

Tysk som tillægskompetence – lærendes motivation, behov og erfaringer

Mirjam Gebauer, Aalborg Universitet
Aase Voldgaard Larsen, Aalborg Universitet
Anne Grethe Julius Pedersen, Aalborg Universitet
Simon Holleufer, Aalborg Universitet
Ida Vejnø, Aalborg Universitet

Abstract: This study explores how L2 learners of *German as an Additional Competence (GAC)* reflect on motivation, needs, expectations, experiences, and persistence. *GAC* is a new initiative that was launched in 2022 at Aalborg University, supported by a special budget from the Danish Ministry of Education and Research for boosting German and French language skills in higher education in Denmark. At Aalborg University, *GAC* is offered as courses outside of the academic curricula and ECTS system. To evaluate and further develop this new initiative, we have conducted 14 semi-structured interviews with course participants to inquire about their motivation, needs, expectations, and experiences. Theoretically and methodologically, the study is based on Dörnyei's (2005) model of Motivational Self System in second language (L2) acquisition, the concept of target needs by Hutchinson and Waters (1987), Unger's (2022) study of narrative constructions of needs in foreign language teaching, and Tinto's (2020) concept of persistence, involving self-efficacy, sense of belonging, and perception of curriculum. The study provides insights into a broad variety of motivational factors, needs, persistence, and experiences from both previous German language learning and the *GAC*-courses. The findings of the study point towards both career-strategic and personal goals as key factors for the motivation of the participants. Moreover, their perceived needs focus on the enhancement of practical language skills. Accordingly, most participants expect the courses to allow for extensive training and practical exercises. Also, an informal and safe atmosphere to overcome a fear of speaking and making mistakes are desirable and form a contrast to the participants' prior learning experiences, and it seems that participants need both academical and social support in their learning.

Keywords: German as an additional competence, second language acquisition, Motivational Self System, motivation in L2 acquisition, needs in L2 acquisition, persistence in L2 acquisition.

1. Introduktion

En stigende efterspørgsel efter medarbejdere med dobbeltkompetencer, fx ingeniører, der kan fremmedsprog (Amir & Mortensen 2021), i kombination med de senere års dalende interesse og motivation for tyskfaget på forskellige niveauer i uddannelsessystemet, både i Danmark og i udlandet, peger på et behov for nye undervisningstilbud og læringsformer. Derudover giver motivations- og barriereanalysen "Elevperspektiver på fremmedsprog fra grundskole til gymnasium" fra Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFE) (Barfod Lund et al. 2023) et indblik i nogle alvorlige udfordringer for bl.a. tyskfaget. NCFE's undersøgelse finder, at eleverne grundlæggende er åbne over for at lære fremmedsprog og hovedsageligt ser sprogene som et kommunikationsmiddel, dog oplever de fleste, at engelsk opfylder deres kommunikationsbehov, og mange elever fravælger tysk i gymnasiet grundet dårlige erfaringer i grundskolen. Derudover viser rapporten, at andre fremmedsprog end engelsk udelukkende opfattes som værende skolefag, hvorimod eleverne beskriver den samfundsmæssige eksponering for det engelske sprog som en motiverende faktor for at lære engelsk (Barfod Lund et al. 2023).

På de videregående uddannelser er fremmedsprogenes situation ligeledes udfordret. Selv om internationalisering er et væsentligt mål for universiteter både nationalt og internationalt (jf. fx "HSI-monitor" i Tyskland, der regelmæssigt indsamler data om "Hochschulinternationalität" (HSI 2024) på tyske universiteter, bl.a. undervisning i fremmedsprog), ser man en dalende interesse for sprogfag og for fremmedsprog (jf. Erickson 2020, British Academy 2022 og Norway Today 2022). Mens

engelsk vinder frem bl.a. som undervisningssprog på de videregående uddannelser, svinder interessen for andre sprog end engelsk (se fx Lis 2022 og Bardel, Gyllstad & Tholin 2023). Grundlæggelsen af NCFE i 2018 kan ses som et resultat af og reaktion imod denne tendens ”og er begrundet i faldende fremmedsprogskompetencer overalt i det danske (sprog)uddannelseslandskab”. Centerets mission er ”at fremme fremmedsprog, således at flere får flere og bedre fremmedsprogskompetencer, og sproguddannelserne er fagligt stærke og relevante” (NCFE 2024.) Lignende centre ses fx i Norge med ”Nasjonalt senter for engelsk og fremmedspråk i opplæringen” og på europæisk niveau med ”European Centre for Modern Languages” (ECML). Således ses ”linguistic diversity” på trods af udfordringerne i de seneste år som et vigtigt mål på europæisk plan, og derfor igangsættes der løbende initiativer, der fremmer dette på de europæiske videregående uddannelser (jf. Vorstman, Siarova & Szönyi 2021).

Til forskel fra NCFE-rapporten, som har fokus på elevperspektiver på grundskole- og gymnasieniveau, beskæftiger denne undersøgelse sig med tysk som tillægskompetence (TST) i universitetsregi. Som noget nyt er der siden foråret 2022 blevet udbudt og afholdt tyskkurser inden for sprog som tillægskompetence ved Aalborg universitet (AAU). Med udgangspunkt i de lærendes perspektiver undersøger denne artikel en række aspekter af TST. Formålet med undersøgelsen er at bidrage med empirisk baseret viden og indsigt i de lærendes motivation, oplevede behov, forventninger og erfaringer, som kan danne grundlag for evaluering og videreudvikling af TST.

På linje med landets øvrige universiteter og professionshøjskoler fik Aalborg Universitet i december 2021 et ”tilskud til løft af tysk og fransk på de videregående uddannelser”, som det hedder i brevet fra Uddannelses- og Forskningsstyrelsen. Det ekstraordinære tilskud på i alt 40 millioner kroner skulle således ”understøtte, at professionshøjskoler og universiteter over de næste tre år fik styrkede muligheder for at afprøve forskellige tiltag for at løfte sprogområdet – konkret tysk og fransk på universiteterne og på læreruddannelsen samt sprog som tillægskompetence til andre fagligheder”. Mere specifikt nævner Uddannelses- og Forskningsstyrelsen, at midlerne bl.a. kan ”bruges på udvikling og udbud af ekstracurriculære sproglæringsforløb og etablering af samarbejder om praktikaftaler for de studerende i tysk- og fransktalende lande”. På AAU anvendes midlerne (2,5 millioner kroner) primært til sådanne ekstracurriculære tyskkurser udbudt til alle AAU-studerende på Campus Aalborg samt til individuel sprogstøtte til studerende i forbindelse med studieophold- og praktiksøgning i tysktalende lande.

Ideen om sprog som tillægskompetence til andre kernefagligheder er blevet efterspurgt bl.a. af Dansk Industri igennem en årrække, fx i 2021 i analysen ”Fremmedsprog og dobbeltkompetencer er vigtige for danske virksomheder” (Amir & Mortensen 2021). Heraf fremgår det, at Danmarks samhandel, aktiviteter og samarbejde med udlandet betyder, at virksomheder med internationale aktiviteter har behov for medarbejdere med kompetencer inden for fremmedsprog og kulturforståelse, særligt engelsk og tysk. Analysen baserer sig på svar fra 905 danske virksomheder, som viser, at det er ”specielt medarbejdere med dobbeltkompetencer, virksomhederne har et stort behov for” som fx en ingeniør, der kan tysk (Amir & Mortensen 2021: 1, 3). Desuden blev der udarbejdet en analyse i 2016 med lignende resultat, som der henvises til i den danske regerings strategipapir ”Strategi til styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet” (Regeringen 2017: 17), ligesom NCFE i 2021 udgav den omfattende rapport ”Gevinster ved solide fremmedsproglige tillægskompetencer - behovsanalyse fra virksomhedsperspektiv” (Alexandersen & Kanareva-Dimitrovsk 2021). Derudover påpeger deltagerne i en undersøgelse blandt tysklærere på alle uddannelsesniveauer, at der ”skal udvikles modeller for, hvordan studerende på læreruddannelsen og universitetet kan udvikle sprog som tillægskompetence, især indenfor engelsk, tysk og fransk” (Daryai-Hansen 2020: 20). Der er således interesse og behov for TST både inden for og uden for uddannelsesinstitutionerne.

På Aalborg Universitet mødte TST-tilbuddet fra begyndelsen overvældende interesse, idet der var over 130 tilmeldte studerende det første semester. Efterfølgende har tilslutningen varieret en del, idet der har været mellem ca. 50 og 110 tilmeldte pr. semester. Kurserne omfatter 28 timers fysisk

undervisning og foregår kl. 18 til 20 en fast hverdag om ugen (8 gange) og to hele weekenddage. Der er kun i mindre grad tilknyttet forberedelse og opgaveaflevering. Kurserne ligger fra hhv. ultimo september til november og ultimo februar til april. I forårssemesteret udbydes et grundlæggende, primært mundtligt kursus med to niveauinddelte hold (krav om hhv. grundskole- eller gymnasieniveau), og i efterårssemesteret udbydes et skriftligt kursus og et mundtligt videregående kursus (krav om gymnasieniveau). Kurserne indgår ikke i deltagerens ordinære uddannelser, og der er ingen eksamen. De er desuden ikke ECTS-belagt, men deltagerne får et diplom ved aktiv deltagelse i mindst otte ud af 10 kursusgange. Kursusdeltagerne kommer fra en meget bred vifte af studier, fra de klassiske humanistiske og samfundsvidenskabelige fag som anvendt filosofi, historie og engelsk til de tekniske, naturvidenskabelige og sundhedsvidenskabelige fag som softwareudvikling, matematik-økonomi og medicin. Som regel er der 1-3 studerende fra samme studie.

I undersøgelsen har vi fokus på at afdække og forstå motivation, oplevede behov, forventninger og erfaringer blandt de studerende, der har fulgt undervisning i TST på Aalborg Universitet. Centrale forskningsspørgsmål i undersøgelsen er således:

- 1) Hvorfor vælger studerende at melde sig til et frivilligt tysk kursus, der ikke er ECTS-givende, og som foregår i fritiden (**motivationsanalyse**)?
- 2) Hvad vil kursusdeltagerne gerne lære (**behovsanalyse**)?
- 3) Hvad forventer de af kurset, og hvad vil de gerne have ud af kurset (**forventningsanalyse**)?
- 4) Hvilke tidligere erfaringer med læring af tysk har de (**erfaringsanalyse**)?
- 5) Hvorfor bliver nogle på kurset, og hvorfor falder nogle fra? (**vedholdenhedsanalyse**)?

Som nævnt er der fokus på de studerendes perspektiver på kurserne, og det empiriske fundament for undersøgelsen er dels individuelle interviews med tidligere deltagere og dels fokusgruppeinterviews med deltagere, der på interviewtidspunktet var i gang med TST. Formålet med undersøgelsen er at opnå indsigt i de lærendes motivation, oplevede behov, forventninger og erfaringer, og på baggrund heraf bidrage med forslag til videreudvikling af TST.

2. Den teoretiske basis for undersøgelsen

Forskningen om sprog som tillægskompetence er ikke så omfattende endnu. I Danmark kan der især nævnes publikationer om Sprogprofiler på Roskilde Universitet (RUC) og publikationer fra Center for Internalisering og Parallelsprogligheds (CIP) sprogstrategiske satsning der løb fra 2013 til 2018. Sprogprofilerne på RUC blev introduceret som et nyt uddannelses tilbud i september 2011. Her udbydes især forløb indenfor tysk og fransk, som er ikke ECTS-givende og rettet mod studerende på humanistiske og samfundsvidenskabelige bacheloruddannelser. Formålet med sprogprofilerne er at styrke de studerendes sprogfærdighed og kulturforståelse. De enkelte spor på sprogprofilerne kører over fire semestre som tematiske kurser, baseret på Content and Language Integrated Learning (CLIL) (jf. Bojsen 2018), der inkluderer projekter, casestudier og mulighed for udlandsophold. CIP's sprogstrategiske satsning har primært fokus på fremmedsprog som studiekompetencer. CIP har tilrettelagt og tilbudt sprogkurser, der er ECTS-givende og skræddersyet til at indgå i akademiske fagmiljøer (fx akademisk engelsk, oldgræsk for filosofistuderende o.lign.). Derudover udviklede CIP i 2020-2023 "Modeller for undervisning i sprog som tillægskompetence". Der er bl.a. udviklet forløb til uddannelser som jura, medicin og bygningskonstruktør (jf. "Projekter og samarbejdsaftaler" (CIP 2024)). Desuden tilbyder CIP forløb for udrejsestuderende (jf. "Sprogkurser" (CIP 2024)). I CIP's regi er der udgivet flere rapporter og andre publikationer, der bl.a. skildrer de strukturelle udfordringer, som implementeringen af fremmedsproglige kompetencer i studierne møder (jf. fx CIP 2019, Holmen 2018 og Holmen & Risager 2018).

Både RUC's sprogprofil og CIP's forløb har givet inspiration ift. både tilrettelæggelsen af kurserne på AAU og nærværende undersøgelse. TST på AAU adskiller sig dog på flere punkter fra

de førstnævnte, idet der er tale om kurser, der favner fagligt bredere, eftersom AAU-kurserne ikke udelukkende henvender sig til studerende på humanistiske og samfundsvidenskabelige fakulteter, som RUC's sprogprofiler gør, og ikke er rettet mod specifikke uddannelser som CIP's forløb.

Den teoretiske basis for vores undersøgelse er primært Dörnyeis koncept om motivation ifm. second language (L2) learning (2005). Derudover bygger vi på Hutchinson & Waters (1987), som skelner mellem behovstyper i forbindelse med sproglæring, og Tinto (2017a, 2017b, 2019 og 2020), der beskæftiger sig med faktorer af betydning for studerendes *persistence*, dvs. om de bliver på en uddannelse og gennemfører. Metodisk er undersøgelsen inspireret af Unger (2022), der undersøger narrative konstruktioner af behov og ønsker i L2 læringsituationer.

