

Ikke en dag uten en linje – Skrivning og minoritetsspråklige studenter i høyere utdanning

Kari Mari Jonsmoen

Abstract: Nulla dies sine linea – Writing in higher education, the experiences of students with Norwegian as a second language

This article focuses on the effect of an increasing demand for written assignments on the language minority students at Oslo University College (OUC). Empirical evidence is gathered through continuous, systematic data collection, using methods such as observation, interviews and informal conversations with both students and academic staff over a period from 2004 to 2007. In line with the Bologna Process a reform was carried out in Norwegian higher education in 2003. The reform is meant to increase the quality of higher education and thus the learning outcome. In higher education in Norway today, there is a common belief in interactive teaching, the relationship between students' cooperation in professional issues and the quality of education and learning. In accordance to this belief the Quality Reform has resulted in major pedagogical changes which aim to increase the students' active participation in the learning environment. Hence collaborative learning activities are emphasized together with an increased demand for assignments written by the students in collaboration. Cooperative learning activities call for interdependency for instance to fulfil the demands of written assignments. However, studies at OUC has shown that working in small learning communities in cooperation with fellow students to whom Norwegian is the mother tongue, the linguistic minorities often fall short. Success seems to imply mastering the Norwegian language. Without this proficiency it is hard to accomplish the most basic skills that underlie every assignment, as well as to cooperate with fellow students who have Norwegian as their native language. Findings indicate that without the guidance of professional coaches when it comes to production of written assignments in fellowship, this interactive learning method tends to lead to exclusion of the students who master the Norwegian language only at a basic level. Consequently extensive use of writing does not necessarily promote language proficiency nor does it promote proficiency when it comes to subject matters. A crucial element in the students' success and learning outcome is tutoring and coaching, what is emphasized and how it is communicated. Just as crucial is the need to establish an including environment, a learning environment which promotes the progress of language learning and contributes to more opportunities for the students to practice both spoken and written language.

Innledning

Høyere utdanning i Norge preges av Horats tanke om «nulla dies sine linea», ingen dag uten en linje. «Kvalitetsreformen»¹ av norsk høyere utdanning som ble iverksatt i 2003, er et bevis på dette. Reformen anbefaler studentaktive metoder, deriblant bruk av lærings- og vurderingsmapper (St.meld. nr. 27 2000–2001:31). I de fleste sammenhenger utgjør mappen en samling skriftlige arbeider studenten har gjort. Den skal bidra til læring hos den som skriver og dokumentere kunnskaper og ferdigheter. Evaluering av «Kvalitetsreformen» konkluderer blant annet med at studentaktivisering i overveiende grad er ensbetydende med mer obligatoriske skriveoppgaver (Aamodt et al. 2007:23).

Undersøkelser gjort av Greek og Jonsmoen i perioden 2004 – 2007 (Greek et al. 2007) viser at økt vektlegging av skriftlige studentprodukter, særlig tekster skrevet i fellesskap med andre studenter, skaper nye faglige og sosiale utfordringer for studenter med norsk som andrespråk². En student i tjuetårene fra Kina (student 2005) var allerede etter første studiedag ved Avdeling for Sykepleierutdanning ved Høgskolen i Oslo (HiO) bekymret for hvordan medstudenter og lærere³ ville oppfatte ham ettersom han både skrev og snakket norsk annerledes enn dem. Han var redd for å bli en outsider i miljøet. Hvordan skulle han kunne hevde seg faglig i forhold til sine medstudenter og bli en aktiv og attraktiv medspiller i disse skriftlige fellesarbeidene?

Denne artikkelen tar utgangspunkt i situasjonen for minoritetsspråklige studenter⁴ ved HiO. I studieåret 2005/2006 hadde 14 prosent av studentene ved HiO en minoritetsbakgrunn⁵ (Andersen et al. 2007). Dette ved en høgskole som ligger i en by der 24 prosent av befolkningen har en slik bakgrunn (SSB 2008). Artikkelen ser på hvilke konsekvenser økende vektlegging av skriftlige studentprodukter kan få for de minoritetsspråklige studentene, og på betydningen av lærernes veiledning i forbindelse med disse arbeidene.

Empiri

Det empiriske tilfanget og de studiene denne artikkelen bygger på, er fra perioden 2004–2007. Arbeidet er utført ved Senter for flerkulturelt og internasjonalt arbeid (SEFIA) ved HiO. En prosjektorganisert enhet ved sentret hadde som mandat «Å bidra til å fjerne barrierer for innvandrere i høyere utdanning»⁶. Målet var, og er, å bidra til å skape et flerkulturelt studiemiljø og en flerkulturell pedagogisk praksis ved høgskolen. Som et ledd i dette ble det utviklet et veiledningstilbud som var rettet både mot studenter og lærere ved HiO, samtidig som empiri vedrørende studiesituasjonen for de minoritetsspråklige studentene ble samlet systematisk og fortløpende. Veiledningen har vært knyttet til skriftlige arbeider.

Datamaterialet er framkommet gjennom en kvalitativ studie der deltakende observasjon, uformelle samtaler og halvstrukturerte intervjuer med studenter og lærere har vært benyttet. Studien har vært en intervenerende studie i den forstand at observasjon og vurdering har foregått samtidig med et aktivt arbeid med å utvikle og forbedre veiledningstilbudet. Det har vært ført logg i etterkant av veiledningene, og studentenes skriftlige arbeider og lærernes kommentarer på disse tekstene, er analysert. Studentenes norskspråklige ferdigheter og framstillings-

evne er vurdert og sammenholdt med krav slik de framkommer i fagplaner og undervisningsplaner, og gjennom gitte kommentarer fra lærer.

I perioden 2004–2007 benyttet 117 studenter SEFIAs veiledningstilbud. De fleste var minoritetsspråklige og de kom fra alle avdelingene ved HiO. Noen fikk individuell veiledning, noen fikk både individuell og gruppeveiledning og noen valgte å delta bare i grupper. Veiledningen foregikk noen ganger i selve utdanningen og i den gruppen, klassen eller det kullet studenten(e) var en del av, andre ganger som spesialveiledning i SEFIA. Enkelte studenter fikk veiledning jevnlig i hele studietiden, mens andre bare ønsket veiledning i tilknytning til spesi- fikke oppgaver og i kortere perioder. I tillegg til at veiledere og studenter møttes fysisk, ble det gitt nettveiledning, blant annet via e-post eller i lukkede elektroniske rom. Her kunne alle med tilgang til rommet legge inn egne skriftlige arbeider, lese andres, samt lese veilederes og med- studenters kommentarer. I forbindelse med veiledningen ble studentenes lærere trukket inn og i de fleste tilfeller ble et samarbeid mellom SEFIA, studenten(e) og avdelingens lærere etablert. Alle som var involvert i veiledningstilbudet samtykket i bruk av både muntlig og skriftlig data. Alle data er anonymisert.

En slik arbeidsform innebærer at en innehar to funksjoner samtidig, nemlig veilederens rolle på den ene siden og observatørens og forskerens rolle på den andre siden. Et behov ble sentralt her, nemlig behovet for å bli kjent med studentene, ta del i deres følelser, tanker og opplevelsesverden og finne meningen bak det uttrykte ordet. Samtidig var det viktig å se studentene og deres norskspråklige kompetanse med høgskolens øyne. Dette ble fanget opp gjennom formelle og uformelle samtaler med HiOs lærere og gjennom egen erfaring som veileder. Samtalen er viktig som metode, både den uformelle samtalen underveis i veiledningen og den formelle samtalen i form av halvstrukturerte intervjuer.

