

Ph.d.-afhandling

Martin Carlsholtt Unger

Ved du, hvad du har brug for?

Et studie om behov i arbejdsmarkedsrettede
danskkurser

Fakultet:

Det Humanistiske Fakultet

Institut:

Center for Internationalisering og Parallelsproglighed

Forfatter:

Martin Carlsholt Unger

Titel og undertitel:

Ved du, hvad du har brug for?

Et studie om behov i arbejdsmarkedsrettede danskkurser

Vejledere:

Petra Daryai-Hansen

Juni Söderberg Arnfast

Afleveringsdato:

03. februar 2022

Tilegnet Lyng
Du er kærlighed for mig

Forord

Den tyske digter Matthias Claudius skriver i digtet *Urians Reisen*:

Wenn jemand eine Reise tut,
So kann er was erzählen;
Drum nähm ich meinen Stock und Hut,
Und tät das Reisen wählen.

Min rejse på København Universitet har varet i 11 år og finder med denne afhandling sin kulmination. Det er derfor også på sin plads at takke alle dem, der har rejst sammen med mig under mit ph.d.-forløb.

Først om fremmest vil jeg gerne takke Joyce Kling for at opfordre mig til at søge stillingen og dernæst alle de informanter, der har deltaget i studiet. Uden dem ville dette projekt ikke have været muligt, og denne afhandling ikke være blevet til.

En stor og speciel tak for al hjælp og støtte til mine vejledere. Tak til Juni Arnfast for at tage mig ind og binde an med at være vejleder for mig. Tak til Petra for det tætte samarbejde: Danke für deine Geduld, dafür dass du an mich glaubst und dafür dass du mich motivierst. Danke dafür, dass du so bist, wie du bist.

Ligeledes vil jeg meget gerne takke Center for Internationalisering og Parallelsproglighed (CIP) for at finansiere mit ph.d.-projekt. En særlig tak går til Anne Holmen, der har støttet mig igennem hele projektet og altid haft et åbent øre.

Jeg vil gerne takke Karen-Margrete Frederiksen, Sanne Larsen og Janus Mortensen for al sparring og hjælp. Tak til Anne Sofie Jakobsen, Charlotte Øhrstrøm, Kamilla Kraft og Dea Jespersen for at dele kontor-ø med mig.

I efteråret 2018 tog jeg på et forskningsophold i Tyskland, og takker af hjertet Steffen Höder, Katja Bethke-Prange og Lisa Tulaja fra Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU) for at tage så utrolig venligt imod mig og give mig fornemmelsen af at være hjemme igen. En stor tak skal også lyde til Zentrum für Schlüsselqualifikation på CAU for at lade mig indsamle data hos dem.

Tak også til Tanja Tjerry og Sabine Krieter for at have læst korrektur på store dele af min afhandling.

Sidst, men ikke mindst: Tak, Lynges! Tak for uendelig tålmodighed, støtte, kærlighed og for at tro på mig. Uden dig havde denne rejse ikke været mulig.

Indhold

Første del: Indledning: Oversigt over afhandlingens indhold	9
1. Introduktion	9
1.1 Problemfelt	9
2. Forskningsspørgsmål	12
3. Disposition og afgrænsning.....	13
3.1 Afgrænsning.....	13
4. Afhandlingens tre artikler.....	13
Anden del: Behov og analyse – en kompleks rejse gennem tiden	16
1. Indledning.....	16
2. Feltets centrale navne.....	18
2.1 Lawsons definition af behov.....	19
2.2 Richterich - startskuddet der varer ved.....	21
2.3 John Munby: Den homogene lærende?	24
2.4 Stufflebeam, McCormick, Brinkerhoff & Nelson – Nyttigt, nødvendigt og forsvarligt.....	27
2.5 Hutchinson & Waters (1987) – En rejsebeskrivelse	31
2.6 Brindley (1989) – Forhandling er vejen frem.....	34
2.7 Berwick (1989) og Nunan (1999) – atter en anden terminologi.....	40
2.8 James Dean Brown (1995;2016) – Grundsyn, dikotomier og et nyt koncept	41
3. Sammenfatning af det teoretiske ståsted – en teoretisk syntese	45
Tredje del: Forskningsdesign og metoder	47
1. Videnskabsteoretiske overvejelser	47
2. Undersøgelsesstrategi.....	48
2.1 Mixed methods.....	48
2.2 Forklarende sekventielt design	49
3. Metoder	50
3.1 Spørgeskema.....	51
3.1.1 Spørgeskemaundersøgelsens styrker og svagheder	53
3.2 Interview	54
3.2.1 Valg af interviewtype	54
3.2.2 Enkeltinterview eller fokusgruppeinterview.....	55
4. Overordnede etiske overvejelser i forbindelse med spørgeskema og interview	56
4.1 Specifikke etiske overvejelser i forbindelse med spørgeskemaer	59
4.2 Specifikke etiske overvejelser i forbindelse med interviews	60

4.2.1	Informeret samtykke.....	61
4.2.2	Fortrolighed og konsekvenser for informanterne	62
4.3	Uden lys, ingen skygge: interviewets styrker og svagheder	63
5.	Interviewguide.....	64
6.	Data og informanter	69
7.	Analysemetoder.....	72
7.1	Kritisk diskursanalyse	73
7.2	Narrativ metode efter Johansson (2005)	75
7.3	International sammenlignende pædagogik.....	76
7.4	Kvalitativ indholdsanalyse.....	78
7.5	Deskriptiv statistik.....	79
Fjerde del.	81
Sproglige hvaffornoget? En kritisk diskursanalyse af konstruktioner af sproglige behov i rammen af danskundervisningen for transnationale vidensarbejdere på universitetet		
1.	Indledning.....	83
2.	Teoretisk syntese	85
2.1	Den procesorienterede, lærende-centrerede BA-tilgang	85
2.2	Behov.....	89
3.	Data.....	91
3.1	Data, informanter og dataindsamling	91
3.2	Interviewguide.....	92
4.	Metode – Kritisk diskursanalyse	93
4.1	Analysekriterier for tekstens formelle træk: Ordvalg, grammatik, kohæsion, tekststruktur og intertekstualitet	94
5.	Analyse af tekstniveauet og diskursiv praksis.	96
5.1	Stakeholderne definition og italesættelse af sproglige behov	96
5.2	Stakeholderne definition af begrebet sproglige behov	96
5.2.1	Analyse af tekstniveau 1: En lærende	96
5.2.2	Analyse af tekstniveau 2: En underviser	97
5.2.3	Analyse af tekstniveau 3: en TAP'er.....	99
5.2.4	Overordnet analyse af informanternes definition af begrebet sproglige behov	100
5.3	Informanternes italesættelse af sproglige behov.....	102
5.3.1	De lærende.....	102
5.3.2	Underviserne	103
5.4	Stakeholderne opfattelse af BA som værktøj til rettelæggelse af sprogkurser.....	103

5.5	Pro et contra – en afvejning	104
5.5.1	Politisk kontroldiskurs	104
5.5.2	Magtforholdet mellem stakeholdergrupperne	105
6.	Konklusion og perspektivering.....	106
7.	Litteratur	110
	Hvis behov kunne tale! En undersøgelse om narrative konstruktioner af behov i andet- og fremmedsprogsundervisning og behovenes kompleksitet.....	114
1.	Indledning.....	115
2.	Teori	116
2.1	Behovsanalyse	116
2.2	Behov – målrettede sproglige behov og læringsbehov	117
3.	Metode og data	118
3.1	Semistrukturerede interviews og narrativ analyse	119
3.2	Spørgeskemaundersøgelse, deskriptiv statistisk og kvalitativ indholdsanalyse	122
4.	Hannah og David – to lærendes narrative konstruktion af behov	125
5.	Analyse af spørgeskemaundersøgelserne	132
5.1	De tre stakeholdergruppers behov – kvantitative data.....	132
5.2	Forskelle i informanternes vægtning ift. underkategorier	133
5.2.1	Særligt vægtede underkategorier i <i>Language Learning</i>	134
5.2.2	Særligt vægtede underkategorier i <i>Content Subjects</i>	136
5.3	De tre informantgruppers <i>ønsker</i> – kvalitative data.....	141
6.	Konklusion og diskussion	142
7.	Litteratur	147
	So ein Ding müssen wir auch haben!	151
	Bedarfsanalyse als Werkzeug bei der Konzipierung von Sprachkursen in Deutsch und Dänisch mit Berufssprache als Schwerpunkt für transnationale Wissensarbeiter*innen an der Universität Kopenhagen und der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel	151
1.	Einleitung.....	153
2.	Forschungsfeld.....	154
3.	Methode und Empirie	156
3.1	Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft	156
3.2	Datensatz 1: Schriftliches Material.....	158
3.3	Datensatz 2: Semistrukturierte Interviews.....	159
4.	Erwerb der Zweit- und Fremdsprache Dänisch für transnationale Wissensarbeiter*innen am CIP	160
4.1	Makroniveau	160

4.2	DFV-Kurse am CIP.....	162
5.	Erwerb der Zweit- und Fremdsprache Deutsch für transnationale Wissensarbeiter*innen am ZfS	163
5.1	Makroniveau.....	163
5.2	Der Deutschunterricht für transnationale Wissensarbeiter*innen am ZfS	164
6.	Bedarfsanalyse und Feedback zum Fragebogen durch die Informant*innen.....	166
6.1	Zur Bedarfsanalyse am ZfS.....	166
6.2	Anwendbarkeit des Fragebogens am ZfS.....	168
7.	Konklusion und Diskussion.....	172
8.	Literaturverzeichnis	178
	Konklusion.....	185
	Litteratur.....	188
	Abstract (dansk).....	199
	Abstract (English)	200
	Bilag.....	201

Første del: Indledning: Oversigt over afhandlingens indhold

1. Introduktion

I den transnationale verden opleves migration som en kontinuerlig proces, folk flytter mellem forskellige lande. Nogle slår sig ned og andre flytter tilbage. Fænomenet udspiller sig også i Danmark, og med det følger et behov for at kunne kommunikere med mennesker i det nye land. De fleste mennesker, der er kommet hertil og har fået et CPR-nummer, kan modtage danskundervisning. Det gælder blandt andet for transnationale vidensarbejdere, og det er ligegyldigt, om deres ophold er permanent eller midlertidigt. Det stiller store krav til de institutioner, der udbyder sprogkurser. Forskningen har længe beskæftiget sig med den såkaldte 'needs analysis' (behovsanalyse, i det følgende BA), der skal gøre det muligt at tilrettelægge sprogkurser, der er skræddersyet til lærende¹ ud fra forskellige kategorier af behov. Det viser sig, når man dykker ned i faglitteraturen, at behovsbegrebet i forbindelse med BA, er en yderst kompleks størrelse med en stor begrebs- og definitionsmangfoldighed (jf. Richterich 1983:2; Mortazavi 2016:117). Imidlertid foreligger der ikke meget materiale på dansk. Denne afhandling søger at udbygge området, og dens fokus ligger på BA i kontekst af andet- og fremmedsprogsundervisningen for transnationale vidensarbejdere.

1.1 Problemfelt

Som indledningsvis nævnt har de fleste mennesker, der kommer til Danmark og fået et CPR-nummer, uanset længden af deres ophold, ret til at modtage danskundervisning.

De statslige danskuddannelser er inddelt i tre forskellige uddannelser (Danskuddannelse 1, 2 og 3; i det følgende DU1, DU2 og DU3) og tilbydes den lærende, der skal lære dansk (jf. Udlændinge og Integrationsministeriet 2019), alt efter hvilken uddannelsesprofil vedkommende har. Alle danskuddannelser har et arbejdsmarkedsrettet fokus med henblik på, at lærende hurtigst muligt skal blive klædt sprogligt på, så at de kan komme i arbejde og blive selvforsørgende.

Danskuddannelserne baserer sig strukturelt primært på den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog (jf. Europarådet 2001) og på to ministerielle undervisningsvejledninger, der sætter deres præg på den indholdsmæssige del. Den første af de to vejledninger er blevet til ved hjælp af

¹ Betegnelsen 'lærende' vil være en gennemgående term i hele afhandlingen. Undertegnede er sig bevidst om, at den ministerielle betegnelse for denne gruppe mennesker egentlig er 'kursister', men har valgt at overtage CIP's underviseres aktive sprogbrug, der betegner 'kursister' som lærende – altså et individ, der er aktivt deltagende og lærende i danskundervisningen.

inddragelse af eksterne sprogkonsulenter (jf. Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2006; Udlændinge- og Integrationsministeriet 2018).

DU3 er for eksempel rettet mod en profil af lærende, der har en længerevarende uddannelse og forventes at have en hurtig progression. Uddannelsen består af seks moduler, og efter det femte modul kan man tage den såkaldte Danskprøve 3 (P3) og dermed afslutte sin danskuddannelse. Ønsker man at studere i Danmark, tager man det sjette og sidste modul, som afsluttes med studieprøven, der sprogligt giver adgang til højere læreanstalter.

Det forventes at tage 42 måneder at afslutte DU3, hvis man tager alle seks moduler og 33 måneder, hvis man tager de fem første moduler og afslutter DU3 med Prøve i dansk 3 (PD3). Man modtager 5 ugentlige lektioner á 45 minutter: Modul 1 varer 4 måneder, modul 2 varer 5 måneder, modul 3 varer 7 måneder, modul 4 varer 8 måneder og modul 5 varer 9 måneder. Modul 1-4 afsluttes med en modultest, og modul 5 med PD3. Modul 1 til og med modul 5 modsvarer det sproglige niveau fra A1 til B2 ifølge den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog. Modul 6 har en varighed af 9 måneder og afsluttes med studieprøven og modsvarer niveau C1 i referencerammen.

Danskuddannelserne baserer sig ikke på en BA, hvor lærende og andre centrale stakeholdergrupper indenfor den respektive danskuddannelse bliver inddraget i forhold til en konkretisering af sproglige behov og læringsbehov i undervisningen. Derved risikerer man at udbyde en undervisning indenfor den respektive danskuddannelse, hvor det antages, at alle lærende har de samme behov i andet- og fremmedsprogsundervisningen. Faglitteraturen inden for BA har beskæftiget sig med afdækningen af behov i sprogundervisning. Inden for forskningen er der sket en udvikling fra en situation, hvor de lærende ikke ansås som værende i stand til at give udtryk for behov i forbindelse med sprogundervisningen og metodeapparatet heller ikke kunne rumme de lærendes input til en situation, hvor det anses for absolut nødvendigt at inddrage ikke kun de lærende men alle stakeholderes behov.

Danskuddannelsen for voksne udlændinge har siden 2018 og frem til i dag været i stærk forandring. Indtil juli 2018 havde mennesker, der kom til Danmark og fik et CPR-nummer, ret til gratis undervisning uanset længden af opholdet. Fra 1. juli 2018 indførte den daværende borgerlige regering deltagerbetaling for danskundervisningen for selvforsørgende som fx EU-borgere, udenlandske arbejdstagere og udenlandske studerende (retsinformation, 2018b: LOV nr. 744 af 08/08/18), og ligeledes indførtes et depositum, som selvforsørgende lærende skulle indbetale ved påbegyndelsen af den respektive danskuddannelse. Dette havde konsekvenser for de sprogskoler,

der udbød danskundervisning indenfor de tre eksisterende danskuddannelser. Danskuddannelsen blev konkurrenceudsat via et udbud med det til følge, at mange af de eksisterende sproginstitutioner måtte indstille denne del af deres kursusvirksomhed.

Med regeringsskiftet i 2019 blev området atter genstand for ændringer: deltagerbetalingen for selvforsørgende lærende blev afskaffet, så danskundervisningen igen blev gratis for alle. Den nye regering bibeholdt depositumsordningen og satte beløbet op (jf. Regeringen 2019: 23).

Center for Internationalisering og Parallelsproglighed (CIP) på Københavns Universitet (KU) var en af de institutioner, der mærkede konsekvenserne af udbuddet af danskuddannelserne. CIP udbød fra 2013 DU3-kurset 'Dansk for vidensarbejdere' (i det følgende DFV) for transnationale vidensarbejdere, der i 2018 som følge af, at CIP ikke vandt ovennævnte udbud, måtte indstilles.

CIP har gennem mange år haft fokus på at udvikle forskningsbaserede, skræddersyede sprogkurser og har i denne sammenhæng haft som mål at videreudvikle BA i sin undervisningspraksis og også som forskningsfelt. Derfor finansierer CIP mit projekt.

Mellem 2013 og 2018 blev DFV udbudt. Som sprogkursus kan DFV defineres som en hybrid, da det ikke alene er bundet op på de lovmæssige krav og undervisningsvejledninger, der er knyttet til DU3, men også baserer sig på BA'er: en, der i 2012 blev gennemført med lærende på DFV som et led i kursusplanlægningen (Frederiksen & Jakobsen 2012, ikke publiceret), og en efterfølgende udviklet BA (Frederiksen & Årosin Laursen 2015, ikke publiceret), der igen inden kursusstart blev anvendt til at adspørge lærende om deres behov i forbindelse med DFV. Spørgsmålet, der knytter sig til denne tilgang for et sprogkursus og i betragtning af, at danskuddannelserne ellers i almindelighed ikke tager højde for den enkelte, er, om ikke alle dansklærende ville have gavn af et skræddersyet sprogforløb?

Michael Long (2005:1) fastholder:

a one-size-fits-all approach has long been discredited by research findings on the specificity of the tasks, genres and discourse practices that language learners encounter in the varied domains in which they must operate.

Ifølge Norton Pierce (2001) lærer mennesker sprog med forskellig motivation og formål, og deres sproglige progression bygger på, hvor meget arbejde de investerer i målsproget, der skal læres; hvor meget ens egen historie fylder og hvilke fremtidsplaner man har. Bliver lærendes forventninger til andet- eller fremmedsprogsundervisningen ikke indfriet, så er resultatet, ifølge

Pierce, i værste fald, at motivationen for at lære sproget aftager, og man ikke investerer nok i at lære det eller ikke gennemfører sprogforløbet (jf. hertil også Brindley 1989). Dermed mindskes muligheden for at kunne deltage sprogligt i det samfund, man har valgt at blive del af temporært eller permanent, og ofte tys der til engelsk som fremmedsprog, der af mange mennesker anses som værende et lingua franca. Ny forskning (Kirilova & Lønsmann 2019) påpeger vigtigheden for transnationale vidensarbejdere af at kunne dansk, og at de ikke udelukkende bør forlade sig på engelsk. Ifølge Kirilova og Lønsmann kan manglende danskkundskaber for vidensarbejdere ikke kun føre til social isolation og segregation både i privatlivet og på jobbet; det kan også have karrieremæssige konsekvenser, idet dansk på arbejdspladsen ses som en sproglig kompetence, der fx kan være afgørende for, om man får en stilling eller ej.

2. Forskningsspørgsmål

CIP, der finansierer mit projekt, har som mål haft at videreudvikle BA i sin undervisningspraksis og som forskningsfelt. Med afsæt i dette og det overstående, har jeg formuleret fire overordnede forskningsspørgsmål, der med baggrund i afhandlingens teoretiske grundlag inden for rammerne af CIP's kursus 'Dansk for vidensarbejdere' skal undersøges empirisk:

1. Hvordan konstruerer centrale informantgrupper bestående af lærende, deres undervisere og TAP'ere diskursivt behov og deres vurdering af behovsanalyser som værktøj til tilrettelæggelse af sprogkurser?
2. Hvordan italesætter lærende narrativt deres behov i andet - og fremmedsprogsundervisningen ud fra deres fortid, nutid og fremtid?
3. Hvilke konkrete behov formulerer de tre centrale informantgrupper i rammen af DFV?
4. Hvorvidt vurderer tyske informanterne, at et spørgeskema, der blev udviklet til en BA på CIP i forbindelse med DFV, ville være anvendeligt i DaF-kurser på en tysk sproginstitution, eller hvilke eventuelle ændringer mener de, burde der foretages, for at spørgeskemaet efter deres mening ville kunne anvendes i deres kontekst?

3. Disposition og afgrænsning

På baggrund af den forskning, jeg har udført i forbindelse med mit ph.d.-projekt har jeg sammenstillet denne afhandling. Den består af fem dele. Den første del er nærværende indledning, hvorefter der i anden del følger en redegørelse for feltets centrale teoretikere og min teoretiske syntese. Dernæst følger tredje del, der samler overvejelserne om nærværende afhandlings forskningsdesign, de i den forbindelse anvendte metoder og de dertil forbundne etiske overvejelser. Afhandlingens fjerde del indeholder de tre selvstændige artikler, der er blevet til på baggrund af det indsamlede data og beskrives under denne dels afsnit 4. Femte og sidste del er en kort konklusion, der kigger på tværs af resultaterne af de tre artikler og knytter forskningsspørgsmålene sammen.

3.1 Afgrænsning

Det interdisciplinære forskningsfelt for BA er omfangsrigt. Denne afhandling beskæftiger sig udelukkende med BA inden for anvendt sprogvidenskab, der indgår som planlægningsværktøj i andet- og fremmedsprogsundervisning og som indeholder behovstyper, der kan analyseres til dette formål i modsætning til fx BA i fremmedsprogsbehov (jf. fx Christ, 1987; Vandermeeren, 2002; Skovgaard Andersen & Verstraete Hansen, 2013). Ydermere afgrænses undersøgelserne til DU3 som danskuddannelse.

4. Afhandlingens tre artikler.

1) Artiklen 'Sproglige hvaffornoget? En kritisk diskurs- analyse af konstruktioner af sproglige behov i rammen af danskundervisningen for transnationale vidensarbejdere på universitetet', der er afhandlingens første artikel, undersøger hvordan de tre informantgrupper bestående af lærende, der deltager i danskkurset 'Dansk for vidensarbejdere', deres undervisere og teknisk-administrativt personale fra Københavns Universitet, vurderer behovsanalyse som planlægningsværktøj til sprogkurser. Ligeledes zoomes der ind på, hvor de tre informantgrupper konstruerer de magtforhold, der er i spil, når det gælder tilrettelæggelsen og indholdet af danskuddannelse 3, nærmere samspillet med Udlændinge- og Integrationsministeriet, med underviseren og mellem lærende og kolleger.

Analyserne viser, at de tre informantgrupper vurderer behovsanalyse som koncept og værktøj positivt, men også, at de ikke er i stand til fx at definere begrebet 'sproglige behov', der er tæt knyttet til behovsanalyse. Informanterne er dog i stand til at italesætte deres respektive behov i forbindelse med DFV, når disse bliver kontekstualiseret. I informanternes konstruktioner af magtforholdene, kan det observeres, at Udlændinge- og Integrationsministeriet konstrueres som

kontrollinstans, når det gælder danskundervisningens indhold og testning samt at underviserne anses som værende en vidende instans.

Artiklen blev i 2020 fagfællebedømt af tidsskriftet *Rask – International Journal of Language and Communication* og blev udgivet i *Rask*, 53 (forårsudgave 2021).

2) Afhandlingens anden artikel 'Hvis behov kunne tale! En undersøgelse om narrative konstruktioner af behov i andet- og fremmedsprogsundervisning og behovenes kompleksitet' undersøger tre informantgruppers behov i forbindelse med sprogundervisning. Informantgrupperne består af lærende, der deltager i danskkurset 'Dansk for vidensarbejdere' (DFV), deres undervisere og teknisk-administrativt personale (TAP) fra Københavns Universitet.

Undersøgelsens formål er for det første at belyse, hvordan lærende i semistrukturerede narrative interviews konstruerer deres målrettede sproglige behov og deres læringsbehov ud fra deres erfaringer med sprogundervisning i fortiden og nutiden samt deres syn på behov i fremtidig sprogundervisning. Ydermere undersøges hvilke konkrete målrettede sproglige behov og læringsbehov de tre informantgrupper formulerer i to spørgeskemaundersøgelser, der blev gennemført fra juni til december 2017 og fra april til december 2018.

Undersøgelsens resultater indikerer, at konstruktionen af målrettede sproglige behov og læringsbehov er individuel fra informant til informant. Bortset fra én informant var ingen af de adspurgte informanter bevidste om behov, de havde i forbindelse med sprogundervisningen i fortiden. De indsamlede data peger i retningen af, at informanterne bliver mere bevidste om deres behov i sprogundervisningen som voksne. Analysen af to lærendes interviews viser, at de er i stand til narrativt at konstruere deres nuværende og fremtidige behov og at disse er knyttet til en diskurs omkring engelsk som *lingua franca*.

Resultaterne af spørgeskemaundersøgelserne indikerer, at alle tre informantgrupper lader til at konstruere relativ sammenlignelige målrettede sproglige behov og læringsbehov i forbindelse med DFV og at underviserne fremstår som en ret homogen gruppe i forbindelse med deres konstruktion af behov. I de indsamlede data fra de lærende og TAP'erne bliver kompleksiteten af deres behov tydelige. I disse data kan der observeres en vis betoning af områder i forbindelse med sproglæring og tematiske emner. Ud over dette kan der i begge spørgeskemaundersøgelser observeres, at alle tre informantgrupper, når de bliver bedt om at ytre deres ønsker omkring tematiske emner i forbindelse med DFV, primært italesætter hverdags- og kulturemner. Ønskerne er konstruerede individuelt.

Artiklen er blevet fagfællebedømt af tidsskriftet *Globe: A Journal of Language, Culture and Communication* i 2020 og er planlagt til udgivelse i tidsskriftets decemberudgave 2022.

3) Afhandlingens tredje og sidste artikel 'Bedarfsanalyse als Werkzeug bei der Konzipierung von Sprachkursen in Deutsch und Dänisch mit Berufssprache als Schwerpunkt für transnationale Wissensarbeiter*innen an der Universität Kopenhagen und der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel' undersøger i et perspektivisk aspekt til de forudgående undersøgelser, om et spørgeskema, der blev udviklet til en behovsanalyse (BA) til danskurset DFV, der blev udbudt af Center for Internationalisering og Parallelsproglighed (CIP), af tyske informanter fra Zentrum für Schlüsselqualifikation (ZfS), der er en del af Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, bliver konstrueret som anvendeligt på ZfS. Undersøgelsen sammenligner statens og uddannelsessystemets rolle i begge lande i forbindelse med udarbejdelsen af curricula for arbejdsmarkedsrettede dansk- og tyskkurser på henholdsvis CIP og ZfS.

De tyske informanter konstruerer i deres svar, at det udviklede spørgeskema bør kunne anvendes. Ligeledes tilkendegiver de deres opbakning til en fremtidig brug af BA på ZfS. Artiklen inddrager ydermere i sine refleksioner og sin diskussion almene erfaringer med BA og BA som planlægningsværktøj, der kunne afledes igennem undersøgelsen, i øvrigt og også resultaterne af overvejelser omkring hvordan BA kan være givtig for andre målgrupper end den undersøgte.

Artiklen er et samarbejde mellem undertegnede og Petra Daryai-Hansen, der bidrog til at revidere artiklen. Arbejdsfordelingen er beskrevet i et Co-author statement, hvor det er klart beskrevet, at undertegnede har været den drivende kraft bag både forskning og artikel og har været forfatter på alle dele af manuskriptet.

Artiklen blev i 2021 fagfællebedømt af tidsskriftet *Sprache im Beruf. Kommunikation in der Aus- und Weiterbildung – Forschung und Praxis (SprB)* og blev godkendt til udgivelse i næstkommende, relevante temanummer.

Alle artikler, der indgår i afhandlingen, følger det layout, de enkelte tidsskrifter anvender. Bilagene i form af spørgeskemaer til anden og tredje artikel har været en del af det materiale, som blev afleveret til de respektive tidsskrifter, der har fagfællebedømt dem. På baggrund af omfanget af bilagene har begge tidsskrifter imidlertid bestemt sig for ikke at vedhæfte det respektive spørgeskema som bilag direkte til artiklerne. Tidsskriftet *SprB* har dog bestemt sig for at gøre spørgeskemaet tilgængeligt online separat. Spørgeskemaerne findes som bilag til denne afhandling.

Anden del: Behov og analyse – en kompleks rejse gennem tiden

1. Indledning

Siden 1970'erne har man indenfor curriculumforskningen i andet- og fremmedsprogsforskningen beskæftiget sig med behovsafdækning og i forlængelse deraf med behovsanalyse (i det følgende BA) af kursisters behov. Det danske begreb behovsanalyse er et kompositum og består af to sammensatte substantiver – behov og analyse. Men hvad betyder henholdsvis behov og analyse i en BA-kontekst? Begreberne objektiv og subjektiv går igen i BA-litteraturen og kobles til begrebet behov. Men hvad er et behov egentligt – og hvad er såkaldt objektive og subjektive behov? Som begreb kan BA, ifølge Richards Wests state of the art artikel fra 1997, dateres tilbage til 1920'ernes Indien, hvor Michael West inden for rammerne af engelskundervisningen i en kolonial kontekst var optaget af, hvad lærende egentlig skulle undervises i og hvorfor. West var dermed interesseret i at undersøge lærendes behov koblet til en given målsituation².

I 1970'erne blev konceptet BA systematisk udbygget teoretisk og metodisk. At det var i det årti, at BA oplevede et gennembrud, skyldes ifølge Hutchinson & Waters (1987: 6-7) for det første vigtigheden af det engelske sprog, der i efterdønningerne af anden verdenskrig og årene efter, etablerer sig som internationalt handelssprog. Med oliekrisen i de tidlige 1970'ere øges efterspørgslen af engelsk som handelssprog drastisk, og samtidigt opstår der et behov for mere målrettet sprogundervisning: English for Specific Purposes (ESP)/Language for Specific Purposes (LSP), English for Academic Purposes (EAP)/Language for Academic Purposes (LAP) og også English for Occupational Purposes (EOP)/Language for Occupational Purposes (LOP).

Begreberne behov og analyse udlægges forskelligt i forskningen. Maryam Mortazavi konkluderer i overblikartiklen 'Needs Analysis from Different Perspectives: Period, Focus and Scope of Analysis' fra 2016 om behov: 'there is no agreement on the definition of needs' (Mortazavi 2016: 117). En af de væsentlige forskere indenfor feltet, James Dean Brown, opstillede i 1995 en definition for BA, som ifølge Juans 'Literature review of "Needs" in Needs Analysis Theory' kan betegnes som 'up to now, the most frequently quoted definition for needs analysis' (Juan 2014: 13). Den lyder:

² Engelsk: 'target situation'

NA (needs analysis) is the systematic collection and analysis of all subjective and objective information necessary to define and validate defensible curriculum purposes that satisfy the language learning requirements of students within the context of particular institutions that influence the learning and teaching situation.

(Brown, 1995: 36)

Både definitionen på behov og BA har vakt betydelige problemer gennem tiden, som jeg vil komme tilbage til. Udfordringerne med en enslydende definition på BA spejler sig i forskellige tilgange, og hvad forståelsesgrundlaget for selve behovsbegrebet er. Enten kan man fokusere udelukkende på sprogbrug og målet med sprogforløbet ved kun at analysere og tilgodese 'objective needs', altså forudsigelige behov, eller inddrage såvel 'objective needs' som 'subjektive needs', og dermed også de uforudsigelige behov. De forskellige metodikker kaldes henholdsvis den resultatorienterede og den procesorienterede tilgang.

Førstnævnte definerer den lærendes behov som det sprog denne efter afsluttet sprogforløb skal kunne anvende indenfor en bestemt kommunikativ situation. En BA gennemført på baggrund af dette vil derfor stile efter at indsamle information om kursistens nuværende og fremtidige sprogbrug – altså objektive faktuelle behov, der kan analyseres – før undervisningsforløbet (Brindley 1989: 63).

Sidstnævnte, den procesorienterede BA, står i modsætning til den resultatorienterede. En procesorienteret BA undersøger ikke kun objektive behov, men også subjektive behov (fx behov der er forbundet med den lærende som individ). Ligeledes forhandles og genforhandles behov inden for denne tilgang.

Behovet for BA er blevet begunstiget af et skift fra en grammatikbaseret sprogforståelse og sprogindlæring til en kommunikativ undervisningstilgang og forståelse af sproget.

Undervisningsformålet for den lærende er at opnå kommunikativ kompetence til forskellige situationer, vedkommende skal kommunikere i. Derfor anses det i dag som nødvendigt at lægge lærendes samlede behov til grund for fremstillingen og etableringen af en læseplan til et undervisningsforløb.

Jeg vil i det følgende præsentere feltets centrale navne og gøre rede for, hvordan deres bidrag bygger på hinanden for til sidst at præsentere afhandlingens teoretiske ståsted.

2. Feltets centrale navne

Richterich, Munby, Stufflebeam, McCormick, Brinckerhoff & Nelson, Hutchinson & Waters, Brindley og Brown. De nævnte forskere har alle hver på deres måde bidraget markant til at udvikle BA. Dermed ikke sagt, at der ikke findes andre relevante forskningsbidrag, men de nævnte er dem, jeg på baggrund af deres betydning har valgt at basere mit arbejde på. Dette kapitel skal give et overblik over disse centrale teoretikere og deres forskningsmæssige udlægning af behovsbegrebet og de deraf afledte analysetilgange, og er derfor ikke fuldstændigt udtømmende med hensyn til bidragsydere til feltet.

Gennemgangen af de forskellige bidrag, og hvordan de bygger videre på hinanden, kan nemt forveksles med en kronologisk tour de force, men det er ikke tilsigtet. I takt med at forskellige kræfter har bygget på hinandens bidrag fra 1970'erne og frem, vil jeg i min gennemgang bevæge mig frem mod i dag.

Med sine definitioner af sproglige behov har René Richterich lagt et teoretisk og metodisk udgangspunkt for den moderne BA og etableret det centrale begrebspar indenfor forskningsfeltet, der giver en basis for en viderefortolkning af begrebet 'language needs', altså sproglige behov og begrebsparret 'objective and subjective needs', objektive og subjektive behov. Derudover etableres der igennem Richterich (1972) og Richterich og Chancerel (1980) to analysetilgange til BA: Target Situation Analysis (i det følgende TSA) og Present Situation Analysis (i det følgende PSA). Begge analysetilgange anvendes den dag i dag (jf. Brown 2016: 19 – 20).

Munby etablerer sin egen stærkt resultatorienterede model, der ved fremkomsten hyldes som fornyelse, men som nu er kritiseret voldsomt, især fordi den ikke tager højde for subjektive behov.

Stufflebeam et al. introducerer fire grundsyn for at belyse, hvor kompleks en størrelse behov er. De fire grundsyn har vist sig langtidsholdbare og danner en del af grundlaget for Brown (1995), der tager udgangspunkt i dem og så i Brown (2016) opstiller fire synspunkter (se tabel 2), der kategoriserer de forskellige synonymmer for behov ud fra det respektive synspunkt.

Hutchinson & Waters betegner en BA som en rejse og introducerer distinktionerne målrettede sproglige behov, oprindeligt 'target needs' og læringsbehov, som oprindeligt er 'learning needs'. Hutchinson og Waters fremstår derudover som de teoretikere, der med inddelingen af behovene i to overordnede kategorier, skaber et konkret og facetteret billede af behov.

Brindley videreudvikler den procesorienterede tilgang til BA markant og advokerer for, at forhandling og enighed om behov er vejen for et succesfuldt læringsforløb. Endvidere præsenterer han BA'en som cyklisk, hvor forhandlingen gang på gang skal genoptages med den lærende.

Brown er aktuel ad flere omgange og forener mange af de ovennævnte ideer. I Brown (2016: 4) formulerer han følgende udsagn om behov, introducerer begrebet 'stakeholders'³ og opstiller endemålet for en BA, som er en læseplan:

1. Den information, der er nødvendig at indsamle, indbefatter alle former for tilgængelig og hensigtsmæssig kvalitativ og kvantitativ information fra alle grupper, der har en berettiget interesse i sprogforløbet (ibid.).
2. Det betyder, at Brown, i stedet for kun at fokusere på lærende, indfører begrebet 'stakeholders' (ibid.). Han definerer stakeholdere som de relevante parter, der har en begrundet interesse i sprogundervisningsforløbet som f.eks. lærende, undervisere, forældre eller virksomheder, og som dermed i processen bliver adspurgt om deres behov.
3. Målet for selve BA er at fremstille en læseplan til et givet undervisningsforløb. Ved analysen af den indsamlede information kan der således fremstilles en læseplan, der er 'valid og forsvarlig' (ibid.). Ifølge Brown er en forsvarlig læseplan en læseplan, der tilgodeser lærendes behov ved sprogindlæringen inden for en given kontekst i en given institution, men som derudover også tager højde for andre stakeholderes behov (ibid.).

Inden jeg dykker ned i bidragene fra de enkelte forskere og grupper, er det nødvendigt at se nærmere på en central underliggende størrelse for en BA. Hvad er behov? Jeg vil derfor se nærmere på Lawson, som Brindley bruger i sit arbejde til at belyse behovsbegrebet.

2.1 Lawsons definition af behov

Lawson definerer først om fremmest et behov, som noget, der har en 'objective reality which cannot be ignored because their existence cannot be denied' (Lawson, 1979: 37). Ifølge Lawson har behovsbegrebet også to dimensioner, som han anskueliggør ved at analysere en kommunikationssituation, hvor der italesættes et behov med udsagnet 'I need a drink' (ibid.). Det elliptiske og i Lawsons optik ufuldstændige udsagn, da dens kontekst ikke kan fastlægges, kan tolkes ud fra 'an objective physiological requirement or on a subjective psychological desire' (ibid.)

³ I forlængelse af Browns introduktion af begrebet 'stakeholder', blev dette i afhandlingen overtaget som fagterm. Man kunne i denne sammenhæng diskutere, hvorvidt oversættelsen 'interessent' er dækkende.

– f.eks. kan der være udtrykt et objektivt, faktisk behov, der kan føres tilbage på den fysiologiske tilstand tørst og der afledt behovet for noget, der kan drikkes eller et subjektivt behov, der udtrykker nødvendigheden for en drink, grundet eksterne faktorer, der psykologisk betinger, man har brug for noget alkoholisk at styrke sig på. For at kunne fastlægge og vurdere den subjektive semantiske dimension, behovet hentyder til, har udsagnets modtager ifølge Lawson derfor rum til at fortolke afsenders udsagn og det dermed tilknyttede behov: 'it is this which helps to convert a subjective desire for something into an imperative which others are prepared to recognize as a „need“ that ought to be met' (Lawson, 1979: 37).

Det er dog ikke i enhver situation, behov kan afdækkes klart, da der er flere faktorer på spil som afsenders sproglige nøjagtighed men også modtagers erfaring med at afdække behov baseret på de tegn afsender benytter i kommunikationsakten. Lawson fastslår derfor, at 'what is finally established as a "need" is a matter for agreement and judgement not discovery' (ibid.).

Lawson opstiller på baggrund af sidstnævnte fire punkter for ytrede behov i en kommunikationssituation, hvor udsagnet er elliptisk eller kontekstløst:

- De bygger på en vurdering og analyse af situationen, i hvilken udsagnet kan forstås som værende kontekstfri og dermed mangelfuldt.
- Vurderingen foretages med udgangspunkt i en gældende etableret sproglig norm eller standard.
- Udsagnets kontekstfrihed og mangel er blevet afklaret.
- Udsagnets kontekstfrihed, der udgør en mangel, konstituerer behovet x.
- At italesætte, x behøves, betyder at italesætte x burde opfyldes. En nødvendighed bliver dermed poneret.

Lawson (Lawson, 1979: 37) overfører disse observationer på uddannelsesområdet og på underviseren, der skal afdække de lærendes behov:

Needs are for the educator to define against a background of normative concepts of almost infinite range and variety. His task is to select those normative areas in which there appear to be deficiencies and to make them up with what the educator *qua* educator can supply or provide. Where a deficiency can be remedied by the help of some educational process, an 'educational need' is established.

Med et udgangspunkt for hvad et behov er, vil jeg i det følgende zoome ind på, hvordan feltet BA har udviklet sig.

2.2 Richterich - startskuddet der varer ved

René Richterich udgav i 1972 en publikation for Europarådet under titlen 'A model for the definition of language needs of adults learning a modern language', der gælder som startskuddet for den moderne BA. Richterich opdelte i de tidlige 1970'ere sproglige behov i to kategorier, nemlig objektive og subjektive behov. I 1972 hævder han, at kun de objektive sproglige behov, der er konkrete og kan forudses, er analysekilden ved målsætningen og tilrettelæggelsen af et sprogforløb. I 1983 reviderede han sin opfattelse og grundlæggende forståelse for anvendelsen af sproglige behov i en BA og fastlagde, at subjektive behov skulle tilgodeses i undervisningsforløbet ved siden af objektive behov.

Richterichs forskning er den dag i dag aktuel, og der henvises til denne og begrebsparret objektive og subjektive behov bl.a. af Europarådet på dets hjemmeside (Europarådet, uden årsangivelse). Richterich (1972;1983) anser de lærende og underviseren med sin faglige ekspertise som kilden til sproglige behov. I sammenligning med Browns definition af en BA, der blev introduceret i indledningen, og de i den proces adspurgte stakeholdere kan der dermed siges, at indsamlingen og analysen af sproglige behov i Richterichs forståelse er reduceret til to stakeholdergrupper: de lærende og underviseren.

I 'Systems Development in Adult Language Learning' fra 1972 (Richterich 1972: 4) præsenteres de første moderne definitioner af begrebet sproglige behov:

The language needs of adults learning a modern language are the requirements which arise from the use of that language in the multitude of situations which may arise in the social lives of individuals and groups.

Hermed lægges der op til en kommunikativ sproglig tilgang, hvor målet med undervisningen er, at den lærende skal kunne anvende sine erhvervede kommunikative kompetencer efter forløbet i en given situation. Analysetilgangen, der lægges til grund for denne sproglige målsætning, og som introduceres her, kaldes 'Target Situation Analysis' (jf. West 1994:1). Ydermere definerer Richterich sproglige behov som en størrelse, der ikke er betinget eller drevet af motivation men af

nødvendigheden af 'den sproglige situations virkelighed' (ibid.) tillige med det at kunne anvende et adækvat sprog i forskellige situationer. Efter den generelle definition af sproglige behov foretager han en nærmere distinktion af selve begrebet, hvor der for første gang skelnes mellem objektive behov, subjektive behov og læringsbehov. Med introduktionen af begrebsparret, har han præget forskningsfeltet siden da.

Richterich opsummerer den grundlæggende forskel mellem objektive og subjektive behov som: 'Whereas objective needs can be foreseen, analyzed or defined, as the case may be, more or less precisely, subjective needs are quite unforeseeable and therefore indefinable' (ibid.: 5).

Objektive behov defineres som behov 'which can more or less be assumed to be general from an analysis and typical everyday situations' (ibid.: 4). Det er almene sproglige behov, der udspringer af typiske situationer i hverdagen; de kan derfor forudsiges, analyseres og kortlægges klart af underviseren og er dermed, ifølge Richterich, faktuelle sproglige behov.

I modsætning hertil defineres subjektive behov 'which cannot be said to be general because they depend on events, unforeseen circumstances, and people' (ibid.). Subjektive behov fremstår dermed som sproglige behov, der ikke kan siges at være almene, da de afhænger af begivenheder, uforudsete omstændigheder og det enkelte individ.

Richterich giver to eksempler, som kan illustrere forskellen mellem de to typer behov. Objektive og dermed forudsigelige behov anskueliggøres ved at forestille sig en fransk sanger, der vil gerne kunne synge en engelsk udgave af en af sine franske sange, men ikke behersker det engelske sprog (ibid.: 10). Her kan behovet defineres klart: Den kommunikative situation er, at sangeren fonetisk skal kunne gengive sin sang på engelsk. Subjektive og dermed uforudsigelige behov kan anskueliggøres ved at forestille sig en franske journalist, der allerede taler godt engelsk, men som nu skal være korrespondent i London for den avis, han arbejder for. Her kræver stillingen, at journalisten perfektionerer sit engelsk, men det er pga. de uforudsigelige kontekster, han skal bevæge sig i, umuligt klart at bestemme, hvilke sproglige behov der vil foreligge (ibid.).

Richterich konkluderede dengang, at analyseapparatet udelukkende vil tage højde for de objektive, almene og forudsigelige sproglige behov, fordi subjektive behov er uforudsigelige og dermed undefinerbare (ibid.: 5).

Analysen af objektive behov indebærer derfor bl.a.

- involverede samtalepartnere, tid og sted af kommunikationsproget, der skal læres,
- hvilke kommunikative formål det lærte sprog skal tjene,

- hvilke emnefeltter der skal afdækkes,
- hvilke midler der skal til for, at sproget kan produceres

Richterich pointerer, at indlæringsbehov, indlæringsmetoder og indlæringsakter skal kunne fastlægges ved hjælp af en parallel analyse af de nævnte kategorier.

For ham er et af målene, at man får en bedre forståelse for sproglige kategorier i moderne fremmedsprog, der ønskes lært eller læres aktuelt. Afledt deraf skal man ydermere opnå en bedre indsigt i objektive behov og menneskers motivation for at lære sprog for at kunne lave en målsætning til et sprogforløb for hvilket som helst sprog. Behovsanalyse er tiltænkt mennesker, der tilrettelægger og producerer undervisningsmateriale, instanser ansvarlige for uddannelse, (sprog-)konsulenter, undervisere og lærende.

I 1977 introducerer Richterich og Chancerel i 'Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language' en ny lærendecentreret BA-analysetilgang, som de ifølge Songhori (2007: 10) i udgaven fra 1980 giver navnet 'Present Situation Needs Analysis'. PSA søger at indplacere den lærende på baggrund af dennes sprogkompetencer i sproget, der skal læres, inden et sprogkursus påbegyndes. For at kunne indplacere den lærende inddrages der i PSA forskellige informationskilder: den lærende, sproginstitutionen og det, Richterich og Chancerel (1980: 43) kalder for 'user-institution', der defineres som

any structured social unit making use of one or more foreign languages to enable it to operate properly. This therefore includes both large firms or businesses and administrative bodies and small trader families

'User-institutions' kunne dermed tolkes som værende enten arbejdsgivere eller potentielle arbejdsgivere. Om end 'user-institutions' af Richterich og Chancerel ikke betegnes med begrebet stakeholdere, som hos Brown (2016) kan man i denne analysetilgang se dem som sådanne.

For at kunne indplacere den lærende i sprogkurset adspørges denne fx om sine sproglige styrker og svagheder, hvad sproget skal anvendes til osv. (jf. *ibid.*: 17-26). Den lærende indgår i forbindelse med sprogundervisningen i et samspil med en sproginstitution, der, for at kunne indplacere vedkommende, også indsamler informationer om fx den lærendes niveau og kundskaber i det sprog, der skal læres men også bibliografiske data som uddannelse og interesser. Ved siden af dette indsamles der også informationer fra 'user-institutions' om fx hvilke sprog, der anvendes i forbindelse disse, hvilke medarbejdere med hvilken uddannelse der er interessante for

virksomheden osv. Robinsson (1991: 9) nævner i forbindelse med PSA, at der i en BA altid vil indgå en kombination af såvel TSA og PSA.

I 'Case Studies in Identifying Language Needs' (1983) reviderer og videreudvikler Richterich sin opfattelse af sproglige behov og analysen af disse, idet han for det første fastslår: 'The very concept of language needs has never been clearly defined and remains at best ambiguous' (1983: 2) og dermed sætter spørgsmålstegn ved bl.a. sin egen definition af begrebet. Richterich anser nu analysen af objektive behov udelukkende som udgangspunkt for at opsætte de brede parametre for et sprogforløb og ikke som udelukkende basis for dets målsætning, indhold, tilrettelæggelse og læringsindhold. Med tid og tiltagende indlæring hos den lærende vil der ifølge Richterich givetvis opstå andre uforudsete sproglige behov og læringsbehov – subjektive behov – der ikke er blevet taget højde for ved sprogforløbets tilrettelæggelse, hvis analyse nu skal tilgodeses i det videre sprogforløb. En forhandling af disse behov mellem underviser/institution og de lærende er derfor ifølge Richterich vigtigt.

2.3 John Munby: Den homogene lærende?

John Munbys 'Communicative Syllabus Design' fra 1978 gælder som grundlæggende teori og metode frem for alt inden for engelsk som andet- og fremmedsprog. Som Richterichs kontemporære opstillede John Munby ligeledes et grundlæggende teoretisk udgangspunkt og en metodisk tilgang for den moderne BA med et analyseapparat, som skal afdække lærendes behov og bidrage til at kunne udforme en læseplan, der er målrettet deres behov.

Hans model 'Communication Needs Processor' (i det følgende CNP) skal muliggøre at opstille en individuel lærendes præcise behovsprofil. Modellen opererer ud fra to sæt parametre. I det første skridt indsamles der inden sprogforløbets begyndelse information omkring de specifikke formål og formålet, der skal lægges til grund for sprogets anvendelse. Brindley (1984: 19) definerer det første skridt nærmere som 'the physical and psychosocial setting; the social relationships and roles involved and the medium, mode and channel of communication required'. Alt efter det første skridts udfald determineres der i et andet skridt, hvordan sproget skal anvendes (jf. (Brindley 1984: 20):

dialect; target level; communicative event (what the learner has to do) and communicative key (the way the communication is handled in terms of tone, attitude etc.)

Ved at overføre den indsamlede information fra de to første skridt til modellen, der indeholder detaljerede lister om 'language skills' and 'sociosemantic functions' (Coleman 1988: 155), og processere dem, skal behovsanalytikeren efterfølgende være i stand til at kunne opstille en beskrivelse af de færdigheder og sprogfunktioner, der skal tilgodeses i læseplanen for sprogkurset.

Modsat Richterich benytter Munby kun en term for at beskrive sproglige behov 'communication needs' (Munby 1978: 52 ff.). Den lærende selv bliver i indsamlingsprocessen ikke adspurgt om sine behov, og i lighed med Richterich (1972) bliver der kun taget højde for de faktorer, der kan analyseres, fordi de er forudsigelige. Richterichs begreb objektive behov anvendes ikke direkte af Munby, men ifølge Brindley (1984: 20) kan opfattelsen af Munbys begreb 'communication needs' implicit opfattes som objektive behov.

Ifølge Hutchinson & Waters var Munbys udviklede værktøj ikke mindre end banebrydende, men ikke desto mindre har den været genstand for megen diskussion og kritik (jf. Hutchinson & Waters 1987: 54):

The work marked a watershed in the development of ESP. With the development of the CNP it seemed as if ESP had come of age. The machinery for identifying the needs of any group of learners had been provided: all the course designer had to do was to operate it.

(Hutchinson & Waters 1987: 54)

Brindley (1984: 20 ff.) og West (1994; 1997) derimod kritiserer Munbys model for, at subjektive behov som for eksempel affektive, kognitive eller pædagogiske variabler ikke tilgodeses. Variablerne omfatter elementer som den lærendes motivation, læringsstil men også ressourcer og metoder omkring læring og undervisning. Ligeledes kritiserer de, at i forbindelse med indsamlingen af informationer til analyseprocessen inddrages den lærende ikke. Ifølge Brindley (1984) er dette begrundet i, at Munby anser en række variabler, der inkluderer affektive og kognitive, som værende begrænsende, når man skal opstille en læseplan.

Munby (1978:217) skriver:

This book has not dealt with those variables which are concerned with that dimension of course design, which is subsequent to syllabus specification. These variables, which are constraints upon the implementation of the syllabus specifications, include:

1. *Socio-political*

Attitude of government; status of English (optional/compulsory, medium/subject); expectations of institution/society; decisions on timing (viz. when to start); etc.

2. *Logistical*

number of trained teachers; accommodation; amount/suitability of equipment; extant materials; money; etc.

3. *Administrative*

quantity, intensity, and mode of instruction; time-table; etc.

4. *Psycho-pedagogic*

learner's motivation and expectation; traditional styles of learning; etc.

5. *Methodical*

recommended language learning strategies and language teaching techniques; order of items and organization into teaching units; selection, adaption, and production of suitable materials; etc.

Coleman (1988) trækker i sin kritik af Munbys model på Coffey (1984), Davies (1981a og 1981b) og Richards (1984). Coffey (1984) og (1981a og 1981b) kritiserer ifølge Coleman (1988: 156), Munbys model for at være 'over-complicated and static' og 'there is no reliable way in which the syllabus designer can relate specific communicative events with particular additional tones'. Coleman (1988: 156) henviser ligeledes til Richards (1984), der i sin tekst kritiserer, at

Munby fails to provide a procedure for moving from the creation of the learner profile to the identification of skill and functions which need to be incorporated into the syllabus'

Ifølge Coleman (1988) tenderer Munby ydermere til at idealisere den individuelle lærende. Med udgangspunkt i Chomskys (1965) primære fokus i den lingvistiske teori uddyber han dette synspunkt nærmere:

Rephrasing Chomsky, we can see that for Munby the primary concern of applied linguistic theory is with an ideal language learner in a completely homogeneous language class, each of whose members knows its target language equally imperfectly. This idealization of the language learner implies that groups of learners are static, homogeneous units. Each member of the group, ideally, has the same needs, the same motivations, the same initial competence. And each group of learners, by extension, is totally distinct and hermetically sealed from every other group.

Munbys forsøg på at etablere en model til en behovsanalyse er omstridt og nu også forældet. Hans sprogcentrerede fokus, hans syn på den lærende og determineringen af dennes behov kritiseres. Hutchinson & Waters (1987), der i begyndelsen blev rosende citeret i forbindelse med udgivelsen af Munbys værk, citeres her til slut igen med deres konklusion om Munby, der sammenfatter kritikken af dennes værk og model (jf. Hutchinson & Waters, 1987: 54):

By taking the analysis of target needs to its logical conclusion, it showed the ultimate sterility of a language centered approach of needs analysis. It illustrated, in effect, not how much could be learnt from a "scientific" needs analysis, but rather how little.

2.4 Stufflebeam, McCormick, Brinkerhoff & Nelson – Nyttigt, nødvendigt og forsvarligt

I 'Conducting Educational Needs Assessment' (1985) giver Stufflebeam et al. deres bud på, hvordan begrebet behov kan defineres. Ud fra fire grundsyn, der i en gennemgang af BA-litteratur blev klarlagt, tydeliggøres der, hvor komplekst behovsbegrebet er alt efter grundsynet. De fire tilgange er følgende (jf. Stufflebeam et al. 1985: 5-8).

1. 'Discrepancy': Stufflebeam henviser i denne tilgang til Kaufmann (1972). Der stiles efter at analysere afstanden mellem lærendes aktuelle sprogbrug og -færdighed og den tilstræbte sprogbrug og -færdighed. Behovet i dette udgangspunkt er altså noget, der mangler.
2. 'Democratic': 'need is defined as a change or direction desired by a majority of some reference group'. Behov defineres altså som de emner, flertallet af alle involverede stakeholdere ønsker i undervisningen. Behov kan her altså ses som præferencer eller ønsker.

3. 'Analytic': 'a need is described as the direction in which improvement can be predicted to occur, given information about current status' (ibid.: 8). Der tages kritisk stilling til fremskridende udviklinger og trends, og hvad dette sprogligt for den lærende kan føre med sig (ibid.: 5). Tilgangen stiler mere efter den lærendes sproglige performance i en bredere forstand frem for at fokusere på bestemte sproglige områder og/eller at afhjælpe mangler:

It does not depend on the establishment of singular standards or satisfactory performance but rather posits the existence of multiple, interrelated standards for the assessment of needs (Ibid.: 8).

4. 'Diagnostic': Behov anses som de elementer, der, hvis de i undervisningen blev undladt, ville volde skade. Herunder forstås fx vigtige basale sproglige færdigheder, der er nødvendige for at man kan overleve eller etablere sig, hvis man er ny i et land (jf. Brown 1995: 39).

I deres bud på en definition af behovsbegrebet, som forfatterne ser som meget bredt, gør Stufflebeam et al. brug af Webster's Third International Dictionary. Her defineres behov på følgende måde: 'A need is something that is necessary or useful for the fulfillment of a defensible purpose' (ibid.: 12).

Følgende antagelser lægger til grund for den videre definition af begrebet behov:

The definition is based on the assumption that needs do not exist per se but rather are outcomes of human judgements, values and interactions within a given context. Need is treated as a relative and abstract concept dependent on the purpose(s) being served and on the current situation and knowledge about what may be required or desired in relation to serving a given purpose. Therefore, any needs assessment information must be judged and interpreted within the context of purposes, values, knowledge, cause-effects, relationships and so in order to reach a decision about what constitutes a need. (ibid.: 12).

I et forsøg på at definere begrebet nærmere og afstedkomme en fleksibel definition ud fra den ovenstående antagelse om behov, tager forfatterne udgangspunkt i adjektiverne 'nødvendige, brugbar, forvarlige' og nominalfrasen 'forsvarligt formål', der forekommer i Websters definition. Disse indtager en central rolle i den videre udlægning af behovsbegrebet. Således kan et formål ifølge Stufflebeam et al., der er underlagt bestemte evalueringskriterier (ibid.) anses som værende

forsvarlige. For at kunne opnå et bestemt formål, behøves der, ifølge forfatterne, noget, der er nødvendigt, hvorved der i processen også kan indgå hjælpende elementer, der ikke er nødvendige, men brugbare, om end de ikke behøver være afgørende for at tilvejebringe et formål. Formål ´ kan have mange forskellige former som fx ønsket om en god faglig udvikling for lærende eller ønsket om, at de udvikler bestemte færdigheder, der i uddannelsesmæssigt øjemed er en fordel. Deres nøjagtige definition kan kun foretages ud fra systemets eller organisationsenhedens beskaffenhed, hvor BA ´en foretages.

I en BA er det derfor vigtigt at have et formål, der kan forsvares. Dette muliggør, at bestemte værdier og overbevisninger, som i forfatternes optik er grundlaget for behov, kan behandles. Eftersom ´needs assessment can be implemented as almost any level of human or organizational endeavor, defensible purpose must likewise be defined so that the concept is useful in many situations` (ibid.).

For netop at kunne definere og legitimere et formål, der kan forsvares som brugbar størrelse til, under og efter en BA for fx et uddannelsesforløb, er tre skridt nødvendige:

1. Vurdering af forsvarligheden ud fra udvalgte kriterier
2. Inddragelse af ´stake audience´, altså er målrettet publikum
3. Berettigelsen af formål igennem transparens

For at kunne afgøre om formål kan forsvares, fastlægger forfatterne i det første skridt fire typer af kriterier, der er samfundsrelevante og politiske, som kan stå i et modsætningsforhold til hinanden. Det er derfor vigtigt i overvejelserprocessen, at de forskellige kriterier holdes op mod hinanden og vægtes. De fire kriterietyper, som skal inddrages i overvejslen om hvorvidt formål kan forsvares` er følgende (jf. ibid.: 13)

1. Propriety: The rights of individuals are not abridged; the environment is not harmed; purposes should obviously not be unethical, callous, etc.
2. Utility: There is an identifiable benefit to society; it should be responsive to some aspect of improving the human condition.
3. Feasibility: The purpose is achievable in the real world, given the realities of such things as cost and political viability.
4. Virtuosity: There is the prospect for fostering excellence, the development of knowledge, creative endeavor or advanced technical skill in an area of human endeavor.

Et af forfatterne anført eksempel for dette sidste kriterie kunne være en læseplan, der skal fremstilles. Der skal generes viden. Dog står 'virtuosity' i konflikt med kriterierne 'propriety' eller 'feasibility', hvis udviklingen af læseplanen koster for meget, eller hvis den ikke tilgodeser et større antal lærendes behov (jf. ibid.: 13).

I Browns (1995/2016) definition af BA, som der i indledningen blev gjort rede for, figurerer udtrykket stakeholder, som står for alle de parter, der har en berettiget interesse i et sprogforløb og dermed også behov, der skal tilgodeses i en BA. Det næste skridt Stufflebeam et al., mener skal foretages for, at et forsvarligt formål kan defineres, er at inddrage de såkaldte 'stake audiences' i processen. 'Stake audiences' defineres ud fra Guba og Lincoln (1982), der også er ophavsmænd for begrebet, som 'those who have an interest or involvement in the issues and programs in question' (ibid.: 14). Grunden for at inddrage en 'stake audience' er følgende (ibid.:14):

The point is that in a pluralistic society different value perspectives should have the opportunity to be presented and considered even though this may be a difficult, if not, volatile, process. And this process will probably lead to consideration not only of the defensibility and importance relative to one another...[...] Purposes may also be evaluated in relationship to criteria that are derived from a philosophy [...].

Et vigtigt faktum i denne sammenhæng er, at forfatterne henviser til en politisk filosofi. I et frit samfund vil de forskellige interessenters synpunkt naturligt være farvet af forskellige politiske standpunkter og filosofier og dermed implicit være repræsenteret i den værdiskabende diskussion.

Sprogforløbets målsætning og dets forsvarlige formål er altid emne for en politisk, social og filosofisk diskussion, der løbende bør genoptages for at revaluere forsvarlige formål (Ibid.: 14-15).

De sidste væsentlige skridt i hele processen er at udvise absolut transparens, når gælder om fx at forbedre eller etablere et sprogforløb. Det betyder, man skal tydeliggøre formålene før og efter en BA. Ved at klarlægge formålene, der består inden selve analysen for de involverede parter, kan det, der er nødvendigt eller brugbart i forbindelse med forbedrings- eller etableringsprocessen afdækkes. Ligeledes er det ifølge forfatterne vigtigt at oplyse om alle formål BA'en frembringer, således disse kan blive bedømt og deres berettigelse fastslået.

På trods af at have forsøgt at definere begrebet behov, er Stufflebeam et al. ligesom Mortazavi (2016) eller Brindley (1984) enige i, der ikke eksisterer konsensus omkring en almen definition af

begrebet (ibid.: 11). Behovsanalytikeren indtager derfor en vigtig rolle, da det er denne, der til analysen skal fastlægge definitionen af behovsbegrebet, hvilket betyder, at behovsanalytikeren vil have en stor indflydelse på selve BA-processen og analysen.

Afledt af definitionen af behovsbegrebet, definerer forfatterne BA som 'the process of determining the things that are necessary or useful for the fulfillment of a definable purpose' (ibid.: 16). Vælger behovsanalytikeren til sin BA Stufflebeam et als. udlægning af begrebet behov, består hans opgaver i de skridt, den fleksible behovsdefinition fører med sig, og som dette kapitel har gjort rede for.

2.5 Hutchinson & Waters (1987) – En rejsebeskrivelse

Tom Hutchinson og Alan Waters udgiver i 1987 'English for Specific Purposes - a learning-centered approach'. Som titlen allerede giver udtryk for, befinder vi os i Brindleys boldgade, hvor de affektive og kognitive variabler spiller en stor rolle i BA.

I deres nærmest lyriske beskrivelse af BA som en rejse introducerer Hutchinson & Waters nye begreb i forbindelse med objektive og subjektive behov i en BA og foretager yderligere distinktioner inden for behov, der skal tilgodeses. Rejsens begyndelse og destination udgøres af det, de to forskere kalder for målrettede sproglige behov (Hutchinson & Waters 1987: 54) men selve rejseruten baserer på det, de benævner som læringsbehov (Ibid.: 60).

Ifølge Hutchinson & Waters ville man også sagtens kunne gennemføre en BA i kurser for 'General English' (i det følgende GE) (ibid.: 53), men diskursen om den umyndige lærende (jf. Brindley 1989) gør sig også gældende i deres optik.

