

Fremtiden for fremmed- språkstudier - utfordringer og tiltak

Fremmedspråkstudiene i Norge har i de siste årene opplevd en krise, især de tre fremmedspråkene som til vanlig tilbys som såkalte 2. fremmedspråk ved norske skoler, dvs. fransk, spansk og tysk. Stadig færre studenter velger å studere språk, og mange av de få som starter på språkstudier avslutter uten eksamen eller uten å ha oppnådd en nevneverdig formell kompetanse (se for eksempel Dagens næringsliv 25.1.2014). Som følge av studenttallnedgangen er språktilbudene ved noen av de høyere utdanningsinstitusjonene i Norge blitt nedlagt, enten helt eller delvis.

Jeg vil først se nærmere på noen av de faktorene som kan forklare språkfagenes sviktende studentrekruttering, på medvirkende årsaker og på medfølgende utfordringer. Jeg runder av med å skissere et terapiforslag i form av nye studietilbud som tar utgangspunkt i de kravene for språk- og kulturkompetanser som stilles i dagens og fremtidens internasjonalserte og globaliserte arbeidsliv.

Svakt startnivå

Studier i 2. fremmedspråk forutsetter gjerne at studentene har hatt opplæring i fremmedspråket allerede på skolen. Dersom eleven har valgt å lære fremmedspråket gjennomgående fra 8. trinn i ungdomsskolen, så vil det tilsi 5 års opplæringstid. Har eleven først startet på videregående skole (11. trinn) med opplæringen i fremmedspråket, har han/hun kun fått tre års opplæring i språket. De fleste elevene



BEATE LINDEMANN

Dr.grad i anvendt tysk språkvitenskap (DaF)

Associate professor, Universitetet i Tromsø

Beate.Lindemann@uit.no

avslutter skolegangen med ferdigheter og kunnskaper på nivå A2¹ etter den felleseuropeiske referanserammen (GER), dvs. som *basis-bruker*. De av elevene som har bedre språkkunnskaper enn dette, er som oftest de såkalte skoleflinke elevene som typisk satser på profesjonsstudier med karakterrelaterte inntakskrav – som medisin, juss, psykologi og lignende.

Ved siden av gjennomsnittsstudentene som starter med de basale kunnskapene og ferdighetene som de har fått tilegnet seg på skolen, trekker språkfagene også til seg studenter som, av ulike grunner, har oppholdt seg i et målspråkland over en lengre periode. Dersom vedkommende har lært språket allerede godt på skolen, bidrar oppholdet rimelig nok til å forbedre språkkunnskapene, slik at de etter oppholdet gjerne ligger på et B-nivå GER. Opphold i målspråklandet uten tilfredsstillende fremmedspråkgrunnlag fra hjemlandet eller uten institusjonell oppfølging i målspråklandet resulterer derimot ofte i kandidater med gode muntlige ferdigheter, men uten at skriftlige ferdighetene er tilsvarende godt utviklet.

Studietilbudene i fremmedspråk på bachelor-nivå beskriver som oftest en målkompetanse som ønskes oppnådd etter ett års språkstudier (60 ECTS) som tilsvarer et B2-nivå GER, dvs. *selvstendig bruker*. Undervisningstilbudet i kursene, pensumlitteraturen og arbeidskravene forutsetter derfor allerede kunnskaper på et godt B-nivå hos deltakerne. Når studenter starter språkstudiene fra et A2-nivå, er det derfor ikke vanskelig å forstå at de opplever kursene og de kravene som stilles, som en stor og nærmest urealistisk utfordring. Arbeidet med kursenes innhold krever gode språkkunnskaper, bl.a. når det skal leses og skrives lengre tekster på målspråket. Uten tilfredsstillende forkunnskaper blir det vanskelig å følge med i forelesningene som holdes på målspråket og å arbeide på egenhånd med pensumlitteraturen.

