

Hvis behov kunne tale! En undersøgelse om narrative konstruktioner af behov i andet- og fremmedsprogsundervisning og behovenes kompleksitet

Martin Carlsholtt Unger, Syddansk Universitet

Abstract: This article investigates target and learning needs of three stakeholder groups: 1) consisting of transnational knowledge workers, who participated in a Danish course for occupational purposes Danish for knowledge workers, 2) the teachers, and 3) administrative staff at the University of Copenhagen. Through qualitative and quantitative analysis of data collected at the University of Copenhagen in 2017 – 2018, this study sought to analyse how learners in semi-structured interviews from a narrative perspective construct their target and learning needs based on their past and present experiences with language classes and their view on their own needs in future language classes. The interview data indicate that the construction of target and learning needs is highly individual. Except for one participant, none of the informants were aware of their past target and learning needs. Instead, there is a tendency to become more aware of their needs as adults. Additionally, through narrative reflection, the learners were able to construct their present and future needs, and it became clear that these needs are linked to an English-as-lingua-franca-discourse. The quantitative results indicate that the three informant groups seem to construct relatively comparable target and learning needs. Of the three groups, the teachers appear quite homogenous. The analysis of the data collected from learners and the administrative staff demonstrates the complexity of needs, with emphasis on language learning areas and content subjects. Overall, all three stakeholder groups define their target learning goals to primarily be topics concerning everyday life and culture.

Keywords: Needs analysis, transnational knowledge workers, Danish for occupational purposes, target and learning needs, narrative constructions.

1. Indledning

Vidensarbejdere, der i en voksen alder kommer til Danmark for at arbejde, ankommer med livserfaring og større eller mindre erfaring med at lære et fremmedsprog i en undervisningskontekst. De har i Danmark mulighed for at lære dansk inden for rammen af en statslig danskuddannelse, der er arbejdsmarkedsrettet. Men understøtter danskundervisningen deres læringsbehov i dansk eller det, de måtte ønske at lære på dansk? Bygger disse *ønsker* på deres tidligere og nutidige erfaringer i andet- og fremmedsprogsundervisningen, og tager undervisningen højde for deres fremtidige behov?

Center for Internationalisering og Parallelsproglighed (CIP) udbød fra 2013 til 2018 det arbejdsmarkedsrettede DU3-kursus Dansk for vidensarbejdere, der var baseret på en behovsanalyse (BA). Den foreliggende undersøgelse tager afsæt i CIP's læringsrum. Undersøgelsen fokuserer på narrative konstruktioner af behov og en analyse af informanternes vægtning af behov i forbindelse med DU3-kurset Dansk for vidensarbejdere (i det følgende DFV). For at kunne belyse ovenstående spørgsmål blev der gennemført semistrukturerede interviews og spørgeskemaundersøgelser med informanter. Informanterne repræsenterer tre stakeholdergrupper: transnationale vidensarbejdere, der deltog i DFV, deres undervisere og administrativt personale (TAP) på Københavns Universitet (KU). Informanterne blev adspurgt i en spørgeskemaundersøgelse bestående af to dataindsamlingsrunder (efterårssemester 2017: juni til december og forårs- og efterårssemester 2018: april til december) og interviewet via semistrukturerede interviews med narrativt fokus på konstruktionen af deres behov.

Med afsæt i dataindsamlingen søges følgende to forskningsspørgsmål besvaret:

1. Hvordan italesætter lærende narrativt deres behov i andet- og fremmedsprogsundervisningen ud fra deres fortid, nutid og fremtid?
2. Hvilke målrettede sproglige behov og læringsbehov formulerer de tre stakeholdergrupper i spørgeskemaundersøgelserne i forhold til DU3-kurset Dansk for vidensarbejdere?

Ifølge et studie gennemført af den australske sprogforsker Geoffrey Brindley (1984, 1989) omkring behov og behovsafdækning i andetsprogsundervisningen mener nogle af de til formålet adspurgte undervisere i engelsk som andetsprog, at lærende generelt ikke kan italesætte deres respektive behov i forbindelse med andetsprogsundervisningen. Underviserne begrundet dette ved at henvise til et bestående hierarki, hvori de selv som vidende instans står "over" de lærende, og hvor de lærendes rolle i hierarkiet er betinget af deres sociale baggrund og en fastlagt rollefordeling over for underviseren. Følger vi underviserens udsagn i Brindleys undersøgelse, fremstår det således, at lærende nærmest anses som umyndige, når det gælder italesættelsen af behov inden for det system, de undervises i. Dette system kunne være et skolesystem. I den vestlige verden er der typisk etableret et uddannelsessystem, hvor fx børn påbegynder sprogundervisningen i en tidlig alder, og der findes et uddannelsessystem for voksne, som i Brindleys undersøgelse, hvor mennesker i en senere alder fx lærer engelsk.

Undersøgelsen tager afsæt i antagelsen om, at alle informanternes italesættelser af behov er præget af deres fortid med sprogundervisning i et uddannelsessystem, der påvirker deres udsagn om behov i nutiden og sprogundervisningen i dansk som andet- og fremmedsprog i et fremtidigt perspektiv. Undersøgelsen bygger derudover på en antagelse om at mennesker er forskellige, og at behov derfor også må være forskellige fra person til person, samt at menneskers vægtning af behov må være afhængig af den rolle, som de indtager som stakeholder i forhold til sprogundervisning.

I det følgende gøres der rede for den teori og metode, der ligger til grund for undersøgelsen. Herefter følger en beskrivelse af de indsamlede data, hvorefter undersøgelsens resultater præsenteres og diskuteres.

2. Teori

Hvad er behov egentlig, ud fra hvilken tilgang analyseres de, og hvad betyder behovsanalysen for de involverede parter i et sprogforløb? I sin redegørelse for BA og behov tager denne artikel teoretisk afsæt i den teoretiske syntese, der opstilles i Unger (2021a). Syntesen tager udgangspunkt i BA-definitionen af Brown (1995, 2016) og Brindley (1989) og bygger bro mellem de to definitioner. Derudover inddrages Hutchinson og Waters' (1987) inddeling og definition af behov i andet- og fremmedsprogsundervisningen samt Browns (2016: 14) behovssynspunkter, som kategoriserer forskellige behovstyper, der kan tages udgangspunkt i, når et sprogforløb tilrettelægges.

Med udgangspunkt i syntesen gøres der i det følgende først rede for begreberne behovsanalyse og behov.

2.1. Behovsanalyse

Begrebet BA definerer Brown (1995: 36, 2016: 4 ff.) som en proces, der har til formål at skabe et "validt og forsvarligt" (2016: 4) curriculum til et sprogforløb. For at kunne gøre dette skal der ud fra Browns perspektiv indsamles kvalitative og kvantitative informationer fra alle relevante stakeholdere. Brown (2016: 4) definerer stakeholdere som "people who have a stake or interest in the curriculum (for example, teachers, students, administrators, and parents)". Som Unger (2021a) påpeger, kan der dermed fx være tale om sproglærende, undervisere, virksomheder, forældre eller organisationer, som i processen bliver adspurgt om deres behov (Unger 2021a: 41). Et forsvarligt og validt curriculum tilgodeser derfor, ifølge Brown, sproglærendes behov ved sprogtilegnelse inden for en given kontekst i en given institution, men tager også højde for alle andre stakeholderes behov (Brown 2016: 5-6).

Den foreliggende artikel definerer derudover BA med afsæt i Brindleys (1984; 1989) forståelse af, at en BA er læringscentreret og procesorienteret, dvs. at der for sprogundervisningen, inden sprogforløbet påbegyndes, baseret på en indledende BA, kan opstilles en ramme for undervisningens indhold og udformning. Derudover vil den lærende ifølge Brindley i løbet af undervisningen blive opmærksom på læringsbehov, der løbende skal forhandles og genforhandles. Genforhandlingen kan fx ske igennem en evaluering. Dermed bliver den procesorienterede BA cyklisk (Brindley 1989; jf.

også Dudley Evans & St John 1998).

2.2. Behov – målrettede sproglige behov og læringsbehov¹

Richterich (1983) fastslår, at man i forskningen hidtil har været utilbøjelig til at finde en definitions-mæssig konsensus af begrebet behov. En gennemgang af central forskningslitteratur i Unger (2022) (fx Richterich 1973, 1983; Brindley 1984, 1989; Hutchinson & Waters 1987; Berwick 1989; Nunan 1999; Brown 1995, 2016; West 1994, 1997) viser behovsbegrebets kompleksitet, og at der samtidig er en stor begrebsmangfoldighed.

Behovsbegrebet defineres i Unger (2021a) med udgangspunkt i Hutchinson og Waters (1987), der ligesom Brindley advokerer for en procesorienteret BA. Hutchinson og Waters (1987: 62-63) trækker i deres kategorisering af behov på en distinktion mellem *målrettede sproglige behov* og *læringsbehov*. Kategorien *målrettede sproglige behov* står for behov, der er orienterede mod et mål i en bestemt sproglig situation. Den indeholder tre behovstyper: *nødvendigheder*, *mangler* og *ønsker*. *Nødvendigheder* kan defineres som de behov, der i tilrettelæggerens perspektiv er nødvendige for, at den lærende sprogligt kan fungere i en bestemt sproglig sammenhæng. *Mangler* er de sproglige behov, som en lærende, der skal opnå en sproglig kompetence i en bestemt sproglig sammenhæng, men som vedkommende ikke mestrer endnu, har. En typisk analyse for *mangler* ville fx være en indplaceringstest, der afdækker, hvad den lærende sprogligt formår, og hvad denne mangler. Den sidste behovstype, Hutchinson og Waters opstiller inden for *målrettede sproglige behov*, er *ønsker*. *Ønsker* defineres som den behovstype, der kan stå i konflikt med andre stakeholderes behov, da der her er tale om individuelle behov.

Ved siden af *målrettede sproglige behov* opstiller Hutchinson og Waters kategorien *læringsbehov* (1987: 62-63). *Læringsbehov* omfatter de behov, der går ud over de sproglige behov, og defineres som de behov, der vedrører læringsprocessen, altså fx hvorfor man lærer et sprog, hvordan den lærende lærer bedst, og hvilke læringsstrategier denne har. De kan være knyttet til den lærendes motivation. Ud over dette omfatter *læringsbehov* fx også, hvilke underviserressourcer der skal eller kan indgå i undervisningen, de lærendes profiler eller fysiske faktorer som tid, sted og gruppestørrelse for sprogundervisningen. I deres skelnen mellem *målrettede sproglige behov* og *læringsbehov*, som den lærende oplever før og i løbet af sprogforløbet, anser Hutchinson og Waters behov som noget foranderligt over tid.