Som et vigtigt udgangspunkt for en BA fremhæves begrebet 'awareness' (ibid.: 53), og at behovsbegrebet er koblet til en opmærksomhed på, at der eksisterer behov:

What distinguishes ESP from General English is not the *existence* of a need as such but rather an *awareness* of the need. If learners, sponsors and teachers know why the learners need English, that awareness will have an influence on what will be acceptable as reasonable content in the language course and, on the positive side what potential can be exploited.

Målrettede sproglige behov inddeles af Hutchinson & Waters i nødvendigheder ('necessities'), mangler ('lacks') og ønsker ('wants') (jf. ibid.: 55-56) som der skal redegøres for i det følgende.

Ved inddelingen af disse behovstyper spiller den objektive og subjektive dimension af behovsbegrebet en afgørende rolle. Nødvendigheder defineres som 'the type of need determined by the demands of the target situation, that is, what the learner has to know in order to function effectively in the target situation' (ibid.: 55). Dermed defineres, i hvilken sammenhæng den lærende skal kunne fungere, og hvad kursets indhold overordnet skal indeholde for at dette kan ske.

Mangler beskriver et sproglige deficit hos den lærende. Der skal her undersøges, hvilke sproglige områder, der er brug for, og som den lærende ikke behersker:

The target proficiency in other words, needs to be matched against the existing proficiency of the learners. The gap between the two can be referred to as the learner's lacks.

(Hutchison, Waters og Breen (1979) gengivet i Hutchinson & Waters (1987: 56))

Deraf kan en analysetilgang, som betegnes 'deficiency analysis' (DA) (West 1994:1), udledes. En DA undersøger afstanden mellem den lærendes eksisterende sprogfærdighed og den tilstræbte.

I modsætning til de to allerede beskrevne typer af behov, der kan anses som havende en mere objektiv karakter, for at blive i det Lawsonske paradigme, defineres ønsker med Brindley (1984) som reference som en subjektiv type behov, der udgår fra den lærende selv. Hutchinson & Waters uddyber dette (jf. Hutchinson & Waters 1987: 56):

Learners may well have a clear idea of the 'necessities' of the target situation: they will certainly have a view as to their 'lacks'. But it is quite possible that the learners' views will conflict with the perception of other interested parties: course designers, sponsors, teachers.

Den lærendes syn på behov kan altså afvige fra de andre stakeholdere, og dette kan føre til en behovskonflikt mellem parterne, som kan have varige negative indvirkninger på den lærendes motivation i læringsprocessen. Derfor må 'learner perceived wants' (Ibid.: 57) ikke undlades i en BA.

Hutchinson og Waters, der henviser til Drobnic (1978), påpeger, at en BA er en dynamisk proces, hvor resultatet ikke er endegyldigt men løbende skal tages op til vurdering.

Tabel 1: Behov efter Hutchinson & Waters (1987: 55-59)

Målrættede sproglige behov (target needs)	Læringsbehov (learning needs)
<p>Definition:</p> <p>Behovstyperne kendetegner, hvad den lærende sprogligt skal kunne eller oplever at ville kunne inden for en bestemt sproglig situation, vedkommende skal anvende sproget i.</p>	<p>Definition:</p> <p>Den type behov, der går ud over de snævre sproglige behov, og handler om, hvorfor vedkommende ønsker at lære et fremmedsprog, hvordan vedkommende lærer bedst i processen, hvilke læringsstrategier vedkommende har, hvilke underviserressourcer der kan eller skal indgå i forløbet, hvilke læringsprofiler de lærende har, samt tid og sted for undervisning.</p>
<p>Behovstyper:</p>	
<p>Nødvendigheder (necessities) er de behov, der afspejler kursets overordnede indhold ud fra tilrettelæggerens perspektiv, idet kurset tilrettelægges ud fra en bestemt sproglig sammenhæng, den lærende skal kunne fungere i.</p>	
<p>Mangler (lacks) er den individuelle lærendes sproglige behov for at opnå en sproglig kompetence inden for denne sproglige sammenhæng, som vedkommende ikke mestrer endnu, dvs. at <i>lacks</i> omfatter de individuelle sproglige behov, der vil skulle dækkes gennem kurset. I rammen af denne dimension vil man lave individuelle analyser, fx i form af indplaceringstests, der afdækker, hvad den lærende allerede kan, og hvad den lærende mangler.</p>	
<p>Ønsker (wants) kan defineres som den type behov, der opleves af den lærende selv, og som kan stå i et modsætningsforhold til den opfattelse af behov, andre involverede ser og har.</p>	

I BA-processen anbefales der, at anvende flere måder at indsamle data på. Typiske måder at indsamle data til de målrættede sproglige behov er f.eks. spørgeskemaer eller etnografiske tiltag som interviews og observationer. Der kan også indgå tekster eller uformelle samtaler med stakeholdergrupperne. I en efterfølgende forhandling, som alle stakeholdere skal indgå i, skal de respektive grupper behov forhandles (Hutchinson & Waters 1987: 58-60).

Ifølge Hutchinson & Waters er det ikke nok at bestemme målrættede sproglige behov (Ibid.: 61). Ved siden af disse, pointeres vigtigheden af læringssituationen (Ibid.: 61). Denne kobles til motivationsbegrebet, og Hutchinson og Waters fastslår, at en lærendes motivation i selve 'target situation', hvor det lærte sprog skal anvendes, ikke nødvendigvis vil kunne overføres til

klasserummet. Som eksempel anføres, at nogle lærende f.eks. i selve 'target situation' elsker at læse en bestemt slags tekst, men i en undervisningssituation ikke vil bryde sig om det (jf. Ibid.: 62):

The target situation, in other words, is not a reliable indicator of what is needed or useful in the ESP learning situation. The target situation analysis can determine the destination; it can also act as a compass on the journey to give general direction, but we must choose our own route according to the vehicles and guide available (i.e. the conditions of the learning situation), the existing roads within the learners' mind (i.e. their knowledge, skills and strategies) and the learners' motivation for traveling.

Informationer, der skal indsamles for at finde frem til den lærendes læringsbehov, er, hvorfor man ønsker at tage sprogkurset, hvordan man bedst lærer, hvilke underviserressourcer, der kan indgå i forløbet, lærende profiler (bibliografiske data), tid og sted (hvilken tid på dagen, lokalebeskaffenhed osv.). (jf. ibid.: 62-63).

2.6 Brindley (1989) – Forhandling er vejen frem

Som indledningsvis fortalt bidrager Brindley ved at insistere på, at forhandling er et grundelement og præsenterer samtidig en BA, der er cyklisk. Indtil da synes de fleste forskellige modeller for BA at være lineær engangsprocesser, en undtagelse hertil er Hutchinson & Waters. Brindley bryder markant med den forestilling og i hans model genoptages forhandlingerne med de lærende gang på gang. Dog er behovsbegrebet hos Brindley kun defineret som objektiv og subjektiv. Den fine distinktion, Hutchinson & Waters foretager, tager han ikke udgangspunkt i, den forening sker først senere. Til trods for den udeladelse er det cykliske koncept omkring BA rigeligt nyskabende til at sikre ham en placering som en af de centrale teoretikere.

I det følgende tages der udgangspunkt i Brindleys tekst 'The Role of needs analysis in adult ESL programme design' (1989). Teksten baserer på Brindleys forskningsrapport 'Needs Analysis and Objective Setting in the Adult Migrant Education Program' fra 1984, der omhandler voksen sproglæring og praksisser i BA hos A.M.E.S. (Adult Migrant Education Service) i New South Wales for A.M.E.P. (Adult Migration Education Program).

Brindley betegner den resultatorienterede tilgangs fortolkning af begrebet behov som snæver (1989: 63), og den procesorienterede tilgang som bred (ibid.). Han udlægger begrebet behov, som de behov en lærende har som individ i selve læringsprocessen – altså subjektive behov. En BA vil

derfor ikke udelukkende undersøge og analysere den lærendes sproglige behov og udgangspunkt for at tage et sprogforløb men også

the multiplicity of affective and cognitive variables which affect learning, such as learners' attitudes, motivation, awareness, personality, wants, expectations and learning styles
(ibid.).

Brindley fremstår som fortaler for den procesorienterede tilgang til BA, hvad der også kan læses ud af hans kritik af Munby. Lige som Richterich (1983) anser han det som vigtigt at tage 'objective needs as startpoint' (Brindley, 1989: 64) ved planlægningen af et sprogforløb. I planlægningsprocessen før selve forløbet kan faktuelle behov indsamles og analyseres for derefter at fastlægge de brede indholdsmæssige parametre til sprogforløbet. Den lærendes lingvistiske behov vil givetvis i det indeværende sprogforløb i læringsprocessen ændre sig. Ligeledes vil der ifølge Brindley i løbet af sprogforløbet hos den lærende opstå særlige behov, der ved planlægningen ikke blev tilgodeset: læringsbehov. Dermed er der brug for to forskellige slags BA, hvorved han fastholder og støtter de Richterrichske begreber objektive og subjektive behov: 'These two types of analysis could, in Richterich's (1980) terminology, be referred to as *objective* and *subjective* needs analysis' (1989: 64-65).

Som Richterich (1983) allerede fastslår, har man i forskningen hidtil været utilbøjelig til at finde en definitions-mæssig konsensus af begrebet behov, og Brindley deler denne opfattelse. I sit forsøg på at belyse begrebet behov, inddrager Brindley Coste (1977), Porcher (1977) og Chambers (1980), som han nævner som forfattere, der har forsøgt at definere behovsbegrebet. I Brindleys optik har deres tiltag ikke produceret en definition af terminologien, der er gavnlig. For at få en forståelse for begrebet behov, trækker Brindley på Lawson (1979), der forsøger at beskrive, hvad et behov er, og hvad det betyder for en underviser at skulle afdække lærendes behov.

For at tydeliggøre Lawsons teori omkring begrebet behov, henviser Brindley til en spørgeskemaundersøgelse, hvor 100 undervisere for engelsk som andetsprog adspørges om, hvad de forstår under begrebet 'learner's needs'. Svarene divergerer og kan kategoriseres som objektive eller subjektive behov med hver deres underkategorier.

For kategorien objektive behov kan der fastlægges to underkategorier: Sproglige færdigheder og sprog for bestemte formål og for kategorien subjektive behov 'Psychological-humanistic'.

Den første overskrift, originalt 'Language Proficiency', refererer til informanternes opfattelse af sproglige behov som værende afstanden mellem kursistens nuværende sprogfærdighed og en fremtidigt tilsigtet almen sprogfærdighed (1989: 66) – altså sproglige mangler. I deres svar går underviserne ud fra, at kursisterne alle har de samme sproglige eller bestemte behov, som kan forudsiges uden inddragelse af dem, og at dette kan danne basis for en BA, der lægger stærkt vægt på de objektive behov i lighed med den tidlige Richterske model.

Når det gælder kategorien 'Specific Purposes' har informanterne et mere målrettet og resultatorienteret syn på sprog og sprogundervisningen al den stund, at målet med undervisningen skal være, at kursisten efter undervisningsforløbet skal kunne anvende sproget inden for et bestemt domæne eller en bestemt diskurs, det være sig jobrelateret, sociale aktiviteter eller også lavpraktiske aktiviteter, der kræver et bestemt sprogbrug vedrørende bosættelse i Australien. I forlængelse af deres svar fandt nogle informanter det også vigtigt at pointere, at de lærendes behov også kan affødes af, at underviser gør dem opmærksom på samfundets forventninger til deres sproglige kunnen.

Kategorien med titlen 'Psychological-humanistic' forudsætter i sit udgangspunkt lige som kategorien omkring 'Language Proficiency' en mangel i kursisternes affektive og psykologiske behov. Der antages også her en afstand mellem kursistens nuværende psykologiske tilstand og en tilsigtet psykologisk tilstand, der kan omfatte øget motivation, bevidsthed eller (selv-)tillid. For informanterne, hvis svar kunne tilordnes det psykologisk-humanistiske syn, er sproglige behov i lingvistisk forstand noget, der anses som værende underordnet (1984: 45).

Behov forbindes af mange informanter med, at de lærende skal opbygge selvtillid og selvagtelse for bedre at kunne tilegne sig det engelske sprog. Dette skal også ske ved, at de lærende på ude- og hjemmebane bliver accepteret som ligeværdige medlemmer af samfundet med for muligheden for at interagere og socialisere med andre mennesker uden for og i hjemmet.

For andre informanter stod det klart, at den lærendes og dennes ønsker er meget vigtige. Begrebet ønsker blev derfor af nogle informanter også substitueret med begrebet behov (ibid.). Synet på den lærende og dennes behov resulterer i, at nogle informanternes svar udlægger BA som en proces med den lærende som stakeholder, der skal være med til at fastlægge sprogkursets indhold.

For en tredje gruppe informanter er det den lærendes foretrukne læringsmetoder og selve læringssituationen, der er vigtigst. Som det centrale behov for lærende anses det, at de lærende i undervisningen skal føle sig så godt tilpas, at lærendepecifikke læringsstrategier kan komme til udtryk og dermed at et godt udbytte af undervisningen kan opnås.

Undersøgelsen viser to forskellige forståelser af begrebet behov og af lærende, og tre forskellige kategorier til BA, der dækker sig med de to, der indledningsvis blev skitseret. Selvom underviserne ifølge Brindley sagtens ville kunne gøre brug af alle tre kategorier, er det ikke tilfældet. Dette skyldes, at undervisere, der udleder lærendes objektive behov gennem at indsamle 'some combination of personal data, information about their language proficiency and interaction patterns, they had difficulty in systematically identifying and catering subjective needs' (1989: 70). Undervisernes udfordringer med at afdække de subjektive behov skyldes 'the messy state-of-the-art of affective variables measurement [...] and the relative dearth information on learning style differences in ESL [...]' (1989: 70).

Brindley begrundet eksistensen af begge tilgange med et paradigmeskift i sprogundervisning med fokus på sproget fra de tidlige 1970'ere til en humanistisk præget sprogundervisning med fokus på den lærende (1989: 72). Dette skyldes en fornyet interesse i kognitive og affektive variabler grundet undervisningstilgange som [...] 'Community Language Learning, Silent Way, Suggestopaedia [...]' (Ibid.).

For Brindley er det vigtigt at opnå en konsensus mellem underviser og den lærende. Denne konsensus opnås ved at begge parter rådfører sig og forhandler. Imidlertid fremstår dette som en udfordring for nogle undervisere, der har den opfattelse, at den lærende ikke er i stand til at give udtryk for sine behov i forbindelse med et sprogforløb. Dette underbygges eksempelvis med bestemte lærende, der grundet deres fx deres sociale baggrund og en dermed fastlagt social rollefordeling mellem den lærende og underviser, hvoraf sidstnævnte tildeles en vidende rolle og en dermed hierarkisk højere placering end den lærende, ikke kan bidrage med noget i forhandlingsprocessen.

Undervisere syn på den lærendes evne til at udtrykke objektive eller subjektive behov blev efterfølgende undersøgt i en kvalitativ interviewundersøgelse af 115 lærende. Resultaterne viste, at adspurgte lærende

gave vague answers expressed either in terms of language skills ("I need speaking") or less commonly , situations they commonly encountered ("I need English for going to the doctor")
(ibid.: 73).

Veluddannede lærende med veludviklede sprogfærdigheder udgjorde en undtagelse i undersøgelsen.

Ud fra undersøgelsen afleder Brindley to meget forskellige opfattelser af sprogundervisning og sproglæring, der står i modsætning til hinanden og giver anledning til konflikt. Mange lærende har tendens til at konstruere og positionere sig selv i forbindelse med sprogundervisning og sproglæring, og der tegnes et billede af en meget lærerstyret undervisning baseret udelukkende på tekstmateriale og en forståelse af, at et sprog læres ved hjælp af 'structural rules of the language and the vocabulary through such activities as memorisation, reading and writing' (ibid.: 74).

Undervisernes tilsvarende forestillinger om den lærende i en lærendecentreret undervisning bygger på, at den lærende tilegner sig overordnede sproglige principper, der skal begunstige hypotesedannelse i forbindelse med sproglæringen, der bestandigt forandres jo længere, man når i sprogundervisningen. I undervisningen anvendes lærematerialer, der kan stamme fra forskellige kilder. Underviseren ser sin rolle som ressource og som en slags coach med målet

to assist learners to become self-directing by providing access to language data through such activities as active listening, role play and interaction with native speakers

Hvis lærendes og undervisners forestillinger og forventninger om læringsprocessen ikke stemmer overens, kan det betyde 'learners may become demoralised, threatened, or in some cases hostile, when their expectations are not met' (Bassano (1986) citeret hos Brindley 1989: 74). En forventningsafstemning i begyndelsen af forløbet er derfor i Brindleys (1989: 75) optik en god start:

allowing learners a choice of learning activities corresponding to their preferred learning modes and styles has shown to be an effective way of involving them while at the same time reducing the risk of conflicting expectations

Begrebet behov indebærer flere fortolkningsmuligheder og forventninger, der også er behov, der kan fortolkes yderligere. For at undgå misforståelser mellem parterne er en betydningsforhandling af disse er nødvendige. Brindley eksemplificerer en sådan misforståelse, når det gælder begge grupperes forståelse af grammatik og dennes rolle inden for andetsprogskurser. Hans interviewundersøgelse belyste også informantens syn på grammatik og dennes rolle i

undervisningen. Det viste sig, at de lærende havde opfattelsen af, at der manglede grammatik, mens underviserne derimod mente, at grammatik var repræsenteret tilstrækkeligt og påpegede de lærendes bestandige ønske om grammatik som allerede opfyldt.

Ved en nærmere undersøgelse af dette fænomen fandt Brindley (1989: 75) frem til, at

”grammar” was in fact used by many of them (de lærende, red.) as a blanket term behind which lay a variety of meanings, some of which were most related to *preferred ways of learning* rather than to programme content

Derfor ser Brindley (1989: 75) nødvendigheden af en forhandling mellem begge parter, så fælles mål kan sættes:

If therefore, as a beginning in the negotiation process, learners and teachers were able to arrive at an agreed definition of 'grammar', it would help both to work towards common objectives.

It is also worth noting in this context that the time is ripe for a serious re-examination of a lot of the assumptions that are made by many teachers and material writers about learners' cognitive styles and learning strategies”.

Det, der fungerer for den ene lærende, fungerer måske ikke for en anden. En BA i en lærendecentreret sprogundervisningstilgang baserer derfor også på forhandling, men:

It is important, however, to stress that in a learner-centered system, needs analysis and setting of learning objectives is not something which happens only once at the beginning of the course. It is quite unrealistic to expect learners to be able to participate fully in such an enterprise at this stage for the simple reason that people can't make a valid choice until they have experienced whatever options are being offered. In other words, if learners are asked about their preferred methods of learning, learning materials, and language content at the beginning of a course before they have tried them out, they will most likely give vague or even meaningless answers which are useless to the teacher trying to plan appropriate activities. (ibid.: 76-77)

Brindley foreslår derfor, at underviserne, før sprogforløbet går i gang, gennemfører en TSA og PSA og i det indeværende sprogforløb cyklisk ud fra lærendes feedback fra fx spørgeskemaundersøgelser, interviews eller gruppediskussioner vurderer de behov, der måtte være opstået, og tilgodeser dem i det videre sprogforløb.

2.7 Berwick (1989) og Nunan (1999) – atter en anden terminologi

Selvom Berwick og Nunan ikke er nævnt i oversigten først i kapitlet, fortjener de alligevel at blive nævnt for at belyse den forskelligartede sprogbrug og de mange dimensioner af behov.

I sin artikel 'Needs assessment in language programming: from theory to practice' fra 1989 redegør Richard Berwick kritisk for BA og for sin definition af behovsbegrebet. Han opererer med to slags behov 'felt needs' og 'perceived' needs' (Berwick 1989:55). Begge behovsbetegnelser dækker den subjektive og objektive dimension, Lawson (1979) tilskriver begrebet.

'Felt needs' er de behov, der udgår fra den lærende selv. De kan relateres til den lærendes affektive og kognitive variabler som antagelser, tanker og følelser (jf. hertil også Li Juan, 2013: 13). Berwick beskriver 'perceived needs' som 'judgements of certified experts about the educational gaps in other people's experience' (1989: 55). Ifølge Berwick er 'perceived needs' er i forskningslitteraturen blevet beskrevet med forskellige andre betegnelser. Berwick nævner Bradshaw (1974), som anvender begrebet 'normative needs' (Berwick, 1989: 56), Griffith (1978) og Monette (1977) der har givet begrebet betegnelsen 'real needs' (Berwick, 1989: 56) og Richterich (1980), der kalder 'percieved needs' for 'objective needs' (Berwick, 1989: 56)

David Nunan (1999) introducerer i sit værk 'Second Language Teaching & Learning' yderligere begreb i forbindelse med behov i en BA.

Ligesom Brown (1995) tager Nunan udgangspunkt i Brindley (1984) og dennes syn på objektive og subjektive behov. Selvom Nunan anser Brindleys opdeling og syn af og på behov som meget nyttig, opdeler han selv behov i to kategorier, der ligner hans behovsdikotomi fra 1985, som Brown (1995) henviser til, nemlig i 'content needs and process needs' (Nunan 1999: 149).

'Content Needs' dækker 'the selection and sequencing of such things as topics, grammar, functions, and vocabulary' (ibid.). 'Process Needs' indeholder 'the selection and sequencing of learning tasks and experiences – traditionally seen as methodology' (ibid.).

2.8 James Dean Brown (1995;2016) – Grundsyn, dikotomier og et nyt koncept

Som nævnt i begyndelsen af kapitlet er Brown den store forener, der samtidig er i stand til at forny sig selv grundlæggende. Ved siden af hans definition af BA, som er den mest citerede, beskæftiger han sig med, hvem der er involveret i denne, hvilke typer information, der skal indsamles, hvad sproglige behov er, hvordan elementerne spiller sammen og han introducerer begrebet 'stakeholders' (2016: 4) for at dække alle, der har berettiget interesse i en BA.

I 'The Elements of Language Curriculum – A Systematic Approach to Program Development' (1995) diskuterer James Dean Brown bl.a. begrebet sproglige behov. Han nævner Stufflebeam et al. (1985) fire forskellige grundsyn, der er blevet diskuteret forud, og som han mener kan ligge til grund for en overordnet inddeling af behov i en BA.

Der kan ifølge Brown opstå den situation, hvor man mister overblikket over alle de informationer om behov, der skal tilgodeses, og lave en alt for detaljeret BA. Problemet ifølge Brown er ofte, at 'unfortunately, many of the needs that are initially perceived as important may not turn out to be so' (ibid.: 39). Brown henviser til tre behovsdikotomier, behovsanalytikeren kan ty til for at komme denne problematik til livs og dermed skabe en balance. Den respektive dikotomi vil, alt efter hvilket grundsyn, der dominerer i tilrettelæggelsen af en BA, blive påvirket af dette, lige som de vil påvirke hinanden i selve BA-processen.

De tre behovsdikotomier, Brown introducerer, er:

1. 'Situation Needs vs Language needs'

'Language Needs', altså sproglige behov, er en gammel kending og lig med de behov, der er i spil, når det gælder 'target linguistic behaviour that learners must ultimately acquire' (ibid.: 40) – altså information om sprogbrug i 'target situation'. 'Situation Needs' derimod er relateret til sprogforløbets deltagere, menneskelige aspekter og kontekster, der spiller en rolle i læringsprocessen og kan påvirke sprogforløbet:

Such needs are usually related to any administrative, financial, logistical, manpower, pedagogic, religious, cultural, personal, or other factor that might have an impact on the program.

(ibid.).

Ifølge Brown er denne første dikotomi meget vigtigt omend ikke helt entydig, da de to behovstyper ofte forbindes med hinanden.

2. Objektive behov kontra subjektive behov

I beskrivelsen af den anden behovsdikotomi trækker Brown på Brindleys terminologi og definition af objektive behov (jf. Brindley (1984; 1989) og på dennes argumentation om problematikken i at afdække og fastlægge de subjektive behov. Ved siden af de indholds- og definitions-mæssige forskelle på objektive og subjektive behov italesætter Brown også observationsproblematikken i forbindelse med sidstnævnte. Begge typer behov kan have såvel kvalitative som også kvantitative data som kilde, men kan ikke observeres på lige fod. Subjektive behov kan f.eks. indsamles ved hjælp af et spørgeskema, men Brown sætter spørgsmålstegn ved, om de objektivt set kan observeres som så.

3. 'Linguistic Needs' vs. 'Learning Process'

Den tredje og sidste dikotomi omhandler 'Linguistic Needs', der, som navnet siger, har at gøre med objektive lingvistiske behov såsom 'phonemes, morphemes, grammatical structures, case rules, utterances, functions, notions, discourse markers, or whatever' (ibid.: 41). 'Learning Process', altså læringsprocessen, udløser behov, der trækker på subjektive variabler som 'motivation and self-esteem' (ibid.).

At skelne mellem indhold og læring er, ifølge Brown, forskningsmæssigt ikke noget nyt. Han refererer til Widdowson (1981), Brindley (1984) og til Nunan (1985), der alle tre har opstillet lignende dikotomier, og Browns tredje dikotomi kan på trods af anden terminologi indholdsmæssigt knyttes til: 'the goal-oriented definition of needs [...] the process-oriented definition of needs' (Widdowson (1981: 2); 'language content [...] learning content' (Brindley (1984: 31-32); 'content [...] methodology' (Nunan 1985).

I 2016 reviderer Brown (2016:4) sin definition fra 1995 og definerer BA som 'the systematic collection and analysis of all necessary information for defining and validating a defensible curriculum'. Han uddyber herefter tre kernebegreber fra denne nye definition yderligere:

4. Den nødvendige information, der indsamles, indbefatter alle former for tilgængelig og hensigtsmæssig kvalitativ og kvantitativ information fra alle grupper, der har en berettiget interesse i sprogforløbet (ibid.).

5. Det betyder, at Brown, i stedet for kun at fokusere på studerende, indfører begrebet 'stakeholders' (ibid.). Han definerer stakeholdere som de relevante parter, der har en begrundet interesse i sprogundervisningsforløbet som f.eks. lærende, undervisere, forældre eller virksomheder, og som dermed i processen bliver adspurgt om deres sproglige behov.
6. Målet for selve BA er at fremstille en læseplan til et givet undervisningsforløb. Ved analysen af den indsamlede information kan der således fremstilles en læseplan, der er 'valid og forsvarlig' (ibid.). Ifølge Brown er en forsvarlig læseplan en læseplan, der tilgodeser lærendes behov ved sprogindlæringen inden for en given kontekst i en given institution, men som derudover også tager højde for andre stakeholderes behov (ibid.).

I Browns reviderede definition tages der højde for en central størrelse, der vigtig for en BA, nemlig de personer, den omhandler: stakeholdergrupperne.

Lige som andre teoretikere mener Brown (2016), at begrebet behov fortolkes af mange mennesker i forskellige kontekster (2016: 12). For at tydeliggøre dette opstiller Brown en liste i nedestående tabel (jf. ibid.: 14) med synonymer for behovsbegreb, hvoraf vi har allerede i denne gennemgang er stødt på en del. Han foreslår, at man i de indledende skridt til en BA inddrager de fire synspunkter (ibid.: 13), der bygger på Stufflebeam et als. (1985) fire grundsyn, hvoraf hvert grundsyn omfatter forskellige synonymer for behov og inddrager disse analysen:

Dermed afviger Brown fra sit oprindelige koncept, der i analysen inddrog tre behovsdikotomier. Ved at afvige fra sit oprindelige koncept og opgive dikotomierne og opstille de fire syn, muliggør han en forberedende analyse, der er meget bredt anvendelig, og som ikke kun trækker på én specifik definition af behov i forbindelse med BA men definitionsmæssigt favner meget bredt og dermed afdækker mange behovsfacetter. Dermed sammenfatter Brown også fint de forskellige behovstyper, vi allerede er stødt på i dette kapitel. I tabel 1 vises kategorier af behov, der kan inddrages i objektive og subjektive behov.

I forlængelse af dette opstiller Brown 11 analysetilgange, hvor af tre allerede er blevet introduceret i dette kapitel. Ifølge Brown kan de forskellige analysetilgange anvendes enten kan bruges enkelt eller i kombination med hinanden, når man gennemfører en BA. Den yderligere distinktion af analysetilgange har ikke betydning for BA i denne afhandling.

Tabel 2: Fire synspunkter på behov efter Brown (2016: 14)

Behovssynspunkt	Behovsdefinitioner	Relaterede engelske synonymer
Demokratisk synspunkt	De elementer inden for stoffet i 'English for Specific Purposes' (ESP) - undervisningen, flertallet af alle stakeholder ønsker (i undervisningen)	<i>Wants</i> ; desires; expectations; requests; motivations
Mangelsynspunkt	Forskellen eller uoverensstemmelsen mellem hvad de (lærende) skal være i stand til at kunne inden for ESP og hvad de pro tempore formår.	Deficiencies; lacks, gaps; requirements
Analytisk synspunkt	De elementer inden for stoffet i ESP-undervisningen, lærende burde undervises i /lære som det næste ifølge andetsprogstilegne lsesteori	Next step; x + 1
Diagnostisk synspunkt	De elementer inden for stoffet i ESP-undervisningen, der vil forvolde skade/være til ulempe for de lærende, hvis de ikke undervises deri.	<i>Necessities</i> ; essentials; prerequisites

3. Sammenfatning af det teoretiske ståsted – en teoretisk syntese

Afhandlingens teoretiske afsæt, der lægges til grund for forståelsen af BA og behov i artiklerne, bygger på den ovenstående teoretiske gennemgang. Ud fra afhandlingens perspektiv kan ingen af tilgangene stå alene, derfor foreslås en teoretisk syntese, der trækker på den procesorienterede, lærende-centrerede BA-tilgang, der teoretisk repræsenteres af Brown (2016), Brindley (1984;1989) og Hutchinson & Waters (1987). Brindley kan betragtes som den teoretiske synteses centrale udgangspunkt med en udvidelse gennem inddragelsen af Brown (2016) og Hutchinson & Waters (1987).

Brindleys tilgang trækker i sin definition af behov på Richterichs begrebspar subjektive og objektive behov, og forudsætter analysetilgange i BA, der inddrager stakeholdernes subjektive og objektive behov samt kræver en løbende forhandling og genforhandling af læringsbehov.

Brindleys kategorisering af behov erstattes i den teoretiske syntese, som afhandlingen lægger op til, med Hutchinsons & Waters' (1987) mere nuancerede behovskategorier målrettede sproglige behov, der udgøres af underkategorierne nødvendigheder, mangler og ønsker en del af fundamentet. På samme vis indgår læringsbehov som fundament for syntesen.

Brindley fastslår i sin undersøgelse, at det er begrænset, i hvor høj grad de lærende på konkret vis kan italesætte deres behov. Ligesom Hutchinsons & Waters lægger Brindley – ved at anvende kategorierne objektive behov, der tillægges sprogforløbets tilrettelægger, og subjektive behov, der tilskrives den lærende – op til et ulig magtforhold, der indebærer, at læreren tildeles rollen som parten, der fastlægger undervisningsindhold og didaktisk prægning på objektiv vis. Netop denne rollefordeling sættes der spørgsmålstegn ved i denne afhandling, der undersøger, hvordan informanterne italesætter deres behov.

I Browns tilgang er et centralt udgangspunkt kravet om, at al tilgængelig og hensigtsmæssig information fra alle involverede stakeholdere, der har en begrundet interesse i sprogforløbet, skal indhentes for at kunne opstille et validt curriculum, der er forsvarligt og passende. I denne afhandling bliver begrebet stakeholdere operationaliseret til lærende, undervisere og TAP'ere, der indtager en dobbeltrolle som informanter.

Brown og hans skelnen mellem fire forskellige synspunkter ligger til grund for selve opfattelsen af den behovsanalyse, der anvendes i nærværende afhandling. For at udvikle et i Browns terminologi 'adækvat curriculum' skal der dermed indsamles al tilgængelig og hensigtsmæssig information af kvalitative og kvantitative data, og dette kan i min optik ske ud fra Hutchinsons & Waters' beskrevne behovskategorier, målrettede sproglige behov og læringsbehov.

Behovskategorierne lægges til grund for sprogkurset og genforhandles bestandigt i en procesorienteret BA-tilgang. I begge processer, indsamlingen og genforhandlingen, er det vigtigt at inddrage alle stakeholdergrupper, der har en begrundet interesse i sprogundervisningen, og tilgodese alles behov i så stort omfang som muligt.

I artiklens første artikel 'Sproglige hvaffornoget? En kritisk diskursanalyse af konstruktioner af sproglige behov i rammen af danskundervisningen for transnationale vidensarbejdere på universitetet' udfoldes den teoretiske syntese, og holdes derfor kort i dette kapitel.

Tredje del: Forskningsdesign og metoder

Afhandlingens forskningsdesign og valg af analysemetoder til de indsamlede data udspringer af projektets fire overordnede forskningsspørgsmål. Besvarelsen af de første tre forskningsspørgsmål har tillige et praktisk sigte; nemlig i takt med undersøgelserne at udvikle et spørgeskema, der kan fungere som værktøj til kvantitativ dataindsamling i forbindelse med behovsanalyse for DFV.

Ifølge Creswell (2009: 22) bør et forskningsdesign indeholde tre elementer: (1) videnskabsteoretiske overvejelser, (2) undersøgelsesstrategier og slutteligt (3) konkrete metoder.

Denne del består af tre underdele. I den første del redegøres der for det videnskabsteoretiske ståsted, der lægges til grund for afhandlingen og dennes undersøgelser. I anden del redegøres der for den valgte undersøgelsesstrategi. Herefter følger i tredje del en redegørelse for de i dataindsamlingen konkret anvendte kvantitative og kvalitative metoder i form af spørgeskemaundersøgelse og interview. Herefter følger af en redegørelse af de metoder, der blev anvendt til dataanalysen: kritisk diskursanalyse, narrativ metode, international sammenlignende pædagogik og deskriptiv statistik.

1. Videnskabsteoretiske overvejelser

Ifølge *Den Store Danske*⁴ er konstruktivisme

en opfattelse inden for samfundsvidenskab, ifølge hvilken mennesker ikke kan opfatte de sociale fænomener direkte, men kun ved hjælp af begreber og tankefigurer, der er samfundsskabte eller udspringer af den menneskelige interaktion.

Som Søren Kjørup (2008: 162) udtrykker det: 'virkelighed og erkendelse må forstås som skabt eller formet'. Over for denne position står realismen, hvor virkeligheden eksisterer uafhængigt af vores opfattelse af den. Det kan være vanskeligt at placere sig, al den stund at det kan være svært at afgøre, hvor den fysiske verden begynder og hører op. Et eksempel, som Søren Kjørup bruger, er ting, vi omgiver os med i hverdagen. En pengeseddel er en fysisk genstand, men den er bærer af en konstrueret virkelighed, nemlig den værdi, som vi kan indløse til gengæld for varer eller tjenesteydelser.

Centralt i denne debat er spørgsmålet: Hvad konstituerer virkeligheden? Er den skabt af vores måde at se fænomener på, eller findes den uafhængigt? Og det er også tilfældet, når man dykker ned i social virkelighed. I den konstruktivistiske tankegang konstitueres virkelighed af individers opfattelser på forskellige måder i forskellige sammenhænge. Netop den indstilling er central i afhandlingen og er et punkt, jeg vil vende tilbage til.

⁴ https://denstoredanske.lex.dk/konstruktivisme_-_samfundsvidenskabeligt_begreb

Den videnskabsteoretiske tilgang i denne afhandling må betegnes som konstruktivistisk på grund af de anvendte analysemetoder og de indsamlede data. På den baggrund ansås det for mest frugtbart at anlægge et konstruktivistisk syn. Det begrundes i, at med metoderne kritisk diskursanalyse, narrativ analyse og kvalitativ indholdsanalyse, som ikke har et modstykke i naturvidenskaben, konstrueres eller formes en virkelighed, som bliver til i samspil mellem metode og menneske. Det samme kan hævdes om resultaterne, dvs. svarene og udsagnene fra informanterne, der bliver til, når de svarer på spørgeskemaer, eller i interview situationen. Data er ikke atomare størrelser, hvis værdi kan aflæses, men bliver til og konstrueres i et samspil.

I afhandlingens første artikel undersøges gennem interviews, hvordan informanter i deres svar definerer begrebet sproglige behov inden for en behovsafdækningsdiskurs for skræddersyede arbejdsmarkedsrettede dansksprogkurser, og hvordan de italesætter behov i forbindelse med DFV. Ydermere belyses informanternes vurdering af BA som værktøj til tilrettelæggelse af sprogkurser, og slutteligt søges undersøgt, hvordan informanterne konstruerer de magtforhold, der er i spil, når det gælder tilrettelæggelsen og indholdet af DU3: samspillet med Udlændinge- og Integrationsministeriet, med underviseren og mellem lærende og kolleger.

I anden artikel undersøges, hvordan lærende i interviews narrativt italesætter deres behov i andet- og fremmedsprogsundervisningen ud fra deres fortid, nutid og fremtid, og hvilke målrettede sproglige behov og læringsbehov tre informant-/stakeholdergrupper formulerer i spørgeskemaundersøgelser i forhold til DFV.

I artikel nummer tre foretages en sammenligning mellem CIP og tyske Zentrum für Schlüsselqualifikation (ZfS), og det undersøges, hvordan tyske informanter i deres svar på, om et spørgeskema designet til kvantitativ dataindsamling i BA for DFV på CIP kan anvendes på ZfS, konstruerer, om dette er anvendeligt eller ej, og hvad der i givet fald skulle ændres, så det kunne anvendes på ZfS. Udgangspunktet er, at begge centre er enheder, der beskæftiger sig med sprogundervisning af landesprog som andet- og fremmedsprog. De er begge konstruerede virkeligheder ligesom deres undervisning og de betingelser, de arbejder ud fra.

Som det ses, er alle forskningsgenstande i alle tre artikler konstruktioner af virkelighed og dermed oplagte til at blive undersøgt ud fra en konstruktivistisk tilgang.

2. Undersøgelserstrategi

2.1 Mixed methods

Projektet tager i sit design udgangspunkt i metoden mixed methods, der af Tashakkori og Creswell (2007: 4) defineres på følgende måde:

Research in which the investigator collects and analyses data, integrates the findings and draws inference using both quantitative and qualitative approaches or methods in a single study or program of inquiry.

Ifølge denne definition kan man gøre brug af flere metoder, der kan være såvel kvalitative som kvantitative, ved dataindsamlingen til en undersøgelse.

Ifølge Frederiksen (2013: 18) opstod metoden op gennem 1980'erne og 1990'erne som

modreaktion på metodepurister, der hævdede, at kvantitative og kvalitative metoder ikke kunne blandes på grund af uforenlighed mellem det positivistiske og det interpretivistiske forskningsparadigme.

Ved at betjene sig af mangfoldigheden af metoder inden for det kvalitative og kvantitative paradigme kan mixed methods sikre en komplementær indsigt og forståelse af det undersøgte sagsforhold, der er bredere og mere facetteret, netop gennem kombinationen af den kvalitative forsknings fortolkende og naturalistiske tilgang og den kvantitative forsknings objektive tilgang.

2.2 Forklarende sekventielt design

Ifølge Borglin (2018: 263) findes der 'ingen standardterminologi eller standardklassificering (typologi) for forskellige mixed methods-design'. Som de tre hyppigst anvendte strategier inden for mixed methods nævner Borglin (2018: 263-265) (1) det konvergent parallelle design, (2) det forklarende sekventielle design og (3) det eksplorativt sekventielle design. Et konvergent parallelt design inden for mixed methods er kendetegnet ved, at forskeren ved indsamlingen af data anvender kvantitative og kvalitative metoder samtidig, men holder disse adskilt under dataanalysen. Metoderne integreres først under udarbejdelsen af den overordnede tolkning. Over for det konvergente parallelle design står det forklarende sekventielle design, der består af to adskilte faser. I første fase indsamles og analyseres de kvantitative data. Analyseresultaterne derfra danner udgangspunkt for designets anden fase, hvor de kvalitative data indsamles for yderligere at kunne belyse analyseresultatet af de kvantitative data. Det tredje af de nævnte design, det eksplorativt sekventielle design, kan ligeledes inddeles i to faser. I den første fase kan designet anvendes til dybtgående undersøgelser af et uudforsket fænomen. I anden fase måles eller klassificeres det undersøgte fænomen.

I overvejelserne om, hvilket af de tre design der skulle indgå i undersøgelsesstrategien, indgik der flere kriterier: (1) anvendelsen af et fast eller fleksibelt design, altså en fast planlagt anvendelse af konkrete kvantitative og kvalitative metoder, over for et fleksibelt design, der i givet fald tillader anvendelsen af andre metoder, hvis der undervejs i undersøgelsen skulle opstå uforudsete problematikker, der forhindrer forskeren i at anvende det metodiske design, denne oprindeligt havde planlagt for at kunne besvare sit forskningsspørgsmål. (2) Overvejelser om, i hvilken rækkefølge de kvalitative og kvantitative data skulle indsamles, (3) overvejelser om, hvordan designet skulle tilpasses afhandlingens overordnede

forskningsspørgsmål, (4) og spørgsmålet om, hvor de indsamlede data ville blive integreret eller kombineret i undersøgelsen (fx i dataanalysen).

I nærværende afhandling blev der som undersøgelsesstrategi valgt et fast forklarende sekventielt design, som på forhånd fastlagde brugen og rækkefølgen af spørgeskemaundersøgelser som kvantitativ metode og interviews som kvalitativ metode. Grundet afhandlingens overordnede forskningsspørgsmål og projektets stramme tidsplan blev rækkefølgen for dataindsamlingen fastlagt ud fra forskningsspørgsmålet om, hvilke konkrete behov informantgrupperne formulerer. For bredt at kunne undersøge dette spørgsmål blev der planlagt spørgeskemaundersøgelser. Efterfølgende, og med afhandlingens andre overordnede forskningsspørgsmål om narrativer og diskurser i mente, blev spørgeskemaundersøgelsesresultater uddybet ved hjælp af interviewundersøgelser.

Dataindsamlingen til besvarelsen af afhandlingens tilbageværende overordnede spørgsmål blev indtænkt i designet som en perspektiverende opfølgning på resultaterne og på baggrund af et forskningsophold i Tyskland. Opholdet blev planlagt til at finde sted i sidste tredjedel af projektet, og med det åbende der sig en mulighed for at undersøge, om tilgangen med behovsanalyse kunne overføres fra en dansk til en tysk kontekst. Erfaringerne fra de allerede udførte undersøgelser og interviews tjente som grundlag for tilrettelæggelsen af opholdet i Tyskland. Man kan argumentere for, at det sidste spørgsmål er opportunt i forhold til de tre første, men ikke desto mindre vurderede mine vejledere og undertegnede, at resultaterne fra en sådan undersøgelse ville kunne støtte den samlede undersøgelse, bl.a. ved at fastholde det faste design.

3. Metoder

I det følgende beskrives den kvantitative og derefter den kvalitative metode, der blev anvendt til dataindsamlingen.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009: 119 ff.) og Møller-Hansen et al. (2015: 13-118; 141; 185; 211-223) bør følgende spørgsmål indgå i de overordnede overvejelser i tematiseringen og udformningen af såvel spørgeskema- som interviewundersøgelser: (1) Hvorfor? Det bør forud for dataindsamlingen gennem spørgeskema- og interviewundersøgelse stå klart, hvad formålet er med undersøgelse. I forlængelse heraf bør det derfor også på forhånd være afklaret, hvilke(n) metode(r) der anvendes til undersøgelsen. (2) Hvad? For at kunne gennemføre et interview/en spørgeskemaundersøgelse bør forskeren tilegne sig viden om det emne, vedkommende ønsker at undersøge. (3) Hvordan? Ud over at besidde en viden om emnet, der søges belyst, bør forskeren have et grundigt kendskab til forskellige metode- og analyseteknikker, i dette tilfælde spørgeskema og interview. Ud fra dette kendskab bør forskeren beslutte, hvilke(n) teknik(ker) inden for metoden der bør anvendes for at opnå den ønskede viden.

Afhandlingens indledning og teoridel besvarer de to første spørgsmål. Besvarelsen af det tredje spørgsmål, 'Hvordan?', følger i underkapitlerne om spørgeskemaundersøgelser (3.1) og interviews (3.2).

3.1 Spørgeskema

For primært at kunne besvare afhandlingens overordnede forskningsspørgsmål faldt valget på spørgeskemaundersøgelsen som kvantitativ metode. Den har den fordel, at man vil kunne gennemføre en undersøgelse om et specifikt fænomen, hvori der kan indgå svar fra mange personer (jf. hertil Møller-Hansen et al. 2015: 18-20).

Der var to formål med at gennemføre spørgeskemaundersøgelser i projektet. Det første var selvfølgelig at få besvaret kvantitativt, hvilke behov informantgrupperne formulerer i forbindelse med DFV. Det andet var via gennemførelsen af flere spørgeskemaundersøgelser at forsøge at udvikle et værktøj til indsamling af kvantitative data til en BA. Videreudviklingen af det planlagte værktøj skulle baseres på informanternes svar og feedback.

Opbygningen og udformningen af de anvendte spørgeskemaer fra begge spørgeskemaundersøgelser bygger på Dörnyei (2003; 2007) og Møller-Hansen et al. (2015). Ifølge Dörnyei (2003: 25-30) bør et spørgeskema bestå af følgende dele:

1. Titel
2. Overordnede retningslinjer
3. Instruktioner
4. Hoveddel med spørgsmål
5. Supplerende informationer
6. Taksigelse.

Ved siden af en titel (1), der bør gøre respondenterne opmærksom på spørgeskemaets emne, bør der indgå overordnede retningslinjer (2), der beskriver formålet med undersøgelsen og gør opmærksom på, at der ikke findes rigtige og forkerte svar, garanterer anonymitet og takker respondenterne på forhånd. Herefter bør der følge korte instruktioner (3) om, hvordan respondenterne udfylder spørgeskemaet. Herefter bør spørgeskemaets hoveddel følge (4). Den bør indeholde en eller flere sektioner med spørgsmål. Herefter bør der følge en sektion med supplerende informationer til informanterne (5), der bør indeholde forskerens informationer (navn, telefonnummer og mailadresse), så respondenterne efterfølgende har mulighed for at kontakte vedkommende, hvis der skulle være opstået spørgsmål i forbindelse med spørgeskemaet. Herefter bør respondenterne i en taksigelse (6) anerkendes for deres deltagelse.

Ved siden af litteratur om gennemførelsen af spørgeskemaundersøgelser og konstruktionen af disse (Dörnyei 2003; 2007; Møller-Hansen et al. 2015) bygger de i deres udformning og indhold også på undervisningsvejledninger til danskuddannelserne (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration

2006; Udlændinge- og Integrationsministeriet 2018). Undervisningsvejledningerne lægges til grund for danskundervisningen inden for danskuddannelserne og dermed for DU3.

Analysetilgangen 'Target Situation Analysis' (TSA) og 'Present Situation Analysis' (PSA) altså en BA-analysetilgang, skal blandt andet belyse informanternes behov forud for et sprogkursus. Førstnævnte metodes analyseresultater giver et billede af informanternes behov på dataindsamlingstidspunktet og er derfor tænkt med ind i spørgeskemaernes funktion og udformning.

Der blev ligeledes taget udgangspunkt i to spørgeskemaer, der før har været anvendt til BA i forbindelse med DFV; disse er udformet af Frederiksen og Jakobsen (2012) og Frederiksen og Årosin Laursen (2015). Begge spørgeskemaer blev udviklet og analyseret under inddragelse af domæneeksperter (jf. Long 2005: 26-28) bestående af CIP's sprogkonsulenter samt TAP'er på KU, der med deres viden bidrog til spørgsmål om specifikke opgaver, genrer og diskurser, der indgår i en arbejdsplads på universitetet (jf. også Jürna 2014).

Endvidere blev det samlede undervisningsmateriale for alle fem kursusdele af DFV (jf. Frederiksen 2018) inddraget i designprocessen. Udformningen af undervisningsmaterialet til DFV baserer sig bl.a. på ovennævnte ministerielle undervisningsvejledninger og har et arbejdsmarkedsrettet fokus, der sigter på det universitære arbejdsdomæne. Dog bygger materialets indhold og udformning samtidig også på resultaterne af den procesorienterede lærende-centrerede behovsanalyse, CIP opererer med. Alle lærende, der deltager på DFV-kurser, inddrages efter afslutning af deres respektive kursusdel i en genforhandling af deres behov, hvor de gennem feedback fremsætter eventuelle ændringsønsker (og dermed behov) i forbindelse med danskundervisningen. Undervisningsmaterialet til kursusdelene tilpasses løbende ud fra resultaterne af genforhandlingerne. Da de lærendes formulering af behov også søges belyst, udgjorde undervisningsmaterialet således en vigtig informations- og indholdskilde, der blev inddraget frem for alt i det første spørgeskemas tilblivelsesproces.

På baggrund af Dörnyeis (2003; 2007) instruktioner blev det første spørgeskema udformet således, at det foruden titel, de overordnede retningslinjer og instruktioner bestod af en hoveddel, der var inddelt i fem sektioner: (1) *Language Learning*, (2) *Content Subjects*, (3) *Usage of Language*, (4) *Changes* og (5) *Personal Information*. Informanterne blev i slutningen af hver sektion i et spørgsmål bedt om feedback og ændringsforslag. Ved hjælp af dette spørgsmål kunne der indsamles information, der bidrog til videreudviklingen af spørgeskemaet.

Analysen af informanternes feedback dannede grundlaget for videreudviklingen til andet spørgeskema, hvor hovedsektionen blev reduceret til fire underkategorier ved at fjerne underkategorien *Changes*. Ud over titlen, overordnede retningslinjer og instruktioner bestod andet spørgeskema af en hoveddel, der var inddelt i fire sektioner: (1) *Language Learning*, (2) *Content Subjects*, (3) *Usage of Language* og (5) *Personal Information*.

Såvel i første som i anden spørgeskemaundersøgelse blev der udsendt to versioner af spørgeskemaet: en version til de lærende og en version til undervisere og TAP'er. Forskellen bestod i, at der i nogle af

sektionerne blev stillet specifikke spørgsmål til de lærende i kraft af deres rolle vedrørende DFV, der ikke gav mening at stille underviserne og TAP'erne, idet disse to informantgrupper ikke modtager undervisning i dansk.

Det respektive spørgeskemas udformning og de spørgsmål, det skulle indeholde, blev drøftet med mine vejledere. Herunder også hvilke slags svarmuligheder spørgeskemaerne skulle anvende. Da informanternes holdning til bl.a. bestemte emner i undervisningsmaterialet ønskes undersøgt, var det et naturligt valg at anvende Likert-skalaen i de spørgsmål, der (1) ikke var åbne, (2) kunne besvares med ja eller nej, eller som (3) krævede konkrete svar.

Forud for begge spørgeskemaundersøgelser blev der også gennemført en obligatorisk testning af spørgeskemaerne (jf. Dörnyei 2003: 66), hvor nogle få udvalgte informanter afprøvede spørgeskemaerne og gav feedback, inden disse blev sendt ud.

3.1.1 Spørgeskemaundersøgelsens styrker og svagheder

Ifølge Dörnyei (2003: 9-14) og Møller-Hansen et al. (2015) kan et spørgeskema have såvel styrker som svagheder. Som den største styrke nævnes, at spørgeskemaundersøgelsen er tids- og ressourcebesparende. Med et velkonstrueret spørgeskema kan en eller få personer indsamle en større datamængde, der er statistisk generaliserbar, med et relativt lille tidsforbrug i modsætning til kvalitative metoder som fx interviews. Den hurtige dataindsamling kan fremskyndes ved hjælp af programmer og software (fx SurveyXact). Ved siden af de nævnte styrker pointerer Dörnyei (2003: 10) spørgeskemaers alsidighed, idet de kan anvendes ved at inddrage en række forskellige mennesker inden for forskellige situationer og være rettet mod en række forskellige emner. En yderligere fordel, der nævnes, er sikringen af deltageres identitet, fx ved brugen af computerprogrammer til spørgeskemaundersøgelser.

En af spørgeskemaets svagheder er ifølge Møller-Hansen et al. (2015), at spørgeskemaet kræver meget forarbejde. Ydermere kan et spørgeskema ikke undersøge fænomener så udtømmende som fx et interview, hvor emner kan uddybes. Et dårligt konstrueret spørgeskema kan producere invalide og upålidelige data (jf. også Gilham 2000: 1). Nødvendigheden af et velkonstrueret spørgeskema er, følger man Dörnyei (2003: 9-14; 2007: 115), tillige dets styrke, men også dets svaghed. Et spørgeskema, der fx er for langt, ikke er transparent nok, og som indeholder for mange uklare spørgsmål, kan have den effekt, at deltagerne mister lysten til at svare, fordi det er for kompliceret, og det tager for lang tid for deltageren at sætte sig ind i spørgsmålene. Spørgeskemaet kan også stå og falde med dets deltagere. Deltagerne kan have en negativ indvirkning på svarene, hvis de fx ikke er motiverede til at udfylde spørgeskemaet eller er uærlige i deres svar.

3.2 Interview

3.2.1 Valg af interviewtype

Ifølge Helferrich (2011: 21-35) kan et interview beskrives som en samtale, hvor en forsker på baggrund af 'Forschungsinteresse, Fragestellung und Forschungsgegenstand' (ibid.: 26) ønsker at erfare mere om den sociale virkelighed og til dette formål indgår i en samtale med et andet menneske.

Ifølge Dörnyei (2007: 134-135) kan man overordnet skelne mellem tre forskellige former for interviews: strukturerede, semistrukturerede og ustrukturerede. Strukturerede og ustrukturerede interviews fremstår som modpoler til hinanden. Spørgsmålene i det strukturerede interview har en nøjagtigt fastlagt rækkefølge, der er blevet fastsat på forhånd, og som i hvert interview i undersøgelsen stilles i samme rækkefølge og med samme ordlyd. Denne type interview kan med fordel anvendes til undersøgelser, hvor der ønskes standardiserede svar, der kan tælles og sammenlignes på tværs af de informanter, der deltager i undersøgelsen. Ulempen ved det strukturerede interview er, at det ikke er fleksibelt og udelukkende fokuserer på et fast emne og ikke tillader andre emner, der går ud over det fastlagte. I det ustrukturerede interview derimod er der ikke fastlagt nogen spørgsmål i forvejen. Der skal derigennem etableres en uformel og afslappet interviewsituation for informanten med målet om en uddybende samtale med tilsvarende stort udbytte af informationen. Denne interviewtype anvendes i dybtgående undersøgelser af bestemte fænomener, forskeren ønsker at undersøge. Det semistrukturerede interview beskrives af Dörnyei (2007: 136) på følgende vis:

In applied linguistics research most interviews conducted belong to the 'semi-structured interview' type, which offers a compromise between the two extremes: Although there is a set of pre-prepared guiding questions and prompts, the format is open-ended and the interviewee is encouraged to elaborate on issues raised in an exploratory manner. In other words, the interviewer provides guidance and direction (hence the '-structured' part in the name), but is also keen on to follow up on interesting developments and to let the interviewee elaborate on certain issues (hence the 'semi' part).

I de tilfælde, hvor det overordnede spørgsmål 'Hvad?' er afklaret, nemlig at forskeren er i besiddelse af en viden om det emne, der skal undersøges, kan semistrukturerede interviews med fordel anvendes. Det er den interviewtype, der ligger mellem de to nævnte modpoler. Forskeren opstiller på forhånd spørgsmål om et centralt emne, der skal undersøges, men ønsker ikke standardiserede svar. I interview situationen kan forskeren tilpasse sig udviklingen gennem sin faglige viden og yderligere gennem sin styring af selve interview situationen tillade informanten at uddybe sine svar, når dette synes nødvendigt og/eller interessant.

Dette betyder for det semistrukturerede interview, at informantens reaktion på spørgsmålene er med til at påvirke interviewets struktur og udformning. Derfor bliver fx spørgsmål ikke stillet i samme rækkefølge eller verbaliseret på samme måde under interviewet.

I denne afhandling valgtes brugen af semistrukturerede interviews til de kvalitative undersøgelser. Valget af den semistrukturerede interviewform blev bevidst truffet ud fra ønsket om at give alle informanter mulighed for at kunne fortælle og uddybe deres oplevelser og holdninger i interviewene inden for de opstillede rammer af de respektive centrale emner og tillige at fastholde deres koncentration og opmærksomhed inden for de forskellige emner.

Forud for interviewene blev emnerne dermed forbundne overordnede spørgsmål, og potentielle underspørgsmål til disse blev nedfældet i form af to interview guider, som interviewene tog udgangspunkt i. Senere i dette kapitel gøres der rede for dem og overvejelserne forbundet med konstruktionen af disse.

3.2.2 Enkeltinterview eller fokusgruppeinterview

Ved siden af valget af, hvilken interviewtype der skulle anvendes til undersøgelserne, skulle der ligeledes træffes et valg af, om der i interview situationen skulle interviewes enkelte informanter i enkeltinterviews eller flere informanter samtidigt i et fokusgruppeinterview.

Thomas Harboe (2016: 80) opstiller følgende fordele ved at gennemføre enkeltinterviews:

- Den personlige kontakt til respondenter sikrer, at alle spørgsmål besvares, og interviewer er sikker på, at respondenter har forstået spørgsmålene.
- Intet gruppepres. Respondenter er alene med interviewer og har derved mulighed for at komme med egne holdninger.
- Intime og private emner kan diskuteres.
- Mulighed for en relativt større spredning i stikprøven i forhold til en fokusgruppe, hvor det er bedst med en relativt homogen gruppe.

Ulemperne i enkeltinterviews er ifølge Harboe (2016: 80) karakteriseret ved, at der i kraft af manglen på en gruppe af informanter, der deltager i undersøgelsen, ikke kan opstå gruppedynamik, der kan være gavnlig for interviewet. Manglen på gruppedynamik kan føre til, at interview situationen af informanterne opfattes som kunstig eller akavet. Ydermere og i forlængelse heraf kan en interviewer, der ifølge Harboe (2016) ikke behersker sit håndværk, mislykkes med et enkeltinterview. Som videre ulempe nævner Harboe, at enkeltinterviewet typisk er forbundet med en tidskrævende analyse.

Fordelene ved fokusgruppeinterviews er bl.a., at gruppedynamikken kan fremme spontaniteten i interview situationen, fordi deltagerne føler sig trygge og opbygger tillid. Den kollektive hukommelse i gruppen kan endvidere føre til, at relevant information ikke glemmes, fokusgruppeinterviews kan observeres af en tredje part, og interviewer kan i en pause under fokusgruppeinterviewet tale med den observerende part i enrum og få input til yderligere spørgsmål. Fokusgruppeinterviews har vist sig at være givtige til problemfelter vedrørende sociale eller kulturelle temaer og er, modsat enkeltinterviews, ikke forbundet med tidskrævende analyser.

På trods af de nævnte fordele valgtes der til undersøgelserne semistrukturerede enkeltinterviews. Valget blev truffet ud fra, at der indgår emner vedrørende narrative oplevelser, konstrueringer omkring magtforhold og en mulig anvendelse af et spørgeskema. Disse private og til dels også personlige emner kan bedst diskuteres i enrum med mulighed for uddybelse. I et fokusgruppeinterview, og heri ligger ulemperne, ville det være svært at gå i dybden med fx den enkelte informants narrative oplevelser i en muligvis heterogen sammensat gruppe, hvor der kan forekomme dominerende medlemmer, der påvirker andre informanter og deres udsagn. Ved at vælge semistrukturerede enkeltinterviews kan der skabes en situation, der befordrer fortrolighed og mulighed for i mere intime rammer at tale om holdninger og oplevelser.

4. Overordnede etiske overvejelser i forbindelse med spørgeskema og interview

Forskerens person er afgørende for kvaliteten af den videnskabelige viden og for forsvarligheden af de etiske afgørelser i et forskningsprojekt (Kvale 1997: 122-123). Som en af de centrale etiske retningslinjer, der kan afledes af Møller-Hansen et al. (2015) og Kvale og Brinkmann (2009), nævnes, at forskeren i sin videnskabelige rolle bør udvise ansvarlighed, samtidig med at han overholder den videnskabelige kvalitet og sin egen uafhængighed. Dette gør sig gældende både for spørgeskema- og interviewundersøgelser.

Under den videnskabelige kvalitet forstås, at den viden, der vindes gennem projektet, skal være så transparent som muligt. Det vil sige, at der bør påhvile forskeren et ansvar for, at forskningsresultaterne er 'nøjagtige og repræsentative for forskningsområdet' (Kvale & Brinkmann 2009: 93), og ligeledes bør resultaterne, der konkluderes ud fra, kontrolleres og valideres.

Forskerens uafhængighed og integritet bør også spille en central rolle i de etiske overvejelser og beslutninger, der berører et forskningsprojekt. Forskellige tilknytningsforhold, der kan udøve en påvirkning på forskeren, fx en finansierende institution eller informanter, der deltager i projektet, bør forud for undersøgelsen afklares.

I forbindelse med dette projekt er der også blevet foretaget overvejelser i forbindelse med CIP's og de deltagende informanters indflydelse på undertegnede:

CIP har siden 2013 haft som mål at videreudvikle BA både i sin undervisningspraksis og som forskningsfelt. Derfor finansierer CIP dette projekt for at opnå en større viden om transnationale vidensarbejderes behov. Dermed har CIP en legitim interesse i at få dette ph.d.-projekt gennemført. Under hele forskningsprojektet har CIP's ledelse forholdt sig neutral og ikke søgt at øve indflydelse på resultaterne. Det har været op til de involverede vejledere, der ikke er tilknyttet CIP, og undertegnede selv at beskytte og tilgodese forskningsprojektets selvstændige karakter og dermed sikre, at ny viden genereres og kan komme institutionen og almenheden til gode.

Et etisk dilemma, der kan gøre sig gældende i forbindelse med samspelet med informanterne, der deltager i spørgeskemaundersøgelser og interviews, er, at de kan influere forskeren. Derfor bør neutralitet og professionalisme være fremherskende.

Ifølge Møller-Hansen et al. (2015:158-159) bør forskeren være opmærksom på sin neutralitet, når spørgeskemaets spørgsmål og svar udformes. Ledende spørgsmål og svarmuligheder bør undgås, da de synliggør forskerens holdning og dermed gør denne partisk.

Undertegnede har i bedst muligt omfang bestræbt sig på at forholde sig så neutral som muligt i udformningen af spørgeskemaets spørgsmål og svarmuligheder. For at sikre både objektivitet og neutralitet er spørgsmålene blevet diskuteret med mine vejledere, og jeg har desuden indhentet feedback fra kolleger.

Når det handler om tolkning af svar på åbne spørgsmål bør forskeren have for øje ikke at identificere sig for meget med de svar, der støtter den givne hypotese, på bekostning af svar, der afkræfter den. Det gælder altså om at vægte svarene ens og ikke at have en forudfattet mening om det resultat, analysen af svarene i spørgeskemaet skal tilvejebringe.

