



---

# UNDERVISERERFARINGER MED INTERNATIONALISERING

---

**Hanne Tange**

Aarhus School of Business, Aarhus University  
Department of Language and Business Communication  
June 2010



HANDELSHØJSKOLEN  
AARHUS UNIVERSITET



# Undervisererfaringer med internationalisering

## Forord

I de sidste ti til femten år har man på de videregående uddannelser i Danmark set en kraftig vækst på det internationale område. Helt konkret betyder det, at antallet af undervisere, der involveres i engelsksproget formidling, er steget kraftigt, og at mødet med studerende fra en anden sproglig og kulturel baggrund er blevet en fast del af medarbejdernes hverdag. I et forsøg på at dokumentere en sådan forandringsproces indledte jeg i foråret 2007 en indsamling af danske universitetsunderviseres erfaringer med international undervisning. I perioden 2007 til 2009 foretog jeg i alt 36 kvalitative forskningsinterview med undervisere og administratorer, og det er på grundlag af disse, at jeg nu vil forsøge at tegne et billede af, hvordan internationaliseringen har påvirket undervisernes forskellige arbejdsopgaver. Indledningsvis skal jeg dog understrege, at undersøgelsen bygger på kvalitative forskningsdata, og at der ikke nødvendigvis kan drages overordnede konklusioner på baggrund af de betragtninger, informanterne kommer med i forhold til situationen på deres konkrete hold, program eller fakultet.

Hanne Tange

Århus, 2010

## English Summary

Within the past ten to fifteen years, there has been a substantial increase in the range of international activities undertaken by Danish universities. A growing number of undergraduate and bachelor programs are now offered in English, and this has led to an increased intake of exchange and degree students from Europe or overseas. In 2007 this development prompted the current enquiry into possible implications of such change for university teachers. The report presents the findings of this research, underlining how lecturers have experienced the ongoing internationalisation of Danish higher education. The empirical basis is a series of 36 qualitative research interviews, which were collected at five faculties between spring 2007 and autumn 2009. The faculties include the academic fields of Engineering, Business, Life Sciences, Social Science and Humanities and are located at universities in different parts of the country.

The investigation takes as its departure two research questions:

1. *What do lecturers' experiences reveal about international education in general and, more specifically, about individual teachers' disciplinary and/or organisational context?*
2. *What can new lecturers learn from the experiences their colleagues have already had in relation to international teaching?*

The analysis is structured around the four core themes of **language, culture, knowledge** and **organisation**. In relation to language, culture, and knowledge, the chapters describe changes that lecturers associate with international education as well as the solutions they have found to the dilemmas that arise in classroom encounters with students from a different linguistic and/or cultural background. With reference to organisation, the report summarises the lecturers' reflections on the process of internationalisation and the new demands that it makes on the universities.

In terms of **language** internationalisation involves a shift from Danish into English-medium teaching. For the lecturers this has implications for their ability to communicate scientific knowledge as they may not be able to achieve the same precision, variation or subtleties in the second language as they would in their first. For that reason international teaching can be characterised as a 'linguistic shortcut' or '90 per cent communication.' At the same time university teachers point to the difficulties that some students have in receiving scientific knowledge through English. This highlights the need for classroom strategies that can ensure that no student's learning is blocked by his or her lack of proficiency in English.

Internationalisation also means that university lecturers see in their classes a greater **cultural** diversity. In general, most respondents perceive this to be an advantage since the presence

of students from different cultural backgrounds inevitably adds a cross-cultural perspective to the teaching. Mixed student groups can also help shift the frame of reference from a narrow national to a broader European or global context. A major cultural challenge in international teaching is to ensure that interaction occurs between the local and the foreign students. Many lecturers underline the value of such integration and accept a role as cultural bridge builders.

Lecturers associate international education with a number of **knowledge** asymmetries. This means that in lectures teachers encounter students from very different scientific, institutional and educational traditions. Knowledge asymmetries are particularly evident in relation to such activities as problem-oriented project work, report writing and exams, all of which are tasks that presuppose knowledge about academic conventions within a specific program or institution. Lecturers who become aware of their incoming students' different expectations and skills may attempt to redress the imbalance through additional supervision or tutorials. However, this raises the question of where the responsibility for such academic socialisation lies.

The interviews finally reveal internationalisation to be a change process that affects all parts of the **organisation**. A recurrent theme is the need for institutions to provide the additional human and economic resources that departments need in order to continue their development of international study programs. But the lecturers also believe that the central administration and management should accept their responsibility for assuring and maintaining the quality of international education. Among other things respondents request more information in English, an improved screening of incoming students' linguistic and academic skills, language support for staff and students, plus the extra class hours needed to undertake a program of academic socialisation.

A final chapter in the report addresses the question of **knowledge sharing**. All respondents were asked if they had received any formal linguistic or intercultural training prior to their involvement in international education, and for the majority this was not the case. Instead respondents pointed to a number of alternative sources of knowledge on language or culture, which highlights to what extent lecturers' competence development is informal, local and experience-based. In consequence, it is suggested that institutions adopt a global-local model in relation to teacher training, combining the informal knowledge sharing that already occurs within departments or teaching groups with a formal, institutional program that can help university teachers transform personal experiences into a systematic understanding of international education.

## 0. Indholdsfortegnelse

<b>1. Introduktion.....</b>	<b>7</b>
<b>2. Metode .....</b>	<b>8</b>
2.1. Dataindsamling.....	9
2.1.1. valg af hovedområde .....	9
2.1.2. adgang til informanter .....	9
2.1.3. kontakt til de faglige miljøer .....	10
2.2. undersøgelsens informanter.....	10
2.2.1 køn .....	10
2.2.2. alder .....	11
2.2.3. nationalitet .....	11
2.2.4. stillingskategori .....	12
2.2.5 undervisningserfaring .....	12
2.2.6. erfaring med international undervisning.....	13
2.3. databehandling og analyse.....	14
<b>3. Sprog.....</b>	<b>17</b>
3.1. Betydning af sprog for underviserne .....	17
3.1.1. kommunikation.....	18
3.1.2. register .....	20
3.1.3. forberedelse .....	21
3.1.4. sproglærer .....	22
3.1.5. motivation.....	23
3.1.6. opsummering .....	23
3.2. Påvirkning af undervisningssituationen.....	24
3.2.1. sprogproblemer.....	25
3.2.2.interaktion.....	26
3.2.3 information .....	28
3.2.4 forståelse.....	29
3.2.5. opsummering .....	30
3.3. Undervisernes strategier i forhold til sprog .....	30
3.3.1. sprogproblemer.....	31
3.3.2. interaktion.....	31
3.3.3.information .....	32

3.3.4. forståelse.....	32
<b>4. Kultur .....</b>	<b>33</b>
4.1. Betydning af kultur for underviserne.....	33
4.1.1. referenceramme .....	34
4.1.2. kommunikation.....	36
4.1.3. brobyggeri.....	37
4.1.4. motivation.....	39
4.1.5. <i>adfærd</i> .....	40
4.1.6. opsummering .....	41
4.2 Påvirkning af undervisningen.....	42
4.2.1 adfærd.....	42
4.2.2. gruppearbejde .....	44
4.2.3. kontekst.....	46
4.2.4 opsummering .....	48
4.3 Undervisernes strategier i forhold til kultur.....	49
4.3.1. kontekst.....	49
4.3.2. lærer-studerter relationer.....	50
4.3.3. interaktion.....	50
4.3.4. integration.....	50
<b>5. Viden.....</b>	<b>52</b>
5.1. Videnasymmetrier i den internationale undervisning.....	52
5.1.1. forventninger .....	53
5.1.2. forudsætninger.....	55
5.1.3. metode .....	57
5.1.4. tilgang .....	58
5.1.5. opsummering .....	60
5.2. Påvirkning af undervisningen.....	60
5.2.1. undervisning .....	61
5.2.2. eksamen .....	63
5.2.3. gruppearbejde .....	65
5.2.4. vejledning .....	66
5.2.5 opsummering .....	68
5.3. Undervisernes strategier i forhold til viden .....	68
5.3.1. forudsætninger.....	68

5.3.2. undervisning .....	69
5.3.3. gruppearbejde .....	70
5.3.4. eksamen .....	70
<b>6. Organisation.....</b>	<b>72</b>
6.1. Internationalisering som proces og strategi .....	72
6.1.1. udvikling.....	73
6.1.2. organisering .....	74
6.1.3. strategi .....	75
6.1.4. forløb .....	76
6.1.5 opsummering .....	78
6.2. Motivation og reaktioner på internationaliseringen.....	78
6.2.1. involvering.....	79
6.2.2. reaktioner .....	80
6.2.3. anerkendelse .....	82
6.2.4. opsummering .....	83
6.3 Opgaver for organisationen .....	83
6.3.1. administration .....	84
6.3.2. socialisering.....	85
6.3.3. eksamen .....	87
6.3.4. screening.....	88
6.3.5. støtte .....	89
6.3.6. opsummering .....	89
<b>7. Videndeling .....</b>	<b>91</b>
7.1. baggrundsviden.....	91
7.1.1. viden om sprog .....	92
7.1.2. viden om kultur.....	94
7.1.3 opsummering .....	97
7.2. videndeling .....	97
7.2.1. formel videndeling.....	97
7.2.2. uformel videndeling.....	100
7.2.3. efterlyser viden .....	101
7.2.4. opsummering .....	102
7.3. Kompetenceudvikling.....	103
7.3.1. uformel over for formel læring .....	103

7.3.2. lokal over central organisering .....	104
7.3.3. erfaringer frem for træning .....	105
7.3.4. fortællinger frem for fakta .....	106
7.3.5. en mulig model for kompetenceudvikling .....	107
<b>8. Konklusion .....</b>	<b>110</b>
<b>9. Referencer .....</b>	<b>112</b>



## 1. Introduktion

Undersøgelsen tager udgangspunkt i to forskningsspørgsmål:

1. *Hvad kan undervisernes erfaringer fortælle om international undervisning generelt og mere specifikt i relation til den enkelte undervisers faglige og/eller institutionelle kontekst?*
2. *Hvad kan nye undervisere lære af de erfaringer, deres kolleger har gjort i forhold til international undervisning?*

I forhold til det første spørgsmål vil analysen afdække, hvilke konsekvenser underviserne vurderer, internationaliseringen har haft for selve undervisningen såvel som undervisningsrelaterede opgaver som eksempelvis projektvejledning, eksamen og gruppearbejde. Relateret til dette er spørgsmål omkring undervisernes adfærd og om i hvor høj grad, denne tilpasses en anden sproglig, kulturel og læringsmæssig situation. Endelig kan informanternes erfaringer læses i relation til informanternes organisatoriske kontekst, hvilket understreger betydningen af a) faglige traditioner og b) institutionelle forhold for den enkelte undervisers oplevelse af internationalisering.

I forhold til det andet spørgsmål fokuseres der på de strategier, som underviserne vælger til at forebygge eller løse de problemer, der kan opstå i forbindelse med den internationale undervisning. Fokus er i første omgang på de måder, underviserne afstemmer deres kommunikation, kontekst og adfærd efter en blandet studentergruppe, således at undervisningen kommer til at understøtte en faglig og kulturel socialisering. Derudover præsenteres en række organisatoriske spørgsmål, der har indflydelse på den enkelte undervisers mulighed for at skabe de bedst mulige rammer omkring den internationale undervisning.

Analysen behandler de to forskningsspørgsmål i relation til de fire nøgletemaer Sprog, Kultur, Viden og Organisation. I delanalyserne for **Sprog**, **Kultur** og **Viden** beskrives ændringer, der af underviserne forbindes med den internationale undervisning, såvel som konkrete praksisser, der er opstået som resultat af en sådan forandringsproces. De tre afsnit afsluttes med en kort præsentation af strategier, som underviserne anvender til at forebygge eller løse de problemer, de møder i den internationale undervisning. Delanalyse 4, **Organisation**, ser på internationalisering som en overordnet, institutionel forandringsproces, og på de opgaver, den ifølge underviserne medfører. De fire delanalyser efterfølges af en refleksion over **Videndeling**, som den beskrives af underviserne i interviewene, og som et muligt udgangspunkt for kompetenceudvikling og erfaringsbaseret læring.

## 2. Metode

Rapporten er baseret på 36 kvalitative forskningsinterview med medarbejdere fra fem forskellige fakulteter. Dataindsamlingen blev indledt i foråret 2007 og er foregået løbende indtil efteråret 2009. Nedenstående diagram giver en oversigt over antallet af informanter fra og tidspunkter for interviewene på de fem fakulteter:

<i>Tidspunkt</i>	<i>Fakultet</i>	<i>Antal informanter</i>
Forår 2007	Ingeniørvidenskab	4
Efterår 2007, forår 2008	Erhverv	8
Forår 2008	Biovidenskab	8
Forår 2009	Samfundsvidenskab	8
Efterår 2009	Humaniora	8

Den første serie interview kan betragtes som et pionerstudie, der dels blev brugt til at afprøve forskellige metoder, dels til at udarbejde den interviewguide, der danner grundlaget for undersøgelsen. Fra starten var det meningen, at interviewene skulle have været suppleret med observationer fra undervisningen. Det viste sig dog at være vanskeligt at finde undervisere, der var villige til at lade sig observere, samtidigt med at flere af de informanter, der meldte sig, slet ikke havde klasseundervisning. På den baggrund blev det besluttet at droppe observationerne, der syntes at afholde nogle fra at deltage i undersøgelsen, og benytte interview som den primære forskningsmetode.

De følgende afsnit præsenterer undersøgelsens metode. Første del beskriver den proces, hvorved institutioner og informanter er blevet udvalgt, herunder de refleksioner, der ligger bag valget af de forskellige hovedområder. Anden del tegner en profil af de 36 informanter i forhold til baggrund, stilling, alder, køn og erfaringer. Endelig beskrives i sidste afsnit den analytiske proces, som har ført til identifikationen af de fire nøgletemaer, **sprog**, **kultur**, **viden** og **organisation**, og som udgør det tematiske grundlag for rapporten.

## **2.1. Dataindsamling**

### *2.1.1. valg af hovedområde*

I den indledende fase af undersøgelsen har valget af hovedområder i et vist omfang været afgjort af spørgsmålet om adgang til informanter. På fakulteterne for ingeniørvidenskab og erhverv var det muligt at trække på allerede etablerede forbindelser til nøglepersoner fra institutionernes internationale kontorer, hvilket gjorde det attraktivt at starte undersøgelsen her. Det tredje hovedområde, biovidenskab, blev dels udvalgt på grund af lokalitet, dels fordi man har en tilgang til internationalisering, der i hvert fald på papiret mindede om den, der karakteriserer fakultetet for erhverv. Tredje serie interview rejste spørgsmål omkring domænetab og projektorienteret undervisning, hvilket motiverede udvælgelsen af yderligere to hovedområder, humaniora og samfundsvidenskab. I fjerde runde interview, samfundsvidenskab, var et væsentligt tema de særlige udfordringer, som problemorienteret undervisning giver, og her er der en klar berøringsflade med resultaterne fra ingeniørvidenskab og biovidenskab, hvor der anvendes en lignende pædagogisk tilgang. Femte runde interview, humaniora, afkræftede teorien om, at domænetab skulle være særligt markant inden for de humanistiske fag, men understregede til gengæld en observation fra samfundsvidenskab om, at underviserens erfaringer afspejler deres faglige identitet og miljø.

### *2.1.2. adgang til informanter*

Den indledende kontakt til fakulteterne er sket igennem nøglepersoner fra studieadministrationen og institutionernes internationale kontorer. Disse er fra starten blevet orienteret om det overordnede formål med forskningsprojektet og spurgt, om de ville være behjælpelige med at finde undervisere, der a) var involveret i de internationale programmer og b) ikke havde særlige forudsætninger inden for engelsk (for eks. en kandidatgrad). På nogle fakulteter valgte disse kontaktpersoner at udpege en eller to undervisere, som de vurderede, var særligt relevante for undersøgelsen og hjalp på den måde med at etablere en kontakt til de faglige miljøer. Andre steder sendte man information om projektet ud til underviserne og opfordrede dem til at melde sig.

Fordelen ved at bruge sådanne organisatoriske 'gatekeepers' (Bernard 2006) er, at der fra starten sker en grovsortering, således at man undgår at bruge tid på at skrive til undervisere, der alene underviser på dansk. Samtidig foreslår de internationale kontorer typisk informanter, der er stærkt involveret i den internationale undervisning, og som derfor er meget reflekterende omkring de spørgsmål, der tages op i undersøgelsen. Ulempen ved denne fremgangsmåde er, at disse nøglepersoner sandsynligvis ikke vil foreslå undervisere, som de ved, er skeptiske overfor internationali-

sering. Således kan det ikke udelukkes, at der i gruppen af informanter er en overrepræsentation af undervisere, der betragter væksten i antallet af internationale forløb som en naturlig og positiv udvikling.

### *2.1.3. kontakt til de faglige miljøer*

Kontakten til de lokale faglige miljøer er blevet etableret på forskellige måder. På fakulteter, hvor den internationale undervisning er centreret på bestemte institutter og uddannelser, har det været muligt at anvende den såkaldte 'sneboldsmetode' (Bernard 2006). Efter den første indledende forbindelse var etableret til kontaktpersoner foreslået af institutionen, blev disse bedt om at identificere andre interviewemner. Flere steder valgte underviserne simpelthen at sende en opfordring ud til deres kolleger om at melde sig til undersøgelsen, hvilket bragte det samlede antal op på 8.

På fakulteter, hvor den internationale undervisning er mere spredt, blev de administrative nøglepersoner bedt om at identificere relevante faglige miljøer såvel som enkeltundervisere. På baggrund af denne information blev der taget kontakt til koordinatore og studieledere med ansvar for den engelsksprogede undervisning. Disse var behjælpelige med at udpege kolleger, som de vurderede, var relevante for undersøgelsen.

De to metoder har betydning for, hvordan spredningen er blevet i forhold til fag, institut og uddannelse. På biovidenskab og samfundsvidenskab, hvor informanter er blevet udvalgt igennem sneboldsmetoden, er der således en tendens til større grupper af undervisere (3+) fra samme uddannelse og/eller faglige miljø. Omvendt har det på ingeniørvidevidenskab, erhverv og humaniora været muligt at sikre en vis spredning ved alene at kontakte 2 til 3 undervisere per institut. Denne metode er dog mere tidskrævende og forudsætter et forhåndskendskab til institutionerne.

## *2.2. undersøgelsens informanter*

Det næste afsnit præsenterer de 36 informanters fordeling på **køn, alder, nationalitet, stillingskategori, undervisningserfaring** og **erfaring med international undervisning**. Dertil knyttes kommentarer om en eventuel overrepræsentation af visse grupper og mulige forklaringer herpå.

### *2.2.1 køn*

Hvad angår køn, består gruppen af informanter af 26 mænd og 10 kvinder. Det giver en klar overrepræsentation af mænd, hvilket i nogen grad kan forklares med, at der på universiteterne generelt er et overtal af mænd på seniorforsknerniveau (lektor og professor) og indenfor de naturvidenskabelige

discipliner (her repræsenteret ved ingeniørvidenskab og biovidenskab). Dertil kommer, at det på samfundsvidenskab kun lykkedes at finde en enkelt kvindelig informant, hvilket har forstærket effekten af en allerede eksisterende skævdeling. Overrepræsentationen af mænd vurderes dog at have begrænset betydning for resultaterne i denne undersøgelse, da der ikke synes at være nogen videre forskel på, hvordan mandlige og kvindelige undervisere oplever deres internationale undervisning.

### 2.2.2. *alder*

Informanternes fordeling på alder fremgår af nedenstående oversigt:

<i>Interval</i>	<i>Antal informanter</i>
30 til 40	7
40 til 50	16
50 til 60	7
Over 60	6

Med 23 ud af 36 mulige er der en overrepræsentation af informanter under 50. Det kan der være flere årsager til: For det første giver flere informanter udtryk for, at jo yngre man er, jo bedre er man til engelsk. De yngre undervisere har modtaget mere og bedre engelskundervisning, og det kan forklare, at de kommer til at fylde forholdsvis meget i den internationale undervisning. Relateret til dette er muligheden for internt pres i systemet. En informant (40-50) fortæller således, at dengang han begyndte som adjunkt, var praksis i det faglige miljø, at nyansatte blev bedt om at påtage sig de engelsksprogede forløb, fordi 'de jo nok var bedre til det.' Endelig sidder en større andel af de ældre undervisere i stillinger som professor eller studieleder, hvilket nogle steder er ensbetydende med en større grad af indflydelse på, hvad man vil undervise i. Det er derfor sandsynligt, at de i langt højere grad vil kunne sige nej til internationale forløb, hvis de mener, at det går ud over kvaliteten af deres formidling.

### 2.2.3. *nationalitet*

Hvad angår nationalitet, er 32 informanter danske, 3 tyske og en enkelt svensk. Med undtagelse af et fakultet afspejler disse tal ikke den normale fordeling imellem dansk og udenlandsk personale i

de faglige miljøer, men dette er heller ikke noget, der er blevet taget hensyn til ved udvælgelsen af informanter. Hvad der er til gengæld er blevet vægtet er, at alle informanter taler dansk. Begrundelsen for at prioritere den danske sprogfærdighed så højt er, at det som udgangsposition sikrer, at de udenlandske undervisere har samme mulighed for at kommunikere med deres danske studerende, og at deres erfaringer på den måde bliver sammenlignelige med danskernes.

#### 2.2.4. stillingskategori

Undersøgelsen har fra starten fokuseret på fastansat videnskabeligt personale, der sidder i stillinger, hvor undervisning udgør en betragtelig del af arbejdstiden. Således er der bevidst blevet set bort fra ph.d. studerende, post. docs. samt forskningsassistenter. I forhold til de tre hovedkategorier **adjunkt/amanuensis**, **lektor** og **professor** er fordelingen således:

<i>Stillingskategori</i>	<i>Antal</i>
Adjunkt /amanuensis	4
Lektor	26
Professor	4

Det samlede antal af videnskabelige medarbejdere udgør 34. Hertil kommer to administratorer, som blev inkluderet på grund af den indsigt, de kan give i forhold til de organisatoriske processer. Fordelingen på kategorierne adjunkt/amanuensis, lektor og professor varierer en smule imellem de forskellige fakulteter, men kan siges at være repræsentativ for danske universiteter. Det teknisk-administrative personale er til gengæld klart underrepræsenteret, og der kan ikke drages nogen generelle konklusioner om, hvordan internationalisering opleves af denne medarbejdergruppe.

#### 2.2.5 undervisningserfaring

Undervisningserfaring dækker over den periode, informanterne har været involveret i undervisning på danske såvel som engelsksprogede forløb. Med mindre der er tale om personer, som tidligt i deres karriere har arbejdet på fuld tid som underviser, regnes der fra det tidspunkt, man som ph.d. studerende begynder at undervise. Informanterne er blevet inddelt i følgende kategorier: **begrænset**, som bruges om informanter med under tre års erfaring; **medium**, som dækker over personer med tre

til ti års undervisning; **erfaren**, som betegner de, der har undervist i ti til tyve år; og **meget erfaren**, som beskriver informanter med mere end tyves års undervisning. Fordelingen på hver af disse kategorier fremgår nedenfor:

<i>Kategori</i>	<i>Antal</i>
Begrænset	1
Medium	11
Erfaren	14
Meget erfaren	8

Informanternes spredning afspejler de allerede nævnte tendenser i forhold til alder og stilling. Således er det ikke overraskende, at der i en gruppe, hvor flertallet er over 40 år og ansat på mindst lektorniveau, er mange, der falder inden for kategorierne medium eller erfaren. Den ene informant i kategorien begrænset har ikke gennemført et ph.d. forløb, hvilket forklarer, hvorfor han har mindre undervisningserfaring end de øvrige.

#### *2.2.6. erfaring med international undervisning*

De ovennævnte kategorier **begrænset**, **medium**, **erfaren** og **meget erfaren** kan ligeledes bruges til at betegne informanternes erfaringer med blandede, internationale hold. I forhold til disse er fordelingen således:

<i>Kategori</i>	<i>Antal</i>
Begrænset	5
Medium	22
Erfaren	6
Meget erfaren	1

Taget i betragtning af, at internationaliseringsprocessen mange steder først rigtig kommer i gang med Bologna aftalen i 1999, er det naturligt, at mange vil falde inden for kategorien **medium** erfaring. **Begrænset** kan både dække over undervisere, der er i starten af deres karriere, eller ældre undervisere, som først for nylig er blevet involveret i international undervisning. Hvad angår de informanter, der placeres i kategorierne **erfaren** og **meget erfaren**, er der ofte tale om undervisere, der har været tidligt ude i forhold til at udbyde engelsksproget undervisning, og som har deltaget i opbygningen af det internationale område indenfor deres faglige miljø.

### 2.3. databehandling og analyse

Der anlægges i undersøgelsen en opsøgende vinkel på international undervisning. Det betyder, at der arbejdes ud fra brede, åbne spørgsmål, således at det bliver informantens overvejelser, der bestemmer interviewenes retning og fokus. Som anbefalet i Kvale og Brinkmann (2009) tages der udgangspunkt i en interviewguide, der organiserer spørgsmål omkring undervisningen under seks overskrifter: *placering i organisationen; erfaringer med engelsksproget/international undervisning; involvering i engelsksproget/international undervisning; nuværende eller tidligere hold; underviserens sproglige og pædagogiske kompetence; og de studerendes sproglige og læringsmæssige kompetencer*. Efter hver interviewrunde er denne guide blevet taget op til genovervejelse, således at det har været muligt at integrere de nye spørgsmål, der opstår under interviewprocessen, og fjerne spørgsmål, som har vist sig at være irrelevante. Interviewguiden er udarbejdet på dansk, hvilket også har været interviewsproget.

Transkription og den indledende analyse er foregået parallelt med interviewprocessen. Interviewene, som består af lydfiler af en varighed på 40 til 60 min., er blevet transkriberet *ad verbatim* af interviewer, da denne har de bedst mulige forudsætninger for at gennemskue, hvad der er foregået i selve interviewsituationen. Samtidigt med transkriptionen påbegyndes den første analyse, som primært har haft til formål at identificere nøgletemaer og på det grundlag vurdere, om det er nødvendigt at tilføje nye spørgsmål til interviewguiden. Der er særligt blevet fokuseret på underviserens beskrivelser af, hvad konkret der foregår på deres internationale hold (for eks. at danskere bruger dansk, når de henvender sig i pausen), og disse oplevelser er så blevet 'testet' i de efterfølgende interview. Det har gjort det muligt at skelne mellem enkeltstående episoder og praksisser, som gælder mere generelt.

Dataindsamlingen blev afsluttet i december 2009, hvorefter en dybdegående behandling af de 36 interview indledtes. På grundlag af den første analyse var det muligt at opstille fire nøglete-



maer, **sprog**, **kultur**, **viden** og **organisation**, og interviewene blev nu gennemgået med henblik på at finde henvisninger, der relaterede til et eller flere af disse. Som hjælp til den tematiske kodning anvendtes software programmet Nvivo, som giver et hurtigt overblik over store datamængder, samtidigt med at det imødekommer behovet for at arbejde med flere niveauer i analysen. For hvert af de fire nøgletemaer blev der opstillet et trædiagram baseret på fem tematiske søjler, der i omfang og betydning skal betragtes som ligeværdige. De fem søjler i delanalyserne fremgår af følgende oversigt:

<b>Sprog:</b>	→	Sprogfærdighed Sprogudvikling Betydning af sprog for underviser Hvordan påvirker sprog undervisningen? Konsekvens i sprogbrug
<b>Kultur:</b>	→	Typer af mangfoldighed Interkulturelle kompetencer Betydning af kultur for underviser Hvordan påvirker kultur undervisningen? Integration
<b>Viden:</b>	→	Former for viden 'Videnstraditioner' Hvordan kommer viden til udtryk? Hvordan påvirker viden undervisningen? Strategier i forhold til viden
<b>Organisation:</b>	→	Internationalisering som proces Motivation Forandring Organisatoriske opgaver Videndeling

I forhold til hvert af de overordnede temaer identificeres underkategorier på op til tre niveauer. Det har gjort det muligt at skelne mellem betragtninger, der deles af mange informanter ('et skift til engelsk har betydning for min evne til at kommunikere med de studerende') og mere specifikke eksempler på en anderledes praksis ('et skift til engelsk gør det svært at fortælle vittigheder').

I afrapporteringen angives fordelingen af informanter og henvisninger for de emner, der nævnes i delanalyserne. Dette giver læseren mulighed for at afgøre, om der er tale om et spørgsmål, der fylder relativt meget for informanterne, eller om der er tale om et mere perifert emne. Det skal dog understreges, at disse tal bygger på interviewerens kodning af kvalitative forskningsinterview, og at der på den baggrund alene ikke bør drages overordnede konklusioner omkring situationen på de internationale uddannelser i Danmark.

### 3. Sprog

Den igangværende internationalisering af de videregående uddannelser i Danmark er ensbetydende med et sprogskifte fra dansk til engelsk. Gennemgående for alle interview er, at man med 'international' undervisning forstår undervisning på engelsk, og at dette fra institutionernes synspunkt er attraktivt, fordi det giver grundlag for en bredere rekruttering af studerende. I forhold til undervisningssituationen betyder sprogskiftet, at både afsender, den danske underviser, og modtager, danske og internationale studerende, nu skal fungere på et fremmedsprog. En informant beskriver denne kommunikationssituation således:

Jeg har måske den fordel i forhold til flere af mine kolleger, at jeg er faktisk sproglig student, og jeg har engelsk som major, så jeg har ikke den store sproglige barriere i forhold til at stå og undervise på engelsk frem for dansk – det er sådan set ens for mig. Men der er ikke nogen tvivl om, at der er nogle steder, hvor de studerende føler – og det giver de også udtryk for, der hvor jeg er semesteransvarlig – at de er lidt bange for, at noget af budskabet går tabt. At de ikke får de sproglige nuancer med, som man kan give i det danske sprog. Alene kropssproget . . . det bliver nok lidt hæmmet af, at man er ovre i et andet sprog, som man ikke normalt snakker. Plus det faktum, at de internationale studerende, de har jo typisk heller ikke engelsk som deres naturlige sprog, så derfor har vi egentlig to poler, der skal møde hinanden på et fællessprogligt grundlag, der ikke er naturligt for nogen af dem. (underviser, ingeniørvidenskab)

Interviewene viser, at overgangen fra dansk til engelsk har konsekvenser for underviser såvel som studerende. I nedenstående analyse dokumenteres først de ændringer, underviserne bemærker i forhold til at skulle præsentere faglig viden på et andetsprog, dernæst hvilken effekt underviserne vurderer, sprogskiftet har for undervisningssituationen. Der afsluttes med en opsummering af de strategier, underviserne bruger til at forebygge eller løse sproglige problemer.

#### 3.1. Betydning af sprog for underviserne

I interviewene bemærker 33 ud af 36 informanter, at sprog har en betydning for den enkelte underviser. Informanternes svar kan inddeles i følgende undertemaer: 1) **kommunikation** som henviser til den måde underviseren formidler sin viden på; 2) **register** som handler om underviserens ordforråd; 3) **forberedelse** som er det arbejde der ligger forud for undervisningen; 4) **sproglærer** som betegner situationer hvor underviserne forholder sig aktivt til de studendes sprog; og 5) **motivation**, der beskriver undervisernes tilfredshed med deres indsats. Fordelingen af svar er angivet nedenfor:

<i>Undertema</i>	<i>Antal informanter</i>	<i>Antal henvisninger</i>
1. <i>kommunikation</i>	27	80
2. <i>register</i>	25	49
3. <i>forberedelse</i>	9	19
4. <i>sproglærer</i>	9	12
5. <i>motivation</i>	7	14

27 ud af 36 informanter vurderer, at sprogskiftet har betydning for deres kommunikation, hvilket svarer til 75 %. Næsten lige så mange undervisere bemærker, at overgangen til engelsk har konsekvenser for hvilke sproglige registre, de kan trække på i deres formidling af viden. To temaer, **forberedelse** og **sproglærer**, nævnes af 25 % af informanterne, mens det sidste tema, **motivation**, bemærkes af 7 ud af 36. De enkelte undertemaer behandles nedenfor.

### *3.1.1. kommunikation*

Interviewene understreger, at overgangen fra dansk til engelsk har konsekvenser for undervisernes evne til at formulere og præsentere deres viden. Informanterne bliver i interviewene bedt om at beskrive, hvad brugen af engelsk betyder for deres formidling, og at sammenligne deres oplevelse af kommunikationen på et internationalt hold med et lignende, dansksproget hold. Undervisernes svar har gjort det muligt at identificere en række kommunikative praksisser, der bliver påvirket af sprogskiftet fra dansk til engelsk. Nedenstående skema giver en oversigt over undervisernes eksempler:

<i>Eksempel</i>	<i>Antal informanter</i>	<i>Antal referencer</i>
<i>Mindre præcision</i>	10	18
<i>Færre nuancer</i>	9	11
<i>Brug af fortællinger</i>	8	9
<i>Brug af humor</i>	7	10
<i>Simpelt sprog</i>	6	11
<i>Brug af eksempler</i>	6	9
<i>Taler langsomt</i>	4	4

Ændringer i kommunikationen bemærkes af de fleste undervisere. Temaet nævnes både af informanter, der beskriver deres egen sprogfærdighed som over middel, og informanter, som betegner deres sprogfærdighed som middel til begrænset. Selv om der nogle gange vil være en sammenhæng mellem undervisernes sproglige kompetence og deres evne til at formidle faglig viden på et præcis, nuanceret engelsk, er dette således ikke altid tilfældet. Samtidigt er det vigtigt at skelne mellem kommunikation, der ændres på grund af undervisernes sprogfærdighed, og kommunikation, der tilpasses de studerendes engelskkundskaber.