3. Metode og data

Informantgrupperne består af transnationale vidensarbejdere² fra forskellige universiteter på Sjælland og enkelte med job i en privat virksomhed, der deltog i CIP's BA-baserede og arbejdsmarkedsrettede DU3-danskkursus DFV, deres undervisere og TAP'er (teknisk-administrativt personale) fra forskellige fakulteter på KU. Informanterne er udvalgt ud fra Browns BA-definition. Underviserne og de lærende udgør de stakeholdere, der er mest involverede i undervisningen, og TAP'erne repræsenterer KU, der som stakeholder har en interesse i sine ansattes danskundskaber. Valget af TAP'erne som repræsentanter for KU er begrundet i, at KU som virksomhed, ligesom andre virksomheder, må have en interesse i, at deres medarbejdere, som deltager i sprogundervisningen, opnår særlige sproglige kompetencer, som er gavnlige i arbejdshverdagen. Idet TAP'erne antageligt er en gruppe medarbejdere, der i høj grad har en kontaktflade med de transnationale vidensarbejdere, er det sandsynligt, at denne medarbejdergruppe har nogle meninger og forestillinger om, hvad der er brug

¹ Her, som i det følgende, oversættes de engelsksprogede begreber inden for BA til dansk. I Unger (2021a) blev de danske betegnelser af Hutchinsons og Waters' (1987) behovsbegreb introduceret. Disse bruges også i denne artikel: *målrettede sproglige behov* og *læringsbehov* er en oversættelse af de engelske udtryk 'target needs' og 'learning needs'. I forhold til 'target needs' skelnes der mellem tre underkategorier af behov, 'necessities', 'lacks' og 'wants', som er blevet oversat til *nødvendigheder*, *mangler* og *ønsker*. Oversatte begreber står i kursiv.

² Vidensarbejdere forstås i denne artikel ud fra Druckers (1996) og Drucker et al.s (2008) definitioner.

for i vidensarbejdernes danskundervisning.

Informanterne blev adspurgt skriftligt i tidsrummene juni til december 2017 og april til december 2018. Dette blev gjort via en spørgeskemaundersøgelse, hvoraf de kvantitative data fremgår. Derudover blev der mellem juni 2017 og december 2018 gennemført semistrukturerede interviews, hvoraf de kvalitative data fremgår. De kvalitative data analyseres med afsæt i en narrativ analyse for at besvare forskningsspørgsmål 1, og spørgeskemaundersøgelsernes kvantitative data, der analyseres med afsæt i deskriptiv statistik og kvalitativ indholdsanalyse, bidrager til at besvare forskningsspørgsmål 2.

3.1. Semistrukturerede interviews og narrativ analyse

Det kvalitative datasæt består i sin helhed af 11 semistrukturerede interviews, der fordeler sig på de indledningsvis nævnte informantgrupper: i alt tre undervisere, tre lærende og fem TAP'er.

Interviewene fokuserede på forskningsspørgsmål 1 og blev foretaget i København (in situ) og i Kiel (in situ via programmet Zoom). Længden af dem var på 42 til 115 minutter, og de blev transskriberet efter Larsens (2013) let modificerede version af Atkinson (2005), se tabel 1.

Tabel 1: Transskriberingsnøgle, Larsens (2013) let modificerede version af Atkinson (2005)

,	A short pause
....	Pauses very roughly counted as seconds
.	Falling intonation followed by a pause
?	Rising intonation followed by a pause
<i>italics</i>	Emphasis marked by stress, volume, voice quality, or raised intonation
% %	Transcriber doubt (can be filled or unfilled depending on whether or not a reasonable guess can be ventured)
[]	Transcriber comments for additional description, background information or explanation
()	Overlapping, short turns, or backchanneling speech without any longer turn
<>	Quoted written text
' '	Quoted speech of self or someone else

TAP'erne og underviserne blev interviewet på dansk (otte interviews), hvorimod de lærende grundet deres sproglige niveau i dansk på interviewtidspunktet ikke blev vurderet til sprogligt at være i stand til at gennemføre samtalen på dansk. Derfor blev de tre interviews med de lærende gennemført på det fremmedsprog, de og interviewereren beherskede bedst: engelsk.

Forud for alle interviews blev informanterne af interviewereren oplyst om de rettigheder, de havde med henblik på de indsamlede data og deres anvendelse. Ligeledes underskrev hver informant en samtykkeerklæring. Indsamling og opbevaring af alle indsamlede data skete i overensstemmelse med databeskyttelsesforordningen GDPR (Retsinformation.dk 2018). Informanterne, der medvirkede i denne undersøgelse, blev ydermere pseudonymiseret.

Informanterne blev interviewet på baggrund af en interviewguide, der blev konstrueret til BA-formålet. Interviewguidens opbygning tog udgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2009). Guiden bestod af i alt tre dele: en definitionsdel, en narrativ del og en diskursiv del. Den narrative del blev udformet med afsæt i Kvale og Brinkmann (2009) og Glinka (2016). Glinka inddeler det narrative interview groft i tre forløb, der består af (1) et forhandlingsforløb, hvor et narrativt omdrejningspunkt i interviewet forhandles, (2) hovedfortællingsforløbet, hvor informanten, der interviewes, fortæller om en eller flere narrative hændelser, og (3) en opfølgingsdel, hvor der stilles opfølgende spørgsmål omkring hovedfortællingen.

De data, der blev genereret fra den narrative del, danner genstand for nærværende undersøgelse og besvarelsen af forskningsspørgsmål 1. Data udledt af interviewguidens definitionsdel og diskursive del indgår i Unger (2021a).

Alle tre grupper i den narrative del blev bedt om at fortælle om de erfaringer, de har gjort i deres eget liv med at lære fremmedsprog, og om de var opmærksomme på deres behov i sprogundervisningen, fra de var børn, der startede med at lære fremmedsprog i skolen, frem til i dag og i et fremtidsperspektiv. På baggrund af deres egne erfaringer med sprogundervisning blev TAP'erne bedt om at tage stilling til, hvilke *målrettede sproglige behov* nu og fremover de mente burde afdækkes for de lærende i DFV's danskundervisning. Underviserne blev i forlængelse af det narrative interview bedt om at italesætte, hvordan deres egne erfaringer som lærende af et fremmedsprog afspejlede sig i deres egne behov i dag som undervisere i undervisningen, og hvilke *målrettede sproglige behov* eller *ønsker* de ud fra disse erfaringer lige nu fandt nødvendige eller ønskelige at afdække for de lærende i DFV.

Inden for rammerne af den foreliggende analyse fokuseres der på de lærendes perspektiv. Til analysen blev der udvalgt to interviews med de lærende Hannah og David. Dette kan begrundes med, at de lærende ifølge Long (2005: 26) udgør en central stakeholdergruppe i BA-processen med "special rights when it comes to deciding the content of courses they are to undergo". Der blev gennemført interviews med tre lærende: Hannah, David og Lena. Hannah og Davids besvarelser blev udvalgt til denne artikel, fordi de i deres interviews i højere grad end Lena italesatte og reflekterede over deres erfaringer i forbindelse med målrettede sproglige behov og læringsbehov.

De lærende blev ligesom de to andre grupper bedt om at fortælle om deres liv og deres erfaringer i andet- og fremmedsprogsundervisningen i fortiden og nutiden: De blev bedt om at italesætte behov, de oplevede i fortiden, og dem, de oplevede i DFV. Derudover blev de opfordret til at tale om de behov, de mente, at de ville have fremover i danskundervisningen, eller de ville have, hvis de skulle flytte til udlandet og lære et nyt andet- eller fremmedsprog. Desuden blev de spurgt, om de kunne tilslutte sig udsagnet om, at deres behov i dag og fremover kunne føres tilbage til deres erfaringer i andet- og fremmedsprogsundervisningen.

Den narrative analyse af de gennemførte semistrukturerede interviews bygger på Johansson (2005). Johansson (2005: 284-285) trækker på Hallidays inddeling af sprogets funktioner, der muliggør en tolkning af en sætning. Der skelnes mellem en ideationel, tekstuel og interpersonel funktion. Derudover inddrager Johansson Faircloughs (1992) diskursanalytiske tilgang, der indebærer en sprogvidenskabelig tekstanalyse. Den foreliggende undersøgelse fokuserer på den ideationelle funktion, som Johansson beskriver som den funktion, der omhandler indholdet af den narrative beretning. På trods af en manglende sprogvidenskabelig tekstanalyse i den foreliggende undersøgelse kan der med den kvalitative indholdsanalyse, Johanssons ideationelle funktion lægger op til, afledes relevante diskurser i teksten.

Det vil i det følgende blive undersøgt, hvordan informanterne narrativt konstruerede deres behov i andet- og fremmedsprogsundervisningen i et interview, der italesatte en tidsramme, der omfattede deres fortid, nutid og fremtid. For at analysere indholdet af interviewet blev den respektive informants fortælling sat i en kronologisk rækkefølge, hvorefter det med afsæt i Johansson (2005: 284-285) undersøgtes, 1. hvilke begivenheder der fandt sted i denne fortælling, og om disse blev skabt af informantens eller andre personers handlinger, 2. om begivenhederne var knyttet til en bestemt tid; om de fx blev gentaget, og om der derigennem kunne dannes et mønster, 3. hvilket plot der lå til grund for de skildrede begivenheder/historier, og om der var et vendepunkt, der fik informanten til at indtage fx en ny holdning, 4. hvilke steder og lokaliteter der optrådte i forbindelse med begivenhederne, og 5. hvilke personer (eller instanser) der var involveret i begivenhederne, 6. hvilke handlinger de foretog sig i beretningerne, og til sidst 7. hvordan informanterne begrundede deres handlinger. Disse elementer indgår i den samlede analyse, uden at der eksplicit skelnes mellem de enkelte kategorier.

3.2. Spørgeskemaundersøgelse, deskriptiv statistisk og kvalitativ indholdsanalyse

Der blev gennemført i alt to spørgeskemaundersøgelser. Den første indsamlingsrunde blev gennemført fra juni til december 2017. Det første spørgeskema indeholder fem sektioner, der er inddelt i undersektioner, hvor informanterne via en Likert-skala, afkrydsningsfelt eller tekstfelt bedes tage stilling til fx, hvorvidt de kan tilslutte sig bestemte spørgsmåls indhold. For at kunne differentiere informanternes svar mere hensigtsmæssigt indeholder Likert-skalaen i begge spørgeskemaer seks kategorier: (1) *Strongly agree*; (2) *Agree*; (3) *Neither agree nor disagree*; (4) *Disagree*; (5) *Strongly disagree* og (6) *Don't know*.

Det første spørgeskema består af sektionerne: 1. *Language Learning*, 2. *Content Subjects*, 3. *Usage of Language*, 4. *Changes* og 5. *Personal Information*.

Informanterne blev efter hver sektion i et tekstfelt bedt om at give feedback til spørgeskemaet ved at angive, om de ville ændre noget i den respektive sektion, de lige havde afgivet deres svar til, eller ej. Ligeledes blev alle informanterne i anden sektion af spørgeskemaet omhandlende *Content Subjects* i en åben svarkategori bedt om at tilføje, om de har *ønsker* til, hvad der skal tilføjes i denne sektion. Præmissen for spørgeskemaet har derfor været, at dette vil forandre sig fra første til anden indsamlingsrunde. Ændringerne består i tilføjelser og udvidelser, der blev foretaget ud fra informantgruppernes skriftlige tilføjelser til spørgeskemaets indhold og deres metodiske feedback på de enkelte sektioner, som det første spørgeskema består af. Det betyder for undersøgelsen, at denne kun tager udgangspunkt i de spørgsmål, der er ens i begge spørgeskemaer, med henblik på at kunne belyse informanternes vægtning af behov på tværs af de to spørgeskemaundersøgelser.

