

Andvik, E., Goth, U.S. & Kjelsvik, B. (2023).
Lengdehopp uten tilløp: Krav til språkutvikling
for studenter med norsk som andrespråk.
I I.M. Thorjussen & U.S. Goth (red.), *Verdier,
holdninger og kompetanseutvikling i et
utdanningsperspektiv* (s. 212–227).
Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa211013>

13

Lengdehopp uten tilløp

Krav til språkutvikling for studenter med norsk som andrespråk

Erik Andvik, NLA Høgskolen, Ursula S. Goth, NLA Høgskolen og Bjørghild Kjelsvik, NLA Høgskolen

Innledning

Andelen av studenter i Norge med norsk som andrespråk har økt betydelig de siste årene (SSB, 31. mars 2022). Det økte mangfoldet innebærer at utdanningsvesenet i Norge møter nye utfordringer (Egeberg, 2019). Dette gjelder spesielt lærerutdanningen. Utdanning av lærere og barnehagelærere med innvandrerbakgrunn er viktige for å ivareta ressursene som slike lærere har med seg (NOU 2021: 2). I tillegg blir lærere og barnehagelærere med innvandrerbakgrunn viktige rollemodeller og bidrar gjennom dette til økt

integrering av innvandrerbefolkningen, noe som er anerkjent på nasjonalt nivå (HVL, 1. september 2022). Men dette mangfoldet betyr også at flere studenter med svakere ferdigheter i norsk enn tidligere søker opptak på studiene.

I den perioden Norge måtte forholde seg til restriksjonene koronapandemien medførte, var det lite interaksjon blant elevene, og norskopplæring for voksne innvandrere ble redusert med 22 % (SSB, 7. mars 2022). Etter nesten to år med smittevernsrestriksjoner grunnet Covid-19 opplevdes språkutviklingen hos minoritetsspråklige studenter som prekær. NLA Høgskolen, som nasjonal aktør innen lærer- og barnehageutdanning i Norge, så et økende frafall av minoritetsstudenter med utfordringer i norsk. Ledelsen ved NLA Høgskolen ønsket derfor å etablere et kurstilbud for å bistå disse studentene. Kurstilbudet danner som intervensjon utgangspunkt for studien og datagrunnlaget for dette kapittelet. Kurstilbudet ble gjennomført som pilotprosjekt med mål om å belyse mulige tiltak og tilnærminger som kan fremme norskopplæring og bidra til språkutvikling, og dermed bidra til at flere minoritetsstudenter får mulighet til å fullføre sitt lærerstudium.

Problemstilling og forskningsspørsmål

I vår studie ønsket vi å se nærmere på: *Hvordan fremme god språkutvikling i norsk hos studenter med innvandrerbakgrunn?*

Dette konkretiseres som:

- Hvilken norskopplæring finnes i UH-sektoren, og hvordan begrunnes tilbudet (basert på et litteratursøk)?
- Hva er det språklige utgangspunktet for studentene (basert på standardisert språktest)?
- Hva er studentenes og lærernes opplevelse av egne norskferdigheter og behov for kurstilbudet (basert på lærernes refleksjoner og sitater fra studentene nedfelt i loggbøker)?

Metode

Studien har en kvalitativ tilnærming og preges i sin utforming av aksjonsforskning (Dalland, 2012, s. 60–61; Denzin & Lincoln, 2005, s. 384–385). Tilnærmingen medførte en intervensjon i form av et institusjonsbasert undervisningstilbud for studenter med innvandrerbakgrunn og svake språkkunnskaper i bokmål. Dataene som inngår i studien, kommer fra tre kilder:

- *Strategisk litteratursøk*: Det ble gjennomført et strategisk litteratursøk (Dalland, 2012, s. 70) på ORIA og Google Scholar med søkeord «norskopplæring og/eller norskundervisning», «UH-institusjoner» og «student». Søket ble begrenset til norsk og engelsk og tidsrommet 2010–2022. Fire artikler og en rapport var relevante og ble inkludert i studien.
- *Språktesting*: 23 majoritets- og minoritetsstudenter på grunnskolelærerstudiet gjennomførte en standardisert språktest på bokmål som kartleggingstest i en tilfeldig valgt klasse på bachelornivå. Testen ble gjennomført online i en klassesstime.
- *Kurstilbud og lærerens loggbøker*: Intervensjonsstudien er basert på et online kurstilbud i bokmål i samarbeid med en profesjonell aktør (NoTe.no). Kurset ble gjennomført en gang ukentlig og hadde en varighet på 16 uker. Plattformene som kurstilbudet ble tilbudt på, var Google Meet og/eller Zoom. Fem lærere og tre kurskoordinatorer førte loggbøker under kursperioden. Analyse av loggbøker ble primært basert på tematiske områder og deretter fortettet i meningsbærende enheter (Green & Thorogood, 2018).

