

DEVELOPING ACADEMIC LANGUAGE PROGRAMS FOR NEWLY ARRIVED MIGRANTS

THE ROLE OF NORDIC UNIVERSITIES

EDITED BY ANNE HOLMEN & KATJA ÅROSIN LAURSEN



KØBENHAVNERSTUDIER I
TOSPROGETHED

STUDIER I PARALLELSPROGLIGHED
KØBENHAVNS UNIVERSITET
HUMANISTISK FAKULTET
2021

**BIND
C12**

**DEVELOPING ACADEMIC
LANGUAGE PROGRAMS FOR
NEWLY ARRIVED MIGRANTS –
THE ROLE OF NORDIC
UNIVERSITIES**

Edited by Anne Holmen and Katja Årosin Laursen

Københavnstudier i tosprogethed
Studier i parallelsproglighed, bind C12
Københavns Universitet
Det Humanistiske Fakultet
København 2021

Copyright 2021: Anne Holmen, Katja Årosin Laursen, Ilka Wunderlich, Carina Carlund, Camilla Håkansson, Lina Larsson, Karen-Margrete Frederiksen & Elisabeth Selj

DEVELOPING ACADEMIC LANGUAGE PROGRAMS FOR NEWLY ARRIVED MIGRANTS – THE ROLE OF NORDIC UNIVERSITIES

Københavnstudier i tosprogethed
Serie Studier i parallelsproglighed, bind C12
ISBN: 978-87-93510-12-8
ISSN: 0901-9731

Københavnstudier i tosprogethed udgives af Københavns Universitets Humanistiske Fakultet.

Redaktion:

Juni Söderberg Arnfast, Center for Dansk som Andet- og Fremmedsprog, Københavns Universitet
Anne Holmen, Center for Internationalisering og Parallelsproglighed, Københavns Universitet
Marta Kirilova, Center for Dansk som Andet- og Fremmedsprog, Københavns Universitet
Janus Spindler Møller, Center for Sociolingvistiske Sprogforandrings-studier, Københavns Universitet
Jakob Steensig, Lingvistik, Aarhus Universitet

Serien Studier i parallelsproglighed udgives af Københavns Universitets Center for internationalisering og Parallelsproglighed, www.cip.ku.dk, cip@hum.ku.dk.

Redaktion af dette bind: Anne Holmen

LIST OF CONTENTS

EQUAL ACCESS TO EDUCATION FOR REFUGES

Af Anne Holmen & Katja Årosin Laursen.....**3**

SUPPLEMENTARY LANGUAGE COURSES FOR ACADEMICS. REPORT FROM UNIVERSITY OF BERGEN

Af Ilka Wunderlich.....**10**

SPRÅKINTRODUKTION TILL AKADEMISKA STUDIER VID GÖTEBORGS UNIVERSITET

Af Carina Carlund, Camilla Håkansson
& Lina Larsson.....**22**

STUDIEPRØVEN PÅ UNIVERSITETET – ET UDVIKLINGSPROJEKT PÅ ROSKILDE UNIVERSITET GENBESØGT EFTER 15 ÅR

Af Karen-Margrete Frederiksen.....**42**

SPRÅKLIGE MINORITETER I AUDITORIET UTFORDRINGER, HÅNDBTERING OG MULIGHETER

Af Elisabeth Selj.....**56**

EQUAL ACCESS TO EDUCATION FOR REFUGEES?

Anne Holmen & Katja Årosin Laursen

By January 2017, 21.6 million people with citizenship from a country, which is not a member of the European Union, live in EU-countries. A small proportion of these are refugees or asylum-seekers, and some of these have a long history in Europe. However, the rapid increase of asylum seekers in 2015 and 2016 with 2.6 million people applying for asylum attracted so much public and political attention that it is often referred to as “the refugee crisis” (European Commission 2019). In the following years, social institutions have been struggling to control and/or support the inclusion of refugees and asylum seekers into their activities. This includes primary, secondary and tertiary education across Europe, which are seen as general instruments of integration, but also as regulated arenas for social mobility and, in some of the countries, as a common good (Daviet 2016). When education is viewed as a common good it has a double function of contributing to the general interest by reinforcing society as well as helping individuals to lead a better life. One important aspect in this is the link between employability and education. A recent report published by the Nordic Council of Ministers (Hernes et al. 2019: 15) claim that the Scandinavian countries have developed the most advanced integration instruments for refugees in Europe, but it does not directly address the role of higher education institutions in this. The present volume will focus on the role of Nordic universities and specifically on knowledge gained from three pilot projects providing academic language qualifications to potential students with refugee background. Two of these report on current projects in Norway (Wunderlich) and Sweden (Carlund, Håkansson & Larsson) whereas the Danish article – for want of a new initiative – reports on the long term effects of a 15-year old project (Frederiksen). In addition, an article on lecturers’ and students’ perspective on how to incorporate students with linguistic minority background into teaching and learning practices takes the question of academic diversity in higher education one step further (Selj). For a comparable list of challenges and recommendations for teaching practices when introducing English medium instruction at Nordic universities see Thøgersen et al (2014).

In a Eurydice Report on *Integrating Asylum Seekers and Refugees into Higher Education in Europe*, the European Commission (2019) identifies an intensified role for European universities because of the age and educational profile of many recent refugees. Around 50 % of the recent asylum seekers are between 18 and 34 years old, and their average educational background is better than that of previous groups of asylum seekers. In Germany in 2015, for instance, 17.8 % of all adult asylum seekers had been to university and either completed their studies or were interrupted in the midst of these, and another 20.4 % had completed high school before migrating (quoted in Sontag 2019). However, according to Sontag's ethnographic fieldwork in three universities in Switzerland, Germany, and France (2019: 74) direct admission to universities is hindered or made more difficult for refugees than for local students and Erasmus exchange students through a number of overlapping factors:

- Recognition of prior accomplishments
 - Assessment of foreign diplomas
 - Recognition of preparatory exams
 - Recognition of additional exams
- Language and computer skills
 - Academic language skills in general
 - In the local language (if medium of instruction) and in English
- Finances
- Access to, understanding of and connection of relevant information
- Personal effects of prior experiences and forced migration

This list of barriers, which refugees face to enter higher education, resembles an overview put forward by the European Students' Union in a policy paper under the title "Refugees Welcome?". To give a background for introducing four exemplary national cases the union quotes EHEA, the European Higher Education Area, (esu, 2017: xx) for the following list of barriers:

- Lack of information
- Advice and individual guidance
- Recognition of credits and qualifications
- Inadequate language support provisions
- Lack of adequate financing

The two lists reflect the insight that equity in education does not only depend on formal access, but also on how students' qualifications are viewed and further developed before and after entry to the university. A core question in this is the role of the students' academic language competence in general as well as in the medium of instruction (in the Nordic countries the local national languages as well as English). Academic language competences can be transferred as literacy practices from one language to the other or developed as an extension of an everyday language repertoire (Cummins 2008). In both cases, language support is necessary.

Policy surveys and research studies agree with the Eurydice report that in the coming years there will inevitably be a growing demand for higher education among the refugee population in Europe, but they also point to a number of structural, economic, and cultural problems connected to meeting this demand (e.g. DAAD 2017, Goastelloc 2018, Streitwieser et al. 2018, Hernes et al. 2019, Sontag 2019). In general, the European Students' Union raise a concern that many European countries avoid applying education as one of the instruments to empower and integrate refugees (which they are said to have committed themselves to do according to the Geneva Convention and the Lisbon Treaty). The Students' Union argue that the public debate euro-centrally tends to focus on the so-called "refugee crisis" (i.e. statistics and border control) and leave out what to them is at the core of the issue, i.e. "helping people rebuild their lives, restore their dignity and awaken a sense of belonging" (2017: p. 3). Thus, the Students' Union emphasizes what Streitwieser et al. (2018) refer to as a "Humanistic Rationale" for furthering refugees' access to higher education. In a comparison between North American and European interventions to help refugees into universities, Streitwieser et al. highlight this humanistic or ethic rationale as an important addition to a more traditional mindset for discussing e.g. internationalization of higher education: based on Knight (2008) this refers to a combination of political, economic, academic and socio-cultural rationales. Streitwieser et al. argue that the Humanistic Rationale is grounded in notions of social justice and in a conviction that higher education is a public or common good (Daviet 2016).

According to the Eurydice report, Germany stands out with national and institutional policies for integrating refugees and asylum seekers into higher education under the Integra program. Since 2015, The German

Academic Exchange Service (DAAD) has implemented a package of coordinated measures funded by the Federal Ministry of Education and Research (BMBF) with 100 million euros. There are initiatives taken at more than 170 universities and other higher education institutions, including German courses, introductory content programs ("taster programs") and preparatory courses ("bridging courses"), mentoring activities and extended guidance. There is also an investment into student led tutorials and welcome committees (European Commission , 2019: 19, and DAAD 2017).

Compared to Germany, the Nordic countries focus on a more limited sphere of activities, often focusing on procedures for recognizing educational qualifications and basic language learning (the local national language(s)). According to the 2017-18 survey behind the Eurydice report, Norway only provides language training whereas Denmark in addition provides grants/scholarships, personalized guidance and fee exemptions. Sweden lists the following measures: grants/scholarships, language training, online programs for refugees and asylum seekers, personalised guidance, training for staff, and support to institutions. There is no information given on Finland and Iceland, and no information on the quantity or the efficiency of the measures (European Commission 2019, 18). The report published by Nordic Council of Ministers (2019) compares employability for refugees in Denmark, Norway and Sweden. Here a positive effect is identified for refugees with low educational background in Norway and for refugees with high educational background in Sweden. Denmark does not focus on education to the same extent, but more on immediate employability, mainly in low-skilled job functions. A recent report by eight Danish student organizations (Analyse og Tal 2020) finds that only one fifth of refugees who have received their residence permit when 18-29 years old take part in secondary or tertiary education, which is considerably lower than the general Danish population. Refugees who received their residence permit as children do not differ significantly from the population as such. In the foreword to the report, the eight organizations call for a boost to refugees' access to education and for removal of barriers by policymakers as well as higher education institutions. We might add that the only preparatory courses into Danish

higher education for recent refugees we have been able to find come from the pedagogical professions, i.e. training of pre-school teachers and teachers for primary schools. None of the other eight Danish universities seems to provide content or language preparatory courses.

Neither the Eurydice report nor the Nordic report, however, unfold how the initiatives taken function in practice. To get more detailed information on this and on differences and similarities between national policies and priorities in the higher education sector of the Nordic countries is a key motive behind the present volume. The three articles are based on papers given to the 14th Nordand conference (The biannual Nordic Conference on Second Languages) in May 2019 in Copenhagen. A fourth paper presented data from the Finnish INTEGRA project, which is placed in the University of Jyväskylä (see <https://movi.jyu.fi/en/development/integra>). The Norwegian and Swedish articles elaborate on current pilot projects at universities in the two countries whereas the Danish article is a revisiting of a 15 year old pilot project from a Danish university with the purpose of looking at long term effects of preparatory programs.

Each of the contributors were asked each to describe the content and target of the academic language program for refugees, which they are connected to, and in addition to include the following points of comparison:

- Which language(s) are involved?
- Are the courses independent language courses or language dimensions built into disciplinary courses?
- Which levels according to the CEFR do the courses target?
- Are there assessment or evaluation procedures related to the courses?
- How are the courses funded? (EU-funds, national funds, institutional funds or private funds?)

The three articles are supplemented by a report from the Norwegian project on Language Minorities in the Lecture Room (Språklige Minoriteter i Auditoriet, SmiA) based on data from University of Oslo. The article is published with the permission of the Norwegian journal of Uniped where it was first published in 2019.

REFERENCES

- Analyse og tal F.M.B.A. (2020): Flygtninge i uddannelse. En analyse af flygtninge, der påbegynder ungdomsuddannelser og videregående uddannelser i Danmark. Udgivet af Danske Gymnasieelevers Sammenslutning, Danske Studerendes Fællesråd m.fl. www.ogtal.dk
- Cummins, Jim. (2008): Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption. In Bilingual Education. 10.1007/978-0-387-30424-3_116
- Daviet, B. (2016): Revisiting the principle of education as a public good. Education Research and Foresight. Working Papers 17. www.unesco.org.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2017): The Integration of Refugees at German Higher Education Institutions. Findings from Higher Education Programmes for Refugees. <https://www.daad.de/der-daad/fluechtlinge/en/>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019): Integrating Asylum Seekers and Refugees into Higher Education in Europe: National Policies and Measures. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Students' Union (esu) (2017): Refugees welcome? Recognition of qualifications held by refugees and their access to higher education in Europe – country analyses. <https://www.esu-online.org/?publication=refugees-welcome>
- Eurostat (2018): Migration and Migrant Population Statistics.
- Goastelloc, G. (2018): Refugees access to higher education in Europe. In Détourbe, M. A. (ed.). Inclusion through access to higher education. Exploring the dynamics between access to higher education, immigration and languages. Rotterdam: Sense Publishers, 21-38.
- Knight, J. (2008): Higher education in turmoil. The changing world of internationalization. Rotterdam: Sense Publishers.

- Hernes, V. et al. (2019): Nordic integration and settlement policies for refugees
A comparative analysis of labour market integration outcomes. Nordic Council of Ministers. TemaNord 2019:529.
- Sontag, K. (2019): Refugee Students' access to three European universities. An Ethnographic study. *Social Inclusion*, 7, 1, 71-79
- Streitwieser, B. et al. (2018): Access for Refugees into Higher Education. A Review of Interventions in North America and Europe. *Journal of Studies in International Education*. 1-24.
- Thøgersen, J. et al. (2014): Engelsk som undervisningssprog på nordiske universiteter – hvordan gør man? I Gregersen, F. et al. (red.): *Hvor parallelt. Om parallelspråkighed på Nordens universitet*. Nordisk Ministerråd, pp. 59-116 TemaNord 2014:535. <https://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:730884/FULLTEXT01.pdf>
- UNESCO Education Sector (2017): Protecting the Right to Education for Refugees. Working Papers on Education Policy 04.

**SUPPLEMENTARY LANGUAGE COURSES FOR ACADEMICS.
REPORT FROM UNIVERSITY OF BERGEN**

Ilka Wunderlich

Language acquisition has played an important role throughout Norwegian immigration history after the Second World War. When Norway received its first larger number of immigrant workers and refugees in the early 1970s, the cornerstones for measures for integration were laid. In the policy document White paper no. 39 from 1973¹, "*About immigration politics*", a minimum knowledge of Norwegian was considered a common interest of the Norwegian society (Brochmann & Hagelund 2012:166).

A centralized funding for Norwegian language courses of 150 and later 240 hours of training, was established by the Norwegian government, and it was up to the municipalities to provide and design language courses and to decide on rules for participation.

Despite the official immigration stop in 1975, which in theory lasted until 1991, foreign workers with in-demand qualifications, immigrants wanting to be reunited with their families, and an increasing number of asylum seekers, kept arriving in Norway. During the 1980s and 1990s, the responsibility for integration measures remained a local one, and language instruction, though increased in the number of hours of instruction, varied in quantity and quality and still did not become a formal legal right for immigrants. Additionally, while a few municipalities linked financial sanctions to participation in these courses, attendance remained voluntary – the latter becoming a heated topic of debate during the 1990s (Hernes et al. 2019:23).

After being the responsibility of the municipalities for several decades, the integration of immigrants became a matter of central regulation when the Introduction Act was implemented in 2004². Each municipality that agrees to settle newly arrived refugees, is obliged to provide a two-year, full time introductory program including Norwegian language

¹ Stortingsmelding nr. 39 (1973-4)

² also called the Introduction Act of 2003 (referring to 2003, when the law was enacted) or 2005 (referring to 2005, when its title was amended)

training and civic education, as soon as possible and within three months after their settlement. The participation also guarantees an introduction benefit, which could be reduced in cases of non-valid absence (Hernes et al., 2014:24). By making the introductory program mandatory for both sides, it based itself on the principle of immigrants' rights and obligations as citizens in the Norwegian society (Hernes et al. 2019:24). According to the Norwegian government, basic language skills were the key to entering the labour market, as their aim was

to give the individual basic skills in the Norwegian language and a fundamental insight into Norwegian social conditions and to prepare him/ her for work or education³.

In 2012, the number of hours of language and civics training was increased from 300 to 600 hours. This rule applies to immigrants aged 16-55 years with a residence permit, which forms the basis for a permanent residence permit and also includes refugees. Furthermore, the curriculum⁴ was revised, and there was a stronger focus on basic reading and writing skills as well as at vocational Norwegian language training and digital competence (Skutlaberg, Drangslund & Høgestøl 2014:44). A year later, the action plan *"We need the skills of immigrants"* (BLD 2013) was submitted by the Norwegian government under Jens Stoltenberg and was further supported by the subsequent government under Erna Solberg. One of the central issues was about offering immigrants with higher education a better adjusted instruction in Norwegian language – once again, the knowledge of the Norwegian language was highlighted as a key for inclusion into the Norwegian society (Arnesen 2015:6).

In 2015, 31,145 asylum seekers came to Norway, 19,200 more than the previous year. The major countries of origin were Syria (34 % of all new asylum seekers) and Afghanistan (22 %). Norway appointed its first Minister of Immigration and Integration, and proposals from 2013 for stricter requirements were redebated. In spring 2016, self-

³ www.regjeringen.no/en/topics/immigration-and-integration/kd/Verkemiddel-i-integreringsarbeidet/introduksjonsprogram/id2343472

⁴ Forskrift for læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (FOR-2012-04-19-358)

sufficiency and the passing of language and civics tests as requirements for obtaining permanent residence, got the necessary majority in parliament. Another proposal by the Norwegian government in autumn 2016 to provide municipalities with the possibility of reducing introduction benefits for refugees until they had passed a language test, did not receive enough support from the opposition parties in parliament to be passed (Hernes 2018:1314).

Language has remained a central factor for immigration until today. However, the way language acquisition is described in the six white papers on immigration policy from 1980-2016 has changed throughout the years, as we can see in the white paper from 2016, which is characterized by a more frequent use of words like 'rapid', 'integration', and 'test' (Kulbrandstad 2017:107). In their latest report to the OECD, the Norwegian government explicitly sets "*language training as a condition for receiving financial assistance*" and speaks now of helping immigrants to achieve a "*higher level of Norwegian language skills*" (Thorud 2020:8).

Today's laws link different possibilities and legal rights to the different proficiency levels defined by the Common European Framework of Reference. Immigrants aged 16-67, including refugees with a temporary residence permit, applying for a permanent residence permit (which is normally granted after three years of continuous residence), must demonstrate oral proficiency at level A1, and those who apply for the Norwegian citizenship, must demonstrate oral proficiency at level A2. Oral *and* written proficiency at level B2, is the requirement for admission to higher education⁵. The levels A1, A2, and B1 are covered by the introductory program, while the knowledge and skills of B2 can be obtained by attending courses at universities or adult education centres. Besides the language requirements for the permanent residency, the compulsory civics training must be completed and the final test has to be passed in a language the participant understands, and the immigrant must have been self-supporting for the past 12 months (Thorud 2020:9).

⁵ Forskrift 31. januar 2007 nr. 173 om opptak til høyere utdanning § 2-2 annet ledd.

The Norwegian language instruction in the introductory program is traditionally organized following three tracks. They offer different adjustment, speed and progression, but all lead to the same language proficiency levels. While in smaller municipalities, participants following different tracks often attend the same instruction class, bigger municipalities normally offer different courses for each track. Track 1 is aimed at participants who have little or no education, and track 2 at those with some educational background who are accustomed to using a written language for learning. Track 3 offers a fast progression for participants who are used to acquiring knowledge through reading and writing, who often have studied one or more second languages, and potentially have developed good learning strategies and high linguistic awareness. These participants either have a higher or a longer educational background, thus resulting in possible variations in educational background at track 3 (Arnesen 2015:9). Djuve et al. highlight the advantages of participants with a higher or upper secondary education, compared to those who have little or no education upon arrival in Norway. This is because they

know what learning entails, they have developed study techniques and work strategies that they can draw on, and several also speak English in addition to their native language (2017b: 10).

However, so far there doesn't seem to be much focus on an adjusted Norwegian language instruction during the introductory program, and as Abamosa et al. point out, the program does not guarantee *"any participation in higher education"* (2019:3).

Since the early 1990s, immigrants and refugees with an academic background, who have already gained a Norwegian language proficiency level of B1, have had the opportunity to continue studying Norwegian through university courses. The University of Bergen offers supplementary Norwegian language courses for exchange students, international employees, and their partners at all levels from A1 to C1. These are paid for by institutional funds and taught by assistant and associate professors with an educational background and experience in teaching Norwegian as a second language. At level 3 (approximately corresponding to B2 and focusing on academic language skills), one

course with a fixed number of seats per semester has been reserved for refugees and immigrants with a permanent residence permit, who also fulfil the basic general entry requirements for post-secondary studies in Norway⁶.