Den anden indsamlingsrunde fandt sted fra april til december 2018. Spørgeskemaet for alle tre grupper blev i anden runde på baggrund af informanternes feedback reduceret til fire sektioner ved at fjerne sektionen *Changes*. Der blev derudover foretaget omfattende ændringer i sektion 3 og 4. Det er derfor kun i svar på en række identiske spørgsmål og svarkategorier i de første to sektioner af spørgeskemaet, der bærer overskrifterne *Language Learning* og *Content Subjects*, hvor det er muligt at observere forskelle i vægtningen, der går på tværs af de to spørgeskemaundersøgelser. Den første sektion har fokus på lærendes sprogtilegnelse, herunder de fire kommunikative færdigheder, og anden sektion zoomer ind på kursets tematiske emner. Endvidere blev alle informanter også i anden spørgeskemaundersøgelse bedt om i en åben svarkategori at angive *ønsker* i forhold til *Language Learning* og *Content Subjects*, hvis disse ikke er indeholdt i spørgeskemaets valgmuligheder.

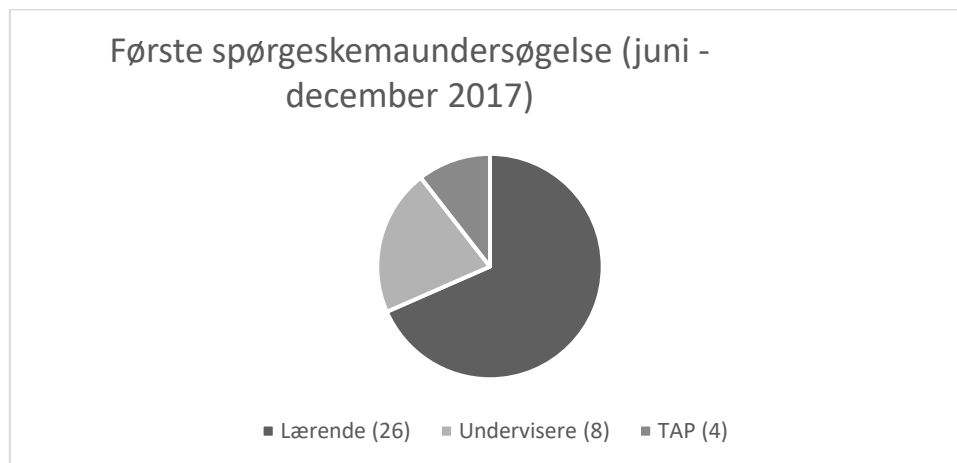
Opbygningen og udformningen af spørgeskemaerne fra begge indsamlingsrunder bygger i deres konstruktion og udformning på Dörnyei (2003) og indholdsmæssigt på undervisningsvejledningerne til danskuddannelserne (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2006; Udlændinge- og Integrationsministeriet 2018). De statslige undervisningsvejledninger, der ligger til grund for DFV, er ikke baseret på en BA, hvor lærende er inddraget. Dog er formålet med DFV, at de lærende efter den afsluttede danskuddannelse kommer i mål med et sprog, de kan anvende i en bestemt målsituation: arbejdsmarkedet. Konceptet af analysetilgangene Target Situation Analysis (TSA) og Present Situation Analysis (PSA), med afsæt i Robinson (1991), er derfor tænkt med ind i spørgeskemaets udformning, da man med PSA kan undersøge, hvordan stakeholdere (og i dette tilfælde informanterne) vurderer undervisningsmaterialet, som det er på et givet tidspunkt, og via TSA undersøge de behov, stakeholdere (i dette tilfælde informanterne) yderligere måtte have.

Spørgeskemaet tager desuden indholdsmæssigt udgangspunkt i spørgeskemaer, der blev udformet af Frederiksen og Jakobsen (2012) og Frederiksen og Årosin Laursen (2015), der blev anvendt til at gennemføre behovsanalyser til DFV. Spørgeskemaet fra 2012 blev udsendt til lærende, før det daværende DFV-kursus blev lanceret, og CIP's skræddersyede undervisningsmateriale til DFV-kurser blev udviklet på baggrund af denne behovsanalyse (se Frederiksen 2018). Frederiksen og Årosin Laursen (2015) er en videreudviklet version af det oprindelige spørgeskema fra 2012, der i 2015 blev anvendt til en BA af DFV. Begge spørgeskemaer blev udviklet og analyseret under

inddragelse af domæneeksperter (jf. Long 2005: 26-28) i form af CIP's sprogkonsulenter samt TAP'er på KU, der med deres viden om universitetet som arbejdsplads bidrog til spørgsmål om specifikke opgaver, genrer og diskurser, der indgår i en arbejdsplads på universitetet (jf. også Jürna 2014).

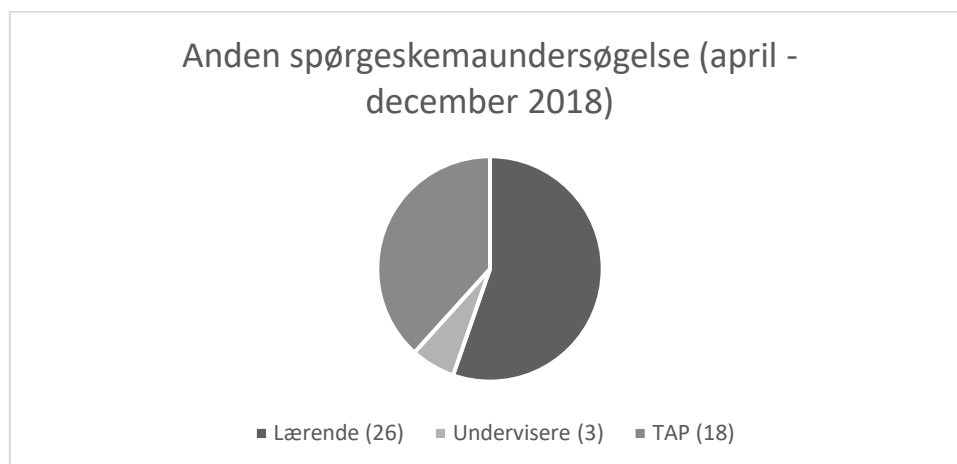
I første indsamlingsrunde (juni-december 2017) gennemførte i alt 38 informanter fra alle tre grupper spørgeskemaundersøgelsen. Fordelingen af informantgrupperne fremgår af diagram 1 og 2.

Diagram 1: Fordelingen af informanter i første spørgeskemaundersøgelse



I anden indsamlingsrunde (april-december 2018) gennemførte i alt 47 informanter fra alle tre grupper spørgeskemaundersøgelsen. Fordelingen af informantgrupperne fremgår af diagram 2.

Diagram 2: Fordelingen af informanter i anden spørgeskemaundersøgelse



Sammenligner man antallet af informanter, der deltog i første og anden indsamlingsrunde, med hinanden, kan det observeres, at antallet af informanter inden for gruppen lærende er identisk, hvorimod antallet af undervisere og især TAP'er viser udsving. Den oprindelige tanke var, at et mindre antal informanter skulle deltage i første spørgeskemaundersøgelse. Derefter skulle spørgeskemaet videreudvikles, og en større gruppe informanter adspørges i en anden og om muligt også i flere efterfølgende spørgeskemaundersøgelser. Det begrænsede antal undervisere i anden indsamlingsrunde skyldes, at danskuddannelserne blev sat i udbud af Københavns Kommune i 2018. CIP deltog i udbuddet, men vandt ikke. Af den grund måtte CIP fra juli 2018 indstille den del af sin kursusvirksomhed, der omfattede DFV-kurserne, og derfor kunne der kun gennemføres to spørgeskemaundersøgelser med et mindre antal undervisere og lærende.

Informantgruppen bestående af TAP'er består i første spørgeskemaundersøgelse af fire informanter og i anden runde af 18 informanter. Denne forskel skyldes, at det var vanskeligt at finde TAP'er, der ville deltage i den første undersøgelse, mens det, i overensstemmelse med det oprindelige design for undersøgelsen, var muligt at finde en større gruppe TAP'er ved den anden indsamlingsrunde.

Nogle informanter har deltaget i begge spørgeskemaundersøgelser, men de fleste informanter har kun deltaget i en af de to undersøgelser. Det er ikke formålet med den kvantitative undersøgelse at analysere eventuelle ændringer i forhold til informanternes behov, men at belyse informanternes vægtning i forhold til de konstruerede behov.

Data bliver analyseret ved hjælp af deskriptiv statistik, der ifølge Dörnyei (2003: 114) har funktionen at "summarize sets of data in order to conserve time and space". De indsamlede data undersøges med henblik på, hvorvidt informanternes behov i de tre grupper er forskellige, og om der manifesterer sig forskellige behov hos informanterne inden for de tre grupper.

De kommentarer, der er blevet tilføjet af informanterne i de åbne kategorier i undersøgelsen, analyseres ved hjælp af kvalitativ indholdsanalyse (jf. Mayring 2015: 29; Fiebigger et al. 2008).

Efter at have gjort rede for de teoretiske og metodiske perspektiver samt for informanterne og de indsamlede data belyses nu analyseresultaterne. Der zoomes først ind på analysen af undersøgelsens kvalitative data. Derefter præsenteres de kvantitative analyseresultater.

4. Hannah og David – to lærendes narrative konstruktion af behov

Interviewguiden, der blev anvendt i den kvalitative dataindsamling, lægger op til, at den adspurgte informant i kronologisk rækkefølge (fortid, nutid og fremtid) fortæller om sine erfaringer med andet- og fremmedsprogsundervisningen og afledt deraf konstruerer behov, der er forbundet med undervisningen. I det følgende præsenteres indledende kort tendenser, der manifesterer sig i de kvalitative interviews, der blev gennemført med lærende, undervisere og TAP'er. Derefter fokuserer analysen på to lærende: Hannah og David.

Kronologisk set konstruerer alle interviewede informanter i deres svar deres erfaringer med andet- og fremmedsprogsundervisningen på en sammenlignelig måde: De påbegynder deres andet- og fremmedsprogsundervisning i et eller to sprog i grundskolen, fortsætter undervisningen videre i mellemskolen og på gymnasiet og i nogle tilfælde senere hen på universitetet. Med undtagelse af et enkelt tilfælde, der udgøres af den lærende Hannah, giver ingen af de adspurgte informanter i alle tre grupper udtryk for, at de som børn og unge har været opmærksomme på deres *målrettede sproglige behov*. Derudover tematiserer de kun i ringe grad deres *læringsbehov*. Mange af de adspurgte informanter – både undviserne, de lærende og TAP'erne – fremhæver, at de ikke kan huske, hvilke tanker de havde, og hvilke behov de oplevede i forhold til deres sprogundervisning i skolen. En del af deres narrativ er, at de har fulgt den læreplan, som sprogundervisningen var baseret på. De fleste informanter mener, at de har haft en vag forestilling om, hvad de ville lære i forhold til det nye sprog, når de påbegyndte et nyt fremmedsprog, men at de ikke har været bevidste om deres *ønsker* eller *læringsbehov*. Dog formår de tre lærende, der er blevet interviewet, i højere grad at konstruere disse, når de italesætter nutidig og fremtidig sprogundervisning.

