelsk man tenker på.

For det andre viser statsrådens svar et eksempel på den senere tids tendens til å være opptatt av konkurransen utdanningsinstitusjoner imellom. Kristin Clemet ønsker at norske institusjoner skal framstå som ”mer attraktive og konkurransedyktige” og slik tiltrekke seg utenlandske studenter. Utdanningsinstitusjonene konkurrerer internasjonalt, særlig innenfor Bologna-området, men også globalt (se kapittel 4.2 og 6.1). For å få til dette, ”må” institusjonene gi tilbud om undervisning på engelsk, mener Clemet. Engelsk oppfattes altså ikke som noe frivillig, men derimot som helt nødvendig om vi skal være med i denne konkurransen. Ingen andre alternativer nevnes for å møte denne konkurransesituasjonen, og det tas for gitt at engelsk er det eneste språket med stor nok konkurransekraft.

Det tredje jeg ønsker å kommentere, er at den aktuelle paragrafen i universitetsloven rett og slett ble strøket, uten å bli erstatta med en mer utfyllende paragraf som regulerer hvilke

undervisningstilbud som skal være på norsk, engelsk eller andre språk, slik blant andre Norsk språkråd ønska: ”I en høringsuttalelse av 10.12.01 til Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet går Norsk språkråd mot å ta ut av universitetsloven regelen om at undervisningsspråket ved universitetene og de statlige høyskolene til vanlig skal være norsk. I stedet for å oppheve regelen bør en supplere den med et krav som sikrer forsvarlige tilbud om undervisning på andre språk enn norsk der det er behov for det” (Norsk språkråd 2001: uten sidetall). Ifølge hennes eget utsagn tror riktignok statsråd Clemet at de fleste undervisningstilbud *i praksis* kommer til å være norskspråklige også i framtida. Men vi har nå ingen paragraf i selve universitets- og høyskoleloven som regulerer dette. Det blir altså opp til den enkelte institusjon å avgjøre hvilke språk den vil gi undervisning på, og hvorvidt den vil følge de språkpolitiske forslagene som har vært lagt fram av Universitets- og høyskolerådet eller Språkrådet (se ovenfor) eller utarbeide egne språkpolitiske retningslinjer. Som tidligere statsråd i Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet Trond Giske påpekte for meg i mitt intervju med ham (17.6.2005): ”Det blir jo opp til hver enkelt institusjon, i og med at det ikke settes noen nasjonal standard for hvor stor prosentandel som skal være på norsk.” Det er nå altså ingen formelle regler eller grenser for hvor stor andel av undervisningstilbudet som kan være på engelsk.

Da forslaget om endringer i *Lov om universiteter og høyskoler* ble behandla i Stortinget, var det ikke alle som var enige i at paragraf 2.7 skulle strykes. Sosialistisk Venstrepartis stortingsgruppe stilte som motforslag at paragrafen fortsatt skulle stå. Rolf Reikvam, medlem i Sosialistisk Venstrepartis stortingsgruppe og leder av Utdannings- og forskningskomiteen i Stortinget skildra situasjonen på følgende måte i et intervju med meg:

Vi hadde et alternativt forslag også. [...] Vi hadde et forslag til endring av lovteksten, slik at det skulle stå at norsk normalt *skal* være undervisningsspråket, ikke sant. [...] [V]i hadde behov for å understreke at norsk språk er jo på mange måter pressa som et akademisk språk. Det vet vi, ikke sant. Vi ser jo det, spesielt i forhold til alle avhandlinger som blir skrevet, vitenskapelige avhandlinger som blir skrevet i Norge og andre land, så ser vi jo at det blir jo mer og mer engelsk. Og da er det jo klart at et lite språk som norsk, blir jo pressa, som akademisk språk. Og vi hadde da behov for å understreke at som hovedregel skal undervisninga foregå på norsk. Og det var det vi gjerne ville lovfeste. Men sjølsagt erkjenner vi også at det skal være tilbud på engelsk. (Rolf Reikvam, intervju 19.5.05).

Sosialistisk Venstreparti tapte imidlertid på dette punktet. Paragrafen om undervisningsspråket ble strøket, og da den nye Universitetsloven ble behandla i Stortinget i 2005, ble det ikke fremma forslag om å ta inn noen bestemmelse om undervisningsspråk.

Sosialistisk venstreparti valgte denne gangen å ikke stille et slikt forslag, ettersom de tapte avstemninga om denne saken i 2002 (Rolf Reikvam, intervju 19.5.2005).

Som jeg også nevnte ovenfor, er det allerede ganske vanlig å tilby enkeltemner, deler av studieprogram, eller hele studieprogram på engelsk. Et eksempel er medisinstudiet i Oslo, der man i 2002, altså omtrent samtidig med lovendringa, innførte en ordning der hele niende semester skulle foregå på engelsk. Selv om medisinstudiet i Oslo på langt nær er den eneste høyere utdanninga som tilbyr undervisning på engelsk, skapte nettopp denne saken en forholdsvis stor mediedebatt da den kom. Denne saken kan dermed stå som en illustrasjon på den mer generelle debatten for og imot engelskspråklig undervisning. Ved medisinstudiet ved Universitetet i Oslo ble det altså bestemt at all organisert undervisning i niende semester skulle være på engelsk, og studenter og ansatte ble i tillegg bedt om å snakke engelsk sammen (Jakobsen 2002:8). Studiedekan Borghild Roald begrunna dette valget slik:

Engelsk er det internasjonale medisinske fagspråket. Det er ein fordel at det globale forskarsamfunnet har eit felles fagspråk. Det lettar flyten av informasjon. Store delar av forskingsformidlinga er derfor på engelsk. Mykje av faglitteraturen vi les, er på engelsk. På internasjonale kongressar blir det ofte snakka berre engelsk. Vi ser det derfor som ein ekstragevinst for studentane våre at dei alt i studietida får erfaring med å diskutere fag på engelsk. Dessutan er det ei praktisk side ved det: Mange av studentane våre ønskjer å ta ein del av studietida si ved eit anna universitet. Erasmusordninga er eit utvekslingsprogram mellom land i Europa. Det er stor rift om plassane ved dei engelskspråklege universiteta. Medisin er eit kostbart studium, men med tosidige utvekslingsavtalar, som inneber at vi byter studentar, er sjølve studiet gratis. Det har likevel vore vanskeleg å få ikkje-nordiske studentar hit, fordi få ønskjer å lære norsk for undervisning i eitt semester. Ved å innføre eitt semester med undervisning på engelsk blir det større sjansar for våre studentar til å reise ut. No har vi faktisk vorte interessante for fleire framstående britiske universitet, der det nærmast har vore umogeleg å få utveksla våre studentar tidlegare. Vi utvekslar også studentar med gode universitet i Australia, USA og land i heile Europa (Jakobsen 2002:8).

Studiedekanens utgangspunkt er altså at hun ønsker utveksling, både at norske studenter skal få reise til utlandet, og at studenter fra utlandet skal komme hit. Men hun forventer ikke at studenter som kun skal være i Norge i ett eller to semester, vil ønske å lære seg norsk, i alle fall ikke på et slikt nivå at de kan følge norske forelesninger. Samtidig observerer hun at det er stor rift om plassene ved engelskspråklige universitet. Oppgaven hennes er derfor å gjøre medisinstudiet i Oslo attraktivt for studenter fra de universitetene i utlandet som de norske studentene har mest lyst til å reise til, slik at man kan bytte studenter én mot én, og slik slippe kostnader til skolepenger. Konklusjonen hun drar, er at dersom noe av undervisninga blir lagt på engelsk, vil det være større sjanser for å få utvekslingsstudenter fra britiske, australske, amerikanske og andre europeiske universitet hit til Norge, slik at norske studenter i neste

omgang kan få et utvekslingsopphold populære engelskspråklige universitet, f.eks. i Storbritannia.

Kritikerne i saken var bekymra for at et språkskifte til engelsk ville kunne gå utover kvaliteten på undervisninga og studentenes utbytte av den. I *Aftenpostens* oppslag om saken ytret for eksempel en av professorene ved medisinstudiet bekymring for at studentenes utbytte av undervisninga ville komme til å forringes når undervisninga skulle være på engelsk:

I dette semesteret skal studentene lære om barnesykdommer, og de skal snakke med og lære å kommunisere med unger. Man mister noe av kommunikasjonen når man må oversette hva ungene sier til engelsk. De færreste av studentene kommer til å snakke engelsk når de blir leger. De skal snakke norsk. Jeg mener også at vi bør forelese med sjel og temperament. For en norsk foreleser er dette lettere å få til på norsk. Er fordelene ved dette større enn ulempene, spør [Kari Skullerud] (Vogt 2002).

Saken ble også diskutert i *Tidsskrift for Den norske lægeforening, Forskning og Samtiden*. ”Engelsk bør ikke innføres som arbeidsspråk i det norske medisinstudiet. Ulempene med en slik ordning er for mange. Skal studentene og lærerne bare benytte engelsk, vil resultatet bli dårligere leger med hensyn til kunnskaper, holdninger og ferdigheter” skrev Lars Johan Materstvedt, som på dette tidspunktet underviste i medisinsk etikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (Materstvedt 2002). Professor i nordisk språkvitenskap Helge Sandøy uttalte til *Forskning*:

Eg er ikkje det minste i tvil om at den undervisninga vi nordmenn gir på engelsk, språkleg sett er kvalitativt dårlegare enn det engelskspråklege lærarar kan gi. Fagleg sett er ho òg dårlegare. Vi greier ikkje vere like spontane på eit anna språk som vi er på norsk. Det er mest effektivt å lære ved hjelp av morsmålet, uansett fag (Jakobsen 2002:9).

I *Samtiden* skrev professor i nordisk språkvitenskap Brit Mæhlum: ”[...] [S]pråkreformen fra det medisinske fagmiljøet ved Universitetet i Oslo er på flere måter symptomatisk for en generelt akselererende utviklingstendens ved våre akademiske institusjoner” (Mæhlum 2002a:130). Mæhlum påpekte videre at det forgår et intenst kapplop institusjonene imellom, der det er om å gjøre å ligge i forkant for å skaffe seg konkurransefortrinn. Grunnen blir også kontinuerlig beredt på et overordnet politisk plan, skriver Mæhlum, blant annet gjennom opphevinga av lovparagrafen om undervisningsspråk i Universitets- og høyskoleloven. Hun kritiserer at en såpass gjennomgripende endring i utdanningssystemet kan promoveres uten at konsekvensene utredes eller stilles spørsmål ved (op.cit.).

For å oppsummere og konkludere så langt, er det altså flere indikatorer som peker i retning av at stadig større deler av undervisninga ved norske universiteter og høyskoler vil foregå på engelsk i framtida enn det som har vært tilfellet hittil. Grunnen er beredt for dette

ved at det nå ikke lenger fins noen bestemmelse om undervisningsspråk i Universitets- og høyskoleloven. Med mindre det snart blir vedtatt en egen språklov, er altså valget av undervisningsspråk lovmessig helt fristilt. Dernest er det bred enighet mellom politikere og de høyere utdanningsinstitusjonene om at man ønsker større studentutveksling. Undervisning på engelsk ses av svært mange på som et nødvendig middel for å oppnå dette, og dessuten som et konkurransefortrinn. Med bakgrunn i dette kan man spekulere i hvor mye av undervisninga som kommer til å være på engelsk i et normalt studieløp for en norsk student ved et norsk universitet eller høyskole noen år fram i tid. I intervju ba jeg både Trond Giske og Rolf Reikvam skildre hva de så for seg på dette området:

Giske: Jeg ser jo for meg at det normale er at undervisninga fortsatt foregår på norsk, men at det blir en *del* forelesningsserier på engelsk, for eksempel. Og spesielt der en stor andel utenlandske studenter er involvert. At du har ... ja, forelesningsserier på engelsk. Noen prosentandel er vanskelig å si. Men at *hovedvekten* fortsatt er på norsk, det ... Det må bety et flertall av undervisningsseriene, eller, ja. Et klart flertall. (Trond Giske, intervju 17.6.2005).

Trond Giske ser altså ikke for seg de helt store endringene i fordelingen av undervisningsspråk i forhold til tidligere. På kort sikt er Rolf Reikvam enig med Trond Giske i denne vurderingen, men på lang sikt ser Reikvam for seg at det kan skje et domenetap for norsk:

Intervjuer: Men nå gikk jo ikke deres [Sosialistisk Venstrepartis] forslag [om å beholde paragrafen om at norsk normalt skal være undervisningsspråket] igjennom.

Reikvam: Nei. Vi tapte jo det.

Intervjuer: Ja. Så hva tror du kommer til å skje nå? Jeg mener ...

Reikvam: På kort sikt: Ikke noe dramatisk, tror jeg.

Intervjuer: Nei?

Reikvam: Ikke noen store endringer på kort sikt, tror jeg. Jeg tror at fortsatt vil jo det aller meste av undervisninga foregå på norsk. Og sånn skal det være. Men vi ser jo en tendens til at flere utdanningsinstitusjoner legger opp til ... både universiteter og høyskoler også, har undervisning ... flere kurs blir holdt på engelsk. Og det er jo en utvikling som helt klart har sine betenkelige sider, men som er viktig for å trekke til seg utenlandsstudenter, men samtidig er det med på å svekke det norske språket, som et akademisk språk. Og jeg frykter jo at om 50 år, ja, kanskje ikke det, 30-40 år, så kan norsk være tapt som et språk i academia (Rolf Reikvam, intervju 19.5.2005).

Det er nok ikke slik at antall engelskspråklige fagtilbud vil øke *på grunn av* at lovparagrafen om undervisningsspråket ble strøket. Det er nok heller slik at lovparagrafen ble strøket for å lette en videre utvikling i samme retning som den som alt var i gang i flere fagmiljøer. ”Bestemmelsen hadde liten praktisk betydning tidligere, men ble fjernet da man begynte å

trengende den” konstaterer professor i sosiologi Ragnvald Kalleberg (2004:106). I så måte er eksemplet fra medisin i Oslo typisk: Internasjonalisering i form av økt utveksling er målet, engelskspråklig undervisning er middelet.

### 7.3.3. De nye gradsbetegnelsene

Fra høsten 2003, da Kvalitetsreformen trådte i kraft, fikk vi også nye grader – med nye gradsbetegnelser, til erstatning både for de tidligere cand. mag., cand. philol/scient/polit, grader tilhørende profesjonsutdanninger og de ulike doktorgradene. Grunnutdanninga ble gjort treårig, og graden fikk navnet *bachelor*. En toårig høyere grad bygger på bachelorgraden, og denne graden fikk navnet *master*. Profesjonsutdanningene, med enkelte unntak, kom også inn under dette systemet. For eksempel heter den tidligere sivilingeniørgraden nå *master i teknologi*. Alle doktorgrader betegnes nå som *PhD* (Philosophiae Doctor). Begrunnelsen for denne omleggingen av gradsstrukturen, med tilhørende gradsbetegnelser, er at det norske gradssystemet og gradsbetegnelsene skal harmonisere med andre europeiske lands systemer (Dybesland 2000). Dette følges opp gjennom Bologna-prosessen (se kap. 6.2.2).

Vi har altså fått to nye, engelskspråklige gradsbetegnelser, samt en ny latinsk gradsbetegnelse, til erstatning for de gamle. Gradsbetegnelsene *bachelor* og *master* ble først foreslått innført i Mjøsutvalgets innstilling *Frihet med ansvar (Norges offentlige utredninger 14/2000)*, som altså var grunnlaget for Kvalitetsreformen (se kap. 6.2.3). Mjøsutvalget gir følgende begrunnelse for å velge disse betegnelse framfor andre, f.eks. norske, alternativer:

En standardisering av gradsbetegnelsene kan bidra til større forståelse for de ulike studieprogrammernes innhold og nivå, både innenfor og utenfor systemet. De angelsaksiske gradsbetegnelsene *bachelor* og *master* anvendes som internasjonal fellesbetegnelse for det lavere og det høyere gradsnivået. Til tross for at det i de fleste europeiske land arbeides for internasjonal harmonisering av gradsstrukturene har de færreste formelt innført de angelsaksiske [sic.] betegnelse på sine nye eller gamle grader for nasjonal bruk. Landenes gradsbetegnelser er i hovedsak preget av latinsk [sic.] eller benevnelser på eget språk.

Harmoniseringen av gradsstrukturene skjer i første rekke på det strukturelle planet og ikke nødvendigvis i form av ensretting av gradsbetegnelser. De strukturelle endringene som utføres for å fremme mobilitet og sammenliknbarhet beveger seg likevel i retning av den tradisjonelle oppfatningen av nivå og innhold for en bachelor- eller mastergrad. Dette gjør det mer presist å anvende de angelsaksiske [sic.] benevnelser ved oversettelse enn tidligere. [...] Utvalget ser at det kan reises spørsmål om det er ønskelig fra en språklig synsvinkel å kopiere engelske betegnelser. Fra en internasjonal synsvinkel fungerer disse betegnelse godt. Utvalget har derfor ikke gått dypt inn i en vurdering med å finne visse benevnelser. Utvalget ser likevel ikke bort fra at det vil

kunne komme opp bedre betegnelser i diskusjonen rundt utvalgets innstilling. (Mjøs et. al. 2000:325f.).

På den ene sida skriver Mjøsutvalget her at de engelske betegnelsene ”anvendes som internasjonal fellesbetegnelse”, mens de på den andre sida sier at de færreste europeiske land bruker disse betegnelsene (på det tidspunktet utredningen ble skrevet). Derimot bruker de fleste enten latin eller sitt eget språk. Dermed er det grunn til å spørre om hva Mjøsutvalget i så fall legger i formuleringen ”internasjonal fellesbenevnelse”? Jeg kan ikke forstå det som annet enn at *bachelor* og *master* brukes på samme måte som engelsk mer generelt oppfattes som internasjonalt *lingua franca* også i andre sammenhenger. I alle fall brukes ikke de engelske gradsbetegnelse som internasjonale fellesbetegnelser i den forstand at de utgjør de offisielle gradsbetegnelse i de fleste andre europeiske land. Tabell 7 viser en oversikt over gradsbetegnelser i de andre skandinaviske landene og noen utvalgte europeiske land i år 2000 og 2003. Øverst angis de landene og gradsbetegnelse som refereres i *Frihet med ansvar* (Mjøs et. al. 2000). I tabellens andre del har jeg laget en oversikt over gradsbetegnelse som oppgis i Eurydice-rapporten *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2003/04* (Europakommisjonen 2003) for de samme landene, i den grad de er med i rapporten, samt Finland, ettersom dette landet ble brakt inn i debatten av kritikere av Mjøsutvalgets forslag, som vi snart skal se.



Land	Lavere grad (2-4 år)	Høyere grad (5-7 år)
<b><i>Frihet med ansvar (2000)</i></b>		
Danmark	Bachelor Professionsbachelor	Candidatus/ Kandidateksamen
Frankrike	Diplôme d'Études Universitaires Générales Licence Maîtrise	Diplôme d'Études Approfondies Diplôme d'Études supérieures spécialisées
Latvia	bakalauras	magistras
Nederland	Doktoraal, Doctorandus. (Foreslått endra til master i 1999). Meester. Ingenieur.	
Polen	licensjat	magister
Russland	bakalavr	magistr
Sverige	Högskoleexamen, kandidatexamen	magisterexamen
Tsjekkia, Slovakia og Bulgaria	bakalavr	magister
Tyskland	Diplom	Magister
<b><i>EURYDICE: Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2003-04</i></b>		
Danmark	Bachelor, professionsbachelor	candidatus
Finland	Kandidaati/kandidat	Maisteri/magister Diplomi
Frankrike	Diplôme d'Études Universitaires Générales Diplôme d'Études Universitaires Scientifiques et Techniques Diplôme Universitaire de Technologie Brevet de Technicien Supérieur Licence Diplôme National de Technologie Spécialisée	Master Maîtrise Diplome
Latvia	bakalauras	Magistrs Profesionālā kvalifikācija
Nederland	Bachelor	Master Meester
Polen	Licensjat	Magister
Sverige	Kandidat Ulike yrkesbetegnelser högskoleexamen	Magister Ulike yrkesbetegnelser
Tsjekkia	Bakalář	Magistr
Tyskland	Bachelor Diplom	Diplom Magister Master

**Tabell 7: Gradsbetegnelser i noen utvalgte europeiske land i 2000 og 2003.**

Av tabell 7 ser vi at da Mjøsutvalget foreslo å innføre betegnelsene *bachelor* og *master* i Norge, samsvarte disse betegnelsene kun med gradsbetegnelsene i *engelskspråklige* land, og med Danmarks bachelor. Gradsbetegnelsene i de andre landene *Frihet med ansvar* nevner, er

alle på enten nasjonalspråket, på latin eller på latin med nasjonalisert skrivemåte. Imidlertid kunne det også den gangen argumenteres for at de engelske betegnelsene fungerte godt ”fra en internasjonal synsvinkel” på grunn av det engelske språkets utbredelse som lingua franca. Innen Eurydice-rapporten kom i 2003, derimot, ser vi at også Nederland har innført betegnelsene *bachelor* og *master*, ved siden av *meester*. Det samme har også Tyskland gjort, ved siden av betegnelsene *diplom* og *magister*. Også Frankrike hadde i 2003 betegnelsen *master* ved siden av *maîtrise* og *diplome*. Ellers er betegnelsene fremdeles, som tre år tidligere, i stor grad på latin eller nasjonalspråk.

Mjøsutvalgets forslag om benevnelsene *bachelor* og *master* møtte kritikk blant annet fra Norsk språkråd. Språkrådet ønsket ikke de engelskspråklige gradsbetegnelsene, men foreslo i stedet titlene *kandidat*, subsidiært *bakkalaureus*, og *magister* (Dag F. Simonsen i Norsk språkråd, personlig kommunikasjon 17.6.2005). Språkrådets grunngiving var at de ønska norske betegnelser, subsidiært latinske, ettersom latinske betegnelser har vært en tradisjon i det europeiske universitetssystemet i 800 år (loc.cit.). Denne innvendingen ble ikke tatt til følge av Universitets- og høyskolerådet, som i stedet ba Språkrådet ta saken opp direkte med departementet.

Forslaget om de nye gradsbetegnelsene møtte også sterk kritikk fra Universitetet i Bergen. De påpekte i et brev til Kirke- utdannings- og forskningskomiteen på Stortinget 9.4.2002 at heller ikke universiteter i engelskspråklige land bruker *bachelor* og *master* alene som gradstitler, men kun som gradstypetegnelse. Selve titlene er også ved engelskspråklige universiteter på latin: *Baccalaureus Artium*, forkorta *BA* og *Baccalaureus Scientiae*, forkorta *BSc*. Mens gradenes offisielle titler er på latin også ved angloamerikanske universiteter, blir de til daglig referert til i engelsk språkform som *Bachelor of Arts*, *Bachelor of Science*, *Master of Arts* og *Master of Science*. Et argument mot at Norge skulle innføre de engelskspråklige titlene *bachelor* og *master* som formelle gradstitler, var altså at disse ikke engang er de formelle titlene i engelskspråklige land. Derimot ville de norske titlene *kandidat* og *magister* bringe oss på linje med våre naboland Sverige og Finland, mens latinske titler ville være på linje med veletablert europeisk tradisjon.

Departementet vedtok likevel at *bachelor* og *master* skulle være de offisielle gradsbetegnelsene (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 2001b, punkt 6.3.2):

I alle sammenhenger er det viktig å tilstrebe at språkbruk ikke er en passiv adoptering av engelsk eller andre språk, men at vi foretar bevisste valg basert på vår egen språktradisjon. Derfor har departementet ønsket å finne bedre navn på de nye gradene enn de engelske *bachelor* og *master*. [...] Departementet foreslår likevel at vi bruker benevnelsene *bachelor* og *master*. Når omfanget av studiene i Norge blir likt det som

flere andre land har for gradene bachelor og master, er det naturlig å gi de norske gradene betegnelser som harmonerer med de internasjonale. Dette vil fremme forståelsen for den norske gradsstrukturen, oppbygningen av studiene og kandidatens nivå. Videre vil det lette arbeidet med studentutveksling og norske arbeidssøkeres vilkår internasjonalt. Titlene kandidat og magister brukes allerede i andre sammenhenger, og har dermed et annet innhold. [...] Dagens toårige studier skal bestå i den nye gradsstrukturen. I dag gir disse studiene graden høyskolekandidat. På den bakgrunnen kan det være gunstig å reservere betegnelsen kandidat til studier som er kortere enn den nye lavere graden.

Bachelor og master etterfølges vanligvis av «of Science» eller «of Arts» eller lignende. Med den nye gradsstrukturen er det behov for slike tilføyelser, tilsvarende bachelor i ingeniørfag og master i samfunnsfag. Disse vil ikke være en del av graden og følgelig ikke en del av den lovbeskyttede tittelen, men departementet forutsetter at det i denne sammenhengen brukes norske og ikke engelske tilføyelser.

Selv om Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet her innledningsvis uttrykker et ønske om å finne norske gradsbetegnelser i stedet for engelske, faller valget til slutt likevel på de engelske betegnelse. Kritikken ble altså ikke tatt til følge. Departementet utdyper ikke her hvilke andre land som bruker disse betegnelse når de betegner dem som ”internasjonale”, og begrunner heller ikke valget utover at det er ”naturlig”. Derimot begrunner departementet hvorfor forslagene *kandidat* og *magister* ikke kan brukes som alternativ. Departementet ønsker å reservere disse titlene for andre grader i stedet for å bruke dem til å betegne de nye tre- og femårige gradene. Så til tross for at departementet først uttrykker et ønske om å finne ”navn basert på vår egen språktradisjon”, forkaster de altså alle alternative forslag, velger minste motstands veg og ender opp med de engelske betegnelse.

Trond Giske, som var kirke- utdannings- og forskningsminister da denne saken var oppe, hevder i mitt intervju med ham (17.6.2005) at han var åpen for å vurdere norske titler, men at det ikke var noen tilslutning til det, verken blant politikere eller fra universitets- og høyskolesektoren selv. Imidlertid mener Dag F. Simonsen i Språkrådet at det fantes en opposisjon ved universitetene som gikk i samme retning som Språkrådets argumentasjon (personlig kommunikasjon 17.6.2005). Dette bekreftes også i brevet fra Universitetet i Bergen, som jeg refererte til ovenfor. Det var altså høyst delte meninger om de nye titlene blant ansatte ved universiteter og høyskoler. Dette betyr at Giske umulig kan ha hørt på alles mening da han danna seg oppfatningen om at det ikke fantes *noen* tilslutning til norskspråklige titler. I intervjuet forklarte Trond Giske videre valget av bachelor og master som gradsbetegnelser slik:

Intervjuer: Var det bare Språkrådet som ville ha det [kandidat og magister]? (ler)

Giske: Ja, stort sett var det bare Språkrådet. Men jeg synes ... Jeg var litt interessert i det der, faktisk. Og vi hadde de til seriøs vurdering. Grunnen til at det ikke ble sånn

likevel, var to hovedårsaker, tror jeg. Det ene var at internasjonalt så forstår man helt umiddelbart hva en bachelor og en master er. En kandidat og en magister måtte i så fall blitt oversatt i alle eksamenspapirer til bachelor og master. Så du måtte da ha oppretta to termer.

Intervjuer: Ja, men man skal jo ha et engelskspråklig vitnemålstillegg uansett.

Giske: Ja da, men i forhold til det internasjonale, så vil du nå få det samme navnet både i Norge og ut.

Intervjuer: Ja.

Giske: Det andre var at man fant egentlig ikke presise nok navn. Fordi at du ... Magister er noe annet, det, i norsk.

Intervjuer: Ja, det var jo en gammel magistergrad. Men det er ganske lenge siden den fantes.

Giske: Jo, da. Men den inneholder noe annet enn det en mastergrad gjør. Så kombinasjonen av de argumentene, og det at det ikke var noe støtte for det, gjorde at vi ikke ville presse gjennom en sånn løsning. Sånn at vi ... Igjen, det er klart at ... Kandidat og magister er jo også importerte ord!

Intervjuer: Ja. (ler) De er jo latin.

Giske: Så om det er bedre å bruke dem, enn å bruke de termene som alle bruker, internasjonalt, selv om de da umiddelbart er mer engelske, da. Vi var jo også inne på tanken om vi skulle ha stava bachelor annerledes. Bakkaleur, var det noen som foreslo. Og den type ... og mester.

Også den daværende lederen for Stortingets utdannings- og forskningskomite, Rolf Reikvam, bekrefter at det var disse argumentene som var framme i debatten omkring valget av nye gradsbetegnelser (intervju 19.5.2005):

Intervjuer: Jeg lurte på dette her med de nye betegnelse "Bachelor" og "Master".

Reikvam: Ja. Ja.

Intervjuer: Hva syns du om dem?

Reikvam: Oi. Det sleit vi med. Da vi etablerte dem, ikke sant. Og vi syns jo ikke de er gode betegnelser, jeg syns ikke det. Men vi fant ikke på noe bedre. Vi tenkte veldig mye på det, mange. Hva vi skulle finne på, ikke sant. Cand. mag er ikke så mye bedre. Det er jo det som vi hadde, ikke sant. Og cand. philol. Det er jo for så vidt også ikke noe særlig bedre. Men ...

Intervjuer: Det er jo ikke norsk det heller.

Reikvam: Nei, nei. Det er det som er poenget mitt. Vi hadde jo magisteren. Den svenske magisteren. Vi snakket jo om han. Ikke sant. I stedet for magistergraden. Men det blir litt sånn (sukker). Så vi jobba med det, og vi fant ikke på noe bedre. Og jeg syns vel for så vidt ikke det er det største problemet, at vi kaller, skal vi si grunnutdanningen, for en bachelor. Det er et forferdbart [?] uttrykk. Det er et forferdbart [?] ord. Men det er jo det som er gangbart internasjonalt. Eller i eng ... I alle fall for den grunnutdanningen. Og så har du masterutdanningen på høyere nivå. Som sagt så brukte vi litt tid på det, og snakka om det. Vi var litt på jakt etter å finne norske

ord for dette, men vi endte opp, etter en forholdsvis lang debatt, med at vi bruker de engelske uttrykkene for dette.

Intervjuer: Fordi dere ikke fant noen gode alternativ på norsk?

Reikvam: Ja. Ja, for ... ja.

Intervjuer: Eller fordi dere ikke ville ha to navn, eller ...?

Reikvam: Nei, det var rett og slett det at vi ikke fant noen *gode* alternativ. At ikke vi da rett og slett ... ja. At vi rett og slett ikke fant noen norske navn, noen norske betegnelser, som kunne vært dekkende for det. Så da havna vi på det.

For å oppsummere den argumentasjonen som ser ut til å ha vært framme, så ble altså *bachelor* og *master* valgt fordi det (a) fantes en oppfatning blant sentrale politikere om at disse betegnelse var internasjonalt kjente, selv om det er et faktum at de på dette tidspunktet ikke var i bruk i flertallet av europeiske land; og (b) man kom ikke på noen norske betegnelser som kunne godtas, og de foreslåtte alternativene ble forkasta. Når det gjelder argument (a), var poenget at man ønska å bruke titler som kunne forstås også i utlandet, med tanke på studentutveksling og godkjenning av vitnemål over landegrensene. Ifølge Bologna-avtalen skal riktignok alle studenter tildeles et ”diploma supplement” (De europeiske utdanningsministrene 1999:2) som forklarer hva graden inneholder, med tanke på å lette mobilitet. I Norge utferdiges slike vitnemålstillegg på engelsk. Dermed kunne teoretisk sett eventuelle norske gradsbetegnelser likevel oversettes med betegnelse *bachelor* og *master* i vitnemålstillegget. Dette ser imidlertid ikke ut til å ha vært noe argument i debatten. Man foretrakk i stedet å holde seg til ett sett med betegnelser, nemlig de engelske. Når det gjelder argument (b), kan jeg ikke se at det har vært gjort noe grundig arbeid med å finne fram til norskspråklige alternativ. *Kandidat* og *magister* ble foreslått og deretter forkasta på grunn av at de allerede var i bruk. Men etter forkastingen ble det ikke gjort noen innsats for å finne andre alternativ.

Når det ble lagt liten innsats i å finne norskspråklige alternativ, kan det skyldes at en slik type språkpolitikk ikke har vært så viktig for de involverte politikerne. Dette kan man bl.a. se av Rolf Reikvams uttalelse i mitt intervju med ham (19.5.2005):

Reikvam: Ikke bra, sikkert nok, men ikke den mest alvorlige trusselen likevel.

Trond Giske deler også dette synet og sier i intervjuet med meg (17.6.2005) at språkrøkt handler om viktigere ting enn akkurat valget disse gradsbetegnelse:

Giske: Men jeg mener at norsk språkrøkt handler om viktigere ting. Det der mener jeg blir småtterier, jeg, da. Symbolpolitikk.

Å omtale dette som ”symbolpolitikk” er det flere enn Giske som har gjort. Men til forskjell fra Giske mener flere av kritikerne at nettopp den symbolske verdien av vedtaket er svært viktig. Professor i nordisk språkvitenskap ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, og daværende medlem av Fagnemnda i Norsk språkråd, Brit Mæhlum skrev (2002a:130f.):

På et overordnet politisk plan blir også grunnen kontinuerlig beredt [for mer bruk av engelsk i akademien], ikke minst gjennom ulike symbolske utdanningspolitiske tiltak: De akademiske gradsbetegnelsene skal heretter være engelske – ”bachelor” og ”master” [...] ”Og hva så?” er det mange som spør. [...] Det jeg er kritisk til, er den uforbeholdne og ureflekterte applauderingen av engelsk språk innenfor våre høyere forsknings- og utdanningsinstitusjoner, der bruk av engelsk åpenbart blir oppfattet som tilnærmet synonymt med begrepet ”internasjonalisering”.

Gjert Kristoffersen, professor i nordisk språkvitenskap ved Universitetet i Bergen og leder for komiteen bak *Norsk i hundre*, er også kritisk til valget av *bachelor* og *master* som nye gradsbetegnelser: ”Termene ”bachelor” og ”master” er håplause i Norge, og gode døme på umedviten språkbruk” uttaler Kristoffersen til *Forskerforum* (Brottveit 2005a:14). Også Jan Olav Fretland, førsteamanuensis i norsk ved Høgskolen i Sogn og Fjordane og styreleder i Språkrådet, kommer med sterk kritikk mot det han kaller ”Potato Country”-politikk i et leserbrev til *Forskerforum* (3/2005). Blant avgjørelsene han kritiserer, er innføringen av de nye gradsbetegnelsene:

[...] UFD [Utdannings- og forskningsdepartementet] talar ustøppeleg og nådeløst: Engelsk skal det vera. [...] Mange land i Europa har eigne nasjonale nemningar, attåt dei internasjonale bachelor og master. Det skulle berre mangla: Dei høgaste utdanningane treng sjølvsagt namn som innbyggjarane kan kjenna og uttala. Ikkje så i Norge. Sjølv om mange i universitetsverda protesterte, var det makta som rådde: Engelsk ungar skulle dei bli, både kvinnfolk og kar som ville skaffa seg ein lågare grad i høgre utdanning (Fretland 2005:24).

Jeg konfronterte Trond Giske med kritikken i mitt intervju med ham:

Intervjuer: [D]et er mange som føler at det er en veldig sånn symbolverdi i at det ble akkurat engelskspråklige titler, da. Bachelor og master. At når titlene ble det, så blir det liksom sånn, USA som universitetsideal, og ...

Giske: Ja, da. Jo, da. Jeg ser det. Nå mener jeg jo at bortsett fra det med den sterke privatiseringa, og betalingskravene, og klasseskillene som ligger i amerikanske universitet, da, og også i britiske, så mener jeg at en del av undervisningskvaliteten, intensiteten i arbeidet, oppfølging undervegs, mindre grupper, oppgaveskriving, talekompetanse, alt dette her, så har norske læresteder masse å lære fra USA og Storbritannia, etter mitt syn. Så man skal liksom ikke bare se negativt på det. Den her veldig Humboldtske fokuseringa og det tyske idealet, er vel og bra, og har mye positivt å tilføre norsk universitetsmiljø, men jeg tror vi også har mye å lære av de *beste* universitetene i USA og Storbritannia.

På et symbolsk plan kan erstatningen av latinske gradsbetegnelser med engelske symbolisere overgangen fra det tyskinspirerte, humboldske universitetsidealet til det engelsk- og amerikanskinspirerte idealet om ”excellence-universitetet” (se kap. 6.1).

Et interessant trekk ved måten *bachelor* og *master* ble innført på i praksis, var at de ble uformelt tatt i bruk før de var formelt vedtatt. Allerede i Mjøsutvalgets innstilling brukes betegnelsene som om de skulle vært vedtatt: ”I denne utredningen har de angelsaksiske gradsbetegnelsene vært brukt som arbeidsbenevnelser” (Mjøs et. al. 2000:326). Trond Giske forteller i tillegg at det at betegnelsene allerede var i bruk ved institusjoner i utlandet, også var en faktor.

Intervjuer: Var det sånn at disse gradsbetegnelsene ble tatt i bruk, på folkemunne, mer sånn, før de var vedtatt?

Giske: Æh, ja. Alle norske universitet har daglig kontakt med masse institusjoner som allerede bruker bachelor- og mastergradene. Norske studenter har vært i utlandet og tatt bachelor- og mastergrader i mange tiår. Og de hadde et sånn veldig innarbeida forhold til det, og begrepene satt rotfesta i språkbruken allerede. [...]

Intervjuer: Var det et argument for å vedta bachelor og master, at det allerede var litt i bruk?

Giske: Jeg antar at det var et godt argument for at det var veldig få som støtta tanken om å finne norske betegnelser, eller andre latinske betegnelser.

Etter at Mjøsutvalgets innstilling kom, ble betegnelsene bachelor og master raskt tatt i bruk på folkemunne, ettersom det oppsto mye allmenn diskusjon rundt innstillinga. Det at betegnelsene alt var i bruk, bidro nok til at de til slutt ble vedtatt, framfor norske eller latinske alternativer.

Interessant er det også at Språkrådets kritikk ikke ble tillagt mer vekt enn den ble. Helge Dyvik, professor i allmenn språkvitenskap og daværende medlem av Språkrådets fagnemnd, tror dette skyldes at Språkrådet mangla autoritet:

Vi har et autoritetsvakuum på det språklige området, og Språkrådets arbeid mot ukritisk import av engelsk lider under dette – det blir altfor lett assosiert med ”enda mer norskdomsmas”. Jeg har for eksempel en mistanke om at dette autoritetsvakuumet var en medvirkende årsak til at vi fikk de engelske gradsbetegnelsene bachelor og master innført som de eneste ved norske universiteter, til tross for det gamle Språkrådets og andre protester, og til tross for det åpenbart barbariske i dette vedtaket. [...] Man leste [Språkrådets] uttalelser mer som programforpliktete og forutsigelige øvelser enn som velbegrunnede anbefalinger. (Dyvik 2005:3).

Beslutningen om de nye gradsbetegnelsene, og innføringa av Kvalitetsreformen med dens tilhørende oppfordring til mer undervisning på engelsk, ble gjort på et tidspunkt da autoritetsvakuumet faktisk var *enda* større enn både før og seinere. Den eneste bestemmelsen

om språk i *Lov om universiteter og høyskoler* var oppheva året før (2002), mens initiativene til språkpolitikk for universitets- og høyskolesektoren som kom med *Norsk i hundre* og Universitets- og høyskolerådets forslag til språkpolitikk, først kom to-tre år senere, i 2005 og 2006.

#### **7.3.4. Pensum og lærebøker**

Engelskspråklige og norskspråklige lærebøker for høyere utdanning deler markedet i Norge. Mye av pensumlitteraturen er ikke skrevet som lærebøker som sådan, men kan også være artikkelsamlinger, andre fagbøker eller henta fra tidsskrift. Etter innføringa av Kvalitetsreformen har studentene generelt fått større valgfrihet, slik at listene over foreslått pensumlitteratur har blitt lengre.

Det fins ikke sikre tall for hele sektoren på hvor stor andel av markedet norskspråklig litteratur har i forhold til engelskspråklig. I 2001 ble det imidlertid gjort en undersøkelse av språket i pensumlitteraturen som kun gjaldt *grunnivået* i høyere utdanning (Hatlevik og Nordgård 2001). Denne undersøkelsen konkluderer med at andelen norskspråklig pensum for de fleste fag og utdanninger har holdt seg stabil eller til og med økt over en tidsperiode på 20 år (op.cit.:147).

Hvor stor andel av pensumlitteraturen som er norskspråklig, varierer fra fag til fag. Det benyttes mer norskspråklig litteratur i høyskolesektoren enn i tradisjonelle universitetsfag (Hatlevik og Nordgård 2001:149). Videre benyttes det mer engelskspråklig litteratur i naturvitenskapelige fag enn i humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag (loc.cit.). På grunnivå hadde humanistiske fag en gjennomsnittlig andel norskspråklig litteratur på 57 % i 2001, mens samfunnsvitenskapene hadde 51 % og naturvitenskapelige fag hadde 36 % norsk pensumlitteratur (op.cit.:10). Markedsandelen for pensumbøker på andre språk enn norsk og engelsk er forsvinnende liten. Andelen av pensumlitteratur på svensk og dansk har gått ned siden 1964, til fordel for mer norskspråklig og mer engelskspråklig litteratur (op.cit.:147).

Det er mulig situasjonen på dette området kan ha endra seg siden Hatlevik og Nordgårds undersøkelse i 2001. Det er dessuten sannsynlig at en undersøkelse av pensumlitteraturen på høyere nivåer ville ha vist en større engelskandel enn på grunnivået. Disse spørsmålene har dessverre ikke vært undersøkt. Det har imidlertid i den senere tida blitt uttrykt bekymring fra bokhandler- forfatter- og forlagshold for at vilkårene for produksjon og salg av norskspråklige bøker beregna på universitets- og høyskolestudenter vil bli dårligere. I en høringsuttalelse om Stortingsmelding 48 (2002-2003), *Kulturpolitikk fram mot 2014*, skriver Den norske forleggerforening:



Norsk språk [er] på vikende front på universiteter og høyskoler[.] Læremidler for universitets- og høyskoleområdet og for det 12-årige skoleverket er særlig utsatt. Norsk språk opplever allerede nå et domenetap innenfor mange fagområder på universitetene og høyskolene, samtidig som det blir vanskeligere og vanskeligere å opprettholde utgivelse av norske lærebøker for disse fagene for den samme målgruppen. Norsk lærebokutgivelse for høyere utdanning, på både bokmål og nynorsk, vil være et viktig bidrag til at viktige fagområder videreutvikler en norsk terminologi og etablerer en god standard for en norskspråklig uttrykksform og tenkemåte hos studentene (Den norske forleggerforening 2003:19).

Forlagsbransjen oppfatter det altså slik at vilkårene for å utgi norskspråklige lærebøker for universitets- og høyskolenivået har forverret seg.

I 2005 ble den til da gjeldende bransjeavtalen for omsetting av bøker opphevet. Opphevelsen kom som et resultat av at det fra 1.5.2004 kom en ny konkurranselov, som ikke ga samme adgang til dispensasjon som den gamle konkurranseloven (Moderniseringsdepartementet 2004c:2). I bransjeavtalen inngikk en bestemmelse om at nye bøker, herunder fag- og lærebøker for høyere utdanning, skulle ha en fast pris bestemt av utgiveren i utgivelsesåret og påfølgende kalenderår. Fra 1. januar 2006 ble det ikke lenger lov å operere med fastpris på slike bøker (Moderniseringsdepartementet 2005:5). Den norske forleggerforening og Den norske bokhandlerforening fremmet i 2004 et ønske overfor Moderniseringsdepartementet om å opprettholde fastprissystemet for fag- og lærebøker for universiteter og høyskoler (Moderniseringsdepartementet 2004a). Resultatet ble at fastprisordningen for fag- og lærebøker for universitets- og høyskolesektoren ble forlenga. Fra å opprinnelig skulle oppheves 1.1.2005, ble ordninga først forlenga til å gjelde til og med 31.12.2005, så til 1. juli 2006, deretter til 1. juli 2007 og til slutt til 1. juli 2008 (Brottveit 2006, Bokhandlerforeningen 2007).

Saken var ute på høring først i 2004-2005 og igjen i 2006. I sin felles høringsuttalelse om saken skriver Den norske bokhandlerforening og Den norske forleggerforening (2005:2): ”Fri pris på fagbøker vil svekke norsk som fagspråk og ramme Norge som kunnskapsnasjon.” Foreningene frykter at det i et friprisregime vil være vanskelig å opprettholde produksjon av fag- og lærebøker for den høyere utdanninga på norsk (Den norske bokhandlerforening og Den norske forleggerforening 2005:9).

Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening (NFF) kom 22. august 2005 med et litteraturpolitisk manifest. I manifestet karakteriseres den nye bokavtalen, som avløste den tidligere bransjeavtalen, et avgjørende, politisk gjennombrudd for markedsliberalismen i litteraturpolitikken (Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening 2005:2). NFF mener at

litteraturpolitikk ikke bør være næringspolitikk, men derimot kulturpolitikk, språkpolitikk og demokratipolitikk.

Med en markedsliberalistisk litteraturpolitikk vil den intellektuelt orienterte faglitteraturen, den bevissthetsutvidende universitets- og høyskoleboka og den dyptborende debatteksten ha store problemer med å finne en forlegger. Slik svekkes posisjonen til norsk skriftspråk. Slik legges forholdene til rette for en enda sterkere anglisering av den norske skriftkulturen (loc.cit.)

NFF påpeker også at de ikke lenger kan garantere at det vil bli produsert gode, norske oversettelser av utenlandsk faglitteratur, og ser for seg at mange universitets- og høyskolefag må gå over til engelsk (loc.cit.). Manifestet ber om at en fastprislov skal bli vedtatt, for å ”oppretholde mulighetene for nasjonal kulturutfoldelse i en fase der globaliseringen oppfattes som en trussel for de nasjonale språkene” (op.cit:3). Foreningen vurderer sakprosa på nynorsk som spesielt utsatt (Stanghelle 2005:6).

Et annet moment i debatten om vilkårene for fag- og lærebøker på norsk for universitets- og høyskolesektoren gjelder *produksjonsstøtte*. I regjeringens forslag til statsbudsjett for 2005 ble det først foreslått å fjerne produksjonsstøtten til utgivelse av lærebøker på norsk for høyere utdanning, som var administrert gjennom Lærebokutvalget for høyere utdanning (Den norske bokhandlerforening og Den norske forleggerforening 2005:9). Denne saken ble så tatt opp av Kirke- utdannings- og forskningskomiteen i forbindelse med budsjettforhandlingene. I innstillingen fra komiteen heter det at:

Komiteens medlemmer fra Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet reagerer på at Regjeringen foreslår å fjerne støtteordningen til norskspråklige lærebøker. [...] Disse medlemmer viser til at både fagbokforfattere, vitenskapelig ansatte og redaktører i norske fagbokforlag har engasjert seg for at støtteordningen må opprettholdes, fordi det vil være umulig for dem å utvikle og utgi disse læremidlene uten tilskudd. Disse medlemmer viser til at engelsk språk dominerer stadig større deler av vitenskapelige pensum og publikasjoner. Disse medlemmer ser mange fordeler med et akademisk fellesspråk i en global verden, der språkbarrierer er unødige hindre for økt internasjonal samhandling innenfor forskning og utdanning. Men disse medlemmer mener det norske bidraget til internasjonal samhandling vil bli fattigere uten en forankring i et eget akademisk felt, uttrykt gjennom et norsk akademisk språk. Uten forankring i norsk fagterminologi og norske referanserammer, vil norsk forskning og utdanning miste egenvekt og evnen til å formidle til et publikum også utenfor det akademiske feltet. Av den grunn mener disse medlemmer at utgivelser av norske lærebøker er avgjørende, fordi de ivaretar og videreutvikler norsk som et akademisk språk. Disse medlemmer frykter en alvorlig reduksjon i læreboktilbudet på universiteter og høyskoler dersom støtteordningen avvikles (Kirke- utdannings- og forskningskomiteen 2004:68).

Stortinget vedtok deretter likevel å videreføre ordningen.

Et tredje moment er at lærebøker ikke gir uttelling som vitenskapelige publikasjoner i det nye systemet for resultatbasert finansiering av forskning (se nedenfor). Å skrive lærebøker er derfor lite lønnsomt når man regner antall publikasjonspoeng.

Den norske debatten omkring frihandel versus statlig støtte til og beskyttelse av lærebøker kan ses som en forlengelse av den pågående internasjonale debatten om frihandel med, versus beskyttelse av, kulturuttrykk. UNESCO la den 20. oktober 2005 fram *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions* – en konvensjon for beskyttelse og fremming av mangfold i kulturuttrykk (UNESCO 2005). Et hovedpunkt i konvensjonen er at det skal være lov å drive kulturpolitikk, f.eks. gjennom offentlige støtteordninger (op.cit.: artikkel 6). Dette har rørt opp i debatten om hvorvidt kulturprodukter skal omfattes av internasjonale frihandelsavtaler eller ikke. Kulturprodukter regnes i UNESCO-konvensjonen som noe mer enn en vare, og kan derfor lovlig beskyttes. I UNESCOs avstemning om konvensjonen, stemte 148 av medlemmene, blant annet Norge, for å anerkjenne den, fire avholdt seg fra å stemme, mens Israel og USA stemte imot. Etter avstemningen uttalte presse- og kulturråd hos USAs ambassade i Norge, James Ellickson-Brown, til *Morgenbladet*:

De forente stater er svært skuffet over generalforsamlingens beslutning om å vedta konvensjonen [...]. De forente stater arbeider for fri handel. Vi er verdens mest åpne marked og støtter fullt ut internasjonal lov og det multilaterale systemet. Gjennom Verdens handelsorganisasjon arbeider vi for global velstand gjennom økt frihandel. Vi beklager at konvensjonen gjenspeiler enkelte lands forsøk på å fremme handelsproteksjonisme, under dekke av å beskytte kulturelt mangfold (Gundersen og Gundersen 2005:24).

Den norske debatten om lærebøker likner på mange måter debatten rundt UNESCOs konvensjon om beskyttelse og fremming av mangfold i kulturuttrykk, og relaterer seg til den generelle, internasjonale debatten om hva som bør underlegges frihandel, og hva som bør beskyttes. UNESCOs fastslåelse av at det er tillatt å beskytte kulturuttrykk, kommer som en motvekt til de siste årenes internasjonale ideal om frihandel med det aller meste.

#### **7.4. Forskning**

Forskning og forskningspublisering er et deldomene som allerede i stor grad er dominert av engelsk, både i Norge og internasjonalt. ”Forskningen er internasjonal. For at resultatene skal nå ut til flest mulig, er svært mye av [...] litteratur som henvender seg til andre forskere skrevet på engelsk” slås det fast i *Norsk i hundre* (Språkrådet 2005:70). I perioden 1998-2000 var 71% av alle norske vitenskapelige publikasjoner skrevet på engelsk (Kyvik 2001). I 2002

ble 81% av alle doktoravhandlinger her i landet skrevet på engelsk (Universitets- og høyskolerådet 2002). I 2006 svarte 69% av de spurte ansatte i universitets- og høyskolesektoren, i forbindelse med at Kvalitetsreformen ble evaluert, at engelsk er det viktigste språket for dem å publisere på, mens 28% svarte norsk og 3% svarte et annet europeisk språk (Halvorsen 2006:117).

#### **7.4.1. Stortingsmeldinga om forskning og Norges forskningsråds politikk**

Våren 2005 kom Stortingsmelding 20 *Vilje til forskning*. Her slås det fast at ”[i]nternasjonalisering av norsk forskning er en hovedprioritet i Regjeringens forskningspolitikk [...]” (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement 2005:11). Stortingsmeldinga nevner en rekke konkrete tiltak for å oppnå større internasjonalisering. Blant annet forutsetter stortingsmeldinga at Norge deltar aktivt i Det europeiske forskningsrom og EUs sjuende rammeprogram for forskning (se kap. 6.3.1). Videre skal det bilaterale samarbeidet med bl.a. Nord-Amerika, Kina og Japan styrkes. Det skal også opprettes et ressurscenter for forskermobilitet (loc.cit.). Internasjonalisering er et overgripende prinsipp som gjennomsyrrer de øvrige satsningsområdene i stortingsmeldinga.

Internasjonalisering av norsk forskning er et høyt prioritert område også for Norges forskningsråd. *Forskning flytter grenser* – forskningsrådets strategiplan for 2004 til 2010 – følger opp regjeringas forskningspolitikk (Norges forskningsråd 2004). I denne strategiplanen beskrives situasjonen slik (op.cit.:14): ”Forskningspolitikken er blitt mer internasjonal, og den påvirkes stadig mer av internasjonale nettverk av forskere, bedrifter og forskningspolitikere” og ”[s]amarbeid med utenlandske miljøer er også nødvendig for å følge med i forskningsfronten [...]”. Konkrete målsettinger i strategiplanen er blant annet at ”betydelig flere utenlandske forskere [skal] ta arbeid ved norske forskningsinstitusjoner og bedrifter”, ”den utenlandske finansieringen av norsk forskning [skal innen 2010] være økt vesentlig” og ”samarbeidet mellom norske forskningsinstitusjoner og ledende internasjonale forskningsinstitusjoner [skal i 2010] ligge på et markert høyere nivå enn i dag” (loc.cit.). Forskningsrådet vil i forbindelse med finansiering ”stille krav som fremmer internasjonal deltakelse fra forskningsinstitusjonene” (op.cit.:15). Norske forskningsprogrammer skal i større grad åpnes for utenlandsk deltakelse, og Norge skal bli et mer attraktivt vertsland for utenlandske forskere (loc.cit.). Strategiplanen viderefører dessuten regjeringas målsetting om at Norge skal delta aktivt i EUs sjuende rammeprogram og Det europeiske forskningsrom (op.cit.:14f.).

Både regjeringa og Norges forskningsråd gir altså sterke signaler om at de ønsker økt internasjonalisering i alle deler av norsk forskning. ”Modus 2”-forskningen (se kap. 6.3) er åpenbart kommet for å bli også i Norge.

#### **7.4.2. Nytt system for resultatbasert finansiering**

En stor mediedebatt om forsknings- og publiseringsspråk kom i forbindelse med Utdannings- og forskningsdepartementets Stortingsproporsjon 1/2003-2004. Her ble det varslet om at et nytt beregningssystem for tildeling av midler til universitetene var på trappene, der en del av midlene skulle bli fordelt etter *forskningsresultater*. Systemet gjelder riktignok bare en liten del av de totale midlene som fordeles til universitetene over statsbudsjettet – 9 promille av de samlede institusjonsbudsjett i 2006 ifølge Sivertsen og Kolstø (2005) – men er like fullt viktig som signal til forskningsmiljøene om hvilken retning departementet ønsker forskningen skal ta.

Utdannings- og forskningsdepartementet ga oppdraget med å koordinere arbeidet i utviklingen av det nye systemet til Universitets- og høgskolerådet i november 2003. Dette resulterte i rapporten *Vekt på forskning. Nytt system for dokumentasjon av vitenskapelig publisering* (Universitets- og høgskolerådet 2004). I denne rapporten foreslås det et system for hvordan man skal registrere og telle vitenskapelige publikasjoner, og det foreslås også vekting for ulike kategorier av publikasjoner. Hvor mye *penge* de ulike publikasjonene skal utløse, er opp til hvert enkelt statsbudsjett. Rapporten fikk nokså raskt kallenavnet ”tellekantsystemet”.

Universitets- og høgskolerådet skriver i rapporten at ”bakgrunnen [for rapporten] er et ønske både fra departementets side og fra sektoren om at forskningskomponenten i budsjettene til universiteter og høgskoler i større grad får en *resultatorientert* profil. [...] Hensikten er å få en mer resultatorientert finansiering av forskning” (Universitets- og høgskolerådet 2004:5, min utheving). Dette målet er helt i tråd med tidsånden, der universitetet mer og mer går over fra å være en kulturinstitusjon til å være en markedstilpassa *produsent* av kunnskap og kandidater (se kap. 6.1). Man ønsker *sammenliknbare* data for å lage statistikk over vitenskapelige publikasjoner, som så fordelingen av midler skal baseres på. Dette erstatter den tidligere ordningen der man beregnet ut ifra antall førstestillinger.

Rapporten (Universitets- og høgskolerådet 2004) gjør et grundig arbeid med å dele inn publikasjoner i ulike kategorier. Bare *vitenskapelige* publikasjoner skal utløse disse midlene, så først definerer rapporten hva en ”vitenskapelig publikasjon” er. Definisjonen er ikke tenkt å være noen filosofisk basert definisjon, men derimot en praktisk definisjon, med tanke på

kvantitativ måling av vitenskapelig produksjon til bruk i framtidige budsjettmodeller. Slik definerer rapporten en vitenskapelig publikasjon (Universitets- og høyskolerådet 2004:12):

En vitenskapelig publikasjon defineres gjennom fire kriterier, hvorav samtlige må være oppfylt. Publikasjonen må:

1. presentere ny innsikt
2. være i en form som gjør resultatene etterprøvbare eller anvendelige i ny forskning
3. være i et språk og ha en distribusjon som gjør den tilgjengelig for de fleste forskere som kan ha interesse av den
4. være i en publiseringskanal (tidsskrift, serie, bokutgiver, nettsted) med rutiner for fagfelleevaluering.

I vår sammenheng er kriterium 3 det mest interessante. Selv om det ikke står skrevet svart på hvitt, er det lett å *oppfatte* dette som om publikasjoner i norsk språkdrakt ikke defineres som vitenskapelige – noe som kom sterkt fram i mediedebatten som fulgte (mer om dette nedenfor). Rapporten presiserer kriterium 3 slik: ”Merk at i visse fag og emner kan en publikasjon være på norsk og likevel være tilgjengelig for de fleste forskere som kan ha interesse av den. I mange fag er engelsk bare ett av flere internasjonale språk” (Universitets- og høyskolerådet 2004:19). Det står altså ikke noe i rapporten om at engelsk skal telle mer enn norsk eller andre språk. Men det at rapportens forfattere i det hele tatt finner det nødvendig å presisere dette, viser at også de ser for seg at mange forskere kommer til å *oppfatte* kriteriet som om det var et eksplisitt engelskkrav.

Samtidig mener jeg at det også ligger implisitt i denne rapporten at man ønsker å stimulere til publisering på engelsk. Paradoksalt nok kan man se dette kanskje tydeligst i selve presiseringen som jeg nettopp siterte om at også publikasjoner på norsk ”[...] likevel [kan] være tilgjengelig for de fleste forskere som kan ha interesse av den” og altså dermed regnes som vitenskapelige ifølge kriteriene. For det første gjelder denne presiseringen kun ”visse fag og emner”. Det vil si at for andre fag og emner, underforstått kanskje de fleste, vil *ikke* en publikasjon kunne ”være på norsk og likevel være tilgjengelig for de fleste forskere som kan ha interesse av den”. Dernest har vi ordet ”likevel”. Dette ordet impliserer at noe som i utgangspunktet var et paradoks, har fått en løsning. Motsetningen som her stilles opp, er ”norsk” versus ”tilgjengelig for de fleste forskere som kan ha interesse av den”. Det går altså an å tolke språkbruken dit hen at norsk i utgangspunktet ikke regnes som et språk som kan oppfylle kriterium 3, bortsett fra i visse tilfeller, der faget eller emnet tilsier det.

Sitatet ovenfor – ”i mange fag er engelsk bare ett av flere internasjonale språk” – er det eneste stedet i rapporten der språket engelsk nevnes eksplisitt. Hvilke andre språk som kan

komme innunder ”flere internasjonale språk”, nevnes derimot ikke. Underforstått i denne presiseringen ligger en antagelse om at de fleste lesere av rapporten først tenker på engelsk når uttrykket ”internasjonalt språk” brukes. På den andre sida er rapporten ellers nøye med å ikke nevne særskilte språk ved navn, men derimot holde seg til formuleringen ”språk [...] som gjør den tilgjengelig for de fleste forskere som kan ha interesse av den”. Til tross for at mange tolker dette som engelsk, som reaksjonene på rapporten viste, er det altså åpent for de enkelte fagmiljøene å definere hvilke språk de mener vil bli forstått av ”de fleste forskere som kan ha interesse” av deres vitenskapelige publikasjoner.

Etter å ha definert hva som regnes for vitenskapelig publisering, gjør rapporten det grepet å dele alle kjente publiseringskanaler for vitenskapelige publikasjoner inn i to kategorier, kalt nivå 1 og nivå 2. (Med ”kjente” mener jeg alle publiseringskanaler som blir benyttet av norske forskere.) Nivå 2 er det høyeste nivået. Publiseringskanaler som utgir vitenskapelige publikasjoner, havner i utgangspunktet på nivå 1. Deretter kan publiseringskanaler fra nivå 1 nomineres til nivå 2. De publiseringskanalene som nomineres til nivå 2, skal ”oppfattes som de mest ledende i brede fagsammenhenger” og dessuten være de som ”utgir de mest betydelige publikasjonene fra ulike lands forskere” (Universitets- og høgskolerådet 2004:30). Nivå 2-lista revideres hvert år, på grunnlag av ”faglige konsensusprosesser” (loc. cit.). Publikasjoner som faller utenfor systemet, kommer på ”nivå 0”. Dette gjelder blant annet tidsskrift som ikke har rutiner for fagfelleevaluering eller på annen måte ikke oppfyller kriteriene. Publikasjoner på nivå 0 gir ingen publikasjonspoeng eller penger.

Ordningen er laget som et finansieringssystem, og kategoriene er opprettet for å vekte ulike publiseringskanaler mot hverandre. Universitets- og høgskolerådets rapport gir et forslag til hvordan en slik vekting bør være. Når det gjelder monografier, blir publikasjoner i publiseringskanaler på nivå 2 vektet 1,6 ganger tyngre i forhold til en monografi på nivå 1 (8 mot 5 poeng). Når det gjelder artikler i periodika og serier, blir publikasjoner i publiseringskanaler på nivå 2 vektet 5 ganger tyngre enn publikasjoner på nivå 1 (5 mot 1 poeng) i Universitets- og høgskolerådets forslag. Dette ble senere gjort om til 3 mot 1 poeng. Antologiartikler i publiseringskanaler på nivå 2 blir i Universitets- og høgskolerådets forslag vektet 1,4 ganger tyngre enn på nivå 1 (1 mot 0,7) (Universitets- og høgskolerådet 2004:42). Hvert poeng gjøres så om til en gitt pengesum på budsjettet.

Man får altså på den ene sida langt bedre ”betalt” *per publikasjon* for alle typer publikasjoner på nivå 2 enn på nivå 1. På den andre sida burde det, hvis systemet fungerer slik det er tenkt, også være langt *vanskeligere* å få publisert sine verk i nivå 2-kanaler enn i nivå 1-

kanaler. Dermed er det kanskje lettere for eksempel å få publisert fem, eventuelt tre, artikler på nivå 1 enn én artikkel på nivå 2? Slik kan det i så fall gå opp i opp økonomisk.

Likevel oppfatter mange det slik, som vi snart skal se, at man generelt får *bedre betalt* for å publisere på *engelsk*. Reint personlig blir man riktignok ikke bedre betalt for å skrive på engelsk. Foreløpig er det institusjonen som får belønninga, ikke den enkelte forskeren eller det enkelte forskningsprosjekt. Lederen for Universitets- og høgskolerådets publiseringsutvalg, Ole Gjølberg, anbefaler imidlertid at pengene som publiseringspoengene gir, i framtida bør kanaliseres til enkeltforfattere (Knudsen 2007:10). Formelt blir man heller ikke belønna for å skrive på *engelsk* i seg selv. Det man blir belønna for, er å publisere i nivå 2-kanaler. I *praksis*, derimot, viser det seg at mange *oppfatter* systemet slik at man belønnes for å skrive på engelsk. Dette kommer blant annet av kravet om å skrive på et språk som ”gjør den tilgjengelig for de fleste forskere som kan ha interesse av den”, og dessuten et tilleggskrav om internasjonal forfatterkrets, som i de fleste tilfeller ikke godtar fellesnordiske publikasjoner, som jeg kommer tilbake til om litt.

Kriteriene for å nominere publiseringskanaler til nivå 2, varierer litt mellom de ulike fagområdene. Fagene deles inn i tre faggrupper, som hver får sine kriterier for nominasjon til nivå 2. De tre faggruppene er:

*Faggruppe A:* Astronomi og astrofysikk, biologiske fag, ernæringsvitenskap, farmakologi og toksikologi, fiskerifag, kjemi, fysikk, geofag, idrettsforskning, landbruksfag, materialvitenskap, medisinske fag, miljøforskning, næringsmiddelteknologi, odontologi og oralbiologi, psykologi, rusmiddelforskning, sykepleievitenskap, tverrfaglig naturvitenskap, veterinærmedisin.

*Faggruppe B:* Bedriftsøkonomi, finans, ledelse, bibliotek- og informasjonsvitenskap, informatikk, matematikk, medier og kommunikasjon, samfunnsøkonomi, statistikk, teknologi.

*Faggruppe C:* Antropologi og etnologi, arbeidsforskning, arkeologi, arkitektur, filosofi, klassisk, geografi, demografi og regional utvikling, historie, humanistisk medieforskning, kriminologi, kunsthistorie, lingvistikk, litteraturforskning, musikkvitenskap, pedagogikk, rettsvitenskap, sosiologi, statsvitenskap, teatervitenskap, teologi og religionsvitenskap, tverrfaglig humanistisk forskning, tverrfaglig samfunnsforskning (Universitets- og høgskolerådet 2004:31f.).

For faggruppe A foregår utvelgelsesprosessen slik at det lages et utkast til ei liste over nominerte tidsskrifter til nivå 2 (kun tidsskrifter, ikke andre publiseringskanaler) ved at man plukker ut den femtedelen av tidsskriftene registrert i ISI-databasen som har høyest ”journal impact factor”, det vil si de 20% hyppigst siterte tidsskriftene. Deretter kan fagmiljøene her i



landet komme med forslag til erstatninger, men ikke tillegg. Blant kriteriene som må være oppfylt for at et tidsskrift skal kunne erstatte et annet på nivå 2-lista, er at tidsskriftet har en ”internasjonal forfatterkrets”, noe som defineres som at ”mindre enn to tredjedeler av forfatterne er fra *Norden* eller fra *samme land*” (Universitets- og høskolerådet 2004:33, mine uthevinger). Tidsskrifter der mer enn to tredjedeler av forfatterne kommer fra Norge, utelukkes altså fra å kunne nomineres til nivå to. Samme regel gjelder også tidsskrifter der mer enn to tredjedeler av forfatterne kommer fra samme land, uansett hvilket (også f.eks. England, får man gå ut ifra). Dernest behandles Norden her som ett og samme land. Dermed utelukkes altså også samnordiske tidsskrifter fra nivå 2, der mindre enn en tredjedel av forfatterne kommer fra land utenfor Norden. Det at man bruker siteringshyppighet i ISI som kriterium, gjør det også vanskelig for norskspråklige tidsskrift å nå opp til nivå 2 (Ursin 2006). I praksis betyr disse to kriteriene at tidsskrifter som trykkes på skandinaviske språk, knapt har noen sjanse til å komme med på nivå 2-lista for denne faggruppa.

Derimot er *amerikanske* tidsskrifter i praksis *unntatt* fra regelen om internasjonal forfatterkrets, i alle fall når det gjelder faggruppe B og C:

I de to andre gruppene [B og C] vil man [ved å plukke ut den femtedelen av ISI-tidsskriftene med høyest siteringsfrekvens] få et mer tilfeldig utkast hvor nivå 2 riktig nok representerer en femtedel av ”verdensproduksjonen” (innen ISI), men hvor tidsskriftene er mer USA-dominerte (og derfor langt fra representerer en femtedel fra et norsk eller europeisk synspunkt). Men ledende amerikanske tidsskrifter er dermed inne på nivå 2, og de av dem som man mener fortjener det kan beholdes der uten å måtte gå ut fordi de ikke tilfredsstillir kriteriet om internasjonal forfatterkrets som ellers benyttes i gruppe B og C (Universitets- og høskolerådet 2004:33).

Slik omgår man kriteriet om internasjonal forfatterkrets i gruppe B og C når det gjelder amerikanske tidsskrifter, mens norske tidsskrifter alltid må oppfylle dette kriteriet. Det er antakelig gjort slik fordi USA er et stort land der det foregår mye forskning, og mange amerikanske tidsskrifter regnes av fagmiljøene i Norge som ledende til tross for at de sjelden trykker bidrag utenfra USA.

Ellers gjelder formuleringen om at internasjonal forfatterkrets vil si ”mindre enn to tredjedeler av forfatterne er fra *Norden* eller fra *samme land*” også for faggruppe B. Mens det for faggruppe C heter at internasjonal forfatterkrets skal bety at ”mindre enn to tredjedeler av forfatterne er fra *samme land*” (op.cit.:34), altså ikke noe ”Norden eller”. Det er altså kun i faggruppe C det er anledning til å nominere samnordiske publiseringskanaler der mer enn to tredjedeler av forfatterne er fra Norden, til nivå 2 – men altså bare dersom de også ”benytter språk som er internasjonale i faget” (op.cit.:35).

Dette at det benyttes språk i kanalen som er ”internasjonale i faget”, er et kriterium som gjelder alle tre faggrupper (op.cit.:33f.). Det oppgis ikke *hvilke* språk det er snakk om, verken generelt eller for hvert enkelt fag eller faggruppe. Det åpnes altså for at hvilke språk som regnes som ”internasjonale i faget”, kan variere fra fag til fag. Det er likevel trygt å anta at engelsk er et slikt språk, og i mange fag antakelig det eneste. Kriteriet om publiseringsspråk foreslås i rapporten for eksempel å benyttes på følgende måte:

I noen fag publiserer man for det meste på norsk i Norge. Dette vil da være det normale på nivå 1, hvor det er forutsatt at fire av fem publikasjoner vil befinne seg. Nivå 2 bør da ikke representere et incentiv til flere publikasjoner på norsk i Norge, men til å publisere i kanaler som er møtesteder for flere lands forskning i emnet (op.cit.:30).

Som eksempel på et fag der man publiserer ”for det meste på norsk i Norge”, bruker rapporten historiefaget. Her foreslås *Scandinavian Journal of History* som et aktuelt tidsskrift å nominere til nivå 2. *Scandinavian Journal of History* utgis for de historiske foreningene i Danmark, Finland, Island, Norge og Sverige samt de skandinaviske underkomiteene i International Committee of Historical Sciences. Tidsskriftet oppgir på sine nettsider at det publiserer artikler som omhandler skandinavisk historie, og at det er beregnet for forskere, lærere og studenter i skandinavisk historie. Disse gruppene er det altså tidsskriftet selv regner som de fleste som kan ha interesse av det. Forskere, lærere og studenter som spesialiserer seg i skandinavisk historie, vil en normalt kunne forvente forstår skandinaviske språk. Slik sett burde skandinaviske språk kunne regnes som internasjonale i faget. Likevel er altså tidsskriftet engelskspråklig, og i tidsskriftets veiledning for bidragsytere opplyses det at ”[t]he manuscript must be in English”. Når nettopp *Scandinavian Journal of History* i rapporten velges som eksempel på et tidsskrift som bør nomineres til nivå 2, i motsetning til publikasjoner ”på norsk i Norge”, er det kanskje nærliggende å trekke den slutningen at dette tidsskriftet er trukket fram fordi det er engelskspråklig. Dersom dette ikke skulle være grunnen fra Univeristets- og høgskolerådets side, kan det likevel oppfattes slik av *lesere* av rapporten, og bidra til en allmenn oppfatning om at det nettopp er engelskspråklige publikasjoner det nye finansieringssystemet vil stimulere til.

#### **7.4.2.1. Reaksjoner på det nye finansieringssystemet**

Etter at det nye finansieringssystemet ble offentliggjort og tatt i bruk, har det kommet en rekke reaksjoner fra ulike hold. Slik jeg oppfatter debatten, har den delt seg i to hovedståsteder. Det ene hovedståstedet forefektes hovedsakelig av forskere fra faggruppe C, altså fra fag som har sterke tradisjoner for å publisere på norsk, og der det til nå har vært

mindre vanlig å publisere på engelsk enn det er i faggruppene A og B. Disse debattantene kritiserer det nye finansieringssystemet for å oppfordre for sterkt til publisering på engelsk, på bekostning av norsk. Det andre hovedståstedet handler mindre om språk, men kritiserer systemet for å oppfordre til masseproduksjon av middelmådige artikler. Disse debattantene mener det er lettere å produsere fem, eventuelt tre, artikler på nivå 1 enn én artikkel på nivå 2, og at systemet derfor ikke er noe incentiv til å øke kvaliteten, men snarere det motsatte. Fra denne synsvinkelen blir spørsmålet om hvorvidt nivå 2 favoriserer engelsk, mer eller mindre irrelevant.

Det følgende oppsummerer begge hovedståsteder i debatten. Fra det første hovedståstedet mente styret i Språkrådet at "[d]et nye belønningssystemet for forskning i høgskular og universitet ser ut til å premiera nokså mekanisk forskning som er skreven på engelsk framfor forskning på norsk" (Språkrådet 2006a:46). Professor i språkvitenskap Hans-Olav Enger uttalte til *Forskerforum* at "[d]et er et paradoks at jeg som jobber med norsk språk, skal bli "best betalt" for å skrive på engelsk" (Knudsen 2005:7). "Premieringssystemet for publisering slik det er i dag [...], har som følge at det favoriserer engelsk-språkleg publisering" mente den språkpolitiske komiteen ved Universitetet i Bergen (Sandøy et. al. 2007:41). At finansieringssystemet blir oppfattet som en sterk oppfordring til publisering på engelsk, kommer også til uttrykk i Den norske historiske forenings reaksjon:

HIFO [Den norske historiske forening] ser at utvalget vil motivere til publisering på engelsk med den begrunnelse at det vil heve kvaliteten på forskning i Norge. [...] HIFO merker seg også at fagutvalget tydeligvis har fulgt opp sin konklusjon ved å plassere *Scandinavian Journal of History* på nivå 2 og rangere H[istorisk] T[idsskrift] lavere, på nivå 1" (Schwach og Mageli 2005:32).

Den norske historiske forening er altså kritisk til Universitets- og høgskolerådets forslag, og skriver i *Forskerforum* 6/2005 at de mener *Historisk tidsskrift* bør nomineres til nivå 2:

H[istorisk] T[idsskrift] publiserer på norsk (og andre skandinaviske språk) og disse språkene er i denne sammenheng å regne som internasjonale. Artikler skrevet på norsk med emner fra og om norsk historieforskning har et atskillig bredere nedslagsfelt enn "bare" innenlands. [...] HIFO [Den norske historiske forening] ber UHR [Universitets- og høgskolerådet] gå bort fra kravet til to tredjedeler internasjonal (subsidiært nordisk) forfatterkrets for nivå 2. Det bryter med etablert [sic] publiseringstradisjoner i historiefaget både nasjonalt og internasjonalt. [...] For øvrig ser HIFO at det nasjonalt innrettede *Journal of American History* (0021-8723) er oppført som publiseringskanal på nivå 2 [...]. At andre lands nasjonale historiske tidsskrifter, som *American History Review* og *Journal of American History*, er plassert på nivå 2, viser at argumenter som dem HIFO bruker ovenfor, trolig implisitt har vært brukt i vurderingen av disse tidsskriftene: Tidsskrifter som hovedsakelig omhandler amerikanske forhold har relevans for andre enn amerikanske historikere. [...] HIFO ber om at H[istorisk]

T[idsskrift] blir plassert blant tidsskrifter på høyeste nivå, nivå 2, allerede i inneværende år (Schwach & Mageli 2005:32).

Ifølge Den norske historiske forenings kritikk er altså at skillet mellom nasjonalt og internasjonalt ikke er hensiktsmessig på dette fagområdet, ettersom ”nasjonale” tidsskrift også har en leserkrets utenfor utgivelseslandet. Videre mener foreningen at norsk i fagfeltet norsk/skandinavisk historie er et internasjonalt språk, altså at det er ”internasjonalt i faget”, for å følge UHR-rapportens språkbruk. Til slutt peker foreningen på at norske og amerikanske tidsskrifter ikke vurderes etter de samme kriteriene, og mener at når det er anledning for ”nasjonale” amerikanske tidsskrifter til å komme inn på nivå 2-lista, bør det også være anledning for norske tidsskrifter.

En del av den videre debatten omkring det nye finansieringssystemet foregikk på kronikkplass og i debattspaltene i *Aftenposten* høsten 2005 og våren 2006. Debatten begynte som en debatt om rapporten *Norsk i hundre* (se ovenfor), men utviklet seg raskt til også å handle om *Vekt på forskning*. Først ute i denne debatten var professor i pedagogikk Birgit Brock-Utne (Brock-Utne 2005), som på kronikkplass i *Aftenposten* 19.11.2005 først og fremst kritiserte *Norsk i hundre*. Brock-Utne nevner i sin kronikk også det nye finansieringssystemet:

Et nytt finansieringssystem ved universitetene – det såkalte tellekantsystemet – gir uttelling til instituttene etter hvor mange ”internasjonale” (dvs. engelskspråklige) publikasjoner de vitenskapelig ansatte har skrevet foregående år. Det vises liten bevissthet om hva dette systemet gjør med norsk som fagspråk.

Som tilsvaret til Brock-Utnes kronikk skrev professorene i allmenn litteraturvitenskap Erik Bjerck Hagen og Kjersti Bale en kronikk 3.12.2005, under tittelen ”Norsk bort fra universitetene”. Her kommer forfatterne sterkere inn på *Vekt på forskning*, som de gir følgende tolkning (Bale og Hagen 2005: uten sidetall):

Norske akademikere skal få fem ganger så høy belønning hvis de skriver på engelsk i stedet for norsk. Særlig i humanistiske fag som litteratur og norsk historie er dette uhyrlig, fordi det som skrives på disse områder, inngår i den nasjonale språkkulturen. [...] Dette er et målesystem der spørsmål om kvalitet eksplisitt ikke tas hensyn til, slik at fire meget gode artikler på norsk helt ubønnhørlig vil regnes som mindre verd enn en middelmådig artikkel på for eksempel engelsk [...]. [I] et slikt system er det norske språket i utgangspunktet stemplet som *sekunda vare*. Det å fortsette å skrive vitenskapelige artikler på norsk under et slikt regime er det samme som å si – i regimets øyne – ”jeg er en forsker uten ambisjoner”, ”jeg er en middelmådig forsker”, ”jeg er verd nøyaktig en femtedel av det mine internasjonalt rettede kolleger er verd”. Siden ingen akademikere med respekt for seg selv vil godta dette, vil man enten måtte bekjempe hele regimet eller slutte å skrive norsk.

Men slutte å skrive på norsk ønsker disse forskerne i utgangspunktet ikke, ettersom de mener deres forskning, som altså er på fagområdet litteratur, inngår i den nasjonale språkkulturen.

Videre frykter Bale og Hagen at hvis først forskningspublisering på norsk opphører, vil også undervisning på norsk ved universitetene og høyskolene etter hvert opphøre, ettersom undervisninga skal være forskningsbasert og retta mot å føre studentene inn i fagsamfunnet.

Bale og Hagen sier videre at det ikke gir mening om litteraturforskere ikke lenger skal publisere på norsk, ettersom det på deres fagfelt ikke fins noen enhetlig forskningsfront, men derimot ”ulike forskningskulturer i ulike land og på ulike språk” (loc.cit.). Det nye finansieringssystemet oppfatter de som et ”overgrep”, og konkluderer med at ”Et byråkratisk problem – hvordan få til en bedre registrering av norske forskeres publikasjoner – har vokst til å bli et frontalangrep på norsk språk og norsk kultur overhodet.”

Som svar til Brock-Utne og Bale og Hagen skrev Anne-Brit Kolstø, som var leder for Universitets- og høyskolerådsprosjektet som førte fram til *Vekt på forskning*, og konsulent ved samme prosjekt Gunnar Sivertsen 30.12.2005 en kronikk der de forsøkte å tilbakevise og korrigere noen av Brock-Utnes og Bale og Hagens påstander (Sivertsen og Kolstø 2005:uten sidetall). Her skriver de blant annet:

Hensikten [med systemet] er ikke språkpolitisk, og virkningen er ikke at publisering på engelsk i seg selv belønnes mer enn publisering på andre språk. [...] Alle publikasjoner på alle språk får uttelling. I de fleste tilfeller får publikasjoner på engelsk og norsk samme uttelling. [...] Men vi har altså lagt vekt på at publikasjonene blir mest mulig tilgjengelig for forskersamfunnet. [...] Tiltaket har betydning for hvordan forskning utføres og publiseres, men liten innvirkning på valget mellom engelsk og norsk i vitenskapelige publikasjoner. Dette valget vil fortsatt være betinget av emne og fagtradisjon (loc.cit.).

Sivertsen og Kolstø påpeker at *Vekt på forskning* ikke gjør noe prinsipielt skille mellom norsk og engelsk. De skillene som dras opp, er mellom ulike *publiseringstyper*, og mellom et normalnivå (nivå 1) og et høyere nivå (nivå 2), ikke mellom særskilte språk. Når Sivertsen og Kolstø sier at publikasjoner på engelsk og norsk i de fleste tilfeller får samme uttelling, er det fordi de fleste publikasjoner per definisjon skal befinne seg på normalnivået (nivå 1), også engelskspråklige. Sivertsen og Kolstø forsøker å vise at selve rapporten ikke favoriserer noen språk foran andre, til tross for at Brock-Utne og Bale og Hagen har oppfattet det slik. Sivertsen (2007: uten sidetall) skriver også i et senere innlegg i nett-tidsskriftet *Forskningspolitikk* at Universitets- og høyskolerådet ”[...] ved flere anledninger [har] [...] oppklart at den nye vitenskapsindikatoren i U&H-sektoren *ikke* er basert på et skille mellom norsk og engelsk.” Det at forfatterne stadig har vært nødt til å gå ut og presisere hva intensjonen er, viser at det er et sprik mellom det forfatterne av rapporten mener den uttrykker, og det lesere av den mener den uttrykker.

Debatten kulminerte i at det ble laga et opprop mot "tellekantsystemet". Initiativtakerne var professor Erik Bjerck-Hagen og professor i medievitenskap Anders Johansen fra Universitetet i Bergen. Oppropet med tittelen "Til forsvar for norsk som forskningsspråk" sto på trykk i *Aftenposten* 5. mai 2006 (side 13), med underskrifter fra 223 professorer. "Undertegnede professorer oppfordrer det akademiske Norge til å reise saken på ny: Samfunns- og kulturfagene trenger ordninger som ikke diskriminerer det norske kunnskapsspråket og som ikke skaper nye skiller mellom forskning og samfunn" var appellen i oppropet. Bjerck-Hagen og Johansen samla dessuten 13 av innleggene fra "tellekantdebatten" sammen med oppropsteksten i ei bok ved navn *Hva skal vi med vitenskap?* (Bjerck-Hagen og Johansen 2006).

De nye reglene som legges fram i Universitets- og høgskolerådets rapport *Vekt på forskning*, er altså av en del forskere tilhørende faggruppe C blitt oppfattet som en nokså direkte oppfordring til å publisere *på engelsk*, noe som ikke har falt i god jord. Men i tillegg har det også kommet kritikk fra et helt annet hold, nemlig fra forskere som i stor grad publiserer sine arbeider på engelsk allerede. Dette er det andre hovedståstedet i debatten. Et eksempel på kritikken fra denne siden, er Kjell Erik Lommeruds kronikk i *Forskerforum* 10/2005. Lommerud er professor i økonomi ved Universitetet i Bergen. Han skriver (Lommerud 2005:31):

Mye av kritikken mot det nye UHR-systsemet og de medhørende tellekantene har kommet fra den mykere siden av universitetene, fag som jus, historie og norsk. En gjennomgangsmelodi har vært at publiseringskanaler på norsk må oppgraderes. [...] [F]ra andre faglige ståsteder ser ting helt annerledes ut. [...] [J]eg [oppfatter] insentivene i UHR-systemet til i alt for sterk grad å premiere masseproduksjon av ubetydelighet. En må passe seg nøye for å tilpasse systemet til for eksempel historikere og jurister sin verden, mens en samtidig ødelegger insentivene til fag som alt i utgangspunktet er rettet mot sånn cirka nivå 2 internasjonal publisering.