Hvad angår det første, er det tydeligt i interviewene, at mange undervisere oplever, at sproskiftet er ensbetydende med et fravalg af **eksempler, humor** og **fortællinger**. Generelt giver informanterne udtryk for, at deres fagsprog er tilstrækkeligt veludviklet til, at de som sådan ingen problemer har med at skulle præsentere deres faglige viden på engelsk. Flere nævner, at det på områder, hvor litteraturen primært er engelsksproget, faktisk kan være en fordel at undervise på engelsk, da man på den måde bliver fri for at lede efter fyldestgørende danske oversættelser. Indtrykket af et yderst veludviklet fagsprog understøttes af, at hovedparten af informanterne deltager i internationale projektsamarbejder og konferencer og på den måde har opbygget en erfaring i at formidle deres ekspertise på engelsk. Der, hvor underviserne siger, de kommer til kort, er i forhold til den kommunikation, der ligger udenfor selve fagsproget, og som i undervisningssituationen bruges til at illustrere eller uddybe teorien. En underviser beskriver, hvordan han oplever den engelsksprogede undervisning som et 'shortcut' i forhold til den danske:

Fordi mit ordforråd er større på dansk, tror jeg, så jeg har lettere ved at formulere mig. Så der vil være ting jeg ikke kan sige på engelsk – som jeg ikke kan formulere og som jeg derfor ikke vil sige. Så på den måde vil jeg tro mine forelæsninger bliver mere et shortcut end når det er på [dansk]. Altså, det kan være sådan lidt mere små historier og sådan noget – hvor det kan være svært lige at finde det præcise ordforråd, hvor man så ikke kommer helt så langt omkring som man ville gøre på dansk. Fordi man måske ikke føler sig sprogligt helt på sikker grund. Så jeg tror bestemt, at jeg har et mere florerede sprog på dansk. (underviser, erhverv)

Informanterne bemærker også, hvorledes sproget påvirker deres mulighed for at præsentere deres viden på en **præcis** og **nuanceret** måde. Dette kan til dels tilskrives undervisernes sproglige formåen, idet kun få informanter har haft den tætte, kontinuerlige kontakt til andetsproget, der er nødvendig for at udvikle et sprog, der er så sofistikeret, at det kan sammenlignes med modersmålet. Men flere bemærker samtidigt, at de studerendes sproglige kompetencer er en faktor, da underviseren er nødt til bruge ord, som de studerende genkender. En informant fra biovidenskab fortæller, hvordan

han har vanskeligt ved at inddrage eksempler fra dansk politik eller økonomi, fordi disse trækker på et andet sprogligt register end det, de studerende har mødt i faglitteraturen. Et sådant anderledes sprogbrug kan hæmme de studerendes mulighed for at følge underviserens argumentation, og denne informant har som konsekvens valgt at foretage en sproglig tilpasning.

At flere undervisere vælger at tage sproglige hensyn understreges af temaerne **simpelt sprog** og **taler langsomt**. I et forsøg på at sikre de studerendes forståelse af undervisningens faglige indhold, anvender informanterne bevidst ord og formuleringer, som de ved, at de studerende kan genkende. Men som flere bemærker, er resultatet af en sådan kommunikativ praksis et mindre nuanceret sprog. Undervisere, der oplever, at deres studerende har problemer med at følge undervisning på engelsk, vil også nogle gange vælge at tale langsommere og måske understøtte den sproglige formidling med ordlister eller visuelle hjælpemidler som Power Point eller tavlen.

### *3.1.2. register*

25 ud af 36 informanter vurderer, at sprogskiftet har betydning for det ordforråd, de kan trække på i undervisningssituationen. I forhold til dette tema viser interviewene, at flere undervisere har, hvad en informant betegner som et 'skævt' vokabularium, at flere informanter oplever, at de skal 'lede efter ordene' på engelsk, og at muligheden for at anvende forskellige registre i undervisningen i høj grad afhænger af de studerendes sprogfærdighed.

I forhold til hvilke registre underviserne har adgang til på engelsk, oplever flere en kontrast mellem fagterminologi og hverdagsprog. Som eksperter indenfor deres respektive felter er underviserne vant til at præsentere deres forskning internationalt og benytter i vidt omfang engelsksproget litteratur, hvilket giver dem gode muligheder for at udvikle et engelsk fagsprog. Der, hvor de nogle gange kommer til kort, er, når de ønsker at 'oversætte' deres faglighed til et hverdagsprog, der er umiddelbart tilgængeligt for de studerende. Som en informant bemærker, er det jo ikke sikkert, at man har adgang til et sådant dagligdagsregister:

Det er jo det absurde – man kan diskutere inflation og arbejdsløshed og hvad ved jeg med de helt rigtige termer, men man kan ikke forklare en person, man møder til en konference, at man har været på skiferie, fordi man aner ikke, hvad en skibinding er på engelsk. Så man har det der lidt skæve vokabularium. (underviser, erhverv)

Underviserne vurderer, at denne forskel på fag- og hverdagsprog har betydning for deres forklaringer, muligheden for at indgå i dialog med de studerende og den præcision, der opnås i formidlingen. Omvendt mener flere, at alene et længerevarende ophold i et engelsktalende land kan løse proble-

met med det skæve ordforråd.

Et andet tema er oplevelsen af, 'at man skal lede efter ordene' på engelsk. Det underbygger den foregående betragtning om, at mange undervisere ikke har adgang til samme ordforråd på engelsk, hvilket kan virke hæmmende, så snart de ønsker at anvende ikke-faglige ord og vendinger. Flere fortæller, at de af samme grund bruger mere tid på forberedelse til den engelsksprogede undervisning. Oplevelsen af at 'mangle ord' forstærkes i situationer, hvor underviserne bliver bedt om at formidle viden, der ligger udenfor deres faglige specialer, hvilket indikerer, at mange informanternes engelskfærdighed er bundet til deres faglighed.

Endelig har også de studerendes sproglige formåen indflydelse på undervisernes register. Flere beskriver, hvordan de studerende tit har et større hverdagsregister end underviserne, men at de til gengæld mangler fagterminologi. Det giver i undervisningssituationen en sproglig asymmetri, hvor informanter oplever, at de for at sikre de studerendes forståelse er nødt til at begrænse brugen af fagsprog. I og med at fagsproget for mange informanter er mere veludviklet end hverdags sproget, kan dette forklare, hvorfor nogle betegner den engelsksprogede undervisning som mere krævende eller utilfredsstillende.

### 3.1.3. forberedelse

9 informanter vurderer, at engelsksproget undervisning kræver mere **forberedelse**. Der kan eksempelvis være tale om forberedelse, der skal sikre, at underviseren har de ord parat, som han eller hun skal bruge i bestemte undervisningssituationer, men formålet kan også være at foregribe sprogproblemer på studentersiden:

[For] det første er jeg jo ikke selv indfødt talende og derfor skal jeg . . . forberede mig ekstra for at sørge for at de sætninger der bliver sagt er præcise, er enkle, både for de studerendes skyld og også for min egen skyld, for jeg skal sørge for, at jeg ikke nødvendigvis mudrer mig ud i ting som jeg ikke behersker rent sprogligt. Så det er en måde at gøre det på. Og som sagt, sørge for at bruge forholdsvis enkle udtryk for så vidt muligt. Altså, hvor det komplekse hos os ligger på begrebsniveauet, så man behøver ikke nødvendigvis at lægge sproglig kompleksitet oveni det andet. Det er sådan noget man kan gøre sig anstrengelser for. (underviser, humaniora)

For de informanter, der fortæller, at de forbereder sig bedre, er der tit tale om en strategi, der skal sikre, at de ikke kommer til at mangle ord og vendinger i timerne. Undervisere, der trækker på discipliner udenfor deres eget forskningsfelt, kan have brug for at oversætte tekniske fagudtryk, mens andre på forhånd udvælger deres eksempler, således at disse kan forberedes sprogligt. En informant

fra biovidenskab udarbejder simpelthen lister med danske og engelske tillægsord, som kan bruges til at beskrive frugtens kvalitet, for, som hun formulerer det, 'det kunne jo være, at der er en dansker, der lige spørger, hvad betyder nu "soft" eller "juicy" eller "whatever."'"

Endelig kan forberedelsen også være en måde at imødekomme de studerendes sprogproblemer. For nogle informanter handler det om at begrænse fagsproget til vendinger, der er forståelige for modtageren, uden at det kommer til at gå ud over præcisionen i undervisningen. Andre vælger at udarbejde detaljerede Power Point præsentationer, der kan understøtte de studerende i deres læring. Ifølge en informant gør det de studerende mindre afhængige af egne notater, hvilket betyder, at de kan koncentrere sig om den mundtlige formidling.

### 3.1.4. sproglærer

9 informanter rejser det principielle spørgsmål omkring en eventuel sproglærefunktion. Disse undervisere understreger, at de oplever problemer med de studerendes sprogfærdighed, ikke mindst i forhold til skriftligt engelsk, men også, at de ikke har en uddannelsesmæssig baggrund, der sætter dem i stand til at vurdere og korrigere de studerendes sprog. Nogle afholder sig af samme grund fra at forholde sig til kvaliteten af de studerendes engelsk, mens andre kommenterer sprog, hvis de vurderer, at det hæmmer kommunikationen i væsentlig grad. De undervisere, der påtaler sprogproblemer, kan opfordre de studerende til at søge hjælp hos medstuderende med bedre engelskfærdigheder eller på institutioner, hvor det er muligt, til at tilmelde sig kurser i akademisk engelsk.

Imidlertid er spørgsmålet for flere informanter, om de overhovedet skal påtage sig en rolle som engelsklærer:

[Jeg] synes ikke, jeg er kvalificeret til at undervise i engelsk, vel? Jeg kan jo se, når jeg har gået på kursus – så bliver man jo opmærksom på fejl man gør af og til – og jeg synes jeg sådan er blevet rimelig god nu. Men jeg gør stadig væk fejl, og hvis jeg sådan skal være lidt – altså, man kan altid se andres fejl – men jeg synes jeg kan høre mine kolleger har mange fejl, også nogle som er meget – sådan noget med at skelne mellem ental og flertal og sådan noget, bøjede verbet efter det – og det synes jeg egentlig ikke er rimeligt, at vi skal lære de studerende det sprog. Også når de afleverer rapporter, så bør man vel så egentlig også lave lidt sproglige rettelser i deres tekst, kan man sige, hvis det er slemt. For ellers er det jo ikke en rigtig kompetence de får. Så er det en pseudokompetence det med, at de skal kunne begå sig på engelsk. (underviser, biovidenskab)

Flere informanter understreger, at der er forskel på engelsksprogede uddannelser og uddannelser i engelsk, og at man på de første ikke har nogen særlig forpligtelse i forhold til at sikre kvaliteten af de studerendes engelsk. Ikke desto mindre møder de hos nogle studerende en forventning om, at



man på de engelsksprogede uddannelser opnår en sproglig kompetence, hvilket efter undervisernes mening ikke altid er tilfældet.

### 3.1.5. *motivation*

7 informanter vurderer, at overgangen til engelsk har haft en betydning for deres egen eller kollegers **motivation**. Underviserne beskriver den engelsksprogede undervisning som trættende eller kedelig, og selv om de mener, at de sagtens kan fungere på andetsproget, oplever de det som mindre tilfredsstillende. En underviser udtaler:

[Jeg] savner faktisk at undervise på dansk, fordi jeg ved godt, at hvis jeg virkelig skulle undervise ordentligt, så er jeg nødt til at kunne fortælle og indvie de studerende i hvad mine pædagogiske og didaktiske overvejelser er. Hvad er egentlig min dannelsesforståelse og sådan noget. Og det er jo helt umuligt, for selv om jeg så har udviklet et vokabular til at fortælle det, så vil de ikke have et vokabular til at modtage det. Det er sådan nærmest en umulig opgave. Derfor er der også mange studerende . . . de kan simpelthen ikke greje hvad det er for en proces og et projekt jeg har gang i som underviser. (underviser, biovidenskab)

En informant taler om 'domænetab' for underviseren, og i lyset af ovenstående diskussion af kommunikation og register kan dette forklares med, at underviseren har adgang til et mindre ordforråd på engelsk, hvilket gør det vanskeligere at inddrage de eksempler og fortællinger, som han eller hun finder hensigtsmæssige. Samtidigt bliver det for nogle undervisere sværere at bruge humor til at løsne stemningen, hvilket forklarer henvisninger til en 'kedeligere' undervisning.

Et vigtigt spørgsmål i forhold til motivation er undervisningsevalueringer. En informant taler om kolleger, 'som er faldet 1½ til 2 point i evalueringerne – fra at være gode, stabile formidlere til at ryge ned og blive skodundervisere' (underviser, erhverv), og det er tydeligt, at denne type feedback fra de studerende påvirker nogle undviseres motivation. Således understreger flere, at de godt er klar over, at deres sprog ikke er perfekt, men at de studerende, så længe det forventes, at underviserne skal formidle deres viden på engelsk, må finde sig i sådanne mangler.

### 3.1.6. *opsummering*

Som det fremgår af ovenstående analyse, har sproskiftet fra dansk til engelsk betydning både i forhold til afsenders (underviserne) og modtagers (de studerende) sprogfærdighed.

Med hensyn til underviserne oplever et flertal af informanterne, at deres kommunikation ændres som resultat af sproskiftet. Dette hænger sammen med den enkeltes adgang til forskellige

sproglige registre og til at kunne håndtere overgangen fra fagsprog til hverdagsprog. Undervisernes 'skæve' ordforråd har betydning for deres forberedelse, da de kan have behov for på forhånd at tjekke bestemte ord og vendinger, således at de i selve undervisningssituationen ikke kommer til 'at mangle ord.' Det kan også påvirke undervisernes motivation, da det dels begrænser deres mulighed for at anvende humor og fortællinger i undervisningen, dels udsætter dem for kritik fra de studerende.

Hvad angår de studerende, understreger mange informanter, at deres sprogbrug nødvendigvis må tilpasses modtagernes kompetencer. Rent praktisk betyder det, at de vælger at benytte et simpelt engelsk, fordi de vurderer, at de studerende ikke vil være i stand til at forstå et mere nuanceret og varieret sprog. Dette påvirker undervisernes forberedelse, valg af register og motivation, og rejser samtidigt spørgsmålet om, hvor vidt ikke-professionelle engelskbrugere kan og skal påtage sig en rolle som sproglærer.

### 3.2. Påvirkning af undervisningssituationen

Der er enighed blandt informanterne om, at sproskiftet til engelsk har betydning for undervisningssituationen. Informanternes svar kan inddeles i følgende undertemaer: 1) **sprogproblemer** som betegner vanskeligheder relateret til sprog; 2) **interaktion** som beskriver dialogen mellem underviser og studerende; 3) **information** som er den viden, der trækkes på i undervisningen; og 4) **forståelse** som handler om de studerendes evne til at opfange underviserens budskab. Nedenstående tabel viser fordelingen af informanter og henvisninger i forhold til de fire temaer.

<i>Undertema</i>	<i>Antal informanter</i>	<i>Antal henvisninger</i>
<i>1. Sprogproblemer</i>	30	65
<i>2. Interaktion</i>	27	55
<i>3. Information</i>	24	52
<i>4. Forståelse</i>	24	52

30 informanter henviser til de forskellige sprogproblemer, der kan opstå i forbindelse med den internationale undervisning, hvilket svarer til 5 ud ad 6. 75 % kommenterer deres interaktion med de internationale hold, mens to tredjedele af informanterne nævner betydningen af sprog for de stude-

rendes forståelse og adgang til information.

### 3.2.1. sprogproblemer

30 ud af 36 informanter bemærker **sprogproblemer** i forbindelse med den engelsksprogede undervisning. Sprogproblemer kan henvise til informantens egen oplevelse af sproglige begrænsninger, men bruges oftere i forhold til situationer, hvor underviseren enten opfatter eller forholder sig aktivt til de studerendes vanskeligheder. Nedenstående tabel giver et overblik over hovedtemaerne indenfor kategorien sprogproblemer.

<i>Tema</i>	<i>Antal informanter</i>	<i>Antal referencer</i>
Skriftligt engelsk	12	21
Spørgsmål	9	14
Åbenhed omkring	9	11
Oversætterklynger	7	9
Ressourcepersoner	5	5

Temaet **skriftligt engelsk** adskiller sig fra de øvrige på den måde, at informanterne ofte konstaterer, at der er et problem, men også at de ikke har nogen løsning på det. Emnet relaterer til **sproglærer** i første del af analysen (3.1.4), idet det som regel er kvaliteten af de studerendes skriftlige arbejde, der motiverer underviserens overvejelser om, hvor vidt de kan forventes at korrigere sproglige mangler.

Temaerne **spørgsmål** og **åbenhed** er eksempler på, at informanterne griber ind overfor de sprogproblemer, der opstår i den engelsksprogede undervisning. Generelt bemærker underviserne, at de studerende er mere tilbageholdende med at stille **spørgsmål**, når undervisningen foregår på engelsk. Flere tilskriver dette sproglig usikkerhed for de danske studerendes vedkommende, mens det for de internationale studerende både kan skyldes sprog og anderledes forventninger til undervisningssituationen. For at sikre sig, at de studerende får løst forståelsesmæssige problemer, fortæller flere informanter, at de har åbnet op for, at sprogligt usikre studerende stiller spørgsmål på dansk, hvorefter underviseren oversætter og svarer på engelsk. En anden strategi, der benyttes til at

få de studerende ud over en eventuel sprogbarriere, er at være **åben** omkring det faktum, at alle skal fungere på et fremmedsprog. Flere informanter vurderer, at egne sproglige mangler kan virke stimulerende på de studerende, der har nemmere ved at stille spørgsmål på gebrokkent engelsk, hvis modtageren heller ikke taler flydende engelsk. Andre foregriber en eventuel tilbageholdenhed ved at indlede de internationale forløb med øvelser, der skal vænne de studerende til at anvende og forstå mange slags engelsk:

Men nogle af de sydeuropæiske studerende, de er typisk spanske og italienske, de er noget svagere, men de er meget opmærksomme på det selv, så de starter med at sige – I am very sorry I am very bad with English [*imiterer accent*]. Og så siger jeg, det skal du ikke være ked af, for du får lov at snakke rigtig meget på det her kursus. Så jeg laver sådan nogle ting så i stedet for at de selv skal præsentere sig selv og sidde og hakke i det, så beder jeg dem om at skrive en side først, og så bagefter interviewer de hinanden . . . Altså sådan at allerede den første dag, der har de siddet og sagt noget alle sammen i rummet. De har hørt deres egen stemme, og de har hørt at de andre altså heller ikke er særligt gode til det engelske. (underviser, biovidenskab)

Udover de strategier, underviserne selv anvender til at løse sprogproblemer, kommer de med eksempler på, hvordan man i den engelsksprogede undervisning kan bruge de ressourcer, der er på et hold. Syv informanter bemærker de studerendes brug af **oversætterklynger**, som betegner en gruppe studerende med samme sproglige baggrund, der samler sig om en medstuderende, hvis engelskfærdigheder er tilstrækkeligt veludviklede til, at han eller hun kan fungere som oversætter for de andre. Denne praksis giver støj i undervisningen, og nogle undervisere vælger derfor at påtale en sådan adfærd. Fem informanter giver eksempler på, at man har brugt **ressourcepersoner** til at afklare sproglige spørgsmål. Disse ressourcepersoner er typisk studerende med engelsk som modersmål, og dette kan forklare, hvorfor relativt få undervisere beskriver en sådan praksis, idet man på de internationale uddannelser i Danmark har et relativt begrænset optag af engelske 'native speakers.'

### 3.2.2.interaktion

Et af de spørgsmål, informanterne er blevet bedt om at forholde sig til, er, hvor vidt overgangen til engelsk påvirker deres **interaktion** med de studerende. 18 ud af i alt 27 undervisere svarer, at der efter deres vurdering er mindre interaktion på de internationale hold, end hvad de er vant til fra de danske; 9 vurderer, at der er nogenlunde samme mængde interaktion, mens en enkelt synes, at han på sit internationale hold har en livligere dialog med de studerende. Til disse tal skal knyttes den kommentar, at fire informanter forekommer både under kategorierne **ingen forskel** og **mindre interaktion**. Dette skyldes, at informanterne både kommer med en generel beskrivelse af undervis-

ningssituationen og konkrete eksempler på studerende, der har markeret sig ved enten at kommunikere væsentligt mere eller mindre end resten af holdet.

For mange af de undervisere, der oplever **mindre interaktion** på de internationale hold, er den væsentligste forklaring på de studerendes tilbageholdenhed en kombination af reelle sprogproblemer og en blufærdighed overfor at skulle formulere sig på et fremmedsprog. Specielt sprogligt svage studerende kan være nødt til at koncentrere sig, hvis de skal have noget ud af en engelsk forelæsning, og som en informant understreger, er det ikke sikkert, at de kan skelne mellem sproglige vanskeligheder og en manglende faglig forståelse. Disse studerende har behov for tid til at formulere deres spørgsmål, og særligt de danske studerende henvender sig typisk til underviseren i pausen, hvor de har mulighed for at bruge dansk. Hvad angår de studerendes blufærdighed, mener flere, at særligt danske studerende kan være tøvende overfor at skulle udstille deres sproglige svagheder overfor underviseren og deres medstuderende. I forhold til de internationale studerende, deler informanterne sig. Således bemærker en underviser, der alene har udenlandske studerende på sit hold, at der 'stort set ikke [er] nogen kommunikation med de internationale,' mens andre fortæller, hvordan de internationale studerendes aktive deltagelse i undervisningen er med til at nedbryde danskerens sproglige usikkerhed.

Gruppen af undervisere, der **ikke** oplever **den store forskel** på interaktion i dansk- og engelsksproget undervisning, kan inddeles i informanter, som fremhæver aktiviteten på deres internationale hold, og informanter, der mener, at dialog under alle omstændigheder skabes ved, at underviseren bryder isen. For de første gælder det, at holdene beskrives som spørgelystne, kritiske og motiverede, og at underviserne ikke ser tegn på, at de studerende skulle være hæmmet af sprog. Som en informant udtrykker det, har de jo selv valgt det engelske til. Hvad angår den anden gruppe, beskriver en informant underviserens position således:

Uanset om det er det ene eller det andet, så handler det om at få folk til at sige noget og være med og indgå i en dialog, og der kan lige så godt være nogen - selvfølgelig kan der være nogen der har en ekstra barriere i forhold til at skulle tale på engelsk, men eftersom de har erkendt det i udgangspunktet og meldt sig til et engelsksproget kursus, så er den barriere altså normalt ikke specielt meget større end at det lige er de første to undervisningsgange og sådan noget. Jeg synes faktisk ikke, at det er et problem. (underviser, humaniora)

For disse informanter gælder det om at finde en strategi, der kan føre til dialog i undervisningen. De nævner blandt andet en eksplicit kommunikation af underviserens forventninger til de studerendes deltagelse, en uddelegering af småopgaver som præsentationer og diskussionsoplæg, samt en for-

håndspræsentation af de spørgsmål, holdet forventes at diskutere i timerne.

### 3.2.3 information

24 informanter vurderer, at sprog har en betydning for den mængde af **information**, der er til rådighed i undervisningssituationen. Information kan i den sammenhæng forstås som litteratur, terminologi og adgang til viden.

17 informanter kommenterer den **litteratur**, der anvendes i undervisningen. De fortæller, at langt hoveddelen af deres undervisningsmateriale er engelsksproget, og at det faktisk kan være nemmere at formidle dette stof på engelsk, da man så er fri for at lede efter fyldestgørende danske begreber. I følge informanterne deles denne opfattelse af nogle danske studerende, som vælger at lade sig eksaminere på engelsk frem for dansk, fordi de så er fri for at foretage et sådant oversættelsesarbejde. Flere mener dog, at det ikke er problemfrit, når al litteraturen bliver engelsksproget. Der vil være gode dansksprogede kilder, som underviseren ikke længere kan inddrage i undervisningen, og indenfor visse fagområder (for eks. jura) har de engelsksprogede tekstbøger en så markant anderledes tilgang, at undervisningsindholdet bliver et andet. Andre stiller spørgsmålstejn ved, om de studerende får nok ud af at læse faglitteratur på et andetsprog. Specielt på bachelor, fortæller en informant fra biovidenskab, er det vigtigt, at den engelsksprogede faglitteratur ledsages af danske forklaringer, så de studerende udvikler deres danske såvel som deres engelske fagsprog.

13 undervisere henviser til betydningen af sprog for de studerendes **terminologi**, og her er der bred enighed om, at overgangen til engelsk er forbundet med nogle udfordringer. Flere fortæller, hvordan de studerende mangler bestemte begreber på engelsk, og at de for at understøtte de studerendes læring har været nødt til at udarbejde ordlister med de vigtigste fagudtryk fra undervisningen. For andre er spørgsmålet, hvordan man sikrer de studerendes danske fagsprog, for de oplever, at danske studerende i stigende grad benytter sig af engelske termer, når de skal indgå i en eller anden form for faglig diskurs. En informant beskriver situationen på biovidenskab:

[Vi har jo] en dansk terminologi. Vi siger sædskifte, vi siger ikke afgrøderotation for 'crop rotation,' som de unge begynder at sige nu i stedet for. Vi kalder det en ejendom eller en gård eller et landbrug, vi kalder det ikke 'farms,' som de også er begyndt at sige nu. Og hvis du så kommer ud til en landmand, ikke, og siger – nå, hvordan går det med farmen, ikke – det er sgu da mit landbrug, det er min bedrift, ikke? Det er jo ikke en amerikansk farm vi taler om, så vi har selvfølgelig en dansk terminologi for alt landbrugsfagligt. (underviser, biovidenskab)

Interviewene viser, at en sådan oplevelse af, at overgangen til engelsk har konsekvenser for den danske fagterminologi, hænger tæt sammen med undervisernes faglige traditioner. Således kommer flere informanter fra biovidenskab med henvisninger til et muligt fremtidigt domænetab, mens relativt få undervisere fra samfundsvidenskab og erhverv bemærker en sådan tendens.

Det sidste tema, **adgang til viden**, handler om den information, der er tilgængelig på engelsk. Der kan være tale om de visuelle hjælpemidler, som underviseren anvender i undervisningen til at understøtte de studerendes læring. Disse bliver særligt vigtige i den internationale undervisning, da de kan foregribe nogle af de misforståelser, der opstår, når internationale studerende skal oversætte begreber udtalt med en kraftig dansk accent. Samtidigt skal man være opmærksom på, at ikke-danske studerende ikke nødvendigvis har adgang til samme mængde information. Der kan mangle engelske oversættelser af eksamensregler, studieordninger og projektvejledninger, og det betyder, at underviserne løbende må forholde sig til forskellige praktiske og tekniske spørgsmål.

#### *3.2.4 forståelse*

**Forståelse** handler om, hvilke konsekvenser, sprog har for de studerendes modtagelse af den viden, der formidles i undervisningen. 24 informanter kommenterer dette tema, og deres svar kan inddeles i henvisninger til mere generelle problemer på modtagersiden og bemærkninger, der specifikt går på enten de danske eller de internationale studerendes forståelse.

Helt generelt bemærker informanterne, at overgangen til engelsk har betydning for de studerendes modtagelse af viden. Specielt på uddannelser indenfor biovidenskab og ingeniørvidenskab, hvor man traditionelt optager studerende med en naturvidenskabelig baggrund, oplever informanterne, at der på de engelsksprogede hold er problemer med at forstå undervisningens faglige indhold, og at det kan være svært at vurdere, hvornår det skyldes en manglende sproglig forståelse, og hvornår det drejer sig om den faglige indsigt. Flere fortæller, at danskerne kommer i pausen og spørger, hvis de ikke forstår, hvad der bliver sagt i timerne, hvilket indikerer, at ikke alle studerende har et tilstrækkeligt sprogligt niveau til at følge undervisning på engelsk. Samtidigt er mange i gang med at opbygge et ordforråd relateret til deres fagområde, hvilket forklarer de vanskeligheder, underviserne oplever i forhold til terminologi.

Flere informanter taler om de særlige forståelsesproblemer, de oplever hos internationale studerende. Specifikt nævnes kinesiske og spanske studerende, som kan have så store sprogproblemer, at underviserne ikke ser sig i stand til at kommunikere med dem. I sådanne tilfælde er det vanskeligt at sikre en faglig forståelse. Men ifølge flere informanter kan også de danske studerende

have svært ved at forstå den engelsksprogede undervisning. En informant fortæller om de strategier, han har udviklet til at sikre den faglige forståelse:

Jeg har undervist blandede hold til at begynde med, for da vi startede international undervisning, var det bare vores sædvanlige undervisning. Hvis der kom en udlænding, så skulle vi køre det på engelsk. Sådan startede vi. Det betød meget ofte, at danskerne havde brug for sprogstøtte. Hvad betyder det her ord på dansk? Så der lavede vi små ordbøger, eller jeg lavede dem, på dansk. . . . Det viste sig relativt hurtigt, at nogle havde brug for det, men de havde ikke så meget brug for det, at de aktivt spurgte til, hvad betyder de forskellige ord. Så det var det mere, når jeg havde en fornemmelse af, at der var nogle ord, de havde misforstået eller ikke havde fået fat i. (underviser, ingeniørvidenskab)

### 3.2.5. opsummering

Som det fremgår af ovenstående analyse, vurderer underviserne, at overgangen fra dansk til engelsk er af afgørende betydning for interaktion i, information omkring og forståelse af den engelsksprogede undervisning. Et gennemgående tema er sprogproblemer, for informanterne er generelt enige om, at de studerendes sprogfærdigheder hænger tæt sammen med deres evne til at forstå forelæsninger på engelsk og bidrage aktivt med spørgsmål og kommentarer. Underviserne beskriver en række strategier, som de selv bruger til at håndtere sådanne sprogproblemer, men understreger, hvordan de begrænses af egne såvel som studerendes sprogkunderskaber.

Temaerne forståelse, interaktion og information kan alle relateres til modtagerens sprogfærdighed. Således fortæller underviserne, hvordan de studerendes begrænsede engelskkunderskaber virker hæmmende for deres deltagelse i undervisningen, deres adgang til viden og deres mulighed for at opnå en tilstrækkelig faglig forståelse. Dette understreger, hvor vigtigt det er, at underviserne har pædagogiske redskaber, der kan afhjælpe sådanne sprogproblemer. I den forbindelse taler flere undervisere om åbenhed som noget helt centralt, fordi det kan hjælpe med til at få sprogligt usikre studerende på banen.

### 3.3. Undervisernes strategier i forhold til sprog

Ovenstående analyse har vist, hvordan undervisere på forskellige videregående uddannelser vurderer betydningen af et sprogskifte fra dansk til engelsk for arbejdsmæssige forhold såvel som selve undervisningssituationen. Den afsluttende del opsummerer de strategier, underviserne anvender i forhold til den engelsksprogede undervisning, under de fire overskrifter **sprogproblemer, interaktion, information og forståelse**.



### 3.3.1. sprogproblemer

I forhold til de sprogproblemer, der opstår i forbindelse med den engelsksprogede undervisning, beskriver informanterne følgende strategier:

1. *Kommunikation*: underviserne tilpasser deres kommunikation til de studerende, således at manglende engelskkundskaber på modtagersiden ikke skaber for meget støj i forhold til den faglige forståelse. Eksempler på en sådan tilpasning er, at underviserne taler langsomt, vælger et relativt simpelt sprog og trækker på et register, som de ved, de studerende har udviklet igennem undervisningen.
2. *Åbenhed*: underviserne vælger at italesætte sprogproblemer i undervisningen. Det kan for eksempel ske i situationer, hvor de selv mangler ord og således kommer til at fremstå som brugere af et fremmedsprog. Nogle påtaler sproglig variation de studerende imellem eller illustrerer en sådan ved i første time at sørge for, at alle kommer til orde. Endelig kan man der, hvor det er muligt, åbne op for, at sprogligt svage studerende stiller spørgsmål på modersmålet.
3. *Ressourcer*: undervisere, der er bevidste om hvilke sproglige ressourcer, der findes på holdet, kan trække på disse i forhold til sprogproblemer. Det kan være engelske native speakers, som kan være til hjælp i forhold til begrebsafklaring, eller oversætterklynger, hvor sprogligt stærke studerende fungerer som oversættere for medstuderende.

### 3.3.2. interaktion

Til at løse problemer med manglende interaktion på de internationale hold anvender underviserne følgende strategier:

- *Forventninger*: undervisere understreger, at de opfatter undervisningen som en dialog, og at de forventer aktiv deltagelse fra de studerendes side. Denne strategi er særlig vigtig på hold, hvor der er en stor andel internationale studerende, da disse ikke altid er vant til, at der indgår dialog i undervisningen.
- *Bryde isen*: underviserne sørger for, at de studerende kommer på banen. Det kan ske igennem en indledende præsentations- eller interviewrunde, hvor de studerende fortæller om deres baggrund; en case, der giver mulighed for, at alle kan komme med deres perspektiv; eller spørgsmål henvendt direkte til bestemte grupper (for eksempel *hvordan er situationen i Bulgarien?*, hvis man har bulgarere på holdet).

- *Spørgsmål*: undervisere kan sikre et vist input ved i en overgangsperiode at tillade, at de studerende stiller spørgsmål på modersmålet. Denne praksis har samtidig den fordel, at den kan lægge en dæmper på de danske studerendes tendens til at opsøge underviseren i pauserne.