Grensen mellom nærhet og distanse til feltet, mellom subjektive og objektive kriterier og mellom over- og underidentifisering kan være vanskelig å trekke. Når en i forskningssammenheng skal se på minoritetsstudenters språklige kompetanse og læringsvilkår i en høgskolekontekst, fordrer det nært kjennskap både til studentgruppen og til studiet. Samtidig kan involvering og nærhet gå på bekostning av et videre perspektiv i vurderingen. Høy grad av involvering kan føre til at viktige faktorer overses og dermed gi for snevre tolkninger og konklusjoner. Dette er forsøkt kompensert for ved at det under veiledning av studentene var to veiledere tilstede, den ene i rollen som veileder, den andre som observatør.

I tillegg til veiledningstilbudet, har det blitt arrangert et Studieforbereidende kurs⁷ for søkere ved HiO hver vår siden 2004. 15 av de 35 deltakerne ved kurset i juni 2004 som fikk studieplass, ble intervjuet i januar 2005 om sine erfaringer som studenter ved HiO og refleksjoner omkring det å samarbeide om skriftlige tekster. Sju av disse ble på nytt intervjuet like før de ble uteksaminert i mai 2007. Det ble benyttet halvstrukturerte intervju.

Skriftlige studentarbeider

Troen på at det å skrive er viktig for læring og kunnskapsproduksjon har lange tradisjoner. I senrenessansen var for eksempel en viktig side ved utdanning å foredle mennesket og skjerpe

tanken. Dette skulle skje gjennom studier av bestemte fagdisipliner som retorikk og antikkens kunst og den strenge regler for form og innhold. Vi kan finne spor av denne tanken i dag i forbindelse med studentenes skriftlige oppgaver. Det er liten tvil om at fagskriving skjerper tanken, gjør kunnskap til ens egen og kan være en hjelp til faglig fordypning. Gjennom å skrive får studenten mulighet til økt kunnskap og faglig forståelse, i tillegg til at evnen til å anvende faget gjennom formidling oppøves (Dysthe et al. 2003, Sandvik 2006). Aktiviteten dokumenterer dessuten læringsutbytte og formidlingsevne. Det forventes at studentene skriver innenfor visse sjangere kjennetegnet av språklig klarhet, objektivitet, empiriske og teoretiske begrunnelser for påstander, logisk resonnement og oppbygning, for å nevne noe. Stilistisk stringens og eleganse blir beundret. Hvorvidt disse sjangrene i seg selv er viktige for den enkelts læring, blir lite berørt i litteratur, men de tjener blant annet til å differensiere faglig mellom studentene.

For å si det folkelig er de skriftlige oppgavene med og skiller klinten fra hveten. Imidlertid er det mye som tyder på at sorteringen er for grov i forhold til det behovet samfunnet har for profesjonsutøvere med minoritetsbakgrunn og flerkulturell forståelse. I St. meld. Nr. 25 (2005–2006) s. 37 står det at «Personell med minoritetsbakgrunn kan bidra til å lette kommunikasjon og kulturforståelse». HiO ønsker at studentmassen skal speile befolkningssammensetningen i resten av samfunnet, og rekrutterer derfor aktivt studenter med minoritetsbakgrunn. Høgskolen står overfor en utfordring når det viser seg at mange av disse studentene finner det vanskelig å innfri de rådende akademiske kravene til skriftlighet. Deres kravene avdelingene ved HiO stiller til skriftlige produkter fører til frafall fra denne studentgruppen, utdanner ikke høgskolen de profesjonsutøvere samfunnet trenger for fremtiden.

Det knyttes naturlig nok kriterier til de oppgavene studentene produserer. Disse må læres. Kvalitet på en studentoppgave er mer enn korrekt form og svar. Kvaliteten innebærer en dypere forståelse for både form og faglig innhold, og er en kompetanse de fleste studenter har utviklet og bygd opp helt fra grunnskolen og videre opp gjennom det norske skole- og utdanningssystemet. De studentene som ikke har fulgt dette skoleløpet, har derfor ikke den samme tekstkompetansen som sine medstudenter og det oppstår et gap mellom dem, lærere og medstudenter. Det at oppgavesjangrene stort sett bare eksisterer innenfor studiets rammer, gjør ikke situasjonen enklere. Fagformidlingen studentene møter i forelesninger, i seminarinnlegg, i fagartikler eller bøker ligger sjeldent innenfor disse sjangrene. Heller ikke i praktiske studier vil studentene finne gyldige eksempler til etterfølgelse. Enkelte studenter, både majoritets- og minoritetsstudenter, oppfatter derfor det akademiske skrivearbeidet som irrelevant i forhold til de arbeidsoppgavene de ser for seg etter fullført profesjonsstudium. Studenter søker begrunnelser for studienes innhold. De er på jakt etter forholdet mellom teori og praksis, det vil si teoriens bruksverdi. Dette er felles for mange studenter, imidlertid er utfordringene større for dem som har norsk som andrespråk.

Tett kopling mellom praksis og teori har betydning for studiekvalitet. NOKUT⁸ undersøkte i 2006 den norske lærerutdanningen og en av konklusjonene var at koplingen mellom teori og praksis ikke var god nok (NOKUT 2006). Den samme tendensen kunne spores i sykepleierutdanningen. Når en undersøkelse på HiO våren 2005 viste at sykepleierstudentene var de minst tilfredse med studiesituasjonen, ble forholdet mellom den teoretiske og den praktiske delen av studiet nevnt som en mulig forklaring (StudData-variabelen Nr 1 – 2005). I

følge enkelte lærere ved avdelingen, hadde studiet fått en mer akademisk dreining, og både studenter og lærere mente at nettopp den store mengden skriftlige oppgaver kunne ha sitt å si i forhold til undersøkelsesresultatene.

Øzerk (2003) påpeker at Reform 97⁹ fikk ulike konsekvenser for majoritets- og minoritetselever i allmennskoleverket. Noe av det samme utslaget kan «Kvalitetsreformen» ha fått. I arbeidet med å bedre studiesituasjonen for minoritetsspråklige studenter har SEFIA erfart at økt vektlegging av skriftlige studentarbeid får ulike konsekvenser for ulike studentgrupper. For dem som sliter med å formulere seg på norsk, kan konsentrasjon rundt selve formidlingen ta oppmerksomhet og tid vekk fra tilegnelsen av faginnhold, og i de studiene der det kreves at studenter skriver felles tekster, kan det føre til sosial og faglig eksklusjon.

Innpass i læringsfellesskapet er avgjørende for studiekarrieren

Manglende tekst- og fagforståelse blir gjerne forklart med manglende språklig kompetanse. Det er en utbredt oppfatning, både blant tilsatte og studenter ved HiO, at mange av de studentene som har norsk som andrespråk, har for dårlige reseptive og produktive ferdigheter i norsk til å klare studiene. Noen representanter for majoriteten hevder til og med at disse studentenes tilstedeværelse reduserer studiekvaliteten for de andre:

Hvis en ikke behersker språket godt nok er det vanskelig å utføre de basale ferdighetene som ligger til grunn for å gjøre en oppgave. Hvis en sliter med språket og med det en leser, blir resultatet svakere. Resultatet blir dårligere for hele gruppa og for den fremmedspråklige.
(Student 2006)

Mange studenter som bruker norsk som andrespråk blir oppfattet og oppfatter etter hvert seg selv som besværlige. En følge av dette er at de har lite kontakt med medstudenter og lærere. Disse studentene er derfor ensomme i sitt læringsarbeid (Greek 2002). Deres studiekvalitet er lavere enn majoritetens blant annet fordi norsk utdanning per i dag er fundert på et sosiokulturelt læringssyn som «legg vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst, og ikkje primært gjennom individuelle prosessar» (Dysthe et al. 2003:42). Studenten skal ikke bare ha ansvar for egen læring, men også delta i medstudentenes læringsprosesser gjennom studentsamarbeid, diskusjoner, veiledning og undervisning av hverandre. Denne pedagogiske tilnærmingen er basert på en overbevisning om at samarbeid er både faglig og menneskelig utviklende og gir gode muligheter for faglig refleksjon. Hva så med outsidersen? For å få innpass og bli en attraktiv og aktiv aktør i det læringsfremmende samspillet, må studentene beherske muntlig og skriftlig norsk på en måte som blir akseptert av fellesskapet. Studenter og lærere forteller at det er lite rom for språklige avvik eller et annerledes norsk. En årsak til dette er mengden av obligatoriske oppgaver, der flere av oppgavene skrives i samarbeid med andre og der det gis felles karakter. Dette fører til et stort sosialt, faglig og tidsmessig press



på den enkelte student. De som bruker lang tid, misforstår, forstår på en annen måte eller ikke klarer å uttrykke seg så godt som de beste, blir fort ansett som en belastning for gruppen.

