

Studentvurderingar av forholdet mellom engelsk og lokale språk på fem nordiske universitet

Trude Bukve
Høgskulen på Vestlandet

Samandrag

Denne undersøkinga handlar om korleis studentar opplever og vurderer den språklege praksisen dei møter gjennom utdanningsløpet. Undersøkinga fokuserer på studentane sine opplevingar og vurderingar knytt til bruk og meistring av engelsk og dei lokale språka i undervisninga. Først skildrar eg språkpolitiske retningslinjer i dei nordiske landa, der parallellspråk har vore den føretrekte språkpolitikken i høgare utdanning. Så gjer eg ein tematisk analyse av studentkommentarar frå ei spørjeundersøking som blei gjennomført på fem universitet i tre av dei nordiske landa. Trass i at studentane i hovudsak er positive til å bruke både engelsk og dei lokale språka, etterspør dei meir fokus på handteringa av dei ulike språka gjennom utdanningsløpet. Studentkommentarane syner at det kan vere utfordrande å lukkast med parallellspråkpolitikken. Nokre vanskar som studentane fortel om, knyter dei til eigne utfordringar med å forstå og bruke andre språk enn førstespråket, medan andre vanskar vert knytt til opplevinga av at førelesarar manglar ferdigheiter i språka. Desse utfordringane vert diskutert i lys av Fricker (2007) sitt omgrep *epistemisk urett*. Til slutt argumenterer eg for at språkpolitikken i større grad må formulere tydelege kompetansemålsettingar ('acquisition planning'), i tillegg til statusplanlegging.

Nøkkelord: språkpolitikk, parallellspråk, epistemisk urett, høgare utdanning, engelsk, lokale språk, studentperspektivet

1 Innleiing

Språk i høgare utdanning er stadig gjenstand for debatt, i både faglege og ålmenne samanhengar. Ofte dreier debatten seg om kva rolle engelsk og dei lokale språka skal spele i utdanninga (Bukve, 2018). Både fagfolk og myndigheiter argumenterer for at dei ulike språka har ulike funksjonar: engelsk for internasjonalisering og dei nasjonale språka for å ivareta dei nasjonale pliktene og vidareutviklinga av kulturen og språka i seg sjølve (sjå m.a. Saarinen & Taalas, 2017).

Studenten si meistring av faget kan vere avhengig av kor godt hen meistrar dei ulike språka som vert nytta i utdanninga. I denne artikkelen presenterer eg ein analyse av korleis eit utval studentar i ein spørjeskjemastudie rapporterer at dei

opplever den språklege praksisen på tre ulike fagfelt ved fem nordiske universitet: Helsingfors Universitet (HU), Islands Universitet (IU), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Universitetet i Bergen (UiB) og Universitetet i Oslo (UiO). I Bukve (2018; 2020) har eg undersøkt korleis mellom anna kjønn, språkleg sjølvtilitt og fagfelt heng saman med opplevingar knytt til språka som studentar møter i høgare utdanning. Medan desse to artiklane tek føre seg haldningar undersøkt gjennom reint kvantitative analysar, så presenterer eg i denne artikkelen ein tematisk analyse av studentkommentarar knytt til språk i utdanninga.

Føremålet med artikkelen er å la studentstemmene komme til ordet i arbeid med språkplanleggingsarbeidet i sektoren, og legge til rette for at også desse erfaringane vert lagt til grunn for utarbeidinga av språkpolitiske styringsdokument. Først presenterer eg språkpolitiske rammeverk, samt den språkpolitiske stoda på dei fem universiteta som deltok i undersøkinga. Vidare går eg inn på den metodiske tilnærminga i denne studien og tidlegare forskning knytt til studentars oppleving av språk i utdanning og vurdering av språklege ferdigheiter hjå førelesarar. Resultata frå undersøkinga blir så gjennomgått før eg til slutt drøftar analysane i lys av dei teoretiske rammeverka som blir presentert innleiingsvis.

2 Språkpolitisk rammeverk

Sentralt i språkpolitikk og -planlegging er reguleringa av språk og språkbruk. Denne reguleringa kan omfatte alle sider ved språk og språkbruk (Sollid, 2019, s. 2), og reflekterer ulike politiske og ideologiske spenningar og forhold som har betydning for fleire grupper i samfunnet (Hornberger, 2006). Denne artikkelen tek utgangspunkt i språkpolitikk og -planlegging, særleg knytt til omgrepa *statusplanlegging* ('status planning') og *kompetanseplanlegging* ('acquisition planning'). Omgrepet *statusplanlegging* blei først introdusert av Kloss (1969), saman med *korpusplanlegging*, og rettar fokus mot kva funksjonar eit språk skal fylle i samfunnet. *Kompetanseplanlegging* blei derimot introdusert av Cooper (1989). Her er språkpolitikken først og fremst retta mot språkbrukaren, og det å legge til rette for å auke språkkompetanse (Sollid, 2019). Medan den språkpolitiske diskursen i høgare utdanning i Norden i stor grad legg vekt på statusplanlegging, syner Hornberger (2006) at utdanningssektoren også er ein viktig arena for kompetanseplanlegging.

2.1 Status- og kompetanseplanlegging i nordisk høgare utdanning

Den aukande bruken av engelsk i utdanning og forskning har ført til at UH-institusjonar, i varierende grad, har utvikla språkpolitiske retningslinjer for å sikre statusen til dei nordiske språka. Deklarasjonen om nordisk språkpolitikk slår mellom anna fast at alle dei nordiske språka har same status, men spelar ulike

roller (Nordisk Ministerråd, 2006). Her skil ein mellom *komplette språk*, språk som kan brukast på alle område i samfunnet, og *samfunnsberande språk* nytta til offisielle føremål, som til dømes undervisning og lovgiving. Samtidig som UH-sektoren aukar bruk av engelsk i undervisning og forskning går også debatten om dei nordiske språka står i fare for å miste statusen som komplette språk (Gregersen mfl., 2014; Hultgren, Gregersen & Thøgersen, 2014; Hultgren, 2016). Sentralt i denne debatten er omgrepet *domenetap*, som syner til at nasjonale språk mistar terreng til engelsk innan visse domene (Hultgren, 2013; Salö, 2016). For å hindre domenetap har fleire nordiske utdanningsinstitusjonar introdusert og jobba etter prinsippet om parallellspråklegheit (Gregersen mfl., 2014; Holmen, 2017). Omgrepet famnar om mykje og kan ta ulike former innanfor høgare utdanning: alt frå fullstendig tospråklegheit der ein meistrar begge språk like godt, til delvis bruk av eitt av dei aktuelle språka (Henriksen, Holmen & Kling, 2018). Hult og Källkvist (2016, s. 56) syner likevel til at parallellspråkbruk i lita grad vert definert utifrå språkbrukaren sitt perspektiv, men at omgrepet parallellspråk og forståinga av dette har blitt utvikla gjennom dei siste 20 åra som ein måte å teoretisere den sosiopolitiske balansen mellom engelsk og dei skandinaviske språka.

Kritiske røyster legg vekt på at omgrepet står fram som eit urealistisk ideal for nordisk språkpolitikk generelt (Bolton & Kuteeva, 2012; Kuteeva, 2014), at studentar tykkjer det er forvirrande når det lokale språket og engelsk blir nytta parallelt (Airey & Linder, 2006; Bolton & Kuteeva, 2012), i tillegg til at det reint praktisk er vanskeleg å bruke to språk parallelt (Hellekjær & Westergaard, 2003; Källkvist & Hult, 2016; Mežek, 2013). Omgrepet parallellspråkbruk er også blitt kritisert for å vekke assosiasjonar til togsकिनार som banar seg veg gjennom landskapet utan å overlapp. Ikkje berre er omgrepet misvisande, men det kan også kritiserast for å ikkje anerkjenne den fleirspråklege realiteten som finst ved mange UH-institusjonar (Henriksen mfl., 2018).