Informanterne Hannah og David har begge afsluttet DFV's modul 3, og i deres interviews afspejles de oplevelser og erfaringer, som de har gjort i deres liv, herunder i deres andet- og fremmedsprogsundervisning, samt deres tanker om deres fremtidige *målrettede sproglige behov* og *læringsbehov*. Hannahs narrativ indikerer, at hun allerede tidligt har været bevidst om sine *ønsker* og *læringsbehov* og fortsætter med at være meget bevidst om disse gennem sit liv. David derimod giver udtryk for, at han først med mere livserfaring blev mere bevidst om sine behov, om end ikke i samme omfang som Hannah.

Hannah er født og opvokset i Østrig, hvor hun har haft hele sin skolegang og har læst på universitetet. David er født og opvokset i Italien, hvor han har gået i skole og sidenhen har læst på

universitetet. De centrale personer, der i de tidlige år har haft indflydelse på begge informanternes sproglige opdragelse, er i høj grad deres forældre.

I grundskolen husker Hannah engelsk, der er hendes første fremmedsprog, som skemalagt uden mulighed for elevmæssig indflydelse:

In my opinion it has been very strict forward ehm how things have been conducted and I think there have been some slight adaptations in in areas I don't know we call it %gross% education that basically where are you living what is the history of your village, basic things I think in this case they have been a bit flexible there but in general it has not been and English was kind of, sometimes when you didn't even expect it when English lessons would start it was comprised in this bulk called general education (Hannah, 19. december 2017).

Hannah har ifølge sin fortælling haft klare *ønsker* til engelskundervisningen, der manifesterer sig i, at hun gerne vil lære om dyr og madlavning, da hun som barn har set mange dyreprogrammer i tv og holder af at stå i køkkenet med sin bedstemor. Ingen af delene indgår i det curriculum, hendes engelskundervisning baserer sig på i grundskolen.

David's første fremmedsprog i grundskolen er fransk. Han begynder at lære sproget, da han er otte år. Hans forældre bestemmer samtidig, at han skal have privat engelskundervisning uden for skoletiden. Senere fortsætter David med at lære engelsk i rammen af grundskoleundervisning. Hans forældre beslutter dog, at han så skal have privatundervisning i fransk. Han husker ikke sin grundskoletid så godt, men fremhæver, at han ikke har tænkt nærmere over sine behov i den alder. David fortsætter med engelsk og fransk i gymnasiet. Modsat Hannah giver David udtryk for, at han hverken som barn i grundskolen eller senere som teenager på gymnasiet har tænkt over sine behov.

Fra 5. til 13. klasse går Hannah på gymnasiet, hvor hun fortsætter med engelsk som fremmedsprog gennem hele gymnasietiden. Hun beskriver, at undervisningen ligesom i grundskolen her er fastlagt med et tilhørende undervisningsmateriale.

Gennem gymnasietiden har eleverne ifølge Hannah kun haft marginal indflydelse på fremmedsprogsundervisningen. Selv om Hannah til den tid er meget bevidst om sine *ønsker*, tør hun ikke give udtryk for dem, da hun bliver mobbet i skolen og er bekymret for, at mobningen så vil blive forstærket. Hendes forældre viser sig igen at være sproglig primus motor i gymnasietiden, da Hannah har problemer med engelsk grammatik. På trods af at Hannah ikke tør gøre opmærksom på sine *ønsker* i engelsk, bliver hun selv aktiv, da hun føler, at hendes *læringsbehov* ikke bliver opfyldt.

I sin fortælling trækker hun på en diskurs om læringsbehov, som hun konstruerer sine behov ud fra. Hun vil gerne lære engelsk med det formål hurtigt at få et stort ordforråd og mundtligt kunne kommunikere på sproget. Med sine 14 år finder hun dog undervisningsmaterialet, der anvendes i skolen, kedeligt og ikke autentisk:

... these ehm how was it called superfugde or spokesk% I don't know it is about a very dumb ehm boy act actually (mh) really boring and describes everything particularly%% not in a not in a authentic%% way (mh) but, *boring* (yeah) you know is the kind of the way that there is no story no real story behind it and it is super boring ?that's it (mh) so basically this thing where you learn vocabulary and describe things but reading it, yea *terrible* (Hannah, 19. december 2017).

Med afsæt i denne erfaring begynder Hannah aktivt uden for undervisningen at læse engelske tekster, der interesserer hende, og at se engelsksprogede tv-serier for at få opfyldt sine *læringsbehov*.

Oplevelsen af, at hun selv kan tage hånd om sine behov, kunne anses som et vendepunkt. Ved

siden af engelsk bliver Hannah fra sit tredje år på gymnasiet undervist i latin i seks år og fra sit femte år på gymnasiet i fransk, og hun vælger yderligere italiensk som tilvalgsfag. Hannah beretter, at der i undervisningen i alle tre fag ikke er mulighed for at få indflydelse på sprogundervisningens indhold.

Begge informanter læser efter gymnasiet på universitetet, hvor de ikke har nogen andet- og fremmedsprogsundervisning, mens de læser naturvidenskabelige fag. Hannah afslutter sit kandidatstudie i 2016. Efter at have afsluttet sit studie får David mulighed for at blive ph.d.-studerende i Spanien og flytter til Madrid. I sin fortælling om den spanske arbejdsplads og de dermed forbundne sprog trækker David på en diskurs om engelsk som *lingua franca* på arbejdspladsen, som han narrativt konstruerer sine behov ud fra. Han italesætter, at det er engelsk i modsætning til spansk, der er det relevante sprog i faglige sammenhænge, og at han ingen formel spanskundervisning får.

David beretter, at han vælger at tilegne sig spansk til hverdagsbrug på egen hånd. Davids tilegnelse af spansk er drevet af et *læringsbehov*: Han vil gerne kunne begå sig på spansk i hverdagen. Spansk på arbejdspladsen beskriver han som sproget, der anvendes i sociale sammenhænge kollegerne imellem, hvorimod det professionelle sprog mellem kollegerne er engelsk.

... my work as a PhD student was mostly in English and and I, so at the very beginning we had this funny separation so we spoke with my supervisor and some other postdocs in English when we were discussing research and then we will go over for lunch and at lunch we will spea% switch to Spanish because it was most like daily life conversation (David, 9. januar 2018).

David udtrykker det som et problem ikke at kunne spansk som fagsprog, når han som en del af sin stilling skal undervise studerende på spansk i matematik:

And actually, that was my problem that my Spanish was mostly about ehm daily life%% like I could go shopping groceries but I never used Spanish to do math so I actually was missing the math related Spanish like some terminologies ... I would just ask my students 'What do you guys call this in Spanish?' but sometimes I-I was stuck in like 'I don't know what you guys call this but I can explain this to you' ... there was a definitely miss there was some part of math related Spanish that I missed. (David, 9. januar 2018)

Davids holdning til engelsk som *lingua franca* til arbejdsbrug går igennem hans videre fortælling og konstruktion af behov som en rød tråd. Da han efter sin tid i Spanien i 2016 skal flytte til Danmark, hvor han har fået tilbudt en stilling som postdoc, er det Davids oplevelse, at han for første gang gør sig tanker om sine *ønsker* til et kommende sprogkursus i dansk, men fortæller, at disse var meget vage, og han husker ikke konkret, hvilke emner han tænkte på. I Danmark får han igennem en kollega kendskab til DFV. Han har en forventning om, at DFV er et sprogkursus, hvor man langsomt, men sikkert lærer dansk. Kursets tidsmæssige tilrettelæggelse appellerer til hans *læringsbehov*, da det kan tilpasses hans travle arbejdsdag modsat andre sprogcentre, hvor man ikke må have for meget fravær:

So I heard the %[asked]% my colleagues and and which ones already have been studying already Danish and and and I asked for it because I knew that because I went to %% international staff mobility events that we had, could take these language classes and ehm so people told me about eh where are the language schools and where is this university center, and so I %% what everybody told me ehm, ehm, the language schools are more intense people are more committed because many of them would need Danish for work so it's more effective but it takes more time and and they are less flexible when you are skipping one class or missing one deadline because....yeah, like, yeah people %%% this

university ones was like more easy to organize around your schedule but the downside was that some time people were less committed because they already have a job so they are not dying to learn Danish and that meant that the groups were sometimes slower (David, 9. januar 2018).

Forud for kurset tænker David ikke på, hvad kurset måtte indeholde, men danner sig et overblik via en kursusbeskrivelse. I løbet af kurset oplever David, grundet sit *læringsbehov* for at kunne begå sig praktisk i hverdagen, at han uden for arbejdet har behov for at kunne kommunikere på et simpelt sprog. Han ønsker, at samfundsmæssige og kulturelle emner i højere grad indgår i undervisningen.

Hannah får i 2016 tilbudt et job i Danmark. Ligesom David trækker Hannah, når hun narrativt italesætter og konstruerer sine behov i forbindelse med danskundervisningen, på en sproglig diskurs om engelsk som *lingua franca* på arbejdspladsen:

For everything that is going on in the lab including teaching new students, it should be based on English I think because, as I said, this is part of becoming a researcher, it's part of being a researcher ehm but in terms of basic lectures and basic courses, those should be in Danish (Hannah, 19. december 2017).

Men samtidig fastholder Hannah også:

I am a research scientist everybody that is not able to comply with the English that I can they simply don't belong ... If you are not able to follow in English there is no point at learning it in Danish ... If other people come here and expect the introduction in Danish as a foreign ehm researcher I would say *no* if you cannot listen to me in English there is no point you being here because if you work in research in a research institute that is very international and you are not able to follow basic instructions in English and you ehm had basic anatomy then for example then you have no place here whether it is German Danish English French or whatever so you have to follow English as ah as the basic language here *and if you cannot follow that one* there is no point in me learning Danish as well (Hannah, 19. december 2017).

Hannah anser dansk som det sprog, man bruger i fritiden, men det hører ifølge Hannah, der trækker på en høflighedsdiskurs, tillige også til den gode tone at lære et fremmed lands sprog, når man lever der.

Ud fra dette *læringsbehov* vil hun gerne lære dansk. DFV er interessant for Hannah, fordi det er gratis, og fordi det yderligere appellerer til andre af hendes *læringsbehov*, idet det er et sprogkursus for vidensarbejdere som hende selv. Hannah forventer modsat David, at læringsprocesser og dermed sprogtiltagelsen vil gå hurtigere på DFV end på andre sprogkurser, fordi sprogkurset netop er designet til vidensarbejdere med en speciel læringsprofil, der kan give mulighed for en hurtig progression.

