

Språklige minoriteter i auditoriet (SmiA)

Utfordringer, håndtering og muligheter

Language Minorities in the Auditorium

Challenges, Handling and Possibilities

Elisabeth Selj

Dosent emerita, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo

elisabeth.selj@iln.uio.no

Sammendrag

Universitetene rekrutterer aktivt bofaste studenter med minoritetsspråklig bakgrunn samt internasjonale studenter. Også mange fra den siste gruppa studerer på norsk, og uten noe særskilte støtteformer forventes det ordinær studieprogresjon. Gjennom samtaler i tre fokusgrupper utforsker denne studien hvilke utfordringer disse studentene erfarer med det å ta fagstudier på norsk ved Universitetet i Oslo, og hvilke erfaringer noen faglærere fra ulike fakulteter har med studentene.

Både internasjonale og bofaste studenter pekte på betydelige språklige og tekstlige utfordringer og opplevde at læreren spilte en avgjørende rolle for deres forståelse, trivsel og akademiske suksess. Ikke minst var det enighet om hva gode lærere gjør. Samtidig fikk vi innsikt i lokale undervisningspraksiser med stort sprik. Enkelte lærere strekker seg langt for å imøtekomme behov hos alle, og kan fortvile på vegne av enkeltstudenter med særlige språkproblemer, mens andre kan være pragmatisk innstilt. Analysen viser at håndteringen av mangfoldet er overlatt til den enkelte lærer, uten noen føringer, særskilte ressurser eller kvalifikasjonskrav.

Essensen i analysen sammen med referanse til faglitteratur og offentlige dokumenter danner til slutt i artikkelen utgangspunkt for en skisse med mulige universitetspolitiske og pedagogiske implikasjoner. Studenter med minoritetsspråklig bakgrunn har et kjent driv som universitetet skulle ha gode muligheter til å bygge videre på.

Nøkkelord

universitetsstudenter med norsk som andrespråk, universitetslærere, undervisningspraksis, universitetspolicy, pedagogiske implikasjoner

Abstract

Norwegian universities actively recruit international students and resident students with a linguistic minority background. Most of these students study in Norwegian. Without receiving any particular support during their subject studies, they are expected to follow an ordinary study progression. Through conversations in three focus groups, this study explores the challenges that these students experience. It also explores what experiences university lecturers from different subject areas have with these students.

Both the international and the resident students specified considerable linguistic and textual challenges, and experienced that teachers played a crucial role in their understanding, well-being and academic success. There was also agreement concerning what good teachers do. At the same time, we gained insight into differences in local teaching practices. Some teachers make a great effort to meet the needs of all students, and may despair on behalf of students with special language problems, while others may have a more pragmatic attitude. The analysis shows that managing this diversity is left to the individual teacher, without any guidance, special resources or qualification requirements.

At the end of the article, the essence of the analysis, together with reference to literature and public documents, form the basis of an outline of potential policies and pedagogical implications within the university.

Keywords

university students, Norwegian as a second language, university lecturers, teaching practices, university policy, pedagogical implications

Problemstilling¹

I 2017 var det vel 31000 studenter i Norge som hadde minoritetsspråklig bakgrunn (SSB, 2018)². 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 andrespråk³. 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 studiebarometeret 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 norskspråklig akademisk miljø (jf. også Wiers-Jensen, 2014, 2015). Respondentene var i høy grad fornøyde med lærerens

-
1. En stor takk 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.
 2. I tillegg kommer noen tusen internasjonale studenter som ikke inngår i statistikken de første seks månedene i landet.
 3. 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

engelskspråklige 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:

De internasjonale studentene utgjør den ene gruppa som har norsk som andrespråk. Deres studieerfaring fra fødelandet, med literacyferdigheter og fagkompetanse, og deres bevissthet om faglige tilnærminger og metoder kan delvis overføres til fagstudiene i Norge (August & Shanahan, 2008; Canagarajah & Jerskey, 2009; Cummins, 1979). Imidlertid kan kravene til aktivitet og studentoppgaver her være vidt forskjellige fra dem de kjenner fra før (Osdal & Aambø, 2015; Tang, 2012). De har dessuten kun lært norsk i rundt ett år når de får studiekompetanse.

Den andre hovedgruppa utgjøres av *bofaste med minoritetsbakgrunn*. Siden de ikke har den studieerfaringen som de internasjonale studentene har, vil de i de første semestrene være enda mer avhengige av å beherske studiespråket godt. Her vil de som har bodd lenge i landet ha en fordel. De kan ha gått i barnehage og kan ha et fullt, eller delvis, dobbelt språkfundament. Likevel kan også deres norskkompetanse være «sårbar». Det uformelle språket deres flyter naturlig og kan skjule det som er lite utviklet. Norskkompetansen er i særlig grad avhengig av at de selv og lærerne deres har jobbet godt, med støtte fra hjemmet. (Duek, 2017; Hyltenstam & Lindberg, 2013). I alle fall er det stadig flere fra denne gruppa som studerer, og en del greier seg helt utmerket (Leirvik, 2014).