2.2 Den språkpolitiske stoda ved dei fem nordiske universiteta

Dei tre landa som inngår i denne studien, kan seiast å ha like samfunnsmessige forhold, samtidig som dei historisk sett har hatt svært ulike tilnærmingar til språkpolitikk. Medan språkpurismen har stått sterkt i islandsk (Kristinsson, 2014), syner Røyneland (2017) til at toleranse til dialektmangfald og aksentprega talemålsvariasjon er relativt stor i Noreg. Finland, med dei to offisielle språka svensk og finsk, kan seiast å ha ein tospråkleg identitet. Felles for dei tre landa er at dei alle har ei språklov. Medan Finland fornya si språklov i 2004 og Island vedtok ei ny språklov i 2001 (Saarinen & Taalas, 2017, s. 602), fekk Noreg si første språklov i 2021. Eit fellestrekk ved språklovene er at dei har som mål å sikre posisjonen til dei lokale språka, og språkpolitikken ved dei fem universiteta som er inkludert i denne undersøkinga, følgjer same linje. Gjennom statusplanlegging skal UH-institusjonane sikre og bevare dei lokale språka ved å ivareta

og utvikle terminologi og fagspråk på det aktuelle språket (sjå IU, 2016; NTNU, 2009; UiB, 2010¹; UiO, 2010). Som elles i nordisk høgare utdanning vert parallellspråkomgrepet introdusert som eit funksjonelt skilje mellom engelsk og dei lokale språka.

Helsingfors Universitet går lenger enn dei fire andre universiteta med å gjere det tydeleg at den fleirspråklege konteksten som universitetet representerer, er ein styrke (HU, 2014). Likevel er det uklårt i alle dei fem språkpolitiske dokumenta korleis språkpolitikken skal operasjonaliserast og implementerast i dei daglege språklege praksisane, og om desse praksisane blir evaluerte og justerte etter kvart (Bukve, 2019). Ved Universitetet i Oslo (2010) finn ein også ei forventning om at den språklege kompetansen allereie eksisterer:

Studenter forventes å kjenne til og kunne bruke fagspråk både på norsk og engelsk, eller annet fremmedspråk. [...] Undervisningen bør styrke den språklige kompetansen og evnen til akademisk skriving hos studentene. Utenlandske studenter og ansatte bør få tilbud om innføring i norsk språk.

Saarinen og Taalas (2017, s. 601) syner at når det kjem til kva aktørar og grupper som er synlege språkpolitikken, kan det vere ideologisk sett vere like avslørande kven som manglar. Sjølv om dei språkpolitiske dokumenta på dei fem universiteta nemner studentane, slik som sitatet frå UiO (2010) over, er det lite fokus på studentstemmene i desse dokumenta, og medan statusplanlegginga står sterkt, er det i lita grad fokus på kompetanseplanlegging for språkbrukaren.

Medan fokuset i dei språkpolitiske dokumenta først og fremst er språkpolitikken som skal førast på institusjonelt nivå, er det for studenten i hovudsak språket dei møter i utdanninga, gjennom til dømes faglitteratur og førelesingspråk, som utgjør dei språkpolitiske rammene.

3 Føresar som språkpolitisk aktør og representant

Det er fleire faktorar som kan spele inn på kva språk studentane møter i utdanninga. Kvar enkelt føresar legg rammene for den språkpolitikken som vert ført i klasserommet, og språkvala som vert gjorde, må sjåast i samanheng med samtidige og historiske lokale omgjevnader, aktørar og omstende, i tillegg til den overordna språkpolitiske diskursen på det gitte tidspunktet (Sollid, 2019). Eigen språklege kompetanse, føringar frå institusjonen og fagtradisjonar kan altså spele inn på språkvala som vert gjorde i klasserommet. Fagfelte som er inkluderte i denne studien, naturvitskap, rettsvitskap og filosofi, har alle eigne fagtradisjonar med ei felles forståing for å utvikle og organisere kunnskap, idear og teoriar (Airey & Linder, 2009). Dette påverkar også studentane innanfor dei ulike

¹ UiB oppdaterte språkpolitikken i 2019. Sidan studentundersøkinga blei gjennomført mellom 2015 og 2017 er det dei språkpolitiske retningslinjene frå 2010 som blir brukt som utgangspunkt for samanlikning i denne artikkelen.

disiplinane, ikkje minst knytt til språka som studentar lyt meistre for å knekke dei fagspesifikke kulturelle og strukturelle kodane (Saunders & Clarke, 1997), og for å utvikle eit disiplinspesifikt literacy som gjer studentane i stand til å delta i dei kommunikative praksisane innan fagfeltet (Airey, 2011).

Sjølv om språkval på denne måten er institusjonaliserte i fagtradisjonane, har likevel førelesaren moglegheit til å gjere eigne val. I tillegg til fagtradisjonar kan vala komme av reint praktiske årsaker, som kva språk førelesaren meistrar. Gujord, Molde, Olsen og Wunderlich (under utgjeving) fann at ferdigheitsnivået til ein stor del av dei internasjonalt tilsette ikkje var godt nok til å undervise på norsk. I ei anna undersøking fann Molde, Wunderlich, Olsen og Gujord (2021) at nokre førelesarar valde engelsk fordi dei ikkje ville utsette studentane for det dei sjølve kalla den “dårlege norsken sin”.

3.1 Vurdering av førelesars språklege kompetanse

Medan deltakarane i Molde mfl. (2021) si undersøking handla om førelesaren sine haldningar til eigen språkbruk, er det ein rik forskingslitteratur som har undersøkt korleis studentar vurderer førelesarane sin språklege kompetanse, samt kva denne vurderinga har å seie for opplevinga av førelesaren sin rolle som ekspert innan feltet. Personar med andrespråk kan oppleve negative vurderingar basert på språklege ferdigheiter (Pantos & Perkins, 2013). I utdanningskonteksten har ein mellom anna funne at nokre studentar er kritiske til førelesarar sin språklege kompetanse (Bolton & Kuteeva, 2012), at førelesarar som har aksentprega uttale kan verte vurderte som dårlege førelesarar (Rubin & Smith, 1990) og at studentar vurderer førelesarar som mindre kompetente i faget sitt dersom dei har ein engelskuttale med aksent (sjå t.d. Jensen, Denver, Mees & Werther, 2013; Hendriks, van Meurs & Reimer, 2018).

At kunnskapen ein person bringar med seg ikkje blir tillagt vekt eller verdi på grunn av fordommar, kan forklarast utifrå Fricker (2007) sitt omgrep *epistemisk urett*. I den internasjonale forskingslitteraturen er epistemisk urett brukt for å forklare den systematiske uretten som blant anna menneske med eit andrespråk kan oppleve i møte med ein monolingval helsesektor (sjå t.d. Peled, 2018). Medan denne forskinga først og fremst har blitt gjort i ein helsekontekst der andrespråksbrukaren er pasient, vil eg i denne undersøkinga bruke epistemisk urett for å diskutere utfordringar som oppstår når vurderingar av eigen og andre sin faglege kompetanse blir påverka av negative syn på språkbruk og språklege ferdigheiter.

