

Lisbeth Verstraete-Hansen

*Lektor ved Department of International Business Communication,
Copenhagen Business School*

Mette Skovgaard Andersen

*Lektor ved Department of International Business Communication,
Copenhagen Business School*

Fremmedsprog på universitetet – for profit only? En analyse af aktører og anbefalinger i dansk uddannelsespolitik

Sammendrag

Formålet med artiklen er at bidrage til en forståelse af, hvilke aktører og antagelser, der driver udviklingen inden for universiteternes fremmedsprogsuddannelser i Danmark. Artiklen undersøger udvalgte uddannelsespolitiske anbefalinger, der indledningsvis perspektiveres til internationale aftaler som Bologna-processen og Lissabonstrategien. Ved hjælp af begreber fra public policy-analyse placeres de implicerede aktører i aktørgrupper, hvorefter fire rapporter fra perioden 2006-2013 analyseres med henblik på at afdække, hvilket indhold aktørerne giver nøglebegreberne 'samfundets behov', 'kvalitet' og 'relevans'. Analyserne viser, at det primært er politisk-administrative aktører, der deltager i agenda-settingen for uddannelsesudviklingen i Danmark, og at disse aktører i vid udstrækning ækvivalerer samfundets behov med arbejdsmarkedets erkendte behov og derfor ligestiller kvalitet med arbejdsmarkedets relevans. Et sådant syn på uddannelse kan få store konsekvenser for sprogfagernes udviklingsbetingelser, og artiklen konkluderer, at ideen om fremmedsprog som selvstændig akademisk disciplin er under stærkt pres i Danmark.

Introduktion

Denne artikel analyserer et udvalg af de direkte eller indirekte anbefalinger for universiteternes fremmedsprogsuddannelser (dvs. uddannelser i andre sprog end dansk), der de senere år er blevet fremsat i uddannelsespolitiske rapporter fra den danske regering eller regeringsnære udvalg. Formålet er at bidrage til en forståelse af, hvilke aktører og antagelser der driver udviklingen og på den baggrund diskutere fremtidige scenarier.

De videregående uddannelser (dvs. høgre utdanning) er ikke som grundskolen og de gymnasiale uddannelser styret af nationale bekendtgørelser og læreplaner, men der er klare politiske rammer, som skal respekteres. Med Universitetsloven fra 2003 fastsattes krav om, at alle studieordninger skulle

modulopbygges og have klare kompetenceprofiler (Ministeriet for VTU, 2003), og med Akkrediteringsloven fra 2007 fik Danmark en instans, der skulle vurdere uddannelsernes kvalitet og relevans ud fra centralt fastlagte kriterier (cf. Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser, 2007). Når en uddannelse – ny såvel som eksisterende – i dag skal akkrediteres, er det første kriterium, at uddannelsen ses som relevant i forhold til arbejdsmarkedets behov, og at relevante aftagere fra arbejdsmarkedet har været involveret i udviklingen af den.

Denne udvikling forklarer, hvorfor begreber som *samfundets behov*, *kvalitet* og *relevans* har stået centralt i det seneste årtis uddannelsespolitiske diskussioner. Men hvad betyder disse begreber egentlig? Som uddannelses teoretikeren Gert Biesta har formuleret det, indeholder spørgsmål om undervisning og uddannelse altid et normativt aspekt, som gør uddannelsespolitikken til en kamplads for værdimæssige og politiske diskussioner (Biesta, 2009). Vi ser de udvalgte rapporter som steder, hvor en kamp om uddannelsespolitikens nøglebegreber udspiller sig, og vi vil belyse denne kamp gennem følgende spørgsmål: Af hvilke aktører og på hvilket grundlag gives der indhold til begreberne *samfundets behov*, *kvalitet* og *relevans*, og hvordan påvirker dette sprogfagenes udviklingsmuligheder?

Artiklen falder i fire dele, hvoraf den første kort placerer problemstillingen i eksisterende forskning og præsenterer analyseramme og empiri. Herefter ser vi på aktører og begreber, inden vi afslutningsvis diskuterer implikationerne for fremmedsprogsuddannelserne og kort ser på analysens resultater i et dansk-norsk perspektiv.

Foreliggende viden, metode og empiri

Artiklens overordnede emne er uddannelsespolitik, men fokus ligger på et særligt *moment* og på et særligt *delområde* af politikudviklingen. *Momentet* er policy-cyklussens indledende faser, mens *delområdet* er fremmedsprogsfagene.

Udarbejdelsen af en offentlig politik beskrives ofte som en cyklus i flere faser, som kan resumeres i følgende overskrifter: *emergence and perception of problems*, *agenda setting*, *formulation and adoption of the policy programme*, *policy implementation*, *policy evaluation* (Knoepfel, Larrue, Varon & Hill, 2007, s. 31). Vi fokuserer som nævnt på de første faser, hvor det offentlige problem, der skal løses, bliver identificeret og sat på regeringens agenda.

De udvalgte rapporter er vigtige pejlemærker for den reformproces, der blev iværksat for at tilpasse de danske universiteter til Bolognaprocessens og Lissabonstrategiens forskellige målsætninger. De seneste års universitsreformer er derfor så tæt sammenvævede med internationale aftaler, at det kan være svært at afdøre, hvilke dele af agendaen, der kommer fra et supranationalt niveau og hvilke, der kommer fra det nationale:

For the execution of European Union (EU) policies this is especially challenging as policy formulation and implementation in most policy areas take place at the intersection between the supranational and national politico-administrative systems (Gornitzka, 2012, s. iii).

Bolognaprocessen og dens implementering i de nationale uddannelsessystemer er grundigt beskrevet og analyseret i international forskning (f.eks. Bruno, 2008; Maassens & Stenaker, 2011), hvor det dog understreges, at der er betydelige variationer mellem de enkelte medlemsstaters fortolkning af de internationale aftaler. I de danske uddannelsespolitiske dokumenter har EUs fortælling om globaliseringen fået betydelig diskursiv definitionsmagt, og begreber som *globaliseringens udfordringer* eller *muligheder* bruges konsekvent til at legitimere de problemstillinger, som uddannelsesreformerne skal ses som et rationelt svar på (cf. Nielsen & Sarauw, 2012, s. 107). Det er desuden påvist, at det danske politiske system opererer med en ret snæver fortolkning af de fælles uddannelsespolitiske mål, der i dansk sammenhæng primært ses som *forberedelse til arbejdsmarkedet*. Hermed adskiller det danske narrativ sig fra det bredere perspektiv, der i de internationale aftaler sidestiller arbejdsmarkedsorienteringen med elementer, som kan relateres til et mere personligt dannelsesbegreb: 1) forberedelse til livet som aktiv borger i et demokratisk samfund, 2) personlig udvikling og 3) udvikling af et bredt og avanceret vidensgrundlag (Sarauw, 2010, s. 69).