Ifølge Lommerud virker det nye finansieringssystemet fra hans faglige ståsted slik at det lønner seg bedre økonomisk å publisere mange "dårlige" publikasjoner enn noen få "gode". Dette skyldes at det er såpass mye vanskeligere å få inn artikler i tidsskriftene som befinner seg på nivå 2-lista for økonomi, enn det er å få inn noe i et tidsskrift på nivå 1-lista. Så hvis man regner antall oppnådde poeng per årsverk, kommer man bedre ut om man satser på flere nivå 1-publikasjoner (op.cit.). Dernest peker Lommerud på at dersom man samarbeider med utenlandske medforfattere, forsvinner en stor del av belønningen, ettersom de oppnådde poengene deles på antall forfattere. Lommerud mener også at det er urettferdig at enkelte fagfelt har klart å få norskspråklige tidsskrift inn på nivå 2-lista:

En del tidsskrifter på norsk har kommet med på toppnivå, for eksempel *Tidsskrift for Rettsvitenskap*, noe som gir jusmiljøet en startpakke på rundt 50 poeng som per nødvendighet må gå til norske forfattere. Skaren av potensielle bidragsytere til *Namn og nemne* er vel også litt mindre enn til *Nature*. (Historikerne vil gjerne også ha en gave, og fører nå kampanje for *Historisk Tidsskrift*.) (op.cit.:30).

Lommerud var også en av forfatterne bak den såkalte Vagstad-rapporten (Vagstad et. al. 2007), som evaluerte finansieringssystemet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. I denne rapporten kritiseres finansieringssystemet for at det "[...] premierer kvantitet, mens målsettingene legger stor vekt på kvalitet." (op.cit.:47). "Ved masseproduksjon på nivå 1 kan man antakeligvis generere større beløp enn marginalkostnaden ved å skrive artiklene, mens produksjon på høyeste kvalitetsnivå gir en uttelling langt under marginalkostnaden." (op.cit.:36).

Debatten rundt systemet for resultatbasert forskningsfinansiering har altså framheva særlig to problematiske aspekter, og mange ansatte i universitetssektoren har stilt seg skeptiske til sider ved systemet, men av helt ulike og til dels motsatte grunner. Forskere fra fag som har tradisjon for å publisere mye på norsk, mener det de oppfatter som et engelskkrav fra Universitets- og høgskolerådets side, vil virke ødeleggende for dem, og for norsk som akademisk språk. På den andre sida mener forskere fra fag der det allerede er tradisjon for å publisere på engelsk, at det nye systemet ikke inspirerer til å strekke seg mot internasjonal publisering av toppkvalitet, men tvert imot til mange publikasjoner i mindre velrenommerte publiseringskanaler, gjerne på norsk. Finansieringssystemet har prøvd å favne alle, men ender opp med å få kritikk for å være både for mye og for lite internasjonaliserings- og dermed engelskvennlig.

## **7.5. Formidling**

### **7.5.1. Nytt finansieringssystem**

For å komplettere det nye finansieringssystemet som ble skissert i *Vekt på forskning*, ble det i 2005-2006 også laget et forslag til system for dokumentasjon av forskningsformidling: *Sammen om kunnskap* (Universitets- og høgskolerådet 2005). Dette systemet er tenkt brukt som et tillegg til *Vekt på forskning*, som en av flere nøkler til fordeling av midler til universitetene gjennom statsbudsjettet. *Sammen om kunnskap* definerer hva som skal regnes som forskningsformidling som skal utløse midler, og antyder også et system for vekting. Aktiviteter og tekster som regnes med i dette systemet, er (Universitets- og høgskolerådet 2005:25):

1. Omsetning: Salg av tjenester og lokale publikasjoner
2. Formidling på nett
3. Publikasjoner
  - bøker, læremidler og faglige ressurser
  - artikler i fagtidsskrift
  - aviskronikker
4. Foredrag på brukerrettede fagkonferanser
5. Direkte formidling til allmennheten
  - publikumsarrangementer
  - bidrag i massemedia.

Målgruppene for formidling deles inn i *allmennrettet* formidling og *brukerrettet* formidling. Allmennrettet defineres som ”Rettet mot det brede publikum, allmennheten”, mens brukerrettet defineres som ”Rettet mot avgrensede grupper som har bruk for kunnskapen og teknologien i utøvelsen av sitt yrke eller profesjon, samt institusjoner, organisasjoner og andre som kan likestilles med disse” (op.cit:17).

I motsetning til i *Vekt på forskning*, stilles det ikke her i formidlingsrapporten eksplisitte språkkrav i det hele tatt. Når det gjelder forfatterkrets, er det eneste kravet som stilles, om *minst nasjonal forfatterkrets* – definert i motsetning til lokal forfatterkrets – for visse typer formidling: ”Utvalgets flertall mener at artikler i fagtidsskrift (se under) og bøker, læremidler og faglige ressurser bør avgrenses, slik at den kun omfatter utgivelser i kanaler med minimum nasjonal forfatterkrets (maksimum 2/3 av forfatterne er fra samme institusjon)” (op.cit:31). I *Sammen om kunnskap* stilles ikke i noe tilfelle krav om internasjonal forfatterkrets, slik *Vekt på forskning* gjør.

Regjeringa valgte imidlertid (per 2007) å *ikke* la formidling, slik forslaget foreligger i *Sammen om kunnskap*, inngå som komponent i finansieringssystemet (Det kongelige kunnskapsdepartement 2007).

*Norsk i hundre* sier om formidling at denne virksomheten fortsatt vil foregå på norsk også i overskuelig framtid, med mindre rammene endrer seg radikalt. Særlig gjelder dette allmennrettet formidling. Grunnen er, i sosiologen Ragnvald Kallebergs ord, at det ikke er forskerne selv som avgjør hvilket språk formidlingen skal foregå på, men derimot hva flertallet av folket ønsker at den offentlige diskusjon skal foregå på (Språkrådet 2005:73, Kalleberg 2004:98).

Forskningsformidling kan derfor være en arena for bruk og videreutvikling av norsk som fagspråk. Denne arenaen blir særlig viktig dersom både vitenskapelig primærpublisering og undervisning i mindre grad enn før vil bidra til dette. Dette forutsetter imidlertid at de som formidler forskning, har en god, grunnleggende beherskelse av norsk som fagspråk.



Spørsmålet er om dette er mulig dersom det skjer et domenetap for norsk på de andre akademiske deldomene, spesielt i undervisninga (Språkrådet 2005:73f.).

## **7.6. Forvaltningsansvar**

Til tross for at det i løpet av de siste årene har blitt utarbeida både et forslag til språkpolitikk for universitets- og høgskolesektoren generelt (Jahr et. al. 2006) og et forslag til språkpolitisk strategi fra Språkrådets side (Språkrådet 2005), har ingenting så langt blitt nedfelt i lovs form. Etter at paragrafen om undervisningsspråket ble oppheva (se ovenfor 7.3.2), har det vært opp til hver enkelt institusjon om de ønsker å vedta en eksplisitt språkpolitikk. I intervjuet mitt med Trond Giske spurte jeg han om hvor ansvaret for å forvalte det norske språket på det akademiske domenet ligger:

Intervjuer: Men er det bestemt noe om dette forvaltningsansvaret, eller blir det bare opp til hver enkelt institusjon?

Giske: Det blir jo opp til hver enkelt institusjon, i og med at det ikke settes noen nasjonal standard for hvor stor prosentandel som skal være på norsk. Men det er jo sånn med universiteter og høgschooler, at de har jo et kjempestort samfunnsansvar, de er jo samfunnsinstitusjoner som tenker på det ansvaret i langt høyere grad enn mange andre institusjoner. Så det er jeg veldig trygg på at de vil ivareta. Det er jo veldig mange sterke ... Det er jo i akademia vi finner de sterkeste kreftene for å ta vare på norsk, og bruke norsk, og utvikle norsk. Sånn at man har jo så stor kompetanse innad i egne rekker på det feltet, at der er jeg ganske trygg på at hvis det blir en veldig utglidning, da, og at norsk var i ferd med å få en vesentlig svekkelse, så tror jeg det ville komme ganske sterke motkrefter til syne.

Formodentlig vil ei avklaring komme med ei stortingsmelding om språk, som lenge har vært varsla. Lanseringa har imidlertid vært utsatt flere ganger. Meldinga består av to deler, der den ene kommer fra Kunnskapsdepartementet og den andre fra Kultur- og kirke departementet. I mai 2008 kom Kunnskapsdepartementets del (Kunnskapsdepartementet 2008), som ikke er relevant for denne avhandlinga, mens det per juni 2008 fremdeles er uklart når Kultur- og kirke departementets del vil komme.

## 8. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

I dette kapitlet vil jeg gi en oversikt over språkpolitikk og språklig praksis ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), i og med at dette er åstedet for kasusstudien. Dette er et område i svært rask utvikling, og bare mens jeg har arbeidet med dette prosjektet, har det skjedd endringer. Ett sted må man imidlertid sette strek for hva som kan tas med. Denne utgreiinga vil derfor primært dreie seg om perioden 2004- våren 2008.

NTNU ligger i Trondheim, og ble til ved en sammenslåing av Norges tekniske høyskole og Universitetet i Trondheim, som ble vedtatt i Stortinget i 1995 og satt i virksomhet fra 1996. NTNU er i dag det nest største av Norges i alt seks universiteter, med om lag 20 000 studenter og 4300 ansatte (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet 2006a:1). Stortinget har gitt NTNU i oppdrag å være ”tyngdepunktet for teknologisk forskning og utdanning i Norge” og et ”nasjonalt kraftsentrum innenfor naturvitenskapelige fag” (loc.cit). Men selv om NTNUs hovedfokus er de teknisk-naturvitenskapelige fagene, driver universitetet også utdanning og forskning innenfor humaniora, samfunnsfag og medisin.

NTNU har (per 2007) sju fakulteter: Det historisk-filosofiske fakultet, Det medisinske fakultet, Fakultet for arkitektur og billedkunst, Fakultet for informasjonsteknologi, matematikk og elektronikk, Fakultet for ingeniørvitenskap og teknologi, Fakultet for naturvitenskap og teknologi og Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. I tillegg kommer Vitenskapsmuseet. Disse fakultetene er bygd opp av til sammen 54 institutter og programmer. Program for industriell økologi, som kasusstudien i denne avhandlinga handler om, hører inn under Fakultet for ingeniørvitenskap og teknologi.

NTNUs spesielle satsningsområder er (1) energi og petroleum, ressurser og miljø, (2) medisinsk teknologi, (3) informasjons- og kommunikasjonsteknologi, (4) marin og maritim forskning, (5) materialer og (6) globalisering. Tre av NTNUs forskningsmiljø er blitt utnevnt av Norges forskningsråd til Senter for fremragende forskning. Dette gjelder Centre for Quantifiable Quality of Service, Centre for Ships and Ocean Structure og Centre for the Biology of Memory.

NTNU ble i 2005 rangert på 93.-plass blant de tekniske universiteter i verden av The Times Higher Education Supplement, og som nummer 30 blant tekniske universiteter i Europa (*Universitetsavisa* 1.11.2005). Det er et uttalt mål for NTNU å avansere på denne og andre tilsvarende rangeringslister. Blant annet er det nedfelt en strategi som sier at NTNU skal være blant de ti beste teknisk-naturvitenskapelige universitetene i Europa innen 2020 (se

nedenfor). Innen utdanning som fremmer bærekraftig utvikling er NTNU derimot blitt en ener: Våren 2008 ble NTNU kåra av organisasjonen Engineering Education for Sustainable Development Observatory til å ha Europas beste ingeniørutdanning innen bærekraftig utvikling (Stoltz 2008), noe Program for industriell økologi kan ta mye av æren for.

Som ved de andre norske universitetene er internasjonalisering og/eller globalisering et mye omtalt tema også ved NTNU. Rektor ved NTNU, Torbjørn Digernes, formulerte seg slik i et leserbrev til NTNUs interne nettavis *Universitetsavisa* i forbindelse med sin tiltreden som rektor (Digernes 2005: uten sidetall):

Globaliseringens effekter skyller inn over kunnskapsintensiv virksomhet. Utdanning og forskning er blitt internasjonale konkurransearenaer, og denne utviklingen forsterkes. Våre forskningspartnere i næringslivet har fortalt oss hvor lista ligger. De fleste bedrifter som har fungert som forskningslokomotiver i norsk næringsliv har nå større virksomhet utenfor Norge enn de har hjemme. Det gjør at det blir helt naturlig for dem å orientere seg internasjonalt dit den beste kunnskapen er å finne.

Som ett av tiltakene for å skape økt fokus på internasjonalisering deler NTNU fra 2006 ut en egen, intern internasjonaliseringspris (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet 2006b). Denne prisen skal gå til en ansatt ved NTNU som har lyktes med internasjonalt arbeid i form av å ha gjort NTNUs navn anerkjent gjennom internasjonaliseringsvirksomhet, ved å ha gjennomført samarbeid om utdanningstilbud med utenlandske institusjoner, og/eller ved ha oppnådd anerkjennelse gjennom internasjonalt forskningssamarbeid. Et annet internasjonaliseringstiltak er å legge ut annonser om ledige stillinger ved NTNU på EUs nettportal for forskermobilitet, ERA-MORE. Det er imidlertid stor variasjon mellom instituttene på hvor flinke de er til dette (Stoltz 2006).

Jeg vil videre i dette kapitlet forsøke å si noe om språkpolitikk og språklig praksis ved NTNU, og relatere dette til NTNUs målsettinger og visjoner, blant annet om internasjonalisering og kvalitetsheving.

## **8.1. Språklig praksis ved NTNU**

### **8.1.1. Krav om språkkompetanse**

For å bli tatt opp som student ved NTNU, kreves en viss språklig kompetanse, noe som kan ses som en form for eksplisitt språkpolitikk fra NTNUs side. Alle søkere som ønsker å bli tatt opp som studenter ved NTNU, må dokumentere ferdigheter i både engelsk og norsk.

Kravet om engelskkompetanse kan møtes ved å dokumentere at man enten har fullført norsk videregående skole og fått ståkarakter i engelsk; at man har studert i enten Australia,

Canada, Irland, New Zealand, Storbritannia eller USA og at undervisningsspråket har vært engelsk; at man har en universitetsgrad ("major") i engelsk; eller at man har bestått én av følgende standardiserte tester: Test of English as a Foreign Language (med en poengsum på minst 500/170), International English Language Testing Service-testen med minst 5.0 poeng; Advanced Placement International English Language-testen med minst 3 poeng, en av University of Cambridges engelsktester, eller Michigan English Language Assessment Battery med minst 85 poeng.

Unntak fra kravet om dokumentasjon av engelskkompetanse kan gis til søkere fra EU og EØS-land eller land under UNESCO-CEPES som kan dokumentere at de har lært engelsk på skolen i minst 7 år, samt søkere som har bachelorgrad fra ei liste med afrikanske land der undervisningsspråket er engelsk. Søkere med bachelorgrad fra asiatiske land der undervisningsspråket er engelsk, er ikke unntatt fra dokumentasjonskravet.

Kravet om norskspråklig kompetanse kan på sin side møtes ved å bestå NTNUs trinndelte norskkurs på nivå 3 med karakteren E eller bedre, eller ved å bestå bergentesten i norsk med minimum 450 poeng. Unntak fra dette kravet gis til søkere fra Norge, Sverige, Danmark, Finland og Island som har fullført videregående skole i et av disse landene.

Kravet om norskkompetanse gjelder bare søkere som ønsker å oppnå en grad fra NTNU. Det gjelder altså ikke utvekslingsstudenter, som er immatrikulert ved sine hjemmeuniversitet og som skal studere ved NTNU i fra 3 til 12 måneder. NTNU påpeker likevel på sine nettsider at undervisningsspråket vanligvis er norsk, selv om også mange emner undervises på engelsk. På nettsidene rettet mot utvekslingsstudenter opplyser NTNU videre at eksamen i de fleste tilfeller kan arrangeres på engelsk, at lærebøker som regel er på engelsk, eller at det fins alternativt pensum på engelsk og at man alltid kan få veiledning på prosjektarbeid på engelsk.

Norsk og engelsk står altså i ei særstilling ved NTNU. Ingen andre språk nevnes verken i forbindelse med opptakskrav eller i forbindelse med undervisningstilbud utenom språkfagene.

### **8.1.2. Praksis**

Det har i flere år vært et mål for NTNU å etablere flere internasjonale mastergrader. I 2005 kunne NTNU tilby 19 slike grader. I 2007 hadde antallet internasjonale mastergrader økt til 27, det vil si en økning på nesten 30 % i løpet av to år. I tillegg undervises en del enkeltemner, spesielt på masternivå, på engelsk dersom det er utvekslingsstudenter til stede som ønsker dette. Blant annet har Fakultet for ingeniørvitenskap og teknologi har "engelsk på lager" som

politikk (se omtale nedenfor). Samme praksis fins også ved andre fakultet, men da uten å være formelt vedtatt. Det fins imidlertid ingen samla oversikt over hvilke eller hvor mange emner som undervises på engelsk, eller som skifter til engelsk dersom utvekslingsstudenter ønsker det. Dette skyldes at språkvalget i stor grad foregår pragmatisk.

I tråd med Bologna-avtalen og Kvalitetsreformen tilbyr NTNU utdanning på tre nivåer<sup>15</sup>: Bachelor, Master og PhD. Nøyaktig hvor mange bachelorprogrammer og masterprogrammer NTNU tilbyr, er det umulig å oppgi på en fornuftig måte, ettersom dette kommer fullstendig an på hvordan man teller og hvordan man deler inn (personlig kommunikasjon med Øyvind Dahl, Studieavdelingen, NTNUs sentraladministrasjon 4.6.2007). Dette problemet gjør det dessverre også umulig å lage noen systematisk sammenlikning for eksempel av hvor stor andel de internasjonale masterprogrammene utgjør av det totale mastertilbudet, eller en sammenlikning av NTNUs tilbud med de andre universitetenes. Jeg har likevel forsøkt å løse dette problemet og nedenfor gitt en oversikt over språklig praksis ved NTNU, så godt det lar seg gjøre.

I 2004 sendte jeg en spørreundersøkelse til alle institutter og programmer ved NTNU med unntak av språkfagene, der jeg spurte om hvilke språk som ble brukt ved instituttet i ulike situasjoner (se vedlegg 13.1). Undersøkelsen var henvendt til instituttleder eller førstesekretær ved instituttene. Spørsmålene lød:

1) *Hvilke(t) språk bruker ansatte ved deres institutt vanligvis i vitenskapelige publikasjoner?*

2) *Hvilke(t) språk bruker ansatte ved deres institutt vanligvis i skriftlige arbeider som ikke er vitenskapelige primærpublikasjoner (populærvitenskapelige tekster, lærebøker, kontakt med næringslivet)?*

3) *Hvilke(t) språk er fagterminologien i deres fag stort sett hentet fra?*

4) *Hvilke(t) språk brukes vanligvis i forelesninger ved deres institutt?*

5) *Hvilke(t) språk leser studentene på bachelornivå pensumlitteratur på?*

6) *Hvilke(t) språk leser studentene på masternivå pensumlitteratur på?*

7) *Diskuterer dere språkspørsmål (formelt eller uformelt) ved deres institutt?*

For spørsmål 1, 2, 4, 5 og 6 var svaralternativene ”alltid norsk”, ”oftest norsk, noe engelsk”, ”like mye norsk og engelsk”, ”oftest engelsk, noe norsk”, ”alltid engelsk”, ”annet hva:” og ”vet ikke”. For å kunne illustrere resultatene grafisk har jeg valgt å gi ”alltid norsk” verdien 1,

---

<sup>15</sup> Enkelte studier har fått unntak fra denne oppbygningen, og det er også mulig å ta årskurs og mindre enheter uavhengig av studieprogrammene.

”oftest norsk, noe engelsk” verdien 2, ”like mye norsk og engelsk” verdien 3, ”oftest engelsk, noe norsk” verdien 4, og ”alltid engelsk” verdien 5. Spørsmål 3 hadde svaralternativene ”alt er på norsk” (verdi 1), ”mest norsk, noe engelsk” (verdi 2), ”like mye norsk og engelsk” (verdi 3), ”mest engelsk, noe norsk” (verdi 4), ”alt er på engelsk” (verdi 5), ”annet hva:” (resultatet av dette vil framgå av teksten, se nedenfor), og ”vet ikke”. Spørsmål 7 kommer jeg tilbake til om litt.

Undersøkelsen hadde svært høy deltakelse: 41 av i alt 50 institutter og programmer svarte på undersøkelsen, noe som gir en svarprosent på 82 % (de språkfaglige instituttene var utelukka fra undersøkelsen). Denne undersøkelsen skulle derfor kunne gi et relativt godt, overordna bilde av språkbruksmønsteret ved NTNU i 2004. På den andre sida har bare én person svart på vegne av hvert institutt eller program, og det er ikke gitt at denne personen har den fulle oversikten. Når først bare én fra hvert institutt/program skulle velges, må instituttlederne og førstesekretærene likevel forutsettes å være de som har den beste oversikten blant de ansatte. Resultatene fra denne undersøkelsen gir interessante opplysninger om språkbruksmønster både i henhold til fakulteter/fagområder og i henhold til ulike funksjoner. Tabell 8 viser resultatene organisert fakultetsvis og spørsmålsvis:

	Spm. 1	Spm. 2	Spm. 3	Spm. 4	Spm. 5	Spm. 6
Det historisk-filosofiske fakultet	2,33	1,83	3,17	1,83	3,33	3,67
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse	3,78	2,33	3,67	2	3,22	3,78
Fakultet for arkitektur og billedkunst	3	2,5	2	2,5	3,5	3,5
Fakultet for ingeniørvitenskap og teknologi	4,25	2,38	3,38	2,25	3,25	3,75
Fakultet for informasjonsteknologi, matematikk og elektronikk	5	2,17	3,83	2	4,08	3,83
Fakultet for naturvitenskap og teknologi	4,83	2,67	3,08	2	3,5	4
Det medisinske fakultet	3,75	2,25	2,75	2	3,25	4

**Tabell 8: Bruk av engelsk/norsk ved NTNU**

For å gjøre resultatene mer oversiktlige vil jeg først vise hvordan tabell 8 blir seende ut dersom man slår den sammen horisontalt og deretter vertikalt. Sammenslått horisontalt, det vil

si når kolonne 2-7 er slått sammen, viser tabellen gjennomsnittsverdien hvert fakultet når alle spørsmål ses under ett. Dette er gjort i tabell 9. Slik avdekkes hvorvidt det fins forskjeller i språkbruksmønsteret avhengig av *fagområde*:

	Gjennomsnittsverdi for alle spørsmål
Fakultet for informasjonsteknologi, matematikk og elektronikk	3,49
Fakultet for naturvitenskap og teknologi	3,35
Fakultet for ingeniørvitenskap og teknologi	3,21
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse	3,13
Det medisinske fakultet	3,00
Fakultet for arkitektur og billedkunst	2,83
Det historisk-filosofiske fakultet	2,69

**Tabell 9: Bruk av engelsk/norsk ved NTNU, fakultetsvis**

Rangerer man fakultetene etter hvem som gjør mest bruk av engelsk ifølge tabell 9, får man dette resultatet: (1) Fakultet for informasjonsteknologi, matematikk og elektronikk, (2) Fakultet for naturvitenskap og teknologi, (3) Fakultet for ingeniørvitenskap og teknologi, (4) Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, (5) Det medisinske fakultet, (6) Fakultet for arkitektur og billedkunst og (7) Det historisk-filosofiske fakultet. Det viser seg altså at det er innenfor de teknisk-naturvitenskapelige fagene det gjøres mest bruk av engelsk, med teknisk-naturvitenskapelige fakultet på de tre første plassene. Det medisinske fakultet og Fakultet for samfunnsfag og teknologiledelse utgjør en mellomkategori, mens Fakultet for arkitektur og billedkunst og Det historisk-filosofiske fakultet kommer på de to siste plassene, og bruker dermed minst engelsk – og mest norsk.

Dersom man slår sammen tabell 8 vertikalt, viser tabellen på hvilke deldomener det er mest vanlig å bruke engelsk, og på hvilke deldomener det er mest vanlig å bruke norsk, uten hensyn til fagområde. Dette er vist i tabell 10:

	Gjennomsnittsverdi for alle institutter
Vitenskapelig publisering	3,95
Pensum, masternivå	3,80
Pensum, bachelornivå	3,43
Fagterminologi	3,39
Formidling	2,29
Forelesninger	2,05

**Tabell 10: Bruk av engelsk/norsk ved NTNU, inndelt etter deldomene**

Vitenskapelig publisering og pensum på masternivå merker seg altså klart ut som de situasjonene hvor det er mest vanlig å bruke engelsk. Pensum på bachelornivå og

fagterminologi kommer i en mellomstilling, mens formidling og forelesninger merker seg klart ut som de situasjonene der det er minst vanlig å bruke engelsk.

I tabell 8 kan vi videre se at spørsmålet om språkbruk i vitenskapelig publisering har fått verdien 5 i gjennomsnitt ved Fakultet for informatikk, matematikk og elektronikk, og 4,83 ved Fakultet for naturvitenskap og teknologi. Dette er de to klart høyeste verdiene som forekommer i tabellen, og de indikerer at det ikke forekommer noen som helst vitenskapelig produksjon på norsk ved Fakultet for informatikk, matematikk og elektronikk (alle seks institutter har svart ”alltid engelsk” på dette spørsmålet), og kun i svært liten grad ved Fakultet for naturvitenskap og teknologi (fem av seks institutter ved dette fakultetet har svart ”alltid engelsk”, mens ett – Institutt for biologi – har svart ”mest engelsk, noe norsk”).

Verdier under 2,0 forekommer ikke som fakultetsvis gjennomsnitt for noen av spørsmålene, men i de instituttvise svarene forekommer verdien 1 (”alltid norsk”) fem ganger: Institutt for arkeologi og religionsvitenskap og Institutt for elkraftteknikk oppgir at all formidling ved deres institutt skjer på norsk; Institutt for byggekunst, form og farge oppgir at all deres fagterminologi er norsk; Filosofisk institutt har svart ”alltid norsk” på spørsmålet om hvilke(t) språk deres forelesninger vanligvis foregår på, men har ringa rundt ”vanligvis” og tilføyd at de også bruker svensk; og Institutt for produksjons- og kvalitetsteknikk har oppgitt at studentene deres alltid leser pensum på bachelornivå på norsk.

I ettertid innser jeg at spørsmål 4 nok skulle vært gjort om til to spørsmål, ett om forelesninger på bachelornivå og ett om forelesninger på masternivå. Resultatet her må forstås som et kompromissvar i de tilfellene der det er forskjell på språklig praksis i forelesninger på lavere og høyere nivå. Spørsmålet om fagterminologi kan også være vanskelig å svare på med bare ett kryss, ettersom fagterminologi kan være henta fra flere språk. Det kan dessuten være uklart hvor grensa går mellom fagterminologi og ikke-fagterminologi. Resultatene for spørsmål 3 må derfor bare ses som en indikasjon mer enn som en god avspeiling av de faktiske forhold.

Instituttene hadde også anledning til å oppgi om de brukte andre språk enn norsk og/eller engelsk i de oppgitte situasjonene. Resultatet av dette går fram av tabell 11.



	Vitenskapelig publisering	Ikke-vitenskapelig publisering	Fagterm.	Forelesninger	Pensum, bachelor	Pensum, master	Til sammen
Svensk	4	4	1	3	1	0	13
Tysk	1	2	1	0	1	2	7
Dansk	1	1	1	1	1	0	5
Slovensk	1	1	0	0	0	0	2
Latin	0	0	1	0	0	0	1
Gresk	0	0	1	0	0	0	1
Sanskrit	0	0	1	0	0	0	1
Finsk	0	1	0	0	0	0	1

**Tabell 11: Bruk av andre språk enn norsk og engelsk ved NTNU**

Tabell 11 viser hvor mange institutter som har oppgitt hvert av språkene i tabellen i spørsmål 1-6. Av tabellen ser vi at utenom norsk og engelsk er svensk det klart mest brukte språket, deretter tysk og dansk. Resultatene for spørsmål 1, 2 og 4 beror nok i stor grad på hvilke land de ansatte ved de ulike instituttene kommer fra og hvilke språk de kan<sup>16</sup>. Mens spørsmål 3, 5 og 6 nok i større grad speiler en fagtradisjon ved de ulike instituttene.

Det siste spørsmålet i denne spørreundersøkelsen – spørsmål 7 – lød: ”Diskuterer dere språkspørsmål (formelt eller uformelt) ved deres institutt? Svaralternativene var ”nei, aldri” (verdi 1), ”ja, men sjelden” (verdi 2), ”noen ganger” (verdi 3), ”rett som det er” (verdi 4), ”stadig” (verdi 5) og ”vet ikke”. Tabell 12 viser resultatet av dette spørsmålet.

	Gjennomsnittlig svarverdi	Merknader
Det medisinske fakultet	3	to "vet ikke"
Det historisk-filosofiske fakultet	2,67	
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse	2,63	en "vet ikke"
Fakultet for ingeniørvitenskap og teknologi	2,63	
Fakultet for arkitektur og billedkunst	2,5	
Fakultet for informasjonsteknologi, matematikk og elektronikk	2,5	
Fakultet for naturvitenskap og teknologi	2,33	

**Tabell 12: Blir språkspørsmål diskutert på instituttnivå ved NTNU?**

De fleste fakultetene nokså nær hverandre ligger i dette spørsmålet – fem av de sju fakultetene har et gjennomsnitt på mellom 2,50 og 2,67. Fakultet for naturvitenskap og teknologi ligger noe under, mens Det medisinske fakultet skårer suverent høyest, til og med høyere enn Det

<sup>16</sup> Jeg minner om at de språkfaglige instituttene var utelukket fra undersøkelsen.

historisk-filosofiske fakultet når språkfagene er unntatt. Den høye skåren skyldes imidlertid at av de fem instituttene ved Det medisinske fakultet har ett – Institutt for samfunnsmedisin – svart ”4”, ett har svart ”2”, mens to har svart ”vet ikke” og ett institutt har utelatt å svare på undersøkelsen. Bevisstheten rundt språkspørsmål ved Det medisinske fakultet er med andre ord ikke nødvendigvis høyere enn ved de andre fakultetene, muligens med unntak av ved Institutt for samfunnsmedisin.

Alt i alt vil jeg karakterisere bevisstheten rundt språkvalgsspørsmål på instituttnivå ved NTNU som lav. Går man ned på detaljnivå og ser på svarene fra hvert enkelt institutt/program, har 34 av de 41 enten svart ”ja, men sjelden” (verdi 2) eller ”noen ganger” (verdi 3) på dette spørsmålet, og tre har svart ”vet ikke”. Unntakene, i tillegg til Institutt for samfunnsmedisin, er Institutt for elektronikk og telekommunikasjon, som rett og slett hadde svart ”nei, aldri” (verdi 1), og Institutt for telematikk, som hadde svart ”rett som det er” (verdi 4). Program for industriell økologi hadde som de eneste valgt svaralternativet ”stadig” (verdi 5). Dette var utslagsgivende for at nettopp dette programmet ble valgt som kasus i denne avhandlinga.

## **8.2. Språkpolitikk ved NTNU**

### **8.2.1. NTNU har ingen felles, formelt vedtatt språkpolitikk**

Som en følge av NTNUs bestrebelser for å fremme internasjonalisering dukker problematikken med å velge språk stadig oftere opp. Likevel har NTNU per mai 2008 ikke utarbeidet noen egne offisielle retningslinjer i språkspørsmålet. I stedet blir språkvalg i stor grad foretatt pragmatisk, uten direkte pålegg fra høyere hold. NTNUs organisasjons- og informasjonsdirektør Trond Singsaas opplyser i intervju (13.6.2007) at det å vurdere språkspørsmål og bestemme språklig praksis ikke blir gjort på sentralt hold, men blir overlatt til fakultetene, som igjen kan overlate det til instituttene.

Trond Singsaas: Men mitt poeng er: Ulike fakulteter har ulike språkpolitikker. I praksis.

Intervjuer: Og det er bare praksis, det, altså.

Trond Singsaas: Ja.

Intervjuer: Det er ikke noe sånt som er vedtatt? Eller det kommer ikke noe ovenfra fra NTNU-ledelsen på det?

Trond Singsaas: Nei. Det er det ikke.

Det en kan kalle "språkpolitikken" ved NTNU, er dermed i stor grad pragmatisk, og ulike praksiser oppstår for å imøtekomme behov på lokalt nivå.

Dette betyr imidlertid ikke at språkspørsmål ikke diskuteres – også av ledelsen. Organisasjons- og informasjonsdirektøren forteller at det særlig er temaet engelskspråklig undervisning på masternivå som diskuteres, og at dette er et spørsmål som har blitt mer og mer aktuelt i den siste tida:

Trond Singsaas: [...] [D]et har vært diskutert med jevne mellomrom. Og mer og mer. Som følge av et økende antall internasjonale mastere, som skal være engelskspråklige per definisjon. Og behovet for å koble dem mot ordinær masterundervisning. Fordi at det er rasjonelt. Og behovet for å ha – generelt, ikke bare gjennom internasjonale mastere – å ha alminnelige mastertilbud på engelsk.

Utdanningsansvarlig nestleder i Studenttinget ved NTNU, Torun Hegre, som er studentrepresentant i Dekanmøtet, forteller at språkspørsmål også har vært et aktuelt tema i Dekanmøtet (intervju 24.5.2007):

Torun Hegre: [...] [D]et diskusjonen [i dekanmøtet] går på, er hvilken linje skal man legge seg på i forhold til norsk/engelsk. Man har et nasjonalt ansvar i forhold til norsk språk - både bokmål og nynorsk – i forhold til det med å utvikle faguttrykk og fagspråk også på norsk.

Intervjuer: Ja?

Torun Hegre: Men spesielt sivilingeniørutdanningene, altså teknologi og naturfag, der er man på noen områder verdensledende. Og hvis man skal kunne komme ut med det internasjonalt, den forskningen som foregår her, så må det skje på engelsk.

Intervjuer: Ja

Torun Hegre: Og så blir det en sånn balansegang, da. Hva skal man ta hensyn til? Det at man ønsker å bli internasjonalt fremragende? Eller skal man ta det i forhold til det nasjonale ansvaret? I forhold til å ta vare på norsk språk og kultur.

Innen denne avhandlinga går i trykken, har NTNUs styre ikke kommet til noen konklusjon i disse spørsmålene. En komite ble nedsatt så seint som i februar 2008, bestående av en representant fra hvert fakultet, to studentrepresentanter og én representant fra NTNUs bibliotek. Denne komiteen skal ta stilling til "[h]vilke prinsipper for bruk av norsk kontra fremmedspråk skal NTNU praktisere [...]" (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet 2008:1), og komme med ei innstilling høsten samme år, som deretter skal tas opp i styret. Dette er altså helt nytt, og den gangen Program for industriell økologi planla og implementerte omskapelsen til internasjonal mastergrad, hadde de ingen overordna språkpolitikk for NTNU å støtte seg på.

Universitets- og høskolerådets forslag til en nasjonal språkpolitikk (se kap. 7.2.2) har vært diskutert av NTNUs ledelse i form av en høring. I NTNUs høringsuttalelse om denne saken uttrykker NTNU tilfredshet med Universitets- og høskolerådets forslag i store trekk, og karakteriserer anbefalingene i framlegget som ”jevnt over fornuftige og gjennomførbare” (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet 2006c). Men problemet med å finne en balansegang, som Torun Hegre beskriver fra diskusjonen i Dekanmøtet, påpekes også i høringsuttalelsen:

Det er ikke lett å balansere mellom på den ene siden de klare fordelene det er å bruke et internasjonalt språk i forskning og undervisning, og på den andre sida hensynet til å bevare og utvikle et norsk fagspråk og en norskspråklig fagdiskurs (NTNU 2006c:1).

I høringsuttalelsen anbefaler NTNU at arbeidet med norsk fagterminologi utføres på nasjonalt plan, og ikke innenfor hver institusjon. De anbefaler videre at norsk vanligvis skal være undervisningsspråk i bachelorprogram og på bachelornivået i 5-årige program, det vil si at norsk til vanlig skal være undervisningsspråket i de første tre årene, og ikke bare i de første to, slik Universitets- og høskolerådet foreslår i framlegget som ble sendt til høring. Etter forslag fra Det historisk-filosofiske fakultet ble det også understreket i NTNUs høringssvar at fremmedspråk også må omfatte *andre* språk enn engelsk, og at studentene bør oppfordres til å lære eller holde ved like minst ett anna fremmedspråk. NTNU er derimot i høringssvaret skeptisk til at alle doktoravhandlinger må ha sammendrag på norsk hvis de er skrevet på engelsk. Grunnen til dette er at de mener at ikke alle avhandlinger er egnet for formidling til et allment publikum, og de bør i så fall få slippe arbeidet med å skrive sammendrag på norsk.

I møtereferatet fra diskusjonen rundt høringsuttalelsen (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet 2006d) kommer det fram at Det historisk-filosofiske fakultet har ”[...] følt behov for å nyansere NTNUs ”iver” etter å benytte engelsk [...]”. Det kan følgelig se ut som noe av grunnen til vanskelighetene med å enes om en felles språkpolitikk for NTNU skyldes at de ulike fakultetene har svært ulike syn på saken. Organisasjons- og informasjonsdirektør Trond Singaas (13.6.2007) skildrer dette slik:

Trond Singaas: Hvis NTNU skulle ha noen felles policy, så kom det til å fort møte en type innvending, motstand, hva det måtte være, ut fra det aspektet [forpliktelser til norsk språk og kultur], antar vi.

Intervjuer: Ja.

Trond Singaas: Og det kan være en grunn til at man skyver dette litt foran seg som en sånn type enhetlig ... Hva skulle en enhetlig NTNU-policy være? Det vil ikke være så helt enkelt.

Men til tross for at NTNU foreløpig mangler en eksplisitt språkpolitikk, er ulike språkpolitiske dimensjoner til dels innbakt i andre styringsdokumenter. Jeg vil nedenfor gå igjennom NTNUs visjonsdokumenter, NTNUs undervisningsstrategi og NTNUs internasjonale strategi med tanke på ”innbakt” språkpolitikk.

### 8.2.2. NTNUs visjon

NTNU arbeider etter tiårsplaner, eller visjonsdokumenter, som skal stake ut den overordnede kursen for alt NTNUs arbeid. I 1998 kom planen for årene fram til 2010, *Kreativ, konstruktiv, kritisk* (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet 1998). Og allerede i 2005 kom Hestnesutvalget med sin rapport som la grunnlaget for den neste tiårsstrategien: *NTNU 2020: Internasjonalt fremragende* (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet 2005b, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet 2006a).

*Kreativ, konstruktiv, kritisk* berører globalisering og internasjonalisering ved å vise til økt internasjonal konkurranse, globale problemer og utfordringer og behov for tverrfaglig kompetanse. Den konstaterer også at ”[u]tdanningsmarkedet blir internasjonalt, med større krav til fleksibilitet” (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet 1998: uten sidetall). Men denne planen gir ingen direkte referanser til språk eller språkspørsmål.

*NTNU 2020: Internasjonalt fremragende* refererer derimot direkte til språk på en rekke punkter. I 2005-versjonen av *NTNU 2020* slås det fast at alle fakulteter ved NTNU tilbyr engelskspråklige masterprogram for å gjøre seg attraktive for utenlandske studenter (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet 2005b:10). Det påpekes også at tilbud om gratis norskkurs har vært et viktig virkemiddel i rekrutteringen av utenlandske studenter (loc.cit.). I 2006-versjonen heter det at NTNU skal ha en internasjonal orientering, og det settes som mål at universitetet innen 2010 skal ha mer enn 10 % utenlandske studenter på masternivå, og minst 3 masterprogram eller doktorgradsprogram per fakultet skal være felles med anerkjente (underforstått: utenlandske) universitet (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet 2006a:3). En av strategiene for å nå disse målene er å ”utvikle og markedsføre flere engelskspråklige studietilbud, spesielt på MA og PhD-nivå” (loc.cit.).

I tillegg til disse direkte referansene til språk, er det også en rekke punkter som implisitt har språklige konsekvenser, selv om det altså ikke er eksplisitt nevnt: *NTNU 2020* (2006-versjonen) slår for eksempel fast at ”[f]or Norge er det viktig å ha sterke, internasjonalt rettede utdannings- og forskningsmiljøer” (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet 2006a:2). Dokumentet har videre en rekke konkrete mål for internasjonalisering: Innen 2010 har NTNU som mål å doble inntekten av forskningsmidler fra EU i forhold til 2005, og

innen 2020 skal man ha internasjonalt finansiert forskning innen alle NTNUs spesielle satsnings- og styrkeområder. Innen 2010 skal også 25 % av publiseringen være på nivå 2 (se kap. 7.4.2), mens innen 2020 skal siterings- og publiseringshyppigheten per fast vitenskapelig ansatt være på linje med de 20 beste universitetene i Europa (op.cit.:2). Ansatte og studenter skal også være ”aktive kunnskapsleverandører i samfunnsdebatten” (op.cit.:3). Forskermobiliteten skal økes, og man skal søke samarbeid og opprette allianser med anerkjente fagmiljø både i Norge og i utlandet (op.cit.:2). Av nyansatte skal halvparten innen 2010 komme fra en annen institusjon enn NTNU, og av disse igjen skal halvparten være fra ”internasjonalt fremragende institusjoner” (op.cit.:4). Målet for 2020 er at NTNU skal være en ”internasjonalt attraktiv arbeidsplass” med ”god ekstern søkning til alle stillinger” (loc.cit.). Disse formuleringene åpner i navnet for søkning både fra Norge og andre land, siden internasjonalt fremragende institusjoner prinsipielt kan ligge i alle land, også Norge. ”Ekstern” må forstås som ”utenfor NTNU”, men ikke dermed nødvendigvis utenfor Norge. Jeg tror likevel vi trygt kan gå ut ifra at ledelsen ved NTNU mener det er svært ønskelig å få *utenlandske* søkere til sine stillinger, og at det med ”internasjonalt fremragende institusjoner” først og fremst menes utenlandske.

Målene som er nevnt ovenfor, vil antakelig for en stor del resultere i økt bruk av engelsk: Økt forskermobilitet og flere utenlandske ansatte gir flere forelesere som foreleser på engelsk av praktiske hensyn, fordi de (ennå) ikke kan norsk, mens ansatte som blir i Norge i tre år eller mer, er pålagt å lære norsk (se nedenfor). Forsknings samarbeid med utenlandske miljøer gir behov for å arbeide og publisere på et lingua franca, som for de aller fleste vil si engelsk. For å få penger til forskning fra utlandet, vil søknad og resultat i de fleste tilfeller leveres på engelsk. Som vi så i kapittel 7.4.2, krever publisering på nivå 2 ofte bruk av engelsk, og det samme gjør målet om økt siteringshyppighet, ettersom flere forstår engelsk enn norsk, og forståelse er en forutsetning for sitering. Ett konkret mål innebærer likevel et behov for å bruke *norsk*, nemlig målsettingen om at ansatte og studenter skal være ”aktive kunnskapsleverandører i samfunnsdebatten” – selv om man riktignok også kan delta i samfunnsdebatt i internasjonale fora.

### **8.2.3. Andre strategidokumenter**

I tillegg til NTNUs visjonsdokumenter fins det også andre strategidokumenter som er relevante for spørsmålet om språkbruk og språkvalg, nemlig NTNUs undervisningsstrategi (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet uten år) og NTNUs internasjonale strategi (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet 2001). Disse deler *NTNU 2020s*

grunnleggende ambisjon om økt internasjonalisering. NTNUs undervisningsstrategi slår fast at ”Utdanningsmarkedet blir mer internasjonalt. Vårt universitet må opprettholde og videreutvikle sitt arbeid med hensyn til økt internasjonalisering, herunder inkludert virksomheten knyttet til økt gjensidig studentutveksling.” (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet uten år:1). Undervisningsstrategien sier videre: ”Trening i skriftlig og muntlig kommunikasjon må i større grad bli en integrert del av studiene slik at faglig og språklig læring går hånd i hånd” (op.cit.:3). Likevel vil NTNU ifølge høringsuttalelsen til Universitets- og høyskolerådet (omtalt ovenfor) ikke gi studiepoeng for kursing i engelsk. Spesifikke språk nevnes ikke i undervisningsstrategien – verken norsk, engelsk eller andre.

En annet viktig dokument i denne sammenhengen, er NTNUs internasjonale strategi (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet 2001). Målsettingene i denne strategien inkluderer blant annet at NTNU skal øke antallet utenlandske studenter og forskere, ha økning i internasjonale nettverk og faglig virksomhet innen utdanning og forskning, og øke antall publikasjoner i internasjonale tidsskrift.

Strategiene for å nå disse målene omfatter blant annet at NTNU skal ”[...] bygge opp internasjonale mastergrader som er åpne både for norske og utenlandske studenter og som kan inngå som en del av en norsk grad”. NTNU skal også ”tilby flere kurs på høyere nivå for både norske og utenlandske studenter der undervisningsspråket er engelsk”. Strategien legger altså opp til mer bruk av engelsk på masternivå enn tilfellet var før 2001, noe som er i ferd med å realiseres (jf. 8.1.2).

Den internasjonale strategien sier videre at NTNU skal øke sin deltakelse i EUs programmer for forskning og utdanning, og universitetet skal dessuten ”arbeide aktivt for å skaffe ressurser til internasjonal student- og forskerrekruttering samt til student- og forskermobilitet” (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet 2001:1). Dette er målsettinger som i alle fall indirekte kan føre til økt bruk av engelsk.

Ett punkt i den internasjonale strategien gjelder likevel helt konkret styrking av *norsk* språk: ”Det skal etableres flere norskkurstilbud til utenlandske studenter, forskere og ansatte” (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet 2001:2). Større tilgang på norskkurs kan motvirke at økt internasjonal rekruttering av ansatte og studenter fører til økt bruk av engelsk. Per 2008 er imidlertid kapasiteten på disse norskkursene fremdeles for lav i forhold til antall søkere (Kvittingen 2008).

#### **8.2.4. Fakultet for ingeniørvitenskap og teknologisk språkpolitikk**

Ett av NTNUs fakulteter har gjort et formelt, språkpolitisk vedtak som gjelder hele fakultetet. Dette er fakultet for ingeniørvitenskap og teknologi (IVT). Jeg behandler dette vedtaket forholdsvis grundig her, ettersom kasuset mitt, Program for industriell økologi, hører inn under dette fakultetet. Opplysningene nedenfor er basert på et intervju 13.6.2007 med Svein Remseth, professor og instituttleder ved Institutt for konstruksjonsteknikk, IVT-fakultetet.

Vedtaket ved IVT-fakultetet ble satt i verk fra høsten 2007, men ble vedtatt allerede i 2005, altså rundt den tida jeg gjorde kasusstudien. Vedtaket gjelder de to siste studieårene på sivilingeniørstudiet, fjerde og femte årskurs, det vil si mastergradsnivået etter det nye Bologna-systemet.

Svein Remseth: Det som er vedtaket på IVT-fakultetet, er at vi fra denne høsten [2007] skal ha alt undervisningsmaterieell tilgjengelig på engelsk. Og at vi snakker engelsk når det er nødvendig i forhold til de som er i klassen. Så vi skal ha et engelsk tilbud i de to siste årene av sivilingeniørstudiet.

Senere i intervjuet fikk jeg oppklart at man er pålagt å snakke engelsk i undervisninga bare dersom det er utvekslingsstudenter til stede som ønsker dette. Det er dette som menes med ”nødvendig i forhold til de som er i klassen”. Remseth anslo også at det (på intervju-tidspunktet i 2007) var 150-200 utvekslingsstudenter av totalt 700 studenter ved IVT-fakultetet. Eksamensoppgaver blir gitt både på engelsk og norsk, men den engelske versjonen er den juridisk gjeldende. Studentene kan velge å besvare eksamen enten på norsk eller på engelsk.

Motivasjonen for dette vedtaket ligger dels i ønsket om å tiltrekke studenter fra utlandet, dels i et ønske om å slippe ”dobbeltarbeid” i form av å opprette egne tilbud spesielt for utenlandske studenter:

Svein Remseth: Og dette er selvfølgelig for at vi skal ha et internasjonalt tilbud, og prøve å rekruttere også internasjonalt. Vi kan jo også tenke oss at i stedet for å ha veldig mange internasjonale masterprogram, så vil det være mer rasjonelt å bare avertere studieretninger som vi allerede har, som internasjonale. [...] Og dermed slipper vi kanskje unna litt rimeligere i forhold til kravene til å etablere nye emner og sånt på engelsk i internasjonale masterprogram.

En annen motivasjon for vedtaket var å forberede de norske studentene på å kunne bruke engelsk fagspråk i en framtidig arbeidssituasjon:

Svein Remseth: Men med oljeindustrien og sånn, så er det jo veldig mange av våre kandidater som kommer til å ha engelsk som arbeidsspråk



Beslutningen om å la alt pensum være på engelsk på masternivå, og forelese på engelsk dersom utvekslingsstudenter er til stede, var ikke noen kontroversiell beslutning for IVT-fakultetet. Vedtaket bekreftet og forsterket en trend som allerede fantes:

Svein Remseth: Vi har undervist på engelsk i mange år uten at vi har hatt dette vedtaket. Og spesielt i emner der vi allikevel bruker engelske lærebøker. Eller engelskspråklige lærebøker. Så det var ikke noen stor sak.

Selv om beslutningen ikke var særlig kontroversiell, var man likevel oppmerksom på at det norske, tekniske språket trenger å ivretas, og at dette kunne være en innvending:

Svein Remseth: Nei, altså, det er jo alltid dette med at vi mister det norske, tekniske språket. Det er et problem. Helt klart. For det er flere emner som, hvis man ikke får norsk språk i de emnene, så er det ingen som lærer dem det språket. Så det er jo ganske viktig.

Ifølge Svein Remseth er dette problemet forsøkt løst ved at man passer på å oppgi også de norske termene ved siden av, selv om undervisninga foregår på engelsk:

Svein Remseth: Det blir jo også da nødvendig å gi lite grunn sørvis til de norske og passe på at vi ikke mister det norske, tekniske språket. [...] Slik at vi da, svært ofte, snakker litt dobbelt når vi tar ting på tavla og sånn.

Jeg har imidlertid ikke hatt mulighet til å kontrollere i hvilken grad slik ”dobbelt snakking” foregår i praksis, utover det som framkommer i kasusstudien (kapittel 9).

I tillegg til utfordringen med å ta vare på norsk fagspråk har et annet problem vært å skaffe engelskspråklige tekster til erstatning for norske i de fagene der det i stor grad har vært brukt norske standarder (for eksempel standarder for bygg) og norske kompendier i undervisninga. På grunn av dette har enkelte fag fått en midlertidig utsettelse før de må ha alt materiale på engelsk.

Omleggingen til kun engelsk pensum og forelesninger på engelsk dersom utvekslingsstudenter er til stede, har ifølge Remseth blitt greit mottatt av de norske studentene:

Intervjuer: Vet du hva studentene syns om dette her?

Svein Remseth: Det har vel vært noen flere reaksjoner fra de studentene som kommer fra ingeniørhøgskolene enn de som blir tatt opp i første hos oss. Altså, de som tar toårig master. Og som har vært mer vant til norske kompendier i den utdanningen de har så langt. Men det er jo ikke noen sånn stor sak. [...]. [V]i har ikke hatt noe sånn studentprotester eller noe sånt.

IVT-fakultetets beslutning om undervisningsspråk/pensumspråk er ment å støtte opp under NTNUs ambisjoner om internasjonalisering. Dette er gjort bevisst fra IVTs side:

Svein Remseth: Og skal det være internasjonalt, så må vi ha et reelt tilbud til studentene. Og at vi skal være internasjonale, det er jo et strategisk vedtak i styret.

IVTs politikk viser altså at selv om NTNU sentralt ikke har vedtatt egne språklige retningslinjer som sådan, har de strategiske målene om internasjonalisering også direkte språklige konsekvenser, her i form av et vedtak om bruk av engelsk på masternivået ved IVT-fakultetet.

Som dette kapitlet har vist, er NTNUs ”språkpolitikk” foreløpig pragmatisk og lite formalisert fra ledelsens side. Derimot har andre typer politikk og visjoner fra ledelsen språklige implikasjoner, slik blant annet eksemplet fra IVT-fakultetet viser.

## 9. Kasusstudiet

Jeg vil nå presentere selve ”kjernen” i undersøkelsen min, som er et kasusstudium jeg har foretatt ved Program for industriell økologi, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. Kasusstudiet ble utført i form av et feltarbeid høsten 2005, samt to spørreskjemaundersøkelser og fire intervjuer i forkant (2004 og 2005). Jeg vil først gi en oversikt over hva fagfeltet industriell økologi er, hva Program for industriell økologi er og hva det internasjonale masterprogrammet i industriell økologi er og hvordan det blir annonsert. Deretter gir jeg en kort oversikt over hvem som arbeider og studerer ved Program for industriell økologi og hvilken form for kontakt jeg har hatt med dem, før jeg går over til selve resultatene fra kasusstudiet.

### 9.1. Presentasjon av kasuset

#### 9.1.1. Hva er faget industriell økologi?

Program for industriell økologi velger på sine egne hjemmesider på internett å presentere faget sitt ved hjelp av dette sitatet, som er henta fra ei bok redigert bl.a. av den første som tok doktorgrad i faget:

Industrial ecology is the study of the flows of materials and energy in industrial and consumer activities, of the effect of these flows on the environment, and of the influence of economic, political, regulatory and social factors on the flow, use and transformation of resources. The objective of industrial ecology is to understand better how we can integrate environmental concerns into our economic activities. This integration, an ongoing process, is necessary if we are to address current and future environmental concerns (White 1994:v).

Industriell økologi innebærer å se på industrielle systemer som *økosystemer* (Erkman 1997:1). I stedet for å se på hver industri eller virksomhet som separate enheter som forbruker råvarer og energi, produserer et produkt, skaper profitt og produserer avfall og utslipp, forsøker man å se ulike prosesser i *sammenheng* og følge ressursene gjennom hele livsløpet. Målet er en mer miljøvennlig og bærekraftig industri.

Konseptet industriell økologi har røtter tilbake til 1970-tallet. Men først på 1990-tallet ble industriell virkelig etablert som fagfelt og det slo igjennom internasjonalt (Erkman 1997). De som får æren av å være kilden til suksessen, er amerikanerne Robert Frosch og Nicholas Gallopoulos, som på dette tidspunktet arbeidet for General Motors (Erkman 1997:5). I 1989

fikk de publisert en artikkel i *Scientific American*, der de tok til orde for ideen om det industrielle økosystem:

[...][T]he traditional model of industrial activity – in which individual manufacturing processes take in raw materials and generate products to be sold plus waste to be disposed of – should be transformed into a more integrated model: an industrial ecosystem. In such a system the consumption of energy and materials is optimized, waste generation is minimized and the effluents of one process [...] serve as the raw material for another process. The industrial ecosystem would function as an analogue of biological ecosystems. [...] Materials in an ideal industrial ecosystem are not depleted any more than those in a biological one are; a chunk of steel could potentially show up one year in a tin can, the next year in an automobile and 10 years later in the skeleton of a building (Frosch & Gallopoulos 1989:94 ff.).

Frosch og Gallopoulos' artikkel vakte stor interesse i USA, både blant akademikere og i industrien (Erkman 1997:5). Artikkelen ble starten på en vekstperiode for faget, og i løpet av 1990-tallet etablerte industriell økologi seg som akademisk disiplin. Den første doktorgraden i industriell økologi kom i 1992, utført av B. R. Allenby (op.cit:6).

Fagfeltet industriell økologi er altså ennå ungt, og preges av stor iver og entusiasme. Et tidsskrift for fagfeltet, *Journal of Industrial Ecology*, ble oppretta i 1997. Dette tidsskriftet er nå offisielt tidsskrift for International Society for Industrial Ecology, som ble grunnlagt i 2001. International Society for Industrial Ecology organiserer også konferanser. Hittil har fire konferanser blitt avholdt i deres regi: Den første i Leiden, Nederland i 2001, den andre i Ann Arbor, Michigan, USA i 2003, og den tredje i Stockholm, Sverige i 2005 og den fjerde i Toronto, Canada i 2007.

Etter hvert er fagfeltet utvida til ikke bare å dreie seg om gjenbruk av materialer, men også om en rekke andre spørsmål. International Society for Industrial Ecology regner med ni underdisipliner i faget, hvorav "life-cycle planning, design and assessment" og "eco-efficiency", som jeg kommer til å nevne senere, er to (International Society for Industrial Ecology uten år a).

### **9.1.2. Hva er Program for industriell økologi?**

Program for industriell økologi hører inn under Fakultet for ingeniørvitenskap og teknologi, NTNU. Initiativet til det som senere ble til Program for industriell økologi, kom i 1993 fra Norsk Hydro. De meldte et behov for kandidater med kompetanse i miljøfag for industrien. En midlertidig gruppe av fagfolk ble oppretta for å utrede en strategi for undervisning og forskning i industriell økologi ved det som nå er NTNU. Dette ble gjort i samarbeid med andre universiteter (Massachusetts Institute of Technology, Yale, Georgia Tech, TU Delft,

Danmarks Tekniske Universitet og Chalmers), med næringslivet (Norsk Hydro, Siemens, Kværner, Statoil, Storebrand, Norske skog og ABB) og med Norges tekniske vitenskapsakademi. Program for industriell økologi hadde med andre ord allerede fra unnfangelsen av sterke internasjonale kontakter, og har hele tida vært et internasjonalt fag, i tillegg til også å ha en sterk forankring i norsk industri.

I 1996 ble det oppretta en professor 2-stilling i industriell økologi ved NTNU, som ble besatt av initiativtakeren Rolf Marstrander fra Norsk Hydro. Han ledet deretter en midlertidig styringsgruppe for prosjektet industriell økologi ved NTNU. Samme år startet også undervisninga i de første faglige emnene i industriell økologi ved NTNU. Tilbudet ble utvida i 1999, og ble nå et fullstendig, gradsgivende, tverrfaglig program, som fikk navnet Industrial Ecology Study Programme eller Program for industriell økologi.

Program for industriell økologi ved NTNU var pionerer til å opprette et eget studieprogram i industriell økologi. International Society for Industrial Ecology regner opprettelsen av studieprogrammet ved NTNU som en svært viktig hendelse, som skaffet fagfeltet økt internasjonal anerkjennelse, på linje med etableringen av *Journal of Industrial Ecology* (International Society for Industrial Ecology uten år a). Opprettelsen av studieprogrammet medvirket altså til selve etableringen av industriell økologi som akademisk disiplin.

### **9.1.3. Masterprogrammet**

I 2005 ble studieprogrammet i industriell økologi omgjort for å innpasse seg i den nye gradsstrukturen som kom med Bologna-avtalen og Kvalitetsreformen (se kap. 6.2.2 og 6.2.3). Det ble da oppretta et toårig internasjonalt masterprogram. Program for industriell økologi tilbyr i tillegg et doktorgradsprogram, men har ikke lenger studier på bachelornivå etter at det nye masterprogrammet ble oppretta. Studentene følger med andre ord bachelornivået ved andre fag, for eksempel ingeniørfag, for så å ta mastergraden ved Program for industriell økologi.

Det er masterprogrammet som et mitt kasus i denne studien. Masterprogrammet er beregna både på tilreisende og norske studenter. Studentene velger å spesialisere seg i én av tre mulige studieretninger. Studieløpet går over fire semester, og består av obligatoriske fellesemner, studieretningsemner og valgfrie emner, og til slutt et masterprosjekt som munner ut i ei avhandling. Mulige arbeidsgivere er innen offentlig forvaltning eller større bedrifter.

Fra og med etableringa av det internasjonale masterprogrammet høsten 2005 foregår all undervisning i alle emner på engelsk. Det har tidligere vært slik at noen emner har vært

undervist på norsk, mens andre har vært undervist på engelsk. Det har også tidligere vært slik at en del hovedfags-/masterstudenter har valgt å skrive avhandlinga si på norsk, mens andre har valgt engelsk. Nå er imidlertid *all* undervisning på engelsk, og masterstudentene forventes å skrive avhandlinga på engelsk. Ett av opptakskravene til studiet er at søkere som ikke har engelsk som morsmål, skal dokumentere engelskkunnskapene sine som minimum enten ved ståkarakter i engelsk fra norsk videregående skole, eller Test of English as a Foreign Language (TOEFL-testen) med poengsum 550/230, alternativt International English Language Testing System (IELTS-testen) med karakter 6.0.

Program for industriell økologi tilbyr i tillegg til masterstudiet og doktorgradsstudiet også emner som kan velges enkeltvis av studenter ved andre fag. Disse studentene følger de samme forelesningene som masterstudentene.

#### **9.1.4. Hvordan presenterer Program for industriell økologi seg selv?**

Fagfeltet industriell økologi blir gjerne presentert som nytt, internasjonalt og framtidsretta. For eksempel bruker International Society for Industrial Ecology overskriften ”Industrial Ecology: A Field for the Future” på sine internettsider (International Society for Industrial Ecology uten år a). Foreningen betegner fagfeltet som raskt voksende, og som akademisk disiplin er industriell økologi i ferd med å bli “[...] an increasingly common reference at universities throughout the world” (International Society for Industrial Ecology uten år b).

Program for industriell økologi ved NTNU presenterer seg hovedsakelig gjennom sine hjemmesider på internett, som har adressen [www.indecol.ntnu.no](http://www.indecol.ntnu.no). Både internettdressen og selve internettsidene er engelskspråklige, med unntak av NTNUs hovedmeny som ligger som ei verktøylinje i øverste kant. Det fins ei lenke som heter ”industriell økologi på norsk”, men denne fører bare til ei blank side. Fra Program for industriell økologis hovedside kan man komme til sider som gir informasjon om det internasjonale masterprogrammet. Også disse er på engelsk, selv den som heter ”information for students already enrolled at NTNU”.

Utover disse internettsidene har det internasjonale masterprogrammet dette første året ikke vært markedsført i utlandet i særlig grad. Dette skyldtes ifølge programlederen (ansatt L-1, se presentasjon nedenfor) at det ikke ble tid til større markedsføringstiltak i forkant:

Vi har jo ikke hatt noe reklame. På Google, ja. Men utover det ... Så hvis du søker etter industriell økologi, så kommer vår lille reklameting opp. Men ellers hadde vi ikke så mye. Det er bare internettinformasjon, og NTNU sine brosjyrer, og så videre. Så det er folk ... det er bare folk som allerede vet om industriell økologi og leter etter noe, som finner oss. [...] NTNU er dårlige til å selge seg. Det er ikke noen tradisjon. Utenfor Afrika (L-1, intervju 21.4.2005).

“Vår lille reklameting” er en reklametekst med ei sponset lenke som kommer opp i ei ramme øverst til høyre i skjermbildet om man bruker søkeordene ”industrial ecology” i søkemotoren Google på internett ([www.google.com](http://www.google.com)). Lenka henviser videre til Program for industriell økologis hovedside på internett. Reklameteksten kommer ikke opp dersom man bruker søkeordene ”industriell økologi” på norsk, men kun dersom man bruker engelske søkeord. Derimot kommer Program for industriell økologis hjemmeside opp som ordinært (ikke betalt) treff både når man bruker norsk og engelsk. Teksten i reklameboksen er som følger:

MSc in Industrial Ecology. Interdisciplinary 2yr Master Degree. No tuition [sic], international program. [www.indecol.ntnu.no](http://www.indecol.ntnu.no) (www.google.com).

Selve teksten er skrevet på en blanding av amerikansk og britisk engelsk, med enkelte språklige feil: ”MSc” for Master of Science er britisk form, mens det på amerikansk-engelsk heter ”MS” (Kirkeby 2003:356). Derimot er formen ”program” amerikansk-engelsk, mens britisk form er ”programme” (op.cit:470). Ordet ”tuition” eksisterer ikke (op.cit:671). Dette er antakelig en feilskrivning for ”tuition”, som på amerikansk-engelsk betyr skolepenger, mens det på britisk-engelsk betyr undervisning (op.cit:668). Det hadde antakelig vært heldigere å bruke uttrykket ”tuition fee”, slik at man ikke risikerer at noen oppfatter teksten som britisk-engelsk og tror at det ikke gis undervisning. Formen ”Master Degree” er ukorrekt, korrekt form ville vært ”master’s degree” (Clark 2003). På grunn av disse feilene og blandingen av britisk- og amerikansk-engelsk, vil teksten antakeligvis virke noe forvirrende på morsmålstalere av engelsk, og kunne med hell vært korrekturlest dersom masterprogrammet ønsker å presentere seg som engelskspråklig.

Videre har masterprogrammet vært presentert gjennom en firesidig brosjyre utgitt av NTNU (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet 2005a). Denne brosjyren er også på engelsk, og gir saklig og konkret informasjon om fagtilbud, opptakskrav, søknad og muligheter for stipend til søkere fra utviklingsland eller Øst- og Sentral-Europa.

Programlederen ønsker etter hvert å reklamere for masterprogrammet i andre kanaler enn de som har vært brukt hittil:

Men det som jeg tror er nødvendig, er at vi har et eller annet i noen miljørettede tidsskrift, kanskje i Tyskland og Frankrike og England, eller noe sånt, sånn at vi faktisk når de personene som vi har lyst til å nå (L-1, intervju 21.4.2005).

Programlederen mener altså at det ble reklamert for lite for masterstudiet i utlandet da det ble starta opp, og at den reklamen som fantes i regi av NTNU, var for sterkt retta mot Afrika og andre utviklingsland. I tillegg til dette ønsker programlederen å annonsere i tidsskrift som er relevante for fagfeltet, og som utgis for eksempel i vesteuropeiske land. Som det vil komme

fram nedenfor, var resultatet etter første opptak at bare én utenlandsk student begynte ved masterstudiet, og denne studenten kom fra Afrika og fikk stipend. Men det er et mål for programmet ved senere opptak å rekruttere også studenter fra OECD-land, som ikke trenger stipend for å kunne komme.

### **9.1.5. Hvem arbeider og studerer ved Program for industriell økologi?**

Jeg vil straks presentere ”befolkningen” ved Program for industriell økologi, og blant annet komme inn på hvem som er norske og hvem som er utenlandske, og hvilken kontakt jeg har hatt med de enkelte. I stedet for pseudonymer har jeg valgt å gi hver person en kode bestående av én eller flere bokstaver og ett tall. Bokstaven(e) sier noe om hvilken kategori personen tilhører. Det spesielle med Program for industriell økologi, er at de ikke har egne, fast ansatte professorer eller førsteamanuenser. Staben besto på det tidspunktet jeg gjorde feltarbeid – altså i 2005 – av en programleder, to ansatte i programledelsen, to administrativt deltidsansatte, to ansatte på LCA-laboratoriet (mer om dette nedenfor), to postdoktorer, 14 stipendiater, fire forskningsassistenter og ti tilknyttede forskere. Bokstaven(e) i koden refererer til én av disse kategoriene (se forklaring under hver kategori nedenfor). Tallet i koden har ingen betydning utover å skille individene innen samme kategori fra hverandre. Opplysningene om ”befolkningen” er henta fra Program for industriell økologis internettsider, og kontrollert og korrigert av ansatt L-3.

#### **9.1.5.1. Ledelsen**

Ledelsen ved Program for industriell økologi består av programlederen, kontorleder og koordinator. Kontorleder er administrativt ansatt, mens programleder og koordinator er vitenskapelig ansatte. Programlederen er dessuten også professor ved et annet institutt ved NTNU, i et sivilingeniørfag. I tillegg kommer to kontormedarbeidere, som er studenter som jobber på timebasis.

Programlederen er ikke norsk, men behersker norsk språk. De øvrige i programledelsen er norske. I denne studien kaller jeg programlederen for ansatt L-1 (L står for ”ledelsen”), kontorlederen kalles L-2, koordinator kalles L-3, og de to kontormedarbeiderne kalles L-4 og L-5.

Av disse har jeg intervjuet programlederen L-1. I tillegg snakka jeg uformelt muntlig og på e-post med L-3.



### **9.1.5.2. LCA-laboratoriet**

LCA står for Life Cycle Assessment, eller livsløpsanalyse. LCA-laboratoriet er en liten enhet som driver forskning og undervisning i livsløpsanalyse og relaterte metoder. LCA-laben har to ansatte, som jeg i denne studien kaller ansatt LCA-1 og LCA-2. Ansatt LCA-1 var tidligere stipendiat ved Program for industriell økologi, og gikk direkte over i jobben som daglig leder av LCA-laben i løpet av den tida jeg gjorde feltarbeid. Ansatt LCA-2 er vitenskapelig assistent på LCA-laben. Både ansatt LCA-1 og LCA-2 er norske.

”Life Cycle Assessment and Eco-Efficiency” er et av de obligatoriske fagene masterstudentene må ta. Ansatt L-1 underviste i faget høsten 2005, da jeg gjorde feltstudien, på deling med ansatt L-1 og gjesteforelesere. Ansatt LCA-2 var ansvarlig for øvingstimer i faget sammen med ansatt LCA-1.

Av de ansatte ved LCA-laboratoriet intervjuet jeg LCA-1, samt at jeg snakka uformelt med LCA-2 i forbindelse med at jeg observerte øvingstimer. LCA-1 ble min hovedinformant i kasusstudiet. Han ble først intervjuet i den første intervjurunden i studieåret før det internasjonale masterprogrammet starta opp. Jeg opplevde han som samarbeidsvillig, velinformert og reflektert, og en svært interessant person å snakke med. Han ble deretter min primære kontaktperson i observasjonsstudien, i og med at han var fagansvarlig for et obligatorisk fag i det første semesteret med det internasjonale masterprogrammet. Jeg var da til stede i forelesninger og øvinger og prosjektarbeid i dette faget gjennom semesteret. Øvingene ble leda av LCA-1 og LCA-2, og faget ble forelest av LCA-1 med hjelp fra andre forelesere ved visse anledninger.

LCA-1 ble intervjuet to ganger. Det første som sagt i studieåret før det internasjonale masterprogrammet starta opp. Det andre intervjuet fant sted høsten 2006, ett år etter feltarbeidet mitt. Da hadde jeg kommet et stykke i analysen, og ønska å komme tilbake med noen tillegsspørsmål.

### **9.1.5.3. Vitenskapelige assistenter**

Program for industriell økologi hadde på undersøkelsestidspunktet fire vitenskapelige assistenter, hvorav én ikke var norsk. De vitenskapelige assistentene blir her kalt V-1 til V-4 (”V” står for ”vitenskapelig assistent”). Ingen av disse ble intervjuet.

#### **9.1.5.4. Tilknyttede forskere**

De tilknyttede forskerne har ikke til vanlig sitt arbeidssted ved Program for industriell økologi, men trekkes inn som ressurspersoner. Én (ansatt T-1) arbeider i privat sektor, ni arbeider ved andre NTNU-institutter (ansatt T-2 til T-10). Ansatt T-10 var tidligere stipendiat og post.doc. ved Program for industriell økologi, og arbeider nå som prosjektleder ved et annet NTNU-institutt. T-10 er ikke norsk, mens de øvrige er norske. Ingen av disse ble intervjuet ("T" står for "tilknyttede forskere").

#### **9.1.5.5. Post.doc.**

Program for industriell økologi hadde på undersøkelsestidspunktet to som arbeidet med postdoktorprosjekt. Jeg kaller dem her P-1 og P-2 ("P" står for "post.doc."). P-1 er ikke norsk, og har engelsk som morsmål. P-2 er norsk, og har til vanlig arbeidssted ved et annet NTNU-institutt. P-1 besvarte spørreskjemaet på engelsk. Jeg hadde oversatt det til engelsk i den anledning.

#### **9.1.5.6. Stipendiater**

Det var på undersøkelsestidspunktet 15 doktorgradsstipendiater tilknyttet Program for industriell økologi. Jeg kaller dem her S-1 til S-15 ("S" står for "stipendiat"). Én av disse (S-15) er ikke norsk, de øvrige er norske. Imidlertid har det tidligere vært flere utenlandske stipendiater: En asiat slutta like før jeg begynte mitt feltarbeid (XS-1), mens en fra vest-Europa som nå er tilknyttet forsker (T-10), tidligere var stipendiat og post.doc. Like etter at feltarbeidet mitt var avslutta, begynte det også en søreuropeer som stipendiat. Av stipendiatene intervjuet jeg S-12. LCA-1 var også stipendiat da jeg intervjuet han for første gang. Jeg hadde i tillegg en uformell e-postveksling med S-11, som var initiert av henne.

#### **9.1.5.7. Masterstudenter**

Det semesteret jeg gjorde feltarbeid ved Program for industriell økologi, det vil si høsten 2005, var det første semesteret hvor det ble tatt opp studenter til det nye masterprogrammet. Seks studenter ble tatt opp, hvorav én ikke er norsk. Denne studenten har som nevnt afrikansk bakgrunn. Jeg kaller henne her for M-1, mens jeg kaller de øvrige fem for M-2 til M-6 ("M" står for "Masterstudent"). Av disse intervjuet jeg M-1 og M-2. M-2 ble intervjuet to ganger: en gang før det internasjonale masterprogrammet starta opp, og en gang i slutten av det første semesteret.

I tillegg følger ytterligere 11 undervisninga på masterprogrammet (ifølge ansatt L-3). Disse studentene får ikke graden MSc i industriell økologi. I stedet hører de formelt til andre masterprogram, f.eks. i ulike sivilingeniørfag, naturvitenskapelige fag eller samfunnsvitenskapelige fag, og har valgt industriell økologi som spesialisering innenfor disse fagområdene. Jeg kaller disse studentene for M-7 til M-17. Alle disse er norske. Student M-7 var i undersøkelsessemesteret tillitsvalgt for masterstudentene. Av disse intervjuet jeg M-7, M-8, M-15, M-16 og M-17.

Program for industriell økologi ønsket ifølge ansatt L-3 å ta opp flere utenlandske studenter til masterprogrammet ved opptaket høsten 2005. 55 utenlandske studenter søkte, og 28 av disse ble vurdert som kvalifiserte. Likevel begynte bare student M-1<sup>17</sup>, ettersom hun var den eneste som fikk stipend. De øvrige søkerne kom også fra utviklingsland, ifølge ansatt L-3, og hadde ikke mulighet til å begynne på studiet uten stipend.

#### **9.1.5.8. Utvekslingsstudenter**

I tillegg til den ene utenlandske studenten som er tatt opp ved masterprogrammet, fins det et antall utvekslingsstudenter som er på kortere opphold i Norge og tar fag ved Program for industriell økologi, uten å ta hele graden. Lengden på utvekslingsoppholdet er vanligvis ett eller to semester, mens enkelte har søkt om forlengelse av oppholdet utover dette. Ledelsen ved Program for industriell økologi har ingen oversikt over hvor mange dette gjelder, og opplysninger om nasjonalitet registreres heller ikke i Felles studentdatasystem (Øyvind Dahl, NTNUs studieadministrasjon, personlig kommunikasjon 26.1.2006). I min observasjonsstudie observerte jeg imidlertid én østerriker (student U-1), én tysker (student U-2), og fire spanjoler (student U-3 til U-6) som fulgte undervisninga. ”U” står for ”utvekslingsstudent”. Av disse intervjuet jeg U-1, som hadde tysk som morsmål. Dette intervjuet foregikk på engelsk.

Ettersom opplysninger om nasjonalitet ikke lagres verken i Felles studentdatasystem eller hos Program for industriell økologi selv, er det altså ikke mulig å gi sikre opplysninger om hvorvidt omleggingen til engelskspråklig undervisning har ført til en økning i antall utvekslingsstudenter. Også *før* det internasjonale, engelskspråklige masterprogrammet ble oppretta høsten 2005, var mange av fagene ved studieprogrammet for industriell økologi lagt til rette for utveksling. Språklig var dette gjort slik at undervisninga i utgangspunktet var på norsk, men ”faglærer har vært fleksibel med å gi [utvekslingsstudentene] tilpasset undervisning” (ansatt L-3, personlig kommunikasjon 19.1.2006).

---

<sup>17</sup> Se imidlertid følgende avsnitt om utvekslingsstudenter på kortere opphold.

### **9.1.5.9. Deltidsstudenter**

Det er også mulig å ta enkeltemner i industriell økologi og følge samme undervisning uten å være tatt opp til selve masterprogrammet. Dessverre fins det ingen oversikt over hvor mange studenter dette dreier seg om. Ledelsen ved Program for industriell økologi har ingen slik oversikt, og opplysningene fins heller ikke i NTNUs Felles Studentdatasystem, ettersom deltidsstudentene der er registrert sammen med de som tar hele masterprogrammet (Øyvind Dahl, NTNUs studieadministrasjon, personlig kommunikasjon 26.1.2006).

Av deltidsstudenter intervjuet jeg D-1, D-2 og D-3 ("D" står for "deltidsstudent"). Deltidsstudentene ble også observert i observasjonsstudien på lik linje med masterstudentene.

### **9.1.5.10. Bachelorstudenter**

Tidligere var det mulig å bruke fag fra Program for industriell økologi som del av en bachelorgrad eller som et grunnfag i en cand.mag.-grad. Dette er imidlertid ikke lenger mulig etter at masterprogrammet ble oppretta høsten 2005, og ordningen har blitt avvirket. Enkelte studenter fra 2004- og 2003-kullet holdt i undersøkelsessemesteret på med å fullføre sin påbegynte utdanning, men ingen nye bachelorstudenter ble tatt opp (ansatt L-3, personlig kommunikasjon 19.1.2006).

## **9.2. Språkvalg og motivasjon**

I dette kapitlet tar jeg opp problemstilling 3 og 4 (se kap. 1):

*3. Hva ønsker ledelsen ved kasusenheten å oppnå ved å starte et engelskspråklig studieprogram?*

*4. Hva ønsker studentene ved kasusenheten å oppnå ved å begynne ved programmet, i stedet for ved et norskspråklig program?*

*4a. Hadde det at programmet er engelskspråklig, positiv eller negativ innflytelse på avgjørelsen om å begynne, eller spilte språket ingen rolle?*

*4b. Er språklæring et mål for studentene?*

### **9.2.1. Hvorfor et engelskspråklig masterprogram?**

Hvilke motivasjoner var grunnlaget for avgjørelsen om å starte et internasjonalt og engelskspråklig masterprogram? Jeg vil undersøke hvilke mål og ønsker programlederen og andre ansatte uttrykker, og hvilke argumenter som brukes. Dernest prøver jeg å belyse hva ansatte og studenter ved programmet selv mener om avgjørelsen. Det er mange ulike grunner til denne beslutningen. Ved hjelp av intervjuer med ansatte og studenter har jeg prøvd å

sondere meg fram til hvilke argumenter som har vært framme i beslutningsprosessen. Det følgende er en gjennomgang av hvert av disse argumentene, med eksempler fra intervjuene.

Ideen om et internasjonalt, engelskspråklig masterprogram kom allerede flere år før min første kontakt med Program for industriell økologi. Forslaget forelå allerede før L-1 tok over som leder for programmet. Deretter ble forslaget drøftet i programstyret i flere runder. Ideen var kjent i to-tre år før den ble iverksatt høsten 2005.

### 9.2.1.1. Etablere seg i faglig nisje

En viktig motivasjon ser ut til å ha vært ønsket om å etablere seg i en faglig *nisje*. I forrige kapittel (9.1.1) så vi at industriell økologi er et nyetablert fagfelt. Det befinner seg på mange måter fremdeles i en oppbyggingsfase, og som ledd i etableringen av industriell økologi som akademisk disiplin var opprettelsen av det tidligere studieprogrammet ved NTNU viktig. Omgjøringen fra studieprogram til masterprogram kan i så måte oppfattes som et ledd i en videre oppbygging av industriell økologi som akademisk disiplin. Programlederen L-1 og ansatte for øvrig er bevisste på denne rollen som noen som går *foran*. Masterprogrammet omtales som ”spesielt” – noe nytt og spennende som ikke fins så mange andre steder. Noe litt unikt, som derfor er et konkurransefortrinn framfor andre universitet:

L-1: Og så er det jo ikke så veldig mange andre steder hvor du kan få den slags utdanning. Så derfor er det bare en fordel å ha flere studenter som ...

Intervjuer: For å tiltrekke studenter fra andre ...

L-1: Ja, fra andre land.

Intervjuer: Så dere er litt sånn unike i Europa, på en måte?

L-1: Na ... Det fins noen. Chalmers har jo et program, og Delft. Men det fins ikke mye.

LCA-1: Samtidig som at konkurransefortrinn i større grad ligger internasjonalt, i forhold til tilbudet man har. [...] Det er liksom den spiss- ... *nisjeproduktet*. Ikke bare selge det inn til et norsk marked, men også selge det inn til et internasjonalt marked, da.

Program for industriell økologi vil altså dekke et større ”marked” enn bare Norge med den ”varen” de tilbyr, ettersom denne ”varen” er et ”nisjeprodukt” og følgelig har en etterspørsel også utenfor landets grenser som man ønsker å stille, eventuelt dra fordel av. I tanken om et ”nisjeprodukt” ligger det også at det ikke ”selges” i store mengder til de brede massene, men derimot til spesielt interesserte, som det foreløpig ikke er så mange av. Foreløpig vurderer L-1 det slik at det ikke er behov for særlig mange uteksaminerte kandidater på hvert arbeidsmarked, og derfor er det fornuftig å utdanne kandidater for flere arbeidsmarkeder enn

det norske. Slik kan man få et tilstrekkelig antall studenter til masterprogrammet per år uten å ”mette markedet”.

Det at utdanningen de har å tilby, er et ”nisjeprodukt”, blir også regna for et *konkurransefortrinn*. Som vist i kapittel 6.1 er det blitt vanlig å bruke markedet som metafor innen høyere utdanning og forskning. Man ønsker å hevde seg i konkurransen med andre universitet ved å oppnå gode resultater i form av uteksaminerte masterkandidater, stipendiater og forskningsprosjekter. Derfor er det viktig å tiltrekke dyktige studenter og medarbeidere. Planen er at ”nisjeproduktet” skal ”selges” i hele verden til interesserte og dyktige personer. Målet er å få tak i de *beste*. Studenten M-17, som begynte ved det gamle studieprogrammet allerede i 1999 da det aller første kullet ble tatt opp, sier det slik:

Du skal rettferdiggjøre at det har internasjonal kvalitet, og da må du ha de beste studentene. Og Norge er jo ganske lite, så du hvis du sier at du rekrutterer fra hele verden, så blir det bedre.

Ansatt S-12 mener til og med at utenlandske studenter har en tendens til å være mer motivert enn norske studenter, og derfor flinkere, noe som igjen bidrar til å gjøre utdanningen i seg selv bedre:

S-12: Mitt inntrykk er faktisk generelt at studenter som kommer til Norge som utvekslingsstudenter, de har ofte en høyere motivasjon. Merkelig nok. [...] Så jeg tror at det også kan øke *kvaliteten* på faget. Du får flere studenter som er ivrige på å lære noe av faget.

Dette målet om å få tak i de beste, kan ikke oppnås uten at tilbudet er engelskspråklig, ifølge programlederens vurdering. Jeg kommer tilbake til dette nedenfor, i forbindelse med omtalen av målet om å tiltrekke seg studenter og ansatte fra utlandet.

### **9.2.1.2. Tiltrekke seg studenter og ansatte fra utlandet**

Ett av hovedmålene med å opprette et engelskspråklig masterprogram var å tiltrekke seg studenter fra utlandet. Program for industriell økologi er slik sett på linje med det som har vært ønsket fra politisk hold, jamfør kapittel 6 og 7. Jeg viste i kapittel 6.2.3 at Bologna-avtalen her i Norge har vært tolket dithen at man bør opprette flere engelskspråklige undervisningstilbud. Det er underforstått at dette er en forutsetning for å tiltrekke flere utvekslingsstudenter. Ved Program for industriell økologi har tankegangen vært tilsvarende. Å gå over til engelskspråklig undervisning blir sett som et nødvendig virkemiddel for å tiltrekke utenlandske studenter, både utvekslingsstudenter på kortere opphold og masterstudenter fra utlandet som skal følge hele masterprogrammet. Program for industriell økologi er slik sett et konkret eksempel fra ”grasrotnivået” på implementering av politikken

som føres høyere oppe i systemet. På den andre sida oppgir ingen at de føler seg diktert fra politisk hold. Tvert imot er det å drive engelskspråklig undervisning noe svært mange ved programmet også selv ønsker. Innføringen av engelsk som undervisningsspråk ser i dette tilfellet ut til å ha betydd et sammenfall mellom lokale og nasjonalpolitiske interesser.

Også før masterprogrammet ble oppretta, hadde deler av fagtilbudet ved studieprogrammet i industriell økologi vært på engelsk. Den gangen ble *noen* fag undervist på engelsk, mens andre ble undervist på norsk. En av foreleserne, LCA-1, som også den gangen underviste på engelsk, forteller i intervju at de da erfarte at de engelskspråklige fagene oppnådde å få ekstra mange utvekslingsstudenter. Dette mener han skyldtes språket:

LCA-1: Men en konsekvens av at vi underviste på engelsk, var at vi fikk veldig mye utvekslingsstudenter! [...] Når det var et engelskspråklig fag, så kom de. Det funka, i så måte.