Kurset ble primært tilbudt studentene på lærerutdanningen. Grunnet et rikelig antall kursplasser fikk også studenter fra andre fakulteter delta på kurset. 35 minoritetsstudenter ble tatt opp på kurset, og om lag 20 deltok regelmessig.

Før oppstart ble prosjektet fremlagt for NSD (332289/22) og gjennomført som anbefalt.

Språkferdigheter og retten til norskopplæring

Norskferdigheter er viktig for integreringsprosessen siden både arbeidsliv og utdanning har krav om gode språklige ferdigheter (Jermstad et al., 2020). Svake språkferdigheter er ansett som et hinder for sysselsetting av personer med innvandrerbakgrunn (Goth et al., 2015). Formell kompetanse i form av utdanning og sterke språkferdigheter er utgangspunktet for varig tilknytning til arbeidslivet (Andersen, 2021). I fagplanene finnes det derfor flere kompetansemål som inneholder en språklig komponent (Andersen, 2021). Dokumenterte norskferdigheter har ikke bare stor betydning for tilgang til UH-sektoren, men også for senere overgang til jobbmarkedet (Djuve et al., 2017; OECD 2014). Men ikke alle studenter lærer like raskt, og det finnes en rekke faktorer som påvirker den språklige progresjonen, slik som morsmålsbakgrunn, utdanningsnivå, botid i Norge og motivasjon (Djuve et al., 2017; Ushioda, 2008).

Det europeiske rammeverket for språk og UH-sektoren
 Språkferdigheter måles ofte gjennom standardiserte tester med utgangspunkt i CEFR, Det felles europeiske rammeverket for språk (Europarådet, 2005; Utdanningsdirektoratet, 2011). Rammeverket er et referanseverktøy utviklet for å skape en samlet europeisk forståelse av både hva god ferdighet i et språk er, og hvordan lærestoffet i et språkkurs bør utformes. Verktøyet definerer ferdighetsnivåer til bruk ved måling av fremgangen til innlæring, og rammeverket beskriver et opplæringsløp fra begynnernivået A1 til det fullt ut kompetente nivået C2, med delferdighetene *lytte, snakke, samtale, lese og skrive*.

Ved opptak til høyere utdanning kreves det generell studiekompetanse samt dokumenterte ferdigheter i norsk (B2) og engelsk. Kurs på nivå B2 på alle delferdigheter tilsvare et selvstendig nivå med god oversikt (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 26). B2 defineres som et nivå der man «[h]ar et bredt nok språklig spekter til å gi klare beskrivelser og uttrykke synspunkter på de fleste generelle emner, uten å måtte lete noe særlig etter ord» (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 2).

C1 defineres som et nivå hvor man «[h]ar god kontroll over et bredt språklig spekter». Det medfører at man «kan velge formuleringer for

å uttrykke seg klart i en passende stil om et stort antall generelle, akademiske, faglige, og fritidsrelaterte emner uten å måtte begrense det hun/han ønsker å si» (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 2).

Kravet om norsk på nivå B2 for å kunne bli tatt opp som student på høyere utdanning har vært gjeldende siden 2017. Under opplæringen forventes det at språknivået øker til nivå C1. Et så høyt nivå er nødvendig for å utføre mer komplekse studieoppgaver og arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 26).

Språkkrav i lærerutdanningen

Gode norskferdigheter er særlig sentralt i lærerutdanningen. De generelle kompetansemålene i studieplanen for lærerutdanning krever at kandidaten behersker norsk muntlig og skriftlig og kan bruke språket på en kvalifisert måte i profesjonssammenheng (Rogne, 2020). Språkkravene til lærerstudentene innebærer at lesing, skriving og muntlighet ble definert som grunnleggende ferdigheter og en integrert del av grunnskolens læreplaner. Det fører til at ferdighetene i dag inngår i læringsarbeidet i alle fag, og at alle lærere, uansett hvilke fag de underviser i, må ha gode norskferdigheter (Tkachenko, 2015; Øzerk, 2019).

Det er ønskelig å utdanne flere lærere med innvandrerbakgrunn. Dette er tilfelle både fordi opp til 20 % av den norske befolkning i dag er innvandrere selv eller har innvandrerbakgrunn, og fordi lærere med innvandrerbakgrunn vil være viktige rollemodeller for elevene i grunnskolen.

De fleste studenter med innvandrerforeldre lærer norsk på skolen. For studenter som selv har immigrert til Norge, er situasjonen annerledes. Disse studentene møter ofte større problemer med å gjennomføre lærerutdanningen (Staver et al., 2019). Blant årsakene til dette er oppbyggingen og finansieringen av norskopplæring for innvandrere.