Due to the increased number of refugees in the municipality of Bergen, a workgroup for refugees was established by the rectorate and The Division of Student Affairs at the end of 2016⁷. Adding a course at a lower level, corresponding to level B1, to the course portfolio in 2017, was one of the concrete measures used for adapting to the increase in demand for pre-academic language instruction. The measure was taken in line with the university's action plan for internationalization. This plan aims at an active contribution to refugees in Norway and their education and at producing a specific action plan for them⁸. In the application process, refugees with a background in healthcare related education have been prioritized since 2017, but due to the low number of applicants who have sufficient skills, all qualified candidates have been accepted so far. The University of Bergen now offers 1 course at level 2 (corresponding to approximately B1) and one course at level 3 (corresponding to approximately B2) each semester. Officially called "Norwegian Courses for Refugees and Immigrants", both courses can take up to 20 participants. The courses are independent from any other subjects of study and build upon one another, which implies that the participants need to register and pass the exam at level 2 in order to get admission to level 3. While the courses for international exchange students and employees include 6 hours per week, the courses for immigrants and refugees are extended to 8 hours per week, with 4 classes of 90 minutes amounting to 104 hours in total per semester. The participants are also offered extra hours of guidance for improving their writing skills, and they can individually extend their schedule by attending one of the voluntary courses offered to all participants of the Norwegian language courses. These include a 90 minutes' grammar course, a 45 minutes' pronunciation course per week, a writing workshop, as well as access to a language lab several times a week.

By accepting the course offer and paying the regular semester fee, the immigrants and refugees gain student status and with it get all the benefits every student at a Norwegian university is entitled to. This

⁶ www.uib.no/node/48925

⁷ www.uib.no/uibforflyktninger/105024/arbeidsgruppe-ved-uib

⁸ www.uib.no/en/strategy/102732/action-plan-internationalisation#b-priority-area-the-world-in-uib

includes access to libraries and student training centres, student discounts at canteens and on public transport, and more. Attending classes at the university also gives them the opportunity to be in an academic environment, to get first impressions of the institution's structure as well as of student life. Since 2018, an "academic language lunch" has been arranged for all participants of the Norwegian classes several times during a semester. This gives the refugee students the possibility to meet other students and academics and discuss various topics while enjoying their homemade lunch and free tea or coffee. The student status also implies certain obligations, such as mandatory attendance, which is a requirement for all Norwegian language courses at the University of Bergen. The maximum allowed absence is 25 % of all the scheduled classes, and both attendance as well as submitting at least five written assignments throughout the course is required for admittance to the final exams.

The courses' objectives and content are exclusively aimed at language acquisition. As a course outcome of level 3, students will master the main rules of Norwegian grammar and will be able to converse in Norwegian about general topics and carry on an academic discussion in relatively fluent Norwegian. They will also be able to understand lectures in Norwegian and take notes, read and understand Norwegian textbooks, newspapers, and fiction without special difficulties, as well as express themselves in writing about general and academic topics without distorting the content. This corresponds to the description of an independent language user at the B2-level, who can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialization. They can also interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible, without strain for either party. They can produce clear, detailed texts on a wide range of subjects, and explain a point of view of a topical issue, giving the advantages and disadvantages of various options⁹.

These skills form the foundation for meeting the Norwegian language requirement for studying at universities and colleges in Norway. In the level-3 course, there is a strong focus on cultural competence, raising awareness of genre skills and introducing the students to the Norwegian academic writing tradition. No other non-language dimensions are included in the course.

⁹ www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale

There has always been a high interest in the university's level-3 courses, which offer immigrants an alternative to take an exam free of charge, compared to the national level-B2 tests which are subject to fees. For admission to level 3, extern applicants need to pass a placement test. This written placement test corresponds to the level of Norwegian obtained after completing the written exams at level 2, which test the students' skills of expressing themselves about various topics, using parts of their acquired active vocabulary of about 2000 words and mastering the key parts of Norwegian morphology and syntax. The Division of Student Affairs is then responsible for granting admission, based on the results evaluated by the language teachers.

Before 2017, candidates with insufficient results in the placement tests were rejected when their performance would not meet the requirements mentioned above. As their results in the tests show, the candidates' proficiency would often correspond to a mix of a more independent use of a larger phrasal vocabulary at a B1-level on one hand, and spelling and morphology typical for a basic user at level A2 on the other hand. Many applicants also show a clear A2 profile when it comes to formal language, writing, *and* vocabulary skills.

Results would qualify them for a level 2 course (B1) rather than a level 3 course (B2). When the number of applicants for the level-3 course for refugees and immigrants increased in 2016 there was also a higher number of candidates that did not pass the placement test. As mentioned above, one of the measures that has been taken at the University of Bergen, is to offer a Norwegian language course at level 2 for refugees and immigrants, corresponding to an approximate B1 level. By offering these candidates a level-2 course instead, they get the chance to improve their Norwegian writing, grammar, and spelling skills and to prepare themselves *before* acquiring more academically focused language content in the following semester, where correct and accurate language use is a basic requirement. Also, for this course, candidates are admitted via a written placement test, which tests the knowledge of Norwegian at a level corresponding to A2. The following level-2 course covers 8 hours per week, with 4 classes of 90 minutes amounting to 104 hours in total per semester, and they have the same access to the voluntary offers as the other students. Some of the refugees are still completing the introductory program, but through the collaboration with the municipality, they get the chance to participate in the university course simultaneously.

It seems one of the biggest challenges that students face in general, are the transitions from level A2 to a more independent level B1, as well as from level B1 to the academic level B2. This can also be observed by looking at the results of both national tests and university exams. While only an average of 7 % of all candidates at the national Norwegian language test passed the written part at level B2 in 2019, around 36 % passed the written part at level B1 at the same test.¹⁰ There is also a high rate of failure in the level-3 exams of Norwegian at the university, but at 20 – 30 %, it is a bit lower than that for the national tests. In comparison, there is a lower rate of failure (5 to 10 %) in the university level-2 exams. These numbers show that there are much better chances to pass a lower level test (B1). In his report "*Språket – første skritt mot integrering*", Einarsen points out that candidates often take several tests before they succeed, and he concludes that becoming an independent language user seems to be a long and demanding process for newly arrived immigrants. In the meantime, the results in the oral parts of the national tests tend to be much better than the ones in the written tests (Einarsen 2013:54). These numbers correspond with the results at the university exams. Teachers report that participants at both level-2 and level-3 courses possess good oral communication skills in Norwegian, and one explanation is that they have obtained these quickly since they arrived, because they are essential for everyday life in Norway.

When candidates apply for the written placement tests mentioned above, they are highly motivated and want to get fast access to higher education or continue their professional path, but as the results show, they are not yet ready in terms of the necessary language requirements, especially when it comes to basic written skills, which are indispensable in higher education. Impatience plays an important role here, a factor which Bygnes has observed in her interviews of Syrian academics who feel that "*life doesn't move forward*" because of all the time they spend waiting and studying (Bygnes 2019:11). Another explanation could also be the lack of awareness of the different levels and the respective requirements.

While there are many individual factors that may impact language acquisition, such as age, level of motivation, learning style, confidence, experiences, pressure, expectations, fears, and traumas, time seems to be one of the most important. Morrice et al. describe the conflict

¹⁰ The numbers are obtained from Skills Norway's bank of statistics (Statistikkbanken Kompetanse Norge, <http://status.vox.no/webview/>)

between the aim for rapid entry into the labour market and the time needed for developing the necessary language proficiency as:

Resettled refugees are currently caught between the conflicting policy goals of rapid entry to the labour market and the goal of language learning: employment is considered the primary indication of self-sufficiency and refugee integration, and yet entry into low-level employment in the short term works against refugees developing the language proficiency that would improve their long-term outcomes. A longer-term strategy that invests in [...] language as a priority might be a more effective strategy for securing integration outcomes across a range of domains, including employment (Morrice et al. 2019:17).

According to Cummins' Iceberg model, which was developed to capture children's bilingual development including their second language acquisition, it takes around 1 to 3 years to acquire basic interpersonal communication skills (BICS). These are used in daily communication and contain frequent and common idiomatic expressions. Cognitive academic language proficiency (CALP) needs 5 to 7 years to develop and requires a high-level of critical thinking and hypothesizing (Cummins 1981). This model can provide a good explanation for the challenges of our target group. Especially, amongst newly arrived refugees who fit well into the description of the BICS-category and find themselves in a dilemma where time and impatience act opposingly. The refugees communicate well but need more time to develop academic language proficiency, as well as an understanding of the Norwegian academic culture. However, it is not just time that is a factor to be considered. Interestingly, some applicants to the Norwegian language courses at the University of Bergen, have already lived in Norway and studied and used the Norwegian language for more than five or even ten years, but have not achieved an academic language level. Fossilization could be a reason for this – a phenomenon where learners tend to keep structures from their first language in a second language, irrespective of their age or the amount of instruction they receive (Selinker 1972:215). Yet the lack of adjusted instruction offered might also explain this development, and therefore this should be held in consideration when organizing parts of the integratory program. This would then not only focus on communication, but also formal correctness. In 2013, the Norwegian Ministry of Children and Families suggested a better adjusted Norwegian language scheme for immigrants with higher education, providing them with faster

progression and more aimed at their professions (BLD 2013:12). In their report on the introductory programs in Norway, Djuve et al. cite some of the interviewed headteachers, who reported that

linking language training to upper secondary education or higher education is even less common" because of "the lack of cooperation with upper secondary schools and county municipalities as well as the physical distance to educational institutions such as upper secondary schools and universities or university colleges (Djuve et al. 2017b:5).

This also shows that a better cooperation between the municipalities, higher education institutes, and other parties is needed.

While several studies with a particular focus on highly educated refugees in Norway have been published during the last couple of years (Abamosa et al. (2019), Bygnes (2019), Goastellec (2018), Djuve et al. (2017a, 2017b, 2019), Kulbrandstad (2017)), further and more detailed research is needed on the topic of refugees' acquisition of the Norwegian language at higher levels. In accordance with their goal for internationalization, the universities in Norway have a strong social responsibility and should be inclusive of refugees with a higher educational background by offering them fast access to the academic world and the same opportunities and support as international students and researchers (cf. Abamosa et al. 2019:13).

REFERENCES

- Abamosa, J. Y., Hilt, L. T., & Westrheim, K. (2019). Social inclusion of refugees into higher education in Norway: A critical analysis of Norwegian higher education and integration policies. *Policy Futures in Education*, 1478210319878327.
- Arnesen H, Roddvik V, Slette I. R. (2015). Norskopplæring for innvandrere med høyere utdanning fra hjemlandet – Kartlegging og anbefalinger. VOX Nasjonalt fagorgan for Kompetansepolitikk
- Barne-, likestillings-og inkluderingsdepartementet (2013). Vi trenger innvandrernes kompetanse. (Handlingsplan 2013–2016). www.regjeringen.no/no/dokumenter/handlingsplan-vi-trenger-innvandrerne-k/id735937.
- Brochmann, G., & Hagelund, A. (2012). Immigration policy and the Scandinavian welfare state 1945-2010. Palgrave Macmillan.
- Bygnes, S. (2019). Not All Syrian Doctors Become Taxi Drivers: Stagnation and Continuity Among Highly Educated Syrians in Norway. *Journal of International Migration and Integration*, pp. 1-14.
- Cummins, J. (1981). Empirical and theoretical underpinnings of bilingual education. *Journal of education*, 163(1), 16-29.
- Djuve, A. B., & Kavli, H. C. (2019). Refugee integration policy the Norwegian way—why good ideas fail, and bad ideas prevail. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 25(1), pp. 25-42.
- Djuve, A. B., Kavli, H. C., Sterri, E. B., & Bråten, B. (2017a). Introduksjonsprogram og norskopplæring. Hva virker – for hvem. Rapport, 17, 31.
- Djuve, A. B., Kavli, H. C., Sterri, E. B., & Bråten, B. (2017b). Summary of the research report "Introductory programme and Norwegian language training. What works – for whom?"

- Einarsen, K. J. (2013). Språket – første skritt mot integrering. *Samfunnsspeilet*, 5, pp. 51-55.
- Goastellec, G. (2018). Refugees' Access to Higher Education in Europe: Comparative Insights on a New Public Issue. In *Inclusion through Access to Higher Education* (pp. 21-38). Brill Sense.
- Hernes, V. (2018). Cross-national convergence in times of crisis? Integration policies before, during and after the refugee crisis. *West European Politics*, 41(6), pp. 1305-1329.
- Hernes, V., Arendt, J. N., Jona, P. A., & Tronstad, K. R. (2019). Nordic integration and settlement policies for refugees: A comparative analysis of labour market integration outcomes. *Nordic Council of Ministers*.
- Hernes, V., & Tronstad, K. R. (2014). Komparativ analyse av introduksjonsprogram i Norge, Sverige og Danmark, *Journal of Population Economics*, 22(4), pp. 909-939.
- Kulbrandstad Iversen, L. (2017). Integration and language education in Norwegian immigration policy documents 1980–2016. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 11, pp. 101-120.
- Morrice, L., Tip, L. K., Collyer, M., & Brown, R. (2019). 'You can't have a good integration when you don't have a good communication': English-language learning among resettled refugees in England. *Journal of Refugee Studies*, pp. 1-19.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), pp. 209-232.
- Skutlaberg, L. S., Drangslund, K. A. K., & Høgestøl, A. (2014). Evaluering av introduksjonsprogrammene i storbyene. Program for storbyrettet forskning. *Ideas2evidence-rapport*, 9.
- Thorud, E. (ed.) (2020). *Immigration and Integration 2018-2019. Report for Norway to the OECD.* (www.regjeringen.no/en/dokumenter/immigration-and-integration)

www.kompetansenorge.no

www.bergen.kommune.no

SPRÅKINTRODUKTION TILL AKADEMISKA STUDIER VID GÖTEBORGS UNIVERSITET

Carina Carlund, Camilla Håkansson & Lina Larsson

Inledning

Efter den stora flyktingströmmen 2015 har behovet av åtgärder för att skapa vägar in på den svenska arbetsmarknaden för personer med flerspråkig bakgrund ökat. En möjlighet att snabbare kunna etablera sig i samhället är att kunna tillvarata den utbildning som man har tillägnat sig tidigare. Idag är det inte ovanligt att flyktingar kommer till Sverige med en akademisk utbildning och det finns sedan länge en möjlighet att inom högskoleutbildningen komplettera en utländsk examen med det som saknas för att få en svensk behörighet i yrket. Oftast är detta en snabbare väg för personen än om vederbörande skulle gå en hel universitetsutbildning i Sverige. Ett flertal av dessa personer kommer med en utbildning inom ett yrke där det i Sverige råder brist på utbildad personal, tex lärare, apotekare och sjuksköterskor. Det är alltså en vinst för såväl samhället som för den enskilde individen att övergången till att kunna arbeta i Sverige inom sitt yrke går så snabbt och smidigt som möjligt.

Den som vill påbörja en kompletterande utbildning på universitetet måste för att vara behörig kunna uppvisa ett godkänt betyg i svenska som andraspråk 3 från den kommunala vuxenutbildningen eller från gymnasieskolan (se precisering av den språkliga nivån under avsnitt *Behörighet och språkliga krav*). Trots godkänt betyg i svenska som andraspråk uppstår i många fall språkliga hinder för studenterna att kunna tillgodogöra sig kursinnehållet i universitetsutbildningen. Studenternas kunskaper att skriva akademisk text och att muntligt kunna presentera vetenskapligt innehåll räcker inte till. Detta är bakgrunden till att man vid flera lärosäten i Sverige nu inför någon form av språklig introduktion till akademiska studier för att

underlätta för studenterna att nå hela vägen fram till yrkesbehörighet i Sverige.

I artikeln redogörs först för begreppet akademisk litteracitet i relation till studenternas utmaningar och utbildningens krav. Därefter ges en introduktion till de kompletterande utbildningarna genom en beskrivning av bakgrund, olika lösningar för språkinstruktionen och språkliga krav. I nästföljande avsnitt redogörs för kursupplägg, kursinnehåll och exempel från undervisningen i *Språkinstruktion för akademiska studier* (SVA101) på Göteborgs universitet. Avslutningsvis finns en konklusion och framåtblickar.

Akademisk litteracitet

De utmaningar som akademiskt skrivande inom universitetsutbildningen innebär för studenter idag kan med akademisk litteracitet som utgångspunkt förstås och problematiseras i en social kontext (Lea & Street 1998). I en svensk kontext talar vi om breddad rekrytering (Blåsjö & Wittek 2017) vilket innebär att högskola och universitet ska vara tillgängliga för och spegla den mångfald som finns i samhället, oavsett bakgrund, etnisk tillhörighet, bostadsort, könstillhörighet eller funktionsnedsättning. Helt nya grupper studerar idag på universitetet än tidigare och en del studenter kan uppleva att den akademiska miljön känns avlägsen (Blåsjö & Wittek 2017). Även om man som studenterna på de kompletterande utbildningarna har en universitetsutbildning från ett annat land kan den akademiska miljön på svenska lärosäten kännas främmande. Utifrån begreppet akademisk litteracitet förs diskussionen om hur det akademiska skrivandet inom utbildningar kan stöttas inom universitetsvärlden på olika sätt (jfr. Hathaway 2015; Fernsten & Reda 2011; Hyland 2011). Inom den akademiska litteracitetsdiskursen handlar det inte om att identifiera brister hos studenter eller att förse dem med en uppsättning färdigheter som de kan använda sig av i vilken kontext som helst (Lea & Street 1998), utan skrivande ses istället som tätt kopplat till specifika kunskapskrav som kan relateras till enskilda ämnen och kurser (Lennartson-Hokkanen 2016).

Hyland (2011) argumenterar för att skrivandet är centralt inom universitetet och att det är hög tid att sluta betrakta skrivande som generiska färdigheter som studenterna har misslyckats med att tillägna sig. Hyland (2011) drar slutsatsen att lärare på universitetet måste se akademiskt skrivande som en "situerad aktivitet" (Hyland 2011) med en central plats inom universitetets praktiker och inte skilt från lärandet. Hyland (2011) betraktar också skrivande ur ett andraspråksperspektiv och konstaterar att särskilt studenter som tillhör den här studentgruppen ofta upplever diskurserna för skrivande på universitetet som främmande och annorlunda i jämförelse med det skrivande som de känner till från tidigare skolgång. De kan också uppleva att de skrivkonventioner som finns på deras förstaspråk inte stämmer överens med de konventioner som råder på universitetet. Canagarajah och Jerskey (2009) beskriver det som att de rör sig mellan både olika språk och litterära traditioner och omförhandlar normer och konventioner för att utveckla sin akademiska andraspråkskompetens. I det här sammanhanget är det nödvändigt att lärare tillsammans med studenter kritiskt granskar de rådande konventionerna inom den aktuella skrivkontexten för att kunna avmystifiera dem och på så vis kunna utveckla en egen röst för att kunna representera sig själva (Canagarajah & Jerskey 2009).

I det här beskrivna sammanhanget återfinns studenterna i *Språkintröduktion till akademiska studier* (SVA101). I SVA101 är fokus i undervisningen på de färdigheter som studenterna behöver för att studera sin kompletterande utbildning, dvs. muntlig kommunikativ färdighet i akademiska sammanhang, liksom att läsa och skriva akademisk text. Målet med kursen är att studenterna ska utveckla ett akademiskt språk för studier i ämnet samtidigt som yrkesspråket i deras framtida profession som fokuseras.

De kompletterande utbildningarna vid Göteborgs universitet

I avsnittet ges en bakgrund till de kompletterande utbildningarna och olika koncept beskrivs. Trots att de nordiska länderna på många sätt liknar varandra finns det ändå en hel del skillnader. Vi ger därför en kort introduktion till hur de kompletterande utbildningarna är uppbyggda, vilken

behörighet som krävs samt hur det språkliga inplaceringstestet är konstruerat.

Bakgrund

Vid flera svenska lärosäten ges kompletterande utbildningar för utländska akademiker. Ett antal av dessa utbildningar ligger inom den så kallade integrations-satsningen. De kompletterande utbildningarna är ett uppdrag finansierat av socialdepartementet via utbildningsdepartementet. Det är ett årligt uppdrag till lärosätena via regleringsbrev (regeringens årliga instruktion till myndigheten). De kompletterande utbildningarna syftar till att personer som har en avslutad utländsk högskoleutbildning eller en annan avslutad utländsk eftergymnasial utbildning ska:

- (1) avlägga en sådan examen som avses i högskolelagen och som kan ges efter en högskoleutbildning som motsvarar den utländska utbildningen,
- (2) kunna få behörighet enligt föreskrifter inom det aktuella yrkesområdet att i Sverige utöva ett yrke som den utländska utbildningen är relevant för, eller
- (3) få kunskaper för att i Sverige utöva ett yrke som den utländska utbildningen är relevant för. (Förordning 2018:1497).