Intervjuer: Var det en av grunnene da hele programmet her bestemte seg for å bli engelskspråklig?

LCA-1: Ja. Ja. Nå har ikke jeg vært sentral i den beslutningsprosessen, men generelt så er det jo et ønske om å tiltrekke seg studenter internasjonalt fordi dette er et nokså spesielt program.

Etter å ha erfart at de engelskspråklige fagene trakk til seg flere utvekslingsstudenter, ble altså dette en av grunnene til beslutningen om at masterprogrammet skulle bli fullstendig engelskspråklig, i håp om å oppnå en liknende effekt der. Det *eneste* virkemiddelet for å få inn utenlandske studenter er det imidlertid ikke. Programlederen L-1, som selv ikke er norsk, mener at å undervise på engelsk er en *nødvendig*, men ikke *tilstrekkelig* betingelse for å tiltrekke studenter fra utlandet. I mitt intervju med ham nevner han også flere andre tiltak han mener bør iverksettes, f.eks. aktiv rekruttering gjennom deltakelse på utdanningsmesser i ulike land, og annonsering i relevante tidsskrift. Like fullt er engelskspråklig undervisning en nødvendig forutsetning, mener han, og peker på at engelsktalende land som England og USA er populære studieland:

L-1: Så Norge er litt sånn: De må betale folk for å komme hit, og så må de betale folk for å dra bort! (ler) I andre land skjer det ikke. I England ... Så du har lyst til å dra til Amerika? Vær så god, du får lov til det, ikke sant. Eller England tjener masse penger med folk fra Asia, som betaler store gebyrer for utdanningen sin.

Intervjuer: Tror du vi kan få en del av den kaka hvis vi går over til engelskspråklig undervisning på masternivå?

L-1: Ja, sikkert. Det er en forutsetning, men det er ikke tilstrekkelig å bare skifte språk.

Litt lakonisk kommenterer L-1 at man i Norge må betale studenter for å komme – han tenker da på stipendordninger – mens universitetene i de engelsktalende landene tjener på sine

utenlandske studenter. Gjennom å tilby undervisning på engelsk legger man i alle fall grunnlaget for å gjøre Norge og masterstudiet i industriell økologi til attraktive mål, mener L-1, selv om det i tillegg trengs andre rekrutteringstiltak. Det samme gjelder også for å trekke til seg *ansatte*, mener stipendiaten S-12:

S-12: Så man gjør seg mye mer attraktiv, både for studenter og for faglig ansatte, hvis man underviser eller jobber på engelsk. Eller har fleksibilitet til å *kunne* jobbe på engelsk. Så jeg tror det er en verdi. Det er en verdi i å jobbe på engelsk.

Det handler altså om – i markedsøkonomiens språk – å gjøre seg *attraktiv*. I likhet med en bedrift vil man tiltrekke seg dyktige ansatte, og i likhet med selgere av et produkt vil man utvikle og markedsføre det man har å tilby for et størst mulig *marked*, det vil si et internasjonalt marked av potensielle studenter.

I likhet med i den norske tolkningen av Bologna-avtalen fins det heller ikke ved Program for industriell økologi noen særlig høy forventning om at utenlandske studenter vil være i stand til eller ønske å følge undervisning på *norsk*:

M-7: Jeg kan ikke se for meg at det skal komme europeere fra ... og lære seg norsk og så få undervisning på norsk.

Intervjuer: Nei.

M-7: I noen stor grad. Det er vel mer unntakene som klarer det.

Også utenlandske studenter som jeg har intervjuet, sier at de antakelig ikke ville ha kommet til NTNU og masterprogrammet i industriell økologi dersom undervisninga hadde vært på norsk. Utvekslingsstudenten U-1, som har planer om å være i Norge i til sammen ett og et halvt år, vurderer det slik:

Intervjuer: Okay. (begge ler) Did it matter to you that it is an *international* master's programme?

U-1: Erm. It mattered to me in as far as I was looking for *English* classes. The international master's offers all classes in English. Well, yeah. It was very, very relevant. [...]

Intervjuer: Yeah. If this course had been in Norwegian, would you have come then?

U-1: Would I have come? (pause) That's a difficult question. Er. (pause) Probably ... probably not. [...]

Også studenten M-1, som har kommet til Norge for å følge hele det toårige masterprogrammet, sier det samme:

M-1: I was also looking for courses that would be taught in English. I wouldn't have taken any course that was going to be taught in Norwegian. Because I knew it would be very challenging. (ler)



M-1 forteller videre at hun opplevde å måtte ta dette valget i en konkret situasjon som gjaldt et fag hun kunne tenke seg å ta. Hun hadde først fått vite at faget skulle undervises på engelsk. Men ved oppstart viste det seg at undervisningsspråket likevel var norsk. M-1 valgte da å ikke ta dette faget likevel, ettersom hun ikke ønsket å ta et fag der hun ikke kunne følge forelesningene, men ville bli nødt til å basere seg på å lese på egen hånd.

Grunnen til at verken U-1 eller M-1 ville ha valgt å følge fag på norsk, er at de oppfatter dette som for vanskelig. Men årsaken til at det er vanskelig, er at de mangler opplæring i norsk. I begges tilfelle reiste de til Norge og begynte å studere først, for deretter å begynne å tenke på norskopplæring etterpå:

M-1: [...] I was planning to take the [Norwegian] course. But I didn't register in ... I was put on the waiting list. Now they are deciding if it will be run next ... But I'd really like to take it. Yeah. It will make things more easier [sic.].

M-1 har erfart at selv om selve undervisninga er på engelsk, er hun likevel omgitt av norsk i hverdagen (mer om dette i 9.4.2.1). Hun ønsker derfor å ta et norskkurs på sikt, men kom ikke i gang med dette det første semesteret. Noe liknende forteller også U-1. Han ønsker også å lære mer norsk i løpet av oppholdet sitt her, men ankom i likhet med M-1 uten å kunne noe norsk på forhånd, og uten å begynne på norskkurs det første semesteret. U-1 forklarer dette med manglende *planlegging*. Avgjørelsen om å dra til Norge og Program for industriell økologi skjedde raskt, slik at U-1 ikke fikk tid til å forberede seg. Hadde utvekslingsoppholdet derimot vært planlagt ei stund på forhånd, ville han ha forsøkt å forberede seg bedre ved å begynne å lære seg norsk allerede før han forlot hjemlandet, og ville dermed kanskje vært i stand til å følge forelesninger på norsk:

U-1: Because my decision to come here was decided very quickly and maybe if I had had more time, I would have taken a language course at home before. But without knowing any Norwegian, and taking Norwegian classes: no. I wouldn't feel like it, no.

Intervjuer: But if you had been offered language classes before you came, you might?

U-1: Yeah, if I would have had time to take Norwegian classes at home, I probably would.

”Nødvendigheten” av engelsk som undervisningsspråk ser i alle fall i dette tilfellet ut til ikke å skyldes manglende *vilje* til å lære norsk, men derimot en kombinasjon av for lav kapasitet på norskkursene og mangel på *forberedelse*. Dersom studieoppholdet i Norge hadde vært planlagt i lenger tid på forhånd, og studentene hadde fått tilbud om et forberedende kurs i norsk allerede *før* de skulle begynne å studere i Norge for alvor, ville mulighetene vært større

for at de også kunne ha fulgt forelesninger på norsk, gitt at andre hjelpetiltak kom i tillegg. U-1 er også inne på dette:

U-1: [...] I was happy that I got all the classes in English. It was quite a decision ... It was one reason for coming here. But I know quite some people who ... some internationals who came here who take and took Norwegian classes, and they didn't feel any problem with it. They must have then took [sic.] one class at home, before, and they started studying the language earlier, and not many of them complained about not understanding Norwegian. So I think you can also attract internationals with a good Norwegian course, for example, if the literature is in English, and the class is in very good Norwegian and quite [?] a lot of people ... I have to say, when I read that – whatever it is – the exams can always be took [sic.] in English. It was always this safety. Whatever happens, even if you don't understand the lecture perfectly, if the textbook is most probably in English, and the exam is in English, it works out fine.

Slik situasjonen er for U-1 nå, derimot, har norsk nærmest blitt for en hobby å regne, i stedet for et kommunikasjonsmiddel og et arbeidsredskap:

U-1: I want to know Norwegian. I am here for a year and a half. The first half of this year, the first semester, I emphasised on taking the classes I wanted to. I wanted to take these four classes. And on the second semester, if I pass, I want to emphasise my Norwegian learning. So that's a plan. It's like first the work, and then the fun. First semester working, and then second semester more sports, more sightseeing and more Norwegian.

Intervjuer: So Norwegian is a free time activity, while studies should be in English?

U-1: Yeah ... More or less. More or less. Yeah, Norwegian is ... is fun. (ler)

Etter hvert som Bologna-avtalen trer i kraft i de ulike medlemslandene, standardiseres utdanningen til tre år for lavere grad og to år for høyere grad (se kap. 6.2.2). Disse trange tidsrammene gir lite rom for utenomfaglige aktiviteter, og språkkurs kan slik lett føles som at verdifull tid går til spille, i det minste for de studentene som kommer fra avtalelandene. U-1, som kommer fra et europeisk land, prioriterer studiene først, og kategoriserer det å lære norsk som ”moro” som han kan gjøre senere, når han får tid. Ettersom utvekslingsoppholdet kom nokså brått i stand, fikk han ikke tid til å legge språklæring inn i planene på forhånd. Han prioriterte derfor å gå rett på fagene med en gang han ankom Norge, noe som var mulig ettersom fagene ble undervist på engelsk.

”Nødvendigheten” av å undervise på engelsk for å tiltrekke utenlandske studenter er dermed ikke absolutt. Den framkommer som et resultat av flere omstendigheter. Det er ikke nødvendigvis slik at utenlandske studenter i Norge ikke *ønsker* å lære norsk. Men på grunn av tidspress, manglende planlegging før de forlot hjemlandet og ikke minst manglende norsks tilbud i løpet av første semester i Norge, framstår likevel undervisning på engelsk som den eneste måten å oppnå ønska studieprogresjon på. Dette er dermed et politisk valg det

enkelte universitet må ta: Enten legge opp til grundigere forberedelser og bedre språkkurstilbud, noe som muliggjør undervisning på norsk. Eller la de utenlandske studentene komme mer spontant, og tilby undervisning på engelsk slik at de kan opprettholde studieprogresjonen selv om de ikke kan noe norsk på forhånd.

### 9.2.1.3. Økonomi og posisjonering innad

En annen grunn til at masterprogrammet i industriell økologi ble engelskspråklig, har å gjøre med økonomi og posisjonering innad ved NTNU. Mens studieprogrammet i industriell økologi tidligere fungerte som en fordypning som f.eks. sivilingeniørstudenter kunne ta innenfor sin opprinnelige grad, har det nå blitt til en egen, selvstendig masterutdanning som får finansiering som sådan:

L-1: Men det er jo litt sånn spørsmål med pengefordelingen på universitetet, og så videre. Så ... Og jeg var litt skuffet. Det var en del, hvor jeg var veileder, effektivt, men ikke formelt, og så ble jeg aldri spurt om hva jeg syns, om det er en god oppgave eller ikke, hvem skal vi ha som sensor, og så videre.

Intervjuer: Så det blir sånn at dere får et studium i deres egen rett, mer sånn.

L-1: Ja, riktig. Ja. Så det er en stor fordel.

S-12: Jeg tror det var faktisk litt sånn posisjonering på universitetet. [...] For at sånn som det har vært, så har de bare supplert fagretningene sånn som de fins fra før. Man har jobba innenfor de instituttene og fakultetene som fantes. Hvis man har et internasjonalt masterprogram, eller hvis man har *masterprogram*, da, så får du finansiering *for deg selv*. Og det tror jeg var en del av årsaken. Og internasjonalt, det tror jeg også har litt å gjøre med posisjonering.

Det var den gang vedtaket ble gjort, lettere å få gjennomslag for et *internasjonalt* masterprogram enn rett og slett et masterprogram. L-1 forteller at vedtaket ble gjort i en periode da det var usikkert hva som ville skje med sivilingeniørgraden når gradsstrukturen skulle legges om til 3+2-årsmodellen. De frie studiene hadde allerede vedtatt overgang til bachelor pluss mastergrad, mens sivilingeniørstudiet fremdeles var et integrert, femårig løp. Så lenge sivilingeniørgraden var et integrert løp, som dessuten nøy høy status, ville det være vanskelig å få studenter til å gå over til en mastergrad i industriell økologi etter tre år ved sivilingeniørstudiet. Kunne man derimot skilte med et *internasjonalt* masterprogram, ville dette bli lettere, ifølge L-1:

L-1: Og så var det bare én mulighet for å få til et eget masterprogram. Som ser litt ut ... Som er akseptert av sivilingeniør. Og det eneste da som de kjenner til, er sånne internasjonale masterprogram, ikke sant.

Konseptet ”*internasjonalt* masterprogram” var en type utdanning som allerede var kjent i systemet og nøy akseptert blant studentene. Mens konseptet ”masterprogram” derimot var noe nytt, som på dette tidspunktet ble oppfatta nærmest som en trussel mot sivilingeniørgraden, i og med at man på dette tidspunktet var midt i en diskusjon om hvordan sivilingeniørutdanningen skulle tilpasses Bologna-prosessen, og om den eventuelt skulle omgjøres til en ”master i teknologi” eller lignende. Da jeg senere intervjuer programlederen L-1, var situasjonen for sivilingeniørstudiet blitt mer avklart, og programlederen mente at hvis avgjørelsen om omstruktureringen av studiet skulle vært tatt da, på intervjuetidspunktet, ville et norskspråklig masterprogram også vært en mulighet. På det tidspunktet da avgjørelsen ble tatt, derimot, anså Program for industriell økologi det som strategisk gunstigere å søke om å opprette et internasjonalt masterprogram enn ”bare” et masterprogram. At undervisningsspråket dermed måtte bli engelsk, hører nærmest med til sjangeren internasjonalt masterprogram, og praktiseres også ved flere andre internasjonale masterprogram ved NTNU.

#### **9.2.1.4. Image**

I nær sammenheng med det forrige punktet, ser det også ut til å ha vært viktig å bygge opp et *image* rundt det at masterprogrammet er internasjonalt. ”Internasjonal” er et honnørord som skaper positive assosiasjoner til høy kvalitet, til å være i front når det gjelder undervisning og forskning, til det moderne og framtidsretta. Et eksempel på dette finner vi i et sitat jeg brukte ovenfor, og her kan man legge spesielt merke til uttrykket ”internasjonal kvalitet”:

M-17: Du skal rettferdiggjøre at det har *internasjonal kvalitet*, og da må du ha de beste studentene. Og Norge er jo ganske lite, så du hvis du sier at du rekrutterer fra hele verden, så blir det bedre. Og derigjennom med å si at du har høy kvalitet og studenter fra hele verden, så er det lettere å få finansiering (min utheving).

Det er her implisert en motsetning mellom ”internasjonal kvalitet” og nasjonal kvalitet eller norsk kvalitet. ”Internasjonal kvalitet” sidestilles med ”de beste studentene”, ”høy kvalitet” og ”hele verden”, og settes i kontrast til ”Norge” og ”lite”. Slik bygges det opp et positivt image ved at man støtter seg til holdninger og assosiasjoner som allerede fins til ordet ”internasjonal”.

Stipendiaten S-12 bruker uttrykket ”et universitet i Europa”. Et universitet i Norge vil jo selvsagt per definisjon alltid være et universitet i Europa, men her er ”et universitet i Europa” ment som en kontrast til et universitet for bare Norge:

S-12: Jeg synes at man som universitet, hvis man skal ha et navn ute i verden, så må det være fordi at man utdanner studenter, og man blir kjent ved at studenter kommer hit. Og det gjør de hvis man underviser på engelsk. Det gjør de ikke hvis man underviser på norsk. Så sånn sett, hvis man skal være *et universitet i Europa*, sant, så må man undervise på engelsk (min utheving).

Her kommer ønsket om imagebygging enda tydeligere fram. Man vil skape seg et *navn* og *bli kjent*, og dette skal ikke skje her i Norge, men derimot der ”ute i verden”. Man vil at andre skal tenke på en som ”et universitet i *Europa*” og ikke som et universitet i *Norge*. S-12 vurderer det slik at et slikt image er umulig å oppnå dersom man ikke underviser på engelsk. Engelsk settes her inn i rollen som Europas språk og språket ”ute i verden”, i motsetning til norsk. Språket engelsk knyttes dermed direkte til imaget ”internasjonal”. Følgende oppsett viser noen av disse motsetningsparene:

<b>Internasjonal</b>	<b>Nasjonal</b>
Høy kvalitet	Gjennomsnittlig
Utadretta, åpent, stort	Begrenset, ”lite”
Ikke stedsbundet, ”ute i verden”	Stedsbundet til Norge
Ambisiøst (”de beste”)	Uambisiøst
Engelsk	Norsk

Se for øvrig diskusjonen av univversalisme og begrepene tradisjon og modernitet i 9.7.1.4 og 9.7.1.5 nedenfor.

### **9.2.1.5. Internasjonalisering i arbeidslivet**

Et ytterligere argument i beslutningsprosessen var at et engelskspråklig masterprogram også vil være til fordel for studentene senere, når de kommer ut i arbeidslivet. I en del yrkesgrupper, blant annet i yrker som er aktuelle for kandidatene fra Program for industriell økologi, er arbeidslivet i stor grad blitt internasjonalisert. For det første har grensene blitt enda mer åpne, slik at man fritt kan ta arbeid i andre EU- og EØS-land. For det andre er det blitt mer og mer vanlig at firma har avdelinger i flere land, og også ”norske” firma har blitt multinasjonale. For det tredje har det blitt vanligere at engelsk er arbeidsspråket også om man har arbeidssted i Norge (se f.eks. Grønvik 2003, Tislevoll 2001). Derfor mener programlederen L-1 det er nødvendig for studentene å lære seg godt engelsk, og at det å ha et engelskspråklig undervisningstilbud er en god måte å sikre dem dette på:

L-1: Ja, det er jo nødvendig at studenter lærer seg engelsk bra nok, og at de kan fungere etterpå i engelskspråklige organisasjoner.

Som eksempel på ”engelskspråklige organisasjoner” nevner han Norsk Hydro og datterselskapet Hydro Aluminium. Norsk Hydro var de som i sin tid tok initiativ til at studieprogrammet i industriell økologi ble oppretta (se kap. 9.1.2), og er en aktuell arbeidsgiver for uteksaminerte kandidater fra masterprogrammet.

Svært mange av de studentene jeg intervjuer, trakk også fram dette. M-8 har for eksempel allerede erfaring med å arbeide i flere norske bedrifter der engelsk er arbeidsspråket, og hun kunne også tenke seg å arbeide i utlandet:

M-8: I alle fall tror jeg det er en fordel i jobbsammenheng [å ha studert på engelsk]. [...] Jeg kunne godt tenke meg å ha en jobb der jeg har muligheten til å bo utenlands en periode. Og de fleste jobber jeg har hatt, sommerjobber og andre, så må du egentlig kunne engelsk. Alle ... Ja, faktisk. Nesten alle de firmaene som jeg har hatt jobb i, har hatt engelsktalende, eller folk som har hatt engelsk som morsmål, jobbene der, da. Og brukt engelsk som arbeidsspråk.

Utvekslingsstudenten U-1 tror at en framtidig arbeidsgiver vil komme til å sende ham utenlands uansett:

U-1: The advantage is that you practice your English. [...] Most probably it's the language I'm gonna use quite often the next years. [...] I see that the chance of getting a job abroad after like the first year of working is quite high. Companies really like to send you away for a year to test how you're doing abroad. And that is something I think is gonna happen. So it's quite okay. I know many people who have had to go abroad, and I think they are going to do with me the same.

Masterstudenten M-15 er derimot mer skeptisk til om han får så stor bruk for engelsk som han har inntrykk av at andre tror:

M-15: Altså, det er sånn det heter seg det, da. At du får bruk for engelsk.

Intervjuer: Er det sånt du føler at folk sier til deg, men som du ikke helt tror på, eller? Det virker sånn på ansiktsuttrykket ditt.

M-15: Jaa... Jeg har ikke noen planer om å jobbe i Brussel eller jobbe i London jeg, altså.

M-15 føler at det er noe som ofte blir sagt, at man vil få bruk for engelsk når man kommer ut i arbeidslivet. Men selv har han planer om å søke jobb i Norge, og regner med at han da vil bruke mest norsk, tross alt.

Domenetap for norsk til fordel for engelsk i høyere utdanning og i arbeidslivet går hånd i hånd. Vi ser her et eksempel på at det blant en del ansatte og studenter i utdanningssystemet fins en *forventning* om at arbeidslivet vil være engelskspråklig, og at man retter seg etter denne forventningen ved å legge opp til engelskspråklig undervisning. Studentene vil så komme ut i arbeidslivet utstyrt med et engelsk fagspråk, som de er vant med

å bruke fra studiet, og som de forventer å bruke videre (se også Schwab 2004). Dersom flere studieløp blir engelskspråklige, vil dette slik kunne bidra til at også arbeidslivet blir mer engelskspråklig enn før. Samtidig brukes engelsk allerede som arbeidsspråk i deler av næringslivet (Grønvik 2003), noe som virker tilbake på universitetene når studietilbud legges opp. Domenetap til engelsk i høyere utdanning og i arbeidslivet vil altså kunne støtte opp under og forsterke hverandre.

#### **9.2.1.6. Ideologiske grunner**

Det er også direkte ideologiske grunner til at masterprogrammet i industriell økologi ble internasjonalt og engelskspråklig. Faget handler tross alt om miljøvern og utvikling av en bærekraftig industri, noe som både har globale årsakskjeder og globale konsekvenser. Håpet er å kunne ha en påvirkning på land som i dag opplever en sterk vekst i økonomien og industrien, og forhåpentligvis ha en positiv innflytelse på miljøtenkningen der, blant annet gjennom tidligere studenter som har reist hjem igjen:

L-1: Og det som var spesielt spennende for oss, også i forskningssammenheng, det er jo Asia. Og det som skjer der, med stor vekst og stor investisjon [investeringer?], og nye fabrikker og produksjonsanlegg og infrastruktur, og alt, ikke sant. Det kan du gjøre mye med, mer, før ting er på plass, enn du kan gjøre etterpå. Så jeg tror på en måte at det er litt misjon også, at vi ønsker å ha en liten påvirkning gjennom å få studenter derfra. Og sende dem tilbake igjen.

Eller som S-12 uttrykker det:

Miljøproblemer kan man ikke løse ved å tenke norsk!

I en tidligere studie (Ljosland 2003: 74f.) fant jeg at hvorvidt et forskningstema blir oppfatta som ”et internasjonalt tema” eller ikke, innvirker på om doktorgradsstipendiater velger å skrive avhandlinga si på engelsk eller norsk. Dette ser også ut til å stemme i dette tilfellet. Industriell økologi handler om ”internasjonale tema” i den forstand at det angår alle land som har industri. Dermed ble ideen om et internasjonalt masterprogram ekstra nærliggende.

#### **9.2.1.7. Ressurstilgang**

Tidligere studier har vist at *ressurstilgang* også spiller en rolle når det gjelder språkvalg (Phillipson 1992:272, Ljosland 2003:63ff.). Slike ressurser kan for eksempel være tilgang til bibliotek, databaser, lærebøker, tidsskrift, konferanser og eksperter. Dersom slike ressurser er mer tilgjengelige på engelsk enn på norsk, kan det påvirke språkvalg i favør av engelsk (Ljosland 2003:63ff.).

Også ved Program for industriell økologi har argumentet om ressurstilgang vært framme:

L-1: Det meste er på engelsk uansett.

Intervjuer: Det meste har vært på engelsk fra før?

L-1: Ja, hvis du ser på lærebøkene, og ...

LCA-1: Men da var det sånn at man hadde mye materiell på engelsk. [...] [D]et ville vært en formidabel oppgave å oversette alt i første runde, da, med de ressursene man hadde, og den tida tilgjengelig, da.

Resonneringsrekka er slik at viktige ressurser, som lærebøker, allerede fins på engelsk. Å få en norsk oversettelse eller ei egen, norsk lærebok ville krevd både tid og penger (se også kapittel 7.3.4 og 9.7). I stedet velger man å bruke de engelskspråklige ressursene som allerede er der. Selv om dette ikke nødvendigvis direkte forårsaka at man også måtte snakke engelsk i undervisninga, og bruke engelsk i øvinger og på eksamen, bidro det nok likevel til at ideen ble mer nærliggende.

#### **9.2.1.8. ”Naturlig”**

Som et siste punkt vil jeg nevne at beslutningen om at masterprogrammet skulle være internasjonalt og engelskspråklig, rett og slett blir sett på som naturlig, nærliggende og ikke videre dramatisk:

Intervjuer: Hvem var det som tok den beslutningen?

LCA-1: Det var styret ved programmet her, da.

Intervjuer: Å ja.

LCA-1: Ja. Men det ligger for så vidt litt sånn naturlig i kortene å gjøre det grepet.

Dette at valget av engelsk blir sett på som naturlig, samstemmer også med min tidligere undersøkelse blant doktorgradsstipendiater (Ljosland 2003), der mange mente at det å velge engelsk som avhandlingsspråk rett og slett var naturlig, umarkert og standard, og ikke noe de egentlig hadde tenkt særlig mye på (op.cit:92ff.). Også Phillipson og Skutnabb-Kangas (1999:27) har funnet at engelsk i Danmark blir sett på som ”[...] the natural and self-evident language of science [...]”. Jeg kommer tilbake til betegnelsen ”naturlig” i kapitlet om holdninger nedenfor (9.7.1).

#### **9.2.1.9. Oppsummering av argumentene**

Hovedargumentene for å etablere et internasjonalt og engelskspråklig masterprogram, i motsetning til å opprettholde det norskspråklige studietilbudet som fantes fra før, ser altså dels



ut til å ha vært at man ønsker å få studenter og ansatte fra utlandet, å etablere seg i en faglig nisje, samt å ta hensyn til økonomi, etablering og posisjonering innad på NTNU. I tillegg til dette har det også kommet fram argumenter som handler om internasjonalisering i arbeidsmarkedet, imagebygging, ressurstilgang, ideologiske argumenter, og at det rett og slett ”føles naturlig”. Det er imidlertid uklart hvorvidt språklæring er et mål i seg selv. Ett av argumentene er at studentene kommer ut i et internasjonalt arbeidsmarked, og derfor vil få bruk for å kunne den engelske fagterminologien. Slik sett er språklæring et argument. Men programmet er absolutt ikke noe CLIL-program (se kapittel 5.3) – språklæring er ikke satt fram som noen eksplisitt målsetting overfor studentene på den måten, og det legges heller ikke opp til spesielle språktreningsaktiviteter.

Det var altså flere og sammensatte grunner til at Program for industriell økologi valgte å opprette et internasjonalt og engelskspråklig masterprogram. Flere av begrunnelsene henger nøye sammen med nasjonal og internasjonal utdanningspolitikk og med utviklingstendenser ellers i den høyere utdanningssektoren. Den viktigste begrunnelsen slik jeg vurderer det, var likevel ønsket om å trekke til seg flere studenter fra utlandet, enten de følger hele masterprogrammet eller kommer som utvekslingsstudenter for å ta utvalgte fag. Dette er helt i tråd med politiske ønsker og med Bologna-avtalen, samt med trenden om at universitetene skal konkurrere og måles globalt mot hverandre. Sett i en slik målestokk vil masterprogrammet i industriell økologi være et eksempel på at man aspirerer mot global ”excellence” innen et spesialisert område. Gitt hva man ønska å oppnå, ble valget av nettopp *engelsk* som undervisningsspråk nærmest sett på som selvsagt.

Masterprogrammet i industriell økologi er et godt eksempel på det jeg vil kalle en *nisjestrategi*, i motsetning til en *breddestrategi*. En viktig del av identiteten i fagmiljøet er at de er *spesielle*, at faget er *nytt* og *progressivt* og at de er eksperter som har noe å bidra med globalt. Derfor mener man at faget er spesielt godt egna for et internasjonalt (og dermed engelskspråklig) masterprogram. Programlederen ved Program for industriell økologi ønsker ikke at alle masterprogram ved NTNU skal bli internasjonale og engelskspråklige. Man kan ikke forsøke å konkurrere internasjonalt i alt, mener han. Det ville i så fall vært det jeg kaller en breddestrategi. Tvert imot mener programlederen at NTNU bør velge ut noen få masterprogram der man spesialiserer seg, og blir særskilt god. Det er i disse fagene man bør konkurrere om studenter internasjonalt, mens resten bør være nasjonale masterprogram. Programlederen ved industriell økologi mener derfor ikke at masternivået som helhet bør bli engelskspråklig, selv om det masterprogrammet han har ansvar for, har valgt å bli det.

Nisjestrategien vil slik sett gi mindre sannsynlighet for domenetap for norsk som akademisk språk enn ved en eventuell breddestrategi.

### **9.2.1.10. Mottakelsen blant de ansatte**

Hvordan ble språkskiftet mottatt av de ansatte? L-1, som jo har vært en av beslutningstakerne, er svært fornøyd med beslutningen. Selv om det opprinnelig ikke var hans idé, har han hele tida vært enig:

L-1: Jo, det var egentlig min forgjenger som foreslo det. [...] Og jeg var helt enig.

Også LCA-1 syns det er en god ide å ha et internasjonalt og engelskspråklig masterprogram. Det har han også inntrykk av at de fleste stipendiatene generelt syns:

LCA-1: Men nei da, jeg har definitivt ikke vært imot det, jeg syns det er en god ide.

Intervjuer: Ja? Så ble det mottatt godt sånn generelt her blant stipendiatene, eller?

LCA-1: Ja. Ja, det tror jeg. [...]

Det samme inntrykket har S-12. Han følte at stemninga generelt var positiv til et språkskifte:

Intervjuer: Hvordan ble det mottatt da det ble kjent at fra neste år skal alt bli på engelsk og sånn. Dere som sitter oppå her ... Hvordan var stemninga da?

S-12: Jeg tror den var positiv. Jeg tror de fleste støtta overgangen til et masterprogram. Og når man først skal ha det, så kan man egentlig like gjerne ha det på engelsk som på norsk. Ja.

Derimot har L-1 fått tilbakemelding fra enkelte av faglærerne at ikke alle syns språkskiftet er uproblematisk:

L-1: Det var visse faglærere som mente at det ikke er bra at vi underviser på engelsk.

Intervjuer: Hvorfor ikke det?

L-1: Ja, at da går norsken tapt.

Intervjuer: Å ja.

L-1: Ja. Eller: De er ikke så gode, kan ikke undervise så bra.

En av de som ser ulemper ved engelsk som undervisningsspråk, er stipendiaten S-11. Da hun hørte om at jeg hadde kontakta Program for industriell økologi og spurt om å få gjøre feltarbeid der, sendte hun meg denne spontane reaksjonen på e-post:

S-11: Selv om engelsk nå ser ut til å etablere seg som forskningsspråk i Norge er frustrasjonen stor over ikke å ha god nok språkopplæring i bunnen til å kunne uttrykke nyanser i det man har å si. Etter min mening oppveies dette ikke av det vi får tilbake av å ha studenter/forelesere innom som kommer inn med hva det måtte være de har å bidra med.

Det ser altså ut til at mye av skepsisen som fins til engelsk som undervisningsspråk, skyldes at man frykter at det å bruke et fremmedspråk skal gå utover kvaliteten på undervisninga. (Poenget med at norsken går tapt, som L-1 nevner, kommer jeg tilbake til i kapittel 9.6 og 10.2). Frykten for at undervisningskvaliteten skal lide, er også et moment som har vært framme i den generelle, offentlige debatten om engelsk som akademisk språk i Norge (se f.eks. Mæhlum 2002a).

### **9.2.2. Mottakelsen blant studentene**

Beslutningen om å opprette et internasjonalt, engelskspråklig masterprogram har fått en noe blanda mottakelse blant studentene ved programmet. Alle er positive til et mer internasjonalt miljø som sådan: M-17 karakteriserer NTNU ellers som ”et veldig fargeløst universitet”, mens M-2 ser for seg at det vil være positivt å knytte kontakter til folk som kommer fra andre universiteter. M-8 sier at hvis hun hadde fått valget mellom et norsk masterprogram i industriell økologi og et internasjonalt et, ville hun nok valgt det internasjonale. Et negativt moment er at noen av sivilingeniørstudentene er misfornøyde med at de nå må slutte på den opprinnelige graden sin, og bli tatt opp på den toårige mastergraden i industriell økologi i stedet, mens de tidligere kunne velge industriell økologi som fordypning og fremdeles formelt være student ved sitt opprinnelige gradsstudium. Jeg velger imidlertid å avgrense det følgende til kun å handle om hvordan selve språkskiftet har blitt mottatt, og la andre reaksjoner ligge.

Språkskiftet har altså fått en blanda mottakelse blant studentene. Som vi så ovenfor (9.2.1.2), er de utenlandske studentene positive til at undervisningsspråket er engelsk, ettersom de da kan gå direkte i gang med studiet uten å bli forsinka av å måtte lære norsk først. Meningene blant de norske studentene spenner vidt: Noen mener at språklæring og det å bli eksponert for et fremmedspråk er et ekstra pluss. Andre sier at hvorvidt undervisninga gis på norsk eller engelsk ikke spiller noen rolle for dem, og at det ikke var noe de hadde tenkt særlig over. Mens atter andre føler at det at undervisninga gis på engelsk er et minus, og at de har begynt ved programmet på *tross* av språket.

Studenten D-3 representerer det mest positive ytterpunktet. Han mener at språklæring er positivt i seg selv:

D-3: Jeg tror det er et ess å ha med seg videre at du kan noen andre språk enn norsk.

D-3 mener dette gjelder alle språk, ikke bare engelsk. Selv snakker han også tysk og har studert på tysk i utlandet. At fagene han tar i industriell økologi, er på engelsk, griper han

derfor som en sjanse til å forbedre engelskferdighetene sine, rett og slett fordi språklæring er verdifullt uansett.

Også D-1 er nokså positiv:

D-1: Jeg syns det fungerer greit, altså. Man får jo god trening i engelsk, da. Det er sikkert veldig viktig å ha med seg, det.

I ei mellomstilling kommer de studentene som verken er positive eller negative til at undervisningsspråket er engelsk. Noen av disse forteller at de ikke tenkte på om undervisningsspråket var norsk eller engelsk da de søkte seg inn på studiet, ettersom det er såpass vanlig at det foreleses på engelsk på masternivå også ved andre fag, selv de som ikke har status som internasjonale masterprogram. For eksempel sier sivilingeniørstudenten D-2 det slik:

D-2: [...] [A]lt foregår jo på engelsk snart, da. Altså, det er jo det samme på materialteknologi siv.ing. Vi har hatt matematikkundervisning på engelsk, så liksom alt ... Det er ikke noe case, liksom. Du tenker ikke på om det foregår på engelsk eller ikke. For det er ingen som kan velge, i hvert fall ikke her på Gløshaugen, så er det ingen som kan velge ut ifra språk. [...] Fordi at jeg vil nå si at i hvert fall fra tredje klasse, så må nå godt over halvparten av fagene foregå på engelsk. Minst. Uansett. Så det er liksom ikke noe case. Det er ikke noe å tenke på.

D-2 er derfor verken positiv eller negativ som sådan til at engelsk er undervisningsspråket i de fagene han tar i industriell økologi. Etter hans syn er det bare et faktum å ta til etterretning, som ikke ville ha vært særlig annerledes om han hadde valgt andre fag heller.

Det fins imidlertid studenter som er direkte negative til at undervisningsspråket er engelsk. M-2 er en av disse. Hun grudde seg på forhånd til å følge undervisning på engelsk. Jeg intervjuer M-2 to ganger, en gang før semesterstart og en gang like etter eksamen i slutten av semesteret høsten 2005. I det første intervjuet så M-2 nokså mørkt på å skulle følge kun engelskspråklig undervisning i det kommende semesteret, og sa blant annet dette:

M-2: At forelesningene skal gå på engelsk, syns jeg er et lite minus.

I det andre intervjuet, derimot, etter at hun hadde vært igjennom et helt semester med undervisning bare på engelsk, fortalte hun at det hadde gått bedre enn hun først hadde frykta. Hun hadde vent seg til det etter hvert, selv om det fortsatt kunne gå litt trått å bruke engelsk aktivt selv (mer om dette i kapittel 9.4.2).

M-7, på sin side, veide i intervjuet fordeler og ulemper mot hverandre. På den ene sida var hun positiv til å få tilreisende studenter, men på den andre sida så hun også negative sider ved engelsk som undervisningsspråk for de norske studentene:

M-7: Jeg skjønner jo at det er positivt å få internasjonale studenter, men jeg tror absolutt det [språket] er et hinder for mange av de norske studentene. [...]

Intervjuer: Ville du ha begynt her hvis du skulle begynt nå, og du visste at det bare var på engelsk?

M-7: Jeg er så interessert i faget at jeg ville nok gjort det, men jeg ville tenke meg om en ekstra gang.

Mens M-7 sier hun nok ville ha begynt selv om hun på forhånd hadde visst at all undervisninga kom til å være på engelsk (hun begynte nemlig tidligere, mens det ikke var slik), forteller M-15 at han tidligere faktisk har *valgt bort* fag som han visste skulle undervises på engelsk:

M-15: Det er jo andre fag som jeg kunne tatt, da, men som jeg ikke har gidde, for det er på engelsk. De er ikke så kjempeinteressante i utgangspunktet, men altså, engelsk gjør ikke at det blir noe mer interessant, da.

I denne studien har jeg ikke hatt anledning til å få kontakt med studenter som har vurdert å søke seg til masterprogrammet i industriell økologi, men som likevel ikke har søkt, eller som har søkt, men ikke begynt. Det er derfor ikke mulig å si noe om hvorvidt det at engelsk er undervisningsspråket, kan ha vært en faktor som gjorde at noen potensielle søkere valgte bort programmet.

Hva oppfatter foreleserne at studentene syns om at de gir undervisninga på engelsk? Faglæreren LCA-1 oppfatter det slik at studentene hans syns det er spennende at faget foregår på engelsk:

LCA-1: Fra studentene sin side, så opplever jeg det i alle fall sånn at de syns ikke det er noe negativt. Og jeg har ikke opplevd at de har uttrykt at de syns det er negativt å ha undervisning på engelsk, og eventuelt samarbeid med utenlandske studenter på engelsk. Det syns jeg det virker som de syns er litt spennende. Men det kan jo være hvis det er litt utfordrende i forhold til engelsken.

Programlederen har derimot hørt fra andre faglærere at noen norske studenter har vært negative til engelsk som undervisningsspråk fordi de har vansker med språket:

L-1: Men på det andre sida, så er det sikker en del norske studenter som ikke liker å ha engelske kurs.

Intervjuer: Tror du det?

L-1: Ja, jeg tror det.

Intervjuer: Har du hørt det fra studentene her?

L-1: Nei, det har jeg hørt fra mine kolleger. Men det kan nok stemme.

Intervjuer: Hva er det de ikke liker ved det, da?

L-1: Nja, det vet jeg ikke. At de kanskje ikke skjønner øvingsoppgaver eller eksamensoppgaver eller noe sånt.

På intervjudtidspunktet visste ikke L-1 sikkert *hva* studentene mente var negativt ved engelsk som undervisningsspråk, men han så for seg at det kunne skyldes at de var redde for språkvansker på øvinger og eksamen. I slutten av det første semesteret det internasjonale masterprogrammet var i gang, oppsto det imidlertid tendenser til konflikt da ei gruppe studenter anmodet om å få ta eksamen på norsk. Mer om dette følger nedenfor, i 9.4.3.

Innføringen av engelsk som eneste undervisningsspråk var altså ikke helt ukontroversiell, verken blant studenter eller ansatte. Noen ansatte frykter å ikke yte sitt beste på engelsk, mens andre ansatte er udelt positive. Blant de norske studentene er også noen udelt positive, andre regner det at engelsk er undervisningsspråket som så selvsagt at de ikke har tatt stilling til det, mens atter andre opplever vansker med språket. De utenlandske studentene er glade for at undervisninga er på engelsk. De er ikke negative til å lære mer norsk på sikt, men ettersom de ikke har fått tilbud om norskopplæring verken før de kom til Norge eller i løpet av det første semesteret i Norge, og de i tillegg ønska å komme i gang med å ta fag raskt, mener de at det beste er om fagene er på engelsk, mens norsken kan komme mer som en fritidssysse etter hvert.

### **9.3. Språkbruk og språklig orientering**

Som jeg var inne på i innledningen, var intensjonen med det internasjonale masterprogrammet at *all* undervisning skulle foregå på engelsk. Men, som Lehtonen et. al. (1999:2) skriver, betyr ikke dette nødvendigvis at all aktivitet som kan regnes under kategorien “studier”, i praksis foregår utelukkende på engelsk:

Embedded in the idea of T[eaching] T[hrough] E[nglish] is that all course-related activities - not only reading requirements - take place in English: lectures are delivered in English, essays are written in English, required reading is in English and exams are set and taken in English. However, it is likely that the reality does not necessarily correspond with the idea. Many learning-related activities are likely to take place in the native language(s) of the students and teachers (see e.g. the case of Hong Kong in Walters and Balla 1992). Therefore, T[eaching] T[hrough] E[nglish] does not necessarily equal learning solely through English.

Jeg ønsket å undersøke hvilke språk som i praksis var i bruk i ulike språkbrukssituasjoner ved Program for industriell økologi, og tar derfor opp dette temaet i problemstilling 2:

*2. På hvilke(t) språk foregår ulike skriftlige og muntlige, formelle og uformelle språkbrukssituasjoner innenfor den språklige aktiviteten studier? Brukes mer enn engelsk, i så fall i hvilke situasjoner?*

Det følgende er en oversikt over hvilke språk som vanligvis brukes i hvilke situasjoner ved Program for industriell økologi.

### **9.3.1. Deldomener og språk**

#### **9.3.1.1. Studier/undervisning**

I *forelesninger* var det før høsten 2005 slik at noen emner ble forelest på norsk, andre på engelsk, avhengig av hva faglærer foretrakk og om det var utenlandske studenter i klassen. I forundersøkelsen i 2004 ble jeg opplyst at de fleste forelesningene da var på norsk, mens noen var på engelsk.

Fra og med oppstarten av det internasjonale masterprogrammet høsten 2005 har derimot alle forelesninger foregått på engelsk, og dette er offisielt vedtatt. Likevel forekommer det en viss interaksjon på norsk i tilknytning til forelesningene, for eksempel ved at studenter stiller spørsmål på norsk eller diskuterer med foreleser på norsk i forkant eller etterkant av forelesningene (se også kapittel 9.5.1). Det hender også at det forekommer noe norsk i materiale som blir brukt i forelesninga, for eksempel på lysark. Dette observerte jeg i observasjonsstudien, og det blir også nevnt i intervju av M-1:

M-1: Sometimes, some of the lecturers, especially at the beginning, they have some things in Norwegian. Especially like diagrams, and then it has some Norwegian labelling. Or things they have worked on from the past, and maybe they want to show us. But then they have it in Norwegian. There is very little they can do about it.

Intervjuer: Hm. Did they explain it in English then, or ...?

M-1: Yeah, they tried to do that.

*Direkte kontakt mellom foreleser og student:* Den direkte kontakten mellom foreleser og student foregår også på pragmatisk vis, ved at man velger språk alt etter hva de involverte partene forstår og føler seg komfortable med. Mye av den direkte kontakten, så som spørsmål på tomannshånd, foregår derfor på norsk, siden både de fleste studentene og de fleste foreleserne er norske.

*Pensumlitteraturen* har oftest vært på engelsk også før 2005, men har også hatt innslag av noe norsk, ifølge forundersøkelsen. Da studieprogrammet gikk over til å bli et internasjonalt masterprogram, ble det samtidig vedtatt at alt pensum skulle være på engelsk. All pensumlitteratur har derfor vært på engelsk siden høsten 2005.

*Øvinger og presentasjoner:* Også etter oppstarten av det internasjonale studieprogrammet hersker det en viss usikkerhet blant studentene om hvorvidt alle (skriftlige) øvinger skal leveres på engelsk, eller om de vil få negative sanksjoner om de leverer på norsk

(dersom læreren i faget kan norsk). M-8 forteller i intervju at mange studenter leverer på en blanding av engelsk og norsk. Tydeligvis har ikke studentene fått noen klar beskjed om hvilket språk som forventes av dem. Oppgaveteksten som blir gitt av faglæreren i øvingsoppgavene er derimot på engelsk. Når det gjelder hvilke språk som blir brukt muntlig i arbeidet med øvingene, hersker det en pragmatisk stemning. Når studentene samarbeider om øvingsoppgaver, velger de å snakke det språket alle i gruppa kan, enten det er norsk, engelsk, tysk eller spansk (se også kapittel 9.5.1). De *veksler* også gjerne mellom språk. Også øvingsledere forholder seg pragmatisk til språkvalget, og snakker gjerne på norsk til enkeltstudenter eller grupper når de gir hjelp, dersom alle som hører på, forstår dette. I plenum og til utenlandske studenter snakkes det engelsk. I observasjonsstudien observerte jeg også arbeidet fram mot en større presentasjon som studentene skulle holde gruppevis for resten av klassen. Da arbeidet med dette starta, ga faglærer ettertrykkelig beskjed om at presentasjonen skulle holdes på engelsk. I arbeidet fram mot presentasjonen, derimot, brukte studentene samme pragmatiske strategi som under øvingene.

*Masteravhandling:* Det forventes av studentene på det internasjonale masterprogrammet at de skal levere masteravhandling på engelsk. Tidligere har det vært mer vanlig å levere på norsk enn på engelsk. Fram mot oppstarten av det internasjonale masterprogrammet ble det likevel mer vanlig å levere på engelsk enn det hadde vært før, og også større forventninger om det fra veilederne, jamfør følgende sitat fra S-12 i 2004:

S-12: Det er jo ikke alle som leverer [master-]oppgaver på engelsk. Men allerede nå, i noen av fagene på industriell økologi, så kreves det, det ”kreves” sånn i hermetegn, da, at man leverer på engelsk.

*Eksamen:* Det har vært noe strid om eksamen på det internasjonale studieprogrammet skulle foregå kun på engelsk, eller valgfritt på norsk eller engelsk. Programlederen L-1 fortalte i utgangspunktet (i intervju med meg) at eksamen skulle være utelukkende på engelsk:

L-1: Ja, hittil var det jo av og til at vi har trespråklig eksamen, ikke sant. Bokmål, nynorsk og engelsk (ler). Men det går ikke med det internasjonale masterprogrammet.

Intervjuer: Blir det bare engelsk da?

L-1: Det blir bare engelsk. Det står i reglene. Så det er ganske strikt.

Noen studenter reiste imidlertid spørsmål om dette også skulle gjelde de som bare tar enkeltemner, og ikke er tatt opp på selve masterprogrammet. Etter noe diskusjon ble det da tillatt å levere besvarelsen på norsk, og oppgavesettet ble også laget i en norsk versjon i tillegg til den engelske ved eksamenene høsten 2005 (se for øvrig 9.4.3).



### 9.3.1.2. Sosial omgang

Ved Program for industriell økologi har man et lunsjrom som er flittig i bruk. Særlig fredagslunsjen, med kakekos, er et viktig sosialt tiltak. Både ansatte og masterstudenter er velkomne til å delta i felleslunsjen. Her foregår samtalen både på norsk og engelsk, avhengig av hvem som er til stede.

M-17: Men jeg merker jo at sånt ... lunsjen her er jo på engelsk i hvert fall halvparten av tida, da. Sånn at du skifter språk etter hvem du omgås med.

Da jeg var der og observerte, danna det seg ulike grupper langs bordet, der noen av gruppene snakka engelsk og noen norsk.

S-12: Ja, det er vel kanskje litt sånn klikker. [...] Nei, klikk var kanskje litt sterkt. Men det er et slags skille, da. For det er ikke alle som orker å prate engelsk i lunsjen.

Intervjuer: Så de som orker, er venner og spiser sammen, og de som ikke orker, er venner og spiser sammen på andre sida av bordet?

S-12: Jaa, ja, på en måte litt sånn. Vi er jo alle gode venner, men. Ja.

M-1, som ikke kan så mye norsk, har vært litt sjenert for å delta i lunsjen nettopp av denne grunnen. Hun føler at hun ”tvinger” andre til å snakke engelsk, som helst ville ha snakka norsk om hun ikke hadde vært der. Hun har imidlertid begynt å delta litt mer etter hvert:

M-1: I used not to go, because I knew they would speak Norwegian. And because I'm there, some of them would have to track in. Especially those I sit very close to, then have to speak in English. And I felt maybe they won't be that comfortable. So I was not going. But then [L-3] told me I should come and, yeah. So I have been going a few times.

Intervjuer: And what happened then?

M-1: Then the people next to me speak English. Sometimes the whole place becomes English, because somebody ... (ler).

En annen sosial anledning var programmets julebord. Utvekslingsstudenten U-1 deltok på dette, og ble imponert over at ”alt” foregikk på engelsk, selv om de bare var tre som ikke forsto norsk:

U-1: We had julebordet at the institute, and there were three real international persons, and for that reason, all the speeches and everything was held in English. It was quite impressive for me. Yeah. So it was very good.

Masterstudenten M-8, som er norsk, har merka at også noe av den hverdagslige praten i gangene skjer på engelsk, særlig når hun selv er involvert:

M-8: Og det merker jeg i gangene, når folk har begynt å snakke engelsk til meg, selv om vi er bare nordmenn til stede. I gangene. Fordi at jeg og [M-1] sikkert er så mye i

lag, eller ett eller annet. Jeg vet ikke hvorfor. Men i hvert fall, så sa [M-3] til meg i dag tidlig, da jeg møtte henne, at ”hei, [M-8], I’ll just get a coffee” (ler). Så jeg bare ”det er greit, det” (ler). Og da var ikke [M-1] der, heller.

Det ser altså ut til at både engelsk og norsk brukes og går litt om hverandre i uformelle sosiale situasjoner, og at de som snakker norsk, som oftest tar hensyn til de som ikke snakker norsk, og legger om til engelsk når de er til stede.

### **9.3.1.3. Internett**

De eksterne internettsidene til Program for industriell økologi er skrevet fullstendig på engelsk. En norsk versjon av sidene finnes ikke. Det fins også interne sider i et internettbasert læringsverktøy, der hvert faglige emne har egne sider. Det faglige innholdet på disse sidene er, etter det jeg har fått opplyst, på engelsk. I e-post varierer det om norsk eller engelsk brukes. M-1 fortalte i intervjuet at det forekommer at felles e-post blir sendt ut til alle på norsk, og at hun dermed må be noen om å oversette for henne.

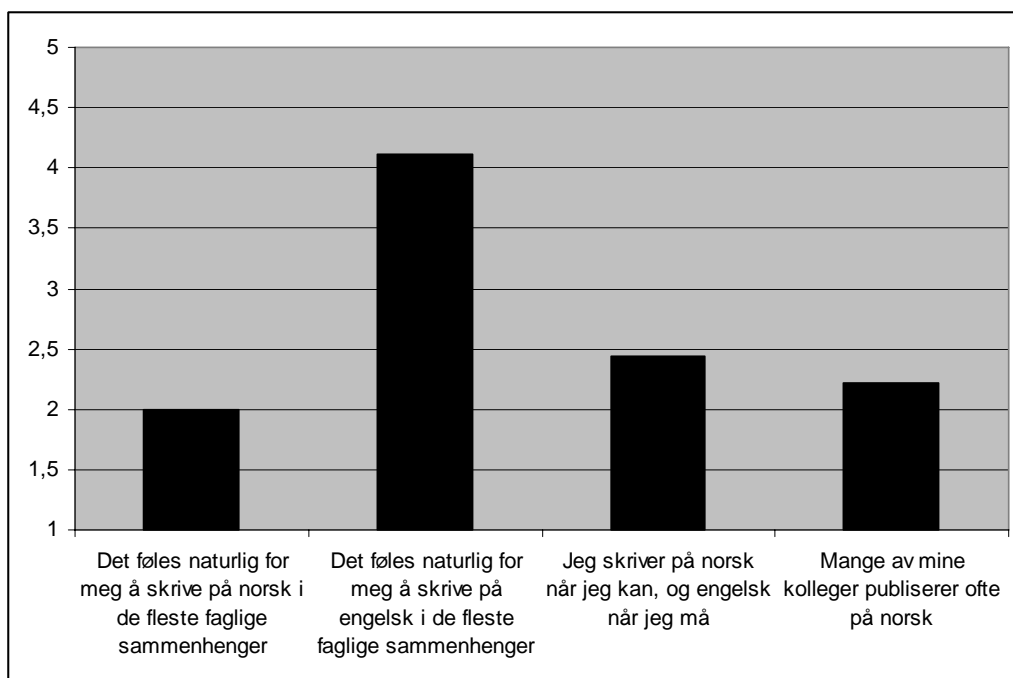
### **9.3.1.4. Forskning**

Den muntlige, uformelle, faglige diskusjonen foregår noen ganger på norsk, og noen ganger på engelsk, alt etter hvem som er involvert, og hva som ”faller naturlig” der og da:

L-1: Ja, flere av våre diskusjoner går på engelsk. Og ... Vi har egentlig bare to her som ikke snakker norsk. Det er [P-1] og [XS-1]. Men det er jo nok, ikke sant. Du vil ha dem med, også. Men hvis ikke de er her, så foregår diskusjonene på norsk. Stort sett. Ikke alltid. [...] Sånne diskusjoner, det foregår på det språket som er mest naturlig. Det er selvfølgelig litt sånn av og til, hvis jeg og [LCA-1] diskuterer en artikkel som han har skrevet, ikke sant, og det er på engelsk, så er det av og til at vi diskuterer det på engelsk, og ikke på norsk. For på en måte er det lettere å se hva vi refererer til i artikkelen. Det er jo litt sånn (ler).

Jeg vil nå se på hvilke språklige valg personene tilknyttet Program for industriell økologi foretar når de *skriver* faglige tekster. (Jeg kommer straks tilbake til hvilke personer og hva slags tekster dette gjelder.)

I spørreskjemaundersøkelsen ga informantene en egenrapportering om sine egne preferanser og om hvilken oppfatning de hadde av kollegenes språkvalgsvaner når det gjaldt faglige publikasjoner. Resultatet er vist i figur 9 nedenfor:



**Figur 9: Egenrapportering om publikasjonsspråk. Fra spørreskjemaundersøkelsen.**

Som det går fram av figur 9, oppgir de fleste på spørreskjemaet at engelsk er det skriftspråket de foretrekker å bruke i de fleste i faglige tekster. Gjennomsnittet for påstanden ”det føles naturlig for meg å skrive på engelsk i de fleste faglige sammenhenger” ligger på noe over 4, der 4 representerer ”litt enig”. Mens gjennomsnittet for påstanden ”det føles naturlig for meg å skrive på norsk i de fleste faglige sammenhenger” ligger på 2, som representerer ”litt uenig”. Et problem er imidlertid at spørsmålet ikke spesifiserer hva som menes med ”de fleste faglige sammenhenger”. Nedenfor viser jeg imidlertid konkrete data fra databasene Forskdok og Frida, der det spesifiseres nærmere hvilke typer tekster det dreier seg om.

Det å velge engelsk føles ikke som noen tvang, skal vi tro spørreundersøkelsen. Gjennomsnittet for påstanden ”jeg skriver på norsk når jeg kan, og engelsk når jeg må” ligger på 2,44 for informantene med norsk som morsmål, der 2 representerer ”litt uenig”.

De fleste oppfatter det ikke slik at mange av kollegene ofte publiserer på norsk. Påstanden ”mange av mine kolleger publiserer ofte på norsk” ga et gjennomsnitt på 2,22 for de norskspråklige informantene (2 representerer fremdeles ”litt uenig”). Engelsk er slik sett det generelt forventede publiseringsspråket.

La oss nå se på virkelige tall om publisering i stedet for egenrapportering. Tallene i tabellene nedenfor er henta ut av databasene Forskdok og Frida, og kontrollert for dobbeltregistreringer. Tallene gjelder alle resultater som er registrert i disse databasene, det vil si tidsskriftspublikasjoner, konferansebidrag og andre faglige og populærvitenskapelige

foredrag, bøker, rapporter og avhandlinger, deler av bøker og rapporter, mediebidrag, samt én publikasjon registrert som ”uspesifisert formidling av FOU-resultater”, som jeg har satt i rubrikken ”annet”. Dataene er fremkommet ved et søk i databasene med institusjonskoden for Program for industriell økologi, og sortert etter årstall, publikasjonskategori og forfatter.

Tabell 13 viser alle resultater registrert under Program for industriell økologi i Forskdok og Frida, sortert etter årstall og språk. Databasene Forskdok og Frida inneholder registreringer fra Program for industriell økologi tilbake til 1995. Jeg har imidlertid valgt å kun vise registreringene for 1999 til og med 2005 her, ettersom det i årene 1995 t.o.m. 1998 kun er registrert 6 eller færre resultater per år, mens det i årene 1999 t.o.m. 2005 er registrert mellom 21 og 86 resultater per år.

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Sum
<b>På engelsk</b>	38 (70 %)	38 (44 %)	41 (61 %)	33 (58 %)	26 (59 %)	14 (67 %)	23 (85 %)	213 (59,83 %)
<b>På norsk</b>	16 (30 %)	48 (56 %)	26 (39 %)	24 (42 %)	17 (39 %)	6 (29 %)	4 (15 %)	141 (39,61 %)
<b>Andre språk</b>	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (2 %)	1 (5 %)	0 (0 %)	2 (0,56 %)

**Tabell 13: Alle resultater fra Program for industriell økologi registrert i Forskdok og Frida for årene 1999-2005, sortert etter språk og årstall. Rene tall, prosentandel i parentes.**

Det kanskje mest påfallende ved tabell 13 er hvor få resultater som er registrert på *andre* språk enn norsk og engelsk, nemlig kun 2 i løpet av disse 7 årene. Det er språkene engelsk og norsk som deler tekstene mellom seg. Totalt sett fordeler de registrerte resultatene seg mellom engelsk og norsk i en 60-40-fordeling, med ca. 60% på engelsk og ca. 40% på norsk. Selv om 2005 i prosentandel har flest publikasjoner på engelsk og færrest på norsk gjennom disse årene, er det ikke mulig ut ifra dette materialet å spore noe mønster i form av for eksempel en stigning eller nedgang i andelen engelsk fra år til år i dette tidsrommet. Norskandelen kan se ut til å synke, men dette er ikke statistisk signifikant og kan skyldes tilfeldigheter. Samtidig opplyser flere i spørreskjemaundersøkelsen at de opplever økt fokus på engelsk sammenlikna med tidligere. På spørsmålet ”fører ditt institutt, så vidt du vet, noen språkpolitikk?” svarer for eksempel stipendiaten S-5 at Program for industriell økologi ”oppfordrer til publisering på engelsk”. LCA-1 skriver at han ”opplever at det er ett [sic.] ønske om å skrive/publisere på engelsk”, S-1 mener at ”engelsk er blitt merkbart vanligere”, mens S-7 ”[m]erker klar dreining i retning internasjonalt fokus siste år (ansettelser og orientering av forskning)”.

Mer interessante tall kommer fram når resultatene sorteres etter *kategori*. Jeg har her valgt å bruke de kategoriene som fins i Frida. Forskdok og Frida bruker ulike kategoriinndelinger, der inndelinga i Forskdok er mye mer detaljert. Forskdoks inndeling kan

dermed passes inn i Fridas, men ikke omvendt. Tidsrommet som er valgt, er perioden 1995 til og med 2005. Tabell 14 viser altså alle registrerte resultater i Frida og Forskdok for Program for industriell økologi i dette tidsrommet, kontrollert for dobbeltregistreringer og sortert etter kategori som beskrevet i fotnotene.

Tabell 14	På engelsk	På norsk	Annet språk
Tidsskriftspublikasjon <sup>18</sup>	30 (62,5%)	18 (37,5%)	0 (0%)
Konferansebidrag og faglig presentasjon: vitenskapelig foredrag <sup>19</sup>	136,5 (79,59%)	35 (20,41%)	0 (0%)
Konferansebidrag og faglig presentasjon: Poster <sup>20</sup>	22,5 (54,22%)	19 (45,78%)	0 (0%)
Konferansebidrag og faglig presentasjon: Populærvitenskapelig foredrag <sup>21</sup>	11 (55%)	9 (45%)	0 (0%)
Bok <sup>22</sup>	0 (0%)	2 (50%)	2 (50%)

<sup>18</sup>*Tidsskriftspublikasjon* omfatter her kategorien "tidsskriftspublikasjon" i Frida, og kategoriene "A11 Artikkel i internasjonalt vitenskapelig tidsskrift med referee", "A12 Artikkel i internasjonalt vitenskapelig tidsskrift uten referee", "A15 Artikkel i nasjonalt vitenskapelig tidsskrift med referee", "A16 Artikkel i nasjonalt vitenskapelig tidsskrift uten referee", "A17 Artikkel i populærvitenskapelig tidsskrift" og "A18 Artikkel i fag- eller bransjetidsskrift" i Forskdok. Merk at populærvitenskapelige tidsskriftspublikasjoner også omfattes, da Frida ikke skiller ut disse i en egen kategori. Dette gir likevel ikke noe stort utslag, da kun 3 publikasjoner er registrert i kategorien A17.

<sup>19</sup> *Konferansebidrag og faglig presentasjon: vitenskapelig foredrag* omfatter kategorien "konferansebidrag og faglig presentasjon: vitenskapelig foredrag" i Frida og kategoriene "D11 Invitert foredrag ved int. vit. konferanse med publisert artikkel", "D13 Invitert foredrag ved int. vit. konferanse uten publisering", "D14 Foredrag ved int. vit. konferanse med publisert artikkel", "D15 Foredrag ved int. vit. konferanse med publisert abstract", "D16 Foredrag ved int. vit. konferanse uten publisering", "D23 Invitert foredrag ved nasjonal vit. konferanse uten publisering", "D26 Foredrag ved nasjonal vit. konferanse uten publisering" og "D42 Gjeste forelesning" i Forskdok. Kategoriene D01-09, D12, D21-22 og D24-25 omfattes også, men her var det ingen registrerte resultater. Til slutt omfattes også kategorien "D33 Faglig foredrag/poster ved fagmøte eller fagmesse uten publisering". Antallet resultater i denne kategorien er delt på to og fordelt mellom kategoriene "konferansebidrag og faglig presentasjon: vitenskapelig foredrag" og "konferansebidrag og faglig presentasjon: poster", ettersom det ikke går fram hvorvidt det dreier seg om foredrag eller poster. Det dreier seg i alt om 39 resultater i kategori D33, hvorav 30 på norsk og 9 på engelsk. Halvparten av disse er altså regnet med i kategorien "konferansebidrag og faglig presentasjon: vitenskapelig foredrag".

<sup>20</sup> *Konferansebidrag og faglig presentasjon: Poster* omfatter kategorien "konferansebidrag og faglig presentasjon: Poster" i Frida og kategoriene "D18 Poster ved int. vit. konferanse med publisert abstract", "D19 Poster ved int. vit. konferanse uten publisering" og "D33 Faglig foredrag/poster ved fagmøte eller fagmesse uten publisering" /2. Kategoriene D17 og D27-29 omfattes også, men disse hadde ingen registrerte resultater. Heller ikke kategoriene D31-32 hadde noen registrerte resultater, og problemet med å fordele disse over kategorier i likhet med kategori D33 faller dermed bort.

<sup>21</sup> *Konferansebidrag og faglig presentasjon: Populærvitenskapelig foredrag* omfatter kategorien "konferansebidrag og faglig presentasjon: Populærvitenskapelig foredrag" i Frida og kategorien "D41 Populærvitenskapelig foredrag" i Forskdok.

<sup>22</sup> *Bok* omfatter kategorien "bok" i Frida og kategorien "B13 Faglig bok utgitt på forlag" i Forskdok. Kategoriene B01, B09, B11, B12, B14 og C12 i Forskdok omfattes også, men disse hadde ingen registrerte resultater.

Tabell 14 forts.	På engelsk	På norsk	Annet språk
Rapport/avhandling <sup>23</sup>	22 (53,66%)	19 (46,34%)	0 (0%)
Del av bok/rapport <sup>24</sup>	11 (42,31%)	12 (46,15%)	3 (11,54%)
Mediebidrag <sup>25</sup>	1 (4,55%)	21 (95,45%)	0 (0%)
Annet <sup>26</sup>	1 (100%)	0 (0%)	0 (0%)

**Tabell 14: Alle resultater fra Program for industriell økologi registrert i Forskdok og Frida i perioden 1995-2005, sortert etter språk og kategori. Rene tall, prosenandel i parentes.**

I tabell 14 er det først og fremst kategoriene *tidsskriftspublikasjon*, *vitenskapelig foredrag* og *mediebidrag* som skiller seg ut med en skjevfordeling mellom språkene norsk og engelsk (dessuten kategoriene *bok* og *annet*, men disse har så få registrerte resultater at de ikke er statistisk interessante, så dem ser jeg bort ifra her<sup>27</sup>). Tidsskriftspublikasjoner og vitenskapelige foredrag er de teksttypene som har størst overvekt av engelsk, mens mediebidrag er den kategorien som har størst overvekt av norsk. Dette reflekterer det forholdet at tidsskriftspublikasjoner og vitenskapelige foredrag i stor grad er kanaler som benyttes til å kommunisere med forskersamfunnet, mens mediebidrag brukes for å kommunisere med allmennheten. Forskersamfunnet, det vil i dette tilfellet si samfunnet av forskere som har miljø som interessesfære generelt, og de som forsker innenfor fagfeltet industriell økologi spesielt, er spredt over mange ulike land, og bruker engelsk som sitt lingua franca. Tross dette brukes også noe norsk i vitenskapelige foredrag og tidsskriftsartikler. Da er det gjerne for å kommunisere med fagfolk i næringslivet/industrien i Norge eller med norske

<sup>23</sup> *Rapport/avhandling* omfatter kategorien "rapport/avhandling" i Frida og kategoriene "C01 Rapport utgitt av institusjon, forening o.a. (t.o.m. 2000)." og "C17 Rapport i serie utgitt av institusjon, forening o.a." i Forskdok. Kategoriene C13-16 i Forskdok omfattes også, men disse hadde ingen registrerte resultater. Se imidlertid egen oversikt over doktoravhandlinger og hovedfags-/masteravhandlinger nedenfor.

<sup>24</sup> *Del av bok/rapport* omfatter kategorien "del av bok/rapport" i Frida og kategoriene "A21 Kapittel i lærebok utgitt på forlag", "A22 Kapittel i faglig bok utgitt på forlag", "A31 Kapittel i faglig bok eller rapport utgitt av institusjon, forening o.a." og "A32 Kapittel i kompendium" i Forskdok. Kategorien "A23 Kapittel i leksikon eller annet oppslagsverk utgitt på forlag" i Forskdok omfattes også, men her var det ingen registrerte resultater.

<sup>25</sup> *Mediebidrag* omfatter kategorien "mediebidrag" i Frida og kategoriene "A42 Faglig artikkel eller kronikk i dags- eller ukepresse" og "A43 Intervju av faglig/populærvitenskapelig karakter" i Forskdok. Kategoriene "A07 Kronikk, anmeldelse, leder i tidsskrift eller dagspresse (t.o.m. 1998)" og "X15 Deltagelse i radio/TV-program av faglig/populærvitenskapelig karakter" omfattes også, men her var det ingen registrerte resultater.

<sup>26</sup> *Annet* omfatter kategorien "X99 Uspesifisert formidling av FoU-resultater" i Forskdok. De øvrige Forskdok-kategorier som ikke er nevnt i tabellen, hadde ingen registrerte resultater for Program for industriell økologi i det aktuelle tidsrommet.

myndigheter gjennom konferanser, møter og annet samarbeid, eller skriftlig gjennom fag-/bransjetidsskrift og miljøtidsskrift som er retta mot bedriftsledere og andre miljøinteresserte i næringslivet. I tillegg kommer enkelte populærvitenskapelige artikler for et bredere, allment publikum. Kun fire artikler på norsk er retta mot et publikum av forskere: En i *Sosiologisk tidsskrift*, en i *Kretsløpet: tidsskrift for avfall og gjenvinning*, en i *Kvalitet, lederskap og miljø* og en i *Norsk filosofisk tidsskrift*.

I intervju forklarer informanten LCA-1 at det ikke fins særlig gode muligheter for å publisere vitenskapelige artikler på deres fagfelt på norsk, ettersom miljøet i Norge er for lite, og antallet artikler ville blitt for lavt til å holde et tidsskrift for industriell økologi på norsk i gang:

LCA-1: [J]eg kan se for meg at hvis man har et visst volum, så kan man ha en norsk journal. Der er vi definitivt ikke med industriell økologi i Norge i dag. Så da må man på internasjonale journaler.

Også S-7 nevner dette i spørreskjemaundersøkelsen: "[...] [M]ed utbredt internasjonal kontakt er engelsk nødvendig for å nå fagmiljø utenfor NTNU. Ingen journaler for industriell økologi er på norsk."

Derimot utgir Program for industriell økologi selv en rapportserie og en notatserie, noe som gir anledning til å skrive på norsk:

LCA-1: Vi har en intern rapportserie, og den er – og en notatserie, og der publiseres det om hverandre på engelsk og norsk. Så det er det ikke noe fastsatt hva man skal publisere innafor. Rapportene er vel stort sett på norsk, mens notatserien kan vel ofte være ting som er på veg til å bli publisert i internasjonal journal, og da er det ofte på engelsk.

S-12: Men det publiseres en del rapporter internt her, som ikke sendes til journaler til utlandet, og de er gjerne på norsk.

I tabell 14 ser vi at fordelingen mellom norsk og engelsk i kategorien "rapport/avhandling" er nokså jevn. Dette gjelder også kategoriene "del av bok/rapport" og "poster". Dette betyr at selv om informantene i spørreskjemaundersøkelsen gjennomsnittlig er "litt enige" i at det føles naturlig for dem å skrive på engelsk i de fleste faglige sammenhenger, og "litt uenige" i at det føles naturlig for dem å skrive på norsk i de fleste faglige sammenhenger, fins det likevel kanaler der de har muligheten til å skrive – og faktisk skriver – på norsk. Men dette er for en stor del andre kanaler enn primærpublikasjoner i vitenskapelige tidsskrift retta mot et publikum av forskere. I publikasjoner retta mot forskere, dominerer engelsk.

Også i muntlige sjangre fins det åpninger både for engelsk og norsk. Igjen dominerer engelsk i vitenskapelige foredrag, mens fordelingen er mer jevn mellom engelsk og norsk i

postere og populærvitenskapelige foredrag<sup>28</sup>. Ut ifra resultatene registrert i Frida og Forskdok ser det ut til at man ved Program for industriell økologi bruker forholdsvis mye tid og krefter på kontakt med myndigheter og næringsliv, og at dette skaper en arena for bruk av muntlig norsk i faglig sammenheng.

La oss til slutt se på doktoravhandlinger og hovedoppgaver/masteroppgaver for seg. Når det gjelder doktoravhandlinger, gir Program for industriell økologi en oversikt over fullførte avhandlinger i perioden 2002 t.o.m. 2005 på sine nettsider ("Doctoral dissertations at IndEcol", <http://www.indecol.ntnu.no/research.php>). Ifølge denne oversikten er i alt 8 doktoravhandlinger levert på engelsk, 1 er levert på tysk, mens ingen er levert på norsk. Stipendiaten S-12 mener likevel å spore en tendens til større bruk av engelsk i de siste årene, enn i de første årene av programmets levetid. At de norskspråklige avhandlingene ikke har kommet med på oversikten, skyldes at de ikke er levert ennå. S-12 mener at flere av de første som begynte, skriver på norsk, mens engelsk har blitt dominerende i de siste årene, noe han mener skyldes hvilen faglig bakgrunn de stipendiatene som har blitt ansatt, har:

S-12: [...] [D]e stipendiatene som var her, som egentlig skulle vært ferdige nå, men som fortsatt holder på, de har litt mer ... altså, de har en annen vridning i fagfelt. Og noen av dem holder på veldig mye med altså rent samfunnsvitenskapelige ting i forhold til industriell økologi. Politikk og økonomi og sånn bærekraftstankegang. Og de har jobba en del på *norsk*. Før, i hvert fall. Mens de som har kommet til i det siste, har bare jobba på engelsk. Så det har vært en slags vridning. [...] Sånn som det er nå, så tror jeg at alle gjør det på engelsk. Faktisk. Til slutt. Men det har jo med fagfelt å gjøre.

Når det gjelder hovedoppgaver og masteravhandlinger, fins også en oversikt det på industriell økologis nettsider over avhandlinger levert i årene 1999 t.o.m. 2005 ("Master theses 1999-2002", "Master theses 2002-2003" og "Master theses 2004-2005", <http://www.indecol.ntnu.no/research.php>). Til sammen var 12 av disse på engelsk, 24 på norsk, mens 2 ikke hadde oppgitt noen tittel eller språk. Over tidsperioden fordelte språkene seg slik (med periodeinndelingen som er brukt i kilden): I perioden 1999-2002 var 4 på engelsk, mens 11 var på norsk (og 1 hadde ikke oppgitt språket). I perioden 2002-2003 var 2 på engelsk og 9 på norsk (og 1 ikke oppgitt). Mens i 2004-2005 var 6 på engelsk og 4 på norsk. Det er altså bare i de siste to årene av perioden 1999-2005 at et flertall av hovedfagsoppgavene / masteravhandlingene har vært skrevet på engelsk, noe som kanskje gjenspeiler en forberedelse til overgangen til internasjonalt masterprogram i 2005.

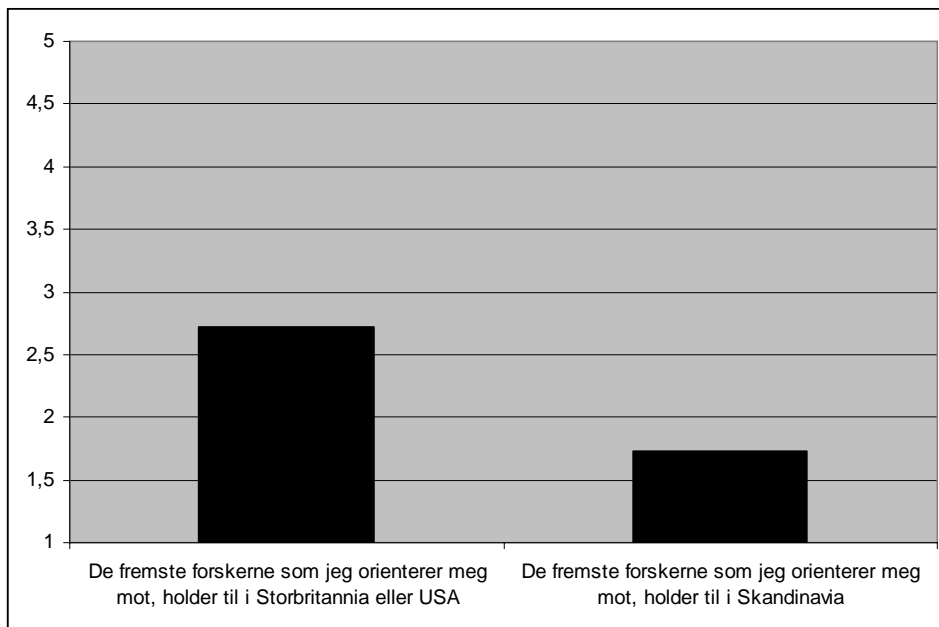
---

<sup>28</sup> Det kan virke uventa at ikke norsk dominerer mer i sjangeren "populærvitenskapelig foredrag". Bakgrunnen for denne fordelinga kjenner jeg imidlertid ikke.



### 9.3.1.5. Orientering mot land og forskningsmiljø

Ettersom *ønska publikum* er en svært avgjørende faktor for valg av publiseringspråk, ønska jeg å undersøke hvilke referensielle nettverk de ansatte ved kasusenheten forholdt seg til. Jeg gikk ut ifra en hypotese om at forskerne ved Program for industriell økologi var faglig orienterte mot forskningsmiljø i engelsktalende land, først og fremst USA. Dette viste seg imidlertid ikke å stemme. I spørreskjemaundersøkelsen fikk jeg negative svar både på om ”De fremste forskerne som jeg orienterer meg mot, holder til i Storbritannia eller USA” og også på ”De fremste forskerne som jeg orienterer meg mot, holder til i Skandinavia”, som vist i Figur 10. Figuren viser gjennomsnittet for alle informantene som deltok i spørreskjemaundersøkelsen. Tallet 2 representerer ”litt uenig”, mens 1 representerer ”helt uenig”.



**Figur 10: Orientering mot land/forskningsmiljø.**

I stedet viste det seg at mange orienterer seg mot forskningsmiljø i ikke-engelsktalende land. S-12 forteller at han har henta mye av sin faglige inspirasjon fra Nederland, mens LCA-1 nevner det kontinentale Europa, Japan, Kina og Australia:

LCA-1:: Jeg tror nok at de fagmiljøene som jeg har hatt mest til felles med, de har vært i Europa. Nederland, Tyskland, Sveits. Og Japan, Australia. [...] De er ikke verken i Storbritannia eller i USA. Det vil si, han ene fra Nederland har nå begynt i USA. Men poenget er at innenfor mitt, innenfor industriell økologi, så har mye foregått i Europa. Altså, i sentral-Europa, eller det kontinentale Europa. Så Nederland, Tyskland, Sveits. Der har mye av forskningen foregått tidligere. Der har kjernen på en måte mye vært, da. Innenfor det som jeg har jobba med. Og etter hvert Japan, Kina. [...] Hovedtyngden er i Europa og i Japan, Australia.

I spørreskjemaet oppga ni av informantene at de i praksis kun leser faglitteratur på engelsk, mens de to siste oppga både engelsk og norsk. Men det at informantene er orientert mot engelsk som *språk*, betyr altså ikke at de samtidig er utelukkende orientert mot engelsktalende *land*. Det viser tvert imot hvilken styrke engelsk har som *lingua franca* i forskningen utenfor den engelsktalende verden.

#### **9.4. Opplevelser hos studenter og ansatte**

I dette kapitlet vil jeg drøfte problemstilling 6:

*6. Hvilke opplevelser har studenter og ansatte av å bruke fremmedspråket engelsk i studier/undervisning? Positive og negative sider.*

Det følgende er basert på intervjuene jeg gjorde. Det speiler altså hva informantene har fortalt meg om sine opplevelser. Hvorvidt de har andre opplevelser som de ikke ønska å fortelle meg om, kan jeg ikke vite med en slik metode. Jeg kan heller ikke vite om framstillingene informantene ga i intervjuene, representerer noe varig, eller om de ville ha framstilt det annerledes om jeg hadde intervjuet dem på et annet tidspunkt. Unntaket fra dette forbeholdet gjelder informanten M-2, som jeg intervjuet både i forkant av det første semesteret med engelskspråklig undervisning, og i slutten av semesteret, se 9.2.2.

##### **9.4.1. Fra foreleserens perspektiv**

Jeg vil først omtale forelesernes opplevelser, før jeg kommer tilbake til studentene nedenfor.

I spørreskjemaet som alle ansatte ved Program for industriell økologi fikk anledning til å besvare, ble informantene bedt om å ta stilling til påstanden ”Jeg trives bedre med å holde foredrag på norsk enn på engelsk”. Sju ansatte svarte på dette spørsmålet, og alle disse var norske. Gjennomsnittssvaret var 3,86, det vil si noe under ”litt enig”. Av de sju var det bare én som var uenig, nærmere bestemt ”litt uenig” (tallverdi 2). Av de seks andre var fem ”litt enige” (verdi 4) og én ”helt enig” (verdi 5).

Stipendiaten S-11, som ikke svarte på spørreskjemaet, opplever beslutningen om at ”alt” skal foregå på engelsk som frustrerende, og gir uttrykk for dette i en spontan e-post til meg:

S-11: Selv om engelsk nå ser ut til å etablere seg som forskningsspråk i Norge er frustrasjonen stor over ikke å ha god nok språkopplæring i bunnen til å kunne uttrykke nyanser i det man har å si. Etter min mening oppveies dette ikke av det vi får tilbake av å ha studenter/forelesere innom som kommer inn med hva det måtte være de har å bidra med. Jeg opplever frustrasjonen forsterket i et tverrfaglig miljø som IndEcol hvor vi i tillegg har behov for å finne et fellesspråk i forhold til fag på tvers av disipliner.

LCA-1 forteller derimot at han er vant med å undervise på engelsk også fra tidligere, før oppstarten av det internasjonale masterprogrammet, og at han ikke opplever dette som vanskelig:

LCA-1: [...] [J]eg har vært med på å undervise ett fag. Og der har vi faktisk hatt undervisninga på engelsk hele vegen.

Intervjuer: Å ja, så du er vant til det, du?

LCA-1: Ja, både... Ja. Nå er det jo sånn at jeg har jo studert et år i utlandet. Ett år på [et amerikansk universitet].

Til tross for dette opplever han at han må lete litt mer etter ordene når han underviser på engelsk enn på norsk:

LCA-1 (andre intervju): Man blir jo hemma. Altså, jeg underviser nok dårligere på engelsk enn jeg gjør på norsk.

Intervjuer: Gjør du?

LCA-1: Ja, jeg tror nok det. Jeg tror nok jeg ... Altså, man formulerer seg lettere på morsmålet sitt enn man gjør på fremmedspråk. Men ikke så veldig mye dårligere. [...]

Intervjuer: Til tross for at du er veldig vant med faget på engelsk?

LCA-1: Ja, til tross for det, altså, så blir det at man må tenke seg litte grann mer om når man snakker engelsk. [...] Summa summarum så tenker jeg at det ikke vil være noe *stort* pedagogisk tap å gå over på engelsk. For studentene. Men *litt* vil det jo være.

I spørreskjemaet ba jeg også informantene om å ta stilling til påstanden ”Når noen snakker engelsk, forstår jeg alltid hva de sier”. Gjennomsnittssvaret hos de sju norske ansatte som svarte på dette, var 4,57, det vil si mellom ”litt enig” og ”helt enig”. Ser man på de enkelte svarene, har alle de sju svart enten ”litt enig” eller ”helt enig”. Å lytte til engelsk vurderes altså ikke som noe problem.

Påstanden ”Jeg kan diskutere faglige spørsmål bedre på norsk enn på engelsk” fikk gjennomsnittssvaret 3,29, altså noe over ”verken enig eller uenig” hos de samme sju ansatte. Spredningen er imidlertid stor. Tre er ”helt enige”, én er ”verken enig eller uenig”, to er ”litt uenige” og én er ”helt uenig”. Blant de ansatte med norsk som morsmål er det altså tre som ikke synes de kan diskutere faglige spørsmål bedre på norsk enn de kan på engelsk. I intervjuet forteller LCA-1, som er en av disse tre, at han og L-1, som ikke er norsk og som han arbeider mye sammen med, ofte diskuterer faglige ting seg imellom på engelsk, eller på ei blanding av engelsk og norsk, ettersom L-1 også kan norsk:

LCA-1: Det kan ha litt med hva vi diskuterer. Om det er fagting, så havner vi ofte inn på engelsk [...].

Til påstanden ”Jeg liker bedre å lese fagtekster på engelsk enn på norsk” hadde de samme sju norske ansatte et gjennomsnittssvar på 3,29, det vil si litt over ”verken enig eller uenig”. Én var ”helt uenig”, én var ”litt uenig”, to svarte ”verken enig eller uenig”, én var ”litt enig” og to var ”helt enige”. De norske ansatte har altså svært sprikende preferanser her, noe som delvis kan komme av at de har ulike faglige bakgrunner, eller kanskje også av at spørsmålet rett og slett var vanskelig å besvare.

Selv om det ble vedtatt at all undervisning ved Program for industriell økologi skulle legges om til engelsk, ble det ikke lagt opp til noen spesiell kursing eller annen språklig støtte i denne forbindelsen. Det forutsettes åpenbart at de ansatte kan engelsk fra før, og at det å undervise på engelsk ikke er noe problem.

#### **9.4.2. Fra studentenes perspektiv**

Det følgende er en omtale av hvordan studentene har opplevd å få engelsk som det offisielle undervisningsspråket.