### 3.3.3. information

I forhold til information peger interviewene på to strategier:

- *Skriftligt materiale*: støj på sprogsiden kan foregribes ved brug af forskellige visuelle hjælpemidler som eksempelvis overhead, tavle eller Power Point. En sådan praksis mindsker de forståelsesproblemer, der kan opstå, fordi de studerende ikke forstår underviserens udtale af engelsk, da de så samtidigt har mulighed for at se de anvendte begreber på skrift.
- *Sikre adgang til viden*: underviserne bør hele tiden være opmærksomme på, at internationale studerende skal have samme adgang til studierelaterede informationer som danskerne. I tvivlstilfælde kan det være nødvendigt, at underviseren selv går ind og leverer den nødvendige viden, for eksempel ved at udarbejde retningslinjer for rapportskrivning eller præsentere eksamensregler og –praksis i forbindelse med undervisningen.

### 3.3.4. forståelse

I forhold til forståelsen beskriver informanterne følgende strategier:

- *Sikre de studerendes sprogfærdighed*: det er nødvendigt, at undervisere forholder sig til de studerendes engelskfærdigheder. Der, hvor de vurderer, at de studerende har problemer, er det vigtigt, at dette påtales både overfor den enkelte såvel som de enheder, der har ansvaret for screening og optag af studerende. Der, hvor institutionen tilbyder sprogkurser, kan underviserne med fordel henvise til disse.
- *Fagterminologi*: underviserne må have en forståelse for, at de studerende er ved at opbygge et fagligt vokabularium på engelsk. Til at hjælpe sprogligt svage studerende kan underviserne udvikle ordbøger eller –lister med de mest almindelige fagudtryk.
- *Code-switching*: særligt i forhold til de danske studerende er en almindelig praksis, at underviserne vil besvare spørgsmål eller vejlede på dansk. Det kan give negative reaktioner fra de internationale studerende, som ikke har adgang til en sådan kommunikation. Dette kan løses ved, at underviseren gentager beskeden på engelsk, og informerer ikke-dansktalende om, hvad det er, der foregår. Undervisere, der benytter sig af code-switching, vil typisk gøre det i pauserne eller i forbindelse med gruppearbejde.

## 4. Kultur

Overgangen til mere engelsksproget undervisning på danske universiteter har givet mulighed for at optage flere ikke-danske studerende. Samtidig har en mere fleksibel opbygning af uddannelserne gjort det nemmere for studerende at skifte mellem forskellige hovedområder og institutioner. Alt i alt betyder det, at man i den internationale undervisning ser en langt større mangfoldighed blandt de studerende. Underviserne er i interviewene blevet bedt om at beskrive den variation, de oplever på deres hold, og de kategorier, de typisk anvender, er nationalitet (for eks. kinesisk eller spansk), region (for eks. Afrika og Asien) og uddannelsesmæssig tradition (for eks. angloamerikansk og dansk). Flere informanter understreger dog, at det er vigtigt ikke at forholde sig generaliserende til de studerende, og at der kan være mange former for mangfoldighed på et internationalt hold. En informant formulerer det således:

Der er rigtig mange snit. Der er køn, og der er region. Det er jo europæere, vi har, alle sammen – både nyere og centraleuropæiske og . . . . Og så er der modenhed – anciennitet på uddannelserne. Der er på International Engineering mange ikke-fagspecifikke. På Maskin og på Byg og på de andre er de relativt homogene fagligt set, men på de større internationale hold tiltrækker de også Marketings- og Organisationsfolk. Det er en meget uhomogen gruppe, som jeg har haft. Det gør jeg ikke aktivt brug af på anden måde, end når jeg – hvis der er en diversitet naturligt i holdene, så behøver jeg ikke at bygge grupperne op med diversitet, for den vil automatisk komme. (underviser, ingeniørvidenskab)

Nedenstående analyse behandler temaer, der af informanterne relateres til de studerendes kulturelle baggrund. Analysen forholder sig ikke til forskelle, der tilskrives anderledes læringstraditioner og forventninger, da disse indgår i delanalyse 3, **Viden**. Opbygningen svarer til strukturen for delanalyse 1, således at der først gennemgås ændringer, underviserne bemærker i forhold til deres egen praksis, dernæst hvordan den kulturelle mangfoldighed påvirker undervisningssituationen. Der afsluttes med en opsummering af de strategier, underviserne anvender i forhold til kultur.

### 4.1. Betydning af kultur for underviserne

Umiddelbart kan det på baggrund af interviewene være vanskeligt at vurdere, hvor stor en betydning den kulturelle mangfoldighed rent faktisk har for underviserne. Fordi de bliver bedt om at beskrive international undervisning, kommer informanterne gerne med henvisninger til studerendes nationalkultur, men en nærlæsning af disse viser ingen klar sammenhæng mellem holdenes nationale og regionale sammensætning og underviserens praksis. I den forbindelse er det værd at bemærke, at underviserne ofte vil bide mærke i de studerendes nationalitet, fordi det kan være en hjælp til at

lære deres navne, og fordi en almindelig metode til at få inddraget de udenlandske studerende på er at spørge til forholdene i deres hjemlande. Ikke desto mindre viser informanternes svar, at kultur er en faktor i den internationale undervisning og noget, som mange tager hensyn til, når de skal strukturere og præsentere deres faglige viden. Undervisernes overvejelser kan kategoriseres under fem overskrifter: 1) **referenceramme** som betegner de henvisninger, man laver i timerne; 2) **kommunikation** som omhandler undervisernes formidling; 3) **brobyggeri** som handler om at skabe relationer på tværs af sprog og kulturer; 4) **motivation** som drejer sig om undervisernes grad af tilfredshed med deres undervisning; og 5) **adfærd** som er den måde underviserne opfører sig på i timen. De fem temaer er opsummeret nedenfor:

<i>Tema</i>	<i>Antal informanter</i>	<i>Antal henvisninger</i>
1) <i>Referenceramme</i>	23	61
2) <i>Kommunikation</i>	18	32
3) <i>Brobyggeri</i>	14	30
4) <i>Motivation</i>	11	14
5) <i>Adfærd</i>	10	17

Det vigtigste tema er referenceramme, som udgør 23 ud af 36 kommentarer. Halvdelen vurderer, at kultur påvirker deres kommunikation, mens 39 % nævner aktiviteter, der kan betegnes som brobyggeri. De to sidste emner, motivation og adfærd, bemærkes af henholdsvis 11 og 10 informanter, hvilket svarer til omkring 30 %.

#### *4.1.1. referenceramme*

Over halvdelen af informanterne vurderer, at den kulturelle mangfoldighed har betydning for den referenceramme, de trækker på i deres undervisning. Dette er særligt markant for informanter, hvis fagområde er tæt knyttet til en dansk kontekst (for eks. jura eller jordbrugsvidenskab), hvorimod informanter, hvis faglighed under alle omstændigheder er globalt orienteret (for eks. antropologi eller udviklingsstudier), ikke bemærker samme forskel. Informanterne forklarer, at den ændrede

referenceramme påvirker deres valg af **eksempler**, **perspektiver** i undervisningen samt den **faglige orientering**, som på multikulturelle hold nødvendigvis må blive international.

19 informanter har kommentarer til hvilke **eksempler**, der kan bruges i den internationale undervisning. For mere end halvdelen i denne gruppe handler det om, at man ikke længere har adgang til de danske eksempler, der tidligere er blevet brugt til at illustrere bestemte teoretiske pointer. Som en informant bemærker, er det begrænset, hvor meget mening en anekdote om dansk landbrug giver for studerende fra Portugal:

Hvordan foregår det? Det er meget sådan et syntesefag. Og tidligere har det jo også været sådan et kursus, hvor de studerende lærte noget om primært den danske planteproduktion, og hvad er det for nogle folk som gebærder sig indenfor den danske planteproduktion. Der er nogle konsulenter, der er nogle landmænd, der er nogle forskere og så videre. Hvor man jo kan fortælle en masse anekdoter og historie og give eksempler fordi, altså, jeg kender ligesom den verden. Men når det er engelsk og når det er internationalt, så er det – så skal vi ligesom køre det, for at gøre undervisningen interessant for en studerende fra Kenya eller Portugal eller hvor det nu er, altså så har de der små anekdoter, de små eksempler og sjove historier fra Danmark om danske folk, de har ligesom ikke – det er ligesom ikke stedet. (underviser, biovidenskab)

Enkelte informanter understreger, at de fortsat vælger bevidst at trække på danske eksempler, fordi de ser det som deres opgave at præsentere udenlandske studerende for forholdene i Danmark. Andre fremhæver, at eksemplerne selvfølgelig er internationale, men at det så til gengæld giver mulighed for at inddrage de internationale studerende som ressourcepersoner i forhold til deres respektive hjemlande eller kulturer.

For de 15 undervisere, der nævner de mange **perspektiver** i den internationale undervisning, er det helt klart, at tilstedeværelsen af studerende med andre erfaringer og fortællinger, opleves som et plus. Informanterne vælger ord som 'spændende' og 'forfriskende,' når de skal beskrive de alternative vinkler, som ikke-danske studerende tilføjer undervisningen, for, som en informant udtrykker det, er det netop en sådan diversitet, der skal til, hvis man vil være andet end et 'provinsielt' universitet. Særligt for informanter fra områder med et klart europæisk eller internationalt sigte, gør muligheden for at inddrage udefrakommende studerendes perspektiver undervisningsopgaven mere tilfredsstillende. For en underviser på EU studier er det oplagt at henvende sig til polakkerne, når man i timerne påtaler forhold i Polen, mens en præsentation udarbejdet af en multinational gruppe ofte indeholder den komparative vinkel, der for mange undervisere er målet med de internationale forløb. Dog understreger flere, at man ikke må glemme de danske perspektiver, som kan være nok så væsentlige og spændende for de internationale studerende.

12 informanter bemærker, hvordan den kulturelle mangfoldighed betyder, at selve **orienteringen** i undervisningen bliver anderledes. Her ser man samme opdeling som i forhold til temaet **eksempler**, idet nogle undervisere beskriver en sådan indholdsmæssig internationalisering som et tvungent fravalg af en dansk kontekst, mens andre opfatter den som noget centralt for deres fagområde. Flere informanter fra den sidste gruppe giver udtryk for et stærkt engagement i forhold til udviklingen af internationale uddannelser, og for dem er internationalisering andet og mere end en inddragelse af de udefrakommendes erfaringer. Som en informant forklarer, er der jo ingen garanti for, at litauere eller ghanesere er mindre etnocentriske end danskerne, mens en anden understreger, hvordan det bliver underviserens opgave at skabe en fælles forståelse:

Så den øvelse, at skabe en fælles historie, er meget meget vanskelig at skulle starte med. Og ofte er mit, min måde at gøre det på, i at alle sammen – at bede de studerende, eller deltagerne, selv fortælle deres bidrag til historien. Altså for eksempel på [Universitetet], hvor jeg også jævnligt underviser, i Religionsfrihedens historie, for eksempel, eller spørgsmål om religionsfrihed internationalt eller sådan noget. Når du så sidder i et auditorium, som vi gjorde sidst, med studerende fra 30 forskellige lande og fem verdensdele, så starter jeg med at bede dem om at fortælle hvad de ved om forholdet mellem religion og retsstat i deres land. Og ved at gøre det, så får vi etableret en viden om – og derefter sætter jeg teorien på. (underviser, samfundsvidenskab)

For informanter, der betragter internationalisering som et fravalg af dansk, gælder det, at de tit kommer fra fagområder, hvor der ikke har været tradition for en særlig international orientering, og hvor et skift fra en lokal til en global referenceramme har nødvendiggjort en radikal omtænkning af undervisningens form og indhold.

#### 4.1.2. kommunikation

Temaet kommunikation er allerede blevet behandlet under **Sprog** (3.1.1), og nedenstående analyse beskriver derfor alene de praksisser, der kan relateres til den større kulturelle mangfoldighed. Rent indledningsvis skal det bemærkes, at mange af de ændringer, der i delanalyse 1 blev tilskrevet en overgang til engelsk (for eks. brug af humor, fortællinger og nuancer), også kan forklares med henvisning til en ændret referenceramme.

I forhold til **kommunikation** nævner 10 informanter, at den kulturelle forskellighed har betydning for hvilke forventninger, der er til undervisningssituationen. De fortæller, hvordan nogle internationale studerende ikke er vant til at komme med de kritiske spørgsmål og kommentarer, der for den danske underviser sætter gang i dialogen på et hold, og at de eksplicit må fortælle de stude-

rende, hvad de forventer deres rolle skal være i undervisningen. Dette tema hænger sammen med den manglende **interaktion** (3.2.2), idet denne tilbageholdenhed kan være kulturelt betinget såvel som sproglig. Derfor er det også vigtigt, at underviseren prøver at sætte sig ind i, hvor de studerende kommer fra, og på baggrund heraf fortæller dem, hvordan de regner med, at omgangsformen er i deres timer. Et andet område, hvor det er vigtigt med en mere eksplicit kommunikation af underviserens forventninger er i forhold til gruppe- og projektarbejde, som ikke alle internationale studerende har erfaring med:

Gruppearbejde, det medfører, at jeg nu eksplicit siger, hvordan man arbejder i grupper, og når jeg beder dem om at forberede sig i grupper, så betyder det, at de skal forberede sig i grupper, for ellers misser de nogle pointer. Og det gør de så. Mange gange ligger deres gruppearbejde uden for klasserummet, så det kan jeg jo ikke styre. Men jeg har efterhånden fået indarbejdet nogle signaler og forventninger til dem, om at de faktisk arbejder i grupperne. Men det er noget, jeg kunne være mere – langt mere – eksplicit på i forhold til danske grupper, eller hvor der bare indgår danskere. Er der hollændere i blandt, så er de lige så trænede i det, og de er med til at trække grupperne op. (underviser, ingeniørvidenskab)

Endelig understreger flere værdien af at **italesætte** den kulturelle **mangfoldighed**, man finder på de internationale hold. Som en informant beskriver det, kan det handle om at gøre de studerende opmærksomme på ligeværdigheden mellem sprogvarianter, de hører i timerne, så disse ikke kommer til at bekræfte danske studerendes fejlagtige opfattelse af, at deres engelsk er bedre end kineserens eller afrikanerens. For andre gælder det om at sætte navn på de ressourcer, de internationale studerende repræsenterer, for eksempel i form af en indsigt i andre nationale eller regionale kulturer, således at disse kan anvendes i undervisningen. Flere kommer med eksempler på, hvordan der opstår kulturelle barrierer og selektionsmekanismer på hold, hvor underviseren ikke går ind og påtaler mangfoldigheden, hvilket understreger betydningen af denne strategi for integrationen på de internationale uddannelser.

#### 4.1.3. brobyggeri

En af de opgaver, som internationaliseringen har påført mange undervisere, er rollen som **brobygger**. En brobygger er en person, der arbejder for at bringe studerende sammen på tværs af sproglige, kulturelle og faglige traditioner, og kan være afgørende for, hvor meget kontakt, der bliver imellem internationale og danske studerende. Funktionen relaterer til et andet centralt spørgsmål, integration, som nævnes af 35 ud af 36 informanter, og til temaet **at bryde isen** (3.2.2). I det følgende gives

eksempler på, hvordan informanter praktiserer brobyggeri i deres undervisning samt de overvejelser, de har gjort sig omkring denne rolle.

Af interviewene fremgår det, at der blandt underviserne er to opfattelser af, hvordan 'international' skal forstås. For den ene gruppe informanter handler det om studentersammensætningen, og det er således tilstedeværelsen af ikke-danske studerende på et hold, der afgør, om dette betegnes som internationalt. Disse undervisere registrerer normalt, hvor vidt der foregår kommunikation på tværs af kulturelle og sproglige grupperinger, men forholder sig ikke yderligere til integrationen på holdet. For den anden gruppe er netop integrationen en opgave, underviseren bør påtage sig. Som denne informant opfatter det, kan man ikke tale om 'international' undervisning, før holdet er rystet sammen, og der foregår samtaler på tværs af sprog og kultur:

Altså, bare fordi man sætter folk af forskellig nationalitet i det samme klasselokale . . . og underviser på et sprog som alle forstår, det får man jo ikke internationalt ud af. Tværtimod næsten, for der er også en stor sandsynlighed for at de begynder at grave skyttehuller, ikke? Og det kan ske. Og det mener jeg jo så, det må være, det er vores opgave at, og vores ansvar, at forsøge at få det til ikke at ske før det overhovedet måske begynder at ske. Ikke mindst fordi det er et positivt valg for dem der er her, at være her. (underviser, humaniora)

Ud af de 14 informanter, der nævner brobyggeri som en opgave i den internationale undervisning, kommer 10 med konkrete eksempler på, hvordan de selv griber ind overfor eventuelle klynge- eller ghettodannelser på deres hold. 'Klyngen' er et fænomen, som hovedparten af informanterne genkender. I et forsøg på at dokumentere synligheden af klyngedannelser blev underviserne i de første 18 interview bedt om at tegne deres nuværende eller sidste internationale hold, og disse skitser viser en klar tendens blandt de studerende til at søge sammen i sproglige og/eller nationale fællesskaber. I relation til dette fortæller flere, at man aktivt har forsøgt at forebygge klynger og fremme integrationen igennem tvungne studiegrupper, teambuildings-øvelser samt den førnævnte **italesættelse af forskelligheden** (4.1.2).

Undervisernes væsentligste brobyggerstrategi er at sammensætte multikulturelle studie- eller projektgrupper. Det sker typisk i starten af et forløb, således at man får opløst allerede eksisterende gruppedannelser og skabt en midlertidig projektorganisation, der kan opfylde de faglige behov, der er i undervisningen. Underviserne anvender en række metoder i forbindelse med gruppeformationen. På hold med en stor grad af mangfoldighed, kan man bruge tilfældighedsprincippet, at tælle 1-2-3-4, fordi det er usandsynligt, at der på den måde kommer flere fra et land eller sprog i samme gruppe. Andre tager udgangspunkt i de studerendes forskellige kompetencer. Her opstilles



nogle kriterier, der skal være opfyldt i en gruppe, og de studerende finder så sammen på baggrund af disse. Hvad der er gennemgående for alle brobyggere er, at de forholder sig styrende til de studerendes gruppedannelse. Informanternes argument for at gribe ind i en proces, som nogle vil mene, de studerende selv bør styre, er, at der på internationale hold ikke sker nogen integration, hvis ikke underviseren aktivt forsøger at skabe den. En informant beskriver situationen på et hold, hvor underviseren ikke har fungeret som brobygger:

Nu har jeg været adjunktvejleder, og så kommer jeg ind på sådan et hold, hvor jeg tænker ved mig selv, hvad sker der her? Hvor man kommer ind på klassen, og der sidder femten mennesker, og de sidder i hvert sit verdenshjørne. De kender ikke hinanden, og de er formentligt aldrig blevet præsenteret. De snakker ikke sammen, og hvis man siger – sæt jer lige sammen tre og tre – så sker der ikke en skid. Altså, der er ikke nogen der har taget hånd om, at her har vi noget som potentielt kunne være rigtig godt, som kunne udnyttes, men vi har også noget som potentielt er noget spredt fægtning, hvor ingen får noget ud af . . . Det er kun brok, at det skal være på engelsk og der er udlændinge. Og hvis bare ikke de der udlændinge var der, så ville det være et smadder godt kursus. (underviser, biovidenskab)

#### 4.1.4. motivation

Informanterne deler sig med hensyn til **motivation**. Den ene gruppe opfatter helt klart den internationale undervisning som et positivt tilvalg. Som allerede nævnt i forhold til undervisningens referenceramme (4.1.1) er flere meget internationalt orienterede, og disse foretrækker ofte at skulle placere deres viden indenfor en bredere, global kontekst. Nogle fortæller, at de bevidst er gået efter internationale kurser eller uddannelser, fordi der her var en mulighed for at komme væk fra en snæver, dansksproget kontekst. For andre er gevinsten, at man igennem den internationale undervisning kommer i kontakt med studerende med andre erfaringer og perspektiver. Som en informant beskriver det, kan det godt være, man bruger mere tid på at sætte de udenlandske studerende ind i danske krav og regler, men til gengæld kommer de med en solid faglig viden og anden kulturel indsigt.

For undervisere, der forholder sig kritisk til mangfoldigheden, handler det dels om manglende respons fra de internationale hold, dels om problemer, der er opstået i forhold til bestemte grupper af udlændinge. Hvad angår respons, fortæller informanterne, at de ikke får samme feedback eller anerkendelse fra de studerende. En underviser beskriver, hvordan undervisningen er blevet 'kedeligere,' mens en anden mener, at de internationale studerendes manglende vilje til at anerkende en ekstra indsats har fået hende til at 'distancere' sig fra undervisningen. Mest demotiverende er mødet med grupper af internationale studerende, som underviserne ikke kan kommunikere med, fordi de sproglige eller faglige mangler simpelthen er for store. En informant fortæller:

Men der var jeg involveret i undervisningen, og der var det altså 90 % af alle studerende, de var kinesere. Og de havde virkelig, mange af dem havde problemer med engelsk. Der var det som regel sådan, at når jeg skulle vejlede en gruppe, af en eller anden årsag så var som regel en som jeg kunne kommunikere med, det var som regel en pige, en kinesisk pige, som jeg kunne snakke til når vi sidder der rundt om bordet, med en tre-fire-fem studerende. Så var der sådan set kun en som kunne kommunikere og forstå engelsk. Og så sad de tavse, som regel drenge, og så skulle hun oversætte til kinesisk til dem, faget. Og de havde også store problemer med at skrive på engelsk og havde også været involveret i plagiering . . . Som en af de kinesiske studerende, som var god, i et svagt øjeblik, hun sagde at der måske var et anderledes forhold til copyright regler i Kina end i Danmark, og det tror jeg, det var meget præcist, også inden for akademien. (underviser, samfundsvidenskab)

For de informanter, der fremhæver frustrationerne ved at arbejde med grupper af sprogligt og fagligt svage studerende, har der været tale om enkeltstående tilfælde, der ikke har haft konsekvenser for deres vilje til at påtage sig international undervisning. Omvendt kan det ikke udelukkes, at gentagne oplevelser af denne art vil påvirke undervisernes opfattelse af kulturel mangfoldighed, således at denne kommer til at fremstå som en barriere frem for en ressource.

#### 4.1.5. *adfærd*

10 informanter kommer med eksempler på, at de har ændret deres **adfærd**, så at den passer bedre til de anderledes erfaringer og forventninger, der findes på et multikulturelt hold. Mest synligt er det for en informant fra samfundsvidenskab, som har valgt at komme sine internationale studerende i møde ved at klæde sig formelt, så han i det mindste udadtil repræsenterer den autoritet, de studerende kender hjemmefra. Andre taler om betydningen af at være imødekommende overfor de udefrakommende, så der bliver plads til alle i undervisningen.

For mange informanter handler **imødekommenhed** om at vide, hvor de studerende kommer fra. Flere fremhæver værdien af at have en smule baggrundsviden, herunder hvilke geografiske eller kulturelle forhold, der gør sig gældende i de studerendes hjemlande. Underviserne henter denne information mange steder. Nogle henvender sig direkte til de studerende i timen, andre slår lande og regioner op på internettet, og endelig kan underviserne med veludviklede faglige netværk bruge disse til at hente viden fra de studerendes hjeminstitutioner. Imidlertid kan et sådant fokus på imødekommenhed også føre til faglige dilemmaer. En underviser fortæller, at hendes ønske om at give plads til alle i undervisningen har gjort det vanskeligt afbryde studerende, der kommer med irrelevante eller banale svar, for det kan jo være første gang, at den ene russer eller kineser overhovedet siger noget i timen.

Imødekommenhed kan også dreje sig om de rammer, der sættes op omkring undervisningen. Det kan være den måde, underviserne taler til de studerende på, for, som en informant beskriver det, er det jo ikke ligegyldigt, om de udefrakommende behandles som deltagere på lige fod med de danske studerende, eller om de alene opfattes som en kilde til højere STÅ-indtægt. Men det kan også handle om at tage fat i den ene, tavse studerende for at tjekke, om hun eller han kan følge med:

For nu at tage et eksempel. For et par uger siden, til en workshop, så var det så jeg prøvede at snakke med hende i pauserne. For at se, hvad synes hun egentlig, følger hun med, interesserer hun sig for faget overhovedet? For at give hende lidt opmærksomhed, ikke? For hun sad meget stille, og det var meget sådan, at hvis hun skulle sige noget, så skulle hun læse op fra et manuskript, og hun var meget bange, meget nervøs, ikke? Så bare lige at give lidt støtte og sige, jeg ser dig også. (underviser, samfundsvidenskab)

Undervisningsformen er afgørende for, hvor megen imødekommenhed, underviserne kan vise i timerne. En forelæser med 50 til 100 på et hold har ikke de samme muligheder for at kende sine studerende som seminarunderviseren med 12 til 15 i lokalet. Men, som en informant udtrykker det, så kan man gætte, og rammer man ved siden af, sker der jo ikke så meget ved det.

#### *4.1.6. opsummering*

Som det fremgår af ovenstående, er det væsentligt for underviserne at forholde sig til den kulturelle mangfoldighed. En vigtig ændring sker i forhold til undervisningens referenceramme, da underviserne nødvendigvis må erstatte henvisninger til specifikt danske forhold med eksempler, der er globalt orienterede. Til gengæld er der på et multikulturelt hold mulighed for at inddrage alternative kulturelle erfaringer og perspektiver og på den måde vise imødekommenhed i undervisningen.

En anden væsentlig ændring er, at underviserne får en ny rolle: brobygger. Det er helt klart, at integration er noget, der skabes af underviseren ved hjælp af strategier som teambuilding, tvungen gruppedannelse og en italesættelse af forskellighed. Målet med dette brobyggeri er, at de studerende kommer til at interagere og samarbejde på tværs af eventuelle kulturelle og sproglige grupperinger, og at mangfoldigheden kommer til at fremstå som en ressource i undervisningen.

Endelig har kultur betydning i forhold til undervisernes motivation. Langt de fleste oplever mangfoldigheden som et positivt tilvalg, der giver dem mulighed for at lære af de internationale studerendes erfaringer. Det kræver dog, at underviserne får noget igen fra de studerende, for, som flere informanter understreger, er det demotiverende, når man ikke kan trænge igennem, fordi de studerendes sproglige og faglige forudsætninger simpelthen er for dårlige.

## 4.2 Påvirkning af undervisningen

Udover den betydning, den kulturelle mangfoldighed har for den enkelte underviser, har forskelligheden konsekvenser for selve undervisningssituationen. I forhold til dette kan informanternes kommentarer inddeles i fire kategorier: 1) **adfærd** som betegner de studerendes opførsel i timen; 2) **gruppearbejde**; 3) **tilgang** som er den måde, hvorpå de studerende går til viden og læring; og 4) **kontekst** som beskriver undervisningens indholdsmæssige ramme. Undervisernes svar fordeler sig således:

<i>Tema</i>	<i>Antal informanter</i>	<i>Antal henvisninger</i>
1) <i>Adfærd</i>	33	110
2) <i>Gruppearbejde</i>	26	58
3) <i>Tilgang</i>	25	49
4) <i>Kontekst</i>	20	49

Mest markant er temaet **adfærd**, som bemærkes af over 90 % af informanterne. 26 ud af 36 kommentarer sammenhænger mellem kultur og de studerendes gruppearbejde, mens 25 forholder sig til spørgsmålet omkring de studerendes tilgang til undervisning. Endelig vurderer 56 %, at kultur påvirker undervisningens kontekst. Det tredje tema, **tilgang**, hænger tæt sammen med de læringsmæssige og faglige traditioner, som undervisere og studerende kommer fra, og vil af samme grund blive behandlet i delanalysen 3, **Viden**. Når det alligevel nævnes her, er det på grund af en tendens blandt informanterne til at forklare de misforståelser, der opstår på grund af divergerende forventninger til undervisningssituationen, med henvisning til de internationale studerendes kultur.

### 4.2.1 adfærd

Med i alt 110 referencer fra 33 informanter er et stærkt tema i interviewene den effekt, som tilstedeværelsen af studerende fra forskellige kulturer har på den adfærd, underviserne observerer i selve undervisningssituationen. Undervisernes svar kan kategoriseres under tre overskrifter, **interaktion**, **lærerrolle** og **placering i rummet**, og fordelingen af henholdsvis informanter og referencer fremgår af nedenstående tabel:

<i>Tema</i>	<i>Antal informanter</i>	<i>Antal henvisninger</i>
Interaktion	26	59
Lærerrolle	25	49
Placering i rummet	11	16

En væsentlig forandring er den måde, hvorpå forskellige kulturelle erfaringer og forventninger påvirker **interaktionen** i undervisningssituationen. Første delanalyse præsenterede en sproglig forklaring på den manglende interaktion, men en ligeså stor andel af informanterne mener, at problemerne med at skabe dialog skyldes kulturelle faktorer. Helt afgørende er forskellen på den måde, man går til undervisning på i Danmark, og så den tilgang, de internationale studerende kender hjemmefra. Således er de fleste danske studerende allerede i Folkeskolen blevet socialiseret ind i en tradition, hvor der er relativt kort afstand mellem elev og lærer, og hvor det er acceptabelt, og ofte belønnes, hvis man stiller spørgsmål eller siger underviseren imod. Nogle informanter bemærker, at selv om danskerne kan være en smule intimiderede af, at undervisningen foregår på engelsk, kommer de som regel ud over denne barriere og genoptager deres praksis med at udspørge og udfordre underviseren. For de internationale studerende kan en sådan aktiv deltagelse til gengæld virke meget fremmed. En informant beskriver situationen for hendes japanske studerende:

Men så sidder de med deres lille maskine. Men nu har jeg tilfældigvis også boet i Japan i syv måneder og ved, at det gør de altså også ved japanske forelæsninger, på japansk, så man er vant til at bruge den der lille med oversættermaskine og tit kan man så se, når man har dem i en stille stund eller i en mundtlig eksamen, så kan de meget. Det er bare fordi de ikke er helt så vant til at artikulere det og måske fordi det gør man heller ikke på samme måde i uddannelsessystemerne de kommer fra. De er slet ikke vant til, eller nogle er slet ikke vant til at skulle tale overhovedet i klasserne, og det er også noget man så skal tænke over. Hvordan får man dem med i det her? (underviser, humaniora)

Enkelte undervisere bemærker, at tilstedeværelsen af de internationale studerende dog også kan virke fremmede på interaktionen, da disse ofte er mindre bekymrede overfor at udstille eventuelle sproglige eller faglige mangler.

Et andet centralt tema er forskellige opfattelser af og forventninger til **lærerrollen**. Her er der bred enighed om, at der er stor forskel på, hvordan lærerrollen fungerer i det danske system, og så det, de internationale studerende er vant til hjemmefra. Som en underviser fortæller, kan det i

starten være meget sjovt at blive omtalt som 'professor,' men i længden er det vanskeligt at acceptere en autoritetsrolle, som man i Danmark har forsøgt at nedbryde. De internationale studerendes anderledes tilgang kommer blandt andet til udtryk i form af mere respekt, en formel omgangstone og så en tilsyneladende manglende vilje til at forholde sig kritisk til underviserens budskab. En underviser kommer med følgende eksempel på god tone i dansk og polsk undervisning:

Jeg fik kritik i forbindelse med en enkelt undervisningssituation, hvor jeg lavede en fejl på tavlen i forbindelse med noget udregning, der beviseligt var forkert. Der var så en [polsk studerende], der opponerede, og da vi så havde haft eksamen, og han havde fået sin karakter, spurgte vi ham, om han skulle fortsætte. Det skulle han ikke – han skulle hjem. Det var jeg ked af, for han havde været behagelig at have som elev, fordi han havde haft en konstruktiv indgang, og der var mulighed for at lave en dialog med ham. Så sagde han, at han havde fået mundkurv på af de andre. Så det viser, at der er jo en forskel, der hedder, at hos dem er opfattelsen – og dem, det er altså polakkerne, litauere, estlændere, rumænere, tjekker og ungarere - der er ingen kritik af læreren i undervisningssituationen. (underviser, ingeniørvidenskab)

Nogle informanter vælger eksplicit at forklare, hvad deres rolle er i undervisningen, og hvordan de studerende skal forholde sig til deres faglige autoritet. Andre mener, at de udenlandske studerende kan se, hvordan danskerne opfører sig, og på den baggrund tilpasse deres opførsel.

Det tredje tema, **placering i rummet**, relaterer til spørgsmålet om integration. Som tidligere nævnt blev 18 informanter bedt om at tegne en skitse af deres internationale hold, og disse viste, i hvor høj grad, de studerende sætter sig i sprogligt og kulturelt homogene grupper. Tendensen er stærkest på store hold (25+) med mange studerende fra samme land eller sprogfællesskab. Her oplever underviserne, at de studerende placerer sig sammen med personer, som de enten kender i forvejen eller kan tale med på modersmålet, og at man i pauserne ser begrænset kommunikation på tværs af disse nationale og sproglige klynger. På mindre hold, og hvor der er en bredere sammensætning i forhold til sprog og nationalitet, oplever underviserne ikke samme tendens til ghettodannelser. Dette kan skyldes, at det ikke giver mening at danne klynger, når der kun er få studerende fra samme land eller sprog, eller at man på mindre hold har bedre mulighed for at anvende dialogorienterede undervisningsformer, således at de studerende får lært hinanden at kende.