I den senere tid har fremmedspråkstudenter gitt uttrykk for at de ikke klarer å følge opp studiene pga. et for høyt språklig nivå (se for eksempel Dagens Næringsliv 25.1.2014). Noen av studentene sier ifra om sin nød, men flertallet av studentene som oppfatter kursene som for vanskelige, slutter bare underveis. Dermed fører diskrepansen mellom studentenes til dels lave språklige ferdighetsnivå og studienes høye språklige ferdighetskrav til at frafallskvoten for fremmedspråkfagene er langt høyere enn for andre studiefag. I den offentlige debatt blir dermed språkfagene definerte som studiefag som er vanskelige og preget av en høy frafall-/strykkvote.

Selvbilde: filologi og/eller nyttefag?

Fremmedspråkstudier har tidligere nærmest uten unntak blitt ansett som filologiske studier, som tiltrakk seg studenter på et slikt grunnlag. Tilbakegangen av studenttallet i de siste tiårene har satt i gang nytenkning rundt et mulig og ønskelig samarbeid med andre, ikke-filologiske fag. Ved noen av institusjonene finnes det nå for eksempel såkalte *Europa-studier*², der språkstudier kombineres med samfunnsfaglige studier og studier innenfor økonomisk-språklige studieprogrammer³. Innenfor slike studier kombineres gjerne tradisjonelle fremmedspråklige tilbud i en pakke på 60 eller 90 ECTS med tilsvarende tilbud innenfor samfunnsfag eller økonomisk-administrative fag. Studiene tiltrekker nye studentgrupper, men er nok ikke alltid den suksessen man hadde håpet på. Derfor er spørsmålet om framtidige fremmedspråklige studietilbud fortsatt uavklart og et viktig samtaletema blant fremmedspråkfagene.

Samtidig er det viktig og klokt å orientere seg ved arbeidslivets behov når det gjelder profileringen og utviklingen av nye studietilbud. Det finnes uten tvil et stort marked for fremmedspråklærere i framtiden. Fremmedspråkfagene er populære fag både på ungdomsskolen og på de videregående skolene med studiespesialiserende utdanningsprogrammer, og de velges av de fleste elevene.⁴ Samtidig er en stor del av dagens tysk- og fransklærere i ferd med å gå av med pensjon. Dermed blir det stor etterspørsel etter godt utdannede fremmedspråklærere i de nærmeste tiårene.

Mindre entydig og tydelig er arbeidslivets behov utenom skoleverket. Arbeidsgiverorganisasjonen Næringslivets Hovedorganisasjon (NHO) støtter i kampanjer og lignende gjerne kravet om bedre fremmedspråkkunnskaper hos dagens unge arbeidstakere.⁵ Men undersøkelser har vist at selv om arbeidsgiverne nok til en viss grad ønsker seg bedre språkkunnskaper, kreves slik kompetanse sjeldent i jobbannonsene og ansettes det som oftest folk uten dokumenterte kunnskaper på dette område (se Hellekjær 2007; Verstraete-Hansen 2008; Thue Vold / Doetjes 2012). Det ser ut som om man, forståelig nok, legger hovedvekten på arbeidstakernes faglige kvalifikasjoner, mens språk- og kulturkunnskapene oppfattes som en slags kunnskapsbonus som ikke verdsettes like høyt. I utlysningene nevnes gjerne svært vage krav – hvis i det hele tatt, slik at det forblir uklart hvilken fremmedspråklig kompetanse en »god søker« burde ha. Det som imidlertid er tydelig, er at kandidater med 30/60/90 stp/ECTS i fremmedspråk eller til og med en master i fremmedspråk som oftest er uaktuelle og lite attraktive søkere når det gjelder jobber utenfor skoleverket.

I og med at offentlig debatt ikke byr på eksempler der fremmedspråkstudier på universitets- og høyskolenivå virkelig har »åpnet dører« til jobber i det private næringsliv, blir fremmedspråkstudiene blant studentene gjerne oppfattet som et tilbud som kun leder fram til undervisningsstillinger. Studenter som ikke ønsker en framtid som lærer, anser derfor fremmedspråkstudiene som ikke-aktuelle for dem. Fremmedspråkstudiene defineres mao. som en fremmedspråklærerutdanning selv om studiene selv prøver å markedsføre sine tilbud med et langt bredere yrkesspektrum.