##### **9.4.2.1. Fra de utenlandske studentenes perspektiv**

For de utenlandske studentene kan masterprogrammet ved Program for industriell økologi fortone seg som et engelskspråklig studium omgitt av norsk. M-1 forteller at selv om undervisningsspråket ved masterprogrammet er engelsk, er mange små hverdagsbeskjeder på norsk. For eksempel forteller hun at hun ikke forsto et oppslag i heisen om at heisen kun var for teknisk personale, og at hun måtte få noen til å oversette en e-post som ble sendt ut til alle om at det hadde vært tyverier på campus. Dette dreier seg altså ikke om undervisninga, men snarere om små hverdagssituasjoner der M-1 føler seg til bry hvis hun må spørre folk om å oversette for ofte.

M-1: I don't know if it really doesn't concern us, but they should try to make some of the posters in English.

Intervjuer: The posters?

M-1: Yeah. Around. Most of the time when you are walking around, everything is in Norwegian. Yes. Do you get me?

Intervjuer: Yeah. Like, just general posters?

M-1: Yes.

Intervjuer: Saying “no eating in the classrooms” and that kind of thing?

M-1: Maybe. Yes. Like pull, push the door. Maybe if they build new structures, maybe they could start introducing English.

Også relevante internettsider er uforståelige for M-1 fordi de bare fins på norsk. Dette gjelder ikke Program for industriell økologisk internettsider, men andre internettsider fra NTNU eller som har med studenttilværelsen å gjøre:

M-1: And this, the page, the NTNU ... is it "Innsida" or ... [...] They advertise most of the things in Norwegian. Yeah. And so it's difficult for me to know what it's about. It's only sometimes that they write in English. But sometimes I assume it doesn't concern me, that's why it's in Norwegian. (ler) [...] But I might be wrong, it might concern me. But I don't know.

"Innsida" er NTNUs intranettsider, der det blir lagt ut beskjeder fra administrasjonen og beskjeder om gjesteforelesninger og andre arrangementer, samt lenker til blant annet eksamensoppmelding og andre relevante sider. Også Studenttinget ved NTNU har kritisert NTNU for at Innsida og nettsidene til bl.a. Studentservice, Studentersamfundet, Velferdstinget og Universitetsavisa ikke fins i engelsk versjon (Fugelsnes 2004).

M-1 forteller at da hun kom til Norge, ønska hun å begynne på norskkurs, men fikk ikke begynne på kurset det første semestret. Det samme opplevde også U-1. Det har i flere år vært for få plasser ved NTNUs norskkurs i forhold til antall søkere, og mange har måttet stå på venteliste (Kvittingen 2008). Å beherske et minimum av norsk er viktig for å fungere i hverdagen, selv når undervisninga er på engelsk.

#### **9.4.2.2. Å lytte til forelesning på engelsk**

Når jeg i intervju har spurt de norske studentene om hvor godt de forstår det som blir sagt i forelesningene når det er på engelsk, svarer de fleste at det stort sett går greit. For eksempel svarer D-2 slik:

Intervjuer: Hva syns du om forelesningene her, om, ja, når foreleserne snakker engelsk og sånn. Går det greit å forstå dem, eller ...?

D-2: Ja, ja. Det er ikke noe problem i det hele tatt.

M-2, som jeg intervjuer både før semesterstart og i slutten av semesteret, hadde på forhånd grudd seg til å følge forelesninger på engelsk. Men etter at semesteret var over, syntes hun ikke det var så ille likevel:

M-2, første intervju: At forelesningene skal gå på engelsk, syns jeg er et lite minus.

M-2, andre intervju: Og forelesninger og sånn er egentlig ikke noe problem.

Det jeg imidlertid ikke vet noe om, er som sagt hvorvidt det fins andre studenter som har valgt å *ikke* begynne ved masterprogrammet i industriell økologi fordi det undervises på engelsk. For M-2 sin del var interessen for selve faget så sterk at den overgikk de bekymringene hun

hadde på forhånd over å måtte studere på engelsk. Men det er umulig for meg å vite om det fins andre studenter som kom til motsatt konklusjon. M-15 forteller for eksempel i intervju at han har valgt bort enkelte andre fag fordi de har vært på engelsk:

M-15: Det er jo andre fag som jeg kunne tatt, da, men som jeg ikke har gidde, for det er på engelsk. De er ikke så kjempeinteressante i utgangspunktet, men altså, engelsk gjør ikke at det blir noe mer interessant, da.

Videre er det vanskelig å vite om det er sosiale konvensjoner som får studentene til å svare at de forstår de engelske forelesningene godt. Å følge engelskspråklige forelesninger ”burde” ikke være et problem for dagens norske studenter.

Noen nevner likevel spesifikke problemer. M-15 sier han må konsentrere seg mer for å følge med når forelesninga er på engelsk, sammenlikna med forelesninger på norsk:

M-15: Men jeg merker at jeg må konse litt, da, for å følge med. Sånn, okay, nå er det engelsk her. Så nå må jeg følge med. Jeg har lettere for å bare gå i egne tanker hvis det er på engelsk, for da må jeg konse mer, da.

En annen utfordring er fagterminologien. I situasjoner der fagstoffet er nytt og terminologien også er ny for studentene, viser forskning at engelsk terminologi kan være mindre umiddelbart tilgjengelig enn den ville vært på norsk (Herzberg 1996).

Intervjuer: Enn på forelesninger og sånn?

D-1: Nei, det går greit. Det syns jeg går veldig greit. Det er jo noen faguttrykk og sånn som er vanskelige, da. Men du får det jo ... Når du har foiler ved siden av, eller at en skriver på tavla ved siden av, og forklarer på forskjellige måter og sånt, så fungerer det greit.

Studentene ved Program for industriell økologi har funnet fram til ulike teknikker for å prøve å løse problemene med forståelsen av engelsk fagterminologi. Et eksempel på slike teknikker er når D-1 i sitatet ovenfor forteller at hun støtter seg til foreleserens forklaringer og til at hun kan se det engelske uttrykket på lysark eller på tavla. En annen kilde til støtte er rett og slett å spørre medstudentene eller foreleser på tomannshånd:

M-2: Det er ikke noen store språkproblemer med akkurat det. Det hender selvfølgelig det er ett og annet sånt som du lurer på, men når flertallet i klassen er norske, så går det liksom an å bare hviske litt til den ved siden av og si hei, hva betyr det her?

Intervjuer: Mm. Gjør folk det, eller?

M-2: Ja.

I det følgende eksemplet fra observasjonsstudien benytter studenten M-15 seg av begge disse teknikkene i en forelesning der han ikke forstår uttrykket ”vascular plant”. I dette tilfellet volder imidlertid det engelske ”vascular plant” og det norske ”karplante” like store problemer:

Foreleser (gjesteforeleser): Vascular plants – altså karplante på norsk

M-15: Vascular plant, hva er det?

Foreleser: Karplanter. All plants that are not moss, fungi, lichen [...].

M-15 forstår imidlertid ikke denne forklaringen fra foreleseren, og hvisker til sidemannen:

M-15: Karplanter, hva er det?

M-14: Er ikke helt sikker.

Verken M-15 eller sidemannen har altså forstått ”vascular plant”, ”karplante” eller foreleserens engelske forklaring om at karplanter er alle planter som ikke er ”moss, fungi, lichen”, altså verken mose, sopp eller lav.

D-3 opplevde da han tok et matematikkfag på engelsk tidligere i studiekarrieren sin at medstudentene ikke fullt ut forsto den engelske terminologien, men brukte ordene uten å vite hva de refererte til på norsk:

D-3: [...] [Jeg] merket også på medstudentene, i diskusjoner, at folk dro inn engelske ord, og snakket om det som et eget fenomen. Og hvis de egentlig hadde visst hva ordet betød, så hadde det ikke vært noe å snakke om, for da hadde det vært helt vanlig grunnskolematematikk. Men siden man ikke forsto ordet, så trodde man det var en eller annen ny metode. Og sånne ting kan være veldig forvirrende.

Intervjuer: Er det sånn her nå også?

D-3: Lite, tror jeg.

Som vi ser, mener D-3 imidlertid at den slags problemer sjelden forekommer ved masterprogrammet i industriell økologi.

En ting alle studentene jeg har intervjuet er enige om, er at *foreleserens* engelskferdigheter har mye å si. Dersom foreleseren er god i engelsk, synes studentene også at forelesninga er lett å forstå. Dersom foreleseren derimot er usikker i engelsk, synes studentene at forelesninga blir vanskeligere å følge.

Intervjuer: Hva synes du om forelesningene?

D-3: Litt blandet. Det er litt personavhengig.

De faste foreleserne får stort sett gode skussmål fra studentene jeg intervjuet. Spesielt er mange begeistra for P-1, som har engelsk som morsmål:

U-1: I've got a class with [P-1], and it's very nice to have [P-1] as a teacher, because he's got a very, very well-spoken English. At least from my point of view.

Også flere av de faste foreleserne som *ikke* har engelsk som morsmål, får skryt av studentene for å være gode i engelsk. Derimot nevner flere at de har hatt gjesteforelesere som har virka svake i engelsk, og at forelesninga har lidd under dette:

D-1: Vi har jo hatt noen gjesteforelesere som har vært veldig usikre i engelsk. Som har vært sånn typisk norsk-engelsk. Og at det blir nesten pinlig, da. Men stort sett, så er det bra, altså.

M-1: But sometimes it's not, I don't know ... Maybe because they are Norwegians. I don't know if *some* ... Especially with the guest lecturers. Not really the lecturer who takes the course, but the guest lecturers, they find it a bit difficult speaking English. The way I'll understand. Yes. So sometimes it's half ... They pronounce it more Norwegian. I don't know if you are getting me. [...] They pronounce it more Norwegian, so I have to really open my ears, try to hear them. Yeah.

U-1: [...] [T]here have been some where you could really hear the Norwegian influx, and it's quite funny when people start using a kind of mixture language of Norwegian and English, so it's like ...

Intervjuer: Does that happen?

U-1: Yeah. (ler)

Intervjuer: Often?

U-1: Well, we had two teachers from ... who made it ... who made it quite ... yeah, who made it.

Intervjuer: Was that ... Did that make it difficult for you, or ...?

U-1: It made it very un-nice and very difficult, yeah. It was not a pleasure to listen to it. It was ... yeah ... It was very ... how to say ... Well, I left that class.

Intervjuer: Alright!

U-1: I ... Because I knew the stuff he was talking about from back home, so it didn't present me lots of new stuff, and then I heard that he had a very strange mixture of Norwegian and English, and I was tired, so I said, I'm going home.

Intervjuer: Yeah. That was just one lecture. You didn't leave the entire ...

U-1: No, because it was just two guest lectures he held.

Som nevnt i 9.1.5 er de fleste som har tilhold ved Program for industriell økologi, forholdsvis unge stipendiater og post.doc-er. Man kan dermed forvente rimelig gode engelskferdigheter blant disse. Gjesteforelesere og tilknyttede forelesere fra andre NTNU-institutter kan derimot ofte være noe eldre, og dermed mindre vant med å snakke engelsk. M-7 hadde følgende opplevelse med et fag hun tok ved Program for industriell økologi, der foreleseren var en tilknyttet foreleser fra et annet institutt:

M-7: Det varierer jo hvor flinke foreleserne er til å prate engelsk og. En merker jo på noen av dem at de ikke liker det særlig godt, og det ... Da blir forelesningene dårligere. Men hvis de er gode til å prate engelsk, synes jeg ikke det er noe problem å få med det som blir sagt. [...] Men om det gjør kvaliteten noe bedre, det er jeg skeptisk



til. Særlig hvis det da er norske professorer som er skeptiske til det, og ikke er noe glade i å prate engelsk, så tror jeg det blir mye dårligere kvalitet på forelesningene.

Intervjuer: Okay. Fordi de er dårligere i språket, eller fordi de er mer motvillige, eller ...?

M-7: Nei, mer at de ikke kan prate så fritt på engelsk. Det er jo de aller færreste som kan prate like lett og ledig på engelsk som på norsk.

Intervjuer: Har du opplevd det selv? Å ha forelesere som ...

M-7: Ja. Mm. Det var særlig i ett fag. [Navnet på faget er utelatt etter M-7s ønske.] Jeg fikk veldig inntrykk av at han sa det han hadde planlagt å si, men han kunne ikke så veldig lett frigjøre seg fra manus.

Nettopp dette at forelesningene muligens kan bli av dårligere kvalitet dersom foreleseren blir bundet av å snakke et fremmedspråk, er et moment som har vært tatt fram av enkelte kritiske røster i debatten rundt internasjonalisering av universitets- og høyskolesektoren (se f.eks. Mæhlum 2002a). Det fins tallrike anekdotiske eksempler og fortellinger om egne opplevelser fra forelesere og studenter som omhandler dette, men dessverre fins det ingen konkret forskning om hvilken innvirkning forelesers språkbeherskelse har på studentenes tilegnelse av fagstoffet.

Det fins heller ikke mange undersøkelser som sammenlikner studentenes utbytte av å få undervisning på engelsk sammenlikna med å få tilsvarende undervisning på norsk. Dette har det ikke vært mulig for meg å undersøke, ettersom det ikke fins noe sammenliknbart undervisningstilbud i industriell økologi på norsk. I Sverige har det imidlertid vært gjort en slik undersøkelse (Airey & Linder 2006). Undersøkelsen er gjort blant fysikkstudenter med svensk som morsmål, som fikk undervisning både på svensk og engelsk. Denne undersøkelsen konkluderte med at til tross for at studentene fortalte i intervju at de ikke syntes det var noe problem for dem å bli undervist på engelsk, viste det seg da forskerne studerte videoopptak fra forelesningene og fikk studentenes kommentarer til videoene etterpå, så hadde studentene likevel større vanskeligheter når undervisninga var på engelsk. I forelesningene hadde mange nok med å notere ned og reprodusere det som ble sagt, mens forståelsen først kom etterpå, når studentene gikk gjennom notatene sine på nytt. Mange av studentene hadde også funnet teknikker som for eksempel å la være å ta notater, ettersom de ikke rakk å notere samtidig som de fulgte med i forelesninga. De syntes da det hjalp hvis foreleseren fulgte læreboka nøye, eller ga ut forelesningsnotater på forhånd, så de kunne skrive kommentarer i margin.

### 9.4.2.3. Å lese engelsk

Ved det internasjonale masterprogrammet skal alle lærebøker og alt pensumstoff være på engelsk. Det ser ut til at studentene generelt ikke opplever det å forstå pensumlitteraturen som noe stort problem – eller de vil i alle fall ikke snakke om slike problemer i intervju situasjonen. M-8 påpeker at det å måtte lese pensumlitteratur på engelsk ikke er unikt sammenlinka med andre studier på tilsvarende nivå:

M-8: [...] På siv.ing.-fag, så er de fleste bøkene våre på engelsk, da. For de som går på ingeniørstudiet. Men det er det kanskje på de fleste universitetsstudier?

Det at all eller i hvert fall det meste av pensum er på engelsk på masternivå er altså noe M-8 regner med ville ha vært tilfelle også om hun hadde studert andre steder, uavhengig av om hun hadde gått på et internasjonalt masterprogram eller ikke.

Heller ikke studenten D-2 syns det er et problem å lese pensumlitteratur på engelsk. Da det var salg i bokhandelen på universitetsområdet, så jeg D-2 kjøpe ei svensk lærebok i faget ”Life cycle assessment”. Dette fikk meg til å lure på om han kjøpte denne boka, som ikke sto på pensumlista, fordi den var på svensk i stedet for engelsk. Jeg spurte deretter D-2 om så var tilfelle:

Intervjuer: Jeg så du kjøpte ... Var det ikke du som kjøpte ei lærebok i LCA på svensk?

D-2: Æh, jo da. Mm.

Intervjuer: Hvorfor gjorde du det?

D-2: Fordi den var billig. Den koste tredive kroner. Det var derfor. [...]

Intervjuer: Det var ikke noe med at den var svensk, liksom.

D-2: Nei, nei. Kun fordi at den var billig. [...] Det er ikke på grunn av språket, det var på grunn av at det var ei anna bok.

D-2 avkrefter altså at språket hadde noe å gjøre med at han kjøpte boka. Å lese pensum på engelsk ser D-2 ikke på som et problem.

Det eneste problemet studentene har nevnt i intervjuene, er at det er mer arbeid og tar lenger tid å lese pensumlitteratur på engelsk i stedet for på norsk:

M-7: Jeg syns det er mye vanskelige å skimlese ting. På norsk, så kan man liksom skimlese og se om det er noe interessant. Men på engelsk, så må jeg sette meg ned og lese hvert ord og forstå alt for å få med meg innholdet.

M-15: [...] Det går seinere å lese engelsk, da. Også må du være mer konsentrert. [...]

Det at studentene forteller at det er uproblematisk å lese pensumlitteratur på engelsk, er kanskje ikke overraskende i og med at det forventes i hele universitetssektoren at studentene

skal kunne tilegne seg fagstoff på engelsk. Men dette står like fullt i kontrast til en undersøkelse av leseforståelse blant norske, svenske og danske leger – ei yrkesgruppe som har ei lang universitetsutdanning bak seg (Guldbrandsen et. al. 2002). I denne undersøkelsen viste det seg at leger som leste en faglig artikkel på engelsk, tilegna seg 25% mindre informasjon enn de som leste den samme artikkelen på sitt eget morsmål (op.cit: 2931). Noen liknende kvantitativ undersøkelse har jeg ikke hatt anledning til å foreta blant studentene ved Program for industriell økologi, og det er heller ikke siktemålet mitt med denne avhandlinga å evaluere studentenes engelskferdigheter på noen objektiv måte.

#### **9.4.2.4. Å snakke engelsk**

##### **9.4.2.4.1. Generelt**

Studentene på det internasjonale masterprogrammet forventes å skulle snakke en del engelsk i studiesituasjonen. Avhengig av hvilken situasjon det gjelder, er det et større eller mindre forventningspress om at de skal velge engelsk når de ytrer seg muntlig, og ikke for eksempel norsk. Forventningen er størst om at studentene skal snakke engelsk dersom de sier noe i plenum under en forelesning, i presentasjoner for hele klassen og ellers i sammenhenger der ”alle” deltar, samt under muntlig eksamen. Mulighetene er større for å snakke norsk i sammenhenger der færre deltar, for eksempel i gruppearbeid, men også da brukes mye engelsk, avhengig av hvem som deltar og hvem som hører på. Jeg vil i det følgende gå igjennom hver av disse situasjonene. Det er verd å legge merke til at selv om studieprogrammet offisielt presenterer seg som ”helt” engelskspråklig, har studentene likevel en god del muligheter til å bruke morsmålet sitt.

Å *snakke* engelsk er normalt mer utfordrende enn å *forstå* engelsk, ettersom det å snakke krever aktiv produksjon. Dette kommer også fram i intervjuene med studentene, der flere vurderer det slik at å forstå for eksempel ei forelesning er lettere enn å skulle snakke engelsk selv, og at å skulle snakke selv er noe en del kvier seg for:

Intervjuer: Kjenner du noen som synes engelsk er vanskelig?

D-2: Ja, ja. Det er masse folk som gruer seg veldig, og synes det er veldig stor bøyg å snakke engelsk og sånn.

M-1: Some people, I think they are not comfortable speaking English. Not the lecturers, but the students.

På den andre sida er det på langt nær alle studentene som ser på det å snakke engelsk som noe problem. Særlig de som har studier i utlandet bak seg, gruer seg ikke for å snakke engelsk. M-

17 tror det å være redd for å snakke engelsk er noe som generelt vil ”gå over” med nye generasjoner av studenter:

M-17: Kanskje det er noen norske studenter som er beskjedne på å snakke engelsk? Men det tror jeg nesten ikke fins lenger, altså. Det blir som med IT-innføringen, ikke sant. Da jeg kom på slutten av 90-tallet inn her, så fantes det fremdeles studenter som ikke hadde tatt i en PC. De som tas inn nå, de skjønner ikke problemstillinga engang. Alle har jo brukt PC. Så det blir sånn med språk også, tror jeg.

Enten M-17 får rett eller ikke, ser det i hvert fall foreløpig ut til at det fins ei betydelig gruppe studenter som opplever det å skulle snakke engelsk som en barriere, selv om det på langt nær gjelder alle.

#### **9.4.2.4.2. Under forelesning**

En situasjon der det er sterkt forventet at studentene skal velge engelsk dersom de vil ytre seg muntlig, er under forelesninger. Likevel hender det at studentene ytrer seg på norsk også i plenum under forelesningene, uten at det blir negativt sanksjonert. Det dreier seg da gjerne om korte ytringer, for eksempel for å få oppklart noe foreleseren har sagt på engelsk.

At engelsk er det språket som forventes hvis man for eksempel skal stille spørsmål under ei forelesning, viser M-15 i dette sitatet:

R: Bruker du å stille spørsmål eller komme med kommentarer eller noe sånn på forelesningene?

M-15: Ja, det hender jeg gjør det, ja. På engelsk, til og med!

M-15s ”på engelsk, til og med!” viser ikke bare at han vet at engelsk er det som forventes av ham, men også at han ikke helt utelukker muligheten for å bruke norsk likevel. Videre virker M-15 litt stolt over at han bruker engelsk på forelesning (”til og med”), noe som viser at det å ytre seg på engelsk krever en ekstra innsats av ham.

For noen er forventningen om at de ”må” velge engelsk dersom de i det hele tatt skal ytre seg under forelesninger, en barriere som gjør at de deltar mindre aktivt enn de ellers ville gjort om de hadde fått bruke norsk:

M-7: Men jeg synes det er mye vanskeligere å skulle svare på spørsmål eller si noe i forelesningene.

Intervjuer: Mm. Bruker du å si noe i forelesningene?

M-7: Veldig sjelden på engelsk, men det hender jeg gjør det på norske forelesninger. Ikke så mye som jeg ... Jeg tror jeg ville gjort det mer om det hadde vært på norsk.

Intervjuer: Har du stilt spørsmål i timene på engelsk og sånn, da?

M-2: Akkurat det må jeg si, at det kvier jeg meg for. Jeg bruker litt tid på å formulere ting hvis jeg skal si det på engelsk. Så må man liksom tenke gjennom det først.

Selv om M-2 kvier seg for å stille spørsmål til forelesninga på engelsk, opplever hun likevel at det hersker en viss toleranse for at engelsken ikke trenger å være perfekt for at man skal kunne ytre seg:

M-2: Men det er ganske lav terskel for hva man kan si på engelsk. På en måte. Hvor klønete man kan formulere seg, uten at folk bryr seg om det.

Intervjuer: Det gjør ikke noe om man er litt klønete, liksom?

M-2: Nei.

M-2 mener videre at størrelsen på gruppa har vel så mye å si for språket for om hun skal tørre å ta ordet eller ikke. Også D-3 mener at det er andre mekanismer, ikke bare det at det skal være på engelsk, som hindrer en del studenter fra å bidra:

D-3: Jeg tror folk her generelt er veldig redde for å stille spørsmål. I det hele tatt. Helt uavhengig av språk. Fordi det er en sånn norsk jantelov, som går på at man helst ikke skal blande seg i det hele tatt, og så får vi se ... Hvis det er noe jeg ikke skjønner, så er det sikkert bare jeg som er dum, og hele den innstillinga der. Så det syns jeg er helt forjævlig. Så jeg stiller alltid masse spørsmål. Jeg tror kanskje at det engelske språket kan være en større barriere for noen. Men jeg tror først og fremst det er den norske kulturen som er den største barrieren.

Uansett om det er redselen for å dumme seg ut eller redselen for å snakke i en forsamling som virker hindrende, er det klart at også språkkravet bidrar til å gjøre det vanskeligere for noen å ta ordet. Funnene mine her stemmer overens med funnene hos Airey og Linder (2006). I den undersøkelsen var studentene mer tilbakeholdne både med å stille spørsmål og med å svare på spørsmål på engelsk enn på svensk. For å bøte på dette problemet foreslår Airey og Linder (op.cit.) at foreleseren setter av tid til at studentene kan stille spørsmål på tomannshånd etter timen, og dessuten å legge inn tid til korte summegrupper under forelesningene, slik at studentene kan sjekke forståelsen sin med de andre studentene og diskutere spørsmål med dem. Så kan gruppa stille spørsmål til foreleseren, som dermed blir mindre flau siden spørsmålet kommer fra hele gruppa. Slike tiltak vil i så fall også støtte opp under Kvalitetsreformens mål om en mer aktiv deltakelse blant studentene.

#### **9.4.2.4.3. I gruppearbeid**

Ulike studenter har selvsagt ulike opplevelser av hvordan de selv og andre fungerer språklig under gruppearbeid. For noen er det ikke noe problem:

M-8: Vi glemmer helt at vi ... Jeg tror vi glemmer litt at vi snakker engelsk. Men i prosjektgruppa vår, også, så er alle sammen veldig dyktige i engelsk, eller vant med å snakke engelsk, da, alle sammen. Jeg tror kanskje det er tema mer i andre grupper.

Gruppearbeid er som nevnt en situasjon som åpner for mer bruk av norsk enn de andre situasjonene som er omtalt hittil. Dersom alle i gruppa forstår norsk, foregår diskusjonen gjerne på norsk. Diskusjonen kan også foregå på andre språk, for eksempel spansk eller tysk, dersom alle deltakerne forstår dette (jamfør 9.5.1). Det forekommer også hyppig veksling mellom språk, enten fordi deltakerkonstellasjonene endrer seg, fordi situasjonen endrer seg, eller i form av kortere vekslinger til engelsk (jamfør 9.5.2). Også mellom studentene og studentassistentene snakkes det gjerne norsk:

D-3: Og diskusjonene vi har angående øvingsoppgavene, blir fort på norsk. Med studentassistenter og sånne ting.

Det ”offisielle” språket er likevel engelsk også i gruppearbeidssituasjonen, og det forventes fra faglærernes side at *produktet* av gruppearbeidet skal foreligge på engelsk, enten det er i form av en muntlig presentasjon eller ei skriftlig innlevering.

#### **9.4.2.4.4. Presentasjon**

Muntlige presentasjoner i plenum forventes å skulle foregå på engelsk. I det følgende eksemplet presiserer faglæreren denne forventningen eksplisitt:

LCA-1: A 10 minute presentation and a 5 minute discussion afterwards. [Med vekt:]  
*And in English.*

Engelsk er altså forventa fra fagstabens side, men likevel ikke så selvsagt at LCA-1 ikke trenger å si det. Det virker nesten som at LCA-1 tror at noen av studentene ville ha foretrukket å holde presentasjonen på et annet språk enn engelsk – antakelig norsk, og at det er derfor han finner det nødvendig å presisere det.

I neste eksempel diskuterer ei gruppe studenter hvem av dem som skal snakke under presentasjonen de er i ferd med å lage sammen. Bare én skal stå for snakkinga, og D-3 melder seg straks frivillig:

D-3: And by the way, who is going to present it?

M-16: I think everyone could be a good candidate. Maybe someone could volunteer? If we ask the whole group.

D-3: I could do it.

Å holde en muntlig presentasjon på engelsk ser altså ikke ut til å være noen barriere for D-3. Han har for øvrig studier ved et utenlandsk universitet bak seg, og behersker flere språk. D-2 er en annen student som heller ikke er redd for å holde presentasjoner i plenum på engelsk:

D-2: Det er ikke noe problem å snakke engelsk sånn. For da har man planlagt det, ikke sant. Så man har sjekka opp ... Jeg jobber med presentering til vanlig, da. Så jeg er veldig vant til å øve på presentasjoner, uansett om det er på norsk eller engelsk, så. Da har man jo sjekka opp en del ord, og sånn. Man vet at man kan ... Ja, man har gått gjennom det. [...] Så det er ikke viktig, om det er på norsk eller engelsk. Det er ikke noe problem.

Mer tilbakeholden er derimot D-1. Hun følte seg mer usikker under presentasjonen, og særlig da hun måtte svare på spørsmål etterpå:

D-1: [...] [D]et er ikke like enkelt å formulere ting på sparket. Når du skal ta det på engelsk. Så du må tenke litt mer, og det blir litt at du føler du stotrer litt mer, da. Men som sagt, det føles som veldig god trening, da.

Intervjuer: Hvordan gikk det da du skulle svare på spørsmål?

D-1: Jo, jeg synes det gikk bra. Det gjorde jeg. Ja. Det ... Men, ja. Man blir litt mer usikker på om man treffer (ler). Og får svart det en skal.

Intervjuer: Ja.

D-1: Og om en skjønnte spørsmålet rett, og sånn.

Bare én fra hver gruppe skulle holde selve presentasjonen. Dette åpna for at de som kvia seg for å snakke engelsk, kunne la noen andre i gruppa presentere. Alle måtte imidlertid være med på å svare på spørsmål fra de andre studentene i etterkant. Det var i denne situasjonen D-1 følte seg spesielt usikker, fordi hun da måtte snakke engelsk i plenum uten å ha forberedt formuleringene på forhånd.

#### **9.4.2.4.5. Muntlig eksamen**

Den muntlige situasjonen som kanskje er vanskeligst, og der også mest står på spill, er muntlig eksamen. En student som på forhånd grudde seg til å ha muntlig eksamen på engelsk, var M-2. Henne intervjuja jeg to ganger, både før semesterstart og etter eksamen. I det første intervjuet visste hun ikke om muntlig eksamen kom til å foregå på engelsk eller ikke, men ga uttrykk for at hun i så fall grudde seg. I andre det intervjuet, derimot, fortalte hun dette:

Intervjuer: Har du hatt noen eksamener nå?

M-2: Én.

Intervjuer: Mm. På engelsk?

M-2: Ja. Det var en muntlig eksamen.

Intervjuer: Hoi! (ler)

M-2: Så det grudde jeg meg til. Både fordi jeg ikke er noe glad i muntlig, og når det skulle gå på engelsk i tillegg. Men det gikk også fint.

Intervjuer: Fikk du til å prate på engelsk?

M-2: Ja. Det var jo kanskje et par ganger som det stoppa litt opp, men det var ikke noe problem, egentlig. [...] Ja, det gikk liksom av seg selv. Det var egentlig helt naturlig, at når jeg var der, så skulle jeg prate engelsk.

M-2 opplevde altså at muntlig eksamen på engelsk gikk mye bedre enn hun hadde frykta, og hun virka stolt over dette. Hun fortalte også at hun hadde snakka med flere som grudde seg på forhånd, men at det ikke hadde vært noe snakk om dette temaet etter eksamen.

#### **9.4.2.4.6. På møte**

I løpet av den tida jeg gjorde feltarbeid ved Program for industriell økologi, hadde studentene et møte der de skulle velge en tillitsrepresentant, og snakke om hvilke saker denne tillitsrepresentanten skulle ta opp på vegne av studentene. Jeg var ikke selv til stede på møtet, men fikk det beskrevet av to av de som var der, nemlig M-7 og M-8.

Blant deltakerne på møtet var det også noen utenlandske studenter, selv om majoriteten var norsk. Det ble derfor diskutert i starten av møtet om møtet skulle holdes på norsk eller på engelsk. Resultatet ble at det ble bestemt at møtet skulle holdes på engelsk av hensyn til de utenlandske studentene.

I løpet av møtet fikk M-8 inntrykk av at mange av de andre deltakerne var veldig stille, og at noe av grunnen til dette var at de kviet seg for å snakke engelsk:

M-8: Når vi snakka engelsk, og skulle diskutere saker som den studentrepresentanten skulle ta opp, så var det hele tida folk som trakk seg ut og ikke ville være med på diskusjonen, så lenge vi snakka engelsk. Og som begynte å snakke med sidemannen bare på norsk hele tida, da. I stedet for å si noe høyt.

M-8 oppfattet dette å snakke norsk med sidemannen i stedet for å delta i plenum på engelsk som en strategi for å unngå å måtte snakke engelsk i en forsamling. Det er også mulig at det at temaet for samtalen ikke var faglig, gjorde at det føltes mer ubehagelig å snakke engelsk.

På møtet ble det valgt to tillitsrepresentanter, hvorav M-7 var den ene. Før avstemningen måtte hun presentere seg for forsamlingen på engelsk, og dette følte hun var ubehagelig:

M-7: Ja, det var ... Det er jo internasjonalt masterprogram, så det ... Alt *burde* jo foregå på engelsk. Men sånn det er nå, så er det én internasjonal student. Og ... ja. Jeg



liker *ikke* så godt å prate engelsk til ... ja. Verken til få folk, og i hvert fall ikke til mange. Så da hadde jeg mest lyst til å ta det på norsk. Men det ble på engelsk, da.

M-7 føler her en konflikt mellom det som er forventet av henne ("alt burde jo foregå på engelsk") og det hun egentlig selv ønsker ("så da hadde jeg mest lyst til å ta det på norsk"). Hun veier argumentene for engelsk og norsk mot hverandre. Argumentet for engelsk er at det skal inkludere de utenlandske studentene, men samtidig er ikke dette særlig mange: På masterprogrammet er det bare tatt opp én eneste, nemlig M-1 (i tillegg kommer utvekslingsstudenter på kortere opphold, som M-7 ikke nevner her). Argumentet for norsk er dermed at det store flertallet av studentene på møtet var norske. Dessuten at M-7 både ville følt mindre ubehag og muligens gjort en bedre prestasjon dersom hun hadde fått presentere sitt kandidatur på norsk. Men det endte med at M-7 måtte rette seg etter det som var bestemt i begynnelsen av møtet, og presentere seg på engelsk.

Som tillitsrepresentant er det forventet av M-7 at hun skal kunne snakke engelsk også på framtidige møter, dersom det er utenlandske studenter til stede. M-7 håper imidlertid at hun kan slippe unna noe av dette ved å la den andre tillitsrepresentanten, som hun anser som flinkere i engelsk, ta seg av snakkinga i de tilfellene der dette er nødvendig.

#### **9.4.2.5. Å skrive på engelsk**

Jeg vil nå gå over til å omtale studentenes opplevelser av det å skulle *skrive* på engelsk i forskjellige faglige sammenhenger.

##### **9.4.2.5.1. Øvinger**

Studentene får alltid oppgavetekstene til øvinger på engelsk. Besvarelsene skal i utgangspunktet også leveres på engelsk, men både faglærer LCA-1 og flere av studentene forteller at det er forholdsvis vanlig å skrive besvarelser på ei blanding av engelsk og norsk<sup>29</sup>. Dette blir ikke påtalt av faglærerne. For øvrig består øvingene for en stor del av regning, og språket blir verken av studentene eller faglærerne sett på som det viktigste.

Igjen varierer studentenes opplevelser av situasjonen. M-8 er også i denne situasjonen trygg på seg selv og sine egne engelskferdigheter:

Intervjuer: Når du skriver øvingsoppgaver på engelsk, føler du at du får uttrykt det du vil, da? Eller hender det at du føler at du setter deg fast på grunn av engelsken?

---

<sup>29</sup> Jeg har dessverre ikke hatt anledning til å undersøke øvingsbesvarelser direkte i denne studien.

M-8: Nei, jeg føler at jeg får uttrykt det jeg vil. Egentlig. Jeg tror det hadde vært verre hvis jeg skulle tatt det på norsk! (ler) På grunn av fagterminologien. [...]

Derimot føler flere av de andre studentene at det butter mer imot. For noen er problemet at det tar mer tid å skrive på engelsk, selv om resultatet blir godt nok til slutt:

Intervjuer: Skriver du øvingene også på engelsk?

D-1: Ja.

Intervjuer: Hvordan går det?

D-1: Jo, det går bra, synes jeg. Ja.

Intervjuer: Finner du tak i ordene du trenger da?

D-1: Det kan ta litt mer tid, da. Å formulere og finne rette ord, og sånn. [...]

M-7: Jeg synes det er greit når jeg får tenkt meg litt om, så synes jeg at jeg stort sett får sagt det jeg vil. Av sånne faglige ting. Men det tar jo lenger tid enn å skrive på norsk.

Andre føler imidlertid at heller ikke sluttproduktet blir like bra som det ville ha blitt på norsk:

M-15: Men det er som jeg sier, det er liksom litt stress å skulle *skrive* på engelsk. Og så diskuterer vi på norsk. Du skjønner? Det blir sånn gl gl gl ... Det blir ikke noe levende, liksom. Det er litt kjipt.

M-15 sier her at han synes det er vanskelig å skulle skrive på engelsk mens han snakker norsk under arbeidet med øvinga. Dette gjør at den skriftlige teksten blir mindre levende enn han skulle ønske. M-2, som hadde en positiv opplevelse under muntlig eksamen av at det å snakke engelsk gikk bedre enn hun hadde frykta, opplevde noe liknende også når det gjaldt de skriftlige øvingsoppgavene:

Intervjuer: Forrige gang, når jeg spurte deg om hvordan du trodde det kom til å bli å skrive øvinger på engelsk, så sa du at du trodde det kom til å bli slitsomt, og at du kom til å uttrykke deg mer banalt enn du ville gjort på norsk. Har det blitt sånn?

M-2, andre intervju: Æh, ja. Det har det jo. Men kanskje ikke så stor forskjell som jeg frykta. [...] Men når det gjelder sånne vanlige øvinger, så har jeg på en måte bare ikke brydd meg. [...] Jeg har bare satt terskelen på at den som leser det, skal forstå hva jeg mener. Og så får det bare ikke ha noe å si at det er helt klønete sagt, og ... ja. [...] Tilbakemeldingen på de øvingene jeg har hatt, det har vært helt greit, egentlig. Men, som sagt, så har det ikke vært noe sånn veldig ... Man har ikke trengt å skrive så mye, som krever veldig vanskelig språk. [...] Det er veldig rett fram.

Men selv om det har gått bedre enn M-2 på forhånd trodde, føler hun likevel at språket har blitt dårligere enn det ville ha vært på norsk. Dette har M-2 avfunnet seg med, og bestemt seg for å ikke bry seg mer om.

En måte å omgå eventuelle problemer med å uttrykke seg på engelsk, er ved skriftlig kodeveksling til norsk:

Intervjuer: Har du skrevet øvingsoppgavene dine på engelsk, eller?

D-3: Ja, stort sett. Det har blitt litt innblanding av norsk innimellom. Særlig fordi jeg vet at jeg skriver øvingen, og den blir rettet av en nordmann. [...] [D]et har fort blitt en norsk setning i ny og ne inni den engelske øvingen. Så det er blitt et litt sånn rart hybridprodukt. Men det har funka. [...]

Intervjuer: Føler du at du får uttrykt det du vil i øvingene?

D-3: Ja. Hvis jeg sliter med å uttrykke det på engelsk, så blir det på norsk (ler).

Denne praksisen blir som sagt ikke påtalt av faglærerne. De har som politikk å rette og vurdere innholdet, ikke språkføringa. Øvingslederen LCA-2 fortalte meg i en uformell samtale at det er mye dårlig språk i øvingsbesvarelsene, og at han noen ganger faktisk ikke forstår hva studentene prøver å uttrykke. Til tross for dette får studentene ingen tilbakemelding på engelsken sin når de får tilbake øvingsbesvarelsene, og dette er noe som enkelte av studentene savner:

D-1: Og en savner jo kanskje å få *retta* på *engelsken* sin. Få retta på språket. For det gjør en ikke, når en får tilbake øvingene. Du får jo bare retta på det faglige. Du får bare tilbakemelding på hvor bra du har gjort det, i forhold til spørsmålet, og sånn. Så det hadde vært litt greit, egentlig, for der er jeg veldig usikker. Så har jeg feil, så blir det så jeg tar dem med meg videre.

Praksisen med å ikke rette på språket, viser at det internasjonale masterprogrammet i industriell økologi ikke er et CLIL-program (se 5.3), det vil si at de ikke har språklæring som noe egentlig mål.

#### **9.4.2.5.2. Masteroppgaver**

Noen få av studentene hadde allerede begynt å skrive på masteroppgaven sin da jeg intervjuer dem. De gir uttrykk for at det går greit, stort sett, men at det heller ikke er ideelt.

Intervjuer: Skriver du masteroppgaven på engelsk [...]?

M-17: Ja. Det gjør jeg.

Intervjuer: Går det bra?

M-17: (ler) Det vet jeg ikke!

Intervjuer: Med språket, mener jeg (ler) [...].

M-17: Ja. (ler) Ja, det gjør det for så vidt. Det betyr ikke at jeg skriver perfekt engelsk eller noe sånt. Og hvis jeg hadde hatt en engelsk språkvasker, så hadde han eller hun sikkert hatt masse å ta tak i. Men jeg føler ikke at det er noen hindring for måten du tenker på, eller noe sånt. Og dessuten har jeg som prinsipp nå, at når jeg skriver, så skriver jeg ned, ikke sant ... Egentlig så driter du litt i språket før du skal pusse på den helt til slutt. [...]

Studenten M-2, som jeg intervjuer to ganger, ga i det andre intervjuet uttrykk for at hun hadde blitt mer vant med å skrive på engelsk etter hvert, og at det hadde gått greiere enn hun først hadde frykta:

M-2 (andre intervju): Jeg har skrevet prosjekt dette semesteret her. Jeg hadde egentlig regna med at jeg kunne skrive det på norsk. Og så fikk jeg beskjed om at det gikk ikke. Det måtte skrives på engelsk. Og da var jeg litt nede. Da tenkte jeg: Det her går jo ikke. Men ... ja. Jeg har sittet med ordboka ganske mye. Men det har gått seg til. [...]

På den andre sida føler hun også at det å skrive på engelsk medfører mye ekstraarbeid:

M-2: [...] Men det er ganske mye ekstrajobb, det må jeg si. [...] Jeg har liksom ordboka der hele tida [indikerer rett ved siden av seg]. Det går ganske mye saktere enn å skrive på norsk.

M-2: [...] Ja, jeg så litt mørkt på det når jeg fant ut at jeg var nødt til å skrive engelsk, og de første ukene satt jeg bare der og knota, og følte at jeg ikke fikk sagt det jeg ville i det hele tatt. Så det er noe med å stille inn hjernen på at nå skal man skrive på engelsk. Så sitter jeg og tenker engelsk hele dagen, så går det litt greiere. [...] Men at det kanskje har gått bedre enn jeg forventa, også. Jeg *klarer* faktisk å skrive noe på engelsk. Men det tar veldig mye lenger tid enn det ville gjort å skrive det på norsk.

For M-2 har det altså gått bedre å skrive på engelsk enn hun først trodde det ville gjøre, men hun opplever likevel at det tar mye ekstra tid å formulere seg godt og få fram nyansene i språket når det er på engelsk.

#### **9.4.2.5.3. Skriftlig eksamen**

En annen situasjon der mye står på spill, er skriftlig skoleeksamen. I denne situasjonen er det viktig å få vist hva man kan og virkelig gjøre sitt beste. Dette kan være grunnen til at flere av studentene som jeg intervjuer før eksamen, var litt nervøse.

Intervjuer: Enn eksamen på engelsk, skal dere ha det?

M-2: Det vet jeg ikke, det har jeg ikke tenkt på.

(Intervjueren ler)

M-2: Nå ble jeg litt skremt!

(Begge ler)

M-2: Jeg håper det vil være mulig å skrive på norsk.

D-2: Fordi at de sier: Ja, vi ser ikke på engelsken din, og sånn. Men når du skal forklare noe komplekst noe, og da er det veldig frustrerende på eksamener. At man kommer til kort fordi man ikke har god nok ... Én ting er å *forstå* et språk, men en helt annen ting er å *forklare* det selv, ikke sant.

Både M-2 og D-2 er altså nervøse for at de ikke skal klare å vise kunnskapene sine godt nok under skriftlig eksamen på engelsk. D-1, som jeg intervjuer etter at hun hadde hatt to eksamener, hadde opplevd under den ene av dem at det var vanskelig å finne de rette ordene:

D-1: På den ene [eksamenen jeg nettopp hadde], så sleit jeg litt med å formulere meg. Men der hadde jeg jo lest lite også. Så det er en klar sammenheng der, da. Men det var mer sånn ... Der var det mer spørsmål der du skulle skrive forklaringer og sånt. Så da var det litt vanskelig å formulere seg. Så hadde jeg bare engelsk – engelsk ordbok. Sånn at det ble litt vanskelig å finne ord noen ganger, følte jeg. Men jeg skrev nå bare sånn ... Om det ble litt dårlig engelsk, så fikk det bare være, tenkte jeg. På den andre eksamenen så var det mer teknisk, sånn utregninger og sånne ting, så da har det jo ikke så mye å si, akkurat.

Studentene har lov til å bruke ordbok under skoleeksamen, men flere frykter altså likevel at språket hemmer dem med mindre det er mer matematiske spørsmål det er snakk om. En annen ting som noen av studentene frykter, er at de skal bruke lenger tid på å skrive på engelsk enn på norsk, og dermed kanskje få for dårlig tid til å besvare eksamen:

M-7: [...] [J]eg vet det tar lenger tid å skrive på engelsk. Jeg er redd jeg kommer til å få dårlig tid på grunn av det.

M-2: [...] Og i hvert fall så tror jeg at jeg kommer til å bruke mer *tid* på det. På å klare å få sagt det samme. [...]

På den andre sida føler noen av studentene at når de har fått opplæringa på engelsk, vil det også være enklere å skrive på engelsk på eksamen. Hvis de hadde skullet skrive eksamensbesvarelsen på norsk, tror de at de hadde kunnet bli usikre på hvilke ord og uttrykk som tilsvarer hverandre på norsk og engelsk, eller de frykter manglende kunnskap om fagterminologi på norsk:

Intervjuer: Hvis du hadde fått valget nå, om du ville ha eksamen på norsk eller på engelsk, hva ville du valgt?

M-8: Engelsk. For jeg kan ikke terminologien, jeg kan ikke ... Nå har jeg blitt vant med å spørre om hjelp på engelsk, jeg har blitt vant med å diskutere ting på engelsk med andre, jeg har blitt vant med å ... Altså, alt jeg leser, er på engelsk. Så da blir det faktisk vanskelig å gjøre det på norsk, da.

Intervjuer: [...] [H]vis du skulle valgt å ha eksamen på enten engelsk eller norsk, hva ville du valgt da?

D-3: Jeg tror nok jeg hadde valgt norsk. Jeg har aldri hatt eksamen på engelsk før. Så det er jo nytt for meg. [...] Samtidig som undervisninga har vært på engelsk, og læreboka er på engelsk. Og sånn sett, så har man jo faguttrykkene på plass, på en måte. På engelsk. Så det kan kanskje være en fordel den andre veien også.

Faglæreren LCA-1 fortalte meg også etter eksamen, i en situasjon der oppgavesettet var blitt gitt både i norsk og engelsk versjon (se nedenfor), at spørsmålene han hadde fått under

eksamen, for en stor del hadde dreid seg om hvilke *ord* i det norske oppgavesettet som tilsvarte hvilke ord i den engelske versjonen.

Studenten M-15 følte seg på forhånd usikker på om han ville få negative sanksjoner dersom han brukte enkelte norske ord i en engelskspråklig eksamensbesvarelse:

M-15: Men jeg lurer på hvordan det blir på eksamen. Får ta med meg ordbok og sånn. Hvis jeg skriver et og annet norsk ord, da, så får jeg se hvordan man reagerer. Om jeg får smekk for det. Eller om de ikke leser det. Det vet jeg ikke.

Skriftlig eksamen viste seg å bli et mer konfliktfylt punkt enn ledelsen på forhånd hadde sett for seg. Dette vil jeg omtale i neste delkapittel.

### **9.4.3. Eksamen: Bare engelsk eller også norsk?**

I løpet av det semesteret jeg gjorde feltarbeid ved program for industriell økologi, oppsto det tendenser til en konflikt omkring språk. Som jeg nevnte kort ovenfor (9.3.1.1), besto konflikten i om skriftlig eksamen skulle gis – og kunne besvares – bare på engelsk, eller også på norsk og eventuelt andre språk, og i så fall hvem av studentene dette skulle gjelde for.

Jeg fikk først høre om denne saken rundt en måned før skriftlig eksamen skulle finne sted, da LCA-1 og LCA-2 fortalte meg på tremannshånd at ”mange” studenter hadde kontaktet LCA-1 og bedt om å få ta eksamen i faget Life Cycle Assessment på norsk. Studentene hadde da ifølge LCA-1 fått nei, med den begrunnelsen at dersom de norske studentene skulle få anledning til å ta eksamen på norsk, ville dette være urettferdig for de utenlandske studentene, med mindre de også fikk anledning til å ta eksamen på sine respektive morsmål. Jeg fant senere ut hvilke studenter som hadde spurt, men etter ønske fra en av dem kommer jeg ikke til å identifisere dem her.

Jeg fikk også vite (fra en student) at det hadde vært en tilsvarende sak året før. Dette var før det internasjonale studieprogrammet starta opp, men dreide seg om et fag som likevel ble undervist på engelsk allerede da. Studentene hadde da gått til studieadministrasjonen og fått vite at NTNUs regler sier at man alltid har krav på å få besvare eksamen på norsk, svensk, dansk eller engelsk.

Studenten som fortalte meg dette, bestemte seg deretter for å gå inn i regelverket for å finne ut hvilken paragraf det var snakk om. Med hjelp fra NTNUs Studentservice fant studenten fram til *Forskrift om målform i eksamensoppgåver* av 1987, som fastslår at alle eksamener som gis på norsk, skal foreligge både på bokmål og nynorsk. Studenten fant også *Forskrift om studier ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet* av 2003, hvor paragraf 34 lyder:

### § 34: Målform og språk ved skriftlig vurdering

Bestemmelser om bruk av målform i eksamensoppgaver er gitt i Forskrift om målform i eksamensoppgaver av 7. juli 1987. Forskriften er gitt med hjemmel i lov av 11. april 1980 nr. 5 om målbruk i offentlig teneste.

Eksamensoppgaver som gis på norsk mål, skal foreligge i begge målformer (bokmål og nynorsk). Unntatt er oppgaver i faget norsk. Har alle studentene ønsket samme målform, kan oppgavene gis i bare denne målformen. Studentene velger målform når de melder seg til vurdering.

Dersom undervisninga gis på et ikke-skandinavisk språk, skal eksamensoppgaver i tillegg gis på undervisningsspråket. Søknad om å få oppgave gitt på et annet språk enn norsk eller undervisningsspråket, avgjøres av fakultetet.

Dersom en vesentlig del av emnets pensum er på et annet språk enn undervisningsspråket, kan fakultetet bestemme at oppgaveteksten i tillegg skal gis i det språket.

De andre studentene som hadde spurt LCA-1 om saken, bestemte seg imidlertid for å la saken ligge da de fikk negativt svar fra LCA-1. Som en av dem sa i intervju med meg på spørsmål om de hadde tenkt å gjøre noe mer med saken:

Student: Nei. Eller, *jeg* gidder ikke, i hvert fall. Eller ... Jeg *hater* byråkrati og sånn. Så det gidder jeg ikke. Men han sa at dette er et internasjonalt studieprogram, liksom. Så bare okay.

Intervjuer: Ja.

Student: Jeg vet ikke om det er holdbart, da.

[...]

Student: Jeg orker ikke sånn der, ass.

R: Nei. (ler)

Student: Da skriver jeg heller på engelsk, og så driter jeg i det.

Det hersket på dette tidspunktet forvirring blant studentene om de samme reglene gjaldt både for de studentene som var tatt opp på det internasjonale masterprogrammet, og for de som egentlig tilhørte norske studieløp, men tok fag ved Program for industriell økologi som en del av dette.

Den tillitsvalgte for studentene kontakta LCA-1 og informerte han om hva som sto i regelverket. Og den 9. desember 2005, like før eksamen, fikk jeg ei tekstmelding på mobilen min fra en av de studentene som først hadde spurt LCA-1 om saken. Den lød slik: ”Heisann. Idag fikk vi beskjed om at de som ikke går masterprogrammet kan skrive på norsk ... hehe”. Til dette svarte jeg: ”På eksamen?” Hvorpå studenten svarte ”På eksamen, ja”. Jeg kontakta da tillitsvalgt for studentene, og fikk vite at følgende melding var blitt lagt ut på de interne internettsidene til programmet, undertegna av LCA-1 den 9.12:

Exam Language: The exam will be given in both English and Norwegian. We apologize for confusion on this issue. Students that are part of the International masters program in Industrial Ecology have to do their exam in English. Students that are not a part of the International Master program may do their exam either in English or Norwegian. (The whole exam must be done in one language.)

Enden på visa ble altså at oppgaveteksten ble gitt både i engelsk og norsk versjon, men at den engelske var den juridisk bindende versjonen. De av studentene som formelt var tatt opp ved andre programmer, fikk velge om de ville besvare eksamen på engelsk eller på norsk. Mens de av studentene som var tatt opp til det internasjonale masterprogrammet, var nødt til å besvare eksamen på engelsk. Da jeg intervjuet LCA-1 om denne saken i etterkant, kommenterte han at han oppfatta det slik at flere av de utenlandske studentene opplevde dette som dobbelt urettferdig: Ikke bare var de norske studentene bedre i engelsk enn dem selv, men så skulle de i tillegg få lov til å bruke morsmålet sitt på eksamen. Han etterlyste også en avklaring av den juridiske sida av saken, for eksempel i form av en revidering av universitetsloven som er mer tilpassa det internasjonalserte universitetet. I og med om at det ikke var blitt søkt om fritak fra retten til å ta eksamen på norsk, var det egentlig ikke anledning til å pålegge de norske studentene som var tatt opp til det internasjonale masterprogrammet å besvare eksamen på engelsk. Da det likevel ble gjort, var det ifølge LCA-1 med den begrunnelsen at de burde ha vært innforstått med det da de meldte seg på et masterprogram som var annonsert som engelskspråklig i studiekatalogen.

## **9.5. Språkmøter i den internasjonale studiehverdag**

### **9.5.1. Ikke bare engelsk**

I problemstilling 2 spurte jeg: ”Hvilke(t) språk foregår ulike skriftlige, muntlige, formelle og uformelle språkbrukssituasjoner innenfor den språklige aktiviteten studier på? Brukes mer enn engelsk, i så fall i hvilke situasjoner?”

Det viste seg raskt, under observasjonsstudien, at ei rekke språk var i bruk i tillegg til engelsk, slik Lehtonen et.al. (1999:2) predikerer:

Many learning-related activities are likely to take place in the native language(s) of the students and teachers [...]. Therefore, T[eaching] T[hrough] E[nglish] does not necessarily equal learning solely through English.

Som nevnt ovenfor (9.3.1.1) er det vanlig at studentene ved Program for industriell økologi snakker seg imellom på andre språk enn engelsk når de løser oppgaver i gruppe. Studenter med samme morsmål (men ikke dermed nødvendigvis fra samme land) valgte å arbeide



sammen, og samtalen innad i gruppa foregikk da ofte på dette språket. De andre språkene jeg observerte i bruk ved siden av engelsk, var norsk, tysk og spansk. Den tyskspråklige utvekslingsstudenten U-1 forteller i intervjuet at han også har lagt merke til dette:

U-1: [...] [S]ometimes, because there are also some Germans, and when you know you are only working in a pair, you most of the time speak German.

Han påpeker dessuten at han og medstudentene ofte veksler mellom tysk og engelsk når de arbeider sammen. Det neste eksemplet viser en samtale mellom to norske studenter som jobber med en oppgave sammen. I utsnittet er de midt i en samtale på engelsk, når den ene av dem innser at de nå har anledning til å snakke norsk:

M-16: Yeah. The e-mails.

M-8: Okay.

M-16: So what ... [utydelig]

M-16: That's why.

M-8: This is the only one I know where the program is actually ... (ler) Okay. Men nå kan vi vel snakke norsk.

M-16: Ja. Det kan vi faktisk. Det er litt sånn at når man først snakker sammen, så blir det sånn.

M-8: Ja. Man får liksom litt lyst til å spørre hva som er best. Burde vi snakke engelsk, eller burde vi snakke norsk?

(M-16 ler)

De to studentene tematiserer her språkskiftet, og er tydelig usikre på hvilket språk som er det "rette" i situasjonen. De er i en studierelatert situasjon, nemlig i ferd med å løse en oppgave ved datamaskinen i universitetets lokaler. Tilknytningen til studiene skulle tilsi engelsk. Men begge deltakerne i samtalen er norske, noe som gir anledning til å bruke norsk. I Fishmans definisjon av begrepet "domene" bruker han, som vi så i kapittel 3.1, *samtalepartnere*, *sted* og *samtaletema* som definerende elementer. Problemet for de to studentene her er at det oppstår en konflikt mellom sted og samtaletema på den ene sida og samtalepartnere på den andre. De ender til slutt med å fortsette på norsk. Så til tross for at de er i en studierelatert situasjon og på et studierelatert sted, gir det faktum at de er to nordmenn dem anledning til å bruke norsk. Den eksplisitte tematiseringa av språkskiftet kan ha blitt utløst av at jeg stod i nærheten og hørte på.

### 9.5.2. Kodeveksling

Det er ikke alltid klare grenser for om en gitt kommunikasjonssituasjon foregår på ett språk eller et annet. Tvert imot viste observasjonsstudien tallrike eksempler på ulike *kodevekslingsstrategier*. Informantene opplyser også i intervju og i spontan samtale med meg at de ”blander” språk, for eksempel utbrøt M-15 en gang spontant: ”Vi har litt The Julekalender-språk her. Var det ikke det du ville undersøke?” Jeg ble derfor nysgjerrig på hvorvidt det fantes noe mønster for hvordan kodevekslinga foregikk, eller om kodevekslinga fylte noen spesiell funksjon.

Begrepet kodeveksling har en rekke ulike definisjoner i ulike studier. Enkelte bruker en vid definisjon, som også omfatter domeneavhengig språkveksling og diglossi, altså at språkvalget avhenger av situasjonen og formålet med ytringen (se referanser i Engen og Kulbrandstad 2004:66). Mens andre er mer restriktive, for eksempel Aarsæther (2004:1), som bruker en mer ”klassisk” definisjon og betrakter kodeveksling som ”bruken av flere enn ett språk i en og samme samtalesituasjon”.

Det er også forskjellig praksis angående hvor lang en sekvens må være før det regnes som kodeveksling, i motsetning til lån (Engen og Kulbrandstad 2004:66). I dette spørsmålet velger jeg å følge Myers-Scotton (1993, 1997), som snakker om kodeveksling også på ord- og morfemnivå. En kodeveksling der bidraget fra det ”andre” språket består av et enkeltord, kalles for *innskutt* veksling, mens lengre sekvenser kalles *alternerende* veksling (Aarsæther 2004:6). Ved innskutt veksling går man etter vekslingen tilbake til utgangsspråket, uten at vekslingen utfordrer valget av samhandlingsspråk. Mens alternerende veksling inneholder et potensial for skifte av samhandlingsspråk (loc.cit). I den alternerende vekslinga er det det ”andre” språket som tar over ansvaret og gir rammen for ytringen.

Typer av kodeveksling kan inndeles etter *form* og *funksjon*. I *formen* kan kodevekslinga være enten setningsintern eller foregå mellom setninger, eller som såkalt taggveksling, der mer eller mindre faste uttrykk ytres på det andre språket (Engen og Kulbrandstad 2004). En ytring består sjelden av ”like mye” på hvert av språkene. Carol Myers-Scottons (1993) har utvikla en terminologi for å angi de involverte språkenes forhold til hverandre i den såkalte ”matrix language frame”-modellen. I denne modellen bruker Myers-Scotton betegnelse ”matrix language” og ”embedded language”, på norsk matricespråk og innføydt språk, der matricespråket gir den grammatiske rammen for setningen, mens det innføyde språket bidrar med elementer i varierende omfang.

Når det gjelder kodevekslingas *funksjon*, har Myers-Scotton (1993) utviklet en såkalt *markerhetsmodell*. Utgangspunktet er at ulike varieteter tillegges ulike verdier og roller i språksamfunnet, og at medlemmene av språksamfunnet er klar over de sosiokulturelle normene for valg av språk, slik at de kan avgjøre hvilken varietet som er *forventa* i ulike situasjoner. Den forventa varieteten er altså det *umarkerte* valget, mens dersom man i stedet velger en annen varietet, er dette et *markert* valg. Kodeveksling kan da være et uttrykk for at man går fra ett umarkert valg til et annet, dersom situasjonen endrer seg. Eller man kan også gå fra umarkert til et markert valg eller omvendt innen samme situasjon. Eventuelt kan kodevekslinga kan være et uttrykk for at man ønsker å utforske hvilke koder som godtas i situasjonen dersom det ikke er klart for taleren hva det umarkerte valget vil være. I noen situasjoner kan selve det å kodeveksle være det umarkerte valget.

Til hver varietet knyttes det Myers-Scotton (1993:85ff.) kaller et "rights and obligations set", det vil si et sett av rettigheter og plikter. Valget av språk er en indikasjon på hvilke sosiale roller deltakerne inngår i. Et umarkert valg betyr at deltakerne godtar den rollen som de sosiale og kulturelle verdiene denne varieteten assosieres med, setter dem inn i. Et markert valg er en utfordring av det settet av rettigheter og plikter som tilhører det umarkerte valget. Kodeveksling kan da enten være et uttrykk for at man *utfordrer* settet av rettigheter og plikter, eller vekslingen kan bety at *erstatte* ett sett av rettigheter og plikter med et annet.

Peter Auer (2006) kritiserer Myers-Scottons tilnærming for å tilskrive de ulike varietetene visse sosiale betydninger nærmest a priori, og for å legge tilsvarende for liten vekt på å undersøke hvilken funksjon språkskiftet har i samtalen etter hvert som den utfolder seg. Auer skiller mellom "switching", "mixing" og "fusion". "Fusion" vil si at en helt ny varietet oppstår og stabiliserer seg, og språkbrukerne trenger ikke å kunne begge de to originale språkene for å bruke den sammensmelta varieteten. "Mixing" vil si at man skifter mellom to koder, men akkurat på *hvilke punkt* i ytringen skiftene skjer, har ingen spesiell betydning. Derimot kan det være betydningsfullt *at* man skifter, for eksempel for å markere identitet eller gruppetilhørighet (se også f.eks. Schwab 2004, 2006). "Switching", derimot, vil si at skiftet av språk markerer et *brudd* i samtalen. På det punktet hvor man går fra ett språk til et annet, skjer det også en forandring i situasjonen. Et eksempel Auer (op.cit.) viser til, er en situasjon som involverer to personer i Brasil som begge er tospråklige i tysk og portugisisk. Den ene er en bonde, mens den andre arbeider på et kontor som tar seg av forretninger med bøndene. Disse to går fra småprat til forretninger og markerer overgangen ved å skifte språk fra minoritetsspråket tysk til nasjonalspråket portugisisk.

Nedenfor vil jeg vise eksempler på kodeveksling fra mitt eget materiale.

### 9.5.2.1. Innskutt veksling med engelsk som matrisespråk og norsk som innfelt språk

I materialet fra observasjonsstudien fins det flere eksempler på innskutt veksling der matrisespråket er engelsk, men det innfelte språket er norsk. Denne typen veksling ser her ut til å fylle to hovedfunksjoner. Den ene funksjonen er rett og slett at man veksler til norsk fordi man ikke kan, eller i farten ikke kommer på, det engelske ordet, slik de følgende eksemplene viser.

Den følgende situasjonen er henta fra ei forelesning med en gjesteforeleser. Foreleseren er en av de tilknyttede foreleserne som er blitt henta inn fra et annet NTNU-institutt. I situasjonen viser foreleseren et kart over verdenshavene, der områder med overfiske er markert:

D-3: How is it that the coast of the South Pole is overfished?

Foreleser: It is, yes.

M-15: **Isfiske?**

Foreleser: **Isfiske, ja.** Krill, for example. It's not used for human food, but for **fiskemel**, as it's called in Norwegian.

Det er student M-15 som innleder kodevekslinga ved ytringen "isfiske". Dette trigger foreleseren til å kodeveksle i sin neste ytring. Han gjentar da "isfiske" og legger til "ja", som et svar til M-15s ytring på norsk, før han fortsetter på engelsk ("It's not used for human food ...").

Ytringen "Krill, for example" fungerer her som en overgang mellom norsk og engelsk. De to ytringene "Krill, for example" på engelsk og det motsvarende "krill, for eksempel" på norsk er fonetisk svært like. Det er derfor noe tvetydig om foreleseren i dette tilfellet "mente" å snakke norsk eller engelsk, eller om nettopp tvetydigheten var det som ga anledningen til å gå tilbake til engelsk igjen.

Men også i neste setning foretar foreleseren en innskutt veksling til norsk: "fiskemel". Dette skyldes muligens at han ikke kjenner det engelske ordet ("fishmeal"). Han gjør samtidig oppmerksom på at han har kodeveksla ved å legge til "as it's called in Norwegian". Dette kalles *flagging*, og jeg vil straks komme tilbake til dette fenomenet.

Senere i samme forelesning sier foreleseren eksplisitt at grunnen til at han kodeveksler, er at han ikke kjenner det engelske ordet:

Foreleser: I don't know what it's called in English – a group called **slimsopp på norsk** – a slimy fungus.

Igjen ser vi at foreleseren *flagger* kodevekslinga si ved å legge til ”på norsk”. Flagginga viser at foreleseren føler at han ikke *burde* kodeveksle til norsk. Situasjonen er tross alt en forelesning som ifølge vedtak skal være på engelsk. Flagginga er en måte å vise at han egentlig vet at han bryter med forventningen om hvilket språk han burde ha brukt.

Også studentene kodeveksler til norsk når de ikke finner eller ikke kjenner det engelske ordet. De følgende eksemplene er henta fra en gruppediskusjon. Det er forelesningstime, og foreleseren har satt studentene til å diskutere noen spørsmål i grupper. Gruppene prater seg imellom på forskjellige steder i auditoriet. Gruppen som utsnittene er henta fra, består av to norske studenter (M-8 og D-1), en afrikaner (M-1) og en spansk student (U-5). Diskusjonen i gruppa foregår hovedsakelig på engelsk. I det første utsnittet kodeveksler M-8 til norsk mens hun leter etter et engelsk ord:

M-8: **Forurensing** ... eller contaminating ... **hva heter det på norsk** ... eng ... **Forurensing!** When the water is contaminated.

M-8 fortsetter deretter sin ytring på engelsk. Engelsk er her det forventta språket, både fordi samtalen foregår i forelesningssalen, fordi den er en oppgave gitt av foreleser, og fordi ikke alle i gruppa kan norsk. M-8 oppfyller også denne forventningen, hun må bare støtte seg litt til norsk når hun blir usikker på det riktige engelske ordet. Hun forsøker også å få støtte fra den andre norske studenten i gruppa ved å spørre på norsk hva ”forurensing” heter på engelsk.

De to neste eksemplene er henta fra samme klasseromsdiskusjon. Gruppen snakker i det neste utsnittet om problemet med lakselus:

M-8: What’s that little animal ... ?

D-1: **Gyrodactylus salaris**. [...] It’s called **lakseparasitt** – salmon parasite. They live on the fish. [...] **Hva heter det ... Rotenon**. They use it to treat it.

Et annet tema som blir diskutert i gruppa, er problemet med svevestøv i Trondheim:

M-8: This is because Trondheim is a ... a **dump!** (ler) So it doesn’t have the same escape.

M-8 mener her at byen Trondheim ligger i ei dump eller dolp, og derfor blir ikke luftforurensing så lett spredd, men blir liggende konsentrert over byen. Hun uttaler ordet ”dump” med engelsk fonetikk, men har den norske betydningen i tankene.

Litt senere tar gruppa opp igjen samtalen om svevestøv. De to norske studentene hjelper nå hverandre når ingen av dem kjenner det engelske ordet for piggdekk (som er ”studded tyres”):

D-1: **Piggdekk?**

M-8: Tyres with ... æh, spikes? Spikes? We have tyres with small spikes on.

M-1: Yeah, yeah, I have heard of that.

Den andre hovedgrunnen til å foreta innskutt veksling der matrisespråket er engelsk og det innfelte språket norsk, er for å *støtte og forklare*, som i de følgende eksemplene:

Foreleser: 1400 springtails – **spretthale på norsk** – if you know that.

Foreleser: Vascular plants – **altså karplante på norsk**.

Foreleseren støtter her de norske studentenes innlæring av det engelske fagspråket ved å oppgi både den engelske og den norske termen. Samme effekt kan også oppnås *uten* å kodeveksle, noe samme foreleser også gjør i dette eksemplet:

Foreleser: Vertebrates are animals that have a backbone, if you're not familiar with the term. Invertebrates do not have a backbone.

I alle de foregående eksemplene, som er henta fra forelesningssalen, er det tydelig at *normen ikke utfordres*. Til tross for at de kodeveksler, er både foreleseren og studentene egentlig lojale mot normen, som sier at i en forelesningssituasjon – og situasjoner som kommer innunder dette, som for eksempel klasseromsdiskusjoner – er engelsk det språket man snakker. Derfor forblir samhandlingsspråket engelsk, til tross for enkelte innskutte vekslinger til norsk som skyldes at man leter etter ord, ønsker en oppklaring, eller vil støtte de norske studentenes innlæring av det engelske fagspråket.

### 9.5.2.2. Innskutt veksling med matrisespråk norsk og innfelt språk engelsk

I materialet fra observasjonsstudien forekommer det også rikelig med eksempler på kodeveksling der matrisespråket er norsk, mens det innfelte språket er engelsk. Dette skjer som regel når samtalepartnerne alle er norske, og de engelske innslagene består av *fagterminologi* henta fra forelesninger og pensumlitteratur. Som student M-8 sier det:

M-8: Vi prater på norsk, men så bruker du engelsk fagterminologi på de ordene som du har lært på engelsk. For vi har jo faktisk ikke lært det på norsk! (ler)

Og D-3 sier:

D-3: Den norsken vår må være interessant å høre på. Den switchinga. Norsken vår er jo 50 % engelsk!

Et eksempel på en sann situasjon fra observasjonsstudien er følgende samtale mellom M-8 og D-3:

M-8: Vi hadde jo bare vurdert **global warming potential**, og funnet ut at den prosenten var veldig høy.

D-3: Det var **global warming potential** vi så på?

Andre eksempler er:

M-14: Del på kilo per dag ... og gang med dager ... så får du en **annual omission**.

D-3: Hva er problemet med **fertilizers**?

LCA-2: I stedet for å ha **coal power**, så har du **electric utilities**, ikke sant.

”Global warming potential” (globalt oppvarmingspotensial), ”annual omission” (årlig utslipp), ”fertilizers” (gjødsel), ”coal power” (kullkraft) og ”electric utilities” (elektriske redskaper) er alle fagord som forekommer i stoffet klassen arbeider med. Når de velger å bruke de engelske termene i stedet for norske, refererer dette til at uttrykkene er brukt i forelesninger, i pensumlitteraturen, i oppgaveteksten som er gitt til øvinga de arbeider med, eller i dataprogram som de bruker (mer om utviklingen av norsk fagspråk i 9.6). Andre faguttrykk som brukes hyppig, er ”impact category”, ”stressor” og ”tier”.

Noen ganger er referansen svært direkte, ved at det engelske uttrykket refererer til en tekst som taleren har foran seg i øyeblikket, som i disse eksemplene:

M-15: Her står det: **Life-time cancer risk**: seks komma åtte minus elleve.

M-8: Ikke **transport**, nei, nei, nei. Den jeg brukte, den var 41, og den var **aircraft** ... Men det er også noe som heter **operation**, tror jeg. Jeg tror det går an å skrive **cell string name**, og så

D-3: Jeg tror det går an å eksportere hele greia til Excel.

M-8: Men hvis du bare dobbelklikker på den **cell string**-greia?

Studenten M-15 refererer til et ark han har foran seg, som er skrevet på engelsk, og der uttrykket ”life-time cancer risk” er brukt. I samtalen mellom M-8 og D-3 refererer de til datamerkelapper og funksjonsnavn i et dataprogram de bruker. Det som trigger kodevekslinga, er at de ser det engelske uttrykket foran seg. Denne typen motivasjon for kodeveksling ble også funnet i en undersøkelse av kodeveksling mellom norsk, svensk og dansk av Ulla B. Uhlmann (1994:113f.).

Følgende sekvens kan fungere som en illustrasjon på hvordan en typisk samtale på norsk med engelsk innfelt kan høres ut under ei øving på datalaboratoriet ved Program for industriell økologi:

D-3: Du er ute etter den rekka som står på **global warming potential**? [utydelig]

M-15: Da må du dele på det største for å **matche**.

D-3: Ja, nei.

M-15: Må du ikke det?

D-3: Nå tror jeg vi snakker litt forbi hverandre.

D-3: Hvor er det du er hen?

M-15: Nei, vi skal sortere ... Vi har laga d-pro [en matrise], og så skal vi sortere det som skal inn i Excel.

D-3: Ja. Vi skal finne ... Ja, nettopp. Ved å lage d-pro, så har du alle forskjellige **impact categories**. Og du vil bare ha **global warming categories**. Da plukker du ut den ellevte raden i d-pro.

M-15: Du plukker ...

D-3: Hæ?

M-15: Hva sa du? Du plukker ...?

D-3: Da tar du den ellevte raden i d-pro. Fordi det er bare ... I den ellevte raden står **global warming potential** for alle prosessene. Hvis du så på [utydelig].

M-15: Okay.

D-3: A eller B eller noe sånt, så sto det da hva de forskjellige radene ...

M-15: Det er bare den ellevte raden som er interessant for ge ve pe [GWP, global warming potential], da.

D-3: Vi fant ut at den ellevte var den som ...

M-15: Okay, så du sorterer d-pro, ja.

D-3: Så tar jeg først ut bare den rekka. Har den som en egen nøkkel. Og så går du inn på [utydelig] og finner ut hvem som er ...

M-15 (samtidig): Ja.

D-3: ... **bad ass**.

I denne sekvensen foregår samtalen på norsk, men med innfelte faguttrykk på engelsk ("global warming potential", "global warming categories" og "impact categories"). Et relevant spørsmål her er om de engelske innslagene fungerer som kodeveksling eller som lånord i denne samtalen. Vi ser problemstillingen kanskje tydeligst ved ordet "matche". Det er grammatisk integrert i den norske ytringen ved at det har fått infinitivsmarkøren -e. "Matche" er også et ord som brukes frekvent i norsk også utenfor konteksten industriell økologi. Man kan derfor argumentere for å *ikke* regne forekomsten av "matche" som kodeveksling, men derimot som et lånord, og at hele setningen dermed er på norsk. Men hva så med "global warming potential", "global warming categories" og "impact categories"? Peter Auer (2006) foreslår å se på overgangen mellom kodeveksling og lånord som et *kontinuum*. Ved første forekomst markeres vekslingen gjerne i form av flagging, for eksempel nøling. Men dersom taleren deretter gjentar det samme ordet flere ganger, flagges det ikke, og behandles som om



det skulle vært et ord på samhandlingsspråket. Visse fremmede ord kan etter hvert etableres som faste lån hos ei gruppe talere, selv om de ikke er etablerte som lånord i språket som sådan. Uttrykkene ”global warming potential”, ”global warming categories” og ”impact factor” ser ut til å være slike etablerte faguttrykk i den norsken som snakkes blant studenter og fagfolk innen industriell økologi. De truer derfor ikke samhandlingsspråket, som forblir norsk. (”Bad ass” er derimot ikke et slikt etablert faguttrykk, og det er noe uklart hvorfor D-3 bruker det. Muligens er det for å markere at han foretar en evaluering.)

Frekvent bruk av etablerte, innlånte faguttrykk på engelsk, slik som dem vi nettopp har sett, kan også være en måte å markere *identitet* på (Schwab 2004). I dagligtalen, blant nordmenn som ikke er spesialister i industriell økologi, brukes for eksempel ikke uttrykket ”global warming”, men derimot ”global oppvarming”. Uttrykkene ”global warming potential” og ”global warming categories” er ikke etablerte lån for eksempel i boksmålsnormalen eller nynorsknormalen. Når studentene ved Program for industriell økologi bruker disse uttrykkene som om de var etablerte lånord, viser de at de kjenner tilhørighet til ei *gruppe* der disse ordene brukes som frekvente og etablerte lån blant talerne i akkurat denne gruppa. De fungerer således som identitetsmarkører. D-3 viser i det følgende intervju sitatet hvordan han tenker på dette:

D-3: Det er temaer som er mye diskutert internasjonalt, og mye ting som er ... Du finner informasjon om disse tingene på FN sine sider, og såne ting. Og da blir du vant til å forholde deg til det på engelsk. Det er veldig vanlig å snakke om global warming. Global oppvarming? Ja, det vet man om. Global warming potential, som er måleenheten for global oppvarming – globalt oppvarmingspotensiale? Det blir på en måte uvant og krøkkete å si det på norsk. Fordi vi har hørt det så mye mer på engelsk.

Her viser D-3 at han assosierer seg selv med den gruppa av mennesker som snakker om ”global warming potential” internasjonalt, for eksempel i FN.

I et annet eksempel, fra observasjonsstudien, bruker studenten M-15 ordet ”acidification”, til tross for at også kjenner det norske ordet ”forsuring”:

M-15: Nå er den på **acidification** også. Der! Får du med det? Nå sa jeg acidification, ikke forsuring!

Fra og med ”Der” er ytringen henvendt til meg, mens den første setningen er henvendt til en annen student. Hvorfor kunne ikke M-15 brukt ordet ”forsuring” også når han snakka til medstudenten? Antakelig fordi han ved å bruke ”acidification” refererer til pensum, som er på engelsk, men også fordi at han ved å bruke fagordet ”acidification” markerer tilhørighet til gruppa av aspirerende eksperter i industriell økologi.

På ett nivå virker det som studentene er bevisste på at de kodeveksler, jamfør sitatene fra D-3 og M-8 der de selv påpeker overfor meg at de bruker engelske fagord fordi de ikke har lært de norske, og at norsken deres er ”50 % engelsk”. I sitatet ovenfor ble også M-15 oppmerksom på sin egen kodeveksling, fordi han visste at jeg satt rett bak ham og noterte og nettopp var interessert i språket hans. Han ble dermed bevisst sin egen kodeveksling i ytringen ”nå er den på acidification også” til sidemannen. I en naturlig samtale derimot, for eksempel mens de arbeider med å løse et problem som er gitt i en øvingsoppgave, virker studentene vanligvis ikke særlig opptatte av at de kodeveksler, og kodeveksling som involverer frekvente faguttrykk, flagges normalt ikke.

Det at en faglig samtale om tema som har med industriell økologi å gjøre, faktisk *kan* foregå på norsk, viser hvor sterkt norsk som språk faktisk står, til tross for at masterprogrammet offisielt er engelskspråklig. I eksemplene ovenfor trosser studentene det at ”all” kommunikasjon ”egentlig” skal foregå på engelsk. Når samtalen foregår i mindre grupper, der alle deltakerne forstår norsk, ser normen om at det ”riktige” språket er engelsk, ikke ut til å gjelde lenger. Videre er de i stand til å føre en faglig samtale der samhandlingsspråket er norsk, selv om den inneholder elementer fra engelsk. Disse elementene truer imidlertid ikke samhandlingsspråket, og trigger ikke en overgang til engelsk som samhandlingsspråk i eksemplene jeg nettopp har vist. Dette viser at norsk, med noen innslag av engelsk som fungerer som lån i gruppas språk, her fungerer som akademisk språk også i en situasjon der alle offisielle retningslinjer tilsier at man burde brukt engelsk.

### **9.5.2.3. Alternierende veksling der kodevekslinga signaliserer hvem ytringen er henvendt til**

Når det gjelder *alternierende* veksling, i motsetning til innskutt veksling, har jeg funnet to primære motivasjoner i materialet fra observasjonsstudien: At hvem som deltar i samtalen, endrer seg, og at situasjonen endrer seg.

Det første prinsippet er på en side meget enkelt og opplagt: Hvis du henvender deg til noen som ikke forstår norsk, velger du et annet språk, her engelsk. Carol Myers-Scotton (1993:148) kaller denne typen motivasjon for “the virtuosity maxim”:

Whenever any participants in the conversation do not have the linguistic ability in the unmarked choice, the virtuosity maxim directs speakers: Switch to whatever code is necessary in order to carry on the conversation/accommodate the participation of all speakers present.

I de situasjonene jeg har observert, er det ikke alltid klart hva som er det umarkerte valget. Det kan dreie seg om situasjoner der alle som først deltar i samtalen, forstår norsk. Kandidater til det umarkerte språket kan i en slik situasjon være norsk på grunn av hvem som deltar, men også engelsk på grunn av temaet for samtalen og det at samtalen foregår innenfor rammen av det internasjonale masterprogrammet i industriell økologi, der engelsk er det offisielle språket. I følgende eksempel velger D-3 språk som en følge av hvem han snakker med. Situasjonen er et gruppearbeid der M-1, M-8 og M-16 foruten han selv deltar. M-1 forstår lite norsk, og gruppa snakker som hovedregel engelsk, men norsk forekommer også. D-3s første spørsmål er henvendt til meg, men har å gjøre med prosjektoppgaven gruppa jobber med. M-1 blander seg så inn i samtalen, noe som får D-3 til å kodeveksle til engelsk:

D-3: Hvem er det som har sånn der informasjon?

Intervjuer: (trekker på skuldrene)

D-3: Prisen per kilometer i gjennomsnitt!

M-1: [utydelig]

D-3: **What?**

M-1: **I thought you were talking to her.**

D-3: **No, I just asked her what she ... think ...s. I thought about some international energy association or something, but they didn't have any information like that.**

Språkvalget kan brukes til å signalisere, eller til og med *definere* hvem som er deltakere i samtalen og hvem som holdes utenfor. I følgende situasjon, henta fra samme gruppearbeid som situasjonen over, signaliserer D-3 at han henvender seg til M-8 og M-16 ved å gå over til å snakke norsk. Det er to datamaskiner i rommet, og forut for den siterte passasjen har D-3 og M-1 arbeidet sammen ved en av datamaskinene, og snakka engelsk seg imellom, mens M-8 og M-16 har arbeidet ved den andre datamaskinen, og snakka norsk sammen. D-3s to første replikker nedenfor er altså henvendt til M-1 og til ham selv. Så, for å vise M-8 og M-16 at han nå snakker til dem, kodeveksler D-3 til norsk:

D-3: Passenger kilometer. It doesn't say anything about price. I just find it in kilometres.

[M-16 snakker norsk til M-8 samtidig]

D-3: It doesn't say much. Hm.

[M-16 og M-8 snakker fortsatt norsk til hverandre]

D-3 til M-16 og M-8: **Har dere noen gode søkeord, eller?**

M-16: Passenger ... **pris?**

M-8: Cost, passenger, kilometre? **Nei.**

M-16: Price, passenger, kilometre?

(M-8 ler)

M-8: Maybe we could contact Avinor or something? Maybe they have the cost. They have to know how much it costs, since they are setting the prices.

D-3: But they probably have costs for its specific ... They probably have some statistics as well.

M-8: They probably have statistics ... hm.

M-16: [LCA-1] said it should be easy to find. Maybe we should just go to him and ask.

D-3 og M-8: Yeah.

D-3 oppnår her å fange M-8 og M-16s oppmerksomhet ved å kodeveksle og ved å snakke litt høyere enn før, til tross for at han ikke ser på dem, med fortsetter å se på dataskjermen sin, delvis med ryggen til M-8 og M-16. Kodevekslinga og det at han snakker høyere er altså et så sterkt signal at M-8 og M-16 skjønner at D-3s ytring er henvendt til dem selv om posisjonen hans skulle tilsi noe annet.

M-16 og M-8 foreslår deretter noen søkeord på engelsk, ettersom de leter etter informasjon på internett, og søket foregår på engelsk. Det de sier utenom de foreslåtte søkeordene, er derimot på norsk. M-8 går deretter over til å snakke engelsk igjen ("Maybe we could contact Avinor or something?"), muligens fordi hun enten har blitt spora inn på engelsk via søkeordene, fordi hun oppfatter engelsk som det umarkerte språket i situasjonen eller fordi hun vil inkludere M-1. Samtalen fortsetter deretter videre på engelsk, som er det språket denne gruppa vanligvis velger når hele gruppa snakker sammen.

At engelsk er det umarkerte språket i akkurat denne gruppa, når hele gruppa inkluderes i samtalen og ikke bare to eller tre, viser også den neste sekvensen. Denne situasjonen foregikk på datalaboratoriet, der også flere grupper var i sving med samme øvingsoppgave som den gruppa jeg fulgte. Gruppa med D-3, M-1, M-8 og M-16 har kjørt seg litt fast, og bestemmer seg for å spørre ei annen gruppe, som består av noen norske gutter, om hvordan de går fram for å løse oppgaven. I løpet av utvekslingen som følger, kodeveksler D-3 fra engelsk til norsk og tilbake til engelsk igjen:

D-3: Should we ask the other group what they are doing?

(D-3 går alene bort til den andre gruppa.)