Hannah oplever også *ønsker* i løbet af DFV: Hun vil gerne have et emne som madlavning, der er en del af undervisningen, uddybet yderligere. Derudover nævner hun tempuslære og rektion.

Begge informanter blev slutteligt adspurgt om, hvad de gerne vil lære i deres fremtidige danskundervisning, og hvilke behov, de tror, de vil have. De fastholder begge diskursen om engelsk som *lingua franca* i deres konstruktion af fremtidige behov og ser dermed også fremadrettet engelsk og ikke dansk som deres arbejdssprog:

I am in the situation that I'm kind of% ehm If I had to somehow split my life between in an ehm a part of me where I speak English and a part of me where I try to learn the local language, work would be the place I would liv% would speak English, so work related would not be the top priority you know (David, 9. januar 2018).

Derudover ser ingen af dem sig i Danmark i fremtiden. Hannah refererer i sit interview til de erfaringer, hun som barn har gjort med engelsk, og som hun faktisk også på interviewets tidspunkt ser som et fremtidigt *ønske* i danskundervisningen: grammatik. Ifølge Hannah er grammatikken uundværlig for at kunne afkode sprogets struktur. Da hun som barn havde udfordringer i grammatik, kunne dette *ønske* være et levn fra hendes skoletid, som hun holder fast i. Som et andet *ønske* nævner Hannah emnet høflighed, der gør det muligt at begå sig endnu bedre i hverdagen og kunne konversere bedre med danskere i forskellige situationer uden for arbejdspladsen.

David fastholder sit *læringsbehov* om at ville lære dansk, der omhandler hverdagen uden for arbejdspladsen, og nævner mere ukonkrete *ønsker* som det at uddybe de emner, der er relevante for hverdagen uden for arbejdet. Dette ville også være tilfældet, hvis han skulle flytte fra Danmark til et andet land, hvor han skulle lære et nyt fremmedsprog. Adspurgt, om han i fremtiden ved tilegnelsen af yderligere fremmedsprog ville trække på sin livserfaring i forbindelse med at lære sprog og måske de behov, han har oplevet i løbet af DFV, bekræfter David, at dette ville være tilfældet.

Sammenligningen mellem Hannah og David peger i retning af, at deres behov ser ud til at ændre sig, i takt med at de får mere livs- og undervisningserfaring. Begge informanter lader til i deres narrative konstruktion af deres behov som voksne at være præget af og trække på en sproglig diskurs om det engelske sprog som *lingua franca* i arbejdsmæssig henseende. Begge lærer dansk som andet- og fremmedsprog for at kunne anvende sproget uden for arbejdet i hverdagen og fritiden. Ud fra denne diskurs og indstilling konstruerer de narrativt deres *målrettede sproglige behov* og *læringsbehov* for deres situation nu og for fremtiden. David fastholder sin fremtidige narrative konstruktion af behov i andet- og fremmedsprogsundervisning, på trods af at det har vist sig som værende problematisk, at han udviste manglende faglige sprogkompetencer i spansk, da han arbejdede i Spanien.

Hannah lader til at være et absolut særtilfælde, da hun allerede fra en tidlig alder og op gennem livet har været bevidst om sine *målrettede sproglige behov* og *læringsbehov*. Resultaterne tyder på, at de *målrettede sproglige behov* og *læringsbehov*, hun formulerer for nutiden og fremtiden, er præget af de erfaringer, hun har gjort i sin tidligere andet- og fremmedsprogsundervisning, og af den indflydelse, hendes forældre har haft i forbindelse med hendes sprogundervisning. Det samme lader til at gøre sig gældende for David. Derudover trækker begge informanter i deres fortællinger i større grad på deres *læringsbehov* end på deres *målrettede sproglige behov*. David beretter dog ikke om, at hans forældre har tematiseret konkrete behov, som han har i forhold til sprogundervisning.

5. Analyse af spørgeskemaundersøgelserne

De indsamlede data fra spørgeskemaundersøgelserne består af kvantitative data, hvor informanter via Likert-skalaen bedes tage stilling til, i hvilken grad de kan tilslutte sig udsagnet om forskellige emners nødvendighed. I denne del spørges der udelukkende til *målrettede sproglige behov*. Derudover indsamles der kvalitative data i form af skriftligt formulerede *målrettede sproglige behov* og *læringsbehov*, som informanterne i spørgeskemaundersøgelsernes åbne kategorier har mulighed for at formulere som yderligere behov. I det følgende gives først et overblik over, hvilken vægtning af behov de tre stakeholdergrupper giver udtryk for i spørgeskemaundersøgelserne: Hvor viser der sig udsving i de udsagn, som informanterne tilslutter sig via Likert-skalaen på tværs af de to spørgeskemaundersøgelser, og hvilke yderligere behov formulerer de skriftligt?

5.1. De tre stakeholdergrupper behov – kvantitative data

Alle tre informantgrupper blev via Likert-skalaen bedt om at tage stilling til, i hvilken grad de er enige i, at bestemte emner inden for rammerne af DFV er vigtige: under *Language Learning* opsummeres forskellige kommunikative kompetencer, og *Content Subjects* berører arbejds-, hverdags-, fritids- og kulturemner.

Videreudviklingen af spørgeskemaerne fra første til anden gang har resulteret i, at de emner, der oplystes under *Language Learning* og *Content Subjects*, ikke er ens i de to spørgeskemaer. Derfor tages der i analysen kun udgangspunkt i de underkategorier i *Language Learning* og *Content Subjects*, der stemmer overens i begge spørgeskemaer, og hvor vægtningen dermed kan sammenlignes på tværs af de to indsamlingsrunder (for et overblik se: tabel 2).

Tabel 2: Overlappende underkategorier i de to spørgeskemaundersøgelser

Language Learning	Content Subjects
1. One-way communication	1. Introduction/Describing yourself
2. Writing	2. Accommodation/Your home
3. Listening	3. Shopping and prices
4. Reading	4. Health (e.g., describing your physical condition)
5. Pronunciation	5. Express the like/dislike of something
6. Grammar	6. Visiting a restaurant
7. Vocabulary	7. Holidays
8. Spelling	8. Fairytales
9. Adequate communication in different social contexts	9. Organizing of work-related seminars or meetings
10. Language learning and language strategy	10. Clothing and colours
	11. The weather
	12. Going to the hairdresser and other services
	13. Food and cooking
	14. Asking for direction/Finding your way
	15. Job meeting culture in Denmark
	16. Ways of discussing topics in a professional manner
	17. Performance and development review (PDR)
	18. Reparations of broken items (e.g., fridge, TV...)
	19. The education system in Denmark

5.2. Forskelle i informanternes vægtning ift. underkategorier

I analysen tegner der sig inden for rammen af de indsamlede data et billede af, at informanterne i alle tre grupper overordnet set vurderer, at de fleste emner, der er oplyst under *Language Learning* og *Content Subjects*, er relevante. Denne tendens er mest udpræget hos underviserne, der fremstår som en nærmest homogen gruppe, der gennem deres svar støtter tydeligt op om undervisningsindhold, der er defineret for kurset. Derimod kan der hos de lærende og TAP'erne observeres nogle forskelle i vægtningen i forhold til underkategorierne i *Language Learning* og *Content Subjects*.

Derfor zoomes der i den følgende analyse ind på de lærende og TAP'erne, og der tages udelukkende udgangspunkt i de underkategorier i *Language Learning* og *Content Subjects*, hvor der viser sig en variation i forhold til tilslutningen.

I første afsnit belyses, hvilken vægtning der manifesterer sig i forhold til underkategorierne i

Language Learning, og i andet afsnit zoomes der ind på *Content Subjects*.

5.2.1 Særligt vægtede underkategorier i *Language Learning*

I tabel 3 og 4 nedenfor gøres der rede for spørgeskemaundersøgelsernes udfald i de underkategorier inden for *Language Learning*, hvor der viser sig forskellige vægtninger hos lærende og TAP'erne. Inden for kategorien *Language Learning* er der tre underkategorier, hvor der kan være en divergerende vægtning: *One-way communication*, *Grammar* og *Spelling*.

Tabel 3 viser, at der hos de lærende i den første spørgeskemaundersøgelse er en gruppe, der er uafklaret i forhold til alle tre områder, men især *One-Way Communication* og *Spelling* ('Neither agree nor disagree').

Der er også en lærende, der erklærer sig uenig i, at undervisning i *One-Way Communication* er nødvendig. I anden spørgeskemaundersøgelse forstærker denne tendens sig. Her er der derudover flere, der er uafklarede i forhold til grammatiske emner ('Neither agree nor disagree'), og der er også enkelte lærende, som synes, at alle tre emner er unødvendige. Derudover viser der sig i anden spørgeskemaundersøgelse en noget mindre tilslutning til nødvendigheden af *One-Way Communication* og *Grammar* fra 'Strongly agree' til 'Agree'.

Tabel 3: De lærendes særlige vægtning i forhold til underkategorierne i *Language Learning*

Language Learning	One-Way Communication	Grammar	Spelling
Spørgeskemaundersøgelse 1	(n=24)	(n=24)	(n=24)
Strongly agree	n=10	n=12	n=04
Agree	n=10	n=11	n=15
Neither agree nor disagree	n=05	n=03	n=05
Disagree	n=01	n=0	n=01
Strongly disagree	n=0	n=0	n=0
Don't know	n=0	n=0	n=0
Spørgeskemaundersøgelse 2	(n=24)	(n=24)	(n=24)
Strongly agree	n=06	n=04	n=05
Agree	n=12	n=15	n=13
Neither agree nor disagree	n=07	n=06	n=06
Disagree	n=01	n=01	n=02
Strongly disagree	n=0	n=0	n=0
Don't know	n=0	n=0	n=0

Tabel 4 viser, at tilslutningen i forhold til de tre nævnte underkategorier også hos TAP'erne er mindre i sammenligning med de andre underkategorier i *Language Learning*. Hos TAP'erne kan der inden for underkategorien *One-Way Communication* i første spørgeskemaundersøgelse observeres en positiv tilslutning, men to TAP'er svarer 'Don't know' i forhold til retskrivning, og en TAP'er giver til kende at være uafklaret i forhold til grammatiske emner ('Neither agree nor disagree'). I anden

spørgeskemaundersøgelse er 12 ud af de 18 informanter positive omkring nødvendigheden af *One-Way Communication*, dog svarer fem informanter 'Neither agree nor disagree', og én 'Disagree'. Der viser sig grundlæggende en større variation i den anden spørgeskemaundersøgelse, der kan forklares med, at informantgruppen i den anden runde var tydeligt større. Derudover kan det antages, at de fire TAP'er, der var villige til at deltage i den første spørgeskemarunde, var særligt positivt indstillede over for undersøgelsen, og at dette også afspejler sig i deres svar. I underkategorien *Grammar* kan der i en sammenligning af begge spørgeskemarunder observeres, at flertallet af de adspurgte informanter i den anden spørgeskemarunde, ligesom i den første, er positive i forhold til nødvendigheden af dette undervisningsemne; dog er fem informanter mere kritiske: Fire svarer 'Neither agree nor disagree', og én 'Disagree'. I den første runde er der også en informant, der hverken er enig eller uenig om grammatikkens nødvendighed. Når det gælder *Spelling*, kan det observeres, at næsten halvdelen af de adspurgte informanter i den anden spørgeskemaundersøgelse svarer med 'Neither agree nor disagree', og at halvdelen af informanterne i den første runde angiver 'Don't know' (se tabel 4).