Det har jo vært mange ganger vi har blitt enige om en ting på gruppa og så har folk kommet med noe helt annet fordi de har misforstått. Det blir jo veldig mye ekstra jobb. (Student 2006)

I utsagnet ovenfor refererer studenten til et «vi». Det var de som var blitt enige, ikke gruppen som helhet. En del av gruppen hadde altså blitt enige om noe, uten at alle hadde bidratt til avgjørelsen. Ingen hadde tatt seg tid til å sjekke om det de var blitt enige om, var i samsvar med alles oppfatninger, eller om alle faktisk forstod hva som skulle gjøres. En av andrespråksstudentene fra denne gruppen sa i etterkant:

Jeg har sendt dem min bidrag, men de har ikke brukt det. Det betyr ikke at jeg har sendt en perfekt oppgave, men de kunne bruke den på en måte. Ikke sant? Ikke bare min oppgave. AAs oppgave BBs oppgave CCs. De forandrer alt og skriver dem på sin egen måte så [...] Den likte jeg ikke. (Student 2006)

Selv om studentgrupper verken ønsker eller har mulighet til å utestenge medstudenter fra skriftlige fellesprodukter, kan det likevel skje en ekskludering i forhold til det faglige arbeidet. Mange andrespråksstudenter forteller at deres faglige bidrag ikke blir brukt i samarbeidet, og at de heller ikke får noen forklaring fra sine medstudenter på hvorfor.

Kommunikasjon er kjernen i all profesjonsutøvelse og språket et sentralt verktøy. Hvor funksjonelt dette verktøyet er, varierer fra student til student. Selv om alle studenter har godkjent dokumentasjon på kunnskaper i norsk, viser det seg at for noen er denne kunnskapen likevel utilstrekkelig i forhold til de eksplisitte og implisitte kravene og forventingene profesjonsstudiene stiller. Disse studentene har derfor behov for å lære språket, også det akademisk skriftlige, parallelt med studiene. Lar det seg gjøre? Ser lærerne og studiemiljøet for øvrig, det som sin oppgave å drive språkopplæring? Dersom lærerne ser språkopplæring som en del av arbeidet, er det påkrevd med en diskusjon vedrørende hvordan dette skal praktiseres.

Tekstforståelse

Når studentene har ulik forberedthet i forhold til arbeid med skriftlige fagoppgaver, blir spørsmålet om hva som må kreves og hvordan dette skal læres, aktualisert. I et studium som også vektlegger tekstenes forside (sjanger, struktur, korrekt grammatikk osv.) i tillegg til innholdet, er det nødvendig at både sjanger og språk tematiseres. Hva er det som gir tekster kvalitet og hvordan viser denne kvaliteten seg rent konkret i tekstene? Behovet for opplæring i denne type tekstkompetanse har blitt forsterket ved innføring av lærings- og vurderingsmappe, j.fr. «Kvalitetsreformen». Studentene skal ikke bare skrive flere oppgaver, men også gi respons på hverandres tekster. For å gi en kvalifisert veiledning i medstudenters tekster og for å skape kva-

litet i egne skriftlige produkter, trenger studentene kunnskap om hva som kjennetegner de tekstene som blir ansett som gode i det enkelte studiet. Dette kan for eksempel oppnås ved at lærer og studenter i fellesskap ser på og diskuterer ulike oppgavebesvarelser.

Sjangerkrav og språklig korrekthet er en hjelp til å få innholdet klart frem, mer enn en egen ferdighetsøvelse, ikke minst når studenter for første gang skal gi seg i kast med fagskriving. I mange profesjonsstudier har imidlertid veiledning av studenttekster i hovedsak vært rettet mot oppgavens faginnhold. Når studenter søker veiledning forventer de dermed faglig veiledning og å få hjelp og støtte i forbindelse med faglige problemstillinger og faglig relevante begrunnelser. Når det gjelder tekster skrevet av minoritetsspråklige studenter, viser data at det stiller seg annerledes. Gjennomgang av studenttekster skrevet på norsk som andrespråk og primærlærernes kommentarer til disse, viser at lærerne har en tendens til å rette oppmerksomheten mer mot det språklig formelle og oppgavetekniske enn mot det faglige innholdet. Dette har ført til usikkerhet og en følelse av forskjellsbehandling blant en del av de minoritetsspråklige studentene. En masterstudent fortalte for eksempel at hun gjennom sin studiekarriere hadde lurt på hva hennes medstudenter ble veiledet i. Selv fikk hun veiledning i forhold til det norske språket, men mistenkte at medstudentene ble veiledet på innholdet. Studenten oppfattet at andre fikk en mer faglig veiledning enn det hun selv fikk. Hun følte seg ydmyket fordi hennes ressurser og kunnskap i forhold til det faget hun studerte, ikke ble tatt i betraktning. Samtaler med lærerne fra det aktuelle studiet bekreftet studentens mistanke.

Ut fra gode intensjoner, språkreter en del lærere tekstene til de minoritetsspråklige studentene, uten nødvendigvis å ha kvalifikasjoner i det å veilede i norsk som andrespråk. Et problem med dette kan være at vedkommende forlater sin profesjonelle rolle og veileder etter «eget hodet» og etter sin egen internaliserte språknorm¹⁰. Denne *språkvasken* blir dermed noe annet enn å skape forståelse for hva som kreves av skriftlige studentprodukter, og kan for mange andrespråksbrukere få store faglige konsekvenser. Når formen prioriteres fremfor utviklingen av fagforståelse, vil verdifull læring gå tapt fordi innholdet i studiet ikke vies tilstrekkelig oppmerksomhet. En fare er blant annet at ulike faglige forståelser lever side om side uten at det oppdages. Dette vil kunne få konsekvenser for senere profesjonsutøvelse gjennom handlinger som ikke er faglig aksepterte i en norsk virkelighet. Spørsmålet om hvor tungt sjanger, stilistikk, grammatikk og ortografi skal veies i forhold til innholdet blir dermed sentralt. Hva gjør et brød til et brød? Ingrediensene, smaken eller utformingen?