4 Metode

Datamaterialet i denne studien blei samla inn gjennom ei nettbasert undersøking i perioden 2015–2017, utvikla og distribuert gjennom SurveyXact². Undersøkinga var retta mot bachelorstudentar innan dei tre disiplinane rettsvitenskap, filosofi og naturvitenskap. Undersøkinga blei distribuert til studentar ved tre universitet i Noreg, eitt på Island og eitt i Finland (sjå *del 1*).³ Spørjeskjemaet bestod av 24 lukka spørsmål og påstandar knytt til studentars opplevde kompetanse i engelsk, kva rolle ulike språk spelte for læringseffekt, nytten av å bruke engelsk og dei lokale språka for vidare studium og arbeid, samt den praktiske konsekvensen bruken av engelsk hadde for utdanninga.⁴ Spørjeskjemaet var tilgjengeleg på dei lokale språka, samt på engelsk. I skjemaet vurderte studentane påstandar og spørsmål på ein Likert-skala frå 1 til 5. I tillegg til desse lukka påstandane og spørsmåla hadde studentane høve til å utdjupe dei tema som blei introdusert i undersøkinga, eller nye tema som dei meinte var viktige for å kaste lys over tematikken. Kommentaranne danna utgangspunkt for ein tematisk analyse gjennomført i NVivo⁵. Studentane svarte enten på eit av dei lokale språka eller engelsk. Alle kommentaranne står i si originale form, med unntak av svar gitt på finsk, samt ein studentkommentar skriven på islandsk. Medan dei finske kommentaranne har blitt omsett av ein førstespråksbrukar, er kommentaren på islandsk omsett av artikkelforfattaren.

Analysane i undersøkinga har følgd ei stegvis tilnærming der alle studentkommentaranne inngjekk i innleiande analysar for å finne mønster og gjentakande tema som så blei grupperte inn i overordna tema (Braun & Clarke, 2006). Den metodiske tilnærminga bestod av (1) å lese alle kommentarar, (2) å utvikle nodar for å kategorisere førebelse tema og identifisere felles tema på tvers av fagfelt og land, (3) å trekke ut illustrative sitat frå studentane, og til slutt (4) presentasjon av ei omformulert beskriving for kvart tema valt gjennom steg 1–4. Gjennom den tematiske analysen blei det identifisert tre overordna tema:

- (1) Opplevd kompetanse i engelsk og behov for språkstøtte
- (2) Førelesarars kompetanse i engelsk eller det lokale språket
- (3) Parallellspråkbruk og implikasjonar for læring

Dei innleiande analysane var i stor grad induktive og gjekk så over i ei meir deduktiv tilnærming (Patton, 2015) der målet var å undersøke om datamaterialet støtta opp om eksisterande teoriar og forskning knytt til språk og språkpolitikk i

² Rambøll Management Consulting, Aarhus, Danmark

³ Undersøkinga omfatta opphavleg alle dei fem nordiske landa, men grunna distribusjonsmetoden i Danmark og Sverige var det ikkje mogeleg å innhente fritekstkommentarar i desse to landa. Dei inngår difor ikkje i denne undersøkinga.

⁴ Spørjeskjemaet på norsk og engelsk er å finne i Bukve, 2019.

⁵ NVivo Qualitative Data Analysis Software versjon 11 (QSR International Pty)

høgare utdanning. Spesielt gjaldt dette den delen av analysen som handlar om parallellspråkbruk.

For å illustrere temaa har 12 kommentarar blitt valde ut. Etter at kommentarane var valde ut, henta eg ut bakgrunnsinformasjon om informantane. Denne informasjonen omfattar: (1) fagfelt, (2) kjønn, (3) alder, (4) lengde inn i noverande utdanningsprogram, (5) førstespråk, og til slutt (6) opplevd kompetanse i eigne reseptive og produktive engelskferdigheiter. Ingen av spørsmåla var obligatoriske, og difor har ikkje alle studentar fylt inn all bakgrunnsinformasjon om seg sjølv. Medan informasjonen knytt til alder, kjønn, lengde inn i noverande utdanningsprogram, fagfelt og førstespråk vert brukt for å kontekstualisere analysane, blir vurderinga av eigen språkkompetanse nytta i drøftinga av resultatata.

I alt deltok om lag 1100⁶ studentar i undersøkinga, og av desse var det om lag 110 som nytta det opne kommentarfeltet. I denne typen undersøkingar lyt ein ta høgde for at sjølvseleksjon kan føre til at studentane som har sterkast meiningar om det aktuelle temaet, også er dei som svarer på undersøkinga. Likevel meiner eg det er viktig å understreke at dersom nokre studentar opplever utfordringar med å meistre studia grunna val av språk i utdanninga, lyt ein ta desse stemmene på alvor.

Tabell 1 gir ei oversikt over dei 12 studentane som dei illustrative sitata er henta frå.

Student-kommentar	Generell informasjon					Eigenvurdering av engelsk-kompetanse (Likert-skala)			
	Land	Fagfelt	Kjønn	Alder	År i utd.	Snakke	Lese	Skrive	Lytte og forstå
1	No	Rettsvitenskap	K	24	4	5	5	5	5
2	No	Naturvitenskap	K	24	1	4	4	4	4
3	No	Rettsvitenskap	K	22	2	4	4	4	4
4	Isl		K	35+		5	5	5	5
5	No	Naturvitenskap	M	22	3	2	3	1	3
6	Fi	Filosofi	K	23	3	4	4	3	5
7	No	Rettsvitenskap	K	26	2	4	5	5	5
8	Isl	Naturvitenskap	K	25	1	4	5	4	5
9	Fi	Naturvitenskap	K	23	3	4	4	4	4
10	No	Filosofi	K	25	3+	5	5	5	5
11	Fi	Naturvitenskap	K	21	5	4	5	4	5
12	No	Rettsvitenskap	K	24	3	5	5	5	5

Tabell 1: Bakgrunnsinformasjon knytt til analysane av studentkommentarane. Som ein kan sjå i tabellen, førte deltakarar 4 ikkje opp informasjon knytt til fagfelt og år i utdanninga.

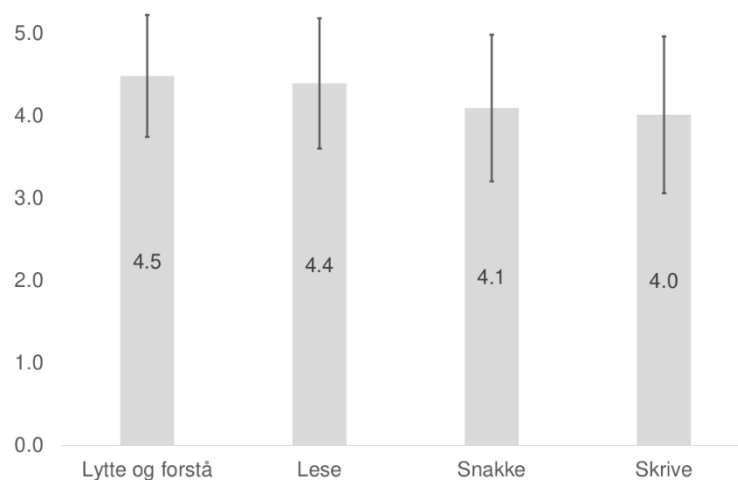
⁶ Desse tala ekskluderer deltakarane frå Sverige og Danmark.