2.1. Teoretisk basis for motivationsanalyse

Der foreligger omfattende forskning inden for motivation ift. L2-tilegnelse, der spænder over årtier, og der er udviklet en række modeller, men primært inden for engelsk, se fx Wus bibliometriske analyse fra 2022 der dækker forskning i tidsrummet 2000-2021 og Ushiodas forskningsoversigt fra 2019. Dog findes der meget lidt forskning om sprog som tillægskompetencer på de videregående uddannelser. Ud af de få resultater fandt vi nogle relevante studier, bl.a. en mindre undersøgelse fra Henry (2017) om læring af fransk som fremmedsprog i Sverige, hvor det blev indført at give ekstra points til de deltagere, som fortsatte og gennemførte fremmedsprogsundervisningen. Her fandt man, at de ekstra points virkede motiverende for dem, der fandt faget vanskeligt, men at det ikke gav yderligere motivation for dem, som allerede var bevidste om brugbarheden af fremmedsproget i deres fremtid. Desuden viste undersøgelsen, at de ekstra points kunne få deltagere, som har mistet motivationen eller interessen for sproget, til at fortsætte med fremmedsproget kun for at få de ekstra points, som kan forhøje deres karaktergennemsnit. Derudover fandt vi en undersøgelse af Dahl (2022) om tilvalg af fremmedsprogsuddannelser i universitetsregi i Norge, der konstaterer, at studerende motiveres forskelligt alt efter, hvilket sprog der er tale om. Undersøgelsen fandt, at de studerende, der vælger at studere engelsk, tenderer til at være mere instrumentelt motiverede, altså motiveret af fremtidige arbejdsmuligheder, hvorimod de elever, der vælger at studere fransk eller spansk, tenderer til at være mere affektivt motiverede og slutteligt, at de elever, der vælger tysk, er delvist instrumentelt og delvist affektivt motiveret. Dog problematiseres en klar skelnen mellem "instrumentel" og "integrativ", herunder affektiv, motivation i L2-læringen, se fx Daryai-Hansen og Morollén Marti (2023); også Dahl (2022) nævner denne problematik. Den pågældende undersøgelse viste også, at tankegangen om at engelsk er nok er udpræget i Norge (sml. Dahl 2022: 2), samt at antallet af studerende, der læser tysk efter gymnasiet, er meget lavt. En vigtig pointe fra denne undersøgelse er således forskelle i motivation mellem de enkelte fremmedsprog.

Specifikt om tysk skal også nævnes den omfattende undersøgelse "Motivationsorienteringer i tyskundervisningen. En kvantitativ og kvalitativ undersøgelse på tværs af uddannelsesniveauer", der blev foretaget i 2019. Denne undersøgelse er relevant ift. vores undersøgelse, idet den peger på de tidligere erfaringer med tysk i uddannelsessystemet, som deltagerne i TST-kurserne ved AAU bærer med sig. I den pågældende undersøgelse af Daryai-Hansen et al. (2022) blev der både indsamlet spørgeskemaesvarelses og foretaget semistrukturerede interviews på forskellige niveauer i det danske uddannelsessystem. I alt 3540 grundskoleelever i 9. klasse, 2884 STX- og HHX-elever i 2. og 3. g, 119 studerende på professionshøjskolerne og 55 universitetsstuderende på 3. semester gennemførte spørgeskemaundersøgelsen. I den kvalitative del blev der foretaget otte interviews med folkeskoleelever, 12 med gymnasieelever, seks med studerende fra læreruddannelsen og otte med universitetsstuderende. Som nogle af de væsentligste problemområder i folke- og gymnasieskolen peger undersøgelsen på, at eleverne ønsker, at mundtlighed og autentisk sprogbrug prioriteres i højere grad, og at der italesættes mere, hvad kompetencer inden for tysk kan bruges til, herunder at der informeres mere om karrieremuligheder med tysk på gymnasieskolen. Desuden efterlyses det, at CLIL prioriteres mere, dvs. at tysk indgår i andre fag, og at stof fra andre fag inddrages i

tyskundervisningen. Dette indikerer en interesse for tysk i forbindelse med andre fagligheder. Derudover bemærkes det, at formel grammatik prioriteres for meget, og at en mere funktionel tilgang til den grammatiske del burde træde i stedet for (Daryai-Hansen et al. 2022).

Motivation er et centralt begreb inden for forskningen om L2-læring og spiller også en væsentlig rolle i diskussionen om vigende fremmedsprogskompetencer i Danmark, hvilket bl.a. hænger sammen med manglende motivation til at lære andre fremmedsprog end engelsk. Når man undersøger motivationen for at lære L2, ses i dele af forskningen en overordnet skelnen mellem indre og ydre motivationsfaktorer. De indre eller intrinsiske faktorer vedrører beherskelsen af sproget, det at nyde det nye sprog og motivationen til at opnå kommunikativ kompetence i det nye sprog og lære en ny kulturel verden at kende, som ligger bagved det nye sprog. Det inkluderer også ”positive L2-speaker identifications” (Henry 2017: 4), dvs. en grundlæggende positiv holdning til det, der knytter sig til L2-sproget og de tilhørende kulturer. De ydre eller ekstrinsiske faktorer er bl.a. de fordele, læringen af det nye sprog giver i forhold til uddannelse og karriere (jf. Dörnyei 2005: 65ff.).

Udviklingen inden for L2-motivationsforskningen kan ifølge Dörnyei (2005) deles op i følgende tre faser: en sociopsykologisk fase med Gardner (1985) som væsentlig repræsentant, som bl.a. i 1985 udviklede Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) modellen med parametrene integrativitet (på engelsk *integrativeness*), som er den lærendes åbenhed over for og interesse i L2 og den kulturelle gruppe, der taler sproget, holdningen til læringssituationen og motivation samt sprogangst (*language anxiety*) (Gardner 1985, 2019; Dörnyei 2005: 96). I 1980erne og 1990erne trådte forskningen ind i en kognitiv-situativt orienteret fase, der lagde fokus på de lærendes kognitioner om deres evner inden for sprogtilægnelsen. Væsentlige repræsentanter er her Crookes og Schmidt (1991), Williams og Burden (1997) samt Noels et al. (2000), der anvender *self-determination theory* på L2-sprogtilægnelse. Derpå følger en procesorienteret fase, hvor det vises, hvordan motivationen ændrer sig over tid. Repræsentanter er her bl.a. Ushioda (2001), Manolopoulou-Sergi (2004) og Dörnyei (2005).

Dörnyei (2005) introducerer L2 Motivation Self System. Dette system integrerer tidligere tilgange fra de forskellige forskningsperioder, herunder fx Noels et al. (2000) og Ushioda (2001). Dörnyeis model indbefatter tre dimensioner: det ideelle L2-selv, ought-to L2-selvet og L2-læringsoplevelsen. Det ideelle L2-selv omhandler forestillingen om det fremtidige selv som L2-talende og driver den lærendes indre motivation. Denne dimension fokuserer således på sprogtilægnelsens iboende motivation og svarer til de ovenfor beskrevne intrinsiske faktorer. Ought-to L2-selvet fokuserer på de egenskaber, en person ”bør” have for at imødekomme samfundets forventninger og for at undgå negative konsekvenser. Denne dimension indeholder derfor ydre, dvs. ekstrinsisk motivation. Som nævnt ovenfor problematiseres dualismen mellem intrinsiske og ekstrinsiske faktorer i forskningen (jf. Daryai-Hansen & Morollón Martí 2023: 97), bl.a. fordi det kan være svært at skelne skarpt mellem faktorerne og kategorisere dem entydigt. I vores undersøgelse har vi valgt en mere pragmatisk tilgang ved at identificere personlige og karriereorienterede motivationer ifm. L2-læring. Endelig fokuserer L2-læringsoplevelsen på de situationelle aspekter og den subjektive oplevelse af sprogtilægnelsen.

2.2. Teoretisk basis for behovs- og forventningsanalysen

For at kunne undersøge de studerendes L2-motivation i den givne undervisningssituation mere præcist er der brug for flere differentieringer inden for L2 Motivational Self System. Man kan således argumentere for, at de studerende, der efterstræber det ideelle L2-self, har nogle bestemte behov, som de forventer at undervisningssituationen skal være med til at indfri. Med det formål at kunne behandle behovs- og forventningsaspektet mere nuanceret har vi hentet inspiration fra Hutchinson og Waters’ definition af målrettede sproglige behov som ”behov, der er orienterede mod et mål i en bestemt sproglig situation” (Hutchinson & Waters 1987: 62-63 i Unger 2022: 3). De skelner mellem tre behovstyper: nødvendigheder, mangler og ønsker (på engelsk *necessities*, *lacks* og *wants*).

Nødvendigheder betegner behov, der fra tilrettelæggerens perspektiv vurderes nødvendige, for at den lærende kan fungere i en bestemt sproglig sammenhæng. Mangler er aspekter, som den lærende ikke mestrer endnu for at opnå sproglig kompetence. Ønsker betegner individuelle behov og tager dermed mest udgangspunkt i den studerendes perspektiv. På et mere overordnet niveau kommer dertil den lærendes læringsbehov, som er behov, der vedrører læringsprocessen, fx hvordan den lærende lærer bedst, og hvilke læringsstrategier den lærende har (Hutchinson & Waters 1987: 62-63 i Unger 2022: 3). Således kan en behovsanalyse danne basis for et "validt og forsvarligt" curriculum for et sprogforløb (Brown 2016: 4).

En undersøgelse af personlige læringsmål for 47 deltagere i TST-kurser har vist, at deltagernes individuelle læringsmål er et nyttigt redskab i tilrettelæggelsen af ekstracurriculære kurser, idet de afdækker deltagernes individuelle ønsker (jf. Hutchinson & Waters 1987). Data i undersøgelsen viste, at deltagerne først og fremmest ønskede at lære at forstå talt tysk og tale tysk bedre, udvide deres ordforråd, lære grammatik samt mere generelt at forbedre og genopfriske tysk, ligesom de ønskede at opnå større selvtillid til at bruge tysk i praksis og få mod til at tale tysk, dvs. mindske *L2-anxiety*. Data viste dermed en stor diversitet i ønskerne, hvilket indikerer behov for stor rummelighed og variation i undervisningen (Voldgaard Larsen 2023).

Hutchinson og Waters bruges i en nyere artikel af Unger (2022), som har undersøgt internationale vidensarbejderes narrative konstruktioner af behov i danskkurser ved Københavns Universitet. Ungers undersøgelse er relevant for vores arbejde, fordi det er et nyere studie, hvori der er arbejdet med behov i sprogundervisningen af voksne, ikke-sprogstuderende, som gennemgår kortere sprogforløb og derfor på flere punkter ligner den gruppe personer, vi undersøger. Ungers studie er både kvantitativt anlagt med spørgeskemaer i to omgange og kvalitativt med semistrukturerede interviews. Respondenterne var 26 kursusdeltagere, og derudover blev andre stakeholdere for kurserne inddraget, herunder repræsentanter for uddannelsesinstitutionen, hhv. tre og otte undervisere samt fire og 18 TAP'er (teknisk-administrativt personale). Der blev gennemført 11 kvalitative interviews (tre med studerende, tre med undervisere og fem med TAP'er, hvoraf Unger udvalgte to interviews med studerende til nærmere analyse.

Også Voldgaard Larsen (2024) anvender Hutchinson og Waters begreb målsituationer til at identificere de målsituationer med tilhørende nødvendigheder og mangler, der kommer til udtryk i informationsmateriale om TST-kurserne på AAU. Det ses heri, at der udelukkende italesættes karriereorienterede målsituationer som praktik og studie i tysksprogede områder samt job og karriere i Tyskland eller samarbejde med tysksprogede erhvervsamarbejdspartnere, mens privat-orienterede målsituationer er fraværende i materialet.

2.3. Teoretisk basis for analyse af tidligere erfaringer med fremmedsproglæringen

Fokus for vores undersøgelse er ikke kun deltagernes aktuelle undervisningssituation, men også deres tidligere erfaringer med tysklæringen. Dette har vi valgt ud fra en observation af, at deltagernes motivation, behov og forventninger er præget af tidligere erfaringer. I den forbindelse støtter vi os også til en rapport fra NCFE fra oktober 2023 (Barfod Lund et al. 2023) med en omfattende undersøgelse af fremmedsprog på grundskole- og gymnasieniveau. Undersøgelsen er baseret på interviewdata fra ca. 1000 grundskole- og gymnasieelever i Danmark og har som sit centrale fokus motivation og barrierer for fremmedsproglæring. Forfatterne tager i rapporten udgangspunkt i et specifikt syn på sprogtilegnelsesprocessen, hvor læringsprocessen bør starte med elevens tillid til sig selv, *confidence*. Dernæst følger afprøvelse af sproget for at opbygge *fluency*, hvilket til sidst skal motivere til at arbejde med præcision og *accuracy*. Af undersøgelsen fremgår det imidlertid, at elevernes oplevelse er, at *accuracy* fylder for meget i sprogtilegnelsesprocessen og udgør en stor del allerede tidligt i processen, hvilket kan hindre læringsprocessens egentlige start. Dette skyldes hovedsageligt skriftligt arbejde og grammatiklæring, som ifølge rapporten ødelægger elevernes motivation for at lære fremmedsprog, særligt når det gælder tysk. Undersøgelsen finder desuden, at

når eleverne går fra grundskole til gymnasie, vælger en stor del af dem at starte på et helt nyt fremmedsprog fremfor at fortsætte med tysk. Ifølge den pågældende undersøgelses forfattere er en sådan beslutning et fravalg af tysk, mere end det er et tilvalg af et andet fremmedsprog. Derudover fremgår det, at meget få elever får succes- eller mestringsoplevelser med det tyske fremmedsprog, hvilket er demotiverende og frustrerende for eleverne efter flere års fremmedsprogsundervisning i grundskolen. Set i lyset af de ovenfor nævnte undersøgelses konklusioner synes det både relevant og interessant at undersøge, hvad der motiverer de universitetsstuderende, der vælger at tage tysk som en tillægskompetence. Ligeledes er det interessant, hvilke behov og ønsker TST-studerende giver udtryk for, da NCFE-rapporten konkluderer, at eleverne mangler bevidsthed om, hvad de kan bruge et fremmedsprog til udover at kommunikere med personer, der taler målsproget, fx på ferier.