Terapiforslag: ta tak i de to hovedutfordringene

Vi kan konstatere at fremmedspråkstudiene er konfrontert med særlig to utfordringer:

- et lavt kompetansenivå hos studentene samtidig som det er høye kompetansekrav i kursene
- et (mulig) sprik mellom den kompetansen studentene oppnår under studiene og de behovene som arbeidslivet utenom utdanningssektoren har.

Det kan herske liten tvil om at det trengs en reell og helhetlig satsning på fremmedspråkopplæringen i Norge dersom norske elever og studenter ikke skal sakke enda mer akterut i fremtiden. En slik satsning på fremmedspråk burde både starte tidligere med 2. fremmedspråk, nemlig allerede på barneskolen (Lindemann 2014; Lindemann / Brox Larsen 2012) og endre fokus i skolens språkopplæring. Skal elevene kunne bruke språket i utdanning, studier og jobb etter avsluttet skolegang, må det sikres at elevene når et kompetansemål tilsvarende B1 etter den europeiske referanserammen.

Sjølstendig bruker

B1

Kan forstå hovedpunktene i klar, standard tekst og tale om kjente emner som en ofte møter i forbindelse med arbeid, skole, fritid osv. Kan klare seg i de fleste situasjoner som kan oppstå når en reiser i et område der språket snakkes. Kan skrive enkle, sammenhengende tekster om emner som er kjente eller av personlig interesse. Kan beskrive opplevelser og hendelser, drømmer, håp og planer, og kort forklare og begrunne meninger og planer (Utdanningsdirektoratet 2011: 28).

Straks elevene klarer å opparbeide seg en slik språklig kompetanse, vil de både være godt forberedt på fremmedspråkstudier – også i

kombinasjon med andre studier – og med tanke på utenlandsopphold og utenlandssemester i land som så absolutt må regnes blant verdens viktigste, selv om det ikke snakkes engelsk der.

Som nevnt tidligere, blir arbeidslivets behov for språkferdigheter og interkulturell kompetanse ofte ikke artikulert tydelig nok, slik at det ikke er lett å vite presist hva arbeidslivets behov er på dette område. Men undersøkelser kan konstatere at »engelsk er ikke nok« (Helleskjær 2007). Samtidig pekes det på gode praksisrelaterte kulturkunnskaper i tillegg til språkkunnskapene av for eksempel avdelingsdirektør for kompetanse i NHO, Are Turmo:

Norsk næringsliv er avhengig av gode kommunikasjonsferdigheter. Næringslivet blir stadig mer globalt; internasjonaliseringen øker stadig i omfang. Da trenger næringslivet folk som kan språk og kjenner kulturen hos våre handelspartnere (sitat fra: <https://www.nho.no/Politikk-og-analyse/kompetansebarometer/er-spanskesyken-tilbake/>).

Det blir derfor tydelig at arbeidslivet har bruk for arbeidstakere som har:

- gode praktiske språkkunnskaper, dvs. forenklet sagt ferdigheter som muliggjør at de kan ta språket i bruk i muntlige og skriftlige kommunikasjonssituasjoner, og
- god interkulturell kompetanse i praksis, dvs. en kompetanse som muliggjør samhandling med morsmålsbrukere og at de forstår eget og partnerens kulturelle ståsted i interaksjonen.

Dessuten ytres det fra næringslivet et sterkt ønske om at den fremmedspråklige kompetansen må være faglig, altså knyttet opp til arbeidsgivers fagfelt. Sterkt forenklet kan man si at det kreves en fremmedspråklig kompetanse innenfor turisme dersom man arbeider i denne bransjen, og innenfor treforedling dersom det er fagfeltet. De fleste fremmedspråkstudenter vil ikke føle at de har slik kompetanse og er heller ikke komfortable med å skulle tilegne seg ordforråd og fagkunnskaper på det aktuelle språket på egenhånd.