Det var ikkje mogeleg å kontrollere at gruppesamansettinga fordelte seg jamt på bakgrunnsvariablane *kjønn*, *alder*, *fag-* og *landrepresentasjon*, sidan denne informasjonen blei henta ut etter at sitata var henta ut. Det er likevel interessant å sjå at medan både fag- og landrepresentasjonen fordeler seg nokolunde jamt, er det ei overvekt av kvinner i dei illustrative sitata. Dette stemmer godt overeins med kjønnsrepresentasjonen i kommentarane som blei samla inn gjennom undersøkinga, for her var kvinnelege studentar i klårt fleirtal. Ei mogeleg forklaring på denne skeivfordelinga kan vere at kvinner, trass i at dei var like positive til engelsk som mannlege studentar, likevel rapporterte fleire utfordringar med engelsk i studiekvardagen (Bukve, 2020). Dei opplevde utfordringane kan difor tenkjast å føre til at kvinner i større grad vel å utdjupe tematikken i eit kommentarfelt.

5 Resultat

5.1 Opplevd kompetanse i engelsk og behov for språkstøtte

Gjennomsnitta i *figur 1* syner at studentane som deltok i undersøkinga jamt over har tiltru til eigne engelskferdigheiter, og trass i små skilnader så syner figuren også at studentane er meir trygge på dei reseptive ferdigheitene (lesing og lytting) enn dei produktive ferdigheitene (skriving og snakking).



Figur 1: Studentars opplevde kompetanse i engelsk, målt med ein fempunkts Likert-skala. Tala syner gjennomsnitt med standardavvik. N=1020.

I ei tidlegare undersøking (Bukve, 2018) synte analysane at studentar som rapporterte høg opplevd kompetanse i eigne engelskferdigheiter, også var meir positive til bruken av engelsk i undervisninga. Sjølv om dette nok ikkje kjem som ei overrasking, burde både førelesarar og UH-institusjonane merke seg denne samanhengen mellom opplevd kompetanse og haldningar til undervisningsspråk. Ifølgje Brown (2000) vil studentar med positive haldningar få forsterka desse

haldningane dersom dei opplever meistring, medan manglande meistringskjensle blant studentar med negative haldningar vil føre til at deira negative haldningar blir oppretthaldne, noko som kan gå ut over læring og studieprogresjon. Utdanningar der språket i seg sjølv ikkje er studieobjektet, og der språket heller ikkje er tematisert, vil vere ekstra utsett for denne utfordringa. Språkval og språkkompetanse kan med andre ord lett blir oversett som faktorar som kan påverke akademisk suksess og studenttilfredsheit i kontekstar der språklæring i seg sjølv ikkje er eit uttrykt mål i studieplanane (Bukve, 2018).

Dei tematiske analysane av studentkommentarane syner likevel at sjølv om opplevd kompetanse er viktig, så er det ikkje den einaste faktoren som forklarar kor godt studentar tilpassar seg utdanninga. Eit gjentakande tema er at val av språk i undervisning og diskusjonar i førelesingane påverka nokre av studentane negativt. Det blei opplevd som ei utfordring at språk ikkje blei tematisert i utdanninga, og ikkje minst at språkkunnskapar blei tatt for gitt. Ein norsk student på rettsvitenskap gav uttrykk for at førelesarar tok både dei munnlege ferdigheitene og lesekompetansen i engelsk for gitt. Studenten, som både var positiv til engelsk i utdanninga og skåra høgt på skalaen for opplevd engelskkompetanse, meinte at måten engelsk blei brukt på, hadde ein uheldig effekt på studiane:

Det tas som en selvfølge at alle kan engelsk, det er ikke tilfellet. Det som dessuten går igjen er at professorer ikke tar høyde for at det er mer krevende å lese vitenskapelige tekster på et annet språk enn norsk. Hvorfor får vi aldri tilbud om et kurs, eller eks et hefte med faguttrykk, men blir bare kastet ut i det? Å være forberedt på konkurranse er vel og bra, men tilsynelatende er det få som vet hvorfor vi gjør det, det oppfattes som nok en ting som burde vært bedre. Og på krevende studier som juss og realfag gjør det fort at man mister motivasjon, og muligens også progresjon.

Studentkommentar 1, Noreg⁷

Studenten, som vurderte seg sjølv på høgaste skår på alle fire ferdigheiter, syner her at sjølv studentar som er trygge på egne ferdigheiter og ser verdien av å bruke fleire språk i utdanninga, stiller spørsmål ved måten språka blir handsama på, spesielt når praksisen blir opplevd som tilfeldig og i mangel av ein overordna pedagogisk strategi. Det er også mogeleg at sjølv studentar som er trygge på egne ferdigheiter i engelsk, kan finne det utfordrande å forstå og dekode innhaldet hurtig nok til å få fullt utbyte av undervisninga. Dette har mellom anna blitt vektlagt av Arnbjörnsdóttir & Ingvarsdóttir (2010), som fann at studentane brukte meir tid på å studere og måtte bruke fleire læringsstrategiar for å handtere lesinga av engelsk faglitteratur.

Som *figur 1* syner, er studentar jamt over noko meir trygge på dei reseptive engelskferdigheitene sine. Ein kvinneleg student innan naturvitenskap kommenterte følgande: “Jeg lærer veldig godt på engelsk, men hadde nok dessverre ikke turt å spørre om noe på engelsk i forelesning foran alle” (studentkommentar 2, Noreg).

⁷ Nummer på studentkommentarar viser til nummereringa i *tabell 1*.

Denne studenten opplever bruken av engelsk i klasserommet som eit hinder for ei aktiv deltaking. Trass i at studenten vurderer seg sjølv som ganske kompetent med ein skår på 4 i alle ferdigheitene, kjenner ho seg framleis ikkje trygg nok til å snakke og stille spørsmål i klasserommet.

Å oppleve det som vanskeleg å studere på eit anna språk betyr derimot ikkje at det er mangel på vilje til å øve opp desse ferdigheitene, og ein studentkommentar illustrerer nettopp dette:

Det er vanskelig å studere på fremmedspråk, spesielt mtp. Engelsk. Men det er nødvendig og viktig for å se fagfelt i globale perspektiv og for senere i arbeidslivet. Skal det undervises på engelsk, bør det også følge med kurs (f.eks. engelsk for jurister). Studenter kan være gode på hverdagslig engelsk, men det kan være fremmed med faglig engelsk.

Studentkommentar 3, Noreg

Studenten både anerkjenner verdien i å lære seg dei språkferdigheitene som krevst for å meistre det akademiske feltet fullt ut, og ynskjer å gjere nettopp dette. Likevel legg studenten vekt på at språkferdigheitene ikkje nødvendigvis kjem utan målretta arbeid, og ho etterlyser språkkurs i engelsk knytt til fagdisiplinen ho spesialiserer seg innan. Skiljet som studenten her peikar på mellom det kvardagslege og akademiske språket, har også blitt tematisert i storskalastudien til Education First, som har peika på dei nordiske landa som særleg interessante. Education First syner til at ein nettopp her har arbeidd målretta for å handtere utfordringar med “inadequate command of academic and formal written English, which, in the long run limits study abroad opportunities and dampens economic competitiveness” (Education First, 2016, s. 19).

Fleire studentar la også vekt på kor avgjerande språkferdigheiter var for både utdanning og vidare arbeid. Uavhengig av land og fagfelt var dei samstemde om at kravet om gode ferdigheiter i både engelsk og dei lokale språka burde etterfølgjast av tilbod om språkkurs til både studentar og tilsette. Ein student kommenterte:

English allows students to be mobile in the world academic and business community, but not all students arrive at university with high English skills. There should be more language support for both students and teaching staff to help them become familiar with and comfortable using academic English. It would be nice if there were also support for students and staff who want to become competent with the community native language as well. This would help avoid de-facto linguistic segregation.

Studentkommentar 4, Island (studenten kommenterte på engelsk)

Denne studenten vurderte seg sjølv som ein kompetent engelskbrukar i alle dei fire ferdigheitene, og ho opplever tydeleg at både engelsk og islandsk har ein verdi, samtidig som ho etterlyser meir fokus på språkopplæring.