D-3: Hey, boys! **Er dere i full sving, eller?**

Flere medlemmer av den andre gruppa: **Er vi det? Næææ ... Ja, nei ...** (guttene på den andre gruppa tuller litt på norsk)

(M-1, M-8 og M-16 kommer)

D-3: Can we ask you what you decided to do? Because we ... So, we just stand on discussing how to attack the whole problem. Because we have totally incomparable matrixes here, so ...

Student fra den andre gruppa: Well, we've just ... We're gonna start out by calculating the same matrixes with the input-output and the LCA database.

D-3 vet at alle studentene på den andre gruppa er norske, og at det umarkerte språket innad i deres gruppe er norsk. Så når han kommer bort til den andre gruppa, signaliserer han at det er dem han snakker til ved å gå over til norsk, selv om han like før har snakka engelsk til sin egen gruppe (i den første replikken). Riktignok begynner han på engelsk, med "hey, boys!". Det spiller på det norske "hei, gutter!" og kan fungere som en morsom overgang for D-3 mellom å snakke engelsk og norsk. Men når D-3 framfører det han virkelig kom for å si, velger han norsk ("Er dere i full sving, eller?"). Studentene på den andre gruppa svarer på norsk, men så kommer resten av D-3s gruppe bort til dem, inkludert M-1, som ikke forstår norsk. Dette får D-3 til å gå over til engelsk igjen, selv om han fortsatt henvender seg til medlemmene av den andre gruppa ("Can we ask you what you decided to do?"). D-3 signaliserer ved å kodeveksle at han tar resten av gruppa si med inn i samtalen, og at han snakker som en talsmann for gruppa. Som talsmann velger han det språket som utgjør det umarkerte valget i denne gruppa, og som dessuten samsvarer med det offisielt sett umarkerte valget, selv om den andre gruppa har norsk som umarkert valg.

Også foreleseren LCA-1 bruker kodeveksling for å signalisere hvem han henvender seg til. Den følgende situasjonen er også henta fra datalaboratoriet, der LCA-1 veksler mellom å snakke til alle studentene i plenum, og å gå rundt og snakke med studentene en og en eller i små grupper. LCA-1 signaliserer at han nå snakker til alle studentene, ikke bare M-8, ved å gå over fra norsk til engelsk:

LCA-1 til M-8: Kopiere på ... Ja. Kopier alt over på maskina. Bare få det på maskina, ikke jobbe fra CD-en.

LCA-1 til alle: **Alright. I think most of the groups have gotten the ... So those groups that do not have it working now, you just look to the side group, so you just sort of get an overview of what you've done while we're waiting for the computer to get online.**

Mens LCA-1 velger å snakke norsk til M-8, siden de begge er norske og ingen andre er involvert i samtalen, er engelsk det umarkerte og vedtatte språket i klassen under ett. Derfor fungerer LCA-1s kodeveksling til engelsk som et signal om at han ikke lenger snakker bare til M-8. Han snakker i tillegg høyere og snur seg ut mot rommet. I materialet fra observasjonsstudien forekommer det også flere liknende situasjoner, der LCA-1 snakker

norsk med norske studenter, og så innser at flere antakelig lurer på det samme som han holder på med å forklare, noe som får han til å henvende seg til alle i plenum og gå over til engelsk.

I det siste eksemplet jeg vil sitere, fyller kodevekslinga to funksjoner: Både som et signal om hvem ytringen er henvendt til, og som en markør om at situasjonen endrer seg. Situasjonen er at M-1 og M-8 arbeider sammen med en oppgave ved en datamaskin på datalaboratoriet. De ønsker hjelp fra LCA-1 og tilkaller ham. LCA-1 kommer bort til dem:

M-8 til LCA-1: Nå kan du gjerne komme hit, òg!

LCA-1: Ja.

(LCA-1 bøyer seg over M-8 og M-1.)

M-8: **We are completely lost.**

LCA-1: **Okay.**

M-8: **So we should give a weight on this one?**

M-8s kodeveksling fra norsk til engelsk signaliserer for det første at hun også inkluderer M-1 i samtalen, noe som også kommer fram ved at hun bruker pronomenet "we". For det andre markerer kodevekslinga en overgang fra situasjonen "tilkalling" til situasjonen "faglig samtale om øvingsoppgaven". At kodeveksling kan markere en overgang fra en situasjon til en annen, vil jeg vise i neste avsnitt.

#### **9.5.2.4. Alternierende veksling der kodevekslinga signaliserer at situasjonen endrer seg**

Den andre primære motivasjonen jeg har funnet for å foreta alternierende kodeveksling, er altså at kodevekslinga signaliserer at selve situasjonen endrer seg. Det fins to varianter av denne typen veksling: Den første er en domeneavhengig kodeveksling, der kodeveksling må forstås i vid forstand. Det er altså situasjonen som endrer seg, og skiftet av språk skjer som følge av at den endrede situasjonen krever en annen kode som den umarkerte koden. Et eksempel på dette fant sted under et gruppearbeid med gruppa D-3, M-1, M-8 og M-16, der det umarkerte språket for faglig samtale i gruppa som helhet er engelsk. Undervegs i gruppas faglige samtale på engelsk fikk D-3 en privat telefon. Han gikk da over til norsk da han tok telefonen:

M-8: But it doesn't look like these refer to the construction of a plane.

(D-3s mobiltelefon ringer)

D-3: Excuse me.

D-3 i telefonen: **Hallo?**

M-16 til M-8 og M-1: I see what you mean.

(D-3 går ut av rommet, mens de andre i gruppa snakker videre om oppgaven på engelsk. [...])

(D-3 kommer inn igjen. Kommer borti foten min med døra.)

D-3 (hvisker, med engelsk uttale): Sorry.

I denne sekvensen er D-3 involvert i to helt ulike situasjoner. D-3 holder disse to situasjonene helt atskilt, til og med fysisk ved å gå ut av rommet for å snakke i telefonen. Når han kommer inn i rommet igjen, markerer han at han entrer ”engelsksfæren” igjen ved å gå tilbake til engelsk (”sorry”). De to atskilte situasjonene har hvert sitt umarkerte språk. I situasjonen ”faglig samtale med hele gruppa” er det umarkerte språket engelsk, mens i situasjonen ”privat telefonsamtale” er norsk det umarkerte språket. Det kan altså her se ut til at det er situasjonen som dikterer valget av språk, og ikke omvendt (men se også 10.1).

Den andre varianten av alternerende veksling der kodevekslinga signaliserer at situasjonen endrer seg, er en variant der *selve vekslinga* er med på å definere skiftet av situasjon. Ved hjelp av kodevekslinga går man over fra ett sett av rettigheter og plikter til et annet (Myers-Scotton 1993). Følgende eksempel fra observasjonsstudien viser at kodeveksling kan signalisere en overgang mellom en *uformell* og en *formell* situasjon. Eksemplet er henta fra ei forelesning. I starten av det transkriberte utdraget har ikke selve forelesninga begynt ennå. Studentene sitter i rommet og småprater, mens L-1 arbeider med å sette opp overheadprosjektøren. L-1 henvender seg til en student på første rad og spør om hvor prosjektøren pleier å stå. Når han senere har fått prosjektøren på plass, signaliserer han at forelesninga begynner ved å kodeveksle til engelsk:

L-1 til norsk student: Hvor står denne vanligvis?

Student: Hm?

L-1: Hvor står denne vanligvis?

Student: Denne her? Her, ja.

L-1: Okay.

(L-1 setter opp prosjektøren. L-1 blir stille ei stund mens han gjør dette. Prosjektøren blir slått på.)

(L-1 starter forelesninga ved å henvende seg til alle på engelsk):

**L-1: Maybe we should start here? Sorry about the delay, I didn't remember this morning that there was some manual labour involved in my job today, so I'm a little bit delayed with this. I have forty-nine slides, and almost two hours. We will get through it.**

L-1 bruker altså her kodevekslinga, i tillegg til posisjon og stemmebruk, til å forandre situasjonen fra en tilstand der forelesninga ikke har begynt og han har en utenomfaglig

samtale på tomannshånd om et praktisk problem, til en tilstand der forelesninga har begynt. Norsk brukes i den situasjonen der L-1 har rollen som privatperson. Ved kodevekslinga til engelsk går L-1 inn i rollen som foreleser, og endrer dermed settet av rettigheter og plikter som gjelder mellom ham og studentene. Studentene viser at de har oppfattet signalet ved umiddelbart å bli stille og rette oppmerksomheten mot L-1. Selve kodevekslinga er altså med på å skape den nye situasjonen. L-1 bruker altså norsk mens situasjonen er uformell, og engelsk for å gjøre situasjonen formell (forelesning).

Språkene engelsk og norsk brukes også på en liknende måte i det følgende eksemplet. Situasjonen foregår på datalaboratoriet, der studentene D-3, M-1, M-8, M-15 og M-16 snakker om hvordan de skal løse en oppgave de har fått. Oppgaven er å lage en presentasjon for resten av klassen. Gruppen tuller med at de kan lage et skuespill der noen spiller de forskjellige miljøtruslene:

D-3: Kan vi bare definere ordet **perform**? Og så lager vi et lite skuespill om LCA [ell se a]? Og så bare er vi ferdig.

M-15: Ja. (ler)

D-3: (ler)

M-15: Skuespill er fint. Det blir jo en monolog, da. For det er én som skal presentere.

M-16: Ja, det blir sånn. (ler)

D-3: Da kan de andre spille en person.

M-15: De andre blir statister.

M-8: Og så kan noen være karbondioksid og sånn, og.

D-3: Akkurat.

M-1: **Global warming potential.**

M-8: Mm.

D-3: **Maybe ... ah. Like, maybe I just download it to ...** (Gruppen begynner å jobbe med oppgaven igjen. Fortsetter på engelsk.)

Kodevekslinga brukes her som et *samtaleorganiserende* element (Aarsæther 2004:5). D-3 signaliserer ved kodevekslinga fra norsk til engelsk at han går over fra å tulle til å snakke alvorlig om oppgaven igjen.

En slik fordeling, der spøk foregår på norsk, mens seriøs, faglig samtale foregår på engelsk, er imidlertid ikke konsekvent. I gruppa med D-3, M-1, M-8 og M-16 forekommer det også at de tuller på engelsk, for eksempel når D-3 sier til M-16: "You know, when I'm rich and successful, I'm going to hire you". Det forekommer dessuten at de går over fra å tulle på norsk til en faglig samtale uten å skifte språk, for eksempel i en situasjon der M-8 i samtale



med M-16 finner på en historie, på norsk, om en datamaskin som ikke hadde fått nok kjærlighet, og så går over til en faglig samtale igjen ved å si, uten å kodeveksle: ”Nå skulle det strengt tatt være mulig å åpne det her”. Videre forekommer det at de kodeveksler fra engelsk til norsk uten at situasjonen endrer seg, som i følgende eksempel:

M-8: Yeah, and here we have all the impact categories.

(De fortsetter på engelsk i ca 20 sekunder. Plutselig går M-8 over til norsk, og D-3 følger etter):

M-8: **Jeg har laga ei sånn rekke med tabeller.**

D-3: **I Matlab?**

M-8: **I Matlab, ja.**

(De fortsetter på norsk)

I dette eksemplet gjør altså kodevekslinga *ikke* at situasjonen endres. Så selv om kodeveksling *kan* brukes til å endre situasjonen – for eksempel fra privat samtale til forelesning, eller fra spøk til arbeid – er ikke dette noe absolutt prinsipp (se 10.1).

## **9.6. Fagspråk – hva skjer med norsken?**

Problemstilling 5 lød:

*5. Hva slags kjennskap har studentene til norsk fagterminologi på eget fagfelt, og hvordan foregår utvikling av norsk fagterminologi ved Program for industriell økologi?*

I forbindelse med dette vil jeg trekke inn begrepsparet *additiv* versus *subtraktiv* tospråklighet. Ved additiv tospråklighet kommer det nye språket i tillegg til, men ikke på kostnad av, det første språket: ”[...] [The speakers] were adding a second language to their repertory of skills at no cost to the development of their first language” (Cummins 1991: 165). Ved subtraktiv tospråklighet, derimot, kommer det nye språket til erstatning for det første: ”Ett språk trekkes fra – subtraheres – når et annet kommer til” (Engen & Kulbrandstad 2004:97). Ferdighetene i førstespråket blir ikke videreutvikla, og kan faktisk gå tilbake eller glemmes helt. Begrepene kan brukes både om enkeltindivider og på samfunnsnivå (Baker 2006:74). Vanligvis brukes dette begrepsparet i forbindelse med forskning blant flerkulturelle mennesker i en minoritetskontekst, for eksempel minoritetsspråklige barn i majoritetsspråklig skole. De norske studentene i mitt kassustudium befinner seg ikke i en slik minoritetssituasjon. På universitetsnivå har studentene dessuten på forhånd kommet mye lenger i sin språklige utvikling enn skolebarn har. Et relevant spørsmål er om det da gir mening å bruke disse

begrepene også her, og om man i så fall skal bruke det om de enkelte studentene, eller sett i et samfunnsperspektiv. Dersom man skal bruke begrepene, kan man altså i et individperspektiv spørre om den språklæringa som foregår i studiesituasjonen, har ” [...] no cost to the development of their first language”. I et samfunnsperspektiv kan man spørre om det norske språket ikke videreutvikles, eller eventuelt til og med går tilbake, på dette området. Disse spørsmålene vil jeg utforske videre i de følgende underkapitlene.

For at studentene, uansett fag, skal kunne tilegne seg et fagspråk på norsk, trengs det terminologiutvikling. I Norge har arbeidet med terminologiutvikling vært delt mellom ulike institusjoner, først og fremst Norsk språknemnd/Norsk språkråd, Rådet for teknisk terminologi, Norsk termbank og ulike prosjekt under disse (Myking 2004). Det har også vært gjort terminologiarbeid i forbindelse med standardisering og oversettelse av internasjonale standarder til norsk (op.cit.). På tidspunktet for feltarbeidet mitt (2005) var det imidlertid uklart hvordan ansvaret for terminologiutvikling skulle fordeles. Norge hadde på dette tidspunktet vært uten et terminologiorgan siden 2001. Noen endelig organisasjonsmodell var ikke bestemt, og valget sto mellom å la det være en arbeidsdeling mellom statlige språkrøktorganer til å ta seg av allmennspråket, og ”meir utøvande ’lokomotiv’ som tek seg av terminologien”, som i Sverige og Danmark, eller å la begge typene arbeid ligge under ett og samme organ, som på Island (op.cit:2). I 2006 kom det på plass en komité i Språkrådet som skulle arbeide med terminologispørsmål, kalt Fagråd for terminologi og fagspråk. Denne komiteen har som mål å ”halda oppe og utvikla eit godt norsk fagspråk på sentrale fagområde” (Språkrådet 2006b:uten sidetall). Mandatet er at fagrådet skal (op.cit.:uten sidetall):

- overvaka utviklinga for fagspråka i Noreg og formidla informasjon om utviklinga til fagmiljøa, styresmaktene og publikum
- oppretta brei kontaktflate med aktuelle samfunnsaktørar
- utvikla forpliktande samarbeidsformer for fag-språkleg [sic!] kvalitetssikring i sentraladministrasjonen [sic!] og alle offentlege instansar
- støtta arbeid som utviklar terminologi raskt og effektiv [sic!] i takt med den teknologiske og økonomiske utviklinga
- formidla prosjektidear og medverka til å setja i gang prosjekt
- stimulera til god informasjonsflyt mellom brukarar og fagfolk og mellom fagfolk
- arbeida for å fremja forskning, i samarbeid med styresmakter og forskingsmiljø
- halda kontakt med den nasjonale standardiseringssektoren slik at det skjer kvalitetsomsetjing av standardar til norsk
- saman med andre syta for at det blir bygt opp og forvalta allment tilgjengelege elektroniske terminologidatabasar
- fungera som knutepunkt i Noreg og i det nordiske termarbeidet (Nordterm)
- ta initiativ til eller samarbeida om faglege arrangement
- vera referansegruppe for svartenesta og rådgjevinga i sekretariatet

Det står altså ikke noe i mandadet om at fagrådet skal utvikle terminologi selv. ”Grappa skal ikke sjølv drive med praktisk terminologiarbeid, men stimulere til slikt arbeid og til annan aktivitet knytt til terminologi- og fagspråkfeltet” (Hoel 2006:2). Uansett er det klart at mye terminologiutvikling foregår rundt i fagmiljøene, og jeg var interessert i å finne ut om, og i så fall hvordan, det foregår terminologiutvikling på norsk, enten formelt eller uformelt, ved Program for industriell økologi.

### **9.6.1. Fins det et godt utbygd, norsk terminventar for industriell økologi?**

Spørsmålet om hvorvidt det fins brukbar fagterminologi på norsk for faget industriell økologi, er ikke umiddelbart enkelt å svare på. Det kompliseres av at industriell økologi er et forholdsvis nytt fagfelt, som dessuten preges av tverrfaglighet. Faggrensene er derfor ikke helt skarpe. De ansatte ved Program for industriell økologi ved NTNU har ulike faglige bakgrunner fra før, og disse fagene har til dels ulike tradisjoner for å bruke norsk fagspråk og dermed ulikt tilfang av norsk fagterminologi. Likevel har industriell økologi kommet langt i å etablere seg som en egen disiplin (se kap. 9.1.1), med sine egne underdisipliner og egen fagterminologi på engelsk. En egen fagterminologi på norsk for industriell økologi er imidlertid ikke like godt utbygd som den engelske, som vi straks skal se. Likevel fins noe fagterminologi også på norsk, og det fins enkelte kilder til fagtermer og terminologiutvikling.

I spørreskjemaundersøkelsen ba jeg informantene ta stilling til påstanden ”i mitt fag har vi et godt utbygd fagspråk på norsk”. Denne påstanden var de fleste uenige i, og gjennomsnittet endte på 2, noe som tilsvarer ”litt uenig”. På grunn av informantenes ulike fagbakgrunner var det imidlertid noe sprik informantene imellom: En informant med bakgrunn i humanistiske fag sa seg ”helt enig” i påstanden, og trekker dermed gjennomsnittet opp, mens alle de øvrige sa seg enten ”litt uenige” eller ”helt uenige”.

Dette betyr at informantene føler at en norsk fagterminologi mangler (uten at de dermed uttaler seg om hvorvidt denne mangelen burde utbedres eller ikke). De følgende sitatene fra intervjuene med ansatt LCA-1 og masterstudenten M-8 illustrerer dette:

LCA-1: Det fagområdet jeg har jobba innafor, har i veldig stor grad hatt – har engelsk fagterminologi.

[...]

Intervjuer: Opplever du noen språkbarriere da? Hvis du er vant med fagterminologien på engelsk, og så skal du plutselig kommunisere med noen som ikke kan det.

LCA-1: Ja, ja, det, definitivt. Fordi ... Ja, det kommer jo an på hva du skal... Altså hvis jeg skal kommunisere, fortelle hva jeg jobber med, så kommer jeg oppi litt den type ... For eksempel, en essensiell bit av det jeg driver med, er jo å unngå at man skifter ... på godt norsk: Problem shifting.

Intervjuer: Ja ha?

LCA-1: Sånn at du løser ett miljøproblem, men bare for å flytte det til en annen plass i verdikjeden, eller flytter til et annet miljøproblem. [...] Problem shifting, da, som det heter på engelsk, eller det er veldig innarbeidd. Problemskifting, hva skal man si? Skifting av problem. Hvordan man konstruerer det uttrykket på norsk, det har jeg ikke brydd meg om å konstruere noen god setning på.

Intervjuer: Hvordan gjør du det da, hvis du skal skrive noe på norsk, enten i den rapportserien deres, eller i kronikk, eller?

LCA-1: Da må jeg bare ha tenkt igjennom... Altså, jeg har ikke tenkt igjennom det, for jeg har ikke ... Jeg har rett og slett brukt det engelske begrepet. Latskap eller ikke, jeg vet ikke.

På en liknende måte forteller også M-8 om en praksis der man bruker engelsk fagterminologi selv om kommunikasjonen foregår på norsk:

M-8: Vi prater på norsk, men så bruker du engelsk fagterminologi på de ordene som du har lært på engelsk. For vi har jo faktisk ikke lært det på norsk! (ler) Så det blir jo bare en oversettelse som jeg må finne på på norsk, eller, ja.

Alternativene for M-8 er altså enten å bruke de engelske fagtermene, eller finne på norske fagtermer selv. Som masterstudent som får all opplæring på engelsk, har hun ikke kjennskap til noe etablert, norsk terminventar.

Det gjøres heller ikke noe aktivt arbeid ved programmet for at studenter og ansatte skal ha muligheten til å lære norsk fagterminologi, for eksempel i form av kurs eller ordlister:

Intervjuer: Du har ikke hatt noe sånt kurs i ...

M-8: Terminologi?

Intervjuer: ... det her er ett faguttrykk, og sånn er det på norsk, og sånn er det på engelsk, og sånn?

M-8: Nei, det ... Nei. (begge ler) Men det kan hende at det kunne vært litt nyttig, da!

Intervjuer: Har dere for eksempel noe engelskkurs eller ordlister med norske og engelske fagtermer eller noe sånt?

L-1: Nei, det har vi ikke.

### **9.6.2. I hvilke sammenhenger utvikles norsk fagterminologi for industriell økologi?**

Til tross for at mange av informantene ved Program for industriell økologi mener at norsk fagterminologi mangler, og oppgir at de ikke kjenner til norske fagtermer, fins det tross alt

noe. Én kilde til norsk fagterminologi er rapporter og utredninger som blir til som følge av samarbeid med bedrifter:

Intervjuer: Hvis for eksempel en fra industriell økologi har tenkt å skrive en vitenskapelig artikkel på norsk, da, av en eller annen grunn, fins det fagterminologi som han kan bruke?

L-1: Ja, det som fins av rapporter til bedrifter. Så LCA-studier, for eksempel. Utredninger som er norsk. Der fins det noe terminologi. Men det er alltid litt sånn utfordring å ... Det er visse ting som er lettere å uttrykke i norsk, og andre ting som er lettere å uttrykke i engelsk.

En annen arena der det foregår terminologiutvikling for industriell økologi på norsk, er i forbindelse med standardisering. Et eksempel er Norsk Standard NS-ISO 14004, Miljøstyringssystemer – Generelle retningslinjer om prinsipper, systemer og understøttende teknikker (Standard Norge 2004). Dette dokumentet er trykt på norsk og engelsk side om side. Det er derfor lett å se hvilke engelske og norske termer som tilsvarer hverandre. Både L-1 og S-12 oppgir at en slik standard har vært en nyttig kilde til norsk fagterminologi:

L-1: Det var en periode, da hadde jeg den norske LCA-standarden. Som var rett oversatt fra den internasjonale standard, ikke sant. Så på venstre side hadde den den engelske teksten, og på høyre side den norske. Og det er jo veldig nyttig.

S-12: Som for eksempel, i livsløpsvurderinger, så fins det et ganske stort engelsk begrepsapparat. Og det har blitt ”norskifisert” av IS... av standardiseringsbyrået i Norge. De har lagd en ISO-standard for LCA, og den ble oversatt til norsk. Så de introduserte jo masse termer, spesifikt på norsk, for ting som vi vet fins på engelsk. Og det syns jeg var veldig fint, for da har du ... Ja, jeg syns at de brukte gode ord. Så jeg prøver å holde meg til ordene som de brukte i den standarden, hvis at jeg skal skrive ting på norsk.

Felles for disse to arenaene der det utvikles norsk fagterminologi, er at de er retta mot bedrifter.

Et tredje område der det har vært utvikla norsk fagterminologi, er i forbindelse med oppgavetekster til eksamen. Som jeg gjorde rede for ovenfor (9.4.3), oppsto det en liten konflikt om hvorvidt eksamen skulle gis på norsk i tillegg til engelsk eller ikke. Da det ble bestemt at oppgavesettet også skulle foreligge på norsk, måtte faglærer oversette den engelske oppgaveteksten. Han måtte da ta stilling til hvordan han skulle oversette fagterminologien. Faglæreren LCA-1 skildrer denne situasjonen slik:

LCA-1: Vi hadde forelest faget med engelske fagbegreper. Og eksamen gikk på å forklare en del begreper, og gjøre rede for ... Og studentene kjente jo ikke da til de norske begrepene! [...] Så resultatet var at de var jo avhengige av å ha den engelske oppgaveteksten for å kunne svare på spørsmålene. Vi måtte introdusere noen norske begrep, da. For å kunne få den norske eksamenen. Men de kjente de jo ikke.

Intervjuer: Så dere utvikla disse her norske fagbegrepene, da ...

LCA-1: Kun for eksamen. I mange ... Altså, i ... De var ikke utvikla ... Altså ... Vi hadde ikke brukt dem, da. Og vi bruker dem heller ikke, i og med at vi er et tverrfaglig ... I og med at mye av de faglige diskusjonene her går på engelsk, og mye av litteraturen er på engelsk, så bruker ikke vi ... Ett eksempel kan være ”stressors”. Som er et engelsk begrep for en ... et ... som brukes både om på en måte utslipp og andre typer belastninger på miljøet, da. Kan du si, ikke sant. Det er ikke bare utslipp, men det er jo andre ting som har en ... andre aktiviteter som fører til stress på miljøet, da. [...] [E]tt spørsmål ville være å etablere ”the stressor matrix for the system”, ville det ha vært på engelsk, da. Og det var da ”miljøbelastningsmatrisen”, ikke sant. På norsk. Og det er jo ikke noe vanskelig å forstå som sådan. Men likevel, når studentene er i en eksamenssituasjon, så blir de jo veldig usikre. Så de satt jo og bladde mellom den engelske og den norske. Og vi fikk også spørsmål da vi gikk rundt, da, på okay, hva betyr det her. Hva er det. Og da var svaret ofte ... Eller, de spurte rett og slett hva er dette norske begrepet, er det det samme som det her på engelsk. Har jeg forstått det riktig. Så på en måte forklaringa på spørsmålet var at vi gjentok begrepet på engelsk til dem, og da skjønnte de hva de skulle svare.

Problemet i denne situasjonen var altså ikke å finne oversettelser, men derimot at studentene ikke kjente til de norske termene fra før. Dette kan lett løses ved senere anledninger ved at studentene får ei ordliste eller på annen måte blir kjent med hvilke norske termer som tilsvarer hvilke engelske gjennom semesteret, i stedet for å møte de norske termene for første gang under eksamen.

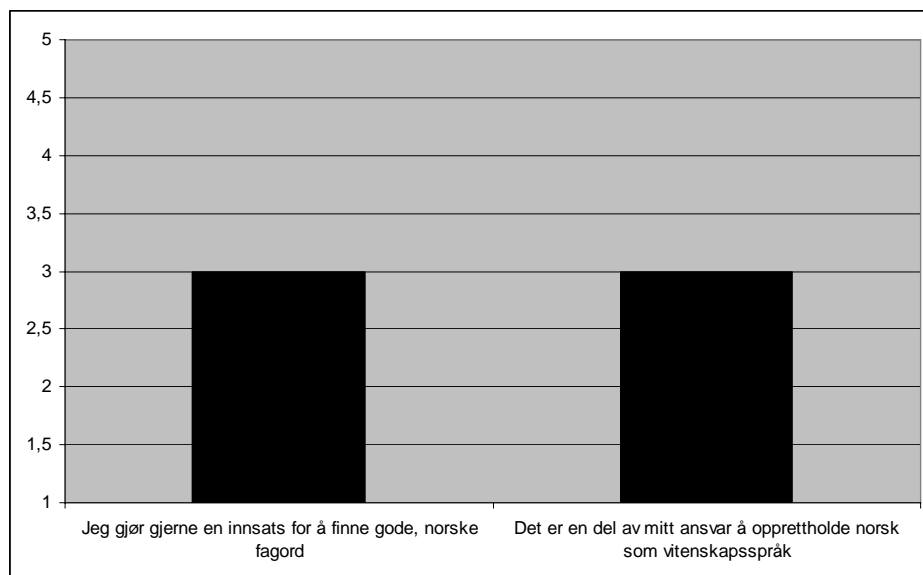
Det ser altså ut til at norsk terminologi ikke først og fremst blir til i produksjon av vitenskapelige artikler, men snarere i arbeid som har et konkret, praktisk siktemål. Dette praktiske siktemålet kan være i forhold til næringslivet, eller som i det siste eksemplet, formulering av eksamensspørsmål.

### **9.6.3. I hvilken grad fins det en vilje til å utvikle norsk fagterminologi ved Program for industriell økologi?**

Informantene ved Program for industriell økologi er potensielle bidragsyttere til å skape et termininventar for industriell økologi på norsk, ettersom fagterminologi generelt ofte skapes i fagmiljøene, og ikke alene av språkvitere eller terminologiutviklingsorganer. I hvilken grad bryr informantene seg om å være med på å skape norsk fagterminologi? Er de bevisste på dette som en oppgave, og føler de i så fall noe ansvar for å ta del i denne oppgaven?

I spørreskjemaet ba jeg informantene ta stilling til de to påstandene ”jeg gjør gjerne en innsats for å finne gode, norske fagord” og ”det er en del av mitt ansvar å opprettholde norsk som vitenskapsspråk” (se figur 11). Når det gjelder den første påstanden, er svarene sprikende. Gjennomsnittet er 3, det vil si ”verken enig eller uenig”, men blant disse finner vi fire som er uenige (enten litt uenige eller helt uenige), to som er nøytrale og fire som er enige

(enten litt enige eller helt enige). En valgte å la spørsmålet stå ubesvart. For den andre påstanden var situasjonen også liknende: Fire var negative, fire var positive og tre nøytrale. Det ser altså ut til at det fins enkeltpersoner som er positivt innstilte til å være med på å utvikle et norsk termininventar og norsk som fagspråk for industriell økologi.



**Figur 11: Vilje til å bidra til utvikling av norsk fagterminologi**

En av de som i spørreskjemaundersøkelsen svarer positivt til påstanden ”Jeg gjør gjerne en innsats for å finne gode, norske fagord”, er S-12. I intervjuet etterpå tok vi opp temaet på nytt:

Intervjuer: Har dere noe sånn ... Er det noen som driver og utvikler norsk fagterminologi? [...]

S-12: (Pause) Det vil vel kanskje til en viss grad være *oss her*.

Intervjuer: Du, for eksempel?

S-12: Ja, for eksempel jeg. I mitt fagfelt.

Intervjuer: Gjør du det?

S-12: Jaa... Nei, jeg har ikke gjort det. Men jeg bruker å være ganske fornøyd hvis jeg finner gode, norske ord på ting som fins på engelsk. [...]

Til tross for en positiv holdning har S-12 altså hittil ikke drevet terminologiutvikling selv, i alle fall ikke som han er bevisst. Derimot er han bevisst på å bruke den norske terminologien som allerede fins, når han har anledning til det. Han forteller videre i intervjuet at han blant annet har brukt den norske standarden for livsløpsvurderinger som kilde til norsk fagterminologi. I intervjuet bruker han også den norske betegnelsen ”livsløpsvurderinger” om fagfeltet sitt.

En informant som er mindre positiv til å gjøre en innsats for norsk fagterminologi og norsk som fagspråk, er programlederen L-1. Han har ikke norsk som morsmål, men snakker

godt norsk. L-1 har dessverre ikke besvart spørreskjemaet, men i intervjuet kommer han inn på temaet norsk som fagspråk på følgende måte:

L-1: Det var visse faglærere som mente at det ikke er bra at vi underviser på engelsk.

Intervjuer: Hvorfor ikke det?

L-1: Ja, at da går norsken tapt.

Intervjuer: Å ja.

L-1: Ja. Eller: De er ikke så gode, kan ikke undervise så bra.

[...]

Intervjuer: Hva syns *du* om det argumentet?

L-1: [...] Ja, det er egentlig to argumenter, ikke sant. Det ene er at du ikke er så bra når du underviser på engelsk enn på norsk, og det er et seriøst argument. Det andre er at vi burde, heh, vedlikeholde norsk, og det syns jeg ikke er så veldig slående. Fordi det er bare en utvikling som skjer. At engelsk er folks språk, i flere ... og forretningsspråk, så ... Og det kommer til å være ikke bare norsk, men tysk og fransk også. Franskmenn liker det ikke. (ler) Så de motsetter seg, men jeg tror det har en høy pris. Så det ... det skjønner jeg mindre.

Lederen L-1 har altså liten forståelse for argumentet om å ta vare på det norske fagspråket. Argumentasjonen om at "engelsk er folks språk" og at dette bare er en "en utvikling som skjer", kan knyttes an til Pennycooks (1999) begrep "laissez-faire liberalism". Her framstår utviklinga som nærmest agensfri, og det hele koker ned til enkeltpersoners valgfrihet, uten referanse til sosiale, kulturelle, politiske eller økonomiske krefter.

Studenten D-2 mener det ikke er noe nederlag for det norske språket om man bruker engelsk terminologi:

D-2: Hva er det de kaller det: "You have to choose your battles." Sier man, ikke sant. Og hvor mye ressurser er det forsvarlig å bruke på sånne ting, liksom? Da tror jeg det fins masse andre måter å ... Det trenger ikke å være et nederlag for det norske språket selv om vi bruker masse engelske faguttrykk! Ikke sant. Det fins jo kanskje andre fronter der det går an å ... For jeg er veldig for å bevare det norske språket, og kjempe for det.

Intervjuer: Hvilke fronter ville du heller valgt, da?

D-2: [...] Ja, kanskje når det kommer nye trender, da. Sånn som når det kommer ny teknologi for massene, for eksempel. Hva skal jeg si, da ... Når man kaller det blåtannteknologi i stedet for bluetooth, for eksempel. Sånn som veldig *mange* folk snakker om, da. Men det å få et helt *fagmiljø* ... For jeg tror at i fagmiljøene, for eksempel innenfor en spesifikk teknologi, så ser man ikke på hverandre som at man kommer ifra forskjellige land. Man tilhører et fagmiljø, ikke et land. Og å begynne å innarbeide nye uttrykk, det ... Skal liksom det norske språket finne opp uttrykk som har vært innarbeid i en vitenskap siden sekstenhundretallet, liksom? (ler)

Intervjuer: Så det du mener, er engelsk for fagbruk, men norsk for allmennbruk?



D-2: Ja. Jeg ser ikke noe problem med det.

D-2 mener altså at det å utvikle fagterminologi til bruk blant eksperter på faget ikke er viktig. Derimot mener D-2 at det er viktigere å finne norsk terminologi for begreper som er relevante for det allmenne publikum. Det vil si: Så lenge et visst begrep kun er noe som fageksperter snakker om, kan det gjerne være på engelsk. Men så snart begrepet også blir relevant for ikke-eksperter, bør det få et norsk navn. Problemet med dette er selvsagt å komme på banen med norsk terminologi på riktig tidspunkt. Når er et begrep allment kjent nok? Og hvem skal ha ansvaret for å lansere en norsk term når fagmiljøet allerede bruker en engelsk term? Dersom den engelske termen allerede er godt etablert i fagmiljøet, og også brukes i norske tekster, er det nærliggende å fortsette å bruke denne termen også i en fase der begrepet gradvis blir kjent for allmennheten. Dette betyr selvsagt ikke at det er umulig for en norsk term å etablere seg, noe eksemplet med ”blåtann” viser.

#### **9.6.4. Hvorfor er det vanskelig for norsk fagterminologi å etablere seg?**

Det er særlig to forhold som gjør at fagterminologi på norsk har vanskelig for å etablere seg og få aksept som umarkerte ord. Det ene er at terminologiutviklingen på engelsk alltid ligger i forkant, slik at terminologiutvikling på norsk kommer som en ekstrajobb. Det andre er at det er vanskelig å bli vant med og *fortrolig* med de norske termene, ettersom de brukes forholdsvis sjelden. I sammenheng med dette kommer også en usikkerhet rundt hvilke norske termer som tilsvarer de engelske:

LCA-1: Begrepsutforminga har på en måte foregått på engelsk. Så det krever kanskje en bevisst jobb for å sette seg ned og gjøre det [lage norske termer]. Hvis man skal... Samtidig så har det litt med kritisk masse rundt det man driver på med og, da.

Intervjuer: Antall folk som driver med det, eller?

LCA-1: Ja, i Norge, eller altså, i det miljøet man sitter i og, for at man skal kunne holde på en norsk terminologi når all faglitteratur er på engelsk. Sånn at når du stadig leser artikler, og der bruker man ”assessment”, bare for å ta det eksemplet, ikke sant. Så skal det noe til å *orke*, rett og slett orke å bruke norsk terminologi, da. For det er så mye enklere, i kommunikasjon med andre også, de du jobber med her også, når man ikke har kommet inn i et gjenge hvor man bruker norsk terminologi. Jeg tror det må ligge der, altså.

LCA-1 er her inne på noe vesentlig: Det er vanskelig å *begynne*. Den norske terminologiutviklingen følger i de aller fleste tilfeller *etter* den engelske. De engelske termene utvikles først, og norske termer blir da for oversettelser å regne. Fagfolk i Norge er dermed vant til den engelske terminologien, og føler seg komfortable med å bruke den. De har derfor liten grunn til å lage norske oversettelser til bruk seg imellom.

Selv når en norsk oversettelse foreligger, kan det være vanskelig å få *etablert* termen slik at den oppleves som umarkert. Den norske fagterminologien må innarbeides for at den ikke skal virke uvant. I spørreskjemaundersøkelsen ba jeg informantene ta stilling til påstanden ”Det fins noen norske oversettelser av den engelske fagterminologien på vårt felt, men mye av det høres ganske dumt ut”. Bare to sa seg imidlertid ”litt enige” i dette, mens de øvrige var nøytrale eller uenige, og gjennomsnittet ble på 2,5 (der 2 tilsvarer ”litt uenig” og 3 tilsvarer ”verken enig eller uenig”). Men selv om de fleste ikke ville være med på at norsk fagterminologi høres ”dumt” ut, fortalte flere i de etterfølgende intervjuene at norsk fagterminologi kan høres *uvant* ut.

LCA-1: Jo, jeg tror nok det har med det at det oppleves bare litt rart, når man ikke er vant til det. Når man har vent seg til en begrepsbruk, samme hva det er, så oppleves det liksom litt rart hvis man bruker noe annet.

Intervjuer: Bare uvant?

LCA-1: Ja, uvant, ja. [...] Det er noe med flyten, da. Altså ”life cycle assessment”, det glir ganske ... ”livsløpsvurderinger”, det blir litt sånn ... jeg syns ikke det flyter så godt, for eksempel. Uten at det høres dumt ut, men det har litt med ordsammenstillinga i den terminologien hvor disse her på en måte er blitt dyrka frem, da. Det har kanskje en tendens til å flyte litt bedre enn når de da skal oversettes. For å få det samme innholdet, så kan de få en del sånn ... Det blir litt sånn, det blir ikke samme flyten i språkbruken, da, fordi det ikke passer så naturlig. Eller de passer ... Eller, rett og slett, flyten blir litt mer ... Det kan ha med det norske språket også, det, da.

D-3: Det er veldig vanlig å snakke om global warming. Global oppvarming? Ja, det vet man om. Global warming potential, som er måleenheten for global oppvarming – globalt oppvarmingspotensiale? Det blir på en måte uvant og krøkkete å si det på norsk. Fordi vi har hørt det så mye mer på engelsk.

Mens LCA-1 påstår at uvante faguttrykk bare høres ”rart” ut, bruker L-1 i det følgende eksemplet faktisk uttrykket ”høres dumt ut”. Med det mener han at det høres feil ut fordi han ikke har hørt det før. Han er vant med å høre fagterminologien på engelsk, så i de tilfellene hvor han hører fagtermer på norsk eller tysk (som er morsmålet hans), høres det så uvant ut at han blir usikker på om det er riktig:

L-1: Og det andre problemet som du har: Hvis du må oppfinne et ord, eller ta et ord for at det betyr noe, som det ikke ... at det er sånn fagord, ikke sant. Eller ofte høres det litt dumt ut. For dette ordet har ikke blitt brukt på denne måten før.

Intervjuer: På norsk? Eller på engelsk?

L-1: På norsk. Ja, både på norsk ... Ja, på engelsk er det ikke. Men generelt. Også fra tysk. Litt sånn: Hå? Det har jeg aldri hørt før, ikke sant. Det høres ikke riktig ut.

Det kan se ut til at norske fagtermer i mange tilfeller lider under at de ikke blir brukt, og dermed ikke blir innarbeidd. Dette fører dem i sin tur ut i en ond sirkel, der folk ikke bruker

de norske termene fordi de ikke er innarbeidd, og termene ikke blir innarbeidd fordi de ikke blir brukt (se også Ljosland 2003).

### 9.6.5. Jeg kaster uti fiskesnøret: ”impact category” og ”stressor”

Studentene som tar fag ved det internasjonale masterprogrammet, får all undervisninga i disse fagene på engelsk. De har dermed verken forelesningene eller pensumlitteraturen som noen tilgjengelig kilde til norsk fagterminologi. Ikke overraskende viste det seg da også at de ikke har norske ord for sentrale begrep i faget:

Intervjuer: [...] [L]ærer du faguttrykk på norsk også på noen måte? [...]

D-2: Nei, det oppdager jeg veldig ofte, at når jeg skriver notater nå, så har jeg ikke noen norske ord for det.

To sentrale fagtermer som jeg i observasjonsstudien observerte ble brukt ofte under forelesninger og i øvinger, er ”impact category” og ”stressor”, som kan oversettes med påvirkningskategori og miljøbelastning. I intervjuene med studentene spurte jeg dem om de kjente til norske termer for disse. Det gjorde de ikke, og de fortalte også at de generelt ikke hadde lært fagterminologi på norsk:

Intervjuer: Hva ville ”impact category” hett på norsk? Hva heter det på norsk?

M-15: ”Impact category?” Nei ... Det ville hett ... Æh ... Ja ... Impact er jo på en måte s... (pause) Ja... (ler) Ja, hva blir det, da? Jeg klarer liksom ikke å ... Skadekategori, på en måte.

Intervjuer: Ja?

M-15: Ja. Men jeg sier bare ”impact category”, jeg.

Intervjuer: Ja. Enn ”stressor”, hva er det?

M-15: Hva ”stressor” betyr?

Intervjuer: Ja?

M-15: Det betyr ... (ler) Det er typisk, for alle de ordene her har en bare brukt, og forstått dem på engelsk, og så har vi ikke liksom satt det norske til. ”Stressor” er vel ... Det blir vel på en måte en stresser. Altså noe som ... Negativ påvirkning for miljøet, da.

Intervjuer: Mm.

M-15: Nei, jeg vet ikke. Jeg skjønner det på en måte på engelsk, da.

Ifølge M-15 er det slik at man bruker engelske fagtermer, også når man snakker norsk. Han har ikke tenkt over om det fins norske termer for det samme. Også M-8 forteller at dette er vanlig praksis blant studentene. Det gjelder ikke bare ”impact category” og ”stressor”, men

faktisk også ord som det fins norsk terminologi for, som studentene egentlig kjenner til fordi de inngår i dagligspråket, slik følgende sitat viser:

M-8: Nei, man blir litt sånn språkforvirra, da. For man kommer ikke på hva det heter på norsk. Jeg har ikke noe ord på norsk, jeg. Påvirkningskategori? Nei? (ler) Æh. Til og med når vi snakker på norsk, så bruker vi ”impact categories” og ”stressors”. Eller ... ja. Det var her om dagen, da vi satt og jobba på prosjektet, jeg vet ikke om du var her da, men da satt [M-16] og skulle fortelle om ”emisjonene”.

Intervjuer: Ja. (ler)

M-8: Og det er jo ”emissions”, ikke sant. Vi glemmer ... Du glemmer kanskje det norske begrepet, da, hvis du jobber veldig masse med engelske begrep. Som ”forurensing” eller ”utslipp” – det faller ikke like lett som å bare gjøre en sånn fornorsking av det engelske ordet, da.

Intervjuer: Ja.

M-8: ”Emissions”, ”emisjoner”. Så det blir liksom sånn.

Vi må gå ut ifra at M-16 i foregående historie kjente til termene ”forurensing” og ”utslipp”. Likevel valgte hun ifølge M-8 ordet ”emisjoner”, som for henne er en fonologisk og morfologisk tilpassing av det engelske ”emissions” til norsk. Det er mer nærliggende for henne å si ”emisjoner” fordi hun til daglig hører og leser den engelske termen. Denne episoden illustrerer slik sett en tilbakegang for norsk terminologi, i og med at de norske termene her ikke ble brukt til tross for at de finnes.

Når det gjaldt ”impact category” og ”stressor” var alle studentene jeg spurte, usikre på hvorvidt det fins en ”korrekt” norsk oversettelse av disse termene. De fleste kunne forklare på norsk hva begrepene innebar, og noen kom også med spontane oversettelser, slik for eksempel M-7 gjør i sitatet nedenfor. Men, som M-7 sier, er hun usikker på om den oversettelsen hun kommer med, er noe som også brukes av andre, eller om hun har funnet på den norske termen selv:

Intervjuer: For eksempel ”impact category” lurer jeg veldig på hva heter på norsk.

M-7: Ja. Er ikke det ”påvirkningskategorier”?

Intervjuer: ”Påvirkningskategori”?

M-7: Jeg vet ikke om det er uttrykket som brukes, men det er sånn jeg oversetter det inni hodet mitt, i hvert fall.

Studentene ved Program for industriell økologi har altså to primære problemer i forhold til det å tilegne seg norsk fagterminologi: For det første har de ikke tilgang på norsk terminologi gjennom undervisninga. Og for det andre er de usikre på om det i det hele tatt fins norske termer for sentrale, faglige begrep, og om de norske termene som de kan, er etablerte, eller om de er å regne for mer spontane oversettelser som ennå er uetablerte i fagmiljøet. Disse

forholdene resulterer i at det føles ”naturlig” og tryggere å bruke engelsk fagterminologi, også i de situasjonene der studentene snakker norsk seg imellom.

Alt i alt ser det ut til å foregå forholdsvis liten terminologiutvikling på norsk ved Program for industriell økologi. På den andre sida *kan* det argumenteres for, slik Preisler (2005) gjør, at innlån av engelsk fagterminologi i en ellers norsk tekst faktisk kan være en måte å skape norsk fagspråk på. Det krever i så fall at termene etableres som lånord, og tilpasses det norske språkssystemet. Liten terminologiutvikling betyr at norsk får en mangelfull utvikling på akkurat dette området. Dette kan sammenliknes med subtraktiv tospråklighet på samfunnsnivået, selv om ulikhetene mellom denne situasjonen og det som vanligvis betegnes som subtraktiv tospråklighet, er såpass store at begrepet ikke kan anvendes direkte. Også på individnivået kan man trekke visse paralleller til subtraktiv tospråklighet, selv om situasjonen heller ikke her er direkte sammenliknbar. Parallellene består i at studentene, og til dels de ansatte, får en mangelfull videreutvikling av språkkompetansen sin på norsk, slik at kompetansen ikke lenger er adekvat for situasjonen. De mangler kjennskap til norsk terminologi når de skal snakke om fagfeltet som de er eksperter på. Av og til kan det virke som kompetansen i norsk ikke bare utvikles mangelfullt, men også nærmest ”trekkes fra”. Eksempler på dette er når enkelte av studentene ikke kommer på ord som ”forsuring” (se 2.8 og 9.5.2.2) og ”utslipp”, og heller velger ”acidification” og ”emissions”, eller når LCA-1 ikke kommer på at han kan kalle ”problem shifting” for ”problemflytting”. For å påpeke parallellene, men likevel skille dette fra den typen situasjoner som normalt betegnes som ”subtraktiv tospråklighet”, velger jeg å betegne denne måten å lære fagspråket på for ”en subtraktiv språklæringsstil”.

## 9.7. Holdninger, sosialisering og prestisje

[M]an må liksom ofre det her kravet til norsk språk på den akademiske excellens alter, eller hva man skal si (M-17).

I dette kapitlet vil jeg undersøke informantene ved Program for industriell økologisk holdninger til engelsk i academia, i henhold til problemstilling 7: *Hvilke holdninger viser ansatte og studenter ved kasusenheten til engelsk og norsk?* Jeg diskuterer også det engelske språkets prestisje som akademisk språk, og hvilke sosialiseringssagenter som kan influere på holdningene. Til slutt tar jeg opp spørsmålet om på hvilken måte en holdningsundersøkelse kan være relevant for studier av domenetap.

### 9.7.1. Holdninger

I sosialpsykologisk forskning defineres begrepet *holdning* vanligvis som en kombinasjon av en persons *oppfatninger, følelser* og *atferd* overfor et objekt eller et fenomen (Moghaddam 1998:101, Lambert & Lambert 1964:50). Holdningsobjektene er i dette tilfellet både ”språk” som en abstrakt størrelse, de konkrete språkene norsk og engelsk brukt i en akademisk kontekst, og brukerne av disse språkene i en akademisk kontekst. Jeg velger å behandle alle disse holdningsobjektene under ett, ettersom holdninger til språk og holdninger til brukerne av de respektive språkene som oftest går hånd i hånd (Mæhlum 2003:93). Jeg vil gjerne understreke at det jeg skriver i dette kapitlet, ikke er ment som noen evaluering. Jeg kategoriserer ikke holdninger som rette eller gale, men ønsker kun å belyse hvilke holdninger jeg har funnet, uten å bedømme dem på noen måte.

#### 9.7.1.1. Metodiske problemer og begrensninger ved holdningsundersøkelsen

Ved alle typer holdningsundersøkelser må forskeren velge hvorvidt han eller hun vil bruke en *direkte* eller en *indirekte* metode. Ulempen ved direkte metoder er at man risikerer å få de svarene som informanten tror at forskeren ønsker seg, i stedet for informantens egne holdninger, slik at validiteten i undersøkelsen blir dårlig (Garrett, Coupland & Williams 2003:51). For å unngå dette kan man velge å bruke en indirekte metode, for eksempel *matched guise*-teknikken, som er en vanlig metode innen sosiolingvistisk forskning på språkholdninger (se f.eks. Garrett, Coupland & Williams 2003:51 ff.) Jeg valgte likevel å ikke

bruke denne teknikken, først og fremst på grunn av problemer med representativiteten. I mitt kasusstudium hadde jeg tilgang til relativt få informanter, og matched guise-teknikken var derfor mindre egna. I stedet har jeg valgt å bruke en kombinasjon av metoder, ved å først dele ut et spørreskjema og deretter foreta kvalitative intervju. Informantgruppene i spørreskjemaundersøkelsen og intervjuundersøkelsen overlapper delvis, men ikke fullstendig. Spørreskjemaet ble delt ut til alle ansatte med posthülle ved Program for industriell økologi. Masterstudentene hadde i prinsippet også tilgang til spørreskjemaet, ettersom det også ble lagt i masterstudentenes felles posthülle, men skjemaet ble bare besvart av to masterstudenter (M-13 og M-17). Spørreskjemaundersøkelsen ble dessuten foretatt skoleåret *før* det internasjonale studieprogrammet starta opp. Dette gjør at noen av de som svarte, hadde andre stillinger da spørreskjemaundersøkelsen ble foretatt, sammenlikna med observasjonssemesteret høsten etter. I alt svarte 11 informanter på spørreskjemaet: seks stipendiater (S-1, S-7, S-12, XS-1, LCA-1, P-2), en post-doc., (P-1), en vitenskapelig assistent (LCA-2), en forskningsassistent (S-5) og to masterstudenter (M-13 og M-17). På grunn av det lave antallet informanter som deltok i spørreskjemaundersøkelsen, har det liten hensikt å behandle den statistisk. Jeg vil likevel hevde at den har en viss verdi for å gi en pekepinn om hvordan den generelle stemningen i miljøet er, særlig blant stipendiatene, som er forholdsvis godt representert.

Likevel er det klart at spørreskjemaundersøkelsen i seg selv ikke gir noe fullgodt bilde. Jeg har derfor kun sett på spørreundersøkelsen som et utgangspunkt for videre undersøkelser, noe som ble gjort i form av intervjuer. I intervjuene fikk informantene snakke friere, og dette er en form som etter min mening er mer egnet til å undersøke holdninger. Jeg hadde dessuten muligheten til å få andre grupper i tale i tillegg til de som svarte på spørreskjemaet. På denne måten supplerer spørreskjemaundersøkelsen og intervjuundersøkelsen hverandre. Nedenfor følger resultatene av spørreundersøkelsen og intervjuundersøkelsen (det vil gå fram av teksten hvilke resultater som kommer fra spørreskjemaet og hvilke som kommer fra intervjuene).

### **9.7.1.2. Språklig instrumentalisme og språk som identitetsfaktor**

Når det gjelder det grunnleggende synet på språk, hva språket *er til* for, har tidligere forskning innenfor det akademiske feltet påvist både en språklig instrumentalisme, men samtidig også en identitetsfølelse knytta til norsk språk (Ljosland 2003). Disse to dimensjonene må ikke ses som noen motsetning, men snarere som noe som kompletterer hverandre.

Instrumentalismen, på den ene sida, kommer til uttrykk ved at språket ses på som et verktøy for kommunikasjon: "The basic postulate behind instrumentalism is that the main function of a language is the instrumental one; language *is* an instrument, a tool of

communication” (Bull 1993:30). Det viktigste kriteriet for hvilket språk som er ”best” i en gitt situasjon, er hvor mange relevante kommunikasjonspartnere dette språket gir tilgang til. Legger man et slikt instrumentalistisk kriterium til grunn, blir De Swaans (2001) modell av ”den språklige galaksen”, der han regner med at hvert språk har en tallfesta ”kommunikasjonsverdi”, en relevant målestokk å måle alternative språk opp mot i en valgsituasjon (se også kap. 4). I De Swaans modell har engelsk den aller høyeste kommunikasjonsverdien av alle verdens språk. Det er slik sett svært forståelig at det instrumentalistiske kriteriet brukes som et argument for å velge engelsk, for eksempel som avhandlingsspråk blant norske doktorgradsstudenter (Ljosland 2003). Preisler (2005) mener å se at en instrumentalistisk holdning er ett av flere karaktertrekk for ei gruppe han kaller ”the followers<sup>30</sup>”, som representerer majoriteten i hans breie språkholdningsundersøkelse fra Danmark. ”The followers” karakteriseres av en instrumentalistisk holdning på den måten at de er positive til engelskbruk, og tidlig engelsklæring, fordi engelsk er det mest utbredte språket for internasjonal kommunikasjon i en internasjonalsert verden. Vi bør ”ruste os til den nye sproglige verdensorden”, mener de, og ikke klage, ettersom språk kun er kommunikasjon (op.cit:240).

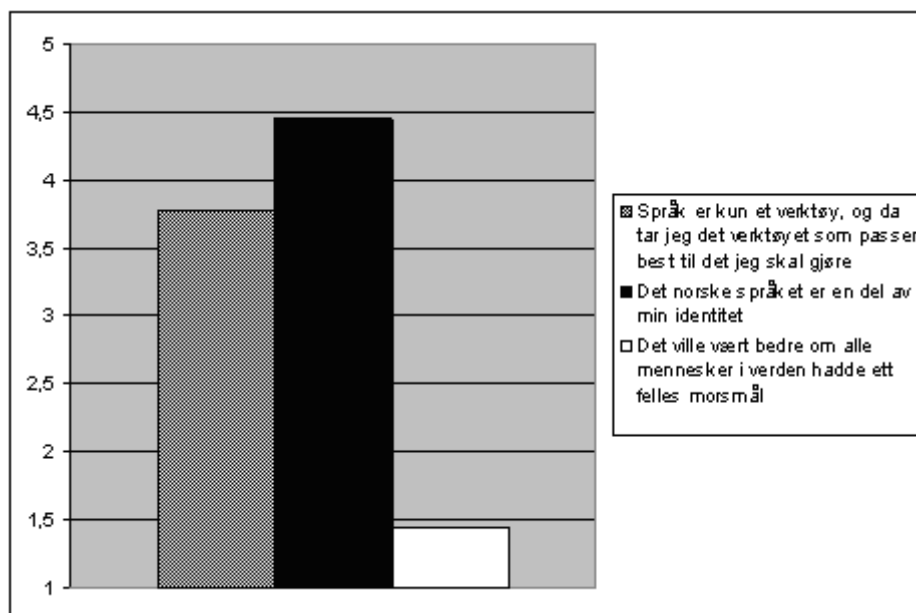
Jeg mener at Preislers karakteristikk av ”the followers” kanskje er unødvendig karikert. Selv blant de som mener at språk først og fremst er et redskap for kommunikasjon, har morsmålet også en identitetsfunksjon. For eksempel viste det seg at flere av informantene i Ljosland (2003) som sier at språk kun er et redskap for kommunikasjon, og at engelsk derfor egner seg best i en doktoravhandling, i tillegg sier at det er viktig at norsk fins, og at det ville være trist om det døde ut (op.cit:88 ff.).

En slik dualitet fins også hos mange av informantene ved Program for industriell økologi. For å teste om funnene fra Ljosland (2003) også viste seg å stemme ved Program for industriell økologi, ba jeg informantene ta stilling til følgende påstander i spørreskjemaet (se vedlegg 13.2): ”Språk er kun et verktøy, og da tar jeg det verktøyet som passer best til det jeg skal gjøre”, ”Det norske språket er en del av min identitet” og ”Det ville være bedre om alle mennesker i verden hadde ett felles morsmål”. Nedenfor er en grafisk framstilling av gjennomsnittresultatet, der 1 representerer ”helt uenig”, 2 representerer ”litt uenig”, 3 representerer ”verken enig eller uenig”, 4 representerer ”litt enig” og 5 representerer ”helt enig” (figur 12). Informanter som ikke har norsk som morsmål, er ikke tatt med her.

---

<sup>30</sup> Selv ville jeg nok ha prøvd å finne et mindre verdilada navn på denne gruppa.





**Figur 12: Språklig instrumentalisme versus språk som identitetsfaktor.**

Figur 12 viser at dualiteten mellom språk som et redskap på den ene sida, og språk som en identitetsfaktor på den andre, også er til stede blant informantene ved Program for industriell økologi. Selv om gjennomsnittet for ”språk er kun et verktøy, og da tar jeg det verktøyet som passer best til det jeg skal gjøre” ligger oppunder ”litt enig”, er gjennomsnittet av informantene likevel sterkt uenige i at det ville vært bedre om alle mennesker i verden hadde ett felles morsmål, som ville vært naturlig å ønske seg dersom språk *kun* var et verktøy for kommunikasjon. Grunnen er selvsagt at språk for informantene ikke bare er et verktøy, men også en identitetsfaktor, som vi ser av skåren for ”det norske språket er en del av min identitet”, som ligger mellom ”litt enig” og ”helt enig”. Norsk skårer altså høyt på *solidaritet*.

### 9.7.1.3. Oppfatninger om språket engelsk: Hva det er, hva det har og hva det gjør

Robert Phillipson (1992:271 ff.) foretar en inndeling av de positive argumentene til støtte for bruk av engelsk i ”hva engelsk *er*”-argumenter (”English intrinsic arguments”), ”hva engelsk *har*”-argumenter (”English extrinsic arguments”) og ”hva engelsk *gjør*”-argumenter (”English functional arguments”). Dette er argumenttyper som også er dokumentert i Ljosland (2003), og som jeg har funnet igjen hos mine informanter ved Program for industriell økologi.

Om ”hva engelsk *er*”-argumentene skriver Phillipson (1992:271) følgende: ”English-intrinsic arguments describe English as rich, varied, noble, well adapted for change, interesting, etc.”. Ljosland (2003) fant at argumenter om engelsk som et rikt og variert språk ble brukt blant norske doktorgradsstudenter, men derimot ikke argumenter om at engelsk på

noen måte er edlere enn andre språk. Et eksempel på slik argumentasjon fra kasusstudien ved Program for industriell økologi finner vi i dette utdraget fra mitt intervju med studenten D-2:

D-2: Fordi at det har ikke nok ord. Det opplever vi spesielt i faget her, med ... Det kunne kanskje vært interessant for deg å sett på. "Effektivitet", for eksempel. På norsk, så har vi "effektivitet". Men på engelsk, så har du "efficiency", "effectiveness". En språkekspert kan kanskje si hva som er forskjellen, da. Men å snakke på norsk i det faget her kan være umulig. For at vi snakker om øko-effektivitet. Men på engelsk, så separerer vi mellom "eco-efficiency" og "eco-effectiveness". Som er to helt forskjellige ting. Men med en gang vi begynner å snakke på norsk ... Jeg har opplevd å være på gruppe, da, så har vi bare måttet bestemme oss for at vi *må* snakke engelsk, da. Fordi at det norske språket har ikke ... Vi kunne godt ha satt oss ned og *funnet* opp, det er fullt mulig, liksom. Men det norske språket har rett og slett for få ord, da. Og det opplever man på mange andre måter også, at engelsk er rett og slett bedre. For at du snakker mye mer nøyaktig. Og selvfølgelig kan en godt sette seg ned og finne opp ord, men folk blir jo bare forvirra av det, på en måte. Når det allerede fins på engelsk. Så det er jo rett og slett at det norske språket fungerer ikke i en del fag, altså. Det er ikke godt nok. Det er ikke nok ord i det.

Noen av problemene D-2 opplever, ser ut til å skyldes manglende utvikling av fagspråk på norsk. Dette har jeg allerede omtalt i 9.6. Likevel mener D-2 at det ikke bare er dette som mangler, men at det norske språket rett og slett ikke er "godt nok" og ikke presist nok. Senere i intervjuet sier han også at "det engelske språket er bedre".

I spørreundersøkelsen ba jeg informantene ta stilling til påstanden "Engelsk er et rikere og mer presist språk enn norsk". Det var imidlertid få som erklærte seg enige i dette, noe som muligens viser effekten av å bli direkte konfrontert med påstander som gjelder holdninger (jf. diskusjonen ovenfor om ulemper ved direkte tilnæringsmetoder). Gjennomsnittet blant informantene med norsk som morsmål havnet på 3,2, det vil si "verken enig eller uenig". Av de som svarte på skjemaet, var P-2 den eneste som erklærte seg "helt enig" i påstanden, mens S-7 og M-14 erklærte seg "litt enige". S-5 og M-17 erklærte seg "litt uenige", mens resten foretrakk "verken enig eller uenig". D-2 svarte ikke på spørreskjemaet.

Den neste argumentstypen i Phillipsons (1992) inndeling er "Hva engelsk har"-argumentet. Dette argumentet viser til "[...] textbooks, dictionaries, grammar books, a rich literature, trained teachers, experts, etc." (op.cit:272). I Ljosland (2003) ble det dokumentert at for en del av doktorgradsstudentene i undersøkelsen var dette et argument til fordel for å velge å skrive på engelsk. Gjennom å velge å skrive på engelsk, knytter de seg an til viktige ressurser som andre vitenskapelige publikasjoner, databaser og biblioteksressurser, anerkjente forskere og forskningssentra, og faglige konferanser (op.cit:64 f.). Slik ressurstilgang brukes også av enkelte ved Program for industriell økologi som et argument for å ha undervisninga på engelsk. Faglæreren LCA-1 forteller for eksempel om et fag han underviste i før det

internasjonale masterprogrammet ble starta opp. Dette faget var likevel på engelsk helt fra starten. Det skyldtes delvis at L-1, som også underviste i faget, var flinkere i engelsk enn i norsk på det tidspunktet. Men det skyldtes også at ressurstilgangen var bedre på engelsk:

LCA-1: Og da var det vel sånn at mye materiale som man hadde *tilgjengelig*, og som var gjort tidligere – Det ble jo satt sammen, det blir jo utvikla i flere runder, et fag, da. Men da var det sånn at man hadde mye materiell på engelsk. Så det falt naturlig å ... Eller, det ville vært en formidabel oppgave å oversette alt i første runde, da, med de ressursene man hadde, og den tida tilgjengelig, da. [...] Så da fant man det enklere å bare bruke det man hadde.

Studenten D-2 bruker som argument for at forelesningene skal foregå på engelsk, at lærebøkene allerede er på engelsk:

D-2: Ja, hvis det hadde vært sånn at bøkene hadde vært på norsk, og kvaliteten på de norske bøkene hadde vært like bra som de engelske, så kunne jeg selvfølgelig ha foretrukket norsk, tenker jeg. Det tror jeg. Det tror jeg kanskje. Men så har du jo det at de fleste gode lærebøkene som oftest er på engelsk. Så da kan det kanskje være like greit om de snakker på engelsk også.

Senere i intervjuet sammenlikner D-2 norskspråklige og engelskspråklige lærebøker. Spørsmålet fra intervjueren er om han kan nevne noen fordeler og ulemper ved å gå på et internasjonalt studium, i forhold til å gå på et norsk et. D-2 nevner da, blant andre fordeler, at lærebøkene på engelsk er bedre. I D-2s vurdering kommer engelskspråklige lærebøker bedre ut enn norske, ettersom de har større opplag, og forlagene dermed har råd til å bruke større ressurser på dem enn det norske forlag har:

D-2: Og den aller viktigste fordelene er jo at lærebøkene er sinnssykt mye billigere og sinnssykt mye bedre på engelsk. Det har å gjøre med at mens man i Norge har tre-fire stykker som er eksperter på et område man skal ha ei bok innen, så har de amerikanske forlagene, de store som McGraw-Hill og den gjengen der, så har de kanskje tredve, førti, tre til fire hundre av de beste i verden, som jobber for dem og skriver. Mens ei norsk lærebok kommer ut med et nytt eksemplar hvert tiende år, og da koster en tusenlapp, så kommer de amerikanske, engelske bøkene ut minst, ja, det er ikke langt ifra en gang i året, liksom, med en oppdatert versjon. Og gjennomarbeidet, liksom. *Alt* er gjennomarbeidet. Så det er de største fordelene, syns jeg, da.

Argumentet for LCA-1 og D-2 går altså på hva engelsk *har*, sammenlikna med hva norsk *ikke* har. Også studenten D-3 argumenterer med hva norsk ikke har, men uten at han begrenser alternativet til bare engelsk:

D-3: Men jeg tenker som så, når det gjelder akademisk utdanning i det hele tatt, at etter et visst nivå, så er det begrenset hva som fins av litteratur på norsk. Hva som oversettes til norsk. Og da må man være villig til å kaste seg over i minst ett språk til. Helst to, vil jeg si. For å virkelig ha muligheten til å få tilgang på det siste, hotteste, innenfor fagområdet.

Den siste kategorien i Phillipsons inndeling er ”hva engelsk *gjør*”-argumentene. Denne kategorien beskriver han slik:

English-functional arguments credit English with real or potential access to modernization, science, technology, etc., with the capacity to unite people within a country and across nations, or with the furthering of international understanding (Phillipson 1992:272).

I vårt tilfelle er argumentet om at engelsk er til hjelp om man ønsker modernisering og tilgang til vitenskap og teknologi kanskje det mest aktuelle, heller enn argumentet som angår politisk samling og forståelse. I Ljosland (2003:80f.) fant jeg at engelsk assosieres med modernisering, utvikling og økonomisk vekst, og oppfattes som et konkurransefortrinn både i forretningslivet og i forbindelse med forskning.

Også ved Program for industriell økologi har vi allerede sett i kapittel 9.2.1 at informantene har tro på undervisning på engelsk som et middel til å styrke seg i internasjonal konkurranse om flinke studenter. I spørreskjemaet ble informantene konfrontert med påstanden ”Norske forskere bør oppfordres til å publisere på engelsk for å styrke Norges konkurransedyktighet på kunnskapsmarkedet”. Gjennomsnittet av svarene lå på 4,36 – eller 4,22 hvis man bare regner med informantene med norsk som morsmål. Det vil si at gjennomsnittet ligger noe over ”litt enig” (4,0 representerer ”litt enig”, mens 5,0 representerer ”helt enig”).

Det Phillipson nevner i sitatet ovenfor, om modernisering, vitenskap og teknologi, er deler av et helt idékompleks som engelsk assosieres med. Det er ideen om *framskrittet*, koplet med ideen om *universalisme*. Dette idékomplekset er såpass omfattende at jeg velger å bruke noe mer plass på det i det følgende.

#### **9.7.1.4. Ideen om universalisme**

Ideen om universalisme gir engelsk rollen som et stedsnøytralt språk. Det representerer ikke nødvendigvis engelsktalende kulturer som den britiske eller den amerikanske, men er derimot en overnasjonal og allmenngyldig norm. I denne rollen er engelsk verdensspråket, som man kan bruke til å kommunisere med folk ”ute”, som M-1 formulerer det, uavhengig av kultur og landegrensler:

M-1: Yes. To be able to communicate with people outside, it's better to be able to speak English. I know that for the beginning of your studies, it's normally Norwegian. So as you get to some other time, you can of course ... Maybe you don't only have to work for Norway. [utydelig] Do things for another country. It becomes easier if you are taught in English. You can also sell wider. Maybe Norway is self-sufficient? You don't really need to go out to work somewhere? Or you can survive here. But in the

case where it might be necessary to work for an international company, for instance, then I think you need English.

M-1 sier ikke “kanskje du blir nødt til å arbeide for et britisk/amerikansk/australsk/etc. firma”. Hun sier derimot ”et *internasjonalt* firma”, og konkluderer at hvis man skal arbeide for et internasjonalt firma, trenger man engelsk. I motsetning til dette står norsk, som begrenser en til Norge. Engelsk blir altså symbolet på det internasjonale.

Mens engelsk symboliserer det internasjonale og stedsnøytrale, symboliserer nasjonalspråk som norsk det stedsbundne. Brit Mæhlum (2002a:135) skriver at “[...] i motsetning til engelskens symbolverdi som nøytralt og globalt, vil andre språk, som f.eks. norsk, gjerne framstå som ideologiske og nasjonalistiske.” Jeg forsøkte å prøve ut Mæhlums analyse ved å la informantene ta stilling til utsagnet ”Å skrive doktoravhandling på norsk virker litt nasjonalistisk” i spørreskjemaet. Dette var gjennomsnittet av informanter derimot ikke enig i, og snittet ble 1,78 for de med norsk som morsmål, det vil si litt under ”litt uenig”, og 2,09 (”litt uenig”) dersom man også tar med de som ikke har norsk som morsmål. Bare LCA-1 og XS-1 erklærte seg ”litt enige” i påstanden, mens ingen erklærte seg ”helt enige”.

Til tross for dette kom det fram i intervjuene, som var åpnere og fri i formen, at flere informanter nettopp knytter engelsk til det stedsnøytrale og norsk til det stedsbundne, om enn ikke til det nasjonalistiske:

M-8: Jeg vet ikke om du kan mer når det er på engelsk, men du føler at det er litt bredere, på en måte. At det kan brukes i flere settinger når du lærer det på engelsk. Det kan hende det er en illusjon, men i alle fall. Jeg tror at hvis vi bare hadde snakka om Norge, og norsk handel mellom norske industrier i stedet for å se på eksport og import og handel i fra andre land. At liksom settingen også var litt norsk, da. Så tror jeg at det hadde følt mer snevert.

Intervjuer: Så dere bruker eksempel fra hele verden også? Når språket er engelsk, så blir hele utsynet også mer internasjonalt, er det det du mener?

M-8: Ja, ja, jeg tror kanskje det. Jeg vet ikke. Det kan jo hende at selv om det hadde gått på norsk, så hadde de kanskje brukt samme eksemplene, og så bare brukt norsk fagterminologi. Men du får jo brukt ... Du får jo større sjanse til å få bruke det senere i en internasjonal setting, da, hvis du lært det i en internasjonal setting.

LCA-1: Ja, at nå, hvis man skal velge case, så, i stedet for å bruke Mjøsa, så tar man ... (ler) I stedet for å bruke miljøutslipp til Mjøsa, så tar man Lake Michigan eller et eller annet sånt.

Både M-8 og LCA-1 kopler her norsk språk til det å skulle bruke spesifikt *norske* eksempel i undervisninga – altså at det å bruke norsk språk som medium også skulle gjøre *innholdet* mer stedsbundet. Når man derimot bruker engelsk som undervisningsspråk, mener både M-8 og LCA-1 at også innholdet blir mer internasjonalt, nærmest som en logisk konsekvens. M-8

setter opp kontrastene ”bredere” (engelsk) versus ”snevert” (norsk), og ”internasjonal setting” (engelsk) versus ”norsk setting” (hvis undervisningsspråket hadde vært norsk). Dermed knytter hun engelsk til det stedsnøytrale, mens hun knytter norsk til det spesifikt stedsbundne. LCA-1, derimot, knytter i tillegg språket engelsk til det spesifikt amerikanske, ved å kontrastere Mjøsa med Lake Michigan. Jeg kommer tilbake til dette nedenfor.

L-1 illustrerer oppfatningen av det stedsnøytrale ved engelsk ved å fortelle om Norsk Hydro. Dette er en bedrift som i utgangspunktet er norsk, men som har blitt internasjonal ved å etablere seg også i andre land, og har gått over til å ha engelsk som konsernspråk:

L-1: Ja, det er jo nødvendig at studenter lærer seg engelsk bra nok, og at de kan fungere etterpå i engelskspråklige organisasjoner. Hvis du ser på Norsk Hydro, det er et internasjonalt storkonsern som tilfeldigvis er notert på Oslo børs. Men hovedkontoret til en del av Hydro Aluminium er i Sveits og så [utydelig] aluminiumsbedrifter i hele verden. Så det er ikke mulig å ha en sånn organisasjon som funker (ler) på norsk (ler). Ikke sant. Om du er sveitser eller amerikaner eller nordmann da, så må du snakke engelsk.

Det spiller ingen rolle for L-1 at verken Norge eller Sveits er engelsktalende land. Engelsk er i denne historien det selvsagte språket, ikke på grunn av hvilke land som er involvert, men på grunn av sin *allmenngyldighet*. Engelsk representerer ”verden” i motsetning til ”Norge”, noe som også illustreres ved valget av uttrykkene ”internasjonalt storkonsern” og at det ”tilfeldigvis” er notert på Oslo børs. Stedet spiller med andre ord liten rolle. I kontrast til dette bildet av en internasjonal bedrift med engelsk som konsernspråk, står en hypotetisk versjon av den samme bedriften med norsk som konsernspråk. Dette vil ifølge L-1 være en umulighet.

Det er ikke bare språket *norsk* som oppfattes som spesifikt stedsbundet, i motsetning til det stedsnøytrale engelsk. Oppfatningen gjelder også *større* språk enn norsk, som for eksempel fransk og tysk. Disse oppfattes riktignok som noe mer nyttige enn norsk, men like fullt stedsbundet til fransktalende og tysktalende land, noe det følgende sitatet illustrerer:

S-12: Altså, det er to måter man kan jobbe med ... eller jobbe internasjonalt på, når man holder på på universitetet. Man kan enten ha prosjekter sammen med folk på andre universitet, eller man kan ha studenter som reiser til og fra. Og begge deler fordrer jo at man har kjennskap til engelsk, for det er det som er språket man bruker. Hvis man ikke har en eller annen tilknytning til andre land, fransk eller tysk, eller noe sånt. Og i hvert fall når man skal få studenter, og studenter skal reise ut, så må det jo være fordi at man underviser på engelsk.

S-12 sier altså at hvis man har en *spesiell tilknytning* til fransktalende eller tysktalende land, så kan disse språkene være aktuelle. Engelsk er derimot ikke knytta til noe spesielt land, men representerer hele verden.

Oppfatningen av engelsk som det allmenngyldige verdensspråket harmonerer med De Swaans (2001) bilde av språksituasjonen i verden som en galakse, der engelsk er selve senteret (se kap. 4). De ulike språkenes plassering i De Swaans modell avhenger, som vi har sett, av hvor mange talere de har, og ikke minst antall fremmedspråkstalere. Jo flere talere, og særlig fremmedspråkstalere, jo mer attraktivt blir språket også for andre å lære, og jo mer sentral plassering får språket i ”galaksen”. Motsatt vil språk med en mindre sentral plassering være tilsvarende mindre attraktive å lære, bortsett fra for talere av språk som er plassert direkte under det aktuelle språket i modellen, det vil si språk som er enda mindre. Norsk, som et stedsbundet språk med få talere, kan slik oppfattes som et unyttig språk:

D-3: For det er klart at å lære seg et språk som fire og en halv million mennesker snakker i verden, det ... Det er noe for spesielt interesserte. Det er på en måte å være interessert i frimerker. Da har du en hobby: Du lærer deg norsk, men det er ikke noe du kan ha bruk for.

Norsk kan også oppfattes som et språk som *lukker* muligheter, mens engelsk *åpner* dem:

M-8: I og med at det blir mer en sånn global setting, så gjør du det selv kanskje mindre attraktiv på arbeidsmarkedet hvis at du gjør alle universitetene til norskspråklige. Og vi kunne for eksempel ikke hatt [P-1] til å undervise, og [L-1] hadde sikkert ... Ja, [L-1] snakker jo norsk, men. Liksom ... (ler). Det hadde begrensa seg veldig mye mer, da. Så jeg tror det kommer til å bli mer og mer engelsk. I alle fall på masternivå.

Liknende oppfatninger som de vi nå har sett, har Robert Phillipson (1992:282) sammenfattet i følgende tabell over merkelapper som han mener ofte blir satt på engelsk versus andre språk:

<b>Glorifying English</b>	<b>Devaluing other languages</b>
- World language	- Localized language
- International language	- (Intra-)national language
- Language of wider communication	- Language of narrower communication
- Auxiliary language	- Unhelpful language
- Additional language	- Incomplete language
- Link language	- Confining language
- Window onto the world	- Closed language
- Neutral language	- Biased language

*Table 2 The labelling of English and other languages*

**Tabell 15: Merkelapper på engelsk versus andre språk. Fra Phillipson (1992:282).**

Phillipsons språkbruk bærer preg av at han ser på denne typen argumenter som ”linguistic imperialist discourse”, som forherliger engelsk og nedvurderer alle andre språk. Jeg velger å ikke ta standpunkt til dette, men ønsker i stedet å kartlegge oppfatninger uten å felle noen moralsk dom over dem. Imidlertid stemmer merkelappene i Phillipsons tabell stort sett godt

overens med mine funn. Dette gjelder omtalen av engelsk som et verdensspråk, et internasjonalt språk, et språk for videre kommunikasjon, et hjelpespråk, tilleggspråk, kontaktspråk, et vindu mot verden, og et nøytralt språk. Det gjelder også omtalen av norsk som et stedsbundet språk, nasjonalspråk, et språk for snevrere kommunikasjon, et unyttig språk, et begrensende språk i den forstand at det hindrer en i å oppnå visse mål, som for eksempel å få arbeids i visse bedrifter, tiltrekke utvekslingsstudenter og liknende. På samme måte kan norsk ses som et lukka språk, i motsetning til ”et vindu mot verden”, og det kan ses som et partisk språk i motsetning til det universelle ved engelsk. At norsk er et ufullstendig språk, så vi også komme til uttrykk blant informantene, ved at noen av dem følte at norsk mangler visse ord.

Denne oppfatningen av engelsk som et *stedsnøytralt* språk og norsk som et *stedsbundet* språk kan knyttes til forskning som har vært gjort omkring forholdet mellom standardtalemål og dialekt (se også Ljosland 2003:81ff.). Et standardtalemål kjennetegnes ved at det på den ene siden oppfattes som overregionalt og stedsnøytralt, men at det samtidig også kan knyttes til et geografisk område, gjerne hovedstaden, uten at dette framstår som noen motsetning (Mæhlum 2002b:76f.). Når det gjelder holdninger, er det mulig å si at relasjonen mellom standardtalemål og dialekt tilsvarer relasjonen mellom engelsk og norsk, der norsk altså står i samme rolleforhold til engelsk som dialekter gjør i forhold til et standardtalemål. På en liknende måte som dialektene knyttes språket norsk til det bestemte, geografiske området Norge. Mens på en liknende måte som standardtalemålet oppfattes engelsk som stedsnøytralt, samtidig som det også knyttes til engelsktalende land som USA og Storbritannia, uten at dette framstår som noen motsetning. En studie av danskers oppfatninger av engelsk underbygger dette:

Flertallet betrakter med andre ord ikke først og fremst brugen av engelsk som uttrykk for en bestemt kulturell indflydelse, hvilket stemmer godt overens med de foregående resultater, som gjennomgående fremhæver de ’praktiske’ aspekter omkring brugen af engelsk. Alligevel oppfatter 42 % brugen af engelsk som et udslag af angelsaksisk kulturell indflydelse [...] (Preisler & Høgsbro 1999:88).

For informantene mine har det stedsnøytrale ved engelsk kanskje ekstra stor appell, ettersom fagområdet deres er miljøvern. Innen dette fagområdet er problemene i mange tilfeller globale, og krever samarbeid over landegrenser. Som S-12 sier: ”Miljøproblemer kan man ikke løse ved å tenke norsk”:

S-12: [...] [Navn] kommer fra India, og miljøproblematikken der er jo veldig forskjellig fra den i Norge. Man må tenke annerledes. [Annet navn] også har jo holdt på mye internasjonalt. Hun har vel bodd på tre kontinenter. Det her er vel det fjerde,



antakeligvis, hvis de tre skal telles med. Og sånne personer får man ikke tak i, hvis man ikke kan jobbe på engelsk. Altså, som har ... ja. Miljøproblemer kan man ikke løse ved å tenke norsk! Altså, det er internasjonale problemer, med forskjeller mellom land i verden. Så man må være vant til å se forskjeller mellom plasser. Og da må man ha møtt folk derifra. Eller man må vite om folk som har den kunnskapen.

Omtalen av miljøvern og miljøproblematikk i media og i populærvitenskapelige tekster kjennetegnes ofte ved at de (a) inntar et globalt utsyn og (b) handler om *framtida*. Dette framtidsperspektivet er gjerne kopla mot ideer eller visjoner om ny teknologi eller tiltak som bør settes i verk dersom verden skal unngå visse forespeila miljøkatastrofer. I det følgende vil jeg forsøke å vise at holdninger til engelsk ikke bare kan knyttes til ideen om det universelle, men også til modernitet, teknologi og framtida – det vil si det jeg ovenfor kalte *ideen om framskrittet*.

### 9.7.1.5. Ideen om framskrittet

I kassstudien ved Program for industriell økologi ble informantene bedt om å ta stilling til påstanden ”Norsk er et framtidretta språk”. Gjennomsnittet endte på 2,55, eller 2,44 dersom bare de med norsk som morsmål tas med. 2 representerer ”litt uenig”, mens 3 representerer ”verken enig eller uenig”. Bryter man ned til de enkelte informantene, var tre helt uenige, sju var verken enige eller uenige, mens en var litt enig.

I intervjuene spurte jeg ikke spesifikt om dette temaet, men det kom likevel fram enkelte uttalelser som illustrerer at det er det ikke er norsk, men derimot engelsk, som assosieres med det moderne, det innovative og med ny teknologi. Ett eksempel er sitatet jeg også brukte ovenfor, der L-1 sier at organisasjonen Norsk Hydro ikke kunne fungert på norsk. I en annen del av intervjuet sier L-1 også at det har vært motstand mot å undervise på engelsk blant enkelte ansatte i andre deler av NTNU (ikke Program for industriell økologi). L-1 vurderer disse ansatte til å være lite ”innovative”:

L-1: Ja, det fins vel flere norske tjenestemenn her som ikke er veldig innovativt. Mine kolleger. Og de vil bare gjøre det som de har gjort i alle år. Så ... Du skjønner hva jeg sier? (ler)

Når disse universitetsansatte heller vil bruke norsk enn engelsk, så ”vil [de] bare gjøre det som de har gjort i alle år” – det vil si at norsk knyttes til tradisjonen og til den nære fortida. Mens motstykket, engelsk, ville vært ”innovativt” – det vil si knytta til framtida med et positivt fortegn.

På den andre sida ironiserer L-1 også litt over de som utnytter engelskens assosiasjonsskapende kraft til å prøve å lyde mer moderne:

L-1: Jeg tror at folk på BI er mye verre med å bruke masse engelske ord i sine norske setninger. Jeg har jo litt sånn aversjon mot det. At det er ting som du godt kunne ha uttrykt i ditt eget språk, men det klinger mye mer moderne hvis du bruker engelske moteord, ikke sant. Management, og ...

Intervjuer: Og det syns du er litt latterlig?

L-1: Efficiency og sånne ting.