Konklusjon(er)

De utfordringene fremmedspråkstudiene står overfor, viser at undervisningstilbudet for andre studenter enn lærerstudenter og filologiske studenter burde tas opp til vurdering. Skal studiene gi et tilbud til studenter som ønsker å kombinere bl.a. næringslivsrettede fagstudier med fremmedspråkstudier, må den fremmedspråklige de-

len av studiene være langt bedre tilpasset de fremmedspråklige behovene studentene vil møte i arbeidslivet.

Det vil først og fremst være en god språklig kompetanse på et klart B2/C1-nivå GER. Kompetansen må gjelde en mer allmennspråklig kompetanse, men også en fagspråklig kompetanse knyttet opp mot et relevant fagområde. For å kunne oppnå dette må det satses på:

- tilbud med flere timer med praktisk-språklig fokus og
- tilbud som sikrer at studentene får arbeidet med faglig relevant pensumlitteratur samtidig som de utvikler sin fremmedspråklige kompetanse. Et tett samarbeid mellom fagstudiene og fremmedspråkstudiene vil i denne sammenheng kunne være garantist for at pensumtekstene både blir gjenstand for en grundig språkpraktisk bearbeidelse ved hjelp av fagfolk fra fremmedspråkstudiene og inngår i en fagkritisk refleksjon initiert av fagfolk fra fagstudiene. CLIL- kurs eller CLIL-delkurs innenfor fagstudiene vil kunne understøtte dette (for eksempel Daryai-Hansen/ Barfod/ Schwarz 2015; Daryai-Hansen/Kraft 2014; Haataja 2013; Lindemann 2015; Wolff 2007).
- kurs i praksisrelevant interkulturell kompetanse der studentene øves opp i å ta i bruk eventuelle teoretiske basiskunnskaper i kommunikasjonssituasjoner med aktører fra målspåklandene. Disse tilbud kan til dels med fordel bygge på kurs i litteratur og kultur i veldig vid forstand som legger et grunnlag for refleksjoner omkring interkulturelle relasjoner (for eksempel Knapp 2008).

Fremtidige fremmedspråklige studietilbud burde derfor markedsføres tydelig i to eller eventuelt tre retninger:

1. Studietilbud for fremtidige lærere med et klart didaktisk fokus
2. Eventuelt: Filologiske tilbud
3. Studietilbud for andre studentgrupper med stor vekt på den praktisk-språklige opplæringen og tydelige CLIL-elementer i tett samarbeid med aktuelle fagmiljøer.

Under forutsetning av at nybegynnerstudentene får starte studiene med langt bedre basiskunnskaper fra skolen enn de gjør i dag, vil en slik to- eller tredelt tilbudsportefølje kunne sikre både bedre tilbud for de enkelte studentgruppene og større tilstrømning til fremmedspråkfagene.

Noter

1. I teksten refereres til det felles-europeiske rammeverket for språk (GER) (Utdanningsdirektoratet 2011).
2. For eksempel tilbyr NTNU slike studier: »Europastudier med fremmedspråk er et fler- og tverrfaglig studieområde hvor fagene fremmedspråk, historie og statsvitenskap møtes. Studiet gir politisk, historisk og språklig-kulturell kunnskap om EU og den europeiske integrasjonsprosessen etter 1945.« (sitat fra: <http://www.ntnu.no/studier/beurop>)
3. For eksempel tilbyr Universitetet i Tromsø Norges arktiske universitet et slikt studieprogram med ulike fremmedspråk: » Tar du et studium der du kombinerer språk og økonomi åpnes mange muligheter for ulike stillinger både i Norge og i andre land. En kombinasjon av et fremmedspråk og økonomi gir en dobbeltkompetanse som etterspørres både i offentlig og i privat sektor.« (sitat fra: http://uit.no/studietilbud/program?p_document_id=279751)
4. Ca. 77 % av alle landets 8. klassingene lærer et 2. fremmedspråk, jfr. tallene fra Fremmedspråksenteret (www.fremmedspraksenteret.no).
5. Se for eksempel <https://www.nho.no/Politikk-og-analyse/Kompetanse-og-utdanning/tysk-fransk-spansk-kinnesisk/eller-lignende-utspill>.