Den tematiske analysen syner at studentane i undersøkinga anerkjenner viktigheita ved å introdusere og bruke meir enn eitt språk gjennom utdanningsløpet, både for vidare studium og seinare arbeid. Likevel syner fleire av kommentarane i undersøkinga at ikkje alle studentar opplever at dei har ferdigheitene som krevst for å utnytte potensialet som den fleirspråklege utdanninga kan gi, og det blir i for lita grad sett i gang tiltak for å støtte opp om språklæringa til studentane frå UH-institusjonane si side. Dette vert eksemplifisert gjennom kommentarane som syner at deltakinga i klasseromsdiskusjonen vert påverka av undervisningsspråket, og at forståinga av faglitteratur skriven på engelsk tek lengre tid enn når studentane les faglitteratur skriven på det lokale språket.

Dei illustrative kommentarane har til no alle komme frå studentar som var trygge på eigne engelskferdigheiter. Likevel etterlyste desse studentane, som representerte alle tre fagfelt, språkkurs og ordlister, og ikkje minst at førelesarar tek medvitne språkval som også blir gjort tydelege for studentane.

5.2 Førelesarars kompetanse i engelsk eller det lokale språket

Som *figur 1* synte, vurderer studentane sin eigen engelskkompetanse som relativt god. I vurderinga av førelesarars kompetanse er dei derimot noko mindre positive. Nokre studentar rapporterer at førelesarar manglar ferdigheiter i engelsk eller det lokale språket, og meiner at dette påverkar eiga læring negativt. Ein student kommenterer følgjande:

Jeg har hatt noen fag der forelesningene har vært på engelsk, men foreleser ikke har snakket bra engelsk. Jeg sluttet å gå på forelesningene siden jeg ikke fikk utbytte av det. Så skal forelesningene være på engelsk bør det være av en som kan snakke engelsk nesten perfekt, helst en med engelsk som morsmål.

Studentkommentar 5, Noreg

Denne studenten vurderte sine eigne engelskferdigheiter som relativt svake. Resultatet av dei manglande engelskferdigheitene, både hjå seg sjølv og førelesar, var ifølgje studenten at han slutta å møte opp på førelesingane. Konklusjonen blir også at undervisningskvaliteten avheng av at førelesaren har tileigna seg tilnærma morsmålskompetanse i engelsk. Trass i at studentar verdsette bruken av engelsk i førelesinga, var studentars oppleving av førelesarars manglande engelskferdigheiter eit tema som gjekk att hjå fleire, som her: “Det är fint att ha föreläsningar på engelska, men ibland har föreläsarna ganska dåligt språk och problem att komma ihåg ord. Dessa problem orsakar svårigheter att förstå föreläsningarnas innehåll.” (Studentkommentar 6, Finland)

Medan studentane i stor grad tematiserte utfordringar knytt til engelsk i undersøkinga, kom det også kommentarar knytt til førelesar si meistring av det lokale språket:

Siden jeg studerer jus er nesten alt pensum på norsk. Men utenlandske professorer må lære seg bedre norsk/slå opp hva faguttrykkene er på norsk før forelesningen. [...] På [...] [et] introkurs til juridisk metode, det første vi hadde på studiet hadde vi en utenlandsk (europeisk) doktorgradsstipendiat som sa forarbeiderne istedenfor forarbeider. Jeg trodde det var det riktige navnet på det i flere mnd. Hun forsto ikke hva noen av studentene svarte på spørsmålene hun stilte til klassen, selv om alle snakka mest mulig tydelig og klart og sakte på bokmål. Hun ble veldig sur når vi påpekte dette på slutten av dagen. Hun burde blitt sendt på norskkurs noe lenger før hun ble satt til å undervise helt ferske studenter. Det gjorde at vi fikk svært lite ut av kurset.

Studentkommentar 7, Noreg

Kommentaren frå studenten illustrerer dei komplekse utfordringane som kan oppstå i kommunikasjonssituasjonen der omsetting av fagkunnskap mellom språk kan føre til misforståingar, og til slutt misnøye over og mistru til førelesaren. Kommentaren illustrerer dessutan eit tema som fleire studentar tok opp, nemleg utfordringa når språket står i vegen for kommunikasjonen mellom førelesar og student. Likevel gjekk denne kommentaren lenger i å sette den aktuelle førelesaren i ufordelaktig lys, samanlikna med kommentarane knytt til førelesarars kompetanse i engelsk. Eit spørsmål som dukkar opp i denne samanhengen, er om studentane opplever svake ferdigheiter i det lokale språket som meir problematisk enn dei gjer dersom førelesar har svake engelskferdigheiter, og om standarden for presisjon i det lokale språket blir sett høgare enn for språk som studentane sjølve ikkje er like trygge i. Ein annan studentkommentar frå den islandske konteksten tek opp val av språk på grunnlag av språkleg kompetanse:

Ef valið er á milli mjög bjagaðrar íslensku eða ensku með lélegum framburð, þá er enskan miklu betri. Ef valið er á milli góðrar íslensku og ensku með það lélegum framburð að hún er varla skiljanleg, þá er íslenskan betri.

/

Dersom valet står mellom dårleg islandsk og engelsk med dårleg uttale er engelsk mykje betre. Dersom du skal velje mellom god islandsk og engelsk med dårleg uttale, som nesten ikkje er forståeleg, er islandsk betre.

Studentkommentar 8, Island (eiga omsetting til norsk)

For denne studenten er språkferdigheiter nøkkelen til språkval i undervisninga. Likevel kan det sjå ut til at studenten har høgare krav til språklege ferdigheiter når islandsk skal brukast. Dårlig engelskuttale er her å føretrekke framfor dårleg islandsk, medan godt islandsk språk ser først ut til å vere føretrekt dersom ein har engelsk med dårleg uttale. Som synt innleiingsvis rår det ulike språkideologiar i dei nordiske landa, frå meir språkpuristiske ideal i islandsk (Kristinsson, 2014), til den norske konteksten der Røyneland (2017) syner til at det er stor aksept for dialektvariasjon og aksentprega norsk, samtidig som ho vektlegg at svakare aksent ser ut til å bli oppfatta meir positivt enn sterkare aksent. Ein kan difor ikkje

utelukke at haldningane som studentane uttrykker i denne undersøkinga også er påverka av dei rådande språkideologiane i dei aktuelle landa.

Fleire av studentkommentarane la stor vekt på at førelesars ferdigheiter i det aktuelle lokale språket påverka læringsutbyttet. Desse resultatane stemmer overeins med undersøkinga til Jensen mfl. (2013), der studentar evaluerte førelesarane sin generelle førelesarkompetanse, samt fagkunnskap meir negativt dersom dei også rapporterte at førelesaren hadde låge engelskferdigheiter. Gujord mfl. (under utgjeving) fann at førelesarar valde engelsk fordi dei ikkje ville utsette studentane for eigen norsk, og både Jensen mfl. (2013) og resultatane frå denne undersøkinga indikerer at studentar kan evaluere det dei oppfattar som brot på ei gitt språkleg norm, som negativt.

Trass i eit relativt positivt syn på eigne engelskferdigheiter utviser studentane altså eit normativt syn på språklege ferdigheiter, og medan nokre studentar legg vekt på at førelesarar må ha tilnærma morsmålskompetanse for å førelese på eit gitt språk, understrekar andre at språket kan hindre dialogen på førelesinga. Spesielt utfordrande er dette når førelesaren blir vurdert som mindre fagleg kompetent i sitt eige fagfelt på grunnlag av språklege ferdigheiter. Her er Fricker (2007) sitt omgrep *epistemisk urett* relevant i det studentane fråtek førelesaren kredibilitet som formidlar av kunnskap grunna det dei oppfattar som dårlege språkferdigheiter.