2.4. Teoretisk basis for vedholdenhedsanalyse

I vores undersøgelse af deltageres erfaringer med kurset anvendes desuden Tintos begreb *perception of curriculum*. Tinto (2017a, 2017b, 2019, 2020) gør sig nogle overvejelser, der kan bidrage til at undersøge L2-læringsoplevelsen nærmere, og særligt trækker vores undersøgelse på Tintos refleksioner om *self-efficacy*, *sense of belonging* og *perception of curriculum* som afgørende for, at studerende bliver på en uddannelse.

Ifølge Tinto er det problematisk udelukkende at betragte en fastholdelsesdiskussion ud fra et institutionsperspektiv, og han opfordrer til, at man ligeledes inddrager de studerendes perspektiv. Han appellerer til at tale om 'vedholdenhed' (*persistence*) i stedet for 'fastholdelse', idet studerende ikke ønsker at blive 'fastholdt', men ønsker at 'forblive' på studiet. Dette antages at gælde i endnu højere grad for studerende på de ekstracurriculære kurser, som er dem, der er blevet spurgt ind til i forbindelse med vores undersøgelse. Her findes der ingen institutionel fastholdelsesdiskurs på samme måde, da der er tale om enkeltstående kurser, der vælges frit og med kortere tidshorisont. Dermed rykker de studerendes eget perspektiv endnu mere i centrum.

Tinto argumenterer for, at tre parametre er væsentlige for at sikre, at de studerende forbliver på en uddannelse, nemlig *self-efficacy*, *sense of belonging* og *perception of curriculum*. Med *self-efficacy* menes de studerendes tro på og oplevelse af at mestre studiet og af at have en chance for at klare opgaverne og dermed helt generelt at klare sig på studiet. *Sense of belonging* refererer til de studerendes oplevelse af at høre til i undervisningsfællesskabet og at blive set og værdsat af undervisere, medstuderende og administrativt personale. Endelig drejer det sig ved *perception of curriculum* om de studerendes oplevelse af, at undervisningens indhold er kvalitet, og at det, de lærer i studieaktiviteterne, er relevant og værdifuldt for dem og deres fremtidige virke. Sidstnævnte er især vigtigt for de studerende, der er drevet af "the intrinsic rewards of university participation such as learning and personal growth" (Tinto 2017a: 5). De studerendes oplevelse af disse tre elementer i studiet, set i forhold til de studerendes mål, styrker deres motivation til *persistence*, dvs. bidrager til, at de bliver på studiet.

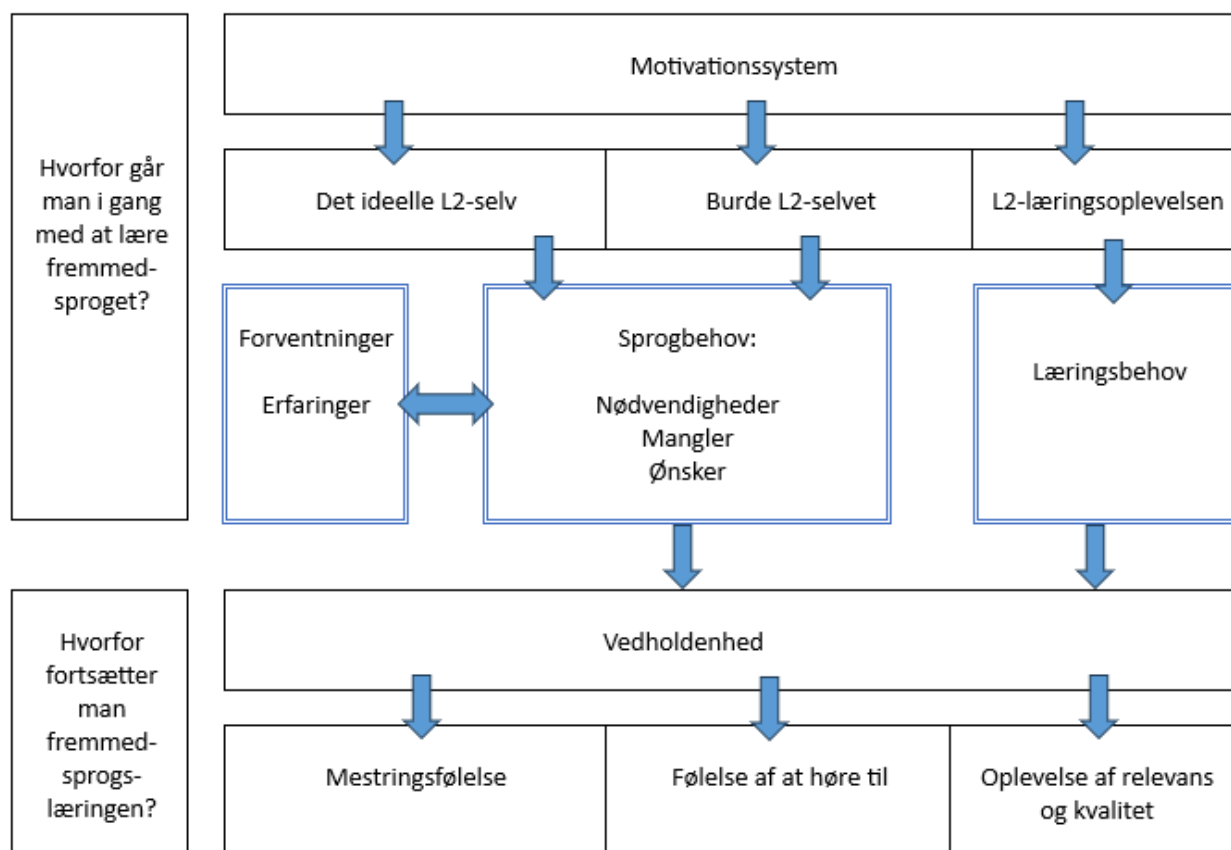
Som nævnt tidligere refererer Tinto til studerendes *persistence* i forhold til en uddannelse, ikke et kursus, og specifikt til førsteårsstuderende oplevelse af en uddannelse, men det antages, at parametrene med modifikationer og i mindre skala kan overføres til et enkeltstående ekstracurriculært kursus som TST.

2.5. En teoribaseret analysemodel

Nedenfor ses den model, vi har udviklet for at kunne foretage en nuanceret afdækning af L2-læring med udgangspunkt i bl.a. Dörnyeis L2 Motivational Self System. Den afspejler samtidig de dimensioner, der indgår i vores undersøgelse. Modellen fokuserer på to centrale faser, nemlig den initiale fase, hvor man beslutter sig for at påbegynde L2-læring, og den senere fase, hvor man beslutter sig for, om man skal fortsætte L2-læringen. Denne temporale opdeling har vi foretaget for at synliggøre, at modellens elementer er knyttet til forskellige faser. De to L2-selv'er i Dörnyeis L2

Motivational Self System, det ideelle L2-selv og burde L2-selvet, kan udspecificeres i nødvendigheder, mangler og ønsker ift., *hvad* man lærer, jf. Hutchinson og Waters. Forventninger og erfaringer spiller ind ved disse elementer, og både påvirker dem og påvirkes af dem, og de indgår derfor også i undersøgelsen. L2-læringsoplevelsen handler om læringsbehov, dvs. de behov, som relaterer sig til, *hvordan* man lærer. Motivationens anden fase er knyttet til Tintos begreb vedholdenhed med tilhørende underbegreber ”mestringsfølelse”, ”følelse af at høre til” samt ”oplevelse af relevans og kvalitet”, som er de faktorer, der er udslagsgivende for, om man fortsætter eller afbryder læringsforløbet.

Figur 1: Motivation, behov, erfaringer og vedholdenhed i L2-læring



3. Metode

Vi har valgt at arbejde med kvalitative interviewdata for at opnå mere nuancerede og dybdegående svar, end kvantitative data fra fx en spørgeskemaundersøgelse normalt ville kunne give. Antallet af respondenter er dermed mindre og muliggør ikke generaliseringer, men kan afspejle diversitet i synspunkter og give mulighed for deltagernes individuelle og fælles narrativer og kan dermed bidrage med værdifuld viden om mere komplekse sammenhænge og udfolde respondenternes perspektiver ifm. deres L2-læring.

3.1. Data

I undersøgelsen er der udført 14 kvalitative interviews med deltagere i TST-kurset. Kursusdeltagerne er fordelt bredt over alle fakulteter og alle semestre (undtagen 1. semester) på AAU i Aalborg. Studerende på 1. semester har ikke adgang til at deltage af studiemæssige hensyn, da det ønskes, at de studerende på 1. semester koncentrerer sig om studiestarten og integrationen på deres eget studie

(jf. Tinto 2017a, som fremhæver, at integrationen er særlig vigtig på studiets første semestre).

Alle interviews er udført i marts 2023, lydoptaget og transskriberet med henblik på tematisk analyse. Interviews er gennemført på enten dansk eller engelsk efter deltagernes ønske. Der er udført 10 fokusgruppintervjuer ved fysisk tilstedeværelse, og fire interviews med enkeltpersoner er udført online. Der blev valgt individuelle online interviews med de personer, der allerede havde afsluttet kurset; her blev det vurderet, at det ville være lettere at få interviewpersonerne til at deltage, såfremt interviewet kunne gennemføres med mindst mulig ulejlighed for dem. Fokusgruppintervjuer blev valgt for de interviewpersoner, der på tidspunktet for interviewet deltog i kurset, og gruppeinterviewene blev gennemført i løbet af weekendseminaret tilknyttet kurset. Dvs. at alle deltagere, der var til stede ved seminaret, blev interviewet. Alle interviews er gennemført af en videnskabelig assistent, der ikke underviste på kurset. Ved fokusgruppintervjuene har deltagerne mulighed for at sparre med hinanden ved deres svar, hvilket kan give en større dynamik i interviewet. Gruppintervjuene var af kortere varighed (ca. 15 minutter) end interviewene med enkeltpersoner (ca. 30 minutter), hvilket gør interviewene med enkeltpersoner mere uddybende. Interviewene er udført ud fra en semistruktureret interviewguide med forskellige emner og faser. Ved de individuelle interviews med deltagere fra kurserne i efteråret 2022 var deltagerne gjort bekendt med interviewguiden på forhånd for at kunne give mere reflekterede svar og styrke deres incitament til at deltage, selvom de allerede havde afsluttet kurset. Dette vurderedes ikke nødvendigt ved fokusgruppintervjuene, som blev udført med deltagere i kurset i foråret 2023, mens kurset stadig var i gang.

Ved interviewene blev der først givet en kort introduktion til formålet med interviewet, derefter fulgte identifikationsspørgsmål om interviewpersonernes alder og studie. Herefter blev der spurgt til interviewpersonernes historik med fremmedsproglæring, herunder deres erfaring og specifikke interesse og kompetence inden for tysk. Dernæst blev der spurgt mere specifikt ind til det TST-kursus, de har deltaget i, herunder spørgsmål om motivation for at tilmelde sig kurset, behov og hvad de gerne ville lære på kurset, deres forventninger til og erfaringer med TST, herunder udbytte af kurset. Slutteligt blev der spurgt, hvordan deltagerne vurderer deres fremtidige behov for at bruge tysk og det at have tyskkompetencer. I forbindelse med anvendelse af citater fra transskriberingerne er det aftalt skriftligt med deltagerne, at de vil blive anonymiseret.

3.2. Analysemetode

For at sikre en systematisk analyse af de transskriberede interviews benyttede vi tematisk kodning (Bryman 2016: 573; Braun og Clarke 2022). Tematisk kodning er egnet til at skabe overblik og struktur i et relativt stort datasæt (Brinkmann og Kvale 2015: 228). De fem kodningskategorier (temaer), der guidede databehandlingen, udsprang af vores forskningsspørgsmål. Kodningen er primært deduktiv og konceptdrevet, dog med en åben tilgang hertil og mulighed for at tilføje datadrevne (under)temaer, som dukker op ad hoc i analysen, i tråd med kodning af kvalitative data som en kontinuerlig, foranderlig proces (Bryman 2016: 573). Analysens fem overordnede temaer er følgende:

Tema 1 "Motivation for deltagelse i TST" handler om, hvorfor deltagerne gerne vil lære tysk.

Tema 2 "Oplevede behov og ønsker" afdækker, hvad deltagerne gerne vil lære.

Tema 3 "Forventninger til kurset og udbytte" fokuserer på, hvad deltagerne forventer af og har fået ud af kurset.

Tema 4 "Tidligere erfaringer med at lære tysk" drejer sig om de erfaringer, deltagerne har gjort sig på tidligere uddannelsesstrin, især grundskolen og gymnasieskolen, med at lære tysk.

Tema 5 "Erfaringer med TST og vedholdenhed" afdækker, hvorfor deltagerne har valgt at blive på kurset, og hvorfor nogle er faldet fra.

Under kodningen af de 14 transskriberede interviews var der grundlag for at udspecificere temaerne

yderligere og inddele dem i undertemaer.