#### 4.2.2. gruppearbejde

26 informanter bemærker, at den kulturelle mangfoldighed påvirker **gruppearbejdet**. Dette er mest tydeligt for informanter fra ingeniørvidenskab, biovidenskab og samfundsvidenskab, hvor undervisningen er bygget op omkring projektarbejde, og hvor det derfor er vigtigt for de studerende at få

gruppearbejdet til at fungere. Men også undervisere fra erhverv og humaniora gør aktivt brug af gruppearbejde og har i den forbindelse bemærket forskelle i forhold til de studerendes tilgang, erfaringer og åbenhed. Størstedelen af informanternes kommentarer går på selve gruppedannelsen, mens de resterende handler om organisering og eventuel konflikthåndtering.

Hvad angår **gruppedannelse**, er der bred enighed om, at det er hensigtsmæssigt med grupper sammensat af både danske og internationale studerende. Dette er dels, fordi de multikulturelle teams kan være med til at fremme interaktionen på tværs af holdets sproglige og nationale fællesskaber, dels fordi der i internationalt orienteret undervisning er faglige fordele ved at kunne trække på perspektiver fra forskellige dele af verden. Som nævnt under **brobyggeri** (4.1.3) er det dog sjældent noget, der sker på de studerendes eget initiativ. Specielt på projektorienterede uddannelser tænker de studerende strategisk, når de vælger projektpartnere, og det betyder, at man tit ender med grupper bestående alene af danske eller internationale studerende. En underviser beskriver situationen således:

Første semester var der en administrativ inddeling af studerende, sådan at vi tvang dem til at være sammen. Så kan man se, at det bliver efterhånden sådan lidt . . . opdelt. Ikke 100 %, det vil jeg ikke sige, men i høj grad. Danskerne vil gerne skrive med andre danske fordi det gør det nemmere. Det er formodentlig noget med – dels med sprog, men også i forhold til kulturelle koder og så videre. Hvor man måske kan, eller ikke har lige meget tillid til dem udefra. (underviser, samfundsvidenskab)

Selektion er mest markant på de projektorienterede forløb, idet den enkelte studerendes eksamensresultat her afhænger af medstuderendes evne og vilje til at bidrage til gruppearbejdet. Strategisk udvælgelse er mindre problematisk på kurser, hvor gruppearbejdet indgår som en aktivitet i undervisningen, men ikke har direkte indflydelse på de studerendes karakter.

Underviserne beskriver tre strategier i forhold til gruppedannelse. For 14 ud af 23 informanter er gruppedannelsen en proces, der styres af underviseren. Flere forklarer, hvordan en manglende intervention kan resultere i ghettonannelser, og at de har valgt at gribe ind for at sikre integrationen på de internationale hold. 3 ud af 23 informanter fortæller, at de nogle gange har forholdt sig styrende overfor og andre gange mere passivt til de studerendes gruppedannelse. Informanterne er for få til, at der ud fra deres bemærkninger kan udledes noget generelt, men det bekræfter den første gruppes observation af, at en manglende indgriben fra underviserens side resulterer i klyngedannelser. Endelig vælger 6 ud af 23 informanter at lade de studerende styre gruppedannelsen. Disse kommer alle fra projektorienterede institutioner, hvilket kan forklare, hvorfor de vurderer, at de enten ikke kan eller vil gribe ind i en proces, som traditionelt har været frivillig. Underviserne deler

de øvriges opfattelse af, at konsekvenserne ved at lade de studerende vælge er selektion og ghetto-dannelser, men understreger, at det ikke er noget, de vil blande sig i.

Et sidste tema i forhold til gruppearbejde er **organisering** og eventuel **konflikthåndtering**. 11 informanter kommenterer dette, og gennemgående for deres svar er, at de understreger forskellen på de danske studerende, der som regel har prøvet gruppearbejde i en eller anden forstand, og de internationale, der har et mere begrænset kendskab til denne arbejdsform og ofte må lære den igennem deres projektarbejde i Danmark. En underviser beskriver det således:

Og der er jo store forskelle mellem for eksempel Spanien og her. Hvad angår gruppearbejde. Og jeg kan tænke mig rigtig godt ind i det emne, for jeg kom jo også hertil – jeg har en bachelor fra Tyskland og jeg har lavet min Master her – og jeg kom jo også fra det tyske system, som jo er sådan mere autoritetspræget . . . og til et system hvor man skal gruppearbejde, gruppearbejde, gruppearbejde. Og det var også sådan et kulturelt chok for mig. Så jeg kan godt forstå at det er anderledes for spaniolere, for eksempel, at fungere i en gruppe. Og de lærer det nok, men på det første kursus var der fem eller – ja, jeg tror fem personer som var lige kommet og som skulle bare være her et halvt år, så de var ikke vant til gruppearbejde overhovedet. Der opstod i gruppen nogle processer som de danske, eller nogle af dem, ikke var glade for fordi de var på Masterniveau så de følte det skulle man vide når man deltager i det her kursus. (underviser, biovidenskab)

De studerendes erfaringer med gruppearbejde har betydning for, hvor vidt de er i stand til at organisere deres projekt på en måde, der er tilfredsstillende for alle, såvel som deres evne til at løse de konflikter, der opstår undervejs. Her kan det være en hjælp, hvis de udefrakommende får adgang til den viden, de lokale studerende har opbygget omkring forventninger til gruppearbejdet inden for deres institution. Omvendt kan multikulturelt gruppearbejde, der af en eller anden grund ikke fungerer, være med til at bekræfte fordomme om, at det er svært at arbejde sammen på tværs af sprog og kulturer.

#### 4.2.3. kontekst

Temaet **kontekst** går på undervisningens indhold og hænger tæt sammen med underviserens **referenceramme** (4.1.1). For flere af de 20 informanter, der kommenterer emnet, er der tale om en radikal ændring, idet de har måttet distancere sig fra den lokale eller nationale ramme, der traditionelt har været for deres faglighed, og i stedet opbygge en europæisk eller global faglighed. Igen er et sådant paradigmeskifte mest tydeligt indenfor stærkt kontekstafhængige discipliner som jordbrugsvidenskab og jura, mens områder som EU studier og udviklingsstudier ikke påvirkes i samme grad.

En positiv effekt af mangfoldigheden er de ressourcer, der tilføres undervisning og pro-



jektarbejde i form af andre kulturelle erfaringer og viden. 17 ud af 20 informanter kommenterer den virkning, de internationale studerendes alternative vinkler har på de diskussioner, man har i timerne, og de emner, der tages op i gruppearbejde eller rapporter. Ifølge informanterne virker de mange perspektiver stimulerende for de studerendes læring indenfor en række områder. Først og fremmest opnås der indsigt i andre kulturer end ens egen. Dette sker tit igennem holddiskussioner, hvor underviseren måske indledningsvis introducerer et bredt fagligt spørgsmål, og de studerende så efterfølgende kommenterer dette ud fra egne kulturelle perspektiver. Ved at lytte til de andres fortællinger skabes der en bevidsthed om forskelle og ligheder indenfor eksempelvis Europa, hvilket er med til at udvide de studerendes faglige forståelse fra en snæver national til en global referenceramme. Et andet område, hvor man kan udvikle kompetencer i den internationale undervisning, er i forhold til at se og bruge de ressourcer, som findes hos personer med en anden kulturel baggrund. I et gruppeprojekt omkring polsk landbrug er det oplagt at trække på den særlige indsigt, en polsk udvekslingsstuderende har, og et sådant samarbejde kan på længere sigt lære de studerende at se de muligheder, forskelligheden giver. Endelig bemærker flere, hvordan de mange perspektiver er med til at lære studerende at arbejde komparativt. En underviser fortæller:

I stedet for at de siger at nu skal de være her, nu er de i Danmark, nu skal de lære om danske forhold. Og det skal de også, de skal lære om europæiske forhold, men de må gerne lære om det på en måde som de kan sætte i relation til den virkelighed de kender derhjemme fra. Den faglige virkelighed de er en del af. Og det får vi meget credit for i evalueringerne. Det er de studerende virkelig glade for, at de har den mulighed. Og det tilfører jo også undervisningen noget, også for vores danske studerende, at de opdager, altså der er noget der er anderledes. Og noget er meget anderledes end det er i Norden eller i Europa. (underviser, humaniora)

12 informanter forholder sig mere overordnet til den internationale orientering, der nødvendigvis bliver konsekvensen, når undervisningen skal have relevans for en kulturelt mangfoldig studentergruppe. Det har betydning for indholdet i timerne og for uddannelserne generelt, for selv om det fortsat er en mulighed at arbejde ud fra danske cases, skal disse placeres i en kontekst, der for udefrakommende studerende er relevant og tilgængelig. I forhold til selve undervisningssituationen betyder den større internationale orientering, at øvelser og diskussioner bliver mere overordnede. Hvor man i den dansksprogede undervisning kan bede de studerende om at komme med en dybdegående analyse af forhold på det danske arbejdsmarked, må man nu overveje, hvad det er for generelle kompetencer, de studerende skal opbygge igennem en sådan øvelse, og så alt andet lige finde et eksempel, der giver alle på holdet samme mulighed for at komme på banen. Selvfølgelig kan man

stadig tage udgangspunkt i et specifikt eksempel, men må så sørge for at skifte mellem danske og ikke-danske oplæg og supplere med så meget information omkring kontekstspecifikke forhold, at alle er i stand til at løse opgaven. I forhold til den overordnede ramme for uddannelserne viser interviewene, at særligt indholdet på meget kontekstspecifikke discipliner ændres markant, når der skiftes fra dansk til international undervisning. På nogle programmer markerer man dette paradigmeskift ved at tilføje 'europæisk' eller 'international,' så det bliver tydeligt, at her er tale om kurser, der behandler andet og mere end danske forhold. For andre handler det om en omtænkning af uddannelsernes indhold og opbygning. Således fortæller en informant om arbejdet med at løsrive jordbrugsvidenskab fra en dansk kontekst:

Jamen, det er sådan nogle diskussioner om, hvordan får vi den der ramme med at alting skal være på engelsk til at passe med uddannelsesindhold. . . . [Jeg] synes jo at det svære i virkeligheden er ikke at skifte om på sprog, men når vi har nogle kompetenceområder, som er bundet til en dansk kontekst. Altså det at de skal kende noget til dansk landbrug, eller de skal kunne rådgive. At der er nogle bestemte kurser der er rettet mod at give dem nogle kompetencer, hvor de for eksempel skal gå ud og rådgive i besætninger, i husdyrbesætninger. Det er rigtig svært at tænke den i en engelsk sammenhæng, hvor du skal have udenlandske studerende, for lige pludselig så er du nødt til at løfte det op på næste niveau og ligesom undervise i principper, og så kan du måske bruge nogle danske cases. Men du kan ikke ligesom primært gå ind og sige, de vigtigste bedriftstyper i dansk landbrug det er det og det og det, og reguleringen er det og det og det. Fordi der sidder nogle engelsktalende, som kommer fra Nepal, og hvad er det nu lige, de skal bruge det til? (underviser, biovidenskab)

Generelt forholder informanterne sig enten positivt eller neutralt til det paradigmeskifte, der er sket som resultat af internationaliseringen. Flere fremhæver, at det giver en anden, men ikke nødvendigvis dårligere undervisning.

#### *4.2.4 opsummering*

Som det fremgår af ovenstående, påvirker den kulturelle mangfoldighed undervisningen på en række forskellige områder. Mest udfordrende for underviserne er de studerendes gruppearbejde, hvor man både oplever problemer i forhold til gruppedannelsen og det forhåndskendskab, internationale studerende har til denne arbejdsform. En anden kulturel barriere er forskellige forventninger til undervisningen. Ikke mindst i forhold til lærerrollen er mange udlændinge vant til et anderledes autoritært system, hvilket kan gøre det vanskeligt for dem at indgå i en ligeværdig dialog med underviserne. Specielt på hold med mange internationale studerende påvirker det interaktionen, således at underviserne oplever mindre dialog og deltagelse i undervisningen.

På indholdssiden opfatter langt de fleste undervisere den kulturelle mangfoldighed som et plus. I forhold til pensum og den overordnede ramme for undervisningen kan det nødvendiggøre et paradigmeskifte, således at øvelser og cases ikke længere tager udgangspunkt i specifikt danske forhold. Omvendt giver en sådan international orientering mulighed for at trække på de mange kulturelle perspektiver, der findes på et internationalt hold, hvilket igen kan være med til at afhjælpe problemer med selektion og klyngedannelser.

### **4.3 Undervisernes strategier i forhold til kultur**

Med udgangspunkt i informanternes overvejelser omkring de måder, hvorpå den kulturelle forskellighed påvirker deres arbejdsopgaver, har analysen dokumenteret, i hvilket omfang mangfoldigheden på de internationale uddannelser har forandret undervisningens form og indhold. Underviserne peger på en række strategier, som de anvender til eksempelvis at forebygge ghettodannelser eller aktivt gøre brug af de ressourcer, forskelligheden giver. Disse vil nu blive opsummeret under de fire overskrifter **kontekst, roller, integration og interaktion**.

#### *4.3.1. kontekst*

I forhold til undervisningens referenceramme bruger underviserne følgende strategier til at imødekomme en kulturelt heterogen studentergruppe:

- *Lokal til global:* underviserne tilpasser undervisningens indhold, således at de fag, der tilbydes, får en international orientering. Specielt for meget kontekstafhængige fag er det ensbetydende med et paradigmeskifte fra en lokal eller national referenceramme til en global, og at danske forhold ikke længere er det naturlige omdrejningspunkt for undervisningen.
- *Relevanskriteriet:* underviserne overvejer, i hvor høj grad den viden, de formidler til de studerende, er relevant for alle på et multikulturelt hold, og mange vælger af samme grund at anvende internationale cases. For de undervisere, der stadig bruger danske eksempler, er det vigtigt, at den generelle relevans af disse kommunikeres klart til de internationale studerende, og at disse har adgang til al den information, der er nødvendig for at forstå underviserens argument.
- *Den komparative vinkel:* en nyttig strategi, som både bruges til at fremhæve den internationale orientering i undervisningen og til at få de studerende på banen, er at præsentere en general problemstilling, som holdet så debatterer ud fra forskellige kulturelle perspektiver. Underviseren kan bruge tavlen til løbende eller afslutningsvis at opsummere de studerendes positioner, således at mangfoldigheden på holdet understreges.

#### 4.3.2. lærer-studerer relationer

Til at foregribe de problemer, der opstår på grund af forskellige kulturelle forventninger til lærer- og studenterollen, anvender underviserne følgende strategier:

- *EksPLICIT kommunikation omkring lærerrollen:* underviserne fortæller fra starten, hvilken rolle de har tænkt sig at indtage i forhold til holdet, og hvilke opgaver, de studerende kan forvente, at de påtager sig. Nogle vælger ved samme lejlighed at forklare, hvilken grad af formalitet, de opfatter som normalt (for eksempel at man gerne vil være på fornavn), således at det tydeliggøres overfor de meget autoritetstro, at man i Danmark foretrækker en ligeværdig relation.
- *EksPLICIT kommunikation omkring studenterollen:* underviserne forklarer, hvordan de forventer, at timerne skal forløbe, samt hvilke krav det stiller til de studerende. Særligt i forhold til dialogbaseret holdundervisning understreges, at det betragtes som positivt, når de studerende bidrager med spørgsmål eller kommentarer, og at holdet har et ansvar for, at der foregår noget i timerne.

#### 4.3.3. interaktion

Udover de strategier, der er beskrevet under sprog, kan følgende metoder anvendes til at bryde isen på de multikulturelle hold:

- *Inddrage erfaringer:* underviserne bruger den kulturelle mangfoldighed til at skabe dialog i undervisningen. Det kan ske ved, at man henvender sig direkte til studerende fra et bestemt område med spørgsmål omkring deres kultur, eller ved at bede holdet om at illustrere bestemte teorier eller pointer med eksempler fra forskellige dele af verden.
- *Imødekommenhed:* underviserne kan fremme interaktionen ved at vise imødekommenhed i timerne eller i forbindelse med en pause. Der kan være behov for at trække en passiv person til side for at høre, hvordan det går, eller for at opfordre de studerende, der gemmer deres spørgsmål til pausen, til at fremsætte disse i timen. Endelig er det vigtigt, at underviserne forholder sig til de bemærkninger, der kommer i undervisningen, så studerende, der ikke er vant til dialog, kan se, at der er tale om et reelt ønske om interaktion.

#### 4.3.4. integration

Til at imødekomme de problemer, underviserne bemærker i forhold til integration, anbefales følgende metoder:

- *Brobyggeri:* mange undervisere arbejder aktivt på at foregribe dannelsen af sproglige og/eller kulturelle klynger. Det kan ske igennem indledende teambuilding-øvelser, hvor man bruger fæl-

les ekskursioner, sport eller madlavning til at få sammenrystet et hold. Andre italesætter den forskellighed, de ser på deres hold, og bruger det til at understrege de muligheder og barrierer, det giver at arbejde på tværs af kulturer. Endelig kan man rent fysisk forebygge ghettodannelser ved at give de studerende opgaver, der kræver, at de hele tiden flytter sig rundt imellem forskellige samarbejdspartnere.

- *Intervention*: en almindelig strategi er at styre processen omkring de studerendes grupperdannelse. Mange undervisere vælger selv at sammensætte arbejdsgrupperne, fordi det giver dem mulighed for at sikre en vis interaktion imellem danske og udenlandske studerende. En anden strategi er at opstille en række kriterier, der skal være opfyldt i en gruppe, og så overlade det til de studerende at finde sammen i teams.
- *Opgaver, der trækker på mangfoldighed*: for mange undervisere handler det om at gøre de studerende opmærksomme på den viden, de har adgang til på et multikulturelt hold. Undviserne kan fremme en sådan proces ved at stille opgaver, der kræver adgang til flere perspektiver, og hvor det derfor er en fordel at samarbejde på tværs af sprog og kulturer.
- *Ressourcepersoner*: undviserne kan vælge at gøre aktivt brug af den ekspertviden, som findes på de internationale hold. Ved at henvende sig direkte til de studerende med kulturspecifikke spørgsmål viser undviserne, at mangfoldigheden er en ressource, og opfordrer samtidigt holdet til at se undervisningen som et fælles projekt. En lignende effekt kan opnås i forhold til projektarbejdet ved, at undviseren, i sin egenskab af vejleder, tilskynder de danske studerende til at invitere udenlandske 'ressourcepersoner' med i deres grupper.

## 5. Viden

Internationalisering er ensbetydende med en større variation i de former for viden, man møder i undervisningssituationen. Der kan være tale om forskellige faglige traditioner, andre akademiske konventioner og nye læringsformer. Samtidigt kan de internationale hold være meget rummelige med hensyn til de studerendes 'alder' på uddannelserne (for eks. BA sat sammen med MA), deres disciplinære baggrund og de forudsætninger, de i øvrigt har for at opnå tilstrækkeligt udbytte af både undervisningsform og -metode. Forskelle relateret til læring, undervisning eller faglighed kan betegnes som 'videnasymmetrier' (Kastberg 2007, Cimon 2004), og en af de internationale underviseres største udfordringer er at få opbygget en fælles forståelse på tværs af de studerendes ofte meget blandede erfaringer og forventninger. På kurser med en høj grad af diversitet kan dette synes en næsten umulig opgave:

[Der] er en pæn gruppe af de internationale studerende der kun har haft et års filosofi, eller måske slet ikke har haft filosofi . . . Men er så alligevel interesserede i et bestemt kursus, som vi har og udbyder, og fordi de studieordninger her tillader frit emne kurser, eller fri emne kurser . . . er det en formel mulighed som de studerende gerne må bruge. Og det fører selvfølgelig til det problem, at vi har i det samlede kursus, i hvert fald i udgangspunktet, garvede filosofistuderende fra Danmark, der nu er, har haft, et grundfag to år og sidder, og er nu på deres tredje eller måske fjerde år af filosofi; på den anden side sidder internationale studerende, der slet ingen forudsætninger har eller kun meget få, begrænsede forudsætninger, og det er en pædagogisk udfordring. (underviser, humaniora)

Med over 700 referencer fremstår nøgletema **Viden** som langt det stærkeste i undersøgelsen. Underviserens kommentarer går dels på de måder, hvorpå videnasymmetrier kommer til udtryk i timerne, dels på hvordan forskellige opfattelser af læring og uddannelse påvirker aktiviteter som eksamen, undervisning, gruppearbejde og vejledning. Endelig kommer underviserne med konkrete eksempler på, hvordan de i undervisningen arbejder med asymmetrier, og disse vil blive behandlet i det afsluttende afsnit.

### 5.1. Videnasymmetrier i den internationale undervisning

35 ud af 36 informanter kommer i interviewene med konkrete eksempler på, hvordan miskommunikation og forståelsesproblemer kan opstå i mødet mellem forskellige videnssystemer. Et videnssystem kan bygge på en national, institutionel, faglig eller læringsmæssig kultur, og en kombination af disse vil alt andet lige forøge oplevelsen af asymmetri. Underviserens svar kan kategoriseres under fire overskrifter: 1) **forudsætninger** som handler om de studerendes faglige, læringsmæssige og sociale

kompetencer; 2) **forventninger** som er de normer der er omkring undervisning og læring; 3) **metode** som er den grundlæggende model for læring; og 4) **tilgang** som er den måde de studerende forventes at arbejde med viden. Informanternes svar er opsummeret nedenfor:

<i>Tema</i>	<i>Antal informanter</i>	<i>Antal referencer</i>
1) <i>Forventninger</i>	29	76
2) <i>Forudsætninger</i>	25	79
3) <i>Metode</i>	23	43
4) <i>Tilgang</i>	20	29

Vigtigst af de fire temaer er anderledes forventninger, som bemærkes af 29 ud af 36 informanter. 69 % kommenterer de studerendes forskellige forudsætninger, mens lidt under to tredjedele forholder sig til forskellige metoder i undervisningen. Endelig kommer 56 % med eksempler, der kan relateres til de studerendes tilgang til læring.

### *5.1.1. forventninger*

Temaet forventninger behandles i delanalyse **Kultur** i forhold til spørgsmål omkring interaktion og lærer-studerer relationer (4.2.1). I relation til **Viden** handler forventninger om, hvordan underviseren regner med, de studerende agerer i undervisningssituationen, og her er de to centrale temaer **deltagelse** og **selvstændighed**. Med kommentarer fra henholdsvis 21 og 20 informanter fremstår begge som vigtige emner for underviserne, hvilket understreger værdien af en indledende forventningsafklaring på internationale hold.

I forhold til **deltagelse** handler det for underviserne om at få de studerende til at betragte undervisningen som et fælles projekt. Generelt er der en forståelse af, at ikke alle internationale studerende har været vant til at deltage aktivt i timerne, og at det derfor er vigtigt at få understreget fra starten, at de vil møde andre forventninger på det danske kursus. En informant fortæller:

Og det ligger måske også lidt i den der jeg siger med at hvordan – måske ikke uvilje fra de internationale studerende, men nogle gange har de en anden studiekultur, hvor der ikke bliver forventet, at de kommer og, ja, skal ligesom være aktive, og at de skal bidrage. Men jeg plejer da selvfølgelig at starte med en runde, hvor alle ligesom siger hvem de er, og jeg præsenterer mig og jeg prøver så at sige, at jeg vil gerne ligge det her op til

at være et forum, hvor I også skal være med. Og I skal ikke forvente at jeg står nu 12 gange og ene og alene snakker. (underviser, humaniora)

Der er uenighed om, hvor vidt problemet med manglende deltagelse er særligt markant for de studerende, der kommer fra andre læringstraditioner end den nordeuropæiske, eller om det simpelthen bare er vanskeligere at få gang i dialogen på de engelsksprogede hold. Mange informanter opfatter de internationale studerende som passive, hvilket de blandt andet tilskriver andre underviser-studerer relationer og en mere forelæsningsbaseret undervisningskultur. Omvendt bemærker andre, at det tit er de udefrakommende, der er mest aktive i holddiskussionerne, fordi de ikke er så blufærdige i forhold til at udstille deres sproglige eller faglige svagheder. Alle er dog enige om, at det er væsentligt med aktivitet på studentersiden, og at en oplevelse af envejskommunikation kan være frustrerende for underviseren.

Et andet tema er **selvstændighed**. Det fremgår tydeligt af interviewene, at man på de danske uddannelser regner med, at de studerende tager ansvar for egen læring (en formulering brugt af flere), og til et sådant ansvar knytter sig evnen til selv at vælge og formulere et problem, til at søge og udvælge litteratur og til at forholde sig kritisk til det, man hører fra underviser og medstuderende. En underviser fortæller om sin praksis:

[Det] andet, det er så deres studiekultur. Hvor at de ikke har været vant til eksaminer som vi har det her, og en studieform som vi har det her. Hvor at jeg giver meget vide rammer for deres læring. Egentlig slår jeg jo kun temaerne an, og om de så har lyst til at tilegne sig viden om de der temaer, det er lidt deres eget frie valg. Jeg regner ikke med at de når at læse hele bogen, jeg regner med at de læser de dele af kapitlerne som de synes er mest spændende. Men der er nok nogen der forventer at få meget mere præcise anvisninger på hvordan de skal studere, end de danske studerende normalt får. Så ved jeg så ikke hvornår de danske studerende har lært den der selvstændighed. Men det er helt tydeligt at der er en anden arbejdsform. (underviser, biovidenskab)

Informanternes kommentarer viser, at der er en tendens til at opleve internationale studerende som mindre selvstændige end de danske. Dette kan dels forklares med henvisning til, at mange studerende opfatter læreren som en autoritet, de nødvendigvis må rette sig ind efter, dels med henvisning til særlige faglige og metodiske kompetencer, som de udefrakommende ikke altid har udviklet. Mange undervisere ser først det reelle omfang af denne kulturforskel, når de bliver involveret i projekt- eller rapportarbejde, hvor internationale studerende kan have sværere ved at indlede en proces, der kræver, at de selv tager initiativ og får truffet nogle valg. Omvendt nævner flere, at også danskerne



har problemer med opgaver, der kræver meget selvstændighed, og at de i løbet af de første år på deres uddannelse gradvis skal tilvænnes en sådan arbejdsform.

### 5.1.2. forudsætninger

Næsten lige så vigtigt for underviserne er de **forudsætninger**, de studerende har for at deltage og få et tilstrækkeligt udbytte ud af undervisningen. Forudsætninger kan være tekniske, faglige eller læringsmæssige, og en af de store udfordringer ved den internationale undervisning er at vurdere, hvad de studerende bringer med ind i undervisningen. Det er af særlig betydning på kurser, der er placeret i slutningen af et bachelorforløb eller på en Master uddannelse, hvor man traditionelt har kunnet forudsætte en vis basisviden på holdet, men nu møder studerende, som ikke nødvendigvis har haft samme redskabsfag som de, der har fulgt institutionens egne grunduddannelser.

Det første område, hvor informanterne oplever forskelle, er i forhold til den **faglige** indsigt og det faglige niveau, udefrakommende studerende har med fra igangværende eller tidligere uddannelser. Fordi så mange hold er sammensat af studerende fra danske uddannelser og udvekslingsstuderende, der tager et kursus som valgfag, kan der være stor forskel på de niveauer og fagligheder, der er til stede i lokalet. Det vanskeliggør underviserens opgave med at opbygge en fælles ramme omkring undervisningen. Hvad angår de studerendes niveauer, er det ikke ualmindeligt, at der på et internationalt hold findes fagspecialister såvel som 'filosofiturister,' som en informant formulerer det. Særligt på kurser, der har til formål at udvide de studerendes kendskab til et bestemt fagligt genstandsfelt, skaber dette problemer, fordi man får personer ind på holdene, som ikke har de færdigheder, de skal bruge til at løse fagets opgaver. En underviser fortæller:

Egentlig så er de internationale studerende på deres 5. eller 6. semester, så de burde egentlig fagligt være bedre, men det er et projekt, som er meget præget af LEAN . . . og det har de ikke nødvendigvis nogen form for forudsætninger for. De kan være bachelors eller majors på deres polske universitet i for eksempel økonomi eller engelsk, så de har slet ikke den faglige viden, der skal til, for at kunne deltage . . . når vi har faglige diskussioner. (underviser, ingeniørvidenskab)

Lige så vigtigt som de studerendes faglige niveau, er den faglige forståelse, de kommer med. Her bemærker underviserne, at der kan være stor forskel på, hvilken slags viden man har valgt at prioritere indenfor forskellige institutionelle og faglige miljøer, og at det spiller en rolle i forhold til, hvor godt de studerende klarer sig i deres undervisning. En udvekslingsstuderende, som kommer med en faglig viden, der minder om den, der udvikles i det danske system, vil således have samme mulig-

hed for at opnå et godt resultat som værtsinstitutionens egne studerende, mens det er langt sværere for de, der kommer fra uddannelser med en markant anderledes opbygning.

Et andet væsentligt område er forskelle på de studerendes **læringsmæssige** forudsætninger. Det kan blandt andet handle om, hvilke forventninger man har til studenter- og lærerrollen i selve undervisningssituationen, og om man har været vant til forelæsninger og derfor har vanskeligt ved at vænne sig til en dialogbaseret form for undervisning. Mødet mellem forskellige læringstraditioner er mest påfaldende på institutioner, der har valgt at organisere undervisningen omkring problemorienteret projektarbejde. Flere informanter bemærker, at der her er tale om en arbejdsform, der ofte er udviklet lokalt, og som alle studerende tilegner sig igennem faglige socialiseringsforløb. Af samme grund er det relativt uproblematisk at sætte studerende med blandede forudsætninger sammen på institutionernes grunduddannelser, mens der kan opstå spændinger længere inde i et forløb. Et konkret udtryk for dette er tendensen blandt de lokale studerende til at fravælge multikulturelle projektgrupper på grund af mulige negative konsekvenser som for eksempel et øget tidsforbrug eller et ringere eksamensresultat. Til at løse sådanne problemer foreslår underviserne, at der fra centralt hold tilbydes de udefrakommende en solid introduktion til institutionens studiekultur.

Endelig bemærker underviserne, at der er meget stor forskel på, hvilke **tekniske** færdigheder, de studerende har med hjemmefra. Nogle fortæller, at de selv på kandidatniveau møder studerende, der påstår, at de aldrig tidligere er blevet bedt om at udarbejde en fri, skriftlig rapport, mens andre har oplevet divergerende opfattelser af formalia som kildehenvisninger og problemformulering. En underviser har taget konsekvensen og tilbyder online vejledning, så at alle kan se hendes feedback på medstuderendes skriftlige arbejde og på den baggrund danne sig et indtryk af, hvilke krav, der stilles i en opgave:

[Altså], der er noget omkring forventninger til hvad en skriftlig opgave indeholder, hvor der helt sikkert er nogle, men altså det er jo så bare, det er den danske forventning vi har. Vi kan jo ikke forvente andet end at det må vi så være eksplicite omkring, og det er noget de muligvis også skal øve lidt. Altså, jeg tilbyder altid, på e-konferencen, at de afleverer en første kladde eller en første, eller en litteraturgennemgang eller altså, dele af opgaven tidligt sådan så både de andre studerende eller nogle af dem kan kommentere på det, og at jeg kan kommentere på det. Og så går det jo som det nu går. (underviser, humaniora)

Andre har udarbejdet retningslinjer for rapportskrivning, som enten gøres tilgængelige online eller præsenteres i forbindelse med særlige opgaveskrivningsseminarer. Generelt er der blandt mange informanter en accept af, at det er vigtigt at hjælpe specielt de internationale studerende til at forstå

kravene til rapportskrivning eller eksaminer i Danmark, og at det af samme grund kan være nødvendigt at sætte ekstra tid af til vejledning.

### 5.1.3. metode

**Metode** skal forstås som den måde, de studerende går til deres læring på. Her skelner informanterne imellem, hvad en underviser kalder 'paratvidenslogik' og så en mere problemorienteret form for læring. Fordi den problemorienterede model er så udbredt på danske uddannelsesinstitutioner, kommer internationale studerendes begrænsede kendskab til en sådan metode ofte til at fremstå som en mangel i forhold til danskerne, der fra folkeskole eller gymnasium har været vant til at arbejde på denne måde. Omvendt fremhæver flere informanter den faglige indsigt, mange udlændinge har, fordi de er blevet opfordret til at sætte sig ned og simpelthen lære teorien udenad.

Halvdelen af informanterne har kommentarer, der knytter sig specifikt til den **problemorienterede** metode. Kernen i denne arbejdsform er, at det er de studerende selv, der har ansvaret både for at definere målene med og strukturere processen omkring deres læring. En sådan metode forudsætter således hos den enkelte en evne til at træffe og motivere metodiske og teoretiske valg. Ifølge underviserne er der mange internationale studerende, der oplever denne arbejdsform som særligt krævende. Som nævnt kan det skyldes, at de på deres hjemuniversitet ikke på samme måde er blevet opfordret til at arbejde selvstændigt, eller at de er blevet socialiseret ind i en mere autoritetspræget læringstradition. Samtidigt udfordres de i projektvejledningen af undervisere, der har en klar forventning om, at de studerende er i stand til at indgå i en dialog omkring deres projekt. En informant beskriver sit møde med en international projektgruppe således:

Jeg havde lige en gruppe internationale studerende i dag til projektvejledning, og når jeg giver mig til at spørge dem – jeg har læst deres udkast inden de kommer, så spørger jeg dem om forskellige ting, så siger de med det – så går de i forsvar. Jamen, har vi ikke gjort det godt nok, jamen jeg troede jeg havde skrevet det, eller er det ikke i orden eller et eller andet. Hvor det jeg gerne vil, det er – jamen selvfølgelig fordi der er noget jeg ikke synes er godt nok – men det jeg gerne vil er at komme frem til, hvad skulle vi så i stedet for, hvad skulle det være i stedet for, og få dem til at tænke. Så synes de, i stedet de skal forsvare, ikke, eller flytte ansvaret eller føler sig eksamineret. (underviser, samfundsvidenskab)

Flere undervisere viser i deres svar en forståelse for, at det kan være vanskeligt at bevæge sig fra et system, hvor man som studerende har haft begrænset indflydelse på sin læring, til en model, hvor processen prioriteres lige så højt som produktet. Det kan handle om noget så basalt som at skulle

udarbejde en problemformulering og på den måde opstille rammerne omkring en opgave. Omvendt er der også enighed om, at det er de udefrakommende studerendes ansvar at tilegne sig den problemorienterede metode, og at det er en af de væsentligste ting, de får med sig hjem fra deres ophold ved en dansk uddannelsesinstitution.