Den danske forsknings- og uddannelsespolitik bærer ligeledes et kraftigt aftryk fra Lissabonstrategien, der i 2000 lancerede visionen om, at EU inden 2010 skulle være den mest konkurrencedygtige og dynamiske vidensbaserede økonomi i verden. Lissabonstrategien er indlejret i et narrativ, der ser globaliseringen som en kamp om økonomisk overlevelse, hvor forskning og uddannelse er afgørende konkurrenceparametre, og hvor universiteterne derfor tildeles en nøglerolle i skabelsen af arbejdspladser og økonomisk vækst. Dette 'globaliseringsnarrativ' har haft stor indflydelse på den måde, der tales om forskning og uddannelse på i EU-landene:

The Lisbon-based research agenda and the Bologna Process have assisted the Commission to disseminate an influential European discourse of higher education. (...) The Commission's multileveled involvement in the 'language games' (...) of research policy and the Bologna Process have contributed significantly to the development of a widening pool of 'common sense' understandings, roughly coherent lines of argument and 'self-evident' statements of meaning about higher education in Europe (Keeling, 2006, s. 208-209).

Når vi i det følgende ser på de fremtidige scenarier for fremmedsprogs uddannelserne i Danmark, vil vi først og fremmest tænke dem ind i den nationale politiske ramme, der grundlæggende har ændret fagenes udviklingsbetingelser. Ændringen kan illustreres med et hurtigt blik på den

fremmedsprogsdebat, der omkring år 2000 udspillede sig i de faglige miljøer og særligt omkring det forskningsrådsfinansierede *Sprog- og Kulturnetværket*. På dagsordenen var spørgsmålet om fremmedsprog som selvstændig akademisk disciplin, dennes indre sammenhæng og samfundsmæssige relevans, og initiativet mundede ud i et bud på fagenes fremtidige fundament og organisering. Flere publikationer tegnede et billede af en udvikling mod øget tværfaglighed og mod et mindre nationalfilologisk og dermed bredere syn på sprog og kultur (Hansen, 2004).

Det er væsentligt at bemærke, at debatten i fagmiljøerne afspejler et internt syn på uddannelserne, og at et sådant internt perspektiv efter vedtagelsen af Akkrediteringsloven ikke længere kan stå alene, eftersom loven gør potentielle aftageres opfattelse af behov og relevans til de primære godkendelseskriterier for uddannelser i Danmark. Når man vil se på, hvad der driver udviklingen, bliver det derfor væsentligt at spørge, hvilke aktører, der får adgang til hvilke dele af policy-processen, og hvilket perspektiv – internt eller eksternt – aktørerne lægger på begreberne.

Vi er i vores analyse inspirerede af ideerne om, at politiske processer kan ses som en kamp om at få lov til at definere bestemte ord og begreber, de såkaldte flydende betegnere (Laclau & Mouffe, 1985). Vi opfatter begreberne *samfundets behov*, *kvalitet* og *relevans* som sådanne flydende betegnere, der får forskelligt indhold alt efter, hvilken aktør, der taler. Vi belyser i analyserne, hvordan begreberne gives indhold i de forskellige rapporter, og hvordan fremmedsprogsfagenes rolle derefter kommer til at fremstå.

Artiklens empiri udgøres af fire udvalgte rapporter fra perioden 2006-2013 med enten direkte eller indirekte anbefalinger for fremmedsprogsuddannelserne. Rapporterne er ikke direkte sammenlignelige, da de interesserer sig for *samfundets behov*, *kvalitet* og *relevans* med udgangspunkt i forskellige sektorer, og da kun én af rapporterne er eksplicit sproguddannelsespolitisk. Fælles for rapporterne er imidlertid, at det er regeringen, der – enten som afsender eller gennem et kommissorium – sætter agendaen ved at definere det problem, rapporterne skal give anbefalinger til at løse. Og den agenda viser hver gang tilbage til EUs grundfortælling om den globale økonomis udfordringer for medlemsstaterne.

Efter således at have ridset analyseramme og empiri op, ser vi i det følgende på aktører og anbefalinger.

Aktører og anbefalinger

For at få et overblik over de aktører, der præger agenda-settingen, har vi med inspiration fra Knoepfel m.fl. (s. 53-54) opdelt aktørerne i tre overordnede grupper:

- *Politisk-administrative aktører*, dvs. såvel lovgivende aktører som universitetsledere og private lobbyorganisationer. Disse aktører kan underinddeles i følgende grupper: repræsentanter for regeringen, private virksomheder, interesseorganisationer, offentlige institutioner, ledere/professorer i uddannelsessystemet samt endelig fremmedsprogfolk.
- *Målgrupper*, dvs. de grupper hvis adfærd policy-udviklingen sigter mod at ændre. Overført til sproguddannelsesområdet vil målgrupperne være undervisere på skoler, gymnasier og universiteter, forældre og arbejdsgivere.
- *Slutmodtagere*, dvs. de grupper, der er direkte berørt af det kollektive problem, og som oplever de positive eller negative effekter af det. Overført til sproguddannelsesområdet vil slutmodtagerne være elever og de studerende, der passer perfekt til arbejdsmarkedet, eller det arbejdsmarked, der får de efterspurgte kompetencer.

I de gennemgåede rapporter er det næsten udelukkende den første gruppe af aktører, der bidrager til agendasettingen. Kun rapporten *Sprog er nøglen til verden*, der fik som opgave at udarbejde anbefalinger for en national strategi for fremmedsprogene, har aktører fra de målgrupper, der skal implementere anbefalingerne, hvis de bliver til politik. Denne bias i sammensætningen kan naturligvis forklares med, at kun *Sprog er nøglen til verden* har fremmedsprog som eksplicit fokuspunkt. De øvrige rapporter forholder sig ikke desto mindre til området, eksplicit eller implicit, men universitetssektoren er her repræsenteret gennem forskere fra de tekniske, medicinske, naturvidenskabelige eller økonomiske fagmiljøer.