Retten til norskopplæring

Innvandrere har frem til den nye integreringsloven (2020) kom, hatt rett og plikt til 600 norskopplæringstimer bekostet av kommunene. Dette timetallet bidrar hovedsakelig til at de fleste når B1-nivå, noen også nivå B2. Årsaken til at så få når nivå B2 i løpet av de 600 obligatoriske timene, er at fullver-

dig språkopplæring ofte tar lengre tid (Djuve et al., 2017). Nivå C1 indikerer språklig skikkethet i henhold til læreplanen, men opplæring til dette nivået finansieres ikke gjennom de kommunale tilbudene. En stor undergruppe er arbeidsinnvandrere fra land i EU og EØS (SSB, 30. juni 2022). Disse har ikke rett til norskopplæring gjennom introduksjonsordningen finansiert av kommunene (Meld. St. 16, 2015–2016).

Gapet mellom arbeidslivets generelle krav til norskferdigheter og opptakskravene til høyere utdanning viser seg også på en annen måte. Mens norskundervisning i voksenopplæringen i kommunal regi setter søkelys på hverdagsspråket, fokuserer språkkurs i UH-sektoren på grammatikk, ordforråd og korrekt skriftspråk (Nordanger & Tonne, 2018). I rapporten fra Staver et al. (2020) fremgår det at den generelle kunnskapen om innvandrernes utdanningsnivå og bakgrunn fortsatt er begrenset. Dette gjelder også dem som deltar i norskopplæringen.

Norskundervisning i universitets- og høyskolesektoren

Fra litteratursøket fremgår det at norskopplæring for innvandrere finnes ved en rekke ulike studiesteder i Norge. Det viser seg at de norskkursene som rettes mot ulike grupper, er organisert på ulike måter og forholder seg til ulike finansieringsordninger og insentivstrukturer (Staver et al., 2019, s. 6). De mest omfattende tilbudene finnes ved universitetene i Oslo, Bergen, Trondheim og Stavanger. Men ikke alle disse norskkursene er poenggivende (Staver et al., 2019, s. 40). Ved disse universitetene finnes det studiepoenggivende tilbud helt opp til Trinn 4/nivå C1. Høyskolene i mindre byer tilbyr norskkurs til Trinn 3/nivå B2. Etterspørselen etter norskkurs på høyt nivå (B2 og C1) for utenlandske ansatte, utvekslingsstudenter og studenter med innvandrerbakgrunn øker i takt med internasjonaliseringen i akademia (Staver et al., 2019). For å gi mulighet til en kompletterende lærerutdanning ved for eksempel OsloMet opprettet man statsfinansierte norsktilbud (Meld. St. 30, 2016).

Norskkurs tilbys både i kommunal regi (A1–B2), av flere høyskoler og universiteter (opp til nivå C1) og av noen få private aktører. Men en gjennomgang av nettsidene ved UH-systemet viste at kun større institusjoner har et tilbud til internasjonale studenter og utenlandske ansatte og deres familier (Staver et al., 2019, s. 6 og 40). Flere av de store statlige utdannings-

institusjonene har også norskkurs spesielt rettet mot flyktninger. Flere av disse kursene er tilrettelagt for lærere, sykepleiere og ingeniører i forbindelse med et kompletterende utdanningsløp. Antall undervisningstimer som tilbys, er avhengig av studiepoenguttelling. I gjennomsnitt tilbys det 80 timer per semester. Alle høyskoler og universiteter som tilbyr norskkurs, kan rapportere om stor etterspørsel (Staver et al., 2019, s. 41). Norskopplæring i kommunens regi gir ikke uttelling i form av studiepoeng og kvalifiserer ikke til støtte fra Lånekassen, da kursene forstås som studieforbereidende og ikke kvalifiserer til studentvisum. Eksternfinansierte kurs, som videreutdanningskurs/EVU, er delvis privat finansierte med egne opptakskrav.

Frafall og integreringsaspekt

Mange norskkurs i UH-sektoren ble opprinnelig opprettet for å ivareta opplæringsbehovet til nyankomne studenter fra utviklingsland, den såkalte Kvoteordningen. Da Kvoteordningen ble nedlagt i 2016, avsluttet flere utdanningsinstitusjoner sine norskopplæringstilbud. Det førte til at Fagråd for norsk som andrespråk i 2019 uttalte seg svært kritisk om nedleggelse av årsheter og tilhørende kurs i norsk som også kunne komme studenter med innvandrerbakgrunn til gode (Staver et al., 2019, s. 44).