Undervejs i analysen blev det tydeligt, at interviewdeltagerne i gruppeinterviewene har påvirket hinanden, da de forskellige interviewdeltagere fra hvert gruppeinterview bekræfter hinandens bevæggrunde for at tilmelde sig kurset o.lign., dog uden at simplificere svardataene, men ved i samspil med hinanden at producere en større mængde komplekse data om de sociale normer i fremmedsproglæring. Netop denne sociale interaktion imellem interviewdeltagere er en fordel ved brugen af gruppeinterviews (Brinkmann og Tanggaard 2015: 139). Der kan dog være mistet noget individualitet ved brugen af gruppeinterviews, da det begrænser interviewerens mulighed for at udvide den mængde data, interviewpersonen udspiller, dog var der mulighed for at gå i dybden med de fire individuelle interviews, hvor interviewpersonen kunne uddybe dennes erfaringer med TST (jf. Brinkmann og Tanggaard 2015: 139).

4. Analyse

I det følgende præsenteres og diskuteres interviewdeltagernes udsagn inddelt i ovenfor nævnte temaer og de dertilhørende undertemaer med inddragelse af illustrative citater fra interviewene i anonymiseret form. Citater fra interviews med enkeltpersoner er angivet med bogstaverne A-D, og citater fra gruppeinterviews er angivet med tallene 1-10 (og i begge tilfælde er interview angivet som I).

4.1. Motivation for deltagelse i TST

Det første tema handler om de motivationsfaktorer, der ifølge interviewpersonerne har haft betydning for tilmelding til og deltagelse i TST. Udsagn om motivation fylder meget i interviewene og afspejler mange forskellige motivationstyper. Baseret på interviewdataene har vi underinddelt udsagnene om motivation dels i motivation til at bygge på tidligere læring i tysk (fra grund- og gymnasieskolen), dels i strategisk og karriererettet motivation, dels i personlig motivation, herunder social motivation.

4.1.1. Genopfriskning og videreudvikling af tyske sprogkompetencer

En del deltagere udtrykker et ønske om at ville videreudvikle de kompetencer, de tidligere har erhvervet i fx gymnasie- eller grundskolen (I3). Mange udtrykker, at de har en god grundfølelse og forståelse for sproget, som de nu gerne vil have genopfrisket for at føle sig selvsikre nok til at bruge deres kompetencer, hvilket ses i fx følgende udsagn: ”Da jeg lige var blevet færdig med gymnasiet, var jeg ret god til tysk. Jeg kunne godt kommunikere lidt, når jeg var i Tyskland, men i mellemtiden har jeg fuldstændig glemt alt. Så det var også en af grundene til, at jeg tilmeldte mig kurset her” (IA). Det betyder, at det i dette tilfælde ikke nødvendigvis handler om en motivation, der er rettet mod fremtiden, men mere en motivation, der retter sig mod at genoprette og konsolidere nogle tidligere kompetencer. Det gælder bl.a. også for deltagere, der endnu ikke har konkrete karriereplaner, som det fx ses i dette citat: ”I just wanted to make a quick repetition of what I’ve learned before and also for work and future because I don’t know where I’ll end up in the future” (I8).

4.1.2. Strategisk og karriererettet motivation – praktik, studier og job i tysktalende lande

Deltagerne med denne type motivation er den gruppe, som er mest i tråd med de ovenfor nævnte stipulerede målsituationer for kurset. Mange af disse interviewpersoner udtrykker ønske om at forbedre deres CV som en blandt flere motiverende faktorer. Desuden er diplomtet, som man modtager ved tilstrækkelig deltagelse i kurset, af betydning, idet det kan vedlægges deltagerens CV. Nogle deltagere vil generelt optimere deres CV, som det fremgår af følgende udsagn: ”Jeg prøver at fyre så mange ting på mit CV som muligt, og så er det her så en af dem” (I1). Mens andre allerede har meget specifikke karriereplaner, hvor beviset på tyskkompetencer indgår i planerne, som fx for denne deltager: ”Jeg vil gerne være diplomat i fremtiden, og der er det jo meget vigtigt, at man skal kunne flere sprog”, som fortsætter: ”Jeg skal også bruge det der certifikat for at kunne bevise det, og jeg har

søgt praktikplads i Generalsekretariatet for Rådet, og der skulle du i hvert fald kunne bevise, at du både har fransk, engelsk og tysk” (I9).

Flere deltagere nævner, at de bruger kurset til at forberede sig på en praktikplads eller forbedre mulighederne for praktik i et tysktalende land, fx: ”Altså jeg vil gerne i praktik inden for en organisation, der hedder Sikkerhed og Samarbejde i Europa, hvis kontor ligger i Østrig” (I2). En anden siger: ”Next semester I have an option of doing internship. So, I’m just looking into widening my opportunities to get into the bigger German companies” (I4).

Der er også en del, der planlægger at tage dele af deres studie i et tysktalende land, og de ønsker, at kurset skal ruste dem til dette (I3). Desuden nævnes det, at kurset også kan åbne for mulighed for at tage en hel kandidat i et tysktalende land (I2). En del deltagere ser den tysktalende verden som værende et potentielt opholds- eller arbejdssted i fremtiden og vil gerne forbedre deres muligheder, hvilket bl.a. fremgår af følgende udsagn: ”Also because of my line of career, one of the cities that is really prominent is Berlin, and I might want to live there someday, or somewhere in Germany” (I4) og ”I would like to work in the world, first of all. Most of the banking world lies in German-speaking countries. Even though the banking world is very English-speaking, it’s good to have some German” (I10). Samme deltager fortsætter: ”If you have an everyday life in Switzerland or Germany, you will probably have to speak some German, even German in Holland can help you a lot. So, that’s why I chose it” (I10).

Der er også en gruppe deltagere, der regner med at arbejde i Danmark inden for fx kemi- og medicinalindustrien samt automation, men ser det som en fordel eller forudsætning at tage et studieophold eller projektorienteret forløb i et tysksproget land, hvilket fremgår af følgende to udsagn:

I know I want to have a semester abroad in my masters. And then it could be nice to go to Germany because they have a lot of chemical industry as well. And I know if I’m to work in Denmark, the company probably has some part in Germany as well. So, the German language would just only be nice to have as a tool (I4)

og

I praktikperioden vil jeg meget gerne til Tyskland for at have mit praktikophold. Det er også derfor, jeg har valgt at tage tysk. Jeg har et håb om at kunne komme til at arbejde med flere sprog, når jeg engang er færdiguddannet som industriel designer, og i og med at Tyskland er et naboland, så kunne det være en relevant forbindelse allerede at lave der, som ikke er så langt væk heller (I8).

En del deltagere er således særligt bevidste om, at Tysklands geografiske nærhed giver nye karrieremuligheder. En deltager ser endda muligheden for at arbejde i Tyskland og bo i Danmark: ”Jeg vil jo gerne tilbage til Lolland, og så er vi ved at få en fælles forbindelse, som skal være en tunnel imellem Lolland og Tyskland. Så det er noget med, at man også måske kunne arbejde i Tyskland, eller man kunne have noget samarbejde med noget i Tyskland” (I8).

Endelig er der et par af deltagerne, der bruger tyskkurset til at forberede sig på at tage en tyskuddannelse, hvilket bl.a. kommer til udtryk i denne udtalelse: ”I’m going to study German at Aarhus University. Yeah, I’m just taking all the German courses I can” (I8).

4.1.3. Personlig motivation – personlige relationer, familie og venner

Overraskende mange deltagere udtrykker, at de har en personlig, ikke jobrelateret motivation for at lære tysk, fordi de har en generel interesse i sproget, har familie eller venner, der taler sproget, og at

de ved at forbedre deres tysk vil styrke disse relationer, eller de ønsker at tilbringe ferie i tysksprogede lande og kommunikere der på tysk. Familie, nære relationer og venner, der taler tysk, er fx den bærende motivation i de følgende to udsagn: ”Min kæreste havde et år i Tyskland, så han hører rigtig meget tysk musik. Og når vi er sammen med hans venner, så snakker de også tysk nogle gange, og de snakker, og hele tiden spiller de tysk musik. Og jeg fatter hat. Så det kunne også være lidt sjovt at være en del af det, sådan rent i fritiden” (I2) og ”Jeg har været et semester i Amsterdam, hvor jeg fik en del tyske venner. Jeg synes, det er ærgerligt, at jeg ikke kan snakke lidt tysk med dem, fordi det kunne være sjovt” (I7).

Der er også nogle deltagere, for hvem den generelle interesse for det tyske sprog og Tyskland overlapper med personlige relationer, der har med tysk at gøre: ”I have an interest in the German language. I really like Germany. My brother lives in Berlin currently, and my other brother’s girlfriend is also German. So, I do have family there now. I actually just find the whole language interesting” (I6). Nogle har tilbragt længere tid eller ferier i Tyskland og har på denne måde fattet interesse for tysk:

I have been a lot in Germany and have read a lot of books. And I think it’s very interesting, but I can’t talk it. And I can’t understand what people are saying because they are speaking too fast. And I really want to do that because it feels like I know the language half because I can write it, I can read it, but I can’t use it (I4).

Der er også nogle, som har en generel interesse for sprog, hvilket kommer til udtryk i dette udsagn: ”Jeg har en stor interesse for sprog, og jeg kan godt lide at lære sprog, og der virkede tysk rigtig nærliggende, fordi både det er et naboland, og et rigtig, rigtig stort naboland” (I5).

Endelig udtrykker en deltager studierelateret, faglig interesse i tysk:

Jeg synes, jeg er blevet lidt mere interesseret i tysk historie. Primært 2. verdenskrig, og derfor synes jeg faktisk gerne, at jeg vil forbedre mit tysk igen, sådan jeg kan. Jeg tror bare, jeg fik lidt interesse for krigen og de ideologier, der var der også. Og så var der rigtig mange taler fra dengang på tysk, som jeg ikke lige kunne finde på engelsk, og der tænkte jeg, der vil jeg gerne lige forbedre mit tysk, så det bliver nemmere at forstå (I3).

Nogle få deltagere udtrykker socialt samvær som motivation for kurset, og ser dette som en hyggelig, tidsfordrivende fritidsaktivitet med et socialt aspekt: ”Så tænkte jeg bare det kunne være sjovt, og så er det en fin måde at komme ud og møde nogle fra andre studier og så videre” (I1). Vigtigheden af den sociale motivation understreges af, at nogle deltagere tilmelder sig kurset i fællesskab med andre deltagere: ”So, I was just looking through my student mail one day, and I just saw the course. And one of my friends said that he was going to sign up” (I6). Nogle deltagere udtrykker også, at det sociale er en bonus ved kurset, men ikke den primære grund for at tilmelde sig kurset.

4.1.4. Motivationsanalyse – delkonklusion

Strategisk motivation i forhold til fremtidigt studieophold, praktik eller arbejdssted i et tysktalende land er den motivationsfaktor, der fylder mest hos deltagerne. Dette tyder på, at en stor gruppe ser det tyske sprog som værende en relevant kompetence at have med sig, når man træder ud på arbejdsmarkedet, og mange viser interesse for at bo eller arbejde i tysktalende lande eller arbejde med tysk i fremtiden. Jobområder, der bliver nævnt, er fx finans, handel, kemi og automation. Derudover er der en del deltagere, der vil bruge kurset til at genoprette eller vedligeholde deres tyskkundskaber, eller som har et håb om at videreudvikle deres kundskaber til en praktisk anvendelig kompetence frem for primært teoretisk viden. Den geografiske nærhed til Tyskland ses af interviewpersonerne

som en spændende mulighed, og der leges med mulige fremtidige scenarier i forskellige kombinationer, hvor man kunne leve i det ene land og arbejde i det andet, eller hvor ens virksomhed, der ligger i Danmark, har noget samarbejde med en tysk virksomhed.

Bemærkelsesværdigt ved dette tema er den store andel af deltagere med en mindre karriererettede og mere personlig motivation for at lære tysk. Dette bidrager til en forklaring på, hvorfor denne type rummelige generalistkurser, der indeholder forskellige elementer, som fx forskellige temaområder, herunder job, kultur og small talk, og forskellige sproglige områder såsom mundtlighed, ordforråd, udtale og grammatik, oplever forholdsvis stor tilslutning. Deltagerne er – som vores data viser – en ret forskelligartet gruppe, der ofte har flere forskellige typer motivation for at vælge TST, og samtidig har de enkelte deltagere også flere former for motivation.

Derudover er det interessant, at den strategiske motivation tit optræder sammen med den personlige motivation, således at fx motivationen at leve og arbejde i et tysksproget land eller at lære fremmedsproget tysk ikke optræder som en ”nødvendighed” eller ”tvang”, men snarere som en spændende mulighed for at udvide ens egen verden. Der kan således i nogle tilfælde sættes spørgsmålstegn ved, om den strategiske eller den personlige motivation er det primære. Spørgsmålet er, om den personlige motivation skal fylde mere i den måde, man markedsfører TST-kurserne på.

Vores data peger ydermere på, at deltagere har udviklet deres motivation i nye retninger i løbet af kurset. De kan være blevet inspireret af kursets indhold eller hinandens motivationer for deltagelsen. Det bliver derfor også en motivation for at blive på kurset og færdiggøre det, sådan at den motivation, deltagere deler i interviewet, måske ikke var deres motivation for at tilmelde sig kurset. Desuden synes der at være en tendens til, at deltagere i gruppeinterviews påvirker hinandens svar på den måde, at hvis den første deltager fortæller, at vedkommende har valgt kurset for at forbedre sit CV, så vil den næste i gruppen ofte give et lignende svar, fx som her: ”Jeg tog kurset pga. en personlig interesse for tysk, men det pynter også på CV’et” (I5). Der er til dels fokus på forskellige motivationsfaktorer i de forskellige gruppeinterviews, mens deltagernes motivationer i det enkelte gruppeinterview er meget ens. Resultaterne tyder endvidere på, at den enkelte deltager kan have flere motivationer, således at der typisk er tale om en kombination af flere motivationer.