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

Denne rapport – ofte kaldet Globaliseringsrapporten – fra den daværende regering er udarbejdet af et Ministerudvalg i nær kontakt med Globaliseringsrådet, nedsat til anledningen. Rapporten tager udgangspunkt i ”globaliseringens udfordringer” (Regeringen, 2006, s. 137), for Danmark, der i den skærpede konkurrence risikerer at blive overhalet af andre lande. Regeringen sætter det mål, at Danmark fortsat skal høre til blandt verdens rigeste lande, hvilket forudsætter en stærk konkurrencekraft, og det pointeres, at ”[g]ode uddannelser er fundamentet for en stærk konkurrencekraft, og for at alle kan deltage i samfundslivet og på arbejdsmarkedet. Regeringen vil sætte ind med reformer gennem hele uddannelsessystemet” (Regeringen, 2006, s. 8). Selv om hverken Bologna processen eller Lissabonstrategien er nævnt, viser de diskursive sammenfald med EU-dokumenterne – f.eks. i beskrivelsen af universiteternes ”central[e] rolle for Danmarks konkurrencekraft, vækst og velstand” (Regeringen, 2006, s. 62) – at Globaliseringsrapporten er den danske regerings drejebog for implementering af de europæiske målsætninger.

Retter vi fokus mod begreberne *samfundets behov*, *kvalitet* og *relevans*, slås temaerne an allerede i indledningen, hvor det fremhæves, at "[d]e unge skal have et kvalificeret grundlag for at vælge en uddannelse, der stemmer med egne ønsker og evner og med samfundets behov" (Regeringen, 2006, s. 8). Senere tilføjes, at "[u]ddannelserne skal være relevante for samfundet og erhvervslivet" (Regeringen, 2006, s. 8). Man kan notere sig, at erhvervslivet nævnes for sig selv og dermed tildeles en særstatus i samfundet. Denne fortolkning understøttes i afsnittet om de korte og mellemlange videregående uddannelser, hvis "(...) indhold skal svare til behovene på arbejdsmarkedet", og som "løbende kan tilpasse sig ændrede behov på arbejdsmarkedet og i samfundet" (Regeringen, 2006, s. 6)

Behovsbegrebet bliver her det bærende princip i uddannelsesudviklingen. Samtidig kan man med yderligere et begreb fra Laclau & Mouffe sige, at der opstår en ækvivalenskæde mellem *samfundets behov* og *arbejdsmarkedets behov*, der tager farve af hinanden og bliver ækvivalente.

En sprogfaglig dimension optræder i rapporten i forbindelse med de centrale begreber *globalisering* og *internationalisering*. Det anbefales, at unge bliver bedre til sprog og får større indsigt i andre kulturer og samfund (Regeringen, 2006, s. 49), men der etableres ingen forbindelse til en bredere vifte af fremmedsprog, for det globale perspektiv kædes oftest sammen med engelsk, som her i afsnittet om "Uddannelser med globalt perspektiv":

Der er fortsat institutioner og fag, især på de mellemlange videregående uddannelser, hvor det relevante udbud af kurser eller fag på engelsk er beskedent. Og ingen danske universiteter har udarbejdet en sammenhængende strategi for deres deltagelse på det globale uddannelsesmarked (Regeringen, 2006, s. 49).

Det siges ikke eksplicit, at en vellykket internationalisering af uddannelserne kan måles på mængden af kurser eller fag på engelsk, men det er nærliggende at slutte sig til en sådan sammenhæng, fordi engelsk som det eneste sprog nævnes i forbindelse med universitetsuddannelserne:

Sammenlignet med andre lande har Danmark relativt få udenlandske studerende. Derfor skal der være flere relevante fag og uddannelser på engelsk, som kan tiltrække dygtige studerende. (...) Mål for fag og uddannelser på engelsk: Den enkelte videregående uddannelsesinstitution skal via udviklingskontrakten forpligtes til at sætte relevante mål for udbud af uddannelser eller fag på engelsk (Regeringen, 2006, s. 53).

Når man i rapporten således kobler relevansbegrebet tæt sammen med engelsk, samtidig med at ingen andre relevante fremmedsprog fremhæves, opstår ækvivalenskæden *globalisering* + *engelsk* + *relevans*, og læsningen bliver, at engelsk er det eneste rigtigt relevante fremmedsprog for det danske samfund. Man kunne – med et udtryk fra den lingvistiske antropologi – tale om

udviskning (*erasure* cf. Irvine & Gal, 2000, s. 38), som betegner en proces, der forenkler det sociolingvistiske landskab så meget, at visse sproglige aktiviteter bliver usynlige.

Udviskningen af andre fremmedsprog end engelsk kan ikke forklares med, at rapporten ikke på detaljeret vis anbefaler bestemte uddannelser. Rapporten anbefaler nemlig en indsats for at få flere unge til at vælge en videregående uddannelse inden for natur, teknik og sundhed, som – ifølge rapporten – er efterspurgt i erhvervslivet (Regeringen, 2006, s. 44). Der foreslås også strategiske satsninger inden for området kulturforståelse, blandt andet en ressourcebase for vækstlande i Asien, og et videns- og kompetencecenter for Mellemøsten og den muslimske verden, som eventuelt kan udbyde sprogundervisning.

Opsummerende kan man sige, at ingen andre fremmedsprog end engelsk fremhæves i Globaliseringsrapportens anbefalinger for de videregående uddannelser, hvorfor man må slutte, at de ikke anses for at spille nogen strategisk rolle for Danmarks position i den globale økonomi.

Danmarks Forskningspolitiske Råd: Årsrapport 09. Dansk Forskning - Store globale udfordringer og store globale muligheder, 2010

Danmarks Forskningspolitiske Råd (herefter DFR) blev nedsat i 2003 for at rådgive ministeren for Videnskab, Teknologi og Udvikling om dansk og international forskningspolitik. I *Årsrapport 09* (udgivet i 2010) retter rådet blikket mod humaniora og formulerer nogle ganske præcise og vidtrækkende anbefalinger for fremmedsprogfagene.

I forordet ser DFR "den globale konkurrence på videnområdet som en altoverskyggende mulighed" og ønsker at skabe grundlaget for, at dansk forskning kan "agere strategisk i et globalt videnssamfund" (Danmarks Forskningspolitiske Råd, 2010, s. 7). Rådet vil i den forbindelse se på *kvalitet i international sammenhæng* og *samfundsmæssig relevans*. Vi genfinder altså her såvel narrativet om den globale konkurrence som begreberne *kvalitet* og *relevans*.