Forskeren bør i det interpersonelle samspil med deltagerne i interviewundersøgelsen være opmærksom på ikke at identificere sig med informanterne for at fx undgå risikoen for at miste den professionelle distance. På den ene side kan kendskabet til informanter være en fordel, da det skærper fortroligheden og kan skabe en mere afslappet stemning under interviewet (jf. Kvale 2007; Kvale & Brinkmann 2009). Man kunne til en vis grad kalde mit forhold til nogle af informanterne, jeg kender personligt, for venskabeligt. Grundet en fælles arbejdsplads kan der med rimelighed antages en vis identificering med fx underviserne, da jeg selv har undervist i dansk på DFV. Jeg har gennem hele undersøgelsen og i selve interview situationen bestræbt mig på at holde en professionel distance. Jeg har haft fokus på undersøgelsesernes neutralitet og objektivitet i forhold til alle de informanter, der deltog i alle undersøgelser, og har også i mine udlægninger af informanters udsagn og i analyserne heraf altid haft objektivitet og neutralitet for øje.

Et interview er i sig selv ikke en almindelig samtale, men en samtale, hvor interviewer har et mål om at opnå viden ud fra sine videnskabelige kompetencer. Ud fra disse bør forskeren tilrettelægge interviewet og i selve interview situationen vurdere sin rolle som initiator og beslutningstager mht. spørgsmål (rækkefølge, opfølgning osv.) (jf. Kvale 2007: 14-15). På grund af denne rolle kan magtforholdet mellem forsker og

informant i et interview anses for at være asymmetrisk. Ifølge Cohen et al. (2011: 140) kan forskellige irrationelle forhold influere på interviewets udformning. Dette kunne være følelser udløst af interview-situationen eller påvirkning af mellemmenneskelig art. Derfor bør relationen mellem interviewer og deltager være en del af overvejelserne omkring interviewundersøgelsen.

Graden af formalitet i et interview kan divergere fra et mere formelt til et mindre formelt interview. I denne undersøgelse valgtes brugen af semistrukturerede interviews med interviewguide, der kan siges at være af mere formel karakter, idet intervieweren til dels har fastlagt spørgsmålene og styrer samtalen. Den mere formelle interview-situation kan påvirke informanten, al den stund at denne kan føle sig mindre tryk, og dermed påvirke dennes frie informationsstrøm.

For at skabe større fortrolighed og for at give informanterne trygge rammer i interview-situationen blev alle interviews gennemført og optaget på den respektive informants arbejdsplads. Dermed var informanterne fysisk set på hjemmebane. Under mit udlandsophold i Tyskland, der forhindrede det personlige møde med informanterne i Danmark, blev fem interviews gennemført virtuelt med programmet Zoom, dvs. at de involverede informanter blev ringet op via videoopkald på deres arbejdsplads, og interviewet blev gennemført online. Manglen på det personlige fremmøde i de fem interviews, der blev gennemført online, lod ikke til at have en effekt på informanterne i interview-situationen.

Det asymmetriske magtforhold, som det semistrukturerede interview lægger op til, lod heller ikke til at påvirke de deltagende informanter. Dette kan skyldes, omend informanterne arbejder i forskellige stillinger i et universitært miljø, at de er fortrolige med eller i embeds medfør har et indgående kendskab til gængs videnskabelig praksis i forhold til interviews og de dermed forbundne magtroller, der gør sig gældende i en sådan situation. Ligeledes kan det skyldes, at nogle informanter frivilligt meldte sig til at blive interviewet, mens jeg over for andre informanter udtrykte min interesse i at få kendskab til deres historie og holdninger.

For at udvise transparens havde jeg inden interviewet fremsendt en samtykkeerklæring til hver informant. Før selve interviewet briefede jeg informanterne: Undersøgelsens formål blev forklaret, og hvorfor deres definition af behov, deres livshistorie i forbindelse med at lære sprog og holdninger til magtforholdene var interessante. Herefter blev der i en kort introduktion gjort rede for interviewets opbygning. I den sidste del af briefing forklarede jeg med udgangspunkt i den fremsendte samtykkeerklæring, hvilke muligheder og rettigheder informanterne havde under og efter interviewet. Efter interviewet blev informanterne debriefet om, hvad der ville ske med deres data, og at disse ville indgå i en artikel, samt at informanterne til enhver tid kunne henvende sig, hvis de havde spørgsmål i forbindelse med undersøgelsen og deres data.

I alle gennemførte interviews var stemningen, trods interviewets mere formelle karakter, afslappet og god. Efter debriefing har jeg i alle interview-situationer efterfølgende konverseret med den respektive informant, og hos de informanter, jeg ikke kendte, blev der i de efterfølgende samtaler tilkendegivet stor interesse for forskningsprojektet, hvilket for mig er en indikation af, at den respektfulde, gode og åbne stemning, der herskede under interviewet, rakte ud over interview-situationen.

I alt blev der gennemført 22 semistrukturerede interviews: (1) 17 interviews, der blev indsamlet i to runder i forbindelse med at undersøgelser vedrørende afhandlingens tre første overordnede forskningsspørgsmål blev gennemført i Danmark, og (2) fem semistrukturerede interviews, der blev gennemført under et forskningsophold i Kiel (Tyskland) og som også er en del af undersøgelsen til afhandlingens fjerde overordnede spørgsmål.

Informanterne til undersøgelserne blev genereret på forskellige måder. Til de første to interviewundersøgelser, hvor der deltog 11, blev informanterne efter at have udfyldt spørgeskemaundersøgelserne, der bliver gjort rede for senere i dette kapitel, opfordret til at henvende sig til undertegnede, hvis de i forlængelse af spørgeskemaet gerne ville interviewes. Andre informanter blev, efter at de ligeledes havde deltaget i spørgeskemaundersøgelsen, kontaktet direkte af mig med ønsket om at interviewe dem, eftersom jeg fandt deres besvarelser interessante. De fem informanter, der blev interviewet under forskningsopholdet i Tyskland, blev indhentet, ved at jeg henvendte mig direkte til dem.

Der skal her pointeres, at udvalget af alle informanterne var uafhængigt af, om de støttede de antagelser, der ligger til grund for undersøgelserne.

Ud af de 11 deltagende informanter i de første to interviewundersøgelser var jeg ikke bekendt med seks (tre lærende og tre TAP'er). Dermed kan et venskab, der kunne sløre for objektivitet og distance, udelukkes. Fem af de deltagende informanter (tre undervisere og to TAP'er) kendte jeg. De var nære hhv. kolleger (undervisere) og kolleger, som jeg i mindre grad havde at gøre med (TAP'er). Ud af de fem informanter, der deltog i undersøgelsen, der blev gennemført i Tyskland, var én et bekendtskab, mens jeg ikke kendte de fire øvrige informanter i forvejen.

4.1 Specifikke etiske overvejelser i forbindelse med spørgeskemaer

Ifølge Møller-Hansen et al. (2015: 94; 169; 207) bør man overveje de etiske problemstillinger, der gør sig gældende i forbindelse med udformningen og arbejdet med spørgeskemaer.

Som den første problemstilling nævnes antallet af adspurgte, der skal indgå i undersøgelsen. Disse bør 'udgøre et miniaturebillede af hele gruppen' (Møller-Hansen et al. 2015: 95), og forskeren bør derfor sikre, at alle medlemmer af gruppen, der ønskes undersøgt, har mulighed for at deltage i undersøgelsen, så denne er repræsentativ, og undersøgelsens resultater er generaliserbare.

Den oprindelige tanke var at udvikle et værktøj til brug i BA, så første spørgeskema blev udsendt til et mindre antal informanter for at kunne videreudvikle dette. Planen var dernæst at udsende det videreudviklede spørgeskema til en større gruppe informanter, hvis feedback kunne danne grundlag for endnu en videreudvikling af spørgeskemaet osv.

I 2018 satte Københavns Kommune danskuddannelserne i udbud. CIP deltog i udbuddet, men vandt ikke. Grundet det tabte udbud blev kursusvirksomheden omkring DFV indstillet, hvilket havde følger for projektets faste forskningsdesign, idet der kun kunne gennemføres to spørgeskemaundersøgelser med et

mindre antal informanter. Da det stod klart, at kursusvirksomheden omkring DFV lukkede, var andet spørgeskema blevet udformet og klar til at blive sendt ud. Grundet den korte tidsfrist på tre måneder, inden undervisningen af DFV ophørte, var vi af den opfattelse, at den bedste beslutning var ikke at ændre spørgeskemaet for at tilpasse det de nye omstændigheder, men at sende det ud for at indsamle data. Det kan diskuteres, om det havde givet mening at fortsætte dataindsamlingen hos den institution, der vandt udbuddet, og sådanne overvejelser var også i spil. Slutteligt valgte undertegnede ikke at indsamle flere kvantitative data, idet DFV som koncept var ensartet, og det ville have taget for lang tid at finde et modsvarende skræddersyet undervisningsformat, der kunne undersøges, og tilpasse spørgeskemaerne til undervisningsmaterialet.

På grund af det lineære forskningsdesign er konsekvensen for projektet, at dets resultater baseret på kvantitative data har en kvalitativ karakter og ikke er generaliserbare, idet der kan sås usikkerhed om undersøgelsens repræsentativitet.

Et etisk problem, man ifølge Møller-Hansen et al. (2015) bør tage stilling til, er at beskytte informanternes personlige oplysninger og derved sikre, at den enkelte deltagers besvarelse ikke kan føres tilbage til personen. For at løfte dette ansvar blev alle besvarelserne af spørgeskemaet anonymiseret. I overvejelserne omkring overholdelse af persondataforordningen (i det følgende GDPR) i forbindelse med spørgeskema sammenholdt med mulighederne for IT-understøttelse var det naturlige valg at bruge programmet SurveyXact, som KU stillede til rådighed. Programmet overholder bestemmelserne i GDPR og var derfor en sikker option. For andre undersøgelsestyper, der bliver foretaget på internettet eller sociale medier, kunne det ikke godtgøres, at resultaterne var sikrede i forhold til GDPR. Analoge undersøgelsestyper, fx papirspørgeskema eller besøgsinterview, blev fravalgt på grund af den dermed forbundne arbejdsbyrde og risikoen for at introducere fejl i forbindelse med overflytningen af resultaterne til et digitalt medie.

4.2 Specifikke etiske overvejelser i forbindelse med interviews

Birch et al. (2002: 1) og Kvale og Brinkmann (2009: 80-81) nævner forskellige etiske problemstillinger, der bør tages hensyn til i forbindelse med interviewforskningen, når man undersøger og udforsker menneskers private liv og offentliggør sine resultater. Undersøgelsens udfald kan have konsekvenser for de deltagende informanter, og derfor bør man overveje potentielle etiske problematikker, når man planlægger en interviewundersøgelse. Kvale og Brinkmann (2009: 81 ff.) opstiller en række etiske spørgsmål, der bør stilles i forbindelse med en interviewundersøgelse. Et af de etiske spørgsmål omhandler forskerens position, der i det foregående afsnit er blevet besvaret. To yderligere etiske spørgsmål i forbindelse med interviews er informeret samtykke, fortrolighed og konsekvenser for informanterne.

4.2.1 Informeret samtykke

Informantens samtykke til frivilligt at ville deltage i undersøgelsen, og at de genererede data må anvendes til forskningsprojektet, skal ifølge Helferrich og Kvale og Brinkmann (2009: 81) indhentes. Derigennem sikres fortroligheden, og man 'tager hensyn til undersøgelsens mulige konsekvenser for interviewpersonerne' (ibid.: 81). For at sikre transparens skal informanterne informeres om de overordnede formål, undersøgelsen har, om det overordnede forskningsdesign og eventuelle risici ved at deltage. Ud over dette skal det informerede samtykke sikre, at informanterne deltager frivilligt i undersøgelsen, at de erklærer sig indforståede med, at informationer om dem, der kan være genkendelige, offentliggøres, og at de informeres om deres rettigheder såsom at kunne trække deres samtykke tilbage, trække sig fra undersøgelsen eller at afbryde eller stoppe interviewet. Kunsten er ifølge Kvale og Brinkmann (2009) at dosere informationerne, således at informanten kan danne sig et godt billede af formål og design uden at blive for udførligt informeret og derigennem forvirret.

For at ihukomme disse retningslinjer, for at oplyse og tage hensyn til de deltagende blev der som en del af forskningsdesignet konstrueret en samtykkeerklæring på engelsk. På trods af at størstedelen af informanterne er dansksprogede, valgtes engelsk som sprog for samtykkeerklæringen, da det sproglige niveau på dansk blandt de involverede transnationale vidensarbejdere divergerer. Det ansås derfor som mere hensigtsmæssigt at forfatte samtykkeerklæringen på engelsk, så denne var sprogligt tilgængelig for alle involverede informanter.

Samtykkeerklæringen indeholder en tematisering af forskningsprojektet, så den enkelte informant bliver oplyst om, hvad dette går ud på. Herefter informeres informanten om, hvad det indebærer at deltage i undersøgelsen, nemlig at samtalen optages, og at interviewerens måske tager noter. Som det tredje gøres der opmærksom på, at deltagelsen er frivillig, og at samtykket til enhver tid kan trækkes tilbage, hvis informanten skønner, at deltagelsen kan medføre konsekvenser. Ligeledes gøres der rede for, at informantens identitet (pseudo)anonymiseres, og at udtalelser i interviewet, der relaterer tilbage til informanten, ændres, hvis dette er nødvendigt. Som det sidste gøres informanten i samtykkeerklæringen opmærksom på, at de indsamlede data vil blive transskriberet, samt at de anonymiserede data eventuelt vil blive anvendt til fx undervisnings- eller forskningsformål. Ligeledes gøres der opmærksom på, for at fremme fortroligheden, hvilke personer der har adgang til de indsamlede data.

4.2.2 Fortrolighed og konsekvenser for informanterne

Man bør indledende forholde sig til konsekvenserne af en kvalitativ undersøgelse både med hensyn til den mulige skade, den kan påføre deltagerne, og de fordele, de kan forventes at få ved at deltage i undersøgelsen.

(Kvale & Brinkmann 2009: 92)

Som indledende nævnt udforskes menneskers private liv i et interview, og i en undersøgelse, der offentliggør informationer opnået fra en interviewundersøgelse, er der en potentiel fare for, at informanterne er genkendelige eller identificerbare igennem deres udsagn. Derfor skal der ved siden af informeret samtykke tages stilling til faktorer, der sikrer, at undersøgelsen indebærer så lille risiko som muligt for at skade informanterne.

Kvale og Brinkmann (2009: 91 ff.) og Helferrich (2011: 190 ff.) nævner fortrolighed og konsekvens som faktorer, der er afgørende for en interviewundersøgelse, hvor der værnes om informantens privatliv, personfølsomme oplysninger og de konsekvenser, undersøgelsen kan have for vedkommende.

Som en del af fortroligheden og for at beskytte den respektive informants identitet kan der foretages en anonymisering, der af Helferrich (2011: 191) defineres således:

Als "Pseudoanonymisierung" wird „das Ersetzen des Namens oder anderer Identifikationsmerkmale durch ein Kennzeichen“ definiert. Da die Anonymisierung ein Akt der Datenverarbeitung ist, muss die befragte Person der Datenverarbeitung vorher zustimmen [...] Für qualitative Interviews ist zu prüfen, ob das Risiko der Bestimmbarkeit ausreichend gemindert worden ist. Anonymisierungen sind zu dem frühest möglichen Zeitpunkt durchzuführen – möglichst schon während der Transkription.

Ved at anonymisere informanten kan dennes identitet sløres og derigennem beskyttes, men denne praksis støder også på kritik. Parker (2005: 17) henviser til problematikken, at en anonymisering kan have den effekt, at den kan fratage informanten dennes stemme, som netop er blevet anvendt til forskningsformålet. Ligeledes nævner Kvale og Brinkmann (2009: 92), at en anonymisering kan være problematisk, hvis en informant gerne vil krediteres med navn for at bidrage med viden til forskningsprojektet.

Helferrich gør i ovenstående definition af anonymisering opmærksom på, at en informants udsagn fx er genkendeligt, på trods af at vedkommende er blevet anonymiseret eller pseudoanonymiseret. Derfor kan et videre skridt være på forsvarlig vis at omskrive informantens udsagn i undersøgelsen, hvor det synes nødvendigt, for at sikre at denne ikke kan identificeres. Ved siden af anonymiseringen kan informanten også beskyttes via en regulering af, hvem der har adgang til de indsamlede data.

For at løfte det nødvendige etiske ansvar i denne undersøgelse og for at undgå mulige risici for eksponeringen er de deltagende informanter blevet anonymiseret/pseudoanonymiseret ved transskriberingen af de indsamlede interviews. Ligeledes blev alle lydfiler lagret på et krypteret forskningsdrev på en server, der tilhører Københavns Universitet, og derefter slettet fra den passwordsikrede iPad og PC, de blev optaget på.

For at undgå at uvedkommende skulle få adgang til de lagrede data, blev det krypterede drev kun gjort tilgængeligt for de to vejledere tilknyttet ph.d.-projektet, CIP's centeradministrator og undertegnede.

4.3 Uden lys, ingen skygge: interviewets styrker og svagheder

Forskningsinterviewet som metode har styrker såvel som svagheder. Dörnyei (2007: 143-144) nævner som eksempel på styrke, at interviewet er en metode, de fleste mennesker har set eller overværet. Derfor vil de have en forestilling om, hvordan et interview skal gennemføres, og på den måde opnå gode resultater allerede som begyndere.

Grundet den interaktion, der finder sted i et interview, kan dette anses som værende en social og også naturlig måde at indsamle data på, og det kan anvendes i mange forskellige situationer inden for forskellige emner, samtidig med at det muliggør dybtgående undersøgelser. Ligeledes nævnes fleksibilitet som en styrke. På den ene side kan en interviewguide skabe klare strukturer for et interview, men intervieweren kan på den anden side i kraft af sin funktion justere på den under samtalen, hvis der fx skulle opstå spørgsmål eller uklarheder under samtalen.

Som interviewets svagheder nævnes, at det igennem en interviewundersøgelse kan være 'svært at generalisere og få overblik over, hvor udbredt et fænomen kan være' (Møller-Hansen, Marckmann, Nørregård-Nielsen, Rosenmeier & Østergaard 2015: 19). Metoden er tidskrævende. Forud for interviewet skal der forberedes meget, og også selve interviewet kan tage lang tid. Ligeledes kræver et interview gode kommunikationsevner, som ikke alle er i besiddelse af. Dörnyei (2007: 143-144) nævner i forbindelse med interviewets svagheder, at dette står og falder med de involverede informanter. Da det ikke er muligt at anonymisere en informant fuldstændigt, kan informanten i interviewet, hvis faren består i, at denne bliver genkendt, forsøge at give svar, der får ham/hende til at fremstå i et bedre lys. Ligeledes påpeger Dörnyei, at informanter enten kan være for fāmælte og generte under et interview eller for snakkesalige. Resultatet kan

blive, at der enten er for få brugbare data til undersøgelsen eller en overflod af data, hvoraf mange ikke kan anvendes.

5. Interviewguide

Thomas Harboe (2016: 77) definerer en interviewguide som følgende:

En spørgeguide er typisk et stykke papir, der oplister spørgsmål, der er forberedt på forhånd, og som bruges som støtte for interviewerens undervejs i interviewet. Denne spørgeguide kan være mere eller mindre udførligt udformet, den kan indeholde alle spørgsmålene, eller den kan være begrænset til en række overskrifter.

Afhandlingens tre kvalitative undersøgelser, hvor der anvendtes semistrukturerede interviews, blev gennemført på grundlag af to forskellige interviewguider. Den første blev konstrueret i forbindelse med de tre første overordnede forskningsspørgsmål samt i faglitteratur omkring BA og behov og også omkring diskursanalyse og narrativ teori. Den anden interviewguide blev konstrueret i forbindelse med afhandlingens fjerde overordnede forskningsspørgsmål.

Interviewguide nummer et består af tre dele: (1) en definitionsdel, (2) en narrativ del og (3) en diskursiv del. Interviewguiden indeholder inden for de respektive dele, der i det følgende skal beskrives, nogle faste åbne spørgsmål, der blev stillet til den respektive informantgruppe.

I definitionsdelen bedes informanterne om kort med deres egne ord at definere begrebet sproglige behov. I den narrative del bedes informanterne derefter ud fra en initierende (fortælle)stimulus, *impromptu*⁵ (jf. Glinka 2016: 11; Helferrich 2011: 36), at fortælle de dele af deres livshistorie (fortid, nutid og fremtid), der omhandler deres erfaring med andet- og fremmedsprogsundervisning, og de sproglige behov eller læringsbehov, de måtte have oplevet. Interviewguidens sidste del, den diskursive del, tager udgangspunkt i undersøgelsens første kvantitative undersøgelse, spørgeskemaundersøgelsen (pilot), som informanter, der bliver interviewet, har deltaget i. I interviewets tredje del bliver informanterne først bedt om at tage stilling til de magtforhold, der er i spil, når det gælder tilrettelæggelsen og indholdet af DU3. Dette indbefatter samspillet med Udlændinge- og Integrationsministeriet og mellem stakeholdergrupperne indbyrdes. Samtidig bliver de bedt om at udtale sig om, hvorvidt de mener, at undervisningsmaterialet dækker alt det,

⁵ Glinka (2016: 12) og Helferrich (2011) anvender den tyske betegnelse 'Stehgreiferzählung'.

undervisningen bør indeholde, om der er noget, de vil ændre ved DFV-kurserne, og til sidst om, hvordan de ser BA som et værktøj til at planlægge et sprogforløb.

Inden for alle tre dele af interviewguiden anvendtes åbne spørgsmål, der udviklede sig til at blive mere konkrete, når det viste sig nødvendigt at komme nærmere ind på bestemte emner. Efter hver gennemført del af interviewguiden blev informanterne spurgt, om de ønskede at tilføje noget, inden interviewet fortsatte til næste del.

Nedenstående tabel (3) viser eksempler på spørgsmål indeholdt i den første interviewguide:

Tabel 3: Eksempler på spørgsmål i den første interviewguide.

Definitionsdel	Åbent spørgsmål	Konkretiserende spørgsmål
<ul style="list-style-type: none"> • Definition af begrebet 'sproglige behov' 	<p>As you know, I am conducting a PhD project on needs analysis. How would you in your own words define the term language needs?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Do you have anything to add?
Narrativ del	Åbne spørgsmål	Konkretiserende spørgsmål
<ul style="list-style-type: none"> • Narrative konstruktioner af informanternes prægning af behov i forbindelse med deres livsfortælling med fokus på deres oplevelser i og med fremmed- og andetsprogsundervisning • Narrative konstruktioner af bevidsthed omkring behov i forskellige livsafsnit • Narrative konstruktioner af behovsforandring over tid 	<ul style="list-style-type: none"> • Could you tell me more about the foreign languages you learned at school? • How were the language classes? Was there a schedule for what you should learn or was there room for choosing certain topics within the language you found interesting? • Why did you choose the DFV course? 	<ul style="list-style-type: none"> • How did you experience to learn a new language as a child, teenager and why? • Did you experience that you wanted or needed to learn something special out from the experience of learning other languages? • Due to your previous experiences with language learning, did you, before the courses started, anticipate things that you knew you would learn? If yes, which and why?
Diskursiv del	Åbne spørgsmål	Konkretiserende spørgsmål
<ul style="list-style-type: none"> • Italesættelse af magtforhold, behov i forbindelse med danskuddannelserne og BA som planlægningsværktøj til sprogundervisning 	<ul style="list-style-type: none"> • As you remember, the survey you filled in listed all the topics included in your course material that the Danish Ministry of Immigration and Integration finds important and therefore mandatory for you to learn. What is your 	<ul style="list-style-type: none"> • Could you elaborate? • How did your teacher react?

	<p>opinion about a ministry anticipating what you need to learn and then generalize this for all Danish courses?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Did you ever talk to your Danish teacher about things you need to learn or would like learn? How did your teacher react towards this? Did you feel that he or she could relate to your wish? • Here, at the end of the interview, what are your thoughts on needs analysis as a tool for designing Danish courses and you being a part of it? 	
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Også i forbindelse med besvarelsen af afhandlingens fjerde overordnede spørgsmål blev der gennemført semistrukturerede interviews under et forskningsophold i Kiel i Tyskland. Til gennemførelsen af disse interviews blev der ligeledes udarbejdet en interviewguide, der tog udgangspunkt i litteratur om sammenlignende pædagogik og uddannelsessystemer, behovsanalyse, danskuddannelserne for dansk som andet- og fremmedsprog med fokus på danskuddannelse 3 og i litteratur om den overordnede tyskuddannelse for tysk som andet- og fremmedsprog i Tyskland. Ydermere blev der inddraget tekster med information om tyskundervisningen i tysk som andet- og fremmedsprog på Zentrum für Schlüsselqualifikation (ZfS) på Christian-Albrechts Universität zu Kiel (CAU). I lighed med den guide, der blev anvendt til undersøgelserne i Danmark, indeholder også denne interviewguide en række faste spørgsmål, der blev stillet til de adspurgte informanter.

Interviewguiden består af seks dele: (1) internationaliseringsprocesser på tyske universiteter, (2) viden om behovsanalyse, (3) viden og erfaringer om tyskuddannelser og tyskundervisningen, (4) informantens egne erfaringer med behovsanalyse, (5) bedømmelse af spørgeskema til DFV og (6) holdning til behovsanalyse som planlægningsværktøj.

Tabel 4 viser opbygningen af interviewguiden og giver ligeledes eksempler på nogle af de spørgsmål, der blev anvendt. Disse gik fra at være meget åbne til at være mere konkrete.

Tabel 4: Tysk interviewguide med eksempler på spørgsmål inden for de fem dele.

1. Einschätzung/Wissen zu Internationalisierungsprozessen	Offene Frage(n)	Konkretisierende Fragen
Internationalisierungsprozesse an deutschen Universitäten	In Dänemark ist oft die Rede von Internationalisierungsprozessen und von der Wichtigkeit der englischen Sprache als Lingua Franca. Dieses macht sich bei uns in DK z.B. darin bemerkbar, dass mehrere Studiengänge in englischer Sprache angeboten werden oder auch darin, dass wissenschaftliche Beiträge vorzugsweise in englischer Sprache verfasst und publiziert werden. Wie verhält es sich diesbezüglich an deutschen Universitäten?	Haben Sie Hinzufügungen?
2. Wissen zu BA	Offene Frage(n)	Konkretisierende Fragen
Definition von Bedarfsanalyse	In meinem Dissertationsprojekt beschäftige ich mich mit Bedarfsanalysen. Wie würden Sie in eigenen Worten den Begriff Bedarfsanalyse definieren?	Haben Sie ihrer Definition noch etwas hinzuzufügen?
3. Wissen, Erfahrungen und Meinungen/ Bildungssystem	Offene Fragen	Konkretisierende Fragen
<ul style="list-style-type: none"> • Wissen zum Aufbau der Deutschausbildung (Deutsch als Zweit- und Fremdsprache) auf nationaler/föderaler Ebene • Wissen zur Unterrichtsstruktur am ZfS • Wissen zur Unterrichtskonzipierung • Erfahrungen mit Unterrichtskonzipierung • Meinung zur Unterrichtskonzipierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie sieht es auf nationaler Ebene aus mit Deutschkursen für internationale Wissensarbeitern an Deutschlektoraten an anderen deutschen Universitäten aus? • Wie ist der Deutschunterricht am ZfS für internationale Wissensarbeiter konzeptualisiert? • Welche DAF-Kurse gibt es? Gibt es gesonderte Deutschkurse für Wissensarbeiter? Wenn ja, welche? Wenn nein, warum nicht? 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie finden Sie diese Art der Konzeptionalisierung in anderen Bundesländern? • Wie finden Sie diese Konzeptionalisierung? Wenn nicht: Wie werden diese dann unterrichtet? In welchen Kursen sind internationale Wissensarbeiter dann eingebettet? • Wie finden Sie das?
4. Erfahrungswerte/	Offene Fragen	Konkretisierende Fragen

Bedarfsanalyse		
<ul style="list-style-type: none"> • Bedarfsanalyse in der Praxis des/der Probanden • Erfahrungswerte mit dem Konzipierungswerkzeug 	<ul style="list-style-type: none"> • Haben Sie im Laufe Ihrer beruflichen Laufbahn BA für die Konzipierung ihres Unterrichtes durchführen müssen? • Wie bemessen Sie die Rolle einer BA im nationalen Kontext, wenn es im Deutschunterricht geht? 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie hat sich dieses am Unterricht bemerkbar gemacht? • Wie wichtig ist es z.B. die sprachlichen Bedürfnisse der Lerner zu erfüllen? Warum?
5. Einschätzung/Bewertung des Fragebogens	Offene Fragen	Konkretisierende Fragen
	<ul style="list-style-type: none"> • Nach Ansicht des Fragebogens für alle, inwiefern erachten Sie diesen übergeordnet als anwendbar für das ZfS? 	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn ja, warum? • Wenn nein, warum nicht? • Welche Elemente fehlen? • Änderungen um Anwendbarkeit herbeizuführen.
6. Einschätzung/Bedarfsanalyse als Werkzeug	Offene Fragen	Konkretisierende Fragen
<ul style="list-style-type: none"> • Einschätzung von Bedarfsanalyse als Konzipierungswerkzeug für den Zweit- und Fremdsprachenunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Was halten Sie davon, bei der Konzipierung von Sprachkursen, Bedarfsanalysen als Werkzeug einzusetzen um sprachlichen Bedarf für den Inhalt und eventuellen Aufbau des Sprachkurses zu ermitteln? 	<ul style="list-style-type: none"> • Warum?

Forud for interviewene, hvor den respektive interviewguide blev anvendt, havde jeg diskuteret de opstillede spørgsmål i begge guider med mine vejledere, og i begge tilfælde der blev gennemført et testinterview, hvor en informant gav feedback. Disse blev foretaget for at estimere længden af de planlagte interviews, for at træne mine færdigheder som interviewer og for eventuelt at kunne justere på spørgsmål i den respektive interviewguide. Testinterviewdeltagernes feedback var positiv, således at ingen af de to interviewguider behøvede ændringer. Som oversigten over de indsamlede data, som følger senere i kapitlet, viser, kunne testinterviewene ikke give en indikation af, hvor lang tid et interview, der gennemføres ud fra

den respektive interview guide, cirka ville tage. Dette beror på, at de respektive testinformanter i interview situationerne tog sig forskellig tid til at svare på de stillede spørgsmål.

6. Data og informanter

De kvantitative data blev indsamlet mellem juni og december 2017 (første spørgeskemaundersøgelse) og mellem april og december 2018 (anden spørgeskemaundersøgelse). Nedenstående diagrammer 1 og 2 viser fordelingen af de adspurgte informantgrupper i spørgeskemaundersøgelserne.

Diagram 1: Første spørgeskemaundersøgelse

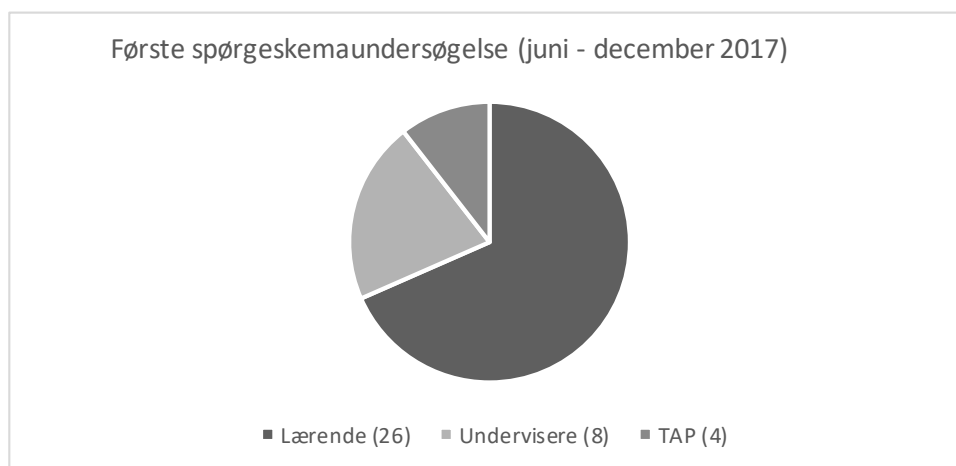
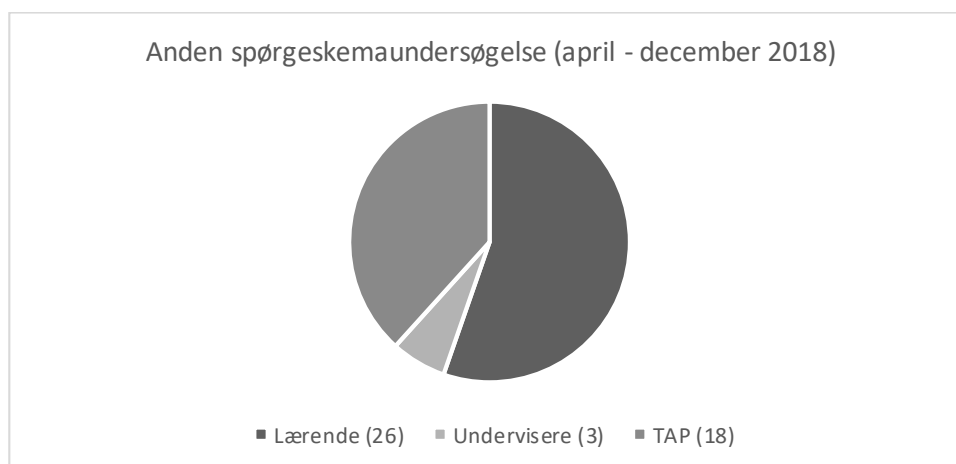


Diagram 2: Anden spørgeskemaundersøgelse.



Som før nævnt baserer de kvalitative data til projektet sig på 22 semistrukturerede interviews, hvoraf 17 blev gennemført fra juni 2017 til december 2018 i hhv. København og Kiel (virtuelt via programmet Zoom grundet udlandsophold). I den første runde interviews bestod deltagerne af forskellige informantgrupper: i alt tre undervisere, tre lærende og fem TAP'er. De fem tyske interviews i Kiel i Tyskland blev gennemført med tre informantgrupper: tre undervisere, en TAP og en person i ZfS's ledelse.

Valget af informantgrupperne til de første 17 interviews, der blev gennemført, beror på, at de lærende og underviserne udgør kernen af sprogkurset. TAP'erne udvalgte som informantgruppe, da DFV er arbejdsmarkedsrettet dansk, og de i deres funktion i arbejdshverdagen typisk har kontakt med transnationale vidensarbejdere og derfor måtte have forestillinger om, hvilke målrettede sproglige behov og læringsbehov der skal tilgodeses i danskundervisningen, der er målrettet den medarbejdergruppe. Derudover har TAP'erne måske også egne erfaringer med andet- og fremmedsprogsundervisning, der spiller ind i deres anbefalinger.

Der blev gennemført interviews ad to omgange: første gang i november/december 2017 og anden gang i september til november 2018. I første omgang blev der interviewet to undervisere, to lærende og to TAP'er. I anden omgang blev der interviewet en ny underviser, en ny lærende og tre nye TAP'er, og der blev gennemført opfølgende interviews med to undervisere, en ny lærende og to TAP'er. Den oprindelige tanke var at interviewe alle informanter ad to omgange inden for interviewets diskursive del for at se, om der var sket en forandring i deres konstruktioner af magtforhold m.m. Det viste sig at være svært at gennemføre to interviews med de samme informanter, al den stund at nogle informanter flyttede fra Danmark og på grund af fx tidsforskelle ikke havde mulighed for at deltage i et andet interview. Derfor indgår de data, der blev indsamlet i anden indsamlingsrunde, som supplerende data til undersøgelserne, der har med interviewets diskursive del at gøre.

De lærende, der deltog i interviewene, blev undervist på forskellige moduler i DFV. Nogle af dem var begyndere, og andre var øvede. Det betyder, at ikke alle informanter havde mulighed for at gennemføre interviewet på dansk. Derfor blev disse gennemført på dansk (12 interviews), tysk (et interview) og engelsk (tre interviews), altså de sprog, informanterne i interviewssituationen behersker bedst, og som interviewerens også behersker. Dermed kunne fortroligheden i interviewene opbygges yderligere, idet informanterne kunne anvende de sprog i interviewssituationen, der gav dem størst sproglig sikkerhed.

Valget af informantgrupperne til undersøgelsen i Tyskland begrundes ligeledes med, at de udgør en kernegruppe i tyskundervisningen, da de er undervisere i tysk som andet- og fremmedsprog på ZfS, én TAP og to personer fra ledelsen. Som i undersøgelserne i Danmark ville jeg meget gerne have inddraget lærende som informanter, men på trods af aktive tiltag fra min og ZfS's side kunne ingen lærende vindes til undersøgelsen. Interviewene blev gennemført i december 2018, og interviewsproget var tysk, al den stund at undersøgelsen foregik i Tyskland, og tysk var og er informanternes modersmål og undertegnedes andet modersmål.

Alle indsamlede data er blevet behandlet og opbevaret i overensstemmelse med GDPR.

Interviewene blev transskriberet efter Larsens (2013) let modificerede version af Atkinson (2005) (se tabel 8, side 72). Valget af Larsens modificerede version af Atkinsons transskriberingsnøgle begrundes i, at den inkluderer flere elementer, der bidrager til, at flere facetter af det sagte i interviewene kan indfanges i transskriberingen.

Nogle interviews blev, da dette er en meget tidskrævende proces, transskriberet af en studentermedhjælper, og andre af undertegnede. Grundet transskriberingen havde jeg mulighed for meget intenst at arbejde med de indsamlede data med henblik på analysen af dem. For at opnå samme indgående kendskab til de interviews, jeg ikke selv har transskriberet, har jeg lyttet til disse adskillige gange, læst transskriberingerne og taget noter.

Tabel 5: Informanter i første interviewrunde af danske/engelske interviews

Informantpseudonym	Interviewets længde	Tidspunkt for optagelse
Testinterview	47.15	28.11.2017
Joachim	1.14.00	06.12.2017
Hannah	1.16.28	19.12.2017
Tanja	42.16	20.12.2017
Ole	1.41.20	21.12.2017
David	51.37	09.01.2018
Laura	1.22.30	11.01.2018

Tabel 6: Informanter i anden interviewrunde af danske/engelske interviews.

Informantpseudonym	Interviewets længde	Dato for optagelse
Rikke	51.29	13.09.2018
Lena	45.09	14.09.2018
Joachim	1.01.12	17.09.2018
Hannah	41.17	26.09.2018
Andrea	32.18	04.10.2018
Tanja (via Zoom)	29.28	14.11.2018
Pernille (via Zoom)	1.02.59	13.11.2018
Sanne (via Zoom)	1.23.17	13.11.2018
Ole (via Zoom)	1.14.28	14.11.2018
Laura (via Zoom)	1.02.08	14.11.2018

Tabel 7: Semistrukturerede tyske interviews.

Informantpseudonym	Interviewets længde	Dato for optagelse
Testinterview	1.15.48	05.12.2018
Maggie	58.52	11.12.2018
Karoline	1.05.51	12.12.2018
Niels	1.44.40	12.12.2018
Claudia	1.00.14	13.12.2018

Tabel 8: Transskriberingsnøgle efter Larsens (2013) let modificerede version af Atkinson (2005).

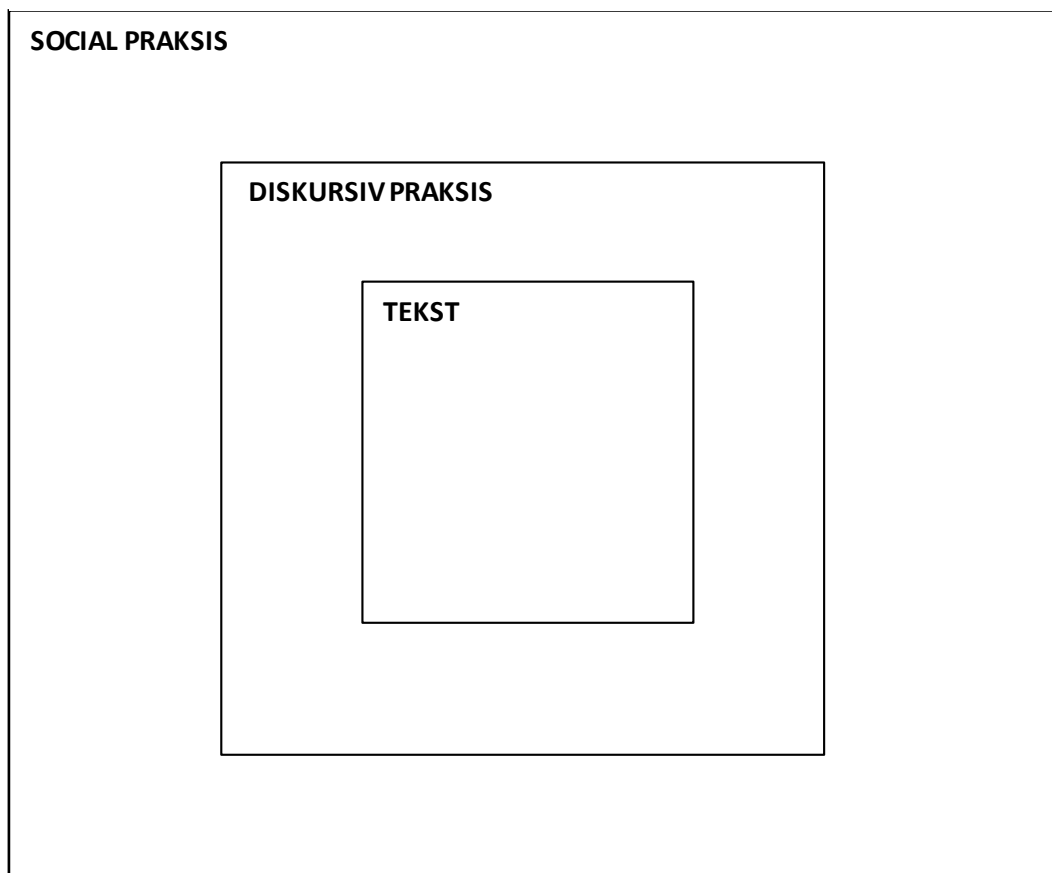
,	A short pause
....	Pauses very roughly counted as seconds
.	Falling intonation followed by a pause
?	Rising intonation followed by a pause
<i>italics</i>	Emphasis marked by stress, volume, voice quality or raised intonation
% %	Transcriber doubt (can be filled or unfilled depending on whether or not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

7. Analysemetoder

Der blev til de undersøgelser, der fremstilles i tre af afhandlingens artikler, i alt anvendt fem forskellige metoder, der i det følgende skal gøres rede for. I afhandlingens første artikel blev de indsamlede kvalitative data fra interviews analyseret ved hjælp af Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse. I afhandlingens anden artikel blev de indsamlede kvalitative data ligeledes fra interviews analyseret ved hjælp af narrativ metode efter Anna Johansson, og de kvantitative data fra spørgeskemaer ved hjælp af deskriptiv statistik. De kvalitative data fra interviews i afhandlingens tredje og sidste artikel blev analyseret ved hjælp af kvalitativ indholdsanalyse med hermeneutisk fokus og ved hjælp af komparativ pædagogik. I det følgende skal der nu gøres rede for de enkelte analysemetoder.

7.1 Kritisk diskursanalyse

Figur 1: Faircloughs tredimensionelle model for kritisk diskursanalyse.



Faircloughs kritiske diskursanalyse udgør det metodiske grundlag for analysen af de indsamlede kvalitative data fra de semistrukturerede interviews i afhandlingens første artikel. Kritisk diskursanalyse kan anvendes til at analysere konkret sprogbrug i en kommunikativ begivenhed inden for social interaktion, fx i tekster som interviews (Fairclough 2003: 3). Hensigten med analysen er teoretisk at kunne problematisere og empirisk at kunne undersøge relationerne mellem diskursiv praksis og social og kulturel udvikling i forskellige sociale sammenhænge. Begrebet kritisk bør i denne sammenhæng forstås således, at metodens politiske målsætning er at belyse og påvise ulige magtforhold, som beror på social-historisk forandring (Fairclough 2010: 3 ff.).

I en tredimensionel model (jf. figur 1, side 73) opstiller Fairclough en ramme for en analyse og de dimensioner, der skal tilgodeses i analysen. I sin model skelner Fairclough (2008: 29) mellem selve teksten, den diskursive praksis og den sociale praksis.

Analysen af tekster efter Faircloughs model kan ses som en tretrinsskridt. I de første to trin analyseres teksten på dennes produktions- og konsumptionsprocesser. Først analyseres tekstens formelle træk, og

herefter undersøges den diskursive praksis. Det undersøges her, hvilke diskurser tekstforfatteren både anvender og trækker på i produktionen af sin tekst, men også, hvilke diskurser og hvilket genrekendskab tekstrecipienten i sin tekstkonsumtion og fortolkning af teksten anvender. Analysens første to trin hænger sammen, selv om det drejer sig om to forskellige analyseskridt, idet tekstens indhold og dens form betinger hinanden. Diskurser defineres i kraft af dette som samtidig konstituerede og konstituerende. Det tredje trin i analysen angår den sociale praksis. Kritisk diskursanalyse som metodisk tilgang antager en dialektik mellem den diskursive og den sociale praksis, altså at begge praksisser konstituerer hinanden. Der kan således udledes udsagn om den sociale praksis alt efter analyseudfaldet af analysen af den diskursive praksis. Ved at inddrage specifik faglitteratur om det emne, man ønsker at undersøge, kan den sociale praksis analyseres yderligere.

Tekstens produktions- og konsumptionsprocesser berøres ved analysen af tekstens formelle træk, selv om disse egentlig tilskrives den diskursive praksis. Som allerede nævnt hænger de to første analysetrin sammen, men udgør dog to forskellige analysepunkter. I det følgende beskrives de fem analysepunkter, der anvendes, når tekstens formelle træk analyseres (jf. Fairclough 2008: 31 ff.):

1. **Ordvalg:** Tekstens ordvalg analyseres for at opnå en forståelse af, hvordan teksten er leksikaliseret, eller hvordan teksten giver betydning for verden. Herved undersøger man fx, om der anvendes bestemte udtryk eller et bestemt ordvalg i teksten, eller om der i denne fokuseres på bestemte udtryk eller ord. Derved kan man i analysen bevisliggøre, om bestemte udtryk eller et bestemt ordvalg bliver ændret eller komplet omformuleret. Fairclough (2008: 31) angiver et typisk eksempel på sidstnævnte. Én og samme person i en tekst kan fx verbaliseres som terrorist eller som frihedskæmper. Ved at ændre eller omformulere bestemte ord eller udtryk i teksten, der anses som en del af en social eller politisk kamp, kan disse ord/udtryk konnoteres positivt eller negativt.
2. **Grammatik:** Ved at undersøge tekstens grammatik undersøges det, hvordan diskurser realiseres i teksten. I en analyse af sætningsgrammatikken kan der træffes udsagn om, hvordan ytringer og relationer opstår igennem grammatikken. Brugen af forskellige markører som verbalmodus og -tempus kan bidrage til at træffe et udsagn, fx om, hvorvidt udsagn i teksten kan anses for at være sande. Tillige indgår der en deiksisanalyse, når man undersøger tekstens grammatik. Ved hjælp af den deiktiske analyse kan ytringer i forbindelse med tekstkontekst forklares og sættes i relation til personer, tid og sted (jf. hertil Jeppesen Kragh & Strudsholm 2015: 134).
3. **Kohæsion:** Linke og Nussbaumer (1996: 224-226) definerer kohæsion som en teksts overfladestruktur og sprog, hvori en teksts informationsenheder realiseres (ibid.: 224).

Kohæsion anvendes til at analysere tekstens sætningsstruktur og -hierarki, der skal betinge logikker og tekstens forsøg på at virkeliggøre dem. Dette gøres gennem analyser af fx brugen af parataktiske og hypotaktiske sætninger, og hvordan disse er knyttede til hinanden gennem konnektorer som konjunktioner og subjunktioner. Derved kan det belyses, om teksten har en bestemt argumentende struktur, hvis sætningerne fx indgår i en hierarkisk struktur. Derudover kan teksten undersøges for ordgentagelser, der er sætningsovergribende, eller om der gøres brug af synonymer inden for samme semantiske felt. Ydermere kan det undersøges, hvordan sætninger i teksten forbindes med hinanden, ved at analysere brugen af fx bestemte artikler, ellipser som stilmiddel eller pronomener.

4. **Tekststruktur:** Når man undersøger tekststrukturen, undersøges tekstens opbygning, og hvordan systemer, viden og antagelser, der er forbundet med sociale relationer og identiteter, er indlejrede i en tekststart og kommer til udtryk i teksten. Hertil undersøges, hvordan i teksten indlejrede systemer af viden og hypoteser i forbindelse med sociale relationer og identiteter kommer til udtryk i selvsamme. Tekstens opbygning analyseres ydermere. Nærmere, hvordan den er opbygget til at fremstå som en bestemt teksttype (fx en ansøgning eller en reklametekst). Dette kan undersøges ved at se på tekstens kombination og sammenvævning af forskellige tekstelementer og tekstsekvenser.
5. **Intertekstualitet:** Når en tekst undersøges på intertekstualitet, undersøges det, om den indeholder dele eller tekstfragmenter af andre tekster. Der skelnes her mellem to former for intertekstualitet: den manifeste intertekstualitet og den konstitutive intertekstualitet. Ifølge Phillips og Winther Jørgensen (199: 84) kan den manifeste intertekstualitet defineres derved, at der fx i en tekst indgår dele af en anden eller andre tekster sammen med en kildehenvisning. Fairclough (2010: 420 ff.) angiver, at konstitutiv intertekstualitet defineres ved, at en tekst altid vil reproducere eller kontekstualisere andre tekster til en vis grad.

7.2 Narrativ metode efter Johansson (2005)

Den narrative analyse af de kvalitative data fra semistrukturerede interviews, der blev gennemført i afhandlingens anden artikel, udføres efter Johanssons (2005) narrative metode. Ifølge Perregaard (2016: 15) er det narrative bestemmende for, hvordan vi udvikler os, og gennemgående i de sociale praksisformer, vi bidrager til, betyder, at videnskaben har forskningsmæssige interesser i det. Netop informanternes udvikling, deres erfaringer fra andet- og fremmedsprogsundervisningen og deres oplevelser og opfattelse af behov i forbindelse med undervisningen er i fokus i afhandlingens anden artikel. Til analysen af indsamlede data anvendtes Johanssons (2005) narrative analysetilgang.

I sin analysetilgang trækker Johansson (2005: 284-285) på Hallidays inddeling af analysedimensioner i en ideationel, tekstuel og interpersonel funktion, der ifølge Mischler (1986) og Riessmann (1993) muliggør en tolkning af en teksts mening. Med afsæt i Faircloughs (1992) udlægning af de tre tekstdimensioner fastlægger Johansson en opdeling af de tre tekstfunktioner til en narrativ analyse i en indholdsanalyse (ideationel), en sprogvidenskabelig formanalyse af teksten (jf. hertil også Fairclough 2008) (tekstuel) og en interpersonel analyse (interpersonel).

De indsamlede semistrukturerede narrative dele af interviewene blev analyseret med fokus specielt på Faircloughs udlægning af den ideationelle tekstfunktion, der lægger op til en form for indholdsanalyse af informanternes beretninger. Informanternes narrative konstruktioner af behov i deres andet- og fremmedsprogsundervisning er blevet indsamlet ved at anvende den hertil konstruerede narrative del af interviewguiden (jf. tabel 3 side 65), således at de respektive informanter ud fra en tidsramme, der omfatter deres fortid, fremtid og nutid, blev bedt om at fortælle om deres livshistorie med fokus på deres sprogundervisning (andet- og fremmedsprogsundervisning) og dertil knyttede oplevelser og erfaringer i forbindelse med behov.

I analysen af de indsamlede data blev informanternes fortællinger sat i kronologisk rækkefølge, hvorefter der med afsæt i Johansson (2005: 284 ff.) undersøges følgende seks punkter i en samlet analyse:

1. Begivenheder: Hvilke begivenheder finder sted i den narrative fortælling, og er disse begivenheder fx skabt af informanters egne eller andre personers handlinger?
2. Tid: Er de skildrede begivenheder knyttet til en bestemt tid? Bliver begivenheden/begivenhederne gentaget? Kan der observeres bestemte mønstre/begivenhedsmønstre på baggrund af dette?
3. Plot: Hvilken handling er baggrunden for de fortalte begivenheder? Er der et vendepunkt, der betinger en forandring i form af fx en ny holdning hos fortælleren?
4. Sted(er): Hvilke steder/lokalteter indgår i forbindelse med de skildrede begivenheder?
5. Personer/instanser: Hvilke personer eller instanser er en del af begivenhederne? Er de involveret i selvsamme?
6. Handlinger: Foretager personerne/instanserne handlinger? Hvis ja, hvilke?
7. Begrundelser: Hvordan begrundes handlingerne?

7.3 International sammenlignende pædagogik

For at kunne analysere tekstmaterialet, der omhandler de respektive uddannelser for dansk og tysk som andet- og fremmedsprog for transnationale vidensarbejdere i Danmark og Tyskland til afhandlingens tredje artikel, blev der gjort brug af den internationale sammenlignende pædagogik (ISP i det følgende).

ISP beskæftiger sig teoretisk og praktisk med sammenligningen af fx uddannelser og uddannelsessystemer (jf. Schneider 1961; Parreira do Amaral & Amos 2015; Marvakis 1997). IPS omfatter nomotetiske og ideografiske tilgange, der typisk baseres på kvantitative undersøgelser (Winter-Jensen 2004: 59-71) og i nogle tilfælde også på kvalitative undersøgelser (Adick 2008).

I konkrete undersøgelser, hvor der indgår sammenligninger af forskellige størrelser som fx uddannelsessystemer, er det ifølge Parreira do Amaral (2015: 127) afgørende, at disse størrelser skal kunne sammenlignes i funktion og kontekst. Dog vil det ifølge Niehr (2002) i en sammenligning af fx uddannelsessystemer aldrig være helt muligt, men samtidig heller ikke ønskeligt at opnå et analyseresultat, hvor alle facetter af de sammenlignede systemer kan jævnføres til punkt og prikke. Ifølge Niehr (2004: 54) er 'eine annähernde Gleichartigkeit' målet, der er ønskeligt i forbindelse med en sammenligning af forskellige størrelser.

Igennem analysen af fx tekster kan en kvalitativ international sammenlignende undersøgelse ifølge Christel Adick (2008: 31-32) gennemføres. Der kræves dertil en specifik problemformulering, der muliggør i overført forstand at lægge teksterne oven på hinanden og læse dem på tværs af hinanden for at kunne træffe udsagn om fx et uddannelsessystems struktur eller den statslige indflydelse på et uddannelsessystem.

Men afsæt i Christel Adick (2008) blev der til tekstanalysen af inddragede tekster, der omhandler uddannelser for dansk og tysk som andet- og fremmedsprog for transnationale vidensarbejdere i Danmark og Tyskland, udarbejdet fem analysepunkter til en sammenligning:

1. Hvilken statslig indflydelse på uddannelser for dansk og tysk som andet- og fremmedsprog for transnationale vidensarbejdere i Danmark og Tyskland findes med henblik på uddannelsernes indhold og struktur?
2. Hvordan finansieres dansk- og tyskkurserne inden for uddannelsen?
3. Hvordan er de respektive dansk- og tyskkursers opbygning og struktur?
4. Ud fra hvilke parametre er dansk-/tyskkurserne på Center for Internationalisering og Zentrum für Schlüsselqualifikation konciperede og planlagte?
5. Hvilke undervisningsmateriale anvendes i dansk-/tyskkurserne på begge institutioner, og hvilket indhold har det respektive undervisningsmateriale? Ud fra hvilke kriterier eller bedømmelsesrammer er det respektive curriculum eller undervisningsmateriale blevet valgt?

7.4 Kvalitativ indholdsanalyse

De tyske interviews, der blev gennemført i forbindelse med afhandlingens fjerde overordnede spørgsmål, blev analyseret ved hjælp af kvalitativ indholdsanalyse. Ifølge Mayring (2010: 11-13) kan kvalitativ indholdsanalyse defineres som en overordnet metode, hvori der indgår flere forskellige tilgange for analysen af medier, fx musik, billeder og tekst, men det fastslås, at kvalitativ indholdsanalyse primært anvendes til den systematiske analyse af kommunikation og fikseret kommunikation ud fra etablerede regler og etableret teori. Men andre ord: Metoden kan ifølge Mayring anvendes til en systematisk tekstanalyse ud fra specifikke teorier og regler.

Ifølge Elo og Kyngäs (2007: 109) kan der udgøres to overordnede tilgange til kvalitativ indholdsanalyse. Den ene tilgang defineres af dem som en induktiv tilgang. Den induktive tilgang tager i analysen udgangspunkt i det enkelte datasæt og undersøger indhold i dette for gennem analysen at kunne påvise sammenhæng i en større skala. Den deduktive tilgang tager ifølge Elo og Kyngäs derimod udgangspunkt i bestående viden og søger gennem analysen at bekræfte teorier. Eftersom sigtet med afhandlingens tredje artikel var at undersøge dets overordnede fjerde spørgsmål, anvendtes den induktive tilgang i analysen, idet der dermed kunne tages udgangspunkt i den enkelte informants interview for at træffe et udsagn om de samlede sammenhænge i forbindelse med forskningsspørgsmålet. I analysen af teksten kan der også indgå overvejelserne om, hvorvidt der i analysen kun bør tages udgangspunkt i manifeste eller også det latente indhold (fx betoning, kropsholdning, pause mv.) (jf. Catanzaro 1988; Robson 1993; Morse 1994; Burns & Grove 2005). Det er imidlertid omstridt, om det latente indhold lader sig analysere, da analysen kan indeholde fortolkning. Jævnfør overvejelserne under etiske problemstillinger er der fare for, at forskeren kan tillægge det latente indhold, der støtter vedkommendes hypotese, værdi. Ud fra dette aspekt blev det latente indhold ikke analyseret i denne undersøgelse.

Elo og Kyngäs (2007) inddeler analysen i tre faser: (1) forberedelse, (2) organisering og (3) rapportering. I første fase indgår overvejelser om, hvilken tekst der søges belyst ud fra et opstillet forskningsspørgsmål. Graneheim og Lundman (2004) henviser til, at interviews eller observeringsrapporter anses som værende de mest hensigtsmæssige analysegenstande. Derved bør der tages udgangspunkt i, at den valgte tekst er repræsentativ for de data, forskeren har fået til rådighed igennem sin undersøgelse.

Anden fase kan inddeles i flere skridt. I et første skridt samler og organiserer forskeren sine data, hvorefter denne i et andet skridt intensivt læser teksterne på ny og koder dem. Under en kodning forstås ifølge Elo og Kyngäs (2007: 109-111) en proces, hvor teksten først bliver inddelt i sigende overskrifter. I et tredje skridt bør overskrifterne samles i analyseskemaer for at gruppere dem i kategorier. I et fjerde skridt bør de fremkomne kategorier samles i overordnede overskrifter. Derigennem samles sammenlignelige kodninger og uens adskilles fra hinanden. Målet med overordnede overskrifter bør være at kunne beskrive det belyste emne på et højere niveau. I et femte skridt bør der følge en abstraktionsproces, hvor forskeren vender tilbage til sine organiserede data og formulerer en generel beskrivelse af feltet ved at navngive

kategorierne. Abstraktionsprocessen bør lægge op til analysens tredje fase, hvor resultaterne og ny viden rapporteres.

Kodningen i denne undersøgelse blev foretaget på baggrund af det opstillede forskningsspørgsmål og interview guiden, der blev anvendt til de tyske interviews. Faglitteraturen anbefaler til analysen af større datamængder at anvende computerprogrammer til kodningen. På grund af størrelsen af datamængden i denne undersøgelse kunne kodningen foretages manuelt.

Som eksempel på overstående proces er der i tabel 9 vist en navngivet kategori med tilhørende kondensat af de fire interviews.

Tabel 9: Eksempel på navngivet kategori med underkategori.

Bedarfsanalyse als wünschenswertes Werkzeug am ZfS?			
Maggie	Karoline	Niels	Claudia
Weshalb?	Weshalb?	Weshalb?	Weshalb?
<ul style="list-style-type: none"> - Zielgerichtet - Höhere Qualität der Kurse - Zufriedenheit mit den/in den Deutschkursen 	<ul style="list-style-type: none"> - Lernende werden positiv miteinbezogen - Durch BA kann gesteigerte Motivation bei den Lernenden auftreten 	<ul style="list-style-type: none"> - Zielgerichtet - Ressourceneffizienz - Messbarkeit des Lernerfolges 	<ul style="list-style-type: none"> - Zielgerichtet - Effizienz - Bessere Strukturierung des Unterrichtsinhaltes

7.5 Deskriptiv statistik

De fag og metoder, der beskæftiger sig med at bearbejde, sammenfatte og præsentere statistik, kaldes for deskriptiv statistik. Statistik er tal og metoderne, der behandler tal, men det særlige ved dem er, at de spejler forhold i vores omverden, hvad enten de er fx fysiske eller sociale. Ifølge Bøye (1999) er de behandlede tal etiketter, som vi sætter på fænomener fra den virkelige verden.

Observationer til statistisk behandling kan indsamles på flere måder (Bøye 1999). I forbindelse med denne afhandling har jeg, som allerede nævnt, benyttet mig af spørgeskemaundersøgelser og interviews. Begge metoder er velegnede til at indsamle observationer til efterfølgende statistisk behandling. I denne sammenhæng skal man være opmærksom på det såkaldte bortfaldsproblem (Bøye 1999). Med det menes der,

at udsendte spørgeskemaer ikke besvares og i værste fald resulterer i en skævvridning af svarene. Problemet er som regel mindre for interviews, hvilket også er observeret i denne undersøgelse.

Før forskeren kan indsamle observationer, skal de teoretiske begreber, der skal undersøges, operationaliseres, det vil sige, at de skal gøres målbare (Bøye 1999). I forbindelse med denne afhandling kan det ses i forbindelse med bl.a. spørgsmålene i spørgeskemaerne, hvor behov operationaliseres gennem spørgsmål om fx, hvordan bestemte tematiske emner vurderes.

Statistik handler i al sin enkelhed om at konkludere om en helhed fra et antal observationer (lærebog) og er dermed en induktiv metode. Helheden benævnes en population, og antallet af observationer er en stikprøve. Som med overvejelserne om generaliserbarhed og repræsentativitet i afsnit 4.1 står og falder deskriptiv statistik også med, om stikprøven er repræsentativ for populationen. Hvis ikke vil helheden ikke blive korrekt beskrevet, og usande konklusioner vil blive resultatet.

Populationens størrelse bør også overvejes, og i tilfældet med nærværende afhandling er det statistiske grundlag meget spinkelt. Dermed er muligheden for at udtage en ikke-repræsentativ stikprøve stor. Efter grundige overvejelser er den deskriptive statistik blevet begrænset til udelukkende at bruge begrebet hyppighed eller frekvens. Begge dækker over, hvor mange gange en observation forekommer. Som eksempel kan anvendes, hvor tit en lærende er 'meget enig' i et udsagn.

Fjerde del.