De kompletterande utbildningarna är ett svar på hur vi i Sverige ska komma till rätta med bristen på utbildad personal inom en rad yrken. Exempelvis saknas behöriga lärare i skola och förskola i stor utsträckning i Sverige och enligt en prognos från Statistik-myndigheten (SCB 2017) kommer antalet barn och unga att öka fram till 2031 vilket medför ett ökande behov av behöriga lärare. Antalet som påbörjar en lärarutbildning skulle behöva dubbleras i många fall. För ämneslärarutbildningen handlar det om en 50 procentig ökning av antalet nya studenter för att behoven av behöriga lärare ska kunna täckas (SCB 2017). För att råda bot på lärarbristen

behöver en rad olika åtgärder vidtas. En av dem är att ta till vara på de personer som har en utländsk lärarutbildning eller en generell examen i ett svenskt skolämne. Syftet med utbildningen *Utländska lärare och akademikers vidareutbildning* (ULV) är att använda den kompetens som finns hos deltagarna genom kompletterande studier och på så vis öka deras anställningsbarhet i den svenska skolan. Drygt 20 procent av alla elever i den svenska grundskolan har utländsk bakgrund, i den mening att de själva eller deras föräldrar är födda utomlands, och ca 140 modersmål finns representerade i grundskolan. I den snart 20 år gamla propositionen *En förnyad lärarutbildning* (Prop. 1999/ 2000: 135) står att läsa:

I den nya läraruppgiften ingår att verka i ett samhälle som präglas av etnisk och kulturell mångfald. Migrationen har medfört ökade krav på förståelse och respekt för olika kulturella identiteter. Nya språkliga, etniska och religiösa grupper medför krav på en vidgad sociokulturell kompetens hos alla medborgare [...] Detta ställer ökade krav på att lärarna dels utbildas för att kunna verka i en mångkulturell förskola, skola och vuxenutbildning, dels utvecklar förmågan att förbereda barn och ungdomar för ett liv i ett mångkulturellt samhälle (Prop.1999/200:135, s 9).

Ovanstående ställer särskilda krav på undervisningen och på de lärare som undervisar. Men trots att det har gått nästan 20 år sedan propositionen är det än idag fullt möjligt att i Sverige gå igenom en hel lärarutbildning utan att få med sig kunskaper om hur det är att undervisa i ett flerspråkigt klassrum. Mot bakgrund av detta är deltagarna i ULV en viktig lärarkategori. De kan bidra med både kulturell och flerspråkig kompetens i den svenska skolan och vara en resurs för sina kollegor och elever.

Det svenska utbildningsdepartementet gav år 2007 i uppdrag åt sex svenska lärosäten (Göteborgs universitet, Linköpings universitet, Malmö universitet, Stockholms universitet, Umeå universitet och Örebro

universitet) att anordna kompletterande utbildning för utländska lärare med en postgymnasial utbildning. Utbildningen kom att benämnas *Utländska lärares vidareutbildning*¹¹, ULV (Högskoleverket 2012). År 2008 kom den särskilda förordning i *Svensk författningssamling* (SFS 2008:1101) som reglerade satsningen och angav utbildningens omfattning till högst 120 högskolepoäng. I januari 2019 trädde en nyelse av förordningen om högskoleutbildning som kompletterar utländsk examen i kraft. Den innebär att kompletterande utbildningar nu kan innehålla 30 hp¹² (högskolepoäng) extra vilket betyder att det är möjligt att lägga till en termin i svenska för akademiska studier (SFS 2008:1101). Institutionen för svenska språket fick därför i uppdrag av Göteborgs universitet att utforma en terminskurs i svenska. *Språkintröduktion till akademiska studier* (SVA101) genomfördes första gången i mindre skala med en kursgrupp under vårterminen 2019 och vårterminen 2020 tillkom fler kompletterande utbildningar med krav på extra språkundervisning. Ett exempel på detta är de kompletterande utbildningarna för sjuksköterskor och apotekare som följer samma koncept som språkkursen med inriktning mot ULV. Autentiska texter och talsituationer från respektive utbildning är del av det underlag som kursen bygger på. Det handlar exempelvis om filmer som visar hur sjuksköterskans bemötande av patienten eller apotekarens bemötande av kunden kan se ut samt litteratur som både behandlar omvårdnad och medicinsk behandling. På samma sätt som det är viktigt med flerspråkiga lärare i en grundskola där drygt 20 procent av eleverna har ett annat modersmål än svenska, är det viktigt med vårdpersonal som speglar populationens sammansättning. Sverige är idag ett land med runt 200 språk (Carlson 2009) och flerspråkig vårdpersonal bidrar till förtroendeskapande och viktig kulturell kompetens i möte med kollegor och patienter.

¹¹ Stockholms universitet som är det samordnande universitetet skriver ut ULV som Utländska lärares vidareutbildning, Göteborgs universitet har däremot valt namnet Utländska lärares och akademikers vidareutbildning.

¹² Högskolepoäng är ett sätt att mäta omfattningen av en kurs eller en utbildning. 30 högskolepoäng motsvarar en termins heltidsstudier.

Olika upplägg för SVA 101 på de kompletterande utbildningarna

Ansvariga för de kompletterande utbildningarna har valt olika vägar för hur språkinstruktionen ska behandlas inom utbildningen. I ULV-programmet har man valt att lägga terminen utanför programmet men med ett obligatoriskt inplaceringstest som görs för att avgöra om den studerande kan påbörja den kompletterande utbildningen direkt eller om studenten först ska gå språkinstruktionskursen. Inom de kompletterande utbildningarna för sjuksköterskor och apotekare har man valt ett annat koncept. Språkterminen ingår i kurspaketet för utbildningen. Det är alltså obligatoriskt att gå kursen men det finns möjlighet att tillgodoräkna sig instruktionskursen om man har visat tillräckliga kunskaper på det obligatoriska inplaceringstestet.

Att man som ansvarig institution för kompletterande utbildning väljer olika koncept hänger nära samman med hur utbildningen som helhet är organiserad. I ULV-programmet upprättas en individuell studieplan som innefattar de kurser som den studerande måste komplettera. Det betyder att det kan vara stor skillnad mellan vilka kurser som de olika studenterna måste genomföra. Programmet läses ofta på halvfart och med distansundervisning till viss del. I den kompletterande utbildningen för sjuksköterskor läser alla studenter samma delkurser och utbildningen ges på helfart. Detsamma gäller för den kompletterande utbildningen för apotekare. Språkinstruktionskursen innehåller ämnesspecifika språkkurser, vilket innebär att kursen som riktar sig mot ULV-programmet har ett tydligt fokus på läraryrket medan den kompletterande utbildningen för sjuksköterskor och apotekare riktar sig språkligt mot dessa yrken.

Behörighet och språkliga krav

För att vara behörig till den kompletterande utbildningen behöver studenterna ha en utländsk akademisk examen samt ett godkänt betyg i svenska som andraspråk 3, dvs. en språklig kompetens som motsvarar gymnasienivå. En möjlighet att få högskolebehörighet i svenska är att få

godkänt resultat på *Tisus*, test i svenska för utländska studenter. *Tisus* är ett behörighetsgivande test i svenska och riktar sig till personer med utländsk gymnasiebehörighet (Stockholms universitet 2019a). Den vanligaste vägen för att nå språklig behörighet för högskolan är dock att läsa in gymnasiekurserna svenska som andraspråk inom kommunal vuxenutbildning (Komvux).

Kommunal vuxenutbildning vänder sig till personer som saknar grundläggande eller gymnasial utbildning. Huvudman, dvs. den som driver utbildningen och ansvarar för att lagar och regler för utbildningen efterföljs, är kommuner eller landsting. Det är dock möjligt för huvudmannen att lägga ut utbildningen på entreprenad vilket också är något som sker allt oftare i Sveriges kommuner. Huvudmannen har dock kvar det yttersta ansvaret för att regelverket efterföljs (Skolinspektionen 2019). I Göteborg finns det ett flertal utbildningsanordnare som erbjuder kurser på gymnasial nivå, t.ex. Hermonds, Studium, ABF och Eductus.

Gymnasieämnet svenska som andraspråk jämförs med ämnet svenska beträffande behörighet för vidare studier. Elever med annat modersmål än svenska kan i gymnasieskolan eller inom vuxenutbildningen välja att läsa kursen svenska eller svenska som andraspråk. Om de uppnår godkända betyg blir de behöriga för universitetsstudier oavsett om de har läst svenska eller svenska som andraspråk. I internationella sammanhang är en jämförelse med *CEFR* (Gemensam europeisk referensram för språk) användbar. Skolverket, den svenska förvaltningsmyndigheten för skola och vuxenutbildning, gör dock ingen jämförelse mellan gymnasiebetygen i svenska som andraspråk och *CEFR*-skalan (Skolverket 2019). Däremot används *CEFR*-skalan på lägre nivåer inom vuxenutbildningen där t.ex. Sfi-nivå motsvarar B1 inom *CEFR*. Sfi, svenska för invandrare, är grundläggande språkkurser i svenska och de första språkkurserna som nyanlända möter. Skolverket gör inte jämförelsen mellan *CEFR* och betyget i svenska som andraspråk för gymnasienivå och komvux eftersom i betyget för komvux respektive gymnasieskolan ingår andra delar än endast språkfärdigheter.

Alla studenter som blir antagna till den kompletterande utbildningen har alltså ett betyg i svenska som andraspråk som ger dem behörighet till akademiska studier. Trots detta har många språkliga svårigheter att kunna tillgodogöra sig utbildningen vilket alltså motiverar införandet av en språkintröduktion till akademiska studier.

Inplaceringstest

Terminen före kursstart genomförs ett inplaceringstest. Syftet med testet är att bedöma om studenterna har tillräckliga kunskaper i svenska för att kunna tillgodogöra sig den kompletterande utbildningen. De studenter som i testet visar goda kunskaper behöver inte gå SVA101 utan kan påbörja den ordinarie kompletterande utbildningen.

Inplaceringstestet har utarbetats med inspiration från två andra lärosäten med liknande test, dels inplaceringsprovet från Stockholms universitet och dels inplaceringstestet från Malmö universitet (Stockholms universitet 2019b; Malmö universitet 2019). Testet prövar i nuläget två färdigheter, läsförståelse och skriftlig färdighet, vilket är två av de tre färdigheter som mäts i Tisus. Vi har valt att använda Tisus som förlaga för vilka färdigheter som ska testas eftersom Tisus erkänns nationellt som behörighetsgivande (Eklund Heinonen 2009).

Skriftlig färdighet testas genom en resonerande skrivuppgift där skribenterna ska reflektera och resonera om ett givet ämne. Ämnet är av generell karaktär så att provdeltagarna utan förkunskaper om ämnet ändå ska ha möjlighet att kunna producera en längre text. Ett exempel är klimat och miljö där provdeltagarna ska resonera om klimatförändringar och miljöpåverkan. Det är inte sakinnehållet som bedöms utan textens språkliga nivå och struktur. Till uppgiftsbeskrivningen tillkommer en sida med korta texter som kan vara till stöd för uppgiften. Skrivuppgiften är uppbyggd på samma sätt som den skriftliga uppgiften i Tisus (Stockholms universitet 2019a).

Läsförståelse testas genom två delprov. Det första består av en längre text som provdeltagarna får i förväg för att kunna läsa hemma. Provdeltagarna uppmanas att läsa texten för att kunna redogöra för innehållet och på så sätt få en förförståelse för textens innehåll. Vid provtillfället får provdeltagarna texten i pappersform samt uppgifter. Dessa består framför allt av frågor som kräver korta svar samt av en fråga där ett längre svar med ca 150 ord krävs. Den andra delen av läsförståelsetestet består av en kortare text som läses vid provtillfället. Uppgifterna testar ordförrådet i texten och besvaras genom flervalsalternativ. Läsförståelsetesten har likheter med de läsförståelsetest som används vid Malmö universitet (Malmö universitet 2019).

Än så länge ingår inte något muntligt test men planer finns på att inrätta detta så småningom. Ett muntligt test skulle utan tvekan vara önskvärt men är resurskrävande och har därför inte varit möjligt att genomföra. Det muntliga test som vi vill införa kommer att innehålla en del där deltagarens möjligheter till interaktion i en grupp testas samt en individuell del. En möjlighet är att även här använda Tisus som förlaga (Stockholms universitet 2019a).

I bedömningen av inplaceringstestet sambedömer flera lärare för att stärka validiteten i bedömningen. Utgångspunkten är att de studenter som bedöms vara i störst behov av den extra terminen i svenska ska få en plats på kursen. Hittills har vi kunnat erbjuda alla de studenter vars inplaceringstest inte har nått upp till godkänd nivå en plats men med tanke på att institutionen i framtiden ska erbjuda kursen för fler kompletterande utbildningar kan detta mycket väl bli en svårighet.

Provresultatet visar att en stor del av deltagarna inte når upp till godkänt resultat. Endast ca 30% blir godkända vilket utan tvekan bekräftar behovet av extra språkundervisning för denna grupp av studenter. Kursen har bara

funnits i två terminer och det är för tidigt att utvärdera hur kursen påverkar möjligheten för studenterna att tillgodogöra sig studierna på den ordinarie kompletterande utbildningen men detta kommer att utvärderas i framtiden.

Språkintröduktion till akademiska studier

I det här avsnittet redogörs för innehållet i kursen SVA101 samt hur studenterna blir behöriga till den kompletterande utbildningen. Det ges också exempel på språkutvecklande undervisning. Särskilt ligger fokus på hur förutsättningar för aktivt lärande skapas genom olika responspraktiker och då främst hur responsgivande bidrar till det egna lärandet (Dysthe, Hertzberg & Løkensgard Hoel 2011). Avslutningsvis diskuteras kursvärderingar från vårterminen 2019.

Kursens innehåll

Kursen behandlar språkanvändning och arbetssätt i akademiska sammanhang och fokus ligger på att träna språkfärdighet på olika sätt. I kursen arbetas med autentiska texter som är innehållsligt kopplade till studenternas fortsatta kompletterande utbildning. Parallellt med de fyra delkurserna undervisas också grammatik. All undervisning, fyra lektioner i veckan, är obligatorisk och studenterna examineras löpande under de olika delkurserna. För att få börja på en kompletterande utbildning efter avslutad kurs krävs betyget G/U, dvs. att man har deltagit i den obligatoriska undervisningen och genomfört alla examinerande uppgifter.

| | Delkurs | Högskolepoäng |
|---|---|---------------|
| 1 | Tala och samtala i akademiska sammanhang I | 7,5 hp |
| 2 | Läsa och skriva i akademiska sammanhang I | 7,5 hp |
| 3 | Tala och samtala i akademiska sammanhang II | 7,5 hp |
| 4 | Läsa och skriva i akademiska sammanhang II | 7,5 hp |

Tabell 1. SVA101 Delkursöversikt

I delkurs ett, *Tala och samtala i akademiska sammanhang I*, ges en introduktion till olika arbetssätt och tal- och samtalssituationer som förekommer i akademiska sammanhang. Studenterna interagerar, övar uttal, observerar och diskuterar talat språk samt genomför korta muntliga presentationer. Studenterna genomför berättande och beskrivande uppgifter av olika slag och får träning i att omsätta relevant respons i nya presentationer. Skillnader mellan tal- och skriftspråk samt vardagspråk och skolspråk ur ett muntligt perspektiv behandlas också. Även språkutvecklande studiestrategier aktualiseras.

I delkurs tre, *Tala och samtala i akademiska sammanhang II*, ges en fördjupning i tal- och samtalssituationer som förekommer i akademiska sammanhang. Studenterna genomför muntliga presentationer med stöd av relevanta presentationstekniska hjälpmedel samt interagerar i vanligt förekommande samtalssituationer. I delkursen ingår även att observera och redogöra för talat akademiskt språk, att ge och ta emot respons på muntliga anföranden samt att reflektera över mottagen respons på egna presentationer. I delkursen ingår också övning i att identifiera, beskriva och reflektera över kommunikativa praktiker i den framtida yrkesmiljön. Studenterna får analysera texter och observera autentisk kommunikation i eller med koppling till yrkesmiljön.¹³

I delkurs två *Läsa och skriva i akademiska sammanhang I* ges en introducerande översikt av texter och språkbruk i akademiska sammanhang. Studenterna får övning i att läsa och skriva kortare formella texter (av beskrivande och informerande karaktär) med tydlig struktur och anpassning av stil till texttyp. Dessutom ingår moment med fokus på svenskans grammatik som har relevans för andraspråkstälarens skriftspråsutveckling, t.ex. kongruens, tempus, ordföljd och bestämdhet.

¹³ Studenterna får exempelvis observera autentisk kommunikation i yrkesmiljön genom studiebesök eller se filmer med autentiska exempel från yrkesmiljön som är inspelade för den verksamhetsförlagda utbildningen.

Även skillnader i vardagsspråk och skolspråk ur ett skriftligt perspektiv behandlas i delkursen.

I den avslutande kursen, *Läsa och skriva i akademiska sammanhang II*, ges en fördjupning i texter och språkbruk i akademiska sammanhang. I delkursen ingår övning i att läsa och skriva akademiska texter genom att använda innehållet i lästa texter för att skriva i genrer som används i akademiska sammanhang såsom exempelvis beskriva, analysera, argumentera eller diskutera. Svenska språkets struktur och användning i olika situationer samt inslag av stilistiska aspekter av akademiskt skrivande behandlas.

Studenterna får övning i att granska andras texter och ge konstruktiv och motiverad respons på olika språkliga nivåer samt efter mottagen respons göra relevanta bearbetningar av egna texter med anpassning till det akademiska sammanhanget. Studenterna får även reflektera över egna styrkor och utvecklingsområden gällande kommunikation och språkbruk i akademiska sammanhang.

Exempel från undervisningen – aktivt lärande och kamratrespons

Undervisningen i SVA101 har som mål att studenterna ska vara aktiva och göra kunskapen till sin egen och ett verktyg som är till hjälp då är arbetet med kamratrespons. För ett välfungerande arbete med kamratrespons måste det finnas tydliga ramar (Dysthe, Hertzberg & Løkensgard Hoel, 2011) vilket undervisas explicit i kursen med hjälp av en responsmall. I kursen sker arbetet med respons genomgående och med progression mellan delkurserna, något som också tydligt motsvarar kursens lärandemål. Exempelvis ger studenterna i delkurs två inte respons på varandras texter utan på en text skriven av en anonym student på lärarutbildningen. Detta innebär att de övar responsgivande i delkurs två för att sedan kunna ge respons på varandras texter i delkurs fyra.

I kursvärderingen från vårterminen 2019 blir det tydligt att studenterna upplever att de fått de kunskaper som motsvaras av kursinnehållet och att de uppskattar kursen. Särskilt lyfter de fram grupparbete och att lära tillsammans, främst när det handlar om arbetet med respons. En student skriver:

Genom att läsa och kritiskt granska andras texter kan vi utvecklas och lära oss mycket som skribenter. När vi ger respons på text om brister kan vi också presentera för dem hur texten kan förbättras. Det handlar alltså om att diskutera och reflektera tillsammans med andra och utbyta tankar om hur kunskap utvecklas.

Att både ge och ta emot kamratrespons och att kunna bearbeta den egna texten i anslutning till detta är något som upplevs som mycket lärorikt. En student beskriver följande: "Att jag ger respons till min klasskamrat hjälper mig att utvecklas och undvika många fel". Arbetet med responsmall som något positivt framhävs av ytterligare en student: "Det var jätteintressant och spännande att ge respons på en kurskamrats text. Jag har lärt mig hur jag börjar och inleder respons, och hur jag följer instruktionen enligt responsmallen".

I delkurserna som behandlar tala och samtala arbetar studenterna också med kamratrespons. Exempelvis spelar studenterna in muntliga presentationer och sedan ger kurskamraterna varandra respons i en ny inspelning. I anslutning till responsgivandet diskuteras de mottagna responserna tillsammans med lärare i mindre grupper innan studenterna spelar in en sista version av sin presentation som lämnas in för examinering. Studenterna har svårare att formulera sina tankar om responsgivande på muntliga presentationer men en student skriver: "Att ge den muntliga responsen spelade en stor roll för mig, både i att lära mig att bedöma vad andra skriver och gör". I det här citatet blir det tydligt att det

inte bara är den mottagna reponsen som bidrar till lärande utan också den som studenterna själva ger.

En annan viktig aspekt som tas upp är grammatikspåret och arbetet med att utgå från studenternas egna textexempel i undervisningen. Studenterna betonar också vikten av att ha kunskap om olika texttyper, så som beskriva, redogöra, diskutera, reflektera, analysera och resonera i sina studier. Även att kunna referera enligt referenssystemet APA upplevs som viktigt att ha kunskap om. Mer explicit nämns färdigheten att kunna använda andras texter i sin egen, dvs. att kunna läsa och välja ut det som är viktigt för kunskapsutvecklingen. Vidare tar studenterna upp kunskap som att kunna skriva en hel text och att veta hur de ska läsa akademisk text, exempelvis att först läsa kärnmeningar och sedan djupläsa. De nämner också vikten av att ha kunskap om kommunikativa praktiker, att lära sig nya begrepp och allmänakademiska ord.