Rapportens afsnit om humaniora starter med at tegne et antagonistisk billede af et moderne (dynamisk) humaniora *versus* et klassisk (statisk) humaniora. Det første består af fag som kommunikation, nye medier, antropologi, pædagogik og psykologi (Danmarks Forskningspolitiske Råd, 2010, s. 54), der vurderes at have både *global orientering* og sans for det moderne samfunds kompleksitet samt - nok så vigtigt – øget tilgang af studerende. Det andet humaniora er et

(...) 'klassisk' humaniora, der blandt andet består af sprogfag og sprogvidenskab. Der er tale om klassiske humanistiske områder, der ikke i sig selv har skabt ny dynamik og tiltrækning af studerende, men hvor elementer fra disse fag redefineres i nye humanioraområder, der er i vækst (Danmarks Forskningspolitiske Råd, 2010, s. 54).

Antagonismen *dynamisk versus klassisk* humaniora kædes altså sammen med henholdsvis vækst/fald i studerende og ”dalende betydning” (om end det forbliver uklart, om DFR henviser til dalende samfundsmæssig eller dalende kvantitativ betydning):

Sprogfagene har oplevet et væsentligt fald i nye studerende. Dog er HA [Handelshøjskole] sprogfagene samt kombinationen med fremmedsprog og IT undtaget. Her er studentertilgangen øget. (...) Det er blandt sprogfagene, der fortsat er et væsentligt humanistisk område, hvor der kan konstateres en dalende betydning (Danmarks Forskningspolitiske Råd, 2010, s. 71).

På den baggrund anbefaler DFR, at sprogforskningen blandt de små sprogfag uden tilstrækkelig kritisk studentermasse fokuseres. Uden at definere *små sprogfag* yderligere foreslår DFR, at

(...) universiteterne gives mulighed for at lave ’joint programmes’ med gode internationale universiteter, således at den studerende kan tage dele af sin uddannelse ved en udenlandsk institution med medfølgende finansiering til den pågældende institution, og dele ved et dansk universitet. Derved kan forskningsmiljøerne fokusere og prioritere sprogforskningen på de små fag til de absolutte styrkeområder og alene levere den forskningsbaserede undervisning her (Danmarks Forskningspolitiske Råd, 2010, s. 56).

Da en væsentlig del af de danske uddannelser finansieres i forhold til antallet af studerende, der består deres eksamen (det såkaldte taxametersystem), er anbefalingen reelt ensbetydende med at fjerne en del af finansieringsgrundlaget for de pågældende sproguddannelser.

En anden anbefaling med potentielle konsekvenser for sprogfagene er forbundet med det indhold, der lægges i begrebet international forskningskvalitet, som skal danne grundlag for fremtidige forskningspolitiske prioriteringer. Rådet konstaterer, at de bibliometriske indikatorer, man på andre fagområder måler kvalitet med, vanskeligt kan overføres til humanistisk forskning (Danmarks Forskningspolitiske Råd, 2010, s. 80). Alligevel er det netop de bibliometriske indikatorer, DFR bruger til at antyde, at humaniora ikke er så internationalt, fordi der publiceres mindre på engelsk end på andre hovedområder. Det nævnes ikke, at humaniora er det område, der publicerer mest på andre fremmedsprog end engelsk. Man kan igen tale om en form for erasure, der udvisker dele af det sociolingvistiske landskab, og vi genfinder således – som i Globaliseringsrapporten – ækvivalensen mellem engelsk og international/global orientering. Det har konsekvenser for de prioriteringer, rådet foreslår: ”Der bør ske styrkelse af de områder, der kan dokumentere et højt internationalt kvalitetsniveau. De områder, der ikke kan dokumentere høj international kvalitet og som ikke har en tilstrækkelig studenterefterspørgsel, bør ikke prioriteres” (Danmarks Forskningspolitiske Råd, 2010, s. 83).

Man kan notere sig, at rapporten indeholder en noget mangelfuld beskrivelse af det faglige indhold på fremmedsprogsuddannelserne. Således forklares det i en parentes, at begrebet *forskningsbaseret undervisning* er det samme som *sprogundervisning* (Danmarks Forskningspolitiske Råd, 2010, s. 85). Denne mangel på kendskab til fagenes kulturdimension kan måske forklares med aktørernes egen faglige baggrund. Rådet talte kun ét medlem med humanistisk baggrund (inden for kommunikation og informatik).

Opsummerende kan siges, at der i rapporten konstrueres en ækvivalenskæde mellem først *faglig dynamik + studentervækst*, dernæst mellem *international + engelsk + kvalitet*. I det første tilfælde falder sprogfagene som helhed uden for den positivt ladede dynamiske kategori; i det andet tilfælde falder andre fremmedsprog end engelsk uden for kategorien *international*, der sættes lig med kvalitet. I begge tilfælde er det nærliggende at udlede, at sprogfag og -forskning ikke skal prioriteres, og at andre fremmedsprog end engelsk ikke kan udøve nogen positiv indflydelse på humanioras fremtid og internationale kvalitet.

Sprog er nøglen til verden, 2011

Denne rapport er skrevet af *Arbejdsgruppen for uddannelse i fremmedsprog*, nedsat i 2011 for at give den daværende regering inspiration til en national strategi for fremmedsprogene i hele uddannelsessystemet. Kommissoriets anden sætning slår fast, at "[h]vis vi skal kunne agere i en globaliseret verden, er det derfor vigtigt, at vores nationale fremmedsprogskompetence er veludbygget og tidssvarende" (*Sprog er nøglen til verden*, 2011, s. 66). På den måde indskriver rapporten sig i samme globaliseringsnarrativ som de to foregående rapporter. Kommissoriet begrundet initiativet dels med den aktuelle situation, hvor andre fremmedsprog end engelsk taber terræn i uddannelsessystemet, dels med en vurdering af, at globaliseringen medfører, "(...) at også andre sprog kan blive mere relevante for os fremover. Eksempelvis stiller den økonomiske vækst i lande som Kina, Indien og Brasilien øgede krav til vores fremmedsprogskompetencer" (*Sprog er nøglen til verden*, 2011, s. 66).