Studier av studentenes skriftlige tekster og erfaringene fra samarbeid om fellesprodukter, har vist et behov for å styrke studentens tekstbevissthet og deres selvtillit vedrørende det å skrive. (Greek 1997, 2002, Greek et al. 2000, Jonsmoen 2004, 2005). Lærere uttrykker blant annet dette om oppgavebesvarelser skrevet av språklige minoritetsstudenter: «Det blir for enkelt, barnslig og for tynt liksom. De klarer ikke å høyne det faglige.» (Greek et al. 2000:22). Mange studenter med norsk som andrespråk sliter med å innfri kravene som stilles. Krav som stilles til studentprodukter ved Sykepleierutdanningen ved HiO er blant annet at tekstene skal integrere teori og praksis, reflektere over handling/situasjon, teori eller etikk, fremme argumenter, drøfte innhold, metode og resultater, anvende forskningsresultater, være kritisk konstruktive, vise kreativitet og evne til selvstendighet (HiO: Undervisningsplan 1. studieår, 2007). Imidlertid er ofte de tekstene som andrespråksstudentene skriver, presentasjoner av fagstoff gjennom lange sitat



hentet fra pensumlitteraturen. Dette tyder på at studentene ikke har forstått innholdet i oppgavekriteriene, samt at de er usikre på egne skriveferdigheter i norsk.

Noen ganger jeg tenker at det var kanskje for tidlig for meg for å begynne i denne utdanning fordi jeg har tatt norskkurs i to semester på Blindern og så begynte å studere. (Student 2006)

Halvorsen (2006) argumenterer for at minoritetsstudenter har behov for veiledning i sjangertrekk, i hvordan argumentasjonen inngår i drøftinger, i hvilke ord som markerer drøfting, oppbygging av avsnitt, informasjonsstruktur og utvidelse av ordforråd. Forståelse for informasjonsstruktur og argumentasjon er en språklig ferdighet som er nødvendig for faglig forståelse og for å uttrykke denne forståelsen. Samtidig må både studenter og lærere være klar over at tekstkonvensjonene er både kulturelt og epistemologisk fundert. En student med mastergrad fra Iran (student 2005) ønsket å forstå hva studiet helt konkret krevde av studenttekstene. Hun forklarte situasjonen slik at hun tenkte og argumenterte i en sirkel som gikk *i motsatt retning av sola*, mens lærerne ved studiet tenkte med sola. Hun opplevde at resultatet ble det samme. Det ble den samme fullendte sirkelen, men bare den ene banen ble akseptert av læreren. For at alle studenter skal oppøve forståelse for og toleranse i møte med andre tekststrukturer enn vår tilvante norske, er refleksjon rundt tekststruktur nødvendig. Det betyr en anerkjennelse av at samme kunnskap kan uttrykkes på alle språk, og at alle språk er likeverdige. Imidlertid innebærer det også at i en norsk høyskole og i et norsk studium må studentene akseptere at konvensjonene til en viss grad krever at informasjonen presenteres på en bestemt måte. Dette for at informasjonen skal nå frem til en norsk fagleser så klart som mulig. Det å legge vekk en fremstillingsform som en har lært har høy verdi, for å bruke en annen, er vanskelig. Særlig når den nye fremstillingsmåten vekker assosiasjoner om naivitet. I følge Aambø virker norsk fremstillingsform barnslig og banal om en er vant til en ordrik, billedrik og indirekte stil med «grasiøse formuleringer». «Vårt enkle og for oss klare språk, verkar fattig og useriøst på t.d. ein arabisktalande - utan lukt, temperatur og poesi» (Aambø 1997: 57).

Å forstå kravene til skriftlige studentprodukter er vesentlig for resultatet. De fleste studier utarbeider skriftlige veiledninger angående studentoppgaver og hvordan de teknisk skal se ut. Studentene forteller imidlertid at de sjelden eller aldri får en konkret forklaring på hvordan de skal arbeide skriftlig for å få dette til, eller hvorfor arbeidene skal være på den ene eller andre måten. En student sier: «Veilederen min forteller meg alltid hva som er formelt galt, men gir ikke hint om hva hun ønsker» (student 2006). Studentens utsagn støttes av forskning som blant annet har avslørt at mange lærere ikke klarer å vise eller forklare studentene eksakt hva det er som gir en fagtekst god kvalitet (Lea et al. 2000). Lærere generelt formidler at en tekst skal ha en logisk oppbygning, klar struktur, være saklig, kritisk og drøftende. Studentene blir bedt om å organisere tekstmaterialet i kapitler som omhandler problemstilling, metode, teori, funn, drøfting av funn osv. Lærerne snakker om tekstens ulike bestanddeler, men gir sjelden studentene en presis beskrivelse av hva kvaliteten består av. De setter verken av tid til å vise studenten rent konkret hvordan innholdet kan presenteres eller til å forklare hvorfor en fremstillingsform er å foretrekke fremfor en annen.

Veilederens balansegang mellom form og innhold

«Kvalitetsreformen» har gitt veilederen en sentral rolle i høyskolens kvalitetssikringsarbeid (Aamodt et al. 2007). For mange studenter som tar profesjonsstudier, er imidlertid veiledning av skriftlige arbeider den eneste direkte kontakten de har med sine lærere i de teoretiske delene av studiet. Disse møtene er dermed svært viktige for studentene. Lærernes store og kanskje umulige utfordring er å gi individuelt tilpasset veiledning til studenter de i realiteten ikke kjenner. Studentene på sin side ønsker å fremstå på en faglig positiv måte. Heller ikke det er enkelt å få til ettersom tekstene de leverer inn til veiledning er utkast og ikke ferdigstilte produkter.

I en studiesituasjon vil skriveprosessen alltid være todelt. Studentene skriver på den ene siden for å lære, på den andre siden for å dokumentere eller vise kunnskaper for medstudenter og lærere. Når studentene skriver for å lære er tekstene private i den forstand at studentene har skrevet dem til seg selv for eget bruk. Når studentene skriver for å dokumentere, blir skrivingen offentlig, de skriver for andre. Veiledning av produktene skjer på veien mellom det private (skrive for å lære) og det offentlige (skrive for å prestere). Tekstene det veiledes i er ofte hybrider av de private tankene og den tilgjengelige kunnskapen presentert blant annet i litteratur og forelesninger. I disse tekstene er studentens nedskrevne refleksjon uferdig og skribenten er blottstilt.

Generelt er studentene sårbare når de leverer fra seg sine skriftlige produkter til veiledning, men andrespråksstudentene er spesielt utsatt. Studentene ønsker kanskje ikke å vise sine uferdige tanker, klumsete formuleringer og å bli identifisert med et produkt som er rått og ubearbeidet. Hvorfor skal de avdekke sine mangler på kunnskap og ferdigheter til noen som kanskje senere skal karakter sette deres faglighet? Studentene trenger å stole på læreren for å få mot til å levere og for å være mottakelige for respons. De må være trygge på at leseren har de beste intensjoner og at vedkommende forstår og kan identifisere hvor den enkelte er i læringsarbeidet og i den skriftlige prosessen, og med det som utgangspunkt klarer å gi relevante kommentarer. Det er utfordrende for en lærer å bygge en slik tillit, bli kjent med den enkelte student og gi individuelt tilpassete tilbakemeldinger. Å gi konstruktive kommentarer vil alltid være et dilemma og en balansegang mellom studentens ståsted i læringsprosessen, faglige krav og lærerens syn på hvordan det ferdige produktet skal være.

Lærers tilbakemeldinger er viktig for studentenes forståelse av hva som er vesentlig. Når det gjelder skriftlige arbeider produsert av andrespråksstudenter ser det ut til å være en tendens til at både studentene selv og lærerne deres blir hengende fast i tekstenes språklige mangler. Hvis læreren vektlegger i sine kommentarer tekstens form side, uten å forklare hvorfor, vil studenten kunne forstå det dit hen at form er viktigere enn innhold. Spesielt gjelder dette førsteårsstudenter som i utgangspunktet er svært usikre på hvilke krav og forventinger som knytter seg til de skriftlige oppgavene de får. Som eksempel kan nevnes en student som ba om å få veiledning i hvordan kapitlene i en tekst på seks sider skulle nummereres i nivå (student 2005). Dette opptok henne mer enn det faglige innholdet og forståelse av sentrale begreper. Spørsmålet om hvilke signaler lærerne avgir og hvordan disse tolkes, blir altså sentralt for studentenes forståelse av hva som kreves av dem.