Denne del indeholder afhandlingens tre artikler:

1. Sproglige hvaffornoget? En kritisk diskursanalyse af konstruktioner af sproglige behov i rammen af danskundervisningen for transnationale vidensarbejdere på universitetet
2. Hvis behov kunne tale! En undersøgelse om narrative konstruktioner af behov i andet- og fremmedsprogsundervisning og behovenes kompleksitet
3. So ein Ding müssen wir auch haben! Bedarfsanalyse als Werkzeug bei der Konzipierung von Sprachkursen in Deutsch und Dänisch mit Berufssprache als Schwerpunkt für transnationale Wissensarbeiter*innen an der Universität Kopenhagen und der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Sproglige hvafformoget? En kritisk diskursanalyse af konstruktioner af sproglige behov i rammen af danskundervisningen for transnationale vidensarbejdere på universitetet

Martin Carlsholt Unger, Institut for Sprog og Kommunikation, Syddansk Universitet

Abstract

This article investigates how informants define the term "language needs" regarding the course "Danish for knowledgeworkers", and their views on needs analysis (NA) as planning tool for courses. Their construction of power relations regarding the organisation and content of the Danish educational system for foreign adults learning Danish and within their courses are also analyzed. The results show informants cannot define language needs, though NA is seen positively, but they can verbalize needs within contextualisation. The Ministry of Integration is constructed as instance for control and development regarding content and testing; Danish teachers are seen as body of knowledge.

Nøgleord: behovsanalyse, skræddersyede sprogkurser, transnationale vidensarbejdere i Danmark, dansk som andetsprog

1. Indledning

Andet- og fremmedsprogsforskningen har længe beskæftiget sig med behovsanalyse (BA) som værktøj til planlægning af skræddersyede sprogkurser. Dog har den hidtidige forskning sat spørgsmålstegn ved, om lærende i et sprogkursus overhovedet kan sætte ord på de behov, de måtte have i sprogundervisningen.

Sprogskoler og sprogcentre udbyder i dag danskundervisning for en bred gruppe af lærende, og hver potentiel dansklærende har ud fra behovsanalyseforskningens perspektiv forskellige *målrettede sproglige behov og læringsbehov*⁶. I 2018 indførte den daværende regering brugerbetaling for danskundervisning af selvforsørgende dansklærende⁷. Som følge heraf blev der etableret et udbyder-/kundeforhold inden for en ramme, hvor kundernes behov ikke anerkendes og tilgodeses i tjenesteydelsen, nemlig i selve undervisningen. Dermed er der skabt grobund for kundekritik og for den følgende undersøgelse af, om og hvordan de centralt involverede parter i sprogundervisning italesætter deres behov og mening om BA i forbindelse med deres danskundervisning, og hvordan de konstruerer forskellige magtforhold i forbindelse med denne.

I Danmark udbydes der på sprogskoler og sprogcentre tre statslige danskuddannelser for voksne udlændinge: Danskuddannelse 1 (i det følgende DU 1), der ”er tilrettelagt for kursister, som ikke kan læse og skrive på deres modersmål, samt latinske analfabeter, som ikke behersker et europæisk skriftsystem” (Udlændinge- og Integrationsministeriet, 2019), Danskuddannelse 2 (DU 2), der er ”for kursister, som har en kort skole- og uddannelsesbaggrund fra hjemlandet” (ibid.), og Danskuddannelse 3 (DU 3), der er rettet mod ”kursister, som har en mellemlang eller lang skole- og uddannelsesbaggrund” (ibid.). Til DU 3 hører også danskurser, der retter sig mod transnationale vidensarbejdere, der gerne vil lære dansk.

Det lovmæssige grundlag, undervisningen er baseret på, er bekendtgørelse af lov om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl. (Udlændinge- og Integrationsministeriet, 2018a). Staten har i 2006 og 2018 udgivet vejledninger om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl. (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration, 2006; Udlændinge- og Integrationsministeriet, 2018), hvor danskuddannelsernes mål, indhold og opbygning samt testning er fastlagt.

⁶ I dette tilfælde er de danske begreb 'målrettede sproglige behov og læringsbehov' afforfatter blevet oversat fra de engelske udtryk 'target needs' og 'learning needs' efter Hutchinson & Waters (1987). Her som i det følgende oversættes begreberne inden for BA til dansk. Der henvises til afsnit 2 og til Tabel 1 og 2 for en oversigt over de engelske begreber. Oversatte begreber står i kursiv.

⁷ I 2020 blev brugerbetalingen for danskundervisning afskaffet.

Bekendtgørelsen og vejledningen er ikke baseret på en systematisk behovsanalyse, hvor de involverede stakeholdere, dvs. de parter, der har en berettiget interesse i danskundervisningen, bliver spurgt om deres behov til undervisningen, og lægger heller ikke op til, at stakeholderne behov tilgodeses i danskundervisningen. Dermed risikerer man en skematisk fastlagt og statisk undervisning, hvor man forudsætter, at alle har samme behov inden for den respektive danskuddannelse.

Michael Long (2005: 1) understreger, at ”a one-size-fits-all approach has long been discredited by research findings on the *specificity* [sic] of the tasks, genres and discourse practices that language learners encounter in the varied domains in which they must operate”. Det viser sig også, at behovsbegrebet, når man beskæftiger sig med BA, er en yderst kompleks størrelse med en stor begrebs- og definitions mangfoldighed i faglitteraturen (jf. Unger, 2021 (under udgivelse)).

Center for Internationalisering og Parallelsproglighed (CIP) på Københavns Universitet har siden 2013 haft som mål at videreudvikle BA både i sin undervisningspraksis og som forskningsfelt. Fra 2013 til 2018 udbød CIP danskkurset ”Dansk for vidensarbejdere” (DFV), et danskkursus inden for Danskuddannelse 3 (DU3). DFV kan betragtes som et hybrid-sprogkursus, der forener en arbejdsmarkedsrettet danskundervisning, der er baseret på lovgivningen og de statslige vejledninger, og et danskkursus med et specifikt formål (DSF⁸), som har til formål at tilrettelægge et sprogkursus, der har fokus på den akademiske hverdag og sprogbrugen inden for dette domæne. DFV er tilrettelagt ud fra de kriterier, Udlændinge- og Integrationsministeriet stiller op for Danskuddannelse 3, og bygger desuden på en BA-tilgang, der inddrager de lærende (jf. Frederiksen, 2012). BA-tilgangen udmønter sig i en indledende BA, der sætter rammerne for kurset. Efter hvert modul, der afsluttes efter 10 uger, bedes de lærende i DFV derudover om at give skriftlig feedback til CIP.

CIP’s tilgang er ret unik, idet institutionen favner udbyder/kundeforholdet.

Til min undersøgelse har jeg i rammen af CIP’s DFV fra 2017-2018 gennemført en kvantitativ og kvalitativ dataindsamling. Informantgrupperne til undersøgelsen består af tre stakeholdergrupper: De lærende (transnationale medarbejdere, der deltog i DFV), deres undervisere og administrativt personale (TAP), der repræsenterer Københavns Universitet som stakeholder.

Med udgangspunkt i mit teoretiske fokus på behovsanalyse fokuserer denne artikel på tre forskningsspørgsmål:

⁸ Forkortelsen DSF anvendes her i analogi med den engelske forkortelse ESP (English for Specific Purposes).

1. Hvordan definerer informanterne inden for en behovsafdækningsdiskurs for skræddersyede arbejdsmarkedsrettede dansksprogkurser begrebet *sproglige behov*, og hvordan italesætter de deres *målrettede sproglige behov* og *læringsbehov* i forhold til danskkurset ”Dansk for vidensarbejdere” (DFV)?
2. Hvordan italesætter informanterne deres vurdering af behovsanalyser som værktøj til tilrettelæggelse af sprogkurser?
3. Hvordan konstruerer informanterne de magtforhold, der er i spil, når det gælder tilrettelæggelsen og indholdet af DU3: Samspelet med Udlændinge- og Integrationsministeriet, med underviseren og mellem lærende og kolleger.

Artiklen består af seks dele: Efter denne indledning følger en teoridel, der giver et kort overblik over begreberne BA og behov og præsenterer artiklens centrale teoretiske grundlag med afsæt i Brown (1995, 2016), Brindley (1984, 1989) og Hutchinson & Waters (1987). Afsnittet om de indsamlede data og interviewguide udgør artiklens tredje del. I artiklens fjerde del præsenteres analysemetoden, kritisk diskursanalyse, efter Norman Faircloughs teorier og metoder. Ved hjælp af metoden skal det undersøges, hvilke diskurser der er i spil, når (i) informanterne definerer *sproglige behov*, og hvorvidt de i deres definition intertekstuel trækker på tekstfragmenter eller fagtekster, og (ii) hvilke diskurser der er i spil, når det gælder magtforhold. I artiklens femte del fremlægges analyseresultaterne af projektets kvalitative data, der i den sjette del konkluderes og perspektiveres.

2. Teoretisk syntese

Overordnet kan en BA defineres som et værktøj, der igennem indsamling af informationer, som danner grundlag for et curriculum, kan anvendes til planlægningen og gennemførelsen af sprogkurser (jf. Iwai et al, 1999; Richard, Platt & Weber 1992; Stufflebeam et al., 1985). Artiklen tager afsæt i en teoretisk syntese, der forener den procesorienterede, lærende-centrerede BA-tilgang, der repræsenteres af Browns (2016), Brindleys (1984, 1989) og Hutchinson & Waters’ (1987) definitioner af behov.

2.1 Den procesorienterede, lærende-centrerede BA-tilgang

Brindley (1984, 1989) skelner mellem to tilgange til BA, der er betinget af synet på *sproglige behov*: den resultatorienterede tilgang og den procesorienterede tilgang. Den resultatorienterede tilgang, som han tilskriver Richterich (1972, 1980), bygger udelukkende på en forudgående analyse

af *sproglige behov*, som på forhånd fastlægger sprogkursets indhold med afsæt i de *sproglige behov*, som den lærende har i en bestemt kommunikationssituation i sin nuværende situation og i fremtiden (Brindley, 1989: 63). Den procesorienterede tilgang, som Brindley selv følger, er baseret på en analyse af såkaldte 'objektive behov', der ud fra den aktør, der tilrettelægger kurset, kan danne ramme for sprogforløbets indhold, og en senere analyse af de lærendes såkaldte 'subjektive behov', der defineres som de læringsbehov, "den lærende som individ" (ibid.) oplever i læringsituationen, og som kan forandres i løbet af kurset. Brindley underbygger dermed Richterichs (1983) antagelse om, at der i løbet af læringsprocessen vil optræde relaterede behov for den lærende, der sidenhen skal analyseres og i givet fald kan tilgodeses. Behovsbegrebets todimensionalitet, der indebærer en objektiv og en subjektiv dimension, kan føres tilbage til Lawsons (1979) definition af behov.

Med afsæt i de to tilgange til BA undersøger Brindley (1989), hvad 100 informanter i form af engelskundervisere i engelsk som andetsprog forstår ved begrebet 'kursistbehov'. Undersøgelsen tydeliggør begrebets kompleksitet. Som allerede nævnt baserer den procesorienterede tilgang sig på en løbende forhandling og genforhandling af behov. Brindley pointerer, at der, når der skal tages højde for de respektive behov, skal opnås konsensus mellem underviser og den lærende. Den opnås ved, at begge parter rådfører sig og forhandler med hinanden. Imidlertid viser undersøgelsen, at forhandlingen af behov opleves som en udfordring, da nogle undervisere har den opfattelse, at de lærende ikke er i stand til at give udtryk for deres behov. Dette begrundes lærerne ud fra et perspektiv, som jeg vælger at kategorisere som et italesat magtperspektiv, hvori de selv i et hierarki indtager rollen som den vidende instans over for den lærende. Hierarkiets eksistens begrundes med den lærendes sociale baggrund og en fastlagt social rollefordeling.

En efterfølgende kvalitativ interviewundersøgelse af 115 lærende viste også, at disse "[...] gave vague answers expressed either in terms of language skills ('I need speaking') or less commonly, situations they commonly encountered ('I need English for going to the doctor')" (ibid.: 73). De eneste lærende, der udgjorde en undtagelse i forbindelse med at udtrykke behov, var et antal veluddannede lærende med veludviklede sprogfærdigheder.

Brindley fastholder på trods af dette en behovsafstemning og -forhandling mellem begge parter, så fælles mål for sprogforløbet kan sættes og opretholdes gennem løbende (gen)forhandlinger. Behovsafstemningen kan ske både kvalitativt og kvantitativt – gennem fx interviews og spørgeskemaer.

Med afsæt i Brindley kan der som teoretisk grundlag argumenteres for en BA-model, der tager hensyn til lærendes subjektive og objektive behov gennem en løbende forhandling bestående af konsultation og feedback for langsigtet at kunne gøre et sprogkursus så skræddersyet som muligt.

Det kan kritisk bemærkes, at Brindleys model kun inddrager lærende og deres undervisere men ikke andre grupper, der kunne have en berettiget interesse i sprogkurset som fx en virksomhed, der betaler for et sprogforløb, for at dets medarbejdere fx opnår sproglige kompetencer, der gavner virksomheden. Derfor udvides den processorienterede og lærende-centrerede BA-tilgang også med Browns (2016) definition af BA. BA defineres hos Brown (2016) som ”the systematic collection and analysis of all necessary information for defining and validating a defensible curriculum” (Brown, 2016: 4), hvorefter definitionens tre kernebegreber uddybes nærmere:

- Begrebet *stakeholders* introduceres og bringes i spil i stedet for kun at fokusere på studerende og deres behov. Brown definerer stakeholdere som de relevante parter, der har en begrundet interesse i sprogundervisningsforløbet. Det kunne fx være sproglærende, undervisere, virksomheder, forældre eller organisationer, som i processen bliver spurgt om deres behov.
- Den *nødvendige information* rummer alle former for tilgængelig og hensigtsmæssig kvalitativ og kvantitativ information fra alle stakeholdergrupper.

Målet for BA'en er at udvikle *et curriculum* til et givet undervisningsforløb. Curriculumet udvikles ved at analysere den indsamlede information med henblik på at gøre det så *validt og forsvarligt* som muligt. Et forsvarligt curriculum tilgodeser ifølge Brown ikke kun den sproglærendes behov ved sprogindlæringen indenfor en given kontekst i en given institution, men tager også højde for alle andre stakeholderes behov. Ydermere opstiller Brown (2016) fire såkaldte *synspunkter*: Et demokratisk synspunkt, et analytisk synspunkt, et diagnostisk synspunkt og et mangelsynspunkt. Hvert *synspunkt* indeholder kategorier af behov, stakeholdere kan have, og som fra starten af planlægningsprocessen til en BA ifølge Brown (2016: 14) bør være tænkt ind i denne:

Tabel 1: Fire synspunkter på behov efter Brown (2016: 14)

Behovssynspunkt	Behovsdefinitioner	Relaterede engelske synonymmer
Demokratisksynspunkt	De elementer inden for stoffet i ESP ⁹ - undervisningen, flertallet af alle stakeholder ønsker (i undervisningen)	<i>Wants</i> ; desires; expectations; requests; motivations
Mangelsynspunkt	Forskellen eller uoverensstemmelsen mellem hvad de (lærende) skal være i stand til at kunne inden for ESP og hvad de pro tempore formår.	Deficiencies; lacks, gaps; requirements
Analytisksynspunkt	De elementer inden for stoffet i ESP-undervisningen, lærende burde undervises i/lære som det næste ifølge andetsprogstilegnelsesteori	Next step; x + 1
Diagnostisksynspunkt	De elementer inden for stoffet i ESP-undervisningen, der vil forvolde skade/være til ulempe for de lærende, hvis de ikke undervises deri.	<i>Necessities</i> ; essentials; prerequisites

Som tidligere nævnt i dette afsnit inddeler Brindley behovsbegreberne i en objektiv og en subjektiv kategori. Det er min opfattelse at Brindleys inddeling er problematisk, da behovskategorierne ikke fremstår facetterede nok. Det er nødvendigt at udfolde behovsbegrebet yderligere, hvilket Hutchinson & Waters' (1987) definition af behov gør, og som beskrives i det følgende afsnit.

⁹ English for specific purposes

2.2 Behov

Ligesom Brindley påpeger Hutchinson & Waters, at en BA er en dynamisk proces, der skal være lærende-centreret, hvor resultatet ikke er endegyldigt, men løbende skal tages op til revurdering. Deres fremgangsmåde kan dermed tilordnes den procesorienterede tilgang til BA efter Brindley (1984). Hutchinson & Waters lægger ligesom Brindley (1984, 1989) op til en kategorisering af behov, og deres fokus ligger ligesom hos Brindley på en skelnen mellem objektive behov, ”i.e. perceived by course designers” (Hutchinson & Waters 1987: 58), og subjektive behov, ”i.e. perceived by learners” (ibid.). Derudover introduceres to nye kategorier, der differentierer mellem *målrettede sproglige behov* og *læringsbehov* (ibid.: 53-64). I den følgende tabel sammenfattes Hutchinsons & Waters’ kategorisering og definition af behov:

Tabel 2: Behov efter Hutchinson & Waters (1987: 55-59)

Målrættede sproglige behov (target needs)	Læringsbehov (learning needs)
<p>Definition:</p> <p>Behovstyperne kendetegner, hvad den lærende sprogligt skal kunne eller oplever at ville kunne inden for en bestemt sproglig situation, vedkommende skal anvende sproget i.</p>	<p>Definition:</p> <p>Den type behov, der går ud over de snævre sproglige behov, og handler om, hvorfor vedkommende ønsker at lære et fremmedsprog, hvordan vedkommende lærer bedst i processen, hvilke læringsstrategier vedkommende har, hvilke underviserressourcer der kan eller skal indgå i forløbet, hvilke læringsprofiler de lærende har, samt tid og sted for undervisning.</p>
<p>Behovstyper:</p>	
<p><i>Nødvendigheder</i> (necessities) er de behov, der afspejler kursets overordnede indhold ud fra tilrettelæggerens perspektiv, idet kurset tilrettelægges ud fra en bestemt sproglig sammenhæng, den lærende skal kunne fungere i.</p>	
<p><i>Mangler</i> (lacks) er den individuelle lærendes sproglige behov for at opnå en sproglig kompetence inden for denne sproglige sammenhæng, som vedkommende ikke mestrer endnu, dvs. at <i>lacks</i> omfatter de individuelle sproglige behov, der vil skulle dækkes gennem kurset. I rammen af denne dimension vil man lave individuelle analyser, fx i form af indplaceringstests, der afdækker, hvad den lærende allerede kan, og hvad den lærende mangler.</p>	
<p><i>Ønsker</i> (wants) kan defineres som den type behov, der opleves af den lærende selv, og som kan stå i et modsætningsforhold til den opfattelse af behov, andre involverede ser og har.</p>	

Kategoriene og behovsdefinitionerne af Hutchinson & Waters (1987) korresponderer for størstedelens vedkommende med de syn og synonymer for behov, Brown (2016) har opstillet (jf. tabel 1).

3. Data

3.1 Data, informanter og dataindsamling

Data til denne undersøgelse baserer sig på 16 interviews i en dansk kontekst, der blev gennemført fra juni 2017 til december 2018 i København. Interviewene blev optaget, og har en længde fra 42 til 100 minutter. Interviewene blev transskriberet efter en let modificeret version af Atkinson (2005), hvor der fokuseres på pauser, intonation og overlappende tale.

I sin helhed består datasættet af semi-strukturerede interviews, der fordeler sig på alle tre informantgrupper: I alt tre undervisere, tre lærende og fem TAP'ere. Valget af informantgrupperne beror på, at de lærende og underviserne udgør kernen af sprogkurset. TAP'erne blev udvalgt som informantgruppe, da DFV er arbejdsmarkedsrettet dansk, og de i deres funktion i arbejdshverdagen typisk har kontakt med transnationale vidensarbejdere og derfor måtte have forestillinger om, hvilke *målrettede sproglige behov og læringsbehov* der skal tilgodeses i danskundervisningen, der er målrettet transnationale vidensarbejdere. Derudover har TAP'erne måske også egne erfaringer med andet- og fremmedsprogsundervisning, der spiller ind i deres anbefalinger.

Der blev gennemført interviews over to omgange: I november og december 2017 og september til november 2018. I første omgang blev der interviewet to undervisere, to lærende og to TAP'ere. I anden omgang blev der interviewet en ny underviser, en ny lærende og tre nye TAP'ere, og der blev gennemført opfølgende interviews med en lærende, to undervisere og to TAP'ere fra den første interviewomgang. De opfølgende interviews fokuserede udelukkende på forskningsspørgsmål 3. Der indgår i den følgende analyse ikke en undersøgelse af en forandring i informanternes forståelse af magtforholdene, men de bruges som supplerende data til det første datasæt.

De lærende, der deltog i interviewene, blev undervist på forskellige moduler. Nogle af dem var begyndere, og andre var øvede. Det betyder, at ikke alle informanter havde mulighed for at gennemføre interviewet på dansk. Derfor blev disse gennemført på hhv. dansk (12 interviews), tysk (et interview) og engelsk (tre interviews), altså de sprog, de respektive informanter behersker bedst, og som interviewerens også behersker.

Det betyder for analysen af interviewene, at den trækker på de tre sprogs specifikke træk og grammatiske fænomener.

Forud for alle interviews underskrev informanterne en samtykkeerklæring og blev oplyst om deres rettigheder i forhold til de data, der ville blive indsamlet om dem, og den efterfølgende anvendelse af disse. Alle indsamlede data er blevet behandlet og opbevaret i overensstemmelse med databeskyttelsesforordningen, og alle informanter, der citeres i denne artikel, er i den forbindelse også blevet pseudonymiserede.

3.2 Interviewguide

Som forskningsspørgsmålene indikerer, bedes informanterne i interviewet om at definere og derefter italesætte sagsforhold, der berører behovsbegrebet og BA. Til dette formål er der blevet konstrueret en interviewguide, der består af tre dele: En definitionsdel, en narrativ del, hvis indsamlede data ikke indgår i denne undersøgelse, og en diskursiv del. I definitionsdelen bedes informanterne om kort med deres egne ord at definere begrebet *sproglige behov*.

I den diskursive del bliver informanternes opmærksomhed henledt til et spørgeskema, de har udfyldt ad to omgange forud for interviewet. Spørgeskemaet omhandler alt indhold, Udlændinge- og Integrationsministeriet har fastlagt for alle lærende, der tager DU3, og informanterne bliver efterfølgende spurgt, hvordan de forholder sig til, at der er tale om en generaliseret danskuddannelse, der gælder for alle og er prædefineret af Udlændinge- og Integrationsministeriet.

I det videre forløb bliver informanterne spurgt om de forskellige magtrelationer, der eksisterer i forbindelse med danskundervisningen. De lærende bliver fx spurgt, om de henvender sig til deres underviser i selve undervisningssituationen eller til en TAP'er i arbejdshverdagen og italesætter *sproglige behov* i forbindelse med DFV, eller om de diskuterer disse med deres medlærende. Ligeledes bliver underviserne spurgt, om de indbyrdes diskuterer emner, der bør undervises i indenfor DFV, men som ikke er en del af materialet. Sluttelig bliver TAP'erne også spurgt, om de indbyrdes diskuterer emner, de ud fra en arbejdsrelateret diskurs mener bør integreres i danskundervisningen.

I den sidste del af den diskursive del af interviewet bliver alle informanter først bedt om at tage stilling til de magtforhold, der er i spil, når det gælder tilrettelæggelsen og indholdet af DU3. Dette indbefatter samspillet med Udlændinge- og Integrationsministeriet og mellem stakeholdergrupperne indbyrdes. Samtidig bliver de bedt om at udtale sig om, hvorvidt de mener, at undervisningsmaterialet dækker alt det, undervisningen bør indeholde, om der er noget, de vil ændre ved DFV-kurserne, og til sidst om, hvordan de ser BA som et værktøj til at planlægge et sprogforløb.

Interviewguiden fastlægger tekststrukturen samt tekstens overordnede topoi og diskurser. I forhold til tekststrukturen er der tale om teksttypen semi-struktureret interview, hvilket betyder, at teksten har en dynamisk struktur. Der anvendes i interviewprocessen en interviewguide, der er tilrettelagt af interviewerens, og som derfor på forhånd giver teksterne en mere overordnet struktureret opbygning. De topoi og diskurser, informanterne bedes trække på, kan udgøres af det overordnede topos, og den overordnede diskurs for interviewet er *behovsanalyse*. Andre underordnede topoi og diskurser, som informanterne bedes udtale sig om, er *sproglige behov* og magtforhold, ændringsønsker og evaluering af BA som planlægningsværktøj.

4. Metode – Kritisk diskursanalyse

Faircloughs kritiske diskursanalyse udgør det metodiske grundlag for analysen af mine indsamlede data. Ved hjælp af metoden er det muligt teoretisk at problematisere og empirisk at kunne undersøge forholdet mellem diskursiv praksis og sociale og kulturelle udviklinger i forskellige sociale sammenhænge.

Begrebet kritisk skal i denne sammenhæng forstås som metodens politiske intention om at afdække ulige magtforhold, der er betinget af social-historisk forandring (Fairclough, 2010: 3 ff.). De ulige magtforhold manifesterer sig hos Fairclough som diskurser, der netop er med til at opretholde og etablere ulige magtforhold, og som derfor modvirkes ved hjælp af via moddiskurser.

Kritisk diskursanalyse anvendes til tekstanalyser, der undersøger konkret sprogbrug i social interaktion og kommunikation i tekster som fx interviews (Fairclough, 2003: 3).

I en tredimensionel model opstiller Fairclough en analysetilgang, hvor han i sin model skelner mellem selve teksten, den diskursive praksis og den sociale praksis (Fairclough 2008: 29). Analysen af tekster efter denne model foretages i tre skridt. I de to første skridt analyseres teksten på dens produktions- og konsumptionsprocesser, idet teksten i det første skridt analyseres på sine formelle træk og i et andet skridt på den diskursive praksis, der undersøger nærmere, hvilke diskurser, tekstforfatteren i sin tekstproduktion trækker på og anvender, og ligeledes de diskurser og det genrekendskab, læseren i sin konsumtion og udlægning af teksten gør brug af. Tekstanalysen og analysen af den diskursive praksis hænger sammen, selv om de udgør to forskellige analyseskridt, da teksten indhold og form betinger hinanden. Diskurser defineres derved som konstituerede og konstituerende. En analyse af den sociale praksis sker i det tredje skridt. Hertil skal siges, at kritisk diskursanalyse som metodisk tilgang går ud fra en dialektik mellem den diskursive og sociale praksis. Det vil sige diskursiv og social praksis konstituerer hinanden.

Afledt af, hvad analysen af den diskursive praksis frembringer, kan der udledes udsagn om den sociale praksis, da begge indgår i et dialektisk forhold. Ydermere kan den sociale praksis også belyses ud fra BA-feltets fagteori. I det følgende afsnit demonstreres analysen af teksterne med henblik på en analyse af teksternes formelle træk og analysen af den diskursive praksis. Tekstanalysens parametre skal kort beskrives i det følgende afsnit.

4.1 Analysekræterier for tekstens formelle træk: Ordvalg, grammatik, kohæsion, tekststruktur og intertekstualitet

Når man undersøger tekstens egenskaber, berører man samtidig produktions- og konsumptionsprocesser, der jo egentlig tilhører den diskursive praksis. Dog behandler Fairclough disse som to separate analysepunkter. For nærmere at undersøge tekstens egenskaber og disses sammenhæng med de diskurser, de adspurgte informanter trækker på, undersøges teksterne i analysen ud fra fem forskellige analysekræterier (Fairclough 2008: 31 ff.): Ordvalg, grammatik, kohæsion, tekststruktur og intertekstualitet.

Ordvalget i teksten analyseres for at nå en forståelse af, hvordan den er leksikaliseret eller giver betydning for verden. Fx kan en tekst anvende bestemte udtryk eller et bestemt ordvalg eller også fokusere eller lægge sig fast på bestemte ord/udtryk. Ved at gøre dette kan en analyse af teksten påvise, om et bestemt ord/udtryk bliver modificeret eller helt omformuleret. Et eksempel, som Fairclough (2008: 31) anvender, er, at en og samme person i en tekst kan italesættes som terrorist eller frihedskæmper. Igennem en sådan modificering eller omformulering af ord/udtryk kan sagsforhold, der betragtes som en del af den sociale eller politiske kamp, i teksten konnoteres positivt eller negativt.

Igennem en analyse af tekstens *grammatik* kan det undersøges, hvordan diskurser realiseres tekstuel. Ved at undersøge sætningsgrammatikken kan der siges noget om, hvordan udsagn og relationer opstår igennem denne. Analysen af grammatikken undersøger igennem brugen af markører som verbers modus og tempus, om udsagn kan anses som værende sande, og ”hvilken grad af videnskæssig styrke der ligger bag det udsagn, der fremføres” (Mortensen, 2012: 63-64). Grammatikken undersøges også ved at gennemføre en deiktisk analyse i forbindelse med personer, tid og sted, der er med til at forklare en ytring i forhold til den kontekst, den er forankret i (jf. Jeppesen Kragh & Strudsholm, 2015: 134).

Igennem en *kohæsionsanalyse* kan sætningsstrukturer, der betinger logikker, og tekstens forsøg på at realisere dem, tydeliggøres. Det undersøges konkret, hvordan hel- og ledsætninger ved brug af

forskellige konnektorer som fx konjunktioner eller subjunktioner forbindes med hinanden, om sætningerne indgår i en hierarkisk struktur, og teksten dermed udviser en bestemt argumenterende struktur. Herudover kan man undersøge teksten for sætningsovergribende ordgentagelser eller brugen af synonymmer eller andre ord inden for samme semantiske felt. Ligeledes kan man undersøge, hvordan sætninger forbindes med hinanden ved at undersøge brugen af pronomener, bestemte artikler eller stilmidlet ellipse.

Ved at undersøge *tekststrukturen* kan man ifølge Fairclough (2008: 34-35) klarlægge, hvordan systemer af viden og antagelser i forbindelse med sociale relationer og identiteter, der er indlejret i en tekstart, kommer til udtryk i denne. Dertil undersøges det, hvilken 'arkitektur' teksten har, og hvordan denne igennem at kombinere og forbinde forskellige tekstelementer og -sekvenser konstrueres til at være en bestemt teksttype (fx et valgprogram eller en politirapport).

Tekster analyseres også ud fra deres *intertekstualitet*. Fairclough skelner mellem den manifeste intertekstualitet og intertekstualitet, der er konstitutiv. Den manifeste intertekstualitet er kendetegnet ved, at der fx i en tekst direkte indgår dele af en anden tekst samt en henvisning til denne kildetekst (jf. Philips & Winther Jørgensen, 1999: 84). Den konstitutive intertekstualitet er ifølge Fairclough, at en tekst altid til en vis grad reproducerer eller kontekstualiserer andre tekster:

In this way a particular text or interview or participatory event is oriented by its participants not as an isolate but as a part of an intertextual chain or network of events. Different groups of participants may see the event as located in different chains or networks. What is said and done and written in a particular situation or text is intertextually related to other events and texts. So we cannot understand particular events or particular texts, or the significance of these for the participants, without exploring (and asking) these wider intertextual chains.

(Fairclough, 2010: 420 – 421).

I den følgende analyse af interviewtekster betyder dette, at ved at anvende Faircloughs intertekstualitetsbegreb kan vi afsløre informanternes ståsted i forhold til bestemte sagsforhold, de bliver adspurgt om i interviewene. Deres svar giver direkte udsagn om deres sprogpoltiske holdninger og de magtforhold, informanterne efter eget udsagn er underlagte.

De fire første kategorier ligger til grund for den følgende analyse og belyses i tre eksempelanalyser. Analysen tager primært afsæt i den diskursive og sociale praksis. Derudover

fokuseres der på intertekstualitet, når det gælder analysen af informanternes besvarelse af, hvordan de definerer *sproglige behov*, da det derigennem kan undersøges, om de i deres definition trækker på fx faglitteratur, og hvordan de forholder sig til definitionerne.

5. Analyse af tekstniveauet og diskursiv praksis.

5.1 Stakeholdernes definition og italesættelse af sproglige behov

Grundet undersøgelsens kritiske tilgang, der søger at afdække ulige magtforhold, skal de indsamlede data belyses ud fra et diskursanalytisk perspektiv. Kritisk diskursanalyse muliggør at undersøge interviewene dybtgående ud fra en sprogvidenskabelig indholdsanalyse og koble disse til relevante diskurser, der er i spil, og til den sociale praksis. Derigennem kan ulige magtforhold afdækkes, der i den videre diskussion kan tages stilling til.

5.2 Stakeholdernes definition af begrebet sproglige behov

Analysen viser, at alle tre stakeholdergrupper har store udfordringer, når de skal definere begrebet *sproglige behov*, hvilket teoretisk er knyttet til Hutchison og Waters (1987) kategori *målrettede sproglige behov*. Den følgende analyse har primært fokus på det diskursive niveau og intertekstualitet. I det følgende skal der indledningsvist udarbejdes tre eksempelanalyser af et udsagn af en lærende, en underviser og en TAP'er, der primært tager afsæt i tekstniveauet, for derigennem at vise, hvordan teksterne formelt er blevet analyseret. Derefter opsummeres resultaterne af den samlede analyse.

5.2.1 Analyse af tekstniveau 1: En lærende

David, der som lærende har besøgt DFV-kurset, definerer *sproglige behov* således:

[...] okay, this is, erm, unexpected, erm. ([latter]) erm.... I would say that, erm, language needs are, erm.... %the% things which allow you, erm, to, erm, communicate %% in your daily life. erm.... and erm, and, I- I would say that, the most, erm.... %It's% kind of an %% %ation% description, %% if I'm allowed to, er, %have% my life, you know, in some place, and- and if, er, do whatever I want to do%ing% during my-, my time, (when) it's, er. and communicating. so, this is what I need %is%, to be able to-, to access this, erm op- opportunities.... erm, yea, that's probably what I would, call 'language need'. [...]

(David (lærende), november 2017)

David anvender verber i to forskellige modi: konditionalis¹⁰ og præsens indikativ. Han indleder sit udsagn ved at metakommunikere, at spørgsmålet om definitionen kommer uventet, hvilket er overraskende, al den stund at han forud for interviewet er blevet gjort opmærksom på, at han med sine egne ord vil blive bedt om at definere begrebet.

Som udsagnets afsender anvender David ofte konditionalis, når han i en sætning begynder at italesætte et sagsforhold, hvilket indikerer usikkerhed eller afstandtagen i forbindelse med hans egne udsagn. Han anvender konstruktionen *I would* tre gange. Modalverbet *would* anvendes her til at italesætte et hypotetisk sagsforhold. I det videre forløb af sætninger, der er indledt på denne måde, anvender David præsens indikativ, der, ifølge Fairclough (2008: 33) har en ”kategorisk autoritativ modalitet” som får sagsforhold til at fremstå som ubestridelig sande, hvis udsagnet ikke modificeres af andre tekstelementer. I Davids tilfælde modificeres udsagnet dog, da der fx kan observeres brugen af adverbiet *probably*.

I Davids citat kan der kun observeres få konnektorer, der forbinder sætningerne med hinanden, som fx konjunktioner. Dette kan skyldes, at sproget i teksten er spontant produceret. I eksemplet kan der observeres brug af konjunktionen *and*, og i et enkelt tilfælde brug af kausalkonjunktionen *so*, men teksten udviser ikke en stærkt argumenterende struktur, hvilket yderligere bidrager til min tolkning af, at Davids udsagn fremstår som usikkert ud fra et videns- og sandhedsperspektiv.

David trækker på en kommunikationsdiskurs, når han med sine egne ord definerer, hvad *sproglige behov* er. Verbet *communicate* knyttes til begrebet *sproglige behov* og definerer det som en formåen: At kunne kommunikere.

Davids udsagn henviser ikke til andre tekster som fx faglitteratur om BA eller behov eller tekstfragmenter af selvsamme, men der kan her antages en skjult intertekstualitet, da informanten trækker på en kommunikationsdiskurs og dermed positionerer sig inden for et bestemt læringssyn.

5.2.2 Analyse af tekstniveau 2: En underviser

Et andet eksempel er underviseren Laura, der i sit interview også gør et forsøg på at definere begrebet *sproglige behov*:

[...] sådan *helt* generelt? (mh-hm) øhm.... Det er svært at sige *generelt* synes jeg, fordi det kommer jo an på din *kontekst*. Sproglige behov det er at du kan, altså at øh

¹⁰ Engelsk: Conditional mood.

det at k-, et værktøj til at *kommunikere* i den kontekst, du har brug for at kommunikere i. og øh... %% mh. (mh) altså jeg ville faktisk sige det er ikke engang sikkert, at det behøver at være et *kommunikationsværktøj*. For der er jo masser der lærer sprog med henblik på for eksempel at læse Kierkegaard, på dansk, eller sådan noget. Øhm. Så det kan også være et sprogligt behov. At man er i stand til at forstå et, *tudsegammel* udgave af dansk. [...]

(Laura (underviser), december 2017)

Laura indleder sin definition ved at udtrykke, at hun finder det svært at definere, hvad *sproglige behov* er, og forstærker ved hjælp af adverbiet *jo* sin videre argumentation af udsagnet og indikerer dermed, at der er tale om et synspunkt, som interviewerens er enig i.

Hun definerer indledningsvist begrebet som et *værktøj til at kommunikere*. I denne definition anvender hun verber i præsens indikativ, der får hendes udsagn til at fremstå som faktuelle og sande. Herefter udvider og reviderer Laura sin definition af begrebet. Definitionen indledes med brugen af konditionalis i udsagnet: ”altså jeg *ville* faktisk sige”. Udsagnet indikerer, at der er tale om et hypotetisk sagsforhold i forbindelse med en anden mulighed i forbindelse med definitionen. Laura anvender først adverbiet *altså* i sin konstruktion for at tydeliggøre en årsagssammenhæng og bekræfter ved brugen af adverbiet *faktisk* i konstruktionen, at noget andet end det, hun oprindeligt forventede er gældende, nemlig at *sproglige behov* ikke kun er et behov for et kommunikationsværktøj, men også behovet for en færdighed. Hun sår ved hjælp af konstruktionen *ikke engang sikkert* tvivl om den oprindelige definition, og i forlængelse af dette anvender hun adverbiet *jo* til at forstærke og begrunde sin nye definition, der præsenteres i præsens indikativ. I den nu følgende udvidede definition konkretiserer hun de lærendes mål med at lære sproget dansk, nemlig at kunne læse en tekst inden for et specifikt domæne – i dette tilfælde Kierkegaard.

Ved siden af brugen af de allerede nævnte argumenterende adverbier kan der observeres brugen af kausalkonjunktioner som *fordi*, *så* og *for*, der skaber en argumenterende struktur, når Laura anvender dem til at forbinde sætninger med hinanden. De understøtter tillige den videnskæssige styrke bag hendes udsagn. I modsætning til Davids virker Lauras definition i højere grad sprogligt sikker, og den videnskæssige styrke bag hendes udsagn bakkes op af en argumenterende struktur.

Ligesom David trækker Laura på en *kommunikationsdiskurs*, men hun trækker yderligere på en *færdighedsdiskurs*, når hun med sine egne ord definerer begrebet *sproglige behov*. Kerneord, der anvendes i forbindelse med definitionen af *sproglige behov*, er verbet *at kommunikere* og

substantivet *et kommunikationsværktøj*. Ligeledes knyttes verberne *at læse* og *at forstå* til definitionen. Laura definerer altså behov som en formåen (kommunikation) og som en færdighed (læse og forstå): det at kunne kommunikere, og som udtryk for muligheden; et sprogligt behov, fx det at kunne læse – altså at have en kommunikativ kompetence.

I teksten forefindes også her en mere skjult intertekstualitet. Idet Laura trækker på en kommunikationsdiskurs og færdighedsdiskurs, positionerer hun sig som David også inden for et bestemt læringssyn. Alligevel er det overraskende, at teksten ikke indeholder en manifest intertekstualitet, al den stund at Laura i sin funktion som underviser hører til den informantgruppe, der burde have de bedste muligheder for at have viden fra faglitteratur, der kunne inddrages i definitionen.

5.2.3 Analyse af tekstniveau 3: en TAP'er

Informanten Andrea svarer følgende, da hun bliver bedt om i sine egne ord at definere begrebet *sproglige behov*:

[...]’sproglige behov’? [latter] %% spørgsmål. jamen det er da.... at man kan *udtrykke sig*.... både øh, sine *tanker* og *følelser* og *meninger* og, øh.... frit kan.... udtrykke dem. øh og ikke sådan skal *søge* efter *ordene*. og kan *bruge* altså sproget *aktivt* øh. det *lokale* sprog og *ikke* det du har *lært* i en *lærebog*. det er måske *dét* jeg, tænker.... at du kender sprogets *nuancer*, at du øh, kan, også fortælle en *vittighed*, fordi du øh.... ja, du kan *spille* på sproget. så, det vil jeg sige, det er *dét* der skal til. [...]
(Andrea (TAP'er), november 2018)

En analyse af citatet viser, at Andrea overvejende anvender præsens indikativ i sit udsagn, hvilket får det til at fremstå som ubestridelig sandt. Dog svækkes udsagnet, igennem Andreas brug af adverbiet *måske* i forbindelse med sine overvejelser.

Analysen peger i retningen af, at *sproglige behov* ikke bliver defineret som *målrettede sproglige behov* og *læringsbehov*, men at informanten udelukkende fokuserer på slutresultatet: Sprogkompetencen. Ordvalget i definitionen beskriver *sproglige behov* som ikke blot at beherske et sprog til en vis grad, men faktisk på et meget højt niveau. Sprogkompetencen defineres her sådan, at det ikke kun er det at tale et sprog, man erhverver sig i undervisningen, men at sprogkompetencen skal være noget, der går ud over undervisningen og undervisningsmaterialet.

Teksten er præget af, at denne virker lidt usammenhængende og ikke kohærent som så. Der anvendes kun få kausalkonjunktioner. Definition af begrebet *sproglige behov* er i teksten præget af, der gøres brug af en opremsning, og den indeholder også en del interjektioner såsom *øh* og pauser. Dette kan på den ene side være et tegn på informantens tøven og på den anden side måske dennes usikkerhed i forbindelse med at skulle definere begrebet ad hoc.

Inden for rammen af kommunikationsdiskursen, der kunne observeres hos David og Laura, kan der observeres en underdiskurs, der er i spil, når informanterne italesætter, hvad de forstår ved sproglige behov: En sprogkompetencediskurs. Denne underdiskurs realiseres primært af de interviewede TAP'er, som Andrea i dette tilfælde er repræsentant for.

Andrea positionerer sig igennem at trække på underdiskursen som de to forudgående informanter indenfor et bestemt læringssyn. Dermed kan der også i denne tekst observeres en konstitutiv intertekstualitet.

5.2.4 Overordnet analyse af informanternes definition af begrebet sproglige behov

I min undersøgelse bliver tre forskellige informantgrupper spurgt. Alle informanter er højtuddannede, men det skal også nævnes, at de adspurgte lærendes sprogfærdigheder divergerer, og de er ikke alle på samme niveau. Nogle er begyndere, andre er øvede. Dermed kan det ikke som hos Brindley siges, at alle lærendes sprogfærdigheder er på samme høje niveau.

Stakeholdergruppernes svar kan afhænge af, hvilken livs- og undervisningserfaring de har, hvilken livssituation de befinder sig i, og hvordan deres livsplanlægning er (jf. Unger, 2020c (under udgivelse)). Deres refleksioner kan derfor anses som komplekse og tillige dynamiske.

Analysen af de indsamlede data af alle informantgruppers svar på, hvordan de med deres egne ord vil definere begrebet *sproglige behov*, peger primært i retning af de resultater, Brindley (1984) opnåede i sin undersøgelse. Dette lader også til at gøre sig gældende for underviserne, der grundet deres uddannelse burde kunne trække på en faglig viden, men i undersøgelsen ikke formår at gøre det.

Resultaterne peger i retning af, at *sproglige behov* defineres som et resultat og ikke som noget processuelt. Der er tendens til, at de primært, som hos Brindley, italesættes som den sprogkompetence, man har brug for i forskellige situationer. Vejen til at opnå sprogkompetencen og de sproglige (eller didaktiske) behov, der måtte optræde i den forbindelse, italesættes ikke som sådan. Der kan observeres en tendens til, at der i informanternes definition italesættes og trækkes på en kommunikationsdiskurs, herunder en sprogkompetencediskurs. Det vil sige, at ingen informant i

nogen af de tre adspurgte informantgrupper lader til at være i stand til at definere begrebet *sproglige behov* som beskrevet hos Hutchinson & Waters; altså *målrettede sproglige behov* (*nødvendigheder, ønsker og mangler*). Nogle af informanternes svar peger i retningen af Hutchinson & Waters' *læringsbehov*, der bl.a. er knyttet til faktorer som, hvorfor man ønsker at lære et sprog, og til hvilket formål man ønsker at kunne dette (jf. også Unger, 2021c (under udgivelse)).

Sproglige behov defineres i interviewene af alle tre grupper som:

- Overordnede resultative sprogbehov (fx grundlæggende behov for et fremmedsprog i en virksomhed)
- Et overordnet ønske om at kunne anvende sproget inden for en bestemt diskurs (fx arbejde)
- Overordnet som sprog, der giver mulighed for at kunne kommunikere i en bestemt situation (fx hverdag)
- Overordnet som kommunikative kompetencer (skrive, tale, læse og lytteforståelse)

Derudover italesætter informanterne *sproglige behov* mere afgrænset som:

- Behovet for at have den minimale viden om sproget for at kunne klare sig på dette
- Udtryksformåen (meninger eller følelser)
- Aktiv, flydende sprogbrug
- Stærkt nuanceret og perfektioneret sprogbeherskelse
- Genrekendskab (litteratur)
- Grammatik og ordforråd

Nogle informanter fremhæver i analysen at:

- Behov er individuelle fra person til person
- Behov er afhængige af sprogsituationen og knyttet til motivation

En anden central observation er, at alle tekster er præget af en konstitutiv intertekstualitet, idet de respektive informanter i deres besvarelser positionerer sig inden for et bestemt sprog- og læringssyn. Den manifesterede intertekstualitet er ikke-eksisterende i teksterne, hvilket er overraskende taget i betragtning, at undervisere er del af de adspurgte informanter. Som informantgruppe, der i deres funktion som vidensformidlere burde de kunne trække på en vidensdiskurs, der baserer sig på faglitteratur, og definere begrebet. Dette udebliver og gør sig gældende for alle undervisere. I Brindleys undersøgelse var det netop undervisere, der postulerede, at de lærende ikke kunne sætte ord på, hvad de gerne ville lære, og indtog en vidende rolle. Denne vidende rolle kan ikke bekræftes gennem resultaterne af denne undersøgelse. I de indsamlede data er det faktisk TAP'erne, der i

deres forsøg kommer tættest på en definition af begrebet, idet et flertal fx italesætter de kommunikative færdigheder og også *sproglige behov*, når de i interviewet stilladseres.

5.3 Informanternes italesættelse af sproglige behov

På trods af at stakeholderne ikke var i stand til at definere begrebet *sproglige behov*, viser analysen, at de kan italesætte behov, hvis de spørges, om de finder undervisningsmaterialet til DFV fyldestgørende og dækkende, og hvilke ændringsønsker de har til DFV-kurserne. Analysen viser dermed, at stakeholderne, er i stand til at trække på en behovsdiskurs, når deres svar rammesættes og derigennem stilladseres.

Dette kunne ikke observeres hos TAP'erne, der giver udtryk for ikke at have nok kendskab til materiale og undervisningsformat til at kunne udtale sig derom. En forklaring kunne være, at BA'en for DFV ikke inddrager stakeholdergrupper, der har en berettiget interesse. TAP'erne har ofte i embeds medfør kontakt med vidensarbejdere og burde derfor i BA processen også adspørges omkring arbejdsrelaterede *sproglige behov*. Da dette ikke er blevet gjort, kan TAP'ernes manglede viden om materiale og undervisningsformat måske forklares deraf. I CIP's indledende BA adspurgtes nemlig kun de lærende som stakeholdergruppe. Analysen omfatter derfor kun to af de adspurgte informantgrupper, nemlig de lærende og underviserne.

5.3.1 De lærende

De lærende i undersøgelsen er i stand til at konstruere en behovsdiskurs og italesætte deres behov, når de bliver bedt om at konkretisere behov ved at vurdere deres undervisningsmateriale. Sproglige behov italesættes, som analysen viser, konkret og kan tilordnes Hutchinson & Waters' kategorier målrettede sproglige behov, hvor de lærendes ønsker også inkluderer de emner, de gerne så tilgodeset i undervisningen ud fra et demokratisk synspunkt, men som ikke tilgodeses. Ydermere italesætter de lærende deres læringsbehov. Det er forskelligt, hvordan de adspurgte lærende italesætter undervisningsmaterialets kvalitet, og om det dækker de behov, de har. De fleste lærende så gerne, at man skiftede arbejdsmarkedsrelaterede emner ud med flere emner, der dækker emnerne hverdagsliv og fritid. Det vil sige, at deres behov divergerer fra dem, de andre informanter og stakeholdere har.

5.3.2 Underviserne

Når underviserne bliver bedt om at foretage en vurdering af undervisningsmateriale ud fra et behovsperspektiv, kan de, som analysen viser, også italesætte behov. Dette sker mest ud fra et *diagnostisk synspunkt*. Behovskategorierne, der konkret italesættes, er *sproglige behov*, hvor *nødvendigheder* og *ønsker* er i spil, og *læringsbehov*, når der tales om undervisningsmaterialet og ændringsønsker i forhold til DFV. De fleste adspurgte undervisere betegner overordnet undervisningsmaterialet som noget, der dækker det nødvendige, man som lærende skal kunne – altså *nødvendigheder*. Som *ønsker* anfører underviseren behovet for emner som 'danske værdier' og 'humor', men også et øget behov for forstærket undervisning med elementer, der styrker kompetencerne *sprogfærdighed* og *lytteforståelse*. Ligesom hos de lærende italesættes der hos underviserne også *læringsbehov*. Der ønskes danskkurser, hvor hold sammensættes af lærende med samme L1 for at få en mere jævn læringsproces.

Analysen viser, at to af de adspurgte grupper formår at italesætte og benævne konkrete *sproglige behov*, når man rammesætter spørgsmålene i interviewet. Der italesættes *nødvendigheder* og *ønsker* samt *læringsbehov*. Behovstypen *mangler* figurerer ikke blandt de italesatte behov.

5.4 Stakeholdernes opfattelse af BA som værktøj til tilrettelæggelse af sprogkurser

I forlængelse af samtalen om, hvordan stakeholderne definerer *sproglige behov*, bedes de tage stilling til, hvad de mener om BA som værktøj til tilrettelæggelsen af skræddersyede sprogkurser. Analysen viser, at alle informanter, på trods af at de er usikre i forhold til, hvad *sproglige behov* er, vurderer BA og skræddersyede sprogkurser, som de mener DFV er, som positive.

Den behovsanalysediskurs, de lærende har tendens til at trække på, når de italesætter BA som planlægningsværktøj til sprogkurser, realiseres på flere forskellige måder. Nogle lærende italesætter BA som den 'logiske' følge af, at mennesker, der lærer sprog, har forskellige behov, der skal afdækkes.

Blandt underviserne anses BA også som et nyttigt værktøj til at planlægge skræddersyede sprogkurser. De kunne i deres svar trække på en behovsdiskurs. Flere af underviserne pointerer, at de finder det vigtigt at afdække de lærendes behov, men understreger samtidig, at når det gælder sprogkurser med hold, kan ikke alles behov og ønsker tilgodeses, men mere det, flertallet på holdet i deres feedback giver udtryk for at have behov for (*demokratisk synspunkt*), i dette tilfælde at kunne begå sig sprogligt på arbejdsmarkedet. Afledt deraf er DU3-kursers indhold valgt ud fra to af de synspunkter, Brown opstiller: *Diagnostisk* og *analytisk synspunkt*. Det diagnostiske indeholder de

elementer, der er nødvendige for sprogkurser, altså behovstypen *nødvendigheder*, og den analytiske tilgang kan knyttes til referencerammen, der indeholder progressionstrin, der bygger på, hvad den lærende set ud fra et progressionsperspektiv bør lære som det næste. Der tilgodeses i denne model ingen andre behovstyper af kategorien *sproglige behov* og heller ikke *læringsbehov*.

Inden for alle tre grupper af informanter er der tendens til at trække på en kvalitetssikringsdiskurs, hvor Udlændinge- og Integrationsministeriet repræsenteres som udviklingsinstans, og sproglige behov i DU3 italesættes.

Nogle informanter italesætter behov som værende det samme for alle lærende, når de fx er nybegyndere. De italesætter behovet for standarder, et nødvendigt basissprog eller områder af sproget, der er væsentlige for alle lærende.

5.5 Pro et contra – en afvejning

De fleste informanter har tendens til i deres besvarelser at trække på både den politiske kontroldiskurs og kvalitetssikringsdiskursen og veje dem op imod hinanden.

På den ene side anerkender informanterne det *analytiske* og *diagnostiske synspunkt*, staten har anlagt, men mener på den anden side også, der skal være plads til et *demokratisk synspunkt*, hvor *ønsker* kan tilgodeses.

Informanter mener fx, at det er godt med nogle standarder, men tillige, at lærende har forskellige behov afhængig af kontekst og de domæner, de opererer inden for, og at der derfor er brug for en mere nuanceret sprogundervisning.

Andre informanter italesætter et magtforhold, hvor Udlændinge- og Integrationsministeriets politiske og uddannelsesmæssige tiltag i forbindelse med DU3 igennem styring, politisk kompromis og med hjælp fra eksperter betinger en form for gennemtænkt kvalitetssikring med et bestemt sprogligt formål for DU3, der i princippet skal gavne de lærende.

Informanterne, der italesætter en kvalitetssikring, er dog også i høj grad kritiske, idet de giver udtryk for en konstruktion af et magtforhold gennem Udlændinge- og Integrationsministeriets politiske og uddannelsesmæssige tiltag. Fx pointeres det, at der ikke må være en udelukkende politisk vægtning af områderne inden for DU3.

5.5.1 Politisk kontroldiskurs

Selv om informanterne lader til at trække på begge diskurser, viser analysen tendensen, at den politiske kontroldiskurs er fremherskende: Der tegnes et billede af en regering/et ministerium i et

lille land, der er tæt på befolkningen og har kontrol over *denne*. I praksis kan regeringen hurtigt indføre nye tiltag og skabe forandring, men samtidig er den ikke i stand til at ændre indhold på DU3, hvis struktur italesættes som generel med fare for at være rigid og ineffektiv.

Substantiver, der knytter sig til denne diskurs, er fx *kontrol* og *beskæftigelsesparadigme*, men også verber som *at kontrollere* og *at bestemme*.

Informanterne, der konstruerer et magtforhold betinget af et ministerium, italesætter også i forbindelse med behov en politisk målsætning, der indeholder kravet om, at den lærende hurtigst muligt skal i beskæftigelse og blive selvforsøgende. Dette farver i deres optik DU3 og skaber en washback-effekt i forbindelse med den løbende testning, der følger i kølvandet på disse krav.

5.5.2 Magtforholdet mellem stakeholdergrupperne

Ved siden af magtforholdet, der er i spil mellem stakeholdergrupperne og Udlændinge- og Integrationsministeriet, bliver informanterne også spurgt om, hvordan de i en top-down og bottom-up situation henvender sig til hinanden i forbindelse med *sproglige behov*, og om de føler, at den adspurgte part kan relatere til de ytrede behov.

Underviserne trækker på en faglig undervisnings- og behovsdiskurs, når de indbyrdes taler om behov og i forbindelse dermed ændringer af undervisningsindholdet. Deres platform er fagligt organiserede møder med andre undervisere, hvor der tales om behov ud fra undervisningserfaringerne og den skriftlige feedback, som CIP modtager af de lærende efter hvert gennemført undervisningsmodul, og som er en del af den procesorienterede BA, der netop er baseret på feedback, der skal føre til en genforhandling af undervisningens indhold. Dermed opererer CIP i den BA-prægede del af DFV med et demokratisk syn på behov, der tillader lærende at ytre deres *ønsker*. De behov, der ifølge underviserne bør fokuseres på ud fra de lærendes feedback, er oftest lytteforståelse, mundtlighed og udtale.

I en top-down situation i undervisningen mellem underviser og lærende viser det sig, at en af de adspurgte tre undervisere tilkendegiver, at denne aktivt trækker på en behovsdiskurs ved at spørge til de lærendes behov i selve undervisningen.

Et andet eksempel på en dialog mellem underviser og lærende er en underviser, der opdager, at dennes danskhold ikke virker motiveret nok. Underviseren vælger derfor at foretage enkeltsamtaler med de lærende for at tale med dem om deres mål i forbindelse med at lære sproget. Gennem samtalerne ønsker underviseren ikke blot at motivere sine lærende, men også at minde sig selv om, at denne ved at anvende BA som værktøj kan få en bedre forståelse af sine lærende og igennem en

samtale med de lærende kan ændre sin undervisning, så den bliver mere tilpasset de lærendes behov.

Når der er tale om en bottom-up bevægelse, tilkendegiver nogle undervisere, at de oplever, at lærende henvender sig til dem om deres *ønsker*, hvilket de lærende bekræfter. Her trækkes der på den nævnte behovsdiskurs. Analysen af interviewene viser dog, at kun få af de adspurgte lærende henvender sig til deres underviser for at italesætte deres behov, hvilket ikke stemmer helt overens med det, nogle undervisere giver udtryk for, at de oplever. Dette kan skyldes, at det kun er repræsentanterne for de lærende, der interviewes, og ikke alle i informantgruppen.

De lærendes platform er selve undervisningen, hvor de har mulighed for at italesætte deres behov og tale indbyrdes derom. Analysen af interviewene viser dog, at de adspurgte lærende overhovedet ikke taler med hinanden indbyrdes om de behov, de måtte have i undervisningen – hverken under, før eller efter denne.

I de fleste tilfælde, hvor de lærende henvender sig til deres undervisere, er deres *ønsker* grammatik, ordforråd og fritidsrelaterede emner, og disse *sproglige behov* står i kontrast til de behov, underviserne mener skal afdækkes, og som bygger på den feedback, CIP har modtaget af de lærende efter det afsluttede modul.

De lærende giver i interviewene udtryk for, at underviseren kan relatere til deres behov, når de henvender sig, men også, at den besked, de får, er, at undervisningens tidsmæssige rammer ikke giver mulighed for at tilgodese alle behov i det ønskede omfang.

TAP'ernes platform er fx centermøder eller indbyrdes samtaler, hvor der bl.a. italesættes *sproglige behov*. På centermøderne kan der fx forekomme beretninger om vidensarbejders sproglige udfordringer på dansk, der betinger overvejelser om sprogligt behov i undervisningen.

Der er ingen berøringspunkter mellem TAP'erne og de andre to informantgrupper i forbindelse med undervisningen. Analysen viser dog, at TAP'erne anser de samme elementer som underviserne som vigtige – nemlig mundtlighed og udtale. Der trækkes på en behovsdiskurs, når TAP'erne indbyrdes italesætter *sproglige behov*, der burde tilgodeses i DFV.

6. Konklusion og perspektivering

I forhold til artiklens forskningsspørgsmål 2 om, hvordan informanterne konstruerer deres vurdering af behovsanalyser som værktøj til tilrettelæggelse af sprogkurser, viste analysen, at alle tre informantgrupper generelt er positivt indstillede over for BA som planlægningsværktøj til et

undervisningsforløb. BA ses som en logisk følge af, at stakeholdergrupper har behov, der skal afdækkes.

Resultaterne af forskningsspørgsmål 2 er interessante i lyset af resultaterne fra forskningsspørgsmål 1, der belyser, hvordan informanterne inden for en behovsafdækningsdiskurs for skræddersyede arbejdsmarkedsrettede dansksprogkurser definerer begrebet *sproglige behov* og italesætter dem i forhold til DFV. Analysen viste nemlig, at ingen af de adspurgte informanter kunne definere begrebet *sproglige behov* med egne ord.

Man kan selvfølgelig diskutere en række spørgsmål i forbindelse med analysens resultater. For det første kan det diskuteres, hvorfor informanterne i interviewene svarede, som de gjorde, da de blev bedt om at definere begrebet *sproglige behov*. Svaret på det kan være, at de *ad hoc* bliver bedt om at tage stilling til et kompliceret sagsforhold inden for et domæne, de ikke er eksperter i. På den anden side kan en forklaring også være, at begrebet *sproglige behov* er direkte oversat fra engelsk faglitteratur, som i min optik kan betyde to ting, nemlig hvilket sprog man har brug for, men også betydningen i faglitteraturen, der omfatter, hvilke *sproglige behov* en stakeholder har i selve undervisningen. En yderligere forklaring på resultaterne kan være, at interviewene gengiver informanternes spontane mundtlige sprogproduktion. Interviewet er en form for samtale, hvor samtalsituationen ikke er naturlig (Kvale & Brinkmann, 2009). Informanternes sprogproduktion er derfor ved besvarelsen af spørgsmålene præget af typiske elementer som interjektioner, overlappende tale og pauser, hvilket også er typisk for spontant produceret sprog (jf. Kiil Brøcker et al. 2012; Leigh Nielsen, 2013). Analysen viser dog, at informanternes sprog i særlig høj grad er præget af disse elementer, når de bliver bedt om at definere begrebet *sproglige behov*.

Spørgsmålet, der i forbindelse med resultaterne af de to første forskningsspørgsmål presser sig på, er, hvordan informanterne kan udtale sig om BA som planlægningsværktøj, når resultaterne peger i retningen af, de med deres egne ord ikke kan definere, hvad *sproglige behov* er.

Den videre undersøgelse peger dog i den retning, at data fra alle tre informantgrupper, afspejler forskellige aspekter af teorier omkring BA og behov. Dette sker når *sproglige behov* italesættes inden for en kontekstualisering som DFV-materialet og ændringsønsker til DFV, magtstrukturer i undervisningssituationen og BA som redskab til planlægningen af sprogkurser. Det viser sig ydermere, at informanterne er i stand til at udtrykke behov, når der anvendes en anden spørgeteknik end i Brindleys undersøgelser. Ifølge Brindley er det kun veluddannede informanter med et højt sprogligt niveau, der kan udtale sig om deres behov. Det fremgår ikke klart, hvilket sprog Brindley

brugte i sin undersøgelse, men man må gå ud fra, den blev gennemført på målsproget engelsk, da Brindley skriver om engelsk som andet- og fremmedsprog.

Artiklens tredje og sidste forskningsspørgsmål zoomede ind på magtforholdene og de diskurser, der gør sig gældende i tilrettelæggelsesprocessen af DU3 og dennes indhold samt i undervisningssituationen og indbyrdes mellem stakeholdergrupperne.

Når det gælder samspillet med Udlændinge- og Integrationsministeriet, er tendensen, at der blandt informanterne findes en bevidsthed om dette magtforhold, som af alle tre informantgrupper opfattes såvel positivt i form af statslig kvalitetssikring som negativt som repressiv mekanisme.