Selv om fremmedsprogskompetencer også her kobles tæt sammen med økonomisk vækst, er anvendelsen af behovsbegrebet alligevel mere nuanceret end i Globaliseringsrapporten, for når kommissoriet beder arbejdsgruppen vurdere "(...) det fremtidige behov for fremmedsprogskompetencer i Danmark, herunder behovet på arbejdsmarkedet" (*Sprog er nøglen til verden*, 2011, s. 67) ses arbejdsmarkedets behov som en delmængde af – og ikke sammenfaldende med – det generelle samfundsbehov.

I det følgende koncentrerer vi os om de steder, hvor *relevans* og *kvalitet* spiller en rolle i anbefalingerne for de videregående uddannelser. Arbejdsgruppen ser på, hvordan uddannelsessystemet kan indrettes, så det på mest kvalificeret vis kan udvikle sproglige og interkulturelle kompetencer, og gruppen retter derfor først opmærksomheden mod behov internt i uddannelsessystemet. Her anbefales et øget og mere fleksibelt samarbejde på

tværs af universiteterne. Selv om anbefalingerne overordnet set stadig er indlejret i en behovsdiskurs, anlægger gruppen først et internt syn på fagene og afstår desuden fra at udtale sig om behovet for specifikke sprog. Siden rejses spørgsmålet om uddannelsernes relevans for arbejdsmarkedet, og dermed indgår gruppen også i den eksterne behovsdiskurs, hvor det – som vi har set ovenfor – handler om at tilpasse uddannelserne til aftagerne:

Derudover skal universiteterne løbende være opmærksomme på, om sproguddannelserne generelt har det indhold, der er behov for på arbejdsmarkedet. Noget tyder i hvert fald på, at mange med sproguddannelser arbejder med noget andet, end det de er uddannet til. (...) Det ser altså ud til, at sproguddannelserne generelt kunne målrettes mere mod behovene på arbejdsmarkedet (*Sprog er nøglen til verden*, 2011, s. 46-48).

Det anbefales, at universiteterne i samarbejde med aftagerne skærper de forskellige erhvervsprofiler på kandidatuddannelserne i kultursprog, der udpeges som særligt problematiske på grund af det store frafald af studerende. Mere specifikt anbefales det, at universiteterne i forbindelse med uddannelsen af sproglærere til gymnasiet og andre steder giver uddannelserne en klarere underviserprofil.

Det er værd at bemærke, at det interne og det eksterne perspektiv vægtes mod hinanden i arbejdsgruppens indledende version, hvor det siges, at:

[d]et er klart, at der inden for uddannelsessystemet må være stor forskel på, hvor tungt opøvelsen af den sproglige kunnen vægtes i forhold til den kulturelle indsigt; fra et rimeligt basalt kendskab til fremmedsproget til en yderst avanceret beherskelse heraf, fra et rudimentært kendskab til kultur og historie til en dybtgående indsigt. Der må ligeledes alt efter mål for uddannelserne være forskel på, om fokus er på merkantilt sprog, specialist- eller branchesprog eller på bred og dyb sprogbeherskelse (*Sprog er nøglen til verden*, 2011, s. 14).

Rapporten indeholder ligeledes et afsnit om de øvrige videregående uddannelser, hvor det anbefales at give alle studerende mulighed for at vedligeholde de sprogkompetencer, de har opbygget tidligere i uddannelsessystemet: ”Det kan ske via inddragelse af litteratur på andre fremmedsprog end engelsk, gennem tilbud om sprogundervisning og internationalisering. Endelig kan der være behov for at overveje nye tværfaglige uddannelser med sprog” (*Sprog er nøglen til verden*, 2011, s. 53). Her er altså tale om fremmedsprog som valgfag, sidekompetence, dobbeltkompetence eller redskabsfag som supplement til de egentlige sproguddannelser.

Sprog er nøglen til verden kom aldrig i offentlig høring, og kort efter udgivelsen blev der udskrevet valg med en ny regering til følge. De nye ministre skrinlagde ideen om en national strategi med det argument, at regeringen foretrak at implementere udvalgte anbefalinger. Nogle af disse finder man i

regeringens seneste handlingsplan for internationalisering, som vi ser på nedenfor.

Øget indsigt gennem globalt udsyn, 2013.

Den sidste rapport, der omtales i denne artikel, er første del af regeringens handlingsplan for internationalisering på uddannelsesområdet *Øget indsigt gennem globalt udsyn – flere studerende på studieophold i udlandet, styrkede internationale læringsmiljøer og bedre fremmedsprogskompetencer*. Som titlen viser, er fremmedsprog her eksplicit sat på agendaen.

I rapportens indledende vision sættes – i Lissabon-strategiens ånd – lighedstegn mellem på den ene side vækst, velfærd og evnen til at drage nytte af globaliseringens muligheder, og på den anden side uddannelsernes opgave med at uddanne medarbejdere med højt fagligt niveau og internationale kompetencer til virksomheder og offentlige institutioner. En grundlæggende forudsætning for at uddanne den type medarbejdere er ”uddannelser af høj kvalitet og relevans, som efterspørges af arbejdsmarkedet” (Regeringen, 2013, s. 5). Det nævnes herefter, at regeringen har iværksat forskellige tiltag med henblik på at ”styrke kvaliteten og relevansen af uddannelserne, så de kan bidrage til vækst og konkurrenceevne og den enkeltes personlige udbytte” (Regeringen, 2013, s. 5). Det er i den optik, målsætningen om styrkede fremmedsprogskompetencer skal ses:

Det er en fordel for danske virksomheder med globalt udsyn at have medarbejdere med kendskab til det relevante eksportmarkeds kultur og sprog. Fremtidens medarbejdere skal derfor have relevante fremmedsprogskompetencer, og uddannelserne skal i højere grad end i dag målrettes sprogkompetencer, som efterspørges af arbejdsmarkedet (Regeringen, 2013, s. 7).

Her optræder *relevans* i flere konstellationer, men med en snævrere betydning end tidligere, idet der nu er tale om relevans i forhold til eksportmarkeder og relevans som noget, der *efterspørges af arbejdsmarkedet*. Hvordan denne efterspørgsel kan kortlægges, får man svar på i et afsnit, der gentager nødvendigheden af en tilpasning til arbejdsmarkedet, og denne gang kobles kultursprogfagene til problemstillingen:

I dag har særligt kultursprogfagene i europæiske sprog en alt for høj frafaldsprocent og en beskæftigelsesfrekvens under gennemsnittet. Derfor skal det sikres, at sproguddannelserne på de videregående uddannelser i højere grad end i dag modsvarer arbejdsmarkedets behov. Det skal blandt andet ske gennem en styrket dialog med aftagersiden, gennem aftagerpaneler og gennem dimittendanalyser for herigennem at styrke kvaliteten og relevansen af uddannelserne (Regeringen, 2013, s. 39-40).