Som modpol til den problemorienterede metode opstiller 8 undervisere en læringstradition baseret på **paratviden**. Langt de fleste opfatter en sådan arbejdsform negativt, fordi den efter deres mening afholder de studerende fra at tænke selvstændigt og i stedet tilskynder dem til ukritisk at optage den viden, de får præsenteret i forelæsningerne. En underviser beskriver sine internationale studerende som 'task' frem for læringsorienterede, hvilket for ham betyder, at de nok kan have et solidt fagligt fundament, men mangler de sociale og metodiske kompetencer, der er nødvendige for at få noget ud af ustrukturerede aktiviteter som seminarundervisning eller projektarbejde. Enkelte bemærker dog, at de internationale studerendes fokus på paratviden også kan være et plus, fordi det motiverer dem til at sætte sig ned og lære de teorier og modeller, der er centrale for deres fag. Særligt på kurser, hvor der forudsættes en teoretisk grundviden, kan man således give de internationale studerende langt mere krævende opgaver og så supplere med det, de mangler i forhold til problemorienteret læring.

#### 5.1.4. tilgang

**Tilgang** handler om den måde, de studerende forholder sig til den viden, de præsenteres for på deres studier. I alt 20 informanter kommenterer dette tema, og deres svar beskriver henholdsvis en reproducerende og en analytisk tilgang til læring. Den reproducerende tilgang hænger tæt sammen med paratviden, idet den er præget af udenadslære med kun begrænset stillingtagen fra de studerendes side. Omvendt kan den analytiske tilgang siges at være en væsentlig forudsætning for den problemorienterede metode, da den tilskynder de studerende til at forholde sig kritisk og reflekterende til den viden, de modtager.

Igen ser man i informanternes svar en klar skelnen mellem reproduktion, en tilgang som mange forbinder med deres internationale studerende, og så den analytiske tilgang, som man vurderer, er normen i det danske system. 14 informanters svar refererer specifikt til **reproduktion**, og det er helt klart, at dette opleves som et problem. Blandt de konsekvenser, underviserne nævner, er manglende refleksion, et lavere indlæringsniveau, begrænset evne til at anvende teorien samt imitation frem for en reel tilegnelse af viden. Disse svagheder kan komme til udtryk i timerne, hvor de studerende har sværere ved at interagere med underviseren, og i forbindelse med eksamen, der ofte

forudsætter, at de studerende kan arbejde problemorienteret. Helt grelt bliver det i de skriftlige opgaver, hvor udenlandske studerende nogle gange reproducerer i en sådan grad, at deres arbejde ligger på kanten af, hvad der accepteres ifølge gængse danske regler for dokumentation og kildehenvisninger. Det kan føre til sammenstød imellem den danske underviser, der opfatter en meget reproducerende tekst som bevidst eller ubevidst plagiat, og internationale studerende, som måske følger en praksis, som er almindeligt anerkendt på hjemuniversitetet.

Som modsætning til reproduktion opstiller informanterne den **analytiske** tilgang. Blandt de informanter, der forholder sig til emnet, er der bred enighed om, at målet må være at få de studerende til selv at anvende og evaluere faglig viden, og derfor har mange af dem også et anstrengt forhold til den manglende selvstændighed, de møder hos nogle internationale studerende. Den analytiske tilgang er særlig vigtig i skriftligt arbejde som rapporter og specialer, hvor underviserne forventer, at der som led i den studerendes argumentation indgår en kritisk stillingtagen til eksempelvis teori, metode og analyse. Men også eksamensopgaver bygger på en forventning om, at de studerende kan arbejde selvstændigt og analytisk med en bestemt case eller problemstilling, hvilket giver problemer for studerende, som er vant til en mere reproducerende tilgang:

[Det] er jo ikke sådan en, nu skal du gå hjem og lære det her udenad og så komme og fortælle mig det. Det er jo noget med, at man beder dem om at tænke. De får simpelthen en case, et link til en hjemmeside, og – prøv at analysere den her virksomhed, hvad er deres situation? Hvad skal de gøre i fremtiden? Har I nogle forslag til forskellige koncepter de kan bruge for at implementere nye ting? Så det lægger jo meget op til selvstændigt arbejde. Og der har jeg på fornemmelsen, at de nogle gange bakker lidt ud og bare hæfter sig på i den gruppe de nu er i. Sidder der og er der, men ikke deltager – det kan man mærke, når de så kommer til eksamen, og de overhovedet ikke har styr på, hvad der står i opgaven. Om det så skyldes dovenskab eller det er manglende kompetencer? Det synes jeg er svært. (underviser, erhverv)

De divergerende opfattelser af, hvordan man skal forholde sig til den viden, der præsenteres i undervisningen, er en af de væsentligste asymmetrier på internationale hold og kan relateres direkte til de læringssystemer, de studerende kender fra deres hjemuniversitet. Der er i høj grad tale om skjult viden i den forstand, at det alene er i mødet med studerende, der opfører sig markant anderledes, at underviserne bevidstgøres om, at de står overfor en alternativ tilgang til læring. En almindelig reaktion er frustrationer for underviser såvel som studerende, da ingen af parterne helt er klar over, hvad det er, der går galt i en situation, hvor begge mener, at de har ydet deres bedste. Typisk hører man fra underviserne, at de studerende er for uselvstændige og reproducerende, hvorimod de studerende

forholder sig uforstående overfor, at en præstation, som de vurderer til en topkarakter efter hjem-universitetets skala, nu knap nok kan bestå.

### *5.1.5. opsummering*

Undervisernes erfaringer med vidensasymmetrier handler dels om forskellige forudsætninger for, dels om anderledes forventninger til undervisningen. Hvad angår forudsætninger, fremhæver informanter de problemer, der giver, når man sammensætter hold på tværs af fag, alder på uddannelsen og institutioner. Specielt på fag, hvor man forventer at kunne bygge ovenpå på en allerede etableret grundviden, oplever underviserne, at studerende mangler tekniske og faglige færdigheder og derfor har vanskeligt ved at løse fagets opgaver. Der kan også være forskel på, hvilke læringsmæssige forudsætninger, man har, og især på projektorienterede uddannelser skaber det barrierer i forhold til dannelsen af multikulturelle grupper.

Hvad angår forventninger, understreger underviserne kontrasten mellem den problemorienterede, analytiske metode, der er normen på de danske uddannelser, og den tilgang, de møder hos de internationale studerende. De udefrakommendes arbejdsform beskrives som reproducerende, med fokus på paratviden frem for læring, og det har betydning for deres mulighed for at opnå et tilfredsstillende resultat ved en dansk eksamen. Endelig nævner underviserne forskellige forventninger til de studerendes selvstændighed og deltagelse i undervisningen.

### **5.2. Påvirkning af undervisningen**

Den store variation i de studerendes faglige niveau, forudsætninger, tilgang til og opfattelse af viden har betydning for en række af de aktiviteter, der indgår på de internationale programmer. Nedenstående tabel viser, hvilke aktiviteter, underviserne nævner i interviewene, og hvordan fordelingen er med hensyn til informanter og referencer.

<i>Tema</i>	<i>Antal informanter</i>	<i>Antal referencer</i>
Undervisning	32	123
Eksamen	26	50
Gruppearbejde	23	40
Vejledning	20	38

Det dominerende tema er undervisning, som 32 ud af 36 informanter knytter kommentarer til. 72 % nævner eksamen, mens 63 % vurderer, at viden er en faktor i forhold til gruppe- og projektarbejde. Endelig oplever lidt over halvdelen en forskel i den måde, hvorpå vejledningen af de studerende foregår. Hvad angår det tredje tema, gruppearbejde, er det blevet behandlet i delanalyse **Kultur** (4.2.2). Men, hvor det under **Kultur** primært drejede sig om sammenhængen mellem integration og gruppedannelse, handler det nu om de faglige forudsætninger, de studerende har i forhold til gruppearbejdet, og hvordan de påvirker deres resultater.

### 5.2.1. undervisning

Måske ikke overraskende er det i selve undervisningssituationen, at langt de fleste informanter bemærker videnasymmetrier. Næsten 90 % af informanterne kommer med konkrete eksempler på, hvordan forskellige aspekter i læringsprocessen påvirkes af, at man nu arbejder med blandede, internationale hold. Fordelingen i forhold til specifikke temaer fremgår af oversigten nedenfor:

<i>Tema</i>	<i>Antal informanter</i>	<i>Antal svar</i>
Adgang til viden	25	46
Diskussioner	21	40
Kommunikation	15	29
Progression	8	15

Som allerede nævnt i forbindelse med temaerne **referenceramme** (4.1.1.) og **kontekst** (4.2.3) er internationaliseringen af afgørende betydning for den **adgang**, undervisere og studerende har til **viden** i undervisningssituationen. En informant vurderer omfanget af denne forandring således: 'fagligheden skifter, lærebogsmaterialet skifter, hele fagets indhold skifter. Eller ændrer sig. Og det er nogle ret centrale ting' (underviser, samfundsvidenskab). Igen ser man blandt informanterne en tendens til, at man enten opfatter ens adgang til viden som mere begrænset, fordi man ikke i samme grad kan trække på lokale eksempler eller dansk humor, eller bredere, fordi man kan inddrage perspektiver og fortællinger, der ligger udenfor en snæver, national ramme. Undervisernes position afspejler i vidt omfang deres faglige tilhørsforhold. Således opleves internationaliseringen igen som værende mest problematisk for discipliner, der er tæt knyttet til en bestemt geografisk eller national

kontekst. Her oplever informanterne, at man på internationale hold er afskåret fra at bruge, hvad de vurderer, er vigtig viden, fordi man har en forpligtelse til at sørge for, at de internationale studerende får samme udbytte af formidlingen som de danske. Omvendt har undervisere på globalt orienterede, tværfaglige studier ikke noget særligt behov for at inddrage danske forhold, og de understreger typisk det positive i at have adgang til en vidensbank i form af studerende fra andre dele af verden.

Et andet tema er **diskussioner**. Det hænger dels sammen med de vanskeligheder, undervisere oplever i forhold til **interaktion** (3.2.2 og 4.2.1), dels den tone, som studerende anvender overfor forelæser såvel som medstuderende. Ud over de førnævnte problemer med at få de studerende til at bidrage til dialogen i undervisningen, oplever informanter, at der på internationale hold kan være et høflighedsfilter, som synes at lægge en dæmper på de danske studerende. En underviser fortæller:

Men altså, undervisningen er, set ud fra min personlige synsvinkel, mindre tilfredsstillende. Men også kommunikationen med de studerende er mindre tilfredsstillende fordi det er meget få af dem som har engelsk som det her spontane redskab hvor man ubesværet stiller spørgsmål. Og der kan man sige, at [mit universitet] er jo en institution der, sammenlignet med da jeg var på Handelshøjskolen, hvor de studerende er generelt mere frigjorte og spontane. . . ja, sådan lidt friskere i det. Den spontanitet oplever jeg slet ikke på samme måde i de engelske klasser. Fordi man kommer simpelthen ikke med de samme bemærkninger, og man er usikker på, jamen altså, når man skal stille et spørgsmål, kan man nu formulere det? Der kan være nogle enkelte som behersker det, men det hører jo i virkeligheden til sjældenhederne. (underviser, samfundsvidenskab)

Ud over sproglig usikkerhed foreslår en informant, at en sådan oplevelse kan tilskrives den højere grad af respekt og autoritetstro på de internationale hold. Det kan ikke udelukkes, at danskerne påvirkes af deres medstuderendes formelle omgangstone, og at det afholder dem fra at fremsætte de spontane eller provokerende bemærkninger, som informanterne efterlyser.

15 informanter nævner **kommunikation**, som et af de elementer i undervisningen, der berøres af internationaliseringen. Her er et vist overlap med temaet **kommunikation** under **Sprog** (3.1.1), da der ofte er tale om viden, som undviserne af sproglige årsager ikke får kommunikeret. Igen er der mange henvisninger til brugen af eksempler, humor og fortællinger, hvilket af flere knyttes sammen med den førnævnte ændring i den stemning eller tone, man møder i undervisningen. Der er simpelthen noget, der mangler, fordi man på andetsproget ikke har adgang til samme nuancer som på modersmålet. Som en informant beskriver det, når man et punkt, hvor det ikke handler om sproglige kompetencer, men om at være socialiseret ind i en anden kulturel tradition:

[Når] man begynder at kunne tale et sprog til 90 %, så oplever man netop det, at det ik-



ke længere er et spørgsmål om et ord man ikke lige kan huske, eller en bøjning der sidder forkert. Men at sproget er en del af socialisation, og med det kommer der sådan noget som humor og en referenceramme og en almindelig dannelse på banen. Hvor socialisation og ikke sproglæring er det der er i centrum. Og omvendt vil de manglende procent af ens sprogbeherskelse, de kommer så kun igennem socialisationen. Sådan er det. (underviser, humaniora)

Sammenlignet med dansksproget formidling er det med andre ord usandsynligt, at den internationale undervisning kan blive andet end en '90 % kommunikation.' Det forklarer, hvorfor så mange oplever, at der er noget, der falder bort, når de slår over i engelsk.

Et sidste tema er **progression** i undervisningen. Progression handler om hvilken grundviden, underviserne kan regne med, er til stede på et hold, og for de 8 informanter, der kommenterer dette tema, er det tydeligvis blevet sværere at vurdere, hvad de studerende har med hjemmefra. Flere fortæller, at hvor man tidligere på kandidatfagene vidste nogenlunde, hvad de studerende havde gennemgået på grundforløbene, møder man nu studerende, som har taget grunduddannelsen et andet sted, og som har haft andre teorier, metoder og redskabsfag. Man kan også opleve, at studerende med en naturvidenskabelig baggrund lukkes ind på økonomifag, og at man således har en gruppe, der skal starte forfra med hensyn til begrebsudvikling og fagsprog. Alt andet lige betyder det, at underviseren kommer til at bruge tid på at opbygge en fælles forståelse, og at man gentager ting, der er blevet sagt på institutionens grundforløb. Det er frustrerende for underviserne, som på den måde får mindre plads til at gennemgå de komplekse problemstillinger, der egentlig var formålet med deres kursus, og for de studerende, som enten oplever, at de har for meget viden eller for lidt viden i forhold til det niveau, der lægges i timerne.

### 5.2.2. eksamen

26 informanter mener, at forskellige opfattelser af viden og læring påvirker de resultater, der opnås i forbindelse med **eksamen**. Mange internationale studerende er ikke vant til de eksamensformer, der anvendes på de danske uddannelser, og når en sådan usikkerhed kombineres med en anden tilgang og eventuelle sproglige mangler, kan det have alvorlige konsekvenser for karakterfordelingen. En underviser beskriver det således:

Når vi så kiggede på eksamen, så var der 15 til 20 %, der havde dårlige resultater. Det havde de på to fronter: de var utroligt usikre kommunikationsmæssigt, og de var usikre overfor evalueringsformen. De er ikke vant til mundtlig eksamen, og de var usikre overfor at skulle præsentere noget selv og sige noget selv. Og så var jeg ikke sikker på, at de havde forstået det. (underviser, ingeniørvidenskab)

Særligt for de internationale studerende, kan de **mundtlige eksaminer** virke intimiderende. Mange steder bruger man ikke denne eksamensform, og de udefrakommende er usikre på hvilke krav, en sådan situation stiller til deres adfærd, påklædning, kommunikation og faglige viden. Nogle tager for givet, at man til den mundtlige eksamen kan bruge samme uformelle tone som i timerne og kommer på den måde til at fremstå som useriøse og ustrukturerede. Andre er så påvirkede af den ukendte situation, at de har svært ved at indgå i en dialog med underviser og censor, hvilket betyder, at de aldrig får præsenteret deres faglige viden. For at forebygge sådanne vanskeligheder vælger flere undervisere at tage en snak med de studerende om hvilke forventninger og krav, der er til de mundtlige eksaminer, så de kan forberede sig på denne eksamensform. Derudover kan man komme nervøse studerende i møde ved overveje, hvilke emner man tager op til eksamen, og stille spørgsmål, der giver plads til, at de kan tale ud fra egne kulturelle eller faglige erfaringer.

Hvad angår de **skriftlige eksaminer**, går størstedelen af informanternes kommentarer på rapportskrivning. Disse kan inddeles i svar, der omhandler de studerendes kommunikative kompetencer, problemer omkring selvstændighed eller plagiat, og så erfaringer med studerende, der mangler grundlæggende viden omkring eksamensformer og akademiske konventioner. Særligt frie hjemmeopgaver synes vanskelige for de internationale studerende, fordi de ikke kender den danske praksis omkring rapportskrivning. Nogle gange kan underviseren foregribe sådanne problemer ved at henvise studerende til fakultære eller institutionelle retningslinjer, men som nedenstående eksempel viser, kan man ikke regne med, at denne information er tilgængelig på engelsk:

Der er også vores eksamensformer. Som vi tager for givet for de ligger jo forankret i studieordningen. Sådan har de jo ligget godt i lang tid, som dem stiller man jo ikke spørgsmål ved her. Men det gør, det er der nogle af vores udenlandske studerende, der for første gang prøver at skulle afslutte de her 12 gange 3 timer med at skrive en fri, selvstændig hjemmeopgave, som vi stadigvæk har en del af på [vores institut]. Hvor de kommer, tager sig sammen og kommer og spørger, hvad er en fri opgave? Hvor man ligesom indenfor det emne selv vælger et område, får det godkendt og så skriver man en opgave. Det er noget ganske nyt. Og det er man heller ikke forberedt på, når man står med et hold med internationale studerende, at det kræver at man ligesom selv, fra starten af undervisningsforløbet, gør opmærksom på, hvordan eksamensformen er. Og man kan ikke bare tage for givet, at det har de læst i studieordningen fordi de er heller ikke altid oversat til engelsk. Så de har ikke engang nødvendigvis kunnet det. (underviser, humaniora)

Igen er der tale om viden, der er skjult for de udefrakommende, men som er essentiel, hvis de skal have samme mulighed for at klare sig godt ved danske eksaminer. Af samme grund undskylder flere

informanter de problemer, der opstår omkring manglende kildehenvisninger og uselvstændighed, med, at hverken underviser eller studerende har været opmærksomme, at der har været forskellige forventninger til form og indhold i en videnskabelig rapport. Den umiddelbare løsning er at sørge for, at der findes tilstrækkelig information om opgaveskrivning på både dansk og engelsk.

### 5.2.3. gruppearbejde

I forhold til **gruppearbejde** nævner underviserne de studerendes forudsætninger for og resultater af gruppearbejdet. Som tidligere nævnt er der et overlap i forhold til **Kultur** (4.2.2), hvilket skyldes, at de studerendes adfærd både afspejler deres kulturelle baggrund og den arbejdsform, de har tilegnet sig inden for andre institutionelle eller faglige miljøer. Selv om asymmetrier almindeligvis opstår i mødet mellem danske og udenlandske læringstraditioner, kan en videnskløft også forekomme i grupper med studerende fra forskellige hovedområder, faglige traditioner og institutioner.

Et væsentligt spørgsmål er, i hvor høj grad studerende på de internationale hold har **forudsætninger** for at arbejde i grupper. I forhold til **gruppedannelse** (4.2.2) blev det tidligere bemærket, at det kan være svært at få integreret danske og internationale studerende. Flere undervisere beskriver dette som et problem, fordi man på den måde udelukker de udefrakommende fra den viden, værtsuniversitetets egne studerende har opbygget omkring akademisk praksis og metode. I den forbindelse er det interessant, at mange informanter vælger at forklare danskernes selektionsstrategier med henvisning til vidensrelaterede frem for nationalkulturelle forskelle. Det handler med andre ord om, hvilke ressourcer de udefrakommende repræsenterer, og om disse kan kompensere for en eventuel manglende erfaring med projektarbejde. For, som nedenstående eksempel viser, har de danske studerende som regel bedre forudsætninger i forhold til gruppearbejdet, og de kan derfor have en oplevelse af, at de når længere, hvis de arbejder sammen med studerende på samme niveau:

[De] er enormt strategiske på den måde. De studerende – jamen, de vil ikke arbejde sammen med, i hvert fald ikke gennem længere forløb, med studerende som er væsentligt dårligere end dem selv – rent fagligt og i forhold til at arbejde problemorienteret. Det gider de simpelthen ikke. Men det gør så selvfølgelig at de fagligt svage og så de grupper, der måske ikke i traditionel forstand er fagligt svage, men som bare ikke er vant til at arbejde på den måde med at læreren altså ikke kommer med et emne, de skal selv finde ud af det. Det er jo hammersvært sådan noget, ikke – selv for de danske studerende er det svært. Men for mange af de udenlandske studerende er det endnu sværere. De har aldrig prøvet noget, der bare ligner det. Og der er simpelthen en forskel, og det er der mange studerende der opfatter som – det er simpelthen for besværligt, hvis vi skal til at træne dem i det og tage over og kompensere for det. (underviser, samfundsvidenskab)

De studerendes forskellige forudsætninger påvirker de **resultater**, de opnår i gruppearbejdet. Specielt på de projektorienterede uddannelser er det altafgørende, om de studerende får gruppearbejdet til at fungere, og her er en vigtig faktor, om man i gruppen har ressourcepersoner, der kan hjælpe de øvrige med at organisere og strukturere processen. Disse ressourcepersoner vil tit være danskere, der fra uddannelsernes grundforløb har en vis erfaring i gruppearbejdsformen og ved, hvilke krav, der stilles til et godt projekt. Men informanterne kommer også med eksempler på internationale studerende, der har fungeret som ressourcepersoner i forhold til deres grupper, hvilket underbygger den indledende pointe om, at det handler om faglige og ikke nationalkulturelle forskelle.

#### 5.2.4. vejledning

20 informanter bemærker, at der i den internationale undervisning sker en forandring i forhold til **vejledning** af gruppeprojekter eller individuelle opgaver som rapporter eller specialer. Underviserne kommentarer knytter sig særligt til de forskelle, de kan konstatere i forhold til studenter-vejleder relationen, de studerendes evne til at træffe teoretiske og metodiske valg og så de studerendes vilje til at indgå i en dialog med vejlederen.

Hvad angår **forholdet mellem de studerende og vejlederen**, oplever underviserne, at der er stor forskel på, hvordan studerende opfatter vejlederrollen. Informanterne er generelt enige om, at det er deres opgave at tilbyde faglig sparring og støtte, men at det er de studerendes ansvar at strukturere forløbet og tage kontakt, når de vurderer, at de har behov for hjælp. Vejlederens rolle er ikke at levere endegyldige svar, for, som flere udtrykker det, handler det i den problemorienterede model netop om, at de studerende selv finder frem til den viden, der for dem kan besvare de indledende forskningsspørgsmål. Flere informanter bemærker imidlertid, at en sådan ligeværdig relation synes at stride imod nogle internationale studerendes autoritetstro. En underviser beskriver kontrasten mellem de to opfattelser af vejlederrollen således:

Erfaringer – ja, der er en mærkelig blanding mellem mere, hvad kalder man sådan noget, hierarki-tro – sådan meget mere søgende efter, nu må [du] fortælle os, hvordan vi gør - i forhold til de danske studerende, som er mere supermarkedsvejledning. Nu vil jeg høre noget – nu må [du] komme på banen for at forklare mig det her eller vise mig, eller der er ingen litteratur, og kan det nu passe? De kommer meget bevidste ind og siger, nu er det dit job, mens de udenlandske studerende . . . [de] har en mere skolepræget tilgang til vejledning end de danske studerende. Jo, det er mere skolepræget. Her er man mere lærer, mens man i vejledningen af danske studerende er man mere mentor, coach. (underviser, erhverv)

Et af de steder, hvor det for informanterne er tydeligt, at de internationale studerende opfatter vejledningen anderledes, er i forhold til at **træffe valg** og på den måde tage ansvar for processen. Specielt tidligt i et forløb oplever informanterne, at de studerende forholder sig afventende, og at det kan være nødvendigt, at vejlederen sætter gang i projektarbejdet ved eksempelvis at komme med konkrete anvisninger på, hvad der nu bør ske, og hvordan man så i øvrigt kommer videre herfra. 'Man skal motivere meget,' fortæller en informant fra biovidenskab, men samtidigt er det vigtigt at sætte grænser for, hvor meget ansvar man vil påtage sig. For ellers kommer man hurtigt til at overtage styringen af de studerendes projekter. Den store valgfrihed skaber frustrationer for studerende såvel som vejledere. En informant fortæller, hvordan han har oplevet, at internationale studerende reagerer med mistro, når han siger, at der er mange måder at gøre tingene på, og at det for ham er ligegyldigt, hvilken de vælger, så længe de kommer i mål.

Et sidste område, hvor underviserne oplever en forskel, er i forhold til de studerendes evne til at indgå i en **dialog** med vejlederen omkring deres projekt. Fordi man typisk i vejledningssituationen har en meget tæt kontakt til de studerende, forventer underviserne også en mere livlig og ligeværdig samtale, hvor vejlederen kan spørge ind til de valg, som en gruppe har truffet, og de studerende derefter kan afprøve, om nu også deres faglige eller metodiske overvejelser holder. Her oplever flere informanter imidlertid, at internationale studerende er mere tilbageholdende med at indgå i en sådan faglig debat. Nogle vurderer, at det igen kan tilskrives den større autoritetstro, der gør det svært for nogle udlændinge at modsige underviseren. Andre har oplevet, at studerende bliver ubehageligt til mode, så snart underviseren, i sin egenskab af projektvejleder, begynder at udfordre dem. En informant har taget konsekvensen og bedt sine danske studerende om at fortælle ham, hvad der sker, når han forlader lokalet:

Jeg har egentlig gjort meget ud af at prøve og forklare dem, at det er okay at sige mig imod. Det er okay at sige, at vi synes ikke, det der skal være vores fokus i projektet – vi synes fokus skal være der og der, fordi sådan og sådan. Og der har jeg faktisk bedt de danske studerende . . . om at være opmærksomme på det her og sige til mig, hvis de føler, for eksempel når jeg er gået ud af projektrummet, når de så bagefter har en diskussion om det, der er foregået, prøve at reflektere lidt over det og følge op på, hvad skal vi så i gang med. Hvis de udenlandske studerende – vores exchange students – de så kommer og siger, jamen vi synes sådan og sådan, for det kan man måske bedre tillade sig at gøre i selve projektgruppen. Så har jeg faktisk bedt om, at de kommer og siger til mig – jamen, de åbner altså op, når du ikke er der, for så må jeg jo ændre på min adfærd. For så får jeg dem åbenbart til at lukke i. (underviser, ingeniørvidenskab)

For underviserne er det vigtigt, at man i vejledningen har en løbende dialog med de studerende om-

kring deres projekt. Det skyldes dels, at mange bruger vejledningen til at tjekke, hvor meget de enkelte studerende har forstået af fagets indhold og metode; dels at man her kan introducere udefrakommende til institutionelle forventninger og krav. Mange informanter betragter derfor også de studerendes tavshed som en udfordring, idet det senere kan vise sig, i forbindelse med en vigtig deadline eller eksamen, at de alligevel ikke har forstået, hvad det var, der blev sagt.

### *5.2.5 opsummering*

Ovenstående analyse har vist, hvordan videnasymmetrier har betydning for både underviser og studerende. For underviseren kan det handle om den adgang, man har til viden i undervisningen, idet der skal tages hensyn til hvilken faglige indsigt, de studerende har, såvel som det faktum, at man på internationale hold skal have en referenceramme, der er relevant og tilgængelig for alle. Samtidigt har internationaliseringen konsekvenser for undervisernes rolle i forbindelse med eksamen og projektvejledning, hvor man i mødet med anderledes forudsætninger og forventninger bliver nødt til at genoverveje sin egen og institutionens praksis, således at man er i stand til at forklare denne overfor de studerende.

For de studerende spiller faglige og læringsmæssige forskelle en rolle i forhold til niveau og indhold i undervisningen. På meget blandede hold kan det være svært at finde en faglig fællesnævner, og det har konsekvenser for den progression, de studerende oplever på uddannelserne. Samtidigt viser analysen, at de danske studerende kan have særlige forudsætninger i forhold til bestemte aktiviteter som for eksempel problemorienteret projektarbejde, og at dette er afgørende for hvilke resultater, man opnår. Af samme grund vurderer flere informanter, at det er vigtigt, at man på de internationale kurser får integreret danske og internationale studerende.

## ***5.3. Undervisernes strategier i forhold til viden***

Analysen har identificeret en række områder, hvor underviserne oplever, at forskelle på de studerendes faglige baggrund, metodiske færdigheder og læringsmæssige tilgang får konsekvenser for den viden, man har adgang til, og de resultater, der opnås i den internationale undervisning. Den afsluttende del vil nu opsummere undervisernes strategier under de fire overskrifter **forudsætninger, undervisning, gruppearbejde og eksamen**.

### *5.3.1. forudsætninger*

For at sikre sig, at de faglige forudsætninger er tilstrækkelige på de internationale hold, foreslår

underviserne følgende strategier:

- *Opstille adgangskrav*: underviserne understreger nødvendigheden af, at det tydeligt fremgår af fagbeskrivelserne, hvad det er for faglig grundviden, man forventer, de studerende har for at følge et bestemt kursus. Dette skal sikre, at niveauforskellene ikke bliver for store, og at man på kurser i slutningen af bachelor eller kandidat kan sikre en vis faglig progression.
- *Skabe symmetri*: underviserne kommer med forskellige eksempler på, at man i undervisningen understreger ligestillingen imellem de studerendes forskellige sprogligheder og fagligheder. I forhold til viden handler det især om, at man i starten af et forløb får sat navn på de ressourcer, studerende har med fra andre uddannelser eller faglige miljøer, således at de kommer til at udgøre et aktiv i undervisningen.
- *Faglig socialisering*: specielt længere inde i et forløb er det nødvendigt at overveje, om der er kompetencer, institutionens egne studerende tilegner sig på uddannelsernes grundforløb, og hvordan man kan kompensere for manglende viden hos de udefrakommende. Samtidigt bør man tage stilling til, hvor meget tid man er villig til at afsætte til en sådan socialisering, og om ansvaret for indslusning overhovedet skal ligge hos underviserne.

### 5.3.2. undervisning

I forhold til de videnasymmetrier, der forekommer i selve undervisningssituationen, bruger informanterne følgende strategier:

- *Sikre adgang til viden*: underviserne er nødt til at sørge for, at deltagere på de internationale hold har adgang til samme informationsmængde. Det kan handle om, hvilket pensum man vælger, men også om at overveje, om alle har samme mulighed for at forstå et eksempel eller en case og eventuelt supplere med den nødvendige information. Bruger man danske eksempler, er det vigtigt at få præsenteret disse på en måde, der er tilgængelig for internationale studerende.
- *En fælles referenceramme*: i og med at man på internationale hold har så forskellige forudsætninger, er det vigtigt indledningsvis at etablere et fagligt fællesskab. Det kan tage udgangspunkt i uddannelsernes fokus, så man eksempelvis på EU studier bliver enige om en delt interesse i europæiske forhold, men man kan også bygge på videnskabelige traditioner og på den baggrund få defineret et fælles samfundsvidenskabeligt eller humanistisk 'vi.'
- *Differentiering*: endelig åbner flere informanter op for, at man på hold med store niveauforskelle anerkender og bruger disse i undervisningen. Man kan vælge at stille opgaver med forskellig sværhedsgrad til henholdsvis kandidat- og udvekslingsstuderende eller måske bede holdets spe-

cialister om at påtage sig en mentorrolle i forhold til de øvrige.

### 5.3.3. gruppearbejde

Informanterne nævner en række mulige måder, hvorpå man kan forebygge de vanskeligheder, der opstår i forbindelse med gruppearbejdet:

- *Forventningsafklaring*: det er vigtigt, at man både på holdet og i de enkelte grupper finder ud af, hvilke forventninger, der er til gruppearbejde. Specielt hvor der er meget divergerende opfattelser, er det vigtigt at få drøftet disse, således at alle har en forståelse af, at man har forskellige erfaringer og forudsætninger. Grupperne kan eventuelt på baggrund af en sådan diskussion udarbejde en fælles 'code of conduct.'
- *Brobygning*: mange undervisere understreger værdien af studenterbrobyggere, der kan hjælpe udefrakommende til at forstå de uskrevne regler omkring gruppearbejdet på en bestemt uddannelse eller institution. Nogle underviser henvender sig direkte til mulige brobyggere og beder dem om at påtage sig dette ansvar. Andre konstaterer, at de kan se den positive effekt af en sådan funktion, men har ikke aktivt tilskyndet en sådan praksis.
- *Rollefordeling*: på grund af de mange former for viden, man møder på internationale hold, er det vigtigt, at de studerende hjælpes til at identificere ressourcer og til at bruge disse aktivt i projektarbejdet. Mulige roller kan være koordinator, brobygger, sproglig ressourceperson, faglig ressourceperson og IT specialist, og i forhold til disse er det alene koordinator- og brobyggerfunktionerne, der forudsætter et kendskab til gruppearbejdsformen.
- *Vejledning*: mange undervisere bruger vejledningen til at sørge for, at deres internationale studerende får samme mulighed for at opnå et godt resultat i gruppearbejdet. Dette er særligt vigtigt, der hvor man har vanskeligt ved at få integreret lokale og udefrakommende studerende, da man på den måde kan kompensere for en eventuel manglende metodisk eller læringsmæssig indsigt.