Sammanfattningsvis blir det tydligt att nästan alla studenter tar upp responsgivande och är positiva till detta i kursvärderingarna. Det handlar om att kunna utveckla sin egen text eller muntliga presentation efter mottagen respons och att givandet av respons till andras texter och presentationer är lärorikt. Samtidigt betonas vikten av att kunna prata om texter och dess struktur generellt och hur de kan utvecklas mer allmänt. Här kan betydelsen av att ha ett metaspråk för att kunna tala om skrivande urskiljas. Det här kan också tolkas som att studentgruppen upplevde att responsgivande bidrar till att studenterna utvecklar akademisk litteracitet och kan göra kunskapen om akademiska texter till sin egen. Responsgivande bidrar således till aktivt lärande men måste undervisas och övas för att få en sådan funktion.

Konklusion och framåtblickar

Ett demokratiskt samhälle präglas av att dess medborgare är delaktiga och att en så stor del av befolkningen som möjligt är utbildad. Därför gäller det att möjliggöra utbildning för alla samhällsmedborgare oavsett bakgrund. Språkintröduktion till akademiska studier har endast funnits i två terminer men vi kan redan nu konstatera att behovet av kursen är stort. Resultatet på inplaceringstestet visar att endast 30% har den språkliga nivå som är nödvändig för att klara den kompletterande utbildningen. Utan introduktionskursen skulle alltså en stor grupp riskera att misslyckas med sina studier.

Studenterna behöver tillägna sig såväl språket som akademisk litteracitet. Om studenterna stöttas i att utveckla akademisk litteracitet på andraspråket i en kurs som SVA101 kan de fördjupa och dela med sig av de viktiga ämneskunskaper som de besitter och dessutom kan samhället ta vara på dessa kunskaper som det finns ett så stort behov av idag. Studenterna ges helt enkelt bättre förutsättningar och mer likvärdiga villkor att genomföra sin kompletterande utbildning framgångsrikt. För att studenterna ska kunna utveckla såväl akademiskt språk som professions-språk är ett samarbete mellan lärare på språkintröduktionskursen och lärarna inom den kompletterande utbildningen av stor vikt.

Redan nu finns ett samarbete mellan de lärare som arbetar med språkkursen den första terminen och de lärare som arbetar inom den ordinarie kompletterande utbildningen dit studenterna kommer termin två. Detta är dock ett samarbete som vi önskar bygga ut i framtiden. Vi har valt att ha separata kurser för olika typer av kompletterande utbildningar just eftersom vi ser en stor fördel med att kunna använda material från den ordinarie utbildningen i språkintröduktionskursen. För studenterna är det av stor vikt att få arbeta med autentiska texter som de sedan kommer att möta i utbildningen. Detta blir ett viktigt stöd för att kunna tillgodogöra sig den framtida kurslitteraturen. För att stärka studenternas språkliga

utveckling ytterligare behöver de få fortsatt språkligt stöd. En möjlighet är löpande inslag av språkundervisning när den ordinarie kompletterande utbildningen har börjat. En sådan verksamhet har börjat i liten skala men kommer att utvecklas vidare för att bättre anpassas till studenternas behov inom de olika kompletterande utbildningarna.

Den kompletterande utbildningen för personer med utländsk examen har en betydelsefull roll att fylla såväl för den enskilda individen som för samhället. För den enskilde individen innebär utbildningen en väg in på arbetsmarknaden och förhoppningsvis en väg till större integration. För samhället betyder fler utbildade flerspråkiga lärare, sjuksköterskor och apotekare att viktiga samhällsliga behov kan tillgodoses på ett utökad sätt. Universitetet har förutsättningar att göra skillnad och ska verka för allas rätt till utbildning och livslångt lärande. Språkinstruktionen till akademiska studier är därför ett steg på vägen till ett mer jämlikt samhälle där utbildning och kunskap är en viktig del.

REFERENCES

- Blåsjö, M. & L. Wittek (2017): Skrivandet i professionsutbildningar – forskningsöversikt och teoretiska utgångspunkter. I: Per-Olof Erixon & Olle Josephson (red.): Kampen om texten. Examensarbetet i lärarutbildningen, 31-51. Lund: Studentlitteratur.
- Canagarajah, S. & M. Jerskey (2009): Meeting the Needs of Multilingual Writers. I: R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand & J. Riley (red.): The SAGE Handbook of Writing Development, 472-481. London: SAGE Publications Ltd.
- Tillgänglig: <http://dx.doi.org/10.4135/9780857021069.n33>
- Carlson, M. (2009): Flerspråkighet inom lärarutbildningen. Ett perspektiv som saknas. *Utbildning & Demokrati* 2009, 18 (2)
- Dysthe, O., F. Hertzberg & T. Løkensgard Hoel (2011): *Skriva för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Eklund Heinonen, M. (2009): *Processbarhet på prov: bedömning av muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråksinlärare*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet. Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-9524>, 39-66.
- Fernsten, L. A. & M. Reda (2011): Helping students meet the challenges of academic writing. *Teaching In Higher Education*. 16 (2), 171-182.
- Tillgänglig: <https://dx.doi.org/10.1080/13562517.2010.507306>
- Hathaway, J. (2015): Developing that voice: locating academic writing tuition in the mainstream of higher education. *Teaching In Higher Education*. 20 (5), 506-517.
- Tillgänglig: <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2015.1026891>

- Hyland, K. (2011): Writing in the university: education, knowledge and reputation. Cambridge University Press, 53-70. DOI: 10.1017/S0261444811000036.
- Tillgänglig:http://www2.caes.hku.hk/kenhyland/files/2012/08/Writing-in-the-university_educatrion-knowledge-and-reputation.pdf.
- Högskoleverket (2012): Utvärdering av två kompletterande lärarutbildningar – ULV och VAL I: Rapport 2012:7R.
- Högskoleverket (2012) : Kompletterande utbildningar för utländska akademiker. Rapport 2012:8R
- Lea, M. R. & B. V. Street (1998): Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23 (2), 157-172.
- Lennartson-Hokkanen, I. (2016). *Organisation, attityder, lärandepotential: ett skrivpedagogiskt samarbete mellan en akademisk utbildning och en språkverkstad*. Diss.Stockholm: Stockholms universitet.
- Malmö universitet (2019): Utländska lärares och akademikers vidareutbildning (ULV). <https://www.mah.se/fakulteter-och-omraden/Is/Vill-studera-pa-Larande-och-samhalle/ulv/> Web: 20 november 2019.
- Prop 1999/2000:135. En förnyad lärarutbildning.
- SCB 2017 Lärarprognos: Stor brist på lärare. Tillgängligt: <https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/utbildning-och-forskning/analyser-och-prognoser-om-utbildning-och-arbetsmarknad/analyser-om-utbildning-och-arbetsmarknad/produktrelaterat/narliggande-information/lararprognos-2017---stor-brist-pa-larare/>
- SFS 2008:1101. Förordning om högskoleutbildning som kompletterar avslutad utländsk utbildning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2019): Kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå - Granskning av huvudmäns och rektorers arbete för flexibilitet och

individ Anpassning. Tillgänglig:

<https://www.skolinspektionen.se/sv/Tillstandsprovning/Betygsratt-for-vuxenutbildning/olika-satt-att-bedriva-utbildning-for-vuxna/>

Skolverket (2019): Tillgänglig:

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/gemensam-europeisk-referensram-for-sprakgers>.

Stockholms universitet (2019a): Institutionen för svenska och flerspråkighet. <https://www.su.se/svefler/tisus/om-tisus-kontakt/skriftlig-f%C3%A4rdighet>

Web: 15 november 2019.

Stockholms universitet (2019b): Lärarutbildningsportalen.

<https://www.su.se/lararutbildningar/l%C3%A4rare/utl%C3%A4ndska-l%C3%A4rares-vidareutbildning-ulv/ulv-vid-stockholms-universitet> Web: 20 november 2019

STUDIEPRØVEN PÅ UNIVERSITETET – ET UDVIKLINGSPROJEKT PÅ ROSKILDE UNIVERSITET GENBESØGT EFTER 15 ÅR

Karen-Margrete Frederiksen

Så vidt jeg ved, er der ikke nogen igangværende projekter om - eller aktuelle modeller for modtagelse og integrering af flygtninge og indvandrere på de videregående uddannelser i Danmark. Det er beklageligt. Så i denne artikel vil jeg i stedet præsentere et ældre projekt til mulig inspiration for kommende initiativer. Projektet fandt sted på Roskilde Universitet (RUC) i et samarbejde med det daværende Roskilde Sprogcenter i 2001-2004. Jeg vil gøre rede for projektet og inddrage evalueringer af det fra 2003, 2004 og 2008 og trække tråde frem til i dag (2019). Som projektkoordinator var jeg involveret i både udviklingen, gennemførelsen og de efterfølgende evalueringer. Projektets navn var *Studieprøven på universitetet*. Navnet refererer for det første til navnet på den danskprøve¹⁴, som udenlandske ansøgere med baggrund uden for de nordiske lande skal bestå for at blive optaget på de videregående uddannelser i Danmark, og som færdiguddannede inden for visse lovregulerede erhverv, fx tandlæger, ligeledes skal bestå for at kunne udøve deres erhverv i Danmark. Navnet refererer for det andet til, at kursusforløbet foregik på en videregående uddannelsesinstitution og ikke som et dansk kursus på et sprogcenter¹⁵.

¹⁴ C1- niveau på CEFR-skalaen: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

¹⁵ Sprogcentre er de private eller offentlige udbydere af danskundervisning til voksne, kaldet 'Danskuddannelse'. Undervisningen har et lovreguleret, generisk indhold, afsluttes med formelle danskprøver, og udbuddet foregår på markedsvilkår. Man kan finde den relevante lovgivning her: <https://uim.dk/arbejdsomrader/danskundervisning-og-prover-for-udlaendinge/love-og-regler>

En af tilgangene til projektet var nemlig forestillingen om, at det er en værdi i sig selv, at kursusforløbet frem mod danskprøven, Studieprøven, foregik på universitetet. Ved at placere kurset på universitetet fik kursusedtagerne direkte adgang til flere af de ressourcer, som de skulle bruge, når de senere blev optaget som studerende, eller blev ansat på en relevant arbejdsplads. Det var fx introduktion til universitetsbiblioteket, IT-ressourcer og ikke mindst indføring i det gruppeorganiserede problem-baserede projektarbejde, der medførte, at dele af danskundervisningen blev ændret, fx ved at der i højere grad og helt konkret blev arbejdet med akademiske genrer og akademisk ordforråd. Med denne kursusmodel ville kursusedtagerne før en egentlig optagelse på et studium således være legitime deltagere på universitetet, perifere, men dog legitime. Det var væsentligt for alle.

Mål og målgruppe for kursusforløbet

Der var et dobbelt mål for kursusforløbet. På den ene side var der et dansk-sprogligt mål, og på den anden et studiemæssigt / erhvervmæssigt. Det dansk-sproglige mål var, at deltagerne skulle arbejde med og udvikle deres dansk-kompetencer, så de kunne bestå Studieprøven, altså C1-niveauet på CEFR-skalaen. Det studiemæssige / erhvervmæssige mål var, at deltagerne opnåede bedre muligheder for at kunne blive kompetente deltagere i akademiske kulturformer i Danmark, enten som studerende på de videregående uddannelser eller som ansatte på det tilknyttede arbejdsmarked, når de efter gennemførelse af kurset gik i gang med et relevant studium eller fik et relevant arbejde.

Vi havde følgelig også opstillet to succeskriterier for kurset. Hvis en deltager skulle bestå studieprøven, fordi han/hun ville i gang med en uddannelse, var succeskriteriet, at optagelsen på det ønskede studie skete senest et år efter kurset. På samme måde var kriteriet for succes, at en deltager opnåede relevant arbejde senest et år efter kurset, hvis den beståede danskprøve skulle give adgang til at bruge en uddannelse fra et andet land her i Danmark.

Der var endelig også et indirekte mål med kurset. RUC havde/ og har et stort ønske om at være 'Roskildes universitet'. RUC ville derfor også meget gerne samarbejde med det lokale sprogcenter, som universitetet jo er aftager fra. RUC's studier har fra universitetets start været struktureret

omkring det problembaserede projektarbejde i grupper, og indsigt i og erfaringer med denne studie-struktur var et stærkt tilbud til deltagerne på kurset. Herigennem kunne de udforske projektarbejde som metode. Gruppearbejde, som var fremmed for de fleste, indebar en læreproces i samarbejde og kritisk tænkning, og da projekterne tog udgangspunkt i gruppernes egne forhandlede problemstillinger, fik de også erfaring med selvstændig videngenerering. Endvidere blev samfundets stigende anvendelse af IT- teknologi også afspejlet på RUC gennem 'IT-Tigerspringet', hvorved RUC også kunne tilbyde deltagerne del i disse kompetencer.

Målgruppen bestod af herboende udlændinge, primært fra lande uden for Europa, der ønskede at komme ind på en videregående uddannelse eller at komme ind på det akademiske arbejdsmarked for at anvende uddannelser fra hjemlandet eller andre lande. De dansksproglige forudsætninger for at blive optaget på kurset var et relativt højt B2-niveau og en relativt stejl progression. Deltagerne skulle endvidere opfylde de øvrige krav, som de videregående uddannelser stiller for optagelse på et studie, og de deltagere, der skulle bruge prøvebeviset for at kunne arbejde, skulle på forhånd have fået vurderet og godkendt deres medbragte uddannelse eller være i gang med godkendelsesproceduren.

Målgruppen var på den ene side homogen i den forstand, at kursusforløbet var henvendt til indvandrere med en akademisk baggrund eller ønske om at blive optaget på en videregående uddannelse og med et nogenlunde ens relativt højt dansksprogligt niveau, men samtidig var målgruppen yderst heterogen, da den principielt rummede mennesker fra hele verden og dermed en mangfoldighed af kulturelle og sociale baggrunde og motivation for akademiske studier. Deres kompetencer, uddannelser og skolebaggrunde lignede i større eller mindre grad tilsvarende blandt studerende i viften af danske videregående uddannelser.

Deltagerne

De fleste af deltagerne på *Studieprøven på universitetet* kom fra lande uden for Europa. Sprogligt såvel som kulturelt er der for denne gruppe erfaringsmæssigt en længere vej til den danske akademiske verden, og dette kursusforløb var velegnet for dem, da det tilbød et mere omfattende kursusindhold end et standardforløb på et sprogcenter.

I alt deltog 35 personer i kurset i løbet af projektperioden, som dækkede over tre 1-årige kursusforløb. Der var 25 kvinder og 10 mænd. Deres gennemsnitsalder, da de afsluttede kursusforløbet, var 33 år, med en aldersspredning fra 22 til 50 år. Der var altså tale om en moden gruppe af deltagere. Gruppen var endvidere meget mangfoldig i forhold til nationaliteter. De repræsenterede følgende nationaliteter: afghaner (4), amerikaner (1), armenier (2), burundier (2), canadier (1), guatemalaner (1), hviderusser (2), iraker (3), italiener (1), japaner (1), kurder fra Tyrkiet (2), libaneser (1), litauer (1), marokkaner (2), polak (1), rumæner (2), russer (1), rwander (2), ugander (1), ukrainer (1), ungarer (1), zimbabwer (1) og østriger (1).

Underviserne

For at et projekt, hvor to undervisningsinstitutioner skal arbejde relativt tæt sammen, kan lykkes, kræves der åbenhed og lydhørhed fra begge parter. Samarbejdet mellem Roskilde Sprogcenter og RUC forløb uden de store problemer, blandt andet fordi det var i begge institutioners interesse, at projektet ville blive en succes, og også fordi de gennemgående projektdeltagere kendte hinanden på forhånd gennem tidligere arbejds erfaringer og censorarbejde i forhold til studieprøven. En del af arbejdet med forventningsafstemning var således allerede gjort.

Danskundervisningen frem til prøven blev varetaget af to dansklærere, som har mange års erfaring med undervisning på B2-C1-niveauerne. Det gælder læringsindholdet, omfanget af det dansksproglige niveau, kravene til deltagerne, både i forhold til indsatsen til fremmøde og forberedelse og målgruppens mangfoldighed. Universitetsunderviserne fra RUC, der varetog undervisningen i det gruppeorganiserede problemorienterede projektarbejde, kom fra humaniora. En af projektvejlederne arbejder selv med fremmedsproglæring og kunne derfor bidrage dobbelt. Der var også tilknyttet en studentermedhjælper, der bl.a. tog sig af alle mulige ad hoc-spørgsmål fra deltagerne. Underviserne i de tilknyttede kurser, dvs. it-kurset og litteratur/ kulturkurset kom fra RUC og Københavns Universitet. Gennem hele forløbet inviteredes relevante eksperter ind til at holde foredrag, oplæg og små workshops, fx i aktiv lytning, gruppeprocesser, skrivning af cv, indvandringens historie, kompetenceafklaring i forhold til uddannelse og job. Min rolle som projektkoordinator var at binde det hele sammen, finde egnede foredragsholdere

og instruktører, søge midler til projektet, formidle progression og resultater til de bevilgende myndigheder og til omverdenen gennem artikler. Det var endvidere min opgave at finde velegnede praktiksteder til deltagerne, ligesom jeg også besøgte deltagerne på praktikstederne og dokumenterede deres ophold i en samlet evalueringsrapport over praktikkerne.

Kursusforløbets indhold og struktur

Et kursusforløb varede et akademisk år: Efterårssemester + forårssemester og omfattede omkring 1250 lektioner. I alt var der 30 lektioner om ugen, 6 timer om dagen, hvoraf de 18 ugentlige lektioner var til danskundervisning, og de 12 var til universitetsrelaterede fag med det problemorienterede gruppeorganiserede projektarbejde som det dominerende omdrejningspunkt. Følgende indgik i kursusforløbet:

Danskundervisningen omfattede:

- Skriftlig og mundtlig beskrivelse, ræsonnement, argumentation, hypotesedannelse, vurdering og perspektivering
- Intensive - og ekstensive -, globale- og lokale læse- og lyttestrategier og øvelser
- Systematisk arbejde med ordforråd
- Systematisk gennemgang af grammatiske temaer
- Systematisering og gennemgang af grammatiske problemer på baggrund af sproglig evaluering af hver enkelt kursUSDeltager – fulgt op af problemløsningsstrategier
- Fælles bearbejdning af hver enkelt deltagers formuleringsproblemer og strategier til forbedring
- Evaluering og heraf følgende systematisk udtaletræning
- Deltagerforedrag
- Forskellige notatteknikker
- Lokale, nationale og internationale nyheder

Emnerne i undervisningen repræsenterede humaniora, samfundsvidenskab og naturvidenskab og relaterede sig i videst muligt omfang til den studie- og arbejdsmarkedsforberedende undervisning på kursusforløbet.

De universitetsorienterede fag omfattede:

- Alle faser af det problemorienterede gruppeorganiserede projektarbejde, herunder kurser og vejledning i gruppedynamik, aktiv lytning.
- IT-kursus: (PC-kørekortets 7 moduler)¹⁶
- Kursus i de store træk i Danmarks historie set i et kulturhistorisk perspektiv
- Kursus i de store træk i dansk litteratur set i et kulturhistorisk perspektiv
- Biblioteks- og informationssøgningskursus
- Studie- og erhvervsvejledning, herunder cv-skrivning
- Studie- og erhvervspraktik

Projektarbejdet var som nævnt omdrejningspunktet for kurset. Der var tale om øvelsesprojekter, som deltagerne skrev to af i løbet af kursusåret. De problemstillinger, som deltagerne arbejdede med, var fx "Tosprogede børn: 'Det er godt at have et hemmeligt sprog'", "Myter om blandede ægteskaber", "Børn og computerspil" og "Organtransplantation".

