

«Lost in translation»: Utfordringer og mestringsstrategier for faglærere og studenter i et flerkulturelt læringsmiljø

M. Nordal and S.B. Evenstad, *NTNU*

SAMMENDRAG: Rapporten undersøkte hvordan språk- og kulturbarrierer påvirker læring og undervisning i høyere utdanning på NTNU. Studien er gjennomført som en del av UNIPED-kurset og bygger på kvalitative data fra observasjoner og semistrukturerte intervjuer med både internasjonale og norske faglærere og studenter i tre ulike undervisningsscenarier. Funnene viser at språkbarrierer, pedagogiske tradisjoner fra opprinnelsesland og manglende kulturforståelse skaper gjensidige utfordringer for forventninger til undervisningsmetoder og interaksjonsmønstre, faglig forståelse, læring, oppmøte, motivasjon og mestringstro. Internasjonale faglærere opplever stress og lav mestring knyttet til krav om undervisning på norsk. Deres forsøk på å løse dette ved å snakke en blanding av norsk og engelsk, gjør vondt verre. Internasjonale og norske studenter strever med å forstå fagbegreper og faginnholdet. Faglærere og studenter har forskjellige forventninger til pedagogikken og studenter velger bort klasserommet til fordel for egenstudier der de fungerer som stillas for hverandre.

Analysen er forankret i møtet mellom behavioristisk og kognitivistiske læringssyn og sosiokulturelle teorier, inkludert teorier om språkbarrierer i læring med spesiell vekt på Vygotsky, Cummins, og Sweller, interkulturell kommunikasjon med spesiell vekt på Hofstede og Hall, interkulturell pedagogikk spesiell vekt på Dervin, språkbarrierer som endrer klassesdynamikk og makt med spesiell vekt på Bourdieu og «skjult curriculum» av Snyder, fremmedspråkangst og -stress med Horwitz og Evenstad, stillasbygging av Engh og til slutt motivasjon og mestring med spesiell vekt på henholdsvis Deci og Ryan og Bandura. Rapporten identifiserer sju sentrale tematiske områder og peker på behovet for institusjonell støtte til både lærere og studenter slik at lokale tiltak i institutter kan gjennomføres. På bakgrunn av funnene foreslås to tiltak: (1) språk- og pedagogisk støtte for internasjonale faglærere, inkludert veiledningstimer og "test på meg"-assistenter, og (2) faglig og språklig støtte for internasjonale studenter gjennom skrivehjelp og etter-forelesnings-veiledning. Tiltakene har som mål å fremme inkludering, bedre læringsutbytte, økt trygghet for alle og mindre frafall i et stadig mer flerkulturelt utdanningsmiljø.

1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn og problemstilling

Globaliseringen av høyere utdanning fører til økt mobilitet blant både studenter og faglærere. NTNU har i løpet av de siste 10 årene fått stadig flere studenter med andre morsmål enn norsk, samtidig som flere utenlandske PhD kandidater, Postdoktorer og forskere blir igjen og får undervisningsoppgaver.

Hovedregelen er at undervisningsspråket ved norske universiteter og høyskoler skal være norsk eller samisk. Universiteter og høyskoler har også ansvar for å bruke, utvikle og styrke norsk fagspråk, slik at norsk språk opprettholdes og videreutvikles innen akademiske disipliner (Universitets- og

høyskoleloven § 4-6 (Lovdata)¹. Utenlandske faste vitenskapelige ansatte må oppnå norsknivå B2 innen tre år etter ansettelse. Utenlandske stipendiater og postdoktorer er pålagt å gjennomføre minst 15 studiepoeng i norskopplæring.

I Norge møter internasjonale faglærere² norske studenter med en utdanningskultur preget av høy grad av selvstendighet og deltakelse. Samtidig skal internasjonale faglærere være studenter selv, lære norsk akademisk språk og tilpasse seg norsk akademisk kontekst. De møter ofte utfordringer knyttet til språk, pedagogiske forventninger og kulturelle forskjeller. Dette påvirker både deres egen læring og evnen til å undervise effektivt.

Faglærere som underviser internasjonale studenter, møter også utfordringer knyttet til språkbarrierer og ulike læringsstiler. Språk- og kulturbarrierer påvirker internasjonale studenter på samme måte. De fleste gradssøkende internasjonale studenter i Norge er ikke pålagt å kunne norsk ved opptak (spesielt på masternivå), og mange programmer bruker engelsk som undervisningsmedium.

Prosjektet adresserte følgende problemstillinger: «Hvordan tilpasser internasjonale faglærere seg norsk undervisningskultur og pedagogiske forventninger?» «Hvilke pedagogiske og kommunikasjonsutfordringer oppstår når internasjonale faglærere underviser norske studenter?» «Hvordan påvirker språkhindringer og kulturelle forskjeller læringsprosessen når internasjonale faglærere underviser internasjonale studenter?» «Hvilke pedagogiske og kommunikative utfordringer oppstår når norske faglærere underviser internasjonale studenter, og hvilke strategier kan bidra til bedre interkulturell forståelse og læring?»

Prosjektet fokuserte på å identifisere utfordringer i tverrkulturell undervisning og kartlegge effektive mestringsstrategier som kan forbedre undervisningsopplevelsen for både lærere og studenter.

1.2 Relevans, forskningsgap og forventet nytte

Forskningen på tverrkulturell undervisning har de senere årene økt i omfang, og det finnes både internasjonale (Cabanillas, 2023; Jarvis, 2017; Kamerlin, 2024; Volet and Jones, 2012; Wilczewski and Alon, 2023; Yi et al., 2020) og norske studier (Busby et al., 2024; Dahl et al., 2024; Flikke, 2024; Flikke and Øyslebø Sørensen, 2024; Greek and Jonsmoen, 2013; Jonsmoen, 2021, 2019; Larsen, 2024; Maximova-Mentzoni et al., 2016; Nygren, 2023; Selj, 2019; Svarstad, 2022; Teigland and Gazzola, 2025; Wiers-Jenssen, 2023) som dokumenterer hvordan språkbarrierer, kulturelle forskjeller og ulike forventninger til undervisning påvirker læringsprosesser og undervisningskvalitet. Likevel viser både vår egen erfaring og nyere forskning at disse utfordringene fortsatt er underkommunisert og ofte mangler konkrete tiltak i utdanningsinstitusjoners praksis. Dette prosjektet bidrar med kunnskap om hvordan tverrkulturell undervisning kan forbedres i høyere utdanning. Resultatene vil kunne brukes til å utvikle støtteverktøy og pedagogiske retningslinjer for både faglærere og studenter. I tillegg vil funnene kunne integreres i universitetspedagogiske kurs for å styrke interkulturell kompetanse blant faglærere.

1.3 Kontekst og Prosjektteam

Denne artikkelen er en oppsummering av en større prosjektrapport innlevert ifm UNIPED ved NTNU sommeren 2025. Prosjektteamet består av Universitetslektor Mariann Nordal og Førsteamanuensis

¹ https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2024-03-08-9/KAPITTEL_4#%C2%A74-6

² I følge Maximova-Mentzoni et al. (2016) bruker flere studier etnisitet og betrakter utlendinger i høyere utdanning og forskning som de som har innvandret til Norge i voksen alder. I vår studie bruker vi betegnelsen *internasjonale faglærere* og *internasjonale studenter* om personer med annen språklig og kulturell bakgrunn enn norsk, som har valgt å ta del i norsk høyere utdanning og forskning. For enkelthets skyld operasjonaliserer vi disse begrepene funksjonelt: Internasjonale betyr personer som har kommet til Norge/har bodd her for å jobbe og/eller studere, og har et annet morsmål enn norsk og ikke mestrer norsk fullt ut. Internasjonale faglærere er ansatte i faglige stillinger med utdannings- eller migrasjonsbakgrunn fra andre land, mens internasjonale studenter er studenter med tilsvarende bakgrunn, uavhengig av statsborgerskap. Vi skiller mellom *kort botid* (0–6 år) og *lang botid* (7 år eller mer) for å fange opp erfaringsforskjeller, særlig knyttet til språklig integrering.