### 5.3.4. eksamen

I forhold til eksamen foreslår underviserne, at følgende strategier bruges til at modvirke negative konsekvenser af de studerendes ofte meget forskellige forudsætninger og erfaringer:

- *Klare retningslinjer – på engelsk!*: det er vigtigt, at de internationale studerende har adgang til information om danske eksamensformer, da disse nogen gange kan være helt anderledes end det, de studerende har været vant til. Mange undervisere kommer med en præsentation af eksamenskrav og forventninger i forhold til deres eget fag, men disse bør suppleres af en overord-



net introduktion til eksamen i Danmark.

- *Identificer asymmetrier og arbejd med dem:* undervisernes praksis er i vidt omfang at løse problemerne, efterhånden som de opstår. En sådan erfaringsbaseret viden kan imidlertid bruges fremadrettet, således at man, når der opstår konflikter i forbindelse med eksamen, efterfølgende overvejer, hvad der var årsagen til disse, og om man kan forberede de studerende på en måde, der foregriber sådanne problemer.
- *Spørgeteknik:* særligt i forhold til de mundtlige eksaminer skal man være opmærksom på at vise rummelighed og stille spørgsmål, der giver de internationale studerendes mulighed for at svare ud fra egne erfaringer. Specielt indenfor anvendelsesorienterede fag er det vigtigt, at eksaminator kan skifte referenceramme, så man eksempelvis beder danskerne om at tage udgangspunkt i en dansk virksomhed, hvorimod kineserne kan tale om forholdene i Kina.

## 6. Organisation

Delanalyserne for **Sprog, Kultur og Viden** har vist, hvordan den igangværende internationalisering af de videregående uddannelser påvirker de enkelte underviseres kommunikation, kontekst og relationer med de studerende. Den fjerde delanalyse placerer undervisernes erfaringer inden for en bredere, institutionel ramme og dokumenterer således, at der er tale om en forandringsproces, som involverer hele organisationen. Generelt tegner der sig et billede af en kraftig vækst i omfanget af universiteternes internationale aktiviteter i løbet af de sidste ti til femten år, men også af en proces, hvor der til tider kan synes langt imellem institutionernes officielle politik og den praksis, underviserne møder i deres dagligdag. En underviser reflekterer over situationen på hans fakultet:

Og der kan man sige – og det er måske det vi har brugt en del tid på at diskutere her på stedet – jamen, det er, at nu har vi den her meget internationale orienterede politik for vores uddannelser, men vores navneskilte er ingen steder på engelsk, vejskilte er ikke på engelsk, meget af vores materiale er ikke – altså, der er noget på hjemmesiden, men der er også noget der ikke er – sprogundervisning, det er en by i Rusland. De studerende har ikke engang – som det er p. t. har de studerende ikke lov til at tage engelskkurser som en del af deres uddannelser. Vi er faktisk et af de få fakulteter der har sådan en meget rigid politik med hensyn til, vi accepterer ikke point for eksempelvis sprogkurser. (underviser, biovidenskab)

Analysen er inddelt i tre afsnit. De første to, **proces** og **motivation**, handler om internationalisering på det strategiske plan, og om hvordan undervisere og studerende har reageret på denne udvikling. Tredje del behandler en række **opgaver**, som informanterne vurderer, institutionerne enten allerede løser eller er nødt til at tage i betragtning, hvis alle skal have et tilstrækkeligt godt udbytte ud af den internationale undervisning.

### 6.1. Internationalisering som proces og strategi

Informanterne er i interviewene blevet spurgt, om hvordan internationaliseringsprocessen er foregået på deres institution, og om den måde, hvorpå man har valgt at organisere de internationale uddannelser. Undervisernes svar kan kategoriseres under fire hovedtemaer: 1) **udvikling** som beskriver, hvordan forandringen opleves over tid; 2) **organisering** som behandler institutionens sproglige praksis; 3) **strategi** som betegner institutionens officielle politik på området; og 4) **forløb** som handler om, hvor i organisationen initiativet er blevet taget. Fordelingen af informanter og henvisninger fremgår af nedenstående oversigt:

<i>Tema</i>	<i>Antal informanter</i>	<i>Antal svar</i>
1) <i>Udvikling</i>	23	37
2) <i>Organisering</i>	20	51
3) <i>Strategi</i>	18	29
4) <i>Forløb</i>	14	27

De to væsentligste temaer er udvikling og organisering, som henholdsvis 63 % og 56 % af informanterne vælger at forholde sig til. Halvdelen kommenterer spørgsmålet om strategi, mens knap 40 % henviser til forløbet af internationaliseringsprocessen.

### *6.1.1. udvikling*

Blandt de informanter, der kommenterer **udviklingen** på det internationale område, er det helt klart, at der i løbet af de seneste ti til femten år er sket en intensivering. Flere erfarne internationale undervisere fortæller, at de allerede blev involveret i de første samarbejdsaftaler tilbage i 1980'erne, men at der på det tidspunkt var relativt få studerende, der valgte enten at rejse ud fra eller komme til universitetet. I lang tid var det derfor muligt at opretholde en sproglig praksis, hvor man i princippet tilbød en række kurser på engelsk, men underviseren alene skiftede til fremmedsproget, hvis der var studerende til stede, der ikke forstod dansk.

Fra omkring 1999, hvor Bologna processen indledes, oplever informanterne, at der sker en kraftig opprioritering af det internationale område. Helt konkret betyder det, at institutionerne i højere grad satser på rekruttering af internationale studerende, hvilket på fakultets- og institutniveau kommer til udtryk i form af en øget efterspørgsel efter et kursusudbud på engelsk. I flere faglige miljøer, hvor man indtil 1999 ikke har haft tradition for den slags, indledes nu udviklingen af engelsksprogede programmer, således at man får mulighed for at optage internationale studerende på hele uddannelsesforløb. En informant fortæller, hvordan en sådan praksis er en nødvendig konsekvens af et globalt uddannelsesmarked:

Men de studerende i dag, de sidder jo med det store katalog, og så tager jeg et modul der, og så tager jeg et modul i New Zealand, og så tager jeg et modul i Chicago, og så vil jeg gå på feltarbejde i Thailand. Og på den måde sidder de jo og sammenstrikker uddannelser på en helt, helt anden måde end vi gjorde år tilbage. Og der vil jeg sige, de danske studerende, danske universiteter, hvis de skal være en del af det internationale

marked, så skal de rustes meget, meget, meget bedre til at være en del af det. (underviser, samfundsvidenskab)

For informanterne kommer denne intensivering til udtryk på flere måder. Først og fremmest registrerer underviserne en ændring i studentsammensætningen på deres hold. Hvor man tidligere har haft et relativt begrænset antal udefrakommende, fylder de internationale studerende nu langt mere på holdene, og det forstærker den tidligere dokumenterede effekt af sproglig, kulturel og faglig forskellighed. Samtidigt betyder væksten i det engelsksprogede udbud, at der er behov for flere, der kan undervise på engelsk. Indtil videre har man mange steder kunnet overlade de internationale kurser til medarbejdere med interesse for denne type formidling. En fortsat ekspansion vil imidlertid øge presset på undervisere, der hidtil har fravalgt den internationale undervisning, fordi de har ment, at deres engelskfærdigheder var utilstrækkelige. Endelig viser informanternes svar, hvordan de nye engelsksprogede programmer tiltrækker en anden type underviser, nemlig personer, som af forskellige årsager foretrækker at arbejde i et globalt orienteret, fagligt miljø, og som derfor søger ansættelse ved universiteternes internationale uddannelser.

### 6.1.2. *organisering*

Temaet **organisering** handler om den praksis, man har valgt på institutionerne med hensyn til sprog. Her kan man skelne mellem en model baseret på **enkeltkurser**, **parallelsproglighed** og **'English only.'** Organiseringen af det internationale område har betydning for udbuddet af engelsksprogede forløb såvel som underviseres og studerendes mulighed for frit at vælge imellem danske og engelske forløb.

Fire informanter beskriver en praksis, der falder ind under kategorien **enkeltkurser**. De kommer alle fra samme hovedområde, og det er sandsynligt, at deres oplevelse er kendetegnende for fakultetets praksis mere generelt. Som de beskriver det, tilbyder man engelsksprogede kurser som del af et større valgfagsudbud. Disse vil nogle gange indgå som moduler i en engelsksproget grund- eller overbygningsuddannelse, men kan også tages af studerende fra andre programmer. Systemet giver en høj grad af frivillighed for de danske studerende, for hvem engelsksprogede valgfag på den måde bliver et aktivt tilvalg, og for underviserne, som alene involveres i international undervisning, hvis de selv opsøger det. Omvendt kan der på fag, der udbydes både som valgfag til udvekslingsstuderende og som specialistmoduler for kandidatstuderende opstå problemer med niveauforskelle og progression.

13 informanter giver eksempler på en organisering, der kan betegnes som **parallelsprog-**

**lig.** For nogle handler det om, at man på et institut eller center har valgt at udbyde både engelsk- og dansksprogede forløb. En mere gængs opfattelse af parallelsproglighed finder man dog på institutioner, der har valgt at køre henholdsvis en dansk og en engelsksproget udgave af samme program. Særligt på to institutioner gør man brug af en sådan praksis, og den åbner op for, at danske undervisere og studerende kan vælge, hvilket undervisningssprog de foretrækker. På den måde undgås det, at personer med alvorlige sprogproblemer kommer til at skulle formidle eller modtage faglig viden på engelsk. Omvendt kan man på fakulteter, der arbejder parallelsprogligt, opleve vanskeligheder i forhold til integrationen af danske og udenlandske studerende, og at de engelsksprogede hold hovedsagligt tiltrækker udlændinge.

På to institutioner har man valgt, hvad der kan karakteriseres som en **'English only'** politik. Det betyder, at man bevidst satser på engelsksprogede kurser, således at man på den ene side får udvidet fagudbuddet til ikke-dansktalende studerende, og på den anden side frigiver de ressourcer, der ellers skulle bruges til at opretholde parallelsproglige forløb. På begge institutioner er det primært kandidatuddannelserne, der er blevet konverteret til engelsk, hvorimod man på bachelorniveau tilbyder programmer på dansk såvel som engelsk. Ikke desto mindre understreger informanterne, at en sådan ensidig satsning på engelsksprogede kandidatprogrammer har øget presset på underviserne, fordi der ikke er engelskkyndige personer nok i medarbejdergruppen. En informant fortæller, hvordan han har oplevet omlægningen til engelsk:

Vores problem har snarere været, at vi har egentlig allerede for fem år siden, inden vores kandidatgrad blev på engelsk, haft et stort behov for at kunne sende folk ned, der kan tale på engelsk, og det har vi haft svært ved at dække, for mange af dem, der kan det, bliver brugt til alt muligt. Og det vil sige, at vi slider sådan set de ressourcer tynde. Så vi har i forvejen haltet med at kunne nå at have folk nok, og når vi så laver den her store konverteringsbølge, så går det helt galt. (underviser, erhverv)

Udover de motivationsproblemer, det giver, når medarbejdere og studerende på den måde trækkes ind i engelsksprogede forløb, er sprogproblemerne ofte større på fakulteter med en **'English only'** politik end i miljøer med en højere grad af valgfrihed. På længere sigt kan det ikke udelukkes, at det får en betydning for kvaliteten af institutionernes internationale uddannelser.

### 6.1.3. strategi

Informanternes svar viser, at der blandt underviserne er en bevidsthed om, hvordan institutionernes **strategi** på internationaliseringsområdet har udviklet sig i løbet af de sidste ti til femten år. Specielt

i faglige miljøer, hvor man har satset på udviklingen af engelsksprogede programmer, udtrykker underviserne en tilfredshed med, at fakultetet eller universitetet nu officielt støtter op omkring en sådan internationalisering. Omvendt deler mange informanter en opfattelse af, at der på det strategiske plan er meget tom luft, og at der kan være langt fra ledelsens målsætninger til den enkelte medarbejders hverdag. Undervisernes to væsentligste temaer i forhold til strategi er ressourcer og distance.

Karakteristisk for de informanter, der rejser **ressourcespørgsmålet**, er at de i vidt omfang har været med til at opbygge de internationale forløb indenfor deres faglige miljøer. De er gerne positive overfor ledelsens opprioritering af det internationale område, hvilket flere ser som en officiel anerkendelse af deres arbejde. Omvendt giver de udtryk for, at det har kostet en ekstra indsats at få opbygget et internationalt studiemiljø. Undervisere fortæller, hvordan de har måttet afsætte tid til administrative opgaver som optagelse af udvekslingsstuderende, fortolkning af studieordninger og afklaring af de mange praktiske spørgsmål, der opstår, når internationale studerende skal fungere i et system, der fortsat er meget danskorienteret. For at løse dette problem anbefaler de, at man fra ledelsens side sørger for at tilføre de faglige miljøer de administrative og menneskelige ressourcer, der skal til for, at internationaliseringen kan gennemføres på en tilfredsstillende måde.

Flere informanter vælger at markere **afstand** imellem ledelsens strategi og deres hverdag. Specielt på de institutioner, hvor man har valgt at omlægge store dele af uddannelsesområdet til engelsk, fortæller informanterne, at de nok forstår baggrunden for en sådan konvertering, men at de ikke mener, at man fra organisationens side har taget tilstrækkeligt højde for de praktiske problemer, der er forbundet med implementeringen af denne strategi. En informant fortæller, hvordan hun helt konkret har manglet information fra ledelsen, som hun kunne bruge til at retfærdiggøre overfor sine danske studerende, hvorfor deres undervisning nu skal foregå på engelsk. Andre undervisere fremhæver det groteske i, at man på fakultetsniveau forsvarer sin meget konsekvente sprogpolitik med, at de studerende opnår en engelsksproglig kompetence, men samtidigt afviser at give point for sprogkurser. Generelt deler informanterne en oplevelse af, at deres ledelse ikke rigtigt har forholdt sig til, hvordan man rent praktisk skal gennemføre institutionens internationaliseringspolitik. En informant udtrykker det således: '[Man] er jo meget mere ambitiøs i sin indstilling, at det vil man. Og så er det så det organisatoriske, der halter efter ambitionerne' (underviser, samfundsvidenskab).

#### 6.1.4. forløb

Temaet **forløb** handler om, hvem der har taget initiativet i internationaliseringsprocessen. Det hæn-

ger sammen med de foregående temaer **organisering** og **strategi** på den måde, at man på institutioner med en meget konsekvent politik i forhold til at konvertere uddannelsesprogrammer til engelsk, ser, at initiativet som regel kommer fra ledelsen. Omvendt er det på institutioner med en større grad af parallelsproglighed ofte i de faglige miljøer, at beslutningen om at udbyde flere internationale forløb træffes. De to forløb kan betegnes som top-down og bottom-up processer.

10 ud af 14 informanter oplever, at internationaliseringen har været drevet frem af medarbejderne. Specielt i forhold til tidlige samarbejdsaftaler og ERASMUS programmer har tilstedeværelsen af enkeltpersoner med en interesse i det internationale område været afgørende for, hvor meget internationaliseringen er kommet til at fylde i det faglige miljø. Disse 'ildsjæle,' som en informant kalder dem, har igennem deres kraftige engagement og indsats kunnet tiltrække ressourcer i form af stillinger og projekter, og det har betydet, at man over en længere periode har fået opbygget et internationalt forsknings- og uddannelsesmiljø. Specielt efter 1999 oplever man fra universitetets side en stigende interesse i internationale aktiviteter, og flere fortæller, hvordan de har udnyttet denne mulighed til at presse på for yderligere internationalisering indenfor deres område. Samarbejdet med de centrale instanser har dog også givet gnidninger. Specielt i miljøer, hvor man har valgt at yde en ekstra indsats for at udvikle internationale uddannelser, er der en oplevelse af, at man bliver brugt til at profilere fakultetet, men at der med en sådan anerkendelse ikke altid følger ressourcer:

Og så er der jo meget af den her undervisningsudvikling som vi ligesom har lavet i fritiden eller fordi vi synes det var værd at arbejde for. Og der er noget der sådan gradvist nu begynder at anerkendes eller også så indimellem bliver man trukket op af hatten, ikke, som 'Se hvad de kan på [den uddannelse]' men hvor man måske ikke altid føler at der er den ressourcetildeling der skal, der gerne skulle følge med. (underviser, humaniora)

Fire informanter beskriver, hvad der bedst kan beskrives som et **top-down** forløb. Ifølge underviserne er beslutningen om at satse på engelsksproget, international undervisning truffet af ledelsen, som så har kommunikeret det videre til organisation. En informant husker, hvordan der kom en mail: 'nu skal I undervise på engelsk.' En anden beskriver en proces, hvor man hele tiden synes at pege opad i systemet – imod institutlederen, fakultetet og, i sidste instans, regeringen. Flere giver udtryk for en skepsis overfor den dogmatiske holdning, der efter deres mening ligger bag institutionens beslutning om at internationalisere, og det er sandsynligt, at en sådan topstyring er med til at forstærke en oplevelse af afstand imellem ledelsens strategi og undervisernes praksis.

### 6.1.5 opsummering

Ovenstående analyse har understreget sammenhængen mellem informanternes oplevelse af internationaliseringsprocessen og den måde, den er blevet organiseret og implementeret på i de faglige miljøer. På den ene side har man institutioner, der har valgt at konvertere hele uddannelser til engelsk, og hvor initiativet typisk har ligget hos ledelsen. Her oplever underviserne et pres i forhold til at undervise på engelsk, hvilket motiverer flere til at markere afstand imellem fakultetets strategi og deres egen position. På den anden side er det karakteristisk for institutioner, der tilbyder både danske og engelske forløb, at processen i nogen grad har været styret af underviserne selv. Informanter fortæller, at de frivilligt har valgt at engagere sig i den internationale undervisning, men at de samtidigt har en forventning, om at fakultetet støtter op om deres arbejde ved at tilføre de nødvendige ressourcer.

### 6.2. Motivation og reaktioner på internationaliseringen

Organisatoriske spørgsmål som **strategi** (6.1.3) og **forløb** (6.1.4) har indflydelse på den måde, hvorpå informanterne opfatter deres rolle i internationaliseringsprocessen. I relation til dette er det afgørende, hvordan den enkelte er kommet i gang med at undervise på de engelsksprogede kurser, samt de reaktioner, som han eller hun hører fra kolleger og studerende. Alle undervisere er i interviewene blevet bedt om at vurdere, hvor vidt de har været opsøgende eller mere passive i forhold til internationaliseringsprocessen. Samtidigt er der blevet spurgt til eventuelle udtryk for modstand i de faglige miljøer og blandt institutionens danske studerende. Informanternes svar fremgår af nedenstående oversigt:

<i>Tema</i>	<i>Antal informanter</i>	<i>Antal svar</i>
<i>Involvering</i> i international undervisning	32	61
<i>Reaktioner</i> på internationalisering	31	71
<i>Anerkendelse</i> af indsats	7	10

Henholdsvis 32 og 31 informanter kommenterer temaerne **involvering** og **reaktioner**. Sammenlignet med det forholder knap 20 % sig til det tredje tema, **anerkendelse**. Alligevel rejser det et cen-



tralt spørgsmål i forhold til internationalisering, nemlig i hvor høj grad man fra institutionens side har valgt at anerkende undervisernes indsats.

### 6.2.1. involvering

Som allerede nævnt, er underviserne blevet bedt om at fortælle, hvordan de er blevet **involveret** i international undervisning. I interviewene præsenteres de for to yderpositioner, at løbe med 100 km. i timen ind i den internationale undervisning eller at blive kastet ud i det, men i deres svar bemærker flere, at de ikke kan placere sig på en sådan skala. Med udgangspunkt i informanternes svar er det alligevel muligt at få et overblik over, hvilken grad af valgfrihed, de forskellige vurderer, de har haft. Til nedenstående oversigt skal bemærkes, at tre undervisere ikke kan placeres indenfor nogle af de fire kategorier, og at de, sammen med de to administrative medarbejdere, bringer det samlede antal op på 36.

<i>Undervisers engagement</i>	<i>Antal informanter</i>
Initiativtager	7
Frivillig	9
Neutral	10
Ufrivillig	5

Underviserne kan inddeles i to grupper: de, der oplever en høj grad af frivillighed, og de, der beskriver international undervisning, som noget, de er startet på, fordi der har ligget en forventning om, at de kunne undervise på engelsk. Med henholdsvis 16 og 15 informantsvar er de to grupper næsten lige store.

Blandt de **frivillige** finder man to typer: initiativtagere og frivillige. De syv initiativtagere er karakteriseret ved at være opsøgende i forhold til internationale aktiviteter. Ofte har de været involveret i internationaliseringen over en længere periode og blandt de første til at udbyde kurser eller uddannelser på engelsk. Flere fra denne gruppe sidder i nøglefunktioner som studienævnmedlemmer, internationale koordinatore eller uddannelsesledere og har brugt disse ansvarsposter til at styrke det internationale område. Ni informanter beskriver deres involvering i international undervisning som frivillig. Denne gruppe adskiller sig fra initiativtagerne på den måde, at de ikke nød-

vendigvis selv har deltaget i opbygningen af de internationale programmer, men omvendt har kunnet se, at der var et behov for engelsksproget undervisning, som de så har valgt at imødekomme. Typisk for disse informanter er, at de betragter den internationale undervisning som en mulighed for dem selv såvel organisationen:

Jo, så kan jeg klart placere mig ovre i den boldgade, der hedder, det er noget jeg selv er gået ind i. Som jeg siger, sproget har ikke været nogen hæmsko for mig, og i mange år, i de sidste ti år, har det her i vores afdeling været strategien, at vi skulle arbejde hen imod at give engelsksprogede kurser. Fordi vi kan se at potentialet for at rekruttere, tiltrække studerende indenfor vores egne rækker, er simpelthen ikke godt nok. (underviser, biovidenskab)

Blandt de informanter, der vurderer, at de **ikke frivilligt** er gået ind i international undervisning, kan man skelne mellem undervisere, som forholder sig neutralt til spørgsmålet om valgfrihed, og undervisere, som beskriver deres involvering som ufrivillig. For de ni såkaldt neutrale undervisere gælder det, at de helst havde været fri for at undervise på engelsk, men at de accepterer det som en del af deres arbejde. Der er tale om undervisere, der af kolleger eller ledere er blevet opfordret til at involvere sig i internationale aktiviteter, og mange har så valgt at fortsætte med at undervise på engelsk, fordi der har været en efterspørgsel efter sådanne kurser. Nogle beskriver, hvordan de fra at være relativt neutrale har bevæget sig i retning af en mere frivillig, opsøgende position, mens der for andre helt klart er tale om et pres ovenfra:

Jamen, man kan jo egentlig sige, at jeg startede nok med at ligge sådan midt imellem. Fordi jeg blev spurgt om jeg ville have mulighed for at køre det på engelsk af institutlederen, og det siger man ikke nej til, når man står foran at skulle søge sin lektorstilling. Og det var jo også, set i bakspejlet, godt nok, fordi så fik jeg lige som et forspring i forhold til – nu bliver der jo virkelig snakket om det, fordi folk alle sammen lige pludselig skal. (underviser, erhverv)

Endelig er der en lille gruppe på fem informanter, som vurderer, at de er blevet kastet ud i den internationale undervisning. Flere fra denne gruppe understreger, at de selv foretrækker at undervise på dansk, men også at der i deres system ikke længere eksisterer en sådan valgfrihed. En enkelt informant går så langt som til at beskrive situationen på hans fakultet som 'domænetab' for underviserne, der ikke længere har ret til at bestemme formidlingsproget for deres kurser.

### 6.2.2. reaktioner

31 informanter kommenterer de reaktioner på internationaliseringen, som de har hørt fra kolleger og

studerende. Undervisernes svar kan inddeles i kategorierne positiv, negativ og så, hvad der bedst kan betegnes som et 'fravær af brok.' I analysen behandles reaktionerne først fra undervisernes og dernæst fra de studerendes perspektiv.

Blandt **underviserne** synes der at være en accept af, at international, engelsksproget undervisning i dag er et af arbejdsvilkårene. Til spørgsmålet om eventuelle reaktioner fra kollegerne, svarer mange, at det ikke er noget, man har diskuteret i de faglige miljøer. På meget internationalt orienterede institutter kan det skyldes, at man generelt er positive overfor denne udvikling, og en sådan situation beskrives da også af enkelte informanter. En mere almindelig position er dog den neutrale, hvor underviserne understreger, at de bestemt ikke vil opfattes som kritiske, men at de godt kan se, at der er udfordringer forbundet med internationaliseringen. Typisk vil de i den forbindelse nævne sprogproblemer, ressourcemangel eller konsekvenserne af en meget dogmatisk ledelsesstrategi. Endelig bemærker nogle en tendens til, at man blandt kollegerne vælger *ikke* at italesætte internationaliseringen. Denne reaktion kan betegnes som manglende diskussion eller 'fravær af brok,' og er interessant, fordi den viser, hvordan det i nogle miljøer kan være vanskeligt at indrømme, at man oplever den internationale undervisning som vanskelig. En underviser beskriver det således:

Jeg tror måske, at det er en lille smule tabubelagt blandt kollegerne. Sådan lidt. For det første tror jeg, at der er mange der ikke har noget problem med det. Altså mange af dem, som er lidt yngre end mig, og som har været på high school i USA eller sådan noget. Og i det hele taget dem, som har meget erfaring – de succesfulde forskere, som er vant til at rejse rundt og arrangere workshops det ene eller det andet sted. De har ikke de store problemer med det. Men hvis man har, og det har vi nok når det kommer til stykket alle sammen alligevel, så tror jeg ikke det er nogen, vi sådan går og råber op om, fordi det er lidt – vi siger 2007, og det skulle vel ikke være noget problem at være med på globaliseringsbølgen, vel? Det er nok den der ligger. (underviser, erhverv)

På **studentsiden** handler temaet **reaktioner** om, hvordan specielt de danske studerende har taget imod den kraftige internationalisering, som for dem indebærer et sprogsifte såvel som øget kulturel og faglig mangfoldighed på holdene. Igen oplever informanterne, at der kun har været ganske få reaktioner på selve internationaliseringsprocessen, og at det på institutioner, hvor hele uddannelser er blevet omlagt til engelsk, i høj grad har drejet sig om at sikre de danske studerende fortsat mulighed for at bruge dansk i forbindelse med rapport- eller specialeskrivning.

Der, hvor informanterne typisk hører de studerendes reaktioner, er i forbindelse med undervisningsevalueringen eller i studienævnene. Her vil de studerendes kommentarer ofte gå på specifikke undervisere eller forløb, og selv om underviserne også giver eksempler på positiv feedback,

er mange af disse bemærkninger kritiske. Særligt problematisk for de studerende er undervisernes engelskkundskaber. Ud af de 15 informanter, der kommenterer de studerendes reaktioner, nævner 11 sprog, og mange deler de studerendes bekymring om, at den faglige kvalitet falder, når underviseren ikke taler tilstrækkeligt godt engelsk. En anden kilde til frustration er det faglige niveau på de internationale hold. Det er tæt forbundet med den faglige progression, idet de studerende vil protestere, hvis de enten oplever, at underviseren gentager noget, der er blevet sagt på tidligere kurser, eller, for de udefrakommendes vedkommende, hvis der i undervisningen refereres til fag, som disse studerende ikke har fulgt. 5 informanter bemærker dog, at de studerende også kommer med positive bemærkninger til internationaliseringen. Disse kan handle om det spændende i, at man på holdene møder studerende fra andre dele af verden og således opnår en bredere indsigt, end hvad, der er muligt på et dansksproget forløb. For som denne informant fortæller, har man med de internationale uddannelser fået en undervisning, der passer til mange studerendes virkelighed:

Og der er det måske nok det vi talte om før, at konteksten så tydeligt er ændret. Også for de danske studerende. Og for dem er det, jeg oplever det som en stor fryd, altså. Jeg oplever virkelig at de danske studerende på vores [studier] kan være så tilfredse og så glade for at være i et meget større kulturelt miljø og en meget større faglig kontekst. (underviser, samfundsvidenskab)

### 6.2.3. anerkendelse

Syv informanter nævner den **anerkendelse**, de enten allerede får eller vurderer, man burde modtage for det ekstra arbejde, der er forbundet med den internationale undervisning. Underviserne nævner blandt andet muligheden for flere timer til undervisningsforberedelse, en ekstra pulje til fagudvikling og en garanti for, at man kan genbruge engelsksprogede forløb. Til disse kan tilføjes en mulig reduktion i timeregnskabet for den tid, der bruges på sproglig eller pædagogisk efteruddannelse. To informanter oplever, at man på deres institutter allerede tager sådanne hensyn, mens fem undervisere efterlyser sådanne initiativer.

Temaet anerkendelse rejser et væsentligt, fagpolitisk spørgsmål i forhold til den igangværende internationalisering. Som nævnt i sektion 6.2.2. kan underviserne sagtens forstå, hvis de studerende klager over visse personers engelskkompetencer, og flere informanter udtrykker også et behov for en eller anden form for kvalitetssikring af niveauet hos både fastansatte og timelærere. Omvendt er det vanskeligt at tvinge folk på sprogkurser, så længe man ikke tilbyder dem en compensation i form af flere timer til efteruddannelse. For mange forskere kan en modvilje mod sprogkurser handle om, at man i forvejen bruger mere tid på forberedelse af de internationale forløb og

opfatter engelskkurserne som en ekstra arbejdsbyrde, som kommer til at gå ud over den tid, man har til rådighed til forskning. For de eksterne undervisere er der mange steder tale om ulønnet arbejde, og her kan man alene sikre sig en deltagelse ved at tilbyde betaling.

#### 6.2.4. opsummering

Afsnittet har givet en oversigt over, hvordan informanterne er blevet involveret i den internationale undervisning, samt de reaktioner på internationaliseringen, der har været blandt undervisere og studerende. Generelt synes der at være en accept af, at undervisningen nu i vidt omfang er engelsksproget, men samtidigt understreges et behov for at forholde sig til konkrete problemer som sproglige og faglige niveauforskelle. Endelig nævnes muligheden for, at institutionerne i større grad anerkender det ekstra arbejde, der ligger i den internationale undervisning, således at dette ikke virker demotiverende på underviserne.

### 6.3 Opgaver for organisationen

I forhold til de internationale programmer nævner underviserne en række opgaver, som de enten mener, institutionerne allerede løser, eller vurderer, man bør finde en løsning på. Informanternes svar kan relateres til fem hovedtemaer: **administration, socialisering, eksamen, screening og støtte**. Fordeling af informanter og referencer fremgår af nedenstående tabel.

<i>Opgave</i>	<i>Antal informanter</i>	<i>Antal svar</i>
Administration	18	47
Socialisering	18	33
Eksamen	17	39
Screening	17	35
Støtte	10	23

Halvdelen af informanterne kommenterer emnerne administration og socialisering. Lidt under halvdelen forholder sig til spørgsmål omkring eksamen og en mulig sproglig og faglig screening, mens 28 % nævner muligheden for støtte til undervisere eller studerende.

### 6.3.1. administration

For de 18 informanter, der forholder sig til administrative spørgsmål, er det klart, at internationaliseringen også skal opfattes som en forandring for **studieadministrationen**. Nogle af de opgaver, der opstår i forbindelse med den internationale undervisning, løfter man allerede, men der er områder, hvor underviserne efterlyser en større bevidsthed om, at man har et voksende antal studerende og medarbejdere, som ikke kan fungere i en dansksproglig kontekst. De fire konkrete spørgsmål, informanterne vurderer, man fra administrationens side bliver nødt til at forholde sig til, er information, arbejdsprog, koordinering og studieordninger.

I forhold til selve undervisningen har et gennemgående tema været at sikre, at de internationale studerende har samme adgang til viden som de danske. 13 informanter bemærker, at det imidlertid også er et problem, man rent administrativt bør tage højde for, således at udlændinge har mulighed for at finde lige så meget **information** som danskerne. I forhold til dette spørgsmål vurderer en enkelt informant, at man på hans institution har en professionel tilgang, hvilket blandt andet kommer til udtryk på hjemmesiden, hvor al information er oversat til engelsk, og i studieadministrationen, hvor medarbejderne har tilstrækkelige sprogkundskaber til at kunne håndtere henvendelser på engelsk. De øvrige er dog enige om, at der er huller i den information, administrationen tilbyder, og at det er undervisere eller danske medstuderende, der kommer til at kompensere for sådanne mangler. Som eksempler på information, der kun findes på dansk, nævnes fagkataloger, studieordninger, evalueringsredskaber, retningslinjer for eksamen og/eller rapportskrivning, samt praktiske oplysninger omkring eksamenstilmelding, klagesager og lignende.