Undervisningsmål ved afslutningen af kursusforløbet

De konkrete mål, der blev sat for deltagerne var, at de havde:

- bestået Studieprøven
- opnået indsigt i og erfaring med at arbejde med problemorienteret projektarbejde i grupper
- bestået PC-kørekortet
- opnået kompetencer i hurtig og effektiv informationssøgning: Universitetsbibliotek, internettet etc.
- fået overblik over dansk politisk historie og socialhistorie med udgangspunkt i moderne demokrati

¹⁶ Omkring år 2000 lancerede staten det såkaldte 'IT-tigerspring', som indebar en massiv økonomisk ressourcefordeling mhp. kompetenceudvikling ift. IT på offentlige arbejdspladser, bl.a. RUC. Det betød, at der var et nyoprettet IT-kursuscenter + instruktør, som *Studieprøven på universitetet* fik adgang til. Ny version af pc-kørekortet kan bl.a. ses her. <https://dit.dk/da/Kurser-Certificeringer/IT-for-brugere>

- fået overblik over de store linjer i dansk litteratur
- fået indblik i det danske arbejdsmarkeds opbygning og funktionsmåder
- opnået forståelse af og erfaring med fremherskende samarbejdsformer, studiemæssigt og erhvervmæssigt
- fået indblik i og forståelse af sider af akademisk kultur i Danmark
- modtaget personlig og helhedsorienteret vejledning i forhold til en realistisk fremtidig studieplads eller arbejdsplads

Evalueringer og refleksioner over udbyttet af *Studieprøven på universitetet*

Det er sjældent, at det er muligt at foretage evalueringer af et projekt flere gange og også med så lange tidsintervaller. En af grundene til, at det er lykkedes i dette projekt, er at de involverede i projektet dels har mødtes socialt, været ude at spise sammen, flere gange gennem årene, dels at mange af os også er venner på kryds og tværs på Facebook og LinkedIn. Det har naturligvis ikke været muligt at samle alle, men de svar, vi har fået gennem årene, og ikke mindst genbesøget i 2019, vidner tydeligt om, hvad der virker på kort og på langt sigt.

Evaluering af det første gennemløb (2001-2002) et år efter kursusafslutning

For at kursusforløbet kunne siges at være en succes for den enkelte deltager og dermed også for udviklingsprojektet som sådan, blev der som nævnt opstillet følgende succeskriterier: At deltagerne blev optaget på deres ønskede uddannelse senest et år efter deltagelse i kursusforløbet, eller, hvis deltageren allerede havde en uddannelse fra sit hjemland eller et andet land, at han/ hun blev ansat i relevant arbejde senest et år efter deltagelse i kurset. Det var ikke lykkedes for alle, da jeg i november 2003 interviewede den første årgang (2001-2002), men dog for de fleste. Jeg talte med 9 af 11 mulige, hvoraf de 6 var i gang med deres ønskede uddannelse. Af de sidste 3 var 2 tandlæger i lønnet praktik mhp. på varig ansættelse, og den sidste deltager kom direkte i arbejde inden for sit felt.

Ud over, at deltagerne svarede på, hvad de var i gang med året efter, de havde afsluttet *Studieprøven på universitetet*, vurderede de også udbyttet af kursusforløbet. De gennemgående svar var:

- De var blevet bedre til dansk, både receptivt og produktivt
- De havde fået større indsigt i det danske samfund og dansk kultur via kurserne i dansk historie og litteratur
- IT-kompetencerne var kraftigt udvidet. Der var flere, der meldte tilbage, at de på baggrund af IT-kurset var blevet i stand til at udføre mere avanceret pc-arbejde end deres medstuderende.
- Flere anførte, at de ikke ville have kunnet klare deres studium eller arbejde uden kursusforløbet, fordi de var blevet undervist i – og havde deltaget i alle faser af gruppeorganiseret, problemorienteret projektarbejde, og derfor vidste, hvad der kræves af den enkelte, det være sig på studiet eller arbejdet. Disse erfaringer gav mere selvtillid og bevirkede, at de følte sig hjemme på deres studiested/ arbejdsplads
- De var blevet bedre til at lytte til andre (aktiv lytning), bedre til at samarbejde og bedre til at bidrage til opnåelse af enighed
- De oplevede kursusforløbet som 'en bro' til uddannelsen eller arbejdet

Evaluering af det andet gennemløb (2002-2003) et år efter kursusafslutning

Jeg opsøgte også deltagerne fra det andet gennemløb året efter, at de var blevet færdige for at høre, om de var kommet i gang med deres studier/relevant arbejde og for at spørge til deres udbytte af *Studieprøven på universitetet*. Jeg fik kontakt til 14 af de i alt 16 deltagere. De 12 var startet på en videregående uddannelse. 1 tandlæge var på vej ind i varigt arbejde, og den sidste deltager var droppet ud af studiet, var på barsel og havde ikke planer for fremtiden. Evalueringerne fra andet gennemløb viser det samme billede som dem fra første gennemløb.

- Erfaringerne med projektarbejde har givet mere selvtillid og har været medvirkende til at deltagerne reelt følte sig hjemme på deres studiested / arbejdsplads
- Bedre til at lytte til andre (aktiv lytning)
- Bedre til at samarbejde
- Bedre til at bidrage til opnåelse af enighed
- Har lært, hvad selvstændigt initiativ indebærer
- Færdigheden i at arbejde med formulering af problemstillinger opfattes lige nyttig af dem, der studerer som af dem, der arbejder
- Danskkompetencerne er væsentligt forbedret

Desværre var der ikke ressourcer til en evaluering af det tredje gennemløb (2003-2004) et år efter kursusafslutning. Det var dog muligt at få information om, hvad deltagerne beskæftigede sig med. Af de 8 deltagere, som holdet bestod af, var de 5 i gang med en uddannelse. Det var ikke muligt at komme i kontakt med de sidste 3.

Deltagernes evaluering af kursusforløbet i 2008

I 2008, hvor *Studieprøven på universitetet* var kommet på afstand for alle, fik jeg igen lejlighed til at stille en række spørgsmål til de deltagere, jeg kunne komme i kontakt med fra alle tre kursusgennemløb. Af de 35, der havde gået på et af de tre kursusforløb fra 2001-2004, lykkedes det mig at komme i kontakt med i alt 26. Af dem var 17 i relevant fuldtidsarbejde fx som tandlæge (de tre allerede uddannede tandlæger, der skulle bestå studieprøven for at kunne arbejde i deres erhverv her i Danmark), eller som pædagog, socialrådgiver, sygeplejerske, eksport-koordinator, forsikringsrådgiver og psykolog efter gennemført videregående uddannelse her, og de sidste 6 var i gang med et studium. De studerede jura, miljøøkonomi, kommunikation + kultur- og sprogødestudier, fransk + historie, pædagogik og matematik. Der var 3, som hverken studerede eller havde relevant arbejde. Ved evalueringen i 2008 blev følgende fremhævet og vurderet højt:

- Danskundervisningens niveau og dansklærernes engagement og ambitioner
- Alle aspekter ved projektarbejdsformen
- IT-undervisningen
- At undervisningen foregik på en videregående uddannelsesinstitution

Evalueringerne viser, hvad kurset har kunnet bruges til af deltagerne: Samtidig med, at de udviklede deres dansksproglige kompetencer i en akademisk retning, blev deres selvtillid i forhold til at klare sig godt uddannelsesmæssigt og erhvervsmæssigt i Danmark styrket. Under kursusforløbet gennemgik deltagerne på hver deres måde en række læreprocesser i en nogenlunde tryk sammenhæng, hvis kontekst – universitetet – samtidig var det næste trin på uddannelsesvejen eller karrierestigen. Deltagerne afprøvede og blev prøvet i kompetencer, som de sandsynligvis ellers kun kendte abstrakt/ udefra, og som de fleste ikke var

klar over, bliver prioriteret så højt i den danske akademiske verden, både den universitære og den arbejdsmæssige. Det drejer sig om samarbejde, kritisk stillingtagen, kompromisvillighed, selvstændighed, initiativ, kreativitet, omstillingsparathed.

De involveredes gensyn med og perspektivering af kursusforløbet i 2019

I forbindelse med kollokviet på NORDAND 14. maj 2019 skrev jeg igen til deltagerne på *Studieprøven på universitetet* for at høre deres tanker om, hvordan et nutidigt kursusforløb kunne/skulle se ud. Denne gang henvendte jeg mig ikke kun til de dansklærende, men også til underviserne. Det kom der nogle meget interessante refleksioner, ideer og konkrete forslag ud af, hvorfra det kan konkluderes, at et sådant kursusforløb, selvfølgelig med den nødvendige tilpasning til nutidens og fremtidens virkelighed, vil være yderst relevant.

Det lykkedes mig at kontakte 15 personer, og af dem fik jeg svar fra 11: De to dansklærere, en af projektvejlederne, underviseren i historie-litteraturkurset, underviseren i PC-kørekortet, og endelig 6 deltagere på kurset.

Her er mit brev til de involverede i forkortet form:

"Jeg synes, det kunne være interessant at få et aktuelt blik på projektet med i min præsentation (på NORDAND), så derfor skriver jeg til jer nu med et par spørgsmål, som jeg vil bede jer besvare, hvis I har lyst og tid 😊

- 1. Er der noget af indholdet i projektet, som du kan bruge/bruger i dag på dit arbejde/ i dit liv?*
- 2. Hvordan kunne et tilsvarende projekt se ud i dag? Altså, hvad skulle det indeholde? Hvordan skulle det finansieres? Osv.*

3. Hvis du har yderligere kommentarer, ideer osv., kan du skrive dem her 😊

I forhold til danskundervisningen har de to dansklærere svaret, at indholdet i danskundervisningen vil være/ er nogenlunde det samme, da selve prøven, Studieprøven, ikke er blevet ændret ret meget siden dengang¹⁷. Den selvstændige prøve i lytteforståelse eksisterer ikke mere, og der er lavet et par ændringer i læseforståelsesopgaverne, men bortset fra disse justeringer er substansen den samme, og der er heller ikke ændret i de niveaumæssige krav. Selvfølgelig betyder udviklingen inden for informations- og kommunikations-teknologien, at der er andre muligheder i undervisningen, men deltagerne skal opnå de samme dansksproglige kompetencer nu som dengang. Jeg vil også tilføje, at det er de færreste, om nogen, der får 18 lektioner om ugen nu. Der er reduceret voldsomt inden for området for dansk som andetsprog.

Ud over dansklærerne bidrog de andre involverede med refleksioner og forslag til et fremtidigt kursusindhold: Alle er enige om, at kursuskonceptet også vil fungere i dag. Jeg har medtaget nogle af udsagnene, som ud fra hver deres synsvinkel illustrerer et sådant kursus' aktualitet i dag og i fremtiden.

Projektvejlederen fremhæver følgende:

"Det særlige ved denne model er at den integrerer en introduktion til de arbejdsformer og mundtlige og skriftlige genrer, de studerende får brug for i deres studium, dvs. den sproglige læring er praksisbaseret og foregår på et sted og i en kontekst de studerende er på vej ind i, og som de identificerer sig med. Udover at det er motiverende, har det også læringsmæssige fordele: Et rigt studierelevant sprog der læres gennem anvendelse, samtidig med at der i forløbet er afsat tid til feedback, individuelt og i gruppen, på sprog og genre. I centrum for vores forløb var projektrapporten og dens sproglige og argumentative opbygning, og hvor der i arbejdsformen er indbygget løbende sproglig og indholdsmæssig

¹⁷https://uim.dk/filer/danskuddannelse/pd-1-2-3-og-sp/vejledninger-om-danskprover/sp_vejl_november-2019.pdf

feedback og gentagne revisioner. Set i et aktuelt skrivedidaktisk perspektiv er denne løbende feedback og revision et vigtigt træk. En central mundtlig genre var den mundtlige evaluering, en krævende arbejdsform (for alle, ikke kun andetsprogsbrugere), som de studerende gennem gentagen deltagelse og refleksion (hvad vil det sige at give/ modtage konstruktiv kritik? Hvordan kan det gøres?) efterhånden opbyggede erfaring med."

Underviseren i historie- og litteraturkurset bringer de unge flersprogede studerende ind i billedet, fordi han efter *Studieprøven på universitetet* blev yderligere interesseret i den gruppe, særligt i ungdomsuddannelserne og kan se ligheder mellem de voksne og de unge i forhold til deres videre uddannelse. Han skriver bl.a.: "*Da jeg nu også arbejder i gymnasiet støder jeg hyppigt på tosprogede elever, som er efterkommere af indvandrere eller flygtningebørn. Derfor ser jeg hyppigt konsekvenserne af den manglende danskundervisning på grundskoleniveau, når det gælder flersprogede elever i ungdomsuddannelserne. Jeg bliver ofte inviteret ud på nogle af disse gymnasier for at styrke elevernes dansksproglige færdigheder og styrke deres studieforberegende kompetencer. Jeg trækker hele tiden på det, som jeg lærte af projektet i Roskilde.*" og om det fremtidige perspektiv:

"I lyset af de ønsker om kvalificeret arbejdskraft, som arbejds-giverne hele tiden udtrykker, ville det være en god ide at omdanne hele den måde, hvorpå vi i Danmark rekrutterer udenlandsk arbejdskraft. Projektet fra Roskilde viser, at det ville være en god investering."

Underviseren i PC-kørekortet fæstner sig ved det perspektivrige i, at deltagerne på kursusforløbet blev undervist i et kursus, der er internationalt anerkendt: "*et godt valg at kunne give deltagere på Studieprøven mulighed for at erhverve sig et sådant certifikat, som var internationalt godkendt og kunne benyttes efterfølgende som anerkendt kompetence for deltagere..... Der blev undervist på dansk og afholdt prøver online hvor man også havde mulighed for at benytte den engelske udgave".* Et it-kursus i dag vil skulle indeholde nogle af de samme, men også nye komponenter, og er mindst lige så væsentligt, om ikke mere i dag, hvor meget mere af studievirkeligheden og arbejdslivet er digitaliseret.

Deltagerne på kurset får ordet til sidst: Ligesom i de tidligere evalueringer er betydningen af undervisningen i - og erfaringerne med projektarbejde helt afgørende. Kursusdeltageren fra Uganda i det følgende citat skulle i første omgang bruge studieprøven til sit sygeplejestudie:

"Project work. This was first introduced to me on the course Studieprøven på universitetet in Roskilde. It has been beneficial in the sense that it is a model for the way real life in the job market operates. The ability to work with others has been fundamental in my work as a nurse, global quality management and later as a global manager that oversaw collaboration from across borders and continents.

A lot of my further education (postgraduate) after the course has depended on the ability of students to work well with each other, especially in the distance learning courses.

The ability to do presentations, which we were first introduced to on the course has also proved invaluable."

Deltageren her, en tandlæge fra Irak, opsummerer i forhold til et fremtidigt kursus: *Jeg mener, at vidensbehov inden for projektarbejde, IT og kultur er uændret. Det er stadig nødvendigt at lære om projektarbejde, IT og kultur for at kunne navigere i det danske samfund. Finansiering er en opgave for kommunerne og evt. brugerbetaling."*

Deltageren her, som oprindeligt kommer fra Japan, har følgende svar på spørgsmålet om et nutidigt kursus: *"Jeg synes at det skal foregå et sted, som er tæt på ens mål; mit mål var at blive optaget på universitetet og læse videre (jeg havde BA og ville have en Cand. mag). Det giver motivation, når man er i det miljø, som man gerne vil komme ind",* og det reflekterer hele udgangspunktet for kursusforløbet, at det netop skulle foregå der, hvor næste trin i uddannelsesforløbet var med alt, hvad det indebærer.

Deltageren fra Afghanistan, som nu er socialrådgiver, sætter punktum: *"Efter RUC projektets afslutning har jeg aldrig hørt mere om lignende projekter. Og derfor vil det være en kæmpe succes, hvis man kunne igangsætte et lignende projekt igen. Jeg har svært ved at sige hvordan man kunne finansiere projektet, men det kunne godt betale sig at prøve det igen."*

REFERENCES

- Frederiksen, K.-M. (2003). Endelig rapport over udviklingsprojektet *Studieprøven på Universitetet* – Et samarbejde mellem Roskilde Sprogcenter og Roskilde Universitetscenter (upubliceret)
- Holmen, A. og M. Søgaard Sørensen (2004). At blive del af en arbejdsplads <file:///C:/Users/nkd633/Downloads/At-blive-en-del-af-en-arbejdsplads.pdf>
- Jakobsen, K. Sonne (2005). Zweitspracherwerb im Projektstudium: Dänische Erfahrungen aus einem studienvorbereitenden Programm für Zuwanderer i: IMIS-Beiträge. 26, s. 63-75
- Language Policy Programme Education Policy Division Education Department Council of Europe (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Retsinformation: Bekendtgørelse af lov om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/2018>
- Udlændinge- og integrationsministeriet, Vejledning om Studieprøven https://uim.dk/filer/danskuddannelse/pd-1-2-3-og-sp/vejledninger-om-danskprover/sp_vejl_november-2019.pdf
- Wenger, E. og J. Lave (2003). Situeret læring, Hans Reitzels Forlag

SPRÅKLIGE MINORITETER I AUDITORIETⁱ Utfordringer, håndtering og muligheter

Elisabeth Selj

ⁱⁱ**Problemstilling**

I 2017 var det vel 31000 studenter i Norge som hadde minoritetsspråklig bakgrunn (SSB, 2018) ⁱⁱⁱ. Disse studentene er spredd på alle typer studier og fagfelt. Særlig mange studerer farmasi, der 55 % av studentene hadde slik bakgrunn i 2016 (SSB, 2017). Denne artikkelen bygger på en undersøkelse som søker innsikt i akademiske erfaringer hos noen av dem som studerer på norsk som andrespråk^{iv}. Studien setter søkelys på hvordan studentene selv erfarer det å ta fagstudier på norsk, og hvilke erfaringer undervisere fra ulike fakulteter har med disse studentene.

De aller fleste fra den store gruppa av *bofaste* språklige minoriteter studerer på norsk. Mange av dem har kommet til landet i løpet av skolegangen. Men også blant de *innreisende internasjonale* studentene er det en del som velger å gjennomføre fagstudiene på norsk. Uten at disse studentene eller faglærerne deres har tilgang på ekstra støtte, forventes det ordinær akademisk progresjon. Denne studien fokuserer både på hva som skaper utfordringer, hva som fungerer godt, og hvordan man som faglærer kan tilrettelegge for forståelse, læring og utvikling av akademisk literacy (skriftkyndighet og skriftkultur). Det er også et mål å se studentenes situasjon i en universitetspolitisk sammenheng. Tilnærmingen har grunnlag i forskning på andrespråklæring, spesielt akademisk literacy på andrespråket, og er preget av anvendt lingvistikk.

Bakgrunn

Studenter med norsk som andrespråk. Lærere med heterogene studentgrupper

Flere studenter med innvandrerbakgrunn greier seg utmerket i studiene (Leirvik, 2014), men i gjennomsnitt faller disse studentene hyppigere fra enn majoritetsstudentene, bruker noe lengre tid på studiene, får noe svakere resultater og kan slite betydelig underveis (NOU 2010: 7, Hellne-Halvorsen, 2007; Jonsmoen, 2015; Rasch, 2016). Forskning fra en rekke

land viser at mange som studerer på andrespråket, kan ha betydelige utfordringer i språk og literacy enten de er bofaste, flerspråklige studenter eller de er internasjonale på studieopphold (Harklau, Losey & Siegal, 1999; Matsuda, Ortmeier-Hooper & Matsuda, 2009; Tang, 2012 med forskning fra fire verdensdeler; Zamel & Spack, 2004).

Hva studenter med norsk som andrespråk selv mener om opplæringen, vet vi lite om. Det nasjonale studie-barometeret ved NOKUT informerer om studentevalueringer, men skiller ikke ut minoritetsspråklige i noen egen kategori. Internasjonale studenter har imidlertid evaluert opplæringen i en undersøkelse der det ser ut til at det ble fokusert spesielt på programtilbud og opplæring på engelsk (SIU, 06/2016). I alle fall rommer den ikke noe eksplisitt om det å studere på norsk som andrespråk i et norsk-språklig akademisk miljø (jf. også Wiers-Jensen, 2014, 2015). Respondentene var i høy grad fornøyde med lærerens engelsk-språklige undervisning.

Færre, cirka halvparten, var fornøyde med tilbakemeldinger og veiledning. For øvrig oppga bare én av fire å ha daglig kontakt med norske studenter.

I den første nasjonale spørreundersøkelsen blant vitenskapelig ansatte om utdanningskvalitet oppga underviserne at de så mangel på tidsressurser til undervisning og veiledning som svakeste side ved eget utdanningsprogram (NOKUT, 2017). For øvrig oppga de å ha utfordringer med dagens heterogene studentgrupper, men det framgår ikke i hvilken grad de her tenkte på minoritetsspråklige.

I andre studier har imidlertid lærere i UH-sektoren understreket at studenter med et annet morsmål enn norsk kan ha betydelige språklige utfordringer i studiene, og hva de selv, lærerne, kan gjøre med det, har det framkommet usikkerhet rundt (Greek & Jonsmoen, 2007, 2015; Tkachenko, 2015).

I artikkelen «Strangers in Academia» skrev Zamel (2004) om hvordan amerikanske universitetslærere opplevde det å få mer heterogene studentgrupper der mange ikke hadde engelsk som morsmål. De nye studentene var tidligere blitt referert til som «fremmede» i systemet, men det viser seg hos Zamel at også lærere kunne ha følelsen av å være fremmede. Kommentarer fra informantene hennes viste tegn på både spenning og konflikt forbundet med mangfoldet i studentpopulasjonen. Andre ansatte mente at de nye studentene først og fremst var positive tilskudd til universitetssamfunnet på grunn av

annerledes bakgrunn og særlig høy motivasjon. Det var felles at faglærere fra alle fakulteter var opptatt av det de mente var språklige utfordringer hos studentene.