Innbakt i stedsbegrepet ligger bl.a. en *temporal* dimensjon, som gjør at stedet forbinder fortid med nåtid. ”Stedet vil på den måten kunne sies å representere historien, kontinuiteten, og slik blir stedet en slags forvalter eller formidler av *tradisjonen*” (Mæhlum 1999a:16). Til det stedsbundne assosieres altså det tradisjonelle, mens det stedsnøytrale på den andre siden assosieres med det *moderne*. Mæhlum (1999a) kopler aksene dialekt versus standardtalemål til aksene tradisjon versus modernitet, og skriver:

Sentralt i denne sammenhengen står imidlertid den betydningen av tradisjonsbegrepet som henspiller på en bestemt lokal og stedbundet verdiforankring; det en kan kalle en form for kulturell provinsialisme. Mens modernitetsbegrepet på sin side representerer et slags motstykke til disse overleverte, tradisjonsbundne verdiene, og slik assosieres med et verdigrunnlag som går ut over rammene for det spesifikt lokale [...]. (Mæhlum 1999a:18)

I relasjonen mellom engelsk og norsk inntar engelsk standardtalemålets rolle og norsk dialektens rolle ikke bare når det gjelder det stedsnøytrale versus det stedsbundne, men også når det gjelder aksene tradisjon versus modernitet. ”As you might expect, the use of English seems to symbolize modernity and technology, but it also symbolizes the universalism of what it advertises [...]” (Myers-Scotton 2006:118). Nasjonalspråket konnoterer stedsbundethet og dermed en forankring i nasjonal tradisjon og kultur, mens det stedsnøytrale språket motsatt signaliserer modernitet, og assosieres med framtida og med framskrittet:

[Engelsk] framstår som et udelt gode; som et middel til å oppnå framgang og vekst på ulike spesialiserte områder, framfor alt innenfor vitenskapen. Slik har engelsk utviklet seg til å bli oppfattet som et *symbol* på alt det som gjerne forbindes med troen på framskrittet [...]. Til sammenlikning vil følgelig andre språk, som norsk, tendere til å bli forbundet med tilnærmet motsatte verdier og slik fungere som et *hinder* i realiseringen av framskrittet (Mæhlum 2002a:135).

I Ljosland (2003) ble det dokumentert at norsk som akademisk språk ofte assosieres med noe nasjonalt og gjerne også ruralt, og med noe litt bakstreversk. Engelsk som akademisk språk assosieres derimot – ved siden av det internasjonale eller globale – med økonomisk vekst og utvikling av ny teknologi, med forskningsfronten og med framskrittet. Georg Henrik von Wright (1994:42) skriver i *Myten om framskrittet* at framskrittsbegrepet er blitt tingliggjort ved at teknologisk utvikling og økonomisk vekst ses på som objektive mål for framskritt, og

at denne typen framskritt ses i global målestokk. ”Alliansen mellom vitenskap, teknikk og industri” kaller von Wright et teknoystem (op.cit:41). I og med at engelsk oppfattes som stedsnøytralt, og dermed også knyttes til det moderne, assosieres dette språket med teknoystemet og denne tingliggjorte typen framskritt. Konkrete språklige eksempler på dette kan man se i dagliglivet når tiltak for å fremme teknologisk nyvinning og bedriftsetablering blant ungdom i Trøndelag får engelske navn, som Innovator 06, Venture Cup og Midt-Norge Take-Off, eller i NTNUs brosjyre ”Stepping Out. A report on Technology Transfer from NTNU” (juni 2006) og NTNUs visjoner om en ”Innovation Village” i strategiplanen *NTNU 2020*. At det engelske språket assosieres med modernitet, teknologi, framskritt og generell vellykkethet, henger utvilsomt sammen med den *prestisjen* språket nyter, som jeg vil omtale i det følgende.

### 9.7.2. Prestisje og solidaritet

Forskning fra flere land har vist at eksponering for ulike språklige varieteter aktiviserer ulike stereotype forestillinger hos lytteren. Disse stereotype forestillingene går langs to dimensjoner: En *prestisjedimensjon* og en *solidaritetsdimensjon*<sup>31</sup> (se f.eks. Hewstone & Giles 1997, Edwards 1985). Slik språkholdningsforskning har tidligere vært drevet mest i forbindelse med motsetningsparet dialekt versus standardtalemål. Brukere av standardtalemål vekker ved sin språkbruk forestillinger om høy status og høy kompetanse, altså i den øvre enden av prestisjeskalaen, mens dialektbrukere typisk vil vekke forestillinger hjemmehørende lavere nede på prestisjeskalaen. Derimot skårer dialektbrukere høyt på solidaritetskalaen, det vil si at de oppfattes som for eksempel vennlige og troverdige (Edwards 1985:149), mens brukere av standardtalemål typisk havner lavere nede på skalaen når det gjelder solidaritet.

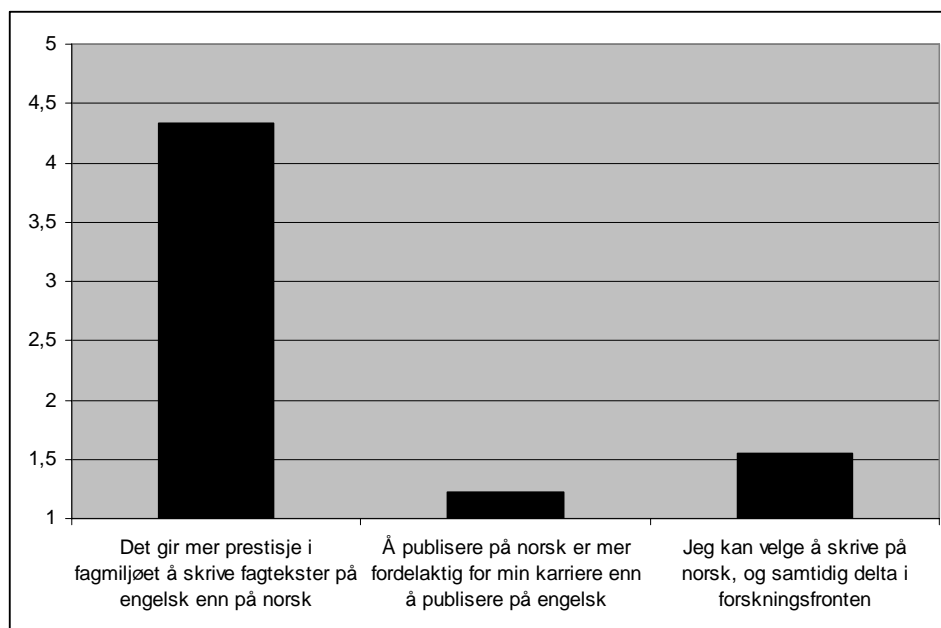
Motsetningsparet prestisje versus solidaritet er ikke bare aktuelt når det gjelder standardtalemål og dialekt, men også for rolleforholdet mellom ”lokale” og ”internasjonale” språk som norsk versus engelsk (se f.eks. Ljosland 2003). Særlig gjelder dette prestisjedimensjonen. Engelsk signaliserer at brukeren innehar en høy kompetanse, og assosieres blant annet med adjektivene ”dyktig” og ”de fremste i verden” (Ljosland 2003:87). Tilsvarende funn er også gjort i andre land. Den tyske forskeren Ulrich Ammon (2001a:viii) skriver i innledningen til antologien *The Dominance of English as a Language of Science* at morsmålsbrukere av engelsk kan nyte godt av ”their prestigious language’s halo effect that texts tend to be valued more highly if written in English [...]”. Ammon mener altså at selve

---

<sup>31</sup> Enkelte undersøkelser har også inkludert en dynamismedimensjon (Garrett, Coupland & Williams 2003), men denne dimensjonen tar jeg ikke med her.

språket låner teksten prestisje, slik at det at den er på engelsk *i seg selv* gjør at teksten blir høyere verdsatt enn om den hadde vært på et annet språk. Denne påstanden ble prøvd i en skandinavisk undersøkelse blant medisinere (Nylenna, Riis & Karlsson 1994). To artikkelmanuskripter innen fagområdet medisin ble produsert for formålet, og overlagte metodefeil ble lagt inn. Det ene manuskriptet var med vilje av bedre kvalitet enn det andre. Begge manuskriptene ble produsert i en engelsk, en norsk, en dansk og en svensk versjon. Manuskriptene ble så sendt ut til 180 skandinaviske referere, som skulle foreta en vurdering av dem som om de var sendt inn til et tidsskrift. Hver av forsøksreferene fikk lese én av artiklene på engelsk og én på sitt eget nasjonalspråk, men det var tilfeldig hvem som fikk lese hvilken artikkel på hvilket språk. Utfallet av undersøkelsen var at "[f]or the test manuscript of the poorest quality, the English version was assessed to be better than the national language version ( $P < .05$ )" (op.cit:149). Dette resultatet kan enten skyldes at referene var språklig usikre, og derfor fant det vanskelig å finne svakhetene i artikkelen når den var på engelsk. Eller det kan være en indikator på at det engelske språket *i seg selv* gir teksten høyere prestisje, sammenlikna med de nasjonalspråklige versjonene.

Det har vært vanskelig i mitt lille kasusstudium å få undersøkt på en skikkelig måte om det eksisterer oppfatninger om noen prestisjeforskjell mellom det engelske og det norske språket i dette fagmiljøet. Matched guise-metoden, som Nylenna, Riis og Karlsson (1994) brukte en variant av, viste seg å være uegnet i mitt prosjekt, ettersom den fordrer et stort antall informanter, mens Program for industriell økologi kun er en liten enhet. Det er også vanskelig å få pålitelige resultater ved direkte spørsmål i et spørreskjema, både fordi det alltid er vanskelig å måle holdninger ved direkte spørsmål, og igjen på grunn av det lave antallet informanter i min undersøkelse. Med visse forbehold om verdien av resultatene, vil jeg likevel vise resultatene fra spørreundersøkelsen ved Program for industriell økologi angående dette temaet. Informantene ble bedt om å ta stilling til de tre påstandene "Det gir mer prestisje i fagmiljøet å skrive fagtekster på engelsk enn på norsk", "Å publisere på norsk er mer fordelaktig for min karriere enn å publisere på engelsk" og "Jeg kan velge å skrive på norsk, og samtidig delta i forskningsfronten". Resultatet framgår av figur 13.



**Figur 13: Prestisjespråk**

Påstanden ”Det gir mer prestisje i fagmiljøet å skrive fagtekster på engelsk enn på norsk” ga et gjennomsnitt på 4,27, det vil si noe over ”litt enig”, mens påstanden ”Å publisere på norsk er mer fordelaktig for min karriere enn å publisere på engelsk” ga 1,22, det vil si nærmest ”helt uenig”. ”Jeg kan velge å skrive på norsk, og samtidig delta i forskningsfronten ga 1,56, det vil si mellom ”helt uenig” og ”litt uenig”. På dette spørsmålet vil nok mye avhenge av den faglige bakgrunnen til informantene. Program for industriell økologi henter inn ansatte og studenter fra flere ulike fag. På spørsmålet om man kan skrive på norsk og samtidig delta i forskningsfronten, har én informant med bakgrunn fra humanistiske fag svart ”litt enig”, mens alle de øvrige har svart enten ”helt uenig” eller ”litt uenig”.

I intervjuet med LCA-1 ba jeg ham om å utdype hva han legger i at engelsk gir høyere prestisje:

Intervjuer: Du skrev på spørreskjemaet at det gir mer prestisje i fagmiljøet å skrive på engelsk. Kan du utdype det litt? Eller, du skrev det ikke, men du kryssa.

LCA-1: Ja, jeg kryssa av, ja.

Intervjuer: Ja?

LCA-1: Ja, rett og slett fordi at fagmiljøet er i stor grad internasjonalt, og det norske fagmiljøet ... Ja, du kan si at jeg vurderer det sånn, at det å publisere en rapport her på norsk, det er ikke på langt nær det samme som det å publisere en artikkel på engelsk.

Intervjuer: Sånn for karrieren og sånn?

LCA-1 Ja. Ja, på alle måter, i forhold til, ja... Ja, rett og slett.

Uten at han utdyper det noe videre, vurderer LCA-1 det slik at engelsk er mer prestisjefullt enn norsk ”på alle måter”. Det er altså et helhetsinntrykk han har fått, uten at han kommer med spesifikke eksempler. Det er antakelig snakk om en taus kunnskap – at engelsk gir prestisje oppleves som så selvsagt at LCA-1 knapt er i stand til å konkretisere noe nærmere. I de følgende to sitatene kan man se kontrasten mellom høy og lav prestisje:

M-17: Det er jo et såpass smalt fagfelt ennå, at hvis det bare hadde vært tilgjengelig for Norge, så hadde det kanskje blitt snevert. Så man må liksom ofre det her kravet til norsk språk på den akademiske excellencens alter, eller hva man skal si.

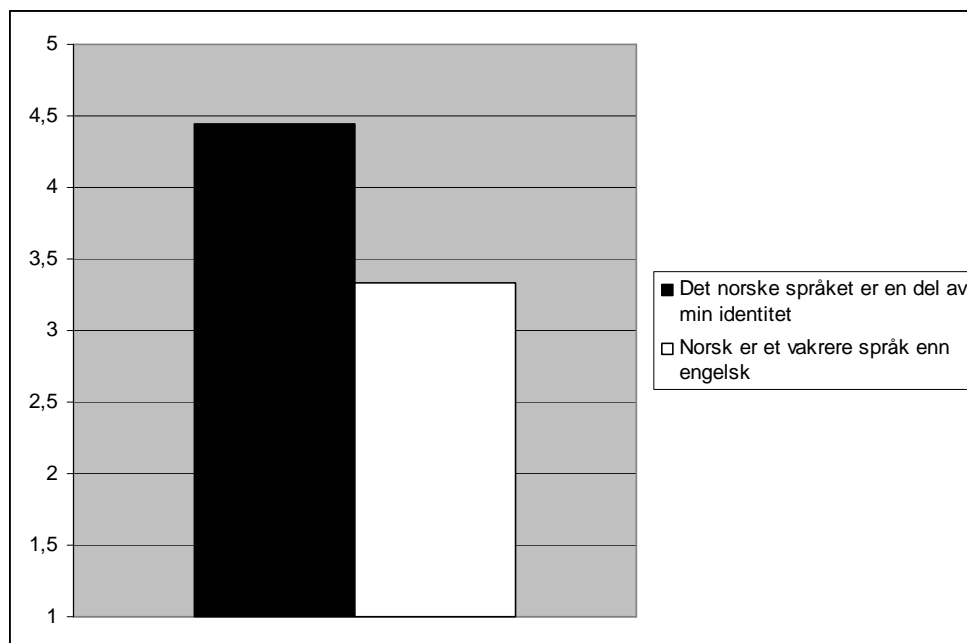
M-8: Men det er jo somme som roper ut nå, og har lyst til å ha ... lyst til å forbedre norsken på universitetet, og at vi må prente lærebøker på norsk, og sånn. Men jeg syns ikke det er noen ... litt sånn urealistisk, altså. For det er store kostnader ved det, og det er så lite opplag det er snakk om at det å få ingeniørstudiene til å bare gå på norsk, det er litt bakstreversk, tror jeg.

I disse sitatene setter M-17 opp en kontrast mellom på den ene sida ”Norge” og ”norsk språk”, som er ”snevert”, mot ”akademisk excellence” på den andre sida. Mens M-8 mener det er ”bakstreversk” å trykke lærebøker for ingeniørstudiet på norsk. Nettopp ”snevert” og ”bakstreversk” var adjektiv som jeg også fant i Ljosland (2003). De ble da brukt om det å skrive doktoravhandling på norsk, av stipendiater som hadde valgt å skrive på engelsk. Dette illustrerer at norsk i denne sammenhengen har lavere prestisje enn engelsk som akademisk språk.

I motsetning til prestisjeaksen står *solidaritetsaksen* (Edwards 1985). Typisk vil dialektbrukere skåre høyere enn brukere av standardtalemål på denne aksen, og vil for eksempel bli vurdert som vennligere og mer ekte og troverdige enn talere av standardtalemålet. Edwards (1985:149) setter det at dialektbruk assosieres med troverdighet og personlig integritet i forbindelse med gruppesolidaritet. I Ljosland (2003) fant jeg at til tross for svært positive holdninger til engelsk, prestisjemessig, følte informantene også lojalitet overfor norsk. Engelsk ble beskrevet som et godt ”arbeidsspråk”, men de varme følelsene manglet (op.cit:88f.). Til gjengjeld nærte informantene varme følelser overfor norsk, og beskrev det blant annet som sjarmerende og eksotisk, og som en del av identiteten deres, som det ville vært synd om gikk tapt.

Også de fleste av de norske informantene ved Program for industriell økologi som svarte på spørreskjemaet, ser det norske språket som en del av sin identitet. Som det går fram av figur 14, svarer de aller fleste at de er ”helt enige” eller ”litt enige” i dette, og gjennomsnittet er på 4,44. Av de tre informantene som ikke svarer slik, men derimot svarer ”verken enig eller uenig” eller lar spørsmålet stå åpent, er to fra utlandet, og en er norsk, men

har en blandet språklig bakgrunn. Jeg prøvde også å finne ut om informantene hadde varme følelser ved å spørre dem om de syntes norsk er et vakrere språk enn engelsk. Dette ga imidlertid ikke noe særlig utslag, med gjennomsnittet 3,33, hvorav 5 av de norske svarte ”verken enig eller uenig”. Likevel svarte én ”helt enig” og to ”litt enig”, mens en var ”litt uenig”.



**Figur 14: Solidaritetsspråk**

Mer talende enn disse tallene er kanskje det følgende sitatet, fra LCA-1, som har sterke følelser i denne saken. På spørreskjemaet var han helt enig i at det norske språket er en del av hans identitet, helt enig i at norsk er et vakrere språk enn engelsk, og helt uenig i at det ville vært bedre om alle mennesker i verden hadde ett felles morsmål.

LCA-1: Nei, jeg tror nok dessverre at det havner mot engelsk da. Nytteverdien, altså, rett og slett, altså.

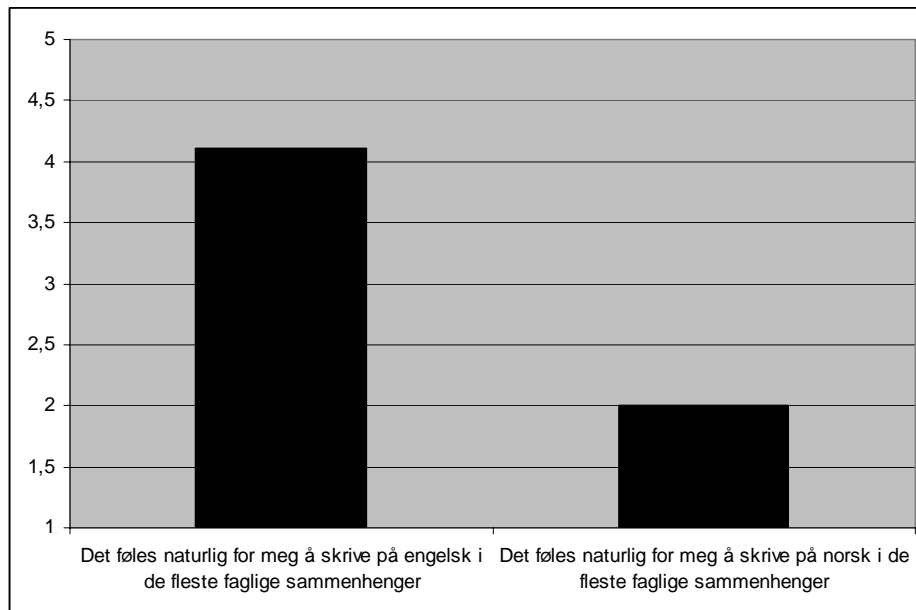
Intervjuer: Hvorfor sier du dessverre?

LCA-1: Jo for at det er det med kulturarven, da. Eller språkarven. Ja, æh, jeg syns jo det er mer ... jeg liker bedre å kommunisere på norsk enn på engelsk. Rett og slett.

Her setter LCA-1 ”nytteverdien” opp mot ”kulturarven”. Engelsk ses altså som et hendig verktøy for å oppnå visse mål, men mangler appellen til den følelsesmessige verdien av det tradisjonelle, noe som også er i tråd med funnene i Ljosland (2003).

### 9.7.3. "Det selvsagte og naturlige språket"

Ved Program for industriell økologi føler de fleste at engelsk er det "naturlige" skriftspråket i faglige sammenhenger, som det går fram av figur 15:



**Figur 15: Det "naturlige" valget av språk i skiftlig og faglig sammenheng**

Gjennomsnittet av deltakerne i spørreundersøkelsen var altså "litt enige" i at det føles naturlig for dem å skrive på engelsk i de fleste faglige sammenhenger, og "litt uenige" i at det føles naturlig å skrive på norsk i slike sammenhenger. LCA-1 utdyper svaret sitt i intervjuet:

LCA-1: Jeg selv også, skrev på engelsk. Det falt naturlig. Men jeg hadde akkurat kommet tilbake fra et år i USA, så ... Men det har vel vært ganske vanlig på ingeniørfag å skrive på engelsk.

LCA-1 sier her at det "falt naturlig" å skrive på engelsk da han skrev sin hovedoppgave, og grunnen er at det er dette han er oppdratt til, både gjennom at han har studert i USA, men også gjennom studiene i Norge. Han har bakgrunn fra ingeniørfag, og kjenner til at normen i fagmiljøet er å velge engelsk i slike sammenhenger. I min tidligere undersøkelse av språkvalg blant norske doktorgradsstipendiater (Ljosland 2003) fant jeg at få hadde reflektert over valget av avhandlingspråk i særlig stor grad. De fleste informantene hadde ikke vurdert ulike alternativ, men opplevde i stedet valget som *selvsagt*. Adjektivet "naturlig" gikk igjen i intervjuene også den gangen. Denne påfallende selvsagtheten skyldtes – i tillegg til offisielle føringer – at informantene kjente til normene i sine egne fagmiljø etter en *sosialiseringssprosess*. Å skulle bryte med den språklige normen følte utrygt (op.cit.).



Dersom man likevel blir tvunget til å argumentere for hvorfor man har valgt engelsk, viser de fleste til mulighetene for å få ikke-norskspråklige lesere. M-17 er i det følgende sitatet i ferd med å skrive sin masteravhandling på engelsk, og sier at hun ikke tenkte så mye over språkvalget, men at det at den er på engelsk, er kjekt med tanke på mulige lesere. Det er imidlertid ikke dette poenget jeg ønsker å illustrere her, men derimot at normene for språkvalg er så sterke at valget føles opplagt. Normen er med andre ord blitt *internalisert*.

Intervjuer: Da du begynte å skrive på oppgaven din, så du på det som et valg: ”Skal jeg skrive på norsk eller på engelsk?” Eller ble det bare sånn?

M-17: (nøler) Jeg tenkte ikke så mye på det, men jeg tenkte på at, ja, hvis jeg skal publisere noe av dette, eller videreformidle det til noen som ikke snakker norsk, så kommer jeg aldri til å orke å oversette det til engelsk etterpå. Så da kan jeg like så godt gjøre det på engelsk først som sist.

Allerede i studietida møter mange studenter svært mye engelsk. Pensumlitteraturen er ofte på engelsk, og mange har også en del forelesninger på engelsk. Dette fører til at studentene blir vant med at engelsk er normalspråket i faglige sammenhenger (Ljosland 2003:95). I en undersøkelse fra Sverige (Gunnarsson & Öhman 1997) ble det funnet en tendens til at andelen engelsk i forelesninger og pensumlitteratur stiger med nivået, slik at jo høyere nivået er, desto mer engelsk brukes det. For studentene blir dette en sosialiseringssprosess, der de møter mer engelsk for hvert år av studiene. Dette ser også ut til å gjelde for mine informanter:

D-2: Fordi at jeg vil nå si at i hvert fall fra tredje klasse, så må nå godt over halvparten av fagene foregå på engelsk. Minst. Uansett. Så det er liksom ikke noe case. Det er ikke noe å tenke på. [...] For trenden går jo mot at det kommer mer og mer utenlandske professorer til Norge. Og at det kommer mer og mer utenlandske studenter. Så jeg tipper at det blir mer [undervisning på engelsk i framtida], men for meg så er det jo utrolig mye engelsk allerede, da, så.

Intervjuer: Ja. Det er nesten ikke plass for mer? (ler)

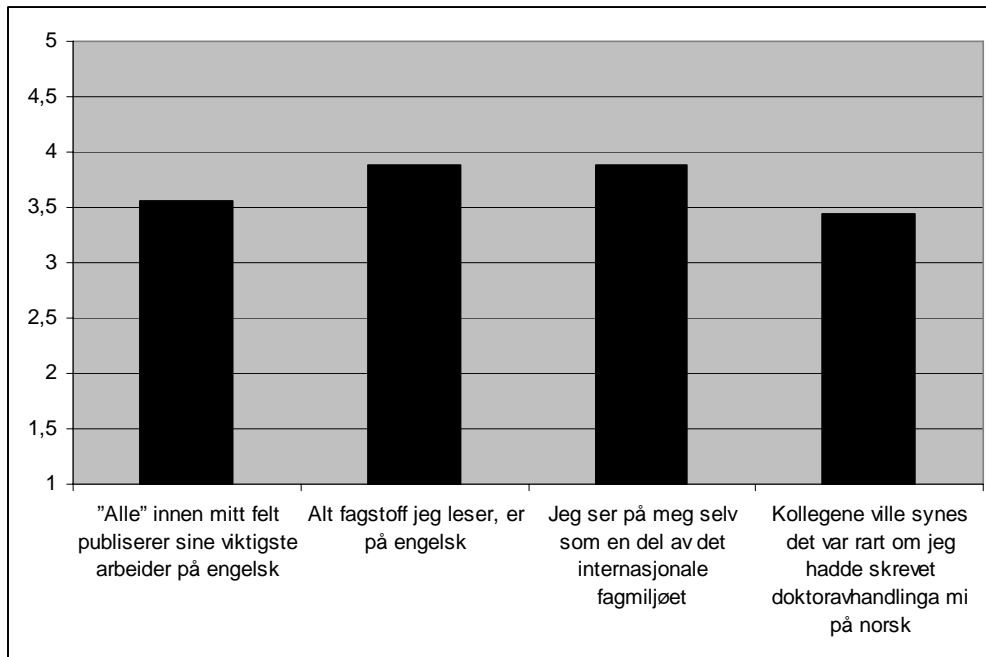
D-2: Nei. Ja, som sagt, tre av fem fag, nå, da. For eksempel. Det er jo ikke så sinnssykt mye mer å gå på før man har hundre prosent engelsk, da. Det har vel vært noen ... Jeg må tenke. Det har vel vært jamt over slik at minst halvparten av fagene mine har vært på engelsk.

Intervjuer: Gjennom hele studiet?

D-2: Nei, jeg tror kanskje med vilje at de kjører litt mer på norsk i begynnelsen. For de er jo klare over at det er en liten bøy for mange.

S-12: [D]e første årene du tar fag, så kanskje du kan finne pensumbøker som er delvis på norsk. Men en del av pensumet vil nesten alltid være på engelsk. Og etter hvert så blir det bare mer og mer engelsk, fordi du holder på med et mer og mer spesialisert fagfelt, og du er avhengig av å kunne lese internasjonale publikasjoner. Eller internasjonalt fagstoff. Så de er vant til det, tror jeg. I hvert fall når de kommer på masternivå, så er de vant til å bruke engelsk.

Forelesninger og pensumlitteratur er to kilder til ”oppdragelse” i språklige normer. Etter hvert orienterer man seg også etter hva andre personer i miljøet velger, for eksempel medstudenter, eldre studenter eller fagpersoner og veiledere. Disse fungerer da som sosialiseringsagenter. Figur 16 viser hvordan informantene fra Program for industriell økologi svarte i spørreundersøkelsen på fire spørsmål som gjaldt språklig sosialisering.



**Figur 16: Språklig sosialisering**

Ettersom de fleste som svarte på spørreundersøkelsen, er stipendiater, vil de nære kollegene, det vil si andre stipendiater og medlemmer av fagmiljøet, være viktige normsettere. Disse normsetterne som informantene har direkte kontakt med, er deres *primærgruppe*. Søylene til høyre i figur 16 gjelder språklig sosialisering innen primærgruppa: Gjennomsnittet for påstanden ”kollegene ville syntes det var rart om jeg hadde skrevet doktoravhandlinga mi på norsk” er 3,44 for de norske informantene, det vil si mellom ”verken enig eller uenig” og ”litt enig”. Her var imidlertid svarene nokså sprikende, og mye kom an på hvilket fagmiljø informanten hadde tilhørt tidligere i studietida.

Personer som informanten ikke til daglig har direkte kontakt med, men som likevel fungerer som viktige normsettere for den språklige atferden, kalles ei *referansegruppe*, eller et referensielt nettverk (Mæhlum 2003:89). Ei slik referansegruppe kan for eksempel være ”det internasjonale fagmiljøet”. De tre søylene til venstre i figur 16 sier noe om det referensielle nettverkets innflytelse. Her kommer det fram at engelsk er det språket informantene vanligvis møter i faglige, skriftlige tekster, som er skrevet av medlemmer av det referensielle nettverket. Tredje søyle viser også at mange identifiserer seg med ”det internasjonale

fagmiljøet” som gruppe. I konklusjonen til slutt i avhandlinga (kapittel 10.4) vil jeg kople dette til teorien om ”forestilte fellesskap”.

#### 9.7.4. Spådommer om framtida

Hvordan tror informantene ved Program for industriell økologi at framtida vil se ut, språklig sett? I Gunnarsson og Öhmans (1997:64 ff.) undersøkelse fra Uppsala universitet kom det fram en generelt positiv innstilling til bruk av engelsk: Ved de fakultetene der man allerede gjorde stor bruk av engelsk, ønska de fleste å beholde engelskbruken på samme nivå. Mens ved fakultetene som hadde en lavere engelskbruk, ønska man at bruken skulle økes. I min tidligere undersøkelse av doktorgradsstudenter fra ulike fagfelt ved NTNU fant jeg at informantene fra fag med nærmere 100 % engelskandel trodde at andelen kom til å forbli slik, mens informantene fra fag med lavere engelskandel trodde andelen kom til å øke (Ljosland 2003). Også ved Program for industriell økologi tror de fleste av studentene som jeg intervjuer, at en større del av undervisninga i universitetssektoren som helhet kommer til å foregå på engelsk i framtida:

Intervjuer: Tror du det kommer til å bli mer engelsk i undervisninga eller i universitetssektoren i framtida enn det er nå, eller tror du det blir mye det samme eller mindre?

D-1: Ja, det blir i hvert fall ikke mindre. Det kan jeg ikke se for meg, nei. Det blir vel heller mer, ja.

D-3: Jeg har inntrykk av at det blir mer og mer engelsk. Det tror jeg. Også særlig med tanke på utveksling.

M-15: Det blir sikkert mer. Altså ... Ja, det er grunn til å tro at det blir mer, da. For utveksling og sånn blir litt mer etablert, har jeg inntrykk av.

Likevel tror ikke informantene at *alt* kommer til å foregå på engelsk. Lederen L-1 ser for seg at visse fagfelt, der man har en helt spesiell kompetanse, vil gi undervisningstilbud på engelsk. Mens fagfelt som er mer innretta mot bredden – han nevner byggfag som eksempel på dette – vil gå på norsk:

L-1: Men hvis du ser på marin, så har det nå hatt allerede i flere år et internasjonalt masterprogram som ... eller, et masterprogram som løper parallelt til det vanlige studieprogrammet. På grunn av at det er noe som Norge er veldig god i.

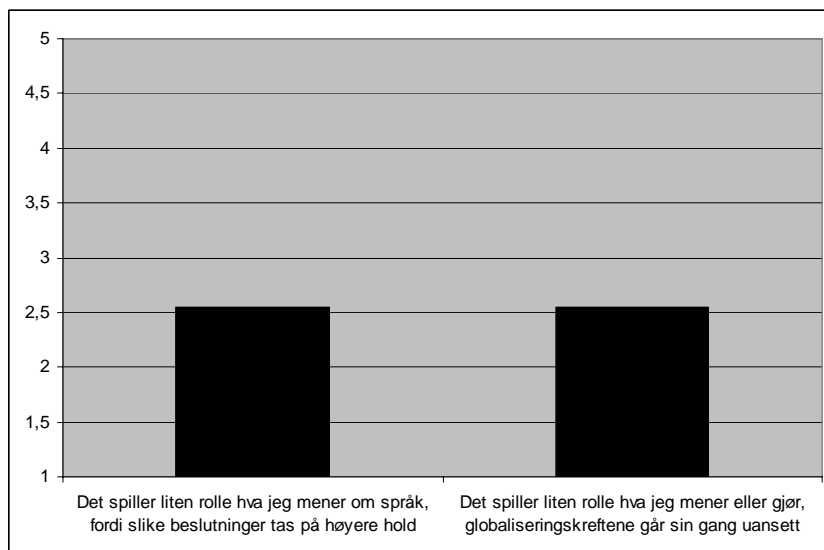
Videre tror L-1 at det etter hvert vil bli slik at undervisninga stort sett foregår på norsk på bachelornivået, men på engelsk på masternivået, noe som for øvrig samsvarer med den generelle tendensen til at engelskbruken øker med nivået. Han får her støtte fra M-8:

L-1: Nei, jeg tror det – som det ser ut – at bacheloren vil være på norsk, og masteren på engelsk.

M-8: Så jeg tror det kommer til å bli mer og mer engelsk. I alle fall på masternivå. Kanskje de blir bedre på norsk på bachelornivået, liksom.

De fleste tror altså at engelskandelen i undervisninga vil øke, særlig på masternivå. Men er dette også noe informantene *ønsker seg*? Her viser det seg at mange har blandede følelser. For eksempel sier studenten M-15 at han tror at det kommer til å bli slik at mer undervisning foregår på engelsk, men at han selv egentlig foretrekker norsk. I spørreundersøkelsen ga påstanden ”Det ville vært en god ide om vi gikk over til bare engelsk i hele universitetssektoren” et gjennomsnittssvar på 2 når man regner med alle informantene, og 1,6 hvis man bare regner de norske. Det vil si ”litt uenig” eller mellom ”litt uenig” og ”helt uenig”. En slik tenkt, fullstendig overgang til engelsk i hele sektoren virker altså nok så dramatisk i negativ retning for informantene.

Når jeg så spurte informantene i spørreundersøkelsen om de føler at de har muligheter til å påvirke utviklinga, viste det seg – i motsetning til hva jeg hadde forventa – at flere av informantene føler det slik (figur 17):



**Figur 17: Muligheter til å påvirke den språklige utviklinga**

I figur 17 ligger gjennomsnittsvaret rundt 2,5, det vil si mellom ”verken enig eller uenig” og ”litt uenig”. Bryter man det ned til de enkelte svarene, var tre informanter helt uenige i begge påstandene, mens to var litt uenige, og tre var verken enige eller uenige. Tre var derimot litt enige. Oppfatningene her spriker altså en god del. Lederen L-1 ga i intervjuet uttrykk for at det at engelskbruken øker på flere samfunnsområder, inkludert ved universitetet, er en utvikling som ”bare skjer”. Følelsen av at ”utviklingen bare skjer”, må ses i sammenheng med

den statusen engelsk har oppnådd som det universelle, det allmenngyldige, som jeg diskuterte ovenfor. Den australske språkforskeren Alastair Pennycook (1994) har funnet at spredningen av engelsk i verden gjerne blir regnet for å være både *naturlig*, *nøytral* og *gunstig*:

It is considered to be natural because, although there may be some critical reference to the colonial imposition of English, its subsequent expansion is seen as a result of inevitable global forces. It is seen as neutral because it is assumed that once English has in some sense become detached from its original cultural contexts (particularly England and America), it is now a neutral and transparent medium of communication. And it is considered beneficial because a rather blandly optimistic view of international communication assumes that this occurs on a cooperative and equitable footing (Pennycook 1994:9).

Følelsen av at “utviklingen bare skjer” er en følge av dette ”naturlige”. Som Pennycook skriver, blir engelsk ikke lenger sett på som språket til en kolonimakt. Derimot ses spredningen av engelsk som et resultat av uavvendelige, globale krefter. Flere av informantene i spørreskjemaundersøkelsen ved Program for industriell økologi viser altså imidlertid en mer aktiv holdning, og føler at deres meninger og handlinger faktisk spiller en rolle.

#### **9.7.5. Holdningsundersøkelsens relevans for domenetapsspørsmålet**

En forutsetning for at undersøkelser av holdninger skal ha noen relevans for spørsmålet om vi er i ferd med å få et domenetap, er at det må finnes en kopling mellom *holdning* og *handling*. Jeg baserer meg her på definisjonen av domenetap gitt i kapittel 3, der domenetap defineres som et resultat av akkumulasjon av ei lang rekke individuelle handlinger, innenfor et større system av sosiale betingelser. Sosialpsykologisk forskning viser at forholdet mellom holdninger og handlinger langt ifra er ukomplisert: Til en viss grad øver en persons holdninger innflytelse på hans eller hennes handlinger, men på den andre sida fins det også resultater som tyder på at innflytelsen går motsatt veg, altså at det er personens *handling* som øver innflytelse på dennes holdninger (Moghaddam 1998).

For det første: Holdninger kan utvilsomt øve innflytelse på handlinger, men forholdet er ikke direkte og entydig. Man kan ikke umiddelbart bruke en informants uttrykte holdninger til direkte å *forutsi* vedkommendes handlinger. Intuitivt virker det rimelig å anta at folk vil handle i tråd med sine uttrykte holdninger. Men i eksperimenter der man har forsøkt å forutsi forsøkspersonenes handlinger på grunnlag av deres holdninger, har det vist seg at å foreta slike prediksjoner slett ikke er enkelt (Moghaddam 1998: 102 ff.). Én grunn er at det er vanskelig å måle holdninger nøyaktig: ”It is so easy for participants to report their attitudes incorrectly. How, then, can we get at real attitudes?” (op.cit:108). En annen grunn til at det er

vanskelig å slutte direkte fra holdning til handling, er holdningenes kompleksitet og ustabilitet. ”Many attitudes seem to be unstable, changing with the social context and what people are thinking about when they bring an attitude to mind” (Moghaddam 1998:110). Så selv om informantene ikke med vilje rapporterer feil, er holdninger ofte både sammensatte og lite stabile, slik at svarene avhenger av når og i hvilken kontekst man undersøker dem. Ulike holdninger aktiviseres i ulike situasjoner. Moghaddam (loc.cit.) kaller dette fenomenet for ”priming” – ”[...] the activation of thoughts and experiences that are applicable to presently experienced stimuli”. For eksempel viste det seg i et eksperiment der studenter ble spurt om hva de mente om å utvide skolens parkeringsplass, at de som hadde blitt minnet om miljøspørsmålet like før, ga mindre støtte til disse planene enn de som ikke hadde blitt minnet om dette, men bare dersom de ikke hadde opplevd store parkeringsproblemer selv (op.cit.:107). Det at holdningen til miljøvern nettopp hadde blitt aktivisert hos informantene, ga altså utslag på hvordan de svarte på parkeringsspørsmålet.

Alle resultater av holdningsundersøkelser må derfor regnes som *kontekstavhengige*. Med dette mener jeg at man ikke uten videre kan anta at det inni informantene et sted fins noen egentlige holdninger, som er de essensielle, og som verken er flyktige, skiftende eller situasjonsbetinga. Det er derfor viktig å undersøke holdninger i forsøksvis samme kontekst som den man ønsker å uttale seg om.

Så til den motsatte relasjonen: Ikke bare kan holdninger påvirke handlinger, men handlinger kan også påvirke en persons holdninger. Det vil altså si at holdningene kan være en konsekvens av handlingene. Det fins to kjente teorier om dette: Den ene er teorien om *kognitiv dissonans*, og den andre er teorien om *selvoppfatning* (Moghaddam 1998:114ff.). Teorien om kognitiv dissonans sier at dersom man har en viss holdning eller oppfatning, og handler i motsetning til den, vil det føles ubehagelig. Man vil da prøve å endre på en av delene. Hvis man for eksempel er positiv til å skrive forskningspublikasjoner på norsk, men stadig blir nødt til å skrive på engelsk på grunn av ytre omstendigheter (f.eks. tidsskrifters språkpolitikk), vil man enten måtte utvikle mer positive holdninger til det å skrive på engelsk, og mindre positive holdninger til det å skrive på norsk, eller man kan alternativt begynne å skrive tekstene sine på norsk og publisere dem i andre tidsskrifter. Å bli værende i situasjonen som den er, vil føles ubehagelig, fordi handlinger og holdninger ikke stemmer overens. Teorien om selvoppfatning går i korthet ut på at alle mennesker hele tida observerer seg selv på samme måte som man observerer andre. Dernest trekker man slutninger om sine egne holdninger på grunnlag av handlingene man selv har gjort (op.cit.: 118). Man vil da kunne observere seg selv, og tenke f.eks.: ”Alle mine publikasjoner har vært på engelsk de siste

årene. Jeg må visst være positiv til å bruke engelsk i forskningspublikasjoner.” I begge tilfeller vil i så fall sosialisering, for eksempel i form av en gradvis økende eksponering for engelsk gjennom studiene, som jeg greide ut om ovenfor, påvirke holdningene.

Så til tross for at årsaksforholdet mellom holdning og handling ikke er direkte og enveis, er holdninger likevel en viktig faktor om man vil forklare domenetap. Det at holdninger er kontekstavhengige, fører med seg en kopling til domenetapsspørsmålet: Bevisst eller ubevisst gjenkjenner de aktuelle personene at en gitt situasjon befinner seg innenfor et gitt domene, og dette aktiviserer relevante holdninger i dem, med tilhørende potensial for handling. Muligens kan det her også være snakk om en tovegs kopling, det vil si at en likhet i holdningene som aktiveres, delvis er med på å definere hva som utgjør et domene. Om slike domenerelaterte holdninger virkelig samsvarer med de aktuelle personenes handlinger, er likevel usikkert, ettersom det også avhenger av eksterne faktorer, for eksempel pålegg ovenfra eller praktiske hensyn og restriksjoner. Holdningsundersøkelser kan like fullt gi en *indikasjon* på hvordan den generelle stemningen er, og være en av flere veier som fører til større innsikt i situasjonen.

## 10. Konklusjon

I det følgende vil jeg gi et sammendrag av funnene i denne studien, og en tolkning av dem i lys av tre ulike perspektiver: I forhold til spørsmålene om domenetap og diglossi, i forhold til Bourdieus teorier, og til slutt i forhold til globalisering.

### 10.1. Sammendrag av funnene

Tilbudet av engelskspråklige kurs i den høyere utdanningssektoren, spesielt på høyere grad, er økende både i Norge og i hele Europa nord for Alpene. I forskningen har engelsk i løpet av 1900-tallet blitt hovedspråket for vitenskapelig publisering, både i verden generelt og også i Norge. Mens tilgrensende sjangere som lærebøker og forskningsformidling, og i mange tilfeller rapportskrivning for næringslivet, åpner for bruk av norsk. Den overordna problemstillinga i denne avhandlinga har vært:

*0. Hva er hovedfaktorene som påvirker forholdet mellom det norske og det engelske språket i akademia i Norge, og hva er konsekvensene av eventuelle endringer i dette forholdet?*

Som vi har sett, er det svært mange faktorer inne i bildet – fra ulike aspekter ved globalisering, til internasjonal og nasjonal politikk, universitetspolitikk og internasjonaliseringstiltak, ambisjoner om ”eksellens” og mer u håndgripelige forhold som gjelder holdninger og prestisje. De ulike faktorene er utdypa i ulike delproblemstillinger. Noen viktige faktorer dreier seg om hvor initiativene til å bruke engelsk kommer fra, jamfør delproblemstilling 1:

*1. Hvem tar initiativ, og hva slags insentiver fins til å bruke engelsk – i motsetning til norsk/nasjonalspråk – som undervisnings- eller forskningsspråk*

*1a. på internasjonalt nivå (som berører Norge)?*

*1b. på nasjonalt nivå (i Norge)?*

*1c. ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (fra ledelsen)?*

*1d. på instituttnivå ved samme institusjon?*

Initiativ og incentiver kommer både ”ovenfra” og ”nedenfra”. På den ene sida dreier det seg om politiske prosesser, føringer og avtaler – ”engelsk ovenfra”, som jeg kalte det i innledningen. Et eksempel på dette er den norske regjeringas ambisjoner om å øke tilbudet av engelskspråklig undervisning i den høyere utdanninga. Men det er ikke bare direkte språkpolitikk som øver innflytelse på språksituasjonen. Vel så viktig er andre typer politikk,



for eksempel internasjonale avtaler om åpning av grenser. Med GATS-avtalen innføres frihandel med høyere utdanning, og med Bologna-avtalen skal Europa ha fri flyt av studenter og ansatte i den høyere utdanningssektoren. Universitetsidealet har endra seg fra å være et ledd i nasjonsbygginga til å likne et internasjonalt forretningsforetak. Universitetene konkurrerer med hverandre og rangeres i forhold til hverandre på rangeringslister. I Norge har Bologna-avtalen vært fulgt opp bl.a. gjennom Kvalitetsreformen, der det har vært lagt stor vekt på internasjonalisering. Når fokuset har vært på internasjonalisering, har det vært lite snakk om språk. I selve Bologna-avtalen står det ingenting om språk, og i Norge har det nærmest blitt tatt for gitt at undervisning på engelsk er veien til større studentutveksling. I de aller seneste årene har det imidlertid kommet gode initiativ til språkpolitikk for universitetssektoren både fra Språkrådet, Universitets- og høskolerådet og universitetene selv. Dette gir en refleksjon rundt språkvalgsproblematikken som i stor grad har mangla i internasjonaliseringspolitikken.

På den andre sida kommer ”engelsk nedenfra”. Forskere velger *selv* å skrive mange av sine vitenskapelige publikasjoner på engelsk. Og fagmiljøer ved universitetene tar *selv* initiativ til å starte opp engelskspråklig undervisning. I denne avhandlinga har jeg foretatt et kasusstudium av et fagmiljø der nettopp dette har skjedd: Fagmiljøet har selv, uten direkte pålegg ovenfra, bestemt seg for å gjøre undervisningstilbudet sitt om til et internasjonalt masterprogram der all undervisning foregår på engelsk.

Det ville vært interessant å undersøke forbindelseslinjene mellom ”ovenfra” og ”nedenfra” – altså hvilke direkte konsekvenser den politikken som føres på internasjonalt og på norsk nivå, har fått ved min kasusenhet. Dette har dessverre ikke vært mulig, i og med at kasusstudiet ble gjennomført før flere av de omtalte politiske dokumentene ble utgitt og/eller satt i verk. Perioden 2005-2008 var år der svært mye skjedde på den språkpolitiske fronten, men dette kom etter at kasusstudiet var planlagt og til dels gjennomført. Den delen av avhandlinga som omhandler politikk, settes derfor ikke i en så *direkte* sammenheng med kasusstudiet som man kanskje skulle ønske. Tida da beslutningen om å gå over til engelskspråklig undervisning ble tatt ved kasusenheten, var karakterisert av en iøynefallende mangel på språkpolitikk på rikspolitisk nivå for den høyere utdanningssektoren i Norge. Mellom 2002 og 2005 var det et gapende ”politikkhull” etter at paragrafen om undervisningsspråk var fjerna fra *Lov om universiteter og høskoler*, men før de språkpolitiske strategiforslagene fra Språkrådet og Universitets- og høskolerådet kom. I denne tida fantes det ikke noen eksplisitt språkpolitikk som gjaldt forholdet mellom engelsk og norsk i universitets- og høskolesektoren. Samtidig ble det gitt kontinuerlige politiske

signaler om at økt internasjonalisering og utbygging av undervisningstilbud på engelsk var ønskelig. Det var nettopp i denne tida det internasjonale masterprogrammet ved kasusenheten ble planlagt og deretter starta opp.

I kasusstudiet var en av problemstillingene mine denne (problemstilling 2 følger senere):

*3. Hva ønsker ledelsen ved kasusenheten å oppnå ved å starte et engelskspråklig studieprogram?*

Hovedmotivene var et ønske om å etablere seg i en nisje og å tiltrekke seg flere studenter og ansatte fra utlandet. Det handla vidare om økonomi og posisjonering innad på universitetet – ved å skape undervisningstilbudet om til et internasjonalt masterprogram kunne fagmiljøet få uavhengig finansiering, og dessuten komme seg ut av en tidligere tvetydig posisjon. Miljøet ville vidare skape seg et omdømme om at utdanninga er internasjonal og holder høy kvalitet. Både ansatte og studenter så det som viktig å forberede seg på et internasjonalt arbeidsmarked – enten arbeidsgiveren holder til i utlandet eller i Norge. Det var også ideologiske grunner til beslutningen. Faget handler om miljøvern, og de ansatte håpa på å kunne bidra til ei bedre framtid ved å kunne ta imot studenter fra alle kanter av kloden – og kanskje da spesielt fra de nye industrilandene der industriutviklinga i dag skjer raskt, slik at studentene etterpå skulle kunne reise hjem og bidra med kunnskap i sine repsektive hjemland. Også de norske studentene har godt av å få et internasjonalt utsyn – miljøproblemer angår tross alt hele kloden, og har globale årsakskjeder. En viss rolle spilte også ressurstilgang, der litteratur og materiell fantes på engelsk fra før. Og endelig var det en motivasjon at det følte ”naturlig” å gå over til engelsk. Det ”lå i kortene”. Program for industriell økologi hadde ikke fått noe direkte pålegg verken fra politisk hold eller fra universitetsledelsen om å gjøre engelsk til undervisningsspråket. Det har snarere vært et sammenfall mellom lokale og nasjonalpolitiske interesser.

*4. Hva ønsker studentene ved kasusenheten å oppnå ved å begynne ved programmet, i stedet for ved et norskspråklig program?*

*4a. Hadde det at programmet er engelskspråklig, positiv eller negativ innflytelse på avgjørelsen om å begynne, eller spilte språket ingen rolle?*

*4b. Er språklæring et mål for studentene?*

Det at studiet er engelskspråklig ser for de fleste studentene ikke ut til å ha vært noen motivasjon i seg selv. Hovedmotivasjonen var selvsagt deres faglige interesser, og et tilsvarende studium fins ikke på norsk, så dermed hadde studentene ikke noe valg i så måte. Studentenes reaksjoner på at undervisningsspråket er engelsk, er blanda. Noen er positive, og

mener at mulighetene for språklæring tilfører en ekstra verdi. Noen er nøytrale, og viser til at det meste av pensum og mye av undervisninga på masternivå ved alle ingeniørutdanningene ved NTNU er på engelsk uansett, og at forskjellen i forhold til andre utdanninger de kunne ha valgt, derfor ikke er så stor. Noen er negative, og bekymrer seg for om masteravhandlinga deres og eksamensbesvarelsene deres vil lide under det at de må skrives på et fremmedspråk. De utenlandske studentene er glade for å bli undervist på engelsk, slik at de slipper å bruke ekstra tid på å lære norsk først, men de er ikke negative til å lære mer norsk på sikt så lenge det ikke går utover studieprogresjonen. Å bli flinkere i engelsk ser ikke ut til å ha vært noen eksplisitt motivasjon for noen av studentene, men heller en slags bieffekt som de regner med kommer automatisk. Det legges heller ikke opp til noen form for organisert språktrening, utover det at det enkelte ganger hender at korte ordforklaringer blir gitt på norsk i timene. Den manglende tematiseringa av det språklige fører med seg en viss usikkerhet blant studentene på om språkferdighetene deres virker inn på karakternivået eller ikke. Masterprogrammet kan dermed ikke karakteriseres som et CLIL-program (integreert språk- og faglæring), men kun som et TTFL-program (undervisning via et fremmedspråk).

*2. På hvilke(t) språk foregår ulike skriftlige og muntlige, formelle og uformelle språkbrukssituasjoner innenfor den språklige aktiviteten studier? Brukes mer enn engelsk, i så fall i hvilke situasjoner?*

Det ble raskt klart for meg at også andre språk enn engelsk er i bruk ved kasusenheten, til tross for vedtaket om engelsk som eneste undervisningsspråk. Ei oppsummering organisert etter kategoriene muntlig, skriftlig, formell og uformell språkbruk kan se slik ut:

*Muntlig og uformell språkbruk* er den situasjonen som gir størst anledning til å bruke andre språk enn engelsk, selv om engelsk også ble brukt i slike sammenhenger. I sosiale, ikke-faglige samtaler blir ei rekke ulike språk brukt, avhengig av hvem som deltar. Andre språk enn engelsk blir også brukt i halvformelle, muntlige situasjoner, for eksempel diskusjoner i mindre grupper rundt en oppgave. Dette gjelder også når faglærer snakker med enkeltstudenter eller mindre grupper. I disse situasjonene ser det viktigste kriteriet for språkvalget altså ut til å være hvem som deltar, og deltakernes språklige kompetanse. Dette er likevel ikke helt entydig. I situasjoner der få personer deltar, men temaet er faglig, kan det se ut til at kriteriene ”samtalepartnere” og ”tema” noen ganger konkurrerer om å diktere språkvalget. Dersom alle samtalepartnerne er norske, skulle dette tilsi at man snakker norsk. Men dersom temaet er faglig, hender det at samtalen foregår på engelsk selv om alle deltakerne i gruppa er norske.

*Muntlige og formelle* situasjoner foregår stort sett på engelsk. Faglærer snakker engelsk under forelesningene, med unntak av enkelte tilfeller av kodeveksling til norsk, for eksempel ved ordforklaringer. Jeg observerte også at studentene eksplisitt ble pålagt å holde en muntlig presentasjon av et prosjektarbeid på engelsk. Også i formelle situasjoner er det viktig hvem publikum er: Regelen er at i plenum snakker man engelsk. Unntaket er at det noen ganger forekommer at studentene stiller spørsmål til forelesninga på norsk likevel, selv om forventninga helt tydelig er at spørsmålene burde stilles på engelsk.

Det hender at en overgang mellom uformell og formell situasjon blir markert ved et skifte fra norsk til engelsk. Men dette er ikke fullstendig gjennomført – jeg observerte også for eksempel spøk på engelsk.

I *skriftlige og formelle* situasjoner dominerer engelsk, men norsk er ikke fullstendig utelukka. I publikasjonsstatistikken for kasusenheten skiller vitenskapelige publikasjoner mynta på fagsamfunnet seg ut ved en svært stor bruk av engelsk, mens mediebidrag for et allment publikum skiller seg ut ved stor bruk av norsk. For studentene ved det internasjonale masterstudiet er det et krav at masteravhandlinga og besvarelser på øvingsoppgaver skal leveres på engelsk, men faglærerne ser gjennom fingrene med om norske ord forekommer her og der i svarene på øvingsoppgavene. Spørsmålene i øvingsoppgavene blir imidlertid alltid gitt på engelsk. Om språket i spørsmålene og besvarelsene til skriftlig eksamen oppstod det strid.

I *skriftlige og uformelle* situasjoner brukes både norsk og engelsk. Dette gjelder for eksempel plakater, lapper på dørene eller e-post. En utenlandsk student som jeg intervjuet, fortalte at hun ofte opplevde å måtte be om å få oversatt slik uformell, skriftlig kommunikasjon fra norsk til engelsk.

*Kodeveksling* er et frekvent fenomen i materialet fra observasjonsstudien. I muntlige ytringer på norsk er det vanlig å sette inn fagterminologi på engelsk og sekvenser som refererer til skriftlige tekster på engelsk. I muntlige ytringer på engelsk skjer det at norske ord settes inn hvis man ikke finner det engelske ordet. Norske sekvenser i engelske ytringer brukes også for å gi ordforklaringer. Kodeveksling brukes også til å definere hvem som er med i samtalen, eller hvem ytringen er henvendt til. Noen ganger brukes kodeveksling når situasjonen endrer seg. Et aktuelt spørsmål i slike tilfeller er hvorvidt det er endringa i situasjonen som utløser kodevekslinga, eller om selve kodevekslinga er med på å endre situasjonen og fungerer som et signal på at man kommer til en ny situasjon. Begge deler er mulig, og jeg har gjort begge tolkninger i ulike utdrag fra observasjonsstudien. Auer (1995: 118 ff.) kritiserer Fishman (1970: 37ff.) for å fokusere for mye på den første tolkningsmåten,

altså å finne korrelasjoner mellom språklig varietet og situasjonstype, for eksempel uformell prat på spansk og formell, arbeidsrelatert samtale på engelsk mellom en sjef og en sekretær som begge er tospråklige. Et slikt mønster vil uansett aldri være konsekvent, mener Auer (loc.cit.). Situasjonen kan altså ikke brukes til å forutsi språkvalget på annet vis enn at det er mer eller mindre sannsynlig at et visst språk vil bli valgt framfor et annet (op.cit.). Dette stemmer godt med mitt observasjonsmateriale. I eksempler fra observasjonsstudien brukes veksling fra norsk til engelsk til å signalisere at man går fra en uformell prat til en forelesningssituasjon, eller fra spøk til faglig diskusjon. Dette mønstret er likevel langt fra konsekvent, og det er heller ikke annet å vente. Kodeveksling er bare ett av flere mulige kontekstualiseringssignaler som kan brukes for å markere en endring i situasjonen.

*5. Hva slags kjennskap har studentene til norsk fagterminologi på eget fagfelt, og hvordan foregår utvikling av norsk fagterminologi ved Program for industriell økologi?*

Til intervjuene med studentene hadde jeg valgt ut to sentrale fagtermer som jeg spurte dem om de kjente norske oversettelser for. Det viste seg at studentene kunne forklare på norsk hva termene betydde, men de kjente ikke til noen etablerte fagtermer på norsk som de kunne oversettes med. I observasjonsstudien fant jeg også at det var vanlig å sette inn engelske fagtermer i ellers norske ytringer. Dette tyder på at studentene ikke kjenner til norsk terminologi på fagområdet sitt, noe som de også ga uttrykk for i intervjuene.

Det foregår ingen systematisk eller planlagt utvikling eller samling av norsk fagterminologi ved kasusenheten. Likevel fantes det anledninger der det hadde blitt utvikla norsk fagterminologi, rett og slett fordi behovet meldte seg. Dette var i forbindelse med samarbeid med industribedrifter, i forbindelse med standarder, formidling, og til slutt, etter ”eksamensstriden”, i forbindelse med oversetting av eksamensspørsmål til norsk.

*6. Hvilke opplevelser har studenter og ansatte av å bruke fremmedspråket engelsk i studier/undervisning? Positive og negative sider.*

Blant de ansatte var det varierende opplevelser av å bruke engelsk som undervisningsspråk. I spørreundersøkelsen rapporterte de fleste av de norske ansatte som svarte at de liker å holde foredrag på norsk litt bedre enn å holde foredrag på engelsk. I intervjuene fortalte noen at de ikke følte det som noe problem å undervise på engelsk, mens én nevnte frustrasjon over kommunikasjonsvansker. Det rapporteres om få problemer med å lese eller å forstå talt engelsk.

I intervjuene med studentene sier de fleste at de har få problemer med å lytte til forelesninger på engelsk, men noen forteller at de må konsentrere seg litt mer. Jeg observerte

imidlertid visse problemer med å forstå engelsk fagterminologi. Alle studentene var enige om at det har mye å si om foreleseren snakker godt engelsk eller ikke. De faste foreleserne fikk gode skussmål av studentene i så henseende. Det har dessverre ikke vært mulig for meg å undersøke hvilket reelt utbytte studentene har av forelesninger på engelsk, sammenlikna med om de hadde fått tilsvarende undervisning på norsk, ettersom det ikke fins noe tilsvarende undervisningstilbud på norsk.

Når det gjelder reseptive, skriftlige ferdigheter, altså å lese pensumlitteratur på engelsk, rapporterer studentene om få problemer. De påpeker også at det meste av pensum på masternivå ville vært på engelsk uansett om de hadde gått på et ”norskspråklig” eller et ”engelskspråklig” undervisningstilbud.

De produktive ferdighetene oppleves derimot som mer utfordrende enn de reseptive. Noen av studentene, men slett ikke alle, gruer seg til å måtte snakke engelsk i plenum under forelesning eller under muntlig eksamen, og opplever dette som en barriere. Det hender at de kvier seg for å stille spørsmål, og jeg observerte at det også skjer at studentene stiller spørsmål på norsk selv om engelsk er forventa.

Noen sier også at det tar mer tid og energi å skrive på engelsk, og noen er usikre på om faglærerne vil godta det eller om de vil bli ”straffa” dersom de putter inn norske ord for eksempel i øvingsinnleveringer. En student som på forhånd grudde seg veldig til å skulle skrive masteravhandling på engelsk, fortalte imidlertid i slutten av semesteret at det hadde gått bedre enn hun hadde regna med.

I problemstilling 7 undersøkte jeg holdninger til språkene engelsk og norsk:

#### *7. Hvilke holdninger viser ansatte og studenter ved kasesenheten til engelsk og norsk?*

En sentral dimensjon her var instrumentalisme versus identitet. Her viste det seg en dualisme ved at informantene både føler at språket er et verktøy, og at man i den forbindelse bør velge det verktøyet som egner seg best til det man skal gjøre, og samtidig at det norske språket er del av deres identitet, som de nødvendig vil miste. Holdningene til engelsk kan sorteres etter Phillipsons (1992) kategorier ”hva engelsk er”, ”hva engelsk har” og ”hva engelsk gjør”. Engelsk ”er rikere” ved at noen av informantene føler at det har større ordforråd og større uttrykkskraft enn norsk. Dette henger sammen med en subtraktiv språklæringsstil og manglende utvikling av fagspråk på norsk. Engelsk ”har” store ressurser, blant annet gode lærebøker, som det føles rasjonelt for informantene å benytte seg av. Engelsk ”gjør” at man ”når ut” og får kontakt med ”de beste”. Engelsk knyttes til det universelle og det framtidsetta, og det å publisere på engelsk gir en prestisje i fagmiljøet som norsk ikke gir i samme grad. Å

skrive på engelsk i faglig sammenheng føles ”naturlig” for de ansatte ved kasusenheten. Det følte også ”naturlig” å innføre engelsk som undervisningsspråk.

## **10.2. Domenetap og diglossi**

I prinsippet fins det tre ytterpunkter for språkbruk i et universitetsmiljø: Det ene ytterpunktet representerer muligheten for å bruke bare et nasjonalspråk, det andre ytterpunktet representerer muligheten for en flerspråklig løsning, og det tredje ytterpunktet representerer muligheten for å bruke stort sett bare engelsk. Gunnarsson (2001) kaller de tre ytterpunktene for hjørnene i en ”språkvalgstrekanter” (se kap. 2.1). Kasusenheten min kommer i denne modellen nær ”engelskhjørnet”. Det er likevel ikke et fullstendig sammenfall, ettersom også andre språk enn engelsk viste seg å være i bruk, til tross for den offisielle politikken om at ”alt” skulle være på engelsk.

I hvert av hjørnene lurer farer. Hvis man bare bruker nasjonalspråket i undervisning og forskning, er faren den at man kan bli avskåret fra forskningssamfunnet ellers i verden, sier Gunnarsson (op.cit.). Dersom man ikke kan snakke eller skrive om faget på andre språk enn norsk, blir man begrensa til norske miljø og kontakter, og man kan også få problemer med å følge med i utenlandsk faglitteratur. Til sjuende og sist kan norske forskere da bli isolert i små grupper, ”i sitt eget hjørne”, som Gunnarsson kaller det, med sine egne teorier og fagtradisjoner (op.cit.).

En tilsvarende fare finner Gunnarsson (op.cit.) også i det flerspråklige hjørnet: Med mindre det blir lagt mer innsats i språklæring enn i dag, kan man ende opp med et fragmentert akademisk samfunn, både språklig og kulturelt. Dersom studentene bare skal kunne ett fremmedspråk, men at de spres mellom flere ulike språk, vil prisen for mangfoldigheten være en fragmentering av fagmiljøet.

I ”engelskhjørnet” av språkvalgstrekanter er faren derimot at studentene vil komme til å mangle et fagspråk på sitt eget språk (op.cit.). Dersom studentene har lært alt på engelsk, får de ikke utvikla evnen til å uttrykke seg om faget sitt på morsmålet. Det er i så fall snakk om subtraktiv språklæring. Dette utgjør også en fare for selve *språket* – hvis det ikke utvikles tilstrekkelig fagspråk på norsk, vil det komme til å mangle dette spesielle registeret (op.cit.). Dersom fagfolkene føler seg ute av stand til å formidle faget sitt på morsmålet, kan fagsamfunnet komme til å bli isolert fra resten av samfunnet, eller formidling til ikke-eksperter må eventuelt overlates til andre. Dette er i så fall et demokratisk problem (op.cit.).

Jeg vil i det følgende fortsette min diskusjon av begrepene ”domene” og ”domenetap” som jeg begynte på i kapittel 3. Der understreka jeg språkbrukernes sentrale rolle i domenetapsprosesser. Domenetap må altså på ingen måte forstås som en ”agens-fri” prosess. Dette gjelder selvsagt ikke bare når domener ”tapes”, men i like stor grad når hegemoniet til en viss språklig varietet opprettholdes, og likeså i domeneerobringprosesser, som er det samme som domenetapsprosesser bare sett fra et annet språks synsvinkel.

Agentene i domenetaps- opprettholdelses- eller -erobringprosessen kan betegnes som ”domeneforvaltere”, det vil si språkbrukere i rollen som *språkvelgere* innenfor et gitt domene (Ljosland 2003:29). Dette fokuset på agerende enkeltindivider og/eller grupper må imidlertid ikke forstås som et innlegg til støtte for det Pennycook (1999) har kalt ”laissez-faire liberalism”, det vil si at alt koker ned til enkeltpersoners frie valg. Som denne avhandlinga forhåpentligvis har vist, er domeneforvalterne del av et komplekst system. Deres valg foretas på ingen måte i et vakuum, men er hele tida influert av bl.a. sosiale, politiske og økonomiske krefter og av andres valg og handlinger. De strukturene som jeg har gjennomgått i de foregående kapitlene om globalisering, om bruk av engelsk i høyere undervisning og forskning i andre land, om internasjonal, nasjonal og lokal politikk, om endringene i universitetsidealet og om holdninger, sosialisering og prestisje, er alle konstituerende elementer i de ”økologiske betingelsene” (se kap. 3.2) som omgir domeneforvalterne og deres valg, og som handlingene deres i neste omgang bidrar til å opprettholde, forsterke eller endre.

I diskusjonen av begrepet domenetap i kapittel 3 gjorde jeg ikke noe skille mellom hvorvidt domenetap betyr at norsk ikke *brukes* innen visse samfunnsområder eller om det betyr at norsk ikke *kan* brukes innen disse områdene. Christensen (2006: 53) påpeker imidlertid at det er nødvendig å avklare forskjellen på disse to betydningene:

[...] [D]er er altså meget stor forskel på at sige at et domæne er ”tabt” for et sprog i de to betydninger av ordet ”domæne”. Man må skelne imellem hva der er mulig på et sprog og så den reelle sprogbrug i en given sammenhæng. Denne sidste kan være avhengig af mange forskellige faktorer hvoraf sprogets muligheder kun er en blandt mange.

Jeg vil gå inn for å bruke ordet ”domenetap” i den første betydningen – altså at et språk går ut av bruk på et bestemt samfunnsområde som følge av domeneforvalternes handlinger. Når språket ikke brukes, utvikles heller ikke nye ord tilknyttet dette bestemte området, men det er ikke noe i veien for at man kan ta initiativ til å utvikle norske ord på området selv om de ikke brukes til vanlig, eller til likevel å bruke norsk i situasjoner der språket til vanlig ikke brukes.



Domenetap i denne betydningen *trenger* altså ikke å få direkte konsekvenser for språket i seg selv.

Domenetap i Christensens andre betydning vil jeg heller gå inn for å kalle ”registertap”. Registertap for norsk betyr altså at norsk ikke lenger *kan* brukes til å uttrykke seg på visse områder på grunn av at utviklinga av ordforråd på dette området har vært neglisjert for lenge. Registertap er for øvrig heller ikke irreversibelt – Fishmans ”Graded Intergenerational Disruption Scale” (Fishman 1991:395) og historien om den moderne revitaliseringa av hebraisk viser at ingenting er umulig om man virkelig vil – men når et språklig register er tapt, krever det stor innsats å få det tilbake.

Domenetap og registertap er knytta til hverandre via det jeg kaller en subtraktiv språklæringsstil. Ved en subtraktiv språklæringsstil utvikler innlæreren sin språkkunnskap i dette tilfellet på engelsk, men ikke på norsk. For eksempel lærer hun fagspråk innen faget hun studerer, kun på engelsk. Innlæreren vil da ikke ha *mulighet* til å bruke norske ord i ytringer som gjelder faget, og må i stedet uttrykke seg på engelsk, eventuelt kodeveksle. Dersom dette gjelder mange nok innlærere, vil de gjennom rollen som domeneforvaltere bidra til domenetap, altså at norsk i praksis ikke brukes på det aktuelle området. Hvis vi så etter ei stund sitter med en ny generasjon fagfolk som har hatt et subtraktivt språklæringsmønster da de lærte faget, vil ikke disse fagfolkene kunne bidra til å holde ved like og oppdatere det norske språket innen dette området. Dersom denne oppgaven da ikke ivaretas av andre, vil vi få et registertap.

I mitt kasstudium fant jeg tendenser både til en subtraktiv språklæringsstil, domenetap og registertap for norsk, men ikke i fullstendig grad (jf. problemstilling 5). Det var et gjennomgående funn at studentene ikke kjente til norsk fagterminologi for sentrale begreper, men kun var fortrolig med den engelske fagterminologien. Det at engelsk hadde blitt vedtatt som det eneste offisielle språket ved studiet, og at svært mye av forskningen ved enheten i tillegg ble publisert på engelsk, tyder på et domenetap. Imidlertid fantes det også anledninger til å bruke norsk, for eksempel muntlig i diskusjoner og faglige samtaler der bare norskspråklige deltok, og skriftlig i formidling, i standarder og i rapporter til næringslivet. Kodeveksling i form av innskudd av fagterminologi på engelsk var imidlertid vanlig. Det var altså tegn til registertap. Situasjonen som oppsto rundt eksamen, der faglæreren til slutt måtte oversette eksamensspørsmålene til norsk, er imidlertid et eksempel på at selv i en situasjon der domenetap og begynnende registertap er en realitet, lar det seg gjøre å finne eller utvikle norsk fagterminologi når behovet oppstår.

Man kan også tenke seg at det kan skje en *domenedeling*. Innenfor fag med større fagmiljøer, der faget undervises flere steder i landet, kan det hende at undervisninga foregår på norsk ett sted, og engelsk et annet. Det kan også tenkes at publikasjoner skrives både på engelsk og norsk, uten at det fordeler seg slik at vitenskapelige publikasjoner nesten bare er på engelsk, mens andre typer publikasjoner oftest er på norsk. I begge disse tilfellene deles i så fall deldomene mellom norsk og engelsk. I mitt kasusstudium er det imidlertid ikke riktig å snakke om domenedeling. Dette spesielle undervisningstilbudet fins ikke noen andre steder i landet, og det engelske tilbudet er således det eneste. Det fins anledninger til å bruke norsk, men bare i noen gitte situasjoner. Det er få situasjoner der norsk og engelsk er helt likestilte og det ikke fins noen tradisjon eller preferanse for det ene framfor det andre.

Dersom flertallet av fagmiljøer i norsk akademia nærmer seg ytterpunktet i ”engelskhjørnet” i språkvalgstrekanten, vil dette være en faktor som bidrar til en utvikling i retning *diglossi* i det norske samfunnet (se kapittel 3.4). Det akademiske domene, med sine underdomener, er et prestisjefyllt domene, og en typisk kandidat for bruk av H-varieteteten i diglossiske samfunn. Dersom dette domene ”tapes”, vil det kunne være et ledd i et systematisk domenetap etter et ”diglossi-aktig” mønster. Engelsk vil da komme til å innta H-varietetetens funksjoner, mens norsk får L-varietetetens funksjoner.

Det går også an å nyansere ytterligere, og undersøke om det fins en funksjonsdeling mellom nasjonalspråket og engelsk innad innenfor akademias underdomener. I så fall ville det finnes et mønster der de samme aktørene bruker engelsk i visse akademiske sammenhenger, og norsk i andre, der engelsk inntar rollen som H-varieteteten, mens norsk spiller rollen som L-varieteteten. ”Vad gäller den akademiska världen skulle man kunna tala om en funktionell diglossi om engelskan blev det språk som användes i vetenskapliga syften medan svenskan blev språket för vanliga, mer informella samtal liksom för populärvetenskap och fackjournalistik” skriver Gunnarsson og Öhman (1997:3). Gunnarsson (2005) antyder at det i Sverige fins en funksjonsdeling mellom vitenskapelig publisering på engelsk, og formidling på svensk.

I mitt kasusstudium fant jeg som nevnt at språkbruksmønsteret til dels fordeler seg langs kategoriene formell/engelsk og uformell/norsk. Det å gå over fra norsk til engelsk kunne for eksempel brukes til å markere en overgang fra en uformell til en formell situasjon, eller fra spøk til faglig samtale. Dette mønstret er imidlertid ikke fullstendig gjennomført. Samtalepartnere, tilhørere eller det tenkte publikummet har også mye å si, både i skriftlig og muntlig sjanger. Fordelinga mellom engelsk og norsk ser altså delvis ut til å følge mønstret av H-varietetetens, henholdsvis L-varietetetens funksjoner, men variabelen samtalepartnere

/publikum ser likevel ut til å ha en spesiell prominens. De to variablene prestisje og publikum faller også delvis sammen, ettersom prestisjefulle H-varietetssituasjoner i tillegg ofte har et større og mer språklig blanda publikum, for eksempel i tilfellet med vitenskapelige publikasjoner og forelesninger.

Er Norge i ferd med å bli et diglossisk samfunn? En svensk undersøkelse (Berg, Hult & King 2001:315) konkluderer med at "[f]unctions of English in Sweden are more clearly different today than just 20 years ago." Det er for eksempel blitt nødvendig å beherske engelsk for å få tilgang til visse eliteutdanninger og elitejobber i Sverige (op.cit.). Berg, Hult og King (op.cit.) vil likevel ikke karakterisere Sverige som et diglossisk samfunn i dag. I stedet viser de til Nancy Dorians forskning, der hun fant at gælisk i Øst-Sutherland gikk ut av bruk i løpet av en generasjon eller to, mens utviklinga som leda opp til språkskiftet hadde starta lenge før, kanskje så mye som flere hundre år tidligere. Selv om språkbruken forholdsvis plutselig "bikka" over til engelsk, skjedde det allikevel etter en lang og gradvis prosess der kreftene og holdningene som leda fram til "bikket" hadde endra seg gjennom en lang periode. Berg, Hult og King (op.cit.: 315) påpeker at selv om de menneskene som bruker mye engelsk til daglig i Sverige er få, er synligheten og prestisjen til språket høy, noe som kan peke i retning av en endring i det språklige klimaet:

While Sweden cannot be characterized as a nation presently undergoing language shift, the high status of English as both the language of international communication and an important code of communication in many elite domains, might be important for shaping the climate for language shift and hence in influencing language use patterns of the coming decades (loc.cit.).

Selv vurderer jeg situasjonen i Norge slik at vi neppe står på terskelen til noe allment språkbytte. Til og med ved Program for industriell økologi, som har et offisielt vedtak om at masterprogrammet er engelskspråklig, hender det at faglige samtaler foregår på norsk. Dette viser hvor sterkt det norske språket tross alt står. Men Norge kan være på vei inn i en diglossilignende tilstand. Dette betinger imidlertid at domenetapet til engelsk i akademia i framtida blir enda mer fullstendig enn det er i dag, og at det får følge av domenetap i prestisjefulle områder av arbeidslivet.

For at man skal kunne kalle tilstanden diglossisk betinger det også at det snakkes engelsk i prestisjefulle situasjoner når det er *bare nordmenn* til stede. Som nevnt ovenfor fant jeg i kasusstudien at informantene ofte grep anledningen til å snakke norsk når de befant seg i en situasjon med bare nordmenn. Dette skulle tyde på at det er deltakerkomponenten i Fishmans definisjon av domene som slår sterkest ut, og ikke om situasjonen er formell eller

prestisjefull som sådan. På den andre sida bød slike anledninger seg kun i små grupper, for eksempel i gruppearbeid, så det er ikke sikkert deltakerne følte at de var i en formell situasjon. Det hendte også at grupper med bare nordmenn snakka engelsk sammen når faglige spørsmål ble diskutert. En ”lakmustest” her ville vært hvorvidt forelesninger ville blitt holdt på engelsk selv med ingen utenlandske studenter til stede. En slik situasjon fikk jeg imidlertid ikke oppleve i kasusstudien. Truchot (1997:66) foreslår termen ”transglossia” for å betegne en situasjon der ”[...] one language is used for activities that bring together speakers of different languages, whether this includes native speakers of that language or not.” Jeg ser imidlertid ikke helt forskjellen på Truchots transglossi og det mer brukte begrepet *lingua franca*. Dersom språksituasjonen i et land skal kunne karakteriseres som diglossisk eller diglossi-liknende, må altså bruken av prestisjevarieteteten gå *utover* det å anvende språket som et *lingua franca*. Det er vanskelig å si sikkert om dette er tilfellet i norsk akademia i dag. På den ene sida brukes *lingua franca*-argumentet for å motivere og legitimere bruk av engelsk, både når det gjelder publikasjoner og undervisning. Det er også et reelt behov for internasjonal kommunikasjon i fagmiljøene. På den andre sida brukes engelsk til *mer* enn dette. Det brukes framfor alt til å signalisere prestisje; det engelske språket forbindes i mange sammenhenger med kvalitet. Engelsk brukes til å skaffe anerkjennelse og til å få innpass i respekterte kretser. Dette vil jeg straks komme tilbake til. Engelsk dekker med andre ord andre funksjoner *i tillegg* til de reinte kommunikative. Det er nok dette Berg, Hult og King (op.cit.) mener med at det sosiolingvistiske klimaet er i ferd med å endres.

Murray og Dingwall (2001:106) argumenterer for at diglossi ikke trenger å utgjøre noen *trussel* mot et gitt språk. De viser til språksituasjonen i Sveits, der distribusjonen mellom høytysk og sveitsertysk ofte blir nevnt som et eksempel på ”klassisk” diglossi. Murray og Dingwall finner – noe overraskende, slik jeg ser det – at sveitsiske forskere *ikke* har problemer med å snakke om sin forskning på sveitsertysk hvis de vil, selv om høytysk er H-språket. Dette må i så fall være et eksempel på at registertap kan kompenseres for ved tilpasning av importord.

På den andre sida mener Coleman (2006:2) at “[w]here language shift is ’voluntary’, language death is top-down. In other words, in diglossic societies, the formal and prestigious functions are the first to be lost: hence the importance of higher education.” Det er uklart om Coleman her mener at det bare er i språksamfunn som er diglossiske fra før, at de prestisjefulle domenene tapes først, eller om han mener at språkdød uansett går ovenfra og ned så lenge språkskiftet er ”frivillig”, også i de tilfellene hvor det fra før ikke fantes distinkte H- og L-varieteter i det aktuelle språksamfunnet. Jeg vil tro at Colemans tese gjelder også i

tilfeller der språksamfunnet ikke var diglossisk fra før, ettersom alle språksamfunn rommer mer formelle og mindre formelle situasjoner, og alle språk har ulike register for å dekke disse situasjonene. Den høyere utdanninga er uansett et viktig domene, i og med domenets prestisje.

Ammon (2001b: 348) kommenterer at selv om domenetap er negativt for språket, trenger det ikke å være negativt for den enkelte taler: "Negative effects on the development of a language may for instance be compatible with overall personal advantages for its speakers and vice versa." Dette ble særskilt tydelig i kasesstudien min. Grunnen til at kasesenheten etablerte det internasjonale masterprogrammet med undervisning på engelsk var at de håpa å kunne skape fordeler både for enheten, for fagmiljøet, for universitetet, for studentene – og i siste instans for jordkloden. Det lokale språkbyttet var altså "frivillig" på ett plan, og gjort ut ifra kalkulasjoner over hva man kunne vinne på det. Det betyr imidlertid ikke at det ikke lå noen form for krefter bak. I de neste avsnittene vil jeg forsøke å greie ut om hvilke krefter som ofte er i spill ved "frivillige" språklige valg.

### **10.3. En Bourdieu-inspirert tolkning av funnene**

Pierre Bourdieus teorier og begrepsapparat kan kaste lys over funnene i min undersøkelse. Ifølge Bourdieu (1977, 1991) fungerer beherskelse av bestemte måter å bruke språket på som en form for kapital. Denne kapitalen kan konverteres til andre former for kapital, og brukes til å opprettholde maktforhold. I Bourdieus teori fins det tre hovedformer for kapital: Økonomisk, sosial og kulturell kapital. Økonomisk kapital består av penger og andre materielle ressurser. Sosial kapital er den verdien som medlemskap i ei gruppe eller et nettverk gir. Kulturell kapital utgjøres av slike ting som utdanning, dannelse og språklig kompetanse. Språklig kapital er med andre ord en underkategori av kulturell kapital. I tillegg til disse tre kapitalformene kommer symbolsk kapital, som grovt kan oversettes med anerkjennelse. Den symbolske kapitalen er noe som knyttes til en person eller et objekt ved siden av den økonomiske, sosiale eller kulturelle kapitalen.

For at ei ytring skal være vellykka, må den aksepteres som legitim i det sosiale feltet den ytres i, og den personen som ytrer seg, må aksepteres som en som har rett til å ytre seg. "Language is not only an instrument of communication or even of knowledge, but also an instrument of power. A person speaks not only to be understood but also to be believed, obeyed, respected, distinguished", skriver Bourdieu (1977:646). Språklig kompetanse – inkludert evnen til å produsere ytringer som blir bedømt som adekvate og legitime – fungerer som kulturell kapital innen et visst "marked" (op.cit.:649).

Et ”marked”, eller et felt, som Bourdieu også kaller det, er et sosialt rom der visse aktører er medlemmer. For å få tilgang til feltet må aktøren ha visse kvalifikasjoner og inneha de kapitalformene som er gyldige, blant annet den riktige språklige kapitalen. Nykommere sosialiseres inn i feltets konvensjoner, de lærer spillereglene som gjelder for feltet – hva som regnes for å være normalt og unormalt, hva som regnes for riktig og adekvat. ”Beyond sheer force, such marketplaces operate through hegemonic practices, through symbolic domination, through convincing participants that the values and modes of operation of the marketplace are immutable and universal” (Heller 1992:125). Men det kan også foregå kamper om hvilke spilleregler som skal gjelde i feltet, noe jeg vil komme tilbake til om litt. Et ”felt” kan likne et domene eller et underdomene, i og med at begge består av aktører i visse roller, som ytrer seg språklig i tråd med visse konvensjoner. Disse språklige ”markeds plassene” er knytta sammen, for eksempel ved at et mindre, lokalt ”marked” er knytta til et større nasjonalt eller internasjonalt ”marked” – på samme måte som domener og underdomener henger sammen.

Innen et felt, eller om man vil et marked eller et domene, oppnår en bestemt varietet *hegemoni*, det vil si autoritet, legitimitet og prestisje, mens andre varieteter har lavere status i feltet. Bakgrunnen for hvilke varieteter som oppnår hegemoni, må selvsagt ses i lys av den politiske og historiske konteksten. Kunnskap om hvilken varietet som har hegemoniet og hvilke som har lavere status, inngår i den sosiolingvistiske kompetansen til aktørene i feltet, og er en del av det Bourdieu kaller aktørenes *habitus*. Habitus vil si våre kollektivt innlærte forståelsesmønstre, våre evalueringer av andre og deres måter å være på, og våre måter å handle og opptre på, som er lært gjennom sosialisering. Habitus er et sett av ikke medfødte, men lærte disposisjoner som gjør oss tilbøyelige til å handle og reagere på visse måter.

De ulike kapitalformene kan ”veksles inn i” de andre kapitalformene. Det som foregår på den språklige markeds plassen, kan beskrives med bedriftsøkonomiske termer. Aktørene kalkulerer over egne investeringer og muligheter for profitt: Vil det å bruke en viss språklig kode føre til profitt i en eller flere av kapitalformene? Eller vil bruk av denne koden gi ulemper? Hvilken verdi har koden, og hva koster det meg å investere? Hvilken reaksjon forventer jeg fra andre?

En aktør som er sosialisert inn i et felt, vil sannsynligvis ta reglene for gitt. Det som tas for gitt, betegner Bourdieu som ”doxa”. Heller (1992:125) skriver:

Buying into the game means buying into the rules, it means accepting them as *routine*, as *normal*, indeed as *universal*, rather than as conventions set up by dominant groups in order to place themselves in the privileged position of regulating access to the resources they control. Bourdieu has insisted over and over again that it is precisely

through *appearing not to wield power* that dominant groups wield it most effectively (mine uthevinger).

Hvis man godtar ”spillereglene” som rutine, som normale og som universelle, snakker man altså om doxa. Hvis man vil handle på en slik måte at man får maksimal profitt uten å utfordre på noen måte, bør man handle i overensstemmelse med doxa. Handlingen vil da gjerne føles ”naturlig” for aktøren, ettersom doxa nettopp er de uuttalte og allment godtatte konvensjonene. Dominerende grupper trenger derfor ikke å utøve makt på noen eksplisitt måte.