Tabel 4: TAP'ernes særlige vægtning i forhold til underkategorierne i *Language Learning*³

Language Learning	One Way Communication	Grammar	Spelling
Spørgeskemaundersøgelse 1	(n=04)	(n=04)	(n=04)
Strongly agree	n=01	n=0	n=01
Agree	n=03	n=03	n=01
Neither agree nor disagree	n=0	n=01	n=0
Disagree	n=0	n=0	n=0
Strongly disagree	n=0	n=0	n=0
Don't know	n=0	n=0	n=02
Spørgeskemaundersøgelse 2	(n=18)	(n=18)	(n=18)
Strongly agree	n=02	n=02	n=0
Agree	n=10	n=11	n=10
Neither agree nor disagree	n=05	n=04	n=08
Disagree	n=01	n=01	n=0
Strongly disagree	n=0	n=0	n=0
Don't know	n=0	n=0	n=0

5.2.2 Særligt vægtede underkategorier i *Content Subjects*

Analysen viser, at informanternes vægtning i forhold til underkategorierne inden for *Content Subjects* er mere heterogen, end den er inden for *Language Learning*. Både de lærende og TAP'erne udtrykker en grundlæggende opbakning i forhold til en række underkategorier inden for *Content Subjects*. Hos TAP'erne kan der dog observeres forskellige vægtninger i forhold til ti ud af 19 underkategorier. Der viser sig forskellige prioriteringer inden for underkategorierne 'Visiting a restaurant', 'Holidays', 'Fairytale', 'Clothing and colours', 'The weather', 'Going to the hairdresser', 'Food and cooking',

³ Det kan diskuteres, om det giver mening at behandle fire respondenters svar kvantitativt. Denne fremstillingsform er blevet valgt for at præsentere resultaterne på en overskuelig og transparent måde. Se også tabel 6.

'Performance and development review (PDR)', 'Reparation of broken items (e.g., fridge, TV...)' og 'The Danish education system'. De lærende er ifølge deres svar mindre kritiske over for de tematiske emner. Inden for *Content Subjects* viser der sig hos de lærende forskelle i vægtningen i forhold til fire underkategorier: 'Holidays', 'Ways of discussing things in a professional manner', 'Reparation of broken item (e.g., fridge, TV...)' og 'The Danish education system'. Det er påfaldende, at der er forskellige holdninger i forhold til et arbejdsrelateret emne som 'Ways of discussing things in a professional manner' hos de lærende, mens dette emne vurderes som værende relevant af TAP'erne. I tabel 5 og 6 gøres der rede for spørgeskemaundersøgelsernes udfald i de underkategorier inden for *Content Subjects*, hvor der viser sig forskellige vægtninger hos henholdsvis de lærende og TAP'erne.

Sammenligner man de to spørgeskemaundersøgelser, kan det blandt de lærende (se tabel 5) observeres, at der er en række lærende, som udtrykker en positiv tilslutning i forbindelse med de fire mere vægtede underkategorier inden for *Content Subjects*.

Dog viser de indsamlede data også, at der i første spørgeskemaundersøgelse var en informant, der var uenig i, at 'Ways of discussing things in a professional manner' burde være et emne på kurset, og at to informanter tilkendegav, at de er meget uenige i at 'Reparations of broken items (e.g., fridge, TV...)' burde indgå som emne. Der var ingen informanter, der angav, at de ikke vidste, hvad de skulle svare. Derimod kan det observeres i anden runde, at der inden for hver af de fire undersøgte underkategorier er én informant, der ikke ved, om han/hun i sin vurdering af underkategoriernes nødvendighed kan tilslutte sig den respektive underkategori eller ej. Derudover kan der her observeres et øget antal informanter, der vægter underkategorierne negativt: To informanter er uenige om nødvendigheden af emnet 'Holidays', tre er uenige i vurdering af nødvendigheden af underkategorien 'Ways of discussing things in a professional manner', fem informanter er uenige i deres vægtning af underkategorierne 'Reparations of broken items (e.g., fridge, TV...)' og 'The Danish education system'.

Tabel 5: De lærendes særlige vægtning i forhold til underkategorierne i *Content Subjects*

Content Subjects	Holidays	Ways of discussing things in a professional manner	Reparation of broken items (e.g., fridge, TV...)	The Danish education system
Spørgeskemaundersøgelse 1	(n=26)	(n=26)	(n=26)	(n=26)
Strongly agree	n=14	n=16	n=08	n=08
Agree	n=08	n=03	n=12	n=12
Neither agree nor disagree	n=04	n=06	n=04	n=04
Disagree	n=0	n=01	n=0	n=0
Strongly disagree	n=0	n=0	n=02	n=0
Don't know	n=0	n=0	n=0	n=0
Spørgeskemaundersøgelse 2	(n=26)	(n=26)⁴	(n=26)	(n=26)
Strongly agree	n=02	n=07	n=09	n=03
Agree	n=12	n=09	n=07	n=13
Neither agree nor disagree	n=09	n=07	n=04	n=04
Disagree	n=02	n=03	n=05	n=05
Strongly disagree	n=0	n=0	n=0	n=0
Don't know	n=01	n=01	n=01	n=01

Hos TAP'erne viser de fire informanter i den første undersøgelse en bred positiv tilslutning til otte af de ti særligt vægtede underkategorier inden for *Content Subjects*, hvor informanterne svarer 'Strongly agree' og 'Agree'. Informanterne udtrykker i denne første runde en vis usikkerhed i forhold til to emner: 'Fairytale' og 'Clothing and colours', hvor henholdsvis tre og to informanter svarer 'Neither agree nor disagree'.

I anden spørgeskemaundersøgelse kan der, ligesom i *Language Learning*, observeres en større variation i forhold til TAP'ernes vægtninger. Der er kun tre underkategorier, hvor der viser sig en rimelig bred positiv tilslutning ('The weather', 'Performance and development review' og 'The education system in Denmark'), dog med en mindre tilslutning af informanter, der svarer 'Strongly agree'. Én undtagelse danner kategorien 'The education system in Denmark', hvor syv ud af de 18 informanter markerer deres tilslutning ved at svare 'Strongly agree'. Spredningen inden for underkategorierne i *Content Subjects* kommer også til udtryk ved, at der i alle ti underkategorier er informanter, der svarer, at de ikke er enige i, at dette emne er relevant. Ligesom i den første indsamlingsrunde, manifesterer der sig i den anden indsamlingsrunde en vis afstandtagen i forhold til emnet 'Fairytale'. I anden spørgeskemaundersøgelse er der seks informanter, der giver udtryk for, at dette emne ikke burde indgå i undervisningen. Derudover udviser nogle informanter en vis skepsis over for emnerne 'Going to the hairdresser and other services' og 'Reparations of broken items (e.g., fridge, TV...)'.⁴

⁴ Spørgsmålet var ved en fejl blevet sat til at være multifunktionelt i anden spørgeskemaundersøgelse, og én informant svarede derfor dobbelt på spørgsmålet.

Tabel 6:

Content Subjects	Visiting a restaurant	Holidays	Fairytales	Clothing and colours	The weather	Going to the hairdresser and other services	Food and cooking	Performance and development review (PDR)	Reparations of broken items (e.g. fridge, tv...)	The education system in Denmark
Spørgeskemaundersøgelse 1	(n=04)	(n=04)	(n=04)	(n=04)	(n=04)	(n=04)	(n=04)	(n=04)	(n=04)	(n=04)
Strongly agree	n=01	n=02	n=01	n=01	n=02	n=01	n=02	n=03	n=01	n=02
Agree	n=02	n=02	n=0	n=01	n=01	n=02	n=02	n=01	n=02	n=02
Neither agree nor disagree	n=01	n=0	n=03	n=02	n=01	n=01	n=0	n=0	n=01	n=0
Disagree	n=0	n=0	n=0	n=0	n=0	n=0	n=0	n=0	n=0	n=0
Strongly disagree	n=0	n=0	n=0	n=0	n=0	n=0	n=0	n=0	n=0	n=0
Don't know	n=0	n=0	n=0	n=0	n=0	n=0	n=0	n=0	n=0	n=0
Spørgeskemaundersøgelse 2	(n=18)	(n=18)	(n=18)	(n=18)	(n=18)	(n=18)	(n=18)	(n=18)	(n=18)⁵	(n=18)
Strongly agree	n=0	n=0	n=0	n=0	n=03	n=0	n=01	n=03	n=01	n=07
Agree	n=07	n=07	n=03	n=07	n=10	n=08	n=08	n=09	n=07	n=04
Neither agree nor disagree	n=09	n=09	n=09	n=10	n=03	n=06	n=07	n=05	n=08	n=06
Disagree	n=02	n=02	n=05	n=02	n=02	n=04	n=02	n=01	n=03	n=01
Strongly disagree	n=0	n=0	n=01	n=0	n=0	n=0	n=0	n=0	n=0	n=0
Don't know	n=0	n=0	n=0	n=0	n=0	n=0	n=0	n=0	n=0	n=0

En anden interessant observation er, at der i anden spørgeskemaundersøgelse er en del informanter, der svarer 'Neither agree nor disagree' vedrørende deres tilslutning til underkategorierne. I fire tilfælde udgør denne gruppe halvdelen ('Visiting a restaurant', 'Holidays') og mere ('Fairytale', 'Clothing and colours') af de adspurgte informanter (se tabel 6).

Samlet set kan der dermed hos TAP'erne observeres en tendens, der minder om de lærendes: Der er forskellige vægtninger ift. nødvendigheden af emner, og det gælder både emner, der er hverdags-, fritids- og arbejdsrelaterede. I sammenligning med de lærende er der flere emner, hvor forskellige TAP'er udtrykker en usikkerhed eller et forbehold.

5.3. De tre informantgruppers ønsker – kvalitative data

Efter at have udtrykt deres holdning ift. de kommunikative færdigheder og de tematiske emner gennem Likert-skalaen blev informanterne bedt om i et tekstfelt skriftligt at supplere listen over emner med deres *ønsker* for at give udtryk for, hvad de ønsker at tilføje som tematiske emner.