Analyseresultaterne peger i retningen af, at de lærende ikke taler sammen indbyrdes om deres behov i og uden for undervisningen men at nogle henvender sig til underviserne om deres behov og føler sig hørt af underviserne. Analysen viser også, at nogle lærendes *ønsker* står i kontrast til det indhold i undervisningen, underviserne mener er vigtigt. Underviseren tildeles og indtager en rolle i magthierarkiet som den 'vidende instans' (Brindley, 1989), hvis rolle det er at være ansvarlig for undervisningsplanlægningen. Long (2005: 19-20) kritiserer, at det er underviseren, der gennem en BA fastlægger rammerne for undervisningen:

Moreover, while exceptions exist and the situation is slowly improving, in the past the instruments have often been devised by teachers or applied linguists with limited expertise in research methods, little or no insider knowledge of the field concerned, and with the learners themselves as the primary, sometimes the only, respondents.

Ifølge Michael Long er det altså ikke underviseren, der bør gennemføre en BA, men en person, der har ekspertise inden for feltet, og netop denne viden mangler CIP's undervisere, som resultaterne af denne undersøgelse viser.

Et dilemma, der i den forbindelse yderligere gør sig gældende, er, at systemet og lovgivningen, DU3 er rammesat af, kræver testning efter hvert gennemført danskmodul. DFV som sprogkursus kan anses som hybrid mellem DSF og et arbejdsmarkedsrettet DU3-kursus, der kræver testning. Underviserne nævner i undersøgelsen tid som faktor for, at behov ikke kan imødekommes, da der, for at kunne imødekomme modultestens krav, i undervisningen skal nås et bestemt pensum. Washback-effekten, der som følge optræder, står i vejen for dialogen mellem underviser og lærende, og dermed får undervisningen et resultatorienteret præg.

Kan man med afsæt i denne undersøgelse definere DFV som et skræddersyet sprogforløb? Ud fra min vurdering kan spørgsmålet besvares med både ja og nej. Undersøgelsen viser, at behov er en meget dynamisk størrelse, og derfor skal alle relevante stakeholdere adspørges i dataindsamlingsprocessen til BA'en. I CIP's tilfælde er det kun de lærende, der er indgået i denne proces, og ikke fx arbejdsgivere som Københavns Universitet. Dog vil jeg mene, at CIP som forskningsinstitution, der professionelt beskæftiger sig med BA, i sine overvejelser til DFV har vurderet, hvilke stakeholdergrupper det giver mening at få i tale. Ved siden af den løbende feedback fra alle involverede stakeholdergrupper, skal der ifølge teorien være en frekvent og aktiv dialog mellem alle stakeholdergrupper i og uden for undervisningen, når det gælder behov, og dette sker ikke ifølge data. Dog kan man i dette tilfælde tale om en procesorienteret og lærende-centreret BA, da de lærende efter hvert gennemført modul bliver bedt om at afgive feedback. Når teorierne om, hvordan en BA skal gennemføres, sammenlignes med CIP's praksis, stemmer de ikke overens. Det er ikke forunderligt, at teorien bliver bøjet, når den møder den praktiske virkelighed, og her må man forme sin uddannelse efter de ressourcer, man har til rådighed, og den modenhed, man besidder, og her vægter jeg CIP's modenhed som høj. CIP er med sin BA til DFV kommet teorien så meget i møde, som det var muligt.

I forlængelse af undersøgelsen vil jeg forsøge at komme med nogle anbefalinger i forhold til praksisudvikling inden for feltet BA. En ændring af den diskursive og sociale praksis, der her er blevet undersøgt, kan realiseres ved, at den sociale praksis ændres. Dette kan ske ved, at alle stakeholdergrupperne inddrages i feedbackprocessen til DFV og animeres til gensidig kommunikation og ved at give underviserne mulighed for efteruddannelse. Undersøgelsen peger på, at der er behov for at etablere et rum, hvor dialog mellem de lærende og underviseren kan finde sted. Her kan behov italesættes af begge parter og forhandles. I stedet for at skulle agere som den absolut vidende instans, Long kritiserer underviseren for at være, kan underviseren indgå som sparringspartner i processen og med sin erfaring og viden konstruktivt bidrage til dialogen. Den viden, underviseren skal kunne indbringe i dialogen om BA og dele med de lærende, kunne denne tilegnes sig i form af efteruddannelse inden for feltet.

For videre forskning inden for feltet kunne det være interessant at gennemføre yderligere undervisningsobservation i forhold til mine indsamlede data og gennem et effektstudie undersøge, hvordan den diskursive og sociale praksis ændres, når de foreslåede ændringer indføres. I disse undersøgelser kunne det ligeledes være interessant i et forsøg at inddrage Udlændinge- og Integrationsministeriet, der opstiller rammerne for DU3.

Hvorom alting er, så viser denne undersøgelse tendenser, der peger på vigtigheden af BA som redskab til at planlægge et sprogforløb og undervisningen, når der er *sproglige behov* og *læringsbehov* i spil, og også vigtigheden af at arbejde mere med BA i al slags sprogundervisning. Ifølge Long (2005: 1) kræves der i tider med færre økonomiske ressourcer effektive tiltag for at demonstrere, at der er valuta for de brugte ressourcer til sprogundervisningen. Dette kunne implementeringen af BA som værktøj til planlægningen af sprogkurser bidrage til.

7. Litteratur

- Atkinson, Dwight. 2005. Situated Qualitative Research and Second Language Writing. I: Matsuda, Paul Kei & Toni Silva (red.), *Second Language Writing Research. Perspectives on the Process of Knowledge Construction*, 49-65. Mahwah, New Jersey & London: Routledge.
- Berwick, Richard. 1989. Needs assessment in language programming. From theory to practice. I: Robert K. Johnson (red.), *The second language curriculum*, 48-62. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brindley, Geoffrey. 1984. *Needs Analysis and Objective Setting in the Adult Migrant Education Program*. Sydney: N.S.W. Adult Migrant Education Service.
- Brindley, Geoffrey. 1989. The Role of needs analysis in adult ESL Programme design. I: Robert K. Johnson (red.), *The Second Language Curriculum*, 63-78. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, James D. 1995. *The Elements of Language Curriculum. A Systematic Approach to Program Development*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Brown, James D. 2016. *Introducing Needs Analysis and English for Specific Purposes*. London & New York: Routledge.
- Brown, James D. & Thomas Hudson. 2002. *Criterion-referenced Language Testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Center for Internationalisering og Parallelsproglighed. 2019. Behovsafdækning. <https://cip.ku.dk/sprogstrategisk-satsning/behovsafdaekning/> (29. januar 2020.)
- Dudley Evans, Toni & Maggie J. Saint John. 1998. *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge, New York & Melbourne: Cambridge University Press.
- Europa-Parlament & Råd. 2016. Europa-parlamentets og rådets forordning (EU) 2016/679 af 27. april 2016. Om beskyttelse af fysiske personer i forbindelse med behandling af

personoplysninger og om fri udveksling af sådanne oplysninger og om ophævelse af direktiv 95/46/EF (generel forordning om databeskyttelse). *Den Europæiske Unions Tidende* (L 119/1 – L 119/88). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DA/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679&from=DA> (30.01.2020.)

- Fairclough, Norman. 2003. *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. New York: Routledge.
- Fairclough, Norman. 2008. *Kritisk diskursanalyse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fairclough, Norman. 2010. *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. London & New York: Routledge.
- Frederiksen, Karen-Margrete. 2012. *Udvikling af danskkurser for vidensarbejdere i en københavnsk universitetskontekst*. København, Københavns Universitet: oplæg afholdt til danskseminar.
- Hutchinson, Tom & Alan Waters. 1987. *English for Specific Purposes. A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iwai, Tomoko, Kimi Kondo, Dianne S. J. Lim, Grace E. Ray, Hisaaki Shimizu & James D. Brown. 1999. *Japanese Language Needs Analysis*. Manoa: University of Hawaii.
- Juan, LI. 2013. Literature Review of the Classifications of "Needs" in Needs Analysis Theory. *International Journal of Education & Literacy Studies* 2 (3), 12-16.
- Jeppesen Kragh, Kirsten & Erling Strudsholm. 2015. Deiksis i sprog og kontekst: Deiktiske relativsætninger i et komparativt, kognitivt perspektiv. *Scandinavian Studies in Language* 6 (3), 134-157.
- Kiil Brøcker, Karen, Magnus Glenvad Tind Hamann, Maria Jørgensen, Simon Bjerring Lange, Nicholas Hedegaard Mikkelsen & Jakob Steensig. 2012. Samtalesprogets grammatik. Fire fænomener og nogle metodiske overvejelser. *NyS* 42, 10-40.
- Kvale, Steinar & Svend Brinkmann. 2009. *Interview. Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lawson, Kenneth H. 1979. *Philosophical Concepts and Values in Adult Education (Revised Edition)*. Milton Keynes: The Open University Press.
- Long, Michael H. 2005. *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. 2006. Undervisningsvejledning. <http://uim.dk/publikationer/undervisningsvejledning/@@download/publication> (29.01.2020)

- Mortazavi, Maryam. 2016. Needs Analysis From different Perspective: Period, Focus and Scope of Analysis. http://www.psp-ltd.com/JIEB_45_4_2016.pdf (30.01.2020.)
- Mortensen, Janus. 2012. Epistemisk positionering i dansk talesprog. *NyS* 42, 62-92.
- Munby, John. 1978. *Communicative Syllabus Design. A sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes*. Cambridge, London, New York & Melbourne: Cambridge University Press.
- Nielsen, Jessie Leigh. 2016. Nja ... En korpusbaseret undersøgelse af interjektioner i talesprog. *Nordiske Studier i Leksikografi* 12, 341-352.
- Nunan, David. 1999. *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle.
- Philips, Louise & Marianne Winther Jørgensen. 1999. *Diskursanalyse som metode og teori*. København: Samfundslitteratur.
- Retsinformation.dk. 2018. Bekendtgørelse om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=206123> (24.02.2021.)
- Richterich, René. 1972. *Modern Languages. A Model for the Definition of Language Needs of Adults Learning a Modern Language*. Strasbourg: Council of Europe.
- Richterich, René. 1983. *Case Studies in Identifying Language Needs*. Oxford & New York: Pergamon Press.
- Richterich, René & Jean-Lucien Chancerel. 1980. *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Strasbourg: Council of Europe; Oxford: Pergamon Press.
- Robinson, Pauline. 1991. *ESP today*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Serafini, Ellen J., Julie B. Lake & Michael H. Long. 2015. Needs Analysis for Specialized Learner Populations: Essential Methodological Improvements. *English for Specific Purposes* 40, 11-26.
- Songhori, Mehdi Haseli. 2007. Introduction to Needs Analysis. *English for Specific Purposes world* 4, 1 -25.
- Stufflebeam, Daniel L., Charles H. McCormick, Robert O. Brinkerhoff & Cheryl O. Nelson. 1985. *Conducting Educational Needs Assessment*. Hingham & Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Trim, John, Rene Richterich, Jan A. van Ek, & David A. Wilkins. 1980. *Systems development in adult language learning*. Strasbourg: Council of Europe; Oxford: Pergamon.
- Udlændinge- og integrationsministeriet. 2019. Danskuddannelse 1, 2 og 3.

<http://uim.dk/arbejdsomrader/danskundervisning-og-prover-for-udlaendinge/danskuddannelse/danskuddannelse-1-2-og-3> (29.01.2020.)

Udlændinge- og Integrationsministeriet. 2018a. Udenlandske arbejdstagere og studerende skal betale for at lære dansk. <http://uim.dk/nyheder/2018/2018-06/udenlandske-arbejdstagere-og-studerende-skal-betale-for-at-laere-dansk> (30.01.2020.)

Udlændinge- og Integrationsministeriet. 2018b. Vejledning om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl.
https://www.kl.dk/media/15430/vejledning_om_danskuddannelse_til_voksne_udl-nding.pdf
(30.01.2020)

Unger, Martin Carlsholt. 2021 (under udgivelse). *Ved du, hvad du har brug for? Et studie om behov i arbejdsmarkedsrettede danskkurser*. København, Københavns Universitet: Ph.d.-afhandling.

Unger, Martin Carlsholt. 2021c (under udgivelse). Hvis behov kunne tale! En undersøgelse om lærendes narrative konstruktioner af behov i andet- og andet - og fremmedsprogsundervisning og behovenes kompleksitet i et statistisk perspektiv. I: Martin Carlsholt Unger (under udgivelse), *Ved du, hvad du har brug for? Et studie om behov i arbejdsmarkedsrettede danskkurser*. København, Københavns Universitet: Ph.d.-afhandling.

West, Richard. 1994. Needs Analysis in Language Teaching. *Language Teaching* 27, 1-19.

West, Richard. 1997. Needs Analysis: State of the Art. I: Howard, Ron & Gillian Brown (red.), *Teacher Education for LSP*, 68-79, Clevedon, Philadelphia, Toronto, Adelaide & Johannesburg: Multilingual Matters Ltd.

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

Martin Carlsholt Unger, Institut for Sprog og Kommunikation, Syddansk Universitet

Abstract

This article investigates target and learning needs of three stakeholder groups consisting of transnational knowledge workers, who participate in the Danish course for occupational purposes *Danish for knowledge workers* and their teachers and administrative staff at the University of Copenhagen. The study has two purposes: (i) to analyse how learners in semi-structured interviews from a narrative perspective construct their target and learning needs based on their past and present experiences with language classes and their view on their own needs in future language classes, (ii) to investigate the three groups' target and learning needs regarding the course that can be observed in statistical data obtained from two surveys carried out from June to December 2017 and from April to December 2018.

The results for (i) indicate that the construction of target and learning needs is highly individual. Except from one participant, none of the informants were aware of their past target and learning needs. The data points to a tendency that they become more aware of their needs as adults. The analysis of two learners' interviews shows that they narratively can construct their present and future needs, and that these needs are linked to an English-as-lingua-franca-discourse. The results for (ii) indicate that the three informant groups seem to construct relatively comparable target and learning needs regarding the course and that, above all, the teachers appear as a quite homogenous group. In the data collected from learners and the administrative staff, the complexity of needs becomes apparent. Here, a certain emphasis is expressed, both concerning language learning areas and content subjects. Furthermore, in both surveys, all three stakeholder groups define their wants, primarily as topics concerning everyday life and culture. These wants are constructed highly individual.

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

1. Indledning

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

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

Med afsæt i dataindsamlingen søges følgende to forskningsspørgsmål besvaret:

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

Ifølge et studie gennemført af den australske sprogforsker Geoffrey Brindley (1984; 1989) omkring behov og behovsafdækning i andetsprogsundervisningen mener nogle af de til formålet adspurgte undervisere i engelsk som andetsprog, at lærende generelt ikke kan italesætte deres respektive behov i forbindelse med andetsprogsundervisningen. Underviserne begrundede dette ved at henvise til et bestående hierarki, hvori de selv som vidende instans står over for de lærende, og hvor de lærendes rolle i hierarkiet er betinget af deres sociale baggrund og en fastlagt rollefordeling over for underviseren. Følger vi undervisernes udsagn i Brindleys undersøgelse, fremstår det således, at lærende nærmest anses som umyndige, når det gælder italesættelsen af behov inden for det system,

de undervises i. Dette system kunne være et skolesystem. I den vestlige verden er der typisk etableret et uddannelsessystem, hvor fx børn påbegynder sprogundervisningen i en tidlig alder, og der findes et uddannelsessystem for voksne, som i Brindleys undersøgelse, hvor mennesker i en senere alder fx lærer engelsk.

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

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

2. Teori

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

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

2.1 Behovsanalyse

Begrebet BA definerer Brown (1995: 36; 2016: 4 ff.) som en proces, der har til formål at skabe et "valdt og forsvarligt" (2016: 4) curriculum til et sprogforløb. For at kunne gøre dette skal der ud fra Browns perspektiv indsamles kvalitative og kvantitative informationer fra alle relevante stakeholdere. Brown (2016: 4) definerer stakeholdere som "people who have a stake or interest in

the curriculum (for example, teachers, students, administrators, and parents)”. Som Unger (2021a) påpeger, kan der dermed fx være tale om sproglærende, undervisere, virksomheder, forældre eller organisationer, som i processen bliver adspurgt om deres behov (Unger 2021a: 41). Et forsvarligt og validt curriculum tilgodeser derfor, ifølge Brown, sproglærendes behov ved sprogtilegnelse inden for en given kontekst i en given institution, men tager også højde for alle andre stakeholderes behov (Brown 2016: 5-6).

Den foreliggende artikel definerer derudover BA med afsæt i Brindleys (1984; 1989) forståelse af, at en BA er læringscentreret og procesorienteret, dvs. at der for sprogundervisningen, inden sprogforløbet påbegyndes, baseret på en indledende BA, kan opstilles en ramme for undervisningens indhold og udformning. Derudover vil den lærende ifølge Brindley i løbet af undervisningen blive opmærksom på læringsbehov, der løbende skal forhandles og genforhandles. Genforhandlingen kan fx ske igennem en evaluering. Dermed bliver den procesorienterede BA cyklisk (Brindley 1989; jf. også Dudley Evans & St John 1998).

2.2 Behov – målrettede sproglige behov og læringsbehov¹¹

Richterich (1983) fastslår, at man i forskningen hidtil har været utilbøjelig til at finde en definitions-mæssig konsensus af begrebet behov. En gennemgang af central forskningslitteratur i Unger (2021) (fx Richterich 1973; 1983; Brindley 1984; 1989; Hutchinson & Waters 1987; Berwick 1989; Nunan 1999; Hyland 2006; Brown 1995; 2016; West 1994; 1997) viser behovsbegrebets kompleksitet, og at der samtidig er en stor begrebsmangfoldighed.

Behovsbegrebet defineres i Unger (2021a) med udgangspunkt i Hutchinson og Waters (1987), der ligesom Brindley advokerer for en procesorienteret BA. Hutchinson og Waters (1987: 62-63) trækker i deres kategorisering af behov på en distinktion mellem *målrettede sproglige behov* og *læringsbehov*. Kategorien *målrettede sproglige behov* står for behov i en bestemt sproglig situation. Den indeholder tre behovstyper: *nødvendigheder*, *mangler* og *ønsker*. *Nødvendigheder* kan defineres som de behov, der i tilrettelæggerens perspektiv er nødvendige for, at den lærende

¹¹ Her, som i det følgende, oversættes de engelsksprogede begreber inden for BA til dansk. I Unger (2021a) blev de danske betegnelser af Hutchinsons og Waters' (1987) behovsbegreb introduceret. Disse bruges også i denne artikel: *målrettede sproglige behov* og *læringsbehov* er en oversættelse af de engelske udtryk 'target needs' og 'learning needs'. I forhold til 'target needs' skelnes mellem tre underkategorier af behov, 'necessities', 'lacks' og 'wants', som er blevet oversat til *nødvendigheder*, *mangler* og *ønsker*. Oversatte begreber står i kursiv.

sprogligt kan fungere i en bestemt sproglig sammenhæng. *Mangler* er de sproglige behov, som en lærende, der skal opnå en sproglig kompetence i en bestemt sproglig sammenhæng, men som vedkommende ikke mestrer endnu, har. En typisk analyse for *mangler* ville fx være en indplaceringstest, der afdækker, hvad den lærende sprogligt formår, og hvad denne mangler. Den sidste behovstype, Hutchinson og Waters opstiller inden for *målrettede sproglige behov*, er *ønsker*. *Ønsker* defineres som den behovstype, der kan stå i konflikt med andre stakeholderes behov, da der her er tale om individuelle behov.

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

3. Metode og data

Informantgrupperne består af transnationale vidensarbejdere¹² fra forskellige universiteter på Sjælland og enkelte med job i en privat virksomhed, der deltog i CIP's BA-baserede og arbejdsmarkedsrettede DU3-danskkursus DFV, deres undervisere og TAP'er fra forskellige fakulteter på KU. Informanterne er udvalgt ud fra Browns BA-definition. Underviserne og de lærende udgør de stakeholdere, der er mest involverede i undervisningen, og TAP'erne repræsenterer KU, der som stakeholder har en interesse i sine ansattes danskkundskaber. Valget af TAP'erne som repræsentanter for KU er begrundet i, at KU som virksomhed, ligesom andre virksomheder, må have en interesse i, at deres medarbejdere, som deltager i sprogundervisningen, opnår særlige sproglige kompetencer, som er gavnlige i arbejdshverdagen. Idet TAP'erne antageligt er en gruppe medarbejdere, der i høj grad har en kontaktflade med de transnationale vidensarbejdere, er det sandsynligt, at denne medarbejdergruppe burde have nogle meninger og forestillinger om, hvad der er brug for i vidensarbejdernes danskundervisning.

¹² Vidensarbejdere forstås i denne artikel ud fra Druckers (1996) og Drucker et al.s (2008) definitioner.

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

3.1 Semistrukturerede interviews og narrativ analyse

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

Interviewene fokuserer på forskningsspørgsmål 1 og er blevet foretaget i København (in situ) og i Kiel (in situ via programmet Zoom). De har en længde på 42 til 115 minutter og er transskriberet efter Larsens (2013) let modificerede version af Atkinson (2005), se tabel 1.

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

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

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

Forud for alle interviews er informanterne af interviewereren blevet oplyst om de rettigheder, de har med henblik på de indsamlede data og deres anvendelse. Ligeledes har hver informant

underskrevet en samtykkeerklæring. Indsamling og opbevaring af alle indsamlede data er sket i overensstemmelse med databeskyttelsesforordningen GDPR (Retsinformation.dk 2018).

Informanterne, der medvirker i denne undersøgelse, er ydermere blevet pseudonymiseret.

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

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

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

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

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

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

Det vil i det følgende blive undersøgt, hvordan informanterne narrativt konstruerer deres behov i andet- og fremmedsprogsundervisningen i et interview, der italesætter en tidsramme, der omfatter deres fortid, nutid og fremtid. For at analysere indholdet af interviewet sættes den respektive informants fortælling i en kronologisk rækkefølge, hvorefter det med afsæt i Johansson (2005: 284-285) undersøges, 1. hvilke begivenheder der finder sted i denne fortælling, og om disse er skabt af informantens eller andre personers handlinger, 2. om begivenhederne er knyttet til en bestemt tid; om de fx gentages, og om der derigennem kan dannes et mønster, 3. hvilket plot der ligger til grund for de skildrede begivenheder/historier, og om der er et vendepunkt, der får informanten til at indtage fx en ny holdning, 4. hvilke steder og lokaliteter der optræder i forbindelse med begivenhederne, og 5. hvilke personer (eller instanser) der er involveret i begivenhederne, 6. hvilke handlinger de foretager sig i beretningerne, og til sidst 7. hvordan informanterne begrunder deres handlinger. Disse elementer indgår i den samlede analyse, uden at der eksplicit skelnes mellem de enkelte kategorier.

3.2 Spørgeskemaundersøgelse, deskriptiv statistisk og kvalitativ indholdsanalyse

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

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

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

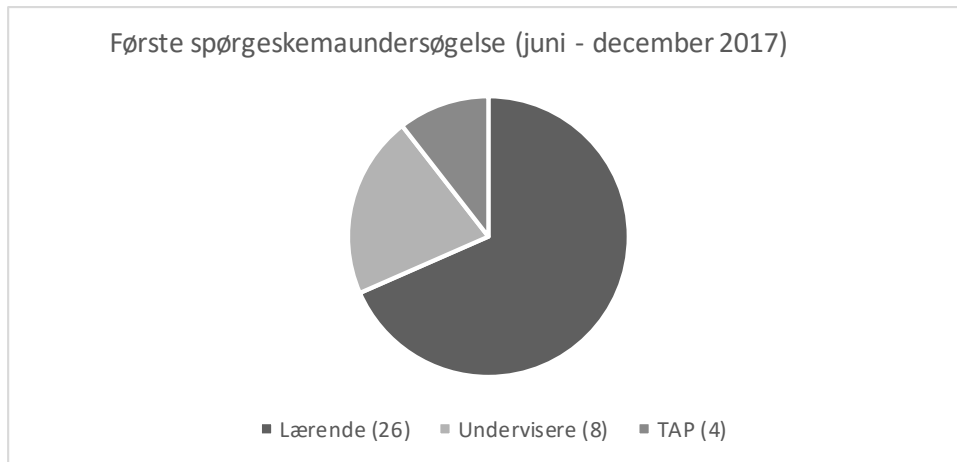
Den anden indsamlingsrunde fandt sted fra april til december 2018. Spørgeskemaet for alle tre grupper blev i anden runde på baggrund af informanternes feedback reduceret til fire sektioner ved at fjerne sektionen *Changes*. Der blev derudover foretaget omfattende ændringer i sektion 3 og 4. Det er derfor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

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

Spørgeskemaet tager desuden indholdsmæssigt udgangspunkt i spørgeskemaer, der blev udformet af Frederiksen og Jakobsen (2012) og Frederiksen og Årosin Laursen (2015), der blev anvendt til at gennemføre behovsanalyser til DFV. Spørgeskemaet fra 2012 blev udsendt til lærende, før det daværende DFV-kursus blev lanceret, og CIP's skræddersyede undervisningsmateriale til DFV-kurser blev udviklet på baggrund af denne behovsanalyse (se Frederiksen 2018). Frederiksen og Årosin Laursen (2015) er en videreudviklet version af det oprindelige spørgeskema fra 2012, der i 2015 blev anvendt til en BA af DFV. Begge spørgeskemaer blev udviklet og analyseret under inddragelse af domæneeksperter (jf. Long 2005: 26-28) i form af CIP's sprogkonsulenter samt TAP'er på KU, der med deres viden om universitetet som arbejdsplads bidrog til spørgsmål om specifikke opgaver, genrer og diskurser, der indgår i en arbejdsplads på universitetet (jf. også Jürna 2014).

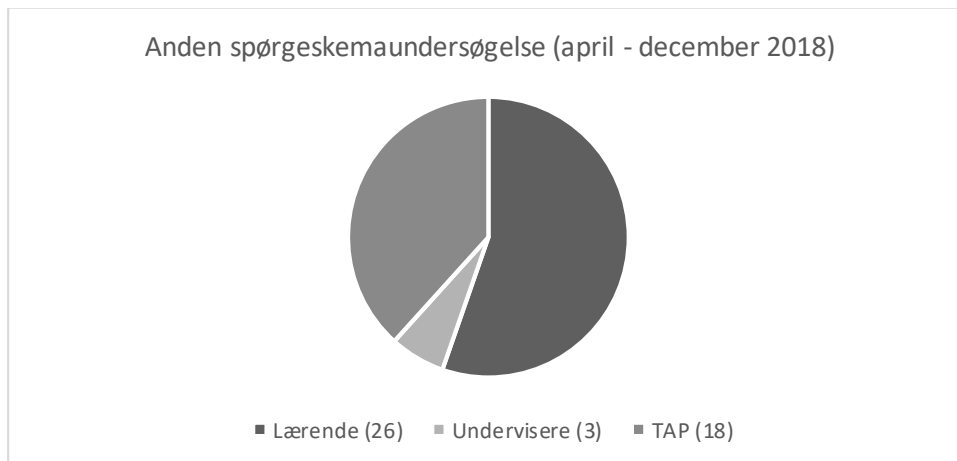
I første indsamlingsrunde (juni-december 2017) gennemførte i alt 38 informanter fra alle tre grupper spørgeskemaundersøgelsen. Fordelingen af informantgrupperne fremgår af diagram 1 og 2.

Diagram 1: Fordelingen af informanter i første spørgeskemaundersøgelse



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

Diagram 2: Fordelingen af informanter i anden spørgeskemaundersøgelse



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

af sin kursusvirksomhed, der omfattede DFV-kurserne, og derfor kunne der kun gennemføres to spørgeskemaundersøgelser med et mindre antal undervisere og lærende.

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

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

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

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

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

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

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

Kronologisk set konstruerer alle interviewede informanter i deres svar deres erfaringer med andet- og fremmedsprogsundervisningen på en sammenlignelig måde: De påbegynder deres andet- og fremmedsprogsundervisning i et eller to sprog i grundskolen, fortsætter undervisningen videre i mellemskolen og på gymnasiet og i nogle tilfælde senere hen på universitetet. Med undtagelse af et

enkelt tilfælde, der udgøres af den lærende Hannah, giver ingen af de adspurgte informanter i alle tre grupper udtryk for, at de som børn og unge har været opmærksomme på deres *målrettede sproglige behov*. Derudover tematiserer de kun i ringe grad deres *læringsbehov*. Mange af de adspurgte informanter – både underviserne, de lærende og TAP’erne – fremhæver, at de ikke kan huske, hvilke tanker de havde, og hvilke behov de oplevede i forhold til deres sprogundervisning i skolen. En del af deres narrativ er, at de har fulgt den læreplan, som sprogundervisningen var baseret på. De fleste informanter mener, at de har haft en vag forestilling om, hvad de ville lære i forhold til det nye sprog, når de påbegyndte et nyt fremmedsprog, men at de ikke har været bevidste om deres *ønsker* eller *læringsbehov*. Dog formår de tre lærende, der er blevet interviewet, i højere grad at konstruere disse, når de italesætter nutidig og fremtidig sprogundervisning.

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

Hannah er født og opvokset i Østrig, hvor hun har haft hele sin skolegang og har læst på universitetet. David er født og opvokset i Italien, hvor han har gået i skole og sidenhen har læst på universitetet. De centrale personer, der i de tidlige år har haft indflydelse på begge informanters sproglige opdragelse, er i høj grad deres forældre.

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

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

Hannah har ifølge sin fortælling haft klare *ønsker* til engelskundervisningen, der manifesterer sig i, at hun gerne vil lære om dyr og madlavning, da hun som barn har set mange dyreprogrammer i tv

og elsker at stå i køkkenet med sin bedstemor. Ingen af delene indgår i det curriculum, hendes engelskundervisning baserer sig på i grundskolen.

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

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

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

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

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

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

Oplevelsen af, at hun selv kan tage hånd om sine behov, kunne anses som et vendepunkt. Ved siden af engelsk bliver Hannah fra sit tredje år på gymnasiet undervist i latin i seks år og fra sit femte år på gymnasiet i fransk, og hun vælger yderligere italiensk som tilvalgsfag. Hannah beretter, at der i undervisningen i alle tre fag ikke er mulighed for at få indflydelse på sprogundervisningens indhold.

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

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

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

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

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

definitely miss there was some part of math related Spanish that I missed. (David, 9. januar 2018)

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

So I heard the % [asked] % my colleagues and and which ones already have been studying already Danish and and and I asked for it because I knew that because I went to % % international staff mobility events that we had, could take these language classes and ehm so people told me about eh where are the language schools and where is this university center, and so I % % what everybody told me ehm, ehm, the language schools are more intense people are more committed because many of them would need Danish for work so it's more effective but it takes more time and and they are less flexible when you are skipping one class or missing one deadline because....yeah, like, yeah people % % % this university ones was like more easy to organize around your schedule but the downside was that some time people were less committed because they already have a job so they are not dying to learn Danish and that meant that the groups were sometimes slower. (David, 9. januar 2018)

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

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

For everything that is going on in the lab including teaching new students, it should be based on English I think because, as I said, this is part of becoming a researcher, it's

part of being a researcher ehm but in terms of basic lectures and basic courses, those should be in Danish. (Hannah, 19. december 2017)

Men samtidig fastholder Hannah også:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Analyse af spørgeskemaundersøgelserne

De indsamlede data fra spørgeskemaundersøgelserne består af kvantitative data, hvor informanter via Likert-skalaen bedes tage stilling til, i hvilken grad de kan tilslutte sig udsagnet om forskellige emners nødvendighed. I denne del spørges der udelukkende til *målrettede sproglige behov*.

Derudover indsamles der kvalitative data i form af skriftligt formulerede *målrettede sproglige behov* og *læringsbehov*, som informanterne i spørgeskemaundersøgelsernes åbne kategorier har mulighed for at formulere som yderligere behov. I det følgende gives først et overblik over, hvilken vægtning af behov de tre stakeholdergrupper giver udtryk for i spørgeskemaundersøgelserne: Hvor viser der sig udsving i de udsagn, som informanterne tilslutter sig via Likert-skalaen på tværs af de to spørgeskemaundersøgelser, og hvilke yderligere behov formulerer de skriftligt?

5.1 De tre stakeholdergruppers behov – kvantitative data

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

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

Tabel 2: Overlappende underkategorier i de to spørgeskemaundersøgelser

<i>Language Learning</i>	<i>Content Subjects</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. One way communication 2. Writing 3. Listening 4. Reading 5. Pronunciation 6. Grammar 7. Vocabulary 8. Spelling 9. Adequate communication in different social contexts 10. Language learning and language strategy 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introduction/Describing yourself 2. Accommodation/Your home 3. Shopping and prices 4. Health (e.g., describing your physical condition) 5. Express the like/dislike of something 6. Visiting a restaurant 7. Holidays 8. Fairytale 9. Organizing of work-related seminars or meetings 10. Clothing and colours 11. The weather 12. Going to the hairdresser and other services 13. Food and cooking 14. Asking for direction/Finding your way 15. Job meeting culture in Denmark 16. Ways of discussing topics in a professional manner 17. Performance and development review (PDR) 18. Reparations of broken items (e.g., fridge, TV...) 19. The education system in Denmark

5.2 Forskelle i informanternes vægtning ift. underkategorier

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

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

I første afsnit belyses, hvilken vægtning der manifesterer sig i forhold til underkategorierne i *Language Learning*, og i andet afsnit zoomes der ind på *Content Subjects*.

5.2.1 Særligt vægtede underkategorier i *Language Learning*

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

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

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

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

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

Spørgeskemaundersøgelse 2	(n=24)	(n=24)	(n=24)
Strongly agree	n=06	n=04	n=05
Agree	n=12	n=15	n=13
Neither agree nor disagree	n=07	n=06	n=06
Disagree	n=01	n=01	n=02
Strongly disagree	n=0	n=0	n=0
Don't know	n=0	n=0	n=0

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

Tabel 4: TAP'ernes særlige vægtning i forhold til underkategorierne i *Language Learning*¹³

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

5.2.2 Særligt vægtede underkategorier i *Content Subjects*

Analysen viser, at informanternes vægtning i forhold til underkategorierne inden for *Content Subjects* er mere heterogen, end den er inden for *Language Learning*. Både de lærende og TAP'erne udtrykker en grundlæggende opbakning i forhold til en række underkategorier inden for *Content Subjects*. Hos TAP'erne kan der dog observeres forskellige vægtninger i forhold til ti ud af 19

¹³ Det kan diskuteres, om det giver mening at behandle fire respondenters svar kvantitativt. Denne fremstillingsform er blevet valgt for at præsentere resultaterne på en overskuelig og transparent måde. Se også tabel 6.

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

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

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

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

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

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

¹⁴ Spørgsmålet var ved en fejl blevet sat til at være multifunktionelt i anden spørgeskemaundersøgelse, og én informant svarede derfor dobbelt på spørgsmålet.

I anden spørgeskemaundersøgelse kan der, ligesom i *Language Learning*, observeres en større variation i forhold til TAP'ernes vægtninger. Der er kun tre underkategorier, hvor der viser sig en rimelig bred positiv tilslutning ('The weather', 'Performance and development review' og 'The education system in Denmark'), dog med en mindre tilslutning af informanter, der svarer 'Strongly agree'. Én undtagelse danner kategorien 'The education system in Denmark', hvor syv ud af de 18 informanter markerer deres tilslutning ved at svare 'Strongly agree'. Spredningen inden for

Tabel 6: TAP'ernes særlige vægtning i forhold til underkategorierne i Content Subjects

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

underkategorierne i *Content Subjects* kommer også til udtryk ved, at der i alle ti underkategorier er informanter, der svarer, at de ikke er enige i, at dette emne er relevant. Ligesom i den første indsamlingsrunde, manifesterer der sig i den anden indsamlingsrunde en vis afstandtagen i forhold til emnet 'Fairytails'. I anden spørgeskemaundersøgelse er der seks informanter, der giver udtryk for, at dette emne ikke burde indgå i undervisningen. Derudover udviser nogle informanter en vis skepsis over for emnerne 'Going to the hairdresser and other services' og 'Reparations of broken items (e.g., fridge, TV...)'. En anden interessant observation er, at der i anden spørgeskemaundersøgelse er en del informanter, der svarer 'Neither agree nor disagree' vedrørende deres tilslutning til underkategorierne. I fire tilfælde udgør denne gruppe halvdelen ('Visiting a restaurant', 'Holidays') og mere ('Fairytails', 'Clothing and colours') af de adspurgte informanter (se tabel 6).

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

5.3 De tre informantgrupper *ønsker* – kvalitative data

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

Det kan observeres, at de lærende i de fleste tilfælde skriftligt formulerer, at materialet dækker alt det, de mener, de har brug for. Nogle lærende noterer også emner, som materialet allerede dækker, som deres *ønsker*. Ud over dette peger de lærende hovedsageligt på hverdags- og kulturemner, fx politik i Danmark, samt et emne som opførsel, herunder punktlighed og høflighed, når de interagerer med danskere. Ydermere ønsker de lærende emner, der berører kommunikative færdigheder som tekstgenretræning og læseforståelse i form af fx avislæsning, lytteforståelse i form af lytning til nyheder og ordforråd, fx i forbindelse med boliger. *Ønsker* om arbejdsmarkedsrelaterede emner forekommer i mindre grad, men er fx specifikke kommunikative færdigheder som det at lære at skrive et CV på dansk eller en motiveret ansøgning og gennemføre jobsamtaler eller, som et af de få nævnte arbejdsrelaterede emner, videnskabelige diskussioner og tolkning af data og tal. Dette peger på, at der blandt informanterne er en bevidsthed om, at de har behov for dansk for at kunne få adgang til det danske arbejdsmarked. Underviserne, der valgte at

komme med tilføjelser, formulerer også hovedsageligt fritidsemner som deres *ønsker*: fx familie, at kunne tale om fritidsaktiviteter som at høre musik, se Netflix eller tale om emner som at have været til en koncert. I mindre grad italesættes arbejdsrelaterede emner, men der kan i enkelte tilfælde observeres *ønsker*, fx reglerne på en dansk arbejdsplads. Derudover formulerer en underviser, at der i forløbet ud fra et progressionsperspektiv burde tages emner op, der motiverer de lærende til at tale, altså emner, som de lærende individuelt brænder for, herunder kunst, politik eller noget helt tredje. Også i undervisernes tilfælde kan det i de skriftlige svar observeres, at enkelte informanter mener, at materialet dækker det, de vurderer er relevant. TAP'erne giver udtryk for, at materialet dækker alt det, de mener er nødvendigt, og tilføjer som eneste *ønske* børnepasning/dagpleje.

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

I begge spørgeskemaundersøgelser er det dermed i langt højere grad hverdagsemner og kulturelle emner, der formuleres som *ønsker* af alle tre grupper, mens arbejdsrelaterede emner formuleres i langt mindre grad. I den første spørgeskemaundersøgelse indgik kulturelle emner ikke. Disse blev på grund af informanternes svar tilføjet i den anden spørgerunde. Derudover har alle tre grupper udelukkende fokus på *målrettede sproglige behov*. Der er ingen udsagn, som i denne åbne kategori formulerer et *læringsbehov*. Dette kan være betinget af, at emnelisterne ikke lægger op til dette. Det er derudover påfaldende, at der kun i ringe grad er overlap mellem de *ønsker*, der formuleres. Disse er individuelt forskellige.

6. Konklusion og diskussion

Det første forskningsspørgsmål skulle belyse, hvordan de tre stakeholdergrupper narrativt konstruerer deres behov i andet- og fremmedsprogsundervisningen ud fra deres fortid, nutid og fremtid. Undersøgelsen peger i retning af, at de adspurgte informanter i alle tre stakeholdergrupper i

en yngre alder med mindre undervisningserfaring ikke er bevidste om deres *målrettede sproglige behov* og *læringsbehov*. Informanterne giver udtryk for, at de har fulgt en fastlagt læreplan, som de ikke har haft indflydelse på, og hvor deres behov, hvis disse fandtes, kun i meget ringe grad blev tilgodeset.

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

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

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

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

Artiklens andet forskningsspørgsmål skulle undersøge, hvilke *målrettede sproglige behov* og *læringsbehov* de tre stakeholdergrupper formulerer i spørgeskemaundersøgelserne, og om der kan observeres forskelle i deres vægtning på tværs af de to indsamlinger og i givet fald hvilke. De indsamlede data tegner et billede af, at de tre informantgrupper konstruerer relativt sammenlignelige *målrettede sproglige behov* og *læringsbehov* i forbindelse med kurset, og at underviserne frem for alt fremstår som en relativt homogen gruppe, der gennem deres svar tydeligt støtter op om det undervisningsindhold, der er fastlagt for kurset. I de data, der er indsamlet fra de

lærende og TAP'erne, bliver kompleksiteten af behovene tydelig. Her udtrykkes en vis vægtning med hensyn til forskellige underkategorier i både *Language Learning* og *Content Subjects*. Der er tre underkategorier i *Language Learning*, hvor både forskellige lærende og TAP'er udtrykker et forbehold: *One Way Communication*, *Grammar* og *Spelling*. I forhold til *Content Subjects* kan der både hos de lærende og TAP'erne observeres, at der er forskellige vægtninger ift. nødvendigheden af en række hverdags-, fritids- og arbejdsrelaterede emner. Der er flere TAP'er end lærende, der udtrykker en usikkerhed eller et forbehold. En forklaring på dette kunne være, at TAP'erne ikke direkte er involveret i undervisningen og derfor har et mere distanceret blik på kursusindhold og derfra formulerer deres svar.

Undersøgelsen peger på, at der er en tendens i spørgeskemaundersøgelsen til, at alle stakeholdergrupper grundlæggende fokuserer i langt større grad på hverdags-, fritids- og kulturemner end på arbejdsrelaterede emner. Også når de tre grupper skriftligt formulerer yderligere behov, viser det sig, at hverdags-, fritids- og kulturemner i større omfang og i mindre grad arbejdsrelaterede emner formuleres som *ønsker*, og at der udelukkende formuleres *målrettede sproglige behov*. Det er påfaldende, at kulturelle emner ikke i tilstrækkelig høj grad har været inkluderet i den første spørgeskemaundersøgelse, og at der i alle tre informantgrupper formuleres et *ønske* om, at disse indgår i forskellige former i DFV.

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

Præmissen for en BA er ifølge Brown (2016) på den ene side, at man ved at spørge stakeholdergrupper skal kunne anføre deres behov og derudfra konstruere et curriculum. Ifølge Long (2005: 25-26) er fx de lærende i en BA en usikker kilde, hvis ikke de spørges om deres behov *in situ* eller med tiltagende erfaring inden for den diskurs, de sprogligt skal operere i. Derfor kan der her argumenteres for den procesorienterede BA, der i en løbende genforhandlingscyklus adspørger alle stakeholdergrupper om de *målrettede sproglige behov* og *læringsbehov*, de måtte have, også i

forbindelse med deres aktuelle situation og livsplanlægning. Ved at gennemføre en BA *in situ* for stakeholderne (se Long 2005) kunne det undersøges, om man kan skabe en mere målrettet sprogundervisning, der støtter de lærendes *målrettede sproglige behov* og *læringsbehov* og motiverer dem, da de får indflydelse på undervisningens indhold (jf. også hertil Ågård 2015: 20-28). Dette vil også medføre, at der er mindre sandsynlighed for, at enkelte lærende som Hannah, der formulerer deres behov, oplever at blive negativt udstillet.

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

Selv om der i Danmark er blevet etableret arbejdsmarkedsrettede danskuddannelser med fokus på dansk som arbejdsprog, lader de lærendes udsagn om, hvorfor de ønsker at lære dansk og til hvilket formål, til at gå i spænd med undersøgelser af fx Jürna (2014) og Mortensen og Haberland (2012). Disse undersøgelser viser, at engelsk på danske universiteter i en arbejdsprogsdiskurs indtager rollen som *lingua franca* i den akademiske verden. Dansk anses som uvæsentligt i denne forbindelse. I internationale virksomheder dominerer opfattelsen af engelsk som virksomhedsprog også, som forskellige undersøgelser (fx Lønsmann 2015; 2017; Lønsmann og Kraft 2018) viser. Nyere forskning af Kirilova og Lønsmann (under udgivelse) peger dog på, at manglen på danskkundskaber i hverdagen og på jobbet for vidensarbejdere, der er ansat på universiteter og i virksomheder, kan resultere i sproglig og social udelukkelse i arbejdshverdagen og i social og sproglig segregation i privatlivet. I spørgeskemaundersøgelsen formulerede de lærende og TAP'erne *ønsker* om emner, der har at gøre med socialt at kunne interagere med danskere (dating

og venskab). Disse *ønsker* kunne være indikationer på, at de to informantgrupper kunne være bevidste om den sproglige problematik, der er forbundet med den sproglige og sociale segregation, Lønsmann og Kirilova fremhæver. David udtrykte i sit interview, at han lærte spansk, der kunne bruges i sociale sammenhænge på arbejdspladsen og i hverdagen. Kirilova og Lønsmanns undersøgelse peger i retning af, at vidensarbejderne på universiteter grundet manglende danskundskaber desuden kan opleve en nedgang i mulighederne for karriere. David gjorde i sit interview også rede for, at det var et problem for ham ikke at kunne fagligt spansk. Spørgsmålet er, hvordan hans karrieremæssige chancer havde været, hvis han var blevet i Spanien. For mange transnationale vidensarbejdere indgår undervisning som en del af deres arbejds hverdag. For at kunne undervise på dansk kræver mange universitære institutioner, at kompetenceniveauet skal ligge ved C1 efter Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog (Dimova 2021). Der er langt fra det niveau, nyankomne transnationale vidensarbejdere starter med, til C1. Spørgsmålet, der knytter sig til dette og de tendenser, analyseresultaterne viser, er, hvordan man kan tilrettelægge en danskundervisning med en overkommelig progression fra et A- til et C-niveau, og hvordan man overhovedet motiverer vidensarbejdere til at lære dansk, der ikke kun skal anvendes i hverdagen, men også i embeds medfør.

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

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

belyses, hvilken indflydelse denne bevidstgørelse ville have på undervisningen samt på de lærende og deres motivation for at lære deres respektive andetsprog/fremmedsprog.

7. Litteratur

- Atkinson, Dwight (2005). 'Situated Qualitative Research and Second Language Writing'. In Paul Kei Matsuda & Toni J. Silva (eds), *Second Language Writing Research – Perspectives on the Process of Knowledge Construction*: Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 49-65.
- Berwick, Richard (1989). 'Needs assessment in language programming. From theory to practice'. In Robert K. Johnson (ed), *The second language curriculum*: Cambridge: Cambridge University Press. 48-62.
- Brindley, Geoffrey (1984). *Needs Analysis and Objective Setting in the Adult Migrant Education Program*. Sydney: N.S.W. Adult Migrant Education Service.
- Brindley, Geoffrey (1989). 'The Role of needs analysis in adult ESL Programme design'. In Robert K. Johnson. (ed), *The Second Language Curriculum*: Cambridge: Cambridge University Press. 63-78.
- Brown, James Dean (1995). *The Elements of Language Curriculum. A Systematic Approach to Program Development*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Brown, James Dean (2016). *Introducing Needs Analysis and English for Specific Purposes*. London/New York: Routledge.
- Dimova, Slobodanka (202, in prep). *Considering language skills for teaching at UCPH*. Presentation held at CIP's Symposium on the subject of Language policy, November 17th 2021.
- Drucker, Peter F. (1996). *Landmarks of Tomorrow: A Report on the New Post-Modern World*. Routledge.
- Drucker, Peter F. et al. (2008). *The Five Most Important Questions You Will Ever Ask About your Organization*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dudley-Evans, Tony. & St John, Maggie Jo (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltan (2003). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration and Processessing*. Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Zoltan (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

- Fairclough, Norman (2008). *Kritisk diskursanalyse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fiebiger, Johannes et al. (ed) (2008). *Litteraturens tilgange – metodiske angrebsvinkler*. København: Gads Forlag.
- Frederiksen, Karen-Margrethe & Jakobsen, Anne Sofie (2012, not published). *Spørgeskema omkring internationale vidensarbejderes behov i arbejdsmarkedsrettet danskundervisning inden for en universitær kontekst, oktober-november 2012*. København: Københavns Universitet/Center for Internationalisering og Parallelsproglighed.
- Frederiksen, Karen-Margrethe & Årosin Laursen, Katja (2015, not published). *Survey: Danish for knowledge workers*. København: Københavns Universitet/Center for Internationalisering og Parallelsproglighed.
- Frederiksen, Karen-Margrethe (2018). *Dansk for vidensarbejdere. Arbejdsmarkedsrettet Dansk kursus i fem moduler. Grundmateriale 1-5*. København: Københavns Universitet/Center for Internationalisering og Parallelsproglighed.
- Glinka, Hans-Jürgen (2016). *Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Hutchinson, Tom & Waters, Alan (1987). *English for Specific Purposes. A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johansson, Anna (2005). *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Jürna, Merike (2014). 'Linguistic realities at the University of Copenhagen'. In Anna Kristina Hultgren, Frans Gregersen, F. & Jakob Thøgersen (eds), *English in Nordic Universities: Ideologies and practices*. Amsterdam: John Benjamins. 225-249.
- Kirilova, Marta & Lønsmann, Dorte (2020). 'Dansk – nøglen til arbejde? Ideologier om sprogbrug og sproglæring i to arbejdskontekster i Danmark'. *Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 15(1), 37-57.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Interview. Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, Sanne (2013). *Re-contextualising academic writing in English: Case studies of international students in Denmark*. København: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet (ph.d.-afhandling).
- Long, Michael H. (2005). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lønsmann, Dorte (2017). 'Embrace it or resist it? Employees' reception of corporate language policies'. *International Journal of Cross Cultural Management*, 17(1), 101-123. <https://doi.org/10.1177/1470595817694658>.
- Lønsmann, Dorte (2015). 'Language ideologies in a Danish company with English as a corporate language: 'It has to be English''. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 36(4), 339-356.
- Lønsmann, Dorte & Kraft, Kamilla (2018). 'Language policy and practice in multilingual production workplaces'. *Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 37(4), 403-427.
- Mayring, Phillip (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2006). *Undervisningsvejledning. Danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl.* URL: <http://uim.dk/publikationer/undervisningsvejledning/@@download/publication>. Retrieved January 30th, 2020.
- Mortensen, Janus & Haberland, Hartmut (2012). 'English – the new Latin of academia?'. *International Sociology of Language*, 216, 175-197.
- Nunan, David (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle.
- Retsinformation (2018). Databeskyttelsesloven. URL: <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=201319>. Retrieved on December 6th, 2021.
- Richterich, Richard (1972). *Modern Languages. A Model for the Definition of Language Needs of Adults Learning a Modern Language*. Strasbourg: Council of Europe.
- Richterich, Richard (1983). *Case Studies in Identifying Language Needs*. Oxford; New York. Published for and on behalf of the Council by Pergamon Press.
- Songhori, Mehdi Haseli (2007). 'Introduction to Needs Analysis'. *English for Specific Purposes world*, vol. (4), 1-25.
- Udlændinge- og Integrationsministeriet (2018). *Vejledning om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl.* URL: https://www.kl.dk/media/15430/vejledning_om_danskuddannelse_til_voksne_udl-nding.pdf. Retrieved on December 6th, 2021.

- Unger, Martin Carlsholt (2021a). 'Sproglige hvaffornoget? En kritisk diskursanalyse af konstruktioner af sproglige behov i rammen af danskundervisningen for transnationale vidensarbejdere på universitetet'. *RASK – International Journal of Language and Communication*, 53 (Spring 2021). 37-63.
- Unger, Martin Carlsholt (2021 in prep.). *Ved du, hvad du har brug for? Et studie om behov i arbejdsmarkedsrettede danskkurser*. København: Københavns Universitet, dissertation.
- West, Richard (1994). 'Needs Analysis in Language Teaching'. *Language Teaching*, vol. (27). Cambridge: Cambridge University Press. 1-19.
- West, Richard (1997). 'Needs Analysis: State of the Art'. In Ron Howard & Gillian Brown (eds), *Teacher Education for LSP*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd. 68-79.
- Ågård, Dorte (2015). *Motivation*. Frederiksberg: Frydenlund.

So ein Ding müssen wir auch haben!

Bedarfsanalyse als Werkzeug bei der Konzipierung von Sprachkursen in Deutsch und Dänisch mit Berufssprache als Schwerpunkt für transnationale Wissensarbeiter*innen an der Universität Kopenhagen und der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

We Must Have such a Thing too!

Needs Analysis as Planning Tool for Language Courses in German and Danish for Occupational Purposes for Transnational Knowledge Workers at the University of Copenhagen and the Christian Albrechts-University of Kiel

Kurzfassung: Der vorliegende Beitrag untersucht, inwiefern ein am Zentrum für Internationalisierung und Parallelen Sprachgebrauch, Universität Kopenhagen (CIP) für ein Forschungsprojekt entwickelter Fragebogen für eine Bedarfsanalyse (BA) für Dänischkurse mit Schwerpunkt Sprache im Beruf für transnationale Wissensarbeiter*innen an einer deutschen Sprachinstitution, dem Zentrum für Schlüsselqualifikationen (ZfS) der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, als anwendbar konstruiert wird. Der Beitrag vergleicht dabei die Rolle von Staat und Bildungssystem bei der Konzipierung von Curricula für Dänisch- bzw. Deutschkurse für den Beruf am CIP und am ZfS. Eine Anwendbarkeit des Fragebogens ist laut der Informant*innen gegeben. Zudem manifestiert sich ein Zuspruch für die künftige Anwendung von BA am ZfS. Allgemeine Erkenntnisse aus den Erfahrungen mit Bedarfsanalyse und mit Bedarfsanalyse als Erhebungsinstrument als solches, die aus der Erhebung abgeleitet werden können, sowie Erkenntniswerte für andere Zielgruppen über den Einzelfall hinaus, werden in die Reflektionen mit aufgenommen und diskutiert.

Schlagworte: Bedarfsanalyse, Target und Learning Bedarfe, Sprachkurse mit Schwerpunkt Sprache im Beruf, Curricula, Transnationale Wissensarbeiter*innen, Deutsch und Dänisch als Zweit- und Fremdsprache

Abstract: This article investigates how a survey for needs analysis (NA) regarding Danish language courses for occupational purposes constructed for a research project at the Centre for

Internationalisation and Parallel Language Use (CIP) at the University of Copenhagen can be used in a German language institution, the Key Skills Centre (ZfS) at the Christian-Albrechts-University of Kiel. The article hereby makes a comparison regarding the role of state and education system when establishing curricula for respectively Danish and German courses for occupational purposes at the CIP and the ZfS. German informants assess that the survey could be used at the ZfS, and also the future use of NA at the ZfS is evaluated positively. General findings from the experience with needs analysis and the survey instrument as such, which can be derived from the study, and advantages for other target groups beyond this individual case are reflected in the final discussion.

Keywords: Needs analysis, Target and learning needs, Language courses for occupational purposes, Curricula, Transnational knowledge workers, German and Danish as foreign and second language

1. Einleitung

Bildungssysteme sind keine Systeme, die man als monolithische, essenzielle Konstrukte definieren kann, sondern es handelt sich dabei um Systeme, die stets im Wandel, offen und flexibel sind (vgl. hierzu Hermstein et al. 2016: 8 ff.). Der Wandel von Bildungssystemen wird z.B. durch verschiedene Bildungsdiskurse und Steuerungsdiskurse gefördert, die die verschiedenen Ebenen des Bildungssystems betreffen und u.a. das Ziel haben Veränderungen auf institutioneller Ebene und in der Unterrichtspraxis herbeiführen.

An dänischen Sprachschulen ist die Dänischausbildung, die einen Teil des dänischen Bildungssystems ausmacht, von transnationalen Wissensarbeiter*innen¹⁵, zu denen auch Wissenschaftler*innen und Forscher*innen gezählt werden (Drucker, 1996; Drucker et al., 2008), vom Aufbau, den Inhalten und der Ausrichtung her staatlich geprägt und auf den dänischen Arbeitsmarkt ausgerichtet. Der akademische Berufsalltag, in dem die Lernzielgruppe der transnationalen Wissensarbeiter*innen operieren muss, ist bislang nur in wenigen dänischen Sprachschulen berücksichtigt worden.

Das Zentrum für Internationalisierung und Parallele Sprachverwendung (CIP)¹⁶ bot von 2013 bis 2018 den maßgeschneiderten Sprachkurs „Dänisch für Wissensarbeiter*innen“ (DFV) für transnationale Wissensarbeiter*innen an. DFV basierte sowohl auf staatlichen Vorgaben bezüglich Strukturen und Inhalten der Ausbildung, als auch auf den Resultaten einer Bedarfsanalyse (BA), die die individuellen Bedarfe der Lernenden aus der Perspektive der Lernenden erfasste.

Michael Long (2005) zufolge sollte eine BA auf einer methodischen Triangulation aufbauen, die qualitative und quantitative Daten von verschiedenen Stakeholdergruppen erhebt. Aus diesem Grund wurde die BA, die dem DFV-Sprachkurs zugrunde lag, im Rahmen eines Forschungsprojektes an der KU (Unger 2021) 2017 auf theoretischer Grundlage überarbeitet und weiterentwickelt. Der entworfene Fragenbogen für BA-Zwecke setzt sich aus vier Sektionen zusammen (siehe Kapitel 6.2) und wurde 2017/2018 am CIP von drei Stakeholdergruppen evaluiert (den Lernenden, den Lehrenden und administrativem Personal) und auf dieser empirischen Grundlage überarbeitet.

Teil des Forschungsprojektes am CIP, welches u.a. als Lernzielgruppe transnationale Wissensarbeiter*innen untersucht, war es, zu beleuchten, inwiefern der entwickelte Fragebogen in einer transnationalen Perspektive auch an einer universitären Institution, die Sprachunterricht für

¹⁵ Abgeleitet vom englischen Begriff "knowledge worker".

¹⁶ Im Dänischen: Center for Internationalisering og Parallelsproglighed (CIP).

transnationale Wissensarbeiter*innen in einem vergleichbaren Land anbietet, anwendbar wäre. Zu diesem Zweck wurde der Fragebogen Ende 2018 von vier Informant*innen des Zentrums für Schlüsselkompetenz Deutsch als Fremdsprache (ZfS) an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel in Schleswig-Holstein gesichtet und auf die Anwendbarkeit am ZfS hin bewertet. Die Informant*innen wurden anschließend in Bezug auf die Anwendbarkeit des Fragebogens in ihrem Kontext interviewt.

Der vorliegende Artikel untersucht drei Forschungsfragen:

1. Welche Gleichartigkeiten und Unterschiede manifestieren sich zwischen DFV am CIP und vergleichbaren DAF-Kursen am ZSF?
2. Inwiefern wird am CIP und am ZfS mit BA bei der Konzipierung von Sprachkursen für Wissensarbeiter*innen gearbeitet?
3. Inwiefern wird der für das Forschungsprojekt entwickelte Fragebogen zur Erhebung von Bedarfen für den Dänischkurs DFV in vergleichbaren DaF-Kursen am ZfS von Informant*innen als anwendbar konstruiert bzw. welche Änderungen müssten ihrer Ansicht nach ggf. vorgenommen werden, damit der Fragebogen ihrer Einschätzung nach anwendbar wäre?

Die zweite und dritte Forschungsfrage sollen anhand von qualitativen semistrukturierten Interviews mit vier Mitarbeiter*innen des ZfS beantwortet werden. Um die ersten beiden Fragen beantworten zu können, wird zudem auf schriftliches Material zurückgegriffen. Hierdurch sollen die Strukturen, die an den beiden Institutionen in Bezug auf den Unterricht zum Spracherwerb in Deutsch- und Dänisch etabliert wurden, einander gegenübergestellt, ein Vergleich vorgenommen und Rahmenbedingungen sowie infrastrukturelle Gefüge nachvollzogen werden.

Einleitend wird das Forschungsfeld umrissen und der methodische Ansatz präsentiert. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und die allgemeinen Erkenntnisse zu den Erfahrungen mit BA und dem Erhebungsinstrument, die aus der Erhebung abgeleitet werden können, diskutiert. Zudem sollen die aus der Erhebung sichtbaren Erkenntniswerte für andere Zielgruppen über den untersuchten Einzelfall darüber hinaus reflektiert werden.

2. Forschungsfeld

Der primäre Untersuchungsgegenstand des vorliegenden Beitrages ist das Feld der Bedarfsanalyse. Der Überblick über die Fachliteratur, die unter Einbeziehung von Beiträgen zum Forschungsstand von West (1994, 1997), Songhori (2007), Li Juan (2013) sowie Mortazavi (2016), in Unger (2021) erarbeitet wurde, zeigt, dass in Bezug auf BA und deren Durchführung und auch

der Definition von Bedarfen eine große Definitionsvielfalt herrscht (in den Überblick werden u.a. folgende Publikationen, hier in chronologischer Reihenfolge, einbezogen: Richterich 1972; Munby 1978; Richterich und Chancerel 1980; Trim, Richterich, Van Ek und Wilkins 1980; Brindley 1984 und 1989; Stufflebeam, McCormick, Brinkerhoff und Nelson 1985; Hutchinson und Waters 1987; Berwick 1989; Robinson 1991; Brown 1995, 2016; Nunan 1999; Long 2005 und Serafini et al. 2015). Die Definition von BA und Bedarfen, die der Studie zugrunde gelegt werden, basiert auf einer theoretischen Synthese in Unger (2021a) und umfasst die prozessorientierten BA nach Brindley (1984/1989) und Brown (1995/2016) sowie die Bedarfsdefinition von Hutchinson und Waters (1987).

Mit Ausgangspunkt in Unger (2021a) wird BA als prozessorientierter, lernerzentrierter und zyklischer Prozess verstanden, bei dem einleitend von allen sogenannten Stakeholdergruppen, d.h. die Gruppen, die ein begründetes Interesse an einem maßgeschneiderten Sprachkurs haben, qualitativ und quantitativ Bedarfe erhoben werden. Hierbei werden *Target Needs* und *Learning Needs* (Hutchinson und Waters 1987: 55-63) unterschieden: Als *Target Needs* definiert man Bedarfe, die 1. für den Unterricht als notwendig angesehen werden, 2. die sich als sprachliche Mängel ergeben und 3. als Bedarfe, die Wünsche verschiedener Stakeholdergruppen repräsentieren. *Learning Needs* sind nach Hutchinson und Waters (1987: 55-63) Bedarfe, die mit Lernstrategien und der Lernmotivation der Lerner zusammenhängen. Die Erhebung der Bedarfe wird für die Konzipierung des Unterrichts und die Erarbeitung des Curriculums als notwendig erachtet. Im Laufe des Sprachkurses werden die Bedarfe immer wieder durch informatives Feedback der Stakeholder zum Unterricht verhandelt und der Unterricht und das Lernmaterial soweit möglich laufend den Bedarfen angepasst.