Vanskeligere er det for de *bofaste som har kommet til landet underveis i skoleløpet*, slik som de mange flyktningene. De har hatt en dobbel jobb med å overføre sin primære språkkompetanse til norsk samtidig som de har utviklet den sekundære, skolerelaterte kompetansen. Om ikke skolen har maktet å ta eksplisitte hensyn over lengre tid, kan norskkompetansen selv etter endt skolegang være usikker (August & Shanahan, 2008; Harklau et al., 1999; Jonsmoen og Greek, 2017).

Når minoritets elever og internasjonale studenter blir fagstudenter, må vi altså anta at flere av dem stadig har en mer eller mindre 'sårbar' akademisk språk- og fagforståelse, fordi deler av kompetansen kan ha mindre bredde og dybde. Samtidig er deres akademiske suksess avhengig av evnen til å mestre språket og tekstkulturen (August & Shanahan, 2008; Tang, 2012).

Akademisk språk og tekst

De språktrekkene som karakteriserer akademiske tekstkulturer, er deler av en avansert kommunikativ kompetanse (jf. Cummins, 1979, og multikomponentmodeller 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.⁴ Et poeng i denne artikkelen er å påpeke at språk- og literacyutvikling der knyttes til fagkulturen, fagets tekster og tilnærming, 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; Sveen, 2018).

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. 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 Facebook-sidene til MIFA (Mangfold i Akade-

4. 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.

mia). 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. 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 førstelektor 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 fokusgrufforskning 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 effek-

tivt 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 studenter 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 opptrer 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 vanskeligjør 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 deltakelse framstår som en generell utfordring for de internasjonale studentene, samt for de bofaste i de første studieårene. Derfor nevnes gruppearbeid og seminar-deltakelse 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 deltakelse 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 uttrykksmåter. 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 igjen 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 modifieres 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 avsnitts-

bruk, klar setningsoppbygging og begrepsbruk. Han gjennomgår forståelsen av gitte oppgaver på forhånd, og ved tilbakelevering har han utfylt 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 skriving 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 «student-énere», 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 inn tatt 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 også en gjennomgående utfordring, og

studentene er dessuten usikre på hva oppgaveskriving vil innebære. Enkelte av dem har hatt midtsemestereksamen som virket oppskakende. Etter avtale med eget institutt skulle de for eksempel få gjennomføre denne aller første prøven på engelsk, men de fikk bare norsk-språklige 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 seminar-deltakelse, 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. Eksemplene 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 minoritets-språklige 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. bakgrunnskissen 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 uttryksmåte.

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.

Forøvrig kan vi 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.⁵

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 ansettelse 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 academia 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.

5. Fakulteter ved UiO arbeider for tiden med utkast til ny handlingsplan for likestilling og mangfold (jf. www.hf.uio.no).

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.

Lærerens ansvar: Innhold, teksttyper, språk og læringsstrategier

Det var påfallende å registrere hvilken betydelig rolle studentene tilskrev læreren. Ifølge Damşa og andre forskere fra NIFU 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 Abrahamsen, 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 sammenfattet 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:

tydeliggjøre<	>tydeliggjøre<	> tydeliggjøre <	>tydeliggjøre<	>tydeliggjøre
bakgrunns-	faglig	innhold	språket	sjanger/teksttype og
kunnskap	sammenheng			struktur

Dette kan også støtte den enkelte student til å hankses 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 tekststruktur 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 bevisst knytte det nye til den viten de allerede har i faget, i norsk og i andre språk de kjenner. Dette er prinsipper som er rikt belagt i andrespråksforskning der ordlæring er et sentralt felt både innenfor en kognitiv tradisjon og en mer sosiokulturell, der ordene brukes i 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 fjellkjedefoldingen* fra geologien. De utgjør en del av selve undervisningen. 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 understrekte 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 internasjonalserte 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 uttryksmåte (§ 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 andrespråkslesere 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 skriving 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 Booms 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 metabevisssthet viktig for effektiv og kritisk literacy-utvikling.

Både i de aktuelle studentgruppene og i NOKUTs studentevalueringer 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 lærerdel-takerne.)

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 engelskspråklige internasjonale studentene og de minoritetspråklige 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.

Litteratur

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinlärning*. 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* (s. 201–217). 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 ordinlärning – med särskild fokus på avancerade inlärare. I Hyllentam, 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 ordlæring*. (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). Flerspråklige 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., & Greek, M. (2017). På stø kurs inn i akademia? 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* (s. 235–247). London & New York: Bloomsbury.
- Long, M. (1981). Input, interaction and second language Aquisition. 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.
- 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 opplæringssystemet*. 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://sww.stanford.edu/sites/default/files/9_Chp27Traditions_11.06.2018
- 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.
- St.meld. nr. 27 (2000–2001). *Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- 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 *Samfunnspeilet* 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>
- Sveen, K. (2018). *Klassereise. Et livshistorisk essay* (2. utgave) Oslo: Forlaget Oktober.
- Stanford Study of Writing. Hentet fra: <https://sww.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 (red.), *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.