I forhold til Dörnyeis L2 Motivation Self System er to dimensioner i spil ved dette tema: det ideelle L2-selv og Ought-to L2-selvet, idet selve L2-læringsoplevelsen ikke bliver afdækket ved dette tema. Hvad angår de to førstnævnte dimensioner, forekommer det bemærkelsesværdigt, at den første dimension fylder mere, end vi ved starten af undersøgelsen og ved tilrettelæggelse af kurset var opmærksomme på. Det ideelle L2-selv er i denne kontekst således en underbelyst kilde til motivation, som burde inddrages mere i fremtidig tilrettelæggelse af kurserne.

4.2. Oplevede behov og ønsker

Ved det andet tema drejer det sig om de oplevede behov og ønsker, som interviewpersonerne havde i forhold til kurset, da de meldte sig til. Det handler dermed om, hvad de gerne vil lære og opnå med kurset. Udsagnene om dette emne er meget differentierede, og vi har inddelt dem i fire undertemaer, nemlig ’at kunne begå sig mundtligt’, ’at forbedre grammatik’, ’at skabe sproglig selvtillid’ og ’at forstå kulturen i sproget’. I det følgende beskrives disse undertemaer nærmere.

4.2.1. At kunne begå sig mundtligt

De fleste deltagere ønsker at forbedre deres mundtlige sprogkompetencer. En del af dem giver udtryk for, at de oplever et behov for at udvide deres ordforråd og forbedre deres praktiske sproglige kompetencer, som det siges her: ”For mig er det egentlig bare at kunne have en daglig samtale først [...] Men grammatikken er ikke lige så vigtig for mig. Det er mere at kunne gebærde sig” (I3). Blandt disse deltagere nedtones det grammatiske, og der fokuseres på den mundtlige samtale. Vigtigt for denne gruppe er det således at forbedre ordforråd og *fluency*, som denne deltager siger: ”Det der med at kunne snakke tysk og især udvide mit ordforråd, for det er meget begrænset, og lave nogle gode

sætningskonstruktioner og sådan, men bare det der med at få snakket og kende nogle flere ord, det tror jeg vil tage mig rigtig langt” (I2). At kunne forstå tysk og begå sig i tysktalende lande tillægges ligeledes stor værdi (I5). Med dette forbindes også et ønske om at kunne tale med befolkningen i tysksprogede lande (I7). Der opstilles ligefrem en form for modsætning mellem grammatik og praktisk sprogkompetence. Deltagerne vil gerne hæve deres mere passive og abstrakte viden om tysk op til næste niveau, hvilket er en mere praktisk anvendelig sproglig kunnen, som kan aktiveres i spontane og dagligdags samtaler. Denne holdning kommer til udtryk her: ”I’m just happy to be practicing and to eventually be able to speak casual German, when there is a German conversation, and then I can understand” (I4). Der er i høj grad fokus på, at deltagerne ønsker at kunne klare sig sprogligt på egen hånd uden ordbogsopslag (I4) eller på at kunne omformulere en sætning, hvis man mangler et ord i sit ordforråd, som det siges her: ”Så det der med at kunne snakke rundt om, at man ikke kan huske, hvad det er, at buschauffør hedder på tysk” (I9).

4.2.2. At forbedre grammatik

I modsætning til det dominerende billede, som vi har beskrevet ovenfor, udtrykker bl.a. de fire interviewdeltagere fra de individuelle interviews et ønske om at forbedre deres tyske grammatik. Det formodes, at dette ønske primært formuleres af deltagere, der har besøgt det skriftlige kursus, hvor der i højere grad er fokus på grammatik end i det mundtlige kursus. Således hedder det eksempelvis i et af interviewene om det, vedkommende gerne ville lære: ”Det var grammatikken, [...] både det skriftlige, altså blive bedre til at kunne skrive tyske sætninger og formulere mig mere flydende på tysk. At blive bedre til grammatikken og så bare, ja forstørre mit ordforråd” (IC). Et bemærkelsesværdigt resultat er dermed, at der i data også ytres et ønske om at lære traditionel tysk grammatik. Det forekommer interessant, at grammatisk kunnen blandt denne gruppe synes at være en forudsætning for at kunne et fremmedsprog, frem for fx at lære et fremmedsprog via *chunks* og derigennem tilegne sig grammatikken i praktisk sprogbrug. Spørgsmålet er, om deltagerne har udviklet et ”Ought-to self” (jf. Dörnyei 2005) eller en forestilling om en mangel (jf. Hutchinson og Waters 1987) ved muligvis gennem skole- og ungdomsuddannelsessystemet at have fået den opfattelse, at man skal mestre ’svær grammatik’ for at kunne begå sig på tysk, eller om resultatet afspejler deltagerens reelle oplevelse af, at grammatikken styrker deres praktiske sproglige kompetencer.

4.2.3. At skabe sproglig selvtillid

En del deltagere udtrykker, at de ønsker at opnå et større selvtillid ved det tyske. De oplever, at de i realiteten råder over en basal sproglig kompetence, men at de ikke føler sig sikre nok til at turde bruge den. For dem er kurset en slags *safe space* til at øve sig og derved opnå denne selvtillid, som det siges af denne deltager: ”Men også selvtilliden til at snakke. Selvtilliden til, at det kan godt være, du stadig lærer, og du måske ikke har helt styr på det, men du har selvtilliden til at prøve” (I2). Det fremstår som vigtigt for dem at styrke selvtilliden, inden de bruger sproget i den ’virkelige verden’ (I4). Ord som ”confidence”, ”selvtillid” og ”sikkerhed” går igen i denne type udsagn. Dette udtrykte behov for sproglig selvtillid er i tråd med undersøgelser af *L2-anxiety* i sprogundervisningen (jf. Fenyvesi 2021). Det er tydeligt, at der hos en del deltagere findes en vis fremmedsprogsangst, som de forsøger at komme ud over ved hjælp af kurset. Det er derfor meget vigtigt, at kurset skaber et sikkert rum for deltagerne til at kunne øve tysk, begå fejl, blive mere bevidste om deres egen sproglige formåen og opnå mere sikkerhed i sproget.

4.2.4. At forstå kulturen i sproget

En håndfuld deltagere udtrykker kulturforståelse som et stort behov (fx i I3 og I10); nogle i forbindelse med forretningskultur, mens andre udtrykker det som en bonuslæring, der er dukket op i kurset, og som de ikke var bevidste om, at de manglede. I den forbindelse nævnes forretningskultur

af et par deltagere, som det fx siges her: ”Jeg gik også ind for at få en bedre kulturforståelse af den tyske virksomhedskultur” (I7). Deltagerne udtrykker en forståelse af, at der er forskelle mellem tysk kultur og forretningskultur og dansk kultur og forretningskultur, og finder denne viden værdifuld til at undgå uheldige situationer jf. dette citat: ”Just like how to act around people, they are very formal, we’re not in Denmark so getting to know just some details about that so I’m not embarrassing myself or something when I go down there” (I10).

4.2.5. Behovsanalyse – delkonklusion

Som sproglige ønsker (*wants*, jf. Hutchinson & Waters) er det at kunne anvende sproget og tale frit dominerende. For at opnå dette finder de fleste deltagere det nødvendigt at genopfriske, praktisere og udvide den viden og de færdigheder, de har erhvervet sig på ungdomsuddannelserne. De er optaget af, at deres sproglige viden skal kunne bruges i praksis, og af at blive i stand til at kunne ”gebærde sig på tysk”. For at nærme sig deres ”ideal L2-self” (jf. Dörnyei) udtrykkes der også nødvendigheden af at skabe større sproglig selvtillid, hvilket gøres ved at skabe et *safe space* i undervisningen og skabe mange muligheder for at øve sig i mundtlig sprogfærdighed. For de fleste spiller grammatikken ikke en stor rolle, men der er som nævnt ovenfor også nogle enkelte, der netop er kommet for at arbejde med deres grammatikfærdigheder. Dette er for det meste deltagere på det skriftlige kursus, hvor der er større fokus på grammatik. Der er enkelte deltagere, der udtrykker indsigt i kulturforståelse som et behov; nogle blev dog først bevidst om dette punkt under kurset, hvor de blev præsenteret for denne dimension. At opnå en formel kompetence gennem sprogkurset, der kan tilføjes på CV’et, ytrer kun en enkelt deltager som et primært behov (ID), men der er flere, der giver udtryk for, at de ”helt sikkert” vil skrive kurset på deres CV (I5). Det at bruge kurset udelukkende til at optimere CV’et er således bemærkelsesværdigt lidt udbredt blandt deltagere, derimod giver de gennem interviewene udtryk for at dække flere behov med kurset.

4.3. Forventninger til kurset og udbytte

Ved det tredje tema beskriver interviewpersonerne deres forventninger til kurset og deres foreløbige udbytte af kurset indtil interviewdagen. Der er færre udsagn om dette tema, og disse er i det følgende underinddelt på den måde, at vi først behandler undertemaet ’at prøve sig frem’. Dernæst kommer vi nærmere ind på forholdet mellem deltagernes forventninger inden kurset og deres foreløbige udbytte, og til sidst behandler vi undertemaet ’kurset som ”stepping stone”’.

4.3.1. At prøve sig frem

Ligesom ved temaet ”Oplevede behov og ønsker” dukker temaet *L2-anxiety* op igen, og en del kursusdeltagere forventer, at kurset vil fjerne deres *anxiety* ved tysk, ved at de igen og igen bliver udsat for sproget og får mulighed for at øve sig i sproget. Denne forventning bunder i, at der skabes mulighed for hyppig mundtlig sprogpraksis, som det siges af denne deltager: ”Og også bare høre noget mere tysk, og snakke noget mere tysk, så man bare kan tro lidt mere på sig selv, så man tør prøve og begive sig ud i det, hvis man er i Tyskland på ferie eller whatever. Jeg tror, det er det, jeg vil have mest ud af det” (I1). Det er således vigtigt for deltagere både at høre tysk talt og selv at tale tysk. Træningen synes at fjerne deres angst for at lave fejl og give dem mod på at tale tysk og ”prøve sig frem” (I3). Det betyder, at deltagere forventer, at det er en proces, hvor de gentagne gange konfronterer sig med sproget for gradvist at blive mere komfortable med det, hvilket styrker deres sproglige selvtillid (I8).

4.3.2. Forventninger over for udbytte

Når man sammenholder forventning og det udbytte, deltagere allerede har fået fra kurset, efter at de har gennemført ca. 40%, synes de to størrelser i høj grad at være i overensstemmelse med hinanden. Nogle kursusdeltagere konstaterer en forbedring af deres sprog, både hvad angår ordforrådet,

grammatikken og færdigheden i at konstruere sætninger (I3). Deltagerne oplever at kunne genopfriske deres tysk, og de føler en tilfredsstillelse ved at mærke, hvor meget de har rykket sig. En dimension i denne proces er at kunne forstå, hvad underviseren siger, hvilket i starten var svært for nogle (I3). Deltagerne har gjort den erfaring at kunne rykke deres receptive færdigheder og genaktivere den sproglige kompetence, som de havde tidligere. Underviserne har valgt at tale tysk så meget som muligt fra kursets start netop for at muliggøre succesoplevelsen ved at rykke sig fra gang til gang, som det siges her: ”Jeg synes bare, det at være der, føler man rykker sig lidt hver gang, man forstår mere og mere, hvad underviseren hun siger, når hun står deroppe, så det rykker i hvert fald” (I5).

Et udbytte, som en del deltagere ikke havde forventet, var viden om kulturforståelse, herunder tysk forretnings- og arbejdskultur. Nogle deltagere giver derfor udtryk for overraskelse over, at dette er en del af kurset, men finder det umiddelbart indlysende og brugbart, som fx i dette udsagn: ”Jeg fik en masse ny viden, som jeg ikke kendte til, i forhold til de kulturelle forskelle, når det kommer til jobsøgning og CV og sådan nogle ting” (IA). Kursets kulturelle og erhvervsrettede fokus har overrasket deltagerne positivt, som det fremgår heraf:

I didn't actually know there would be this much culture, but I'm happy that it's there, that you understand it, and that it's very much business-oriented, so you can better understand how you do it, how is it because of the businesses, and how do you speak to people in this business if you want to speak German (I10).

Selv om flere deltagere ikke havde regnet med, at kultur ville spille en så fremtrædende rolle i kurset, vurderer flere af dem denne del som ”vigtig” (I5, I7 og I9). En deltager vurderer, at dette ’ekstra’ indhold udgør noget særligt, der differentierer kurset fra andre gængse sprogkurser, hvilket kommer til udtryk sådan:

Så vi lærer sproget, vi får refreshet sproget, men det er ikke det, der er hovedpointen, vi lærer også noget, vi kan bruge her, men vi kan også bruge det andre steder, det synes jeg giver super god mening; altså, fordi, hvis man bare vil lære tysk, så kan man bare gå på aftenskole, eller et eller andet, så jeg synes, det giver god mening at have noget udvidet, noget rundt om Tyskland (I3).

Der udtrykkes her en af kursets særlige styrker.

