

Det engelske sprog, engelskfaget og den globale virkelighed

Dorthe Raunkjær

Cand.mag. i engelsk og dansk.

Master i Gymnasiepædagogik: engelsk fagpædagogik.

Lektor ved Vordingborg Gymnasium & HF.

Af det nye stx-fagbilag i engelsk fremgår det at "Faget beskæftiger sig med engelsk sprog, engelsksprogede kulturer og globale forhold" (stk. 1.1.) – formuleringer der synes at markere at faget endelig har løsrevet sig fra den nationalfilologiske tradition som de moderne fremmedsprogfag har rod i, men som passer meget dårligt til vor tids globaliserede virkelighed. Også den nye undervisningsvejledning åbner for et langt mere nuanceret fagsyn – som en naturlig følge af den internationale debat om det engelske sprogs og engelskfagets rolle.

Nationalfilologien opstod i det 19. århundrede som en følge af den europæiske nationalromantik. Den betoner nationalstaten som et folkefællesskab og ser en intim sammenhæng mellem nationalstat, nationalsprog, national enhedskultur og dennes fornemste udtryk: den nationale litteratur. Det at lære et fremmedsprog kom derfor naturligt også til at indebære at man læste dets litteratur og opnåede viden om den med sproget forbundne kultur¹. 99-bekendtgørelsen i engelsk er tydeligt præget af den nationalfilologiske arvegods.

Dette syn på sprog og kultur er dog ikke tidssvarende i en verden hvor også europæiske samfund i stadig højere grad bliver multikulturelle, og hvor fokus, og indflydelse, i stort omfang flyttes fra nationalstaten og hen imod overstatslige, internationale og transkulturelle fællesskaber. Mange af disse fællesskaber benytter det engelske sprog, og meget af det engelsk der tales i verden i dag, tales af mennesker der ikke har det som førstesprog. I stigende omfang bruges sproget som internationalt lingua franca, og er derved næsten blevet symbol på globaliseringen.

Hvad er "rigtigt" engelsk?

Indtil for nyligt har der været udpræget konsensus om at "rigtigt" engelsk var britisk (og amerikansk) standardsprog, og de to varianter har været normsættende for engelskundervisningen på globalt plan, ikke mindst pga. britisk/amerikansk dominans inden for hvad man kan se omtalt som "the English teaching industry". "Klassikere" inden for kritikken af denne industris rolle er Phillipson (1992) samt Pennycook (1994 og 1998). Phillipson ser promovningen af ELT², og i

¹ Om nationalfilologien og de moderne sprogfag se fx. Hansen 2002, kap. 3.

² English Language Teaching.

forbindelse hermed vestlige værdier, kulturelle forestillinger og undervisningsmetoder, som en form for kulturimperialisme, og den britiske indsats, bl.a. gennem British Council, som en videreførelse af imperiets uddannelsespolitik. Pennycook viser hvordan diskursen om det engelske sprog og den engelske kulturs overlegenhed kan spores tilbage til imperiets storhedstid og, for sprogets vedkommende, har fået fornyet styrke i dele af den aktuelle debat om engelsk som internationalt sprog. Han mener tilmed at sproget er blevet så inficeret af det kolonialistiske arvegods at det hæmmer mulighederne for hvad man kan bruge det til i praksis.

Mens både Phillipson og Pennycook har fået stor indflydelse på den senere debat, er de da også blevet kritiseret for at være for unuancerede i deres synspunkter. Bl.a. kritiserer Brutt-Griffler (2002) Phillipson for at repræsentere en eurocentrisk tilgang og fremstille befolkningerne i de tidligere kolonier som passive ofre, hvorved deres indsats i udviklingen af det engelske sprog fornægtes.

Netop de mange engelskvarianter i den "ydre cirkel"³ kræver da også i stadig højere grad at blive anerkendt på lige fod med de "gamle". Bamgbose (1998) betoner nødvendigheden af en beskrivelses- og kodificeringsproces der vil gøre det naturligt at det bliver de nationale udgaver af sproget⁴ – med deres særtræk og nyskabelser – der undervises i, og på, i uddannelsessystemet i stedet for en "indfødt" standardudgave.