I dag øker andelen studenter med innvandrerbakgrunn, og flere institusjoner har derfor utvidede norskprogrammer for å kunne dekke deres behov. Det statlige kravet for opptak ved universitet og høyskoler er nå karakter 2 fra videregående skole eller bekreftelse på at en behersker norsk på nivå B2. Undervisningspersonellet ved NLA Høgskolen ser imidlertid at bekreftelsen på nivå B2 ikke alltid er i overensstemmelse med den kunnskapen studenten presenterer. Ofte er studentenes språkkompetanse mye svakere enn nivået tilsier. Denne erfaringen er også belagt i forskning ved ulike utdanninger (Arntzen & Eriksen, 2019; Jonsmoen, 2021; Jonsmoen & Greek, 2015; Tkachenko, 2015). En siste faktor her er at selv om vi med Kunnskapsløftet og tanken om grunnleggende ferdigheter har fått inn språkets plass i alle skolefag (Skjong, 2011), er det ikke selvsagt for alle faglærere at de skal jobbe med studentenes språkføring i skriftlige arbeider.

Koronasituasjonen

Et premiss for å lære et språk er å bli eksponert for språket i bruk og å bruke det selv og få tilbakemeldinger fra andre (Singstad, 2017). Hvor viktig dette er for god faglæring er også påvist i flere studier (Arntzen & Eriksen, 2019; Selj, 2019) og anerkjent av det offentlige (Meld. St. 30, s. 21). Koronapandemien med alle sine restriksjoner i årene 2020–2022 medførte at «on campus»-undervisning ble flyttet til «off campus»-undervisning på Zoom, uten videre opplæring eller tilvenning for verken studenter eller faglærere. Denne overgangen til heldigital undervisning hindret jevnlig interaksjon mellom studentene i undervisningssammenheng (Choi & Chiu, 2021; Mahon & Mahon, 2021). Den enkelte student fikk begrenset sine muligheter til å praktisere norsk og dermed også muligheten til å øke sin språkkompetanse. I studien til Goth et al. (2020) oppga de fleste lærerstudenter at digital undervisning gjorde det vanskeligere å nå læringsmålene.

Håndtering av manglende språkkompetanse i koronaperioden

For å nå kompetansemålene ved ulike studieplaner innen lærerutdanning og barnehagelærerutdanning kreves det norsk på nivå B2 som startnivå og heving til C1-nivå i løpet av studiet. C1 beskriver et avansert kompetansenivå med effektiv språkbruk. Med bakgrunn i koronarestriksjoner og utfordringene med manglende verbal interaksjon ble undervisningsinstitusjonene nødt til å tilrettelegge for dette språkkravet (Andersen, 2021). Dette gjelder også institusjonen som satte i gang pilotprosjektet som er tema for denne artikkelen. NLA Høgskolen (NLA) er en privat og kristelig høyskole med undervisningstilbud innen pedagogikk, lærerutdanning, barnehagelærerutdanning, økonomi & ledelse, journalistikk, teologi, musikk og interkulturelle studier. Etter 12 måneder med fysisk nedstengning registrerte undervisningspersonellet ved NLA at flere og flere studenter som i utgangspunktet hadde svake norskkferdigheter, nå sto i fare for å falle ut av studiet. Mentorordning og tilpassede språkkurs er tiltak som har vist seg å ha stor betydning for å lære et andrespråk (Toresen, 2020; Tkachenko, 2015). For å motvirke den pandemibetingede utfordringen definerte administrasjonen norskkopplæring som en del av høyskolens samfunnsoppdrag og opprettet egne norsk-

kurs, et på nivå B2 og et på nivå C1. Det er erfaringene med disse kursene som er gjenstand for vår artikkel.

Språktesting i pilotprosjektet

For å se nærmere på språknivået ble det gjennomført en språktest på nivå B2 ved en tilfeldig utvalgt klasse i lærerutdanningen. Dette viste det reelle norsknivået til alle studentene i en klasse. I klassen som tok språktesten, hadde halvparten av studentene innvandrerbakgrunn. Alle 24 studenter som tok testen, hadde enten norsk fra videregående med minimum karakter 2 eller bestått prøve på nivå B2.

Tabell 13.1 Norsktest i en tilfeldigvalgt klasse (lærerutdanningen/bachelornivå)

Nivå	B1	B2	B2 sterk	Totalt
Majoritetsstudenter	0	5	7	12
Minoritetsstudenter	5	3	4	12
Til sammen	5	8	11	24

Til tross for det dokumenterte nivåkravet viser tabell 13.1 at rundt fem av tolv innvandrerstudenter bare oppnådde nivå B1 på testen, et nivå som ligger langt under det som kreves for å følge undervisning og fylle kravene som studieplanen forutsetter. Dette samsvarer med funn i andre undersøkelser av egen språkkompetanse (Beschorner, 2021).

I forbindelse med testen kom det også frem at flere studenter ikke hadde reell situasjonsforståelse for manglende kunnskaper. Under samtalen med klassens faglærer ble vi gjort oppmerksom på at faglærere ofte bare gir tilbakemelding på faginnholdet og ikke på studentenes norskkunnskaper og skriveferdigheter. Det medfører at studentene ikke får regelmessig tilbakemelding på sin skriftlige norsk i en fagkontekst.