Litteratur

- Daryai-Hansen, P., & Kraft, K. (2014). »Sprøglige ressourcer, praksisser og profiler: RUC som internasjonalt universitet«. *Rask: Internasjonalt tidsskrift for språk og kommunikasjon* 40, 79-101.
- Daryai-Hansen, P., Barfod, S., & Schwarz, L. (2015). »Das deutsche Sprachprofil an der Universität Roskilde. Ein didaktischer Ansatz für den studienbegleitenden Deutschunterricht in Dänemark«. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1/2015; Hentet: 31.5.2016: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/36>
- Haataja, K. (2013). »Von Zweiklang zu Einklang, von Einklang zu 'Synfusion'. Content and Language Integrated Learning (in German) CLIL(iG) – Integriertes Sprachen- und Fachlernen (auf Deutsch)«. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2/2013. Hentet: 31.5.2016: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/46>
- Helleskjær, G. O. (2007). »Fremmedspråk i norsk næringsliv - engelsk er ikke nok!« *Fokus på språk* 3.
- Knapp, A. (2008). »Lehrerkompetenzen für einen interkulturell orientierten Sprachunterricht«. In Engel, C., Holzer, P., & Hölzl, S. (eds.), *AkteurInnen der Kulturvermittlung. TranslatorInnen, philologisch-kulturwissenschaftliche ForscherInnen und FremdsprachenlehrerInnen* (pp. 45-64). Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Lindemann, B. (2015). »Norwegischer universitärer Deutschunterricht für die Zukunft – Bedarfsorientierte Kompetenzentwicklung statt starrer Vermittlung eines traditionellen Bildungskanons«. *German as a foreign language* 3/2015.

- Lindemann, B. (2014). »Tidlig fremmedspråkundervisning på barneskolen – et nødvendig grunnlag for en god nok språkkompetanse i framtiden«. *Acta didactica 2014, Temanummer om fremtidens fremmedspråkopplæring*.
- Lindemann, B., & Brox Larsen, A. (2012). »Fremmedspråkundervisningen i Norge. Nye veger, nye dører, nye muligheter«. *Nordic Journal of Modern Language Methodology (NJMLM)*, 1/2012.
- Thue Vold, E., & Doetjes, G. (2012). »Fremmedspråk i norsk arbeidsliv: gapet mellom behov og etterspørsel«. *Acta didactica Norge* 1/2012.
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk. Læring, undervisning, vurdering*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Verstraete-Hansen, L. (2008). *Hvad skal vi med sprog? Holdninger til fremmedsprog i danske virksomheder i et uddannelsespolitisk perspektiv*. København: Institut for Internationale Kultur- og Kommunikationsstudier, Handelshøjskolen i København-CBS.
- Wolff, D. (2007). »CLIL: bridging the gap between school and working life«. In Marsh, D., & Wolff, D. (Hrsg.) (2007). *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe* (pp. 15-25). Frankfurt/Main: Peter Lang.

Nettsider

- Hentet: 31.5.2016: <https://www.nho.no/Politikk-og-analyse/kompetansebarometer/er-spanskesyken-tilbake/>
- Hentet: 31.5.2016: <https://www.nho.no/Politikk-og-analyse/Kompetanse-og-utdanning/tysk-fransk-spansk-kinesisk/>
- Hentet: 31.5.2016: http://lanekassen.no/nb-NO/Toppmeny/Om_Lanekassen/Statistikk/utdanning-i-utlandet-2012-2013/student-i-utlandet-2012-2013/
- Hentet: 25.1.2014: <http://www.dn.no/talent/2014/01/25/to-av-tre-hopper-av-sprakstudiene-kravene-er-hinsides>