Theoretisch baut der Beitrag zudem auf der Unterscheidung zwischen verschiedenen Ebenen des Bildungssystems auf, die von Beacco et al. (2016) unter Rückgriff auf Thijs and van den Akker (2009) in der Konzeptualisierung eines Curriculums für mehrsprachigen und interkulturellen Unterricht einbezogen wurden. Beacco et al. (2016: 18) unterscheiden unter dem Titel „The curriculum on different levels of the education system“ folgende fünf Ebenen:

INTERNATIONAL, comparative (SUPRA)

e.g. international reference instruments, such as the *Common European Framework of Reference for Languages*, international evaluation studies like the PISA survey or the European Indicator of Language Competence, analyses carried out by international experts (Language Education Policy Profiles), study visits to other countries

NATIONAL/EDUCATION SYSTEM, state, region (MACRO)

e.g. study plan, syllabus, strategic specific aims, common core, training standards

SCHOOL, institution (MESO)

e.g. adjustment of the school curriculum or study plan to match the specific profile of a school, developments in partnership with businesses

CLASS, group, teaching sequence, teacher (MICRO)

e.g. course, textbook used, resources

INDIVIDUAL (NANO)

e.g. individual experience of learning, lifelong (autonomous) personal development

(Beacco et al. 2016: 18)

Der vorliegende Artikel fokussiert sich auf einen Vergleich des Mesoniveaus, nämlich zwischen dem CIP und dem ZfS. Zudem wird das Mikroniveau durch Interviews mit Informant*innen vom ZfS einbezogen. Darüber hinaus wird in dem Vergleich das Makroniveau berücksichtigt, indem die Regelungen der Sprachkurse in Dänemark und Schleswig-Holstein verglichen werden. In der Bedarfsanalyse wird das Supraniveau durch Einbezug des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2008) berücksichtigt. Zudem zielt der Beitrag auf einen stärkeren Einbezug der Nanoebene (der Kursteilnehmer*innen) sowie der Stakeholdergruppen auf Meso- und Mikroniveau durch Bedarfsanalysen ab.

3. Methode und Empirie

3.1 Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft

Methodisch greift die Untersuchung auf die Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft (IVE) zurück. Die IVE beschäftigt sich als akademische Disziplin mit Forschungs- und Praxisfeldern in Bezug auf Vergleiche von z.B. Bildung, Erziehung, Bildungssystemen oder auch bildungspolitischer Entwicklung (vgl. hierzu Schneider 1961; Parreira do Amaral und Amos 2015; Marvakis 1997). Die IVE umfasst sowohl nomothetische und idiographische Ansätze, die vorrangig auf quantitativer Datenerhebung aufbauen (vgl. Winter-Jensen, 2004: 59-71), und qualitative Studien (Adick 2008).

Laut Parreira do Amaral (2015: 127) sollte bei Vergleichen im Rahmen der IVE berücksichtigt werden, dass die zu vergleichenden Gegenstände in Funktion und Kontext gleichwertig sind. Niehr unterstreicht, dass in internationalen Vergleichen eine Eins-zu-eins-Entsprechung weder zu erreichen noch erforderlich ist. Erstrebenswert ist "eine annähernde Gleichartigkeit" (Niehr 2002: 54). Der Begriff des Bildungssystems, der diesem Beitrag zugrundliegt, folgt der bereits in der Einleitung genannten Definition. Ein Vergleich, wie er demnach hier angestrebt wird, muss, aufgrund der steten Wandelbarkeit von Bildungssystemen, daher ausschließlich als eine Art von Momentaufnahme gesehen und verstanden werden.

In ihrer Funktion haben das ZfS und das CIP gemeinsam, dass beides universitäre Institutionen sind, die Zweit- und Fremdsprachenunterricht in Deutsch bzw. Dänisch für transnationale Wissensarbeiter*innen anbieten. Beide Einrichtungen sind in ihrer Funktion darauf spezialisiert kompetenzerweiternde Sprachkurse für Universitätsangehörige, hier auch transnationale Wissensarbeiter*innen, anzubieten.

Für den Vergleich zwischen dem ZfS und CIP spricht neben der funktionellen auch die kontextuelle annähernde Gleichartigkeit: die sprachliche und kulturelle Nähe zwischen Dänemark und Deutschland sowie die geographische Nähe zwischen Kiel und Kopenhagen. Die Wahl den Vergleich zwischen CIP und dem ZfS durchzuführen, beruht vor allen Dingen auf dem Umstand, dass sich (a) sowohl die KU als auch die CAU zum Zeitpunkt der Erhebung in einem Diskussionsprozess zur Begründung einer neuen institutionellen Sprachenpolitik befanden, die der wachsenden Internationalisierung in größerem Maße Rechnung tragen und in die CIP und ZfS zentral eingebunden werden sollten (vgl. Präsidium der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel 2019). Ab 2017 wurden Erhebungen zum Sprachenbedarf von wissenschaftlichen und nicht wissenschaftlichen Universitätsangehörigen an der CAU durchgeführt (vgl. hierzu Höder und Petersen 2019), deren Ergebnisse 2019 in Diskussionen zu einer institutionellen Sprachenpolitik an der CAU einfließen und unter anderem Überlegungen zur Internationalisierung und dem Bereich DaF beinhalteten. Zudem wurde (b) im Diskussionsprozess um die Sprachenpolitik an der CAU ein Wissensaustausch mit der KU in Bezug auf deren Sprachenpolitik und das Forschungsprojekt zur Sprachenstrategie an der KU initiiert, das von CIP koordiniert wurde (vgl. hierzu u.a. Daryai-Hansen und Kirilova 2018; Holmen 2015, 2018, 2019; Larsen et al. 2016).

Im Rahmen der vorliegenden qualitativen internationalen vergleichenden Studie wurden zwei Datensätze eingesammelt: ein erster Datensatz, schriftliches Material, das das Supra-, Makro- und Mesoniveau beleuchtet und dessen Analyse Forschungsfrage 1 und 2 beantworten soll, und ein

zweiter Datensatz, qualitative semistrukturierte Interviews, die sich auf das Mikroniveau fokussieren und deren Analyse Forschungsfrage 2 und 3 Rechnung trägt.

3.2 Datensatz 1: Schriftliches Material

Adick (2008: 31-32) zufolge können qualitative internationale vergleichende Studien auf der Analyse von z.B. schriftlich fixierten Beiträgen aufbauen. Durch Studien z.B. zur Struktur eines Systems, zur Organisation einer Ausbildung, deren Umfang oder auch zum staatlichen Einfluss auf das Bildungssystem (vgl. Adick 2008: 31-32) können, Adicks Ansicht nach, qualitative Vergleiche angestellt werden.

In Anlehnung an Adick (2008: 31-32) wurden dem Vergleich in dem vorliegenden Artikel schriftlich fixiertes Material zugrunde gelegt und fünf Analyseparameter erarbeitet: 1. Der Einfluss des Staates auf Struktur und Inhalt der Kurse für Zweit- und Fremdsprachenunterricht für transnationales Forschungspersonal, 2. Die Finanzierung der Kurse am CIP und dem ZfS, 3. Der Aufbau und die Struktur der Kurse, 4. Die Konzipierung und Planung des Zweit- und Fremdsprachenunterrichts am CIP und dem ZfS und 5. Die im Unterricht angewandten Lehrmaterialien und deren Inhalte nebst Auswahlkriterien oder Bemessungsrahmen für Curriculum und Lehrmaterial am CIP und dem ZfS. Die Analyseparameter 1-3 beziehen sich primär auf das Meso- und Makroniveau und die Analyseparameter 4-5 auf das Mikroniveau. Auf der Grundlage dieser Parameter wird zunächst in Kapitel 4, der Erwerb der Zweit- und Fremdsprache Dänisch für transnationale Wissensarbeiter*innen am CIP analysiert, und im Anschluss, in Kapitel 5, der Vergleich mit dem ZfS angestellt.

Für die vergleichende Analyse wurde neben der Einbeziehung der Homepages beider Institutionen im September 2019 im Internet zugängliches schriftliches Material aus Dänemark und Schleswig-Holstein erhoben. Hierbei handelt es sich zum einen um ministerielle Texte und Gesetzestexte, die die Modelle zum Erwerb von Dänisch (Retsinformation.dk 2017, 2018; Udlændinge- og Integrationsministeriet 2020, 2018a, 2018b) bzw. Deutsch als Fremdsprache (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2019a, 2019b, 2019c; Bundesamt für Justiz 2019a, 2019b; Landesregierung Schleswig-Holstein 2019) in Schleswig-Holstein und Dänemark auf dem Makroniveau beschreiben. Zum anderen werden für das Meso- und Mikroniveau Texte vom CIP (2017, 2020) und dem ZfS (Zentrum für Schlüsselqualifikationen 2019a, b, c, d, 2020) eingebunden, die die beide Institutionen näher beschrieben und die die Kursstrukturen, Kursangebote und Kursinhalte der jeweiligen Sprachkurse an beiden Institutionen skizzieren.

3.3 Datensatz 2: Semistrukturierte Interviews

Um zu beleuchten inwiefern am CIP und am ZfS mit BA bei der Konzipierung von Sprachkursen für Wissensarbeiter*innen gearbeitet wird (Forschungsfrage 2), und zu untersuchen, inwiefern der für Forschungszwecke entwickelte Fragebogen für eine Bedarfsanalyse in einem dänischen Kontext am ZfS als anwendbar eingeschätzt wird (Forschungsfrage 3), wurden im Dezember 2018 vier semistrukturierte Interviews (Kvale und Brinkmann 2009) mit Informant*innen am ZfS durchgeführt: drei Sprachdozent*innen, wovon zwei fachliche Leitungsfunktionen innehaben, und eine administrative Führungskraft, die über BA-Kenntnisse verfügt. Die Wahl der Informant*innen liegt darin begründet, dass laut Brown (2016) in einem BA-Prozess alle relevanten Stakeholder einbezogen werden sollten. In diesem Fall sind die Kerngruppen Dozenten*innen und Lernende sowie administratives Personal, das berufsbedingten Kontakt mit transnationalen Wissensarbeiter*innen hat. Bei der Suche nach Informant*innen für die vorliegende Untersuchung wurden auch Lernende am ZfS aufgefordert sich an der Studie zu beteiligen, da sie als Stakeholdergruppe in die Untersuchung einbezogen werden sollten. Trotz intensiver Bemühungen war es nicht möglich, Lernende als Informant*innen zu gewinnen, weswegen die Untersuchung ausschließlich auf den Sprachdozent*innen und der administrativen Führungskraft als Informant*innen basiert.

Die Informant*innengruppe besteht aus drei weiblichen Informantinnen (Pseudonyme: Claudia, Andrea und Susanne) sowie einem männlichen Informanten (Pseudonym: Niels).

Die Länge der einzelnen Interviews beträgt jeweils zwischen 45 und 105 Minuten. Die erfassten Interviews wurden nach einer von Larsen (2013) leicht modifizierten Version von Atkinsons Transkriptionssystem (2005) transkribiert, dessen Hauptaugenmerk Gesprächspausen und Betonung sind. Alle Interviews wurden mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015; Fiebiger et al. 2008) analysiert.

Alle Teilnehmer*innen sind vor dem Beginn des Interviews über ihre Rechte in Bezug auf die von ihnen erhobenen Daten und deren weiteren Verwendungszwecke hingewiesen worden und haben hierzu eine Einverständniserklärung unterzeichnet. Die erhobenen Daten sind alle laut der europäischen Datenschutz-Grundverordnung (Europa-Parlament und Råd 2016) aufbewahrt worden, und alle im Beitrag zitierten Informant*innen wurden anonymisiert.

Die semistrukturierten Interviews wurden basierend auf einem Interviewleitfaden, der in seiner Ausformung auf Kvale und Brinkman (2009) beruht, durchgeführt. Der Interviewleitfaden wurde in

einem Pilotprojekt im November 2018 in Kiel vor seinem Einsatz auf seine Anwendbarkeit in einem Probeinterview mit einer freiwilligen Informantin des ZsF getestet und konnte nach der Pilotierung ohne Änderungen übernommen werden. Er besteht aus fünf Teilen: Der erste Teil enthält Fragen zum Status der deutschen Sprache als Forschungssprache an der CAU. Im zweiten Teil werden die Informant*innen darum gebeten, den Begriff Bedarfsanalyse in ihren eigenen Worten zu definieren. Der dritte Teil des Leitfadens enthält Fragestellungen zum Design, Inhalten, Lehrmaterial und die Auswahl der Materialien für die Deutschkurse von transnationalen Wissensarbeiter*innen, die an der CAU beschäftigt sind. Der vierte Teil des Leitfadens untersucht die Erfahrungswerte der Informant*innen in Bezug auf Bedarfsanalyse. Der fünfte und letzte Teil befragt die Informant*innen zu ihrer Einschätzung der Anwendbarkeit des entwickelten Fragebogens für eine BA am ZfS.

Im Folgenden soll zunächst Forschungsfrage 1 anhand von Datensatz 1 beantwortet werden (Kapitel 4). Im Anschluss wird Forschungsfrage 2 anhand von Datensatz 1 und 2 beleuchtet (Kapitel 5). Abschließend wird der Forschungsfrage 3 anhand von Datensatz 2 Rechnung getragen (Kapitel 6).

4. Erwerb der Zweit- und Fremdsprache Dänisch für transnationale Wissensarbeiter*innen am CIP

4.1 Makroniveau

Von 2013 bis 2018 bot das CIP den Kurs DFV an. Als universitäre Institution galt hierbei für das CIP die Gesetzgebung des Ausländer- und Integrationsministeriums in Bezug auf die Dänischausbildung. Das System zum Erwerb einer Zweit- und Fremdsprache für ausländische Erwachsene wird durch das Ausländer- und Integrationsministerium geregelt. Die gesetzliche „Bekanntmachung zur Dänischausbildung von ausländischen Erwachsenen u.a.“ (Retsinformation, 2018) regelt, wer Anspruch auf Dänischunterricht hat, Aufbau, Inhalt und Struktur der Ausbildung, die Lizenzierung der Institutionen, die Dänischunterricht erteilen dürfen und die Finanzierung der Kurse.

Allen ausländischen Mitbürger*innen ab 18 Jahren, die eine gültige Aufenthaltsgenehmigung besitzen oder sich anderweitig legal in Dänemark aufhalten, wird Dänischunterricht angeboten. Die Zielgruppe umfasst sowohl Arbeitnehmer*innen als auch Studierende (Udlændinge- og Integrationsministeriet 2020). Mitinbegriffen sind neuangekommene Flüchtlinge als auch zugewanderte Menschen, die keine EU-Bürger*innen sind, sowie EU-Bürger*innen.

Die Finanzierung von DFV wurde bis 2018 durch staatliche Bezuschussung bewerkstelligt, und der Unterricht war so für die Teilnehmer*innen kostenlos. Ab Juli 2018 wurde eine staatliche Verbraucherbezahlung zur Finanzierung der Dänischkurse eingeführt, wovon nur Selbstversorger*innen wie Arbeitnehmer*innen mit gültiger Aufenthaltserlaubnis oder ausländische Studierende betroffen waren. Diese Maßnahme wurde ab 2019 durch eine Änderung im Haushaltsgesetz abgeschafft (vgl. Den danske regering 2019: 23). Seit 2020 ist, im Rahmen des Regierungswechsels, der 2019 erfolgte, der Zweit- und Fremdsprachenunterricht in Dänisch wieder für alle Lernenden kostenlos, wobei eine einmalige Kautionszahlung bei Kursbeginn fällig wurde, um – wie unterstrichen wird – einer hohen Abbrecherquote in der Dänischausbildung vorzubeugen.

Das dänische System zum Erwerb der Zweit- und Fremdsprache für ausländische Erwachsene werden im Kapitel 2, § 8 -10 BzDaE (Retsinformation.dk 2018) näher definiert. Das System besteht aus den drei Dänischausbildungen (DU): DU 1, DU 2 und DU 3. Die Ausbildungen bestehen jeweils aus sechs Modulen und orientieren sich in ihrem Aufbau und Inhalt an dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) (Europarådet 2001), der dem Supraniveau zugeordnet werden kann. Die drei Dänischausbildungen wurden jeweils für eine bestimmte Ziellerngruppe konzipiert (Udlændinge- og Integrationsministeriet 2020). Alle drei Dänischausbildungen haben den Schwerpunkt Arbeitsmarkt und Gesellschaft. Dies wird damit begründet, dass die Lernenden so schnell wie möglich sprachlichen Zugang zum Arbeitsmarkt bekommen, Arbeit finden und selbstversorgend werden sollen.

DU 1 richtet sich an Analphabeten und Menschen, die zwar andere Schriftsysteme beherrschen, aber nicht das lateinische. Nach Beendigung von sechs Modulen mit einer Abschlussprüfung sollen die Lernende laut der Verordnung die Kompetenzstufe B1 gemäß GER erreicht haben. DU 2 wurde für Menschen mit kurzem Schulgang und kurzer Ausbildung konzipiert. Aufgrund des Lerngruppenprofils wird davon ausgegangen, dass die Sprachaneignung bei dieser Gruppe langsamer erfolgen wird. Nach Abschluss der Ausbildung sollen Lernende die Sprachstufe B1 – B2 gemäß GER erreicht haben. Die Abschlussprüfung der DU 2 ermöglicht die Beantragung einer dauerhaften Aufenthaltserlaubnis für nicht EU-Bürger*innen. DU 3 ist für Lernende konzipiert worden, die eine längere schulische und nachfolgende Ausbildung besitzen und sich von daher die zu lernende Zweit- und Fremdsprache vermeintlich schneller aneignen. Anders als bei den anderen beiden Ausbildungen, besteht die Möglichkeit nach dem fünften Modul eine erste Abschlussprüfung abzulegen (PD 3), um sich z.B. für Berufsausbildungen zu bewerben. Die danach erreichte Stufe entspricht B2 des GER. Nach dem sechsten Modul der DU 3 besteht auch die

Möglichkeit, die sogenannte Studienprüfung zu machen, die der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) entspricht und der Stufe C1 des GER.

Die Inhalte der Dänischausbildungen wurden durch zwei Unterrichtsleitungen von 2006 (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2006) und 2018 (Udlændinge- og Integrationsministeriet 2018a) definiert. Die Anleitung von 2006 wurde durch eine ministerielle Zusammenarbeit mit Sprachberater*innen ausgearbeitet. Sie legt fest, welche Inhalte in den Dänischausbildungen obligatorisch und welche optional sind sowie welche Progressionsstufen wann durch den Lernenden erreicht werden sollten. Die Anleitung von 2018 ist eine Ergänzung der Anleitung von 2006.

4.2 DFV-Kurse am CIP

Der DU3-Kurs DFV wurde als spezieller Kurs mit Schwerpunkt Sprache im Beruf für transnationale Wissensarbeiter*innen, die bislang an Sprachschulen für Dänisch als Zweit- und Fremdsprache in Kopenhagen unterrichtet wurden oder neu in Dänemark waren, ins Leben gerufen. Die komplette Ausbildung bis einschließlich Modul 6 dauert 42 Monate mit fünf wöchentlichen Unterrichtseinheiten. Für PD 3'ler sind als Gesamtdauer 33 Monate mit fünf Unterrichtseinheiten pro Woche veranschlagt.

Der Kurs wurde von Sprachberater*innen des CIP konzipiert, basierend auf einer Bedarfsanalyse (BA), auf der Grundlage der für die DU 3 staatlich aufgestellten inhaltlichen Parameter (Frederiksen 2012). Im Falle von DFV wurden nur die Lernenden mittels Fragebogen und Fokusgruppeninterviews zu ihren *target* und *learning needs* (Hutchinson und Waters 1987: 55-63) befragt. Mittels der Analyse der eingesammelten Daten wurde 2013 ein Kurs- und Unterrichtsmodell am CIP erarbeitet, welches auf *Blended Learning* basiert. Anders als an den meisten Sprachschulen für Dänisch als Zweit- und Fremdsprache für Erwachsene erfolgte der physische Unterricht für DFV nicht zweimal, sondern nur einmal pro Woche. Die zweite Unterrichtseinheit fand virtuell über ein digitales Interface statt. Nach jedem abgeschlossenen Modul wurden die Lernenden digital um schriftliches Feedback gebeten. Dadurch hatte CIP die Möglichkeit, laufend den Bedarf der Lernenden zu verhandeln und diesem gegebenenfalls Rechnung zu tragen.

Laut Frederiksen (2018) wurde für DFV durch Sprachberater*innen am CIP ein maßgeschneidertes Unterrichtsmaterial hergestellt, welches den Lernenden kostenlos zur Verfügung gestellt wird. Dieses Material orientiert sich, gemäß Frederiksen, in seinen Inhalten an den

inhaltlichen Richtlinien der staatlichen Anleitung zu den Dänischausbildungen (vgl. zu den Inhalten Udlændinge- og Integrationsministeriet 2018a) und bezieht zugleich die *target-* und *learning needs* der Lernenden mit ein. Durch das stete, informative Feedback der Lernenden wurde das Material, zufolge Frederiksen, laufend aktualisiert und angepasst. Die thematischen Inhalte des erstellten Materials können grob in drei Kategorien eingeteilt werden: akademischer Berufsalltag, Landeskunde/Kultur und Freizeit.

Untersuchungen zur vorliegende BA für den Kurs DFV in Unger (2021a) haben u.a. ergeben, dass es sich bei dieser BA zwar um eine prozessorientierte BA handelt (vgl. Brindley 1984/1989), aber dass diese zentralen Forderungen des Forschungsfeldes nicht in Gänze gerecht wird. So sollten beispielsweise laut Brown (1995: 36/2016: 4) und Long (2005: 19 - 76) bei einer BA alle Stakeholder mit einem berechtigten Interesse an dem zu konzipierenden Sprachkurs zu ihren Bedarfen befragt werden.

5. Erwerb der Zweit- und Fremdsprache Deutsch für transnationale Wissensarbeiter*innen am ZfS

5.1 Makroniveau

In Deutschland besteht ein ähnliches Modell für den Erwerb der Zweit- und Fremdsprache Deutsch für Erwachsene wie in Dänemark. Die Deutschkurse richten sich an Menschen mit Migrationshintergrund. Die Verpflichtung zur Durchführung der Kurse ist durch § 43 ff Aufenthaltsgesetz (AufenthG) (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz/Bundesamt für Justiz 2019a) sowie durch die Integrationskursverordnung (IntV) (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz/Bundesamt für Justiz, 2019b) und die Integrationskurstestverordnung (IntTestV) (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz/Bundesamt für Justiz 2013) geregelt. EU-Bürger*innen oder Menschen mit geregeltem Aufenthaltsstatus in Deutschland dürfen an diesen Kursen auch teilnehmen, sind zur Teilnahme jedoch nicht verpflichtet.

Die Integrationskurse (vgl. BAMF 2019b) bestehen aus einem Sprach- und Orientierungskurs und umfassen 700-1000 Unterrichtseinheiten. Kürzere Intensivkurse von 430 Unterrichtseinheiten werden auch angeboten. Die Inhalte des Integrationskurses beziehen sich auf Themen „aus dem alltäglichen Leben“ (vgl. BAMF 2019c). Nach Abschluss des Integrationskurses werden vertiefende Kurse zu z.B. Deutsch im Beruf angeboten (vgl. BAMF 2019a).

Das ZfS bietet als universitäre Institution keine Integrationskurse an. Dennoch wird hier Deutschunterricht für transnationale Wissensarbeiter*innen angeboten, deren Aufenthalt geregelt ist. Der Deutschunterricht ist kostenlos, lediglich die Lehrwerke müssen durch die Lernenden selbst angeschafft werden (vgl. ZfS 2019a). Die Finanzierung des ZfS und des Unterrichts wird durch Bundes-, Landes- und Drittmittel bewerkstelligt.

Der Aufbau des föderalen Modells zum Erwerb der Zweit- und Fremdsprache am ZfS richtet sich nach dem GER (Supraniveau). So werden, wie auch im dänischen System, die Kompetenzstufen A1-C2 unterschieden (ZfS 2019a). Weder der deutsche Staat noch das Bundesland Schleswig-Holstein haben laut den Informant*innen Einfluss auf das Modell zum Erwerb der Zweit- und Fremdsprache am ZfS. Die Informant*innen verweisen in den Interviews dazu auf das Gesetz, welches die Freiheit von Forschung und Lehre (vgl. Gesetz der Landesregierung Schleswig-Holstein 2017) an der CAU regelt. Es besteht, laut der Informant*innen, auch kein nationaler oder föderaler Fokus in Bezug auf die Deutschkurse am ZfS wie im dänischen Modell.

5.2 Der Deutschunterricht für transnationale Wissensarbeiter*innen am ZfS

In der folgenden Analyse zum Deutschunterricht für transnationale Wissensarbeiter*innen am ZfS wird neben dem Datensatz 1, den schriftlichen Daten, auch Datensatz 2, die semistrukturierten Interviews, einbezogen.

Die Informant*innen geben an, dass am ZfS angebotene Sprachkurse nicht durch eine BA konzipiert wurde. Sie berichten, dass die Lernende nach einem Einstufungstest am ZfS einem Kurs zugeordnet werden. Aus allen vier Interviews geht hervor, dass es für die Zielgruppe der transnationalen Wissensarbeiter*innen keine eigenen Sprachkurse gibt, sondern dass diese in studienbegleitenden Kursen für transnationale Studierende eingebettet sind. Sowohl transnationale Wissensarbeiter*innen, die vorhaben länger zu bleiben oder sich dauerhaft niederzulassen möchten, als auch jene, die sich nur kurzweilig in Deutschland aufhalten, können an den Kursen teilnehmen. Die studienbegleitenden Kurse am ZfS richten sich, laut den Informant*innen, vornehmlich an transnationale Studierende, die sich zwecks eines Studienaufenthaltes an der CAU aufhalten.

Der Unterricht ist zufolge der Informant*innen lehrbuchgestützt ist und hat einen Umfang von 72 Unterrichtseinheiten verteilt auf drei Unterrichtseinheiten zweimal wöchentlich in einem Zeitraum von 12 Semesterwochen. Laut der Angaben der Homepage des ZfS soll die gesamte Ausbildung von A1-C2 eine Gesamtdauer von 18 Monaten haben, wenn der/die Lernende ohne

Vorkenntnisse an das ZfS kommt, um Deutsch zu lernen, ohne die Intensiv- oder Kompaktkurse zu belegen. Menschen mit vorhandenen Deutschkenntnissen werden durch einen Einstufungstest am ZfS einer Kompetenzstufe des GER zugeordnet und danach passenden Sprachkursen mit entsprechender Kompetenzstufe zugeteilt.

Neben den studienbegleitenden Kursen, sind auch Intensiv- und Kompaktkurse belegbar.

Ab erreichter Kompetenzstufe B1 können die Lernenden Wahlmodule zu verschiedenen Themen auf dem Sprachniveau B1-C2 belegen (ZfS 2019b), unter anderem auch ein Modul zu „Deutsch für den Beruf“.

Der Informant Niels hebt in seinem Interview hervor, dass die berufsbezogenen Sprachkurse jedoch nicht spezifisch auf transnationale Wissensarbeit zugeschnitten sind:

(1) [...] Allerdings haben wir auch ähm seit ungefähr, ich schätze mal seit 3, 2-3 Jahren ähm Kurse auch im Angebot äh die sich nennen Deutsch für den Beruf und ähm und die sind zunächst mal nicht speziell für akademische Berufe ausgelegt [...]

(Niels, 12. Dezember 2018)

Die Informanten*innen sind der Ansicht, dass das Lehrmaterial für die studienbegleitenden Kurse vornehmlich durch eine Zusammenarbeit zwischen dem ZfS und mit Verlagen ausgewählt wurde. Der Bemessungsrahmen für die Einsetzbarkeit des Lehrmaterials sei der GER. Im Auswahlprozess des Materials werden ihrer Ansicht nach zudem Erfahrungswerte in Bezug auf Unterrichtsmaterial, die am ZfS gemacht wurden und Erfahrungswerte und Wünsche der Sprachdozent*innen berücksichtigt.

Das Wahlmodul „Deutsch für den Beruf“ beruht zufolge den Informanten*innen nicht auf einer BA. Das Curriculum für das Wahlmodul besteht zum Teil aus Auszügen aus Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien, die von den Dozent*innen selbst definiert und zusammengestellt wurden. Der Informant Niels erklärt, die Inhalte für das Modul „Deutsch für den Beruf“ seien inhaltlich nach berufsalltäglichen Situationen aufgebaut; hierzu zählen beispielsweise Diskussionen, Protokollanfertigung usw.

Zur Frage, ob die Informant*innen der Ansicht sind, dass das Lehrmaterial für transnationale Wissensarbeiter*innen notwendige Inhalte für diese Lernzielgruppe abdeckt, stimmten die Antworten der Informant*innen, die aktiv im Lehrbetrieb tätig sind, darin überein, dass die Lehrmaterialien nicht gut genug seien, weil sie ihrer Ansicht nach wichtige Themen wie Authentizität der Sprache und Kommunikation sowie Grammatik und Wortschatz nicht genügend

abdeckten und veraltet seien. Die Informantin Susanne erklärt in ihrem Interview, das Lehrmaterial decke nur partiell notwendige Inhalte an, denn es gäbe kein adäquates Lehrbuch für transnationale Wissensarbeiter*innen mit dem Schwerpunkt Hochschule.

Zusammenfassend kann Forschungsfrage 1 wie folgt beantwortet werden: CIP und ZfS sind Institutionen, an denen kostenloser Zweit- und Fremdsprachenunterricht, auch für transnationale Wissensarbeiter*innen, angeboten wird. Am CIP besteht ein Modell, in welchem staatlicher Zweit- und Fremdsprachenunterricht in Dänisch, durch den dänischen Staat (Makroniveau) definiert wird mit Hinblick auf Ausbildungsniveaus, Fokus und zum Teil in Bezug auf Inhalt und Gestaltung. Dennoch wurde für die Konzipierung der DFV-Kurse versucht eine BA durchzuführen und ein maßgeschneidertes Curriculum zu erstellen, welches das Supraniveau (GER), Mikroniveau (Sprachberater*innen) und Nanoniveau (Lernende) miteinbezieht.

Am ZfS wird der Unterricht und die Ausbildung, laut den Informant*innen, nicht staatlich beeinflusst (Makroniveau). Sie heben hervor, dass das ZfS (Mesoniveau) selbst für die Ausgestaltung der Curricula verantwortlich ist. Der Bemessungsrahmen für das Lehrmaterial ist auch hier der GER (Supraniveau). Im Entscheidungsprozess für die Auswahl der Lehrmaterialien, die durch Verlage angeboten werden, fließen, laut den Informant*innen, auch die Erfahrungswerte von Sprachdozent*innen (Mikroniveau) aus dem Unterricht in Bezug auf Inhalte und Struktur des Lehrmaterials ein.

Im folgenden Kapitel soll die Forschungsfrage 3 anhand von Datensatz 2 beleuchtet werden.

6. Bedarfsanalyse und Feedback zum Fragebogen durch die Informant*innen

6.1 Zur Bedarfsanalyse am ZfS

Die Informant*innen wurden als Einstieg in das Interview darum gebeten, in eigenen Worten den Begriff BA zu definieren. Alle Informant*innen zeigten durch ihre Antworten, dass sie über ein Verständnis darüber verfügen, was eine BA ist. Beispielsweise definierte die Informantin Karoline den Begriff theorienah in ihren eigenen Worten und bezieht in ihre Definition auch verschiedene Stakeholdergruppen mit ein:

(2) [...] Bedarfsanalyse heißt *herauszufinden*, ähm was genau, thematisch inhaltlich von einem Lerner oder einer Gruppe Lerner oder einem Auftraggeber, ähm gewünscht ist, mit der

Zielsetzung auch des Kurses, was am Ende erreicht sein soll, äh was die Teilnehmer *können* sollen, im Vergleich zu dem Stand wie er *jetzt* ist [...]

(Karoline, 12. Dezember 2018)

Die Datenauswertung zeigt, dass alle Informant*innen in ihren Antworten eine BA als Werkzeug für die Konzipierung von Sprachkursen für transnationale Wissensarbeiter*innen am ZfS als wünschenswert erachten. Die Informant*innen geben hierfür drei Begründungen an: dass Bedarfe und Motivation der Lernenden zusammenhängen und diese deswegen berücksichtigt werden müssen, die Möglichkeit durch eine BA ressourceneffizienter zu arbeiten und zudem durch dieses Werkzeug eine bessere Messbarkeit des Lernerfolgs der Lernenden zu haben. Der Informant Niels begründete seine positive Einschätzung für die Verwendung von BA beispielsweise folgendermaßen:

- (3) [...] Weil äh man mh die Ressourcen die man hat oder die man auch einwerben muss (mhh) ähm gut eingesetzt werden wollen und ähm warum sollte ich etwas unterrichten was äh eventuell nachher gar nicht zielgerichtet ist, und das ist eine das sind die Ressourcen das Zweite ist dass ich den ähm den den Erfolg meiner Maßnahmen messen können muss äh zum Beispiel indem ich schaue ähm ob sich durch Evaluierung ergibt dass äh das was man dort gelernt hat wirklich zielführend war oder äh ob sich gezeigt hat dass äh bestimmte äh Situationen nicht zu meistern waren mit dem was gelernt wurde (mhh) und ich glaube dass man durch einen Abgleich dessen was man sich vorher überlegt hat und dessen was dann als ähm Evaluierung herauskommt immer wieder äh das neu ausrichten muss (mhmhmmh) [...]

(Niels, 12. Dezember 2018)

Wie die anderen Befragten, befürwortet die Informantin Claudia auch eine BA am ZfS. Sie begrüßt zudem das dänische Modell explizit und sähe gerne einen staatlichen Einfluss auf die Zweit- und Fremdsprachenausbildung für Wissensarbeiter*innen am ZfS:

- (4) [...] weil wir machen das, *im Prinzip* gibt es so ein *ganz enges Korsett*, bei den *Geflüchteten*, bei den Integrationskursen macht man das ja. (mh) da hat man eine klare *Erwartungshaltung*

was man, dass man nicht nur.... eine *Sprache vermittelt*, sondern die *Inhalte* sind auch der- im Land nicht *egal*. die ein geflüchteter wissen soll, ne bei den *Wissensarbeitern* macht man das *nicht*. *warum* nicht, ne, da kann man im günstigsten, *ungünstigsten* Fall, habe ich auch *kennengelernt*, gehen Leute nach fünf Jahren Aufenthalt zurück und sprechen *überhaupt* kein Deutsch, und haben, es soll Studien geben, bei Chinesen, dass das dass das *Deutschlandbild* ein *schlechteres* ist als sie hergekommen sind. also insofern, finde ich *das*, *durchaus* ähm, *durchaus bedenkenswert*, ja. Ja [...]

(Claudia, 13. Dezember 2018)

Nach ihrem Dafürhalten seien die tradierten Inhalte in den bestehenden Sprachkursen nicht genügend hinterfragt worden und deswegen habe kaum eine Veränderung der Programme stattgefunden. Claudia konstruiert als einzige Informantin in ihrer Antwort eine kritische Stellungnahme zur freien Forschung und Lehre. Dozent*innen könnten ihrer Meinung nach durch die freie Forschung und Lehre Strukturen und Inhalte in Sprachkursen schaffen, die nicht fundiert recherchiert seien, sondern lediglich durch die Lehrkraft selbst als relevant erachtet würden:

(5) [...] die freie Lehre hat es auch was *Gefälliges gerade* nach *Sprachvermittlung*, weil j- jeder macht was er-, was er *denkt* was richtig ist. und es ja oft in den *Zielprogrammen* sind, wo ähm, d- wo eben die *Programmstruktur über* die freie Lehre geht [...]

(Claudia, 13. Dezember 2018)

6.2 Anwendbarkeit des Fragebogens am ZfS

Der für das Forschungsprojekt erstellte Fragebogen wurde auf der Grundlage von existierenden Fragebögen am CIP (Frederiksen und Jakobsen 2012; Frederiksen und Årosin Lauersen 2015), des vorliegenden Lehrmaterials an CIP (Frederiksen 2018) und basierend auf der theoretischen Anleitung von Dörnyei (2003) konstruiert. Er wurde für die Befragung von drei Stakeholdergruppen konzipiert: Lernende, Sprachdozent*innen und administrativem Personal von der KU. Der Fragebogen und dessen Inhalte basieren auf den Ergebnissen einer ersten im Frühjahr 2018 durchgeführten Untersuchung mit den genannten Stakeholdergruppen. Er besteht aus vier Sektionen, in der die Befragten mittels der Likert-Skala zu Fragen Stellung beziehen und zu bestimmten Fragen zusätzliches Feedback geben können.

In der ersten Sektion mit dem Titel *Language learning* werden Stakeholder dazu befragt, welche sprachlichen Fertigkeiten sie als notwendig erachten. Die zweite Sektion, mit dem Titel *Content subjects*, befasst sich mit thematischen Inhalten des Sprachkurses und befragt die Informant*innen dazu, in welchem Grad die angegebenen Thematiken von ihnen als notwendig erachtet werden. Die dritte Sektion mit dem Titel *Usage of language* erfasst die Sprachanwendung, Situationen und Sprachpartner*innen im Berufsalltag und in der Freizeit und die vierte Sektion erhebt die persönlichen Daten der Befragten, hierunter andere Auslandsaufenthalte und Fremdsprachenkompetenzen.

Die Befragung der Informant*innen ergab, dass sie den Fragebogen aufgrund seines Inhaltes und seiner Struktur ihrer Ansicht nach durchaus mit geringfügigen Änderungen auch auf den Zweit- und Fremdsprachenunterricht am ZfS als anwendbar befinden:

- (6) [...] Es liegt daran, dass er ähm (der Fragebogen, red.) sehr umfassend ähm die verschiedenen Situationen abfragt äh, die im Arbeitsalltag gefordert sind... ähm....er äh gibt gute Kategorien vor, die eine Beurteilung leicht ermöglichen ähm ich halte die Skalen für, ähm für gut gewählt, ähm, also von der Abstufung von strongly agree bis don't know, ähm und, ähm....ich finde es auch wichtig, dass hier Dinge zu Wort kommen oder angesprochen werden die ähm, nicht auf den ersten Blick mit, äh der beruflichen Tätigkeit zu tun haben äh sondern dass sie auch äh ein weiteres ähm, Kulturverständnis einbeziehen äh Bewältigung von Lebensalltag Freizeitgestaltung und ähnliches was eine sehr wichtige Funktion haben kann auf die sprachlichen Fertigkeiten [...]

(Niels, 12. Dezember 2018)

Es ist auffallend, dass die Informant*innen in ihren Antwort-Konstruktionen bezüglich der Anwendbarkeit des Fragebogens wenig Kommentare zum Fragebogen als solches haben und nur in Bezug auf einzelne Aspekte des Fragebogens anmerken, dass diese dem Kontext am ZfS angepasst werden sollten.

In der ersten Sektion, *Language Learning*, formulieren Susanne und Niels geringfügige Änderungswünsche. Niels schätzt es als problematisch ein, Wortschatz als kommunikative Fähigkeit in der ersten Sektion anzugeben und hätte diese gerne geändert. Karoline bemisst es als notwendig, in Bezug auf die kommunikativen Kompetenzen „Schreiben“ und „Lesen“ eine genauere Aufschlüsselung von Genrekategorien für den akademischen Berufsalltag anzugeben.

(7) [...] Writing denke ich müsste im akademischen Kontext im im forschungs- und wissenschaftlichen Kontext noch deutlich aufgespalten werden also die verschiedenen Textsorten ob man nun eine Hausarbeit Doktorarbeit äh ein Essay ähm summary Forschungsberichte ähm vieles sind wahrscheinlich auch unter Umständen auch Drittmittelprojekte wo man Projektberichte schreiben muss und so weiter also da würde ich mir gerade vorstelle dass man writing weiter aufspaltet auch noch in auch Produktion aber vielleicht auch ein bisschen ähm so Schreibwerkstattmässig äh mit mit mit Stilelementen Stilebenen oder auch Textanalyse wie man wie man Texte tatsächlich verfasst [...]

(Karoline, 12. Dezember 2018)

Karoline schätzt zudem ein, dass der Punkt „Sprechen“ eine Aufschlüsselung wie bei den anderen aufgelisteten Kompetenzen erfahren sollte.

In den Interviews mit Susanne, Niels und Claudia wird erkennbar, dass die Informant*innen die thematischen generellen Inhalte, die in der zweiten Sektion, *Content subjects*, aufgelistet und auf den dänischen Kontext zugeschnitten sind, auch am ZfS als anwendbar einschätzen. Hier könnten Themen, die „dänisch“ als Attribut tragen (z.B. dänische Geschichte), laut den Informant*innen mit dem Attribut „deutsch“ substituiert werden.

Niels hat keine weiteren Änderungsvorschläge. Susanne sähe gerne noch mehr landeskundliche und kulturelle Elemente in der zweiten Sektion. Karoline gibt hingegen an, dass die Auflistung der Themen des Fragebogens zu lang sein könnte und ist der Auffassung, dass Inhalte nach Themengebieten gruppiert werden sollten. Des Weiteren sollte ihrer Ansicht nach in den aufgelisteten Themen stärker auf die Bedarfe im Arbeitsbereich eingegangen werden.

Zur dritten Sektion, *Usage of Language*, wird durch Susanne angegeben, dass diese im Kontext des ZfS nur für Wissensarbeiter*innen anzuwenden wäre, die einen dauerhaften Aufenthalt in Deutschland anstreben. Karolines Ansicht nach müssten in der dritten Sektion, wo die Wissensarbeiter*innen zu ihrer Tätigkeit an der Universität befragt werden, genauere Arbeitsabläufe zu den verschiedenen Tätigkeiten abgefragt werden, um ableiten zu können, welche sprachlichen Ziele der Lernende vor Kursbeginn hat.

Zur vierten und letzten Sektion, *Personal information*, ist nach Karolines Dafürhalten fraglich, ob die Daten überhaupt erhoben werden müssen, und sie ist der Ansicht, dass die Altersgruppe 60 + gestrichen werden sollte, da diese keine Ziellerngruppe am ZfS sei. Auch Susanne erhebt in ihrer

Einschätzung Zweifel, inwieweit man diese Daten bei einer BA braucht. Niels hingegen erachtet die vierte Sektion als unproblematisch und schlägt vor, dass in Bezug auf die Befragung bei den Sprachkompetenzen auch abgefragt werden sollte, welche rezeptiven Sprachfertigkeiten die Befragten haben.

Die einzige Person, die in ihrer Einschätzung zur Anwendbarkeit des Fragebogens keinerlei Änderungen vornehmen würde und auch die Anwendbarkeit desselbigen beim Durchgang aller Sektionen bejaht, ist die Informantin Claudia. Sie bittet in ihrem Interview zudem darum, den Fragebogen am ZfS bei der Konzipierung einer BA einsetzen zu dürfen.

Zusammenfassend kann durch die Einschätzung der Informant*innen festgehalten werden, dass (1) in der ersten Sektion eine genauere Aufschlüsselung in Bezug auf die aufgelisteten kommunikativen Kompetenzen erfolgen könnte, welches den Fragebogen spezifischer, aber auch umfangreicher machen würde; (2) in der zweiten Sektion drei Informant*innen eine fast komplette Übernahme aller Themen bejahen, und lediglich eine Informantin zusätzliche landeskundliche und kulturelle Themen hinzufügen würde. Die Einschätzungen der Informant*innen könnten ein Indikator dafür sein, dass eine kulturelle Übertragbarkeit bei der Wahl der Themen zu bestehen scheint. Eine Informantin schätzt die Auflistung der Thematiken als zu umfangreich und zu unstrukturiert ein, und sie hätte in der zweiten Sektion gerne eine stärkere Gewichtung auf Themen, die den Arbeitsbereich betreffen. Durch eine Strukturierung der Themen würde der Fragebogen spezifischer werden, aber fraglich ist, ob eine Kürzung der Thematiken wünschenswert ist, da die befragten Stakeholder im BA-Prozess möglicherweise Themen vermissen würden. Bei einer Kürzung der Themen könnte den Lernenden die Möglichkeit gegeben werden, Themen, die nicht auf der gekürzten Liste enthalten sind, in ein Textfeld einzugeben; (3) bei der Befragung zur dritten Sektion wird in der Einschätzung durch eine Informantin angemerkt, diese Informationen nur für Lernende zu erheben, die länger in Deutschland bleiben möchten, und eine andere Informantin würde in diese Sektion auch eine Abfrage zu den gezielten Arbeitsabläufen der Lernenden integrieren; (4) bei der Befragung zur vierten Sektion sind die Informant*innen geteilter Meinung: zwei Informant*innen finden es fraglich, diesen Teil zu erheben, und zwei Informant*innen sprechen sich nicht gegen die Erhebung der Daten aus. Die Konsequenz für eine fehlende Erhebung der persönlichen Daten aus BA-technischer Sicht wäre, dass Informationen zur Person fehlen würden, die für eine Konzipierung des Sprachkurses zentral sind, da sie genauere Informationen über die Befragten geben wie z.B. Informationen zum Alter, Sprachkompetenzen und familiäre

Verhältnisse. Das Fehlen dieser Daten könnte sich auf das Gesamtergebnis der BA negativ auswirken.

7. Konklusion und Diskussion

Die Analysen in Kapitel 4 zur ersten Forschungsfrage zeigen, dass CIP und ZfS Institutionen sind, die sich in Ausrichtung, Aufbau der Kursstruktur, Unterrichtsmethode, Dauer und Finanzierung unterscheiden.

Die zweite Forschungsfrage versuchte zu beantworten, inwiefern am CIP und am ZfS mit BA bei der Konzipierung von Sprachkursen für Wissensarbeiter*innen gearbeitet wird. Laut Frederiksen (2018) wird am CIP, BA durch Sprachberater*innen eingesetzt, die Lernende zu ihren *target* und *learning needs* befragen. Die Analyse zeigte, dass DFV von fünf Ebenen bedingt zu sein scheint, die Beacco et al. (2016) unterscheiden: (1) strukturell und inhaltlich durch den GER (Supraniveau), (2) schwerpunktmäßig und inhaltlich durch den Staat (Makroniveau), (3) durch die BA, die von Sprachberater*innen (Mikroniveau) am CIP (Mesoniveau) durchgeführt wird und (4) durch die geäußerten *target* und *learning needs* der Lernenden (Nanoniveau) in der BA.

Am ZfS wird BA bei der Konzipierung von Kursen und der Erstellung von Curricula, laut der Informant*innen, nicht angewendet. Transnationale Wissensarbeiter*innen nehmen ab erreichter Kompetenzstufe B1 (GER) in ergänzenden Wahlmodulen teil. Die Analyse ergab, dass die studienbegleitenden Kurse, das Modul „Deutsch für den Beruf“, die dafür ausgewählten Lehrwerke sowie das ergänzende Unterrichtsmaterial auch durch verschiedene Ebenen des Bildungssystems geprägt zu sein scheinen: (1) durch den GER auf dem Supraniveau, (2) durch eine Zusammenarbeit des ZfS mit Verlagen (Mesoniveau) und, (3) durch Sprachdozent*innen, die im Entscheidungsprozess in Bezug auf die Lehrwerke beteiligt sind. Die Informant*innen heben hervor, dass sie selbst entscheiden können, welche Curricula sie für Kurse oder welche Zusatzmaterialien sie anwenden möchten (Mikroniveau), da an der CAU das Prinzip der freien Forschung und Lehre herrsche. Eine Beeinflussung des Modells für Zweit- und Fremdsprachenkurse am ZfS durch den National- oder Förderalstaat (Makroniveau) fände ihres Erachtens nicht statt.

Die Informant*innen am ZfS begrüßen im Rahmen des Interviews eine BA für Sprachkurse für transnationale Wissensarbeiter*innen, da die bestehende Kursstruktur für diese Gruppe als unbefriedigend empfunden wird und ihrer Einschätzung nach durch eine BA eine bessere Kompetenzabstimmung, ein gezielter Umgang mit Ressourcen und eine Messbarkeit des Erfolges stattfinden könnte und auch Kompetenzmängel aufgedeckt und miteinbezogen werden könnten.

Durch die an der CAU herrschende freie Lehre bestünde eine gute Grundlage für eine BA. Die Analyse zeigte, dass für die Lernzielgruppe der transnationalen Wissensarbeiter*innen keine Sprachkurse mit einem übergeordneten beruflichen Schwerpunkt angeboten wird. Die Konsequenz, die sich daraus ergeben könnte, ist, dass Lernende in den studienbegleitenden Sprachkursen und Wahlmodulen sprachlich nicht zielgerichtet auf den sprachlichen Diskurs vorbereitet werden, in dem sie beruflich operieren müssen. Von daher könnten sie in ihrem akademischen Berufsleben sprachlich anderen gegenüber benachteiligt sein. Durch das Fehlen einer BA bei der Konzipierung der Sprachkurse und bei der Bestimmung von Inhalten des Lehrmaterials entsteht der Eindruck, dass den Lernenden als Stakeholdergruppe (Nanoniveau) kein Mitspracherecht eingeräumt wird. Eine fehlende Einbeziehung der *Learning Needs* bei der Erstellung des Curriculums könnte zur Folge haben, dass die Motivation der Lernenden im Laufe des Zweit- und Fremdsprachenunterrichts abnimmt, da *Learning Needs* an Motivation geknüpft ist (Hutchinson und Waters 1987: 55-63).

Die freie Forschung und Lehre an der CAU wird durch eine Informantin (Claudia) dahingehend kritisiert, dass statische Strukturen in Bezug auf Curriculum und Inhalte in den Sprachkursen bestünden. Durch das Recht des Sprachdozent*innen auf freie Forschung und Lehre würde bei der Erstellung von Curricula und Inhalten im Unterricht nicht fundiert recherchiert, sondern nach eigenem Ermessen verfahren, ohne andere Stakeholder einzubeziehen. Diese Kritik an Sprachdozent*innen ist in der Fachliteratur diskutiert worden. Studien von Brindley (1984/1989) zeigten, dass Sprachlehrer*innen sich selbst als wissende Instanz definieren, bspw. meinen, Lernende könnten selbst nicht einschätzen und verbalisieren, welche konkreten Bedarfe sie im Sprachunterricht hätten. Dies wurde auch durch Brindley (1989) empirisch in einer Befragung von Lernenden nachgewiesen. In qualitativen Studien durch Unger (2021a; 2022b) konnten Anzeichen dafür gefunden werden, dass Lernende im Stande sind, Bedarfe in Bezug auf den Sprachunterricht auszudrücken, wenn sie darum gebeten werden, diese im Rahmen eines Bedarfsdiskurses zu verbalisieren. Auch Berwick (1989) zeigt sich kritisch in Bezug auf Sprachlehrer*innen, die aus persönlichen Gründen Inhalte im Unterricht für wichtig halten und sie im Unterricht implementieren. Er bezeichnet diese als „pädagogische Despoten“¹⁷ (Berwick 1989: 55). Michael Long (2005: 19-20) richtet Kritik an BA, die ausschließlich durch Sprachlehrer*innen durchgeführt werden, da der forschungsmäßige Kenntnisstand der Sprachlehrer*innen in Bezug auf die BA fehlerhaft ist, sie als Stakeholder nur die Lernenden und sich selbst einbeziehen und somit den Anforderungen einer forschungsgemäß korrekt durchgeführten BA nicht genügen.

¹⁷ Im Englischen: „educational despots“.

Um Änderungen in Bezug auf die von den Informant*innen beschriebenen Strukturen in den Sprachkursen am ZfS anzuregen, könnte mit BA im Sinne von Brindley (1984/1989), Brown (1995/2016) sowie mit Ausgangspunkt in der Bedarfsdefinition von Hutchinson und Waters (1987) gearbeitet werden. Hierdurch könnten Bedarfe von verschiedenen Stakeholdern Berücksichtigung finden und auch Materialien einbezogen werden, die nicht nur auf der Expertise der Sprachlehrer*innen beruhen, sondern auch die Lernenden, also das Nanoniveau, miteinbeziehen.

Um eine Veränderung anzuregen, wäre es zudem ratsam ein neues Verständnis von freier Lehre und Forschung in Bezug auf Sprachkurse zu konstruieren, das eine BA begünstigt. Zentral wäre Veränderungen auf dem Mesoniveau (ZfS) anzuregen, die BA für die Planung und Konzipierung von Zweit- und Fremdsprachenkursen einbezieht, die die Bedarfe von Lernenden (Nanoniveau) berücksichtigt. Für ein solches Unterfangen wäre es ratsam personelle Kapazitäten am ZfS zu schaffen und eine Fortbildung der Sprachdozent*innen (Mikroniveau) in Bezug auf BA zu initiieren.

Die dritte und letzte Forschungsfrage sollte untersuchen, wie Informant*innen einen entwickelten Fragebogen zur Erhebung von Bedarfen in einem dänischen Kontext am ZfS in Bezug auf die Einsetzbarkeit am ZfS einschätzen und welche Änderungen ihrer Meinung nach am Fragebogen vorgenommen werden müsste, damit eine Anwendbarkeit bewerkstelligt werden kann. Die Informant*innen schätzen den Fragebogen im Rahmen des Interviews als anwendbar ein. In einzelnen Aspekten sollte er nach ihrem Dafürhalten dem Kontext am ZfS angepasst werden.

Wie aber lässt sich erklären, dass der Fragebogen durch die Informant*innen am ZfS als anwendbar erachtet wurde, wenn dort nicht mit BA gearbeitet wird? Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass die Curricula und Lehrmaterialien der Kurse am ZfS und am CIP beide auf dem GER beruhen und es eine kulturelle Übertragbarkeit bei der Auswahl der inhaltlichen Thematiken geben könnte. Weiterhin befürworteten alle Informant*innen in den Interviews ein erweitertes Kurssystem am ZfS, welches auch transnationale Wissensarbeiter*innen und deren Berufsalltag miteinbezieht. Sie erachten es als sinnvoll, dass BA als Werkzeug zur Konzipierung und Durchführung solcher Sprachkurse verwendet werden.

Im Rahmen der vorliegenden qualitativen Untersuchung, konnten somit Tendenzen aufgezeigt werden, dass die Informant*innen BA am ZfS als ein nützliches Werkzeug zur künftigen Konzipierung und Durchführung von Deutschkursen am ZfS für transnationale Wissensarbeiter*innen erachten, und auch dass der Fragebogen, der für mehrere Stakeholdergruppen in einem dänischen Kontext entwickelt wurde, bei den Informant*innen des

ZfS Anklang zu finden scheint und mit entsprechenden Anpassungen am ZfS einsetzbar sein könnte.

Abschließend soll der Frage nachgegangen werden, welche allgemeinen Erkenntnisse aus den Erfahrungen mit der Bedarfsanalyse und dem Erhebungsinstrument abgeleitet werden können sowie Erkenntniswerte für andere Zielgruppen über den Einzelfall hinaus reflektiert werden.

Die Forschungsliteratur zu BA legt nahe, dass der Vorteil einer BA zum einen sei, dass gezielt auf die Bedarfe aller Stakeholder eingegangen werden könne und dass dieses zum anderen zur Folge habe, dass der Sprachunterricht die Lernenden zielgerecht auf einen sprachlichen Diskurs vorbereite, der relevant für den Beruf sei, und dabei ihre Lernpräferenzen im Unterricht berücksichtige. Die BA wirke dadurch zeit- und kostensparend, da im Vorfeld generelle Bedarfe für den Unterricht ermittelt würden und im Laufe des Unterrichts ggf. nur kleinere Justierungen vorgenommen werden müssten. Weiterhin sei wichtig, dass Experten die BA vornähmen, um somit zu gewährleisten, dass die BA nicht ausschließlich durch die subjektiven Eindrücke der Sprachdozent*innen (Mikroniveau) geprägt werde.

Dadurch dass die Studie nachweist, dass Informant*innen den Einsatz von BA als Werkzeug positiv bewerten, und einen für einen dänischen Kontext entwickelten Fragebogen am ZfS befürworten, könnte auch weiterhin in einer breiter angelegten Perspektive untersucht werden, inwiefern auch an anderen europäischen Sprachinstitutionen, die Fremd- und Zweitsprachenkurse für Deutsch für den Beruf als auch allgemeine Fremd- und Zweitsprachen anbieten, BA fördernd eingesetzt werden könnte – sprich: wie ein Bedarfsanalysediskurs zur positiven Veränderung bestehender Bildungssystemen beitragen könnte.

Hierbei könnten nicht nur Sprachinstitutionen wie universitäre Sprachzentren, die in dieser Erhebung untersucht wurden, sondern auch allgemeine Sprachzentren/-schulen, an denen Zweit- und Fremdsprachen unterrichtet werden, als auch allgemeine Schulen, die Zweit- und Fremdsprachenunterricht anbieten, Gegenstand der Untersuchung sein. An Sprachzentren, an denen Erwachsene Sprachen lernen, könnte durch den Einsatz von BA ein größeres Angebot an Sprachkursen mit verschiedenen und zielorientierten Schwerpunkten wie Sprache im Beruf angeboten werden, die die Lernenden (Nanoniveau) auf spezifische sprachliche Diskurse vorbereiten könnten.

An universitären Sprachzentren und allgemeinen Sprachzentren (Mesoniveau), an denen Sprachen als Zweit- und Fremdsprache gelehrt werden, könnte den Lernenden (Nanoniveau) als zentrale Figuren des Sprachunterrichts mehr Einfluss auf Inhalt und Didaktik gegeben werden und

z.B. Kurse für Sprache im Beruf konzipiert werden. Die Lernenden an diesen Institutionen sind Erwachsene, die, wenn Bedarfe entsprechend kontextualisiert würden, diese, wie Ungers empirische Studie (2021a) nahelegt, vermutlich auch benennen könnten. An Schulen wie z.B. Grundschulen (Mesoniveau), die Zweit- und Fremdsprachenunterricht anbieten und die einem staatlichen oder föderalen Lehrplan (Makroniveau) folgen, könnte auch, wie bei DFV, im Rahmen des Lehrplans eine BA vorgenommen werden, die allen beteiligten Stakeholdern berücksichtigen könnte. Es kann hierbei in Frage gestellt werden, inwiefern Kinder und Jugendliche im Rahmen einer BA Bedarfe verbalisieren können. Eine qualitative Studie von Unger (2022b), die die Narrative von erwachsenden Lernenden in Bezug auf Erfahrungen im Sprachunterricht und beim Spracherwerb untersucht, legt nahe, dass es auch junge Lernende gibt, die ein Bedarfsbewusstsein in Verbindung mit dem Fremdsprachenunterricht haben. Die Erfahrungen der Lernenden mit BA könnte zudem möglicherweise Einfluss auf ihr Bedarfsbewusstsein haben. Um dies weiter erforschen zu können, müssten weitere empirische Studien zur BA, im Zusammenspiel mit anderen europäischen Sprachinstitutionen, durchgeführt werden.

Verfasser*innen:

Martin Carlsholt Unger (MA), Syddansk Universitet, Institut for Sprog og Kommunikation, Campusvej 55, DK 5230 Odense, mcunger@sdu.dk

Dr. Petra Daryai-Hansen, Københavns Universitet, Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Emil Holms Kanal 6, DK 2300 København S, petra.dhansen@hum.ku.dk

Über die Verfasser*innen:

Martin Carlsholt Unger ist derzeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Süddänischen Universität in Odense tätig. Seine Forschungsschwerpunkte sind in der Sprachwissenschaft angesiedelt, wo er sich mit dem Thema Bedarfsanalyse für den Sprachunterricht beschäftigt und auch mit dem Thema der Hassrede in sozialen Medien in Deutschland und Dänemark. Der vorliegende Beitrag ist seiner Dissertation (in Vorbereitung) zum Thema Bedarfsanalyse als Werkzeug zur Konzipierung von Sprachkursen für transnationale Wissensarbeiten an Universitäten mit berufssprachlichem Schwerpunkt entnommen.

Petra Daryai-Hansen arbeitet an der Universität Kopenhagen als Assoziierte Professorin für Fremdsprachendidaktik. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Mehrsprachigkeitsdidaktik, Interkulturelles Lernen, CLIL und Lehrer-/Schülerkognition. Sie hat dänische, nordisch/ baltische und europäische Forschungsprojekte zu ihren Forschungsschwerpunkten geleitet und ist Expertin für das Europäische Fremdsprachenzentrum des Europarates.

Authors:

Martin Carlsholt Unger (MA), University of Southern Denmark, Department of Language and Communication, Campusvej 55, DK 5230 Odense, mcunger@sdu.dk

Petra Daryai-Hansen, PhD, University of Copenhagen, Department of English, Germanic and Romance Studies, Emil Holms Kanal 6, DK 2300 Copenhagen S, petra.dhansen@hum.ku.dk

About the authors:

Martin Carlsholt Unger is currently a research assistant at the Southern University of Denmark, Odense. He is engaged in research on the topics of needs analysis in applied linguistics and of hate speech in social media in Denmark and Germany. This article is taken from his PhD dissertation (in prep) concerning the topic of needs analysis as a tool for designing tailored language courses with work related content for transnational staff employed at universities.

Petra Daryai-Hansen works at the University of Copenhagen as Associate Professor of Foreign Language Education. Her research focuses on plurilingual education, intercultural education, CLIL and teacher/student cognition. She has led Danish, Nordic/Baltic and European research projects within her main research areas and is an expert for the European Centre for Foreign Languages of the Council of Europe.

8. Literaturverzeichnis

Adick, Christel (2008): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart.

Atkinson, Dwight (2005): Situated Qualitative Research and Second Language Writing. In: Matsuda, Paul Kei/Silva, Toni (Hrsg.): Second Language Writing Research. Perspectives on the Process of Knowledge Construction, 49-65. Mahwah, New Jersey/London.

Beacco, Jean Claude et al. (2016): Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education. Strasbourg.

Berwick, Richard (1989): Needs assessment in language programming. From theory to practice. In: Johnson, Robert Keith (Hrsg.): The second language curriculum, 48-62. Cambridge.

Brindley, Geoffrey (1984): Needs Analysis and Objective Setting in the Adult Migrant Education Program. Sydney.

Brindley, Geoffrey (1989): The Role of needs analysis in adult ESL Programme design. In: Johnson, Robert Keith (Hrsg.): The Second Language Curriculum, 63-75. Cambridge.

Brown, James Dean (1995): The Elements of Language Curriculum. A Systematic Approach to Program Development. Boston.

Brown, James Dean (2016): Introducing Needs Analysis and English for Specific Purposes. London/New York.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2019a): Deutsch für den Beruf. Online verfügbar unter: [<http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/DeutschBeruf/deutschberuf-node.html>] (zuletzt aufgerufen am 30.01.2020).

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2019b): Graphische Übersicht zum Integrationskurs. Online verfügbar unter: [<http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Plakate/grafische-uebersicht-integrationskurs.html?nn=1368264>] (zuletzt aufgerufen am 30.01.2020).

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2019c): Inhalt und Ablauf. Online verfügbar unter: [<http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/InhaltAblauf/inhaltAblauf-node.html>] (zuletzt aufgerufen am 30.01.2020).

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz/Bundesamt für Justiz (2013): Verordnung über die Prüfungs- und Nachweismodalitäten für die Abschlusstests des Integrationskurses (Integrationskurstestverordnung – IntTestV). Online verfügbar unter: [<https://www.gesetze-im-internet.de/inttestv/BJNR080100013.html>] (30.01.2020).

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz/Bundesamt für Justiz (2019a): Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit, und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet (Aufenthaltsgesetz – AufenthG): Paragraph 43 Integrationskurs. Online verfügbar unter: [https://www.gesetze-im-internet.de/aufenthg_2004/_43.html] (30.01.2020).

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz/Bundesamt für Justiz (2019b): Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler. Online verfügbar unter: [<https://www.gesetze-im-internet.de/intv/>] (30.01.2020).

Center for Internationalisering & Parallelsproglighed (2017): Danskuddannelse 3 på CIP. København. [Text nicht publiziert]

Center for Internationalisering & Parallelsproglighed (2020). Online verfügbar unter: [www.https://cip.ku.dk/](https://cip.ku.dk/) (30.01.2020)

Daryai-Hansen, Petra/Kirilova, Marta (2018): Plurilingual internationalization in Danish higher education. In: International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education 4. 43-58.