En kan ikke veilede bare på form eller bare på innhold. Form og innhold henger sammen. Skal en lærer få et reelt inntrykk av hva studenten kan faglig, er det nødvendig at læreren leter etter studentens mening i teksten og veileder i forhold til den, før han/hun tar fatt på det form-

messige. Mange lærere kommenterer og retter opp språket i de tekstene som er skrevet på en andrespråksmåte. Det kan være mange grunner til det. En grunn kan være at de ønsker å vise studenten hvordan teksten bør se ut, en annen grunn er at de gjør det i forsøk på å få fatt i innholdet. Problemet med dette er at hvis læreren endrer på formen uten å vite hva studenten vil formidle, endres samtidig innholdet. Teksten representerer dermed læreren mer enn studenten. Når læreren på denne måten etablerer ny mening, kan det føre til at studenten blir fremmedgjort både i forhold til sin egen tekst og i forhold til kunnskapen. Dermed blir det vanskelig for studenten å nytte seg lærerens veiledning.

Verken studenter eller fag blir tatt på alvor hvis responsen i hovedsak dreier seg om det språklige, uten at det settes i sammenheng med studentens forståelse og gjøres faglig relevant. En god veileder griper fatt i nettopp dette, i tekstens kritiske punkt, og stiller spørsmål. Ved å gå veien om muntlig tale for å få tak i tekstens bakenforliggende mening, bidrar veileder til å klargjøre og bevisstgjøre det faglige innholdet og det språklige uttrykket hos studenten. Spesielt er dette viktig når teksten har en litt uvant språklig framstilling og representerer noe fremmed. Faglige begreper som for eksempel *meneskeverd*, *helse*, *livskvalitet*, *læring* er komplekse. Slike begreper kan være ukjente for andrespråksbrukeren, vekke få assosiasjoner og i tillegg være vanskelige å sette ord på. Læreren på sin side kan ha like store vansker med å gripe studentenes forklaringer og dermed forståelse. Kanskje vil veiledningsarbeidet bli enklere og mer meningsbærende for både student og lærer, hvis læreren kunne erkjenne at det finnes flere veier til målet, at fag og faglighet kan uttrykkes på ulikt vis. En slik erkjennelse er dessuten nødvendig når en vet at det tar mellom 4 til 6 år å lære et andrespråk så godt at det kan brukes som læringsredskap (Engen 2005). Ikke alle studenter som har kommet til Norge i voksen alder og må lære seg norsk, har tid til det. De prøver derfor å tilegne seg språket samtidig som de studerer. I mangfoldet ligger muligheter, også når det gjelder konvensjoner med hensyn til faglig skriftlighet. «I utkanten av det aksepterte, på kanten av det utenkelige, utfordres vår og leserens fantasi og tankevirksomhet, både i forhold til hva som beskrives og forklares, og hvordan» (Lie 1995:147). Det blir med andre ord avgjørende å finne balansen mellom å opprettholde studiets faglige standard og holde fast ved en felles kode og samtidig akseptere at koden ikke er statisk, men endres over tid.

Det å stimulere til utvikling av språklige ferdigheter, krever andre kvalifikasjoner av læreren enn kunnskap knyttet direkte til det faglige emneområdet vedkommende skal formidle. De fleste andrespråksstudenter har lange språkkurs bak seg. De kan norsk grammatikk i teorien, men har ikke de norskspråklige kvalifikasjonene som trengs for å være student ved et profesjonsstudium i Norge. Likevel vil mange av disse studentene kunne gjennomføre studiene dersom de får kyndig veiledning. For denne gruppen er det avgjørende at læreren har nødvendig kompetanse når det gjelder å veilede og undervise en kulturelt og språklig heterogen studentbefolkning innenfor sitt fagområde, og i de lærings- og eksamensmetodene som er relatert til dette fagområdet. Skal studentene skrive oppgaver innen lærerens fagfelt, bør læreren kunne forklare hva som forventes av disse skriftlige studentarbeidene og begrunne hvorfor. Skal studentene innlevere et felles skriftlig produkt, bør de likeledes få veiledning i det å samarbeide. Kanskje er det en tommelfingerregel at det studentene skal bruke tid på, bør også læreren bruke tid på. En kan vanskelig kreve at alle lærerne skal ha kompetanse i fagdisiplinen norsk

som andrespråk. I og med at studenten har kommet inn på studiet og dermed fått aksept for sin kompetanse i norsk, skulle det heller ikke være nødvendig. Imidlertid bør studentene forventes at lærere i en høyere utdanningsinstitusjon som har «Flerkulturelt og internasjonalt studiemiljø»¹¹ som satsningsområde i sin strategiplan, og som har et mål om rekruttering av studenter med minoritetsbakgrunn, har den pedagogiske kompetansen som kreves for å veilede en studentbefolkning preget av et kulturelt og språklig mangfold.

Læringsutbytte

«Studentene leverer betydelig flere oppgaver og innleveringer. Dette gir bedre skrivetrening, studentene vet bedre hvor de står rent faglig og det har utviklet seg et tettere og mer forpliktende forhold mellom student og lærested» (Kunnskapsdepartementet (16.08.2007)). Dette er en av hovedkonklusjonene som *Evalueringsav Kvalitetsreformen* gir (Aamodt et al. 2007). I løpet av studieåret 2006/2007 var det for eksempel et krav til førsteårsstudentene ved Avdeling for Sykepleierutdanning ved Høgskolen i Oslo (HiO) om innlevering av tretten studieoppgaver. I tillegg skulle studentene skrive en semesteroppgave, samt gjennomføre eksamener i anatomi, medikamentregning og mappeeksamen i sykepleie. Mange av de skriftlige oppgavene var basert på gruppearbeid. Slike studiekrav og arbeidsformer påvirker studiekvaliteten. At studenter har gjennomført et stort antall obligatoriske oppgaver, sikrer ikke studiekvalitet. Det er ikke nødvendigvis et bevis på at studentene har arbeidet faglig godt med stoffet, at de har forstått innholdet eller at skrivetreningen holdt høy kvalitet. Utførte skriftlige oppgaver trenger ikke å fortelle læreren noe mer enn at studentene har stiftet bekjentskap med ulike faglige tema. Når studentene haster fra produkt til produkt kan det tvert i mot gå på bekostning av kunnskapsutviklingen og formidlingen av denne kunnskapen. Vi har sett mange eksempler på at studenter, spesielt andrespråksstudenter, ikke får nok tid til å arbeide med teksten, noe som fører til at både innholdet og språket blir ufullstendig og mangelfullt.

Kunnskapskonstruksjon tar tid. Ideer trenger tid for å modnes, tanker trenger tid for å klarnes og formuleringene trenger tid før de sitter. For å heve kvaliteten av læringen kan det derfor være nødvendig å ta seg tid, være i stillstand, dvele ved faglige tema og følge eget tempo. Imidlertid organiseres ikke studiene slik at dette er mulig. Tidsmangelen oppleves prekær både av studenter og lærere. Veiledningen bør ideelt sett følge studentenes tempo om kvaliteten på læringsprosessen skal sikres. Det ville bidra til kvalitetssikring av læringsprosessen for alle studenter, og språklige minoritetsstudenter i særdeleshet.