4.3.3. Kurset som ”stepping stone”

Flere af kursusedtagerne relativiserer fra begyndelsen af kurset deres forventninger og giver udtryk for, at de regner med, at kurset kun vil forbedre deres sproglige færdigheder i et vist omfang, og at de derefter selv skal arbejde videre med sproget (I1). Der er også deltagere, som har fået denne indsigt undervejs i kurset, sådan at de inden kursets start forventede at blive flydende til tysk i løbet af kurset, mens de på interviewtidspunktet har et mere realistisk mål, hvilket ses af denne deltagers svar: ”Og mit mål inden jeg kom, var at blive nærmere flydende og rent faktisk kunne have samtaler på tysk; jeg tror ikke, jeg når helt det mål, men kurset har virkelig givet mig et godt afsæt til selv også at kunne komme videre og nå det mål” (I5). Det er således flere, der omdefinerer kursets funktion fra helt at skulle opfylde deres sprogønsker til mere at være en *stepping stone* på vejen: ”I see this as more as a stepping stone so, I get some knowledge about the culture and more in-depth grammar than I did in gymnasium; so, I use it as a stepping stone to then become better afterwards” (I8). Det er tydeligt, at nogle kursusedtagere oplever at have haft (for) høje forventninger til, hvad de selv kunne (huske) fra tidligere, og at de i løbet af kursets første halvdel er blevet mere realistiske i deres forventninger til, hvor langt de kan nå med kurset. Det forekommer at være en mere konstruktiv og hensigtsmæssig

tilgang til sproglig læring, at deltagerne er indstillede på at fortsætte deres kompetenceudvikling selvstændigt efter kurset.

4.3.4. Forventningsanalyse – delkonklusion

Overvejelser om forventning til kurset og det oplevede udbytte bevæger sig inden for Dörnyeis terminologi over i dimensionen om L2-læringsoplevelsen. Det er her, forventninger til kurset sammenholdes med det oplevede udbytte. Der er stor overensstemmelse mellem de forventninger, deltagerne har til kurset, og deres behov, hvilket i sig selv ikke er overraskende, men dog positivt. At der samtidig i høj grad er overensstemmelse mellem deres behov og forventninger på den ene side og det udbytte, de oplever at have fået, på den anden side, er et yderst positivt resultat. Dog skulle nogle deltagere justere deres forventninger angående det sproglige niveau, de ville kunne opnå gennem kurset. De har derfor tilpasset deres forventninger og ser nu kurset som en *stepping stone*, som sætter deltagerne i stand til selv at arbejde videre med deres sprog efter endt kursus. Med Tintos terminologi er *perception of curriculum* positivt, idet deltagernes forventninger om at blive eksponeret mest muligt for det tyske sprog bliver indfriet i kurset, og samtidigt er kursets elementer af kulturforståelse og forretningskultur en velkommen overraskelse for nogle.

4.4. Tidligere erfaringer med at lære tysk

Ved det fjerde tema er der tale om interviewpersonernes tidligere erfaringer med at lære tysk. Til dette tema angives der forskellige facetter, og vi har underinddelt temaet i følgende undertemaer: 'de oplevede forudsætninger fra grundskolen eller gymnasiet', 'positive erfaringer med tysk', 'negative erfaringer med tysk', 'erfaringer med manglende vedligeholdelse af sproget' og 'erfaringer med tysklæring uden for skolen'. Disse undertemaer beskrives nærmere nedenfor.

4.4.1. De oplevede forudsætninger fra grundskolen eller gymnasiet

Alle deltagere har forudsætninger i tysk, da det er et optagelseskrav; de har således haft tysk på grundskole- og/eller gymnasieniveau eller tilsvarende. For nogle er en hensigt med kurset derfor at genopfriske deres kompetencer fra tidligere. Selv om det ofte er længe siden, oplever deltagerne, at deres undervisning fra tidligere har givet dem et godt grundlag for at videreudvikle kompetencerne inden for det tyske sprog (I5). En enkelt deltager er med sine egne ord "chokeret" over, hvor meget tysk der kunne genaktiveres fra grundskolen, da undervisningen begyndte (I1). Andre deltagere er mindre tilfredse med deres niveau fra grundskolen, som de betegner som en færdighed, de kun kan "halvt" (I9). For nogle er bl.a. oplevelsen af at råde over en "halv" kompetence en væsentlig motivation for at melde sig til kurset.

4.4.2. Positive erfaringer med tysk

En del kursusdeltagere giver udtryk for tidligere positive erfaringer med at lære tysk. Deres erfaringer kan inddeles i to typer: Nogle deltagere fortæller, at de er glade for sproglæring i al almindelighed: "Jeg ved, at hvis jeg kan få fat i det basale af et sprog, og så er det næsten lige meget, hvad for et sprog det er. [...], så kan jeg sådan set komme langt hen ad vejen i forhold til at lære det mere" (I1). Andre deltagere udtrykker, at de har været særlig glade for at lære tysk, bl.a. fordi de oplevede, at dansk og tysk ligner hinanden, som det siges her: "Altså, jeg har jo altid været sådan lidt glad for at lære andre sprog, så jeg var selvfølgelig også glad for at lære tysk; og så var jeg særligt glad for at lære tysk, fordi det mindede så meget om dansk, synes jeg" (IA). I denne sammenhæng understreges også betydningen af en god lærer i grundskolen og på ungdomsuddannelsen (IA). Derudover er det bemærkelsesværdigt, at nogle udtrykker en mild overraskelse over, at de godt kunne lide og kunne finde ud af at lære tysk, som om det forventedes, at ingen ville kunne lide det, og at det ville være svært, jf. denne ytring: "Altså jeg synes faktisk, det var sjovt, der er jo mange unge, der synes, at det er kedeligt, men jeg synes faktisk, det var sjovt. Det gav mening indeni mit hoved, at det både

grammatisk og andet hang sammen med dansk” (ID).

4.4.3. Negative erfaringer med tysk

Flere beretter om mindre positive oplevelser med indlæring af tysk. De udtrykker, at deres tidligere erfaringer med at lære tysk har været at indøve en sætning fremfor at lære et frit flydende sprog, hvilket fx i dette citat italesættes som en meget uproduktiv måde at lære sproget på: ”For man kan sige, med mange steder at lære noget, så er det meget at gentage en sætning; det bliver meget, enten kan man ordet, eller også kan man ikke, og enten kan man sige sin sætning, eller også kan man ikke” (I9). Andre erfaringer i grundskolen skildres som ”en striks måde, som det var i folkeskolen, hvor nu sidder du der, og så skal du lære dine ’Ich bin, du bist’ og hvad ved jeg” (I2). Der berettes således hér om en undervisning, der frem for alt var rettet mod grammatikindlæring.

4.4.4. Erfaringer med manglende vedligeholdelse af sproget

Flere af deltagerne giver udtryk for, at de selv vurderer, at de har haft et højt kompetenceniveau inden for det tyske sprog engang, fx fra fremmedsprogslæring i gymnasiet, men at deres kompetenceniveau er faldet, fordi de ikke har brugt sproget i praksis i årevis, eller pga. mangel på aktivt at forsøge at udvikle den sproglige kompetence. På kurset ønsker de at genfinde denne kompetence. En deltager siger, at vedkommende har været på: ”a good level, but I did long back; so I have a lack of practice” (I4). En anden deltager oplever at have været flydende i tysk umiddelbart efter gymnasiet, men har ikke brugt sproget siden, hvorfor kompetencen er gået tabt: ”Basically, when I finished German in high school, I was pretty much fluent in German; I wasn’t fluent, but I could hold a conversation in German but I never really used it for several years” (I6).

4.4.5. Erfaringer med tysklæring uden for skolen

Nogle få deltagere har selv opsøgt at lære tysk andetsteds grundet deres interesse for sproget. For eksempel lærte en deltager tysk med en privatlærer under Corona-pandemien (I2), en anden deltager opnåede niveau B1 for et par år siden (I4), jf. Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog (CEFR 2023), og en deltager siger, at vedkommende af egen interesse har ”opbygget, hvad jeg kalder funktionelt tysk. Altså det er på ingen måde flydende, men det er nok til på en eller anden måde at kunne begå sig og forstå” (I5). En anden kilde til erfaring er ophold i tysksprogede lande og at læse tysksprogede bøger (I4). Mange deltagere angiver, at de ikke har brugt tysk efter grundskole eller gymnasium, og de fleste deltagere, der har brugt det, har brugt det i forbindelse med ophold i tysksprogede lande (IB).

4.4.6. Tidligere erfaringer – delkonklusion

Dette tema omhandler ligeledes L2-læringsoplevelsen, hvor deltagerne både kommer ind på *perception of curriculum* og *self-efficacy*, jf. Tinto. Kursusdeltagerne har som regel haft tysk i grundskolen og/eller på gymnasiet eller på tilsvarende niveau. Det ligger ofte en del år tilbage, men de gør tit den erfaring, at sprogkundskaberne hurtigt kan genfremkaldes igen. Deltagere, der har gjort sig nogle positive erfaringer med tilegnelse af sproget, har tit en generel interesse i sprog og/eller angiver, at de har haft en god tysklærer. Kursusdeltagere med negative erfaringer fortæller om en undervisning, der lægger meget vægt på grammatik. Mange kursusdeltagere har haft et godt sprogligt niveau efter deres ungdomsuddannelser, men har derefter tabt deres aktive sprogkundskaber grundet manglende brug af sproget. Kun få angiver, at de har brugt sproget og derfor kunnet opretholde deres sprogkundskaber.

4.5. Erfaringer med TST og vedholdenhed

Femte tema handler om interviewpersonernes foreløbige erfaringer med TST-kurset og deres tanker om vedholdenhed. Temaet er opdelt i fire undertemaer, nemlig ’vedholdenhed’, ’atmosfære og

engagement', 'kurset som udfordrende' og 'weekendkurset som mulighed for fordybelse', som behandles nedenfor.

4.5.1. Vedholdenhed

Deltagerne i interviewene har mange positive kommentarer til kurset og beskriver det bl.a. som "fint" (I5), "fedt" (I3), "spændende" (I2) og "hyggeligt" (I1), og en deltager svarer med særlig stor tilfredshed: "I mean, I can't think of anything that could be improved, to be honest" (I8). Deltagerne giver udtryk for forskellige former for succesoplevelser, fremgang eller bekræftelse på kurset, som får dem til at fortsætte, selvom det til tider kan være hårdt og tidskrævende at deltage ved siden af deres ordinære studier, som det ses fx i denne udtalelse:

Jeg tror også, fordi jeg har travlt med mit normale studie, sådan rent tidsmæssigt, at det tog en lille smule, jeg ved ikke, om jeg skal kalde det mod, eller hvad man skal kalde det, men det tog en lille smule af mig, og du ved, at ofre en hel weekend til at tage ud og snakke tysk; men altså, det er jo det, der nærmest skulle til, tror jeg (I1).

Deltageren giver her udtryk for at have opnået en form for mestring eller *self-efficacy*, jf. Tinto (2017a), men også at det krævede noget overvindelse at gennemføre. Flere udtrykker, at de godt kan lide at komme til undervisningen og derfor færdiggør kurset. Disse deltagere oplever kurset som "spændende" (I5), relevant og godt, men også udfordrende, som det siges i udtalelsen hér: "For me it's okay because I understand pretty much 90% of what she's saying and it's challenging, but good because I'm hearing a lot of new words" (I6). Dermed udtrykker de, at de oplever indholdet af kurserne som relevant, hvilket er vigtigt for, at man forbliver i et uddannelsesstilbud, jf. Tinto (2017a).

I forhold til vedholdenhed (*persistence*) forekommer det en smule overraskende, at flere kursusdeltagere angiver, at det bl.a. er de sociale relationer, som dannes på kurserne, der får dem til at fuldføre, men det bekræfter betydningen af *sense of belonging* i undervisningen (jf. Tinto). Dette ses således i denne ytring: "Hvis jeg ikke havde fået nogle relationer på tyskholdet her, så kunne det godt være, at jeg ikke var blevet på tyskholdet, på grund af intensiteten og mit eget studie, men jeg tror, det at få dannet nogle relationer til at starte med, det kan måske hjælpe den drop-off rate, der nu er på kurset" (I5). De sociale relationer, som deltagerne har til andre deltagere i forvejen, er også med til at få dem til at melde sig til kurset, som en deltager giver udtryk for hér: "And one of my friends said that he was going to sign up" (I6). Nogle deltagere har en formodning om, at sværhedsgraden i kurset har fået nogle af de andre deltagere til at falde fra. I det følgende ses et udsagn fra en deltager, der har overvejet at droppe ud af kurset pga. sværhedsgraden, men som alligevel endte med at blive:

Og da jeg så kom anden gang, der var jeg faktisk også oppe at snakke med underviseren, lige for at sige, 'Er jeg god nok til det her?' og hun sagde 'Selvfølgelig er du det'. Men jeg var ret intimideret i starten, og jeg overvejede også, om jeg skulle simpelthen stoppe igen. Jeg synes, det er rigtig godt nu, men jeg var sådan lige, jeg synes bare, der er nogen, der er allerede bedre end mig, så der er sådan lidt 'puha' (I7).

Gennemførelsen ligger gennemsnitligt på ca. 40% (målt på antallet af deltagere første kursusgang set i forhold til antallet af deltagere, der opnår diplom for kurset), og i lyset af, at der er tale om ekstracurrikulære aften- og weekendkurser, er dette måske ikke overraskende.

En del deltagere giver udtryk for, at de ikke er kommet for det sociale, men det indikeres, at når de først er til undervisningen, er det sociale alligevel af stor betydning. Deltagerne finder glæde og "great fun" i at møde deltagere, de ikke kender, som kommer fra andre studieretninger end deres egen (I6). Der efterspørges endda mere social kickstart på kurset, som det siges hér:

Det eneste, jeg måske vil [forbedre], det er, at når jeg studerer sådan noget, så hviler jeg meget i det sociale. Og det er ikke nødvendigvis, at man skal arbejde i grupper, men at man har nogen at sidde sammen med, og man også har nogen at snakke med og hygge med, også i pauserne. Bevares, det har vi også her, man kan jo bare snakke til folk. Men der kunne jeg måske have brugt i starten, hvor man lige måske havde en opgave, der hed 'prøv at introducere dig selv på tysk'. Og så bare sådan, så man lige får åbnet op for det sociale også (I5).