5.3 Parallellspråkbruk i utdanninga

Omgrepet parallellspråkbruk var ikkje direkte tematisert i undersøkinga. Likevel synte dei tematiske analysane at studentane i stor grad beskreiv språksituasjonen slik som dei språkpolitiske dokumenta forklarar parallellspråkbruk. Men medan beskrivinga av rammene for språkbruken i utdanninga deler likskapstrekk med beskrivinga av parallellspråkbruk i språkpolitikken, skil studentane si oppleving av denne praksisen seg frå dei fordelane som det blir lagt vekt på i dei språkpolitiske dokumenta. Ein student kommenterer:

Koen, että englannin osaaminen on hyvin tärkeää työelämässä. Tästä syystä oman alan sanasto pitäisi olla valmistumisvaiheessa hallussa. Yliopistolla on liian paljon keskusteluun liittyviä kursseja ja liian vähän sanaston ja kieliopin hallintaan liittyviä kursseja. Haluaisin siis opiskella paljon englantia yliopistolla. Samalla koen, että ainakin minun alallani on paljon luettavaa ja sisäistettävää lyhyen ajan kuluessa. Tästä syystä haluan opiskella suomeksi, jotta ymmärrän asiat kunnolla. Kun osaan asiat, voin opetella ilmaisemaan ne englanniksi tai jollain toisella kielellä. En vastusta englanniksi opiskelua, siitä on myös hyötyä, mutta mielummin opiskelisin kuitenkin omalla äidinkielelläni.

/

Etter mitt syn er det veldig viktig å kunne engelsk i arbeidslivet. Av denne grunnen burde ein meistre vokabularet i sitt eige felt når ein blir uteksaminert. Universitetet

har for mange emne knytt til samtale og for få emne som fokuserer på vokabular og grammatikk. Eg vil difor gjerne studere mykje engelsk på universitetet. På same tid føler eg at i det minste innan mitt eige fag så er det mykje å lese og ta innover seg på kort tid. Difor vil eg studere på finsk, slik at eg kan forstå temaa skikkeleg. Når eg kan dei, så kan eg lære å snakke om dei på engelsk, eller eit anna språk. Eg er ikkje imot å studere engelsk, det er også nyttig, men eg vil heller studere på morsmålet mitt.

Studentkommentar 9, Finland (omsett til norsk frå engelsk omsetting)

Som påpeikt tidlegare, er studentane i studien i stor grad positive til å lære engelsk i løpet av utdanninga si. Det er altså ikkje ein uvilje mot språket og språklæring; utfordringane oppstår når studentane opplever at det ikkje er forståing for at det kan vere meir krevjande å lære eit fag på eit språk som ikkje er førstespråket. Å lære faget og meistre kodane innan ulike fagfelt kan vere utfordrande for nye studentar, også på førstespråket. Kommentaranane frå studentane peiker likevel i retning av at spørsmålet ikkje er *om* engelsk skal brukast, men *korleis* engelsk skal brukast. Opplevinga av at universiteta ikkje hadde ei tilstrekkeleg gjennomtenkt tilnærming til språkval og språklæring gjekk att i fleire kommentarar. Ein student skildrar utfordringa med å sjølv måtte omsetje engelske fagtermar til norsk: “Synes det er problematisk når pensum og til dels undervisning i et emne er på engelsk, mens eksamen eller semesteroppgave er på norsk og vi selv må oversette viktige uttrykk og definisjoner” (studentkommentar 10, Noreg).

Tidlegare forskning har synt at kodeveksling kan føre til utfordringar i læringa (Preisler, 2009) og at studentar tykkjer at vekslinga mellom å lese på eit språk, medan førelesinga er på eit anna, er vanskeleg (Holmen, 2017). Mežek (2013) fann liknande resultat i sine undersøkingar, der studentar rapporterte at lesinga av fagtekstar på engelsk ofte kunne vere lettare enn å lese på svensk, nettopp fordi den engelske terminologien allereie var tatt i bruk. Å la studentane sjølv stå for omsettingane av faguttrykka er ikkje ei god løysing, verken for studentane si læring eller utviklinga av fagspråket på det lokale språket. Denne utfordringa er heller ikkje berre knytt til studentar som har eit negativt syn på eigne engelskferdigheiter. Også studentar som er trygge på eigne ferdigheiter, slik som studenten over, opplever dette som ei utfordring. Ein annan student kommenterte: “It is problematic that there is no sound connection between the languages I study through, and the languages we use for communicating and teaching” (studentkommentar 11, Finland). Det som blir uttrykt som ei grei arbeidsfordeling mellom språka i språkpolitikken, blir altså av studentane opplevd som manglande samsvar mellom språket ein møter i faglitteraturen og språka ein nyttar i undervisninga. Den siste studentkommentaren syner også til opplevinga av manglande samsvar i emnet:

[...] jeg [har] opplevd at det i et valgemne på engelsk var lite sammenheng mellom læringskrav, pensum, undervisning og eksamensopplegg, uten at foreleser/fagansvarlig kunne gi en god løsning/svar på hvorfor det var slik. Dette førte til et svært dårlig læringsutbytte i et fag jeg i utgangspunktet hadde interesse for.

Studentkommentar 12, Noreg

Den tematiske analysen og dei illustrerande døma som er presentert i denne delen, syner klårt at studentane ikkje er negative til å bruke fleire språk i utdanninga: Det er måten språka blir brukt på, som skaper misnøye. Den funksjonelle fordelinga som introduksjonen av parallellspråkomgrepet har lagt opp til, ser ikkje ut til å ha ei tydeleg forankring i praksis. Medan dei språkpolitiske dokumenta syner til parallellspråkbruk som eit middel for å møte både nasjonale og internasjonale krav i sektoren, etterlyser studentane meir merksemd og medvit om korleis den parallellspråklege konteksten skal handterast i utdanninga.

6 Drøfting og oppsummering

Medan studentar som er trygge på eigne engelskferdigheiter også er meir positive til bruken av engelsk i utdanninga (Bukve, 2018), vil ikkje positive haldningar til verken språk eller eigne språkferdigheiter åleine gi ei heilskapleg forståing av korleis studentar opplever møtet med språk i høgare utdanning. Denne undersøkinga syner at uavhengig av korleis studentane vurderer eigne engelskferdigheiter, så opplever også fleire studentar at den språklege praksisen er lite gjennomtenkt, og etterlyser meir fokus på språklæring i dei ulike utdanningsretningane. Både studentar som vurderte seg sjølve som gode og mindre gode i engelsk, synte til at dei kunne vegre seg for å delta i klasseromsdiskusjonar dersom førelesings-språket var engelsk. At nokre av dei språkpolitiske dokumenta forventar at studentar skulle meistre det akademiske språket, både på engelsk og det eller dei lokale språka, er difor uheldig og kan føre til at språket blir ei barriere for å tileigne seg fagkunnskapen. Som ein student uttrykte det, kan opplevde språkbarrierar føre til at studentar ikkje deltek aktivt i erfaringsutvekslinga eller følgjer opp med oppklarande spørsmål fordi språket dei skal bruke, vert opplevd som eit hinder for å delta i kommunikasjonen. Interessant er det då at studentane likevel ser ut til å vurdere førelesarane opp mot ei streng norm.