Ved å bruke Bourdieus teorier på den måten jeg her har antyda, kan jeg få kasta nytt lys over funnene fra min undersøkelse på flere måter. For å få innpass i den akademiske verden er det nødvendig å beherske den ”riktige” koden. Den ”riktige” koden er imidlertid et sammensatt fenomen: Man må for det første beherske den spesifikke fagterminologien, som innen mange fagfelt er på engelsk. For det andre må man beherske et formelt register på engelsk, både skriftlig og muntlig. Et mer åpent spørsmål er om det også er nødvendig å beherske et formelt register og evt. fagterminologi på *norsk*. I noen fagfelt er det nok slik, men ved min kasusenheter ser det ikke ut til å være nødvendig, all den stund man behersker det på engelsk. I tillegg til dette kommer slike aspekter som at man må beherske kildebruk, referanser og liknende. Som sagt kan Bourdieus felt-begrep ses som en parallell til domener og deldomener. Hele det akademiske feltet deler noen felles spilleregler, mens litt ulike regler under dette igjen kan gjelde for mindre ”under-felt”/underdomener.

Med forbehold om visse nyanser avhengig av fagfelt er akademisk engelsk en kode man som regel må beherske dersom man skal gjøre karriere innen det akademiske feltet. Dette gjenspeiles ikke minst i den høye andelen doktorgradsavhandlinger som skrives på engelsk her i landet. Det er en del av sosialiseringa inn i fagmiljøet at studentene lærer seg denne koden. En slik sosialiseringsprosess kan man for eksempel se i forslagene til språkpolitikk fra Universitets- og høyskolerådet, Språkrådet og i de språkpolitiske dokumentene til Universitetet i Oslo og Universitetet for miljø- og biovitenskap, der det legges det opp til en økning i engelskandelen med stigende studienivå. Når det generelt er såpass mye vanligere med engelskspråklig undervisning på masternivå enn på bachelornivå, understreker det at det er gjennom det å beherske engelsk at studentene får fullverdig innpass i fagmiljøet.

Språklig kapital kan konverteres til økonomisk kapital. Med ”tellekantsystemet” får institusjonene – og eventuelt også den enkelte forsker etter hvert – pengebelønninger per publikasjon i utvalgte publikasjonskanaler. Skaperne av ”tellekantsystemet” påstår riktignok at rangeringa av publikasjonskanalene ikke er gjort på grunnlag av språk (se kap. 7.4.2). Men

siden engelsk har hegemoniet på feltet – med unntak av noen spesielle underfelt – vil de internaliserte normene tilsi at for at ytringen skal bli godtatt som adekvat og verd å høre på, bør den være på engelsk. Rangeringa i ”tellekantsystemet” er ment å speile ”rein vitenskapelig kvalitet”, men hva som regnes som høy kvalitet, avhenger blant annet av doxa, og dermed er kravet om at man bør bruke engelsk likevel innbakt i reglene. En investering i tid og krefter på å forfatte en artikkel på akademisk engelsk kan med andre ord tas ut i form av direkte økonomisk profitt. I mitt kasusstudium var også en av motivasjonene for å starte et internasjonalt, engelskspråklig program å få en særskilt finansiering fra universitetet. Dette er også en måte å konvertere språklig kapital til økonomisk kapital på.

Det har vært gjort en rekke forsøk på å utfordre ”tellekantsystemet” fra aktører tilhørende ”underfelt” som har litt annerledes regler, der norsk og engelsk er mer likestilte, for eksempel blant forskere innen fagene litteraturvitenskap og historie. Disse forsøkene har likevel hatt begrensa suksess. Enkelte norskspråklige tidsskrift er riktignok rykka opp på lista, men selve systemet består. Bourdieu (1977:649) skriver: ”Those who seek to defend a threatened capital, be it Latin or any other component of traditional humanistic culture, are forced to conduct a total struggle [...] because they cannot save the competence without saving the market [...]”

Språklig kapital kan også konverteres til symbolsk kapital. Når det publiseres internasjonale rangeringslister over universiteter, kommer universitetene med høyest anseelse, altså mest symbolsk kapital, på topp. Bourdieu (1988:91) sier om akademia: ”There are surely few social worlds where power depends so strongly on belief, where it is so true that, in the words of Hobbes, ‘Reputation of power is power’.” Noen av kriteriene som brukes i slike rangeringslister, er direkte språkavhengige (se også kap. 4.2.). Andre kriterier gjelder språk på samme måte som rangeringa av publikasjonskanaler etter vitenskapelig kvalitet også er avhengig av språk, nemlig ved at språket rett og slett er del av de spillereglene som må beherskes for i det hele tatt å få tilgang på feltet, og i hvert fall for å bli vurdert som viktig. Også på individnivå kan språklig kapital konverteres til symbolsk kapital, i form av klatring på karrierestigen og økt anseelse – noe som i sin tur gjerne fører med seg fast ansettelse, tildeling av forskningsmidler eller høyere lønn, altså økonomisk kapital.

Når en norm er blitt hegemonisk, aksepteres den av aktørene som normal, som rutine, som det universelle. Den påtadelige *mangelen* på språkpolitikk som inntil nylig har preget norsk akademia, kan ses i lys av dette. Den danske lingvisten Martin Christensen (2006:39) påpeker: ”Mere engelsk på universiteterne – betyder det så mindre dansk, og hvilke konsekvenser har det?”, kunne man spørge. Man gør det bare ikke.” I Norge har Bologna-



avtalen blant annet vært tolka dithen at det må opprettes flere undervisningstilbud på engelsk, selv om dette ikke står noe sted i avtalen. At ”internasjonalisering” nærmest er synonymt med å bruke mer engelsk, er underforstått. At forskere må publisere på engelsk for å være med i forskningsfronten, er også en del av rutinen. De initiativene til språkpolitikk som har kommet i de siste årene, utfordrer på ett vis underforståtheten, ved at språkspørsmålet i det hele tatt artikuleres. På den andre sida aksepteres i all hovedsak det grunnleggende premisset om engelskens posisjon i akademia i de konkrete forslagene som settes fram. De språkpolitiske initiativene implementerer i hovedtrekk det som i flere år har vært praksis, eventuelt praksis slik aktørene *tror* den kommer til å bli – det som ”ligger i kortene”. Slik blir språkpolitikken langt på vei en formalisering av habitus.

At det å bruke akademisk engelsk er en del av det kollektive doxa og aktørenes habitus, framkommer også i adjektivbruken hos informantene mine. I kasestudien min valgte flere av informantene ordet ”naturlig” som en forklaring på hvorfor de hadde valgt å bruke engelsk i ulike sammenhenger. Min hovedinformant LCA-1 forklarte at det ”lå naturlig i kortene” å gjøre all undervisninga ved kaseheten engelskspråklig. I spørreundersøkelsen blant de ansatte ved kaseheten var gjennomsnittet ”litt enig” i at det føles ”naturlig” for dem å skrive på engelsk i de fleste faglige sammenhenger, mens gjennomsnittet var ”litt uenig” i at det føles ”naturlig” å skrive på norsk i de fleste faglige sammenhenger. Også Phillipson og Skutnabb-Kangas (1996) og Wilson (2002) rapporterer tilsvarende funn: I Phillipson og Skutnabb-Kangas’ arketype-inndeling karakteriseres ”kun engelsk-forskeren” blant annet av at han føler at engelsk er et naturlig og selvsagt vitenskapsspråk, mens dansk ikke er det. Wilson (2002) på sin side finner at det å publisere på engelsk blir sett på som naturlig og selvsagt blant naturvitere, informatikere og matematikere, men ikke like sterkt i andre fagmiljø. Fra politisk hold i Norge ble det hevda at å innføre de engelskspråklige gradsbetegnelsene ”bachelor” og ”master” var ”naturlig” fordi de ”harmonerer med de internasjonale” (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 2001b, punkt 6.3.2). Pennycook (1994:9) har analysert holdninger til den generelle spredningen av engelsk i verden, og funnet at den nettopp blir regna for å være både naturlig, nøytral og gunstig. Alt dette understreker igjen at det å bruke engelsk i akademisk sammenheng regnes som rutine, som normalt, som noe universelt – det har *hegemoni*. Det hegemoniske viser seg også i hva aktørene føler er passende og upassende. Da jeg i mitt tidligere forskningsprosjekt (Ljosland 2003) fant at enkelte doktorgradsstudenter var redde for negative sanksjoner fra kolleger – for å bli regna som ”sær” – hvis de valgte å skrive avhandlinga si på norsk i stedet for engelsk, viser det at norsk på disse aktørenes felt *ikke* har hegemoni; det regnes som upassende i

situasjonen og er slik sett ikke noen god investering med tanke på konvertering til andre kapitalformer.

Heller (1992:125) skriver at "Bourdieu has insisted over and over again that it is precisely through appearing not to wield power that dominant groups wield it most effectively." Om man vil bruke engelsk, er med andre ord et "fritt valg". Det er sjelden snakk om direkte tvang. Min kasusenhet hadde som sagt heller ikke fått noe direkte *pålegg* fra universitetsledelsen om å gå over til engelsk som undervisningsspråk. De hadde nok fått ulike politiske signaler og hint, men i bunn og grunn var det deres eget ønske og deres eget valg. Når forskere skriver sine vitenskapelige publikasjoner på engelsk, er det også et "fritt valg", ut ifra deres personlige kalkyler over profittmulighetene. "Engelsk er eit val som den enkelte gjer også uavhengig av forskarposisjon eller styring" (Halvorsen & Faye 2006:78). Engelsk kommer "nedenfra". Dette er helt analogt med domeneforvalternes rolle i en domenetapsprosess (se kap. 3.2 og 10.2). Domeneforvalterne, altså aktørene selv, tar i betraktning de økologiske betingelsene, som i Bourdieus terminologi tilsvarer profittmulighetene og investeringskostnadene med grunnlag i habitus. De foretar så sin produksjon av språklige uttrykk, som igjen ved neste valgsituasjon er med på å skape presedens og bli en konstituerende del av de økologiske betingelsene, eller habitus. Selv om valget er "fritt", har hegemoniske strukturer lett for å gjenskapes. Og selv om mektige aktører eller grupper tilsynelatende ikke utøver makt, gjør de det i realiteten. For eksempel det at skaperne av "tellekantsystemet" insisterer på at det ikke har noe med engelsk å gjøre, men dreier seg om rein vitenskapelig kvalitet, kan nettopp tolkes i et slikt lys.

For å få tilgang til feltet må man altså beherske spillereglene:

As Gumperz and others have shown, an inability to bring to bear appropriate conventions of behaviour on key situations in daily life where crucial decisions about one's access to resources are decided (a job interview, an exam, a courtroom trial, etc.) can result in the systematic exclusion of segments of the population from the resources distributed there [...] (Heller op.cit.:125).

Denne analysen er ikke bare gyldig for engelsk, men like mye for et formelt register av norsk med norsk fagterminologi. Men det at det er et fremmedspråk kan kanskje gjøre terskelen ekstra høy for de som må lære seg koden? I min undersøkelse hadde jeg ikke mulighet til å finne ut om det fantes potensielle studenter som *ikke* hadde søkt seg til utdanninga fordi språket var engelsk. Men blant studentene som faktisk hadde begynt ved studiet, var det i alle fall delte meninger. Noen syntes det var positivt at engelsk var undervisningsspråket, andre

mente det ikke spilte noen rolle fra eller til, mens for andre igjen var det en klar ulempe som de likevel hadde valgt å trosse.

I slutten av observasjonssemesteret oppsto det en strid om eksamensspråket. En eksamen er nettopp en av de ”key situations” som Heller nevner, der det er viktig å vise at man behersker den riktige koden. Striden besto i om eksamensspørsmålene skulle gis på norsk i tillegg til engelsk, eller om de skulle gis bare på engelsk, og om studentene skulle ha lov til å svare på norsk, eller om det bare skulle være lov å svare på engelsk. Faglæreren ønska å tillate kun engelsk både i spørsmål og svar. Etter en liten kamp der studentene fikk noen forskrifter på sin side, ble det likevel bestemt at spørsmålene skulle gis på norsk i tillegg til engelsk, og at de studentene som ikke tilhørte selve det internasjonale masterprogrammet, skulle få lov til å svare på norsk dersom de ønska det. Studentene oppfatta det likevel slik at faglærer hadde gjort denne innrømmelsen motvillig. Jeg mener at det er mulig å tolke denne striden om eksamensspråk som en utfordring av det språklige hegemoniet – som til og med hadde blitt formelt vedtatt i og med vedtaket om at utdanninga skulle gjøres til et internasjonalt og engelskspråklig masterprogram. Å tillate eksamen på norsk betyr å gi mulighet for å tilegne seg ressurser og få formelt papir på at man er en del av fagmiljøet, altså feltet, *uten* å ha vist at man behersker den hegemoniske koden. Derfor var det ikke uproblematisk.

Makt- og demokratiutredningen frykter større sosiale ulikheter som en følge av språkets ”portvaktfunksjon” dersom engelsk blir hegemonisk på flere felt/domener enn i dag:

Samtidig fører [tilbakegangen for norsk] [...] til større sosial ulikhet – større forskjeller mellom de som behersker engelsk godt og de som ikke gjør det. Slik gjenoppstår trekk ved de standsforskjellene som gjorde seg gjeldende da europeiske eliter brukte latin – og senere fransk – mens brede lag av folket snakket sine nasjonale og lokale lavspråk. De sosiale forskjellene i språklige ferdigheter er store på norsk, og forskjellene forsterkes etter hvert som norsk trenges tilbake av engelsk på dominerende samfunnsområder (Østerud et. al. 2003b:46).

Makt- og demokratiutredningen snakker altså her om det Myers-Scotton (2006) har kalt ”elitelukning”, eller mer presist ”svak elitelukning” (se kapittel 4). Det er ingen tvil om at ”svak elitelukning” harmonerer med Bourdieus teori om hvordan grupper som har makt, kan bruke det hegemoniske språket på feltet til å utestenge andre fra å ta del og fra å bli hørt, samtidig som de ikke framstår som de utøver makt direkte.

#### **10.4. Globalisering, universitetet, språkpolitikk og identitet**

Som nevnt i kapittel 4.2 kan utviklinga i universitetssektoren ses på som en globaliseringsprosess i miniatyr. Mange av de samme mekanismene som globaliseringsforskere har påpekt, gjelder også for universitetssektoren: Den generelle kommodifiseringer viser seg i universitetssektoren ved at høyere utdanning er blitt til en handelsvare der det foregår konkurranse i et internasjonalt marked. Både generelt og i universitetssektoren har mange en følelse av at verden ”krymper”. Både det at flere tar utenlandsstudier og utvekslingsopphold, e-læringsteknologi, forskermobilitet og annen internasjonalisering i forskningssektoren bidrar til dette. Nasjonalstaten har blitt mindre viktig, og universitetet er ikke lenger et instrument for nasjonsbyggingsprosjekter. Ricento (2006:6) analyserer det slik at *nasjonalstaten* ikke lenger er den riktige enheten for å analysere verden i dag, men at *staten* fremdeles er en viktig enhet som politisk aktør, i tillegg til overstatlige og substatlige enheter. Så også i språkpolitikken:

Globaliseringen [...] betyder at sprogbruken ikke længere kan reguleres af et statlig apparat, men snarere ændres som følge af en række faktorer hvor staten kun spiller en mindre rolle. Overstatslige konstruktioner (som for eksempel EU og FN) og subkulturer øver deres indflydelse uden at staten kan gribe ind overfor det (Christensen 2006:37).

Actors and influences in the field of language policy can be manifold and involve both sub-state, state, and super-state actors in processes of considerable complexity [...]. In fact, one of the challenging new areas of research into language policies could precisely address the way in which language policies emerge out of an interplay of actors at very different levels, including, but not exclusive to, national governments (Blommaert 2006:240f.).

I denne avhandlinga har jeg vist at nettopp dette er tilfelle. Selv om mye av politikken bare *indirekte* fungerer som språkpolitikk, kommer de kreftene som regulerer språkbruken, fra svært mange kilder, ikke bare staten. Det dreier seg om overstatlige organisasjoner som EU og WTO og internasjonale politiske prosesser som for eksempel Bologna-prosessen; og det dreier seg om politikk på statlig nivå – som er influert både ”ovenfra” og ”nedenfra”. I tillegg dreier det seg om prosesser som foregår på institusjons- og enhetsnivå. Ricento (2006:6) mener at ”Linguistic imperialism”-paradigmet i så måte bør revideres, ettersom det legger for stor vekt på stater som de primære språkpolitiske aktørene. Phillipson har imidlertid utvikla ”linguistic imperialism”-teorien videre, blant annet i Phillipson (2008). Her mener han fortsatt at staten USA spiller en viktig rolle, men at USAs makt utspiller seg på andre måter enn bare gjennom militærmakt:

US expansionism is no longer territorial [...]. Occupation is by economic, technological and material means, and is increasingly ensured through mental and electronic control, through [...] the networks of political and scholarly collaboration that uphold an exploitative economic structure (Phillipson 2008:38).

Maktutøvelsen er usynliggjort ved at den framstilles som nøytral og universell. ”Den nyliberale verdensorden”, som Phillipson kaller den, framstilles som noe som kommer, nærmest av seg selv, uten agenter bak. Phillipson (op.cit.) bruker også Bourdieu i sin reviderte versjon av ”Linguistic imperialism”-teorien. ”Bourdieu’s analysis of the consolidation of the power of the national (official) language can be upgraded to account for the ways in which English is being promoted and accepted globally” (Phillipson op.cit.:5). Når bl.a. universitetene trekkes inn i markedsideologien, og dette framstilles som universelt og nøytralt, viser det at anglo-amerikanske tenkemåter er i ferd med å oppnå hegemoni i bourdieusk forstand, mener Phillipson. Engelsk som et ”nøytralt” og ”globalt” språk er del av dette hegemoniet.

Til spørsmålet om hvorvidt stater lenger er den viktigste enheten, kan man si at stater selvsagt fremdeles har en sentral rolle. Men i tillegg kommer ”verdener” som er knytta sammen på andre måter – for eksempel ”forretningsverdenen”, ”universitetsverdenen” og ulike internasjonale organisasjoner og sammenknytninger. Så kan man eventuelt tilskrive de ideologiske plattformene i disse ”verdenene” et ”statsborgerskap”, slik Phillipson (op.cit.:5ff.) gjør når han mener at den nyliberale ideologien er et ledd i USAs maktutøvelse.

Med globalisering følger nye spørsmål knytta til identitet. ”[...] [I]dentity is best seen not as one item, but as a repertoire of different possible identities, each of which has a particular range or scope and function” skriver Blommaert (2006:245). Det er altså ikke nødvendigvis noen motsetning i det å ha ulike roller, og i hver av dem føle tilknytning til ulike grupper, og kanskje realisere de forskjellige rollene blant annet ved hjelp av ulike språk. ”[...] [A]s a consequence of globalization, most people in the world now develop a *bicultural identity*, in which part of their identity is rooted in their local culture while another part stems from an awareness of their relation to the global culture”, mener Arnett (2002:777). Informantene i min undersøkelse viser en sterk bevissthet om det globale. I og med at de er opptatt av miljøvern, er det en viktig del av deres måte å betrakte verden på at alle lever på samme klode, og at hendelser og prosesser på ulike steder påvirker hverandre. Når informantene bruker både norsk og engelsk, og kodeveksler mellom disse to språkene, kan dette være en måte å språksette en dobbel identitet på – som medlemmer av det hjemlige, norske samfunnet via norsk, og som globale studenter eller forskere via engelsk.

Det har vist seg etter hvert som jeg har analysert materialet fra kasusstudien at svært mye handler om å ”kople seg på” i en eller annen forstand. En grunnleggende motivasjon for ledelsen ved kasusenheten for å gjøre engelsk til offisielt undervisningsspråk var å kople seg på et internasjonalt utdanningsmarked, samt å kunne tilby sin spesialkompetanse og gi av sin kunnskap i et større område enn Norge eller Skandinavia og slik kanskje bidra til en positiv utvikling også andre steder i verden. Noen av studentene så for seg at de senere skulle ut i et internasjonalt arbeidsmarked, enten ved å arbeide i utlandet, eller ved å arbeide i internasjonalt orienterte bedrifter i Norge. For de ansatte var det å skulle kople seg på et internasjonalt fagmiljø en motivasjon for å skrive vitenskapelige publikasjoner på engelsk.

I kapittel 4 siterer jeg Pennycook (1994:29), som skriver: “Language is located in social action and anything we might want to call *a* language is not a pre-given system but a *will to community*” (den siste uthevinga er mi), og jeg kopler der dette til begrepet ”forestilte fellesskap” (Anderson 1996). Forestilte fellesskap er forestilte fordi medlemmene nettopp forestiller seg at de er medlemmer av det samme fellesskapet selv om de fleste av dem aldri vil møtes (op.cit:19). I denne avhandlingen har vi sett hvordan ett bestemt fagmiljø, på ett bestemt sted i Norge, *kopler seg på* og er med på å skape flere forestilte fellesskap. Ett viktig slikt fellesskap er ”det internasjonale fagmiljøet” innen deres eget fagfelt. Et annet fellesskap kan være ”det internasjonale høyere utdanningsmarkedet”. Selv om de fleste kanskje ikke føler særlig følelsesmessig tilknytning til dette fellesskapet, har det likevel vært en viktig kategori for å kople seg på. Et tredje forestilt fellesskap er den globale miljøbevegelsen. Informantene kopler seg på disse forestilte fellesskapene ved å bruke det internasjonale språket engelsk – samtidig som de skaper sin lokale praksis, og benytter det i sin lokale virkelighet.

## 11. Summary in English

### 11.1. Summary of the findings

The title of this thesis is “Lingua Franca, Prestige and Imagined Communities: On English as an Academic Language in Norway. A Case Study in its Broader Context.” The study’s primary objective has been to establish the main factors that influence the relationship between the Norwegian and the English languages in the academic sector in Norway, and the consequences of a possible change in this relationship.

Teaching through English has in recent years become more common in higher education in Norway, as well as in most of Europe north of the Alps. English has also become the chief language of scientific publication. Norwegian is more commonly used in related genres such as textbooks and reports and in the dissemination of knowledge to the general public.

A great number of factors take part in determining the relationship between English and Norwegian in the academic sector. These consist of various aspects of globalisation, international and national politics, university policies, internationalisation efforts and ambitions to become “excellent”. Less tangible factors such as attitudes and the perceived prestige of the two languages also play important roles. These various factors are explored throughout the thesis.

*Sub question 1: Who takes initiative and what incentives are there to use English, as opposed to the national language, as a language of higher education and research*

*1a. on the international level (concerning Norway)?*

*1b. on the national level (in Norway)?*

*1c. at the Norwegian University of Science and Technology, Trondheim?*

*1d. at the departmental level of this institution?*

Initiatives and incentives come both from “above” and from “below”. “English from above” concerns political processes, signals and agreements, such as the Norwegian government’s ambition to increase the number of courses taught through English in higher education. But it is not just language politics that matter. Equally or perhaps more important are other types of politics, such as international agreements concerning the opening of borders. The General Agreement on Trade in Services introduces free trade with higher education, and the Bologna agreement gives us free flow of students and lecturers through European universities and

colleges. The university ideal has changed from the university being an instrument for nation building to taking on characteristics of international businesses. Universities now compete against each other and are ranked on international ranking lists. In Norway, the Bologna agreement has been implemented through a higher education reform called “Kvalitetsreformen”, where internationalisation has been among the main focuses. As part of these internationalisation efforts, however, there has been little reflection on language issues. The Bologna agreement itself does not mention language. In Norway, however, it has been taken as self-evident, without any further discussion, that in order to meet the Bologna goals and increase the number of foreign students we have to offer a greater number of English-medium courses. In most recent years, however, good initiatives have been taken by the Norwegian Language Council, the Norwegian Association of Higher Education Institutions and by four out of the six Norwegian universities to discuss, develop and in some cases adopt language policies. This entails reflection on language matters, previously lacking in the discussion of internationalisation.

“English from below” is when the initiative to use English comes from employees on the departmental level of the university sector, such as when researchers themselves wish to publish their works in English, or departments wish to offer English-medium courses. In this thesis, I have carried out a case study of one university department where such an initiative was taken: The international MSc programme in Industrial Ecology at the Norwegian University of Science and Technology, Trondheim. Here it was decided that all tuition on the postgraduate level should be given through the medium of English. This decision was made without any direct orders or instructions from above. The change of instruction language was implemented in the autumn of 2005, and in the case study I observed classes and other course-related work in one obligatory course during the first term. I also used questionnaires and interviews with students and staff in order to explore the reasoning behind the decision, their attitudes to English and Norwegian as academic languages and their experiences of how the language switch has affected them individually in their work or studies.

I have not in this study been able to explore the more direct links between “English from above” and “English from below”. 2005-2008 was a period of rapid development, when new politics such as the afore-mentioned language policy statements were introduced. This was, however, after my case study had been planned and/or carried out. The period of my case study was characterised by a conspicuous policy vacuum: A paragraph in the Universities and Colleges Act stating that the language of instruction normally is Norwegian was repealed in 2002, and by the beginning of my case study nothing had come in its place. At the same time



continual political signals were being given that internationalisation and the increased use of English as a medium of instruction was desirable.

In the case study, one of my questions was:

*3. What does the management of the department wish to achieve by introducing an English medium study programme?*

Their main motivations were to attract more students and employees from abroad and to establish the programme in a special niche. Further reasons concerned financing and positioning within the university. In addition, by becoming international, the department wished to earn a reputation for quality. The students were to be prepared for an international labour market. Using English was also convenient in terms of the availability of textbooks and other resources in English. And finally, there were ideological reasons behind the choice: the study programme's subject area concerns environment protection, and is thus global by nature. By making English the language of instruction, the department wished to attract students from countries currently experiencing fast industrial growth, who after their studies would be able to contribute to sustainable development in these countries. All in all, making English the language of instruction felt "natural" – it was in the "zeitgeist".

*4. What do the students wish to achieve by enrolling in this study programme, as opposed to a Norwegian medium one?*

*4a. Does the fact that English is the language of instruction influence the students' decision positively or negatively, or does it make no difference to them?*

*4b. Is developing their language skills an explicit goal for the students?*

The fact that the study programme is English medium does not seem to have been a main motivation for the majority of the students. Their main motivation for starting was, naturally, their interest in the subject and since an equivalent education is not offered anywhere else in Norway, they had no choice in this matter.

The students displayed mixed reactions to the tuition language being English. Some were positive, explaining that the opportunity to develop their language skills was an added bonus for them. Some were neutral, saying that most of the course literature and much of the tuition on the postgraduate level in the engineering departments normally would be in English anyway, and that the difference compared to alternative education programmes was not that great. Some were negative, and worried that their post-graduate theses or their exam answers would not be as good as they could have been had they been given in their mother tongue. The foreign students were happy to be taught in English. For them it meant that they did not have to spend extra time learning Norwegian before starting their studies – although they did

wish to learn more Norwegian in the long run, as long as it did not slow them up in their study progression.

Learning English did not seem to have been an explicit motivation for any of the students, but was rather seen as a side effect which the students presumed would come automatically. The study programme did likewise not incorporate any special language training apart from occasional word explanations during lectures. The lack of explicitness about language issues and what exactly English being the official language entails, led some of the students to feel insecure about whether poor language skills and occasional mixing of Norwegian and English in their written works would affect their marks. Since language learning was not a goal, but merely an instrument, the study programme in my case study can not be called a Content and Language Integrated Learning programme, but rather a Teaching Through a Foreign Language programme.

*2. In which language(s) do various written and oral, formal and informal situations take place? Are other languages being used in addition to English, and if they are, in which situations?*

Despite English being the official language of instruction, several languages were in use in the case department. *Oral and informal* situations often gave occasion for using languages other than English, such as Norwegian, Spanish or German, even though English was also used in this setting. In social conversations, not directly related to studies or research, a range of languages were used, depending on who was present at the time. Languages other than English were also used in half-formal, half-informal oral conversations, such as discussions in smaller groups about a problem set. Norwegian was also commonly used in situations where the lecturer spoke to one or a small group of students. In these situations the interlocutors and their language skills seemed to constitute the most important factors for the language choice. This was, however, not entirely unambiguous. In situations where a small number of people took part, but where the topic of the conversation was related to the subject of their studies, “interlocutors” and “topic” sometimes competed in determining the language choice. If all participants were Norwegian, this would normally be an occasion to speak in Norwegian. But when the topic was subject-related, the conversation sometimes took place in English nonetheless.

*Oral and formal* situations usually took place in English. The lecturers gave lectures in English, with the exception of some code-switching to Norwegian, which often involved explanations of the terminology. On one occasion, I observed the students being explicitly instructed to give a project presentation in English. The number of interlocutors played an

important role in oral and formal situations as well: The rule was that plenary speaking would take place in English. The exception to this was when students sometimes asked questions during the lecture in Norwegian anyway, despite the expectation clearly being for English.

It sometimes happened that a transition between an informal and a formal situation was indicated by a switch from Norwegian to English. It was however not necessarily so – I also observed for instance joking in English.

English dominated in *written and formal* situations, but Norwegian was not completely excluded even here. In the department's publication statistics English dominates in publications intended for expert readership, while Norwegian dominates in publications in media intended for a more general public. The students at the international MSc programme were instructed to write their post-graduate theses and answers to exercises in English, but the lecturers usually turned a blind eye if some Norwegian words were used here and there in the exercises. Exercise questions were always given in English only. A small conflict arose regarding the language of examination questions and answers.

In *written and informal* situations, such as in e-mails, posters and notes, both English and Norwegian were used. A foreign student told me in an interview that she often had to ask people to translate written, informal messages into English for her.

*Code-switching* was a frequently employed strategy among the participants in my case study. It was common to observe English terminology related to the subject field being inserted into otherwise Norwegian utterances. Inserted sequences in English could also refer to an English text. In spoken utterances where the matrix language was English, Norwegian words or sequences were sometimes inserted when the speaker could not find the English word, or in order to explain. Code-switching was also often used to define who should be included in the conversation, or who the addressees were. Sometimes code-switching coincided with a change in the situation. The question is then whether the situation determines the choice of linguistic code, or if the code-switching itself helps redefine the situation. I have applied both interpretations to different sequences from my material. Auer (1995: 118 ff.) criticises Fishman (1970: 37 ff.) for focusing too much on finding correlations between linguistic code and situation type, such as informal chat in Spanish and business talk in English between bilingual speakers. Such a pattern will never be consequent in any case, and cannot be used to predict the language choice other than in a probabilistic manner (Auer op.cit.: 118). This harmonises with the findings from my case study. In some examples from my observations, switching from English to Norwegian was used to signal a transition from an informal to a more formal situation, such as from chatting to lecturing or from joking to a

subject-related discussion. This pattern was, however, far from consequent, which is no more than what should be expected, taking Auer's criticism into account. Code-switching is generally only one of several possible strategies that can be employed as a contextualisation cue to signal a change in the situation.

*5. What knowledge do the students have of the terminology of the subject field in Norwegian? In which ways is terminology being developed in the case department?*

The students in the case department displayed poor knowledge of terminology in Norwegian. In the interviews they were mostly unable to provide Norwegian translations for two frequent terms that I had chosen, although they were able to explain the meaning without coining an exact word. It was common among the students to insert specialist terminology in English into otherwise Norwegian utterances. In interviews the students explained that they had not learned the specialist terminology in Norwegian, but only in English.

Norwegian terminology was not being developed in any systematic or organised way in the case department. There were, however, occasions when terms were coined as the need arose. Such occasions were for instance during collaboration with industry, in standards, in dissemination to the general public, and – after the conflict had been settled – in the making of exam questions.

*6. How do staff and students experience using English in teaching/studies (positively or negatively)?*

The staff in the case department had varying experiences of using English as a language of teaching. In the questionnaire, most of the Norwegian respondents replied that they preferred giving lectures in Norwegian slightly over English. In the interviews, some said that they usually find teaching in English unproblematic, while one reported frustration over communication difficulties. Reading and understanding English seemed relatively unproblematic for the staff.

Most of the students that I interviewed reported that they experience few difficulties in listening to and understanding lectures in English, however, some said that they have to concentrate more than usual. In class I observed some problems with understanding specialist terminology in English. All the students agreed that the lecturer having good English skills was important for their understanding. In this study, I have unfortunately not been able to check the students' outcome as a result of taking English medium classes other than by asking them their own opinion.

The students likewise reported few problems with reading course literature in English. Since much of the course literature in any post-graduate programme in Norway is likely to be in English, the difference between “English medium” and “Norwegian medium” courses is not that great regarding the literature.

Productive skills seemed to present more of a challenge to the students than the receptive skills. Some of the students in my case study reported dreading situations where they would have to speak English, such as in lectures or during oral exams. Some merely said that writing in English usually takes more time and effort than it would in Norwegian. Some did not report any problems and one student who before the start of term dreaded speaking and writing in English, said at the end of the term that it had not been as difficult as she had expected.

*7. Which attitudes do students and staff in the case department display towards English and Norwegian?*

A central dimension in this question is instrumentalism versus identity, and the participants displayed a dualistic attitude by on the one hand feeling that language is chiefly a tool of communication, while on the other hand feeling that the Norwegian language is part of their identity. The attitudes towards English and Norwegian can be organised by Phillipson’s (1992) categories “what English is”, “what English has” and “what English does”. English “is richer” in the way that some of the participants felt that it has a greater vocabulary and a greater expressive power than Norwegian. This is related to a subtractive style of language learning and the lack of development of specialist terminology in the subject field in Norwegian. English “has” vast resources, such as good textbooks, which it makes sense to use. And English “does” a number of good things, such as helping to get in contact with “the best” researchers within the field. English is associated with something universal and with the future. Publishing in English gives prestige unrivalled by publications in Norwegian. Writing scientific publications in English felt “natural” to most of the staff in my case department, and it also felt “natural” to introduce English as the language of instruction.

## **11.2. Domain loss and diglossia**

Principally, there are three extremities that language choice within the university could result in: The first being the possibility of using a national language only, the second an extreme form of multilingualism, and the third is to use a global language, such as English, only. Gunnarsson (2001) compares this to the corners of a “language choice triangle”. In this

model, my case department would belong somewhere near the “English corner”. However, despite the policy being that all tuition is to be in English, several other languages are also used in various situations.

Dangers lurk in each of the corners. If only a national language is used, one would risk being cut off from relevant activities going on elsewhere in the world (op.cit.), or perhaps experience difficulties in reading foreign publications. Isolated groups could then emerge (op.cit.). In the multilingual corner, the danger is a fragmentation of the expert society (op.cit.). While in the global language corner, the students may not develop their language skills in their native languages, and the national language may come to lack specialist terminology. Also, according to Gunnarsson (op.cit.: 289), if experts are unable to communicate their knowledge to the general public in the national language, democratic objections may be made to this type of policy.

I will now discuss the concepts of “domain” and “domain loss”. The individual language user is central in all processes where domain loss, domain maintenance or domain gain is concerned (Ljosland 2007). Domain loss is not an agent free process. The agents in domain loss or –gaining processes may be termed “domain custodians”. The “domain custodians” are language users in the capacity of being language *choosers* within a certain domain. This does not, however, mean that there is nothing more to it than individual, free choice – a stance which has been termed “laissez faire liberalism” (Pennycook 1999). The choices that the “domain custodians” make are part of a complex system, and are necessarily influenced by social, political and economic forces, and by the choices and actions of others. In the case of domain loss to English in Norwegian academic life, the forces in play include various aspects of globalisation, the use of English as a language of higher education and research in other countries, politics on the international, national and local level, changes in the ideals about what the university should be, as well as attitudes, socialisation and prestige aspects. These forces influence the choices and actions of the language users, which by accumulation contribute to changes or stability in the language constellation on the domain in question.

The concept of “domain loss” calls for a distinction between a situation where a language *is* not used within a certain context, and a situation where a language *cannot* be used within that context (Christensen 2006:53). I would be an advocate for using the term “domain loss” in the first sense – that a language ceases to be used within a certain context as a consequence of the actions of the “domain custodians”. When the language is no longer used, terminology is no longer developed for the domain in question. But new terminology can be

developed if the effort is made, and there may be exceptions when the “lost” language is used despite another language having gained hegemony on the domain. Domain loss in this sense must, in other words, not *necessarily* have direct consequences for the language itself.

Domain loss in the second sense of the word I would call a *loss of register*. A loss of a linguistic register for Norwegian would mean that Norwegian no longer *can* be used to express oneself within certain areas of society because the development of new vocabulary has been neglected for too long. Although register loss is not irreversible, a register gain would require great effort.

Domain loss and register loss are connected via what I call a subtractive style of language learning. By this learning style, the learner develops his/her own language skills in – in this case – English, but not in Norwegian within a certain context, for instance the study context. The learner will as a consequence not be able to express herself using, in this case, specialist terminology within her subject field in Norwegian, and is consequently forced to use English, or code-switch. If this is true for a sufficient number of learners, they will, as “domain custodians”, contribute to domain loss for the Norwegian language on this particular domain by not using the language. After a number of years, we may see a new generation of experts who do not take part in maintaining and developing the Norwegian language within their area of expertise, having employed a subtractive style of language learning as students. If this task is not then undertaken by others, domain loss inevitably leads via a subtractive style of language learning to register loss.

In my case study, I found tendencies in the direction of a subtractive style of language learning, domain loss and loss of register for Norwegian, but none of these to a complete extent. The students were generally not very familiar with Norwegian terminology within the field, and tended to use English terminology. The fact that English had officially been made the sole language of instruction in the case department, and that in addition most of the research in the department was published in English, indicates a domain loss. There were, however, occasions where Norwegian was used, as outlined above. Indications of register loss include the tendency by students and staff to code-switch into English when speaking about their subject field in Norwegian. In my case study a conflict arose concerning the examination language, where the lecturer in the end had to translate the exam questions into Norwegian to be given in parallel with the English questions. This shows that even in a situation where domain loss and beginning register loss is a reality, it is still possible to find or develop Norwegian terminology when the need arises.

A scenario within domain dynamics that is not often mentioned, is domain *sharing*. Within large subject fields that are taught in several universities, the tuition may be English medium in one university, and Norwegian medium in another. Publications may be written in both English and Norwegian, without stratification. In my case study, however, one can not talk of domain sharing. My case department is the only place in Norway where this particular subject is taught, so there is no Norwegian medium alternative. Norwegian is used in the case department, but only in certain situations. There are few situations where English and Norwegian are completely equal with no preference for one over the other.

If most of Norwegian academia approaches the “English corner” in the language choice triangle, this may be a factor that will contribute to a development in the direction of *diglossia* in the Norwegian society. The academic domain, with its sub-domains, is very prestigious, and a typical candidate for using the H-variety in diglossic societies. Losing this domain might then be part of a development of systematic domain loss corresponding to a diglossic-like pattern. English would then take on the functions of the H-variety, and Norwegian the functions of the L-variety.

An interesting question would also be whether there exists a functional division between the national language and English within the sub-domains of academia. That is a diglossic-like pattern where the same individuals use English in some academic contexts and Norwegian in others. If this were the case, it would represent a kind of “internal diglossia” within academia.

In my case study, I found tendencies towards the use of English in formal situations, while Norwegian was more often used in informal situations. Switching from Norwegian to English could be used to mark a transition from an informal to a formal situation. This pattern was, however, not completely consequent. Interlocutors and/or an imagined audience were important factors in determining the language choice, in oral situations as well as written. This means that although the language use pattern partly seems to correspond to the functions ascribed to the H- and L-varieties in diglossic societies, the variable interlocutors/audience seems to have a special prominence.

Is Norway becoming a diglossic society? A study from Norway’s neighbouring country Sweden, which resembles Norway in many respects, concludes that the “[f]unctions of English in Sweden are more clearly different today than just 20 years ago” (Berg, Hult & King 2001:315). It is now necessary to master English in order to gain access to certain elite educations and elite jobs in Sweden (op.cit.). Despite this, Berg, Hult and King (op.cit.) do not wish to characterise today’s Sweden as a diglossic society. Instead they cite Nancy



Dorian's work, where she found that although the language shift to English in traditionally East Sutherland Gaelic-speaking communities happened within the time span of a generation or two, the changes in the sociolinguistic climate that led up to the language shift had started centuries earlier. Berg, Hult and King (op.cit.:315) compare this to the situation in Sweden:

While Sweden cannot be characterized as a nation presently undergoing language shift, the high status of English as both the language of international communication and an important code of communication in many elite domains, might be important for shaping the climate for language shift and hence in influencing language use patterns of the coming decades.

In my assessment, Norway is not at all on the brink of a general language shift. Even in my case department Norwegian is used, despite English being the official language of instruction, and this illustrates the Norwegian language's sure standing. But Norway could be heading towards a diglossic-like state. This, however, depends on whether the beginning domain loss to English in academia is fulfilled, and followed by domain losses in other prestigious areas of society.

In order to speak about a diglossic situation, a condition is that English is used in prestigious situations also when all the interlocutors are Norwegian, or understand Norwegian. Contrary to this, in my case study I found that the participants often used the fact that everyone present was Norwegian as an occasion to speak in Norwegian. The interlocutors often seemed to have a greater influence on the language choice than whether the topic of conversation was study related or social. On the other hand, such situations only occurred in small groups, so the participants might not have perceived the situation as formal even if the topic was study related. It also happened that a group of Norwegians would speak English when the topic was study-related. A "litmus test" would be whether a lecture would be held in English if no foreign students were present in the classroom. Unfortunately, such a situation did not occur during my stay with the case department. Truchot (1997:66) suggests the term "transglossia" to describe a situation where "[...] one language is used for activities that bring together speakers of different languages, whether this includes native speakers of that language or not." I do not, however, see the difference between Truchot's "transglossia" and the more commonly used "lingua franca".

For the linguistic situation to be characterised as diglossic or diglossic-like, the use of the prestige variety must exceed that of using it as a lingua franca. It is difficult to say for sure whether this is the case in Norwegian academia today. English being an international lingua franca both motivates and legitimates using the language in publication and teaching. The

need for international communication is real and keenly felt. However, English is also used as more than a lingua franca. It is used to signal prestige – the English language is often associated with quality. It is used to win recognition and to gain access to respected circles. English in other words covers functions in addition to the purely communicative.

Murray and Dingwall (2001:106) argue that diglossia does not necessarily pose a threat to the language. As an example they use the linguistic situation in Switzerland. Somewhat surprisingly, Murray and Dingwall find that Swiss researchers do not have problems speaking about their research in Swiss German, despite High German being the H-variety. This seems to be an example of how register loss can be compensated for by adapting loan words.

Coleman (2006:2) on the other hand, says that “[w]here language shift is ‘voluntary’, language death is top-down. In other words, in diglossic societies, the formal and prestigious functions are the first to be lost: hence the importance of higher education.” It is not clear whether Coleman means that the most prestigious functions are the first to be lost only in societies that are already diglossic, or if he means that language shift is always top-down, as long as it is “voluntary”, even in societies that were not diglossic before. I would suggest the latter, since all linguistic communities have different registers to cover formal and informal situations. Higher education is in any case an important domain in both scenarios.

Ammon (2001b:348) remarks that even if domain loss is negative for the language, it might not be negative for the individual speaker: ”Negative effects on the development of a language may for instance be compatible with overall personal advantages for its speakers and vice versa.” This was clearly evident in my case study. The reason that the case department established the English-medium international study programme, was that they wished to create advantages for the department, the university, the students – and ultimately for the planet. The local language switch was thus “voluntary” on one level. This however does not mean that no forces were behind it. I will now explore some of the forces behind “voluntary” language choices further.

### ***11.3. An interpretation of the results inspired by Bourdieu***

Pierre Bourdieu’s theories may throw some light on the findings in this study. According to Bourdieu (1977, 1991), certain ways of using the language functions as a form of capital, which may be used to maintain power relations or be converted to other forms of capital. There are three main forms of capital in Bourdieu’s theory: economic capital, social capital

and cultural capital. Briefly explained, economic capital consists of money and other material resources. Social capital is the value of membership in a group or network. Cultural capital consists of such things as education, refinement and linguistic competence. Linguistic capital is a sub-category of cultural capital. In addition to these three forms of capital, there is symbolic capital, which may be roughly translated as recognition.

For a linguistic utterance to be successful, it has to be accepted as legitimate in the social field where it is uttered, and the person making the utterance has to be accepted as a person who has the right to make it. "Language is not only an instrument of communication or even of knowledge, but also an instrument of power. A person speaks not only to be understood but also to be believed, obeyed, respected, distinguished", writes Bourdieu (1977:646). Linguistic competence, including the competence to produce utterances that are deemed adequate and legitimate, functions as cultural capital within a certain "market" (op.cit.:649).

A "market", or field, is a social space with certain members. In order to access the field, the actors must have certain qualifications and possess the relevant capital forms, including the right linguistic capital. Newcomers are socialised into the conventions of the field, they learn the rules of the game – what is normal, right and adequate, and what is not. "Beyond sheer force, such marketplaces operate through hegemonic practices, through symbolic domination, through convincing participants that the values and modes of operation of the marketplace are immutable and universal" (Heller 1992:125). There can, however, be struggles about the rules within a field.

A field resembles a domain or a sub-domain. Both consist of individuals in certain roles, who utter themselves linguistically in accordance with certain conventions. And similarly to the way in which domains and sub-domains are connected, the "linguistic marketplaces" are also connected. For instance, a smaller, local "market" will be connected to a national or international "market".

Within a field – or market, or domain – a certain variety achieves hegemony, which means authority, legitimacy and prestige, while other varieties have a lower status in the field. Which variety it is that achieves hegemony, must of course be seen against the background of the political and historical context. Knowledge of which variety has the hegemony, and which varieties have lower status, is part of the sociolinguistic competence of the participants in the field. This is part of what Bourdieu calls the individual's *habitus*. The *habitus* is a set of learned dispositions that make us inclined to act and react in certain ways.

The various forms of capital can be converted into other forms of capital, and the dealings of “the linguistic marketplace” may be described in economic terms. The actors make calculations over their investments and their chances of profit by using a certain linguistic code.

Having been socialised into the rules of a field, the participants are likely to take the rules as self-evident:

Buying into the game means buying into the rules, it means accepting them as *routine*, as *normal*, indeed as *universal*, rather than as conventions set up by dominant groups in order to place themselves in the privileged position of regulating access to the resources they control. Bourdieu has insisted over and over again that it is precisely through *appearing not to wield power* that dominant groups wield it most effectively (Heller 1992:125, my italics).

The acceptance of the rules as routine, normal and universal, Bourdieu calls the “doxa”. The best way to gain maximum profit without challenging the system is to act in accordance with the doxa. Acting in this way will usually feel “natural”. Powerful groups which are in control of the doxa therefore do not need to wield their power in an obvious or explicit way.

I will now attempt to throw some new light on my findings by applying Bourdieu’s theories more directly to my case study. In order to gain access into the academic world, it is crucial to master the “right” linguistic code. The “right” code is, however, complex: One must master the specific terminology of the subject field, which is often in English; and in addition one must master a formal register in English. A more open question is whether one must master a formal register and terminology in Norwegian. This seems to be the case in some subject fields, but not in my case department. In addition come such aspects as for instance the mastery of referencing and structuring. The whole of the academic domain, or field, shares some rules, while other rules vary between the sub-domains or “sub-fields”.

Providing for some nuances depending on the subject area, academic English is a code that one must generally master if one wishes to make a career within the academic field. This is reflected for instance in the high percentage of doctoral theses written in English at Norwegian universities (88,5 % in 2007, according to Kvittingen and Rekdal 2008). Learning academic English is part of the socialisation of the students. Examples of this can be seen in the suggestions for language policies made by the Norwegian Language Council, the Norwegian Association of Higher Education Institutions, the University of Oslo and the Norwegian University of Life Sciences, which all suggest an increase in English usage as the students progress in their studies. There is generally a greater usage of English on the

postgraduate level than on the undergraduate level, something which emphasises that the students gain full access to the expert group by mastering their subject in English.

In Norwegian academia, linguistic capital can be converted to economic capital. A reform in the financing system means that the institutions – and perhaps soon the individual researchers – are financially rewarded per publication in certain publication channels. In this system, publication in some journals earns more money than publication in other journals. The creators of this new system claim that the ranking of the journals is not language based. But since English has the hegemony in the field (with the exception of some sub-fields), the internalised norms say that for the utterance to be accepted as adequate and worthy of listening to, it should be in English. The ranking of scientific journals is meant to reflect “pure scientific quality”, but what is counted as high quality partly depends on the doxa, which implies using English. In other words, an investment of time and effort in writing a scientific article in English can pay out as financial profit. Also, in my case study one of the motivations for starting up an English medium study programme was to obtain direct financing from the university. This is another way of converting linguistic capital to economic capital.

Some actors within the academic field have sought to challenge the rules of the new financing system, either by criticising the whole system, or for instance by asking that certain journals that publish articles in Norwegian should receive a higher ranking. These attempts have so far had limited success. A handful of journals have been ranked higher, but the system itself remains unchanged. As Bourdieu (1977:649) writes: “Those who seek to defend a threatened capital, be it Latin or any other component of traditional humanistic culture, are forced to conduct a total struggle [...] because they cannot save the competence without saving the market [...].”

Linguistic capital can also be converted into symbolic capital. On international ranking lists the universities with the highest symbolic capital receive the top rankings. Bourdieu (1988:91) says about academia: “There are surely few social worlds where power depends so strongly on belief, where it is so true that, in the words of Hobbes, ‘Reputation of power is power’.” Some of the criteria in these ranking lists are directly dependant on language. Other criteria depend on language in the sense that using language in the right way is part of the conditions for accessing the field at all, and certainly to be considered important. Linguistic capital can be converted to symbolic capital on the individual level as well, through climbing on the career ladder and gaining recognition – something which in its turn can be converted to economic capital in the form of raised salaries or funding for research.

The lack of explicit language policies for the academic sector in Norway can be interpreted as the language use in the field being governed by hegemonic norms. When a norm has become hegemonic, it is accepted as normal, routine and universal; it does not need to be made explicit through policies. In Norway, the Bologna agreement has been taken to mean that we should offer more tuition in English, although no mention of language is made in the agreement itself. This interpretation has been made implicitly, as a matter of course. Internationalisation seems to be almost synonymous with using more English. It also seems to be part of the routine that researchers have to publish in English to take part in “frontier research”. The implicitness is challenged by several institutions having recently developed explicit language policies. The concrete measures outlined in these policy documents, however, largely do no more than implement the current norms. The language policy seems to be a formalisation of the habitus.

That using academic English is part of the collective doxa and the individual’s habitus also shows in the adjectives that the participants in my case study use. Several of the participants chose the word “natural” to explain their reasons for using English in various circumstances, and in the questionnaire survey the average response was that the participants somewhat agreed with the claim that it feels natural to write about their subject in English, while they somewhat disagreed that it feels natural to write about their subject in Norwegian. The word “natural” was also used by Norwegian politicians to explain why the academic titles were changed to “bachelor” and “master” (Kirke- utdannings- og forskningsdepratementet 2001b). The hegemony of English was also evident in a research project where the participants were PhD candidates from various subject fields at the Norwegian University of Science and Technology (Ljosland 2003). In this study, some of the participants were worried about negative social sanctions from colleagues should they write their PhD thesis in Norwegian.

Heller (1992:125) writes that “Bourdieu has insisted over and over again that it is precisely through appearing not to wield power that dominant groups wield it most effectively.” Whether you want to use English or not is a “free choice” and the choice is only rarely forced. My case department had not received any direct orders from above in the matter. There were general political signals and hints, but at the end of the day it was the department’s own wish to make English the instruction language. When researchers write their works in English, it is also by “free choice”, based on their calculations of the profits. English in Norwegian academia thus comes from “below” – as in the afore mentioned role of the “domain custodians” in a process of domain loss. The “domain custodians” consider the

“ecological conditions”, which in Bourdieu’s terminology correspond to the investment costs and profit opportunities based on the habitus. They then produce their oral or written text, which then becomes part of the ecological conditions or habitus by creating precedence. Even though the choice is “free”, hegemonic structures are often recreated. And even if powerful persons or groups appear not to wield power, they do in reality. An example of this is when the creators of the new reward system for scientific publications insist that it has nothing to do with making people write in English, but is solely based on “pure scientific quality”.

In order to access the field, it is necessary to master the rules. Heller (op.cit.:125) writes:

As Gumperz and others have shown, an inability to bring to bear appropriate conventions of behaviour on key situations in daily life where crucial decisions about one’s access to resources are decided (a job interview, an exam, a courtroom trial, etc.) can result in the systematic exclusion of segments of the population from the resources distributed there [...] (Heller op.cit.:125).

This analysis is not only valid for English, but for a formal register of Norwegian and Norwegian specialist terminology as well. But does the fact that a foreign language is involved make the threshold even higher for newcomers? In my case study I did unfortunately not have the means to look for potential students who had chosen *not* to apply to the study programme because of the language. But among the students who actually had started, there were diverging opinions. Some felt that it was a positive thing that the language of instruction was English, some were indifferent, and for some it was a clear drawback which they had had to overcome.

Towards the end of the term when I observed the case department, a small conflict arose about the examination language. An exam is exactly one of those “key situations” where it is important to show mastery of the right linguistic code. The conflict was about whether or not the exam questions should be given in Norwegian in addition to English, and whether or not the students should be allowed to give answers in Norwegian. The lecturer in charge wished to allow English only in both questions and answers. But after a short struggle where a group of students found some regulations in their favour, it was decided that the questions were to be given in both English and Norwegian, and that those of the students who were not enrolled in the full study programme, but only took some of the modules, should be allowed to write their answers in Norwegian. The students however felt that the lecturer in charge had made this concession reluctantly. It is possible, in my opinion, to interpret this conflict about the examination language as a challenge to the linguistic hegemony. Allowing examinations

in Norwegian means opening the door for accessing resources and getting a diploma which certifies you as an expert without having shown mastery of the hegemonic code. It was therefore not unproblematic.

An official report on power and democracy in Norway fears that greater social differences may be the result if more fields/domains are “lost” to English, due to the language’s “gate keeper” function:

At the same time, [the decline in the use of Norwegian] leads [...] to greater social differences – greater differences between those who master English well and those who do not. Thus characteristics of the class differences which existed when European elites used Latin, and later French, while the common people used their own, national and local low varieties, are recreated. The social differences in language skills are big in Norwegian, and the differences are accentuated as Norwegian is forced to retreat because of English in dominant areas of society (Østerud et.al. 2003b:46, my translation).

The situation outlined by the report on power and democracy has been termed “elite closure” by Myers-Scotton (2006), or more precisely “weak elite closure” (op. cit.:151). Myers-Scotton’s theories on “weak elite closure” are certainly compatible with Bourdieu’s theories on how powerful groups may use the hegemonic language in the field to exclude others from participating and from being heard, while at the same time not appearing to wield power directly.

#### **11.4. Globalisation, the university, language policies and identity**

The development within the university sector may be seen as a miniature version of a more general globalisation process. Several of the mechanisms that have been pointed to as characteristic of globalisation are also at play in the university sector: The general commodification also exists in the university sector. Higher education has become a tradable commodity, over which there is international competition. The world is “shrinking” both generally and in the university sector, helped by increasing numbers of students studying abroad, by e-learning technologies, researcher mobility and other types of internationalisation. The nation state is less important, and the university is no longer an instrument for nation building. In Ricento’s (2006:6) analysis, the *nation* state is no longer the most relevant unit for analysing today’s world, however, the *state* still plays an important role as a political actor, in addition to super-state and sub-state actors.



Supranational<sup>32</sup>, state and sub-state actors are also important in deciding upon language policies:

Actors and influences in the field of language policy can be manifold and involve both sub-state, state, and super-state actors in processes of considerable complexity [...]. In fact, one of the challenging new areas of research into language policies could precisely address the way in which language policies emerge out of an interplay of actors at very different levels, including, but not exclusive to, national governments (Blommaert 2006:240f.).

This thesis has demonstrated what Blommaert proposes: The relationship between English and Norwegian in Norway is influenced by super-state, state and sub-state actors interacting in complex ways. The forces that influence the language situation come from many sources, not just the state. Much of the most important influences are not designed as language policies, but indirectly function as such. Important players are international organisations such as the EU and the WTO, and international political processes and agreements such as the Bologna agreement and the General Agreement on Trade in Services. Equally important are national politics, which are influenced from “above” and from “below”. An important arena is also the individual universities and their departments. Ricento (2006:6) suggests that Phillipson’s (1992) theory of “linguistic imperialism” is in need of revision, because it gives the state too much importance. Phillipson has, however, updated his theory, for instance in Phillipson (2008). There he still ascribes an important role to the USA in influencing the world’s language situation, but through other forces in addition to military power:

US expansionism is no longer territorial [...]. Occupation is by economic, technological and material means, and is increasingly ensured through mental and electronic control, through [...] the networks of political and scholarly collaboration that uphold an exploitative economic structure (Phillipson 2008:38).

The wielding of power is made invisible by being presented as neutral and universal. “The neo-liberal world order”, as Phillipson (op.cit.) calls it, is presented as something which is on its way, as if on its own accord, without agents behind it. Phillipson (op.cit.) also uses Bourdieu’s works in his updated version of his “linguistic imperialism” theory. “Bourdieu’s analysis of the consolidation of the power of the national (official) language can be upgraded to account for the ways in which English is being promoted and accepted globally” (Phillipson op.cit.:5). When for instance the universities are brought into the ideology of the free market, and this is promoted as universal and neutral, this shows that Anglo-American

---

<sup>32</sup> Blommaert uses the term “super-state” where I would use “supranational”. Here, both terms refer to “[...] institutions [...] such as business and other networks, the EU, NATO or the United Nations” (Blommaert 2006: 240).

ways of thinking are about to achieve hegemony (op.cit.). English as a neutral and global language is also part of the hegemony.

States of course still play a central role, but in addition there are other “worlds” that are connected in different ways, such as the “business world”, the “university world” and various international organisations and networks, and with the globalisation comes new questions about identity. Blommaert (2006:245) writes: “[...] [I]dentity is best seen not as one item, but as a repertoire of different possible identities, each of which has a particular range or scope and function.” There is not necessarily any contradiction in a person having various social roles, and in each of these roles to feel a sense of belonging to different groups, and perhaps even acting out these roles in different languages. “[...] [A]s a consequence of globalization, most people in the world now develop a *bicultural identity*, in which part of their identity is rooted in their local culture while another part stems from an awareness of their relation to the global culture” (Arnett 2002:777). The participants in my case study show a strong awareness of global aspects. Being interested in environmental protection, an important part of their world-view is to see how processes and events in different parts of the world have effects elsewhere. When these people use both Norwegian and English, and code-switch between them, it may be a way to articulate linguistically a double identity – as members of the local community via Norwegian and as global students or researchers via English.

Analysing the material from my case study, it has become more and more clear that very much is about *connecting* in some way or another. A chief motivation for making English the official language of instruction in the case department was to connect to an international educational market, and offering their special competence in a wider area. Some of the students were picturing themselves entering an international labour market. For the staff it was important to make connections with other experts on the subject field in other countries, and this was a motivation for writing scientific articles in English. Pennycook (1994:29) says: “Language is located in social action and anything we might want to call a language is not a pre-given system but a *will to community*” (the last emphasis is mine). In this thesis I have tried to see the way my participants use English in order to *connect* in the light of Anderson’s (1996) theory of *imagined communities*. Imagined communities are imagined because the members indeed imagine that they are part of this particular community even though most of them will never meet in person (op. cit.:19). I have looked at how one particular group of people in a university in Norway connect to and contribute to creating several imagined communities. One of these is the international expert group within their

subject field. Another may be the “international higher education market”. A third imagined community is the global environmental protection movement in the general sense. The participants in my study connect to these imagined communities by using the international language of English – while at the same time creating their own local practices and using languages in their own way in their local reality.

## 12. Litteraturliste

- Aarsæther, F. (2004): *To språk i en tekst: kodeveksling i samtaler mellom pakistansk-norske tiåringer*. I serien: *Acta humaniora*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Airey, J. (2004): "Can you teach it in English? Aspects of the language choice debate in Swedish Higher Education." I: R. Wilkinson (red.): *Integrating Content and Language: Meeting the challenge of a multilingual higher education* 97–108. Maastricht: Maastricht University Press.
- Airey, J. & C. Linder (2006): "Language and the experience of learning university physics in Sweden." I: *European Journal of Physics* 27 (2006), 553–560.
- Allenby, B. R. & D. J. Richards (red.) (1994): *The Greening of Industrial Ecosystems*. Washington: National Academy Press.
- Ammon, U. & G. McConnell (2002): *English as an Academic Language in Europe*. Duisburger Arbeiter zur Sprach- und Kulturwissenschaft, 48. Frankfurt am Main / Berlin / Bern / Brüssel / New York / Oxford / Wien: Peter Lang.
- Ammon, U. (1998): *Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache? Englisch auch für die Lehre an den deutschsprachigen Hochschulen*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Ammon, U. (2001a): "Editor's preface". I: Ammon, U. (red.): *The Dominance of English as a Language of Science. Effects on Other Languages and Language Communities*, 343–362. Berlin / New York: Mouton de Gruyter.
- Ammon, U. (2001b): "English as a Future Language of Teaching at German Universities? A Question of Difficult Consequences, Posed by the Decline of German as a Language of Science." I: Ammon, U. (red.): *The Dominance of English as a Language of Science. Effects on Other Languages and Language Communities*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter.
- Anderson, B. (1996): *Forestilte fellesskap. Refleksjoner omkring nasjonalismens opprinnelse og spredning*. Oslo: Spartacus forlag AS. Oversatt til norsk av Espen Andersen.
- Arnett, J. J. (2002): "The Psychology of Globalization". I: *American Psychologist* volum 57, nummer 10, 774–783. Oktober 2002.
- Association of Universities and Colleges of Canada, American Council on Education, European University Association & Council for Higher Education and Accreditation (2001): "Joint Declaration on Higher Education and the General Agreement on Trade in Services." [http://www.aucc.ca/pdf/english/statements/2001/gats\\_10\\_25\\_e.pdf](http://www.aucc.ca/pdf/english/statements/2001/gats_10_25_e.pdf). Lest 14.4.2008.

- Auer, P. (1995): "The pragmatics of code-switching: a sequential approach." I: L. Milroy & P. Muysken (red.): *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*, 115–135. Cambridge: Cambridge University Press.
- Auer, P. (2006): "Why code-switching remains a challenge for linguistics." Gjesteforelesning ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 3.4.2006.
- Baker, C. (2006): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4. utg. I serie: Bilingual Education and Bilingualism 54. Clevedon / Buffalo / Toronto / Sydney: Multilingual Matters.
- Bale, K. & E. Bjerck-Hagen (2005): "Norsk bort fra universitetene". I *Aftenposten* 3.12.2005. <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article1170676.ece>. Lest 13.2.2008.
- Barber, B. R. (1992): "Jihad vs. MacWorld". I: *Atlantic Monthly*, mars 1992. <http://www.theatlantic.com/doc/199203/barber>. Lest 29.8.2007.
- Berg, E. C., F. M. Hult & R. A. King (2001): "Shaping the climate for language shift? English in Sweden's elite domains." I: *World Englishes*, volum 20, nummer 3, 305-319.
- Bjerck-Hagen, E. & A. Johansen (2006): *Hva skal vi med vitenskap? 13 innlegg fra striden om tellekantene*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blommaert, J. (2006): "Language Policy and National Identity". I: T. Ricento (red.): *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*, 238–254. Oxford: Blackwell Publishing.
- Bokhandlerforeningen (2007): "Forlenget fastpris på fagbøker". <http://www.bokhandlerforeningen.no/Bransjeavtalen/3744> Lest 11.2.2008
- Bologna Process summit Berlin 2003, national reports (2003): "Norway – Implementation of the Elements of the Bologna Process." <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Norway1.pdf> Lest 5.6.2008.
- Bourdieu, P. (1977): "The economics of linguistic exchanges." I: *Social science information/Information sur les sciences sociales* nummer 16/1977, 645–668.
- Bourdieu, P. (1988): *Homo Academicus*. (Oversettelse av Peter Collier). Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1991): *Language & Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press/ Basil Blackwell.
- Brandt, S. S. & V. Schwach (2005a): *Norsk, engelsk og tospråklighet i høyere utdanning. En pilotstudie om bruk av engelsk i fem fagtilbud ved fire læresteder*. NIFU-STEP Arbeidsnotat 18/2005.
- Brandt, S. S. & V. Schwach (2005b): „Engelsk som fagspråk i Norge“. I *Aftenposten* 22.9.2005, 4.
- Brock-Utne, B. (2005): "Avviklingen av norsk fagspråk". I *Aftenposten* 19.11.2005. <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article1160073.ece> Lest 5.6.2008.
- Brottveit, K. A. (2005): "Etterlyser språkleg medvit". I *Forskerforum* 4/2005, 14-15.
- Brottveit, K. A. (2005): "Frykter spekkhoggarar i bokhavet." I *Forskerforum* 6/2005, 13.

- Brottveit, K. A. (2006): "Fastpris – inntil vidare". I *Forskerforum* 7/2006, 13.
- Brunstad, E. (2006): "Frå Bronx til Hovdebygda. Hiphopp – global kultur med lokalt nedslagsfelt". I: *Syn & segn* volum 112, hefte 4, 4–11.
- Bull, T. (1993): "Conflicting ideologies in contemporary Norwegian language planning." I: Jahr, E. H. (red.): *Language Conflict and Language Planning*, i serien *Trends in Linguistics*, nr. 72, 21–38. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Bull, T. (2004): "Dagens og gårsdagens akademiske lingua franca. Eit historisk tilbakeblikk og eit globalt utsyn." I: D. F. Simonsen (red.): *Språk i kunnskapssamfunnet. Engelsk – elitens nye latin?* 35–45. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Børja, M. (2006): "Studentene vil ha frie priser på fagbøker". I *Dagbladet* 10.5.2006. <http://www.dagbladet.no/kultur/2006/05/10/465852.html> Lest 11.2.2008
- Carroll-Boegh, A. (2005): "Internationalisation and Teaching through English: A Danish Perspective". I: *Educate – The Journal of Doctoral Research in Education*. Volum 5, nummer 2, 2005, 19–30.
- Cavallin, M. & S. Lindblad (2006): *Världsmesterskap i vetenskap? En granskning av internationella rankinglistor och deras sätt att hantera kvaliteter hos universitet*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Christensen, M. (2006): *Danske universiteters udbud af engelsksproget undervisning. En undersøgelse af et felt i hastig udvikling*. Speciale ved faget engelsk. København: Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Københavns universitet.
- Clark, S. (2003): "Slik skrives og uttales nye grader på engelsk." [http://innsida.ntnu.no/ua\\_lesmer\\_fra\\_innsida.php?kategori=nyheter&dokid=3e7a0ebd084646.70797915](http://innsida.ntnu.no/ua_lesmer_fra_innsida.php?kategori=nyheter&dokid=3e7a0ebd084646.70797915) Lest 26.1.2006.
- Coleman, J. A. (2006): "English-medium teaching in European higher education." I: *Language Teaching* volum 39, nummer 1, 1–14. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003 [1997]): *English as a Global Language*. 2. utgave. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1991): "Language Development and Academic Learning". I: L. M. Malavé & G. Duquette (red.): *Language, Culture & Cognition: a collection of studies in first and second language acquisition*, 161–175. Clevedon / Philadelphia / Adelaide: Multilingual Matters.
- Davies, A. (1996): "Review Article: Ironising the Myth of Linguicism". I: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 17/6, 485–596.

- De europeiske utdanningsministrene (1999): *De europeiske utdanningsministrenes felleserklæring, Bologna, 19. juni 1999*. [http://www.bologna-bergen2005.no/No/HOVEDDOK/Bologna/990619\\_Bolognaerkl.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/No/HOVEDDOK/Bologna/990619_Bolognaerkl.pdf) . Lest 16.4.2008.
- De Swaan, A. (2001): *Words of the world: the global language system*. Cambridge : Polity Press.
- De Wit, H. (2006): "European Integration in Higher Education: The Bologna Process Towards a European Higher Education Area." I: J. J. F. Forest & P. G. Altbach (red.): *International Handbook of Higher Education*, 461–482. I serien: *Springer International Handbooks of Education*, volum 18, del 1. Dordrecht: Springer.
- Delmoly, J. (2005): "Multilingualism Policy: Une nouvelle politique du multilinguisme". Åpningsforedrag på konferansen Bi- and Multilingual Universities. Challenges and Future Prospects. Helsingfors universitet, 1.-3. september 2005.
- Den norske bokhandlerforening og Den norske forleggerforening (2005): Høringsuttalelse – Konkurransetilsynets forslag til forskrift om unntak fra konkurranse-loven for omsetning av bøker. [http://odin.dep.no/filarkiv/241122/Horing\\_bokunntak\\_forlegger\\_bokhandel.pdf](http://odin.dep.no/filarkiv/241122/Horing_bokunntak_forlegger_bokhandel.pdf) . Lest 2.11.2005
- Den norske forleggerforening (2003): Høringsuttalelse st. meld. Nr. 48 (2002-2003): Kulturpolitikk fram mot 2014 fra Den norske forleggerforening. [http://www.forleggerforeningen.no/nor/nyheter/forleggerforeningens\\_presse-meldinger/2004/2004/hoeringsuttalelse\\_til\\_kulturmelding\\_nr\\_48\\_2002\\_2003](http://www.forleggerforeningen.no/nor/nyheter/forleggerforeningens_presse-meldinger/2004/2004/hoeringsuttalelse_til_kulturmelding_nr_48_2002_2003) Lest 11.2.2008
- Det kongelige kunnskapsdepartement (2007): *Stortingsmelding nr. 7 (2007-2008) Statusrapport for Kvalitetsreformen i høgre utdanning*. <http://www.regjeringen.no/pages/2033172/PDFS/STM200720080007000DDDPDFS.pdf> Lest 13.12.2007
- Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement (2005): *Stortingsmelding 20 2004-2005. Vilje til forskning*. <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20042005/020/PDFS/STM200420050020000DDDPDFS.pdf> Lest 5.6.2008.
- Digernes, T. (2005): "Blant de ti beste." I: *Universitetsavisa* 12.10.2005. [http://www.universitetsavisa.no/ua\\_lesmer.php?kategori=nyheter&dokid=434ce5f962de83.80283565](http://www.universitetsavisa.no/ua_lesmer.php?kategori=nyheter&dokid=434ce5f962de83.80283565) Lest 14.2.2008
- Dybesland, H. (2000): "Vedlegg 22: Gradsstruktur og gradssystem - en komparativ studie." I *Norges offentlige utredninger NOU 2000: 14: Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge*.

- Dyvik, H. (2005): "Et synspunkt på Norsk i hundre!" i *Dag og Tid* 5.11.2005. Nettutgaven. <http://www.dagotid.no/nyhet.cfm?nyhetid=504> Lest 5.6.2008.
- Edwards, J. (1985): *Language, Society and Identity*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ellingsve, E. J. (1999): "Domenefraskrivelse og domenetap – det norske tomrommet i IGUs ordbok." I: Lauren, C. & J. Myking (red.): *Nordica Bergensia* nummer 20, 1999, 103–118. Nordisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Engen, T. O. & L. A. Kulbrandstad (2004): *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Erkman, S. (1997): "Industrial ecology: an historical view." I: *Journal of Cleaner Production*, volum 5, nummer 1-2, 1-10.
- Erling, E. J. (2004): *Globalization, English and the German University Classroom: A Sociolinguistic Profile of Students of English at the Freie Universität Berlin*. Doktoravhandling, University of Edinburgh.
- Erling, E. J. & S. K. Hilgendorf (2006): "Language Policies in the Context of German Higher Education." I: *Language Policy* nummer 5/2006, 267-292.
- Europakommisjonen (2002): *The 6<sup>th</sup> Framework Programme in brief*. Versjon av desember 2002. <http://cordis.europa.eu/documents/documentlibrary/66622881EN19.doc> Lest 14.4.2008.
- Europakommisjonen (2003): *Focus on the Structure of Higher Education in Europe, 2003/04, National Trends in the Bologna Process*. <http://www.bologna.gov.tr/documents/files/TemelBelgeler/FSHEEN.pdf> . Lest 16.4.2008.
- Europakommisjonen (2004): *Participating in European Research. Guide for applicants under the sixth framework programme for European research & technological development (2002-2006)*. 2. utg. [http://ec.europa.eu/research/fp6/pdf/how-to-participate\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/research/fp6/pdf/how-to-participate_en.pdf) Lest 5.5.2008.
- Falk, M. (2001): *Domänförluster i svenskan. Utredningsuppdrag från Nordiska Ministerrådets språkpolitiska referensgrupp 2001*. København: Nordisk ministerråd. [http://www.sprakradet.se/servlet/GetDoc?meta\\_id=2316](http://www.sprakradet.se/servlet/GetDoc?meta_id=2316) Lest 11.4.2008
- Featherstone, M. & S. Lash (1995): "Globalization, modernity and the spatialization of social theory: an introduction." I: M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (red.): *Global Modernities*. London / Thousand Oaks / New Delhi: SAGE Publications, 1–24.
- Ferguson, C. A. (1972 [1959]): "Diglossia" I: P. P. Giglioli (red.): *Language and Social Context: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 232–51.
- Fishman, J. (1967) "Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism." I: *Journal of Social Issues*, 23(2), 29–38.



- Fishman, J. (1970): *Sociolinguistics. A Brief Introduction*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Language Series.
- Fishman, J. (1972): "The Relationship between Micro- and Macro-Sociolinguistics in the Study of Who Speaks What Language to Whom and When." I: Pride, J. B. & J. Holmes (red.): *Sociolinguistics*. Aylesbury, Bucks, 15–32.
- Fishman, J. (1991): *Reversing Language Shift*. I serien Multilingual Matters, nummer 76. Serieredaktør: Derrick Sharp. Clevedon / Philadelphia / Adelaide: Multilingual Matters Ltd.
- Fishman, J. (2002): "Endangered Minority Languages: Prospects for Sociolinguistic Research." I: *International Journal on Multicultural Societies*. Vol. 4, nummer 2, 270-275. Tilgjengelig på <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001387/138795E.pdf#page=125> Lest 5.6.2008.
- Fretland, J. O. (2005): "Norsk språk: Privat kosedyr eller effektivt verktøy?" I *Forskerforum* 3/2005, 24–25.
- Frey, J. W. (1945): "Amish 'Triple-Talk'". I: *American Speech*, vol. 20, nr. 2, april 1945, 85–98.
- Frosch, R. & N. Gallopoulos (1989): "Strategies for Manufacturing". I *Scientific American* volum 261, nr 3, side 144–154.
- Fugelsnes, E. (2004): "Ekskluderer utenlandske studenter." I: *Universitetsavisa* 11.11.2004. [http://www.universitetsavisa.no/ua\\_lesmer.php?kategori=nyheter&dokid=4197cbb0d67b08.52495812](http://www.universitetsavisa.no/ua_lesmer.php?kategori=nyheter&dokid=4197cbb0d67b08.52495812). Lest 5.6.2008.
- Garrett, P., N. Coupland & A. Williams (2003): *Investigating Language Attitudes. Social Meanings of Dialect, Ethnicity and Performance*. Cardiff: University of Wales Press.
- Geertz, C. (1979 [1976]): "From the Native's Point of View: On the Nature of Anthropological Understanding." I: P. Rabinow & W. M. Sullivan (red.): *Interpretive Social Science A Reader*. Berkeley / Los Angeles / London: University of California Press. Side 225–242.
- Gervin, K. (2007): *Klostrene ved verdens ende. Lyse, Nonneseter, Hovedøya, Munkeby og Tautra*. Oslo: Pax forlag.
- Gibbons, M., C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott & M. Trow (1994): *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London / Thousand Oaks / New Delhi: Sage Publications. Opptrykt i 2002.
- Graddol, D. (1997): *The Future of English?* The British Council. <http://www.britishcouncil.org/de/learning-elt-future.pdf> Lest 3.9.2007
- Grønvik, A. K. (2003): "Ja, der har vi ikke noe valg, det er jo ikke noe alternativ" *En kasusstudie av en norsk bedrift med engelsk som konsernspråk*. Hovedfagsoppgave i nordisk språk, Det

historisk-filosofiske fakultet: Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

- Guldbrandsen, P., T. V. Schroeder, J. Milerad & M. Nylenna (2002): "Skärm eller papper, modersmål eller engelska – vad är bäst?" I: *Läkartidningen* 26-27, 2002, 2930–2932.
- Gundersen, B. R. & H. Gundersen (2005): "USA mot røkla." I *Morgenbladet* 5.11.2005, kulturdelen 24–25.
- Gunnarsson, B.-L. (2001): "Swedish, English, French or German – the Language Situation at Swedish Universities". I: Ammon, U. (red.) *The Dominance of English as a Language of Science. Effects on Other Languages and Language Communities*, 287–318. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Gunnarsson, B.-L. (2005): "Anglo-amerikansk påverkan på språket – ett hot eller en naturlig förändring?" I: *Mot rikare mål å trå. Festskrift til Tove Bull*. Oslo: Novus forlag. Side 218–228.
- Gunnarsson, B.-L. & K. Öhman (1997): *Det internationaliserande universitet. En studie av bruket av engelska och andra främmande språk vid Uppsala universitet*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Gustavsson, Å., E. E. Olofsgård, L. Fridén, K. Hanseklint, B. K. Lindberg, A. Ringman, B. Sellén, D. Shafran, T. Tingsgård, B. Westerberg, B. Melander & C. Åström (2002): *Mål i mun. Statens offentliga utredningar 2002:27*. <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/1443> Lest 28.4.2008.
- Hagen, E. B. & K. Bale (2005): "Norsk bort fra universitetene". I *Aftenposten* 3.12.2005. <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article1170676.ece>. Lest 5.6.2008.
- Halvorsen, T. (2006): "Internasjonalisering." I: Michelsen, S. & P. O. Aamodt (red.): *Evaluering av Kvalitetsreformen. Delrapport 1. Kvalitetsreformen møter virkeligheten*, 107–120. Oslo: Norges forskningsråd / Rokkansenteret / NIFU-STEP.
- Halvorsen, T. & R. Faye (2006): *Evaluering av Kvalitetsreformen. Delrapport 8. Internasjonalisering*. Oslo: Norges forskningsråd / Rokkansenteret / NIFU-STEP.
- Hansen, J. M. (2008): "Sprog til øret og forstanden." Kronikk i *Berlingske Tidende* 4.5.2008. <http://www.berlingske.dk/article/20080504/kronikker/705040010/> Lest 4.6.2008.
- Háskóli Íslands (2004): "Málstefna Háskóla Íslands. Samþykkt á 13. háskólafundi 21. maí 2004." <http://www.hi.is/page/malstefna> Lest 5.5.2008.
- Hatlevik, I. K. R. & J. D. Nordgård, (2001): *Myter og fakta om språk. Pensumlitteratur på grunnivå i høyere utdanning*. NIFU-rapport nummer 5/2001. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Haugstad, B. (2004): "Åpningsforedrag." Foredrag ved konferansen Nasjonalt informasjonsseminar om Bolognaprosessen, Bergen 27.9.2004.

- Hayes, D. & R. Wynyard (2002): "Introduction." I: D. Hayes & R. Wynyard (red.): *The McDonaldization of Higher Education*, 1–18. Westport, Connecticut / London: Bergin & Garvey.
- Held, D. & A. MacGrew (red.) (2003): *The Global Transformations Reader. An Introduction to the Globalization Debate*. (2. utgave). Cambridge/Malden: Polity Press.
- Hellekjær, G. O. & M. R. Westergaard (2003): "An exploratory survey of content learning through English at Nordic universities." I: C. van Leeuwen & Robert Wilkinson (red.): *Multilingual Approaches in University Education. Challenges and Practices* 65–80. Nijmegen/Maastricht: Uitgeverij Valkhof Pers/Universiteit Maastricht.
- Hellekjær, G. O. (2005): *The Acid Test: Does Upper Secondary EFL Instruction Effectively Prepare Norwegian Students for the Reading of English Textbooks at Colleges and Universities*. Oslo: Unipub forlag.
- Hellekjær, G. O. (2006): "Prosjektet evaluering i engelskspråklig undervisning i ikke-språkfag i høyere utdanning".  
<http://www.hiof.no/neted/upload/attachment/site/group51/GOHForskningsmidler.doc> Lest 27.9.2007
- Heller, M. (1992): "The politics of codeswitching and language choice." I: C. M. Eastman (red.): *Codeswitching* 123–142. Clevedon / Philadelphia / Adelaide: Multilingual Matters.
- Hellsten, M. & P. Ninnes (red.) (2005): *Internationalizing Higher Education. Critical Explorations of Pedagogy and Policy*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, Springer.
- Herzberg, F. (1996): "Hvilken faglig og pedagogisk betydning har lærebøker på norsk i universitets- og høyskolestudier?" I *Maal & Minne* nr. 1, 1996, 95–102.
- Hess, D. J. (1997): *Science Studies. An advanced introduction*. London/New York: New York University Press.
- Hewstone, M. & H. Giles (1997): "Social Groups and Social Stereotypes". I: Coupland, N. & A. Jaworski (red.): *Sociolinguistics. A Reader and Coursebook*, 270–283. Modern Linguistics Series.
- Hilmarsson-Dunn, A. (2006): "Protectionist language policies in the face of the forces of English. The case of Iceland". I: *Language Policy* 5/2006, side 293–312.
- Hoel, J. (2006): "Finn du ikkje ordet, er det ikkje sikkert språket har skulda! Språkrådet og arbeidet med terminologi og fagspråk – status og planar." I: *Språknytt* 2/2006, 1–3 og 45.
- Hveem, H., P. T. Andersen, R. E. Hoen, U. Kregel & R. Gupta (2006): *Snart to hundre. Universitetet i Oslo og språket i internasjonaliseringens tidsalder. Innstilling fra Utvalget for*

språkpolitikk ved UiO 27. mars 2006.

[http://www.uio.no/om\\_uio/innstillinger/06/sprakpolitikk/innstilling.pdf](http://www.uio.no/om_uio/innstillinger/06/sprakpolitikk/innstilling.pdf) Lest 8.2.2008

Höglin, R. (2002): *Engelska språket som hot och tillgång i Norden*. I serien: TemaNord 2002:561. København: Nordisk ministerråd.

Haarmann, H. & E. Holman (2001): "The Impact of English as a Language of Science in Finland". I: Ammon, U. (red.) *The Dominance of English as a Language of Science. Effects on Other Languages and Language Communities*, 229–260. Berlin/New York: Mouton De Gruyter.

International Society for Industrial Ecology (uten år a): "A history of industrial ecology." <http://www.is4ie.org/history.html>. Lest 18.2.2008.

International Society for Industrial Ecology (uten år b): "Industrial Ecology in Higher Education." [http://www.is4ie.org/academic\\_programs.html](http://www.is4ie.org/academic_programs.html). Lest 27.1.2006.

Isaksson, C. (2008): "Allt fler avhandlingar skrivs på engelska." I *Universitetsläraren* 2/2008. Sveriges universitetslärarförbund. <http://www.sulf.se/upload/Dokument/U-lar%20i%20pdf/Sulf%202-08.1.pdf> Lest 29.4.2008.

Jahr, E. H., K. Haugland, A. Nesse, A. G. V. Salvanes, H. Sandøy, I. Særheim, L. Walløe, R. Glasser & G. Kvåle (2006): *Framlegg til ein språkpolitikk for universitet og høgskolar i Noreg. Frå ein komité nedsett av Universitets- og høgskolerådet*. Kristiansand / Bergen / Stavanger / Bodø / Oslo: Universitets- og høgskolerådet. [http://www.uhr.no/documents/Framlegg\\_til\\_ein\\_spr\\_kpolitikk\\_for\\_UHsektoren\\_1.pdf](http://www.uhr.no/documents/Framlegg_til_ein_spr_kpolitikk_for_UHsektoren_1.pdf). Lest 7.2.2008.

Jakobsen, S. E. (2002): "Good day, professor!" I *Forskning* 3/2002, 8–9.

Jarvad, P. (2001): *Det danske sprogs status i 1990'erne med særligt henblik på domænetab*. Forord og sammendrag. <http://www.dantermbrugergruppen.dk/piajarvad.html>. Lest 20.11.2007.

Kachru, B. B. (red.) (1982): *The Other Tongue. English Across Cultures*. Urbana: University of Illinois Press.

Kachru, B. B. (1985): "Institutionalized second-language varieties." I: S. Greenbaum (red.): *The English Language Today*. Oxford / New York / Toronto / Sydney / Paris / Frankfurt: Pergamon Press. Side 211–226.