I lande hvor engelsk er fremmedsprog, vil det nok virke naturligt at opstille en sådan som norm, men også her tegner der sig andre muligheder, ligesom skellet mellem den ydre og den ekspanderende cirkel kan forventes at rykke sig⁵. Hu (2004) plæderer for at "China English" optages blandt de anerkendte varianter under henvisning til de kulturelt specifikke nyskabelser der sætter de talende i stand til at kommunikere om forhold der ellers ikke findes udtryksmuligheder for på engelsk. Et andet argument er at kinesisk engelsk kunne blive model for undervisningen i andre asiatiske lande, der kulturelt og forretningsmæssigt har større berøringsflade med Kina end med fx Storbritannien og USA. I og med at engelsk er blevet globalt kommunikationsprog, er der altså forhold der svækker de to landes dominans, og dermed ejerskab til sproget.

Euro-English

³ Her henvises til Braj Kachrus fremstilling af det engelske sprogs udbredelse som tre cirkler: den indre (*the Inner Circle*), hvor engelsk er førstesprog, den ydre (*the Outer Circle*), hvor det er officielt andetsprog, og den ekspanderende (*the Expanding Circle*), hvor engelsk er fremmedsprog. (Se fx Jenkins 2003, s. 15-18).

⁴ Som altså i disse tilfælde er andetsprog, og internt lingua franca blandt indbyggere med forskellige førstesprog.

⁵ I flere fremstillinger, fx McKay 2002, ser man faktisk Danmark nævnt som et land hvor engelsk er de facto andetsprog.

Det engelske sprogs status som europæisk lingua franca, bl.a. i EU-sammenhæng, betyder også at der begynder at tegne sig konturerne af en ny variant: Euro-English, som behandles af Jenkins, Modiano and Seidlhofer (2001).

Marko Modiano drager en parallel mellem EU og stater som Indien og Nigeria, hvor engelsk er andetsprog og internt lingua franca, og han anfører at "Because of the current role of 'Euro-English' in the EU, it would be naive, certainly, to assume that legitimatisation, codification, and standardisation processes will not take place"⁶ Et vigtigt træk ved nye engelskvarianter er netop de sproglige nyskabelser der afspejler de talendes kulturelle identitet, og her ser Modiano en frembrydende "kultur" blandt EU-borgere i form af specielle EU-relaterede gloser samt en accept af non-standard sproglige strukturer.

Barbara Seidlhofer undersøger det sprog der benyttes af europæere med forskellig sproglig baggrund i deres indbyrdes kommunikation på engelsk, med det formål at opbygge et lingua franca corpus, og Jennifer Jenkins undersøger karakteristiske træk ved udtalen af engelsk som europæisk lingua franca og opstiller herudfra en "lingua franca core", en kerne af fonetiske træk der er nødvendige for forståelsen. Andre elementer, der ikke giver forståelsesproblemer, mener hun efterhånden vil udgå af Euro-English.

Både Seidlhofer og Jenkins mener at der vil udvikles en europæisk engelskvariant baseret på hvad der er forståeligt for alle medlemmer af det europæiske fællesskab, og Seidlhofer gør opmærksom på at en væsentlig grund til forståelsesproblemer mellem lingua franca-talende er hvis den ene part ligger tæt op ad indfødt sprogbrug, især hvad angår brug af idiomatiske udtryk⁷. Dette betyder ifølge Jenkins at i et Euro-English scenario kan modersmålstalende blive nødt til – fx gennem uddannelsessystemet – at skaffe sig både receptive og produktive kompetencer i Euro-English, samt når de kommunikerer med andre europæere, være indstillet på at tilpasse deres sprog til situationen også med henblik på brug af idiomer.

Hvem ejer engelsk?

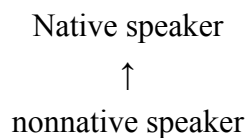
Det er ikke svært at finde indvendinger mod de tre forskeres Euro-engelske visioner, bl.a. forekommer det usandsynligt, fordi usædvanligt, at man skulle kodificere en sproglig norm der ikke er de veluddannedes. Men deres arbejde er interessant som eksempel på de ændringer engelsk undergår som følge af dets spredning – også i vores del af verden – og som eksempel på den efterhånden udbredte enighed om at de indfødte sprogbrugere endegyldigt har mistet ejerskabet til sproget og retten til at diktere en universel standard. Som Widdowson (2003) udtrykker det: "How English develops in the world is no business whatever of native speakers in England, the United States, or anywhere else. (...) The very fact that English is an international language means that no

⁶ Jenkins, Modiano and Seidlhofer 2001, s. 13.

⁷ Seidlhofer 2004, s. 220.

nation can have custody over it. To grant such custody of the language is necessarily to arrest its development and so undermine its international status"⁸.