Flere ting kan bemærkes her. For det første sideordnes *kvaliteten* og *relevansen* her – som gennem hele handlingsplanen (syv gange i alt) – som det bærende princip for uddannelsesudviklingen. Begrebet *kvalitet* bliver dermed

uadskilleligt fra begrebet *relevans*, der blev gjort afhængig af *efterspørgslen* på arbejdsmarkedet. Men er kvalitet i uddannelsen det samme som virksomhedernes opfattelse af relevans? Dette spørgsmål rejses ikke, men hvis vi vender vi tilbage til policy-analysens begreber, kan vi sige, at forskellige aktører vil have forskellige opfattelser af *kvalitet* og *relevans*. For målgruppen forskere og undervisere vil *kvalitet* forstås som et internt fagligt uddannelsesansliggende, og *relevans* kan være begrundet i en idé om faglig progression. For slutmodtagerne kan begrebet *relevans* forstås både som et internt anliggende for den enkelte studerende og som et eksternt anliggende, der handler om, hvorvidt uddannelsen og de færdiguddannede kandidaters kompetencer er relevante for samfundet. Når *relevans* ækvivaleres med *arbejdsmarkedets behov* og *efterspørgsel*, som fastsættes af aftagerpaneler og dimittendanalyser, og når man tager i betragtning, at det er fastsat ved lov, at uddannelser kun kan akkrediteres, hvis uddannelsen er *relevant* i forhold til arbejdsmarkedets behov, så får arbejdsmarkedet – eller mere præcist: virksomhederne – altså den fulde definitionsret over betydningen af *kvalitet* og *relevans* i sproguddannelserne. Og dermed også definitionsretten over fagenes eksistensberettigelse.

For det andet er det bemærkelsesværdigt, at frafaldet på kultursprogfagene, som også blev problematiseret i *Sprog er nøglen til verden*, entydigt ses som en konsekvens af, at fagene ikke modsvarer arbejdsmarkedets behov, og at deres *kvalitet* og *relevans* derfor skal styrkes, hvilket i denne sammenhæng betyder, at fagene skal tilpasse sig det eksterne syn på dem.

Endelig skal det nævnes, at flere undersøgelser tyder på, at arbejdsmarkedet ikke altid efterspørger de sprog- og kulturkompetencer, de objektivt set kunne have brug for (Andersen & Verstraete-Hansen, 2013; Verstraete-Hansen, 2008), og at der i såvel den private som den offentlige sektor findes et uformuleret behov for fremmedsprog på forskellige kompetenceniveauer. Forståelsen for variation mellem kompetenceniveauer kommer faktisk til udtryk i rapporten, der rummer et ekko af arbejdsgruppens vision i *Sprog er nøglen til verden*.

Offentlige og private virksomheder og institutioner vil fremover fortsat have behov for ansatte med stærke sprogkompetencer. I nogle virksomheder og funktioner er der brug for specialister med kernefaglighed inden for et eller flere sprog til tolke- og translatøropgaver, mens der andre steder er behov for ansatte, som er fortrolige med fagterminologien på et fremmedsprog, som et supplement til deres kernefaglighed – også kaldet dobbeltkompetencer. Det kan eksempelvis være ingeniøren, der ingeniørfagligt kan begå sig på tysk, fransk eller spansk eller på et sprog, der tales i et af vækstlandene (Regeringen, 2013, s. 39).

Således viser rapporten i glimt en erkendelse af nødvendigheden af at operere med det, vi andetsteds har kaldt et *differentieret behovsbegreb* (Andersen & Verstraete-Hansen, 2013, s. 92). Derfor kan man også undre sig over, at det eksterne perspektiv på fagudviklingen i sidste instans er så altdominerende i handlingsplanen.

Den agenda, der gennem de direkte anbefalinger her sættes for fremmedsprogene, peger i retning af en øget instrumentalisering af fagene, der skal tilpasses primært virksomhedernes efterspørgsel på medarbejdere med kendskab til relevante eksportmarkeders sprog og kultur. Hvilke scenarier tegner sig på den baggrund for fremmedsprogsfagene? Vi vil i det følgende kort redegøre for tre initiativer, der fra politisk side er brugt til at illustrere aktuelle udviklinger inden for fremmedsprogsfagene.

Fremtidige scenarier for fremmedsprogene.

De tre initiativer, der nævnes nedenfor, er omtalt i henholdsvis *Fremtidens humanistiske uddannelser. Aktuelle reformer og konkrete eksempler* fra 2011 og den ovennævnte *Øget indsigt gennem globalt udsyn*. Den første er udgivet af Universitets- og Bygningsstyrelsen i marts 2011 og gennemgår reformer og konkrete eksempler fra danske universiteter. I et afsnit om praksiseksempler optræder sprog som et selvstændigt underpunkt, der illustreres dels gennem Københavns Universitets Center for Internationalisering og Parallelsproglighed (CIP), dels gennem Aalborg Universitets (AAU) initiativ til styrkelse af sprog som national og global kompetence.

CIP udbyder ikke egentlige sproguddannelser men har en tredelt funktion som 1) forskningsenhed, 2) ressourcecenter for rådgivning om parallel sproglighed og 3) udviklingscenter for universitetets medarbejders sproglige kompetencer. Hvad AAU angår, har universitetet nytænkt sine to studieretninger (almen og virksomhedsrettet) inden for engelsk, tysk og spansk og har en idé om at etablere *joint degrees* med udenlandske universiteter for tilvalgsfaget fransk. Endelig er universitetet både for fransk, tysk og spansk begyndt at udbyde generelle kurser i grundlæggende sprog- og kulturforståelse, således at alle kandidater får mulighed for at udvikle flersproglige kompetencer (*Fremtidens humanistiske uddannelser*, s. 36). I begge tilfælde er der tale om en slags fokuseret sprogundervisning, hvor fremmedsproget bliver et værktøj for andre fagligheder.