Dette stemmer med funn gjort i en kartlegging av vurderingspraksiser ved samme institusjon (Kjelsvik & Egge, 2022). Der kom det frem at bare én av fire lærere ga jevnlig tilbakemelding på språket i studenttekster. En høyere prosentandel kommenterte likevel ofte feil som medførte at teksten ble uforståelig.

Erfaringer fra de tilrettelagte kursene

Etter at koronarestriksjonene ble innført i mars 2020, opplevde høyskolen økt frafall i lærerutdanningen og besluttet å starte opp med sine to første norskkurs for innvandrere, et på nivå B2 og et på nivå C1. Kurset ble av ledelsen betraktet som en del av høyskolens samfunnsoppdrag med mål om å fremme norskkunnskaper i en tid med sosial begrensning og mindre mulighet til å praktisere språket.

En profesjonell kursleverandør (NoTe.no) ble engasjert for å gjennomføre kursene, og loggbøkene fra kurslærerne beskrev refleksjoner og hendelser i denne kursperioden.

Et norskkurs i tillegg til den obligatoriske fagutdanningen på universitet og høyskolen kan betraktes som utfordrende, ikke minst på grunn av den ekstra innsatsen som kurset krever. Mye er avhengig av motivasjon. Men motivasjon er ingen statisk størrelse, og den kan fremmes eller hemmes av studentenes omgivelser. Det er derfor utslagsgivende at studenten på et så tidlig tidspunkt som mulig blir bevisstgjort egen språkutvikling og hvor grunnleggende denne ekstrainsatsen er for å kunne fullføre yrkesutdanningen og ha forutsetninger til å få en kvalifisert jobb.

Basert på loggbøker og samtaler med fagpersonell ser vi at undervisningspersonalet har svært gode erfaringer med kurstilbudet innvandrerstudentene fikk. De fleste studentene fikk informasjon om utviklingsmuligheten som deltakelse i slike kurs medfører. Det viste seg videre at den tette oppfølgingen studentene fikk fra kurslærerne under norskopplæringen, førte til en økning i både ordforråd, bedre syntaks og flyt i uttalen. Det ble også stadfestet at nivået på de skriftlige oppgavene økte.

Tilgang på en-til-en-undervisningssituasjoner og involvering av reelle skriftlige oppgaver var det som både studentene og lærerne opplevde ga best læringsutbytte. «Jeg snakket med XXXX om hvor takknemlig jeg er for at jeg får mulighet til et norskkurs parallelt med studiet mitt, men jeg glemte dessverre å si hvor utrolig viktige de individuelle timene er for meg» (Loggbok Kurslærer 1, sitat kursdeltaker). Sitatet viser godt det utbyttet mange av studentene hadde av en-til-en-undervisningen. Årsaken til dette kan finnes i den varierte bakgrunnen studentene hadde, og de ulike utfordringene de derfor møter på.

Kurset ble gjennomført etter vanlig arbeidstid. Mange studenter job-

ber utenom undervisningstid, da studielånet ikke dekker alle kostnader. Det betyr at ettermiddager og kvelder fylles med jobb og familieforpliktelser, og at det for mange er vanskelig å finne tid til kurs etter vanlig arbeidstid. Dette medførte at ikke alle studenter med behov for språkkurs hadde anledning til å delta.

Mentorordninger brukes i ulike land, på ulike arbeidsplasser og studiesteder, for å fremme integrering og «on-boarding»-prosesser. Også i Norge finnes det slike mentorordninger ved noen få høyere utdanningssteder (Jonsmoen, 2021; Toresen, 2020). Mentorordning og andre tilpassede språktiltak har vist seg å ha stor betydning ved læring av andrespråk, blant annet ved OsloMet (Jonsmoen, 2021). Språkutvikling er en del av en integreringsprosess der mentorordningen oppleves som en forsterkende faktor. Opplæring i lærer- eller barnehagelæreryrket forutsetter ikke bare språkkunnskaper. En slik opplæring forutsetter også en situasjonsforståelse, en kontekstualisering av elevenes utfordringer og en forståelse av hvordan barna opplever samfunnet. Dermed kan en mentorordning bidra til en holistisk forståelse av yrket og til en forsterket integreringsprosess (Toresen, 2020; Tkachenko, 2015).

Utgangspunkt for studien var tilrettelagt språkopplæring for å hindre frafall fra studiene etter en tid med nedstengning og sosiale restriksjoner under Covid-19. Dette er viktig fordi Mangfolds-Norge trenger rollemodeller i skolen, og frafall av studenter med innvandrerbakgrunn medfører tap på ulike nivåer: personlig, samfunnsmessig og finansielt.