Selve forestillingen om skellet mellem indfødte og ikke-indfødte sprogbrugere problematiseres i stigende grad i forskningen. Som verdenssprog og fælles sprog i multikulturelle samfund bliver engelsk i stadig højere grad udsat for en transkulturationsproces, og det bliver derfor ifølge Brutt-Griffler (2002) meningsløst at opretholde et sådant skel. Hvis noget er et levn fra kolonitiden, mener hun, er det denne forestilling, der også har været dominerende i lingvistikken. Frem for at acceptere lingvistikens hierarki:



må vi se den engelsktalende som medlem af to sprogfællesskaber der indbyrdes præger hinanden, og som ikke indgår i en hierarkisk relation:

Local speech communities ← → world speech community.

Så selvom det måske stadig vil virke naturligt og praktisk i vor del af verden at opstille en britisk eller amerikansk standard som model for elevernes aktive sprogbeherskelse, forekommer det indlysende at man bør tilstræbe en langt bredere receptiv kompetence og et vist kendskab til hvordan andre engelskvarianter afviger fra britisk og amerikansk, fx grammatisk og leksikalsk – stof der er helt fraværende i de gængse grammatikker til gymnasiebrug.

Engelsk som lingua franca

Et interessant, og højst relevant, aspekt af Seidlhofers arbejde er hendes undersøgelse af hvad der sker i kommunikationen mellem mennesker der bruger engelsk som lingua franca. Vigtige iagttagelser er at lingua franca-brugere som regel er meget tolerante over for hinandens sprogbrug og gør sig anstrengelser for at få kommunikationen til at lykkes, bl.a. ved hjælp af meningsforhandling og brug af forskellige kommunikationsstrategier. Ligeledes kan man skelne mellem sproglige forståelsesproblemer og kulturelt betingede fortolkningsproblemer, hvoraf de sidste er langt de mest forstyrrende for en vellykket kommunikation⁹. Seidlhofer (2004) konkluderer, er der i engelskundervisningen i dag et behov for en kraftigere orientering mod netop interkulturelle kommunikative kompetencer og sproglig bevidsthed.

⁸ Widdowsen 2003, s. 43.

⁹ Se også McKay 2002, s. 52-53.

Engelskfaget skal ifølge læreplanen skabe grundlag for at eleverne kan kommunikere på tværs af kulturelle grænser (stk. 1.2), og under kernestoffet nævnes både det engelske sprog som globalt kommunikationssprog og kommunikationsstrategier. Her må det være oplagt at fokusere målrettet på de strategier eleverne vil få brug for i kommunikationen ikke blot med "indfødte", men også med andre der bruger engelsk som fremmedsprog – et område hvor der må være behov for udvikling af helt nyt undervisningsmateriale.

Interkulturel kommunikativ kompetence

Det er relevant i denne sammenhæng at nævne Michael Byrams model for interkulturel kommunikativ kompetence, der ligger til grund for beskrivelsen af den lærendes såkaldte generelle kompetencer i *Common European Framework*. Dette udspil fra Europarådet har i forbindelse med gymnasireformen haft den funktion at forsyne læreplanernes forfattere med en beskrivelse af sproglige kompetencemål. Men som det er naturligt i den sammenhæng dokumentet er blevet til i, understreger det også vigtigheden af sprogfagenes interkulturelle side, der tillægges en identitetsgivende eller -udviklende dimension for den lærende: "In an intercultural approach, it is a central objective of language education to promote the favourable development of the learner's whole personality and sense of identity in response to the enriching experience of otherness in language and culture"¹⁰. I mødet med det fremmede beriges og udvikles den enkelte, og resultatet bliver, i hvert fald ideelt, en *intercultural personality*, hvilket, som det anføres, kan ses som "an important educational goal in its own right"¹¹.

Byram opererer i sin model¹² med tre sider af den interkulturelle kompetence: viden, færdigheder og holdninger, og centralt står den kritiske kulturelle bevidsthed, som han ser som en del af hvad han betegner som *political education*¹³. Ligesom i *Framework* er der altså en klar værdiorientering i modellen.

For at mødet med det fremmede kan blive den udviklende oplevelse som *Framework* lægger op til, kræver det holdninger hos den lærende der ikke blot er generelt positive over for det fremmede, men som: "need to be attitudes of curiosity and openness, of readiness to suspend disbelief and judgement with respect to others' meanings, beliefs and behaviours"¹⁴, samtidig med at man er parat til at sætte sig i den andens sted og betragte sine egne normer derfra. Og dette kræver også en bevidsthed om hvordan disse normer er opstået og i hvilken social sammenhæng de opleves¹⁵. Det

¹⁰ *Common European Framework* 2001, s. 1.