I nokre av kommentarane frå studentane vert førelesaren sine bidrag vurderte som mindre verdifulle fordi tilhøyrarane, i dette tilfellet studentane, måler engelskferdigheitene som lite tilstrekkelege. Ein kan sjå både det at studentar vegrar seg for å delta grunna språk og det at førelesarar vert vurderte negativt grunna språkferdigheiter, som uttrykk for ein epistemisk urett; ein urett som oppstår når personar opplever at dei ikkje har kunnskapar nok til å bidra med eigne syn og perspektiv innanfor eit gitt domene, eller ved at ein person sin kapasitet som formidlar av fagkunnskapar ikkje vert anerkjend grunna negative haldningar

til denne personens språklege ferdigheiter. Tidlegare forskning har også synt at studentar vurderer førelesarar som mindre kompetente i faget sitt dersom dei har ein engelskuttale med aksent (Jensen mfl., 2013) utan at det har blitt diskutert innanfor eit rammeverk knytt til epistemisk urett. Å måle språkleg kompetanse, både i engelsk og dei lokale språka, utifrå ei streng språkleg norm fører til at det faglege rommet for utveksling og erfaringsveksling vert avgrensa. Ein språkpolitikk som ikkje anerkjenner desse erfaringane, kjem i skade for å oversjå behovet til språkbrukarane.

Som gjennomgangen av dei språkpolitiske dokumenta har synt, og som studentane i denne undersøkinga har kommentert, så er det lite fokus på språkbrukaren og kompetansemålsettingar ('acquisition planning'). Statusplanlegginga kjem derimot tydeleg fram, mellom anna gjennom vektlegginga av parallellspråkbruk. Trass i at parallellspråkomgrepet har møtt mykje kritikk i fagfeltet for å vere eit omgrep som er lite tenleg og ikkje tilstrekkeleg operasjonalisert i utdanningskonteksten (Kuteeva, 2011), vert parallellspråk i stor grad introdusert som ei løysing på dei utfordringane som kan oppstå når fleire språk møtest i utdanninga. I tillegg til at omgrepet parallellspråk står i fare for å nedvurdere den fleirspråklege kvardagen på nordiske universitet og høgskular (Henriksen mfl., 2018), vurderer studentane situasjonar der pensum er på engelsk og førelesingar på det lokale språket, som utfordrande. Rapporten *Hvor parallelt* (Gregersen mfl., 2014) syner til at ei god tilnærming til parallellspråkarbeid i klasserommet er å utvikle tospråklege termlister. Dette etterlyser også nokre av studentane i denne undersøkinga. Å halde førelesingar på det lokale språket medan pensum er på engelsk kan sjå ut til å forvirre nokre studentar. Spesielt i situasjonar der dei sjølve blir sittande med ansvaret for å omsette fagomgrep og terminologi. Dei syner altså korleis ei umedviten tilnærming til språk endar opp med å ikkje utnytte potensialet som ei fleirspråkleg tilnærming til læring i utdanningskonteksten kan vere. Det er med andre ord ikkje ein klok parallellspråkbruk (Gregersen mfl., 2014). Ein klok parallellspråkbruk vil derimot krevje at språklæring inngår som ein naturleg del av utdanninga, på same måte som læringa av eit fag gjer det.

I tillegg til tospråklege ordlister, som vert løfta fram som ei mogleg løysing (Gregersen mfl., 2014), vil ein god strategi vere at ein som førelesar legg opp til ein dialog med studentane der fagomgrep på engelsk vert omsett til det lokale språket slik at studentane ikkje sjølve står ansvarlege for å omsette eit fag sitt omgrepsapparat. Å tilby språkkurs til studentar der det fagspesifikke språket og omgrepsapparatet blir arbeidd med, kan også vere eit viktig tiltak. Eit liknande forslag blei også løfta fram som eit ønske blant nokre av studentane i undersøkinga.

Å kjenne att mekanismar der fordømmar ser ut til å styre vurderingar av førelesaren sin faglege kompetanse, må skiljast frå studentar sine opplevingar av språklege barrierar i undervisninga. For at både studentar og førelesarar skal kunne utvikle seg, både fagleg og språkleg, er det naudsynt å anerkjenne at

språklæring ikkje er statisk. Ved å utforme ein språkpolitikk som i større grad inkluderer kompetanseplanlegging vil ein legge til rette for ein kultur for dialog, der aktivt arbeid med språket som ein del av faglæringa kan føre til at misoppfatningar og potensielle brot i kommunikasjonen blir handtert før den epistemiske uretten får grobotn.

Referansar

- Airey, J. (2011). The disciplinary literacy discussion matrix: A heuristic tool for initiating collaboration in higher education. *Across The Disciplines*, 8(3), 1–9.
- Airey, J. & Linder, C. (2006). Language and the Experience of Learning University Physics in Sweden. *European Journal of Physics*, 27(3), 553–560. <https://doi.org/10.1088/0143-0807/27/3/009>
- Arnbjörnsdóttir, B. & Ingvarsdóttir, H. (2010). Coping with English at university: Students' beliefs. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*. <http://hdl.handle.net/1946/7798>
- Bolton, K. & Kuteeva, M. (2012). English as an academic language at a Swedish university: Parallel language use and the 'threat' of English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(5), 429–447. <https://doi.org/10.1080/01434632.2012.670241>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, H.D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Bukve, T. (2018). Students' perspectives on English medium instruction: A survey-based study at a Norwegian university. *Nordic Journal of English Studies*, 17(2), 215–242. <http://doi.org/10.35360/njes.439>
- Bukve, T. (2019). *Language Use in Higher Education: The Student Perspective* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen, Bergen. Henta frå: <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/21385>
- Bukve, T. (2020). Students' perspectives on English medium instruction within higher education: Exploring gender differences in Norway and Finland. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 14(1), 7–24. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.202002272211>
- Cooper, R.L. (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620812>
- Education First. (2016). EF English Proficiency Index. Education First. <https://www.ef.no/epi/downloads/>
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.

- <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>
- Gregersen, F., Josephson, O., Godenhjelm, S., Londen, M., Östman, J.-O., Kristinsson, A.P., Bernharðsson, H., Røyneland, U., Kristoffersen, G., Kristiansen, M., Thøgersen, J., Saarinen, T., Hultgren, A.K. & Salö, L. (2014). *Hvor parallelt: Om parallellspråkighet på Nordens universitet*. København: Nordisk Ministerråd.
- Gujord, A.-K., Molde, E.B., Olsen, A.-M.K. & Wunderlich, I. (under utgjeving). Når man kommer hit, så får man vite at norsken trengs egentlig ikke.
- Hellekjær, G.O. & Westergaard, M.R. (2003). An exploratory survey of content learning through English at Scandinavian universities. I C. van Leeuwen & R. Wilkinson (red.), *Multilingual Approaches in University Education: Challenges and Practices* (s. 65–80). Nijmegen: Valkhof Pers.
- Helsingfors Universitet. (2014). *Language Policy of the University of Helsinki - From Guidelines to Practice: Towards Functional Multilingualism*. <https://blogs.helsinki.fi/centrumcampus/files/2015/04/kieliperiaatteet.pdf>
- Hendriks, B., van Meurs, F. & Reimer, A.K. (2018). The evaluation of lecturers' nonnative-accented English: Dutch and German students' evaluations of different degrees of Dutch-accented and German-accented English of lecturers in higher education. *Journal of English for Academic Purposes*, 34, 28–45. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.03.001>
- Henriksen, B., Holmen, A. & Kling, J. (2018). *English Medium Instruction in Multilingual and Multicultural Universities: Academics' Voices from the Northern European Context*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429456077>
- Holmen, A. (2017). Parallel language strategy. I N. Van Deusen-Scholl & S. May (red.), *Second and Foreign Language Education* (s. 301–311). New York: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02246-8_26
- Hornberger, N.H. (2006). Frameworks and models in language policy and planning. I T. Ricento (red.), *Introduction to Language Policy: Theory and Method* (s. 24–41). Malden, Oxford, Victoria: Blackwell Publishing.
- Hult, F.M. & Källkvist, M. (2016). Global flows in local language planning: Articulating parallel language use in Swedish university policies. *Current Issues in Language Planning*, 17(1), 56–71. <https://doi.org/10.1080/14664208.2016.1106395>
- Hultgren, A.K. (2013). Lexical borrowing from English into Danish in the Sciences: An empirical investigation of 'domain loss'. *International Journal of Applied Linguistics*, 23(2), 166–182. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2012.00324.x>
- Hultgren, A.K. (2016). Domain loss: The rise and demise of a concept. I A. Linn (red.), *English in Europe: Bd. 6. Investigating English in Europe: Contexts and Agendas* (s. 153–157). Berlin: Mouton De Gruyter.