Den danske regering (2019): Aftale mellem regeringen Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti, Enhedslisten og Alternativet om: Finansloven for 2020 (2. December 2019). Online verfügbar unter: [<https://www.regeringen.dk/media/7705/aftale-om-finansloven-for-2020.pdf>] (30.01.2020).

Dörnyei, Zoltan (2003): Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing. Mahway, New Jersey/London.

Drucker, Peter Ferdinand (1996): Landmarks of Tomorrow: A Report on the New Post-Modern' World. New Brunswik/London.

Drucker, Peter Ferdinand et al. (2008): The Five Most Important Questions You Will Ever Ask About your Organization. San Francisco.

Europa-Parlament og Råd (2016): Om beskyttelse af fysiske personer i forbindelse med behandling af personoplysninger og om fri udveksling af sådanne oplysninger og om ophævelse af direktiv 95/46/EF (generel forordning om databeskyttelse). Online verfügbar unter: Den Europæiske Unions Tidende L119/1: [<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DA/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679&from=DA>] (30.01.2020).

Fiebiger, Johannes et al. (2008): Litteratures tilgange – metodiske angrebsvinkler. København.

Frederiksen, Karen-Margrete (2012): Udvikling af danskurser for vidensarbejdere i en københavnsk universitetskontekst. Vortrag zum Fachseminar für Dänisch als Fremdsprache, Universität Kopenhagen, 14. August.

Frederiksen, Karen-Margrete/Jakobsen, Anne Sofie (2012): Spørgeskema omkring internationale vidensarbejderes behov i arbejdsmarkedsrettet danskundervisning inden for en universitær kontekst. Universität Kopenhagen, 2012.

Frederiksen, Karen-Margrete/Årosin Laursen, Katja (2015): Survey: Danish for knowledgeworkers. Fragebogen zur Ermittlung von sprachlichen Bedarfen fr den Dnischkurs "Dansk for vidensarbejdere" angeboten vom Zentrum fr Internationalisierung und Parallele Sprachverwendung an der Universität Kopenhagen, 2015.

Frederiksen, Karen-Margrete (2018): Dansk for vidensarbejdere. Arbejdsmarkedsrette Danskkursus i fem moduler. Grundmateriale 1-5. København: Københavns Universitet.

Holmen, Anne (2015): Linguistic diversity among students in higher education: A resource in a multilingual language strategy? In: Fabricius, Anne H./Preisler, Bent (Hrsg.): Transcultural interaction and linguistic diversity in higher education: The student experience, 116-141. Basingstoke.

Hermstein, Bjrn et al. (2016): Institutioneller Wandel im Bildungswesen. Facetten, Analysen und Kritik. Weinheim Basel.

Holmen, Anne (2018): Shaping a multilingual language policy: Gatekeepers and drivers of change. In: Siiner, Maarja/Hult, Francis M./Kupisch, Tanja (Hrsg.): Language policy and language acquisition planning, 137 – 157. Online verfügbar unter: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-75963-0_8 (30.01.2020).

Holmen, Anne (2019): Language Policy and Multilingual Practices at University of Copenhagen. In: Danowski, Iris/Gronau, Jennifer (Hrsg.): Institutionelle Sprachenpolitik an Hochschulen. Fortschritte und Herausforderungen, 55-62 Bonn/Berlin.

Hutchinson, Tom/Waters, Allan (1987): English for Specific Purposes. A learning-centered approach. Cambridge.

Hder, Steffen/Petersen, Inger (2019): Mehrsprachigkeit@CAU. Sprachliche Kompetenzen, sprachliche Praxis und sprachbezogene Bedarfe im universitären Alltag. Online verfügbar unter:https://macau.unikiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/macau_derivate_00000791/mehrsprach_h_hoeder.pdf (09.02.2021).

Juan, Li (2013): Literature Review of the Classifications of "Needs" in Needs Analysis Theory. In: International Journal of Education & Literacy Studies 3. Online verfügbar unter: <https://www.journals.aiac.org.au/index.php/IJELS/article/view/535/447> (30.01.2020).

Kvale, Steinar/Brinkmann, Svend (2009): Interview. Introduktion til et hndvrk. København.

Landesregierung Schleswig-Holstein (2017): Gesetz über die Hochschulen und das Universitätsklinikum Schleswig-Holstein (Hochschulgesetz - HSG)

in der Fassung vom 5. Februar 2016. Online verfügbar unter: [<http://www.gesetzrechtsprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+SH+Inhaltsverzeichnis&psml=bsshoprod.psml&max=true>] (30.01.2020).

Larsen, Sanne (2013): Re-contextualising academic writing in English: Case studies of international students in Denmark. København: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

Larsen, Sanne et al. (2016): Flersproget internationalisering på Københavns Universitet og Roskilde Universitet – andre sprog end engelsk. Sprogforum, 62, 51-57.

Long, Michael Hugh (2005): Second Language Needs Analysis. Cambridge.

Marvakis, Athanasios (1997): Vergleichende Erziehungswissenschaft im Übergang. Vom „Ausland als Argumen“ zur Kooperation mit „ihm“ eine Skizze. In: Tertium Comparationis – Journal für Internationale Bildungsforschung 1. Münster. 67-72.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel.

Mortazavi, Maryam (2016): Needs Analysis From different Perspective: Period, Focus and Scope of Analysis. Journal of International Education in Business (4). Online verfügbar unter: http://www.psp-ltd.com/JIEB_45_4_2016.pdf (30.01.2020).

Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2006): Undervisningsvejledning. Danskuddannelse til voksne udlændinge m. fl. Online verfügbar unter: [<http://uim.dk/publikationer/undervisningsvejledning/@@download/publication>] (30.01.2020).

Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2008): Den Fælles Europæiske Referenceramme for sprog: Læring, undervisning og Evaluering. Online verfügbar unter: [<https://uim.dk/publikationer/den-faelles-europaeiske-referenceramme-for-sprog/@@download/publication>] (30.01.2020).

Munby, John (1978): Communicative Syllabus Design. A sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes. Cambridge/New York.

Niehr, Thomas (2002): International vergleichende Diskurs- und Argumentationsanalyse. Vorstellung eines Forschungsprogramms. In: EliSe, Essener Linguistische Skripte – elektronisch 2, 51-64. Online verfügbar unter: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe_2_2002_niehr.pdf (30.01.2020).

Nunan, David (1999): Second Language Teaching & Learning. Boston.

Parreira do Amaral, Marcelo (2015): Methodologie in der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Parreira do Amaral, Marcelo/Amos, Karin S. (Hrsg.): New Frontiers in

Comparative Education: International Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Theorie, Methode und Forschungsfelder, 107-132. Münster/New York.

Parreira do Amaral, Marcelo/Amos, Karin. S. (2015): Einleitung. Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte Theorie, Methode und Forschungsfelder. In: Parreira do Amaral, Marcelo/Amos, Karin S. (Hrsg.): New Frontiers in Comparative Education: International Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Theorie, Methode und Forschungsfelder, 7-16. Münster/New York.

Präsidium der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (2019): Sprachenpolitik an der CAU. Online verfügbar unter: [<https://www.uni-kiel.de/gf-praesidium/de/politische-dokumente/dateien-zu-hochschulpolitische-dokumente-und-vereinbarungen/sprachenpolitik>] 09.02.2021.

Retsinformation.dk (2017): Lov om ændring af integrationsloven og lov til danskuddannelse til voksne udlændinge m. fl. Online verfügbar unter: [<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/1690>]. (24.02.2020).

Retsinformation.dk (2018): Bekendtgørelse om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl. Online verfügbar unter: [<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=206123>] (24.02.2021).

Richterich, René (1972): Modern Languages. A Model for the Definition of Language Needs of Adults Learning a Modern Language. Strasbourg.

Richterich, René (1983): Case Studies in Identifying Language Needs. Oxford/ New York.

Richterich, René/Chancerel, Jean-Lucien (1980): Identifying the needs of adults learning a foreign language. Oxford/Angleterre/Toronto.

Robinson, Pauline (1991): ESP today: A practitioner's guide. Hemel Hempstead.

Schneider, Friedrich (1961): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Forschung, Lehre. Heidelberg.

Serafini, Ellen Johnson et al. (2015): Needs Analysis for Specialized Learner Populations: Essential Methodological Improvements. In: English for Specific Purposes (40). 11-26.

Songhori, Mehdi Haseli (2007): Introduction to Needs Analysis. In: English for Specific Purposes world 4, 1 - 25. Online verfügbar unter: [https://www.academia.edu/5774069/English_for_Specific_Purposes_world_Issue_4_2008_www_esp_world_info_Introduction_to_Needs_Analysis_Introduction_to_Needs_Analysis_By_Mehdi_Haseli_Songhori_Introduction] (30.01.2020).

Stufflebeam, Daniel L. et al. (1985): Conducting Educational Needs Assessment. Hingham/Dordrecht.

Thijs, Annette/van den Akker, Jan (2009): Curriculum in development. Enschede: SLO.

Trim, John et al. (1980): Systems development in adult language learning. Strasbourg.

Udlændinge- og Integrationsministeriet (2018a): Vejledning om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl. Online verfügbar unter: [https://www.kl.dk/media/15430/vejledning_om_danskuddannelse_til_voksne_udl-nding.pdf] (30.01.2020).

Udlændinge- og Integrationsministeriet (2018b): Udenlandske arbejdstagere og studerende skal betale for at lære dansk. Online verfügbar unter: [http://uim.dk/nyheder/2018/2018-06/udenlandske-arbejdstagere-og-studerende-skal-betale-for-at-laere-dansk] (30.01.2020).

Udlændinge- og Integrationsministeriet (2020): Danskuddannelse. Online verfügbar unter: [https://uim.dk/arbejdsomraeder/danskundervisning-og-prover-for-udlaendinge/danskuddannelse] (30.01.2020).

Unger, Martin Carlsholt (2021a): Sproglige hvaffornoget? En kritisk diskursanalyse af konstruktioner af sproglige behov i rammen af danskundervisningen for transnationale vidensarbejdere på universitetet. RASK - International Journal of Language and Communication. Issue no. 53, 37-62

Unger, Martin Carlsholt (2022a, in prep.): Ved du, hvad du har brug for? Et studie om behov i arbejdsmarkedsrettede danskkurser. Denmark: Københavns Universitet dissertation.

Unger, Martin Carlsholt (2022b): Hvis behov kunne tale! En undersøgelse om narrative konstruktioner af behov i andet- og fremmedsprogsundervisning og behovenes kompleksitet. In: Martin Carlsholt (Hrsg.) (2022a, in prep.): Ved du, hvad du har brug for? Et studie om behov i arbejdsmarkedsrettede danskkurser. Denmark: Københavns Universitet dissertation.

West, Richard (1994): Needs Analysis in Language Teaching. In: Language Teaching. Volume 27. Issue 1. Cambridge. 1-19.

West, Richard (1997): Needs Analysis: State of the Art. In: Howard, Ron/Brown, Gilian (Hrsg.): Teacher Education for LSP, 68-79. Clevedon/Philadelphia/Toronto/Adelaide/ Johannesburg

Winter-Jensen, Thyge (2004): Komparativ pædagogik. Faglig tradition og global udfordring. København.

Zentrum für Schlüsselqualifikation (2019a): Studienbegleitende Deutschkurse. Online verfügbar unter: [https://www.ZfS_DaF-daf.uni-kiel.de/de/downloads/files_download/ZfS_DaF-bereich-daf-studienbegleitung-flyer-a5-web.pdf] (30.01.2020).

Zentrum für Schlüsselqualifikation (2019b): DaF. Studienbegleitende Module. Online verfügbar unter: [https://www.ZfS_DaF-daf.uni-kiel.de/de/studienbegleitung/module] (30.01.2020).

Zentrum für Schlüsselqualifikationen (2019c): Lehrwerke. Online verfügbar unter:
[https://www.zfs-daf.uni-kiel.de/de/downloads/files_download/niveaustufen-bucherliste-ws-19-20.pdf] (30.01.2020).

Zentrum für Schlüsselqualifikationen (2019d): Intensivkurse. Online verfügbar unter:
[https://www.zfs-daf.uni-kiel.de/de/downloads/files_download/infoblatt-studienbegleitung-daf-intensivkurse-jun.pdf] (30.01.2020).

Zentrum für Schlüsselqualifikationen (2020). Online verfügbar unter: https://www.zfs-daf.uni-kiel.de/de_ (30.01.2020)

Konklusion

Langt de fleste konklusioner er allerede blevet præsenteret i afhandlingens tre artikler. Alle forskningsspørgsmålene er blevet undersøgt direkte i artiklerne, og derfor skal dette kapitel primært tjene til at belyse afsluttende de konklusioner, der fremkommer ved at se på tværs af forskningsspørgsmålene.

Forskningsspørgsmålene i den foreliggende afhandling har været:

1. Hvordan konstruerer centrale informantgrupper bestående af lærende, deres undervisere og TAP'ere diskursivt behov og deres vurdering af behovsanalyser som værktøj til tilrettelæggelse af sprogkurser?
2. Hvordan italesætter lærende narrativt deres behov i andet - og fremmedsprogsundervisningen ud fra deres fortid, nutid og fremtid?
3. Hvilke konkrete behov formulerer de tre centrale informantgrupper i rammen af DFV?
4. Hvorvidt vurderer tyske informanterne, at et spørgeskema, der blev udviklet til en BA på CIP i forbindelse med DFV, ville være anvendeligt i DaF-kurser på en tysk sproginstitution, eller hvilke eventuelle ændringer mener de, burde der foretages, for at spørgeskemaet efter deres mening ville kunne anvendes i deres kontekst?

I afhandlingens første artikel blev det første og det tredje forskningsspørgsmål belyst. De vigtigste konklusioner herfra er, at alle tre informantgrupper er generelt positivt indstillede over for BA som planlægningsværktøj til et undervisningsforløb. BA repræsenteres af informanterne som et naturligt værktøj for at afdække behov. Dette er interessant, idet alle adspurgte informanter ikke evner at definere hvad 'sproglige behov' er i deres egne ord – også underviserne. Et andet væsentligt resultat er at underviserne anses som en vidende instans og dermed får tilskrevet en central plads i magthierarkiet. Dette resultat kobler sig til undersøgelsen af magtforholdene, der gør sig gældende i tilrettelæggelsen og indholdet af DFV. Når det gælder samspillet med Udlændinge- og Integrationsministeriet, kan det observeres, at der blandt informanterne findes en bevidsthed om dette magtforhold, og at dette af alle tre informantgrupper opfattes såvel positivt som negativt. Der blev ligeledes zoomet ind på de konkrete behov, informanterne italesætter i forbindelse med DFV. Her var en interessant observation, at informanterne kunne italesætte behov, når disse blev kontekstualiserede. De behov, de lærende konstruerede, står i et modsætningsforhold til underviserens.

Den anden artikel tog afsæt i afhandlingens andet og tredje forskningsspørgsmål. Undersøgelsen peger i retningen af, at informanterne i interviewundersøgelsen angav, at de i en tidlig alder ikke har været bevidste om deres målrettede sproglige behov og læringsbehov. Først med tiltagende undervisningserfaring lader det til, at lærende bliver mere bevidste om deres målrettede sproglige behov og læringsbehov. Undersøgelsen viste, at der også er undtagelser. Informanten Hannah synes at have været modtagelig for sine forældres impulser i forbindelse med hendes sprogundervisning og til at være blevet bevidst om, hvad hun gerne ville lære. Her kan ses en forbindelse til afhandlingens første artikel, hvor resultaterne pegede i retningen af, at informanterne var i stand til at konstruere behov efter disse blev kontekstualiserede. Endnu en væsentlig konklusion var, at de to lærende Hannah og David i deres narrative konstruktion af deres målrettede sproglige behov og læringsbehov trækker på en sproglig diskurs om engelsk som lingua franca på arbejdspladsen. Dette står i stærk modsætning til DFV's arbejdsmarkedsrettede fokus. Det er svært at generalisere ud fra to interviews, men det er værd at overveje, om DFV ville dække de lærendes behov bedre, hvis det arbejdsmarkedsrettede indhold i mindre grad var i fokus, og der i højere grad blev lagt vægt på genforhandlingsaspektet i BA'en for DFV.

De konkrete behov, der blev udtrykt i spørgeskemaundersøgelserne, kan understøtte konklusionen i afhandlingens første artikel. Undersøgelsen i anden artikel peger nemlig på, at der er en tendens i spørgeskemaundersøgelsen til, at alle stakeholdergrupper grundlæggende fokuserer i langt større grad på hverdags-, fritids- og kulturemner end på arbejdsrelaterede emner. De lærende konstruerede i første artikels interviewundersøgelse deres behov som værende bl.a. fritidsrelaterede emner, som der dog er en stor mangfoldighed af.

Afhandlingens tredje artikel undersøgte det fjerde forskningsspørgsmål. Her kunne der konkluderes, at de tyske informanter i deres svar alle konstruerede spørgeskemaet som anvendeligt med ganske få ændringer og at det dermed ifølge informanterne vil kunne anvendes i en tysk kontekst.

Magtforholdene omkring undervisningen af tysk som andet- og fremmedsprog på ZfS udviser ifølge de tyske informanter store forskelle i forhold til DFV på CIP. På ZfS er tyskundervisningen ikke underlagt regulering på delstats- eller føderalt niveau. Dog er tyskundervisningen ifølge informanterne baseret på Den fælles europæiske referenceramme for sprog. ZfS har indgået et samarbejde med forlag omkring undervisningsmaterialer, og det er underviserne selv, der tilrettelægger undervisningen og undervisningens indhold med udgangspunkt i dogmet om fri

forskning og undervisning i Tyskland. Den reelle magt ligger dermed, ifølge informanterne, alene hos underviserne.

Afhandlingens tredje artikel knyttes til afhandlingens første artikel, idet alle tyske informanter i interviewundersøgelsen vurderer BA som værktøj til planlægningen af sprogkurser meget positivt og angiver, at det ville være ønskeligt at anvende BA på ZiS, mens de vurderer den nuværende kursusstruktur som utilfredsstillende. En meget interessant observation i denne forbindelse er informanten Claudia, der gerne så en føderal indflydelse på tyskuddannelsen og dermed, i lighed med informanterne fra den danske undersøgelse, anser staten som en garant for kvalitetssikring.

Samlet set er der ikke modsætning mellem resultaterne fra de tre artikler i de områder, hvor der er et vist sammenfald, og som det er anført ovenfor, støtter de til en vis grad hinanden. På grund af det begrænsede antal undersøgelser og den begrænsede mængde data, som ligger til grund for afhandlingen, er det svært at drage yderligere samlede konklusioner på baggrund af artiklerne.

Som tidligere påpeget, har undersøgelserne i den foreliggende afhandling primært været kvalitative og det har været vanskeligt at udføre statistisk behandling af resultaterne. Som konsekvens heraf er de ikke umiddelbart generaliserbare. Det betyder ikke, at overstående konklusioner og konklusionerne i artiklerne ikke er interessante og ikke kan bruges som grundlag for fremtidige undersøgelser.

Litteratur

- Adick, Christel. 2008. *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Atkinson, Dwight. 2005. Situated Qualitative Research and Second Language Writing. I: Matsuda, Paul Kei & Toni Silva (red.), *Second Language Writing Research. Perspectives on the Process of Knowledge Construction*, 49-65. Mahwah, New Jersey & London: Routledge.
- Beacco, Jean Claude et al. 2010. *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Council of Europe.
- Berwick, Richard. 1989. Needs assessment in language programming. From theory to practice. I: Robert K. Johnson (red.), *The second language curriculum*, 48-62. Cambridge: Cambridge University Press.
- Birch, Maxine et al. 2002. *Ethics in Qualitative Research*. Chichester: Sage
- Borglin, Gunilla. 2018. Mixed methods – en introduction. I: Henricson, Maria (red.), *Videnskabelig teori og metode – fra idé til eksamination*, 253-271. København: Forfatterne og Munksgaard.
- Brindley, Geoffrey. 1984. *Needs Analysis and Objective Setting in the Adult Migrant Education Program*. Sydney: N.S.W. Adult Migrant Education Service.
- Brindley, Geoffrey. 1989. The Role of needs analysis in adult ESL Programme design. I: Robert K. Johnson (red.), *The Second Language Curriculum*, 63-78. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, James D. 1995. *The Elements of Language Curriculum. A Systematic Approach to Program Development*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Brown, James D. 2016. *Introducing Needs Analysis and English for Specific Purposes*. London & New York: Routledge.
- Brown, James D. & Thomas Hudson. 2002. *Criterion-referenced Language Testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. 2019a. Deutsch für den Beruf.
<http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/DeutschBeruf/deutschberuf-node.html>
(30.01.2020).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. 2019b. Graphische Übersicht zum Integrationskurs.:
<http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Plakate/grafische-uebersicht-integrationskurs.html?nn=1368264> (30.01.2020).

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. 2019c. Inhalt und Ablauf.
<http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/InhaltAblauf/inhaltlauf-node.html> (30.01.2020).
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz/Bundesamt für Justiz. 2013. Verordnung über die Prüfungs- und Nachweismodalitäten für die Abschlusstests des Integrationskurses (Integrationskurstestverordnung – IntTestV). <https://www.gesetze-im-internet.de/inttestv/BJNR080100013.html> (30.01.2020).
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz/Bundesamt für Justiz. 2019a. Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit, und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet (Aufenthaltsgesetz – AufenthG): Paragraph 43 Integrationskurs.
https://www.gesetze-im-internet.de/aufenthg_2004/__43.html (30.01.2020).
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz/Bundesamt für Justiz. 2019b. Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler.
<https://www.gesetze-im-internet.de/intv/> (30.01.2020).
- Burns Nancy & Grove Susan .2005. *The Practice of Nursing Research: Conduct, Critique & Utilization*. St. Louis: Elsevier Saunders.
- Bøye, Erik M. 1999. *Deskriptiv statistik*. Århus: Forlaget Swismark.
- Catanzaro, Marci. 1988. Using qualitative analytical techniques. I: Woods, Nancy Fugate & Marci Catanzaro (red.), *Nursing Research; Theory and Practice*, 437-456. New York: C.V. Mosby Company.
- Center for Internationalisering & Parallelsproglighed. 2017. Danskuddannelse 3 på CIP.
 København. [Ikke udgivet]
- Center for Internationalisering & Parallelsproglighed. 2020. www. <https://cip.ku.dk/> (30.01.2020)
- Center for Internationalisering og Parallelsproglighed. 2019. Behovsafdækning.
<https://cip.ku.dk/sprogstrategisk-satsning/behovsafdaekning/> (29. januar 2020).
- Coffey, Bernand. 1984. ESP - English for specific purposes (state of the art article). *Language Teaching*, (17), 2-16.
- Coleman, Hywel. 1988. Analysing Language Needs in Large Organizations. I *English for specific Purposes*, (7), 155-169.
- Coste, Daniel. 1977. Analyse des besoins et enseignement de langue étrangères aux adult. *Etudes de Linguistique Appliquée*, (27), 51-77.

- Chambers, Ferdinand. 1980. A re-evaluation of needs analysis. I *E.S.P. E.S.P Journal*, 1(1), 25-33.
- Chomsky, Norman. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Christ, Herbert. 1987. Deutsch als Fremdsprache: Bedarf und Nachfrage in sprachenspolitischer Betrachtungsweise. I: Sturm, D. (red.) *Deutsch als Fremdsprache weltweit*, 207–215. München: Hueber.
- Creswell, John W. 2009. *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage.
- Daryai-Hansen, Petra & Kirilova, Marta. 2018. Plurilingual internationalization in Danish higher education. *International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education*, (4). 43-58.
- Davies, Alan. 1981a. Review of John Munby, *Communicative syllabus design*, 1978. *English Language Teaching Journal*, (35), 472-473.
- Davies, Alan. 1981b. Review of John Munby, *Communicative syllabus design*, 1978. *TESOL Quarterly* 15, 332-336.
- Den danske regering. 2019. Aftale mellem regeringen Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti, Enhedslisten og Alternativet om: Finansloven for 2020 (2. December 2019). <https://www.regeringen.dk/media/7705/aftale-om-finansloven-for-2020.pdf> (30.01.2020).
- Den store danske. 2022. Konstruktivisme (samfundsvidenskabeligt begreb). https://denstoredanske.lex.dk/konstruktivisme_-_samfundsvidenskabeligt_begreb (01.02.2022)
- Dimova, Slobodanka (2021, in prep). Considering language skills for teaching at UCPH. Presentation held at CIP's Symposium on the subject of Language policy, November 17th 2021.
- Drucker, Peter Ferdinand. 1996. *Landmarks of Tomorrow: A Report on the New "Post-Modern" World*. Routledge.
- Drucker, Peter Ferdinand et al. 2008. *The Five Most Important Questions You Will Ever Ask About your Organization*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dudley Evans, Toni & Saint John, Maggie. 1998. *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge, New York & Melbourne: Cambridge University Press.
- Dörnyei. Zoltan. 2003. *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*. Mahway, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associated, Publishers.

- Dörnyei, Zoltan. 2007. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Elo, Satu & Kyngäs, Helvi. 2007. The qualitative content analysis. *Journal of Advanced Nursing*, (62), 107-115.
- Europa-Parlament & Råd. 2016. Europa-parlamentets og rådets forordning (EU) 2016/679 af 27. april 2016. Om beskyttelse af fysiske personer i forbindelse med behandling af personoplysninger og om fri udveksling af sådanne oplysninger og om ophævelse af direktiv 95/46/EF (generel forordning om databeskyttelse). *Den Europæiske Unions Tidende* (L 119/1 – L 119/88). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DA/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679&from=DA> (30.01.2020.)
- Fiebiger, Johannes et al. 2008. *Litteraturens tilgange – metodiske angrebsvinkler*. København: Gads Forlag.
- Fairclough, Norman. 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, Norman. 2003. *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London/New York: Routledge.
- Fairclough, Norman. 2008. *Kritisk diskursanalyse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fairclough, Norman. 2010. *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. London/New York: Routledge.
- Frederiksen, Karen-Margrete. 2018. *Dansk for vidensarbejdere. Arbejdsmarkedsrette Dansk kursus i fem moduler. Grundmateriale 1-5*. København: Københavns Universitet.
- Frederiksen, Karen-Margrete. 2012. *Udvikling af dansk kurser for vidensarbejdere i en københavnsk universitetskontekst*. København: Københavns Universitet. Oplæg til 'Danskseminar'.
- Frederiksen, Karen-Margrete & Jakobsen, Anne Sofie. 2012, ikke publiceret. *Spørgeskema omkring internationale vidensarbejders behov i arbejdsmarkedsrettet danskundervisning inden for en universitær kontekst, oktober-november 2012*. København: Københavns Universitet.
- Frederiksen, Karen-Margrete & Årosin Laursen, Katja. 2015, ikke publiceret. *Survey: Danish for knowledge workers*. København: Københavns Universitet.
- Frederiksen, Morten. 2013. Integration i 'mixed methods' forskning: Metode eller design?. *Metode og forskningsdesign*, (1), 17-39.
- Gillham, Bill. 2000. *Developing a questionnaire*. London: Continuum.
- Glinka, Hans-Jürgen. 2016. *Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

- Graneheim Ulla Hällgren & Lundman Berit. 2004. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, (24), 105–112.
- Guba, Egon. G. & Lincoln, Yvonna S. 1982. Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ETCJ*, (30), 233-352.
- Harboe, Thomas. 2016. *Metode og projektskrivning – en introduktion*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Helfferich, Cornelia. 2011. *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hermstein, Björn et al. 2016. Institutioneller Wandel im Bildungswesen. Facetten, Analysen und Kritik. Weinheim Basel: Belz Verlag.
- Holmen, Anne. 2015. Linguistic diversity among students in higher education: A resource in a multilingual language strategy? I: Fabricius, Anne H./Preisler, Bent (red.), *Transcultural interaction and linguistic diversity in higher education: The student experience*, 116-141. Basingstoke.
- Holmen, Anne. 2018. Shaping a multilingual language policy: Gatekeepers and drivers of change. I: Siiner, Maarja/Hult, Francis M./Kupisch, Tanja (red.), *Language policy and language acquisition planning*, 137 – 157. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-75963-0_8 (30.01.2020).
- Holmen, Anne. 2019. Language Policy and Multilingual Practices at University of Copenhagen. I: Danowski, Iris/Gronau, Jennifer (red.), *Institutionelle Sprachenpolitik an Hochschulen. Fortschritte und Herausforderungen*, 55-62 Bonn/Berlin: Hochschulrektorkonferenz.
- Hutchinson, Tom & Waters, Alan. 1987. *English for Specific Purposes. A learning-centered approach*. Cambridge University Press.
- Höder, Steffen/Petersen, Inger. 2019. Mehrsprachigkeit@CAU. Sprachliche Kompetenzen, sprachliche Praxis und sprachbezogene Bedarfe im universitären Alltag. https://macau.unikie.l.de/servlets/MCRFileNodeServlet/macau_derivate_00000791/mehrsprach_hoeder.pdf (09.02.2021).
- Johansson, Anna. 2005. *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Iwai, Tomoko et al. 1999. *Japanese Language Needs Analysis*. Manoa: University of Hawaii.
- Juan, LI. 2013. Literature Review of the Classifications of "Needs" in Needs Analysis Theory. *International Journal of Education & Literacy Studies* 2 (3), 12-16.

- Jeppesen Kragh, Kirsten & Erling Strudsholm. 2015. Deiksis i sprog og kontekst: Deiktiske relativsætninger i et komparativt, kognitivt perspektiv. *Scandinavian Studies in Language*, 6 (3), 134-157.
- Jürna, Merike. 2014. Linguistic realities at the University of Copenhagen. I: Hultgren A.K.; Gregersen, F. & Thøgersen, J. (red.) *English in Nordic Universities: Ideologies and practices*, 225-249. Amsterdam: John Benjamins.
- Kiil Brøcker, Karen, Magnus Glenvad Tind Hamann, Maria Jørgensen, Simon Bjerring Lange, Nicholas Hedegaard Mikkelsen & Jakob Steensig. 2012. Samtalesprogets grammatik. Fire fænomener og nogle metodiske overvejelser. *NyS* 42, 10-40.
- Kirilova, Marta & Lønsmann, Dorte. 2020. Dansk – nøglen til arbejde? Ideologier om sprogbrug og sproglæring i to arbejds kontekster i Danmark. *Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 15(1), 37-57.
- Kjørup, Søren. 2008. *Menneskevidenskaberne. Humanistiske forskningstraditioner, bind 2*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. 2009. *Interview. Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, Steinar. 1997. *InterView: En introduction til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzel.
- Landesregierung Schleswig-Holstein. 2017. Gesetz über die Hochschulen und das Universitätsklinikum Schleswig-Holstein (Hochschulgesetz - HSG) in der Fassung vom 5. Februar 2016.
<http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+SH+Inhaltsverzeichnis&psml=bssshoprod.psml&max=true> (30.01.2020).
- Larsen, Sanne. 2013. Re-contextualising academic writing in English: Case studies of international students in Denmark. København: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet (ph.d.-afhandling).
- Larsen, Sanne et al. (2016): Flersproget internationalisering på Københavns Universitet og Roskilde Universitet – andre sprog end engelsk. *Sprogforum*, (62), 51-57.
- Lawson, Kenneth H. 1979. *Philosophical Concepts and Values in Adult Education (Revised Edition)*. Milton Keynes: The Open University Press.

- Linke, Angelika, Nussbaumer, Markus & Portmann, Paul. R. 2004. *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Long, Michael H. 2005. *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lønsmann, Dorte. 2017. Embrace it or resist it? Employees' reception of corporate language policies. *International Journal of Cross Cultural Management*, 17(1), 101-123. <https://doi.org/10.1177/1470595817694658>
- Lønsmann, Dorte. 2015. Language ideologies in a Danish company with English as a corporate language: 'It has to be English'. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 36 (4), 339-356.
- Lønsmann, Dorte & Kraft, Kamilla. 2018. Language policy and practice in multilingual production workplaces. *Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 37 (4), 403-427.
- Marvakis, Athanasios. 1997. Vergleichende Erziehungswissenschaft im Übergang. Vom „Ausland als Argument“ zur Kooperation mit „ihm“ eine Skizze. *Tertium Comparationis – Journal für Internationale Bildungsforschung*, Vol. 3, (No. 1), 67-72.
- Mayring, Philipp A. E. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. 2006. Undervisningsvejledning. <http://uim.dk/publikationer/undervisningsvejledning/@@download/publication> (29.01.2020)
- Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. 2008. Den Fælles Europæiske Referenceramme for sprog: Læring, undervisning og Evaluering. <https://uim.dk/publikationer/den-faelles-europaeiske-referenceramme-for-sprog/@@download/publication> (30.01.2020).
- Mishler, Elliot George. 1986. *Research interviewing: Context and narrative*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Morse Janice. M. 1994. *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. London: Sage Publications.
- Mortazavi, Maryam. 2016. Needs Analysis From different Perspective: Period, Focus and Scope of Analysis. http://www.psp-ltd.com/JIEB_45_4_2016.pdf (30.01.2020.).
- Mortensen, Janus. 2012. Epistemisk positionering i dansk talesprog. *NyS* 42, 62-92.

- Mortensen, Janus. & Haberland, Hartmut. 2012. English – the new Latin of academia? *International Sociology of Language*, 216, 175-197.
- Munby, John. 1978. *Communicative Syllabus Design. A sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes*. Cambridge, London, New York & Melbourne: Cambridge University Press.
- Møller-Hansen, Niels-Henrik et al. 2015. *Spørgeskemaer i virkeligheden*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Niehr, Thomas. 2002. International vergleichende Diskurs- und Argumentationsanalyse. Vorstellung eines Forschungsprogramms. I: EliSe, Essener Linguistische Skripte – elektronisch 2, 51-64.
http://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe_2_2002_niehr.pdf (30.01.2020).
- Nielsen, Jessie Leigh. 2016. Nja ... En korpusbaseret undersøgelse af interjektioner i talesprog. *Nordiske Studier i Leksikografi* 12, 341-352.
- Norton, Bonny Pierce. 2001. Non-participation, imagined communities and the language classroom. I Breen, M.P. (Red.) *Learner Contributions to Language Teaching. New Directions in Research*, 159-171. London/New York: Routledge.
- Nunan, David. 1985. *Language Teaching course Design: Trends and Issues*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.
- Nunan, David. 1999. *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle.
- Parreira do Amaral, Marcel. 2015. Methodologie in der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft. I Parreira do Amaral, M & Amos, K.S. (Red.) *New Frontiers in Comparative Education: International Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Theorie, Methode und Forschungsfelder*, 107-132. Münster/New York: Waxmann Verlag.
- Parreira do Amaral, Marcel &., Amos, Karin. S. 2015. Einleitung. Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte Theorie, Methode und Forschungsfelder. I Parreira do Amaral, M & Amos, K.S. (Red.) *New Frontiers in Comparative Education: International Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Theorie, Methode und Forschungsfelder*, 7-16. Münster/New York: Waxmann Verlag.
- Perregaard, Bettina. 2016. *Narrativitet mellem sprog, handling og selv*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Philips, Louise & Marianne Winther Jørgensen. 1999. *Diskursanalyse som metode og teori*. København: Samfundslitteratur.

- Porcher, Louis. 1977. Une notion ambiguë: les 'besoin langagiers'. *Les Cahiers du CRELEF*, (3), 1-12.
- Präsidium der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. 2019. Sprachenpolitik an der CAU. <https://www.uni-kiel.de/gf-praesidium/de/politische-dokumente/dateien-zu-hochschulpolitische-dokumente-und-vereinbarungen/sprachenpolitik> (09.02.2021).
- Retsinformation.dk. 2018. Bekendtgørelse om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=206123> (24.02.2021.)
- Retsinformation.dk. 2017. Lov om ændring af integrationsloven og lov til danskuddannelse til voksne udlændinge m. fl. <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2017/1690> (24.02.2020).
- Retsinformation.dk. 2018. Databeskyttelsesloven. <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=201319> (06.12.2021).
- Richards, Jack. C. 1984. *Language curriculum development*. RELC Journal, (15), 1-29.
- Richterich, René. 1972. *Modern Languages. A Model for the Definition of Language Needs of Adults Learning a Modern Language*. Strasbourg: Council of Europe.
- Richterich, René. 1983. *Case Studies in Identifying Language Needs*. Oxford & New York: Pergamon Press.
- Richterich, René & Jean-Lucien Chancerel. 1980. *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Strasbourg: Council of Europe; Oxford: Pergamon Press.
- Riessman, Catherine Kohler. 1993. *Narrative Analysis*. Newbury Park: Sage.
- Robinson, Pauline. 1991. *ESP today*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Robson, Colin. 1993. *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Serafini, Ellen Johnson et al. 2015. Needs Analysis for Specialized Learner Populations: Essential Methodological Improvements. *English for Specific Purposes* 40, 11-26.
- Schneider, Friedrich. 1961. *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Forschung, Lehre*. Heidelberg: Heidelberg Quelle & Mayer.
- Skovgaard Andersen, Mette & Verstraete Hansen, Lisbeth. 2013. *Hvad gør vi med sprog? Behov for og holdninger til fremmedsprog i den danske centraladministration*. Frederiksberg: Copenhagen Business School [wp].
- Songhori, Mehdi Haseli. 2007. Introduction to Needs Analysis. *English for Specific Purposes world* 4, 1-25.

- Stufflebeam, Daniel L., Charles H. McCormick, Robert O. Brinkerhoff & Cheryl O. Nelson. 1985. *Conducting Educational Needs Assessment*. Hingham & Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Tashakkori, Abbas & Creswell, James W. 2007. The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods*, 1 (1), 37-7.
- Thijs, Annette & van den Akker, Jan. 2009. *Curriculum in development*. Enschede: SLO.
- Trim, John, Rene Richterich, Jan A. van Ek, & David A. Wilkins. 1980. *Systems development in adult language learning*. Strasbourg: Council of Europe; Oxford: Pergamon.
- Udlændinge- og integrationsministeriet. 2019. Danskuddannelse 1, 2 og 3. <http://uim.dk/arbejdsomrader/danskundervisning-og-prover-for-udlaendinge/danskuddannelse/danskuddannelse-1-2-og-3> (29.01.2020.)
- Udlændinge- og Integrationsministeriet. 2018a. Udenlandske arbejdstagere og studerende skal betale for at lære dansk. <http://uim.dk/nyheder/2018/2018-06/udenlandske-arbejdstagere-og-studerende-skal-betale-for-at-laere-dansk> (30.01.2020.)
- Udlændinge- og Integrationsministeriet. 2018b. Vejledning om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl. https://www.kl.dk/media/15430/vejledning_om_danskuddannelse_til_voksne_udlending.pdf (30.01.2020)
- Unger, Martin Carlsholt. 2022b. So ein Ding müssen wir auch haben! Bedarfsanalyse als Werkzeug bei der Konzipierung von Sprachkursen in Deutsch und Dänisch mit Berufssprache als Schwerpunkt für transnationale Wissensarbeiter*innen an der Universität Kopenhagen und der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. I: Martin Carlsholt Unger (under udgivelse), *Ved du, hvad du har brug for? Et studie om behov i arbejdsmarkedsrettede danskurser*. København, Københavns Universitet: Ph.d.-afhandling.
- Unger, Martin Carlsholt. 2021a. Sproglige hvaffornoget? En kritisk diskursanalyse af konstruktioner af sproglige behov i rammen af danskundervisningen for transnationale vidensarbejdere på universitetet. *RASK – International Journal of Language and Communication*, 53 (Spring 2021). 37-63.

- Unger, Martin Carlsholtt. 2022a (under udgivelse). Hvis behov kunne tale! En undersøgelse om narrative konstruktioner af behov i andet- og fremmedsprogsundervisning og behovenes kompleksitet. I: Martin Carlsholtt Unger (under udgivelse), *Ved du, hvad du har brug for? Et studie om behov i arbejdsmarkedsrettede danskkurser*. København, Københavns Universitet: Ph.d.-afhandling.
- Unger, Martin Carlsholtt. 2021 (under udgivelse). *Ved du, hvad du har brug for? Et studie om behov i arbejdsmarkedsrettede danskkurser*. København, Københavns Universitet: Ph.d.-afhandling.
- Vandermeeren, Sonja. 2002. Fremdsprachenbedarf in finnischen Unternehmen.
I: Nuopponen, Anita et al. (red.) *Intercultural Business Communication. Research Objects and Methods*, 207-223. Vaasa.
- West, Richard. 1994. Needs Analysis in Language Teaching. *Language Teaching* 27, 1-19.
- West, Richard. 1997. Needs Analysis: State of the Art. I: Howard, Ron & Gillian Brown (red.), *Teacher Education for LSP*, 68-79, Clevedon, Philadelphia, Toronto, Adelaide & Johannesburg: Multilingual Matters Ltd.
- Winter-Jensen, Thyge. 2004. Komparativ pædagogik. Faglig tradition og global udfordring. København: Lindhardt og Ringhof.
- Zentrum für Schlüsselqualifikation. 2019b. DaF. Studienbegleitende Module.
<https://www.zfs-daf.uni-kiel.de/de/studienbegleitung/module> (30.01.2020).
- Zentrum für Schlüsselqualifikation. 2019c. Lehrwerke.
https://www.zfs-daf.uni-kiel.de/de/downloads/files_download/niveaustufen-bucherliste-ws-19-20.pdf (30.01.2020).
- Zentrum für Schlüsselqualifikation. 2019d. Intensivkurse.
https://www.zfs-daf.uni-kiel.de/de/downloads/files_download/infoblatt-studienbegleitung-daf-intensivkurse-jun.pdf (30.01.2020).
- Zentrum für Schlüsselqualifikation. 2020. Online verfügbar unter: <https://www.zfs-daf.uni-kiel.de/de> (30.01.2020)
- Ågård, Dorte. 2015. *Motivation*. Frederiksberg: Frydenlund.

Abstract (dansk)

Denne afhandling undersøger teoretisk og empirisk behovsanalyser (BA) og behov i forbindelse med det arbejdsmarkedsrettede og skræddersyede DU3-kursus 'Dansk for vidensarbejdere' (DFV), udbudt af CIP ved Københavns Universitet.

Afhandlingen har fire overordnede forskningsspørgsmål: (i) hvordan konstruerer centrale informantgrupper bestående af lærende, deres undervisere og teknisk-administrativt personale (TAP) diskursivt behov, og hvordan vurderer de BA som værktøj til tilrettelæggelse af DFV? (ii) Hvordan italesætter lærende narrativt deres behov i andet- og fremmedsprogsundervisningen ud fra deres fortid, nutid og fremtid? (iii) Hvilke konkrete behov formulerer de tre centrale informantgrupper indenfor rammen af DFV (iv) Hvorvidt vurderer tyske informanterne, at et spørgeskema, der blev udviklet til en BA på CIP i forbindelse med DFV, ville være anvendeligt i DaF-kurser på en tysk sproginstitution, eller hvilke eventuelle ændringer mener de, burde der foretages, for at spørgeskemaet efter deres mening ville kunne anvendes i deres kontekst? For at besvare forskningsspørgsmålene, er der indsamlet kvalitative data i form af semistrukturerede interviews i Danmark med ovennævnte informanter og i Tyskland med informanter på en tysk universitær sproginstitution. I Danmark er også blevet indsamlet kvantitative data i form af spørgeskemaundersøgelser under inddragelse af informanterne. Afhandlingens tre artikler tager alle udgangspunkt i en teoretisk syntese, der forbinder og udvider Brindleys BA-tilgang (1989) med Hutchinson & Waters' (1987) behovsbegreb samt Browns (2016) synspunkter.

Det viser sig i første artikel, at alle tre informantgrupper er generelt positivt indstillede over for BA som planlægningsværktøj til et undervisningsforløb, og BA repræsenteres af informanterne som et naturligt værktøj for at afdække behov. Anden artikels resultater peger i retningen af, at informanterne i en tidlig alder ikke har været bevidste om deres målrettede sproglige behov og læringsbehov. Først med tiltagende undervisningserfaring lader det til, at lærende bliver mere bevidste om deres målrettede sproglige behov og læringsbehov. De konkrete behov, informanterne udtrykker, peger på, at der er en tendens til, at de i langt større grad fokuserer på hverdags-, fritids- og kulturemner end på arbejdsrelaterede emner. Afhandlingens tredje artikel viser, at de tyske informanter vurderer spørgeskemaet som anvendeligt med små ændringer. Ydermere kunne der observeres at de tyske informanter vurderer BA som værktøj til planlægningen af sprogkurser meget positivt og angiver, at det ville være ønskeligt at anvende BA på deres institution.

Abstract (English)

This dissertation investigates theoretical and empirical needs analyses (NA) and the term needs regarding the tailor made DU3-Danish course 'Danish for Knowledge Workers' (DFV) that has a focus on Danish for occupational purposes offered by the CIP at the University of Copenhagen (UCPH). The dissertation has four overarching research questions: (i) How do key informant groups of learners, their teachers and technical-administrative staff (TAP) discursively construct needs and assess NA as a tool for planning DFV? (ii) How do learners narratively portray their needs in foreign and second language education based on their past, present and future? (iii) What specific needs do the three key stakeholder groups formulate regarding DFV? (iv) To what extent is a questionnaire developed for NA in the context of DFV applicable in a transnational perspective in a comparable German language institution?

In order to answer the research questions, qualitative data were collected in the form of semi-structured interviews in Denmark with the above-mentioned informants and in Germany with German informants from a university language institution. Similarly, in Denmark quantitative data were collected in the form of questionnaire surveys answered by the three informant groups. The three articles of the dissertation are all based on a theoretical synthesis that links and extends Brindley's NA approach (1989) with Hutchinson & Waters' (1987) concept of needs and Brown's (2016) viewpoints.

It turns out in the first article that all three informant groups are generally positive towards NA as a planning tool for a language course, and NA is represented by the informants as a natural tool to identify needs. The results of the second article point in the direction that, at an early age, the informants have not been aware of their target needs and learning needs. Only with increasing learning experience does it seem that learners become more aware of their target needs and learning needs. The specific needs expressed by the informants indicate there is a tendency for them to focus to a much greater extent on every-day, leisure and cultural topics than on work-related topics. The third article of the dissertation shows that German informants consider the questionnaire to be applicable with small changes. Furthermore, it could be observed that the German informants rate NA as a tool for planning language courses very positively and indicate that it would be desirable to apply NA to their institution.

Bilag

På de følgende sider findes bilag til kvalitative og kvantitative undersøgelser

1. Interviewguide anvendt til interviewundersøgelse med lærende:

Briefing/Indledning		
Præsentation	Præsentation af interviewer	My name is Martin. As you know, I am a PhD fellow at the Centre for Internationalisation and Parallel Language use at the University of Copenhagen and as you know, I am currently conducting a PhD project on needs analysis
	Interviewets formål	The aim of this interview is hear about your experiences about learning a new language in your adult and professional life, to hear about your experienced language needs in this process of learning a new language as an adult and to hear about you opinion regarding needs analysis when planning a language course.
	Blanket	In order to be able to use the information I gain out of this interview, I need your permission to use these. Therefore, I have, before we met today, send you a paper of consent that I asked you to fill in. I need your signed copy of this form before we continue.
	Tid	The interview will take approximately 60 minutes.

Anonymisering	The content of this interview containing your statements will, of course, be treated with full confidentiality. I will be the only person processing and working with these data. Everybody participating will be anonymized – also to prevent information and personal sensitive information gained can be lead back to you.
Rammerne for interviewet	The interview itself will be divided into three parts: A defining question, A narrative part – your story (20-25 minutes), A part regarding your view/opinion on certain topics regarding the Danish course
Interviewerens opgaver	During the interview, I will be the person interviewing you. I would like to record this interview and eventually take notes.
Informantens rettigheder og muligheder	During the interview, you can always ask questions if something is unclear to you or something you do not understand. Due to the fact, that you participate voluntarily, you are at any given time entitled to withdraw your consent/withdraw from the study. During the interview, you can of course choose not to answer questions.

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål/emner
<p>1. Hvordan er informanternes sproglige behov præget af deres forskellige sproglige baggrunde (fortid), deres sproglige situation lige nu (nutid) og deres fremtidige sproglige situation (fremtid)?</p> <p>2. Hvordan italesætter og definerer informanterne/(deres) sproglige behov inden for en behovsafdækningsdiskurs for (skræddersyede) (dansk-)sprogkurser?</p>	<p><u>Defining question:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - As you know, I am conducting a PhD-project on needs analysis. How would you in your own words define the term language needs? - Narrative part: <p><u>Past and present</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Can you tell me something about the languages you were in contact with in your childhood? - What is/are your first language(s)? Which language did you speak within the family? - <i>Potential sub-questions:</i> <p><i>What is/are your first language(s)? Which language did you speak within the family?</i></p> <p><i>Where born/raised, nationality, eventually moved to another country as a child, which first language(s), dialect(s), which language(s)/dialects was/were spoken at home, which at school or in public?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Could you tell me more about the foreign languages you learned at school? - Did you learn other languages or attempt to learn other languages? - <i>Potential sub-questions:</i> <p><i>How did you experience to learn a new language as:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>A child</i> - <i>A teenager</i> - <i>Why?</i>

How was it for you to learn a language then than compared to learning it as a child? Why?

How were the language classes? Was there a schedule for what you should learn or was there room for choosing certain topics within the language you found interesting?

Were you at that time aware of things you wanted or needed to learn regarding the language?

Did you experience that you wanted or needed to learn something special out from the experience of learning other languages?

- When and why did you come to Denmark?
- Why did you want to learn Danish?
- Why did you choose the DFV-course?
- *Potential sub-questions:*

Due to your previous experiences with language learning, did you, before the courses started, anticipate things that you knew you would learn? If yes, which and why?

In comparison to that, did you already know things you needed or wanted to learn in Danish when starting the course?

During the DFV-courses, did you experience a shift in what you needed or wanted to learn (e.g. that one thing you thought, you did not need to learn turned out to be important for you)? If yes, could you elaborate?

How is it for you to learn a language now compared to learning previous languages? Why?

Future

- Where do you see yourself in five years?
- Potential sub-questions:
Do you want to stay in Denmark?
- *If the person wants to stay in Denmark:*
What would you like or need to learn more in Danish and why?
Did you experience that you want or need to learn these things in the future relate to your experiences of learning other languages?
- *If the person would like to move away from Denmark:*

If you move to another country in order to work and chose or had to learn a new language, would your experience regarding things you need or want to learn help you? If yes, why?

Discourse:

- As you remember, the survey you filled in listed all the topics included in your course material the Danish Ministry of Immigration and Integration finds important and therefore mandatory for you to learn. What is your opinion about a ministry anticipating what you need to learn and then generalize this for all Danish courses?
- In the survey, I asked about topics that needed to be taught and could be taught in the DFV-courses. I have thereby in the answers for example encountered the terms “daily life”, “spare time” and “work-related” topics. Which topics/things do you think,

Afslutning

Thank you so much for your time and participation in this interview.

Interviewguide anvendt til interviewundersøgelse med undervisere

Briefing/Indledning		
Præsentation	Præsentation af interviewer	My name is Martin. As you know, I am a PhD fellow at the Centre for Internationalisation and Parallel Language use at the University of Copenhagen and as you know, I am currently conducting a PhD project on needs analysis
	Interviewets formål	The aim of this interview is hear about your experiences about learning a new language in your adult and professional life, to hear about your experienced language needs in this process of learning a new language as an adult and to hear about you opinion regarding needs analysis when planning a language course.
	Blanket	In order to be able to use the information I gain out of this interview, I need your permission to use these. Therefore, I have, before we met today, send you a paper of consent that I asked you to fill in. I need your signed copy of this form before we continue.
	Tid	The interview will take approximately 60 minutes.

Anonymisering	The content of this interview containing your statements will, of course, be treated with full confidentiality. I will be the only person processing and working with these data. Everybody participating will be anonymized – also to prevent information and personal sensitive information gained can be lead back to you.
Rammerne for interviewet	The interview itself will be divided into three parts: A defining question, A narrative part – your story (20-25 minutes), A part regarding your view/opinion on certain topics regarding the Danish course
Interviewerens opgaver	During the interview, I will be the person interviewing you. I would like to record this interview and eventually take notes.
Informantens rettigheder og muligheder	During the interview, you can always ask questions if something is unclear to you or something you do not understand. Due to the fact, that you participate voluntarily, you are at any given time entitled to withdraw your consent/withdraw from the study. During the interview, you can of course choose not to answer questions.

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål/emner
---------------------	--------------------------

- Hvordan er informanternes sproglige behov præget af deres undervisningserfaring i dansk (eller andre sprog) (fortid), den undervisning de giver lige nu (nutid) og den undervisning, de vil give i fremtiden (fremtid)?
- Hvordan italesætter og definerer informanterne sproglige behov inden for en behovsafdækningsdiskurs for (skræddersyede) (dansk-)sprogkurser?

Defining question:

- As you know, I am conducting a PhD-project on needs analysis.
- What are language needs in your opinion?

- Narrative part:

Past and present

- What is your L1. Which language(s), dialect did you speak at home?
- Did you learn other languages during your childhood, youth? If yes, which?

How were your language classes? Was there a curriculum for what you should learn or was there room for choosing certain topics within the language you found interesting?

- Would you tell me something about your education?
- Potential sub questions?

Did the language lesson from the languages you learned yourself have an effect on your own present teaching?

When did you start to study?

What kind of education do you have?

Are you educated within the field of Danish as second language?

Do you have all four modules?

Did you learn a language while you were studying? If yes, what language(s)

How were the language classes? Was there a curriculum for what you should learn or was there room for choosing

	<p><i>certain topics within the language you found interesting?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - (Would you) tell me something about the time when you started teaching Danish as second language? - <i>Potential sub-questions:</i> <p><i>Which kinds of persons were you teaching?</i></p> <p><i>What function/job did they have?</i></p> <p><i>Which DU-level were you teaching?</i></p> <p><i>Which modules were you teaching?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Could you tell me more about your teaching approach? - Had you taught other languages before teaching Danish? <p><i>Potential sub-questions:</i></p> <p><i>How did you experience to teach Danish in comparison with other lessons you have been giving?</i></p> <p><i>How was it for you to teach Danish compared to teaching another language before?</i></p> <p><i>How were the language classes? Was there a curriculum for what you should teach or was there room for choosing certain topics within the language you found interesting and thought you wanted or needed to teach?</i></p> <p><i>Do you think the curriculum met the learner's needs? Were you at that time aware of things you wanted or needed to teach regarding the language?</i></p> <p><i>Did you experience that you wanted or needed to teach something special out</i></p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

from the experience of teaching other languages?

Do the language lesson from the languages you learned yourself have an effect on your own present teaching?

- Are you teaching Danish currently?
- Why do you think the transnational knowledge workers choose DFV courses?
- *Potential sub-questions:*

Due to your experiences with teaching Danish in the past, did you, before the knowledge workers started their courses, anticipate things that they needed learn? If yes, which and why?

Do the language lesson from the languages you learned yourself have an effect on your own present teaching?

Are you learning any language yourself currently?

Does to your experience of teaching Danish in the past help you with these anticipations? If yes - why? How?

How are the language classes? Is there a curriculum for what you should learn or was there room for choosing certain topics within the language you found interesting?

Future

- Where do you see most knowledge workers participating in the Danish for Knowledge Workers courses in five years? Will they still be in Denmark?
- *Potential sub-questions:*

If the person wants to stay in Denmark:

What would you think they should learn more in Danish and why?

Did you experience on that you think knowledge workers should learn in the future relate to your experiences of teaching Danish (or other languages)?

Will the language lesson from the languages you learned yourself have an effect on your own future teaching?

Discourse:

- As you may remember, the survey you filled in listed all the topics included in your course material the Danish Ministry of Immigration and Integration finds important and therefore mandatory to learn for participants of Danish courses and thereby for you to teach. What is your opinion about a ministry anticipating what people need to learn and teachers and teach and then generalize this for all Danish courses?
- In the survey, I asked about topics that needed to be taught and could be taught in the DFV-courses. I have thereby in the answers for example encountered the terms “daily life”, “spare time” and “work-related” topics. Which topics/things do you think, within these three areas, are necessary or desirable to teach in the DFV-courses and why?
- Do you feel that the DFV-course material and (course) covers what you think you need or want to teach in general? If no, what would you like to teach more and why?
- What would you change on the DFV-courses regarding content/lessons? Why?

Interviewguide anvendt til interviewundersøgelse med TAP'ere

Briefing/Indledning		
Præsentation	Præsentation af interviewer	My name is Martin. As you know, I am a PhD fellow at the Centre for Internationalisation and Parallel Language use at the University of Copenhagen and as you know, I am currently conducting a PhD project on needs analysis
	Interviewets formål	The aim of this interview is hear about your experiences about learning a new language in your adult and professional life, to hear about your experienced language needs in this process of learning a new language as an adult and to hear about you opinion regarding needs analysis when planning a language course.
	Blanket	In order to be able to use the information I gain out of this interview, I need your permission to use these. Therefore, I have, before we met today, send you a paper of consent that I asked you to fill in. I need your signed copy of this form before we continue.
	Tid	The interview will take approximately 60 minutes.

Anonymisering	The content of this interview containing your statements will, of course, be treated with full confidentiality. I will be the only person processing and working with these data. Everybody participating will be anonymized – also to prevent information and personal sensitive information gained can be lead back to you.
Rammerne for interviewet	The interview itself will be divided into three parts: A defining question, A narrative part – your story (20-25 minutes), A part regarding your view/opinion on certain topics regarding the Danish course
Interviewerens opgaver	During the interview, I will be the person interviewing you. I would like to record this interview and eventually take notes.
Informantens rettigheder og muligheder	During the interview, you can always ask questions if something is unclear to you or something you do not understand. Due to the fact, that you participate voluntarily, you are at any given time entitled to withdraw your consent/withdraw from the study. During the interview, you can of course choose not to answer questions.

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål/emner
<p>4. Hvordan er informanternes sproglige behov præget af deres professionsmæssige baggrund (fortid), deres professionsmæssige situation lige nu (nutid) og deres fremtidige professionsmæssige situation (fremtid)?</p> <p>5. Hvordan italesætter og definerer informanterne/(deres) sproglige behov inden for en behovsafdækningsdiskurs for (skræddersyede) (dansk-)sprogkurser?</p>	<p><u>Defining question:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - As you know, I am conducting a PhD-project on needs analysis. How would you in your own words define the term language needs? - Narrative part: <p><u>Past and present</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Can you tell me something about the time when you started working at the university? - When did transnational knowledge workers (others) learning Danish become a part of our work? - Had you worked transnational knowledge workers learning Danish before? <p><i>Potential sub-questions:</i></p> <p><i>Did the knowledge workers (others) learn Danish?</i></p> <p><i>If yes – what kind of course did they visit?</i></p> <p><i>How were the language classes? Was there a schedule for what they should learn or was there room for choosing certain topics within the language they found interesting and thought they wanted or needed to learn?</i></p> <p><i>Were you at that time aware of things you thought knowledge workers needed or should learn regarding Danish?</i></p> <p><i>Did you experience you wanted them to learn something special in Danish out of</i></p>

the experience of working with transnational knowledge workers teaching before?

- Are transnational knowledge workers learning Danish part of your current work life?
- Why do you think the transnational knowledge workers choose DFV courses?
- *Potential sub-questions:*

Due to your experiences with knowledge workers learning Danish in the past, did you, before the knowledge workers started their courses, anticipate things that they needed learn? If yes, which and why?

Does to your experience of working with knowledge workers learning Danish in the past help you with these anticipations? If yes - why? How?
Future

- Where do you see most knowledge workers participating in the DFV courses in five years? Will they still be in Denmark?
- *Potential sub-questions:*
- *If the person stays in Denmark:*

What would you think they should learn more in Danish and why?

Did you experience on that you think knowledge workers should learn in the future relate to your experiences of working with them?

Discourse:

- As you remember, the survey you filled in listed all the topics included in your

	<p>course material the Danish Ministry of Immigration and Integration finds important and therefore mandatory to learn for participants of Danish courses and thereby for you to teach. What is your opinion about a ministry anticipating what people need and then generalize this for all Danish courses?</p> <ul style="list-style-type: none">- In the survey, I asked about topics that needed to be learned/taught and could be taught/learned in the DFV-courses. I have thereby in the answers for example encountered the terms “daily life”, “spare time” and “work-related” topics. Which topics/things do you think, within these three areas, are necessary or desirable to teach in the DFV-courses and why?- Do you feel that the DFV-course material and (course) covers what you think the participants need or want to learn in general? If no, what would you like to teach more and why? <p>Potential sub-question:</p> <ul style="list-style-type: none">- What would you change on the DFV-courses regarding content/lessons? Why?- Have you ever spoken to your fellow colleagues about the things you think participants (knowledge workers) need to learn and did their assumptions about this matter match yours or were they different? If yes, how?- Has a course participant from the DFV Course ever talked to you about things he or she needs to learn or would like learn? How did you react towards this? Did you feel that you could relate to his or her wish?- Here at the end of the interview, what are your thoughts on needs analysis as
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	a tool for designing Danish courses and you being a part of it?
--	-----------------------------------------------------------------

Debriefing	
Afrunding	We are almost done with the interview. Are there things you would like to add or do you have questions?
Praktisk information	As states in the form of consent, I can mail/send you a copy of my article when it is finished. Would you like a copy?
Afslutning	Thank you so much for your time and participation in this interview.

	<p>Aufgaben des Interviewers</p>	<p>Fragen zum Fragenbogen</p> <p>Ich werde das Interview aufnehmen und werde im Verlauf des Gespräches eventuell Notizen machen.</p> <p>Während des gesamten Interviews haben Sie immer die Möglichkeit, Fragen zu stellen, falls etwas unklar ist oder Sie etwas nicht verstehen bzw. verstanden haben.</p> <p>Bedingt durch die Tatsache, dass Sie an diesem Interview freiwillig teilnehmen, besteht für Sie jederzeit die Möglichkeit, die mir erteilte Einwilligung für die Erhebung und Verwendung der Daten für das Forschungsprojekt zu entziehen und zu jeder gegebenen Zeit, das Interview abzubrechen.</p> <p>Selbstverständlich besteht zudem während des Interviews stets die Option Fragen abzuweisen und nicht beantworten zu wollen.</p>
--	----------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Der Proband Die Probandin</p>	<p>Die Rechte und Möglichkeiten der Probandin/des Probanden</p>	
----------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------	--

Forschungsfragen	Fragen/Themen
<p>I hvilken udstrækning kan de udvikle spørgeskemaer og interviewguides til informanterne i hovedundersøgelsen af DFV anvendes på Lektorat deutsch als Fremdsprache (Ldaf) på Christian-Albrechts-Universität zu Kiel i Tyskland? Hvilke dele af metoden skal forandres for at kunne gøre denne anvendelig på Ldaf, CAU?</p>	<p>3. Einleitende Fragen:</p> <p>In Dänemark ist oft die Rede von Internationalisierungsprozessen und von der Wichtigkeit der englischen Sprache als Lingua Franca. Dieses macht sich bei uns in DK z.B. darin bemerkbar, dass mehrere Studiengänge in englischer Sprache angeboten werden oder auch darin, dass wissenschaftliche Beiträge vorzugsweise in englischer Sprache verfasst und publiziert werden. Wie verhält es sich diesbezüglich an deutschen Universitäten?</p> <p>Welche Rolle spielt, nach Ihrem Dafürhalten die deutsche Sprache in der Forschung und Lehre an deutschen Universitäten?</p>

*Wie verhält es sich mit Englisch in
Forschung und Lehre an der
CAU/anderen deutschen
Universitäten?*

4. Definitionsfrage

In meiner Doktorarbeit beschäftige
ich mich mit Bedarfsanalysen. Wie
würden Sie in eigenen Worten den
Begriff BA definieren?