Kachru, B. B. (1986): *The Alchemy of English: The Spread, Functions and Models of Non-native Englishes*. I serie: English in the international context. Oxford: Pergamon Institute of English.

Kafatos, F. C. (2007): "Message from the President of the European Research Council". <http://erc.europa.eu/index.cfm?fuseaction=page.display&topicID=58> Lest 5.2.2008

- Kalleberg, R. (2004): "Forskningsformidling, knippeinstitusjoner og norsk som fagspråk". I Simonsen, D. F. (red.): *Språk i kunnskapssamfunnet. Engelsk – elitens nye latin?* 85–111. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Keller, R. (1994): *On Language Change. The invisible hand in language*. London/New York: Routledge.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (2001a): *Høring – Endringer i Lov om universiteter og høyskoler og Lov om helsepersonell*. [http://www.dep.no/ufd/norsk/aktuelt/hoeringssaker/paa\\_hoering/014071-990087/index-dok000-b-n-a.html](http://www.dep.no/ufd/norsk/aktuelt/hoeringssaker/paa_hoering/014071-990087/index-dok000-b-n-a.html). Lest 14.1.2003.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (2001b): *St.meld. nr. 27 (2000-2001): Gjør din plikt - Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20002001/027/PDFA/STM200020010027000DDDPDFA.pdf>. Lest 15.4.2008.
- Kirke- utdannings- og forskningskomiteen (2004): *Budsjett-innst.S.nr 12 (2004-2005). Budsjettinnstilling til Stortinget fra kirke- utdannings- og forskningskomiteen*. <http://www.stortinget.no/innb/2004/pdf/innb-200405-012.pdf>. Lest 16.4.2008.
- Kirkeby, W. A. (2003): *Engelsk ordbok*. Oslo: Vega forlag.
- Knudsen, A. H. (2005): "Norsk språkvitenskap på engelsk." I *Forskerforum* 6/2005, 7.
- Knudsen, A. H. (2007): "Vil belønne enkeltforskere." I *Forskerforum* 6/2007, 10.
- Kristiansen, N. (2007): "SMS kan redde språk". Artikkel om doktorgradsprosjektet til Kristin Vold Lexander. <http://www.forskning.no/Artikler/2007/september/1190622522.67> Lest 26.9.2007
- Kristinsson, A. P. (2001): *Utredning om de nordiske språkenes domener og det siste tiårs politiske initiativ, Island*. [http://www2.siu.no/vev.nsf/d48a0ecf27ae054dc1256f630063e8d7/7b367fc353748c94c1256bca002a135e/\\$FILE/ATTO9WKK/Ari%20pall%20rapport%20-%20Island.doc](http://www2.siu.no/vev.nsf/d48a0ecf27ae054dc1256f630063e8d7/7b367fc353748c94c1256bca002a135e/$FILE/ATTO9WKK/Ari%20pall%20rapport%20-%20Island.doc) Lest 20.11.2007.
- Kultur- og kirke departementet (1987): *Forskrift om målform i eksamensoppgåver*. <http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-19870707-4148.html>. Lest 5.6.2008.
- Kulturministeriet (2008): *Sprog til tiden. Rapport fra sprogudvalget*. København: Kulturministeriet. [http://www.kum.dk/graphics/kum/Netpub/Sprog%20til%20tiden/Sprog\\_til\\_tiden/pdf/sprog\\_til\\_tiden\\_netpub.pdf](http://www.kum.dk/graphics/kum/Netpub/Sprog%20til%20tiden/Sprog_til_tiden/pdf/sprog_til_tiden_netpub.pdf). Lest 29.4.2008.
- Kunnskapsdepartementet (2003): "Kompetansereformen." <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/Ryddemappe/kd/norsk/tema/p30008804/kompetansereform/Kompetansereformen-2003.html?id=412997> Lest 5.5.2008.

- Kunnskapsdepartementet (2008): *Stortingsmelding 23 (2007-2008). Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne.*  
<http://www.regjeringen.no/pages/2077013/PDFS/STM200720080023000DDDPDFS.pdf>.  
 Lest 10.6.2008.
- Kvalsvik, B. N. (1993): "Skiljemerka mellom folk. Ein presentasjon av element i Pierre Bourdieus kultursosiologi" I: *KULTs skriftserie* nr. 14, 7–49. Oslo: Norges forskningsråd.
- Kvittingen, I. (2007): "Kampen om studenter. – Reklame bortkastede penger." I: *Forskerforum* 7/2007, 6–7.
- Kvittingen, I. (2008): "Norskopplæring ved NTNU: Halvparten får ikke plass." I: *Forskerforum* 3/2008, 6.
- Kvittingen, I. & E. H. Rekdal (2008): "Engelsk overtak". I: *Forskerforum* 6/2008, 12–17.
- Kyvik, S. (2001): *Publiseringsvirksomheten ved universiteter og vitenskapelige høyskoler*. Oslo: NIFU skriftserie nr. 15/2001.
- Labov, W. (1970): "The study of language in its social contexts." I: *Studium Generale* 23, 30–87.
- Lambert, W. W. & W. E. Lambert (1964): *Social Psychology*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Langseth, J. H. (2004): "Tanker om forskning, samfunnsforpliktelser og språkvalg." I: Simonsen, D. F. (red.): *Språk i kunnskapssamfunnet. Engelsk – elitens nye latin?* 112–114. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Latour, B. (1987): *Science in Action*. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Laurén, C, J. Myking og H. Picht (2005): "Språk, domene og domenedynamikk." I *Nordterm* 12/2003, 54–68. Stockholm: Terminologicentrum 2005.
- Lauridsen, K., J. K. Madsen, F. Just, K. S. Jakobsen, B. Preisler, H. Götzsche, O. Helmersen & N. Iversen (2003): *Sprogpolitik på de danske universiteter. Rapport med anbefalinger*. København: Rektorkollegiet.
- Lehikoinen, A. (2004): "Foreign-language-medium education as national strategy". I: R. Wilkinson (red): *Integrating Content and Language: Meeting the challenge of a multilingual higher education*, 41–48. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht.
- Lehtonen, T., P. Lönnfors & A. Virkkunen-Fullenwider (1999): *English or not English: that is the question! Teaching through English at the University of Helsinki*. Helsingin yliopiston Opintoasiaintoimiston julkaisuja 18/1999. Helsinki: Yliopistopaino.  
<http://kielikeskus.helsinki.fi/TTE/English%20or%20not%20English%20-%20that%20is%20the%20question!.pdf>. Lest 5.6.2008.

- Le Page, R. B. (1997): "The Evolution of a Sociolinguistic Theory of Language." I: F. Coulmas (red.): *The Handbook of Sociolinguistics*, 15–32. Oxford: Blackwell.
- Levitt, T (1983): "The Globalization of Markets". I: *Harvard Business Review*, mai-juni 1983, side 2–11.
- Levy, J. (2004): "Europeiske og nasjonale utfordringer i Bologna-prosessen". Foredrag ved konferansen Nasjonalt informasjonsseminar om Bologna-prosessen, Bergen 27.9.2004.
- Ljosland, R. (2003): *Engelsk som akademisk språk i Norge. En domenetapsstudie*. Hovedfagsoppgave for graden cand. philol. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Ljosland, R. (2004a): "Å velge bort norsk. Domenetap i nytt teoretisk lys." I *Norsklæreren* 1/2004, 15–21.
- Ljosland, R. (2004b): "Engelsk, selvfølgelig! Språklig sosialisering blant doktorgradsstipendiater." I: Dag F. Simonsen (red.): *Språk i kunnskapssamfunnet. Engelsk – elitens nye latin?* 137–148. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Ljosland, R. (2005): "Anglifisering eller flerspråklighet?" Leserbreve i *Forskerforum* 10/2005, 33–34.
- Ljosland, R. (2007): "English in Norwegian academia – A step towards diglossia?" I: *World Englishes* volum 26, nummer 4, november 2007, 395–410. Oxford / Boston: Blackwell publishing.
- Lommerud, K. E. (2005): "Hva er det UHR prøver å si meg?" I *Forskerforum* 10/2005, 30–31.
- Lund, J. (1989): *Okay? Amerikansk påvirkning af dansk sprog*. I serien *Dansk sprog*. København: Dansklærerforeningen.
- Lund, J., A.-M. Mai, N. Davidsen-Nielsen, O. Tøgeby, L. Holm, G. Nielsen, S. Harbild, S. Lassen, J. J. Pade, H. Høst & S. Hermann (2003): *Sprog på spil – et udspil til en dansk sprogpolitik*. [http://www.kum.dk/graphics/kum/downloads/Publikationer/Sprog\\_paa\\_spil.pdf](http://www.kum.dk/graphics/kum/downloads/Publikationer/Sprog_paa_spil.pdf). Lest 29.4.2008.
- Maiworm, F. & B. Wächter (red.) (2002): *English-Language-Taught Degree Programmes in European Higher Education. Trends and Success Factors*. ACA Papers on International Cooperation in Education. Bonn: Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft mbH.
- Mann, M. (2003): "Has Globalization Ended the Rise and Rise of the Nation-State?" I: D. Held & A. MacGrew (red.): *The Global Transformations Reader. An Introduction to the Globalization Debate* (2. utgave), 135–146. Cambridge/Malden: Polity Press.
- Materstvedt, L. J. (2002): "Engelsk som arbeidsspråk i medisinstudiet – et feilgrep". I *Tidsskrift for Den norske lægeforening* 19/2002, 1913.

- McLuhan, M. (1962): *The Gutenberg galaxy. The making of typographic man*. London: Routledge & Kegan Paul. Opptrykk 1967.
- Michelsen, S. & P. O. Aamodt (red.) (2006): *Evaluering av Kvalitetsreformen. Delrapport 1. Kvalitetsreformen møter virkeligheten*. Oslo: Norges forskningsråd / Rokkansenteret / NIFU-STEP.
- Mjøs, O. D., T. Aasland, H. G. Bjelde, K. Brautaset, S. Kjelstrup, K. Kjenndalen, B. Kvam, O. H. Magga, V. Norman, K. Rommetveit, A. Rygg, T. K. Seim, S. E. Skønberg, I. Strand, R. Sørensen, G. L. Valla, P. O. Aamodt, H. J. Gjertsen, J. I. Einan, P. M. Koch, E. Moe, T. S. Prøitz, & E. Strøm (2000): *Norges offentlige utredninger 2000:14. Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge*.  
<http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/20002000/014/PDFA/NOU200020000014000DDDDPDFA.pdf> . Lest 14.4.2008.
- Moderniseringsdepartementet (2004a): Kongelig resolusjon: Vedtak om tidsavgrenset tillatelse etter konkurranseloven § 13 til å forlenge og gjennomføre gjeldende bransjeavtale om omsetning av bøker. <http://odin.dep.no/filarkiv/233391/Kgl.res.bokbransjen.pdf>. Lest 2.11.2005.
- Moderniseringsdepartementet (2004b): Høringsbrev. Høring – Forslag til forskrift etter konkurranseloven § 3 om unntak fra konkurranseloven for bokomsetning – bokavtalen. [http://odin.dep.no/mod/norsk/dok/hoeringer/paa\\_hoering/050001-990067/ram001-bn.html](http://odin.dep.no/mod/norsk/dok/hoeringer/paa_hoering/050001-990067/ram001-bn.html). Lest 2.11.2005.
- Moderniseringsdepartementet (2004c): ”Høringsnotat: Forskrift om unntak fra konkurranseloven for omsetning av bøker.” <http://www.odin.no/filarkiv/231869/hoeringsdok.pdf>. Lest 1.11.2005.
- Moderniseringsdepartementet (2005): *Kongelig resolusjon: Forskrift om unntak fra konkurranseloven § 10 for samarbeid ved om setting av bøker*. [http://odin.dep.no/filarkiv/245129/Kongelig\\_resolusjon270405\\_endlig\\_versjon.pdf](http://odin.dep.no/filarkiv/245129/Kongelig_resolusjon270405_endlig_versjon.pdf). Lest 2.11.2005.
- Moghaddam, F. M. (1998): *Social Psychology. Exploring Universals Across Cultures*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Murray, H. & S. Dingwall (2001): “The Dominance of English at European Universities: Switzerland and Sweden Compared.” I: Ammon, U. (red.): *The Dominance of English as a Language of Science. Effects on Other Languages and Language Communities*, 85–112. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Myers-Scotton, C. (1993): “Elite closure as a powerful language strategy: the African case.” I: *International Journal of the Sociology of Language* 103, 149–163.



- Myers-Scotton, C. (1997): "Code-switching." I: F. Coulmas (red.): *The Handbook of Sociolinguistics*, 217–237. Oxford: Blackwell.
- Myers-Scotton, C. (2006): *Multiple Voices. An Introduction to Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Myking, J. (2004): "Terminologi i Noreg - historisk oversyn." I Hoel, J.: *Hvem tar ansvaret for fagterminologien? Rapport fra en strategikonferanse om terminologi og fagspråk i Norge*, 2–15. Oslo: Norsk språkråd.
- Mæhlum, B. K. (1999a): "Sted og språk – en skisse". I: Mæhlum, B., D. Slettan & O. S. Stugu (red.): *Stedet som kulturell konstruksjon. Skriftserie fra Historisk institutt*, nr 27, 15–20. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Mæhlum, B. K. (1999b): *Mellom Skylla og Kharybdis. Forklaringsbegrepet i historisk språkvitenskap*. Oslo: Novus forlag.
- Mæhlum, B. K. (2002a): "Engelsk eller norsk?" I *Samtiden* 4/2002 130–137.
- Mæhlum, B. K. (2002b): "Hvor går vi – og hvorfor? Et forsøk på å trekke noen store linjer i utviklingen av norsk talemål." I: *Målbryting* nr. 6, 67–92.
- Mæhlum, B. K. (2003): "Kap. 5: Normer". I: Mæhlum, B., G. Akselberg, U. Røyneland & H. Sandøy: *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistik*, 86–102. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Mæhlum, B. K. (2007): *Konfrontasjoner. Når språk møtes*. Oslo: Novus forlag.
- Naidoo, R. & I. Jamieson (2005): "Knowledge in the Marketplace: The Global Commodification of Teaching and Learning in Higher Education." I: P. Ninnes & M. Hellstén (red.): *Internationalizing Higher Education. Critical Explorations of Pedagogy and Policy*, 37–52. Hong Kong: Comparative Education Research Centre The University of Hong Kong / Springer.
- Nastansky, H.-L. (2004): "National strategy in the internationalisation of higher education: The German perspective". I: R. Wilkinson (red): *Integrating Content and Language: Meeting the challenge of a multilingual higher education*, 49–54. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht.
- Nilsson, B. Å. (2008): *Värna språken – förslag till språklag*. Statens offentliga utredningar 2008:26. <http://www.regeringen.se/content/1/c6/10/09/59/4ad5deaa.pdf> Lest 2.10.2008
- Nordisk ministerråd (2006): *Deklaration om nordisk språkpolitik*. København: Nordisk ministerråd. <http://www.norden.org/pub/kultur/kultur/sk/ANP2007746.pdf> Lest 28.4.2008.
- Norges forskningsråd (2004): *Forskning flytter grenser. Strategi for Norges forskningsråd*. Oslo: Norges forskningsråd.

- Norges offentlige utredninger (2000): ”Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge.” Nummer 14, 2000. <http://odin.dep.no/ufd/norsk/publ/utredninger/NOU/014001-020004/index-dok000-b-n-a.html>. Lest 1.7.2005.
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (1998): *Kreativ, konstruktiv, kritisk*. <http://www.ntnu.no/strategi/kkk.html>. Lest 15.2.2008.
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (2001): *Internasjonal strategi for NTNU*. Vedtatt 9.10.2001, oppdatert 15.1.2002. [http://www.ntnu.no/international/intranett/internasjonalt\\_strategi.html](http://www.ntnu.no/international/intranett/internasjonalt_strategi.html) Lest 15.2.2008.
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (2003): *Forskrift om studier ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)*. Fastsatt av Styret ved NTNU 11.02.2003 med hjemmel i Lov av 12. mai 1995 nr. 22 om universiteter og høyskoler §§ 40, 46, 47, 48, 49, 50 og 52.
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (2005a): ”Master of Science in Industrial Ecology. Environmental systems analysis, strategic design of product systems, environmental politics and management.” Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. [http://www.indecol.ntnu.no/indecolwebnew/masterprogramme/documents/MSc\\_IndustrialEcology\\_NTNU.pdf](http://www.indecol.ntnu.no/indecolwebnew/masterprogramme/documents/MSc_IndustrialEcology_NTNU.pdf). Lest 5.6.2008.
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (2005b): *NTNU 2020 Internasjonalt fremragende. Rapport fra Hestnesutvalget II*. <http://www.ntnu.no/2020/pdf/HestnesutvalgetII.pdf>. Lest 15.2.2008.
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (2006a): *Internasjonalt fremragende 2020. Utkast til strategidokument*. [http://www.ntnu.no/eksternweb/multimedia/archive/00026/NTNU\\_2020\\_-\\_Internas\\_26514a.pdf](http://www.ntnu.no/eksternweb/multimedia/archive/00026/NTNU_2020_-_Internas_26514a.pdf). Lest 15.2.2008
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (2006b): ”Hvem fortjener NTNUs internasjonaleringspris?” I: *Universitetsavisa* 19.4.2006.
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (2006c): ”Høring – Språkpolitikk for universiteter og høyskoler i Norge.” Til Universitets- og høyskolerådet. Dato: 25.8.2006.
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (2006d): Referat fra Dekanmøte 28.8.2006.
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (2008): ”O-sak 3/08. Språkpolitikk ved NTNU: Mandat, utvalg og prosess.” Brev fra rektor til styret ved NTNU, 19.2.2008.
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (uten år): *Undervisningsstrategi for NTNU*. <http://www.ntnu.no/omntnu/visjon/undervisning> Lest 15.2.2008
- Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening (2005): ”En litteraturpolitikk for det 21. århundre.” I *NFF-Bulletin* 5/2005.

- Norsk institutt for studier av forskning og utdanning (2001): *Doktorgrader i tall*. Mars 2001.
- Norsk institutt for studier av forskning og utdanning (2002): *Doktorgrader i tall*. Oktober 2002.
- Norsk institutt for studier av forskning og utdanning (2003): *Doktorgrader i tall*. September 2003.
- Norsk institutt for studier av forskning og utdanning (2004): *Doktorgrader i tall*. Februar 2004.
- Norsk språkråd (2001): Høringsuttalelser fra Språkrådet.  
<http://www.sprakrad.no/templates/Page.aspx?id=7021>. Lest 5.6.2008.
- Nylenna, M., P. Riis & Y. Karlsson (1994): "Multiple blinded reviews of the same two manuscripts. Effects of referee characteristics and publication language." I: *Journal of the American Medical Association (JAMA)*, volum 272, nummer 2, juli 1994, 149–151.
- Odelstinget (2002): Odelstinget. Møte torsdag den 6. juni kl. 11.35 2002.  
<http://www.stortinget.no/otid/2001/o020606-01.html#Rolf%20Reikvam.2>. Lest 11.2.2008
- Pennycook, A. (1994): *The cultural politics of English as an international language*. I serie: Language in social life series. London: Longman.
- Pennycook, A. (1999): "Development, culture and language: ethical concerns in a postcolonial world." I: *Proceedings. The Fourth International Conference on Language and Development October 13-15 1999*. [http://www.languages.ait.ac.th/hanoi\\_proceedings/pennycook.htm](http://www.languages.ait.ac.th/hanoi_proceedings/pennycook.htm) Lest 15.5.2008.
- Pennycook, A. (2007): *Global Englishes and Transcultural Flows*. London/New York: Routledge.
- Persson, G. & L. Pagrotsky (2005): *Regeringens proppostion. Ny värld – ny högskola*. Prop. 2004/05:162. <http://www.regeringen.se/content/1/c6/04/63/20/c709b01f.pdf>. Lest 29.4.2008.
- Phillipson, R. (1992): *Linguistic Imperialism* Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R. (2004): "Review article. English in globalization: three approaches." *Journal of Language, Identity and Education* 3/1, januar 2004, 73–84.
- Phillipson, R. (2008): "The linguistic imperialism of neoliberal empire." I: *Critical Inquiry in Language Studies*, 5/1, 2008, 1–43.
- Phillipson, R. & T. Skutnabb-Kangas (1996): "Sociopolitical factors and languages of scientific communication." I: *Paper from the Language Policy Conference, Roskilde, January 29, 1996. ROLIG-papir 56*, 33–42. Roskilde: Roskilde UniversitetsCenter, Lingvistgruppen.
- Postholm, M. B. (2005): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Preisler, B. & K. Høgsbro (1999): *Danskerne og det engelske sprog*. Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Preisler, B. (2005): "Deconstructing 'the domain of science' as a sociolinguistic entity in EFL societies: The relationship between English and Danish in higher education and research." I:

- B. Preisler, A. Fabricius, H. Haberland, S. Kjærbeck og K. Risager (red.): *The Consequences of Mobility*, 238–248. Roskilde: Roskilde universitet.
- Program for industriell økologis internettsider: <http://www.indecol.ntnu.no/> Lest 14.1.2006.
- Rajani, N. & I. Jamieson (2005): "Knowledge in the Marketplace. The Global Commodification of Teaching and Learning in Higher Education." I: Hellsten, M. & P. Ninnes (red.): *Internationalizing Higher Education. Critical Explorations of Pedagogy and Policy*, 37–52. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, Springer.
- Readings, B. (1996): *The University in Ruins*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Reichert, S. & C. Tauch (2003): *Trends in Learning structures in European Higher Education III Bologna four years after: Steps towards sustainable reform of higher education in Europe. Draft Summary – EUA Graz Convention 29/31 May 2003*. [http://www.kfh.ch/uploads/doku/doku/Trends3-Summary\\_EUA1.pdf](http://www.kfh.ch/uploads/doku/doku/Trends3-Summary_EUA1.pdf). Lest 3.10.2007.
- Ricento, T. (2006): "Theoretical Perspectives in Language Policy: An Overview." I: T. Ricento (red.): *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Ringholm, B. & L. Pagrotsky (2005): *Regeringens proposition. Bästa språket – en samlad svensk språkpolitik*. Prop. 2005:06/2. <http://www.regeringen.se/content/1/c6/05/07/61/d32f62b5.pdf>. Lest 28.4.2008.
- Ritzen, J. (2004): "Across the bridge: Towards an international university." I: R. Wilkinson (red): *Integrating Content and Language: Meeting the challenge of a multilingual higher education*, 28–40. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht.
- Ritzer, G. (red.) (2006): *McDonaldization. The Reader*. 2. utgave. Thousand Oaks/London/New Delhi: Pine Forge Press.
- Robertson, R. (2003): *The Three Waves of Globalization. A History of a Developing Global Consciousness*. Nova Scotia/London/New York: Fernwood Publishing/Zed Books.
- Roskilde universitet (2007): The International Research Network Cultural and Linguistic Practices in the International University (CALPIU). Informasjonsbrev. [http://www.ruc.dk/cuid/forskning/forskningsgrupper/scalps/calpiu/seminar\\_start\\_up/](http://www.ruc.dk/cuid/forskning/forskningsgrupper/scalps/calpiu/seminar_start_up/). Lest 17.10.2007.
- Räsänen, A. (2000). *Learning and Teaching through English at the University of Jyväskylä*. Jyväskylä: Project Report from Jyväskylä University Language Centre 4/ *Jyväskylän yliopiston kielikeskus raportteja 4*. Jyväskylä: University Printing House.

- Salvesen, E. (2006): "Europa får eget forskningsråd." I: *Bladet Forskning* 1/2006. Oslo: Norges forskningsråd. <http://forskningsradet.ravn.no/bibliotek/forskning/200601/200601011.html>. Lest 5.2.2008
- Sandøy, H., L. Fløysand, K. Klock, O. D. Lærum, R. Murison, H. Østbye & L. H. Nilsen (2007): *Både i pose og sekk. Framlegg til språkpolitikk for Universitetet i Bergen*. [http://www.uib.no/info/aktuelt/UiB\\_spraak\\_2007.pdf](http://www.uib.no/info/aktuelt/UiB_spraak_2007.pdf). Lest 8.2.2008.
- Schmidt-Rohr, G. (1932): *Die Sprache als Bildnerin der Völker*. Schriften der Deutschen Akademie nr. 12. Jena: Eugen Dietrichs Verlag.
- Schwab, I.-L. (2004): "Det nye forretningsspråket – eller pynteengelsk? Språklig sosialisering blant mastergradsstudenter i økonomi." I: Simonsen, D. F. (red.): *Språk i kunnskapssamfunnet. Engelsk – elitens nye latin?* 147–162. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Schwab, I.-L. (2006): *Learning to "walk the talk": Language socialization in an MBA classroom and the production of marginality*. Hovedfagsoppgave for graden cand.polit., Sosialantropologisk institutt, Universitetet i Oslo.
- Schwach, V. & E. Mageli (2005): "Historisk tidsskrift på nivå 2." Leserbrev i *Forskerforum* 6/2005, 32.
- Schwach, V. (2004): *Norsk vitenskap – på språklig bortebane? Et pilotprosjekt om språkbruk blant fagsamfunnet av forskere i Norge*. NIFU skriftserie 9/2004.
- Schwach, V. (2007): "Bruk av engelsk i forskning og høgare utdanning. Presentasjon av ei undersøkning." Foredrag ved konferansen Språkdagen 2007, Vika kino, Oslo, 15.11.2007. Arrangør: Språkrådet.
- Schwandt, T. A. (2000): "Three epistemological stances for qualitative study". I: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.): *Handbook of Qualitative Research*, 189–214. 2. utgave. Thousand Oaks / London / New Delhi: Sage Publications.
- Simonsen, D. F. (2002): "Å velge bort norsk. Om begrepene 'domene' og 'domenetap' anvendt på skandinaviske land". I: *Norsklæreren* 2/2002, 5–17.
- Simonsen, D. F. (2005): "Bundles of linguistic interaction types. Some notes on academic language use and language policy". Foredrag på konferansen Bi- and Multilingual Universities. Challenges and Future Prospects. Helsingfors universitet, 1.-3. september 2005. <http://www.palmenia.helsinki.fi/congress/bilingual2005/presentations/simonsen.pdf>. Lest 15.4.2008.
- Simonsen, D. F. (red.) (2004): *Språk i kunnskapssamfunnet. Engelsk – elitens nye latin?* Oslo: Gyldendal akademisk forlag.

- Sivertsen, G. & A. B. Kolstø (2005): "Forskning på norsk belønnes". I *Aftenposten* 30.12.2005. Nettutgave <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article1187604.ece>. Lest 16.4.2008.
- Sivertsen, G. (2007): "Utdanning på engelsk og forskning på norsk?" I: *Forskningsspolitikk* 2/2007. [http://nifu.pdc.no/index.php?seks\\_id=9139](http://nifu.pdc.no/index.php?seks_id=9139). Lest 12.2.2008.
- Skeie, H. (2004): "Mobilitet." Foredrag ved konferansen Nasjonalt informasjonsseminar om Bologna-prosessen, Bergen 27.9.2004.
- Smith, A. (1991 [1776]): *The Wealth of Nations*. Everyman's Library. London: David Campbell Publishers Ltd.
- Språkrådet (2005): *Norsk i hundre. Norsk som nasjonalspråk i globaliseringens tidsalder. Et forslag til strategi*. Oslo: Norsk språkråd.
- Språkrådet (2006a): "Oppfølginga av Norsk i hundre!". I: *Språknytt* 2/2006, 46 og 48.
- Språkrådet (2006b): "Mandat for fagråda". <http://www.sprakrad.no/Spraakraadet/Mandat-for-fagrada/>. Lest 4.6.2008.
- Stake, R. E. (2000): "Case studies". I: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.): *Handbook of Qualitative Research*, 435–454. 2. utgave. Thousand Oaks / London / New Delhi: Sage Publications.
- Standard Norge (2004): *Norsk Standard NS-ISO 14004. Miljøstyringssystemer – Generelle retningslinjer om prinsipper, systemer og understøttende teknikker / Environmental management systems – General guidelines on principles, systems and support techniques*. Oslo: Standard Norge.
- Stanghelle, J. (2005): "Skreddarsydde tiltak for sakprosa på nynorsk?" I *NFF-Bulletin* 5/2005. [http://www.nffo.no/bulletin\\_artikkel.asp?id=261](http://www.nffo.no/bulletin_artikkel.asp?id=261). Lest 6.6.2008.
- Stigen, A. (1998): *Tenkningens historie*. Bind 2. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Stoltz, K. (2006): "Stort sprik i internasjonaliseringen." I: *Universitetsavisa* 23.2.2006. [http://www.universitetsavisa.no/ua\\_lesmer.php?kategori=nyheter&dokid=4402aa1c487d93.68025112](http://www.universitetsavisa.no/ua_lesmer.php?kategori=nyheter&dokid=4402aa1c487d93.68025112). Lest 6.6.2008.
- Stoltz, K. (2008): "NTNU får toppkarakter." I: *Universitetsavisa* 4.4.2008. [http://www.universitetsavisa.no/ua\\_lesmer.php?kategori=nyheter&dokid=47f620ec6951f4.34886995](http://www.universitetsavisa.no/ua_lesmer.php?kategori=nyheter&dokid=47f620ec6951f4.34886995) Lest 7.4.2008.
- Strange, S. (2003): "The Declining Authority of States". I: D. Held & A. MacGrew (red.): *The Global Transformations Reader. An Introduction to the Globalization Debate*, 127–134. 2. utgave. Cambridge/Malden: Polity Press.
- Swales, J. M. (1997): "English as *Tyrannosaurus Rex*". I: *World Englishes* 16/3, 373–382.

- Swann, J., A. Deumert, T. Lillis & R. Mesthrie (2004): *A Dictionary of Sociolinguistics*. Tuscaloosa: University of Alabama Press.
- Söderlundh, H. (2005): "Svenska er lättare att fatta." I: *Språkvård* 2/2005, 29–33.
- Söderlundh, H. (2007): "English as language of instruction in Swedish higher education". Publisert abstract til konferansen Bi- and Multilingual Universities – European Perspectives and Beyond. Free University of Bozen-Bolzano, 20.–22 september 2007.  
<http://www.unibz.it/web4archiv/objects/pdf/standard/abstracts-sessionsprogrammupdate04.09.07.pdf>. Lest 19.11.2007.
- Terrell, P., V. Schnorr, W. V. A. Morris & R. Breitsprecher (1999): *PONS Collins Großwörterbuch für Experten und Universität*. 4. utgave. Stuttgart/Düsseldorf/Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- Tislevoll, J. R. (2001): *Domenetap i Norge. Utredning for nordisk ministerråd*.  
[http://siu.no/vev.nsf/029fd74955b3675ec1256db30029ddd6/7b367fc353748c94c1256bca002a135e/\\$FILE/ATTG7XIM/Utreddingen.doc](http://siu.no/vev.nsf/029fd74955b3675ec1256db30029ddd6/7b367fc353748c94c1256bca002a135e/$FILE/ATTG7XIM/Utreddingen.doc). Lest 22.2.2008.
- Toft, M. (2005): "Vil verna om norsk fagspråk." I *Uniforum* 24.8.2005.  
<http://wo.uio.no/as/WebObjects/avis.woa/wa/visArtikkel?id=23425&del=uniforum>
- Truchot, C. (1997): "The spread of English: from France to a more general perspective." I: *World Englishes* 16/1, 65–76.
- Truchot, C. (2001): "The Languages of Science in France: Public Debate and Language Policies." I: Ammon, U. (red.) *The Dominance of English as a Language of Science. Effects on Other Languages and Language Communities*, 319–328. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Uhlmann, U. B. (1994): *Skandinaver samtalar. Språklige och interaktionella strategier i samtal mellom danskar, norrmen och svenskar*. Uppsala: Skrifter utgivna av institutionen for nordiska språk vid Uppsala universitet, nummer 38.
- UNESCO (2001a): "Basic information on GATS."  
[http://www.unesco.org/education/studyingabroad/highlights/global\\_forum/gats\\_he/basics\\_gats.shtml](http://www.unesco.org/education/studyingabroad/highlights/global_forum/gats_he/basics_gats.shtml). Lest 7.10.2004.
- UNESCO (2001b): "Trade in Higher Education and GATS."  
[http://www.unesco.org/education/studyingabroad/highlights/global\\_forum/gats\\_he/basic\\_gats\\_he.shtml](http://www.unesco.org/education/studyingabroad/highlights/global_forum/gats_he/basic_gats_he.shtml). Lest 7.10.2004.
- UNESCO (2005): *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*. [http://www.unesco.org/culture/culturaldiversity/convention\\_en.pdf](http://www.unesco.org/culture/culturaldiversity/convention_en.pdf). Lest 6.6.2008.

- Universitetet for miljø- og biovitenskap (2007): *UMBs språkpolitiske retningslinjer. Språkmangfold styrker miljøet.* [http://www.umb.no/statisk/om\\_umb/sprakpolitiske\\_retningslinjer\\_umb.pdf](http://www.umb.no/statisk/om_umb/sprakpolitiske_retningslinjer_umb.pdf) . Lest 6.5.2008.
- Universitetet i Tromsø (2007): *Språkpolitiske retningslinjer ved Universitetet i Tromsø. Vedtatt av universitetsstyret 21.6.07 i sak S 28/07.* <http://uit.no/getfile.php?PageId=1122&FileId=179>. Lest 6.5.2008.
- Universitets- og høyskolerådet (2002): *Evaluering av norsk forskerutdanning.* <http://www.uhr.no/sentraledokument/evforskerutd.htm>. 13.01.2003.
- Universitets- og høyskolerådet (2004): *Vekt på forskning. Nytt system for dokumentasjon av vitenskapelig publisering. Innstilling fra faglig og teknisk utvalg til UHR: 12. november 2004.* <http://www.uhr.no/utvalg/forskning/vitenskapeligpublisering/Dokumentasjonavvitpublisering/Sluttrapport121104.htm>. Lest 19.04.2005.
- Universitets- og høyskolerådet (2005): *Sammen om kunnskap. Nytt system for dokumentasjon av formidling.* Innstilling fra UHRs Formidlingsutvalg til UFD. Versjon: 30.06 2005.
- Universitetsstyret ved Universitetet i Bergen (2007): *Protokoll fra møte i Universitetsstyret 13.9.2007.* Universitetet i Bergen.
- Ursin, L. H. (2006): ”- Fri oss fra tellekantene”. <http://www.forskning.no/Artikler/2006/mai/1147163949.73>. Lest 13.2.2008
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2002a): *Odelstingsproposisjon nr. 40 2001-2002: Om lov om endringer i lov 12. mai 1995 nr. 22 om universiteter og høyskoler og lov 2. juli 1999 nr. 64 om helsepersonell. Tilråding fra Utdannings- og forskningsdepartementet av 15. mars 2002, godkjent i statsråd samme dag. (Regjeringen Bondevik II).* [http://www.regjeringen.no/Rpub/OTP/20012002/040/PDFA/OTP200120020040000DDDDPDF\\_A.pdf](http://www.regjeringen.no/Rpub/OTP/20012002/040/PDFA/OTP200120020040000DDDDPDF_A.pdf). Lest 22.2.2008.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2002b): *Stortingsmelding nummer 35 2001-2002. Kvalitetsreformen Om rekruttering til undervisnings- og forskerstillinger i universitets- og høyskolesektoren.* <http://odin.dep.no/ufd/norsk/dok/regpubl/stmeld/045001-040005/hov010-bn.html>. Lest 6.6.2008.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): *Lov om universiteter og høyskoler.* <http://www.lovdata.no/all/tl-19950512-022-001.html>. Lest 14.01.2003.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): *Faktablad. Bologna-prosessen – et europeisk område for høyere utdanning.* [http://www.bologna-bergen2005.no/No/Grunnleggende/040922\\_Faktablad\\_Bologna-prosessen.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/No/Grunnleggende/040922_Faktablad_Bologna-prosessen.pdf) . Lest 14.4.2008.



- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005): *Lov om universiteter og høyskoler*.  
<http://www.lovdatab.no/all/nl-20050401-015.html>. Lest 22.1.2008
- Vagstad, S., T. S. Gabrielsen, O. Kaarbøe, K. E. Lommerud & A. E. Risa (2007):  
*Finansieringssystemet for universitets- og høyskolesektoren – teoretiske vurderinger*.  
<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Teoretisk%20vurdering%20Vagstad&Co.pdf>. Lest 6.6.2008.
- Vogt, H. (2002): ”Medisinstudenter må snakke engelsk.” I *Aftenposten* 27.1.2002.  
<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article264962.ece>. Lest 4.10.2005.
- Wadsten, M. (2008): *Viljen til språk – Vilje til forskning. Nynorsk i bruk i utdanning og akademisk skriving*. Masteravhandling i nynorsk skriftkultur, Høgskulen i Volda.
- Walter, E. (red.) (2005): *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. Cambridge: Cambridge University Press. Nettutgave:  
<http://dictionary.cambridge.org/define.asp?key=23167&dict=CALD>. Lest 6.6.2008.
- Wangenstein, B. (red.) (2005): *Bokmålsordboka*. 3. utg. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Watts, R & P. Trudgill (red.) (2002): *Alternative Histories of English*. London/New York: Routledge.
- White, R. M. (1994): “Preface.” I: Allenby, B. R. & D. J. Richards (red.) (1994): *The Greening of Industrial Ecosystems*, i–ix. Washington: National Academy Press.
- Williams, E. (2004): ”The Screening Effects of English in Sub-Saharan Africa”. I: H. Sandøy, E. Brunstad, J. E. Hagen og K. Tenfjord (red.): *Den fleirspråklege utfordringa*, 31–56. Oslo: Novus forlag.
- Wilson D. (2002): *The Englishisation of Academe: A Finnish Perspective – Action Research survey*. Jyväskylä yliopiston kielikeskus raportteja 5. Jyväskylä: University Printing House.
- Wright, G. H. von (1994): *Myten om fremskrittet*. Oslo: Cappelen. Oversatt av R. Larsen og K. O. Åmås
- WTO (1995): “Annex 1b. General Agreement on Trade in Services.”  
[http://www.wto.org/english/docs\\_e/legal\\_e/26-gats.doc](http://www.wto.org/english/docs_e/legal_e/26-gats.doc). Lest 7.10.2004.
- Ystenes, M. (2004): ”Norsk vitenskapsspråk = femi treski?” I: Simonsen, D. F. (red.) (2004): *Språk i kunnskapssamfunnet. Engelsk – elitens nye latin?* 70–75. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Ødegård, E. (2004): ”Forskerne dropper norsk”. I: *Dagsavisen* nettutgave 16.6.2004.  
<http://www.dagsavisen.no/innenriks/article1152189.ece>. Lest 18.11.2004.
- Østerud, Ø., F. Engelstad & P. Selle (2003a): *Makten og demokratiet. En sluttbok fra Makt- og demokratiutredningen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Østerud, Ø., F. Engelstad, S. Meyer, P. Selle, H. Skjeie & E. Rømming (2003b): *Norges offentlige utredninger 2003:19. Makt og demokrati. Sluttrapport fra Makt- og demokratiutredningen*.

Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.

[http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/20032003/019/PDFS/NOU200320030019000DDDPD  
FS.pdf](http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/20032003/019/PDFS/NOU200320030019000DDDPD<br/>FS.pdf). Lest 28.2.2008

Østerud, Ø. (2007): "Trippel spiral." I: *Klassekampen* 16.–17. juni 2007, 28.

Aarsæther, F. (2004): *To språk i en tekst: kodeveksling i samtaler mellom pakistansk-norske tiåringer*. Doktoravhandling ved Universitetet i Oslo, Det historisk-filosofiske fakultetet, Institutt for lingvistiske fag. I serien: Acta humaniora.

## 13. Vedlegg

### 13.1. Vedlegg 1: Spørreskjema om språkbruksvaner ved NTNU

Til instituttstyret/førstesekretær ved (navn på institutt/program)

I forbindelse med prosjektet "Språkmøter – språklig interferens i det multikulturelle Norge" ved Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap og Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier skal det i studieåret 2004/2005 gjennomføres en undersøkelse av språklig praksis og holdninger til språkspørsmål blant ansatte og studenter ved noen utvalgte institutter ved NTNU. Den vesle spørreundersøkelsen som følger nedenfor, er en forundersøkelse til denne studien. Vi ville satt stor pris på om dere kunne ta dere tid til å svare på de 7 spørsmålene som følger, og returnere spørreskjemaet til adressen nederst på neste side, innen 15. juni.

Sett kryss:

Hvilke(t) språk bruker ansatte ved deres institutt vanligvis i vitenskapelige publikasjoner?	Alltid norsk ( ) Oftest norsk, noe engelsk ( ) Like mye norsk og engelsk ( ) Oftest engelsk, noe norsk ( ) Alltid engelsk ( ) Annet, hva ( ) _____ Vet ikke ( )
Hvilke(t) språk bruker ansatte ved deres institutt vanligvis i skriftlige arbeider som <i>ikke</i> er vitenskapelige primærpublikasjoner (populærvitenskapelige tekster, lærebøker, kontakt med næringslivet)?	Alltid norsk ( ) Oftest norsk, noe engelsk ( ) Like mye norsk og engelsk ( ) Oftest engelsk, noe norsk ( ) Alltid engelsk ( ) Annet, hva ( ) _____ Vet ikke ( )
Hvilke(t) språk er fagterminologien i deres fag stort sett hentet fra?	Alt er på norsk ( ) Mest norsk, noe engelsk ( ) Like mye norsk og engelsk ( ) Mest engelsk, noe norsk ( ) Alt er på engelsk ( ) Annet, hva ( ) _____ Vet ikke ( )
Hvilke(t) språk brukes vanligvis i forelesninger ved deres institutt?	Alltid norsk ( ) Oftest norsk, noe engelsk ( ) Like mye norsk og engelsk ( ) Oftest engelsk, noe norsk ( ) Alltid engelsk ( ) Annet, hva ( ) _____ Vet ikke ( )

Hvilke(t) språk leser studentene på bachelor-nivå pensumlitteratur på?	Alltid norsk ( ) Oftest norsk, noe engelsk ( ) Like mye norsk og engelsk ( ) Oftest engelsk, noe norsk ( ) Alltid engelsk ( ) Annet, hva ( ) _____ Vet ikke ( )
Hvilke(t) språk leser studentene på master-nivå pensumlitteratur på?	Alltid norsk ( ) Oftest norsk, noe engelsk ( ) Like mye norsk og engelsk ( ) Oftest engelsk, noe norsk ( ) Alltid engelsk ( ) Annet, hva ( ) _____ Vet ikke ( )
Diskuterer dere språkspørsmål (formelt eller uformelt) ved deres institutt?	Nei, aldri ( ) Ja, men sjelden ( ) Noen ganger ( ) Rett som det er ( ) Stadig ( ) Vet ikke ( )

Vi er positivt innstilte til å la stipendiat Ragnhild Ljosland utføre en grundigere undersøkelse av språkvaner ved vårt institutt (ikke bindende): Ja ( )    Nei ( )

Takk for at dere svarte på undersøkelsen.

Vennlig hilsen Ragnhild Ljosland

Stipendiat, institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, NTNU

## **13.2. Spørreskjema til ansatte ved kasusenheten**

Spørreskjema: Språkvalg i en internasjonal universitetshverdag

Dette er et spørreskjema utarbeidet i forbindelse med prosjektet "Språkmøter" som pågår ved Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier og Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap ved NTNU. Prosjektet forsøker blant annet å kartlegge hvordan universitetsansatte og studenter forholder seg språklig til den tiltakende internasjonaliseringen som er i ferd med å skje i universitetssektoren. Ditt institutt er utvalgt som et kasus til denne studien, med tillatelse fra instituttstyret. Det ville derfor vært veldig flott om du kunne ta deg tid til å svare på dette spørreskjemaet.

Eventuelle spørsmål kan rettes til Ragnhild Ljosland, Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap. Telefon: 96623. E-post: [Ragnhild.Ljosland@hf.ntnu.no](mailto:Ragnhild.Ljosland@hf.ntnu.no).

Det utfylte skjemaet kan du legge i svarkassen som er satt opp på postrommet. Vær vennlig og svar innen utgangen av oktober.

Vennlig hilsen fra

Ragnhild Ljosland,

stipendiat ved prosjektet "Språkmøter".

Navn: \_\_\_\_\_  
(Oppgi navn dersom det er i orden for deg å bli kontaktet med tanke på et muntlig intervju senere. Navnet ditt vil *ikke* framgå i den endelige rapporten fra undersøkelsen.)

Stilling: \_\_\_\_\_

Antall år ansatt/stipendiat ved NTNU: \_\_\_\_

Antall år ansatt/stipendiat ved andre norske universitet: \_\_\_\_

Har du arbeidet eller studert i utlandet? Hvor? Hvor lenge?: \_\_\_\_\_

Ditt/dine morsmål: \_\_\_\_\_

Hvilke språk har du publisert på i løpet av din karriere?: \_\_\_\_\_

Hvilke språk kan du lese? \_\_\_\_\_

Hvilke(t) språk leser du i praksis fagstoff på? \_\_\_\_\_

Fører ditt institutt, så vidt du vet, noen språkpolitikk (formelt eller i praksis)? Med språkpolitikk menes formelle eller uformelle bestemmelser om hvilke(t) språk som skal velges i forelesninger, vitenskapelige arbeider og evt. andre typer tekster.

Har du opplevd endringer i løpet av de siste 20 årene eller senere hva angår språkvalg hos deg selv eller dine kolleger? Hva skyldes evt. endringene, etter din mening?

I forbindelse med Bologna-prosessen pågår det nå reformer i universitetssektoren der ”internasjonalisering” er et hovedmål. Hvordan kan universitetet best møte språklige utfordringer i forbindelse med økt internasjonalisering, etter din mening?

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander:

	Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig
1. Jeg synes det er uproblematisk å skrive faglige artikler på engelsk					
2. Jeg synes det er mer strevsomt å skrive faglige artikler på engelsk enn på norsk					
3. Jeg trives bedre med å holde foredrag på norsk enn på engelsk					
4. Man bør publisere på engelsk for å bidra til den totale kunnskapsakkumulasjonen					
5. Om jeg skal publisere på engelsk, så er det fordi det er et krav/det blir forventet av andre					
6. Å publisere på norsk er mer fordelaktig for min karriere enn å publisere på engelsk					
7. Publisering på andre språk enn norsk bør være mer meritterende enn publisering på norsk					
8. Publisering på norsk har ingen hensikt på mitt fagområde					
9. Det er viktig å publisere også på andre fremmedspråk enn engelsk					
10. "Alle" innen mitt felt publiserer sine viktigste arbeider på engelsk					
11. Jeg liker bedre å lese fagtekster på engelsk enn på norsk					
12. Når noen snakker engelsk, forstår jeg alltid hva de sier					
13. Jeg kan diskutere faglige spørsmål bedre på norsk enn på engelsk					
14. I mitt fag har vi et godt utbygd fagspråk på norsk					
15. Jeg gjør gjerne en innsats for å finne gode, norske fagord					
16. Alt fagstoff jeg leser, er på engelsk					
17. Det jeg trenger å lese, fins ikke på norsk					
18. Det er veldig få i Norge som driver med det jeg driver med					
19. Jeg samarbeider ofte med kolleger/bedrifter i utlandet					
20. Jeg ser på meg selv som en del av det internasjonale fagmiljøet					
21. Jeg kan velge å skrive på norsk, og samtidig delta i forskningsfronten					
22. Å skrive på norsk er det samme som å gjøre seg utilgjengelig for et stort, potensielt publikum					

23. Jeg får uttrykt meg mer presist på norsk enn jeg gjør på engelsk					
24. Jeg får uttrykt meg mer presist på engelsk enn jeg gjør på norsk					
25. Det er viktig å lese fagstoff på andre fremmedspråk enn engelsk for å følge med i hva som skjer på feltet internasjonalt					
26. Mine viktigste lesere forstår norsk					
27. Jeg håper at folk også utenfor fagfeltet kan ha glede/nytte av å lese mine publikasjoner					
28. Engelsk er det internasjonale fagspråket på mitt fagfelt					
29. Det føles naturlig for meg å skrive på engelsk i de fleste faglige sammenhenger					
30. Det føles naturlig for meg å skrive på norsk i de fleste faglige sammenhenger					
31. De fremste forskerne som jeg orienterer meg mot, holder til i Storbritannia eller USA					
32. De fremste forskerne som jeg orienterer meg mot, holder til i Skandinavia					
33. Norsk er et framtidsetta språk					
34. Å skrive doktoravhandling på norsk virker litt nasjonalistisk					
35. De som bare publiserer på norsk, vil unngå å få arbeidet sitt vurdert av internasjonale kritikere					
36. Noen fag er mer internasjonale av natur enn andre					
37. Språk er kun et verktøy, og da tar jeg det verktøyet som passer best til det jeg skal gjøre					
38. Forskere bør belønnes med høyere lønn eller bonuser for å publisere på engelsk					
39. Det norske språket er en del av min identitet					
40. Jeg skriver på norsk når jeg kan, og engelsk når jeg må					
41. NTNU burde tilby flere fag på engelsk enn i dag					
42. NTNU burde tilby flere fag (også utenfor språkfagene) på andre fremmedspråk enn engelsk					
43. Norske studenter har best av å studere på sitt eget morsmål					
44. Engelsk er et rikere og mer presist språk enn norsk					
45. Det ville vært en god ide om vi gikk over til bare engelsk i hele universitetssektoren					



46. Å publisere fagartikler på norsk virker litt bakstreversk					
47. Norske forskere bør oppfordres til å publisere på engelsk for å styrke Norges konkurransedyktighet på kunnskapsmarkedet					
48. Globalisering er for det meste en positiv utvikling					
49. Det spiller liten rolle hva jeg mener om språk, fordi slike beslutninger tas på høyere hold					
50. Det spiller liten rolle hva jeg mener eller gjør, globaliseringskreftene går sin gang uansett					
52. Det ville vært bedre om alle mennesker i verden hadde ett felles morsmål					
53. Det fins noen norske oversettelser av den engelske fagterminologien på vårt felt, men mye av det høres ganske dumt ut					
54. Det er en del av mitt ansvar å opprettholde norsk som vitenskapsspråk					
55. Jeg syns meninga blir klarere dersom fagterminologien er på norsk					
56. Det gir mer prestisje i fagmiljøet å skrive fagtekster på engelsk enn på norsk					
57. Norsk er et vakrere språk enn engelsk					
58. Å bruke mange engelske ord i en norsk tekst ser/høres rart ut					
59. Mange av mine kolleger publiserer ofte på norsk					
60. Kollegene ville synes det var rart om jeg hadde skrevet doktoravhandlinga mi på norsk					
61. Jeg tenker vanligvis ikke over hvilket språk jeg bruker, jeg tar det som kommer naturlig					
62. Norske forskere burde generelt publisere mer på engelsk enn de gjør i dag					
63. Norske forskere burde generelt publisere mer på norsk enn de gjør i dag					
64. Norske forskere burde generelt publisere mer på andre fremmedspråk enn de gjør i dag					

Plass for kommentarer eller andre meningsytringer:

### **13.3. Spørreskjema til ansatte ved kasusinstituttet, engelsk**

This is a questionnaire for the project "Språkmøter", which is currently running at NTNU's Department of Language- and Communication Studies and Department of Scandinavian Studies and Comparative Literature. As part of the project, we look at internationalisation strategies among university employees and students. Your department has been chosen as a case in this study, with the consent from the head of department. We would therefore appreciate if you would fill in this questionnaire and return it to the box provided in the mail room.

If you have any questions, please contact Ragnhild Ljosland, Department of Scandinavian Studies and Comparative Literature. Telephone: 96623. E-mail: [Ragnhild.Ljosland@hf.ntnu.no](mailto:Ragnhild.Ljosland@hf.ntnu.no).

Please return the questionnaire by the end of October.

Yours sincerely,

Ragnhild Ljosland,

PhD student, Department of Scandinavian Studies and Comparative Literature.

**Name:** \_\_\_\_\_  
(Please write your name if you are willing to be interviewed. Your name will not be included in the final project report.)

**Your job:** \_\_\_\_\_  
**How many years have you been employed by/been a PhD student at NTNU?:** \_\_\_\_\_  
**How many years have you been employed by/been a PhD student at another university in Norway?:** \_\_\_\_\_  
**Have you been working or studying outside Norway? Where? For how long?:**

\_\_\_\_\_  
**Your native language(s):** \_\_\_\_\_  
**In which languages have you had works published during your career?:**

\_\_\_\_\_  
**Which languages can you read?** \_\_\_\_\_  
**In which languages do you normally read scientific literature?**

\_\_\_\_\_  
**Does your department (/programme) have any language policy?** (Language policy in this context means formal or informal rules about which language to use in lectures, scientific works and other types of texts).

**Have you experienced changes for the last 20 years or later in your own or your colleagues' language choices? If so, what could be the reasons for this, in your opinion?**

**In connection with the Bologna Process the university sector is now undergoing reforms, in which “internationalisation” is a main goal. How could the university, in your opinion, meet the linguistic challenges that internationalisation necessarily involves in the best possible way?**

**How strongly do you agree or disagree with the following statements (if applicable):**

	Strongly disagree	Partly disagree	Neither agree nor disagree	Partly agree	Strongly agree
1. I find writing scientific texts in English unproblematic					
2. I find it more laborious to write scientific texts in English compared to writing them in Norwegian					
3. I feel more comfortable with holding lectures in Norwegian than in English					
4. One should publish in English in order to contribute to the total accumulation of knowledge					
5. If I am to publish in English, it is because other people require me to/expect it of me					
6. Publishing in Norwegian is more lucrative for my career than publishing in English is					
7. Publishing in languages other than Norwegian should count for more than publications in Norwegian in a question of promotion					
8. Publishing in Norwegian is pointless in my subject field					
9. It is important that you publish in other foreign languages in addition to English					
10 "All" of my colleagues publish their most important works in English					
11. I prefer reading scientific texts in English to reading them in Norwegian					
12. When somebody speaks English to me, I always understand what they are					

saying					
13. I am better able to discuss scientific questions in Norwegian than in English					
14. In my field, we have a well developed technical terminology available in Norwegian					
15. I gladly make an effort to find good terminology in Norwegian					
16. All scientific literature that I read, I read in English					
17. The literature that I need, is not available in Norwegian					
18. There are very few in Norway that work with similar things to what I'm working with					
19. I often collaborate with colleagues or companies abroad (outside Norway)					
20. I see myself as part of the international research community					
21 I may choose to write in Norwegian, and still take part in forefront research					
22. Writing in Norwegian means to make oneself inaccessible to a large, potential audience					
23. In Norwegian I can express myself more accurately than in English					
24. In English I can express myself more accurately than in Norwegian					
25 It is important that you read scientific literature in other foreign languages (in addition to English) to know what is going on in the field internationally					
26. My most important readers understand Norwegian					

27. I hope that also non-experts can find my research useful					
28. English is the international language of science in my subject field					
29. To me, writing in English is the most natural choice for scientific text					
30. To me, writing in Norwegian is the most natural choice for scientific texts					
31. The most important researchers that are relevant to me, live in the UK or in the USA					
32. The most important researchers that are relevant to me, live in Scandinavia					
33. Norwegian is a forward-looking language					
34. Writing a PhD thesis in Norwegian seems a bit nationalistic					
35 Those who write in Norwegian only, are trying to avoid their work being assessed by international reviewers					
36. Some subject fields are more international by nature than others					
37. Language is merely a tool, so I choose the tool that is best suited for the task at hand					
38. Researchers should be rewarded with pay rises or bonuses for writing in English					
39. The Norwegian language is part of my identity					

40. I write in Norwegian when I can, and in English when I have to					
41. NTNU should offer more English medium courses than they do today					
42. NTNU should offer more courses that are taught in foreign languages other than English					
43. It is better for Norwegian students to receive their education in Norwegian					
44. English is a richer and more precise language than Norwegian is					
45. It would be a good idea if the whole university sector (in Norway) switched to English					
46. Publishing scientific papers in Norwegian seems a bit backward					
47. Norwegian researchers should be encouraged to publish in English in order to strengthen Norway's position in the knowledge market					
48. Globalisation is in most cases a positive development					
49. It does not matter what I think about language matters, because such decisions are taken higher up in the system					
50. It does not matter what I think about language matters, because the globalisation forces will work in any case					
52. It would be better if all people in the world shared a common native tongue					
53. There are some Norwegian translations for terminology in my field, but a lot of it sounds rather silly					
54. It is part of my responsibility to ensure that Norwegian is sustained as a					

scientific language					
55. I think that the meaning comes through clearer if the scientific terminology is in Norwegian					
56. It gives more prestige in the scientific community to write in English rather than Norwegian					
57. Norwegian is a more beautiful language than English					
58. Using too many English words in an otherwise Norwegian text seems funny					
59. Many of my colleagues often publish in Norwegian					
60. My colleagues would have thought it strange if I were to write my doctoral thesis in Norwegian					
61. Normally I don't give language choice much thought, I just choose the one that comes naturally					
62. Norwegian researchers should generally publish more in English than they do today					
63. Norwegian researchers should generally publish more in Norwegian than they do today					
64. Norwegian researchers should generally publish more in languages other than Norwegian and English than they do today					

**Other comments:**



### 13.4. Intervjugaid for ansatte ved kasesinstituttet

Forsknings spørsmål	Intervju spørsmål
Hva er dagens praksis ved instituttet?	I hvilke situasjoner bruker dere vanligvis hvilket språk her? Vitenskapelige publikasjoner? Forelesninger til nå? Prat i lunsjen? E-post? På instituttets nettsider? It's learning? Studiekatalogen/averting av fag? Lese faglitteratur? Pensumlitteratur på ulike nivåer? Kontakt med kolleger andre steder? Populærvitenskap? --> Er og bør: bør noe være annerledes enn i dag? Hva er din mening om den språklige praksisen på instituttet i dag? Hva ville vært en drømmesituasjon?
	Hvordan ansettes folk her? Hvordan avvertes stillinger/stipender? I Norge? Internasjonalt? På nettet? Har dere et eksplisitt ønske om/tiltak for å rekruttere fra utlandet? Er det språkkrav i utlysningene?
	Har dere mange utvekslingsstudenter i dag? Hvordan behandles de – følger de undervisning på norsk? Hva er forventningene for neste år?
Instituttets forberedelser til å innføre engelsk som undervisningsspråk	Hvordan arbeider instituttet fram mot innføringa av engelsk som undervisningsspråk til neste høst?  Har dere noen plan for hvordan overgangen skal skje? Tiltak?
	Hvem bestemte at engelsk skulle bli undervisningsspråk? Var alle med og diskuterte? Hadde dere møter? Hva var grunnen til at dere bestemte dette?
	Hvordan ble det mottatt da det ble bestemt at engelsk skulle være undervisningsspråk? Blant forelesere? Stipendiater? Studenter? Hva syns du selv?
	Har dere noen måter dere forbereder dere på? Har dere møter nå, der dere dikuterer hvordan ting skal gjøres når engelsk innføres? Får dere engelskkurs?
	Hvilke problemer har oppstått, eller hvilke ser du for deg kan oppstå? Hva blir gjort for å løse evt. problemer?
	Har du undervist på engelsk før? Skal du gjøre det til høsten? Hva tenker du om det? Hvordan forbereder du deg?
	På hvilke måter tror du din arbeidssituasjon blir annerledes når engelsk blir innført, hvis den blir annerledes i det hele tatt?
Informantens egne erfaringer	Hva syns du om å holde foredrag/forelesning på engelsk i forskjell til på norsk? Hva er vanskelig og hva er lett? Hva syns du om å lese faglitteratur på engelsk i forhold til på norsk? Hvordan syns du det er å høre på andre som snakker engelsk? (Ref. til spørreskjema)

	<p>Hvordan syns du det er å skrive fagartikler på engelsk i forhold til på norsk? Hva er lett og hva er vanskelig? (Ref. til spørreskjema)</p> <p>Hva med norske fagord? (Ref. til spørreskjema)</p>
	<p>Bruker du noen ganger andre fremmedspråk enn engelsk? Til hva da?</p>
Hva mener informanten om språklig praksis i universitetssektoren?	<p>Enn i hele universitetssektoren, da? Bør det gjøres noen grep for å endre på den språklige praksisen, generelt? Hvordan vil du at det skal være?</p>
	<p>Dine tanker om Bologna-prosessen.</p> <p>Hvordan kan universitetene i Norge legge best mulig til rette for at Europa skal bli ett område for høyere utdanning?</p>

### **13.5. Intervjugaid for norske masterstudenter ved kasusenheten**

Intervju i slutten av observasjonssemestret (november-desember 2005) for norske studenter som ble tatt opp ved masterprogrammet og begynte høsten 2005.

#### **Hvorfor valgte du å begynne her?**

Hvorfor valgte du å begynne her? Hvilke faktorer spilte inn? Det faglige? Venner? Sted?

Spilte det noen rolle at det er internasjonalt masterprogram – i positiv eller negativ retning?

Visste du på forhånd at undervisningsspråket var engelsk? Spilte det noen rolle – i positiv eller negativ retning – for avgjørelsen din?

#### **Hva synes du nå som du har gått her ett semester?**

Hva synes du om å gå her nå som du har gått her ett semester? Hva synes du om å ha forelesninger på engelsk? Klarer foreleserne å uttrykke seg klart? Forstår du hva foreleserne sier? Forstår du det som står på lysarkene? Forstår du faguttrykkene?

Føler du at du får sagt det du ønsker – i timene, under øvinger, i innleveringer? - Skriftlig og muntlig? Føler du deg trygg på å snakke engelsk, eller er du usikker? Går det lett å ta ordet, eller kvier du deg mer enn du ville gjort på norsk (tysk, spansk, etc.)?

Har du hatt eksamen på engelsk før? Hvordan gikk det, i så fall? Hvis du hadde fått valget, ville du valgt å ha eksamen på norsk (tysk, spansk etc.) eller engelsk?

Hva synes du i det hele tatt om språksituasjonen i studiet? Bra, eller ønsker du det annerledes?

Synes du at du har blitt flinkere i engelsk av å gå her dette semesteret? Hvem lærer du av – lærebøker/pensumlitteratur, forelesninger, medstudenter, av å snakke selv? Har du noen språklige forbilder?

(Til de norske) Hva med norsken - Har du lært tilsvarende faguttrykk på norsk (stressor, impact category etc)? Føler du at du behersker norsk fagspråk innenfor feltet?

Hva er fordeler og ulemper med et internasjonalt masterprogram? Problemer? Hvordan fungerer det? Blir man venner på tvers av språk?

### **Hva tror du om framtida?**

Din egen framtid: Hvor ønsker du å arbeide i framtida? Tror du at du vil ha fordel av å ha tatt mastergraden din på engelsk? Av å ha gått på et internasjonalt masterprogram?

Språkernes framtid: Hvilken plass får det engelske språket i universitetssektoren? Det norske språket? Andre språk?

Hvorfor tror du det blir slik? Hvem sier det?

Hvordan ønsker du at det skulle være? Hva ville du bestemt hvis du var minister? Hvorfor?

Din mening om Bologna-prosessen og internasjonalisering av sektoren.

Har du hørt om Bologna-prosessen/internasjonalisering? Hva har du hørt? Hva syns du? Hvordan tror du det blir?

### **13.6. Intervjuguaid for utenlandske masterstudenter ved kasusenheten**

Why did you choose to come here to NTNU and to this study programme?

What factors influenced your choice?

Did you know it was an international master's programme?

Did you know it was all in English?

Did it matter to you?

What do you think of studying here? Do you like it? What are positive and negative sides?

Has there been any problems?

What do you think of the lectures? Do you understand what the lecturers are saying? How about the overhead foils? How about the textbooks?

Is it really all in English? Or is a lot in Norwegian too?

In which situations do you hear Norwegian?

What about the tutorial sessions, when you work in the computer lab on a problem set, do you use English or your mother tongue then? What about others?

What do you think about solving problem sets and projects in English?

Are you able to express what is on your mind, for example by asking questions to the lecturers or in written work? Are you able to say what you want to say?

Do others understand you?

Have you had exams in English? How does it work for you?

Have you learned any Norwegian while you have been here? Would you have liked to learn more/less?

Have you gotten to know any of the Norwegian students? If not, why not?

What do you think, overall, about your situation here, with regard to language?

Would you change anything, if you had the chance?

Have you learned any English by studying here?

What are the good things and bad things about having an international study programme?

What do you think of the internationalisation of the university sector in general?

### **13.7. Intervjugaid for masterstudenter ved kasusenheten som begynte før høsten 2005.**

Intervju før starten av observasjonssemestret.

#### **I hvilke situasjoner bruker du hvilke språk?**

Hvilket språk skriver du masteroppgaven din på? Hvorfor valgte du det? Har du fått signaler eller retningslinjer på det? Hvordan går det? Fordeler/ulemper. Hvilket språk pleier folk her å skrive masteroppgave på?

Hvilke(t) språk bruker du ellers? I studiet? Lærebøker? Notater? Øvingsoppgaver? Hvordan fungerer det? Problemer? Forskjell lavere/høyere nivå?

Har du hatt eksamen på engelsk før? Hvordan gikk det, i så fall?

Hva syns du om språksituasjonen i studiet? Bra, eller ønsker du det annerledes?

#### **Hva syns du om at det skal bli internasjonal mastergrad?**

Hva blir forskjellig fra tidligere?

Ble studentene spurt? Fikk du si din mening? Hva sa du i så fall? Hva var stemningen generelt blant studentene?

Fordeler og ulemper? Problemer?

#### **Hva tror du om framtida?**

Hvilken plass får det engelske språket i universitetssektoren? Det norske språket? Andre språk?

Hvorfor tror du det blir slik? Hvem sier det?

Hvordan ønsker du at det skulle være? Hva ville du bestemt hvis du var minister? Hvorfor?

#### **Din mening om Bologna-prosessen.**

Har du hørt om Bologna-prosessen? Hva har du hørt? Hva syns du? Hvordan tror du det blir?

### **13.8. Intevjugaid til oppfølgingsintervju med M-2**

Intervju gjort i slutten av observasjonssemestret.

Nå som du har hatt alle forelesningene på engelsk, hva syns du? Hvordan går det? Oppfatter du hva foreleserne sier? Forstår du hva som står på lysark og på tavla? Hvordan er forelesernes engelskferdigheter? Hva er forskjellig fra å ha forelesning på norsk?

Merker du noe forskjell på hvor aktiv du er i timene? Hva med andre?

Sist sa du at hvis det var noen som ikke følte seg komfortable med å stille spørsmål på engelsk, så stilte de dem på norsk. Har dette skjedd nå, dette semesteret?

Har du begynt å skrive på masteroppgaven nå? Hvilket språk valgte du?

Hvis norsk: Har du fått noen reaksjoner på det?

Hvis engelsk: Du sa sist at du antakelig ville velge norsk, men likevel valgte du engelsk. Hvorfor det?

Hvordan går det?

Hvis norsk: Hvordan går det å skrive på norsk, med tanke på faguttrykk og sånn, når du har fått undervisningen og pensumet på engelsk?

Har du gjort øvinger på engelsk? Hvordan har det gått?

Nå har du vel begynt på eksamensperioden? Har du hatt eksamen på engelsk? Hvordan har det gått?

Ble det anledning til å velge mellom å skrive eksamen på norsk eller engelsk, eller ble det bare engelsk? Har det vært noe spørsmål om dette? Har det vært oppe blant studentene?

Har det kommet noen flere utenlandske studenter, som du har lagt merke til? Har du blitt kjent med noen?

Kan du oppsummere hvordan du syns dette semesteret har gått, i forhold til hva du forventa?



### **13.9. Intervjugaid tillitsvalgt for mastestudentene på industriell økologi**

Hva syns du om at det ble internasjonalt masterprogram, og at undervisningsspråket ble engelsk?

Ble studentene spurt på forhånd? Vet du hva studentene flest mente om saken?

Hva mente du personlig om saken da det ble vedtatt?

Hva er inntrykket ditt nå? Er folk fornøyde eller misfornøyde? Hva er folk fornøyde eller misfornøyde med? Hva synes du selv?

Har det oppstått problemer? Hva har i så fall vært gjort for å løse dem?

Jeg hørte at noen studenter hadde vært hos [faglærer] og bedt om å få ta eksamen på norsk i stedet for engelsk, men fått nei. Har du hørt om dette? Hva tenker du om det?

Jeg hørte at på det møtet der du ble valgt som tillitsvalgt, var det litt diskusjon om det burde foregå på norsk eller engelsk. Kan du fortelle om det?

Føler du deg komfortabel med å snakke på engelsk? Som tillitsvalgt? Som student? Får du uttrykt det du ønsker?

Føler du deg komfortabel med å skrive på engelsk? Som tillitsvalgt? Som student, på øvinger og eksamen? Får du uttrykt det du ønsker?

Hvordan syns du det er å ha forelesninger på engelsk, i forhold til norsk? Klarer foreleserne å uttrykke seg klart? Forstår du hva foreleserne sier? Forstår du det som står på lysarkene? Forstår du faguttrykkene?

Hvordan syns du det er å lese pensum på engelsk?

Har du fått noen tilbakemelding fra andre studenter om hvordan de syns det er å ha forelesninger og øvinger på engelsk?

Hva syns du i det hele tatt om språksituasjonen i studiet? Er det noe du ønsker var annerledes?

Syns du at du har blitt flinkere i engelsk av å gå her dette semesteret? Hvem lærer du av – lærebøker/pensumlitteratur, forelesninger, medstudenter, av å snakke selv? Har du noen språklige forbilder?

Hva med norsken - Har du lært tilsvarende faguttrykk på norsk (stressor, impact category etc)? Føler du at du behersker norsk fagspråk innenfor feltet?

Bli man venner på tvers av språk?

Din egen framtid: Hvor ønsker du å arbeide i framtida? Tror du at du vil ha fordel av å ha tatt mastergraden din på engelsk? Av å ha gått på et internasjonalt masterprogram?

Språkenes framtid: Hvilken plass får det engelske språket i universitetssektoren? Det norske språket? Andre språk? Hvorfor tror du det blir slik? Hvem sier det? Hvordan ønsker du at det skulle være? Hva ville du bestemt hvis du var minister? Hvorfor?

Din mening om Bologna-prosessen og internasjonalisering av sektoren: Har du hørt om Bologna-prosessen/internasjonalisering? Hva har du hørt? Hva syns du? Hvordan tror du det blir?

### **13.10.      *Intervjugaid Svein Remseth, IVT-fakultetet***

#### **Undervisning på engelsk på masternivå ved IVT-fakultetet**

- Jeg har hørt at ved IVT-fakultetet foregår all undervisning på masternivå på engelsk, og at dette var noe som ble vedtatt. Kan du fortelle mer om det?
- Når ble det vedtatt?
- Hvem var involvert i beslutningen?
- Hvilke argumenter var framme?
- Hvem mente hva?
- Var det en kontroversiell beslutning, eller var folk stort sett enige?
- Hvordan ble det mottatt på instituttene?
- Hvordan syns du det fungerer nå?
- Hvordan ble det mottatt blant studentene?

#### **Språkpolitikk for NTNU**

- Jeg har også hørt at det muligens skal komme en språkpolitikk for NTNU (slik UiO og UiB har), og at dette har vært tatt opp på dekanmøtet. Vet du noe mer om dette?
- Når ble prosessen starta?
- Når skal språkpolitikken komme?
- Kan du si noe om hva som har vært diskutert angående innholdet?

### **13.11. Intervjugaid Trond Singaas, direktør for organisasjon og informasjon, NTNU**

#### **NTNUs språkpolitikk**

- Jeg har hørt at Dekanmøtet har snakka om en mulig språkpolitikk for NTNU.
- Når starta denne prosessen?
- Hvem er involvert?
- Hvor langt har den kommet?
- Når vil en eventuell språkpolitikk være klar?
- Hvilke momenter har vært tatt opp?
- Hvilke momenter har det vært størst uenighet om?
- Hvilke har det vært størst enighet om?

#### **NTNU 2020**

- I NTNU 2020 står det: NTNU skal ha en internasjonal orientering, og det settes som mål at universitetet innen 2010 skal ha 10 % utenlandske studenter på masternivå, og minst 3 masterprogram eller doktorgradsprogram per fakultet skal være felles med anerkjente (underforstått: utenlandske) universitet. En av strategiene for å nå disse målene er å ”utvikle og markedsføre flere engelskspråklige studietilbud, spesielt på MA og PhD-nivå”. NTNU 2020 nevner også at tilbud om gratis norskkurs har vært et viktig tiltak for å tiltrekke flere utenlandske studenter. NTNU 2020 har også mål om økt forskermobilitet. Kan du si noe om hvordan NTNU-ledelsen tenker om hvordan man skal løse det språklige for å oppnå disse målene?

#### **Praksis i dag**

- Kan du fortelle om bruk av engelsk på NTNU slik praksisen er nå? (Jeg vet at NTNU har 27 internasjonale masterprogram – en økning fra 19 i 2005). (IVT-fakultetet har bestemt at språket skal være engelsk dersom det er utvekslingsstudenter til stede)
- Fins det noen oversikt over undervisningstilbud på engelsk? Hvem har den?
- Hva ønsker rektor og ledelsen seg?
- Har ledelsen hittil lagt noen føringer på fakultetene/instituttene når det gjelder språklige spørsmål? (For eksempel om å tilby undervisning på engelsk eller å publisere på engelsk?) På hvilken måte?

### **13.12.      *Intervjugaid Torun Hegre, Studenttinget NTNU***

Er undervisningsspråk et tema som har vært tatt opp i studenttinget? (Hvis ja: Spør etter når/saksnummer/sakspapirer/vedtak)

Universitetene i Oslo og Bergen har vedtatt egne språkpolitikker. Vet du om det har vært snakk om noe slikt på NTNU?

Hvis det skulle blitt vedtatt en språkpolitikk for NTNU, hvordan ville Studenttinget stilt seg i spørsmålet om undervisningsspråk? (Lavere/høyere nivå, forelesningsspråk/pensumlitteratur/eksamen, tilrettelegging for utvekslingsstudenter)

Har studenttinget blitt tatt med på råd av NTNU-ledelsen i saker som angår undervisningsspråk? (Eller eksamensspråk?)

Har studenttinget får henvendelser fra studenter angående undervisningsspråk/eksamensspråk? Vet dere hvor ”landet ligger” – hva syns studentene om mengden pensumlitteratur på engelsk og undervisning på engelsk?

Har studenttinget noen mening om at det opprettes internasjonale masterprogram som undervises på engelsk? Er dette noe som har vært tatt opp i studenttinget?

Hva med formell kontra uformell bruk av engelsk: Det er en ganske vanlig praksis at hele faget bytter til engelsk hvis det er utvekslingsstudenter til stede. Er dette et fenomen du kjenner til? Har dette temaet vært oppe i studenttinget?

Har det vært noe snakk om Bolognaprosessen og det å trekke til seg flere utvekslingsstudenter? Og språkspørsmål i forbindelse med det?

### **13.13. Intervjugaid Trond Giske**

Du var Kirke- utdannings- og forskningsminister i den perioden da Stortingsmelding 27, Kvalitetsreformen, ble lagt fram. Ett av hovedpunktene i Kvalitetsreformen handler om internasjonalisering. Jeg vil gjerne ta tak i hva dette betyr for språket.

#### Strykinga av språkparagrafen:

Bestemmelsen i den gamle lovens § 2 nr. 7 om at undervisningsspråket til vanlig er norsk, er opphevet. For å støtte opp om målene om økt internasjonalisering, har den nye loven ingen bestemmelser om undervisningsspråket. (Høring, <http://www.umb.no/studie/kvalitetsreformen/doc/rapport/Rokholt.doc>)

- Kan du si noe mer om debatten som foregikk rundt det at paragrafen om at undervisningsspråket normalt skal være norsk ble strøket fra Universitets- og høyskoleloven?
- Har det vært noen uenighet om dette?
- Hvilke følger tror du lovendringen får i praksis?

#### Undervisning på engelsk?:

KUF skriver in sin brosjyre om Kvalitetsreformen at ”Det vil òg vere ønskjeleg at fleire utanlandske studentar skal komme til Noreg for å studere. Alle institusjonar må derfor ha eit nettverk for studentutveksling med institusjonar i ulike land. Fleire fag blir tilbydde på engelsk, også for norske studentar.” (KUFs brosjyre om Kvalitetsreformen) Likens: ”For å sikre et internasjonalt studentmiljø ved våre læresteder er det viktig med studietilbud på engelsk og å øke andelen utenlandske studenter” på UFDs sider om kvalitetsreformen [http://odin.dep.no/ufd/norsk/dok/andre\\_dok/veiledninger/045061-990020/dok-bn.html](http://odin.dep.no/ufd/norsk/dok/andre_dok/veiledninger/045061-990020/dok-bn.html).

- Hvor mye av undervisningen ser du for deg skal være på engelsk?
- Skal norske studenter få like mye av undervisningen på engelsk som utenlandske?
- Vil det være obligatorisk, eller kan man velge?
- Hvilke følger vil dette få?

Kan du kommentere følgende problemstillinger i forbindelse med engelskspråklige undervisningstilbud:

- skal eksamen besvares på engelsk av alle?
- skal studentene også snakke engelsk på forelesninger?
- motivere og muligens skolere lærere til å forelese på engelsk

- skal kurset gies på engelsk selv om det ikke er utenlandske studenter tilstede? I så fall kan man tenke at hensikten med engelskspråklig undervisning er ikke bare å tilrettelegge for internasjonale studenter, men også å skolere egne studenter i engelsk.
- er det etter din mening noen fare for at de norske studentene skal få dårligere utbytte av undervisningen om den er på engelsk?
- kan det faglige innholdet komme til å lide under forelesernes evt. manglende engelskkunnskaper?

### Bolognaprosessen

Kvalitetsreformen inngår som en del av Norges tilpasning til Bolognaprosessen. I Bolognaerklæringen og de påfølgende kommunikeene står det ikke noe om språk. Hvordan er det tenkt løst, språklig sett, at Europa skal bli ett område for høyere utdanning?

Det framgår også av Norges dokumenter om oppfølgingen av Bologna-prosessen at undervisning på engelsk blir sett som et middel til å oppnå større mobilitet blant studenter. Er det også foreslått andre tiltak, annet enn mer undervisning på engelsk, for å legge til rette for økt studentmobilitet?

### Kommer mastergraden til å bli på engelsk?

Jeg har hørt fra flere universitetsansatte at mange ser for seg at kanskje mastergraden vil bli engelskspråklig om noen år. F.eks. fra matematisk-naturvitenskapelig fakultet ved UiO: ”De fleste internasjonale studenter søker opptak til fakultetet for å kunne ta et **hovedfagstudium**. Pr. i dag må de da gjennomføre et ett års innføringsprogram og bestå norsk eksamen. Dette forsinker studieførløpet og medfører en faglig avsporing som gjør at mange ikke velger å studere her. (...) Med et engelsk språklig Mastergradsprogram ville opptak fremdeles være betinget av tilstrekkelige engelskkunnskaper, men ikke norsk kunnskaper. Dette vil ha stor betydning for rekrutteringen.” Hva er din mening om dette? Hva er din spådom – kommer mastergraden til å bli engelskspråklig? Evt. når?

### De nye gradsbetegnelsene

(Trond Giske var med på å bestemme de nye gradsbetegnelsene.)

Hva var argumentasjonen?

(De ble tatt i bruk før de var vedtatt, og så ble det brukt som et argument for å vedta dem at de alt var tatt i bruk)

- Hva var argumentasjonen for å velge disse betegnelsene?

- Jeg vet det ble debattert om man skulle finne norske betegnelser, men slik ble det ikke. Hvorfor ikke?
- Betegnelsene ble tatt i bruk før de var vedtatt. Kommentar?

### Generelt om internasjonalisering/anglifisering

Internasjonalisering er et mål i universitetssektoren.

- Hva betyr internasjonalisering konkret, i praksis?
- Hva er idealet, slik du ser det?
- Hvordan tror du det blir i praksis?
- Er universitetssektoren i ferd med å anglifiseres?
- Er internasjonal nødvendigvis det samme som engelskspråklig? Hva med andre språk?
- Hva mener du om framtida for norsk fagspråk?
- Har vitenskapelige publikasjoner på norsk noen plass i framtida?



### **13.14.      *Intervjugaid Rolf Reikvam***

Jeg leste utskriftene fra odelstingsdebatten 6. juni 2002, da endringene i Universitets- og høgskoleloven ble debattert. Du sa at du var overraska over at statsråd Kristin Clemet ikke ville være med på å lovfeste at undervisninga som hovedregel skal foregå på norsk. Kan du si noe mer om debatten som foregikk rundt det at paragrafen om at undervisningsspråket normalt skal være norsk ble strøket fra Universitets- og høgskoleloven?

Har det vært noen uenighet mellom din stortingskomité og departementet? Innad i komiteen?

Hvilke følger tror du lovendringen får i praksis?

Kristin Clemet sa i debatten at hun ønska at det skulle utvikles flere tilbud på engelsk, for å få flere utvekslingsstudenter hit. Hva mener du om det? Har det vært tatt opp i debatten om det også fins andre måter å tilrettelegge for utvekslingsstudenter enn å gjøre mer av undervisninga engelskspråklig?

Kan du si litt om den politiske debatten (om noen) omkring Norges tilpasning til Bolognaprosessen?

Det står ikke noe om språk i selve Bologna-avtalen. Har du inntrykk av at språkspørsmålet har vært et betent spørsmål i utforminga av avtalen?

I Norges oppfølgingsrapport til Bologna-prosessen står det at institusjonene oppfordres til å tilby flere fag på engelsk (2003), mens i 2005-rapporten står det bare at språkbarrierer kan være et problem for norske forelesere som skal til utlandet, og for utenlandske forelesere som skal hit. Men det står ikke noe om tiltak mot dette. Jeg spurte statssekretær Bjørn Haugstad om hva som burde gjøres i forhold til Bolognaprosessen og språk, og han svarte at mer av undervisningen må legges på engelsk, studenter bør oppfordres til å skrive oppgaver på engelsk tidligere i studiet enn før, og ansatte bør oppfordres enda mer til å publisere på engelsk. I Norges oppfølgingsrapporter og i det Bjørn Haugstad sa, virker det nesten som det blir tatt for gitt at engelsk er den eneste veien å gå. Stemmer det at den generelle stemninga er slik? Har det vært noen debatt rundt dette?

I odelstingsdebatten 6.6.2002 spurte du også om ikke de høyere utdanningsinstitusjonene bør ha ansvar for å forvalte norsk språk. Kristin Clemet svarte at selv om lovparagrafen om norsk

som undervisningsspråk var strøket, ville ”man” likevel ha et ansvar for norsk, og at norsk ”naturligvis” i praksis kom til å forbli det mest brukte undervisningsspråket. Hva mener du om dette? Tror du engelsk etter hvert vil bli det vanlige undervisningsspråket i høyere utdanning her i landet – i alle fall på masternivå?

Betegnelse Bachelor og Master ble valgt for de nye gradene. Hvorfor ble disse betegnelse valgt? Hva var argumentasjonen?

Det har nettopp kommet et nytt system for dokumentasjon av vitenskapelig publisering, ”Vekt på forskning”, som skal brukes som nøkkel til fordeling av midler. Blant kravene til en vitenskapelig publikasjon er at den må ”være i et språk og ha en distribusjon som gjør den tilgjengelig for de fleste forskere som kan ha interesse av den”. Videre deles publikasjonskanaler (tidsskrift etc.) inn etter hvor viktige de anses for å være, der de som anses som aller viktigst kan bli nominert til ”nivå 2”. Publikasjoner i nivå 2-kanaler blir vekta høyere og utløser dermed mer midler. Et krav for å bli nominert til nivå 2, er ”internasjonal forfatterkrets”, det vil si at ”mindre enn to tredjedeler av forfatterne er fra samme land og det benyttes språk i kanalen som er internasjonale”. Fagene deler i faggruppe A, B og C, og bare i faggruppe C regnes samnordiske publiseringskanaler som internasjonale.

- Vil dette si at det i praksis blir et krav at all vitenskapelig publisering som skal utløse midler skal foregå på *engelsk*, utenom i faggruppe C?
- Hvordan defineres ”internasjonale språk”?
- Er det ikke en viss fare for ensretting av vitenskapen dersom økonomi blir direkte kopla til publisering i visse tidsskrift, slik som i dette systemet?
- Hvilken framtid har norsk som fagspråk?

Internasjonalisering er et mål i universitetssektoren.

- Hva betyr internasjonalisering konkret, i praksis?
- Hva er idealet, slik du ser det?
- Hvordan tror du det blir i praksis?
- Er universitetssektoren i ferd med å anglifiseres?