For oversiktens skyld er det mulig å skille mellom to, eventuelt tre, studentgrupperinger med språklig minoritetsbakgrunn. Alle er representert i den aktuelle studien:

Akademisk språk og tekst

De språktrekkene som karakteriserer akademiske tekstkulturer, er deler av en avansert kommunikativ kompetanse (jf. Cummins, 1979, og multikomponent-modeller som hos Bachman & Palmer, 2010) som morsmålsbrukeren har brukt rundt 20 år på å nærme seg. I akademisk tekst veves ideer, struktur og komplekse språklige uttrykksformer sammen på visse kulturelt gitte måter (Canagarajah & Jerskey, 2009), og når en viss andel av studentene er sosialisert innenfor en annen språk- og tekstkultur enn den tradisjonelle, blir det et særlig poeng for undervisere å være bevisste på hva som karakteriserer de teksttypene som studentene skal forstå og selv produsere, samt å vite noe om hvordan dette kan formidles og læres (Spack, 2004; Tucker, 1995).

Innenfor flere retninger og forskningsgrupper med basis i språkvitenskap arbeides det med kombinasjoner av tekstteori og opplæringspraksis.^v Her knyttes språk- og literacyutvikling til til fagkulturen, fagets tekster og tilnærminger, deres uttrykksformer, herunder fagtermer og komplekse, presise fraser (jf. blant andre Halliday, 1994; Johansson & Ring, 2010; Lea & Street, 1998; Rinck & Boch, 2012; Street, 2009). Samtidig er en del literacyforskere opptatt av at tekstnormene verken er entydige eller autonome og at de heller ikke bør være det i et heterogent, akademisk miljø (Canagarajah & Jerskey, 2009). Ikke bare studenter med minoritetsspråklig bakgrunn, men til en viss grad alle studenter og også lærerne bringer sin språklige og sosiale bakgrunn, sin skrive- og lesehistorie og sin innholdstilnærming med seg til auditoriet og seminarrommet, og til sin oppfatning av skriftlighet (Pitkänen-Huhta & Holm, 2012).

Metode, deltakere og materiale i studien

I kvalitative studier er det sentralt å identifisere mening med utgangspunkt i enkeltpersoner (Malterud, 2012; Sandelowski, 1996), og komplekse erfaringer som det handler om i denne studien, er særlig egnet for en tilnærming gjennom samtale. Det er valgt en fokusgruppemetode, for med målrettede spørsmål til små utvalg av deltakere som har inngående kjennskap til feltet, kan den enkelte få fram erfaringer som forskeren ikke har tenkt på, samtidig som deltakerne i interaksjon kan bygge videre på eller imøtegå de andres replikker, og eventuelt sette ord på erfaringer de ikke har nevnt tidligere (Malterud, 2012; Silverman, 2014). Slik kan de bidra med elementer som vanskelig hadde framkommet i ene-intervju. Likevel preges samtalene naturligvis av konteksten, og eventuelt av språklige begrensninger. Formodentlig vil relevante temaer og en vennligsinnet atmosfære innebære at deltakerne likevel våger å delta med relativt usensurerte erfaringer. Det inngår tre fokusgrupper i studien, to med studenter og én med universitetslærere.

Én gruppe består av åtte *internasjonale studenter* rekruttert til studien mens de gikk på norskkurs ved Universitetet i Oslo, UiO; alle hadde en intensjon om å ta fagstudier på norsk. Da gruppesamtalen ble gjennomført, hadde de studert i 11/2 år i Norge, derav tre måneder med fagstudier ved fire ulike fakulteter (HF, MED, MN og UV) – mens én studerte ved daværende HiOA^{vi}. Alle hadde studier bak seg fra fødelandet. Tre av dem hadde russisk førstespråk, to engelsk, én hadde rumensk, én bulgarsk og én kinesisk.

Den andre studentgruppa besto av sju *bofaste med minoritetsspråklig bakgrunn*. De ble rekruttert via sosiale medier, fem av dem via Facebooksidene til MIFA (Mangfold i Akademia). Til en viss grad var gruppa todelt, siden fem hadde bodd hele livet i Norge (21–23 år), mens de øvrige hadde fire og sju år bak seg her. De studerte ved tre fakulteter ved UiO (HF, JUS, UV) og én ved Handelshøyskolen BI.^{vii} Deres førstespråk var urdu (tre studenter), albansk, somali, japansk og portugisisk. De hadde studert i tre til fire år, og fire av dem som var født i Norge, var på masternivå. I studentgruppene var det i alt ti kvinner og fem menn.

Lærere ved UiO ble kontaktet direkte via e-post etter en oversikt over årets undervisningstilbud. Jeg søkte spredning i fag, alder, kjønn og stillingstype. Enkelte mente de ikke kunne delta fordi de ikke visste noe om studenter med minoritetsbakgrunn. Gruppa bestod av to kvinner og tre menn, to fra HF, to fra MED og én fra UV. Ingen av dem arbeidet innenfor

feltet norsk som andrespråk eller flerkulturell pedagogikk. De hadde undervisningserfaring på henholdsvis tre, ti, 20, 30 og over 40 år. To var professorer, én var førsteamanuensis, én første-lektor og én universitetslektor.

Når det kun er tre fokusgrupper, tilsier det at man må utvise særlig varsomhet i de konklusjonene som kan trekkes. Malterud, som er en av nestorene innenfor fokusgruffeforskning i Norge, skriver at hun som regel etablerer data basert på to grupper som suppleres med ytterligere én til to grupper hvis de første ikke gir tilstrekkelig datakvalitet til å belyse tematikken (Malterud, 2012). I litteratur om fokusgrupper pekes det ellers på at datametning bør være en viktig faktor. Metning oppstår når nye data ikke tilfører ny kunnskap. Også variasjon mellom deltakerne i hver gruppe og på tvers av gruppene har vesentlig betydning for å få rike data (Morgan, 1997). Jeg kan ikke hevde at flere grupper i min studie ikke ville tilført ny kunnskap, men vil påpeke at det iallfall er utpreget variasjon mellom og i gruppene. Gruppeantallet var også noe tentativt, slik at nye grupper kunne tilkommet dersom dataene virket knappe.

Hver av fokusgruppene ble intervjuet med lydopptak, to på høsten 2016, én på vinteren 2017. Samtalene varte fem til seks kvarter og foregikk på norsk. Opptakene ble så transkribert og utgjør cirka 95 tekstsider med 11/2 linjeavstand.

I intervjuene ble det først stilt overordnede, relativt åpne spørsmål, eksempelvis slik til studentene: «Internasjonale studenter og andre med norsk som andrespråk kan ha noen utfordringer i studiet. Hva mener du er hovedutfordringene dine?», deretter mer spesifikke, som: «Har du én lærer som gjør at du forstår og lærer særlig godt? Hva gjør i så fall denne læreren?» Enkelte ganger tilførte intervjueren, undertegnede, så noe informasjon for å få fram erfaringer også med andre sider av feltet enn det deltakerne selv hadde trukket fram. Spørsmålene til henholdsvis studenter og lærere var gjennomgående utformet slik at de skulle belyse samme problemstilling, men fra ulikt perspektiv.

I arbeidet med materialet siktet jeg først mot resultater i form av tekstkondensering for å få fram deltakernes framstillinger i hovedkategorier: Kategorier de vender tilbake til flere ganger, som berøres av flere og i talende eksempler, får særlig vekt. I den videre analysen tilstrebet jeg en sammenfatning av kategoriene med hver av de tre fokusgruppene som analyseenhet. I presentasjonen under settes likevel resultater fra studentgruppene side om side, deretter følger lærernes utsagn innenfor tilsvarende tematikk. Målet er å kunne gi en tematisk, relativt tverrgående

analyse. I et utkast til denne artikkelen knyttet jeg fakultetstilhørighet til alle siterte replikker. Det ble så utelatt for å sikre deltakernes anonymitet.

I kvalitativ forskning kan det være vesentlig å få samlet ulike erfaringer som gir en innsikt i lokale praksiser slik at man får et mer nyansert syn på virkeligheten, skriver Silverman (2014). Derfor nevnes også noen klart avvikende eksempler gitt av deltakerne.

I artikkelen brukes noen relativt grove kategorier som majoritet/minoritet, norsk som morsmål/norsk som andrespråk, bofaste med kort, eventuelt langt opphold i landet kontra internasjonale studenter. Jeg har sett det som nødvendig å bruke disse kategoriene for effektivt å forklare situasjonen som flerspråklige studenter og lærerne deres er i, og for å kunne argumentere for noen spesifikke behov, men slike enkle dikotomier kan virke både tildekkende (Lillis, 2013) og stigmatiserende. For eksempel er det ikke alltid dekkende å sette et hovedskille mellom minoritetsstudenter med norsk som andrespråk og majoritetsstudenter med norsk som førstespråk. I dag kan det være riktigere å bruke betegnelsene student med norsk som andrespråk versus student med førstespråkskompetanse i norsk, uavhengig av minoritets- eller majoritetsbakgrunn.

Resultater

Hovedutfordringer

I gruppa med internasjonale studenter nevnes det straks at det er vanskelig med norske *fagord*. Eksemplene som gis er sammensatte substantiv, som «avskrivning», «velferdsstaten», «lensmann», «amtmann», «dydsetikk», «velferdsstaten i helsepolitikk». Spesielt nevnes det at det er utfordrende når flere komplekse fagord opptre i én og samme setning (eller i samme frase). Det ser vi et eksempel på over, idet studenten har snudd på leddene i den siste frasen og sikkert har ment «helsepolitikk i velferdsstaten». Vansker med fagord vanskeliggjør fagforståelsen generelt.

Gruppa med bofaste nevner noe tilsvarende, nemlig at fagspråk og spesielt faguttrykk er det mest utfordrende, og de knytter det først til *forelesningsformen*. Flere opplever at noen forelesere bruker mange faguttrykk uten definisjon, slik at studenten mister tråden. De sier at tett fagspråk og forelesninger i store auditorier bidro til at overgangen fra videregående skole ble stor og dels tung.

Blant de internasjonale er det videre stor enighet om at dialektbruk hos foreleser skaper problemer: «...må fokusere veldig hardt, ellers forstår jeg nesten ingenting, men bare sitter og er der»; «Det er veldig, veldig, veldig forvirrende». Flere har også hatt forelesere som snakker andre nordiske språk, og en forteller at hun ble «sjokkert» da hun forsto at forelesningsrekken hun skulle følge som ny student, var på dansk. Det framgår at også de bofaste med kort botid sliter med å forstå det som formidles av dialekttalende forelesere, men spesielt av lærere med et annet nordisk språk.

Muntlig deltagelse framstår som en generell utfordring for de internasjonale studentene, samt for de bofaste i de første studieårene. Derfor nevnes gruppearbeid og seminardeltagelse som stressende. Seminarleders betydning understrekes, for når lederen snakker langsommere, høyt og tydelig blir det mye lettere å være aktiv, hevder studentene. Det formidles et inntrykk av at de fleste her har kjent seg ukomfortable og flaue, dels både dumme og triste, især når de har fått direkte spørsmål og ikke har maktet å finne norske ord til svar.

Tekstlesing nevnes ikke blant de største utfordringene, men de internasjonale sliter med tekstmengden og bruker mye tid på å konsultere ordbok. Én nevner spesielt at det er ekstra krevende å lese bokutdrag og artikler uten kontekst. Noen bofaste påpeker at overgangen fra prøver på videregående skole som dekket 30 sider, til eksamen ved UiO med 3000 pensumsider var uforholdsmessig stor.

De som har bodd lengst tid i Norge og har kommet videre i studiene, er mindre usikre enn de øvrige når det gjelder muntlig deltagelse og lesing. Men de er betydelig opptatt av *skriveutfordringer*. For enkelte har akademisk fagskriving vært et påtrengende problem. Noen nevner at faglige beskrivelser og drøftende oppgaver er særlig kompliserte fordi de krever stort ordforråd. I begge studentgrupper mener flere at det vanskeligste med akademisk skriving er å finne fagrelaterte uttryksmåter. De bofaste påpeker betydelig usikkerhet med hensyn til språklig presisjon og er i tillegg svært opptatt av ikke å begå språkfeil, da de er redde for å framstå som «dumme». Usikkerheten knyttet til skriving, som en aktivitet uten direkte støtte og tilbakemelding, vedvarer i flere år og synes ikke å avta på masternivå. En av studentene, født i Norge, sier at hun etter tre år så at hun ikke hadde hatt noen merkbar skriveframgang, og at hun fremdeles sliter med kompliserte formuleringer i oppgaveteksten, likesom flere andre innskyter at de gjør. Videre hadde hun lenge vansker med å forstå formålet med enkeltoppgaver. Først på bacheloroppgaven fikk hun

en tilbakemelding, og nå på masternivå får hun støtte gjennom noe veiledning av en lærer som vet at det hjelper lite kun å skrive «Omformuler!». En annen student med hele oppveksten i landet bemerker at det burde finnes tilbud om støtte for minoritetsspråklige på fakultetene, for «vi har ikke den språklige bagasjen». Selv ikke de internasjonale førsteårsstudentene får noen veiledning på det rent språklige.

Hos de internasjonale studentene trekkes også kulturelle referanser fram. Da for eksempel en student som var ny i Norge, skulle gi en retorisk analyse av kong Haralds kjente tale fra Slottsparken den 1. september 2016, var det interessant, men vanskelig fordi talen rommet en rekke referanser til norsk kultur.

Blant de bofaste sier et par at de har slitt med studiemotivasjonen. De første årene manglet de nærkontakt med lærer, det var ingen oppfølging, og ingen på UiO viste interesse for studiene de holdt på med, og «heller ikke det sosiale var på plass», som én sier.

Deltakerne i lærergruppa virker noe mer nølende når de skal nevne hovedutfordringer, men kommer snart inn på noen vansker som også studentene berørte, nemlig vansker med skriftlig formidling av hva man faktisk kan. Noen av underviserne nevner særskilte problemer med det de kaller reflekterende fagskriving. Slik skriving forstår jeg som oppgaver der studentene skal anvende fagkunnskaper og referere til andres akademiske tekster innenfor samme tema på en reflektert måte. Dette minner nettopp om det Canagarajah og Jerskey (2009) skrev om komplekse, akademiske tekster (jf. det tidligere avsnittet «Akademisk språk og tekst»): Ideer, struktur og språk veves sammen på gitte måter. Enkelte av lærerne var også inne på at noen av dem underviser i kulturfag, der det ikke alltid er klare svar, og mener det gjør oppgaveskriving særlig komplisert. Én bemerker at det også gjelder for majoritetsstudenter, men at svakheter i språkkompetanse forvansker situasjonen ytterligere. De svake oppgavene kan preges av avvikende begrepsforståelse, svak ordforståelse og manglende logisk sammenheng, sies det, og en lærer utbryter: «Vi vet ikke hvordan vi skal kommentere det rett og slett» og «... ganske fortvilende; ren slakt, og det er ikke særlig pedagogisk». Noen påpeker senere at de ikke har noen mulighet til å ta tak i språkfeilene heller, siden de verken har tid eller kompetanse til det.

Én lærer nevner sin erfaring med at de bofaste – spesielt jenter – kan ha særskilte belastninger på hjemmebane som går ut over konsentrasjonen om faget. Lærerne har få kommentarer til hvilken undervisningsform som kan virke mest komplisert, men to berører

forelesning. Én uttrykker at noen bofaste, minoritetsspråklige jenter synes lite opptatt av lærerens forelesning, og at det er vanskelig å få kontakt med dem. Han velger da å konsentrere seg om de andre, som følger med. To lærere nevner *seminarform* eller problembasert læring som komplisert, for de ser at studentene passiviseres og blir stille, selv om det oppmuntres til deltakelse. «Så de er i en vanskelig situasjon», sier en lærer. «Noen faller igjennom når de møter virkeligheten hos oss», sier en annen.

En tredje lærer trekker fram en asymmetri ved opplæringen, og flere istemmer: Store forelesninger dominerer, studentene har nesten ikke innleveringer og får ikke øvelse, og lærerne vet ikke hvor de står. Det gis også færre undervisningstimer enn tidligere, og noen steder komprimeres undervisningen til halve semesteret. De av lærerne som gjør mer enn å skrive to – tre linjer til slutt på en oppgave, mener de delvis bruker mye mer tid enn den fastsatte normen. Flere av lærerne nikker og istemmer når en professor sier at forskning og publisering er blitt det eneste som teller og fortrenger oppfølging av studentene.

En av lærerne reflekterer rundt det han karakteriserer som universitetets generelle undervurdering av hvor krevende det er å beherske et annet språk enn førstespråket både på et formelt, akademisk nivå og et uformelt kommunikativt nivå. Han, som også har arbeidet i utlandet, mener det blir tydelig når man hører universitetslærere selv forelese på engelsk i «overskriftsprat».

God undervisning

Studentene beskriver begeistret hva enkelte lærere som de har lært mye av, gjør. Både de internasjonale og de bofaste legger stor vekt på at de gode foreleserne er gode til å forklare kompliserte forhold på en enkel, nesten banal måte. «Det gir en svært god følelse. Det som karakteriserer disse lærerne, er at de vet å gjøre seg forstått», sier en av de studievante deltakerne. Slik uttrykker en av de internasjonale studentene det: «Han forklarer så godt med masse eksempler, som er veldig lette å forstå både for meg og for norske studenter... Så deilig å høre på han.» Hos denne læreren tør studenten til og med å delta muntlig på seminaret, noe «som ellers kan være veldig skummelt». En annen av disse studentene utbryter at selv et antatt kjedelig tema blir lærerikt fordi læreren bruker morsomme eksempler fra aviser og andre medier og forklarer både retorikk og grammatikk. «Og man bare husker disse eksemplene.»

Flere understreker igjen at den foreleseren de lærer mest av, snakker høyt med klar uttale og presise formuleringer. En internasjonal student bemerker at under slike forhold kan han til og med klare å ta notater. På masternivå har en student fått erfaring med mye seminarundervisning i liten gruppe med høy, gjerne kreativ aktivisering, ofte med tavlebruk. «Læreren drar alle opp», sier studenten.

Både nye og øvde studenter poengterer ellers nytten av visuell og digital støtte. Særlig framheves figurer som forklares godt, variert tavlebruk og podcast av forelesninger, som kan høres flere ganger.

En av de bofaste trekker spesielt fram en motiverende foreleser som bruker eksempler fra forskjellige kulturer og bevisst trekker på «andre» perspektiver. Direkte kontakt med foreleser verdsettes også høyt. En av de internasjonale studentene understreker «hvor mye pris studentene setter på de lærerne her som er så flinke (...). De prøver å hjelpe oss veldig mye, og spesielt vi som ikke er norske og trenger litt ekstra hjelp».

I en sekvens blir *lærerne* spurt om det å ha minoritetsspråklige studenter på noe vis påvirker undervisningen. Én sier at det ikke er så mye, for han retter oppmerksomheten mot dem som forstår. En annen svarer kontant «nei, for jeg vet ikke noe om studentene». Senere modifiseres dette noe; kanskje vet hun for eksempel at noen har arabisk bakgrunn, og hun gir ekstra eksempler fra arabisk kultur når et arabisk tema behandles.

Når lærerne får direkte spørsmål om i hvilken grad de er bevisste på det å gjøre seg forstått og tydeliggjøre læringsstoffet, repliserer én at han ubevisst tar hensyn tidlig i timen, noe som så «fader ut». Andre gir konkrete eksempler: Én bruker færre fagord, som erstattes med «små ord for store spørsmål», som han uttrykker det. En annen illustrerer med mange eksempler, gjerne komparative. Han bruker gjentakelser og unngår å snakke «slurvete», sier han. Vi ser at særlig den sistnevnte læreren utnytter vesentlige deler av det studentene omtalte som god undervisning. Så har det også gått opp for artikkelforfatteren at denne læreren antakelig er identisk med han som en tidligere sitert student så begeistret trakk fram («Så deilig å høre på han.»). Han gir dessuten studentene kriterier for bedømming av skriftlige oppgaver og nevner pensumkunnskap, systematikk i disposisjon, logisk avsnittsbruk, klar setningsoppbygging og begrepsbruk. Han gjennomgår forståelsen av gitte oppgaver på forhånd, og ved tilbakelevering har han utfyllt en kriterietabell og påpeker sterke og svake sider. En annen lærer utbryter at det er betimelig å klargjøre kriterier, men sier selv at hans tilbakemeldinger er på «to linjer og ferdig med det».