Det kan observeres, at de lærende i de fleste tilfælde skriftligt formulerer, at materialet dækker alt det, de mener, de har brug for. Nogle lærende noterer også emner, som materialet allerede dækker, som deres *ønsker*. Ud over dette peger de lærende hovedsageligt på hverdags- og kulturemner, fx politik i Danmark, samt et emne som opførsel, herunder punktlighed og høflighed, når de interagerer med danskere. Ydermere ønsker de lærende emner, der berører kommunikative færdigheder som tekstgenretræning og læseforståelse i form af fx avislæsning, lytteforståelse i form af lytning til nyheder og ordforråd, fx i forbindelse med boliger. *Ønsker* om arbejdsmarkedsrelaterede emner forekommer i mindre grad, men er fx specifikke kommunikative færdigheder som det at lære at skrive et CV på dansk eller en motiveret ansøgning og gennemføre jobsamtaler eller, som et af de få nævnte arbejdsrelaterede emner, videnskabelige diskussioner og tolkning af data og tal. Dette peger på, at der blandt informanterne er en bevidsthed om, at de har behov for dansk for at kunne få adgang til det danske arbejdsmarked. Underviserne, der valgte at komme med tilføjelser, formulerer også hovedsageligt fritidsemner som deres *ønsker*: fx familie, at kunne tale om fritidsaktiviteter som at høre musik, se Netflix eller tale om emner som at have været til en koncert. I mindre grad italesættes arbejdsrelaterede emner, men der kan i enkelte tilfælde observeres *ønsker*, fx reglerne på en dansk arbejdsplads. Derudover formulerer en underviser, at der i forløbet ud fra et progressionsperspektiv burde tages emner op, der motiverer de lærende til at tale, altså emner, som de lærende individuelt brænder for, herunder kunst, politik eller noget helt tredje. Også i undervisernes tilfælde kan det i de skriftlige svar observeres, at enkelte informanter mener, at materialet dækker det, de vurderer er relevant. TAP'erne giver udtryk for, at materialet dækker alt det, de mener er nødvendigt, og tilføjer som eneste *ønske* børnepasning/dagpleje.

Inden anden spørgeskemarunde blev der tilføjet de emner, informanterne tilføjede som *ønske* i den åbne svarkategori i første spørgeskemarunde, og som ikke var indeholdt i de bestående emnelister. I anden spørgeskemarunde kan der kun observeres få tilføjelser under kategorierne *Language Learning* og *Content Subjects* hos de tre informantgrupper. Der ses igen den tendens, at nogle lærende noterer emner, der allerede dækkes i listen. Derudover nævnes yderligere to emner: telefonopkald (til politi, taxa m.m.) og emnet at date danskere. TAP'erne tilføjer et kulturelt *ønske*, der til en vis grad overlapper de lærendes tilføjelse, nemlig: Hvordan bliver man venner med en dansker? Dvs. at begge grupper fremsætter *ønsker*, der indebærer interpersonelle romantiske eller platoniske relationer til danskere. Underviserne formulerer kun ét *ønske*: emnet *Grønland og Færøerne*. Der peges ikke på yderligere arbejdsrelaterede *ønsker*.

I begge spørgeskemaundersøgelser er det dermed i langt højere grad hverdagsemner og kulturelle emner, der formuleres som *ønsker* af alle tre grupper, mens arbejdsrelaterede emner formuleres i langt mindre grad. I den første spørgeskemaundersøgelse indgik kulturelle emner ikke. Disse blev på grund af informanternes svar tilføjet i den anden spørgerunde. Derudover har alle tre grupper udelukkende fokus på *målrettede sproglige behov*. Der er ingen udsagn, som i denne åbne

kategori formulerer et *læringsbehov*. Dette kan være betinget af, at emnelisterne ikke lægger op til dette. Det er derudover påfaldende, at der kun i ringe grad er overlap mellem de *ønsker*, der formuleres. Disse er individuelt forskellige.

6. Konklusion og diskussion

Det første forskningsspørgsmål skulle belyse, hvordan de tre stakeholdergrupper narrativt konstruerer deres behov i andet- og fremmedsprogsundervisningen ud fra deres fortid, nutid og fremtid. Undersøgelsen peger i retning af, at de adspurgte informanter i alle tre stakeholdergrupper i en yngre alder med mindre undervisningserfaring ikke er bevidste om deres *målrettede sproglige behov* og *læringsbehov*. Informanterne giver udtryk for, at de har fulgt en fastlagt læreplan, som de ikke har haft indflydelse på, og hvor deres behov, hvis disse fandtes, kun i meget ringe grad blev tilgodeset.

Analyseresultaterne af interviewene med Hannah og David tegner et billede af to forskellige lærende. Hannah beretter som den eneste adspurgte informant, at hun i en tidlig alder har været i stand til at formulere *målrettede sproglige behov* i form af sine *ønsker*, men også sine *læringsbehov*. Med hjælp fra sine forældre, der i dette tilfælde har ageret som en stakeholdergruppe med en aktiv interesse i deres datters sproglige uddannelse, lader Hannah til at have været modtagelig for forældrenes impulser og til at være blevet bevidst om, hvad hun gerne ville lære i sprogundervisningen. Hun beretter, at hun i gymnasiet tager sagen i egen hånd uden for undervisningen, da hendes *læringsbehov* ikke bliver tilgodeset i tilstrækkelig grad.

David lader modsat Hannah ikke til at være i stand til i en tidlig alder at formulere *målrettede sproglige behov* eller *læringsbehov* eller at være bevidst om dem. Dette lader først til at kunne lade sig gøre i en senere alder. Begge informanter har det tilfælles, at de som voksne i deres narrative konstruktion af deres *målrettede sproglige behov* og *læringsbehov* trækker på en sproglig diskurs om engelsk som *lingua franca* på arbejdspladsen, og at de vurderer, at de ikke har behov for dansk i arbejdssammenhæng, også fordi ingen af dem ser deres fremtid som værende i Danmark.

Deres konstruktion af behov, der gør sig gældende for deres aktuelle situation og i fremtiden, er præget af, at dansk, også i et fremtidsperspektiv, læres med det formål at kunne begå sig i hverdagen, men ikke i en arbejdsmæssig sammenhæng.

Dermed kunne undersøgelsen pege i retning af, at sproglærende først med mere undervisningserfaring bliver bevidste om deres *målrettede sproglige behov* og *læringsbehov*, og at disse derudover er betingede af, hvilken livssituation den lærende befinder sig i, og hvilken livsplanlægning den lærende har.

Artiklens andet forskningsspørgsmål skulle undersøge, hvilke *målrettede sproglige behov* og *læringsbehov* de tre stakeholdergrupper formulerer i spørgeskemaundersøgelserne, og om der kan observeres forskelle i deres vægtning på tværs af de to indsamlingsrunder og i givet fald hvilke. De indsamlede data tegner et billede af, at de tre informantgrupper konstruerer relativt sammenlignelige *målrettede sproglige behov* og *læringsbehov* i forbindelse med kurset, og at underviserne frem for alt fremstår som en relativt homogen gruppe, der gennem deres svar tydeligt støtter op om det undervisningsindhold, der er fastlagt for kurset. I de data, der er indsamlet fra de lærende og TAP'erne, bliver kompleksiteten af behovene tydelig. Her udtrykkes en vis vægtning med hensyn til forskellige underkategorier i både *Language Learning* og *Content Subjects*. Der er tre underkategorier i *Language Learning*, hvor både forskellige lærende og TAP'er udtrykker et forbehold: *One-Way Communication*, *Grammar* og *Spelling*. I forhold til *Content Subjects* kan der både hos de lærende og TAP'erne observeres, at der er forskellige vægtninger ift. nødvendigheden af en række hverdags-, fritids- og arbejdsrelaterede emner. Der er flere TAP'er end lærende, der udtrykker en usikkerhed eller et forbehold. En forklaring på dette kunne være, at TAP'erne ikke direkte er involveret i undervisningen og derfor har et mere distanceret blik på kursusindhold og derfra formulerer deres svar.

Spørgeskemaundersøgelsen peger på, at der er en tendens til, at alle stakeholdergrupper i langt

større grad fokuserer på hverdags-, fritids- og kulturemner end på arbejdsrelaterede emner. Samme mønster kan iagttages, når de tre grupper skriftligt formulerer yderligere behov. Disse formuleres som *ønsker* og formuleres udelukkende som *målrettede sproglige behov*. Det er påfaldende, at kulturelle emner ikke i tilstrækkelig høj grad har været inkluderet i den første spørgeskemaundersøgelse, og at der i alle tre informantgrupper formuleres et *ønske* om, at disse indgår i forskellige former i DFV.

På trods af at hverdags-, fritids- og kulturemner udgør de hyppigste emner, der ønskes, viser analysen, at de specifikke *ønsker*, som hhv. informantgrupperne og de enkelte informanter i disse grupper formulerer, ikke er de samme. Denne kompleksitet og heterogenitet i forbindelse med formuleringen af behov tyder på, som Long (2005: 1) udtrykker det, at det ikke er nok med en tilgang, der udmønter sig i "one-size-fits-all", fordi de lærende sprogligt skal operere i mange forskellige sammenhænge og diskurser og deraf afledt har meget forskellige *målrettede sproglige behov* og *læringsbehov*. Ud af dette udspringer et væld af behov, der vil tilgodeses. BA må derfor ses som et vigtigt værktøj i forbindelse med tilrettelæggelsen og planlægningen af sprogforløb, hvor forskellige stakeholdere skal høres, og deres respektive formulerede behov skal analyseres.

Præmissen for en BA er ifølge Brown (2016) på den ene side, at man ved at spørge stakeholdergrupper skal kunne anføre deres behov og derudfra konstruere et curriculum. Ifølge Long (2005: 25-26) er fx de lærende i en BA en usikker kilde, hvis ikke de spørges om deres behov *in situ* eller med tiltagende erfaring inden for den diskurs, de sprogligt skal operere i. Derfor kan der her argumenteres for den procesorienterede BA, der i en løbende genforhandlingscyklus adspørger alle stakeholdergrupper om de *målrettede sproglige behov* og *læringsbehov*, de måtte have, også i forbindelse med deres aktuelle situation og livsplanlægning. Ved at gennemføre en BA *in situ* for stakeholderne (se Long 2005) kunne det undersøges, om man kan skabe en mere målrettet sprogundervisning, der støtter de lærendes *målrettede sproglige behov* og *læringsbehov* og motiverer dem, da de får indflydelse på undervisningens indhold (jf. også hertil Ågård 2015: 20-28). Dette vil også medføre, at der er mindre sandsynlighed for, at enkelte lærende som Hannah, der formulerer deres behov, oplever at blive negativt udstillet.

I forlængelse af de resultater, den kvantitative undersøgelse peger i retning af, vil jeg vende tilbage til Hannah og David. I deres interviews kunne der observeres udtalelser, der kunne støtte op om resultaterne fra den kvantitative undersøgelse. De to lærende konstruerer i deres fortællinger engelsk som fagligt *lingua franca*. Begge udtaler, at de ikke anser dansk som nødvendigt sprog i forbindelse med deres arbejdsliv, da de mener, at engelsk er det vigtigste sprog på arbejdspladsen. Begge formulerer som deres *læringsbehov* og *målrettede sproglige behov* et behov for et dansk, der gør, at de kan begå sig i hverdagen. Dette kunne understøtte resultaterne af den kvantitative undersøgelse, hvor netop arbejdsrelaterede emner samt mere komplekse hverdagsemner tendentielt lader til at miste tilslutning, når det gælder informanternes opfattelse af deres nødvendighed. I begge spørgeskemaundersøgelser blev informanterne, hvoraf gruppen af vidensarbejdere enten har en ansættelse på universiteter eller i private virksomheder, også spurgt, om der på deres arbejdsplads er en sprogpolitik, der fastlægger brugen af bestemte sprog. Af begge undersøgelser kan det afledes, at når der er en sprogpolitik, peger den i retning af, at engelsk som arbejdssprog dominerer på både universiteter og i private virksomheder.