¹¹ Ibid. s. 106.

¹² Byram 1997, s. 34.

¹³ Byram oversætter her det tyske udtryk "*politische Bildung*", altså politisk dannelse (ibid. s. 55).

¹⁴ Ibid. s. 34.

¹⁵ Ibid. s. 35.

betyder at de lærende ud over den (fakta)viden om egen og andre kulturer der også er ønskelig, må udstyres med metoder og redskaber til at analysere sociale processer og dermed opnå en kritisk forståelse af både deres eget og andre samfund og kulturer¹⁶. Sådanne redskaber er selvfølgelig ikke blot brugbare, og nødvendige, i engelskfaget, og vil derfor med fordel kunne udvikles i tæt samarbejde med andre fag.

Det kulturelle indhold i engelskundervisningen

Under læreplanens kernestof hører kulturelle og samfundsmæssige forhold både i Storbritannien og USA og i andre dele af den engelsktalende verden. Her synes det oplagt at fundere over hvordan man i vores globaliserede virkelighed kan definere "den engelsktalende verden" som andet end hele kloden. En sådan definition (som dog næppe er hvad læreplanens forfattere har haft i tankerne) synes også naturlig i forhold til identitetsparagraffens ord om at faget beskæftiger sig med "engelsksprogede kulturer og globale forhold". Det er jo ikke kun nationale eller etniske kulturer der benytter engelsk som internt kommunikationsmiddel, også internationale fællesskaber inden for fx handel og videnskab samt internationale institutioner og bevægelser har engelsk som "førstesprog", og hvis faget skal behandle globale forhold, vil det være oplagt og så at beskæftige sig med disses brug af det engelske sprog.

Som vi har set tidligere, er der bred enighed blandt internationale forskere om at de indfødte har mistet ejerskabet til det engelske sprog. Heraf følger også at sproget ikke kan ses som bundet til bestemte (national)kulturelle fællesskaber, der derfor kommer til at bestemme det kulturelle indhold i undervisningen. McKay (2002) understreger kulturens opståen som en social konstruktion i interaktionen mellem dens medlemmer og mener argumentet for at inddrage kultur i engelskundervisningen må være sprogets funktion som kommunikationsmiddel i kulturmødesituationer. Hun nævner muligheden af at inddrage tre typer af materiale i undervisningen: om/fra de kulturer hvor sproget tales som førstesprog, fra elevernes egen kultur og fra en international kulturel sammenhæng. I denne forbindelse påpeger hun, ligesom Byram, nødvendigheden af at den lærende bevidstgøres om sin egen kulturelle baggrund, og er i stand til at se den i forhold til andre kulturer. Dette skaber ideelt en "sphere of interculturality", hvor den lærende ved at forholde sig reflektivt til både sin egen og den fremmede kultur også opnår dybere indsigt i egen kulturbaggrund. I denne optik må man også se formålparagraffens¹⁷ formulering om at eleverne udvikler deres forståelse af egen kulturbaggrund ved hjælp af den viden de opnår om engelsksprogede landes samfundsforhold og kulturer.

I denne forbindelse er ren faktaviden om målsprogslande af begrænset værdi. Derimod kan man argumentere for nødvendigheden af at kende de kulturelle værdier der afspejler sig i et sprogs

¹⁶ Ibid. s. 19.

¹⁷ Fagbilagets stk. 1.2

semantik, og de kulturelt betingede træk ved forskellige diskurser; det sidste på grund af det forhold at EIL¹⁸ i høj grad finder anvendelse netop i internationale specialiserede diskursfællesskaber. Samtidig er det ifølge McKay vigtigt at imødegå billedet af nationalstaten som enhedskultur; i stedet må man fokusere på den kulturelle forskellighed, og mangfoldighed, også inden for de enkelte samfund.

Det samme opgør med de snævert nationalt orienterede sprogfag ses i Risagers disputats (2003a), der rummer en meget omfattende analyse af forholdet mellem sprog og kultur. I sin kritiske artikel om gymnasireformens¹⁹ internationale aspekt (2003b) skelner hun mellem den nationalt og den transnationalt orienterede opfattelse af internationaliseringen, og paralleliserer til henholdsvis et nationalt og et transnationalt orienteret sprogfag. Mens det nationale sprogfag ser sit genstandsområde som knyttet til nationale kulturer, og interkulturel kompetence som evnen til at formidle mellem to nationalkulturer, bygger det transnationale sprogfag på en forståelse af de enkelte samfunds sproglige og kulturelle mangfoldighed og kompleksiteten i transnationale forbindelser. Ligesom de behandlede udenlandske forskere ønsker Risager at bryde med det nationale paradigme, som hun også i sprogfagene vil erstatte med det transnationale. Dette medfører at hun opfordrer til at man i læreplanerne for gymnasiets sprogfag indskriver tre "transnationale" kernekompetencer: viden og bevidsthed om henholdsvis *sproglig, litterær og kulturel mangfoldighed*.