Et tredje initiativ fremhæves i den ovenfor gennemgåede rapport *Øget indsigt gennem globalt udsyn*. Det drejer sig om Roskilde Universitets sprogprofiler, der foreløbig udbydes på tysk og fransk, de to sprog som samtidig var blevet nedlagt som fag på den humanistiske basisuddannelse. Sprogprofilerne, som er et ekstra frivilligt – dvs. ikke ECTS-givende – undervisningsforløb på i alt 48 timer fordelt på tre semestre, præsenteres på universitetets hjemmeside som en ” (...) nyskabende måde at kombinere sprog- og kulturlæring med det almindelige bachelorstudie” (<http://www.ruc.dk/uddannelse/bachelor/bachelor-med-saerlig-sprogprofil/>).

De nævnte eksempler illustrerer, hvordan fremmedsprogsuddannelser mange steder ses som valgfag, sidekompetencer og redskabsfag. Isoleret set er det

positivt, at sprog bredes ud til andre fagområder, men i et samlet perspektiv kan det også synes problematisk, fordi alle de nævnte udviklingsmuligheder hviler på et instrumentelt sprogsyn. En sådan instrumentel brug af sproget, repræsenterer kun én mulig anvendelse af sproget, og man kan derfor dele Chantelle Warners bekymring over, at denne opfattelse af internationalisering af uddannelserne nok fremmer *sprogfærdigheds*-undervisning men ikke fremmedsprog som akademisk disciplin:

I also argue that some of these efforts, when given central importance in our educational missions, could actually undermine public perceptions of languages and literatures as legitimate areas of academic inquiry by reinforcing reductive myths about language, (...) These approaches [Languages Across the Curriculum] are rooted in the assumption that direct application is the best kind of relevance; consequently, these models do little to establish the importance of foreign language *studies* even if they do promote language *learning* (Warner, 2011, s. 4).

Når de her nævnte eksempler fra KU og AAU og RUC fra politisk side fremhæves som veje for en faglig udvikling af fremmedsprog på fremtidens humanistiske uddannelser, er det værd at notere sig, at udviklingen overvejende retter sig mod sproglig kompetenceudvikling for *ikke-sprogstuderende* og ikke mod en udvikling af fremmedsprogsdisciplinernes kernefaglighed. Derfor kan – og bør – disse udviklingsscenarier kun supplere og ikke erstatte de egentlige fremmedsprogsuddannelser, som blandt andet er nødvendige for at uddanne lærere til at varetage undervisning på forskellige niveauer i uddannelses-systemet.

Konklusioner og perspektivering

De gennemgåede rapporter viser, at vekslende regeringer med afsæt i Lissabonstrategiens 'globaliseringsnarrativ' har gjort arbejdsmarkedsrelevans til omdrejningspunkt for uddannelsesudviklingen. Hermed legitimeres det, at det primært er ledende aktører fra arbejdsmarkedet, der inviteres til at sætte agendaen ud fra et eksternt perspektiv, som ikke direkte udfordres af et internt, fagligt perspektiv. Præmissen om, at det overordnede formål med uddannelse er arbejdsmarkedsrelevans, er på intet tidspunkt til diskussion.

Vi nævnte indledningsvis, at den danske fortolkning af de internationale aftaler udelod de elementer, der kunne relateres til et personligt dannelsesbegreb, og det ser vi afspejlet i rapporterne. Ganske vist finder man i *Øget indsigt gennem globalt udsyn* et par afsnit, der inddrager en personlig dimension, men i begge tilfælde er det personlige vævet sammen med markedsrelaterede termer som vækst, konkurrenceevne, udbytte eller merværdi:

Regeringen har med flere tiltag sat fokus på at styrke kvaliteten og relevansen af uddannelserne, så de kan bidrage til vækst og konkurrenceevne og den enkeltes personlige udbytte (Regeringen, 2013, s. 5).

De danske studerende skal blive mere bevidste om merværdien for dem selv, deres faglige og personlige udvikling og fremtidige karrieremuligheder ved at medbringe et fagligt relevant studie- eller praktikophold fra udlandet i bagagen, når de dimitterer (Regeringen, 2013, s. 6).

Dette entydige fokus på uddannelsernes nytte dimension er blevet problematiseret af forskellige aktører fra uddannelsessystemet med debatindlæg i aviser og fagblade. Eksempelvis tog Danske Underviserorganisationers Samråd (DUS) i juni 2013 initiativ til at udgive pjecen *Dannelsen i uddannelse*, der opfordrede politikere og andre beslutningstagere til give dannelsesbegrebet større opmærksomhed i arbejdet med at fremme kvaliteten i undervisningen og uddannelsessystemet. At dømme efter de igangværende politiske initiativer har dette på ingen måde ændret agendaen, der aktuelt er præget af et sæt nye anbefalinger fra *Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående uddannelser*, nedsat i slutningen af 2013 for at give ministeren konkrete anbefalinger til, hvordan

[f]okus for de videregående uddannelser i højere grad [kan] flyttes fra sidste eksamen til første job, så (a) flere får job i den private sektor, og (b) alle studerende tilegner sig kompetencer, der kan omsættes i relevant beskæftigelse – uanset på hvilket videregående uddannelsesniveau (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2013).

Debatten om kvalitet og relevans føres også i Norge, men her har dannelsesbegrebet en større plads. Det ses f.eks. af den diskussion, der fulgte i kølvandet på rapporten *Dannelsesaspekter i utdanning. Rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av UHRs utdanningsutvalg* i 2011, og endnu mere aktuelt af den debat, der fulgte den nyligt udgivne rapport fra Helge Jordheim og Tore Rem (red.) med titlen *Hvad skal vi med humaniora?* Blandt debattørerne finder man den norske kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen, som anerkender, at der er en spænding mellem nytte og dannelse: ”Når næringslivet etterlyser relevant arbeidskraft, hentes ofte illustrasjoner fra unyttige fag fra humaniora” (Isaksen, 2014). Han tilkendegiver også, at selv om det er begrænset, hvor mange klassiske filologer, idéhistorikere eller litterater, der kan ansættes i direkte relevante stillinger, ”betyr [det] ikke, at kunnskapen er unyttig, enn si at den ikke er verdifull”. Dette er en position, der hverken er repræsenteret i de danske uddannelsespolitiske rapporter, vi har gennemgået, eller i ministerielle indlæg i den offentlige debat.