Han understreker at det er resultat av et ressursproblem. To av lærerne gir gjennom ulike arbeidsmåter støtte til utvikling av lese- og spesielt skrivestrategier og suksessiv skriveutvikling. Her er arbeid med skrivning en prosess med ulike muntlige og skriftlige støtteformer: På en wiki, et nettsted for samskriving av tekst, legges det ut flere korte tekster av medstudenter om ett og samme tema, etter hvert utvides tekstene til kvalifiseringsoppgaver som leveres i utkast. De kommenteres av lærer og skrives deretter i endelig versjon.

Enkelte er inne på at man som «utenlandsk», må ha en egen driv. De har hatt flere slike studenter; noen av dem har vært internasjonale, andre bofaste. Enkelte kan være «studenténere», ifølge noen av lærerne, som beskriver slike studenter som sterkt motiverte og offensive, opptatt av å bruke det de får av lærerne, og de oppsøker kanskje læreren på kontoret.

I et spørsmål ble det tatt opp om det kunne være relevant at lærere fikk veiledning om det å undervise i grupper med andrespråksbrukere. I begge studentgruppene ville de sette særlig pris på om faglærere lærte å være bevisste på egne presentasjonsferdigheter og visste noe om hva de kan forvente språklig av flerspråklige studenter. Én sier at en veiledning burde omfatte målrettede tiltak som angår språk, kommunikasjon og hjelpemidler. En annen av de bofaste sier: «Det hadde vært veldig bra for professorer og lærere på universitetet å vite disse tingene vi har snakket om; ta noen små grep og vise at man bryr seg litt mer om de som sitter foran.» Dette utsagnet bør forstås på bakgrunn av lærerens vesentlige betydning for disse studentene, noe jeg utdyper i diskusjonsdelen.

Lærerne har lite å ytre til spørsmålet om veiledning. Intervjuer påpeker at UiO rekrutterer aktivt til mangfold, og spør om universitetet i praksis gjør nok for å inkludere dette mangfoldet. Flere av lærerne reflekterer så rundt hva som ikke fungerer; eksempelvis sies det at «[d]et er totalt misforhold mellom forventninger og tilbud». Samme lærer mener at noen studenter mangler basiskunnskaper i språk, men «[i]ngen på instituttet hos oss har kapasitet til å lære dem norsk». Vi kan imidlertid anta at situasjonen ville vært lettere for lærerne dersom de hadde kunnskaper om hva som kan forventes språklig sett, slik studentene var inne på, og dersom det fantes et støtteapparat.

Tre av lærerne tar opp at noen burde reflektere over en form for introduksjonskurs for begynnerstudenter: «Vi trenger gode innføringer for alle studentene. (...) Vi møter ikke studentene der de er når de kommer».

Diskusjon

Studentene med minoritetsbakgrunn representerer grupper som gjennomgående har inntatt universitetet i det stille (Larsen, 2011). Det synes betegnende at de har fått lite oppmerksomhet både i de ulike studentevalueringene, i policy-dokumenter og ved institutter og fakulteter. I denne studien poengterer noen av dem selv hva de mener er av betydning for dem i studiene.

De internasjonale studentene sliter med det akademiske språket, noe som influerer på både reseptive og produktive språkferdigheter. De problematiserer særskilt lytteforståelse i auditorium og seminarrom når lærer ikke bruker den standardvarianten av norsk som de selv har lært. Dette er et forhold som er lite fokusert i andrespråksforskning, og som trolig er tydeligere i Norge enn i de fleste andre land, gitt høy dialektstatus og to offisielle norske målformer. Presis forståelse av fagrelaterte ord er en gjennomgående utfordring, og studentene er usikre på hva oppgaveskriving vil innebære. Enkelte av dem har hatt midtsemester-eksamen som virket oppskakende. Etter avtale med eget institutt skulle de for eksempel få gjennomføre denne første prøven på engelsk, men de fikk bare norskspråklige oppgaver, som de knapt forsto innenfor den knappe tiden.

To av de bofaste med kort botid (fire og sju år) hadde til felles med de internasjonale at de var avhengige av å ha en tydelig lærer som også ga oppgaveveiledning, men de hadde noen skuffende erfaringer bak seg. Blant de bofaste født i Norge gikk fire på masternivå. De er blant dem som har greid seg meget bra, men de mente de hadde hatt flere særskilte utfordringer underveis. De hadde overvunnet ekstraproblemer med lytteforståelse og seminardeltakelse, men hadde fremdeles vansker med ordlegging i akademisk skriving. Til det kan man hevde at ingen har akademisk skriving som førstespråk, og at alle studenter har skriveutfordringer. Her er det ingen motsetning, men antakelig noe ulik styrke og bredde på utfordringene.

Felles for gruppene med minoritetsbakgrunn er at de har erfart særskilte, relativt omfattende utfordringer som de tilskriver det at de har norsk som andrespråk, og at de har kjent på manglende forståelse for at de ikke behersker norsk på innfødt vis. Fra enkelte lærere har de for

eksempel erfart «[i]kke akademisk nivå», eller noe tilsvarende, som eneste kommentar på skriftlig oppgave. De avdekker sin opplevelse av delvis utenforskap i universitetsverdenen med manglende tilrettelegging fra universitetets side.

Samtidig oppleves det i begge fokusgruppene som at læreren har helt vesentlig betydning. Eksempelene de gir, demonstrerer lærerens betydning for disse studentenes forståelse, deres læring, motivasjon og følelse av inkludering. Det er tydelig at det er sterke følelser involvert både i det å erfare at man ikke forstår og man mislykkes, og i det å registrere at en lærer tar hensyn så man lykkes med en utfordring. Fra før vet vi at også majoritetsstudenter vektlegger forelesers kvaliteter, men de peker på snevrere felt, som kunnskap og engasjement, samt forelesers vektning av eksamensrelevans (Gjersvik, 2006; Ulvik & Krüger, 2012; Thingnes et al., 2015). Mange i studien beskriver entusiastisk hva enkelte lærerne gjør for å få *alle* studenter til å forstå, delta og lære, og hvordan enkelte i tillegg støtter *de minoritetsspråklige studentene* mer direkte. Studentene har mange forslag til tilnærminger som kan hjelpe dem, og til sammen får vi fra studentene selv poengtert ganske sentrale deler av en språksensitiv, inkluderende pedagogikk.

Vi har lite kunnskap om universitetslæreres erfaringer med studenter med norsk som andrespråk, og hvordan lærerne søker å tilpasse undervisningen til nye studentgrupper. Det har heller ikke vært del av noen ideologisk debatt eller universitetspedagogisk utdanning, iallfall ikke ved UiO. Lærerne i denne studien, fra høyst ulike fag og fakulteter, har likevel bitt seg merke i at de aktuelle gruppene virkelig har studieutfordringer. Situasjonen til enkelte bofaste studenter beskrives til og med som «fortvilet». Vi kan ikke se bort fra at svakheter i språkkompetanse som kommer til syne i høyere utdanning, kan ha en viss sammenheng med delvis lite systematisk oppfølging av flerspråklige elever i videregående skole (jf. bakgrunnsskissen først i artikkelen; OECD 2009; Jonsmoen & Greek, 2017).

Når lærerne nevner svak begrepsforståelse, manglende logisk sammenheng og problemer med reflekterende skriving, berører de utfordringer som angår både overgripende fagforståelse, faglig tekstkultur og lingvistisk uttrykksmåte.

Tre av de fem lærerne påpeker at de mangler både tid og kompetanse til å gjøre noe særlig med svake oppgavebesvarelser, og instituttene/fakultetene har ingen andre som kan trå til. Lærerne nevner ikke utfordringer med lytteforståelse i auditorier og manglende inkludering

i studiemiljøet. En lærer nevnte sviktende oppmerksomhet og prat under forelesning. Det kan ha flere årsaker, som svak lytteforståelse, og erfaring fra videregående skole med uro i klassen. Intern kommunikasjon blant medstudenter med minoritetsbakgrunn kan vel også være et svar på manglende følelse av inkludering.

Selv om lærerne i studien har registrert studieutfordringer, synes det ganske individuelt om de tydeliggjør undervisningen og tilbakemeldingene, og i tilfelle hvordan. Slik det framstår, kommer for eksempel to tilsynelatende motpoler fra ett og samme fakultet: Den læreren som virker reflektert med tanke på et bredt spekter av utfordringer, og som det var «deilig» å høre på ifølge en av studentene, og han som oppgir å se bort fra dem som ikke lytter. Lærerne kjenner ingen forventninger på feltet fra ledelsens side, og det skimtes en viss resignasjon over situasjonen. Dette kan kanskje forklare et større sprik i læreres tilnærming til de nye utfordringene enn det vi har forestilt oss. Det understrekes allment i fokusgruppa at instituttene nedprioriterer lærertid til studentkontakt og tilbakemelding.

Tross manglende direkte spørsmål om utdanningspolicy i denne studien viser analysen at mange av lærerdeltakerne mener universitetet burde inntatt en mer aktiv rolle med tanke på opplæringen av studenter med minoritetsspråklig bakgrunn. Håndteringen av mangfoldet er hittil overlatt til den enkelte lærer.

Ekstern validitet

Deltakerne virket engasjerte og bidro både med egne utspill og oppfølging av andres ytringer. Delvis var det en viss konkurranse om å få ordet, og jeg kunne kanskje ha regulert fordelingen bedre. I gruppa med internasjonale studenter var replikkene noe kortere enn i de andre gruppene, og kommunikasjonen gikk oftere via meg, intervjuer.

Studieerfaringene i fokusgruppene viste seg i påfallende grad å være sammenfallende på tvers av fag og fakulteter og tilknytningsgrad til Norge, og ikke minst var det stor enighet hos studentene om hva gode lærere gjør. Selv om gruppene var små, kan resultatene derfor ha en viss generaliserende verdi (Silverman, 2014).

Fokusgruppa med lærere hadde kun fem deltakere. De hadde imidlertid god spredning, med tre til 40 års undervisningserfaring fra ulike fag. Kanskje var deltakerne mer opptatt av undervisningen enn gjennomsnittet, siden de hadde akseptert å delta i fokusgruppa. Flere reflekterte rundt at spredningen innenfor norskkompetanse hos

minoritetsspråklige studenter er svært stor. Men følgene dette har for lærernes praksis, varierer betydelig, for det er stort sprik i hva de gjør.

Vi kan også merke oss at verken underviserne eller studentene påpeker noen interessekonflikter mellom ulike studentgrupperinger med norsk som andrespråk versus norsk som morsmål. Det er også fullt mulig å se språkbruken i det enkelte fagmiljø som utviklende for ulike grupper av innlærere, tross ulike språkutfordringer – dersom forhold legges til rette gjennom en beredskap for språklig og kulturelt mangfold, noe som tas opp i det som følger. Både studentene og lærerne beskrev dessuten elementer som samlet sett kan bidra til en pedagogisk tilnærming for mer effektiv og motiverende opplæring av studenter med norsk som andrespråk.

Universitetspolitiske og pedagogiske implikasjoner

Delt ansvar for studentsuksess

Ett sted å starte en pedagogisk utvikling kunne være innenfor de praktiske norskkursene for internasjonale studenter (NORINT-kurs), som gir en basis for videre studier på norsk, men disse kursene tilbys kun til den ene studentgrupperingen i studien og ble heller ikke diskutert i gruppene. Det er videre erkjent at formelle språkstudier som dette er nødvendige, men at de alene aldri kan forberede studentene nok på det som møter dem i fagstudiene. Noen av studentene i denne studien understrekte i alle fall hvor nyttige norskkursene hadde vært, ikke minst hadde de fått en mal for oppgaveskriving som de kunne basere seg på i starten av fagstudiene.

Internasjonal forskning som *Report of the National Literacy Panel ...* (August & Shanahan, 2008), *The Stanford Study of Writing* (2001–2006, Rogers, 2010) og en rekke studier fra l'Université Stendhal i Grenoble (Rinck & Bosch, 2009) understreker et *allment* behov for at lærere fokuserer på språk og tekst i undervisning fra skole til og med høyere utdanning. Skriveforskning i ulike land tyder på at studenter flest ville tjent på en mer eksplisitt undervisningstilnærming til skriveutfordringer, i kombinasjon med en dialogisk tilnærming med respons fra lærer og medstudenter (se for eksempel Dysthe, 2012; Rinck & Boch, 2012; Street, 2009). Synteserapporten fra det amerikanske literacy-panelet framhever også betydningen av å ta tak i spesifikke utfordringer og fokusere på språklige behov hos andrespråksbrukere. Dette er godt i tråd med de intervjuete studentenes ønsker for studiene sine.

Nasjonale og universitetspolitiske dokumenter som Kvalitetsreformen (Meld. St. 27) og Strategi 2020, UiO's strategiplan, indikerer imidlertid ingen tydelig politisk og universitetspolitisk forståelse av

pedagogiske sider ved minoritetsopplæring i høyere utdanning, selv om det finnes enkelte unntak, som satsningen på internasjonalisering med undervisning på engelsk. I *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Meld. St. 16) påpekes det så at universitetet må legge godt til rette for at «en sammensatt studentpopulasjon» skal lykkes i studiene og bli inkludert i fagmiljøet. I noe begrenset forstand følges det opp i en ny handlingsplan for UiO vedtatt våren 2018, der det heter at universitetet «skal utvikle bedre kunnskapsgrunnlag om ansatte og studenter med minoritetsbakgrunn» og blant annet tilby kurs i mangfoldsledelse.

Det internasjonale personalet ved norske universiteter har påpekt at de har opplevd inkludering på arbeidsplassen som særlig vanskelig, og at de har savnet en støttende mangfoldsledelse (Maximova-Mentzoni et al., 2016). Internasjonal forskning har framhevet nettopp betydningen av fokus på mangfold fra ledelsens side, helst med en nøkkelperson ved hvert institutt (Kuh et al., 2010). For å tilrettelegge for likeverdige studieforhold kan man tenke seg flere strategier på fakultets- og instituttsiden. Ett trekk ville være å gi ledere på alle nivåer et ansvar for bevisstgjøring om de nye studentgruppene. Bevisstgjøring er en forutsetning for anerkjennelse og inkludering, som har vist seg å være sentrale faktorer ved effektiv opplæring, ikke minst for dem som skiller seg fra majoriteten (August & Shanahan, 2008, Nielsen, Fink-Jensen & Ringmose, 2006). «Vi er medmennesker, ikke bare maur», som en av studentene i denne studien sa. Han skal selv bli lærer. I Oslo-skolen har rundt 40 % av elevene minoritetsspråklig bakgrunn. Hvilke positive erfaringer fra det å være minoritet tar han med seg fra universitetet og inn i skolen?

Et annet trekk kunne være å legge mer vekt på undervisningskompetanse ved ansettelser og opprykk (Lefdal et al., 2016) samt flerkulturell kompetanse. God opplæring også av minoritetsspråklige krever noe ekstra av personalet, men allerede evalueringen av Kvalitetsreformen viste at svært mange lærere i akademia kjente seg skviset (Dysthe et al., 2006, jf. også Teichler & Höhle, 2013), det samme kan sies om lærerne i fokusgruppa. Det burde innebære at universitetet med fakulteter og institutter bevilger særlige ressurser til fagpedagogisk kvalifisering og praksis i dagens heterogene studentgrupper. Seminarer ved en faglig enhet for universitetspedagogikk ville være en nærliggende mulighet for slik kvalifisering. Det kunne stimulere til dialog mellom kolleger og eventuell deltakelse i veiledningsgruppe (Lauvås, Lycke & Handal, 2016). Jamfør også University of Copenhagen (2016) der 13 faglærere skriver på

konstruktivt vis om sine undervisningstilnærminger i «det internasjonale klasserommet».

En lærer uttrykte at enkelte studenter «avslører seg kanskje først på universitetsnivå og må overbevises om at noe ikke er på plass», en uheldig strategi når ønsket er å skape et trygt læringsrom. Samtidig kan det ikke avfeies at enkelte studenter har særlig svak språkkompetanse. I slike tilfeller kunne faglærere trenge støtte i form av mulighet til å sende studenter over til en lærer i norsk som andrespråk. Best tilpasset, mest effektiv hjelp oppnås når en slik lærer er tilknyttet det enkelte fag eller fakultet (Hyland, 2004), et tilbud som ville representere ytterligere en strategi fra universitetets side.

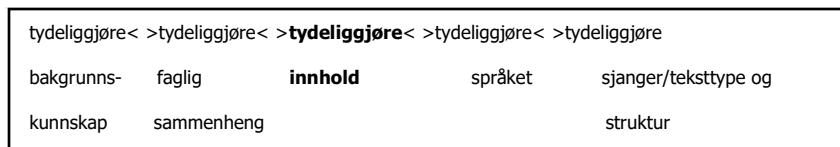
Tre av lærerne sa at universitetet generelt ikke møter nye studenter på det nivået de er. De reflekterte seg fram til at noen bør utrede innhold i et *introduksjonskurs* for alle nye studenter. Her kan man trekke tråder til forskningsarbeidet av Kuh og hans team (2010) som gransket 20 collegier og universiteter i USA som hadde bidratt til høy trivsel og lite frafall sammenlignet med tilsvarende institusjoner. De hadde alle en form for opplegg der de viste de nye studentene hva som kan gjøres for å lykkes. Det handlet om studieferdigheter, læringsstrategier, lese- og skrivestrategier, notatteknikk og betydningen av å lese pensumtekstene før timene. Dessuten kommuniserte de høye forventninger til studentenes arbeid. Samtidig fikk studentene oversikt over alle akademiske støtteinstanser, som studentmentorer som var kjent med faget, en lærermentor i første studieår, samt opplegg med undervisningsforberedende timer. Noe tilsvarende ble faktisk påpekt under forslag til tiltak for høyere utdanningsinstitusjoner i NOU 2010:7 *Mangfold og mestring*. Det er grunn til å anta at ungdom med innvandrerbakgrunn ville ha nytte av introduksjonskurs; det kunne gi retning, mestringsstrategier og større trygghet.

Læreren ansvar: Innhold, teksttyper, språk og læringsstrategier

Det var påfallende å registrere hvilken betydelig rolle studentene tilskrev læreren. Ifølge Damşa og andre forskere fra NIFU^{viii} og UiO (2015) øker en lærers positive betydning for læringsutbyttet med bruk av aktiviserende elementer som interaksjon med studentene, illustrasjoner, digitale kilder og eksempler til illustrasjon og drøfting. Modellering, tydelig lærerstrukturering og systematiske, forelesende innslag øker også utbyttet, ifølge Damşa et al. (2015). Disse punktene kunne også vært nevnt som tilrettelegging for andrespråklæring, der blant annet innputt (presentasjon

og tekst) med mulighet for interaksjon med repetisjoner og forklaringer blir ansett for å spille en viktig rolle (se for eksempel Abrahamsson, 2009; Kulbrandstad & Ryen, 2018). Studentene i fokusgruppene er faktisk innom alle disse forholdene når de snakker om god undervisning. I tillegg kommer sentrale kategorier som studentene sammenfattes som forelesers presentasjonsferdigheter, oppgaverespons og oppmerksomhet overfor andres perspektiver.

Faglærere har ofte fått lite direkte undervisning i de språklige og tekstlige delene av faget sitt, men har langsomt vokst inn i dem gjennom lesing og egen skriving. Mange andrespråksbrukere har ikke tid til en slik langsom prosess mot akademisk diskurs. Derfor bør faglærere i høyere utdanning bevisst *skape intellektuelt rom* både for innholdet og for det språket og den formen som faginnholdet uttrykkes med, og som de selv har en form for innsideinformasjon om (Lillis, 2013). Når lærere skal presentere nytt fagstoff, kan de «møblere» dette rommet med en tydeliggjøring av bakgrunnskunnskap og sammenheng for slik å nærme seg faginnholdet fra én side, og en tydeliggjøring av tekst og språk for å kunne tydeliggjøre det samme fra en annen side (Cummins & Early, 2014; Lillis, 2013), slik figuren illustrerer:



Dette kan også støtte den enkelte student til å hanske med kompleksiteten i det han eller hun selv skal formidle gjennom egen skriving.

Studenter og lærere i denne studien mente at visse teksttyper som drøftende og reflekterende oppgaver er særlig utfordrende med tanke på språklig presisjon og sammenheng. Her kan lærere bidra med å løfte fram karakteristiske elementer og framstillingsmåter fra eksisterende tekster. Det kan gjelde tekst-struktur og hvordan man skaper sammenheng i en tekst som ikke har en forteller og et narrativt hendelsesforløp. Det kan være hvordan man refererer til og bruker andres tekster og synspunkter, slik at skriving kan bli et verktøy nettopp for refleksjon.