I studien til Staver et al. (2019, s. 9) fremgår det at mange av informantene deres i UH-sektoren opplever et manglende samsvar mellom incentivstrukturene og det de oppfatter som sektorens *samfunnsoppdrag*. Problemet er at norskopplæring i seg selv ikke gir «kandidat- og studiepoengproduksjon» og dermed økning av grunnfinansiering. Derfor kan et norskkurs oppleves som lite lønnsomt av administrasjonen. Men i 2017 gikk man over fra en resultatbasert finansiering basert på avlagte studiepoeng til finansiering som også premierer kandidatproduksjonen. Dermed ble det finansielt viktig for utdanningsinstitusjonen at studenter oppnår kravene for sitt studieprogram. Derfor vinner også institusjonen på å redusere frafallet av disse studentene.

Veien fra B2 til C1: Lengdehopp uten tilløp?

Rektor S. Whittaker ved Universitetet i Agder peker på problemet mange innvandrerstuderenter og studenter med innvandrerbakgrunn har: «Dette er studenter som oppfyller kravene til å studere, men de har ikke gode nok språkkunnskaper til å skrive akademiske tekster og lese faglitteratur. For mange er norsk bøygen, og vi er i dialog med fylkeskommunen for å se hvordan vi i fellesskap kan løse dette» (Rønning, 2021). Metaforen om lengdehopp uten tilløp (Toresen, 2020) er svært passende, ikke minst fordi denne studentgruppen konkurrerer med andre som har helt andre forutsetninger for å gjennomføre studiet. Studentene må fylle krav til nivå B2 for å kvalifisere seg til studieplass. Som klasseromsundersøkelsen i vår pilotstudie viste (tabell 13.1), var det fem av tolv studenter med innvandrerbakgrunn som ikke fylte kravet til nivå B2. Uten ekstra innsats og tilrettelagt undervisning er det vanskelig å klare et språklig løft fra B2 til C1 i løpet av selve studiet. En gjennomgang av årsakene til frafall i lærer- og barnehagelærerutdanning ved NLA de siste tre årene viste at manglende språkutvikling var en medvirkende årsak til frafall hos studenter med innvandrerbakgrunn. Lignende funn finner vi også hos Arntzen og Eriksen (2019) og Selj (2019). Et slikt frafall oppleves ofte som et personlig tilbakeslag for innvandrerstuderentene. Det reduserer også muligheten til å bli rollemodeller for innvandrelever i grunnskolen, noe som fører til et stort ressurstap for samfunnet.

I uformelle samtaler med kursdeltakerne viste det seg at flere av studentene hadde snirklet seg gjennom et lappeteppe av ulike tilbud for å nå opptakskravet på B2. Det er ikke alle som har rett til norskopplæring gjennom introduksjonsordningen. Det innebærer at europeiske studenter fra for eksempel Polen, Litauen og Slovakia ikke har adgang til norskopplæring gjennom offentlige ordninger. Et privat kurs koster opptil 25 000 kroner per semester, og det kan ikke lånekassefinansieres. Disse studentene er avhengig av norskkurs i regi av universiteter og høyskoler for å få et godt tilbud. Et språkløft kommer ikke av seg selv. Og et språkløft fra utgangsnivå (B2) til forventet nivå (C1) er ikke lett å få til uten et tilrettelagt kursprogram. Likevel er disse studentene avhengig av å lære seg norsk på egen hånd.

Som vi tidligere var inne på, er det ofte krevende for studenter å gjennomføre ekstra kurs i norsk. «Innvandrerstuderenter har ulik progresjon ... de som tar norskkurset, investerer både tid og ressurser for å komme fra B2 til C1 nivå» (Loggbok, prosjektmedarbeider). Innvandrerstuderenter er ingen

homogen gruppe, og deres språklige progresjon er avhengig av individuelle faktorer som morsmålsbakgrunn, alder, migrasjonsårsak, botid i Norge, alder ved ankomst i Norge og erfaring fra språklæring. Disse faktorene må det tas hensyn til ved utarbeidelse av språktilbud. I tillegg har utdanningsbakgrunn vist seg å ha stor betydning for læringstempoet og for hvilket nivå som kan nås (Fejes, 2015). Det innebærer at studentene viser ulik progresjon, og funn i vårt prosjekt bekrefter at tett samarbeid mellom de ulike fagseksjonene om en språklig tilbakemelding til studentene har sterk innvirkning på både motivasjon og læringspotensial.