En anden mulighed, der foreslås, er, at deltagerne kunne forblive i de samme arbejdsgrupper gennem semestret for på den måde at lære hinanden og hinandens sproglige niveau bedre at kende (I6).

4.5.2. Atmosfære og engagement

Det er påfaldende, hvor meget stemningen, rammesætningen for kurset og hele den emotionelle side af læringsoplevelsen fylder i svarene. En deltager nævner således, at det ikke er "tungt at møde op til" kurset trods deltagerens fuldtidsstudie om dagen (I5). Dette kan indikere, at kursets koncept med stor variation i undervisningen, kun lidt forberedelse forud for undervisningen, fokus på at skabe et *safe space* til at kunne tale tysk, gruppearbejde og en del lege virker efter hensigten. Flere deltagere værdsætter den uformelle måde, som kurserne foregår på, hvilket også hjælper med at nedbryde L2-*anxiety*. Glæden ved det uformelle kommer bl.a. til udtryk i denne udtalelse: "Jeg kan godt lide, det er en meget uformel følelse, altså vi sidder bare, og der bliver snakket på tysk hele tiden, og det er faktisk ret fedt" (I7). Den uformelle ramme synes at give plads til, at man kan lave fejl og øve sig på fremmedsproget, hvilket kan bidrage til at reducere præstationsangsten hos deltagerne. Deltagerne udtrykker glæde ved at få lov til at høre meget tysk og ved at få lov til at arbejde i små grupper med andre deltagere, de ikke kendte før kurset. Dette kan gøre undervisningen mindre formel og mindre intimiderende og få deltagerne til at turde mere, som denne deltager siger:

Yeah, I agree with the more informal thing we have and the groups where we are often with people we don't know; and I also think it's nice because if we're with people we don't know and I say a mistake, it's not like I'm going to go home and the next day I'm going to meet them and they'll be like 'oh, you said it wrong' (I10).

Deltagerne er desuden glade for, at de selv bestemmer, hvor meget de ønsker at deltage aktivt og ytre sig i plenum eller i grupper: "Vi er ikke presset til at skulle op og fremlægge, for jeg er slet ikke stærk på nogen måde i det her sprog, så det er dejligt, at man ikke bliver presset til det" (I9). At deltagerne ikke aflægger eksamen i kurset, men får et kursusbevis for aktiv deltagelse, bidrager også til den uformelle ramme: "For me, it would be too stressful, actually, to take this so seriously that I would need to go to an exam; I think it's more loose that you don't have to perform anything, you get a certificate that you were here, fine" (I4). Det bliver tydeligt, at nogle deltagere ikke ville have overskud til at deltage i et mere formelt anlagt sprogkursus med efterfølgende eksamen. Dette betyder dog ikke, at der lægges mindre engagement i undervisningen. Deltagere fremhæver netop engagementet som en af bevæggrundene til at forblive på kurset (I5).

4.5.3. Kurset som udfordrende

At underviserne har valgt en strategi, hvor de i videst muligt omfang taler tysk fra kursets start, nævnes som en udfordring, der satte vedholdenheden på en prøve de første kursusgange, men også hensynet til deltagerens fuldtidsstudie spiller en rolle, som det fremgår af denne ytring: "[Underviseren] begyndte at snakke sådan fuldstændig tysk, sådan 24-7 fra starten af, så da jeg tog hjem de første par gange, var jeg godt nok ør i hovedet, og det var sådan lige før, at jeg tænkte 'ej, er

det her det værd? Jeg har også mit andet studie, jeg skal holde øje med” (I1). Kurset opleves også som en positiv udfordring, hvilket ses heraf: ”Jeg sidder rigtig meget med ordbogen og computeren åben for at få live oversættelse på mit begrænsede ordforråd, men jeg synes, det er fedt bare at give den gas” (I2). Nogle kursusedtagere føler sig dog også udfordret af, at underviseren bruger meget tysk i undervisningen, både mundtligt og i PowerPoint-præsentationer. Deltagerne ser denne udfordring altovervejende som noget positivt, men et par deltagere ønsker mere stilladsering i forbindelse med komplekse ord: ”If anything, it would be like some of the very long words, it could be, maybe just write them in English below, but only in the slides, you don’t have to mention them. It’s fine that she just speaks German, but some of the long words could be [translated]” (I10).

For nogle deltagere er de forskellige sproglige niveauer på holdet en udfordring. De kan føle sig intimideret over det oplevede høje niveau hos andre deltagere:

Ja, for under kurset var det meget nemt for dem, der allerede var forholdsvis gode til tysk, at række hånden op og snakke rigtig meget. Det tror jeg overvældede ret mange af dem på kurset, fordi mange af os ikke havde haft det i mange år. [...] Jeg blev helt klart intimideret, men efter et par omgange, var det som om der var tyndet lidt ud i eleverne, og det hjalp rigtig meget for mange af de andre, tror jeg; også til at man kunne række hånden op, uden at man følte, at man lagde et helt andet bundniveau (I8).

Et par deltagere udtrykker kritik vedrørende brugen af engelsksprogede tekster i kurset, idet der læses både engelsksprogede tekster om kultur og korte tyske tekster. En deltager giver udtryk for, at vedkommende foretrækker at læse tysksprogede tekster frem for at få viden om kultur i en mere kompleks, abstrakt engelsk tekst, idet formålet for deltageren i højere grad er at træne læsning på tysk (I4). Kursusedtagere er meget glade for taleøvelserne og efterlyser flere af denne type opgaver (I6).

4.5.4. Weekendkurset som mulighed for fordybelse

Kursusweekenden, der ligger ca. 3 uger efter kursusstart, bliver generelt oplevet positivt og som en lejlighed til, at man kan fordybe sig i sproget, og at holdet bliver rystet sammen. Samtidig udtrykker mange, at det er gavnligt med et par intensive dage med flere undervisningstimer i træk, end man kan få på hverdage, og at dagene bidrager meget til læringen, som denne deltager siger: ”Altså i starten synes jeg, det var sådan lidt ’okay, lørdag og søndag også’, men alligevel, intensive kurser og flere timer med det gør nok også bare, at man lærer det mere” (I3). Flere giver dog også udtryk for, at det er svært at afsætte en hel weekend til kurset. Et par deltagere synes, det er for meget og for intensivt. Kombinationen af weekend- og hverdagskursus fremhæves dog også positivt, jf. denne udtalelse: ”Jeg synes også, det er meget hyggeligt, at vi har den her tid til rent faktisk at fordybe os i det, selvom de timer, vi også har i løbet af ugen, også er superfint” (I2). Deltagerne er positive over for konceptet for weekendkurset, hvor de med støtte fra underviseren, men dog selvstændigt, udformer og præsenterer et kort oplæg på tysk: ”I really like the active format where we put something into it ourselves; and indeed, with this workshop where we got the assignment of making our own presentation about a topic we care about; so, in that way, it takes advantage of our passion and then converting that to German” (I4).

4.5.5. Erfaringer på kurset og vedholdenhed – delkonklusion

I forhold til L2-læringsoplevelsen er der to væsentlige resultater. For det første synes den uformelle stemning på kurset og nedtoningen af formelle krav at understøtte deltagerens engagement og læring. Det synes at være en nødvendig ramme og forudsætning for, at deltagere gennemfører denne aktivitet ved siden af deres ordinære studier. Desuden virker den uformelle atmosfære befordrende for at nedbringe L2-*anxiety*. For det andet viser interviewdataene tydeligt, at den sociale faktor og *sense of belonging* spiller en stor rolle for udbytte og vedholdenhed på kurset. Konkret viser svarene

i interviewene tre typer positive erfaringer, der også er bevæggrunde til at blive på kurset og en bevæggrund til at forlade kurset. Deltagernes grunde til fortsat deltagelse er for det første en oplevelse af at mestre sproget mere og mere, for det andet en oplevelse af kurset som relevant, interessant og spændende og for det tredje de sociale relationer på kurset. Frafald begrundes derimod med kursets sværhedsgrad. Muligheden for at møde studerende fra andre studieretninger føjer et stort plus til kurset. Kurset opleves af mange som både uformelt og engagerende, hvilket også gør, at mange forbliver på kurset på trods af udfordringer med travlhed med deres studier. En vigtig faktor er her desuden, at der ikke er en eksamen. Læringen foregår derfor på en anden måde end i de studerendes dagstudier. At der er en weekend-workshop, modtages positivt, idet mange deltager, selvom der udtrykkes en nødvendighed for en vis overvindelse. Men dem, der har deltaget i weekend-workshoppen, giver udtryk for, at muligheden for fordybelse og *bonding* med de andre kursusdeltagere har været indsatsen værd. Kritiske kommentarer er rettet imod at justere i enkelte aspekter såsom brug af engelsksprogede tekster og facilitering af ordforråd.

5. Konklusion og forslag til videreudvikling af TST

Med udgangspunkt i deltagernes perspektiver har vi i denne undersøgelse haft fokus på at afdække dels motivation, behov og ønsker samt forventninger, der har betydning for, at man tilmelder sig et TST-kursus, dels erfaringer med at lære tysk og med at deltage i et TST-kursus og deraf følgende forhold af betydning for deltagernes vedholdenhed. De empiriske data fra de 14 interviews har givet mange forskellige indsigter og ny viden, som kan bruges til at evaluere og videreudvikle kurser i TST. I det følgende er det løbende angivet, hvad der med fordel kan fremhæves og fokuseres på i kurserne, og hvordan konceptet dermed kan videreudvikles.

Interviewpersonerne har angivet en lang række forskelligartede motivationsfaktorer for at melde sig til et frivilligt, ikke-ECTS-givende TST-kursus. Såvel en strategisk motivation relateret til karriere eller studie, som en personlig motivation, herunder personlig interesse, den sociale dimension i kurset og forhold, der relaterer sig til familie og venner, spiller en stor rolle. Den strategiske motivation foreligger dog ikke i så ren en form som først antaget, og en skarp skelnen mellem karriereorienteret og personlig motivation er vanskelig i vores data. Der synes at være relativt flydende og dynamiske grænser mellem disse motivationsfaktorer, ligesom der for mange af deltagerne er tale om en kombination. Vægtningen af den personlige motivation hos deltagerne er dog højere end ventet. Dette er bemærkelsesværdigt og fortjener opmærksomhed i forbindelse med rammesætningen og tilrettelæggelsen af TST, hvor fx personlig interesse og den sociale dimension i kurset kan ekspliciteres mere. Dette kan fx styrkes i kurset gennem øget fokus på, at deltagerne lærer hinanden at kende i kurset, ligesom det er vigtigt at give rum til deltagernes personlige interesser og stilladsere arbejdet med disse. Ydermere forekommer det centralt at holde fast og styrke kursets erhvervsrettethed og karriererelevans, hvilket bl.a. gøres gennem deltagernes arbejde med individuelle præsentationer af temaer inden for deres egen faglighed. Gennem de mundtlige præsentationer i mindre grupper eller i plenum efter deltagernes eget valg styrkes også kursets interdisciplinære dimension, hvilket yderligere bidrager til at gøre deltagerne klar til at begå sig blandt fremtidige kolleger og samarbejdspartnere fra andre faggrupper.

Med hensyn til deltagernes oplevede behov og ønsker i forhold til, hvad de gerne vil lære på TST-kurset, er der i høj grad fokus på praktisk sprogbrug og styrkelse af praktiske sprogkompetencer, primært kompetencerne til at tale og forstå tysk, mens formelle skriftlige kompetencer, fx grammatiske kompetencer, synes at spille en mindre rolle for deltagerne. Der er således tale om et behov for kunne begå sig mundtligt på tysk, som deltagerne er blevet bevidste om, og de ønsker at styrke denne kompetence gennem kurset og bruge kurset som *stepping stone* til at fortsætte læringen. At skabe sproglig selvtillid og at forstå kulturen i og gennem sproget, formuleres ligeledes som vigtige behov ifm. ønsket om at kunne begå sig på tysk. Ift. videreudvikling af kurset betyder dette, at det er essentielt at arbejde målrettet med praktiske sprogkompetencer gennem

stilladserede praktiske øvelser og (primært) mundtlig træning af sproget, mens grammatiklæring integreres mere indirekte, bl.a. via *chunks*. Det er desuden vigtigt at skabe et trygt læringsrum, fx ved at arbejde med øvelser i mindre grupper, hvilket virker mindre intimiderende og mere inddragende for deltagerne end plenumsamtaler. Det er ligeledes vigtigt at italesætte, at kurset bedst ses som en *stepping stone*, fx på den måde, at der i kurset angives ideer til, hvordan deltagerne selvstændigt kan arbejde videre med tysklæringen og fortælles om yderligere muligheder for at lære tysk, herunder onlinetilbud i form af vlogs og undervisningsvideoer.

Deltagernes forventninger til TST er, at der afsættes meget tid til at træne sproget i praksis. Ift. udbytte gør deltagerne sig positive erfaringer i begyndelsen af kurset, og deres oplevelse er, at de udvikler deres sproglige kompetencer hurtigt. Samtidig indser de dog også, at de ikke kan nå deres sproglige mål med ét kursus alene, men at det kan udgøre et væsentligt grundlag og et vigtigt skridt på vejen i deres læring. Det er dermed vigtigt at fremhæve i kurset, at sproglæring er en længerevarende aktivitet, og at det kræver løbende indsats at vedligeholde fremmedsprogskompetencer.