**5. Zum Kontext: Deutschunterricht für
transnationale Wissensarbeiter am
Ldaf:**

Wie sieht es auf nationaler Ebene
aus mit Deutschkursen für
internationale Wissensarbeiter an
Deutschlektoraten an anderen
deutschen Universitäten aus?

*Wie finden Sie diese Art der
Konzeptionalisierung in anderen
Bundesländern?*

- Wie ist der Deutschunterricht am
Ldaf für internationale
Wissensarbeiter konzeptualisiert?

*Wie finden Sie diese
Konzeptionalisierung?*

Welche DAF-Kurse gibt es? Gibt es
gesonderte Deutschkurse für
Wissensarbeiter? Wenn ja, welche?
Wenn nein, warum nicht?

*Wenn nicht: Wie werden diese dann
unterrichtet? In welchen Kursen sind*

internationale Wissensarbeiter dann eingebettet?

Welches Lehrmaterial wird im Deutschunterricht eingesetzt des Ldaf für Wissensarbeiter eingesetzt?

Wie wurde dieses Lehrmaterial ausgewählt?

Warum wurde eben dieses Lehrmaterial ausgewählt?

Wie finden Sie diese Lösung? (Kurse und auch Material?)

Finden Sie, dass das Lehrmaterial die Inhalte abdeckt, die Sie im Unterricht für notwendig halten oder gerne unterrichten möchten? Gibt es Elemente im Deutschunterricht, wenn Sie unterrichten, die Sie als notwendig erachtet oder obligatorisch für den Unterricht. Inhalte, die Sie in denen Sie gerne im Rahmen des Deutschunterrichts unterrichtet hätten? Wenn ja, welche und warum?

Sähen Sie gerne Änderungen im Bereich des Deutschunterrichtes am Ldaf in der Zukunft? Wenn ja, welche und warum? Wenn nein, warum nicht?

Hat der Deutschunterricht für internationale Wissensarbeiter eine national festgelegte Ausrichtung/einen bestimmten Fokus des Deutschunterrichtes? (Z.B. generelles Deutsch für den Arbeitsmarkt oder bestimmte Bereiche des Arbeitsmarktes oder eine andere Ausrichtung?) Wenn ja, welche? Wenn nein warum nicht?

Gilt diese Ausrichtung auch für den Unterricht der internationalen Wissensarbeiter?

Wie finden Sie das? (Ausrichtung + Geltungsbereich für Wissensarbeiter?)

Gibt es auf Landesebene oder kommunaler Ebene eine festgelegte Ausrichtung/einen bestimmten Fokus des Deutschunterrichts? (Z.B. generelles Deutsch für den Arbeitsmarkt oder bestimmte Bereiche des Arbeitsmarktes oder eine andere Ausrichtung?) Wenn ja, welche? Wenn nein warum nicht?

Wenn nein – Sollte es eine bestimmte Ausrichtung/einen bestimmten Fokus Ihrer Meinung nach geben? Wenn ja - welche Ausrichtung des Deutschunterrichtes für transnationale Wissensarbeiter sollte es Ihrer Meinung nach am Ldaf geben? Warum? Wenn nein – warum?

Liegt den jeweiligen Deuschkursen für transnationale Wissensarbeitern eine BA zugrunde?

Wenn ja: Wissen Sie, wie diese durchgeführt wurde? (befragte Stakeholdergruppen; einmalig oder mit laufendem Feedback nach dem Unterricht?)

Wenn nein – fänden sie eine solche BA wünschenswert? Warum?

Gibt es in Deutschland eine gesetzliche Grundlage auf nationaler Ebene, Landesebene oder auch kommunaler Ebene, die z.B. definiert, was der Unterricht inhaltsmäßig beinhalten soll oder sie eine Progressionsstufen definiert? Wenn ja, wie sieht es aus? Welche Inhalte/ welche Progressionsstufen?

Wie finden Sie das?

Hat das Ldaf eine eigene Tradition für die Bestimmung von Kursinhalten und die Gestaltung des Deutschunterrichts für Wissensarbeiter?

Falls ja: welche? Wie sieht diese genau aus?

Wie finden Sie das?

Falls nein, welche Kriterien gelten dann für den Inhalte, Unterrichtsmaterialien und Gestaltung des Unterrichts sowie Progression der Lernenden? Gibt es eine Art Bemessungsrahmen? Wenn ja, welchen:

- **Supra:** Internationals: Europäischer Referenzrahmen?
- **Meso:** Kriterien aufgestellt durch das Ldaf selbst?
- **Mikro:** Durch den Deutschdozenten?
- **Nano:** Learner?

**6. Erfahrung/Meinung mit/zu BA?
(Im Voraus ist klar, dass der europäische Referenzrahmen**

Referenzrahmen der Standard ist und der Dozent vermutlich den Bedarf in einem gewissen Umfang selbst ermittelt)

Haben Sie im Laufe Ihrer beruflichen Laufbahn BA für die Konzipierung ihres Unterrichtes durchführen müssen?

Wie hat sich dieses am Unterricht bemerkbar gemacht?

Wie bemessen Sie die Rolle einer BA im nationalen Kontext, wenn es im Deutschunterricht geht?

- Wie wichtig ist es die sprachlichen Bedürfnisse der Lerner zu erfüllen? Warum?
- Wie wichtig ist die Anpassung des Kurses an den Lern- und Sprachbedürfnissen der Lerner? Warum ja/nein?

7. Anwendbarkeit der Methode?

- Nach Ansicht des Fragebogens für alle, inwiefern erachten Sie diesen übergeordnet als anwendbar für das Ldaf?

Mit Probanden die einzelnen Teile der Fragebögen durchgehen:

FRAGEBOGEN:

Bevor wir uns dem Fragebogen, den ich Ihnen zugesandt hatte, in Einzelnen zuwenden, ist dieser als solches am Ldaf anwendbar?

Wenn ja, warum?
Wenn nein, warum nicht
Welche Elemente fehlen?
Änderungen um Anwendbarkeit
herbeizuführen.

- **1. Language Learning**
- *Generelle Anwendbarkeit dieses Teils am Ldaf? Warum ja/nein?*
- *Was fehlt?!*
- *Welche Änderungen damit am Ldaf anwendbar?*
- *Inwiefern sind die jeweiligen Unterkategorien dieses Kapitels anwendbar?*
- *Warum ja/nein*
- *Was fehlt?*
- *Was muss geändert werden, um eine Anwendbarkeit herbeizuführen?*
- **2. Content/subjects**
- *Generelle Anwendbarkeit dieses Teils am Ldaf? Warum ja/nein?*
- *Was fehlt generell?*
- *Generelle Änderungen um generelle Anwendbarkeit zu bewerkstelligen?*
- *Inwiefern sind die jeweiligen Unterkategorien dieses Kapitels anwendbar?*
- *Warum ja/nein*
- *Was fehlt?*
- *Was muss geändert werden, um eine Anwendbarkeit herbeizuführen?*
- **3. Usage of Language**
- *Generelle Anwendbarkeit dieses Teils am Ldaf? Warum ja/nein?*

- Was fehlt generell?
- Generelle Änderungen um generelle Anwendbarkeit zu bewerkstelligen?
- Inwiefern sind die jeweiligen Unterkategorien dieses Kapitels anwendbar?
- Warum ja/nein
- Was fehlt?
- Was muss geändert werden, um eine Anwendbarkeit herbeizuführen?

- **4. Personal info**

- Generelle Anwendbarkeit dieses Teils am Ldaf? Warum ja/nein?
- Was fehlt generell?
- Generelle Änderungen um generelle Anwendbarkeit zu bewerkstelligen?
- Inwiefern sind die jeweiligen Unterkategorien dieses Kapitels anwendbar?
- Warum ja/nein
- Was fehlt?
- Was muss geändert werden, um eine Anwendbarkeit herbeizuführen?

Abschließende Fragen:

Was halten Sie davon, bei der Konzipierung von Sprachkursen, Bedarfsanalysen als Werkzeug einzusetzen um sprachlichen Bedarf für den Inhalt und eventuellen Aufbau des Sprachkurses zu ermitteln? Warum?

Wäre eine Bedarfsanalyse für die Deutschkurse transnationaler Wissensarbeiter am Ldag wünschenswert? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?

	Wie würden Sie eine BA für den Deutschunterricht internationaler Wissensarbeiter am Ldaf selbst konzipieren?

Debriefing	
Offene Fragen/Hinzufügungen	Wir sind fast am Ende des Interviews angelangt. Gibt es Dinge, die Sie gerne noch hinzufügen möchten, oder haben Sie noch Fragen?
Praktisches	Die von Ihnen erhobenen Daten werden in einen deutschsprachigen Beitrag einfließen. Wenn Sie dies wünschen, sende ich Ihnen gerne diesen zu, wenn er fertig ist.
Beendigung des Interviews	Herzlichen Dank für Ihr Mitwirken und dafür, dass Sie sich für dieses Interview bereiterklärt haben.

Anvendt samtykkeerklæring

INFORMATION SHEET

The research project that you are being asked to participate in is part of my PhD-project for the Centre of Internationalisation and Parallel Language Use, University of Copenhagen. The purpose of the project is to investigate in language needs and tailored language solutions.

What does participation in the research project involve?

You are being asked to take part in the audio recordings regarding your work-related Danish Course (DFV – Danish for Knowledge Workers). During the audio recordings, the researcher might also take additional notes. You may also be invited to participate in conversations with the researcher, which will also be recorded.

Participation is voluntary and anonymous

Participation in the research project is voluntary. Whether you choose to participate in the research project or not will have no consequences for you or your conditions of employment. Participation in the project is also anonymous. This means that in later use of the recorded material your name will be removed where used, and your comments will be adjusted so they cannot be associated with you (where necessary). Likewise, the organisation you are part of (xx) is also guaranteed anonymity. You may at any point stop your participation in the research without having to give an explanation, simply let it be known to the researcher.

Who has access to the recordings and what are they used for?

The audio files will be securely stored and transcribed. I will use the material and the transcripts for purposes of research and education. Anonymised excerpts from the recordings and/or transcripts may be shown to other researchers at conferences, be used in teaching and in communication with the wider public, and included in publications.

The only people besides me who have access to the secured data are: Juni Söderberg Arnfast (supervisor), Petra Daryai Hansen (supervisor) and Helen Sværke (administrator).

Should you have any further questions, feel free to contact the principal researcher, Martin Carlsholt Unger.

CONSENT FORM

Research collaboration with [organisation]

By signing this consent form you agree to participate in the research project as explained in the above information sheet. You agree to being recorded and to these recordings being used for purposes of research and education as described in the information sheet.

I, the participant, agree to these conditions (please use CAPITAL LETTERS):

Name:

Email:

Signature:

Date:

I, the principal researcher, agree to these conditions:

Name: Martin Carlsholt Unger

Email: martincunger@hum.ku.dk

Signature:

Date:

Eksempel på transskriberet interview

Definition

L: "language needs"? erm.... okay, erm. So.... in-, in this kind of *setting* of, let's say, people *not* speaking a *foreign language*, the *language needs* would be, I'd say the, *minimum knowledge* of that *language*. language to be able to *get by*. (mh-hm) that's how I'd define it.

Diskursiv del

L: hm.... %% %that question%.... *personally*, I think for *complete beginners*, it should be completely *general*. because the basic needs of people, are very %the same%. that's what I would think. *perhaps* %daily life% *courses*, are more *appropriate* at the *higher level of Danish*. %% all those *special courses* for *doctors* and, and *health care workers*, and so on. *Maybe* that shou-, *could* be the same for knowledge workers or something but, the *basic needs*, I don't think it's profession-dependant. (mh) %I'm sorry% yes a *more general*, erm, *list of topics* and- and *vocabulary*.... erm, that people should learn, c- *could not, might as well* be the *same* for everyone. I *don't* see the point of *distinguishing* it so early on.

M: mh-hm, okay. you already *talked* a little bit about this *before also*, but in the *survey*, erm, I *asked* about the *topics*, that you think that might *needed* to be *taught*, or *could* be *taught*, in the Danish courses. erm. looking at, *some* of the answers, I *encountered* the *terms*, for example '*daily life*', '*spare time activities*', and '*work related*', *these three categories*, (mh-hm) basically. *which topic* or *things* do you *personally think*, within these *three*, again it's '*daily life*', '*spare time*', and '*work related*', (daily life, spare time, and work related.) erm, are *necessary* or *desirable* to *learn*, in this Danish classes? and why?

L: '*daily life*' for sure. (why is that?) *because that's-*, *that's your grocery shopping*, I mean er, *that's your, things* that, you know you- you're *out there*, in the *Danish-speaking world*, and you need to *get by*. [latter] I mean er, there's *been* some, funny *mishaps*, when I just came here, and I was buying %food% *products* *thinking* 'oh it was a certain thing' but it *wasn't*. just because of the %no% my internet on the phone doesn't work, and so, 'okay, it *probably is that*', but it wasn't. it's the- it's the *daily life* I think, that's most *necessary*, (yea) to be able to *get by*.

M: because you *said* in- in one of the other *parts*, er, of the *interview*, that, the language you speak *here*, mainly is *English*. (yes) I guess that's because a lot of the *staff* is *transnational*? coming from *abroad*. (yes) erm, are you, *by any chance*, getting *encouraged*, by your superior, to *learn Danish*? (hm) that's just a little extra question.

L: er. well, m- my. neither-, er, *neither* of my *bosses* are *Danish*, erm, but they're.... say *not opposed* to the *idea* of- of people learning *Danish*? when I just started, my immediate %%line% manager he was, er, actually *suggesting*, erm, *language* course, or if I wanted to learn *Danish*, you know what to do and, er and so on, so they we're *really* helpful that way but, n- *no* I don't think there is a real *push*, like for people to-, to *learn Danish*. er, from your *work place*. being that mainly English speaking and, *Danish-speaking people* actually being a *minority*, erm, because it's *very, very international*.

M: *okay*? good to know. erm, you've also seen the *course materials* for *part one*, and in the %survey% there's *listed*, all the *topics*, (mh) the *topics* were actually basically listed for *all*, (mh) for *all five courses*, that you can take. do you *feel that*, the *course material* for '*Danish for knowledge workers*', *covers*, what you *need* or what you *want to learn*? *in general*?

L: I *don't feel* I can *answer*, because I've *only done* module one? (mh-hm) and er, I *haven't*, I *don't* really remember the *topics* er, or that kind of thing, so %% I've got a *very, very narrow experience*. so I don't want to generalize

M: but if you, but if you, if you *don't generalize* about the other four parts, but *only* on the *part*, (right) on- on *part one*, that you had (mh-hm). would *that, cover*, because you have... erm, experiences with *English* for beginners, and *Russian?* for beginners? er, and have the experiences from *them*. does that *cover*, for a *beginner*, what you would like to learn?

L: I-I think.... *sixty* per cent, of what I *imagined*, er (mh) the course will be able %was that% and your learning the basics 'my name is' and 'I live there and there', that kind of things. erm. I found some, *gaps*, in what I wanted to learn, but I wasn't *taught*, but (I tried to %follow%) (what were *these* gaps?) *like* these things, you know. picking up parcels in the er, in- in the post office. (for everyday life?) yea (mh) *yea*, just *everyday life* things, (mh-hm) that we *might, then encounter* in the- in the *class*, but. they're simple enough, but after the beginner's course, you can *scrape by*, stitching it together, *yourself*. so.... it's not *that* bad. [latter]

M: [latter] we already *spoke* about it but I just wanted, your *consent*, because my next question would be are the 'Danish for knowledge workers' *different* to other language courses you've taken? you already answered *that* question, because you said, you found it quite *hard* with the *approach* of, 'swim or sink'. [latter]

L: yes that's-, that's *exactly* how I felt like. but a- *again* I have-, I have, this is my *first, experience* learning language as an *adult*, and I *presume* that's just probably how they teach *adults*. (mh) er, *maybe* most people *can* handle it? I felt uncomfortable. But it's, it *might* just be more my *personal issue?* (yea, yea of course.) erm.

M: also there is a certain *group*, that is, getting taught knowledge workers and *typically*, you would have a *profile*, that says knowledge workers, typically *already speak*, two to five *languages*, are aware of learning languages and *that's* reason why, typically I study, when-, when you study, I studied, er, Nordic languages in *Germany*, and, it was actually the *same*. you had *beginner's courses*, with erm, where you of course learned a little bit of pr-, about the pronunciation, but *otherwise* it was *swim or sink*. And that's, I *think* very typical for university learning languages. (mh-hm) it's *fast* and it's *different* of course than-, than *schools*. But when you said felt *uncomfortable* by the *approach* of the *teacher*, by for example, only speaking *Danish* and, you *sought*, you, *lacked*, er, let's say *everyday-life Danish*, in the materials, you said 'sixty per cent were *covered*', that you-, that you, really thought, 'okay, *that's useful* for me'? meaning, I guess, when you say 'useful', 'necessary' (mh) or that, like you said in the *beginning*, *necessary* in order to *learn* a language. and to- to- to *do* certain things, yea. did you *ever?* *talk* to your *Danish teacher?* about, first of all this *approach*, and perhaps about *things* that you thought, could be *necessary* or *desirable* for you to *learn?* Because you said *forty per cent*, was like 'meh, *not for me*'. and you sat at *home*, *learning* things about picking up a *parcel* or, stuff like that. Did you ever *talk* to your teacher about this?

L: well, I- I was that annoying person, 'can you repeat *that*, please?' (mh-hm) 'in English? can you say it in English? because I *don't know* what I'm to *do*.' I, it-, *our* teacher was really *nice*, er, actually he would- he would *obviously* speak in *English as well*, but his *first* approach was to say everything in *Danish*. (yea) and er, I *think* it's fair *enough* if that's the teaching *style*, but, %% they can, *accommodate* for, (mh) *people* who are a bit *slower* to catch on, (yea) like *myself*.

M: but did you *ever approach* him, or her, *after the lesson*? and said could I *talk* to you for a *minute*? hm hm hm hm'?

L: no, ('no' okay) no, no, actually, my, the- the *only thing* that, I had in my mind, was going *home*. [latter] ([latter]) I think it's *also*, this erm, you know you have a *class once a week*, and it's, two and a half hours, I think? (yea) a- after that, er, that's *it*, (yea) I'm *toast*. [latter]

M: but *when* saying things in *class*, could you *repeat*, er, could- *did* you have a feeling that the teacher could *relate*, to your *wish* of getting the information in *English* instead of Danish?

L: er.... yes? (mh) yes.

M: erm, and as you *already* said *before*, erm, but then I'll ask again, you spoke to your *fellow*, erm, course *participants* about, about like *issues* in the Danish classes? erm, did you also talk to them *about*, like, *things* you really *wanted* to *learn*, or you *felt* you *needed* to *learn*, now that you sat at *home*, *look up phrases* like 'jeg har fået en *pakke*' or, (mh-hm) 'eller, jeg vil *gerne sende* en *pakke*'. did you *talk* to them *about*? about *that*?

L: hm, not that I recall?

M: okay.... or did *someone*, talk to *you about* what they thought that *they needed*? or *wanted* to learn in Danish? because I know there's always typically a *break*, or sometimes you- you *walk out* of the *building* with *someone*, talking about, *reflecting* on things *happening* in the class.

L: hm. I- I *can't* recall talking about *that*. It was mostly *moaning* about not being, able to *understand* anything. [latter] ([latter])

M: okay. but not-, but not about actually language *needs* or something, okay. (no.) well it's *fine*. *here* at the *end* of the interview, because we've come to an *end*, I would *like*, er.... to *ask you*, about your *thoughts*. on *needs analysis*, as a *tool* to, *design Danish courses*? and *you* being a *part* of that Danish course. *What do you feel about*.... Danish courses that are *made*.... *by a needs analysis*? for *specific participants* like *you are*, because you of course *are* a knowledge worker.

L: erm. I think that's a very *logical*, conclusion, to go to- to check what the *needs are*? and then *design* courses to *meet* the needs. (mh) erm, I'm not sure, *how* the Danish ministry, *decided*, that these.... these er, *topics* are, what people *need*, whether they *did* the *needs analysis*? or *not*? erm... that would be interesting to *know* as well but, if- if, *I was to go about* designing a language course, I'd, %first where I would *start* was%.... er, *figuring out*, wh- what kind of *things* people *need* or *want* to learn.

Spørgeskema til lærende (første runde)

Needs and needs analysis regarding international knowledge workers taking the Danish course Dansk for vidensarbejdere.

Dear respondent,

I am currently conducting a PhD-project on language needs, needs analysis, and tailor sewed language courses at the Centre for Internationalisation and Parallel Language Use (CIP), University of Copenhagen.

My PhD project focuses on the Danish Course Dansk for vidensarbejdere/Danish for Knowledge workers, developed by CIP. This Danish course will be divided into four parts according to the newly passed law "Lov om danskuddannelse til voksne udlændinge". The obtained level after finishing the courses is different from participant to participant. However, based on the European Language Reference Framework, it can be between level A1 and B1. The participants will finish each module with a test. After finishing the last course with a module test, the participants can choose to continue their Danish education at any given language school.

The outcome of this project is to create new methods of doing needs analysis, thereby improving the designs and contents of future language courses at CIP and in general. Therefore, I would like to ask for your help answering some questions, and would be very grateful for your feedback.

When giving feedback, there are no wrong or right answers I would just like your honest opinion/answers.

It will take about 20-30 minutes to complete the questionnaire. When filling it in you can move from one question to another by scrolling or using the arrows.

All data collected will be anonymized!

I. Language Learning

1. When I think about subjects that need to be taught and could be taught in the Danish course dansk for vidensarbejdere I think of.....

2.1 To what degree do you agree on the following subjects below as important skills when learning Danish?

	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
Speaking (interaction e.g. conversation)	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Speaking (production e.g. doing a presentation)	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Listening	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Pronunciation	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Writing	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Grammar	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>

2.2 To what degree do you agree on the following subjects below as important skills when learning Danish?

	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
Reading	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Vocabulary	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Orthography	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Communication in Adequate Social Context	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>

Language Learning and Learning Strategy (e.g. rephrasing a word when you lack it)	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Knowledge Concerning Text Genre and Text Types	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>

3. Is there, in your opinion, something in this section of the survey regarding my questions or their content that should be removed, added or changed in order to identify needs regarding language learning?

- (1) Yes _____
- (2) No

II. Content subjects

1.1 To what degree do you agree on the following subjects below as necessary content in your Danish course Dansk for vidensarbejdere/Danish for knowledge workers?

	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
Introduction/Defining Yourself (your job, what languages you speak etc.)	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Accommodation	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Shopping and Prices	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Health (State of Health)	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>

Expressing the Like/Dislike of Something (1) (2) (3) (4) (5) (6)

1.2 To what degree do you agree on the following subjects below as necessary content in your Danish course Dansk for vidensarbejdere/Danish for knowledge workers?

	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
Spare Time Activities	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Fairytales	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Organizing of Work-related Seminars	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Clothing and Colors	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Public Transportation	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>

1.3 To what degree do you agree on the following subjects below as necessary content in your Danish course Dansk for vidensarbejdere/Danish for knowledge workers?

	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
Visiting a Restaurant	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
The Weather	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Going to the Hairdresser and Other Services	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>

Food and Cooking	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Asking for Direction/Finding Your Way	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>

1.4 To what degree do you agree on the following subjects below as necessary content in your Danish course Dansk for vidensarbejdere/Danish for knowledge workers?

	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
Job Meetings and Meeting Culture in Denmark	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Ways of Discussing Topics in a Professional Manner	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Annual Appraisal Interviews	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Reparations of Broken Items (e.g. fridge, TV...)	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
The Education System in Denmark	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Holidays	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>

2. Due to the Danish Ministry of Immigration and Integration, the subjects above are, to a certain extent, mandatory content in Danish learning materials for Danish course, according to Lov om danskuddannelse til voksne udlændige. Are there

other subjects you would like to add to ones listed in the section above? If yes, which ones and why? If no, why?

3. Is there, in your opinion, something in this section of the survey regarding my questions or their content that should be removed, added or changed in order to identify needs regarding language learning?

- (1) Yes _____
(2) No

III. Usage of Language

1. What is the name of your workplace?

- (1) University of Copenhagen
(2) Technical University of Denmark
(3) Aalborg University Copenhagen
(4) Other _____

2. At which unit/faculty do your work?

3. What is your position at your workplace?

- (1) PhD Fellow
(2) Associate Professor
(3) Assistant Professor
(4) Postdoc
(5) Research Assistant
(6) Teaching Assistant
(7) External Lecturer
(8) Professor
(9) Other (please specify) _____

4. How often do you speak Danish?

- (1) On a daily basis

- (2) Weekly
- (3) Monthly
- (4) Never

5. In which situations do you speak Danish? Please specify:

- (1) At work (please specify) _____
- (2) At home (please specify) _____
- (3) Other Places _____
- (4) Nowhere

6. Does your workplace have an explicit language policy?

- (1) With only Danish
- (2) With Danish and English
- (3) Mostly and preferably English
- (4) No language policy

7. To what extent do you agree on the importance of an explicit language policy for international staff at a workplace, that involves the use of Danish, would have an effect on a need to learn Danish?

- (1) Strongly agree
- (2) Agree
- (3) Neither agree nor disagree
- (4) Disagree
- (5) Strongly disagree
- (6) Don't know

8. How long have you worked as knowledge worker in Denmark?

- (1) 0-6 months
- (2) 7 months – 1 year
- (3) 1-1,5 years
- (4) 1,5 – 3 years
- (5) More than 3 year

9. Is there, in your opinion, something in this section of the survey that should be removed, added or changed in order to identify needs regarding language learning?

IV. Changes

Is there, in your opinion, anything you would like to change about the Danish course Dansk for vidensarbejdere?

- (1) Yes _____
- (2) No

V. Personal Information

1. In which part of the DFV Courses do you participate?

- (1) Part 1
- (2) Part 2
- (3) Part 3
- (4) Part 4
- (5) Part 5

2. How old are you?

- (1) 30 or under
- (2) 31-40
- (3) 41-50
- (4) 51-60
- (5) Over 60

3. Gender

- (1) Male
- (2) Female
- (3) Other _____

4. In which country have you lived the longest time?

5. What is/are your first language/first languages?

6. Which other languages do you speak and understand actively? Which languages do you understand but don't speak?

7. How long have you been living in Denmark?

- (1) 0-6 months
- (2) 7 months – 1 year
- (3) 1-1,5 years
- (5) 1,5 – 3 years
- (4) More than 3 years

8. How long do you plan to stay in Denmark?

- (1) 0-6 months
- (2) 7 months – 1 year
- (3) 1-1,5 years
- (5) 1,5 – 3 years
- (4) More than 3 years

9. I am married to or I live together with

- (1) A Dane
- (2) A native English speaking person
- (3) A person speaking neither Danish or English as her/his native language
- (4) I live alone

10. Do you have children?

- (1) Yes
- (2) No

11. Does your child go to a Danish school, kindergarten or nursery?

- (1) Yes
- (2) No
- (3) Not yet

12. Is there, in your opinion, something in this section of the survey regarding my questions or their content that should be removed, added or changed in order to identify needs regarding language learning?

- (1) Yes _____
- (2) No

Thank you so much for your time and for participating

I would also like to conduct interviews with some of you. In case you would like to participate in an interview, please mail me by the mail e-mail listed below. In case you have questions regarding the survey, please do not hesitate to contact me by the e-mail or phone number listed below.

Martin Carlsholt Unger
Ph.d.-stipendiat/PhD Fellow

martincunger@hum.ku.dk
DIR +45 41 25 44 93

Københavns Universitet
Center for Internationalisering og Parallelsproglighed
Emil Holms Kanal 4
DK-2300 København S

Spørgeskema til undervisere (første runde)

Needs and needs analysis regarding international knowledge workers taking the Danish course Dansk for vidensarbejdere.

Dear respondent,

I am currently conducting a PhD-project on language needs, needs analysis, and tailor sewed language courses at the Centre for Internationalisation and Parallel Language Use (CIP), University of Copenhagen.

My PhD project focuses on the Danish Course Dansk for vidensarbejdere/Danish for Knowledge workers, developed by CIP. This Danish course will be divided into four parts according to the newly passed law "Lov om danskuddannelse til voksne udlændinge". The obtained level after finishing the courses is different from participant to participant. However, based on the European Language Reference Framework, it can be between level A1 and B1. The participants will finish each module with a test. After finishing the last course with a module test, the participants can choose to continue their Danish education at any given language school.

The outcome of this project is to create new methods of doing needs analysis, thereby improving the designs and contents of future language courses at CIP and in general. Therefore, I would like to ask for your help answering some questions, and would be very grateful for your feedback.

When giving feedback, there are no wrong or right answers I would just like your honest opinion/answers.

It will take about 20-30 minutes to complete the questionnaire. When filling it in you can move from one question to another by scrolling or using the arrows.

All data collected will be anonymized!

I. Language Learning

1. When I think about subjects that need to be taught and could be taught in the Danish course dansk for vidensarbejdere I think of.....

2.1 To what degree do you agree on the following subjects below as important skills when learning Danish?

	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
Speaking (interaction e.g. conversation)	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Speaking (production e.g. doing a presentation)	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Listening	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Pronunciation	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Writing	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Grammar	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>

2.2 To what degree do you agree on the following subjects below as important skills when learning Danish?

	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
Reading	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Vocabulary	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Orthography	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Communication in Adequate Social Context	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>

Language Learning and Learning Strategy (e.g. rephrasing a word when you lack it)	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Knowledge Concerning Text Genre and Text Types	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>

3. Is there, in your opinion, something in this section of the survey regarding my questions or their content that should be removed, added or changed in order to identify needs regarding language learning?

- (1) Yes _____
- (2) No

II. Content subjects

1.1 To what degree do you agree on the following subjects below as necessary content in your Danish course Dansk for vidensarbejdere/Danish for knowledge workers?

	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
Introduction/Defining Yourself (your job, what languages you speak etc.)	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Accommodation	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Shopping and Prices	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Health (State of Health)	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>

Expressing the Like/Dislike of Something

(1) (2) (3) (4) (5) (6)

1.2 To what degree do you agree on the following subjects below as necessary content in your Danish course Dansk for vidensarbejdere/Danish for knowledge workers?

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree Don't know

Spare Time Activities (1) (2) (3) (4) (5) (6)

Fairytales (1) (2) (3) (4) (5) (6)

Organizing of Work-related Seminars (1) (2) (3) (4) (5) (6)

Clothing and Colors (1) (2) (3) (4) (5) (6)

Public Transportation (1) (2) (3) (4) (5) (6)

1.3 To what degree do you agree on the following subjects below as necessary content in your Danish course Dansk for vidensarbejdere/Danish for knowledge workers?

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree Don't know

Visiting a Restaurant (1) (2) (3) (4) (5) (6)

The Weather (1) (2) (3) (4) (5) (6)

Going to the Hairdresser and Other Services (1) (2) (3) (4) (5) (6)

Food and Cooking	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Asking for Direction/Finding Your Way	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>

1.4 To what degree do you agree on the following subjects below as necessary content in your Danish course Dansk for vidensarbejdere/Danish for knowledge workers?

	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
Job Meetings and Meeting Culture in Denmark	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Ways of Discussing Topics in a Professional Manner	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Annual Appraisal Interviews	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Reparations of Broken Items (e.g. fridge, TV...)	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
The Education System in Denmark	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Holidays	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>

2. Due to the Danish Ministry of Immigration and Integration, the subjects above are, to a certain extent, mandatory content in Danish learning materials for Danish course, according to Lov om danskuddannelse til voksne udlændige. Are there

other subjects you would like to add to ones listed in the section above? If yes, which ones and why? If no, why?

3. Is there, in your opinion, something in this section of the survey regarding my questions or their content that should be removed, added or changed in order to identify needs regarding language learning?

- (1) Yes _____
- (2) No

III. Usage of Language

6. Does your workplace have an explicit language policy?

- (1) With only Danish
- (2) With Danish and English
- (3) Mostly and preferably English
- (4) No language policy

7. To what extent do you agree on the importance of an explicit language policy for international staff at a workplace, that involves the use of Danish, would have an effect on a need to learn Danish?

- (1) Strongly agree
- (2) Agree
- (3) Neither agree nor disagree
- (4) Disagree
- (5) Strongly disagree
- (6) Don't know

9. Is there, in your opinion, something in this section of the survey that should be removed, added or changed in order to identify needs regarding language learning?

IV. Changes

Is there, in your opinion, anything you would like to change about the Danish course Dansk for vidensarbejdere?

- (1) Yes _____
(2) No

V. Personal Information

2. How old are you?

- (1) 30 or under
(2) 31-40
(3) 41-50
(4) 51-60
(5) Over 60

3. Gender

- (1) Male
(2) Female
(3) Other _____

4. How long have you been teaching Danish?

3. Is there, in your opinion, something in this section of the survey regarding my questions or their content that should be removed, added or changed in order to identify needs regarding language learning?

- (1) Yes _____
(2) No

Thank you so much for your time and for participating

I would also like to conduct interviews with some of you. In case you would like to participate in an interview, please mail me by the mail e-mail listed below. In case you have questions regarding the survey, please do not hesitate to contact me by the e-mail or phone number listed below.

Martin Carlsholt Unger
Ph.d.-stipendiat/PhD Fellow

martincunger@hum.ku.dk

DIR +45 41 25 44 93

Københavns Universitet

Center for Internationalisering og Parallelsproglighed

Emil Holms Kanal 4

DK-2300 København S

Spørgeskema til TAP'ere (første runde)

Needs and needs analysis regarding international knowledge workers taking the Danish course Dansk for vidensarbejdere.

Dear respondent,

I am currently conducting a PhD-project on language needs, needs analysis, and tailor sewed language courses at the Centre for Internationalisation and Parallel Language Use (CIP), University of Copenhagen.

My PhD project focuses on the Danish Course Dansk for vidensarbejdere/Danish for Knowledge workers, developed by CIP. This Danish course will be divided into four parts according to the newly passed law "Lov om danskuddannelse til voksne udlændinge". The obtained level after finishing the courses is different from participant to participant. However, based on the European Language Reference Framework, it can be between level A1 and B1. The participants will finish each module with a test. After finishing the last course with a module test, the participants can choose to continue their Danish education at any given language school.

The outcome of this project is to create new methods of doing needs analysis, thereby improving the designs and contents of future language courses at CIP and in general. Therefore, I would like to ask for your help answering some questions, and would be very grateful for your feedback.

When giving feedback, there are no wrong or right answers I would just like your honest opinion/answers.

It will take about 20-30 minutes to complete the questionnaire. When filling it in you can move from one question to another by scrolling or using the arrows.

All data collected will be anonymized!

I. Language Learning

1. When I think about subjects that need to be taught and could be taught in the Danish course dansk for vidensarbejdere I think of.....

2.1 To what degree do you agree on the following subjects below as important skills when learning Danish?

	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
Speaking (interaction e.g. conversation)	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Speaking (production e.g. doing a presentation)	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Listening	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Pronunciation	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Writing	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Grammar	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>

2.2 To what degree do you agree on the following subjects below as important skills when learning Danish?

	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
Reading	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Vocabulary	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Orthography	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Communication in Adequate Social Context	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>

Language Learning and Learning Strategy (e.g. rephrasing a word when you lack it)	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Knowledge Concerning Text Genre and Text Types	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>

3. Is there, in your opinion, something in this section of the survey regarding my questions or their content that should be removed, added or changed in order to identify needs regarding language learning?

- (1) Yes _____
 (2) No

II. Content subjects

1.1 To what degree do you agree on the following subjects below as necessary content in your Danish course Dansk for vidensarbejdere/Danish for knowledge workers?

	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
Introduction/Defining Yourself (your job, what languages you speak etc.)	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Accommodation	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Shopping and Prices	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Health (State of Health)	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>

Expressing the Like/Dislike of Something (1) (2) (3) (4) (5) (6)

1.2 To what degree do you agree on the following subjects below as necessary content in your Danish course Dansk for vidensarbejdere/Danish for knowledge workers?

	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
Spare Time Activities	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Fairytales	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Organizing of Work-related Seminars	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Clothing and Colors	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Public Transportation	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>

1.3 To what degree do you agree on the following subjects below as necessary content in your Danish course Dansk for vidensarbejdere/Danish for knowledge workers?

	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
Visiting a Restaurant	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
The Weather	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Going to the Hairdresser and Other Services	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>

Food and Cooking	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Asking for Direction/Finding Your Way	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>

1.4 To what degree do you agree on the following subjects below as necessary content in your Danish course Dansk for vidensarbejdere/Danish for knowledge workers?

	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
Job Meetings and Meeting Culture in Denmark	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Ways of Discussing Topics in a Professional Manner	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Annual Appraisal Interviews	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Reparations of Broken Items (e.g. fridge, TV...)	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
The Education System in Denmark	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Holidays	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>

2. Due to the Danish Ministry of Immigration and Integration, the subjects above are, to a certain extent, mandatory content in Danish learning materials for Danish course, according to Lov om danskuddannelse til voksne udlændige. Are there

other subjects you would like to add to ones listed in the section above? If yes, which ones and why? If no, why?

3. Is there, in your opinion, something in this section of the survey regarding my questions or their content that should be removed, added or changed in order to identify needs regarding language learning?

- (1) Yes _____
- (2) No

III. Usage of Language

6. Does your workplace have an explicit language policy?

- (1) With only Danish
- (2) With Danish and English
- (3) Mostly and preferably English
- (4) No language policy

7. To what extent do you agree on the importance of an explicit language policy for international staff at a workplace, that involves the use of Danish, would have an effect on a need to learn Danish?

- (1) Strongly agree
- (2) Agree
- (3) Neither agree nor disagree
- (4) Disagree
- (5) Strongly disagree
- (6) Don't know

9. Is there, in your opinion, something in this section of the survey that should be removed, added or changed in order to identify needs regarding language learning?

IV. Changes

Is there, in your opinion, anything you would like to change about the Danish course Dansk for vidensarbejdere?

- (1) Yes _____
(2) No

V. Personal Information

2. How old are you?

- (1) 30 or under
(2) 31-40
(3) 41-50
(4) 51-60
(5) Over 60

3. Gender

- (1) Male
(2) Female
(3) Other _____

4. How long have you been working with knowledge workers learning/not learning Danish?

3. Is there, in your opinion, something in this section of the survey regarding my questions or their content that should be removed, added or changed in order to identify needs regarding language learning?

- (1) Yes _____
(2) No

Thank you so much for your time and for participating

I would also like to conduct interviews with some of you. In case you would like to participate in an interview, please mail me by the mail e-mail listed below. In case you have questions regarding the survey, please do not hesitate to contact me by the e-mail or phone number listed below.

Martin Carlsholt Unger
Ph.d.-stipendiat/PhD Fellow

martincunger@hum.ku.dk
DIR +45 41 25 44 93

Københavns Universitet

Center for Internationalisering og Parallelsproglighed

Emil Holms Kanal 4

DK-2300 København S

Spørgeskema til lærende (anden runde). Dette spørgeskema anvendtes ligeledes til undersøgelsen i Kiel.

Needs and needs analysis regarding international knowledge workers taking the Danish course Dansk for vidensarbejdere.

Dear respondent,

I am currently conducting a PhD-project on language needs, needs analysis, and tailor sewed language courses at the Centre for Internationalisation and Parallel Language Use (CIP), University of Copenhagen.

My PhD project focuses on the Danish Course Dansk for vidensarbejdere/Danish for Knowledge workers, developed by CIP. This Danish course will be divided into five modules according to the newly passed law "Lov om danskuddannelse til voksne udlændinge". The obtained level after finishing the courses is different from participant to participant. However, based on the European Language Reference Framework, it can be between level A1 and B1. The participants will finish each module with a test. After finishing the last course with a module test, the participants can choose to continue their Danish education at any given language school.

The outcome of this project is to create new methods of doing needs analysis, thereby improving the designs, contents and pedagogic approach of future language courses at CIP and in general.

Therefore, I would like to ask for your help answering some questions, and would be very grateful for your feedback.

When giving feedback, there are no wrong or right answers I would just like your honest opinion/answers.

It will take about 20-25 minutes to complete the questionnaire. When filling it in you can move from one question to another by scrolling or using the arrows.

All data collected will be anonymized!

Sektion 1: Language Learning

1. To what extent do you agree on that the following group of skills are important when learning Danish?

	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
Speaking (production e.g. doing a	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>

presentation; one way communication)						
Speaking (interaction e.g. conversation; two way communication) in an informal way	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Speaking (interaction e.g. conversation; two way communication) in a formal way	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Writing (texts like e.g. mails, reviews, essays)	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Listening	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Reading	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>

2. To what extent do you agree on the skills of the following groups of skills below as important when learning Danish?

	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
Pronunciation	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Grammar	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Vocabulary	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Orthography/spelling	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>

3. To what extent do you agree on the skills of the following groups of skills below as important when learning Danish?

	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
Adequate Communication in different Social Context	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Language Learning and Learning Strategy (e.g. rephrasing a word when you lack it)	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Knowledge Concerning Text Genre	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Knowledge Concerning Text Types	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Knowledge Concerning Text Style	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>

Section 2: Content subjects

1. To what extent do you agree on the following language aspects below as necessary content in your Danish course Dansk for vidensarbejdere/Danish for knowledge workers (henceforth: DFV)?

Strongly Agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
----------------	-------	----------------------------	----------	-------------------	------------

Introduction/Describing Yourself (your job, what languages you speak etc.)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Accommodation/Your home	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Shopping and Prices	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Health (e.g. describing your physical condition)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Expressing the Like/Dislike of Something	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Going to the cinema	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Walks in the nature	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Traveling	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Danish Politics	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Visiting a Restaurant	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Holidays	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Fairytales	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Organizing of Work-related Seminars and meetings	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

Clothing and Colors	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Public Transportation	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
The Weather	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Going to the Hairdresser and Other Services	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Food and Cooking	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Asking for Direction/Finding Your Way	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Job Meetings and Meeting Culture in Denmark	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Ways of Discussing Topics in a Professional Manner	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Performance and development review (PDR)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Reparations of Broken Items (e.g. fridge, TV...)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
The Education System in Denmark	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

Highlights of Danish history	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Danish pop culture: Movies and music	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Cultural codes: Dos and don'ts - politeness in different contexts	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Danish news	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Facts about the system of learning Danish as Second Language	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Migration in and to Denmark	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Housing in Denmark	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Contracts and formal instructions from e.g. landlords and authorities (renting contracts or work contracts)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Scientific discussion of data and figures	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Workforce in Denmark	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Applying for a job	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

2. Are there any subjects you would like to add? If yes, which and why?:

Section 3: Usage of Language

1. What is the name of your workplace

- (2) University of Copenhagen
- (3) Technical University of Denmark
- (4) IT University of Copenhagen
- (5) Aalborg University Copenhagen
- (6) Other (please specify) _____

2. At which unit/faculty do your work?

3. What is your position at your workplace?

- (1) Professor
- (2) Associate Professor
- (3) Postdoc
- (4) PhD Fellow
- (5) Research Assistant
- (6) Teaching Assistant
- (7) External Lecturer
- (8) Other (please specify) _____

4. How many minutes do you estimate you interact in Danish on a weekly basis and in what context. Please specify context and amount of time within the given context

5. In which situations do you speak/use Danish at work when doing academic tasks?

- (1) Reading articles and books
- (2) Reading students' assignments
- (3) Reading e-mails concerning teaching

- (4) Reading e-mails concerning research
- (5) Listening to lectures
- (6) Understanding and responding to students' questions during lectures
- (7) Giving lectures
- (8) Classroom teaching
- (9) Giving feedback to students
- (10) Discussing academic topics with colleagues or other scholars
- (11) Presenting research results to the public, e.g. at conferences
- (12) Writing articles and books
- (13) Writing e-mails concerning teaching
- (14) Writing e-mails concerning research
- (15) Publishing research results
- (16) Administering exams (listening, reading, speaking, writing)
- (17) Other _____
- (18) I don't use Danish for academic tasks

6. In which situations do you speak/use Danish at work when doing practical tasks?

- (1) Understanding what is being said during meetings in my unit
- (2) Understanding what is being said during meetings in other units at my workplace
- (3) Reading agendas and minutes from meetings at my workplace
- (4) Reading information material from my workplace
- (5) Reading administrative information from my workplace
- (6) Speaking at meetings in my unit
- (7) Speaking at other meetings at my workplace
- (8) Speaking on the phone
- (9) Writing administrative e-mails
- (10) Writing agendas and minutes
- (11) Writing assessments
- (12) Other _____
- (13) I don't use Danish for practical tasks

7. In which situations do you speak/use Danish at work when being socially at work?

- (1) Small talk
- (2) Eating lunch with colleagues
- (3) Socialising with colleagues after work
- (4) Doing sports with colleagues
- (5) Other _____
- (6) I don't use Danish socially

8. In which situations do you speak/use Danish in your spare time?

- (1) Shopping
- (2) Sports
- (3) Nursery

- (4) Kindergarden
- (5) Day care
- (6) Child's/children's school
- (7) Places like e.g. cinema, restaurant or theatre
- (8) Official places like e.g. the townhall, immigration office etc.
- (9) Dinner events with friends or family
- (10) Holidays
- (11) Other situations: _____

9. With whom do you speak Danish in your spare time?

- (1) Partner/wife/husband
- (2) Children
- (3) Relatives
- (4) Close friends
- (5) Acquaintances
- (6) Teacher at children's school
- (7) Nurse in the nursery
- (8) Kindergardener
- (9) Service personnel in e.g. shops or restaurants
- (10) Officials (e.g. townhall)
- (11) Other _____

10. In which situations do you NOT speak/use Danish in your spare time?

- (1) Shopping
- (2) Sports
- (3) Nursery
- (4) Kindergarden
- (5) Day care
- (6) Child's/children's school
- (7) Places like e.g. cinema, restaurant or theatre
- (8) Official places like e.g. the townhall, immigration office etc.
- (9) Dinner events with friends or family
- (10) Holidays
- (11) Other situations: _____

11. What/which language/languages do you speak with whom in your spare time if NOT speaking Danish?

- (1) Partner/wife/husband _____
- (2) Children _____
- (3) Relatives _____
- (4) Close friends _____
- (5) Acquaintances _____
- (6) Teacher at children's school _____
- (7) Nurse in the nursery _____
- (8) Kindergardener _____

- (9) Service personnel in e.g. shops or restaurants _____
- (10) Officials (e.g. townhall) _____
- (11) Other _____

12. Does your workplace have an explicit language policy? How is your language policy described?

- (1) with Danish only
- (2) with Danish and English
- (3) mostly and preferably English
- (4) Other languages (please fill in): _____
- (5) No language policy

13. To what extent do you agree on the following statement

Strongly Agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
-------------------	-------	----------------------------------	----------	----------------------	---------------

I think it is important that my work place has an explicit language policy for international staff that involves the use of Danish	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------	---------------------------	---------------------------	---------------------------	---------------------------	---------------------------

14. Please elaborate why you agree or disagree with the statement in question 13

15. To what extent do you agree on the following statement

Strongly Agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
-------------------	-------	----------------------------------	----------	----------------------	---------------

I think that an explicit language policy at my work place for international staff involving Danish would have an effect on the need to learn Danish	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------	---------------------------	---------------------------	---------------------------	---------------------------	---------------------------

16. Please elaborate why you agree or disagree with the statement in question 15

17. How long have you worked as knowledge worker in Denmark?

- (1) 0 - 6 months
- (2) 7 months – 1 year
- (3) 1 year - 1,5 years
- (4) 1,5 – 3 years
- (5) more than 3 year

18. To what extend do you agree on the following things listed below as important for changing the DFV-course?

	Strongly Agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
Less online lessons	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
More presencial courses with less hours per week instead of only one	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
More personal feedback from the teacher	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Less group work where nobody corrects you	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
More defined and structured grammar in the teaching material	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
More defined vocabulary in the teaching material	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

More defined and structured grammar exercises in class	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
More defined and structured vocabulary exercises in class	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
More defined and structured grammar exercises in the teaching material	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
More defined and structured vocabulary exercises in the teaching material	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
A different teaching strategy	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

19. Is there, in your opinion, anything further you would like to change about the DFV-course?

If yes, what and why?

4. Personal information

1. In which module of the DFV-courses do you participate?

- (1) Module 1
- (2) Module 2
- (3) Module 3
- (4) Module 4
- (5) Module 5

2. How old are you?

- (1) 30 or under
- (2) 31-40

- (3) 41-50
- (4) 51-60
- (5) Over 60

3. Gender

- (1) Gender
- (2) Male
- (3) Female
- (4) Other, please specify: _____

4. What is your nationality?

5. In which country have you lived the longest time?

6. What is your first language/first languages?

7. Which other languages do you speak and understand actively? Which languages do you understand but don't speak?

8. How long have you been living in Denmark?

- (1) 0-6 months
- (2) 7 months – 1 year
- (3) 1 - 1,5 years
- (4) 1,5 – 3 years
- (5) more than 3 years

9. How long do you plan to stay in Denmark?

- (1) 0-6 months
- (2) 7 months – 1 year
- (3) 1 - 1,5 years
- (4) 1,5 – 3 years
- (5) more than 3 years
- (6) don't know

10. Civil status

- (1) a Dane
- (2) a native English speaking person
- (3) a person speaking neither Danish or English as her/his native language
- (5) I live alone but I have a partner speaking neither Danish or English as her/his native language

(6) I live alone and I am not married/ I do not have a partner

12. Do you have children?

(1) Yes

(2) No

13. About your children

(1) How many children do you have: _____

(2) Sex of children: _____

(3) How old are your children?: _____

Thank you so much for your time and for participating

I would also like to conduct interviews with some of you. In case you would like to participate in an interview, please fill in your e-mail address in the box following. In case you have questions regarding the survey, please do not hesitate to contact me by the e-mail or phone number listed below.

**Martin Carlsholt Unger Ph.d.-stipendiat/PhD Fellow
Københavns Universitet Center for Internationalisering og Parallelsproglighed,
Emil Holms Kanal 4, DK-2300 København S/ DIR +45 35 33
0062/martincunger@hum.ku.dk**

Spørgeskema til undervisere (anden runde)

Needs and needs analysis regarding international knowledge workers taking the Danish course Dansk for vidensarbejdere.

Dear respondent,

I am currently conducting a PhD-project on language needs, needs analysis, and tailor sewed language courses at the Centre for Internationalisation and Parallel Language Use (CIP), University of Copenhagen.

My PhD project focuses on the Danish Course Dansk for vidensarbejdere/Danish for Knowledge workers, developed by CIP. This Danish course will be divided into five modules according to the newly passed law "Lov om danskuddannelse til voksne udlændinge". The obtained level after finishing the courses is different from participant to participant. However, based on the European Language Reference Framework, it can be between level A1 and B1. The participants will finish each module with a test. After finishing the last course with a module test, the participants can choose to continue their Danish education at any given language school.

The outcome of this project is to create new methods of doing needs analysis, thereby improving the designs, contents and pedagogic approach of future language courses at CIP and in general.

Therefore, I would like to ask for your help answering some questions, and would be very grateful for your feedback.

When giving feedback, there are no wrong or right answers I would just like your honest opinion/answers.

It will take about 20-25 minutes to complete the questionnaire. When filling it in you can move from one question to another by scrolling or using the arrows.

All data collected will be anonymized!

Sektion 1: Language Learning

1. To what extent do you agree on that the following group of skills are important when learning Danish?

	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
Speaking (production e.g. doing a	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>

presentation; one way communication)						
Speaking (interaction e.g. conversation; two way communication) in an informal way	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Speaking (interaction e.g. conversation; two way communication) in a formal way	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Writing (texts like e.g. mails, reviews, essays)	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Listening	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Reading	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>

2. To what extent do you agree on the skills of the following groups of skills below as important when learning Danish?

	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
Pronunciation	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Grammar	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Vocabulary	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Orthography/spelling	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>

3. To what extent do you agree on the skills of the following groups of skills below as important when learning Danish?

	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
Adequate Communication in different Social Context	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Language Learning and Learning Strategy (e.g. rephrasing a word when you lack it)	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Knowledge Concerning Text Genre	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Knowledge Concerning Text Types	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Knowledge Concerning Text Style	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>

**Section 2:
Content subjects**

1. To what extent do you agree on the following language aspects below as necessary content in your Danish course Dansk for vidensarbejdere/Danish for knowledge workers (henceforth: DFV)?

Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
----------------	-------	----------------------------	----------	-------------------	------------

Introduction/Describing Yourself (your job, what languages you speak etc.)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Accommodation/Your home	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Shopping and Prices	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Health (e.g. describing your physical condition)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Expressing the Like/Dislike of Something	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Visiting a Restaurant	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Holidays	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Fairytales	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Organizing of Work-related Seminars and meetings	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Clothing and Colors	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Public Transportation	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
The Weather	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

Going to the Hairdresser and Other Services	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Food and Cooking	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Asking for Direction/Finding Your Way	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Job Meetings and Meeting Culture in Denmark	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Ways of Discussing Topics in a Professional Manner	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Performance and development review (PDR)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Reparations of Broken Items (e.g. fridge, TV...)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
The Education System in Denmark	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Highlights of Danish history	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Danish pop culture: Movies and music	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Cultural codes: dos and don'ts -	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

politeness in different contexts						
Facts about the system of learning Danish as Second Language	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Migration in and to Denmark	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Danish humor	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Authentic Danish outside the classroom	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Danish Literature (fiction)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Discussing literature and movies	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Expressing emotions	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Art and culture in general	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Going to concerts	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Writing emails	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

2. Are there any subjects you would like to add? If yes, which and why?

Section 3: Usage of Language

1. Does your workplace have an explicit language policy? How is your language policy described?

- (1) with Danish only
- (2) with Danish and English
- (3) mostly and preferably English
- (4) Other languages (please fill in): _____
- (5) No language policy

2. To what extent do you agree on the following statement

Strongly Agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree Don't know

I think it is important that my work place has an explicit language policy for international staff that involves the use of Danish

(1) (2) (3) (4) (5) (6)

3. Please elaborate why you agree or disagree with the statement in question 2

4. To what extent do you agree on the following statement

Strongly Agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree Don't know

I think that an explicit language policy at my work place for international staff involving Danish would have an effect on the need to learn Danish

(1) (2) (3) (4) (5) (6)

5. Please elaborate why you agree or disagree with the statement in question 4

6. To what extent do you agree on the following things listed below as important for changing the course Danish for Knowledgeworkers?

	Strongly Agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
Using more audio files	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Systematic training regarding oral skills within all relevant genres	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
More exercises regarding pronunciation and prosody from the beginning of the course	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
More non-compulsory grammar exercises in the lessons	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Authentic listening exercises	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
More drill exercises regarding grammar and vocabulary in order to enhance self-study by the student	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

7. Is there, in your opinion, anything further you would like to change about the DFV-course? If yes, what and why?

4. Personal information

1. How old are you?

- (1) 30 or under
- (2) 31-40
- (3) 41-50
- (4) 51-60
- (5) Over 60

2. Gender

- (1) Gender
- (2) Male
- (3) Female
- (4) Other, please specify: _____

3. How long have you been teaching Danish?

Thank you so much for your time and for participating

I would also like to conduct interviews with some of you. In case you would like to participate in an interview, please fill in your e-mail address in the box following. In case you have questions regarding the survey, please do not hesitate to contact me by the e-mail or phone number listed below.

**Martin Carlsholtt Unger Ph.d.-stipendiat/PhD Fellow
Københavns Universitet Center for Internationalisering og Parallelsproglighed,
Emil Holms Kanal 4, DK-2300 København S/ DIR +45 35 33
0062/martincunger@hum.ku.dk**

Spørgeskema til TAP'ere (anden runde)

Needs and needs analysis regarding international knowledge workers taking the Danish course Dansk for vidensarbejdere.

Dear respondent,

I am currently conducting a PhD-project on language needs, needs analysis, and tailor sewed language courses at the Centre for Internationalisation and Parallel Language Use (CIP), University of Copenhagen.

My PhD project focuses on the Danish Course Dansk for vidensarbejdere/Danish for Knowledge workers, developed by CIP. This Danish course will be divided into five modules according to the newly passed law "Lov om danskuddannelse til voksne udlændinge". The obtained level after finishing the courses is different from participant to participant. However, based on the European Language Reference Framework, it can be between level A1 and B1. The participants will finish each module with a test. After finishing the last course with a module test, the participants can choose to continue their Danish education at any given language school.

The outcome of this project is to create new methods of doing needs analysis, thereby improving the designs, contents and pedagogic approach of future language courses at CIP and in general.

Therefore, I would like to ask for your help answering some questions, and would be very grateful for your feedback.

When giving feedback, there are no wrong or right answers I would just like your honest opinion/answers.

It will take about 10-15 minutes to complete the questionnaire. When filling it in you can move from one question to another by scrolling or using the arrows.

All data collected will be anonymized!

Sektion 1: Language Learning

1. To what extent do you agree on that the following group of skills are important when learning Danish?

	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
Speaking (production e.g. doing a	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>

presentation; one way communication)						
Speaking (interaction e.g. conversation; two way communication) in an informal way	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Speaking (interaction e.g. conversation; two way communication) in a formal way	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Writing (texts like e.g. mails, reviews, essays)	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Listening	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Reading	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>

2. To what extent do you agree on the skills of the following groups of skills below as important when learning Danish?

	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
Pronunciation	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Grammar	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Vocabulary	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Orthography/spelling	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>

3. To what extent do you agree on the skills of the following groups of skills below as important when learning Danish?

	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
Adequate Communication in different Social Context	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Language Learning and Learning Strategy (e.g. rephrasing a word when you lack it)	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Knowledge Concerning Text Genre	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Knowledge Concerning Text Types	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Knowledge Concerning Text Style	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>

Section 2: Content subjects

1. To what extent do you agree on the following language aspects below as necessary content in your Danish course Dansk for vidensarbejdere/Danish for knowledge workers (henceforth: DFV)?

Strongly Agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
----------------	-------	----------------------------	----------	-------------------	------------

Introduction/Describing Yourself (your job, what languages you speak etc.)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Accommodation/Your home	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Shopping and Prices	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Health (e.g. describing your physical condition)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Expressing the Like/Dislike of Something	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Visiting a Restaurant	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Holidays	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Fairytales	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Organizing of Work-related Seminars and meetings	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Clothing and Colors	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Public Transportation	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
The Weather	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

Going to the Hairdresser and Other Services	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Food and Cooking	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Asking for Direction/Finding Your Way	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Job Meetings and Meeting Culture in Denmark	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Ways of Discussing Topics in a Professional Manner	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Performance and development review (PDR)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Reparations of Broken Items (e.g. fridge, TV...)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
The Education System in Denmark	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Highlights of Danish history	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Danish pop culture: Movies and music	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Cultural codes: dos and don'ts -	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

politeness in different contexts						
Facts about the system of learning Danish as Second Language	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Migration in and to Denmark	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
The Danish day care system	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
The Danish welfare system	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Cooperations between the UCPH and other Danish universities	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Competition between the UCPH and other Danish universities	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Academic culture in Denmark	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Danish politics	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
The cultural scene in Denmark	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

2. Are there any subjects you would like to add? If yes, which and why?

Section 3: Usage of Language

1. Does your workplace have an explicit language policy? How is your language policy described?

- (1) with Danish only
- (2) with Danish and English
- (3) mostly and preferably English
- (4) Other languages (please fill in): _____
- (5) No language policy

2. To what extent do you agree on the following statement

Strongly Agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree Don't know

I think it is important that my work place has an explicit language policy for international staff that involves the use of Danish (1) (2) (3) (4) (5) (6)

3. Please elaborate why you agree or disagree with the statement in question 2

4. To what extent do you agree on the following statement

Strongly Agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree Don't know

I think that an explicit language policy at my work place for international staff involving Danish would have an effect on the need to learn Danish (1) (2) (3) (4) (5) (6)

5. Please elaborate why you agree or disagree with the statement in question 4

6. To what extent do you agree on the following things listed below as important for changing the course Danish for Knowledgeworkers?

	Strongly Agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
Using more audio files	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Systematic training regarding oral skills within all relevant genres	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
More exercises regarding pronunciation and prosody from the beginning of the course	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
More non-compulsory grammar exercises in the lessons	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Authentic listening exercises	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
More drill exercises regarding grammar and vocabulary in order to enhance self-study by the student	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

7. Is there, in your opinion, anything further you would like to change about the DFV-course?

If yes, what and why?

4. Personal information

1. How old are you?

- (1) 30 or under
- (2) 31-40
- (3) 41-50
- (4) 51-60
- (5) Over 60

2. Gender

- (1) Gender
- (2) Male
- (3) Female
- (4) Other, please specify: _____

3. . At which unit/faculty do your work?

4. What is your position at your workplace?

5. How long have you been working job-related with international knowledge workers who are learning/not learning Danish?

Thank you so much for your time and for participating

I would also like to conduct interviews with some of you. In case you would like to participate in an interview, please fill in your e-mail address in the box following. In case you have questions regarding the survey, please do not hesitate to contact me by the e-mail or phone number listed below.

**Martin Carlsholt Unger Ph.d.-stipendiat/PhD Fellow
Københavns Universitet Center for Internationalisering og Parallelsproglighed,
Emil Holms Kanal 4,DK-2300 København S/ DIR +45 35 33
0062/martincunger@hum.ku.dk**

—

Resultaterne af første spørgeskemarunde (juni – december 2017)

Admin:	https://www.survey-xact.dk/report/shared/a71a58a9-d77b-4089-85b5-847f3fb200f5
Underviser:	https://www.survey-xact.dk/report/shared/106ddc4a-5a56-4065-b36e-cfdb5065858f
De lærende:	https://www.survey-xact.dk/report/shared/204dcbc2-9500-4478-a7d8-7e24c3a0a989
Samlet:	https://www.survey-xact.dk/report/shared/9e4d8cde-13f6-48f0-bf75-f8ccee20e56a

For at tilgå resultaterne af den enkelte informantgruppe eller det samlede resultat, klik på det respektive link. Skulle dette ikke længere være aktivt, kopier det da ind i browseren for at tilgå resultaterne.

Resultaterne af anden spørgeskemarunde (april – december 2018)

Admin:	https://www.survey-xact.dk/report/shared/21920f64-1789-4c35-b895-76343b37bf4e
Underviser:	https://www.survey-xact.dk/report/shared/71e565c7-029f-403d-8d04-49cb63a7333a
De lærende:	https://www.survey-xact.dk/report/shared/9a043ab9-24dd-4e52-8e1e-abd5436c352e
Samlet:	https://www.survey-xact.dk/report/shared/905615e3-5ca2-41f0-948f-bf83d9ecef1

For at tilgå resultaterne af den enkelte informantgruppe eller det samlede resultat, klik på det respektive link. Skulle dette ikke længere være aktivt, kopier det da ind i browseren for at tilgå resultaterne.