Hvis vi afslutningsvis opsummerer agendasettingen for fremmedsprogene i Danmark, konstaterer vi, at alle andre fremmedsprog end engelsk var usynlige i de to første rapporter, og at de således ikke blev tildelt nogen fremtrædende rolle i det danske samfunds bestræbelser på at blive en konkurrencedygtig aktør i den

globale økonomi eller at skabe forskningsmiljøer af højeste internationale kvalitet. Den specifikt sprogpoltiske rapport overtog delvis det politisk definerede narrativ ved at understrege, at Danmarks fremtidige muligheder for vækst og velfærd blandt andet afhænger af, at danskerne besidder gode interkulturelle og sproglige kompetencer, men fremhævede også nødvendigheden af at skelne mellem basalt kendskab og avanceret beherskelse af sprog. I regeringens internationaliseringsstrategi fra 2013 finder man en lignende skelnen, der dog ophæves af det indhold, der lægges i begreberne *kvalitet* og *relevans*, der ækvivaleres med virksomhedernes efterspørgsel efter fremmedsprogsuddannede kandidater.

Udviklingen drives aktuelt af dette massive krav om relevans for arbejdsmarkedet, og relevans-begrebet påvirker kvalitetsbegrebet, hvis indhold ikke længere udfyldes af forsknings- og undervisningsnære aktører men af politikere og repræsentanter for arbejdsmarkedet med et eksternt og overvejende instrumentelt syn på universiteternes fremmedsprogsuddannelser.

Vi har endelig set, at det er universiteternes fremmedsprogsuddannelser rettet mod undervisningssektoren – i rapporterne kaldet *kultursprog* – der fremstår som særligt problematiske. Der synes således at være sat en agenda for fremmedsprogsfagene, der fjerner dem fra kultursprogsmodellen, som ikke opfattes som *relevant* fra et aftagerorienteret eksternt synspunkt.

På baggrund af vores analyse af det eksterne perspektiv på uddannelserne og de aktuelle udviklingstendenser, kan vi derfor konkludere, at ideen om fremmedsprogsuddannelser som selvstændig akademisk disciplin er under stærkt pres.

Litteratur

- Andersen, M. S. & Verstraete-Hansen, L. (2013). *Hvad gør vi med sprog? Behov for og holdninger til fremmedsprog i den danske centraladministration i et uddannelsespolitisk perspektiv*. København: Copenhagen Business School.
- Biesta, G. (2009). Good Education: What it is and why we need it. Inaugural Lecture. 4th March. The Stirling Institute of Education.
- Bruno, I. (2008). *À vos marques, prêts... cherchez ! La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche*. Paris: Éditions du Croquant.
- Danmarks Forskningspolitiske Råd. (2010). *Årsrapport 09. Dansk forskning – Store globale udfordringer og store globale muligheder*. København: Forsknings- og Innovationsstyrelsen.
- Dannelsesaspekter i utdanning. Rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av UHRs utdanningsutvalg*. (2011). Oslo: Universitets- og Høgskolerådet.
- Dannelsen i uddannelse*. (2013). København: Danske Underviserorganisationers Samråd.
- Formandskabets konklusioner*. Det Europæiske Råd i Lissabon 22. og 23. marts 2000. Hentet fra http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/da/ec/00100-r1.dk0.htm
- Fremtidens humanistiske uddannelser. Aktuelle reformer og konkrete eksempler fra de danske universiteter*. (2011). København: Universitets- og bygningsstyrelsen.
- Gornitzka, Å. (2012). Executive governance of EU research policy – an organisation theory perspective. Discussion Paper. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

- Hansen, H. L. (2004). Foreign Language Studies and Interdisciplinarity. I H. L. Hansen (Red.). *Disciplines and Interdisciplinarity in Foreign Language Studies* (s. 7-20). København: Museum Tusulanums Forlag.
- Irvine, J. T. & Gal, S. (2000). Language Ideology and linguistic differentiation. I P.V. Kroskrity (Red.), *Regimes of language: Ideologies, Politics and Identities* (s. 35-84). Santa Fe: School of American Research Press.
- Isaksen, T.R. (2014). Hvad skal vi med humaniora? Morgenbladet, 9. mai 2014. Hentet fra http://morgenbladet.no/debatt/2014/hva_skal_vi_med_humaniora#.U6wFGxbcW0Q
- Jordheim, H. & Rem, T. (Red.). (2014). *Hvad skal vi med humaniora? Rapport om de humanistiske fagenes situasjon i Norge*. Utgitt af Fritt Ord.
- Keeling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. *European Journal of Education*, 41(2), 203-223.
- Knoepfel, P., Larrue, C., Varone, F. & Hill, M. (2007). Public Policy Analysis. Bristol: The Policy Press.
- Laclau E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy*. London: Verso.
- Maassen, P. & Stensaker, B. (2011). The knowledge triangle. European higher education. Policy logics and policy implications. *Higher Education*, 61(6), 757-769.
- Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser. (2007). *Lov om Akkrediteringsinstitutionen for videregående uddannelser*. København. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=29309>
- Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling. (2003). *Almindelige bemærkninger til forslag til lov om universiteter* (Universitetsloven). København. Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=100418>
- Nielsen G. B. & Sarauw, L.L. (2012). Globalisering som spørgsmål: Modulisering og kompetencetænkning som svar. I H. L. Andersen & J. C. Jacobsen (Red.), *Uddannelseskvalitet i en globaliseret verden* (s. 105-122). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Regeringen. (2006). *Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi*. 2006. København.
- Regeringen. (2013). *Øget indsigt gennem globalt udsyn – Flere studerende på studieophold i udlandet, styrkede internationale læringsmiljøer og bedre fremmedsprogskompetencer*. København.
- Sarauw, L.L. (2010). Universitet 2.0. Lokale generobringer af kravet om arbejdsmarkedsrelevans. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4, 67-73.
- Sprog er nøglen til verden – Anbefalinger fra arbejdsgruppen for uddannelse i fremmedsprog*. (2011). København: Arbejdsgruppen for uddannelse i fremmedsprog.
- Kommissorium. Udvalg for kvalitet og relevans i de videregående uddannelser*. (2013). København: Uddannelses- og Forskningsministeriet. Hentet fra http://fivu.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2013/kvaliteten-af-de-videregaende-uddannelser-skal-loftes/kommissorium_udvalg-for-kvalitet-og-relevans-i-de-videregaende-uddannelser_regeringen-oktober-2013.pdf
- Verstraete-Hansen, L. (2008). *Hvad skal vi med sprog? Holdninger til fremmedsprog i danske virksomheder i et uddannelsespolitisk perspektiv*. København: Copenhagen Business School.
- Warner, C. (2011). Rethinking the Role of Language Study in Internationalizing Higher Education. *L2 Journal*, 3(1), 1-2.