Det globale

Brutt-Griffler fremfører i sin bog om engelsk som verdenssprog (2002) at der i den moderne globaliserede verden er opstået et globalt sprogfællesskab af engelsktalende med "global shared subjective knowledge"²⁰. Elementer af denne globale viden, eller bevidsthed, er bl.a. forestillinger om kulturel pluralisme og forståelse for andre kulturer og normer²¹. I denne sammenhæng kan man se det udbredte ønske om at lære engelsk ikke som et udslag af påvirkning fra lingvistisk imperialisme, men som: "a desire to link to the world at large"²² – at blive en del af et globalt fællesskab, en verdensborger.

¹⁸ English as an International Language.

¹⁹ Risager behandler i artiklen lovforslaget, der på daværende tidspunkt endnu ikke var vedtaget.

²⁰ Brutt-Griffler definerer et sprogfællesskab som en "forstærket" udgave af et fællesskab (*community*), hvis konstituerende træk er fælles subjektiv viden (*shared subjective knowledge*): "The speech community is stronger and more coherent, because it alone facilitates the ready communication of the shared knowledge via a common language" (Brutt-Griffler 2000, s. 143).

²¹ Brutt-Griffler gør opmærksom på at de fælles globale værdier faktisk manifesterer sig i internationale organisationer og international lov såsom menneskerettighederne (ibid. s. 175).

²² Ibid. s. 177.

Den samme forestilling om en global bevidsthed, kosmopolitisme som kulturel disposition, finder vi hos globaliseringsteoretikere som fx Tomlinson (1999). Tomlinson beskæftiger sig, som andre teoretikere, med fænomenet deterritorialisering: det forhold at den "naturlige" sammenhæng mellem kulturer og specifikke lokaliteter opløses i vores moderne verden: "... that globalization fundamentally transforms the relationship between the *places* we inhabit and our cultural practises, experiences and identities"²³. Ligesom kulturer ikke længere er solidt geografisk forankret, er de både under stadig forvandling og indbyrdes påvirkning sådan at man kan tale om en kulturel hybridiseringsproces som et element af deterritorialiseringen. I den globaliserede verden er vi alle i et vist omfang i besiddelse af en multikulturel identitet.

Det multikulturelle eller transkulturelle som fænomen er da også netop et emne der i de senere år er kommet i fokus inden for engelskfaget, hvilket afspejler sig både i udgivelser og i fx opgørelsen over temaer læst på højniveau 2002-2003²⁴ – blot kunne man ønske at det også var specifikt nævnt i læreplanen, som Risager anbefalede.

At en mere snævert national opfattelse af kultur trives i bedste velgående ses i høj grad i visse danske politikeres ytringer, bl.a. i daværende undervisningsminister Ulla Tørnæs' kronik i Jyllands-Posten 20. december 2004, hvor hun i et svar til Chr. Hjorth-Andersen²⁵ forsvarer det kulturelle element i sprogundervisningen, med specifik reference til engelsk: "Kulturkundskab har en anden meget vigtigt almindennende funktion. *Det giver os en bevidsthed om, hvem vi selv er som danskere*, og uden den bevidsthed kan vi heller ikke forstå de barrierer, andre folk måtte støde på i deres kommunikation med os" (min kursivering). Her ses interkulturel kommunikation som et spørgsmål om at afkode specifikke nationalkulturelle særpræg, og øget bevidsthed om egen (monokulturelle) danskhed bliver et af målene for kulturundervisningen.

Her må man håbe at engelskfaget nu vil træde i karakter som et globalt kulturfag der er med til at åbne for et større udsyn og nogle andre idealer end de snævert nationale.

Kosmopolitten som forbillede

Det engelske sprogs globale rolle gør det oplagt at vi i undervisningen inddrager mangfoldigheden af de nationale og transnationale fællesskaber der benytter det engelske sprog – i dets mange varianter. Herved kan man være med til at synliggøre de globale værdier, den *shared subjective*

²³ Tomlinson 1999, s. 107.