Informanternes vurdering af, at ikke al information er tilgængelig på engelsk, hænger sammen med spørgsmålet om **arbejdsprog** i administrationen. Rent formelt erkender man, at der med internationaliseringen opstår et behov for dobbeltsproglighed, og flere steder tilbyder man af samme grund sprogundervisning til det administrative personale. Omvendt deler informanterne en oplevelse af, at store dele af administrationen fortsat fungerer på dansk, og at man ikke kan tage for givet, at eksempelvis studienævnsreferater foreligger på engelsk. En informant beskriver situationen på sit fakultet således:

Men der er ikke et engelsksproget administrativt miljø omkring det her i forhold til undervisningsmæssige redskaber, evalueringsredskaber til undervisningen, studieordninger der er ordentligt gennearbejdet på engelsk, de kataloger der findes på nettet, som hvis man går ind og kigger på dem som underviser, så er der for de kurser jeg har haft fat i, hvor der er engelsksproget undervisning, så er der en engelsksproget manchete men den indgår i et virvar af dansk, danske oplysninger på hjemmesiden som også er rele-

vante for de brugere der er. Så jeg synes fakultetets politik på det her område er fuldstændig uudviklet og utilstrækkelig. (underviser, humaniora)

Mange giver udtryk for en lignende frustration over, at man fra institutionens side taler om at internationalisere og så alligevel ikke er i stand til at levere en ordentlig service på engelsk. Igen handler det om at få tilført de økonomiske og menneskelige ressourcer, der er nødvendige for, at administrationen kan fungere på engelsk såvel som dansk.

En tredje opgave er **koordinering**. Specielt i miljøer, hvor den internationale undervisning er blevet drevet frem af enkeltundervisere, har det været en tendens til, at praktiske problemer omkring optagelse, eksamenstilmelding og forventningsafklaring er blevet løst lokalt. I nogle miljøer har man taget konsekvensen og etableret en funktion som international koordinator, der kan fungere som bindeled imellem de internationale studerende og det danske system. I takt med at man optager flere internationale studerende, oplever underviserne imidlertid, at der er behov for en central funktion med ansvar for den overordnede koordinering og planlægning. Blandt de opgaver, informanterne vurderer, man med fordel kan løse centralt, er screening af studerendes faglige og sproglige forudsætninger, optagelse på uddannelser eller udvekslingsprogrammer, kursustilmelding samt eksamensplanlægning.

Syv informanter mener, at man i **studieordningerne** er nødt til at tage hensyn til, at der på mange uddannelser i dag er internationale studerende. Helt konkret kan det dreje sig om, at oversættelserne af fagenes studieordninger er utilstrækkelige eller ikkeeksisterende, hvilket betyder, at ikke-dansktalende mangler vigtig viden omkring eksamenskrav eller faglige forventninger. Men lige så væsentligt er den måde, hvorpå man i studieordningerne definerer de forskellige uddannelser, da vage formuleringer kan betyde, at der optages studerende, som ikke har tilstrækkelige faglige eller sproglige forudsætninger. Der kan også være behov for, at der i studieordningerne skabes plads til indslusningsforløb, som sikrer, at udefrakommende kan tilegne sig den faglige eller metodiske indsigt, der forudsættes på uddannelserne.

### 6.3.2. *socialisering*

18 informanter peger på **socialisering** som en rolle, institutionerne enten har påtaget sig eller er nødt til at overveje i forhold til de internationale uddannelser. Det kan dreje sig om at få skabt relationer imellem danske og internationale studerende, så der kommer til at foregå interaktion på tværs af sprog og kulturer. Men et ligeså væsentligt spørgsmål er, om der skal tilbydes et fagligt indslusningsforløb for studerende fra andre institutioner eller fagområder. I interviewene vælger 15 infor-

manter at kommentere den faglige socialisering, mens 9 nævner den sociale integration.

Hvad angår den **faglige indslusning**, er der mange steder tale om en opgave, som den enkelte underviser påtager sig i forhold til de kurser eller uddannelser, som han eller hun har ansvaret for. Her vil der typisk være tale om en eller to indledende lektioner, hvor man så præsenterer de ting, man i det faglige miljø vurderer, de studerende har brug for at vide. En informant fortæller, hvordan han griber en sådan opgave an:

[Vi] går for eksempel hen og understreger overfor vores internationale studerende, hvad det er for en undervisningskultur vi har i Danmark eller her på stedet. Sådan ned i detaljen, at jeg holder et informationsmøde for vores internationale studerende hvert år hvor jeg går meget ind og bruger meget tid på det. Og det er også noget vi bruger tid på i starten af undervisningen. Altså, hvor vi følger nogle fælles retningslinjer vi har lagt i vores internationale udvalg. Hvad det er for nogle pædagogiske strategier vi kan anvende, og det der er så et af de håndgreb vi bruger for at bearbejde situationen. (underviser, humaniora)

Flere informanter mener imidlertid, at den faglige socialisering er en så væsentlig opgave, at ansvaret bør ligge centralt. Særligt gælder det på problemorienterede forløb, hvor man på sidste år af bachelor eller kandidatniveau forudsætter en vis metodisk og faglig forståelse, og hvor det af tidsmæssige årsager ikke altid er muligt for underviseren at kompensere for sådanne mangler. Nogle steder har man taget konsekvensen og sender udefrakommende studerende ned på uddannelsernes grundforløb, indtil man har sikret sig, at de har de nødvendige kvalifikationer. En anden mulighed er at tilbyde et fagligt introduktionsforløb, men det rejser spørgsmålet om, hvordan disse timer skal finansieres. Som en informant forklarer, er det usandsynligt, at man i de faglige miljøer vil acceptere en reduktion i antallet af lektioner, der er til rådighed til almindelig undervisning.

I forhold til den **sociale integration** giver informanterne udtryk for, at der fra centralt hold gøres forskellige ting for at sikre, at de internationale studerende bydes ordentligt velkommen på institutionen. I interviewene nævnes blandt andet mentorordninger, rusintroduktion og fredagsbar, der alle har til formål at ryste de studerende sammen. Disse suppleres nogle steder af institutspecifikke arrangementer, således at udefrakommende får en oplevelse af at indgå i et større fagligt fællesskab. Underviserne bemærker dog også, at der er grænser for, hvor stort et ansvar, de kan og vil påtage sig i forhold til de studerendes sociale integration. I sidste ende må det være op til de enkelte, om de accepterer internationale og danske parallelsamfund, eller om de aktivt vil arbejde for at skabe relationer på tværs af sprog og kulturer.



### 6.3.3. eksamen

I forhold til **eksamen** kan informanternes svar inddeles i kategorierne eksamensregler, plagiat og eksamenspraksis. Hvad angår det første tema, **eksamensregler**, kommenterer 14 de bestemmelser, man har vedtaget omkring eksamen på de internationale kurser. En stor del af informanternes betragtninger går specifikt på eksamenssprog, og her er der stor forskel på, hvor konsekvent man er med at bruge engelsk. På et fakultet har de danske studerende fået vedtaget et princip om, at de har ret til at aflægge deres prøver på dansk, hvis ellers eksaminator og censor forstår dette sprog. Andre steder fastholder man fra institutionens side, at eksamenssproget skal være engelsk, og at der alene kan dispenseres fra dette princip, hvis der er tale om særlige omstændigheder som eksempelvis et speciale udarbejdet på grundlag af projektsamarbejde med danske interessenter. Endelig forekommer der eksempler på, at man officielt har vedtaget, at eksamenssproget er engelsk, men at man giver studerende med sprogproblemer mulighed for at søge dispensation, således at de, hvor det er praktisk muligt, eksamineres på modersmålet.

Et andet tema, som informanterne tager op i forbindelse med eksamensregler, er **plagiat**. Mange undervisere har oplevet problemer med afskrift på de internationale hold, og flere vurderer, at det i nogen grad kan tilskrives forskelle imellem den danske studiekultur, og en tilgang, nogle studerende kender fra hjemuniversitetet. Underviserne understreger, at den danske institution må påtage sig en del af ansvaret, da man ikke har været omhyggelige nok med at informere de studerende omkring de gængse regler på området. Af samme grund kan internationale studerende være meget uforstående, når de konfronteres med en anklage om eksamenssnyd:

[Men] vi kan jo også se det med de sager omkring eksamenssnyd der er, at de studerende nogle gange er uforstående overfor de anklager, fordi de synes ikke, de har snydt. De synes de har gjort hvad de plejer at gøre. Og det er bare snyd i Danmark. . . . [Det] at citere uden kildeangivelse, det er dybest set det de kommer til at lave. Noget af det er også reelt snyd – sådan er det jo – men man kan se at nogle gange er det den, de er gået galt i byen på. (administrator, erhverv)

Et sidste tema i forhold til eksamen er undervisernes **eksamenspraksis**. Det er tidligere blevet nævnt i forhold til eksamensregler, hvordan nogle institutioner er meget konsekvente i forhold til brugen af engelsk. På et fakultet, hvor man ifølge underviserne har en særligt rigid sprogpolitik, har det resulteret i en praksis, som af en informant betegnes som 'civil ulydighed.' Uanset fakultetets anbefaling, fortæller flere informanter, hvordan de tillader, at de studerende selv vælger sprog i forbindelse med de mundtlige og skriftlige eksaminer. Undervisernes argument er, at det for dem handler om en faglig, ikke en sproglig forståelse, og at de gerne vil sikre, at det ikke er de studeren-

des engelskkundskaber, der bliver afgørende for, hvor godt de klarer sig til eksamen.

#### 6.3.4. screening

En forudsætning for at det faglige niveau kan sikres på de internationale uddannelser, er, at de studerende har de nødvendige sproglige og faglige kvalifikationer. En vigtig opgave på et internationalt universitet er derfor den screening, der foregår, inden de studerende optages på bestemte fag eller uddannelser. 17 informanter har kommenteret dette tema, og de påtaler nødvendigheden af henholdsvis en sproglig og en faglig screening.

Blandt de 10 informanter, der forholder sig til spørgsmålet om en **sproglig screening**, er der enighed om, at man fra institutionens side er nødt til at sikre sig, at de studerendes sprogkundskaber er gode nok til at følge undervisning på engelsk. De fleste undervisere har erfaringer med studerende, hvis sprog har været så dårligt, at de har haft problemer med at skrive og tale engelsk, og bliver denne gruppe for stor, kan det ikke undgås at påvirke det faglige niveau i undervisningen. Flere knytter dog til deres historier om 'tavse' studerende en bemærkning om, at de kan se, at det er blevet bedre i den periode, hvor de har været involveret i international undervisning, hvilket de forklarer med, at der fra institutionens side stilles skrappe krav til de studerendes engelskniveau. På flere uddannelser har man således besluttet, at studerende, som ikke har en eksamen, der er umiddelbart gennemskuelig, skal fremvise resultaterne af en internationalt anerkendt sprogtest som eksempelvis TOEFL eller ELTS. På andre fakulteter taler informanterne for, at der gennemføres et lignende krav om sproglig screening, da det giver både studerende og undervisere en ide om, hvor meget engelsk, der kræves for at få noget ud af undervisningen:

Så i virkeligheden, er jeg lige ved at sige, selv om det ikke ligger i [institutionens] ånd, en eller anden form for sproglig test, om ikke andet så selvttest, så de selv havde en fornemmelse af, hvad, hvilket sproglige niveau forventer vi for at I ubesværet kan gå til undervisningen? Det tror jeg ville være en nyttig oplysning, fordi den studerende må jo af oplagte årsager stille sig selv det spørgsmål, i hvert fald når det ikke foregår på ens modersmål: er det fordi jeg fagligt ikke forstår det her, eller er det fordi jeg ikke sprogligt er, eller har mistet noget, eller, hvilket det jo som oftest vil være, en kombination? (underviser, samfundsvidenskab)

8 informanter vurderer, at der er behov for en **faglig screening** af de studerende. Det handler dels om kvalitet og indhold af de adgangsgivende uddannelser, således at man kan undgå at optage studerende, som ikke har det niveau, der kræves på den danske uddannelse. Men lige så vigtigt er det at få defineret, hvilke fagspecifikke kompetencer, der forudsættes på bestemte kurser eller forløb.

For, som en informant bemærker, kan man være nok så dygtig inden for naturvidenskab og så mangle helt grundlæggende samfundsvidenskabelige begreber og metoder. Dette stiller krav til fagkoordinatorer og undervisere om, at man i fagbeskrivelserne kommer med en klar formulering af hvilke faglige forudsætninger, der kræves, og hvordan man i øvrigt vil arbejde med disse i undervisningen. Omvendt bør man fra institutionens side respektere nødvendigheden af den faglige screening, så underviserne ikke oplever, at der på de internationale kontorer ses bort fra de faglige adgangskrav.

### 6.3.5. støtte

10 informanter nævner muligheden for **støtte** til studerende og undervisere i forbindelse med omlægningen til engelsksproget, international undervisning. I forhold til de **studerende** drejer det sig om at sikre, at der er tilbud om sprogkurser til de, der har behov for den slags. Informanterne understreger betydningen af, at man har et sted, hvor man kan sende de studerende hen, hvis og når man konstaterer, at de har vanskeligt ved at skrive eller tale engelsk. Deciderede sprogkurser kan suppleres med kurser i akademisk skrivning, som vil imødekomme nogle af de problemer, der opstår omkring manglende kildehenvisninger eller argumentationsteknik.

I forhold til **underviserne** går mange kommentarer på rent sproglige emner. Informanterne vurderer, at det fortsat er vigtigt at udbyde sprogkurser, så underviserne rustes bedre i forhold til den engelsksprogede formidling. Samtidigt bør man dog overveje, om der er andre sproglige behov som for eksempel en hurtig og effektiv oversættelsesfunktion eller hjælp til revidering af skriftligt materiale. Et andet område, hvor informanterne vurderer, at de har behov for støtte, er i forhold til det rent administrative arbejde. En underviser fortæller, hvordan hun har måttet løse TAP-opgaver i forhold til sine internationale kurser, og flere giver udtryk for lignende oplevelser. Generelt efterlyser man en allokering af ressourcer til det internationale område, således at der rent administrativt støttes op omkring de initiativer, der foregår lokalt.

### 6.3.6. opsummering

Ovenstående analyse har præsenteret en række arbejdsopgaver, der af informanterne forbindes med den igangværende internationalisering. Der gives eksempler på områder, hvor underviserne oplever, at der er blevet gjort en ekstra indsats, og hvor man kan se, at der er sket en forbedring over tid. Det gælder særligt i forhold til den sproglige screening, hvor man flere steder har strammet optagelseskravene til de internationale uddannelser, men der synes også at være en forståelse af, at institutio-

nerne skal påtage sig et ansvar for den faglige socialisering. De områder, hvor informanterne vurderer, at man fra organisationens side kan gøre mere, er i forhold til studieadministrationen, hvor mange oplever, at meget information alene er tilgængeligt på dansk, og der ikke tages højde for særlige behov på de internationale programmer. Informanterne efterlyser også støtte til undervisere og studerende, og klare retningslinjer omkring rapportskrivning og eksamen, så det bliver tydeligt for de internationale studerende, hvad der accepteres i det danske system.

## 7. Videndeling

Som nævnt i introduktionen har et væsentligt formål med at indsamle undervisernes erfaringer været at stimulere videndeling omkring international undervisning. I interviewene beskriver informanterne en række strategier, som de har udviklet i forhold til deres internationale hold, og disse viser, hvordan man i de faglige miljøer har gjort sig forskellige overvejelser omkring den opgave, der ligger i at formidle faglig viden på engelsk til en blandet studentergruppe. Samtidigt giver flere udtryk for, at der ikke har været tale om nogen systematiseret eller formaliseret viden, og at det i høj grad er de lokale faglige netværk og miljøer, der er afgørende for, hvor meget sparring nye undervisere modtager omkring det at undervise internationalt. Hvor nogle kan trække på et stærkt kollegialt fællesskab, oplever andre, at de står alene med de udfordringer, internationaliseringen giver, og særligt undervisere fra den sidste gruppe efterspørger, at man fra institutionens side påtager sig et ansvar for videndeling og kompetenceudvikling. Det kan handle om at forberede underviserne på at skulle arbejde med en blandet studentergruppe, men det er også vigtigt at få signalleret overfor organisationen, at den internationale undervisning er anderledes:

Det er anderledes at undervise de her grupper. . . . [Og] så skal der måske også ligesom komme ude-, oppefra, at, ja vi ved at det er anderledes at gøre det og vi vil gerne udvikle nogle redskaber eller lave et forum hvor man kan diskutere det eller. Altså, det vil synliggøre nogle ting som også ligger måske lidt ubevidst . . . Der synes jeg, at der bør komme noget oppefra. Som også gør at man på uformelt niveau vil begynde at snakke mere om det. Og anerkende mere, at international orientering er anderledes end ellers. (underviser, humaniora)

Afsnittet omkring videndeling handler om de kanaler, informanterne bruger til at hente viden omkring international undervisning, og om i hvilket omfang disse kan bruges som udgangspunkt for en mere systematisk faglig og pædagogisk kompetenceudvikling. Første del, **baggrundsviden**, spørger hvor og hvordan underviserne har udviklet deres sproglige og interkulturelle kompetencer. Anden del, **videndeling**, beskriver de fora, underviserne bruger til at udveksle viden og erfaringer omkring internationale kurser eller studerende. Endelig afsluttes der med en refleksion over den formelle og uformelle **kompetenceudvikling**, der foregår på institutionerne, samt de muligheder, det giver for en formaliseret erfaringsudveksling omkring den internationale undervisning.

### 7.1. baggrundsviden

Den internationale undervisning stiller krav til undervisernes sproglige og interkulturelle kompetencer. For undervisere fra discipliner som Engelsk, Antropologi og Områdestudier er der tale om fær-

digheder, den enkelte har haft lejlighed til at tilegne sig igennem sin uddannelse, og mange steder har man set netop disse fag ekspandere som en konsekvens af universiteternes internationalisering. Men for hovedparten af de undervisere, der i dag involveres i de internationale programmer, er sprog og interkulturel kommunikation ikke områder, der er blevet prioriteret i de faglige miljøer. Det betyder, at mange undervisere ikke har nogen formelle kvalifikationer i forhold til at skulle varetage international undervisning, og alligevel viser interviewene, at informanterne besidder en høj grad af sproglig og interkulturel forståelse. Dette er særligt markant hos undervisere, der har deltaget i internationale aktiviteter over en længere årrække, hvilket indikerer, at der i hvert fald i et vist omfang er tale om erfaringsbaseret læring (Kolb 1984, Schön 1991). Informanternes erfaringer kan være **sproglige** såvel som **kulturelle**, og nedenstående afsnit præsenterer en oversigt over underviserens kilder til information inden for hvert af disse områder.

### 7.1.1. viden om sprog

I interviewene er informanterne blevet bedt om at beskrive deres forudsætninger for at undervise på engelsk. I deres svar udpeger underviserne forskellige formelle og uformelle kanaler, som de har kunnet bruge til at udvikle deres sprogkundskaber. Informanternes svar fremgår af nedenstående tabel:

<i>Kategori</i>	<i>Antal informanter</i>	<i>Antal svar</i>
Udlandet	24	39
Forskning	17	28
Igennem undervisning	13	17
Fagligt miljø	8	11
Arbejdsplads	7	9
Sprogkursus	5	7
Familie og venner	3	4

24 informanter nævner **udlandsophold** som en væsentlig faktor i forhold til sprogudvikling, og blandt disse er der bred enighed om, at den bedste måde at lære engelsk på er igennem et længere-

varende ophold i udlandet. Underviserne nævner forskellige former for udlandsophold, som kan grupperes under overskrifterne **uddannelse**, **arbejde**, **forskningsophold** og **udlandsrejser** (for eks. i forbindelse med internationale projekter eller konferencer). Ifølge informanterne er den mest effektive form for sprogtræning arbejde eller uddannelse i et engelsktalende land. Mange af de undervisere, der beskriver deres engelsk som yderst veludviklet, har været bosat i en længere årrække i USA eller Storbritannien, og de vurderer, at det har været afgørende for, at de i dag fungerer ligeså godt på engelsk som på dansk. En anden mulighed er forskningsophold i udlandet. 10 informanter mener, at et sådant miljøskifte har betydning for deres sprogudvikling, og flere har valgt at tilbringe en del af deres ph.d. forløb i et engelsktalende land. Endelig nævner flere korte rejser i forbindelse med eksempelvis konferencer eller projekter. Informanterne vurderer, at disse udlandsrejser er vigtige, fordi de sikrer den regelmæssige kontakt til engelsktalende miljøer, der er nødvendig for at opbygge eller vedligeholde en sproglig kompetence.

17 informanter understreger betydningen af **forskning** for undervisernes sprogudvikling. Mange fortæller, at engelsk i dag er det primære medium til mundtlig og skriftlig forskningsformidling, og de mener, at denne vedvarende produktion af engelsksprogede artikler og konferenceoplæg er en væsentlig årsag til, at det for dem er relativt uproblematisk at kommunikere faglig viden på engelsk. Andre forskningsrelaterede temaer er internationale projektsamarbejder og forskningsnetværk, hvor det almindelige arbejdssprog er engelsk. Særligt i relation til emnet **register** (3.1.2) er det interessant, at så mange undervisere oplever, at forskningen påvirker deres sprogudvikling, da det kan forklare den oplevelse af et 'skævt' ordforråd, som beskrives af flere.

13 informanter åbner op for, at sprogudvikling kan ske igennem **den engelsksprogede undervisning**. Underviserne er blevet spurgt, om de har kunnet mærke, at der er sket en udvikling over tid, og hertil svarer flere, at det er blevet nemmere. Nogle taler om, at det med tiden bliver rutine at skulle formidle på engelsk, mens andre fortæller, hvordan man holder op med at bekymre sig om sproglige fejl eller mangler. En informant beskriver det således:

Jeg synes jeg er blevet bedre til det, men den væsentligste ændring er måske også at i starten var jeg måske lidt mere tilbageholdende, fordi jeg fokuserede meget på de mangler jeg havde. Hvor nu har jeg ligesom erkendt, jamen, det skal foregå på engelsk og jeg er ikke nogen ørn til det, men jeg gør det så godt jeg kan. Og så kører det altså. Og jeg kan da selvfølgelig også gøre mig forståelig, det er ikke noget problem [*griner*]. Men jeg ville jo gerne også noget mere, men sådan er det bare ikke, og sådan bliver det ikke for mig. Og det har jeg ligesom erkendt, at sådan er det, og det har jeg det så også okay med. (underviser, biovidenskab)

Også **det faglige miljø** påvirker de muligheder, underviserne har for at udvikle deres engelsk. Flere beskriver deres forskningsmiljø som internationalt, og det indebærer blandt andet, at man regelmæssigt modtager besøg af udenlandske gæsteforskere, hvilket gør det nødvendigt at tage sproglige hensyn. Samtidig oplever man på institutionerne en øget rekruttering af videnskabeligt personale fra udlandet. Informanterne mener, at tilstedeværelsen af ikke-dansktalende kolleger er vigtig for deres sprogudvikling, da de i hverdagen skifter fra hovedsagligt at tale dansk til at fungere på en blanding af dansk og engelsk. Dette sikrer en regelmæssige kontakt med engelsk, hvilket igen er med til at styrke undervisernes fremmedsproglige kompetence.

En lille gruppe på 7 informanter har udviklet deres engelsk på **arbejdspladsen**. Flere af disse har været ansat i globale organisationer som FN eller WHO, hvor man bruger engelsk som fællessprog. Andre har arbejdet i internationale virksomheder, hvor engelsk har været det naturlige arbejdssprog. Informanter fra denne gruppe har ofte et pragmatisk forhold til eget og andres sprogbrug, hvilket har betydning i forhold til den internationale undervisning, da de på den måde kan undgå at forholde sig til kvaliteten af de studerendes skriftlige og mundtlige engelsk.

Kun fem informanter nævner **sprogkurser** som det forum, hvor de har lært deres engelsk. To fra denne gruppe vurderer, at de har nogle sproglige mangler og har taget imod fakultetets tilbud om sprogundervisning for at få rettet de værste fejl. Andre to informanter har fulgt engelskkurser, fordi de har ønsket en højere grad af præcision i deres engelsksprogede formidling. De beskriver deres engelskfærdigheder som tilstrækkelige, men understreger, at det er vigtigt ikke at overvurdere sin egen sproglige formåen. Selv har de valgt at sikre en fortsat sproglig kompetenceudvikling ved at følge sprogundervisning parallelt med deres engelsksprogede undervisning, og de anbefaler andre at gøre det samme.

Endelig har 3 informanter **familie** eller **venner**, der er engelske 'native speakers.' En har været amerikansk gift, mens en anden har en britisk partner, og de er således vant til, at engelsk er hverdagssproget. Disse undervisere vurderer typisk, at de fungerer nogenlunde ligeså godt på engelsk som på modersmålet og har ikke nogen videre problemer med det sprogskifte, der følger med den internationale undervisning.

### *7.1.2. viden om kultur*

Lige så vigtigt for undervisernes evne til at fungere i et multikulturelt læringsrum er viden om kultur og mangfoldighedsledelse. Modsat sprog, som de fleste har et forhold til, mener kun et begrænset antal af informanterne, at de har interkulturelle kompetencer. Disse kommer typisk fra fag som



Udviklingsstudier, Antropologi og Områdestudier. Ikke desto mindre viser interviewene, at mange undervisere har praktiske erfaringer med interkulturel kommunikation. Igen vurderer informanterne, at længerevarende udlandsophold er den væsentligste måde, hvorpå man kan opbygge kompetencer i forhold til den mangfoldighed, man møder i den internationale undervisning, men et nyt tema, **baggrund**, understreger den særlige position, som ikke-danske undervisere indtager. Fordelingen af henholdsvis informanter og henvisninger fremgår af nedenstående oversigt:

<i>Kategori</i>	<i>Antal informanter</i>	<i>Antal svar</i>
Udlandsophold	19	29
Projektsamarbejde	11	19
Arbejdsplads	4	5
Fagligt miljø	4	5
Baggrund	4	5

Sammenlignet med tallene for **sprog** (7.1.1) har informanterne sværere ved at relatere til spørgsmål omkring interkulturelle kompetencer. Fem undervisere fortæller da også, at de ikke mener, de har nogen særlig viden i forhold til kultur. Omvendt er der tale om et betragteligt overlap med de temaer, der blev nævnt i forbindelse med sprogudvikling, og det er sandsynligt, at informanterne bruger samme kanaler til at udvikle interkulturelle færdigheder.

For mange undervisere er **udlandsophold** den vigtigste måde at tilegne sig viden omkring kulturel forskellighed. 19 informanter kommenterer dette tema, og disse fordeler sig på undervisere, der har uddannet sig, undervist og/eller arbejdet udenfor Danmark. Størstedelen af informanterne tilhører gruppen, der er uddannet i udlandet og derigennem har tilegnet sig viden om andre kulturer. For nogle handler det om, at man på baggrund af et personligt kendskab til de traditioner, man eksempelvis finder i Frankrig, kan vejlede franske studerende omkring de problemer, de oplever, når de skal fungere i et dansk system. Andre fremhæver, hvordan en udenlandsk uddannelse giver dem en forståelse af, at der findes forskellige akademiske praksisser. Som en informant formulerer det, bliver man 'hjemmeblind' af kun at færdes i et uddannelsessystem, og det gør én mindre tilbøjelig til at tage de hensyn, der er nødvendige i den internationale undervisning. En anden og mindre

gruppe består af informanter, der har undervist i udlandet. De bemærker typisk, hvordan det har været nødvendigt at tilpasse deres formidling til et blandet publikum, og fremhæver det som en vigtig kvalifikation for internationale undervisere. Endelig er der en gruppe undervisere, der har erfaringer fra forskellige ansættelser i udlandet. De fortæller, hvordan de i hverdagen har lært at samarbejde på tværs af sprog og kulturer, og at det er nyttigt i forhold til at varetage undervisning på blandede hold.

11 undervisere vurderer, at internationalt **projektsamarbejde** kan bidrage til interkulturel kompetenceudvikling. Enkelte bemærkninger relaterer specifikt til forskning, og i disse fremhæves værdien af et solidt internationalt netværk. Hoveddelen af kommentarerne går dog på undervisningsrelaterede projekter, og af disse fremgår det, at informanterne lærer af det samarbejde, de har med udenlandske kolleger omkring uddannelsesudvikling og sommerskoler. Nogle har deltaget i europæiske udvekslingsprogrammer og derigennem fået et indblik i de akademiske praksisser, deres internationale studerende tilegner sig på hjemuniversitetet. Andre har observeret, hvordan undervisere fra andre dele af verden relaterer til deres studerende, hvilket har givet dem en dybere forståelse af den autoritetstro, der forbindes med de internationale hold. En informant fortæller:

For eksempel de tyske studerende, de kalder mig doktor og professor, Frau og så videre, når de – det er så overdrevet, men altså de har sådan en anden måde at tiltale på og er meget høfligere. Og skriver i god tid om de kan få et møde om så og så lang tid. Hvorimod danske studerende tager det for givet, at de kan komme hvornår som helst. . . . Men det, når jeg så er sammen med mine internationale kollegaer, for eksempel også til undervisning på sommerskoler eller noget andet, så kan jeg jo også godt se hvordan de agerer sammen med deres studerende. Og der kan man også sige, der er forskel i, at det er Professor [*navn*] eller det er professor den og den. Hvor det lyder pudsigt lige pludselig, at vi er på fornavn. . . . (underviser, humaniora)

Fire undervisere mener, at deres tidligere ansættelse på en international **arbejdsplads** har givet dem kompetencer i forhold til at forstå mennesker med en anden sproglige og kulturel baggrund. Mest givende er det at arbejde i en udenlandsk organisation, men også erfaringer fra en internationalt orienteret dansk virksomhed kan bidrage til udviklingen af en interkulturel forståelse. Informanterne bemærker noget lignende i forhold til universiteternes **faglige miljøer**, der kan være mere eller mindre globalt orienterede. Fire nævner således værdien af at indgå i et internationalt forskningsmiljø, hvor det daglige møde med udenlandske kolleger og gæsteforskere er med til at sikre de danske undervisere imod indforståede normer og praksisser.

Et sidste tema er undvisernes **baggrund**. Fire informanter kommer fra udlandet, og det giver dem en særlig indsigt i, hvilke udfordringer man kan møde, når personer fra en anden kulturel

og læringsmæssig tradition skal fungere i det danske uddannelsessystem. Dette kommer ofte til udtryk i form af et slags dobbelt perspektiv, hvor informanterne sammenligner forholdene i Danmark med det, de kender fra hjemlandet. Nogle markerer en distance i forhold til det danske system og understreger mangler såvel som fordele ved dette. Tit vil det være informanter fra denne gruppe, der bemærker, at deres internationale studerende er meget aktive i timerne, hvilket underbygger den ovenstående pointe om, at nogle danskere lider af 'hjemmeblindhed.'

### *7.1.3 opsummering*

Ovenstående analyse har givet en oversigt over de muligheder, underviserne har for at tilegne sig en vis sproglig og kulturel baggrundsviden. Helt dominerende er udlandsophold, som informanterne er enige om, giver den bedst mulige forberedelse på de udfordringer, de møder i forbindelse med deres internationale undervisning. Faktisk er den tendens så klar, at flere af de informanter, der vurderer, at de har sproglige mangler, undskylder dette med, at de ikke har haft mulighed for et længerevarende ophold i et engelsktalende land.

Hvad der er ligeså tydeligt er, at det er erfaringer fra tidligere ansættelser, uddannelse eller forskningsprojekter, underviserne trækker på i deres internationale undervisning. Kun fem nævner sprogkurser som det sted, hvor de har lært eller kunne tænke sig at lære engelsk, og ingen, udover fagspecialisterne fra Antropologi og Områdestudier, har deltaget i kurser relateret til kultur. Med andre ord synes underviserne at tilegne sig deres sproglige og kulturelle indsigt igennem uformelle frem for formelle kanaler, hvilket er interessant i relation til spørgsmålet omkring videndeling.

## *7.2. videndeling*

Anden del af analysen handler om de formelle og uformelle muligheder, der er for videndeling på institutionerne. I interviewene er underviserne blevet spurgt om, hvor de finder viden omkring international undervisning, og nedenstående analyse tager udgangspunkt i disse svar. Informanternes kommentarer kan inddeles i tre kategorier: **formel videndeling** (34 informanter, 70 henvisninger), **uformel videndeling** (23 informanter, 47 henvisninger) og så en gruppe, der i analysen har fået betegnelsen **efterlyser viden** (13 informanter, 21 henvisninger).

### *7.2.1. formel videndeling*

Med formel videndeling menes kurser og kompetenceudvikling, der er organiseret af uddannelsesinstitutionen. Der kan være tale om enkeltstående aktiviteter som dagseminarer og workshops eller

længere forløb som eksempelvis et adjunktpædagogikum. Underviserne er blevet bedt sig om at forholde sig til, hvilke tilbud de har modtaget, der specifikt har fokus på international undervisning, og så de muligheder, institutionen generelt giver for sproglig og pædagogisk videreuddannelse. Informanternes fordeling på specifikke kursusaktiviteter fremgår af tabellen nedenfor.

<i>Kurstype</i>	<i>Antal informanter</i>	<i>Antal referencer</i>
Pædagogiske kurser	20	28
Kurser om international undervisning	15	17
Ingen kurser	13	17
Sprogkurser	10	14

Over halvdelen af informanterne har deltaget i en eller anden form for **pædagogisk efteruddannelse**. For de yngre underviseres vedkommende har der været krav om, at man skulle gennemføre et adjunktpædagogikum, og flere fortæller, at det har været nyttigt, fordi de herigennem har fået redskaber til brug i undervisningen. Til gengæld er der også bred enighed om, at man i adjunktforløbet ikke gør noget særligt for at lære undervisere at håndtere de udfordringer, der er forbundet med den internationale undervisning. En enkelt fortæller, at der har været et endagsseminar i forbindelse med hans pædagogikum, mens en anden har kunnet bruge sin adjunktvejleder som sparringspartner. Overordnet set er informanternes oplevelse dog, at man ikke på nogen af de fem fakulteter tager hensyn til, at en stor del af uddannelsesaktiviteterne i dag er internationale.