Konklusjon

Studien konkluderer med at språkutvikling i norsk hos studenter med innvandrerbakgrunn bør fremmes gjennom tilpassede kurstilbud (B2–C1 bokmål) i forbindelse med studiet. Det finnes norskopplæring ved de største universitetene og høyskolene i Norge. Det argumenteres for at kurstilbudet vil hindre frafall fra studiene. Det viser seg at flere studenter som har oppnådd studiekompetanse, presterer på B1-nivå ett år etter studiestart. I tillegg tilbys det ikke kurs for alle studenter gjennom offentlige tilbud, og det finansieres ikke kommunale kurs på nivå C1. Språkutviklingen fra B2 til C1 er en forutsetning for å innfri skikkethetskrav i lærerutdanningen og kan oppnås ved ekstra undervisning i form av et tilpasset og interaktivt kurstilbud utenom den ordinære undervisningen. Studentene feilvurderer ofte egne norskferdigheter, men mange etterlyser et kurstilbud under studietiden. Studien konkluderer videre med at en mentorordning vil være en brobygger og bidra til økt læring. Også lærerne som underviser i andre fag enn norsk må gi tilbakemelding på språket for å gjøre studentene bevisste på eget språknivå og utfordringer. Tilrettelagte studieintegrerte norskkurs viser seg å være et verdifullt tiltak for å oppnå et kunnskapsløft i norsk fra nivå B2 til C1.

Referanser

- Andersen, T. (2021). Språkkompetanse hos voksne innvandrere i helsefagarbeiderutdanningen. *Skandinavisk tidsskrift for yrker i utvikling*, 6(1). <https://doi.org/10.7577/sjvd.4526>
- Arbeids- og inkluderingsdepartementet (2020). *Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid* (LOV-2020-11-06-127). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-11-06-127>
- Arntzen, R. & Eriksen, O. (2019). Kulturell kapital og akademisk integrering. Studenter med innvandrerbakgrunn forteller om sine erfaringer med norsk utdanning. *Uniped*, 42(4), 400–414. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-04-06>
- Beschorner, B. (2021). Revisiting Kuo and Belland's exploratory study of undergraduate students' perceptions of online learning: Minority students in continuing education. *Educational Technology Research and Development*, 64, 661–680. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9442-9>
- Choi, T.H. & Chiu, M.M. (2021). Toward equitable education in the context of a pandemic: Supporting linguistic minority students during remote learning. *Journal of Comparative Education and development*, 23(1), 14–22. <https://doi.org/10.1108/IJCED-10-2020-0065>
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3. utg.). Sage Publications.
- Djuve, A.B., Kavli, H.C., Sterri, E.B. & Braaten, B. (2017). *Introduksjonsprogram og norskopplæring. Hva virker – for hvem?* FaFo rapport. FaFo Institutt for arbeidslivs- og velferdsforskning. <https://www.fafo.no/images/pub/2017/20639.pdf>
- Egeberg, E. (2019). *Minoritetsspråk og flerspråklighet*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Europarådet (2005). *Reference level descriptions for national and regional languages (RDL)* https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DNR_Guide_EN.pdf
- Fejes, A. (2015). *Kortutbildade och Vuxenutbildning: En kunskapsöversikt. Underlagsrapport*. Kommissionen för et socialt hållbart Stockholm. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:905020/FULLTEXT01.pdf>
- Goth, U.S., Holovchuk, S., Jermstad, L.K. & Jøkstad, G.S. (2020). Nærhet, eller distanse? Lærerstudenters erfaringer med Zoomundervisning under Covid-19. I L. Jermstad & U.S. Goth (Red.), *Fra barnehage til voksenliv: Utdanning, didaktikk og verdi* (s. 193–212). Novus forlag.
- Goth, U.S., Jensen, T.L. & Skyrud R. (2015). Fra innvandrere til ressurs i undervisningen ved helsefaglig høyskoleutdanning. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 5(1), 1–25. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.15v5i1a5>
- Green, J. & Thorogood, N. (2018). *Qualitative methods for health research*. Sage Publication.
- Hagen, K. (2018). *Andrespråksundervisning for voksne innvandrere – en bibliografi*. Høyskolen i Innlandet.