²⁴ Kan downloades fra adressen: <http://www.en.gymfag.dk/anglowww/AF2003/anglo129a.htm>.

²⁵ Chr. Hjorth-Andersen, der er professor på økonomistudiet ved Kbh. Universitet, har i dagspressen argumenteret for mere engelsk i gymnasiet (og afskaffelse af tredje fremmedsprog), af hensyn til konkurrencen og den øgede brug af engelsk på fx universiteterne. Han betoner sprogets anvendelsesaspekt, og mener at det kulturelle argument for sprogundervisningen er overprioriteret.

knowledge som Brutt-Griffler nævner, og som kommer til udtryk i Tomlinsons opstilling af verdensborgeren/kosmopolitten som ideal. Han skriver:

"Cosmopolitans certainly need to be freed from the narrow constraints and prejudices of their home culture, to be open to the diversity of global cultures and to be disposed to understand the cultural perspective of the other. But they also – perhaps more importantly – need to have a sense of wider cultural *commitment* – of belonging to the world as a whole: that is, in the sense (...) of a world in which, particularly in terms of common environmental threats requiring lifestyle adaptation, there are *no others*"²⁶

Tilsvarende synspunkter finder vi i Peter Kemps nye bog *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*, der gør op med hvad han ser som den danske navlebeskuelse og uddannelsessystemets snævre fokus på det nationale.

En øget betoning af de kosmopolitiske idealer, også inden for engelskfaget, vil være med til at give eleverne reelle forudsætninger for at "orientere sig og agere i en globaliseret verden", som der står i læreplanens formålsformulering.

Dette indebærer at man i overensstemmelse med fagets nyformulerede identitet bryder endegyldigt med det fagsyn der anser kultur for blot at være en "kon-tekst" for sprog og litteratur, og definerer engelsksprogede kulturer i bred forstand²⁷ som centrum i faget, og engelskkompetencer på et højt niveau som forudsætning for indsigt i og forståelse for disse kulturer, bl.a. gennem læsning og kvalificeret analyse af deres tekster.

Litteratur:

Bamgbose, Ayo (1998): Torn between the norms: innovations in world Englishes. *World Englishes*, 17(1), s. 1-14.

Brutt-Griffler, Janina (2002): *World English. A Study of its Development*. Clevedon: Multilingual Matters

Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (2001). Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press.

Engelsk A/B – Stx. Undervisningsvejledning (2005).

Hansen, Hans Lauge (red.) (2002): *De moderne fremmedsprog ved Københavns Universitet*.

²⁶ Tomlinson 1999, s. 194.

²⁷ Som tidligere nævnt mener jeg udtrykket engelsksprogede kulturer også må dække transnationale og globale fællesskaber der benytter sig af det engelske sprog.

København: Københavns Universitet. Kan hentes fra:

<http://www.staff.hum.ku.dk/lauha/IDENTITE/hvidbog.htm>

- Hu Xiao Quiong, Betsy** (2004): Why China English should stand alongside British, American, and the other 'World Englishes'. *English Today*, 20 (2), s. 26-33.
- Jenkins, Jennifer, Marko Modiano and Barbara Seidlhofer** (2001): Euro-English. *English Today*, 17 (4), s. 11-19.
- Jenkins, Jennifer** (2002): A Sociolinguistically Based, Empirically Researched Pronunciation Syllabus for English as an International Language. *Applied Linguistics*, 23(1), s. 83-103.
- Jenkins, Jennifer** (2003): *World Englishes. A resource book for students*. London: Routledge.
- Kemp, Peter** (2005): *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*. København: Hans Reitzels Forlag.
- McKay, Sandra Lee** (2002): *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Pennycook, Alastair** (1994): *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman.
- Pennycook, Alastair** (1998): *English and the Discourses of Colonialism*. London: Routledge.
- Phillipson, Robert** (1992): *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Risager, Karen** (2003a): *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken*. København: Akademisk forlag.
- Risager, Karen** (2003b): Gymnasireformen – i internationaliseringens tegn. *Sprogforum* 27, s. 9-14.
- Seidlhofer, Barbara** (2004): Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, s. 209-239.
- STX-bekendtgørelsen* (2004). København: Undervisningsministeriet.
- Tomlinson, John** (1999): *Globalization and Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Tørnæs, Ulla** (2004): Særinteresser skal ikke styre sprogundervisningen. *Jyllands-Posten* 20/12.
- Widdowson, Henry** (2003): *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.