Selv om der i Danmark er blevet etableret arbejdsmarkedsrettede danskuddannelser med fokus på dansk som arbejdssprog, lader de lærendes udsagn om, hvorfor de ønsker at lære dansk og til hvilket formål, til at være i overensstemmelse med undersøgelser af fx Jürna (2014) og Mortensen og Haberland (2012). Disse undersøgelser viser, at engelsk på danske universiteter i en arbejdssprogsdiskurs indtager rollen som *lingua franca* i den akademiske verden. Dansk anses som uvæsentligt i denne forbindelse. I internationale virksomheder dominerer opfattelsen af engelsk som virksomhedssprog også, som forskellige undersøgelser (fx Lønsmann 2015, 2017; Lønsmann og Kraft 2018) viser. Nyere forskning af Kirilova og Lønsmann (under udgivelse) peger dog på, at manglen på danskundskaber i hverdagen og på jobbet for vidensarbejdere, der er ansat på

universiteter og i virksomheder, kan resultere i sproglig og social udelukkelse i arbejdshverdagen og i social og sproglig segregation i privatlivet. I spørgeskemaundersøgelsen formulerede de lærende og TAP'erne *ønsker* om emner, der har at gøre med socialt at kunne interagere med danskere (dating og venskab). Disse *ønsker* kunne være indikationer på, at de to informantgrupper kunne være bevidste om den sproglige problematik, der er forbundet med den sproglige og sociale segregation, Lønsmann og Kirilova fremhæver. David udtrykte i sit interview, at han lærte spansk, der kunne bruges i sociale sammenhænge på arbejdspladsen og i hverdagen. Kirilova og Lønsmanns undersøgelse peger i retning af, at vidensarbejderne på universiteter grundet manglende dansk kundskaber desuden kan opleve en nedgang i mulighederne for karriere. David gjorde i sit interview også rede for, at det var et problem for ham, at han ikke beherskede spansk inden for den kontekst, han skulle operere i. Spørgsmålet er, hvordan hans karrieremæssige chancer havde været, hvis han var blevet i Spanien. For mange transnationale vidensarbejdere indgår undervisning som en del af deres arbejdshverdag. For at kunne undervise på dansk kræver mange universitære institutioner et kompetenceniveau omkring C1 efter Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog (Dimova 2021). Der er langt fra det niveau, nyankomne transnationale vidensarbejdere starter med, til C1. Spørgsmålet, der knytter sig til dette og de tendenser, analyseresultaterne viser, er, hvordan man kan tilrettelægge en danskundervisning med en overkommelig progression fra et A- til et C-niveau, og hvordan man overhovedet motiverer vidensarbejdere til at lære dansk, der ikke kun skal anvendes i hverdagen, men også i embeds medfør.

Kirilova og Lønsmanns forskning afdækker et fremmedsprogsbehov til arbejdsbrug, som virksomheder som fx universiteter og danskunderviserne i deres rolle som stakeholdere måske ikke er bevidste om. Igennem en BA, der i sit design implementerer elementer, der zoomer ind på vigtigheden af dansk som arbejdsprog hos de lærende, vil der muligvis kunne skabes en bevidsthed om dette behov. Long (2005: 25-26) påpeger, som tidligere nævnt, at lærende i en BA er en usikker kilde. Det samme kunne gøre sig gældende for andre stakeholdere som undervisere og universitetsrepræsentanter. En BA, der tager højde for de forskellige stakeholdergrupper, og som er udformet og gennemføres af en behovsanalytiker, vil muligvis kunne skabe en større bevidsthed hos stakeholderne.

Til fremtidig forskning inden for feltet kunne det derfor være interessant at gennemføre studier på forskellige internationale universitære sprogcentre, hvor der arbejdes med en BA, der skaber bevidsthed om vigtigheden af det lokale sprog som arbejdsprog, og på universitære sprogcentre, hvor der ikke arbejdes med denne form for BA. Med afsæt i spørgeskemaundersøgelser, interviews og undervisningsobservationer kunne der foretages en sammenligning af, hvorvidt der gennem BA'en kan skabes en bevidsthed om vigtigheden af det respektive andetsprog/fremmedsprog, der undervises i, som arbejdsprog hos stakeholdergrupperne. Især kunne det i den forbindelse også belyses, hvilken indflydelse denne bevidstgørelse ville have på undervisningen samt på de lærende og deres motivation for at lære deres respektive andetsprog/fremmedsprog.

Litteratur

- Atkinson, Dwight (2005). 'Situated Qualitative Research and Second Language Writing'. In Paul Kei Matsuda & Toni J. Silva (eds), *Second Language Writing Research - Perspectives on the Process of Knowledge Construction*. Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 49-65.
- Berwick, Richard (1989). 'Needs assessment in language programming. From theory to practice'. In Robert K. Johnson (ed), *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press. 48-62. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524520.006>
- Brindley, Geoffrey (1984). *Needs Analysis and Objective Setting in the Adult Migrant Education Program*. Sydney: N.S.W. Adult Migrant Education Service.
- Brindley, Geoffrey (1989). 'The Role of needs analysis in adult ESL Programme design'. In Robert

- K. Johnson. (ed), *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press. 63-78. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524520.007>
- Brown, James Dean (1995). *The Elements of Language Curriculum. A Systematic Approach to Program Development*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Brown, James Dean (2016). *Introducing Needs Analysis and English for Specific Purposes*. London/New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315671390>
- Dimova, Slobodanka (2021, in prep). *Considering language skills for teaching at UCPH*. Presentation held at CIP's Symposium on the subject of Language policy, 17 November 2021.
- Drucker, Peter F. (1996). *Landmarks of Tomorrow: A Report on the New Post-Modern World*. Routledge.
- Drucker, Peter F. et al. (2008). *The Five Most Important Questions You Will Ever Ask About your Organization*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dudley-Evans, Tony & Maggie Jo St John (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltan (2003). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration and Processessing*. Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Zoltan (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Fairclough, Norman (2008). *Kritisk diskursanalyse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fiebiger, Johannes et al. (ed) (2008). *Litteraturens tilgange - metodiske angrebsvinkler*. København: Gads Forlag.
- Frederiksen, Karen-Margrethe & Anne Sofie Jakobsen (2012, not published). *Spørgeskema omkring internationale vidensarbejderes behov i arbejdsmarkedsrettet danskundervisning inden for en universitær kontekst, oktober-november 2012*. København: Københavns Universitet/Center for Internationalisering og Parallelsproglighed.
- Frederiksen, Karen-Margrethe & Katja Årosin Laursen (2015, not published). *Survey: Danish for knowledgeworkers*. København: Københavns Universitet/Center for Internationalisering og Parallelsproglighed.
- Frederiksen, Karen-Margrethe (2018). *Dansk for vidensarbejdere. Arbejdsmarkedsrettet Danskursus i fem moduler. Grundmateriale 1-5*. København: Københavns Universitet/Center for Internationalisering og Parallelsproglighed.
- Glinka, Hans-Jürgen (2016). *Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen*. Weinheim & Basel: Belz Juventa.
- Hutchinson, Tom & Alan Waters (1987). *English for Specific Purposes. A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733031>
- Johansson, Anna (2005). *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Jürna, Merike (2014). 'Linguistic realities at the University of Copenhagen'. In Anna Kristina Hultgren, Frans Gregersen & Jakob Thøgersen (eds), *English in Nordic Universities: Ideologies and practices*. Amsterdam: John Benjamins. 225-249.
- Kirilova, Marta & Dorte Lønsmann (2020). 'Dansk - nøglen til arbejde? Ideologier om sprogbrug og sproglæring i to arbejdskontekster i Danmark'. *Nordand - Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 15(1): 37-57. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2020-01-03>
- Kvale, Steinar & Svend Brinkmann (2009). *Interview. Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, Sanne (2013). *Re-contextualising academic writing in English: Case studies of international students in Denmark*. København: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet (ph.d.-afhandling).
- Long, Michael H. (2005). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lønsmann, Dorte (2017). 'Embrace it or resist it? Employees' reception of corporate language policies'. *International Journal of Cross Cultural Management*, 17(1): 101-123. <https://doi.org/10.1177/1470595817694658>
- Lønsmann, Dorte (2015). 'Language ideologies in a Danish company with English as a corporate language: 'It has to be English''. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 36(4): 339-356. <https://doi.org/10.1080/01434632.2014.921187>
- Lønsmann, Dorte & Kamilla Kraft (2018). 'Language policy and practice in multilingual production workplaces'. *Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 37(4): 403-427. <https://doi.org/10.1515/multi-2017-0088>
- Mayring, Phillip (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2006). *Undervisningsvejledning. Danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl.*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
- Mortensen, Janus & Haberland, Hartmut (2012). 'English - the new Latin of academia?'. *International Sociology of Language*, 216: 175-197. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2012-0045>
- Nunan, David (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle.
- Retsinformation (2018). *Databeskyttelsesloven*.
URL: <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=201319>. Retrieved on 6 December 2021.
- Richterich, Richard (1972). *Modern Languages. A Model for the Definition of Language Needs of Adults Learning a Modern Language*. Strasbourg: Council of Europe.
- Richterich, Richard (1983). *Case Studies in Identifying Language Needs*. Oxford; New York. Published for and on behalf of the Council by Pergamon Press.
- Robinson, Pauline (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Songhori, Mehdi Haseli (2008). 'Introduction to Needs Analysis'. *English for Specific Purposes world*, 4: 1-25.
- Udlændinge- og Integrationsministeriet (2018). *Vejledning om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl.* URL: https://www.kl.dk/media/15430/vejledning_om_danskuddannelse_til_voksne_udl-nding.pdf
Retrieved on 6 December 2021.
- Unger, Martin Carlsholtt (2021). 'Sproglige hvaffornoget? En kritisk diskursanalyse af konstruktioner af sproglige behov i rammen af danskundervisningen for transnationale vidensarbejdere på universitetet'. *RASK - International Journal of Language and Communication*, 53 (Spring 2021): 37-63.
- Unger, Martin Carlsholtt (2022). *Ved du, hvad du har brug for? Et studie om behov i arbejdsmarkedsrettede danskurser*. København: Københavns Universitet, dissertation.
- West, Richard (1994). 'Needs Analysis in Language Teaching'. *Language Teaching*, 27(1): 1-19. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S0261444800007527>
- West, Richard (1997). 'Needs Analysis: State of the Art'. In Ron Howard & Gillian Brown (eds), *Teacher Education for LSP*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd. 68-79.
- Ågård, Dorte (2015). *Motivation*. Frederiksberg: Frydenlund.