I studienes vektlegging av skriftlige produkter som læringsredskap, er det lett å glemme at studentene har brukt mange ulike læringsressurser på veien til det ferdige produktet. Studentene har blant annet brukt sitt eget usensurerte språk og sine uferdige og famlende tanker omkring det faglige emnet. Noen ganger har de kommet med assosiasjoner som for utenforstående kan virke irrelevante og absurde, men som er meningsbærende for den skrivende. Hvis skrivingen skal være et reelt læringsredskap, må studentene kunne utforme tanker omkring det som skal læres i sitt private språk. Studentenes private, individuelle språk er det språket som fungerer for dem i en læringssituasjon, men ikke nødvendigvis for en leser. Det er skriverens

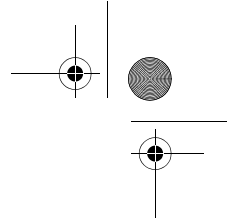


språk, ikke leserens språk, og innfrir kanskje i utgangspunktet ikke akademiske eller språklige formalkrav. I skriveprosessen går det et hovedskille mellom det en skriver for seg selv og det en skriver for andre. Imidlertid forventes det at enhver tekst studentene leverer fra seg, uansett hvor uferdig den er, skal kunne leses av en annen. Skal studenten få respons på en skriftlig tekst, må teksten naturlig nok leveres i en språkform som leseren kan forstå. Språklig bearbeiding av en tekst, fra en privat tekst skrevet for en selv og til en leservennlig tekst, er svært tidkrevende for mange andrespråksstudenter.

Hvis en bruker et annet språk enn undervisningsspråket når en reflekterer over fagstoffet, vil en ikke kunne bruke dette i et tekstutkast til veiledning. En har derfor ikke den samme muligheten som en førstespråksbruker til å benytte sitt personlige famle- og tenkespråk. I tillegg må en bruke mye tid på den språklige bearbeidelsen slik at innholdet kommer klart frem. Dette fører til at en kontinuerlig utøver språklig selvsensur. Denne sensureringen kan holde de faglige refleksjonene tilbake. Det at en i læringsprosessen tvinges over i «de andres språk», kan skape begrensninger fordi en har et mindre språklig repertoar å spille på. Dette vil for noen studenter føre til at begrepsdannelsen og kunnskapskonstruksjonen blir mager. I en lærings-sammenheng er spontanitet, nærhet og kreativitet viktig. Selvsensuren hører til på et senere stadium i arbeidet.

Et pedagogisk argument for den sterke vektleggingen av skriftlighet er at når en skriver, får en bedre kontakt med seg selv og ressursene sine. De fleste som skriver, erfarer at ved å formulere seg, gjennom å tvinge den kanskje mer kaotiske tankemassen ned i strukturerte setninger, oppstår nye tanker omkring emnet en skriver om. Gjelder dette også dem som må skrive på et andrespråk de føler de ikke behersker godt nok i forhold til det studiet krever? Greenall drøfter i artikkelen «Tanker mellom to språk», om «fremmedspråkskrivere¹² – i større grad enn morsmålskrivere – faktisk har forholdsvis vanskelig tilgang til sine indre kilder for akademisk kreativitet» (Greenall 2000:142). Dersom Grenall har rett i sine påstander, innebærer dette at det pedagogiske argumentet faller når det gjelder andrespråksbrukere. Skriver en på et andrespråk eller et fremmedspråk kan det gjøre det vanskeligere å konstruere en egen forståelse av stoffet og hindre en i å bruke hele ens ressursmangfold. Dette skyldes at en skriver på et språk en har en distanse til. Selv om språket beherskes godt, er det likevel ikke alltid lett å utfolde seg i det. At fremmedspråket vanskeliggjør tilgangen til det indre, forklarer Greenall blant annet ved utdanningens overfokusering på språkets normer og regler i stedet for dets potensial som en ressurs for tenkning. Her er det en parallell til den språklig- og formfokuserede veiledningen mange studenter med norsk som andrespråk får.

Som tidligere nevnt er form viktig for at innholdet skal komme klart frem, men det korrekte formelle uttrykket er ikke vesentlig i forhold til et førsteutkast, der studentene konstruerer og situerer kunnskapen sin. I den fasen er læringen kanskje størst, men også mest utflytende og uhåndgripelig for læreren. Selv om det er vanskelig å veilede i denne «finnefasen» er det likevel viktig å gi studentene støtte i form av å være en fagperson som de kan diskutere ideene sine med, en som kan lytte og komme med konstruktive innspill og nye perspektiver i utvikling av faglige begreper og fagforståelse. Veiledningen trenger ikke å være knyttet til det som allerede er skrevet på papiret. Det å stille spørsmål og få studenten til å forklare seg muntlig om hva som er tenkt skrevet og hvorfor, kan være en konstruktiv forberedelse. Ofte er det muntlige en god veiviser for



det skriftlige. Det en klarer å forklare muntlig, klarer en som regel å skrive ned. Dessuten er det norske skriftspråket, også det akademiske, basert på norsk tale. Når en snakker, snakker en i relativt korte enheter. For en andrespråksbruker, som for de fleste førstespråksbrukere, er det enklere å holde innholds- og formmessig kontroll på en kort setning enn på en lang.

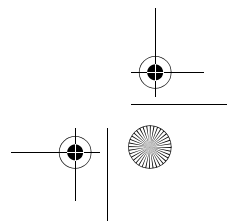
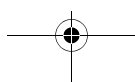
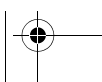
Avslutning

«Kvalitetsreformen» har ført til økt bruk av studentaktive metoder som gruppe- og prosjektarbeid, flere skriftlige studentprodukter og vektlegging av veiledning. Samtidig har studentbefolkningen blitt mer heterogen. Når arbeidsformer, vurderingsformer, selve studentbefolkningen og befolkningen forøvrig endres, bør det få konsekvenser for hvilke krav og forventinger som stilles til studentene. Hvis studiet krever at studenter skal arbeide sammen om felles skriftlige tekster, stilles det samtidig krav til studentene om kompetanse i det å samarbeide og samskrive på tvers av kulturelle og språklige forskjeller. Dermed stilles det også krav til læreren om relevant veiledningskompetanse i forhold til en bredt sammensatt studentbefolkning, og i forhold til oppgavens arbeidsformer, sjangerkrav og faglige innhold.

Mikail Bakhtin snakker om kjeder av stemmer og utsagn (Smidt 2001, Dysthe 2001). Når vi kommuniserer inngår utsagnene som en del av tradisjonen og historien, og på samme tid er de unike. De rommer både fortid, nåtid og fremtid uttrykt blant annet gjennom kultur og språk. Når lærerne og studentene deler samme språklige og kulturelle bakgrunn er samarbeidet dem i mellom vanligvis enklere enn når forskjellene er store. Læreren gjenkjenner utfordringene og vet å veilede i forhold til dem. Studentenes ytringer lar seg plassere innenfor en kjent referanseramme. Når læreren derimot blir introdusert gjennom en uvant variant av norsk, for stemmer, tanker og sannheter fra ukjente steder, kan det være utfordrende å orientere seg intellektuelt. Studenten bringer noe nytt, og kanskje noe udefinert inn i læringskonteksten. Imidlertid kan læreren «møte» denne studenten og det ukjente vedkommende representer ved å lytte. Dette krever imidlertid åpenhet, villighet og ikke minst tid. Etter en stund kan kanskje også denne studentens utsagn bli gjenkjennelige.

For å etablere et flerkulturelt læringsmiljø der alle ressurser komme læringsfellesskapet til gode, er det viktig å se og høre de studentene som bringer med seg andre historier og tradisjoner. Læreren kan vise interessert for det disse studentene ønsker å uttrykke og bestrebe seg på å forstå. Læreren kan innta rollen som en sympatisk mottaker - en som lytter og leser *med* teksten og ikke *mot* den. Gjennom å innta en slik posisjon blir læreren en viktig rollemodell for å skape flerkulturell praksis i et læringsmiljø.