15 informanter kommenterer de muligheder, der er for **efteruddannelse relateret til international undervisning**. Denne gruppe består af 5 undervisere, der enten har deltaget i eller kender til sådanne kurser; 2 undervisere, der mener, at der må være noget, men at de ikke husker at have set det; og 8 undervisere, der understreger, at de ikke har kendskab til nogen aktiviteter med fokus på det at undervise internationalt. For de informanter, der har bemærket tilbud på området, er der normalt tale om korte forløb som for eksempel en workshop eller et seminar. Aktiviteterne udgør ikke nogen fast del af institutionernes efteruddannelsesprogram, hvilket betyder, at underviserne ikke kan regne med, at de gentages, hvis de af en eller anden grund ikke deltager i første omgang. Samtidigt er der, som informanterne fra anden gruppe understreger, en fare for, at invitationer til

sådanne arrangementer drukner blandt undervisernes andre gøremål. Blandt de otte undervisere, der giver udtryk for, at de ikke kender til kurser om international undervisning, er der en gruppe, der mener, at de kan finde den viden andetsteds, og så en gruppe, der efterspørger en sådan kompetenceudvikling. En underviser reflekterer over sin pædagogiske udvikling:

Jeg har jo været igennem diverse pædagogiske forløb – det startede, da jeg var instruktør i sin tid som Ph.D. studerende. Så var der pædagogik for instruktører, og så var der adjunkt-pædagogikum, og nu er jeg adjunktvejleder og har siddet med ved nogle ganske glimrende kurser, som er kørt både her og i Odense. Men jeg kan ikke mindes, at der var nogen steder, hvor der blev påtalt international undervisning som en særlig pædagogisk udfordring. Jeg tror vores hoveddimension er heterogene studentergrupper i henhold til faglig heterogenitet. Ja – og selv det bliver faktisk undervurderet. Det kan også være, at det er fordi der ikke er så meget at gøre ved det. Jeg ved det ikke, men det er nok det, der kommer tættest på at tænke over international undervisning. For en af de udfordringer der er i det er jo, at folk har forskellige baggrunde. (underviser, erhverv)

13 informanter bemærker, at de **ikke** hverken har modtaget **nogen særlig uddannelse** i forhold til international undervisning eller i forhold til undervisning generelt. Der er primært tale om undervisere over 40, og flere af disse giver udtryk for, at deres pædagogiske træning har været 'learning by doing.' En informant beskriver det således: 'Man kan sige, i den forstand er det jo en fuldstændig level playing field, for jeg er fuldstændigt lige dårligt pædagogisk klædt på til dansk og internationalt' (underviser, samfundsvidenskab). Flere finder det overraskende, at man fra institutionens side ikke sikrer sig, at de har pædagogiske kvalifikationer, og mener, at man med fordel kunne tilbyde efteruddannelse til erfarne såvel som nye undervisere. Andre vurderer, at de kan trække på deres erfaringer og ikke har behov for videreuddannelse.

Med hensyn til **sprogkurser** bemærker 10 informanter, at der findes sådanne tilbud indenfor deres institution. I denne gruppe findes repræsentanter fra alle fem fakulteter, og det er således muligt at konkludere, at man alle steder har adgang til en eller anden form for sproglig kompetenceudvikling. Dette sker som regel på frivillig basis, og flere bemærker, at man af samme grund ikke altid tiltrækker de undervisere, der er målgruppen for sådanne kurser. Således vurderer to informanter fra biovidenskab, der begge har deltaget i fakultetets sprogundervisning, at deres engelskfærdigheder ligger over middel, men at de kender kolleger, der har et større behov, og som alligevel har fravalgt engelskkurserne. Det skyldes sandsynligvis, at mange oplever, at tiden skal tages fra deres forskning, hvilket igen leder tilbage til spørgsmålet om hvilken grad af **anerkendelse** (6.2.3), institutionerne tilbyder de medarbejdere, der involverer sig i den internationale undervisning.

### 7.2.2. uformel videndeling

Med uformel videndeling forstås fora, som bruges af underviserne til erfaringsudveksling, men som ikke er forankret i en organisatorisk kontekst. Modsat formelle kursusaktiviteter, der gerne arrangeres centralt, foregår denne form for videndeling typisk indenfor de lokale faglige miljøer og tager som udgangspunkt de praktiske spørgsmål, der opstår for underviserne, når de står over for et internationalt hold. Informanterne er blevet spurgt, om de er bekendt med, at der foregår uformel videndeling indenfor deres område og i givet fald, hvilken form denne kan have. Deres svar fremgår af nedenstående tabel:

<i>Kategori</i>	<i>Antal informanter</i>	<i>Antal svar</i>
Lokale miljøer	20	32
Faglige netværk	4	4
Kollegial supervision	3	3
Nej, jeg er alene	3	3
Ikke så meget	2	4

Der er et vist overlap imellem kategorierne **faglige netværk** og **kollegial supervision** og så **lokale miljøer**, hvilket er naturligt, idet undervisernes tiltag i forhold til kompetenceudvikling som regel baseres på det nære faglige eller institutionelle miljø. Ligeledes er der et vist sammenfald mellem kategorierne **nej, jeg er alene** og **ikke så meget**, som begge efterlader et indtryk af, at underviserne har begrænset adgang til sparring omkring den internationale undervisning.

Blandt de informanter, der kommenterer værdien af de **lokale miljøer** for videndeling, er der bred enighed om, at samtaler med kollegerne er en af de vigtigste kilder til information omkring den internationale undervisning. Flere steder sidder undervisere fra samme uddannelser placeret i nærheden af hinanden, hvilket gør det nemt at banke på hos naboen og spørge, hvordan han eller hun tackler en bestemt situation. Nogle informanter stiller dog spørgsmålstejn ved kvaliteten af denne kollegiale erfaringsudveksling. For, som denne underviser fortæller, kommer det nemt til at handle om personer frem for pædagogik:

Hvis du spørger mig lige præcis om vi udveksler erfaringer teknisk om at undervise for

eksempel på engelsk og få udlændinge, nej. Men hvis – vi gør jo ligesom alle lærere. 'Hold kæft, har du set den? De er sgu ikke særlig gode i år.' Eller 'de er fandme klogere end os i år, hvad gør vi? Hvordan skal vi holde det skjult for dem?' Eller 'den og den person er kompliceret fordi sådan og sådan.' Men altså, rent teknisk om hvordan man bedst underviser for dem, det gør vi ikke. (underviser, humaniora)

En mulighed for at få systematiseret den videndeling, der allerede foregår i de faglige miljøer, er at tage de pædagogiske spørgsmål, der opstår i forbindelse med den internationale undervisning, op i hele lærergruppen. På den måde får man et bredt grundlag for diskussionen samtidigt med, at man undgår, at sladder og personproblemer kommer til at fylde for meget.

Helt konkrete eksempler på, hvordan man kan bruge de faglige miljøer, gives af de informanter, der nævner **faglige netværk** og **kollegial supervision**. Faglige netværk kan være lokale, nationale eller internationale og bruges til at sparre med kolleger, der er involveret i samme type undervisning. Den kollegiale supervision foregår lokalt og er typisk arrangeret af en mindre gruppe undervisere. Der kan være tale om undervisere fra samme fagområde, således at man kan se, hvordan kollegerne håndterer en studentergruppe, der ligner ens egen. Nogle informanter foreslår dog, at man i stedet samarbejder med undervisere fra andre discipliner, da de har andre ideer til hvilke metoder eller værktøjer, der kan anvendes i undervisningen.

Betydningen af de lokale miljøer understreges af den lille gruppe informanter, der enten **ikke har nogen** eller kun har **begrænset videndeling** omkring deres internationale undervisning. For de to informanter, der vurderer, at de har begrænset videndeling, handler det om, at man i teorien nok kunne udveksle faglige og pædagogiske erfaringer med kollegerne, men at det sjældent foregår i praksis. Begge giver i den forbindelse udtryk for, at der er muligheder her, som nok kunne udnyttes bedre. For de tre informanter, der mener, de står alene, drejer det sig om, at man fra institutionens eller instituttets side har overladt det til den enkelte at opsøge den viden, han eller hun har brug for i forbindelse med sin undervisning. Særligt vanskeligt bliver det for undervisere, der kommer fra miljøer, hvor kun et fåtal af kollegerne er involveret i international undervisning, og hvor det er svært at få sparring i hverdagen. Disse undervisere har et klart behov for systematiseret videndeling og efterlyser tiltag fra fakultetets eller universitetets side.

### 7.2.3. *efterlyser viden*

Som svar på spørgsmålet om kompetenceudvikling fortæller 13 informanter, at man efter deres mening ikke har adgang til tilstrækkelig viden omkring den internationale undervisning. Disse kommentarer kan inddeles i tre kategorier: 1) mangfoldighed, 2) pædagogiske og sproglige redskaber og

3) en systematiseret viden omkring international undervisning.

Med hensyn til **mangfoldighed** oplever informanterne, at det er sværere at læse en blandet studentergruppe og således også at rette deres undervisning ind efter denne målgruppe. Flere giver udtryk for, at de ikke er klædt godt nok på i forhold til de internationale hold, og at de har brug for et signalement af de studerende, som kommer til institutionen. En informant fortæller:

Jeg har så været meget interesseret i sådan noget didaktik og pædagogik og sådan nogle ting, sådan som amatør, og har da også været meget interesseret i at afprøve nogle forskellige ting, hvor nogle er gået godt og nogle er ikke gået så godt. Men altså, jeg har aldrig fået nogen formel træning og heller ikke i forbindelse med internationale studerende, hvor jeg synes, som jeg har været inde på, udfordringerne er rigtig store, ikke, fordi der er forskellige forudsætninger, kulturelle, faglige og sproglige. Hvor jeg synes nogle gange, hvad er det lige præcis man står overfor her? (underviser, biovidenskab)

Et andet område, hvor informanterne vurderer, at de mangler viden, er i forhold til hvilke **sproglige og pædagogiske redskaber**, der kan bruges i den internationale undervisning. Hvad angår sprog, mener flere, at man med fordel kunne tilbyde kurser i, hvordan man formidler på engelsk til modtagere, som ikke har dette som modersmål. Det kan dreje sig om at give underviserne sproglige tricks, der skal sikre, at de studerende får mest muligt ud af den faglige formidling. Men en informant åbner også op for, at man vejleder undervisere omkring sprogkvalitet, så de bliver i stand til at bedømme de studerendes kommunikative kompetence. Endelig efterspørger nogle en pædagogisk værktøjskasse til brug i undervisningen. Det kan dreje sig om specifikke redskaber til brug på bestemte uddannelser eller fag eller mere overordnede strategier relateret til spørgsmål som integration, kulturmøde og videnasymmetrier.

En sidste gruppe understreger nødvendigheden af en **systematiseret viden** omkring international undervisning. Generelt anerkender disse undervisere værdien af den uformelle erfaringsudveksling, men understreger, at denne form for kompetenceudvikling er for tilfældig. Skal man sikre, at underviserne på de internationale uddannelser har adgang til den nødvendige pædagogiske og sproglige indsigt, er det vigtigt, at institutionerne får formaliseret den viden, der allerede findes i systemet. Det kan for eksempel ske ved, at man på baggrund af undervisernes erfaringer udarbejder en håndbog omkring international undervisning eller gør formidling til blandede studentergrupper til en fast komponent i fakultetets adjunktpædagogikum.

#### 7.2.4. opsummering

Ovenstående analyse har dokumenteret hvilke former for videndeling, underviserne har omkring



deres internationale undervisning. Det er tydeligt fra informanternes svar, at der foregår meget erfaringsudveksling i de faglige miljøer, og at dette er undervisernes væsentligste kilde til information omkring kulturelle, faglige og pædagogiske spørgsmål. Det forklarer, hvorfor undervisere, der beskriver deres position som isoleret, efterspørger adgang til sparring omkring de særlige udfordringer, de møder på de internationale forløb.

Hvad der også er klart er, at man fra institutionernes side kun har et begrænset udbud af kurser rettet specifikt mod undervisere på de internationale uddannelser. På nogle fakulteter har der været arrangeret workshops eller seminarer med fokus på eksempelvis interkulturel kommunikation eller internationale studerende. Modsat formaliserede forløb som institutionernes adjunktpædagogikum har der været tale om enkeltstående begivenheder, hvilket er problematisk, fordi invitationer til sådanne arrangementer nemt forsvinder blandt undervisernes andre gøremål. Flere efterlyser en systematiseret viden omkring international undervisning, og at der kommer et initiativ fra fakultetet.

### 7.3. *Kompetenceudvikling*

De to foregående afsnit har gennemgået de forskellige informationskanaler, informanterne trækker på, når de skal hente viden til brug i den internationale undervisning. Det er tydeligt, at langt de fleste undervisere har haft mulighed for at udvikle sproglige, interkulturelle og pædagogiske kompetencer, men også at det ikke er foregået på nogen systematisk måde. Det kan forklare den videnskøft, der synes at adskille erfarne fra uerfarne internationale undervisere. Således kan nye medarbejdere have brug for tid til at opbygge den erfaringsbaserede viden, som deres kolleger trækker på. I et forsøg på at redegøre for undervisernes formelle og uformelle læringsprocesser, spørges der i sidste del af analysen om, hvad der karakteriserer den kompetenceudvikling, der beskrives i interviewene. Som svar opstilles fire modsætninger: 1) **uformel over for formel læring**; 2) **lokal frem for central organisering**, 3) **erfaringer frem for træning**; og 4) **fortællinger frem for fakta**. Hvert tema behandles særskilt, hvorefter der afsluttes med en refleksion over, hvad man kan lære af disse i forhold til kompetenceudvikling af undervisere på de internationale uddannelser.

#### 7.3.1. *uformel over for formel læring*

Ved **formel** læring forstås den organiserede form for videreuddannelse, der eksempelvis foregår på et sprogkursus eller pædagogisk forløb. Omvendt betegner **uformel** læring viden, der tilegnes igennem aktiviteter, hvis formål ikke nødvendigvis er kompetenceudvikling, men som ikke desto mindre bidrager til at udvide og bearbejde undervisernes sproglige og interkulturelle erfaringer.

I forhold til de to nævnte kategorier, har analysen vist, at undervisernes viden omkring international undervisning i vidt omfang er uformaliseret. I afsnittet **Baggrundsviden** (7.1) fremhæves udlandsophold, forskning og faglige miljøer som de væsentligste faktorer i forhold til informanternes oparbejdelse af sproglige og interkulturelle kompetencer, hvorimod sprogkurser, som eneste formelle mulighed, kun nævnes af fem undervisere. Afsnittet **Videndeling** (7.2) viser, at der på institutionerne findes formelle tilbud om pædagogisk og sproglig efteruddannelse, men også at mange mener, at disse ikke har nogen særlig relevans for undervisere på de internationale uddannelser. Den indsigt og sparring, informanterne behøver i forhold til deres internationale hold, henter de hos kollegerne i det lokale faglige miljø, og her er der i vidt omfang tale om ikke-formaliseret viden.

At undervisernes læring primært foregår igennem uformelle kanaler har en række fordele. For eksempel giver det basis for mentor-relationer, hvor en erfaren international underviser påtager sig rollen som vejleder overfor en mindre erfaren kollega. Uformel videnoverførsel er også relativ nem og hurtig, da den kan foregå over en kop kaffe eller frokost. Endelig giver det den enkelte mulighed for at henvende sig direkte til personer med lignende fag eller undervisningsformer, hvilket giver et bedre udgangspunkt for erfaringsudveksling end formelle kurser, hvor man samler undervisere fra meget forskellige discipliner.

Omvendt giver disse uformelle læringsprocesser også nogle vanskeligheder. Flere informanter efterspørger en systematiseret viden omkring internationalisering, og at man får samlet op på de løse ideer og historier, der cirkulerer blandt underviserne. Hvis den primære kompetenceudvikling er uformel, bliver det således svært for studieledere og koordinatorene at gennemskue, hvad præcis den enkelte underviser ved, og hvornår han eller hun har brug for videreuddannelse. Der er heller ingen kvalitetssikring af den uformelle viden, og det er problematisk, da det ikke nødvendigvis er den mest pålidelige information, der stilles til rådighed for nye undervisere.

### *7.3.2. lokal over central organisering*

**Lokal** betegner de uformelle og formelle initiativer, der eksempelvis opstår på institutter, i faglige miljøer eller netværk. I modsætning til disse sker **centralt** organiserede aktiviteter på foranledning af fakultetet eller universitetet og bringer typisk undervisere sammen på tværs af fag, uddannelser og eventuelt hovedområder.

De forrige afsnit har vist, at der er en klar sammenhæng mellem spørgsmålet om formel/uformel viden og så, hvorfra i organisationen initiativet kommer. Formelle aktiviteter som

sprogkurser og pædagogiske forløb arrangeres centralt og er præget af en bred tilgang, der ikke altid tager hensyn til de særlige spørgsmål og erfaringer, som de internationale undervisere har. Samtidigt foregår der en række former for uformel videndeling i lokalmiljøerne, og disse retter sig i langt højere grad mod de konkrete behov, der opstår i forhold til bestemte fag eller undervisningssituationer. Af samme grund henter mange informanter den vigtigste viden om international undervisning lokalt, hvorimod de betragter de centralt organiserede forløb som overordnede og ikke altid relevante i forhold til egen praksis.

At underviserne henter viden lokalt har sine fordele. De fire delanalyser for sprog, kultur, viden og organisation har dokumenteret hvor stor forskel, der er på den måde, hvorpå man på institutterne vælger at organisere de internationale uddannelser, og nye undervisere har i første omgang behov for at vide, hvordan man gør i deres eget faglige miljø. Sammensætningen af studerende kan også variere imellem institutterne, og her er det vigtigt, at en erfaringsudveksling omkring kulturel og/eller sproglig mangfoldighed som udgangspunkt har den gruppe, underviserne arbejder med. Endelig er en væsentlig udfordring videnasymmetrier, som er nemmest at identificere i relation til en snæver faglig eller institutionel kontekst.

Omvendt er der også problemer ved en så lokaliseret videndeling. For det første rejser det spørgsmålet om 'hjemmeblindhed.' Der, hvor erfaringsudvekslingen primært foregår indenfor samme fag og miljø, bliver man ikke på samme måde opmærksom på skjult viden eller indforstået praksis, som i situationer, hvor man bliver bedt om at forklare sin fremgangsmåde overfor kolleger fra andre områder. En anden begrænsning er i forhold til metode og redskaber. Her har de centralt arrangerede aktiviteter den fordel, at de samler undervisere på tværs af institutter og hovedområder, hvilket giver adgang til en større pædagogisk værktøjskasse. Endelig kan den stærke lokalisering skabe vanskeligheder i forhold til organisatoriske spørgsmål som strategi og sprogpolitik. Flere informanter giver udtryk for afstand mellem ledelsen og den enkelte medarbejdere, og denne mentale distance kan reduceres, hvis den internationale undervisning diskuteres i centrale såvel som lokale fora.

### *7.3.3. erfaringer frem for træning*

**Erfaringer** refererer til en læringsproces, der er baseret på personlige eller kollektive oplevelser. Omvendt beskriver **træning** forløb med en professionel tilgang til kompetenceudvikling, hvilket for eksempel kan være et sprogkursus undervist af en engelskspecialist eller et kulturseminar forestået af en antropolog.

I forhold til disse to muligheder viser interviewene, at langt størstedelen af informanterne har tilegnet sig deres nuværende sproglige og interkulturelle kompetencer igennem personlige erfaringer. Mest oplagt er længere ophold i udlandet, som både giver et bedre sprog og indsigt i andre kulturer, men interessant nok åbner flere op for muligheden af, at man kan blive bedre en international underviser ved simpelthen at springe ud i det og påtage sig undervisning på blandede hold. Hvad angår træning, vurderer informanterne, at det kun har en begrænset betydning for underviserens kompetenceudvikling. Eneste undtagelse er engelskkurser, som man er enige om, er et nødvendigt tilbud, der af mange burde prioriteres højere.

En fordel ved, at underviserne i så vidt omfang trækker på egne erfaringer, er, at en sådan viden typisk er anvendelsesorienteret og nem at omsætte til konkrete faglige og pædagogiske praksisser. Der, hvor underviserne har indsamlet deres erfaringer igennem længerevarende udlandsophold og/eller arbejde i internationale organisationer, har denne viden samtidigt en klar international referenceramme, hvilket gør den relevant og tilgængelig for internationale såvel som danske studerende. Endelig sker en sådan erfaringsbaseret læring ofte i situationer, hvor der ikke er nogen klar løsning, og det kan være med til at forberede undervisere på de divergerende forudsætninger og forventninger, som de møder i den internationale undervisning.

En fare ved, at undervisernes kompetenceudvikling i en sådan grad er erfaringsbaseret, er, at det nemt kan efterlade et indtryk af, at et længerevarende udlandsophold er en forudsætning for at blive en god international underviser. Det betyder, at det tit er undervisere fra denne gruppe, der søger over på de engelsksprogede forløb, og at de nogle steder kommer til at fylde rigtig meget på de internationale programmer. Det giver problemer i forhold til kompetenceudvikling af nye undervisere, der kan opleve, at institutionens kurser i sprog og kultur må aflyses, fordi deres erfarne kolleger vurderer, at de ikke har behov for noget sådant. På længere sigt kan det få konsekvenser for videreudviklingen af de internationale uddannelser, idet man ikke får suppleret de enkelte underviseres erfaringer med en mere formaliseret og teoretisk funderet viden.

#### *7.3.4. fortællinger frem for fakta*

**Fortællinger** bruges her som en betegnelse for de anekdoter, underviserne udveksler omkring den internationale undervisning. Omvendt betegner **fakta** en mere teoretisk viden som for eksempel pædagogiske modeller eller kulturprofiler. Fortællinger indgår normalt i undervisernes erfaringsudveksling, hvor imod de mere professionelle træningsforløb tager udgangspunkt i en eller anden form for faktuel viden.

En væsentlig del af den information, der udveksles i de lokale miljøer, er anekdotepræget. Til spørgsmålet omkring uformel videndeling svarer flere, at de da kender til den slags, men at der er tale om sladder, sjove historier om bestemte studerende eller situationer, og ikke om principielle faglige eller pædagogiske diskussioner. Andre bemærker, at man naturligvis vender sine oplevelser internt i lærergruppen, og igen synes fortællingen at være en almindelig måde at kommunikere disse erfaringer på. Undervisernes tendens til at prioritere fortællinger over fakta understreges af interviewene. Således kommer langt hovedparten af informanterne med anekdoter om deres internationale studerende, mens kun et fåtal vælger at underbygge deres svar med henvisninger til teoretiske modeller eller principper.

Undervisernes tendens til at udveksle anekdoter om de internationale hold kan have flere fordele. For det første tager historierne normalt udgangspunkt i helt konkrete episoder, hvilket gør det nemt for kollegerne at forholde sig til dem. Samtidigt er der tale om en spontan form for videndeling, der typisk opstår i forbindelse med en kaffe- eller frokostpause, og som er uforpligtende for modtagerne. Kollegerne kan vælge at kommentere en historie, hvis de vurderer, den rejser spørgsmål, som er relevante for dem, eller forholde sig passive, hvis der er tale om udtalelser, som de ikke kan eller vil besvare. Endelig giver historierne underviserne en mulighed for at sammenligne erfaringer i forhold til bestemte situationer eller studerende. Over en længere periode kan det føre til opbygningen af et bredere erfaringsgrundlag og derigennem en øget forståelse af de forhold, der gør sig gældende i den internationale undervisning.

Undervisernes fortællinger kan dog også have negative konsekvenser. Først og fremmest, er der en fare for, at anekdoter omkring bestemte grupper af internationale studerende er med til at skabe barrierer og stereotyper. Hvis en underviser gentagne gange hører fra kollegerne, at studerende fra Kina er uselvstændige, er det sandsynligt, at han eller hun vil have disse fortællinger i baghovedet næste gang, der kommer en kineser, hvilket kan give vanskeligheder i forhold til det videre samarbejde. Lige så væsentligt er det, at de mange fortællinger kan få underviserne til at overvurdere deres egen kulturelle og sproglige indsigt, så de bliver mindre tilbøjelige til at opsøge faktisk viden på området. Det kan betyde, at man ikke får kendskab til de metoder og redskaber, der udvikles i relation til eksempelvis interkulturel kommunikation eller pædagogik, og som kan være til hjælp i den internationale undervisning.

### *7.3.5. en mulig model for kompetenceudvikling*

Ovenstående oversigt over formelle og uformelle læringsprocesser har givet et indblik i, hvad det er

for en viden, underviserne trækker på i forhold til deres undervisning, samt hvor de typisk tilegner sig sådanne kompetencer. På baggrund af disse refleksioner er formålet med det konkluderende afsnit at opstille en model for kompetenceudvikling, der både trækker på de kanaler, der tydeligvis fungerer for underviserne, og samtidigt efterlever kravet om en mere systematiseret tilgang.

For at opsummere konklusionerne fra tidligere er den viden, informanterne synes at have mest gavn af, karakteriseret ved at være uformel, lokal og erfaringsbaseret. Særligt anekdoter bruges til at sparre med kolleger om faglige, pædagogiske og personlige emner, og ofte tager disse som udgangspunkt en konkret episode, der er opstået i forbindelse med en time. Flere undervisere efterlyser til gengæld en systematiseret viden omkring international undervisning. Nogle efterspørger kulturmodeller, der kan hjælpe dem med at håndtere blandede studentergrupper, mens andre har brug for pædagogiske redskaber til at imødekomme de særlige udfordringer, der findes på blandede hold. Generelt gælder det, at der er tale om en indsigt, der bedst udvikles igennem formelle, teoretiske forløb, hvor deltagerne kan modtage vejledning fra specialister i interkulturel pædagogik og kommunikation.

Hvis man skal drage nytte af den allerede eksisterende erfaringsudveksling og samtidigt imødekomme kravet om mere systematiseret viden, er det bedste bud en **lokal-global** model. **Lokal** kan man forsøge at få formaliseret undervisernes videndeling, således at tilfældig sladder og anekdoter omsættes til en anvendelsesorienteret viden omkring bestemte undervisningssituationer eller studentergrupper. Det kan for eksempel ske ved, at man mødes i mindre grupper for at diskutere konkrete episoder, der er opstået i forbindelse med undervisningen. Fra fakultetets side kan man understøtte denne erfaringsudveksling ved at udlåne en mødeleder med en baggrund inden for sprog eller interkulturel kommunikation. En sådan person kan hjælpe underviserne med at sætte deres personlige erfaringer ind i en bredere, teoretisk ramme og på den måde give dem en dybere forståelse af, hvad det er, der sker i undervisningssituationen. Har mødelederen en uddannelse inden for engelsk, kan denne videndeling med fordel suppleres med sprogundervisning tilpasset mødedeltageres ønsker og behov.

Fra **centralt** hold er det vigtigt at få etableret et formaliseret forløb, der retter sig specifikt mod undervisere på internationale uddannelser. Et sådant kursus kan i første omgang udvikles med henblik på de yngre undervisere, der deltager i fakultetets adjunkt-pædagogikum, da disse sjældent har samme mulighed som deres ældre kolleger for at trække på tidligere erfaringer fra internationale uddannelser eller organisationer. Omvendt er det vigtigt, at der med tiden også kommer et tilbud til rutinerede undervisere, og at det som udgangspunkt tager denne gruppes erfaringer. Et sådant kur-

sus kan eventuelt varetages af samme person, som fungerer som mødeleder ved erfaringsudvekslingen i de lokale miljøer, da denne har det bedst mulige kendskab til undervisernes behov. De formelle forløb bør løbende suppleres med endagsseminarer eller workshops, så der sikres et regelmæssigt udbud af aktiviteter rettet mod undervisere på de internationale uddannelser.

## 8. Konklusion

På baggrund af 36 kvalitative forskningsinterview har rapporten forsøgt at give et overblik over, hvordan den igangværende internationalisering af de videregående uddannelser opleves af medarbejdere ved fem danske fakulteter. Undervisernes erfaringer er blevet organiseret under de fire nøgletemaer **sprog**, **kultur**, **viden** og **organisation**, og indenfor hvert af disse områder kan der dokumenteres en række forandringer:

Hvad angår **sprog**, kan internationalisering forstås som et sprogskifte fra dansk til engelsk. Det har betydning for undervisernes mulighed for at formidle deres faglige viden, da ikke alle har adgang til samme nuancer og præcision på engelsk som på dansk. Af samme grund kan den internationale undervisning betegnes som et 'shortcut' eller en '90 procents kommunikation.' Samtidigt viser interviewene, at sprogproblemer opstår på modtager- såvel som afsendersiden. Det er derfor nødvendigt med strategier, der kan sikre, at manglende engelskfærdigheder ikke kommer til at blokere for de studerendes faglige forståelse.

Med hensyn til **kultur**, betyder internationalisering, at man på holdene møder en større mangfoldighed. Det betragtes af mange som en fordel, idet studerende med andre kulturelle erfaringer er med til at understøtte den internationale orientering i undervisningen. Således hjælper tilstedeværelsen af en blandet studentergruppe med til at rykke referencerammen fra en snæver national til en europæisk eller global kontekst. En særlig kulturel udfordring er at sikre, at der på de internationale hold foregår interaktion imellem danske og internationale studerende. Mange undervisere er bevidste om værdien af en sådan integration og påtager sig af samme grund en rolle som brobygger.

I forhold til **viden** forbindes internationalisering med en række asymmetrier. Helt konkret betyder det, at man i undervisningen møder studerende fra andre faglige, institutionelle og læringsmæssige traditioner. Videnasymmetrier kommer tit til udtryk i forbindelse med aktiviteter som problemorienteret projektarbejde, rapportskrivning og eksamen, der alle forudsætter et kendskab til akademisk praksis på bestemte uddannelser eller institutioner. Undervisere, der er opmærksomme på udefrakommende studerendes anderledes forventninger og forudsætninger, kan foregribe eventuelle problemer ved at tilbyde ekstra vejledning eller undervisning. Det rejser dog spørgsmålet om, hvorfra timerne til en sådan faglig socialisering skal tages.

Endelig understreger interviewene, at internationalisering er en forandringsproces, som involverer hele **organisationen**. Det kan handle om at tilføre de menneskelige og økonomiske ressourcer, der er nødvendige for, at man i de faglige miljøer kan fortsætte det arbejde, der allerede er i gang med at opbygge det internationale område. Men samtidigt bør også centraladministrationen og



ledelsen påtage sig en aktiv rolle i forhold til at sikre kvaliteten af de internationale programmer. Underviserne efterspørger blandt andet mere information på engelsk, en bedre faglig og sproglig screening af internationale studerende, sprogstøtte til undervisere og studerende, samt timer til at gennemføre et fagligt indslusningsforløb.

På baggrund af 36 medarbejderes erfaringer har det været muligt at tegne et billede af, hvordan internationaliseringen påvirker undervisernes arbejdsopgaver. Blandt de temaer, der nævnes i interviewene, går nogle igen på tværs af de fem fakulteter og kan således betragtes som karakteristiske for de internationale uddannelser mere generelt. Det gælder blandt andet kommunikation, interaktion, integration, lærer-studerer relationer og de studerendes forskellige faglige og sproglige forudsætninger. Andre emner knytter sig til bestemte fag eller institutioner, hvilket understreger, at også lokale forhold spiller en rolle i forhold til, hvordan internationaliseringen opfattes. Det drejer sig især om emner som kontekst, fagenes orientering, gruppearbejde, tilgang og metode. Endelig afspejler informanternes svar den måde, hvorpå man rent organisatorisk har valgt at gribe internationaliseringen an, herunder hvilken grad af frivillighed og anerkendelse, som den enkelte underviser har oplevet.

I introduktionen blev der spurgt, hvor vidt nye undervisere kan lære af de erfaringer, deres kolleger har gjort i forhold til den internationale undervisning. Analysens afsnit om **videndeling** har dokumenteret, at det allerede sker i vidt omfang, men også, at der både lokalt og centralt er ressourcer, som kan udnyttes bedre. I rapporten præsenteres en række spørgsmål, som undervisere på de internationale uddannelser møder i deres hverdag, og disse kan bruges som udgangspunkt for en mere struktureret erfaringsudveksling omkring international undervisning. Dog skal det understreges, at undersøgelsens konklusioner bør betragtes som et supplement til, *ikke* en erstatning for, den erfaringsbaserede viden, der findes rundt omkring i de faglige miljøer.

## 9. Referencer

- Bernard, H. R. 2006. *Research Methods in Anthropology*. 4<sup>th</sup> ed. (1<sup>st</sup> ed. 1988). Lanham, etc., Alta-Mira Press.
- Cimon, Y. 2004. 'Knowledge-related asymmetries in strategic alliances.' *Journal of Knowledge Management*, vol. 8, no. 3, pp. 17-30.
- Kastberg, P. 2007. 'Knowledge communication – the emergence of a third order discipline.' I Villiger and Gerzymisch-Arbogast (red.). *Kommunikation in Bewegung*. Frankfurt-am-Mainz: Peter Lang, pp. 7-24.
- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Inc.
- Kvale, S. and Brinkmann, S. 2009. *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. 2<sup>nd</sup> ed. (1<sup>st</sup> ed. 1996). Los Angeles etc., Sage.
- Schön, D. 1991. *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Ashgate.