Solveig Beyza Evenstad. Nordal underviser norsk til internasjonale faglærere og har erfaring med språkopplæring for ungdom, voksne og akademisk integrering i over 20 år. Evenstad underviser norske og internasjonale studenter i høyere utdanning innen organisasjon og ledelse, innovasjon, kvalitetsledelse og kvalitativ metode. Hun selv var en utenlandsk student og utenlandsk faglærer engang og vil gjerne løfte opp studenter som strever med språkbarrierer. Dette prosjektet kobler sammen pedagogikk, interkulturell kommunikasjon og praktisk undervisningserfaring for å styrke læringsopplevelsen i et stadig mer internasjonalt akademisk landskap.

2.0 Teori

Det teoretiske rammeverket er empirisk forankret i utgangspunktet i prosjekteamets samlede erfaring og fagkompetanse om læring i interkulturelle kontekster. Lærings- og undervisningssynet kombinerer behavioristiske, kognitivistiske og sosiokulturelle perspektiver, supplert av cognitive load-teori (Sweller). I et flerkulturelt klasserom forstås kultur som en grunnleggende premisse for kommunikasjon, kunnskap, læring og relasjoner, belyst gjennom Hofstedes kulturdimensjoner og Halls høy-/lavkontekst-perspektiv samt interkulturell pedagogikk (Dervin). Språk behandles både som redskap for intellektuell utvikling (Vygotsky) og som mulig barriere via skillet mellom grunnleggende og akademisk språkbeherskelse (Cummins), med konsekvenser for klassesdynamikk og makt forstått gjennom Bourdieus begrep om kulturell og språklig kapital og Snyders idé om «skjult curriculum». Emosjonelle og affektive faktorer som fremmedspråkangst og stress (Horwitz; Evenstad) adresseres, og pedagogiske støttestrategier som stillasbygging (Engh) fremheves. Motivasjon forstås som drivkraften i læring og analyseres særlig med Self-Determination Theory (Deci & Ryan) og mestringstro (Bandura).

3. Metode

3.1 Metodisk tilnærming

Studien er forankret i et kvalitativt forskningsdesign som egner seg godt når formålet er å utforske fenomener knyttet til menneskers erfaringer, oppfatninger og handlinger i sosiale kontekster (Kvale and Brinkmann, 2015; Postholm, 2010). Valget av kvalitativ tilnærming bygger på et ønske om å få dypere innsikt i hvordan språk- og kulturfaktorer påvirker undervisning og læring, og hvordan lærere og studenter opplever og håndterer de utfordringene som oppstår i flerkulturelle læringsmiljøer.

3.2 Systematisk litteraturgjennomgang

Vi søkte i sentrale fagdatabaser (Scopus, Web of Science, ERIC, PsycINFO m.fl.) og supplerte med Google Scholar (første 200 treff etter relevans) for å inkludere rapporter, avhandlinger og annet relevant materiale som ofte faller utenfor de vanlige indeksene. Søkene kombinerte kontrollerte emneord og fritext innen fem klynger: (1) læringsteori (behaviorisme, kognitivism, sosiokulturell, cognitive load), (2) språk og læring (Vygotsky, Cummins/CALP, fremmedspråkangst), (3) kultur og kommunikasjon (Hofstede, Hall, interkulturell pedagogikk/Dervin), (4) makt/kapital og institusjonelle rammer (Bourdieu, Snyder/hidden curriculum), og (5) motivasjon/mestring (Deci & Ryan/SDT, Bandura). Et eksempel på kjernesøk (tilpasset syntaks per base) var: ("higher education" OR universitet) AND (intercultural OR interkulturell OR multicultural OR multikulturell) AND (language OR språk) (learning OR læring OR teaching OR undervisning OR pedagogy OR pedagogikk) AND (Vygotsky OR Sweller OR Cummins OR Hofstede OR Hall OR Dervin OR Bourdieu OR Schein OR "Deci and Ryan" OR Bandura). Vi inkluderte fagfellevurderte artikler, bøker/kapitler fra anerkjente forlag, og systematiske oversikter som: (a) omhandler læring/undervisning i høyere utdanning, (b) har interkulturell eller flerkulturell kontekst, (c) behandler minst én av de angitte teorkategoriene, og (d) rapporterer empiriske funn eller teoretiske bidrag med klar relevans til undervisningspraksis.

3.3 Utvalg og informantprofiler

Prosjektet benyttet strategisk utvalg (Patton, 2002) for å sikre variasjon i perspektiver og erfaringer. For å sikre en forståelse av utfordringer og mestringsstrategier på tvers av de tre scenariene, laget vi et strategisk utvalg med følgende informantprofiler: (i) Faglærer (uansett nasjonalitet, men behersker norsk fullt ut) underviser internasjonale ansatte i norsk - Vi hører på opplevelsen av begge parter (3 stk); (ii) Faglærer (uansett nasjonalitet, men behersker norsk fullt ut) underviser internasjonale studenter- Vi hører på opplevelsen av begge parter (2 stk); (iii) Internasjonal faglærer (varierende nivå av norsk og engelsk) underviser norske og internasjonale studenter i et emne - Vi hører opplevelse av alle parter (7 stk). Utvalget ble bevisst sammensatt for å ivareta både et tverrkulturelt perspektiv og variasjon mellom faglærer- og studentperspektiv (Postholm, 2010). Dette muliggjør sammenlignende analyse på tvers av undervisningssituasjoner og relasjoner.

3.3 Datainnsamling

Datainnsamlingen ble gjennomført i to faser: observasjon og semistrukturerte intervjuer. Kombinasjonen ga mulighet til å utforske både samhandlingsmønstre i praksis og informantenes egne refleksjoner og erfaringer knyttet til språk- og kulturutfordringer. Det ble ført verbatim transkripsjoner og notater som senere dannet grunnlag for koding og tematisk analyse.

Intervjuguiden ble utarbeidet basert på det teoretiske rammeverket vi utviklet og omfattet følgende hovedtemaer: *Hva betyr læring og kunnskap? Hva er en god student? Språklige utfordringer. Mestring og støtte. Kulturelle forskjeller – læringsaktiviteter. Kulturelle forskjeller –og klassedynamikk. Informantenes Ønsker om Forbedringer.*

Intervjuene ble gjennomført på norsk og/eller engelsk, avhengig av informantens språklige preferanse. Datamaterialet ble analysert ved hjelp av tematisk analyse (Braun and Clarke, 2006). I tråd med prosjektets formål ble det valgt en deduktiv tilnærming til den tematiske analysen, hvor analysen ble informert av eksisterende teori og tidligere forskning. Studien har noen metodiske begrensninger. Utvalget er relativt lite og består av et strategisk snarere enn et representativt utvalg. Resultatene må derfor forstås som kontekstuelle og utforskende.

4 Resultater og analyse

4.1. Hva betyr læring og kunnskap?

Informantene uttrykker ulike forståelser av hva læring innebærer. Flere utenlandske faglærere, noen norske faglærere og noen studenter beskriver læring som overføring av informasjon og vektlegger pugging og eksamen. Noe som samsvarer med et behavioristisk læringssyn: «*Min rolle er å få informasjonen til å overføres på best mulig måte.*» og «*...men så er kunnskapen, det er pensum.*». Noen utenlandske studenter speiler dette: «*I hjemlandet tror jeg studentene stoler mye mer på foreleserne og innholdet i forelesningene. Forelesningene er ofte den primære informasjonskilden.*» Andre, særlig norske studenter og lærere, fremhever læring som en aktiv prosess preget av refleksjon og anvendelse, noe som speiler et konstruktivistisk og erfaringsbasert læringssyn: «*Kunnskap er det du kan og kan bygge på og anvende.*»

Denne tematiske variasjonen antyder et mulig underliggende kulturelt spenn i læringsforståelse og hva som ansees som god læring blant studenter og lærere av ulik kulturell bakgrunn.

4.2 Hva er en god student?

Forståelsen av “den gode student” varierer. Noen knytter dette til instrumentelle mål: «*En god student er en som gjør det bra på eksamen.*» Andre fremhever personlig innsats og nysgjerrighet, noe som peker mot et mer sosiokulturelt læringssyn: «*God student gjør sitt beste fra sitt ståsted, ikke nødvendigvis den flinkeste.*» Sitatene antyder at noen faglærere og studenter ser læring som relasjonell og sosial, og ideen

om det “gode læringsfellesskapet” står sterkt. For andre er «gode studenter» det å oppnå instrumentelle mål som størst mulig gjennomstrømning, slik at universitetet får bedre økonomi og holder aktiviteten høy og lønnsom.

4.3 Språklige utfordringer

Temaet fremstår som det mest omfattende. Språkbarrierer påvirker både faglig forståelse, sosial tilhørighet og samhandling. Flere internasjonale faglærere opplever at deres norsk er *“ikke godt nok til å undervise”* og trekker frem usikkerhet i faglig terminologi: *«Jeg underviser mest på engelsk, men jeg blander med norsk også. Spesielt fagordene synes jeg at de bør kunne både på norsk og engelsk. Jeg begynner timene på norsk ca. 5-10 minutter. Så bruker jeg litt norsk her og der.»*

Mens faglærere er klar over at de ikke mestrer det språklige, går dette utover studentenes læringsutbytte: En student sier: *“Jeg skjønner ofte ikke helt hva læreren mener – ikke på grunn av faget, men på grunn av språket.”* Det viser seg at flere utenlandske faglærere innrømmer å bruke en blanding av norsk og engelsk og at de ikke er 100 % trygge på fagspråket, hverken på norsk eller engelsk. Det oppstår en slags «lost in translation» situasjon. En annen student sier: *«..hen snakker engelsk med litt indisk aksent...Flere sa at de syntes det var litt utfordrende å følge hen. Hen er jo flink, altså kjempeflink... men språkmessig var litt av utfordringen med kurset.»*

De utenlandske studentene kan også være svake i både norsk og engelsk, særlig de med kort botid i Norge. De spør ikke når de ikke forstår, dermed blir det slik at ingen parter får tak i misforståelsen. Norske studenter strever med å forstå den utenlandske faglæreren: *«For det er ikke alle som er helt komfortable med å ha all undervisningen på engelsk og oppgaven skulle leveres på engelsk..»*

Språklige barrierer går utover studentenes motivasjon for å komme til klassen og de foretrekker å jobbe hjemme med stoffet: *«Det er vanskelig å følge undervisningen. Når vokabularet er svakt, blir det ofte enkle begreper og ord som kan tolkes på flere måter. Hvis du må dekode det de sier i tillegg til å forstå faget, blir det vanskelig.»* Situasjonen er desto mer krevende for utenlandske studenter: *«Jeg har jobbet mye selvstendig enten alene eller i grupper med de vennene som jeg kjente istedenfor å gå på undervisning. Da jobber jeg med tette venner, de er ikke norske.»*

Studentene klager også på hastigheten i forelesningene: *«Det er vanskelig å følge undervisningen. Det foregår veldig fort. Det er flere tema i en økt på 3-4 timer og du mister oversikten. Det beste er å følge timeplanen og jobbe alene.»* Dette er noe både de utenlandske og de norske studentene tar opp.

Generelt er det ikke ofte at studentene stiller spørsmål og det er kjent at mange er sjenerte og ikke vil snakke i klassen. Samtidig ser det ut til at det også er en resignasjon over at de ikke får et godt svar og lar det være: *«Når folk stiller spørsmål, kommer ikke svarene klart fram. Når han bare forklarer med ord, kan han velge feil ord som ingen forstår. Må vise mer, bruke tavla mer i tillegg. Det er mer selvstudium enn hos norske lærere.»*

4.4 Mestring og støtte

Utenlandske faglige ansatte snakker om at norske kolleger er veldig inkluderende, men at det lett skli over til engelsk i samtale. De savner en slags «onboarding» med tydelige forventningsavklaringer i starten av ansettelsen. De synes også at det er for kort tid og for lite tilrettelegging av norskopplæringen. De er under stort press på grunn av det formelle kravet om B2 og følelsen av å ikke mestre hverken det faglige eller det sosiale tynger dem. *«På papiret har jeg ikke lov til å undervise på engelsk. For meg er det pr. nå umulig å følge kravet. Jeg blir stresset når de snakker om kravet. Når det blir en realitet, må jeg flytte. Samtidig gir det meg en følelse av å ikke være velkommen.»*

Norske og utenlandske studenter synes å mangle støtte og oppleve mestring. *«Man får ikke noe støtte, det er ikke vits i å spørre for det virker ikke som de kan det selv. Om de kan det, klarer de ikke å formidle*

det videre. De snakker over hodet på oss. De tror vi kan tingene fra før, men vi gjør ikke det.» Dette kan indikere at forkunnskapene mangler, noe som er et kjent problem.

Utover dette trenger studentene hjelp og støtte i øvingstimene, men de synes å mangle dette fordi hverken studentassistent eller lærer gir gode forklaringer på oppgaver: *«Når vi hadde gruppearbeid var det ingen av lærerne som kunne det. De la bare ut en mal, eller det var egentlig en besvarelse fra tidligere, som ble lagt ut som hjelp. Du får ingen forklaring. Mange har strøket til eksamen tidligere.»*

Et viktig motstykke til utfordringene er strategier for mestring. Informantene fremhever verdien av relasjoner, trygghet og anerkjennelse: *“Skape et trygt klassemiljø....Fortelle studentene at jeg forstår at det er vanskelig.”* Dette viser betydningen av sosial støtte som buffer, både emosjonelt og akademisk. Uformelle støttestrukturer for internasjonale studenter som “norske venner” og “gruppeprosjekter” løftes også frem som viktige: *“Fikk hjelp av norsk student til å forstå fagspråket – det gjorde hele forskjellen.”*

4.5 Kulturelle forskjeller – læringsaktiviteter

Flere internasjonale faglærere peker på at de må tilpasse seg en annen undervisningskultur. For noen innebærer det overgang fra forelesningsbasert til mer studentaktiv undervisning: *“Jeg kommer fra et land hvor tradisjonen har vært at læreren snakker, og studentene lytter. Nå prøver jeg å inkludere diskusjoner og refleksjon – studentene virker mer engasjerte da.”*

Noen norske studenter er kritiske til forelesningsmetoden noen utenlandske ansatte bruker: *«Noe av det som er forskjellig fra norske lærere er at det bare leses fra en Powerpoint. Ingenting vises eller forklares. Vi lærer ikke hva vi skal gjøre. Vi trenger mer forklaringer, eksempler som vi har i de andre fagene.»* Samtidig beskriver enkelte internasjonale studenter forvirring rundt åpne oppgaver og uklar struktur, noe som kan skyldes ulik kognitiv stil og manglende eksplisitt instruksjon.

Et interessant paradoks fremkommer når vi sammenholder oppfatningene til utenlandske faglærere med erfaringene til norske studenter. Flere internasjonale undervisere uttrykker at norske studenter fremstår som mer selvstendige og individualistiske enn det de er vant til fra sine hjemland. Som en faglærer sier: *«Det er stor forskjell fra hjemlandet. Her er studentene mer selvstendige, de trenger ikke mikroveiledning hvis du forstår hva jeg mener. De er mer individuelle og har klare meninger, egne meninger, også om hvordan de lærer best.»* Dette utsagnet signaliserer en anerkjennelse av studentens autonomi og evne til å ta ansvar for egen læring. Samtidig har flere norske studenter i vårt materiale uttrykt frustrasjon over mangel på støtte i møte med internasjonale forelesere, spesielt i øvingstimer og gruppearbeid: *«Når det gjelder gruppearbeid, lager de ofte grupper, så går de på kontoret. Da må vi gå dit for å stille spørsmål.»*

For noen faglærere kan studentens tilbaketrakkethet eller fravær av spørsmål tolkes som uttrykk for trygg faglig selvstendighet mens det i realiteten kan skyldes uklarhet, usikkerhet eller manglende erfaring med å be om hjelp. Refleksjonen aktualiserer behovet for eksplisitt dialog om forventninger til veiledning og deltakelse, og for økt interkulturell pedagogisk kompetanse hos undervisere. Dette fordrer større bevissthet rundt forventninger og læringskultur.

4.6 Kulturelle forskjeller – klassedynamikk

Et gjennomgående tema er ulike forventninger til student-lærer-relasjonen. Mange utenlandske faglærere beskriver norske studenter som tilbaketrunkne. Samtidig uttrykker internasjonale studenter at de opplever “uformellheten” som utfordrende og uklar. *“Jeg vet ikke om det er greit å si imot læreren her – hjemme ville det vært respektløst.”* Dette peker på behovet for eksplisitt undervisning i akademisk kultur og at lærere utvikler interkulturell kompetanse.

Å undervise flerkulturelle studenter kan være krevende for norske faglærere ettersom de er redde for å havne i en kulturkollisjon: *«Er redd for å krenke noen ved å si at de ikke behersker språket så godt»* En

annen sier: «Noen ganger er det delikate situasjoner som for eksempel når studenter begynner å diskutere politikk (f.eks Gaza) og prøver å dra meg inn så jeg skal ta parti med en av gruppene. Jeg har en unnvikelsesstrategi der og pleier å si at vi skal ha faglige diskusjoner, ikke politiske eller religiøse diskusjoner.»

Noen ganger oppstår irritasjon både hos faglærer og gruppemedlemmer når gruppemedlemmer begynner å diskutere på eget språk. Faglærer pleier å si fra: «Så da har jeg sagt at nei nå, hvis vi sitter og snakker sammen så må vi snakke på et felles språk.» Internasjonale studenter motiv kan være at de hjelper hverandre å tolke, mens det igjen blir en «lost in translation» i dobbel betydning; hvilken intensjon som legges i å slå over til morsmål og hvordan det oppfattes kan være vidt forskjellige. Norske studenter opplever blandede grupper utfordrende: «Det fungerer jo greit, men de jobber helst alene. Det er vanskelig å få de [utenlandske] til å samarbeide liksom. De jobber på en måte ved siden av oss.» Utfordringene understreker behovet for interkulturell kompetanse og struktur for inkludering.

4.7 Informantenes ønsker om forbedringer

Internasjonale fagansatte har flere konkrete forslag til forbedringer. De ønsker seg:

- *Norsk kursene: 3 moduler deles til 6 moduler og mer tid for å lære norsk.*
- *Det ønskes full finansiering fra arbeidsgiver. Ønsker norsk kurs med en gang.*
- *Tydeligere forventningsavklaringer i starten av ansettelsen.*
- *Onboarding «velkommen» program og mentorprogrammer som gir innsikt i pedagogisk kultur i Norge og hva som forventes.*

Flere studenter ønsker at faglærere: «...at de kunne norsk eller snakket engelsk uten aksent». De savner språkstøtte, både i akademisk norsk og engelsk. De ønsker også roligere gjennomgang i og bedre informasjon. Tiltakene peker samlet sett mot behovet for en mer helhetlig integreringsstrategi for både ansatte og studenter.

5 Drøfting

Vår forskning startet med fire spørsmål som drøftes nedenfor i lys av tidligere forskning, teorier og modeller som ble valgt.

5.1 Hvordan tilpasser internasjonale faglærere seg norsk undervisningskultur og pedagogiske forventninger?

Flere internasjonale faglærere peker på at de må tilpasse seg en annen undervisningskultur. For noen innebærer det overgang fra forelesningsbasert til mer studentaktiv undervisning: «Jeg kommer fra et land hvor tradisjonen har vært at læreren snakker, og studentene lytter. Nå prøver jeg å inkludere diskusjoner og refleksjon – studentene virker mer engasjerte da.» Hva ligger egentlig i denne tilpasningen?

Ulikt syn på kunnskap, læring og hva en god student er

Empirien viser at internasjonale faglærere ofte har et behavioristisk læringssyn, der læring forstås som overføring av informasjon. På den ene siden kan vi si at de internasjonale faglærernes behavioristiske tankegang er tilpasset norsk akademia. Engh (2011) peker på at skolen er konstruert etter en behavioristisk tankegang både med hensyn til forelesningsrommenes utforming, digitale tester og eksamensformer. Quizer og selvrettende oppgaver støtter opp under denne tankegangen. Mange lærere opplever at de tilpasser seg akademisk kultur ved å bruke slike verktøy.

På den andre siden kan vi si at de ikke tilpasser seg norsk undervisningspraksis. Studentenes syn på det samme spørsmålet vises f.eks gjennom «Å lære noe er evnen eller kunnskapen til å gjøre noe nytt» peker mer mot et kognitivistisk læringssyn. Når læren og studentene har et ulikt syn på læring kan flere ulike utfordringer oppstå. Studentene opplever at undervisningen ikke stimulerer deres behov, fordi de vil ha

flere praktiske eksempler, mer tid til refleksjon og aktiv bearbeiding av fagstoffet. Dette kommer frem når studentene sier at undervisningen preges av ren forelesning, lesing fra powerpoint og et høyt tempo på gjennomgangen av fagstoffet. Dette gjenspeiler en lærerstyrt og strukturert undervisning der studentene føler seg passive og lite involverte i egen læreprosess. Dette kan føre til at studentene blir enda mer passive og mister motivasjonen og engasjementet. Noe som bekreftes ved at flere heller velger å jobbe hjemme.

Ifølge (Ryan and Deci, 2000) er indre motivasjon avgjørende, og den styrkes av opplevelsen av valgfrihet, kontroll, kompetanse og tilhørighet. Studentene opplever imidlertid lite av dette, og undervisningen fremstår som «heng på hvis du klarer». Flere strever med tempo og språk, noe som svekker deres følelse av mestring. Spørsmålet er om læringssyn alene kan forklare det som skjer i klasserommet.

Interkulturell kommunikasjon i flerkulturell auditorium

I flerkulturelle auditorium oppstår ulike mekanismer. Norske studenter spør ofte mindre når de har internasjonale lærere, og venter heller til de får en norsk lærer. Dette kan forklares med ulik makttdistanse, som Hofstede m.fl. (2010) beskriver. Norsk akademia har lav makttdistanse, med uformell kontakt og lærer og student er mer på bølgelengde, noe som kan virke uvant eller respektløst for enkelte internasjonale lærere.

Dette kan skape usikkerhet rundt lærerrollen og føre til større avstand mellom lærer og student. Studentene blir mer passive, mens læreren kan tolke dette som respekt, selv om studentene egentlig opplever manglende forståelse, oppgitthet og resignasjon.

Hofstede m.fl. (2010) snakker om usikkerhetsunnnvikelse, og at studenter med høy usikkerhetsunnnvikelse foretrekker regler, strukturerte oppgaver og entydige vurderingskriterier. Lærere påvirkes også av sin egen læringsbakgrunn, og bringer med seg kulturelle erfaringer inn i undervisningen. En lærer opplært i en kultur med høy usikkerhetsunnnvikelse eller makttdistanse kan ha utfordringer med å tilpasse seg norsk undervisningspraksis. Dette vises når en informant trives med forelesning på norsk, men blir usikker ved engelsk og gruppearbeid eller mer studentaktive metoder. Ved gruppearbeid trekker noen internasjonale lærere seg tilbake og ber studentene kontakte dem ved behov, noe som kan tyde på usikkerhet rundt egen rolle i en lavmakttdistansekultur.

Trekker vi i tillegg inn (Hall, 1976) sine tanker om høy- og lavkontekstkulturer kan vi kanskje forstå mer av informantenes frustrasjoner. Norge er en lavkontekstkultur. Det betyr blant annet at kommunikasjonen er eksplisitt, direkte og verbalisert. Hall (1976) forteller at i høykontekstkulturer er kroppsspråk og tonefall, viktigere enn selve ordene. Så mens studentene prøver å forstå nøyaktig hva som blir sagt, blir informasjonen uttrykt implisitt gjennom kroppsspråk og språklige bilder. Disse indirekte instruksjonene kan bli tolket som uklare og forvirrende. Høykontekstkulturer bruker ofte implisitte læringsmetoder og forventer at studentene skal lære gjennom observasjon og memorering. «Noe av det som er forskjellig fra norske lærere er at det bare leses fra en PP. Ingenting vises eller forklares. Vi lærer ikke hva vi skal gjøre.» Norske studenter kan derfor føle seg usikre og forstår ikke hva de skal gjøre.

Internasjonale faglærere må forstå både lavkontekstkultur og lav makttdistanse for å bli trygge i rollen som lærer i Norge. Uten denne forståelsen kan undervisningen oppleves som krevende. (Dervin, 2022) understreker behovet for refleksiv interkulturell bevissthet, dvs. å bli bevisst egen kultur og identitet før man kan forstå andres. Interkulturelle møter handler om å skape mening sammen, ikke bare å forstå «den andres kultur». Flere informanter etterlyser introduksjonsprogrammer som gir innsikt i norsk språk, arbeidskultur og forventninger. Uten slik støtte kan usikkerhet prege hele arbeidstiden. (Snyder, 1970) støtter dette ved å fremheve viktigheten av å forstå akademias «skjulte curriculum».

Internasjonale faglærere forsøker å tilpasse seg undervisningskulturen med de forutsetningene de har, men mangler opplæring i norsk akademisk og skolekultur. Mange har ikke pedagogisk utdanning, og undervisningen bygger ofte på egne erfaringer som student, ikke på pedagogiske prinsipper.

Uten kurs eller støtte bruker de verktøy de kjenner fra før, og tilpasningen skjer gjennom kollegaer, emneplaner og studentønsker. Dette kan føre til misforståelser og en følelse av å være «lost in translation» – både språklig og kulturelt – mellom studenter og faglærere.

5.2 Hvilke pedagogiske og kommunikative utfordringer oppstår når internasjonale faglærere underviser norske studenter?

Pedagogiske utfordringer

Empirien viser at forelesninger er vanlig for alle lærerne. Hovedforskjellen synes å ligge i selve forelesningsmetoden. «*Noe av det som er forskjellig fra norske lærere er at det bare leses fra en Powerpoint. Ingenting vises eller forklares.*» Når et behavioristisk læringssyn møter et kognitivt syn på læring, oppstår det misnøye. «*Jeg liker best å høre, fordi alt ofte er på PP. Det er ikke like lett når det bare leses opp. Det blir fort kjedelig, og man blir ukonsentrert.*» Studentene opplever at undervisningen ikke møter deres forventninger, og at deres vante læringsmåter ikke fungerer. De ønsker å forstå, men rekker det ikke, og savner aktivering av forkunnskaper og hjelp til å tette kunnskapshull. Når forkunnskaper ikke aktiveres, får ikke studentene brukt sine kognitive skjema (Zhou and Brown, 2015) og motivasjonen svekkes (Ryan and Deci, 2000) – både på grunn av manglende autonomi og opplevelse av mestring. Derfor velger mange å droppe forelesninger og heller studere på egen hånd.

Møtet mellom studenter som er vant til en lav maktdistansekultur og lærere som er vant til en høy maktdistansekultur, kan skape ekstra avstand mellom dem. Denne avstanden spiller en rolle for studentenes følelse av tilhørighet. *Self Determination Theory* (SDT) setter tilhørighet som sitt tredje punkt for motivasjon. Dersom det i tillegg er et møte mellom læreres høykontekstkultur og studenter med lavkontekstkultur, vil forvirringen bli komplett. De snakker forbi hverandre og følgende opplevelse oppstår: «*De må ha en plan, de må ha en standard og en måte og gjøre ting på. Det virker useriøst. Måten det undervises på er feil. Det er et altfor høyt tempo og snakker over hodet på oss.*»

Funnene viser at manglende samsvar mellom undervisningsstil og studentenes læringsforventninger skaper frustrasjon og svekket læringsutbytte. Språkbarrierer, utydelige læringsmål og fravær av begrepsforklaring bidrar til at studentene opplever lav mestring og motivasjon. Når internasjonale faglæreres undervisning preges av høy maktdistanse, høykontekstkultur og et behavioristisk læringssyn, er dette på kollisjonskurs med studentenes behov for dialog, struktur og kognitiv støtte. I lys av SDT svekkes studentenes opplevelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet – noe som gjør at de i økende grad velger bort undervisningen.

Kommunikative utfordringer

Språket er en stor utfordring for de internasjonale faglærerne. De føler seg presset til å prøve å undervise på norsk, men mestrer ikke språket godt nok til å gjøre det. «*.jeg blir stresset når de snakker om kravet. Når det blir en realitet, må jeg flytte.*» Samtidig er det ingen av de internasjonale faglærerne i vår empiri som har engelsk som morsmål, det gjør at de uansett må undervise på et andre eller tredjespråk. Dette påvirker lærerens selvsikkerhet og selvfølelse, noe som igjen påvirker undervisningen. Språkbarrierer handler ikke bare om grammatikk eller ordforråd, men berører dypere psykologiske og pedagogiske forhold. Når internasjonale faglærere forventes å undervise på norsk, utfordres deres faglige autoritet og psykologiske trygghet (Edmondson, 2002) i undervisningssituasjonen.

Dette kan forstås i lys av teorier om foreign language anxiety, som viser at undervisning på et ikke-morsmål kan skape *Foreign Language Stress* (Evenstad, 2016), prestasjonsangst og frykt for negativ

evaluering (Horwitz et al., 1986). Når ingen av de internasjonale faglærerne har engelsk som morsmål, aktualiseres perspektiver fra English as a Lingua Franca (ELF)-forskningen (Dewaele, 2010). Undervisning på et andre- eller tredjespråk – skaper en kompleks situasjon, der faglæreren kontinuerlig balanserer mellom ønsket om å formidle faglig innhold, og kampen for å bli forstått og bevare sin egen trygghet og autoritet. Dette kan bidra til redusert pedagogisk effektivitet.

Når undervisningen foregår på en blanding av norsk og engelsk eller på engelsk med aksent, påvirker dette studentenes læringsutbytte i veldig stor grad. Gjennom studentuttalelser kommer det frem hvordan språklige barrierer og uklarheter kan skape frustrasjon og hindre faglig utvikling. Dette kan analyseres i lys av Cummins' teori om Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) (Cummins, 2008), Swellers Cognitive Load Theory (CLT) (1994) og Vygotskys tanker om språk og tenking (1978). CALP handler om de mer avanserte språkferdighetene som kreves for å forstå og uttrykke seg i akademisk. CALP utvikles over tid og krever eksplisitt støtte i undervisningen. Informanter uttrykker frustrasjon: *«Undervisningen foregår på engelsk, men de blander inn norske ord innimellom. Det gjør at du noen ganger lurer på om det de sier er engelsk eller norsk. De prøver så godt de kan, men det blir veldig forvirrende. I tillegg har begge aksenter når de snakker engelsk, noe som gjør engelsken enda vanskeligere å forstå.»* Når læreren strever med å uttrykke seg presist, kan dette skape usikkerhet og forvirring blant studentene. Det kan også bli vanskelig for studentene å utvikle CALP – altså det akademiske språket som trengs for å forstå og delta i faglig diskurs.

Cognitive Load Theory av Sweller (1994) forklarer hvordan menneskers arbeidsminne har begrenset kapasitet. Når undervisningen krever at studentene håndterer for mye informasjon samtidig – for eksempel ved å veksle mellom språk, tolke aksenter og forsøke å forstå faglig innhold – øker den kognitive belastningen. Dette kan føre til at læring hemmes, selv om studentene har motivasjon og interesse.

Studentenes uttalelser viser at språklige utfordringer i undervisningen ikke bare handler om forståelse, men også om kognitiv belastning, motivasjon og læringsutbytte. For å sikre likeverdig opplæring må lærere i flerspråklige klasserom ha både språklig og pedagogisk kompetanse til å støtte studentenes utvikling av akademisk språk, samtidig som de tilrettelegger undervisningen slik at den ikke overbelaster studentenes kognitive kapasitet. Når læreren ikke gir tydelig språklig støtte (Vygotsky), og elevene ikke får utviklet CALP (Cummins), øker den kognitive belastningen (CLT). Resultatet er at studentene blir slitne, forvirret og får lavere læringsutbytte.

Språkbarrierene spiller også en avgjørende rolle for den sosiale tilhørigheten og samhandlingen i klasserommet. Dette kan diskuteres i lys av Vygotskys tanker om den proksimale utviklingssonen, Enghs stillasbygging og Bourdieus tanker om språklig kapital. Vygotsky la stor vekt på at læring skjer i samspill med andre, og at studentene utvikler seg best i sin proksimale utviklingssone (ZPD). Språklig samhandling er sentralt i denne prosessen. Når en av informantene peker på at: *«Det blir mye summing i klasserommet da, for mange prøver å forklare hverandre hva som blir sagt og hjelpe hverandre.»* illustreres et positivt aspekt ved ZPD i praksis. Studentene fungerer som stillas for hverandre. Når læreren ikke er i stand til å gi tilstrekkelig språklig støtte, trer medstudenter inn og forsøker å fylle dette tomrommet. Dette kan være en verdifull ressurs, men kan også være negativt. I en forelesningssammenheng skal læreren fungere som «den signifikante andre». I disse tilfellene blir læreren erstattet av studenter for å skape utvikling i egen proksimale utviklingssone. Lærerens rolle blir derfor mindre i studentenes øyne og hen kan miste sin verdi som hovedformidler av fagstoffet.

Bourdieu hevder at språk ikke bare er et kommunikasjonsmiddel, men også en form for kapital – en ressurs som gir makt og anerkjennelse i samfunnet. Språklig kapital handler om å beherske det språket og den språkformen som verdsettes i en gitt kontekst, mens kulturell kapital inkluderer kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gir sosial status. I sitatene ser vi hvordan studenter som ikke behersker norsk eller engelsk godt, får redusert tilgang til undervisningens innhold. Samtidig kan lærere som ikke

behersker undervisningsspråket godt, miste autoritet og legitimitet – fordi de ikke innehar den språklige kapitalen som forventes i rollen.

5.3 Hvordan påvirker språkhindringer og kulturelle forskjeller læringsprosessen når internasjonale faglærere underviser internasjonale studenter?

Språkhindringer og kulturelle forskjeller skaper et flerdimensjonalt kommunikasjonsproblem som påvirker både faglig forståelse og sosial interaksjon. Det uttrykkes usikkerhet knyttet til undervisning både på norsk og engelsk. Undervisningssituasjon preges av forkortede forklaringer, lavere grad av interaktivitet og en opplevelse av at læreren «*snakker over hodet på studentene*». Når lærere strever med å uttrykke seg presist på undervisningsspråket, berører dette deres CALP-kompetanse (Cummins). Noe som igjen svekker studentenes mulighet til å utvikle sine CALP-ferdigheter, og dermed deres evne til å forstå og bearbeide komplekse faglige konsepter. Ifølge Vygotsky hindrer dette effektiv kommunikasjon, noe som svekker studentenes mulighet til å få den støtten de trenger i sin proksimale utviklingssone. Dersom læreren “*snakker over hodet på studentene*”, reduseres muligheten for dialogisk læring og begrepsutvikling. Språket blir ikke et verktøy for tenking, men en barriere for forståelse. Empirien viser at opplevelsen for internasjonale studenter som undervises av internasjonale faglærere, blir den samme som de norske studentene forteller om. Språket skaper de samme hindringene, nettopp fordi undervisningen foregår på et andre eller tredjespråk. I tillegg skaper det en ekstra kognitiv belastning (Sweller, CLT). Studentene bruker store kognitive ressurser på å forstå språket og konteksten, fremfor selve faginnholdet.

Et annet aspekt som det er viktig å tenke på, er at mange internasjonale studenter selv er usikre språklig. En informant sa «*På norsk forstår jeg kanskje 60%, på engelsk forstår jeg 80%. Jeg oversetter i hodet og blir fortore sliten og mister tråden.*» Her understrekes Swellers tanker om kognitiv overbelastning. Studenter som har gått på videregående skole, men som har kort botid i Norge, peker på en annen vinkling. «*Jeg kunne litt engelsk før jeg kom til Norge, men når jeg har lært meg norsk har engelsken blitt borte.*» Disse studentene har ikke engelskkunnskaper nok til å følge forelesninger på engelsk.

Uttalelsen «*Aksenten gjør at engelsken kan være vanskelig å forstå. Mange ganger må du anta hva de sier, fordi du ikke vil avbryte forelesningen og spørre. Det er vanskelig fordi man mister interessen og motivasjonen.*» gir et nyansert bilde av hvordan språklige barrierer påvirker studenters kognitive og affektive engasjement i undervisningen.

Vygotsky (1978) betrakter språk som det primære medierende redskapet for tenking og læring. Interaksjon og dialog er avgjørende for utvikling av høyere kognitive funksjoner. Når studenten unnlater å spørre, brytes denne dialogiske dynamikken. Det oppstår et brudd i den sosiokulturelle stillasbyggingen, der læreren ikke lenger fungerer som en aktiv støtte i studentens ZPD. Når språket ikke gir mening, mister det sin funksjon som kognitivt verktøy, og læringsprosessen stopper opp.

Swellers CLT forklarer hvordan språklige utfordringer kan føre til kognitiv overbelastning. Aksent, hurtig tale og utydelig uttale fungerer som kognitiv støy, som konkurrerer med faginnholdet om studentens arbeidsminne. Når denne støyen overstiger kapasiteten, reduseres evnen til å bearbeide og lagre informasjon i langtidshukommelsen og gir negative konsekvenser for læring og motivasjon.

Uttalelsene viser oss hvordan språklige barrierer i undervisningen ikke bare handler om kommunikasjon, men om dype kognitive og sosiokulturelle prosesser. Cummins’ teori viser hvordan manglende tilgang til akademisk språk hemmer faglig utvikling. Vygotsky forklarer hvordan språklig utilgjengelighet svekker den sosiale og kognitive stillasbyggingen. CLT gir innsikt i hvordan språklige utfordringer skaper kognitiv overbelastning og svekket motivasjon. Den dobbelte språkbarrieren mellom to ikke-norskpråklige parter skaper en gjensidig «lost in translation» situasjon og forsterker isolasjon og svekker læringsutbyttet.

Vi ser at både internasjonale og norske studenter forteller om de samme utfordringene. For å møte disse utfordringene må undervisningen tilpasses både språklig og pedagogisk. Dette innebærer bevisst bruk av tydelig språk, visuelle støttemidler, pauser for refleksjon og aktiv studentinvolvering. Først da kan vi sikre at språket fungerer som det, det er ment å være: et redskap for tenking, læring og inkludering.

5.4 Hvilke pedagogiske og kommunikasjonsutfordringer oppstår når norske faglærere underviser internasjonale studenter, og hvilke strategier kan bidra til bedre interkulturell forståelse og læring?

Pedagogiske og kommunikasjonsutfordringer

Norske faglærere opplever usikkerhet rundt internasjonale studenters språknivå og er redde for å krenke, noe som fører til unnvikelse og lavt engasjement. Studentenes taushet kan skyldes språkvansker, kulturelle forskjeller eller uvant pedagogikk. Mange lærere definerer en god student som engasjert og deltakende, men studenter med språk- eller kulturutfordringer faller ofte utenfor denne definisjonen. Taushet kan også skyldes høy maktdistansekultur, der det er respektløst å se læreren i øynene eller stille spørsmål. Dette kan misforstås som mangel på interesse, og studentene mister statusen som «gode studenter» bare ved å følge egne kulturelle normer.

Flere minoritetsspråklige studenter møter sjelden til forelesninger, men deltar i øvingstimer. Dette kan skyldes språkutfordringer – akademisk språk i forelesninger kan være vanskelig å følge, mens øvingstimer gir rom for dialog og bruk av eget morsmål. Dette er særlig viktig i kollektivistiske kulturer, hvor læring skjer i fellesskap. Å bruke morsmålet i grupper kan styrke både trygghet og læringsutbytte. Ved å anerkjenne dette, kan man skape mer inkluderende og effektive læringsmiljøer.

Andre faglærere opplever vansker i gruppedynamikk, særlig når studenter kommuniserer på eget språk. Her tolkes gode intensjoner som ekskludering eller uorden. En informant forteller at hen synes det er vanskelig når studentene snakker på et annet språk: *«Jeg har sagt at nei nå, hvis vi sitter og snakker sammen så må vi snakke på et felles språk og så får dere snakke på eget språk når dere snakker etterpå.»* På den ene siden blir det vanskelig for læreren, fordi hen ikke forstår hva som blir sagt. Dette kan skape følelser som forlegenhet, usikkerhet eller irritasjon. På den andre siden kan det tyde på at en eller flere av gruppemedlemmene ikke har forstått hva som blir sagt og at morsmål må til for at alle skal ha utbytte av veiledningen. Sitatet illustrerer også en situasjon der kulturelle verdier og språkbruk kolliderer i en gruppeinteraksjon. Forskjellene mellom kollektivistisk og individualistisk tankegang kan påvirke kommunikasjon og samhandling. I kollektivistiske kulturer, er fellesskap, lojalitet og gruppetilhørighet sentrale verdier. Språk fungerer ikke bare som et kommunikasjonsverktøy, men også som en identitetsmarkør og et middel for å styrke sosiale bånd. Når gruppemedlemmer snakker morsmål, kan det være et uttrykk for trygghet, solidaritet og kulturell tilhørighet. Det kan også være en måte å bearbeide informasjon på, i et kjent språklig og kulturelt rammeverk. Læreren gir uttrykk for en individualistisk forståelse av kommunikasjon, der åpenhet, likhet og inkludering er viktige prinsipper. Når noen snakker et språk hen ikke forstår, oppleves det som «ufint» og ekskluderende. Det tolkes som et brudd på normene for respekt og samarbeid i en felles samtale. Dette perspektivet er typisk for individualistiske kulturer, der individets rett til å forstå og delta på like vilkår står sterkt. Sitatet illustrerer en klassisk kulturkollisjon: Den ene parten bruker språket for å styrke fellesskapet, mens den andre parten opplever det som et hinder for åpen kommunikasjon.

Flere informanter og forskningsbidrag peker på strategier som kan bidra til bedre interkulturell forståelse og læring:

- *Åpen og eksplisitt forventningsavklaring fra første undervisningsdag*
- *Klart språk og visuell støtte i undervisning*
- *Bruk av gjentakelser, kontrollspørsmål og individuell oppfølging*
- *Mentorordninger og kurs i interkulturell pedagogikk*

- *Fokus på trygghet og sosial støtte i klassen*

Det usynlige frafallet

Hvordan språklige ferdigheter påvirker vurderingen av internasjonale studenters prestasjoner er en utfordring for begge parter: «.. *det er mange som får langt dårligere uttelling, rett og slett fordi de ikke klarer å ordlegge seg på en presis nok måte*». Språk er ikke et nøytralt verktøy for faglig formidling, men også fungerer som en kapitalform som påvirker både lærerens tolkning og studentens faglige uttelling. I lys av Bourdieus teori om språklig kapital (Bourdieu and Thompson, 1991) kan dette forstås som en strukturell skjevhet: Studenter som ikke behersker majoritetsspråket på et høyt akademisk nivå, mangler den «rette» symbolske valutaen for å bli oppfattet som kompetente.

Norske faglærere virker som de er klare over problemet, men anser det ikke som en del av sin jobb å løse språklige barrierer for internasjonale studenter. Enkelte som underviser i høyere trinn har ofte begrenset erfaring med minoritetsspråklige studenter. Dette skyldes ikke nødvendigvis mangel på minoritetsspråklige studenter, men kan indikere at mange faller fra tidlig i studieløpet: «*Det kan være at mange av de minoritetsspråklige studentene faller av første semester og andre semester før jeg ser dem...*» Sitatet peker på en viktig utfordring rundt inkludering, frafall og synliggjøring av språklige minoriteter i høyere utdanning. Uttalelsen fra faglæreren indikerer et mulig systematisk frafall blant minoritetsspråklige studenter tidlig i studieløpet.

I lys av Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen (1978), kan dette tolkes som et tegn på manglende «scaffolding» i startfasen av studiet, når behovet er størst for veiledning, språklig avklaring og sosial inkludering. Uten slik støtte risikerer de å falle utenfor før potensialet deres kan utvikles. Dette understreker betydningen av tidlig innsats, språkstøtte og inkluderende undervisning, i overgangen mellom videregående skole, internasjonal bakgrunn og høyere utdanning.

Empirien viser at norske faglærere trenger støtte i å utvikle interkulturell pedagogisk kompetanse. Bevisst bruk av tilpasning, tydelig kommunikasjon og refleksjon over egen undervisningsstil kan gjøre stor forskjell i et stadig mer mangfoldig klasserom.

5.5 Avslutning og forslag til tiltak og handlingsplan

Studien viser at språklige og kulturelle barrierer påvirker undervisningskvalitet, studentenes mestring og faglæreres trygghet. For å skape et inkluderende læringsmiljø i høyere utdanning, må tiltak rettes både mot pedagogisk praksis og institusjonelle rammer.

Anbefalte tiltak:

- **Introduksjonsprogram** for internasjonale faglærere om norsk akademisk kultur
- **Kollegabasert veiledning** og mikroundervisning
- **Tilpasset vurderingspraksis** og sensurveiledning
- **Språklig støtte** integrert i fagundervisningen
- **Tydelig undervisningsstruktur** og læringsmål
- **Tidlig identifisering** og oppfølging av sårbare studenter

Handlingsplan – tre hovedtiltak:

- **Tiltak 1:** Styrket støtte til internasjonale faglærere – pedagogisk veiledning og språklig trygghet
- **Tiltak 2:** Bedre oppfølging av internasjonale studenter – akademisk støtte og språklig inkludering
- **Tiltak 3:** Institusjonelle grep for å sikre helhetlig inkludering og kvalitet

6. Konklusjon

Studien har vist at språklige og kulturelle forskjeller påvirker både undervisningskvalitet og studenters læringsutbytte i høyere utdanning. Både internasjonale faglærere og studenter står overfor betydelige utfordringer som ofte forblir usynlige i akademiske hverdager. Ved å kombinere observasjoner og intervjuer har vi fått innsikt i hvordan språkutfordringer, ulike pedagogiske forventninger og kulturell misforståelse kan svekke læringsmiljøet, men også hvordan støtte, tydelig struktur og relasjonsbygging kan fremme mestring og inkludering. Rapporten legger et grunnlag for praktiske tiltak og videre utviklingsarbeid i universitetssektoren.

REFERANSER

- Bourdieu, P., Thompson, J.B., 1991. Language and symbolic power. Harvard University Press.
- Braun, V., Clarke, V., 2006. Using thematic analysis in psychology. Qual. Res. Psychol. 3, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Busby, N.L., Angelsen, A.K., Nygård, G., Dahl, A., Listhaug, K.F., 2024. Erfaringer med norsk og engelsk blant internasjonalt ansatte på NTNU/Experiences of Norwegian and English among international staff at NTNU. 18.
- Cabanillas, L.S., 2023. Exploring the Impact of Language Barrier on Academic Performance: A Case Study of Postgraduate International Students in the European Institute.
- Cummins, J., 2008. BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction, in: Literacies and Language Education. Springer, pp. 59–71.
- Dahl, A., Busby, N., Angelsen, A., VocLex, K., 2024. experiences of Norwegian and English among international staff at NTNU.
- Dervin, F., 2022. The paradoxes of interculturality: a toolbox of out-of-the-box ideas for intercultural communication education. Routledge.
- Dewaele, J.-M., 2010. Multilingualism and affordances: Variation in self-perceived communicative competence and communicative anxiety in French L1, L2, L3 and L4. IRAL - Int. Rev. Appl. Linguist. Lang. Teach. 48. <https://doi.org/10.1515/iral.2010.006>
- Edmondson, A.C., 2002. Managing the risk of learning: Psychological safety in work teams. Division of Research, Harvard Business School Cambridge, MA.
- Engh, R., 2011. Vurdering for læring i skolen: på vei mot en bærekraftig vurderingskultur. Høyskoleforlaget.
- Evenstad, S.B.N., 2016. Pour une approche communicationnelle du burnout les apports de l'Analyse Phénoménologique Interprétative. Le rôle des communications stressantes dans l'épuisement professionnel; une analyse comparée France -Norvège de groupes d'informaticiens [WWW Document]. <http://www.theses.fr>. URL <http://www.theses.fr/s170697> (accessed 1.20.17).
- Flikke, J.K., 2024. The internationalisation of Norwegian academia: From a market-based logic towards sustainability? (Doctoral thesis). NTNU.
- Flikke, J.K., Øyslebø Sørensen, S., 2024. Language practices in the tension between scholarly prestige and institutional power: a study of negotiations between English and Norwegian at a university in Norway. J. Multiling. Multicult. Dev. 1–13. <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2332606>
- Greek, M., Jonsmoen, K.M., 2013. Skriveveiledning til økt fag- og tekstforståelse. Nor. Pedagog. Tidsskr. 97, 281–290. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-04-05-04>
- Hall, E.T., 1976. Beyond culture. Gard. City.
- Hofstede, G., Hofstede, G.J., Minkov, M., 2010. Cultures and organizations: Software of the mind: Intercultural cooperation and its importance for survival. New York: McGraw-Hill.

- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., Cope, J., 1986. Foreign language classroom anxiety. *Mod. Lang. J.* 70, 125–132.
- Jarvis, P., 2017. Learning to be a person–East and West, in: *East and West in Comparative Education*. Routledge, pp. 14–25.
- Jonsmoen, K.M., 2021. Samtaler som stimulerer til språkutvikling. *Uniped* 44, 17–30. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2021-01-03>
- Jonsmoen, K.M., 2019. Kari Mari Jonsmoen: Språklige utfordringer i høyere utdanning [WWW Document]. Landslaget Nor. URL <https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/sprklige-utfordringer-i-hyere-utdanning> (accessed 4.3.25).
- Kamerlin, S.C.L., 2024. Mandatory national language requirements in higher education. *EMBO Rep.* 25, 3739–3740. <https://doi.org/10.1038/s44319-024-00211-9>
- Kvale, S., Brinkmann, S., 2015. *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave. utg.). Oslo Gyldendal Nor. Forl. AS.
- Larsen, H., 2024. Advarer mot å tvinge ansatte på norskkurs [WWW Document]. URL <https://www.khrono.no/advarer-mot-a-tvinge-ansatte-pa-norskkurs/848287> (accessed 5.31.25).
- Maximova-Mentzoni, T., Egeland, C., Askvik, T., Drange, I., Støren, L.A., Røsdal, T., Vabø, A., 2016. Å være utlending er ingen fordel.
- Nygren, T.-C., 2023. Tilrettelegging av fagspråkopplæring for minoritetsspråklige elever (Master's Thesis). OsloMet-Storbyuniversitetet.
- Patton, M.Q., 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Postholm, M.B., 2010. *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforl.
- Ryan, R.M., Deci, E.L., 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *Am. Psychol.* 55, 68.
- Selj, E., 2019. Språklige minoriteter i auditoriet (SmiA): Utfordringer, håndtering og muligheter. *Uniped* 42, 381–399. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-04-05>
- Snyder, B.R., 1970. *The Hidden Curriculum*. MIT Press, Cambridge, Mass.,.
- Svarstad, J., 2022. Mer enn hvert fjerde emne undervises på engelsk: – Går greit, men blir ikke like bra som på norsk [WWW Document]. URL <https://www.khrono.no/mer-enn-hvert-fjerde-emne-undervises-pa-engelsk-gar-greit-men-blir-ikke-like-bra-som-pa-norsk/726788> (accessed 6.5.25).
- Sweller, J., 1994. Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learn. Instr.* 4, 295–312.
- Teigland, N., Gazzola, M., 2025. The Norwegian language policy in higher education: an evaluation of policy design. *Curr. Issues Lang. Plan.* 26, 74–101. <https://doi.org/10.1080/14664208.2024.2405763>
- Volet, S., Jones, C., 2012. Cultural transitions in higher education: Individual adaptation, transformation and engagement, in: *Transitions across Schools and Cultures*. Emerald Group Publishing Limited, pp. 241–284.
- Vygotsky, L.S., 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Wiers-Jenssen, J., 2023. International Students in Norway: Satisfaction, Coping and Social Networks. *J. Stud. Int. Educ.* 27, 447–467. <https://doi.org/10.1177/10283153221082720>
- Wilczewski, M., Alon, I., 2023. Language and communication in international students' adaptation: a bibliometric and content analysis review. *High. Educ.* 85, 1235–1256. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00888-8>

- Yi, S., Wu, N., Xiang, X., Liu, L., 2020. Challenges, Coping and Resources: A Thematic Analysis of Foreign Teachers' Experience of Cultural Adaptation in China. *Front. Psychol.* 11, 168. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00168>
- Zhou, M., Brown, D., 2015. Educational learning theories.