Deltagernes tidligere erfaringer med at lære tysk er blandede, idet flere giver udtryk for at have haft gode erfaringer med at lære tysk, mens andre udtrykker det modsatte. Samtidig er det tydeligt, at en del af deltagerne er præget af en form for *L2-anxiety* og manglende selvtillid til at turde springe ud i at tale tysk, hvilket synes at hænge sammen med deres tidligere erfaringer med at lære tysk. Italesættelsen af *L2-anxiety* er mere omfattende end forventet. Mange deltagere i TST-kurserne udtrykker således en problematik, der er nævnt i Daryai-Hansen et al. (2022). Kurset har derfor for deltagerne en vigtig funktion som *safe space*, hvor man i sikre og trygge rammer kan begå fejl og øve sig i at (turde) tale tysk. Kursernes sociale element er derfor meget betydningsfuldt for deltagerne og bidrager til deres vedholdenhed (*persistence*). Ikke mindst fraværet af eksamen kombineret med den uformelle atmosfære på kurserne er vigtig, hvor der er fokus på praktiske, underholdende øvelser og aktiv deltagelse og ikke på fejlfinding eller eksamen. Som nævnt ovenfor er det vigtigt ift. videreudvikling at holde fokus på kurserne som *safe space*. Desuden er det centralt at (sam)skabe en uformel og rummelig atmosfære samt fortsætte med formatet 'aktiv deltagelse'. Det vil endvidere være hensigtsmæssigt at italesætte kurset som en mulighed for at mindske *L2-anxiety* i informationsmaterialet om kurset og eventuelt også ved at tale om *L2-anxiety* i undervisningen, sådan at den enkelte deltager med *L2-anxiety* ikke føler sig "forkert".

Ifølge vedholdenhed og gennemførelse er deltagerne oplevelse af mestring væsentlig for deres ønske om at fuldføre kurset trods travlhed med deres ordinære studieaktiviteter. Det er vigtigt, at deltagerne oplever, at indholdet i det ekstracurriculære kursus er værdifuldt og relevant for deres nuværende situation og for deres fremtidige mål og ønsker. Det er endvidere vigtigt, at de opnår en følelse af at høre til i fællesskabet på kurset, hvilket vil sige, at det sociale på kurset som nævnt er centralt, ligesom den uformelle atmosfære og fraværet af afsluttende eksamen på kurset har stor betydning. Nogle af dem, der er faldet fra, har gjort det pga. manglende *self-efficacy*, navnlig en manglende tro på egen mestring af sproget svarende til kursets niveau. Samtidig angav nogle TST-deltagere dog, at de selv ville være stoppet, hvis niveauet havde været lavere. Dette viser, at det er vigtigt at ramme et niveau, der passer til de fleste kursusedtagere, ligesom det er vigtigt at arbejde med en høj grad af differentiering, fx ved at der stilles differentierede opgaver og ved at tillade deltagerne at kommunikere på det niveau, de er i stand til, samt ved at udbyde niveauopdelte kurser, så niveauspredningen på det enkelte kursus er mindre. Med hensyn til videreudviklingen af kurserne er det desuden tydeligt, at deltagere på denne type sprogkurser med fordel kan støttes ved hjælp af det, som Tinto betegner som "academic support" og "social support" (jf. Tinto 2017b: 7), inden for de tre parametre *self-efficacy*, *sense of belonging* og *perception of curriculum*. Med henblik på *self-efficacy* kan undervisningen lægge fokus på bl.a. opgaver med formativ feedback, gruppearbejde og *task*-baserede praktiske opgaver. At deltagerne mødes på det niveau, hvor de befinder sig fagligt, kan ligeledes prioriteres. For at understøtte deltagerne *sense of belonging* kan bl.a. gruppearbejde og

opgaver med fælles læring og mulighed for deltagelse i mindre *communities* give deltagerne en øget følelse af at høre til. Ligeledes kan gruppearbejde bidrage til tværfaglighed, hvis grupperne sammensættes på tværs af de studier, som deltagerne kommer fra. Deltagernes opfattelse af kursusindholdet (*perception of curriculum*) som relevant og værdifuldt kan bl.a. understøttes ved, at deltagerne arbejder med omsætning af det faglige stof i praktiske sammenhænge og af løbende eksplicit italesættelse af kursernes praktiske værdi.

Litteratur

- Alexandersen, Birgitte Nygaard & Ana Kanareva-Dimitrovska (2021). *Gevinster ved solide fremmedsproglige tillægskompetencer - behovsanalyse fra virksomhedsperspektiv*. <https://viden.ncff.dk/ncff/gevinster-ved-solide-fremmedsproglige-tillaegskompetencer-behovsanalyse-fra-et-virksomhedsperspektiv> Lokaliseret 2.12.2024.
- Amir, Ron & Ida Blegvad Mortensen (2021). Fremmedsprog og dobbeltkompetencer er vigtige for danske virksomheder. DI Analyse.
- Bardel, Camilla, Henrik Gyllstad & Jörgen Tholin (2023). *Research on foreign language learning, teaching, and assessment in Sweden 2012-21*. Cambridge University Press.
- Barfod Lund, Sonja, Anne Sofie Jakobsen, Mette Skovgaard Andersen & Hanne Wachter Kjærgaard (2023). *Elevperspektiver på fremmedsprog fra grundskole til gymnasium: En motivations- og barriereanalyse*. Det Nationale Center for Fremmedsprog.
- Bojsen, Heidi (2018). *Hvis du ikke kan sproget... Om flersprogethed og læring på RUC's Sprogprofiler*. Roskilde Universitetsforlag.
- Braun, Virginia & Victoria Clarke (2022). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE.
- Brinkmann, Svend & Lene Tanggaard (2015). *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, Svend & Steinar Kvale (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- British Academy and the University Council of Modern Languages (UCML) (2022). *Languages Learning in Higher Education: Granular Trends*; <https://www.thebritishacademy.ac.uk/publications/languages-learning-higher-education-granular-trends/> Lokaliseret 2.12.2024.
- Bryman, Alan (2016). *Social Research Methods*. 5th edition. Oxford: Oxford University Press.
- CEFR (2023). *Common European Framework of Reference for Languages*. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions> Lokaliseret 10.7.2024.
- CIP (2019). Center for Internationalisering og Parallelsproglighed. *Københavns Universitets Sprogstrategiske Satsning 2013-2018 – Faglig rapport – behovsafdækning, resultater og impact*. <https://cip.ku.dk/projekter-og-samarbejdsaftaler/sprogstrategisk-satsning/konklusioner/> Lokaliseret 2.12.2024.
- CIP (2024). *Center for Internationalisering og Parallelsproglighed*. Københavns Universitet. <https://cip.ku.dk/> Lokaliseret 2.12.2024.
- Crookes, Graham & Richard W. Schmidt (1991). 'Motivation: Reopening the research agenda'. *Language Learning*, 41(4): 469-512. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00690.x>
- Dahl, Anne (2022). 'University language students' motivations for their language of study'. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 10(1): 1-24. <https://doi.org/10.46364/njltl.v10i1.1013>
- Daryai-Hansen, Petra & Anne Sofie Berg (2020). *Kvalitetsudvikling og efteruddannelse i et brobygningsperspektiv – en behovsanalyse i faget tysk*. Rapport. Det Nationale Center for Fremmedsprog.

- Daryai-Hansen, Petra, Anne-Marie Fischer-Rasmussen, Katalin Fenyvesi, Mirjam Gebauer, Katja Gorbahn, & Camilla Franziska Hansen (2022). 'Motivationsorienteringer i tyskundervisningen. En kvantitativ og kvalitativ undersøgelse på tværs af uddannelsesniveauer'. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 74: 48-56. <https://doi.org/10.7146/spr.v28i74.133031>
- Daryai-Hansen, Petra & Natalia Morollón Martí (2023). 'Mundtlighed, CLIL og arrangerede sprog- og kulturmøder – to undervisningsforløb set fra motivationsforskningens perspektiv'. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 11(1): 89-117. <https://doi.org/10.46364/njltl.v11i1.1035>
- Dörnyei, Zoltán (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Taylor & Francis Inc.
- Erickson, Gudrun (2020). *National assessment of foreign languages in Sweden*. University of Gothenburg. https://www.gu.se/sites/default/files/2020-04/Nat_Assesment_of_Foreign_Lang_in_Swe2020.pdf Lokaliseret 2.12.2024.
- Fenyvesi, Katalin (2021). 'Emic perspectives on young Danish learners' foreign language classroom anxiety'. *Language Teaching Research*, 28(3): 1-19. <https://doi.org/10.1177/13621688211001200>
- Gardner, Robert C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, Robert C. (2019). 'The Socio-educational Model of Second Language Acquisition'. Martin Lamb, Kata Csizér, Alastair Henry & Stephen Ryan (eds.). *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. Palgrave Macmillan. 21-38.
- Henry, Alastair (2017). 'Rewarding foreign language learning: Effects of the Swedish grade point average enhancement initiative on students' motivation to learn French'. *The Language Learning Journal*, 45(3): 301-315. <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.853823>
- Holmen, Anne (2018). 'Shaping a multilingual language policy: Gatekeepers and drivers of change'. In M. Sineer, F. M. Hult & T. Kupisch, *Language policy and language acquisition planning*. Springer. 137-157.
- Holmen, Anne & Karen Risager (2018). 'Det flersprogede danske universitet'. I T. K. Christensen et al. (eds.), *Dansk til det 21. århundrede – sprog og samfund*. U Press. 153-170.
- HSI-monitor. *Profildaten zur Hochschulinternationalität* (2024). <https://www.hsi-monitor.de/> Lokaliseret 2.12.2024.
- Hutchinson, Tom & Alan Waters (1987). *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lis, Gabriela (2022). 'Norwegian Vs. English: Language Policy in Norway'. 26. januar 2022, Universitas. <https://www.universitas.no/nyhet/norwegian-vs-english-language-policy-in-norway/112953> Lokaliseret 2.12.2024.
- Manolopoulou-Sergi, Eleni (2004). 'Motivation within the information processing model of foreign language learning'. *System*, 32(3): 427-441. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.04.002>
- NCFE (2024). *Det Nationale Center for Fremmedsprog. NCFE's mission, vision og værdier*. <https://ncff.dk/om-os/ncffs-mission-vision-og-vaerdier> Lokaliseret 2.12.2024.
- Noels, Kimberly A, Luc G. Pelletier, Richard Clément & Robert J. Vallerand (2000). 'Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory'. *Language Learning*, 50(1): 57-85. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00111>
- Norway Today (2022). 'Decline in popularity of foreign languages with Norwegian students'; 14. februar 2022. <https://norwaytoday.info/culture/decline-in-popularity-of-foreign-languages-with-norwegian-students> Lokaliseret 2.12.2024.
- Regeringen (2017). *Strategi til styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet*. Undervisningsministeriet og Uddannelses- og Forskningsministeriet. <https://www.uvm.dk/publikationer/folkeskolen/2017-strategi-for-styrkelse-af-fremmedsprog->

- [i-uddannelsessystemet](#) Lokaliseret 2.12.2024.
- Tinto, Vincent (2017a). 'Reflections on Student Persistence'. *Student Success*, 8(2): 1-8. <https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.376>
- Tinto, Vincent (2017b). 'Through the Eyes of Students'. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19: 254-269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Tinto, Vincent (2019). *Through the Eyes of Students: Looking at Retention Through a Different Lens*. Konference 'At blive på sporet', Aarhus University 2019. [https://konferencer.au.dk/fileadmin/konferencer/At blive paa sporet 2019/Tinto 2019 Copenhagen Background Paper rev. 5.12.19.pdf](https://konferencer.au.dk/fileadmin/konferencer/At_blive_paa_sporet_2019/Tinto_2019_Copenhagen_Background_Paper_rev._5.12.19.pdf) Lokaliseret 10.7.2024.
- Tinto, Vincent (2020). *A Theory of Student Retention: A Background Paper, Faculty of Arts, Aarhus University*, Youtube. <https://youtu.be/UeMUKdkKVKU>. Lokaliseret 10.7.2024.
- Unger, Martin. C. (2022). 'Hvis behov kunne tale! En undersøgelse om narrative konstruktioner af behov i andet- og fremmedsprogsundervisning og behovenes kompleksitet'. *Globe: A Journal of Language, Culture and Communication*, 14: 1-24. <https://doi.org/10.54337/ojs.globe.v14i.7331>.
- Ushioda, Ema (2001). 'Motivation: L2 Learning as a Special Case'. In Sarah Mercer, Stephen Ryan & Marion Williams (eds.), *Psychology for Language Learning: Insights from Research, Theory and Practice*. Palgrave Macmillan. 58-73.
- Ushioda, Ema (2019). 'Researching L2 Motivation: Past, Present and Future'. In Martin Lamb, Kata Csizér, Alastair Henry & Stephen Ryan (eds.), *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. Palgrave Macmillan. 661-682. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28380-3_32
- Voldgaard Larsen, Aase (2023). 'Lærendes behov og mål – personlige læringsmål som værktøj i forbindelse med sprog som tillægskompetence'. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 77: 45-52. <https://doi.org/10.7146/spr.v29i77.142111>.
- Voldgaard Larsen, Aase (in press). 'Hvorfor lære tysk? Målsituationer som værktøj ved udarbejdelse af kursusindhold for tysk som tillægskompetence.' *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 79.
- Vorstman, Emmanuelle, Hanna Siarova & Eszter Szőnyi (2021). 'The future of language education in Europe: case studies of innovative practices'. *European Journal of Language Policy*, 13: 114-120. <https://doi.org/10.3828/ejlp.2021.7c>.
- Williams, Marion & Robert L. Burden (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wu, Xue (2022). 'Motivation in Second Language Acquisition: A Bibliometric Analysis Between 2000 and 2021'. *Frontiers in Psychology*, 13:1032316. Sec. Psychology of Language. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1032316>