Alle studenter har behov for å ivareta og styrke sin selvtilit vedrørende språklige og faglige ferdigheter. Studentene trenger tid til å prøve seg frem og hjelp til å forstå studiets forventinger til fagformidlingen. Denne forståelsen kan de etablere ved å få hjelp til å legge merke til gode eksempler i egne og andres tekster. I tillegg er det fruktbart å diskutere og stille spørsmål til det faglige innholdet. En effekt av en slik veiledning er at studentene bruker og utvikler språket samtidig med at kunnskapen konstrueres. Det korrekte språklige og akademiske uttrykket er sekundært i læringsprosessen i forhold til studentens faglige kunnskap og mening.



Samtidig kan vi ikke underslå det faktum at mange studenter skal ut i profesjoner der nett-opp språket er et av de mest sentrale verktøyene og at de derfor må kunne kommunisere godt både muntlig og skriftlig. Sykepleiere på et sykehus skal for eksempel kunne snakke med pasienter med ulike bakgrunner og sykdomsbilder. De skal kunne snakke med pårørende, med leger og andre kollegaer, med personer som forvalter ulike tilbud i kommunen, de skal kommunisere godt per telefon, i tillegg til å kunne gi muntlig rapport og skrive grundig dokumentasjon av pasientens sykehistorie og behandling. En sykepleier skal med andre ord både kunne beherske språket i en faglig og en sosial sammenheng. Å beherske språket på en slik måte kan studentene blant annet lære i samarbeidssituasjoner om faglige oppgaver. Dette forutsetter imidlertid at de pedagogiske rammene rundt arbeidet er slik at alle får mulighet til å bidra, til å bruke språket og til å diskutere. Samarbeid må altså sidestilles med faglig innhold og formelle krav til ferdigstilte studentprodukt.

Dysthe vektlegger at det å kommunisere innenfor de normene faget har, er en del av det å skape en faglig identitet. Hun skriver:

Det å lære eit fag handlar ikkje berre om å lære eit innhald, men også om å bli sosialisert inn i ein fagkultur, noko som mellom andre ting betyr å kunne kommunisere skriftleg og munnleg slik det er vanleg i nettopp det faget. (Dysthe et al. 2003:39)

Imidlertid er det å lære seg å kommunisere slik det er «vanlig» innen en fag- eller profesjonskultur, ikke lengre nok hvis en skal utdanne til et flerkulturelt og flerspråklig Norge. Reformen «Kunnskapsløftet»¹³ erkjenner dette til en viss grad. Den poengterer at elevene skal utvikle kulturell kompetanse basert på mangfold (Halvorsen 2006). Språk og ulike språkuttrykk er en del av mangfoldet, noe også høyere utdanning må ta hensyn til.

Noter

- 1 I følge det norske Kunnskapsdepartement har «Kvalitetsreformen» som mål å bedre kvaliteten på utdanning og forskning, øke intensiteten på utdanningen og øke internasjonaliseringen. I tillegg til ny gradsstruktur (bachelor- og masterstudier), ny studiestøttordning og økt internasjonalisering, står tettere oppfølging av studentene og nye eksamens- og evalueringsformer sentralt i reformen (Kunnskapsdepartementet (26.03.08)).
- 2 Andrespråk er det språket en har tilegnet seg i tillegg til førstespråket for å kunne fungere i et annet språksamfunn.
- 3 Lærere er her en samlebetegnelse for pedagogisk personale dvs. både forelesere og veiledere.
- 4 En minoritetsspråklig student er i vår sammenheng en person som ikke har norsk som morsmål, det vil si som sitt førstespråk, og som heller ikke behersker andrespråket like godt som sitt førstespråk.
- 5 Studenter med minoritetsbakgrunn er her definert som studenter med to foreldre født utenfor Norden.
- 6 SEFIA ble nedlagt 01.08.08. Den enheten som var knyttet til mandatet ble overført til Pedagogisk utviklingscenter ved HiO og arbeider i dag med » Flerkulturelt og internasjonalt studiemiljø» som er et av to satsingsområder i HiOs strategiplanen for 2008 – 2011.
- 7 Det Studieforbereidende kurset er basert på å ha en så heterogen deltakergruppe som mulig. Derfor har rundt 50 % av deltakerne minoritetsbakgrunn og de fleste av disse 50 er minoritetsspråklige.
- 8 NOKUT (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen) er et uavhengig, statlig organ som skal kontrollere og bidra til å utvikle kvaliteten på høyere utdanning og fagskoleutdanning i Norge.
- 9 Reform 97 var en skolereform som gjaldt norsk grunnskole.

- 10 Internalisert språknorm er her den normen hver og en av oss har for hva vi aksepterer som er rett og gal språkbruk.
- 11 Dette er et av to satsingsområder i HiOs strategiplanen for 2008–2011.
- 12 Med fremmedspråk menes språk en tilegner seg i tillegg til førstespråket og andrespråket. Det kan for eksempel være engelsk som en lærer på skolen.
- 13 «Kunnskapsløftet» er den nye reformen i grunnskolen og videregående opplæring. Reformen fører til en rekke endringer i skolens innhold, struktur og organisering fra første trinn i grunnskolen til siste trinn i videregående opplæring. Reformen startet i august 2006 for elevene på 1.–9. trinn i grunnskolen og på første trinn i videregående opplæring.

Referanser

- Andersen og Skaarer-Kreutz (2007). *Forskjeller i karakterer og gjennomføring ved HiO*. Upublisert arbeidsnotat. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Arnesen, A.L. (2002). *Ulikhet og marginalisering*. Høgskolen i Oslo: HiO-rapport nr. 13 2002.
- Aambø, R. (1997). Å lære norsk: Norske tekster og tekster på norsk – retorikk, organisering og kultur. *Norsklæraren*.nr.3, 53–58.
- Aamodt P.O. & Terum L.I.(red.).(2003). *Hvordan, hvor mye og hvorfor studerer studentene?* HiO-rapport nr. 8 2003. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Aamodt P.O. & Michelsen, S. (2007). *Evaluering av Kvalitetsreformen*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Bech-Karlsen, J. (1998). *Jeg skriver, altså er jeg: en bok for fagskriveren som vil fortelle*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Berggreen, H. & Tenfjord, K. (1999). *Andrespråklæring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Philadelphia: Pa.: Society for Research into Higher Education: Open University Press.
- Blot, R. K. (red.). (2003). *Language and Social Identity*. USA: Preager.
- Bostad, F., Brandist, C., Evensen, L.S. og Faber, H.C. (2004). *Bakhtinian Perspectives on Language and Culture*. New York: Palgrave Macmillan Ltd.
- Bourdieu, P. (1992). *Language and Symbolic Power*. Polity Press. Cambridge.
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolisk makt*. Oslo: Pax forlag.
- Brock-Utne, B. og Bøyese L. (red.). (2006). *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør. Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. & Engelsen K.S. (2003). *Mapper som pedagogisk redskap*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (red.). (2001): *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Løkensgard Hoel, T. (2000). *Skrive for å lære: skriving i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dæhlen, M. (2002). *Minoritetsstudenter og majoritetsstudenter ved Høgskolen i Oslo. Om søkning, påvirkninger og forventninger blant de nye studentene ved profesjonsstudiene*. HiO-rapport nr. 7 2002. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2005). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Eriksen, T. H. og Breivik, J. K. (red.). (2006). *Normalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Førland, T.E. (1996): *Drøft*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Greek, M. (2006). Flerkulturell formidling – ferdigheter til sameksistens i et meningsfylt kaos. I Greek, M. & Jonsmoen K. M. (red.), *Utfordringer i flerkulturell formidling*. HiO-rapport 2006 nr 30. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Greek, M. (2002). *På vei mot et flerkulturelt studiested? – Minoritetsstudenter i et majoritetsmiljø*. HiO-rapport 2002 nr. 9. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Greek, M. (2004). Å være annerledes i sykepleierutdanningen. I *Sykepleien* nr. 11, s. 34 – 37.
- Greek, M. & Halvorsen, E. B. (2000). *Norsk fagspråk 1996–1999: evaluering av et tilbud til minoritetsspråklige studenter ved Høgskolen i Oslo*. HiO-notat nr. 4 2000. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Greek, M. og Jonsmoen, K. M. (2007). *Mot en flerkulturell praksis ved Høgskolen i Oslo 1996 – 2007*. HiO-rapport nr. 10 2007. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Greek, M. & Jonsmoen, K. M. (2004). *How to deal with Multicultural challenges in higher education*. Annual Conference of the European Access Network; 03.07.2004 - 06.07.2004.
- Greek, M. og Mangerud, T. (1997). *Rapport fra arbeidet med norsk fagspråkkurs for innvandrerstudenter studieåret 1996/97*. HiO-notat nr.18 1997. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Greenall, A., J. K. (2000). Tanker mellom to språk. I S. Lie og I. Thowsen (red.), *Fagskriving som dialog*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Halvorsen, E. B. (2006). Er kunnskapsløftet et løft for minoritetsspråklige elever? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 5.
- Havnes, A., Lauvås, P. og Taasen, I. (2004). *Mappevurdering – av og for læring*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Jensen, K. T. (2006). *Å være student i en feltbasert utdanning. En analyse av studenters fellesskap, som kontekst for læring og identitetsdannelse*. Doktorgradsavhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Jonsmoen, K. M. (2004). Hjelp til selvhjelp for studentene. *Utdanning* Nr 8.
- Jonsmoen, K. M. (2005). *How to guide written assignments so it will stimulate students growth and not threaten the identity and self-confidence of those with a linguistic minority background*. SIETAR Europa Congress 2005: Your Culture, My Culture, Our Opportunity: Intercultural Theories, Tool and Best Practices for Education, Society and Business in a Polarizes World; 21.10.2005 - 24.10.2005.
- Jonsmoen, K. M. (2006). Humor i formidling av flerkulturell forståelse. I M. Greek og K. M. Jonsmoen (red.), *Utfordringer i flerkulturell formidling*. HiO-rapport nr. 30 2006 Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Jonsmoen, K. M. (21. desember 2004). Skal skolen være for alle? *Dagsavisen*.
- Lea, M. R. og Street, B. V. (2000). *Student Writing In Higher Education*. Open University Press.
- Lie, S. (1995). *Fri som foten: om å skrive fagtekster*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lie, S. & Thowsen, I. (red.). (2000). *Fagskriving som dialog*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lindberg, I., Ryen, E. og Selj, E. (red.). (2004). *Med språklige minoriteter i klassen*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

- Loona, S. (2001). Tospråklighet. I T. H. Eriksen (red.), *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lødding, B. (2003). *Ut fra videregående: Integrasjon i arbeid og utdanning blant minoritetsungdom i det første Reform 94-kullet*. Oslo: NIFU-rapport nr. 1 2003.
- Løkensgard Hoel, T. (2000). *Skrive og samtale: responsgrupper som læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mastekaasa, A. og Terum, L. I. (2006). Studenttilfredshet i profesjonsutdanningene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 3, s. 254–266.
- Pihl, J. (1998). *Minoriteter i den videregående skolen*. Doktorgradsavhandling, Pedagogisk forskningsinstitutt, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Richards, K. (2006). *Language and professional identity: Aspects of collaborative interaction*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Sandvik, M. (2006). *Skriving i lærerutdanningene*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Senter for kompetanseutvikling i den flerkulturelle skolen (2001). *Tospråklig opplæring og inkludering i den flerkulturelle skolen*. Rapport fra konferanse, Høgskolen i Oslo 15.–16. september 2001.
- Sletten, M. A. (2001). *Det skal ikke stå på viljen: Utdanningsplaner og yrkesønsker blant Oslo-ungdom med innvandrerbakgrunn*. Rapport nr. 8 2001. Oslo: NOVA.
- Smidt, J. (2001). «Om ljod bed eg alle ...» Elevytringer i klasserommet og den store dialogen. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Svendsen, B. A. (2004). *Så lenge vi forstår hverandre: språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filippinske barn i Oslo*. Oslo: Unipub.
- Trigwell, K. og Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education* 22, s. 251–266.
- Østby, L. (red.) (2004). *Innvandrere i Norge – hvem er de, og hvordan går det med dem?* Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Øzerk, K. Z. (2003). *Sampedagogikk: en studie av de norskspråklige og minoritetstospråklige elevenes læringsutbytte på småskoletrinnet i L97-skolen*. Vallset: Oplandske bokforl.

Offentlige dokumenter og andre publikasjoner

- Høgskolen i Oslo, Avdeling for sykepleierutdanning (24.04.2007). *Et sosiokulturelt teoriperspektiv på læring*, <http://www.hio.no/content/view/full/9264>
- Høgskolen i Oslo, Avdeling for sykepleierutdanning (24.04.2007). *Studenten som ressursperson og medarbeider i lærings- og evalueringsprosessen*, <http://www.hio.no/content/view/full/1050>
- Høgskolen i Oslo, Avdeling for Sykepleierutdanning (24.04.2007). *Undervisningsplan 1. studieår*, http://www.hio.no/enheter/avdeling_for_sykepleierutdanning/for_studenter/fagplan_undervisningsplan.
- Høgskolen i Oslo (24.04.2007). *Satser på rekruttering fra tyrkiske miljøer*. *HiO-nytt*, <http://www.hio.no/content/view/full/58940>



- Høgskolen i Oslo (24.04.2007). *Sentrale utfordringer*, <http://www.hio.no/content/view/full/36450>
- Høgskolen i Oslo (28.02.2008). *Strategiplan for Høgskolen i Oslo 2008–2011*, http://www.hio.no/om_hio/strategi_planer/strategiplan_for_hoegskolen_i_oslo_2008_2011
- Kunnskapsdepartementet (16.08.2007). *Evaluering av Kvalitetsreformen*, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/andre/Kvalitetsreformen/Evaluering-av-kvalitetsreformen.html?id=439536>
- Kunnskapsdepartementet (12.06.2007). *Kunnskapsløftet*, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/andre/Kunnskapsloeftet.html?id=1411>
- Kunnskapsdepartementet (26.03.2008). *Kvalitetsreformen*, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/andre/Kvalitetsreformen.html?id=1416>
- Kunnskapsdepartementet (2007): *Likeverdig opplæring i praksis!! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009*.
- NOKUT (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanninga i Norge 2006*.
- Rapport fra arbeidsgruppe nedsatt av Høgskolen i Oslo og Universitetet i Oslo (2002). *Minoritetsungdom og høyere utdanning*.
- SSB (Statistisk sentralbyrå) (25.02.2008). *Nøkkeltall*, <http://www.ssb.no/emner/00/00/10/innvandring/>
- St.meld. nr. 27 (2000–2001). *Gjør din plikt krev din rett, Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 25 (2005–2006). *Mestring, muligheter og mening. Framtidas omsorgsutfordringer*. Helse- og omsorgsdepartementet.
- StudData-variabelen nr. 1 – 2005 (21.03.2007). <http://www.hio.no/content/view/full/32104>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004–2009*