Studentene var selv svært opptatt av å beherske fagord og kunne bruke presise fraser, og vendte tilbake til det i flere sammenhenger. Det gjorde

de rett i, for ordforrådets størrelse og kvalitet vil påvirke hva slags tekster studentene kan forstå og selv skrive. Underviser kan tydeliggjøre sentrale begreper, ord og komplekse fagordskombinasjoner gjennom forklaringer, enklere ord, definisjoner, over- og underbegreper, eksempler og gjentakelser, slik et par av deltakerne i lærergruppa var inne på at de gjorde. Da kan studentene andre-språksforskning der ordlæring er et sentralt felt både innenfor en kognitiv tradisjon og en mer sosiokulturell, interaksjon i en kontekst (Enström, 2013; Golden, 2014; Long, 1981). Fagrelaterte ord kan være lavfrekvente, spesialiserte fagord fra ett fagfelt, slik som *platetektonikk* og *den kaledonske fjellkjede-foldingen* fra geologien. De utgjør en del av selve undevisningen. Andre representerer et generelt sakspreget vokabular (for eksempel *velferdsstat* og *greie ut*), som det er lett for faglæreren å forbigå, men også de kan ha stor betydning for en presis fagforståelse (Beck, McKeown & Kucan, 2008).

Studentene mente også at de var usikre på faste uttrykksmåter som brukes i akademisk tekst. Ut fra egen erfaring, samt en studie (Selj, 2002), kan jeg nevne et par ganske ulike uttrykkskategorier. Den ene gjelder blant annet en lang rekke faste vendinger for å uttrykke kausale relasjoner, som særlig preger drøftende og forklarende teksttyper: *Platene forskyves med den følge at...*, *På den betingelse at temperaturen ikke øker mer enn to grader, vil...* *Gitt at temperaturen går opp, så må...* Ulike logiske relasjoner mellom setninger uttrykkes også ved hjelp av subjunksjoner (*slik at, hvis...*) eller adverbialer (*likevel*) som kan være lite hyppige i dagligtale: *med mindre, følgelig, imidlertid, ikke desto mindre* (Selj, 2002).

En tekstlig ryddighet kan også markeres gjennom mer eller mindre faste uttrykk: *I det følgende skal jeg...*, *En konklusjon kunne være at...* *Oppsummerende kan vi si at...* Slike trekk kan faglæreren gi oppmerksomhet gjennom å påpeke den funksjonen de har i teksten, i tråd med det som er nevnt her.

I tillegg til å rette oppmerksomhet mot innhold, språk og tekst kan faglærer forsterke ferdighetene innenfor lytting, muntlig kommunikasjon, lesing og skriving ved å tydeliggjøre noen sentrale læringsstrategier. Alle studentene i fokusgruppene slet eller hadde slitt med å *forstå forelesninger*. Forelesere kan støtte lyttestrategiene ved å poengtere dagens tema og tilnærmingen til det, og skissere en klar struktur for arbeidet. De kan videre formidle faginnholdet med støtte i den enkle figuren om tydeliggjøring. Poeng kan illustreres med forklarte figurer, slik studenter understreket betydningen av. Uttrykket *formidlingsoverflod* er brukt i andrespråksdidaktikk. Det vil si at flere informasjonskilder, som det muntlige og

skriftlige, det visuelle og eventuelle aktivitetsøkter, kan forsterke hverandre og legge grunnlaget for forståelse.

Korte økter med smågruppearbeid kan redusere redselen for å ta ordet. Studentene hevdet dessuten at de deltok mer verbalt når de hadde lærere som roet ned farten og snakket tydelig. I det internasjonaliserte universitetssamfunnet burde det også kunne drøftes retningslinjer for at lærerne til en viss grad modifierer talemålet sitt i første studieår. Her er det en svakere part som ville ha nytte av modifieringen ved å forstå mer. Det skulle være en liten tilpassing i forhold til det at mange lærere i dag foreleser på engelsk. I skolens opplæringslov heter det for øvrig at lærerne skal ta hensyn til talemålet til elevene i ordvalg og uttrykksmåte (§ 2-5).

Både når man lytter og når man leser på et andrespråk, kan man henge seg for mye opp i ordnivået (August & Shanahan, 2008; Kulbrandstad, 2018) slik at sammenhenger og tematikk får for lite oppmerksomhet. Altså må andre-språkslesere bevisst anvende strategier også *over* det leksikalske nivået. Det å få studentene til å aktivere sin egen temakunnskap og å vise dem sammenhenger mellom tidligere gitt informasjon – ofte fra ulike kilder – og dagens tema er derfor nyttig også for tekstlesing. Før lesing bør studentene venns til å orientere seg i retning av formål og hovedtema, samt å studere tittel, mellomtitler, illustrasjoner inklusiv grafikk, innledning og konklusjon før man leser hovedteksten.

Studentene på første semester visste lite om hva akademisk skrivning ville innebære, men lenger ut i studiet var det nettopp *skrivekompetansen* de slet mest med. Samtidig kan denne kompetansen avgjøre om studentene gjennomfører studiet, om de kan drøfte et stoff systematisk og kritisk, og hva slags arbeid de kan mestre. Det er felles for lærere og studenter i disse samtalene at de mener det gis for lite støtte til oppgaveskriving. Noe grunnleggende er at man som lærer i alle timer tydeliggjør terminologi og tema. Uformelle skriveoppgaver underveis får dessuten studentene til å bruke og dokumentere kunnskapene og språket de har lært. Slike oppgaver er det også enkelt å vanskegradere (jf. Dysthe et al., 2010 som presenterer Blooms taksonomi for økte kognitive krav, fra faktagjengivelse til analyse og vurdering). Direkte støtte får studentene når oppgaveforventninger presenteres, og når faglærer viser og diskuterer deler av anonymiserte besvarelser eller andre «modeller» – for eksempel en artikkel av læreren selv. Fagets tekster er uttrykk for den sosiale praksisen i faget og kan samtidig vise hvordan funksjonelle fagtekster er konstruert. På én og samme gang illustrerer de faglig tilnærming og problemstilling, innhold, argumentasjon og fagrelatert språk i ulike

tekstdeler, viser både struktur og formalia, altså de ressursene som faget og fagets tekster har tilgjengelige dersom studenten først gjøres oppmerksom på dem (Hyland, 2004). Akkurat som for faglæring er en metabevissthet viktig for effektiv og kritisk literacyutvikling.

Både i de aktuelle studentgruppene og i NOKUTs student-evalueringer etterlyses tilbakemelding på oppgaver. Det kan ha stor effekt på læring, men effekten blir langt svakere dersom responsen er vag, har negativt fokus eller ikke er knyttet opp mot aktuelle vurderingskriterier (Dysthe et al., 2006), en type respons som flere mente de hadde fått. I lærergruppa sa noen at de ikke hadde kompetanse på å veilede på svake andrespråksbesvarelser. Imidlertid har faglærere kompetanse til å melde tilbake på helt vesentlige sider, som dem nevnt i foregående avsnitt. (Jf. også tidligere siterte kriterier formulert av en av lærerdeltakerne.)

En lærer nevnte utenomfaglige problemer som forstyrrende elementer for noen studenter. I romanen *Tante Ulrikkes vei* gir Zeshan Shakar (2017) et levende innblikk i noen belastninger, som fattigdom og utenforskap, som kan være mer eller mindre særegne for unge med minoritetsbakgrunn, men forfatteren gir også innblikk i samhold og ambisjoner.

Forskning har omtalt et driv hos elever og studenter med minoritetsbakgrunn (Leirvik, 2014; SSB 2013), et driv jeg også mener å kunne registrere i fokusgruppene. Det kan støttes med faglæreres bevisste tilrettelegging gjennom *tydeliggjøring, interaksjon og tilbakemelding*, som igjen kan bane vei for *funksjonell – og potensielt kritisk – akademisk literacy* hos studenter. Samtidig vil både tilrettelegging og studieutbytte måtte variere med institusjonens policy (Kuh et al., 2010).

De fagansatte med internasjonal bakgrunn, de engelsk-språklige internasjonale studentene og de minoritetsspråklige studentene i denne studien oppgir alle å ha problemer med inkludering i universitetsmiljøet. Ved å satse mer på minoritetene og lærerne deres ville universitetet forberede *alle* sine studenter og ansatte bedre på å leve i et mangfoldig samfunn.

REFERENCES

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Stockholm: Studentlitteratur.
- August, D., & Shanahan, T. (red.) (2008). *Developing Reading and Writing in Second-Language Learners. Lessons from the Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. New York & London: Routledge.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2008). *Creating robust vocabulary: Frequently asked questions and extended examples*. New York: Guilford Press.
- Canagarajah, S., & Jerskey, M. (2009). Meeting the Needs of Advanced Multilingual Writers. I R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (red.). *The SAGE Handbook of Writing Development* (s. 472–488). London, Thousand Oaks, New York & New Delhi: SAGE.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism* 19, 198–205.
- Cummins, J., & Early, M. (2014). *Big Ideas for Expanding Minds. Teaching English Learners across the Curriculum*. Person Canada.
- Damşa, C., de Lange, T., Elken, M., Esterhazy, R., Fosslund, T., Frølich, N. & Aamodt, P. O. (2015). *Quality in Norwegian Higher Education: A review of research on aspects affecting student learning*. Rapport 24/2015. Oslo: NIFU. [NIFUreport2015-24.pdf \(883.2Kb\)](#)
- Duek, S. (2017). *Med andra ord. Samspel och villkor för litteracitet bland nyanlända barn* (Doktoravhandling). Karlstad University Studies 2017:4, Karlstad.

- Dysthe, O. (2012). Multivoiced classrooms in higher education academic writing. I M. Castelló & C. Donahue (red.). *University writing: selves and texts in academic societies*. Bingley: Emerald.
- Dysthe, O., Hertzberg F., & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. (2. utg.) Trondheim: abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Raaheim, A., Lima, I., & Bygstad, A. (2006). *Undervisnings- og vurderingsformer. Pedagogiske konsekvenser av Kvalitetsreformen*. Delrapport 7 fra Evalueringen av Kvalitetsreformen. Norges forskningsråd, Rokkansenteret og NIFU STEP.
- Enström, I. (2013). Ordförråd och ordinläring – med särskild fokus på avancerade inlärare. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.). *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle* (s. 169–195). Lund: Studentlitteratur.
- Gjersvik, P. (2006). Til forsvar for forelesningen. *Tidsskrift for Den norske legeförening*, 126, 2087.
- Golden, A. (2014). *Ordförråd, ordbruk og ordläring*. (4. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Greek, M., & Jonsmoen, K. M. (2007). Mot en flerkulturell praksis ved Høgskolen i Oslo 1996–2007. *HiO-rapport 2007* nr. 10. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Greek, M., & Jonsmoen, K. M. (2015). Endring av pedagogiske praksiser – er utviklingsarbeid veien å gå? I K. M. Jonsmoen & M. Greek (red.). *Språkmangfold i utdanningen. Refleksjon over pedagogisk praksis* (s. 280–297). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Harklau, L., Losey, K. M., & Siegal, M. (red.) (1999). *Generation 1.5 Meets College Composition. Issues in the teaching of Writing to U.S.-Educated Learners of ESL*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.

- Hellne-Halvorsen, E. B. (2007.) *Fagskriving og fagforståelse hos tospråklige studenter: en studie av tekster i profesjonsutdanninger*. Forskningsserie 14/2007. Høgskolen i Akershus.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*. USA: Michigan Classics Edition.
- Hyltenstam, K., & Lindberg I. (2013). Flerspråkiga elevers språkutbildning. I M. Olafsson, (red.). *Symposium 2012. Lärarrollen i svenska som andraspråk* (s. 28–51). Stockholm: Stockholms universitetsförlag.
- Johansson, B., & Ring, A. S. (2010). *Låt språket bära – genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Jonsmoen, K. M. (2015). Språk og profesjonsstudier. I M. Greek & K. M. Jonsmoen (red.). *Språkmangfold i utdanningen* (s. 79–96). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jonsmoen, K. M. og Greek, M. (2017). På stø kurs inn i akademien? I *NOA Norsk som andrespråk* 1, 5–32.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., Whitt, E. J., & Associates (2010). *Student Success in College. Creating Conditions That Matter*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Kulbrandstad, L. A., & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk? Overordnede perspektiver. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring* (s. 27–51). Cappelen Damm Akademisk.
- Larsen, E. (2011). Jubileumshistorie nedenfra – UiO og nye studentgrupper. *Universitetet i Oslo 1811–2011: BOK 7 Samtidshistoriske perspektiver*. Oslo: UniPub.
- Lauvås, P., Lycke, K. H., & Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23(2): 157–172.
- Lefdal, H. E., Engelsrud, G., Solbrekke, T. D., & Nordkvelle, Y. (2016). Krever undervisningskompetanse. *Forskerforum* 1, 36.
- Leirvik, M. (2014) *Mer enn klasse: Betydningen av «etnisk kapital» og «subkulturell kapital» for utdanningsatferd blant etterkommere av innvandrere* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Lillis, T. (2013). English Medium Writing for Academic Purposes: Foundational Categories, Certainty and Contingency. I R. Tang, (red.). *Academic Writing in a Second or foreign Language. Issues and Challenges Facing ESL/EFL Academic Writers in Higher Education Contexts*, 235–247. London & New York: Bloomsbury.
- Long, M. (1981). Input, interaction and second language Acquisition. I H. Winitz, (red.). *Native Language and Foreign Language Acquisition* (s. 259–278). Annals of the New York Academy of Sciences.
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Matsuda, P. K., Ortmeier-Hooper, & Matsuda, A. (2009). The Expansion of Second Language Writing. I R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (red.), *The SAGE Handbook of Writing Development* (s. 457–471). London, Thousand Oaks, New York & New Delhi: SAGE.
- Maximova-Mentzoni, T., Egeland, C., Askvik, T., Drange, I., Støren, L. A., Røsdal, T., & Vabø, A. (2016). «Å være utlending er ingen fordel.» Karriereløp og barrierer for innvandrere i norsk akademia. AFI og NIFU. *AFI Rapport* 2016:03.
- Meld. St. 16 (2016-2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 27 (2000-2001). *Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. (2. utg.) Thousand Oaks, C.A.: SAGE Publications.
- Nielsen, A. M., Fink-Jensen, K., & Ringmose, C. (2006). *Skolen og den sociale arv*. København: Det nationale forskningscenter for velfærd, 05:07.NOKUT 2017. *Underviserundersøkelsen*. Oslo.
- NOU 2010: 7. *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- OECD 2009. *OECD-rapporter om opplæring for minoritetsspråklige. Norge*.
- Osdal, H., & Aambø, R. (2015). Internasjonale studentar og akademisk skrivning. Korleis kan norskstudia førebu studentane? I A. Golden & E. Selj (red.), *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 217–230). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Pitkänen-Huhta, A., & Holm, L. (red.) (2012). *Literacy Practices in Transition. Perspectives from the Nordic Countries*. Bristol–Buffalo–Toronto: Multilingual Matters.
- Rasch, K. (2016). *Når jeg snakker spansk er jeg meg – Hvem er du når du snakker norsk? Studie av identitetskonstruksjoner hos fire studenter med norsk som andrespråk i høyere utdanning ved Universitetet i Oslo* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Rinck, F., & Boch, F. (2012). Enunciative Strategies and Expertise Levels in Academic Writing: How Do Writers Manage Point of View and Sources? I M. Castelló & C. Donahue (red.), *University Writing. Selves and Texts in Academic Societies*, 111–128.
- Rogers, P. M. (2010). The Contribution of North American Longitudinal Studies of Writing in Higher Education to Understanding and Development. I C. Bazerman, et al. (red.), *Traditions of Writing Research*. New York: Routledge. Hentet fra: https://ssw.stanford.edu/sites/default/files/9_Chp27Traditions11.06.2018

- Sandelowski, M. (1996). One is the liveliest number: the case orientation of qualitative research. *Research in Nursing & Health* 19(6), 525–529.
- Selj, E. (2002). Uttrykk for logiske relasjoner i norsk som andrespråk hos voksne. I I. Moen et al. (red.), *MONS 9 Utvalgte artikler fra Det niende møtet om norsk språk i Oslo 2001* (s. 198–210). Oslo: Novus.
- Shakar, Z. (2017). *Tante Ulrikkes vei*. Oslo: Gyldendal.
- Silverman, D. (2014) *Interpreting Qualitative data*. (5. utg.) London, Thousand Oaks, New Delhi & Singapore: SAGE.
- SIU (2016) Rapport 06: *International students in Norway 2016 – Perceptions of Norway as a study destination*. Senter for internasjonalisering av utdanning.
- Spack, R. (2004). The Acquisition of Academic Literacy in a Second Language: A Longitudinal Case Study, Update. I V. Zamel, & R. Spack, (red.), *Crossing the Curriculum. Multilingual Learners in College Classrooms* (s. 19–46). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Street, B. V. (2009). Multiple Literacies and Multi-literacies. I I. R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (red.), *The SAGE Handbook of Writing Development* (s. 137–150). London, Thousand Oaks, New York & New Delhi: SAGE.
- SSB (2013). Innvandrere – hva vi nå vet og ikke vet. I *Samfunnsspeilet* 5/2013. Hentet fra: <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/ssp/5-2013>
- SSB (2017). Hvordan går det med innvandrere og deres barn? I serien *Innvandrere i Norge, 2017*. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- SSB (2018). *Studenter I høyere utdanning*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/statbank/table/08091>

- Stanford Study of Writing. <https://ssw.stanford.edu/.11.06.2018>
- Tang, R. (red.) (2012). *Academic Writing in a Second or foreign Language. Issues and Challenges Facing ESL/EFL Academic Writers in Higher Education Contexts*. London & New York: Bloomsbury.
- Teichler, U., & Höhle, E. A. (red.). (2013). *The work situation of the academic profession in Europe: Findings of a survey in twelve countries*. Dordrecht: Springer.
- Thingnes, E. R., Stalsberg, R., & Sitter, B. (2015). Er forelesninga effektiv, interessant og meningsfull? – Oppfatninger om og betydningen av forelesninger som undervisningsform. *Uniped* 4, 390–397.
- Tkachenko, E. (2015). «Alle lærere er språklærere» – også i høyere utdanning. I K.M. Jonsmoen & M. Greek (red.), *Språkmangfold i utdanningen. Refleksjon over pedagogisk praksis* (s. 201–220). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tucker, A. (1995). *Decoding ESL. International Students in the American College Classroom*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers Inc.
- Ulvik, M., & Krüger, K. (2012). Lærerutdanneren som modell: Hvordan forbedre egne forelesninger gjennom aksjonsforskning? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 6, 61–79.
- University of Copenhagen (2016). *Reflections and Teaching Experiences from The International Classroom*. Hentet fra: www.cip.ku.dk/english/strategicinitiatives/pool2016internationalisation/delprosjekter/internationale-klassevaerelse/
- Wiers-Jensen, J. (2014). *Utenlandske studenters vurderinger av å studere i Norge*. Rapport 34/2014. Oslo: NIFU.
- Wiers-Jensen, J. (2015). Økt tilstrømming av internasjonale studenter – vellykket internasjonalisering av høyere utdanning? I N. Frølich (red.), *Hva skjer i universiteter og høyskoler? Perspektiver fra vitenskapelig ansatte og studenter* (s. 51–64). Oslo: Universitetsforlaget.

Zamel, V. (2004). Strangers in Academia. Experiences of Faculty and ESL Students across the Curriculum. I V. Zamel, & R. Spack, R. (red.) (2004). *Crossing the Curriculum. Multilingual Learners in College Classrooms*. London: Lawrence Erlbaum Associates

Zamel, V., & Spack, R. (red.) (2004). *Crossing the Curriculum. Multilingual Learners in College Classrooms*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

ⁱ Artikkelen har vært utgitt i Uniped, Tidsskrift for Universitets- og Høgskolepedagogikk, Universitetsforlaget, nr. 4, 2019, pp. 381-399, og genoptrykkes her med tillatelse fra redaktør og forfatter.

ⁱⁱ En stor tak til studenter og ansatte ved UiO som har delt sine erfaringer i fokusgruppene og til Frøydis Hertzberg, Tone Gedde og Line Wittek som har vært gode diskusjonspartnere i en referansegruppe. Hertzberg og Gedde har også lest de rundt 95 sidene med transkripsjoner.

ⁱⁱⁱ I tillegg kommer noen tusen internasjonale studenter som ikke inngår i statistikken de første seks månedene i landet.

^{iv} Termen andrespråk brukes om et språk som læres inn etter at morsmålet er etablert, og som læres i et land/miljø der språket er det ordinære kommunikasjonsspråket og opplæringspråket. Andrespråkstermen anvendes selv om språkbrukeren allerede kjenner ett eller flere fremmedspråk

^v Noen sentrale retninger her er New Literacy Studies (NLS), systemisk funksjonell lingvistikk (SFL) og australsk sjangerpedagogikk. En forskergruppe verd å nevne er Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles (LIDILEM) i Grenoble.

^{vi} HF: Det humanistiske fakultet, MED: Det medisinske fakultet, MN: Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet, UV: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, HiOA: Høgskolen i Oslo og Akershus (i dag: OsloMet – Storbyuniversitetet)

^{vii} JUS: Det juridiske fakultet, BI: Bedriftsøkonomisk Institutt

^{viii} NIFU: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning