



Kulturell kapital og akademisk integrering

Studenter med innvandrerbakgrunn forteller om sine erfaringer med norsk utdanning

Cultural capital and academic integration

Students with migrant background reflecting on their experiences with Norwegian education

Ragnar Arntzen

Dosent, Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Østfold

ragnar.arntzen@hiof.no

Odd Eriksen

Førstelektor, Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Østfold

odd.eriksen@hiof.no

Sammendrag

I denne studien er høskolestudenter med migrasjonsbakgrunn intervjuet to ganger om sine erfaringer med norsk utdanning. I det første intervjuet fortalte studentene om sine utdanningserfaringer fra opprinnelseslandet og møtet med norsk utdanning. I det andre intervjuet var informantene ferdige med høskolestudiene og på vei ut i arbeidslivet, og da handlet samtalen om å se tilbake på den historien de hadde fortalt tre år tidligere, om erfaringene med å være student i en norsk høskole og veien ut i arbeidslivet. Formålet med intervjuene var å synliggjøre og drøfte migrasjonsstudenters egne perspektiver når det gjelder kulturell kapital og akademisk integrering. I artikkelen drøftes opplevelsen av tilhørighet og hvordan studentene har opplevd å bli verdsatt som ressurser i læringsmiljøet. Samtalene viser at migrasjonsstudentene gjerne investerer ekstra innsats for å lykkes i utdanningssystemet, men at de ofte trenger mer støtte enn majoritetsstudenter i overgangsfaser i utdanningsløpet. Studentene forteller om positive erfaringer med både undervisning, medstudenter og studentrollen i Norge. Ingen av dem hadde imidlertid opplevd at deres kulturelle kapital var blitt trukket inn i undervisningen. Våre informanternes erfaringer med norsk utdanning kan derfor sies å være mer preget av ensidig tilpasning (assimilering) enn av akademisk integrering.

Nøkkelord

Migrasjonsstudenter, utdanningshistorier, økologiske overganger, akademisk integrering, kulturell kapital

Abstract

In this study, university college students with migrant background have been interviewed twice about their experiences with Norwegian education. In the first interview, the students spoke about their educational experiences from their home countries and their meeting with the Norwegian education. In the second interview, the students had finished their studies and were on the way into the labour market. In the latter interview, the students looked back on the history they had told three years earlier, experiences about being a student in a university college and getting a job. The purpose of the interviews was to highlight migrant students' own perspectives on cultural capital and academic integration. In the article, we discuss the experience of affiliation and how the students have experienced being appreciated as resources in the learning environment. The conversations show that the migrant students are willing to invest an extra effort to succeed in the educational system, but that they often need more support than majority students in transitional phases in the educational programs. The students have positive experiences with both educa-

tion, fellow students and the student role in Norway. None of them have however experienced that their cultural capital has been used in the teaching. The students' experiences with Norwegian education can therefore be said to be characterized more by unilateral adaption (assimilation) than by academic integration.

Keywords

migrant students, educational stories, ecological transitions, academic integration, cultural capital

Innledning

En stadig større andel av studenter i høyere utdanning i Norge har migrasjonsbakgrunn. Enkelte studieprogram har en særlig stor andel studenter med innvandrerbakgrunn (Nygård, 2015; Steinkellner, 2017). Det er likevel store variasjoner når det gjelder migrasjonsstudenters valg av studier (Tronstad, 2016). Mange migrasjonsstudenter lykkes i høyere utdanning (NOU, 2010:7, kap. 13), og flere framhever at studenter med bakgrunn fra andre land og kulturer har skole- og arbeidserfaringer og kompetanse som kan bidra til å øke utdanningskvaliteten for alle studenter (Yosso, 2005; Oropeza, Varghese & Kanno, 2010). Dette er ressurser som kan gi både lærere og medstudenter nye perspektiver på fagene og forståelse av den globaliserte verden vi lever i. *Mangfold og mestring* (NOU, 2010:7) peker på at det ligger et stort ubrukt potensiale i «et mangfoldig faglig fellesskap» i ulike institusjoner i dagens samfunn, og at et slikt fellesskap vil kunne ha en «rik og variert kompetanse når det gjelder språklige, kulturelle og religiøse erfaringer». Forskning viser dessuten at aspirasjonsnivået til minoritets elever gjennomgående er høyere enn det majoritets elever med tilsvarende bakgrunn gir uttrykk for. Minoritets elever bruker også i snitt mer tid på lekser enn det majoritets elever gjør, og de blir oftere oppmuntret av foreldre til å søke høyere utdanning (Bakken & Hyggen, 2018). Likevel kan forskning om migrasjonsstudenter og utdanning fortsatt i stor grad beskrives som problemorientert (Støren, 2005; Fekjær, 2006). Det gjelder også internasjonalt. Oropeza og kolleger (2010) hevder at studier om migrasjonsstudenter i større grad har fokusert på strukturelle barrierer, enn på hvilke tanker disse studentene gjør seg om disse barrierene (s. 217).

Denne studien handler om migrasjonsstudenters erfaringer med norsk utdanning. Utdanningsvitenskap handler ikke bare om å undersøke objektive sider ved et fenomen; også enkeltindividers tanker og erfaringer kan gi viktige bidrag til å forstå et fenomen (Clandinin & Connelly, 2000; Bronfenbrenner, 2005). Vi har intervjuet tre bachelorstudenter i starten og slutten av høgskolestudiet som grunnlag for å drøfte følgende forsknings spørsmål: Hvordan har informantene opplevd integreringsprosessen på de ulike utdanningsnivåene? Hvilke utfordringer har de møtt og hvordan taklet de motgang? Hvilke tanker har de gjort seg om suksessfaktorer i utdanningsløpet? Hvilke erfaringer har de hatt med jobbsøking og arbeidsliv? Formålet med studien er å bruke enkeltstudenters erfaringer og refleksjoner som bidrag til å nyansere vår forståelse av migrasjonsstudenters situasjon i norsk utdanning.

De teoretiske tilnærmingene i denne studien handler om forskning på gjennomgripende overganger i livsløpet, «økologiske overganger» (Bronfenbrenner, 2005), og sammenhengen mellom begrepet «kulturell kapital» og vilkår for akademisk integrering. Vi skal også se vår studie opp mot tidligere kvalitative studier om migrasjonsstudenters utdannings erfaringer.

I omtalen av egne informanter bruker vi betegnelsen *migrasjonsstudenter*, men når vi refererer andre studier, bruker vi studienes egne betegnelser, som for eksempel minoritetsstudent eller minoritetspråklig. Valget begrunnes med at fokus i vår studie primært ligger på migrasjonsprosessen og ikke tilhørigheten til en minoritet.

Utdanningserfaringer og utdanningsforskning

Studien handler om migrasjonsstudenters utdanningserfaringer. Mange unge i Norge kan se på sin utdanningskarriere som relativt planlagt og forutsigbar. Migrasjonsstudenter, derimot, vil ofte oppleve hindringer, som for eksempel utdanningsbrudd og språkutfordringer når de skal utdanne seg videre i sitt nye hjemland. Enkelte vil slite med potensielle langtidsvirkninger av oppvekst i konfliktområder eller det å forlate sine røtter i hjemlandet. Studiesituasjonen til migrasjonsstudenter vil kunne preges av disse hindringene, og det kan lede til framdriftsproblemer og utfordringer med å bli integrert sosialt og faglig.

Bronfenbrenners (2005) begrep *økologisk overgang* er relevant som beskrivelse av migrasjon som utfordring i et livsløp. En økologisk overgang oppstår når en person opplever en gjennomgripende forandring som resultat av endringer i den rollen vedkommende har, de arenaer man ferdes på (*mikrosystemet*) eller begge (s. 46). For innvandrere vil dette kunne omfatte oppbrudd fra familie, nettverk og hjemland og etablering av et nytt liv i Norge. De må omstille seg både i det praktiske livet når det gjelder ulike verdisystemer og kulturelle og sosioøkonomiske forhold, og de må tilpasse seg et nytt utdanningssystem. Slike overganger tvinger mennesker til å involvere seg i nye aktiviteter og sosiale strukturer, og de bidrar til å endre individets rolle i samfunnet og påvirker handlingsmønstre og valgmuligheter i den nye situasjonen. Overgangene fører ofte med seg usikkerhet, som igjen fører til at man blir mer sårbar i samhandling med andre. Flere utdanningsforskere peker på viktigheten av nettopp å studere utdanningserfaringene til studenter for bedre å kunne ta imot og legge til rette for mer tilpasset opplæring (Clandinin & Connelly, 2000).

Lutz (2011) hevder at migrasjonserfaringer skiller seg fra andre overgangssituasjoner i livet ved at de er *transversale*. Migrasjon kan skje når som helst i livet og har ingen fast definert sosial plass i ordinære livshistorier. I identitetskonstruksjoner er derfor migrasjon ikke knyttet til bestemte initieringsritualer og har derfor ingen sosiale skript. Hver enkelt innvandrer er overlatt til seg selv med å integrere sine migrasjonserfaringer i sin livshistorie. Samtaler med en forsker om slike overganger skaper mulighet for informantene til å se hvordan transversale endringer i deres livsverden har ført til valg og konsekvenser som kan kaste lys over deres situasjon i dag.

Utdanningserfaringene dreier seg imidlertid ikke bare om utfordrende overganger; migrasjonsstudenter bringer også med seg en kulturell kapital som har betydning for videre akademiske integrering.

Kulturell kapital og akademisk integrering

Akkumulasjon av legitim kulturell og sosial kapital beskrives av Bourdieu (1995, s. 154–160; 1996, s. 60–61) som en viktig forutsetning for å lykkes økonomisk og sosialt i samfunnet. Den *kulturelle kapitalen* omfatter personlige erfaringer, tilgang på kulturressurser og den institusjonaliserte verdi som følger av suksess i utdanningssystemet (Bourdieu, 1986, s. 17). Den utvikles gjennom dannelsen i familien, påvirkning i det sosiale og kulturelle feltet mennesket vokser opp i og gjennom deltakelsen i utdanningssystemet. Den *sosiale kapitalen* omhandler blant annet tilgangen på nyttige sosiale nettverk. Bourdieu bruker disse begrepene først og fremst for å beskrive hvordan klassesamfunnet opprettholdes ved hjelp av slik symbolsk makt (Bourdieu, 1986, s. 26; 1996, s. 46).

Vi ser paralleller til dagens mangfoldssamfunn og de hindringene innvandrere møter i forsøkene på å bli inkludert i et tellende fellesskap i sitt nye hjemland. Migrasjonsstudenter med sin bakgrunn fra andre land og kulturer opplever ofte at tidligere akkumulert kulturell og sosial kapital frakjennes verdi, for eksempel ved at utdanning fra hjemlandet ikke god-

kjennes, språket slutter å fungere som relevant kommunikasjonsmiddel og de kulturelle kodene de kjenner mister sin betydning. I tillegg mangler de som regel de nyttige nettverkskontaktene som er nødvendige for å lykkes med for eksempel jobbsøking etter endt utdanning. De tvinges på et vis til å starte på bar bakke i et samfunn som i stor grad preges av krav om å inneha legitim kulturell og sosial kapital.

Dette kaster lys over hvorfor og hvordan ulike samfunnsgrupper stiller ulikt også når det gjelder sjansene for å lykkes i utdanningssystemet. De som ikke er fortrolige med samfunnets dominante kultur, for eksempel elever og studenter med innvandrerbakgrunn, vil kunne ha dårligere forutsetninger for å lykkes i utdanningsløpet. Yosso (2005) har satt spørsmålsteget ved hvordan Bourdieus teori har blitt brukt til å vurdere noen samfunnsgrupper som kulturelt mindreverdige og for eksempel har betraktet fargede studenter som mindreverdige, idet teorien fokuserer på hvordan disse gruppene kommer til kort i forhold til den hvite middelklassens standard i USA. Yosso spør om det ikke fins former for kulturell kapital som marginaliserte grupper bringer til torgs, og som tradisjonell kapitalteori ikke anerkjenner (Yosso, 2005, s. 77). Hennes alternative tilnærming er å fokusere på verdifulle ressurser som marginaliserte grupper besitter og som kan være nyttige i utdanningen. Fargede og migrasjonsstudenter må bli respektert for sine personlige historier og bakgrunner, og må få støtte i sine anstrengelser med å tilegne seg nye kulturelle koder, skriver hun.

For at migrasjonsstudenter skal lykkes i utdanningssystemet, trengs det imidlertid innsats både fra studenten selv og fra utdanningsinstitusjonen, altså den gjensidige innlemmingsprosessen man kaller integrering. Vår artikkel fokuserer på integrering i utdanningssektoren. Vi bruker derfor begrepet «akademisk integrering», blant annet i tråd med Braxton, Milem og Sullivan (2000) som sier at akademisk integrering reflekterer en students erfaringer med de akademiske systemer og fagmiljøer ved et universitet eller en høyskole, i form av «normativ kongruens og tilknytning» til disse systemene og fagmiljøene (s. 571). Ofte inkluderer man også sosiale dimensjoner ved det å være student i begrepet akademisk integrering (Smith, 2015). Utfordringer ved det å bli integrert i utdanningssystemet er noe alle vil kunne oppleve i større eller mindre grad, enten man er minoritets- eller majoritetspråklig, og man vil kunne være avhengig av blant annet familiens erfaringer og fortrolighet med utdanningssystemet og foreldres utdanningsnivå, og dermed den kulturelle kapitalen man bringer med seg inn i utdanningssystemet. De fleste internasjonale studier om akademisk integrering er gjort med majoritetspråklige studenter (Smith, 2015). Spesielle utfordringer for migrasjonsstudenter kan i tillegg være møte med et nytt undervisningsspråk, annerledes utdannings- og læringskultur og det å overføre kunnskap og kompetanse fra et språk til et annet.

Forskningsstudier viser at høyskoler og universiteter preget av kulturelt mangfold, skaper varierte utdanningserfaringer som kan hjelpe studenter til å lære og til å forberede seg for deltakelse i komplekse og mangfoldige samfunn (Denson & Bowman, 2013, s. 557). Barth og kolleger (2008) har identifisert noen sentrale faktorer som fremmer akademisk integrering: avanserte språkferdigheter, utdanningsinstitusjoner som ser mangfold som ressurs, interkulturell kompetanse hos lærerne og foreldrestøtte. Både nasjonalt og internasjonalt kan det imidlertid se ut til at hele utdanningssystemet strever med å implementere et slikt mangfoldsperspektiv (Skrefsrud & Østberg, 2015, s. 209).

Studier om utdanningserfaringer

Vi skal nå se på både norske og internasjonale studier der intervju med migrasjonsstudenter om deres utdanningserfaringer er forskningsgrunnlaget.

Prieur (2004) intervjuet studenter med innvandrerbakgrunn i Oslo og rapporterte ulike typer kulturell tilknytning. Flere fortalte at de hadde stor respekt for foreldrene og syntes de fikk mye igjen for de tette familierelasjonene. Andre fortalte om generasjonskonflikter og at de følte seg mer tiltrukket av vestlig livsstil enn det foreldrene satte pris på. Flere hadde ofte opplevd diskriminering og rasisme i studentmiljøet på Blindern. Internasjonale studier viser også at rasisme og diskriminering er noe vi kan finne i akademia, blant annet Martin (2010) som intervjuet fire migrasjonsstudenter i England. De hadde opplevd rasisme og utstøting, men de uttrykte også stolthet og myndiggjøring når de ble gitt rom til å fortelle om sine flerkulturelle liv. Utdanningssystemet syntes å ignorere de rike kulturelle og språklige ressursene i det voksende studentmangfoldet, ifølge Martin (2010).

Berge (2012) intervjuet åtte minoritetsspråklige studenter i Oslo, og de hadde opplevd at deres flerkulturelle og flerspråklige ressurser ble neglisjert opp gjennom utdanningsløpet. Flere hadde glemt mye av sitt morsmål, og mange snakket norsk med venner som hadde samme morsmål som dem selv fordi de følte at de kunne uttrykke seg langt bedre og mer nyansert på norsk enn på morsmålet (Berge, 2012, s. 40). Flere av informantene til Berge, født og oppvokst i Norge, identifiserte seg ikke helt som norske: «Vi føler oss ikke helt hjemme noen steder for vi føler oss ikke helt norske samtidig som vi ikke føler oss helt hjemme i hjemlandet vårt heller» (Berge, 2012, s. 34).

Oropeza og kolleger (2010) intervjuet fire migrasjonsstudenter i USA. Studien fokuserte på hvordan studentene tok i bruk ressursene fra migrasjonsmiljøene for å få tilgang til høyere utdanning, og i hvilken grad studentene følte at deres kulturelle kapital var relevant i utdanningsmiljøet. Informantene hadde ikke inntrykk av at deres flerspråklighet hadde særlig verdi på universitetet; oftere var det slik at deres mangel på språklig og kulturell kapital ble framhevet (s. 227). Manglende fortrolighet med amerikansk kultur og det engelske språket skapte store hindringer for dem i utdanningssystemet, rapporterte informantene.

Norske migrasjonsstudenter intervjuet av Sajjad (2016), kunne også fortelle at deres flerkulturelle erfaringer hadde blitt neglisjert i utdanningen. Ingen av Sajjads informanter hadde heller tenkt at det kunne være fordeler knyttet til det å ha minoritetsbakgrunn. Sajjad tolket studentene dit hen at de hadde opplevd minoritetsbakgrunnen som kulturelt diskvalifiserende, samtidig vurderte hun det slik at minoritetsstudenters uformelle kunnskap ikke automatisk var en tilleggsressurs. Institusjonen og lærerne må ta grep for å gi studenter muligheter til å reflektere over hva denne kunnskapen er og hvordan den kan anvendes, hevder hun, og den må formaliseres gjennom studiet.

En studie av Dyrnes, Johansen og Jónsdóttir (2015) viser at enkelte utdanninger mangler tydelig fokus på det flerkulturelle. Her ble seks nyutdannede lærere intervjuet om hvordan lærerstudiet hadde forberedt dem på møtet med det flerkulturelle klasserom. Informantene hadde få fagbegreper og analytiske tilnærminger og brukte primært hverdagspråk når de drøftet flerkulturelle utfordringer i klasserommet. Informantene selv mente at lærerutdanningen i liten grad hadde forberedt dem for møtet med det flerkulturelle klasserom (s. 229).

De refererte studiene gir i hovedsak et bilde av hvordan migrasjonsstudenter opplever ulike sider ved det å være student i høyere utdanning. Det spesielle med vår studie er at vi ser migrasjonsstudentenes erfaringer med høgstudier i sammenheng med tidligere skolegang i Norge og i andre land, og vektlegger de økologiske overgangenes betydning.

Metode

De tre studentene vi presenterer her, inngår i en større studie med intervju av åtte migrasjonsstudenter fra en høgstule i Norge. Studentene ble rekruttert via kontakt med koordi-

natorene for de ulike utdanningsprogrammene ved høyskolen. Kriteriene for utvalget var at de skulle være førstegenerasjons innvandrere, og at det skulle være variasjon med hensyn til opprinnelsesland og alder ved ankomst.

Informantene som er utgangspunkt for denne artikkelen, kommer fra Øst-Europa (1) og Sentral-Asia (2) og studerte ved tre ulike profesjonsutdanninger. To av informantene kommer fra nesten det samme geografiske området, men den ene av dem kom til Norge tidlig i utdanningsløpet (på mellomtrinnet) og den andre kom etter at vedkommende hadde fullført et akademisk profesjonsstudium i hjemlandet. Den tredje informanten kontrasterer de to andre, ved at vedkommende kommer fra et europeisk land med tettere kulturelle og språklige bånd til Norge. Samtidig danner vedkommende en parallell til en av de asiatiske, ved at hun kom til Norge etter fullført akademisk grad i hjemlandet. Informantene har altså ulik bakgrunn for inntreden i norsk utdanning. Vi har valgt informanter med svært ulik bakgrunn nettopp for å vise hvordan hver historie er særegen og at individuelle valg og opplevelser i utdanningsløpet former den akademiske karrieren.

Første runde med intervju ble gjort da studentene var i begynnelsen av høgskolestudiet, mens det siste ble gjort da de var ferdige eller helt i sluttfasen. Vi gjennomførte semistrukturerte intervju, og hvert av dem varte i cirka 1 time. En intervjuguide skapte en ramme for å konstruere informantenes livshistorier i et utdanningsperspektiv. I første runde stilte vi spørsmål om informantenes tidlige skolegang, migrasjon og refleksjoner rundt viktige forandringer i deres utdanningsmessige og sosiale utvikling. I den andre intervjurunden var fokus mot erfaringer fra høgskolestudiet og jobbsøking og arbeidsliv.

Vår rolle i samtalene var å samarbeide med studentene om å strukturere erfaringene de redegjorde for til et mer sammenhengende narrativ i en dialogpreget intervjusituasjon. Vi prøvde å ikke være for styrende, samtidig som vi forsøkte å finne fram til avgjørende valg-situasjoner og mønstre. Clandinin & Connelly (2000) beskriver narrative undersøkelser nettopp som en metode for å forstå erfaringer. De legger til grunn at samarbeidet mellom forsker og informant gjør det mulig å se sammenheng og helhet i informantenes livserfaringer (s. 17 og s. 20). De hevder at metoden er spesielt egnet for utdanningsstudier, fordi utdanning oppleves som en grunnleggende erfaring over tid i menneskers livsløp. Gjennom våre samtaler med informantene og samhandling mellom oss og informant, ble erfaringene formet til fortellinger (Cresswell, 2013, s. 71). Formålet var å skape sammenheng og gjøre erfaringene mer tilgjengelig for systematisk analyse. Utfordringer med metoden kan knyttes til hvordan forskeren og informanten håndterer sine roller, og hvor tydelig de to partenes bidrag til fortolkning og beskrivelse av erfaringer blir vist (Cresswell 2013, s. 258). Cresswell nevner tre utfordringer i arbeid med narrative undersøkelser. Det handler om informantens representativitet for sin gruppe og dermed pålitelighet, bevissthet om kildene til skjevhet og feiloppfatninger i samtaleprosessen, og endelig om hvorvidt informantene godkjenner den fortellingen forskerne har bidratt til å skrive fram. Vi mener å ha forholdt oss aktivt til disse utfordringene ved å ha fulgt Cresswells (2013, s. 259) råd om god narrativ forskning, ved å fokusere på få informanter og et sentralt tema i deres liv (utdanningserfaringer), utvikle en kronologi som skaper sammenheng i fortellingene, gjengi fortellingene sannferdig og gå forsiktig inn i materialet med refleksjoner som forskere. Videre har vi i vår omforming av samtalene til fortellinger fokusert på studentenes tanker rundt overganger, kulturell kapital og akademisk integrering (utfordringer og suksessfaktorer i utdanningsløpet). Disse faktorene er også grunnlaget for drøftingsdelen. I omformingene har vi strukturert fortellingene kronologisk, og vi har så langt det har vært mulig ivare tatt informantenes måter å formulere seg på. Det ble gjort lydopptak av intervjuene, som så ble ortografisk transkribert og sendt til informantene for godkjenning.

Informantene gav oss tillatelse til å bruke det anonymiserte materialet i undervisning og forskning.

Informantenes utdanningsfortellinger

Aisha

Aisha og familien flyktet til Norge da Aisha var ni år. Den første skoletiden i Norge var vanskelig. Aisha forstod lite, og for det meste skrev hun av vennlige medelever. Det første året fikk hun tospråklig faglærer og særskilt norsk: «Det var mye lettere å forstå det når du fikk det oversatt. Så blir det mye morsommere, også, og motivasjonen øker». Etter hvert fikk hun norske venner, og da syntes hun det gikk lettere med arbeidet i klassen: «Snakke norsk med andre elever, det var det som hjalp meg».

Etter tre år flyttet familien til en annen kant av landet, og Aisha møtte en annen dialekt: «Jeg skjønnte nesten ingenting av det de sa, men så ble jeg vant til dialekta etter hvert. Det tok ett år». I 7. klasse følte hun at hun kunne *greit* norsk, og da opplevde hun «lissom en mest-ringsfølelse». Hun trivdes på ungdomstrinnet og fikk mye hjelp av lærere. Dessuten var foreldrene veldig opptatt av at hun skulle være flink på skolen og ta utdanning. Men hun måtte jobbe hardt, spesielt med språklige utfordringer.

Aisha opplevde videregående skole som en stor nedtur. Hun følte ikke lenger like god støtte fra lærerne. Hun begynte å mistriives og mistet motivasjonen: «Det eneste jeg måtte gjøre var å pushe meg selv». Hun måtte ta et ekstra-år på videregående skole for å få karakterer til å komme inn på høgsolen. Hun savnet noen som kunne ha gitt henne råd underveis, for det var ingen hjemme som kjente til systemet.

Aisha bestemte seg tidlig for hva hun skulle bli. «Jeg bestemte meg for å bli lærer fra første klasse. Det er liksom det yrket jeg har sett for meg at jeg kan jobbe med». Hun hadde sett fram til å begynne høgskestudiet også fordi hun hadde regnet med å få litt oppmerksomhet og anerkjennelse for sin flerkulturelle bakgrunn:

Nå blir jeg på en måte litt spesiell, tenkte jeg. Men det er jeg jo ikke i det hele tatt. Og jeg som tenkte at kanskje de får noe utbytte av meg, jeg kan kanskje lære dem noe. Men alle har egentlig bare oversett meg.

Aisha syntes det var litt vanskelig å få kontakt med medstudenter de første ukene, men det hjalp fint med en studietur. «Det var jo veldig bra da for å bli kjent med folk». Hun syntes at lærerne engasjerte seg lite i studentenes ve og vel. «Det er mye individuelt og man må gjøre alt selv. Lese selv og forstå det selv». Mange lærere forsvant i pausene slik at studentene ikke fikk anledning til å spørre om ting. Under eksamensforberedelsene fikk hun ikke den hjelpen hun ønsket. Det var vanskelig å gå til lærernes kontor og snakke med dem.

Aisha fikk en opptur det siste studieåret. «Det var strålende og det beste året mitt på høgsolen». Faget hun tok, var ikke førstevalget, men det var mange gode forelesere der og de arbeidet mye praktisk. «Jeg så jo at jeg vokste veldig mellom første og fjerde klasse. Jeg var mye mer selvstendig og så at det var jeg som måtte gjøre et tak». Her fikk hun også mer kontakt med faglærerne og opplevde at de brydde seg mer om studentene.

Siste studieår begynte Aisha å jobbe som lærervikar ved siden av studiene. Senere fikk hun fast lærerstilling på denne skolen. Det at hun hadde egne erfaringer med å være på flukt og bo i asylmottak, var imidlertid ikke noe skolen nyttiggjorde seg som ressurs overfor elever med liknende opplevelser.

Aisha kjente seg godt integrert i det norske samfunnet, selv om hun opplevde seg selv som litt annerledes enn de etnisk norske:

Når vi har personalmøter, er jeg den eneste som ikke er etnisk norsk. Da føler jeg jo det på meg. Jeg føler ikke det som negativt. Jeg er en av gjengen, men jeg ser jo at jeg har andre erfaringer, andre tanker.

Aisha har merket at mange er nysgjerrige på hennes bakgrunn, også elevene: «Hver gang jeg har KRLE (Kristendom, religion, livssyn og etikk), blir jeg jo spurt: 'Okei, hvilken religion tilhører du?'. Men det sier jeg er privat, og jeg kommer ikke til å si det». Aisha beskrev også morsmålet som en del av privatsfæren. Hun brukte det bare i familien, men det hendte at hun slo over til norsk fordi hun ikke klarte å fullføre på morsmålet. Flere av vennene til Aisha har tatt eksamen i morsmålet, men Aisha og familien har ikke lagt så stor vekt på det å ta vare på morsmålet.

På spørsmål om hvorfor hun trodde det er så få lærerstudenter med innvandrerbakgrunn, antok hun at mange vil syntes det var vanskelig å skulle representere den norske kulturen i klasserommet. «Man må ha så mye kunnskap om nordmenn og det å formidle den norske kulturen er jo vanskelig».

Sara

Sara vokste opp i en flerspråklig region i Sentral-Asia og måtte bytte til et annet språk da hun begynte på skolen. Etter hvert ble skolespråket det dominante språket, og nå betrakter hun både familiespråket og skolespråket som morsmål. På skolen lærte hun også engelsk, og selv hadde hun lært seg persisk. «Litteratur og musikk og sånt på persisk er veldig vakker». Sara utdannet seg til helsefagarbeider og hadde jobbet flere år som det før hun kom til Norge som flyktning.

Norske myndigheter godkjenner ikke utdanninger fra Saras hjemland, og Sara opplevde underkjennelsen av utdanningen sin som et stort tilbakeslag da hun kom hit. Hun begynte allikevel etter hvert på videregående skole for å kvalifisere seg for høgskolestudier. Videregående opplevde hun ganske positivt. Halvparten av elevene var norske og resten hadde innvandrerbakgrunn. Hun hadde god støtte i internett og var i en internasjonal elevgruppe der de hjalp hverandre. Sara opplevde et helt annet skolesystem i Norge enn det hun var vant til. «Alt var forskjellig, teknologi, Internett, hele systemet, forholdet mellom elever og lærere. Alt her er forskjellig». Sara satte pris på at elevene i den norske skolen fikk vise ressursene sine og møtte respekt og frihet i skolesituasjonen.

Etter videregående begynte hun å studere sosialfag. «Jeg liker å jobbe med mennesker, og jeg er interessert i velferdssystemet i Norge. Og så er det en sammenheng med den jobben jeg hadde i mitt forrige hjemland». Da Sara begynte på høgskolen, deltok hun på et studieforberedende kurs der man lærte om studieteknikk og arbeidsformer i høgskolen. «Det var et fantastisk kurs som hjalp masse for å komme i gang», fortalte hun. Hun følte seg litt ensom i begynnelsen av studiet, men trodde det ville bli bedre etter hvert. Hun tenkte at hun ville kunne bli en ressurs for eksempel for et sosialkontor siden hun kan mange språk og kjenner til flere kulturer.

Det var en ganske optimistisk Sara vi snakket med cirka en måned etter studiestart. Hun så også fram til familiegjennomgang med forloveden sin som hun hadde måttet forlate i hjemlandet. De største utfordringene trodde hun kom til å bli skriftlige oppgaver, Jeg må fortsette å jobbe med språket, i tillegg til fagene. Men vi har fantastiske forelesere; jeg er vant til at forelesere snakker veldig fort. Men her er de veldig bra». Hun planla å melde seg på et skrivekurs og delta i forskjellige aktiviteter så hun fikk seg noen venner. «For det er ikke lett uten nettverk».

Sara fullførte studiet på tre og et halvt år. Det hadde vært hardt og mye vanskeligere enn hun hadde trodd da vi møtte henne tidlig det første semesteret. Det hadde vært mye sam-

arbeid mellom studentene, og hun hadde fått mye hjelp både fra lærere og medstudenter underveis, fortalte hun. På gruppearbeidene hadde hun blitt kjent med andre studenter. Det var noen utfordringer og studenter som kanskje var litt vanskelig å samarbeide med, men hun lærte mye av det. Hun hadde også god erfaring med veiledning fra lærerne. Sara hadde imidlertid ingen opplevelse av å ha blitt sett på eller brukt som ressurs i studiesituasjonen når temaene var knyttet til noe hun hadde personlig erfaring med, for eksempel flyktningsspørsmål og flerspråklighet.

Det var særlig to store utfordringer i avslutningsfasen av studiet. For det første mistet hun mye konsentrasjon og innsatsvilje ved at gjenforeningssaken med forloveden gikk i stå. Høgskolestudiet førte til at hun ikke fikk inntekter nok til å tilfredsstille kravene til gjenforening. Sara gav uttrykk for at hun var bitter, og sa at det hadde vært bedre å ha en vaskejobb i denne perioden enn å studere og skaffe seg kompetanse. «Studiet var årsaken til at vi får avslag. Fordi jeg hadde ikke arbeid og ikke nok inntekt. Jeg trodde det ble positivt at jeg hadde ny utdanning og kunnskap, men ... bare inntekt er viktig for UDI! Jeg kan heller ikke søke penger fra NAV fordi hvis jeg får sosialhjelp, får jeg avslag på familiegjenforeningen».

For det andre hadde ikke Sara klart å få jobb etter studiene, selv om hun hadde sendt utallige søknader på alle mulige jobber. Da hun var i praksis i studiet, fikk hun høre: «Ja, du er gull verdt for oss. Men når jeg er ferdig og søker om jobb – ingenting. Alle offentlige sektorer skriver: Ja, vi er interessert i mangfold, hvis du er fra andre bakgrunner, vil vi gjerne ha søknader. Men jeg var en gang på et fellesintervju et sted som trengte åtte personer. Og vi var elleve personer. Jeg var eneste som var utenlandsk. Samtidig så hun at medstudentene var i jobb – noen fikk jobb allerede mens de studerte. Hun opplevde dette som urettferdig. Optimismen og innsatsviljen hun hadde ved studiestart, så ut til å være avløst av skuffelse og passivitet.

Ella

Ella kom til Norge fra et østeuropeisk land i voksen alder. Hun hadde studert språk i fem år ved et universitet i sitt første hjemland. I tillegg til to østeuropeiske språk snakker hun engelsk og tysk. Hun hadde lært seg litt norsk av en privatlærer før hun kom hit for å bo sammen med sin norske kjæreste. Rett etter ankomst fikk hun seg jobb som assistent i en barnehage og begynte samtidig på norskkurs. Hun opplevde barnehagepraksisen som nyttig for språklæringa. «Jeg var ikke redd for å gjøre feil, og for små barn spiller det ingen rolle om du kan snakke perfekt norsk, og så lærer du også ord og uttrykk man bruker i hverdagen». Gjennom jobben i barnehagen og norskkurset fikk hun etter hvert venner og nettverk.

Etter to år i Norge begynte Ella på et bachelorstudium der undervisningen både foregår på norsk og engelsk. Ella regnet med å kunne nyttiggjøre seg sine erfaringer i studiet. «Det hjelper veldig mye å innse at det ikke er en ulempe, kanskje en fordel, at du kan bidra med kunnskapene og engasjement fra et annet land». Ella hadde ingen problemer med å forstå norsken på forelesningene, men med pensumbøkene kunne hun få problemer. «Da må jeg konsentrere meg dobbelt så mye, må lese kanskje en side to ganger for å forstå budskapet. Så tar jeg, for å sammenligne, en annen forfatter, om samme emne, og så går det mye lettere». Hun leste ofte faglitteratur på engelsk også, men unngikk å lese faglitteratur på sine to morsmål fordi hun var redd for å miste evnen til å tenke på norsk og engelsk.

Tre år senere var Ella ferdig med bachelorstudiet og begynte på PPU. Ella syntes det første semesteret hadde vært krevende, og hun meldte seg av en eksamen fordi hun ikke hadde klart å forberede seg godt nok. Hun lurte på om hun kanskje hadde vært litt overflatisk i første intervju, og syntes at hun siden sist har lært «utrolig mye om interkulturelle forskjeller

som gjør at jeg har blitt mye mer bevisst på min opprinnelse og min kultur i forhold til den norske. Jeg har blitt enda mer kjent med den norske mentaliteten og særegenheter som ikke fins i min egen kultur».

Gruppearbeid var viktig i studiet, og Ella så det også som en viktig del av norsk kultur, og hun knyttet det til det egalitære norske samfunnet: «Det er ikke individet som settes i fokus, men fellesskapet». Men alle bidro ikke like mye, og det irriterte Ella. Hun sa fra, men det likte ikke medstudentene.

Jeg setter altfor høy standard for noen norske medstudenter, så jeg måtte lære meg å samarbeide. Kanskje jeg må gå ned et par hakk i forventninger for ikke å sette press på mennesker for å ha det hyggelig og fint.

Av og til kunne det også oppstå misforståelser fordi man kommer fra ulike kulturer, mente Ella: «Kanskje min for direkte måte å kommunisere på kan bli sett på som uhøflig her i Norge. Det lønner seg å snakke åpent om det òg».

Drøfting

Informantenes fortellinger viser stor variasjon når det gjelder deres vei fram, til og gjennom høyskolesystemet. For å besvare forskningsspørsmålene (s. 3) skal vi nå drøfte informantenes utdanningserfaringer i lys av begrepene økologiske overganger, kulturell kapital og akademisk integrering.

Språklige ferdigheter regnes som en nøkkel til integrering, både sosialt og akademisk (Baker, 2006; Barth, Heimer & Pfeiffer, 2008). Dette ble også framhevet av våre informanter. Informantene kom raskt inn i begynneropplæringsløp, i og utenfor den ordinære skolen, og de mente at det å få norske venner og å skaffe seg et sosialt liv, var viktig for å lære norsk. Informantene opplevde at de språklige utfordringene ble store da de kom i høyskolen, spesielt når det gjaldt det skriftlige. Flere studier viser at dette er noe også mange majoritets-språklige kan slite med (Lødding & Aamodt, 2015; Jonsmoen & Greek, 2017), men det kan være ekstra utfordrende for studenter som har norsk som andrespråk (Kanstad, 2013; Jonsmoen, 2008). Våre informanter opplevde enten å stryke eller å måtte melde seg av eksamen fordi de ikke følte seg klare til å gå opp. Ingen av informantene nevnte imidlertid problemer med muntlig, som for eksempel å forstå foreleserne, men heller språklige utfordringer når de leste faglitteratur. En av informantene leste faglitteratur på morsmålet for å styrke faglæringa, og dette er en arbeidsform som faglitteraturen har argumentert for, blant annet begrunnet med at fagkunnskap er noe som enkelt overføres fra ett språk til et annet (Cummins, 2000; Baker, 2006). En annen informant unngikk bevisst denne strategien fordi hun ville prøve å venne seg til å tenke på norsk. Hun valgte heller å lese flere bøker og artikler om samme tema. Dette vil ofte være en mer tidkrevende strategi, men er i senere år blitt anbefalt som strategi overfor elever som sliter med å forstå tekster i det ordinære pensum (Anmarksrud, Bråten & Strømsø, 2014).

Ut fra våre informanters fortellinger kan det se ut til at det i særlig grad er i lesing og skriving av fagtekster at de opplever språklige utfordringer i overgangen til høyskole. Det er imidlertid forsket lite på i hvilken grad minoritetsspråklige elever er forberedt på å mestre de språklige kravene de møter i høyskole og universitet (Greek & Jonsmoen, 2016; Jonsmoen & Greek 2017, s. 6), og i en forskningsoversikt etterlyser Golden og Hvistendahl (2015) studier som ser på hvordan minoritets elever klarer seg i overganger i utdanningssystemet. Flere høyskoler har satt i gang skrivekurs for ulike grupper studenter. Veiledning og hjelp med lesing av fagtekster ser imidlertid ikke ut til å ha hatt et like stort fokus, selv om

det er godt dokumentert at utvikling av lese- og skriveferdigheter henger nøye sammen (Strømsø & Aukrust, 2003). Det er videre bred enighet blant skriveforskere om at akademisk tekstkyndighet må være et ansvar for alle faglærere på alle nivåer i utdanningssystemet (Jonsmoen & Greek, 2017). Vi har nok en lang vei å gå før det blir en realitet.

En annen side ved akademisk integrering er knyttet til utfordringene med å tilpasse seg en annen utdanningskultur. Dette var et tema som gikk igjen i samtalene med informantene. De berørte et stort spekter, fra det å ikke kjenne til bestemte rutiner i det norske systemet, til mer kritiske analyser av norsk kultur som har betydning for det akademiske. Ingen nevnte imidlertid at de hadde opplevd rasisme eller diskriminering i utdanningen, slik informanter i enkelte andre studier forteller (Prieur, 2004; Martin, 2010). Derimot trakk de fram dette at studenter i Norge ble behandlet som svært selvstendige, og dette vurderte de ulikt. Demokratiske studieformer som involverer samarbeid og gruppediskusjoner, kan være utfordrende for studenter med utdanningsbakgrunn fra visse deler av verden, hevder Steinsvik & Hilditch (2014). Én informant var vant til mer autoritære arbeidsformer fra sitt hjemland, og opplevde de demokratiske arbeidsformene i den norske utdanningen som i overveiende grad befriende. En annen av informantene syntes det var for mye ansvar på den enkelte i høyskolestudiet. Våre informanter hadde andre og mindre utfordrende erfaringer når det gjaldt gruppearbeid enn informantene i studien til Steinsvik & Hilditch (2014). De var fornøyd/svært fornøyd med å jobbe i grupper, og opplevde til en viss grad at det var noe lettere å nyttiggjøre seg sin kulturelle kapital i gruppearbeid enn i klasserommet. Dette kan kanskje tyde på at ungdom generelt er mer inkluderende og åpne for kulturelt mangfold enn utdanningssystemet (Skrefsrud & Østberg, 2015).

Én av informantene hadde et litt distansert og ironisk forhold til visse sider ved den akademiske kulturen i Norge, som for eksempel at man helst ikke skulle framstå som ambisiøs overfor medstudentene. Hun hadde vært vant til at flinke studenter fikk utmerkelse, og at det var normalt å være ambisiøs som student. Det kunne være utfordrende å jobbe nært sammen med (norske) studenter som var mer opptatt av å ha det *hyggelig og fint* enn å gjøre det godt til eksamen, mente hun. Sammenfattende må vi kunne si at informantene brukte tid på å tilpasse seg det norske utdanningssystemet. Den informanten som kom til Norge som barn, opplevde overgangene i utdanningssystemet (til videregående og til høyskolen) som utfordrende. De to som kom til Norge som voksne, virket å ha mindre problemer med å tilpasse seg høyskolestudiet enn hun som kom som barn. Vi har ingen andre gode forklaringer på dette, enn at det kan skyldes den enkeltes erfaringer og fortrolighet med akademiske studier.

Mangfoldskompetanse hos lærere blir ofte trukket fram som en viktig faktor i samtidas faglitteratur om akademisk integrering (Barth et al., 2008; Skrefsrud & Østberg, 2015). Våre informanter hadde ulike erfaringer med lærerne i høyskolestudiene, men de omtalte dette i mer generelle vendinger. Én opplevde lærerne som imøtekommende og hjelpsomme, mens en annen syntes lærerne var lite interessert i den enkelte student. Dette kan skyldes at lærere generelt har ulik grad av nærhet og interesse for studentenes ve og vel. En annen informant var svært misfornøyd med studiemiljøet tidlig i studiet og hadde opplevd lærerne som fjerne og lite empatiske, men ble svært fornøyd med de lærerne hun fikk siste studieår. Det kan være at dette både handler om hvordan ulike høyskolelærere møter generelle pedagogiske utfordringer og om varierende mangfoldskompetanse.

Flere forskere har stilt spørsmål ved om det mangfoldet migrasjonsstudenter representerer, verdsettes i høyere utdanning, eller om studentene ensidig må tilpasse seg majoritetskulturen (Berge, 2012; Østberg, 2009; Yosso, 2005). Dersom migrasjonsstudenter ensidig må tilpasse seg majoritetskulturen, dreier det seg om assimilering. Akademisk integrering

fordrer en gjensidig utveksling mellom partene, altså at studentene både tilpasser seg og at de opplever verdsetting av ressurser de bringer inn i fellesskapet. Ingen av informantene i vår studie hadde opplevd at deres *kulturelle kapital* var blitt trukket inn i undervisningen. Dette kan tyde på at norsk utdanningskultur i høyere utdanning kanskje ikke omfatter gode nok rutiner for at slike individuelle ressurser kommer studiefellesskapet til gode. Flere studier understreker at de erfaringene som minoritets elever bringer med seg, må synliggjøres, og lærerne må ha kunnskap og verktøy for å ta dem i bruk og gjøre dem profesjonsfaglig relevante (Yosso, 2005; Sajjad, 2016). Begrunnelser for en slik synliggjøring er tosidig: det er viktig for minoritetsstudentene å oppleve anerkjennelse for sin kulturelle kapital (Bourdieu, 1986; 1996), og det er viktig for både minoritets- og majoritetsstudenter at det kulturelle mangfoldet som fins i samfunnet, reflekteres i undervisningen og den faglige diskursen i ulike utdanninger (Skrefsrud & Østberg, 2015). En slik utdanning vil hjelpe studentene til å forberede seg til deltakelse i komplekse, globaliserte samfunn (Denson & Bowman, 2013). En av informantene våre mente at hun som lærer hadde noen erfaringer og en kompetanse som kunne ha kommet migrasjonselever til gode, men skolen hadde ikke (til nå) tatt i bruk denne ressursen. Vi fikk inntrykk av at lærerutdanningen heller ikke hadde forberedt henne på å omforme disse erfaringene til pedagogisk kompetanse, et problem som også andre studier bekrefter, for eksempel Dyrnes og kolleger (2015).

Samtidig er det viktig at migrasjonsstudenter får slippe å automatisk opptre som representanter for flerkulturalitet, eller at man forventer at de skal besitte en bestemt kompetanse fordi de har innvandret. Hanssen & Helleland (2005) hevder at dersom man er mer fokusert på studentens kultur enn studenten som person, kan for eksempel læreren bli så opptatt av å framstå som respekterende og aksepterende at vedkommende ikke tør vurdere studentens prestasjoner ut fra sitt profesjonelle skjønn. Man kan lett også havne i det uføret at «når en norsk student for eksempel uttrykker uenighet, misnøye eller usikkerhet, blir det forklart med psykologi, mens når en migrasjonsstudent gjør det samme, forklares det med kultur» (s. 51). Et viktig grunnlag for synliggjøring av mangfold er derimot at lærere viser respekt for migrasjonsstudenters personlige historie og finner fram til en naturlig rolle for dem i undervisningssituasjonen, i tråd med hva de selv ønsker å bidra med.

Møtet med arbeidslivet er en utfordrende økologisk overgang for de fleste (Bronfenbrenner, 2005), men Støren (2002; 2004) fant at det å oppleve arbeidsledighet i starten av karrieren kunne virke langt mer stigmatiserende for ikke-vestlige innvandrere enn for etnisk norske. En av informantene hadde få problemer med å skaffe seg jobb etter studiene. En annen fikk problemer i overgangen til arbeidslivet. Hun hadde vært med på både «jobb-basar» og karrieredager der man hadde snakket om hvor viktig det var med mangfold og flerkulturelle erfaringer, men gav uttrykk for at hun i praksis opplevde at søkere som henne, med ikke-vestlig bakgrunn, ble diskriminert, også innenfor sosialsektoren der hun har kompetanse. Her får informanten støtte fra forskningen: Midtbøen (2015) konkluderer i en oversikt over diskrimineringsstudier de siste 20 årene med at diskriminering utgjør et betydelig hinder for etniske minoriteters tilgang til det norske arbeidsmarkedet. Det kan se ut som om generelle karrieretiltak ikke fanger opp forhold som skaper diskriminering på arbeidsmarkedet.

Informantene syntes de hadde hatt god nytte av de støttetiltakene de fikk i overgangsfasene, som nyankomne i grunnskole og høyskole. Omfanget og kvaliteten på slike støttetiltak varierer sterkt, men generelt er disse tiltakene relativt godt etablert i grunnskolen, mens høyskolen her er i en etableringsfase (NOU 2010:7). Tiden er kanskje moden for et felles nasjonalt løft, som både ser på de språklige støttetiltakene og metoder for å ta i bruk de språklige og kulturelle ressursene migrasjonsstudentene har med seg.

Avrundning

Denne studien har flere begrensninger, og vi viser til de drøftingene vi har om dette i metodedelen. Avslutningsvis understreker vi at informantenes fortellinger ikke er ment å skulle være representative, for informantene representerer ingen andre enn seg selv. Siden vi i så stor grad har overlatt ordet til informantene, vil de utfordringene de fokuserer på vel så mye kunne skyldes tilfeldige enkeltfenomener (en spesiell lærer, en spesiell klasse, skole, bygd og så videre) som systemet, men systemet er igjen et resultat av den gjensidige påvirkningen mellom individ og samfunn. Samtidig viser samtalen hvor forskjellige erfaringer migrasjonsstudenter har med norsk utdanning. Dette er en viktig påminnelse i en tid hvor innvandrere ofte blir sett på som en ensartet gruppe.

I denne studien har vi gitt stemme til migrasjonsstudenter for å framvise deres utdanningserfaringer og drøfte disse i lys av begrepene kulturell kapital og akademisk integrering. Vi har nærmet oss materialet med stor respekt for informantenes integritet, selv om vi i analysen av samtalen viser til noen hovedutfordringer. Historiene viser at det å mestre overgangen fra ett nasjonalt utdanningssystem til et annet i seg selv har krevd ekstra stor arbeidsinnsats, men at dette var noe informantene gjerne investerte. Den sosiale siden av læringsmiljøet har trolig også stor betydning i elev- og studentgrupper preget av kulturelt mangfold. Samtalene med informantene har lært oss at relasjoner må styrkes, mellom studentene og mellom lærer og studenter, for å ivareta mangfoldet i studiesituasjonen. Migrasjonsstudenter trenger ofte mer støtte enn majoritetsstudenter i overgangsfaser, både ved studiets begynnelse og slutt, i jobbsøking og overgang til arbeidslivet. Det sterkeste inntrykket vi sitter igjen med, er likevel at migrasjonsstudenter har viktige erfaringer, perspektiver og refleksjoner som kan komme norsk utdanning til gode. De forteller om positive erfaringer med både undervisning, medstudenter og studentrollen i Norge, men samtidig viser de til behov for mer individuell oppfølging, både faglig og sosialt. Derfor trengs det bedre verktøy for lærere og profesjonsutdannere til å tilrettelegge for migrasjonsstudenters muligheter for å ta i bruk sine språklige og kulturelle ressurser i studiesituasjonen, og til å synliggjøre disse ressursene i undervisningen. Det er behov for å tilpasse utdanningskulturen i høyere utdanning til de store forandringene som er skjedd i det språklige og kulturelle mangfoldet på alle nivåer i samfunnet.

Litteratur

- Anmarkrud, Ø., Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2014). Multiple-documents literacy: Strategic processing, source awareness, and argumentation when reading multiple conflicting documents. *Learning and Individual Differences*, 30, 64–76.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bakken, A., & Hyggen, C. (2018). *Trivsel og utdanningsdriv blant minoritets elever i videregående*. (Nova rapport 1/2018). Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Barth, H.J., Heimer, A., & Pfeiffer, I. (2008). Integration through education-promising, strategies and initiatives in ten countries. I Bertelsmann Stiftung (red.), *Immigrant students can succeed: Lessons from around the globe* (s. 119–187). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Berge, H. (2012). *Fra tospråklighet til ettspråklighet. Om en flerspråklig oppvekst og den flerspråklige livssituasjonen blant minoritetsspråklige studenter i høyere utdanning* (Masteroppgave). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I J. Richardson (red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241–258). New York: Greenwood. Hentet fra: <http://www.socialcapitalgateway.org/sites/socialcapitalgateway.org/files/data/paper/2016/10/18/rbasicsbourdieu1986-theformsofcapital.pdf>

- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen*. Oslo: PAX Forlag AS.
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolsk makt*. Oslo: PAX Forlag AS.
- Braxton, J.M., Milem, J.F., & Sullivan, A.S. (2000). The influence of active learning on the college departure process: Toward a revision of Tinto's theory. *The Journal of Higher Education*, 71(5), 569–590.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human*. London: Sage Publications.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry*. San Francisco: John Wiley & Sons Inc.
- Cresswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design*. London: Sage Publications.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Denson, N., & Bowman, N. (2013). University diversity and preparation for a global society: the role of diversity in shaping intergroup attitudes and civic outcomes. *Studies in Higher Education*, 38(4), 555–570.
- Dyrnes, E. M., Johansen, G., & Jónsdóttir, G. (2015). Hvordan forbereder PPU lærerstudenter på møtet med det flerkulturelle klasserommet? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(3–4), 220–232.
- Fekjær, S.F. (2006). Utdanning hos annengenerasjon etniske minoriteter i Norge. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 47(1), 57–93.
- Golden, A., & Hivstadahl, R. E. (2015). Forskning på andrespråksskriving i Skandinavia. I A. Golden & E. Selj (red.), *Skriving på norsk som andrespråk* (s. 231–250). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Greek, M., & Jonsmoen, K.M. (2016). Hvilken tekstkyndighet har studenter med seg fra videregående skole? *UNIPED*, (3), 254–270. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1893-2016-03-06>.
- Hanssen, I., & Helleland, E.H. (2005). Minoritetsspråklige studenter ved norske sykepleierhøgskoler – problemer og utfordringer. *Vård i Norden*, 25(1), 48–51.
- Jonsmoen, K.M. (2008). Ikke en dag uten en linje – skriving og minoritetsspråklige studenter i høyere utdanning. *Norsk tidsskrift for migrasjonsforskning*, 9. Hentet fra: <https://doi.org/10.18261/issn.1893-2016-03-06>.
- Jonsmoen, K.M., & Greek, M. (2017). På stø kurs inn i academia? *NOA norsk som andrespråk*, 33(1), 5–32.
- Kanstad, K. (2013). Syn på språk og vurdering av studenter med norsk som andrespråk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(4–5), 269–279.
- Lutz, H. (2011). Lost in translation? The role of language in migrants' biographies: what can micro-sociologists learn from Eva Hoffman? *European Journal of Women's Studies*, 18(4), 347–360.
- Lødding, B., & Aamodt, P.O. (2015). *Studieforberedt etter studieforberedende? Overgangen mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever*. Oslo: NIFU Rapport 2015: 28.
- Martin, P. (2010). They have lost their identity, but not gained a British one: non-traditional multilingual students in higher education in the UK. *Language and Education*, 24(1), 9–20.
- Midtbøen, A.H. (2015). Etnisk diskriminering i arbeidsmarkedet. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 56(1), 4–30.
- NOU 2010: 7. *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nygård, G. (2015). *Fakta om utdanning 2015*. Oslo: SSB.
- Oropeza, M.V., Varghese, M.M., & Kanno, Y. (2010). Linguistic Minority Students in Higher Education: Using, Resisting, and Negotiating Multiple Labels. *Equity & Excellence in Education*, 43(2), 216–231. DOI: <https://doi.org/10.1080/10665681003666304>.
- Prieur, A. (2004). *Balansekunstnere: Betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge*. Oslo: Pax.
- Sajjad, T.A. (2016). Uformell kunnskap og formell kompetanse blant studenter og yrkesutøvere med minoritetsbakgrunn. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 92(03–04), 278–288.
- Skrefsrud, T.A., & Østberg, S. (2015). Diversitet i lærerutdanningene – bidrag til en profesjonsorientert forståelse av fag og kunnskapsområder. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(03–04), 208–219.
- Smith, R.A. (2015). Magnets and Seekers: A Network Perspective on Academic Integration inside Two Residential Communities. *The Journal of Higher Education*, 86(6), 893–922. DOI: <https://doi.org/10.1353/jhe.2015.0033>.

- Steinkellner, A. (2017). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen*. Oslo: SSB.
- Steinsvik, B., & Hilditch, G. (2014). Tospråklige lærerstudenters erfaringer med gruppearbeid. Skremmende og konfliktfylt eller demokratisk og lærerikt? *Ceptra-triben – tidsskrift for evaluering i praksis*, 16, 77–85.
- Strømsø, H., & Aukrust, V.G. (2003). Lesing og kognitiv utvikling. Er det noen sammenhenger? *Nordic Studies in Education*, 23(2), 65–78.
- Støren, L.A. (2002). *De første årene av karrieren: Forskjeller og likheter mellom minoritet og majoritet med høyere utdanning*. Rapport. NIFU.
- Støren, L.A. (2004). *Arbeidsledighet og overkvalifisering blant ikke-vestlige innvandrere med høy utdanning*. Nifu skriftserie 7/2004.
- Støren, L.A. (2005). *Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning: Et dokumentasjonsnotat*. (78). Arbeidsnotat. NIFU STEP.
- Tronstad, K.R. (2016). *Integrering i Skandinavia*. Rapport for IMDi. Oslo: Integrerings- og mangfoldsdirektoratet.
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69–91.
- Østberg, S. (2009). Opplæringstilbudet for minoritetsspråklige barn, unge og voksne. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93(4), 247–249.