- <https://doi.org/10.1515/9781614518952>
- Hultgren, A.K., Gregersen, F. & Thøgersen, J. (2014). *English in Nordic Universities: Ideologies and Practices*. Amsterdam: Benjamins.
<https://doi.org/10.1075/wlp.5.01hul>
- Íslands Universitet. (2016). *University of Iceland Language Policy*.
https://english.hi.is/university/university_of_iceland_language_policy
- Jensen, C., Denver, L., Mees, I.M. & Werther, C. (2013). Students' attitudes to lecturers' English in English-medium higher education in Denmark. *Nordic Journal of English Studies*, 12(1), 87–112. <https://doi.org/10.35360/njes.277>
- Jónsson, S., Laurén, C., Myking, J. & Picht, H. (2013). *Parallellspråk og domene: Nordisk språkplanlegging på 2000-tallet, med særlig vekt på forskning- og utdannelsessektoren*. Oslo: Novus forlag.
- Josephson, O. (2005). Parallellspråkighet. *Språkvård*, 1(2005), 3.
- Källkvist, M. & Hult, F.M. (2016). Discursive mechanisms and human agency in language policy formation: Negotiating bilingualism and parallel language use at a Swedish university. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.956044>
- Kloss, H. (1969) *Research Possibilities on Group Bilingualism: A Report*. Quebec: Center for Research on Bilingualism.
- Kristinsson, A.P. (2014). Ideologies in Iceland: The protection of language forms. I A.K. Hultgren, F. Gregersen & J. Thøgersen (red.), *English in Nordic Universities: Ideologies and Practices* (s. 165–178). Amsterdam: Benjamins.
<https://doi.org/10.1075/wlp.5.08kri>
- Kuteeva, M. (2011). Teaching and learning in English in parallel-language and ELF settings: Debates, concerns and realities in higher education. *Ibérica*, 22, 5–12.
- Kuteeva, M. (2014). The parallel language use of Swedish and English: The question of 'nativeness' in university policies and practices. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4), 332–344.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2013.874432>
- Mežek, Š. (2013). Multilingual reading proficiency in an emerging parallel-language environment. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(3), 166–179. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.02.001>
- Molde, E.B., Wunderlich, I., Olsen, A.-M.K. & Gujord, A.-K. (2021, 27. juni). Norskopplæring kan ikke være opp til den enkelte ansatte i akademia. *Khrono*.
<https://khrono.no/norskopplaering-kan-ikke-vaere-opp-til-den-enkelte-ansatte-i-akademia/591716>
- Nordisk Ministerråd. (2006). *Deklaration om nordisk språkpolitikk*.
<http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:700895/FULLTEXT01.pdf>
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. (2009). *Språkpolitiske retningslinjer*. <https://www.ntnu.no/sprakpolitiske-retningslinjer>

- Pantos, A.J. & Perkins, A.W. (2013). Measuring implicit and explicit attitudes toward foreign accented speech. *Journal of Language and Social Psychology*, 32(1), 3–20. <https://doi.org/10.1177/0261927X12463005>
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. (4. utg.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Peled, Y. (2018). Language barriers and epistemic injustice in healthcare settings. *Bioethics*, 32(6), 360–367. <https://doi.org/10.1111/bioe.12435>
- Preisler, B. (2009). Complementary languages: The national language and English as working languages in European universities. *Angles on the English-Speaking World*, 9, 10–28.
- Rubin, D.L. & Smith, K.A. (1990). Effects of accent, ethnicity, and lecture topic on undergraduates' perceptions of nonnative English-speaking teaching assistants. *International Journal of Intercultural Relations*, 14(3), 337–353. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(90\)90019-S](https://doi.org/10.1016/0147-1767(90)90019-S)
- Røyneland, U. (2017). Hva skal til for å høres ut som du hører til? Forestillinger om dialektale identiteter i det senmoderne Norge. I J.-O. Östman, C. Sandström, P. Gustavsson & L. Södergård (red.), *Ideologi, identitet, intervention. Nordisk dialektologi 10. Nordica Helsingiensia*, 48 (s. 91–107). Helsingfors: Nordica vid Finska, finskugriska ogch nordiska institutionen, Helsingfors universitet. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/224299>
- Saarinen, T. & Taalas, P. (2017). Nordic language policies for higher education and their multi-layered motivations. *Higher Education*, 73(4), 597–612. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9981-8>
- Salö, L. (2016). *Languages and Linguistic Exchanges in Swedish Academia: Practices, Processes, and Globalizing Markets*. (Doktoravhandling) Department of Swedish Language and Multilingualism, Stockholm University.
- Saunders, C. & Clarke, J. (1997). Negotiating academic genres in a multidisciplinary context. *Journal of Further and Higher Education*, 21(3), 297–304. <https://doi.org/10.1080/0309877970210302>
- Soler, J., Björkman, B. & Kuteeva, M. (2018). University language policies in Estonia and Sweden: Exploring the interplay between English and national languages in higher education. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(1), 29–43. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1307844>
- Sollid, H. (2019). Språklig mangfold som språkpolitikk i klasserommet. *Målbryting*, 10, 1–21. <https://doi.org/10.7557/17.4807>
- Universitetet i Bergen. (2010). Språkpolitikk ved UiB - Om UiBs språkpolitikk, språktenester, lov og retningslinjer. <https://www.uib.no/ledelsen/74867/sprakpolitikk-ved-uib>
- Universitetet i Oslo. (2010). *Språkpolitiske retningslinjer for UiO*. <https://www.uio.no/for-ansatte/arbeidsstotte/profil/sprak/retningslinjer/>

English title and abstract

Student evaluations on English and local language(s) at five Nordic Universities

This article discusses how students experience and evaluate the language practices they meet during the course of their university education. The study focuses on the students' experiences and assessments of the use and mastery of English and the local language(s) in their education. Firstly, I describe language policies at higher education institutions in the Nordic countries, where parallel language use is a preferred strategy. I then present a thematic analysis of students' comments, collected through a survey distributed to students at five universities in three of the Nordic countries. Whereas students value the use of both English and the local language(s), they ask for more attention directed at how the different languages should be managed throughout the course of their education. The student comments show that it can be challenging to succeed with parallel language use. Some of the difficulties students face are connected to their own challenges with understanding and using other languages than their first language, while others thematise lecturers' lack of language competence. These challenges are discussed in light of Fricker's (2007) concept of *epistemic injustice*. Lastly, I argue that language policies should to a greater extent include acquisition planning, in addition to status planning.

Keywords: language policy, parallel language, epistemic injustice, higher education, English, local languages, student perspective

Trude Bukve
Førsteamanuensis

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking
Høgskulen på Vestlandet
trude.bukve@hvl.no