- Høgskolen på Vestlandet (2022, 1. september). *Nasjonal rekruttering til lærerutdanning* [Prosjektside]. Høgskolen på Vestlandet. <https://www.hvl.no/samarbeid/samarbeid-lararutdanning-og-kreative-fag/mangfoldlaerer/>
- Jermstad, L., Goth, U.S. & Tokovska, M. (2020). Tilrettelegging for trivsel. Mangfold i norske klasserom. I U.S. Goth & L. Jermstad, *Fra barnehagen til voksenalv – Utdanning, didaktikk og verdi* (s. 65–79). Novus. <https://doi.org/10.52145/9788283900538>
- Jonsmoen, K.M. (2021). Samtaler som stimulerer til språkutvikling. En studie av språkmakkertilbudet ved OsloMet – storbyuniversitetet. *Uniped*, 44(1), 17–30.
- Jonsmoen, K.M. & Greek, M. (Red.) (2015). *Språk mangfold i utdanningen. Refleksjon over pedagogisk praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Kjelsvik, B. & Egge, C. (2022, 10.–11. mai). *Vurderingspraksisar og toskriftskompetanse i lærerutdanninga*. Innlegg presentert på konferansen Skriv!Les!. Stavanger.
- Mahon, D. & Mahon, A. (2021). Educational responses to the challenges of the COVID-19 global pandemic: Online provision and its consequences for the social resilience of minority communities. *Globalization, Societies and Education*. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.2017859>
- Meld. St. 16 (2015–2016). *Fra utenforskap til ny sjanse – Samordnet innsats for voksnes læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20152016/id2476199/>
- Meld. St. 30 (2015–2016). *Fra mottak til arbeidsliv – en effektiv integreringspolitikk*. Justis- og beredskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-30-20152016/id2499847/>
- Nordanger, M. & Tonne, I. (2018). Eksplisitt og implisitt kunnskap, læring og undervisning. Fra Krashens læring og tilegnelse til avveiningen mellom det eksplisitte og implisitte i moderne andrespråksopplæring. I A.-K.H. Gujord & G.T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 164–189). Cappelen Damm.
- NOU 2021: 2 (2021). *Kompetanse, aktivitet og inntektssikring – Tiltak for økt sysselsetting*. Arbeids- og sosialdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2021-2/id2832582>
- OECD (2014). *OECD Skills strategy diagnostic Report: Norway 2014*. OECD Skills Studies. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264298781-en>
- Rogne, M. (2020). Norskfaget i grunnskulelærerutdanningene – nyare utviklingstrekk. *Acta Didactica Norden* 14(1). <https://journals.uio.no/adnorden/article/view/7903>
- Rønning, A.O. (2021, 21. mai). Akademia er ikke ferdig med å diskutere mangfold. *Kifinfo.no*. <https://kifinfo.no/nb/2021/05/akademia-er-ikke-ferdig-med-diskutere-mangfold>
- Selj, E. (2019). Språklige minoriteter i auditoriet (SmiA). utfordringer, håndtering og muligheter. *Uniped*, 42(4), 381–399.
- Singstad, F.D. (2017). *Læreren på norsk kurs gjør den beste innsatsen som kan gjøres: Et innblikk i norskopplæringa for voksne innvandrere – lærernes undervisningspraksis og deltakerens opplevelser* [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <http://hdl.handle.net/11250/2454272>

- Skjong, S. (2011). Norskspråkleg kompetanse etter LK06: Toskriftskompetanse i alle fag. I B.K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk=nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 33–48). Det Norske Samlaget.
- Statistisk sentralbyrå (2022, 7. mars). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldres*. <https://www.ssb.no/en/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Statistisk sentralbyrå (2022, 31. mars). *Studenter i universitets- og høyskoleutdanning*. <https://www.ssb.no/en/utdanning/hoyere-utdanning/statistikk/studenter-i-universitets-og-hogskoleutdanning>
- Statistisk sentralbyrå (2022, 30. juni). *Norskopplæring for voksne innvandrere*. <https://www.ssb.no/utdanning/voksenopplaering/statistikk/norskopplaering-for-voksne-innvandrere>
- Staver, A.B., Liodden, T.M., Johnsen, S.B. & Leirvik, M.S. (2019). *Norskopplæring for flyktninger og innvandrere med høyere utdanning*. Utredning om universitets- og høyskolesektoren som opplæringsarena. By- og regionsforskningsinstituttet (NIBR), OsloMet. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/2934>
- Tkachenko, E. (2015). «Alle lærere er norsklærere» – også i høyere utdanning. I K.M. Jonsmoen & M. Greek (Red.), *Språkmangfold i utdanningen. Refleksjon over pedagogisk praksis* (s. 201–220). Gyldendal Akademisk.
- Tkachenko, E. (2021). Å underbygge yrkesidentitet gjennom å jobbe med arbeidsrelevante tekster. I M. Monsen & V. Pájaró (Red.), *Andrespråklæring hos voksne. Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner* (s. 216–236). Cappelen Damm Akademisk.
- Toresen, J. (2020). *Weitsprung aus dem Stand? Eine Untersuchung über den Übergang vom Deutschunterricht an der Schule zum Deutschstudium an der Universität* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo. DUO Vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-83607>
- Ushioda, E. (2008). Motivation and good language learners. I C. Griffiths (Red.), *Lessons from good language learners* (s. 19–34). Cambridge University Press.
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk. Læring, undervisning, vurdering*. <https://www.udir.no/contentassets/7b05fd5245a04fe1bad995dc69809703/det-felles-europeiske-rammeverket-for-sprak-2011.pdf>
- Øzerk, K. (2019). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter – Sett i lys av fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og konstruktivistisk læringsteori. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (3. utg.) (s. 279–298). Cappelen Damm Akademisk.