

Faglig og språklig utvikling hos studenter med norsk som andrespråk i Akademisk språkkafé – praktisk medvirkningsbasert aksjonsforskning

*Hjørdis Frisnes, Beate Lie Sverre, Marit Gjone Sandsleth,
Anne Stenhammer og Liv Helene Jensen*

Universitetet i Sørøst-Norge

Abstract: In this chapter, we present a practical participative action research project. The context of this study is the bachelor's program in nursing, which, like other higher education programs in Norway, has increased the proportion of students from different age, linguistic and cultural backgrounds. This is a resource in the universities, but on the other hand it is necessary to understand the challenges these students may have with studying in a foreign language. In the article, we have explored Norwegian and international research and found a need for new initiatives that can strengthen the academic and linguistic development of nursing students with Norwegian as a second language. Based on socio-cultural learning theory and principles of action research in our own organization, the purpose of this chapter is to show how students, academic staff and university librarians collaborated through cyclic learning and research processes to develop learning activities that can enhance academic and linguistic development in students with Norwegian as a second language. In the meta-reflections, we found that the combination of linguistic and professional learning and collaborative relationships was of significant importance in the

Sitering av denne artikkelen: Frisnes, H., Sverre, B. L., Sandsleth, M. G., Stenhammer, A. & Jensen, L. H. (2020). Faglig og språklig utvikling hos studenter med norsk som andrespråk i Akademisk språkkafé – praktisk medvirkningsbasert aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 14, s. 391–417). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch14>
Lisens: CC-BY 4.0.

learning processes. The predictable and cyclical structure of the action research approach strengthened the development of practical knowledge.

Keywords: linguistic and professional development, practical participatory action research, nursing students, Norwegian as a second language, second language acquisition

Innledning

Aksjonsforskning beskrives innen ulike paradigmer. Denne artikkelen diskuterer hvordan aktiv deltakelse i praktisk medvirkningsbasert aksjonsforskning kan bidra til forbedringer innenfor egen organisasjon (her: universitet), og samtidig styrke kompetanse hos studenter, faglig ansatte og bibliotekarer, og bidra til vitenskapelig, praktisk kunnskap. Tilnærmingen kjennetegnes av intervenserende, samarbeidende, sykliske prosesser der kontekst, kvaliteten i relasjoner, lærings- og forskningsprosessen og resultatenes bærekraft er vesentlige rammefaktorer (Coghlan, 2019).

Denne studiens kontekst er bachelorutdanningen i sykepleie, som i likhet med annen høyere utdanning i Norge har økt andel studenter med ulik alder og språklig og kulturell bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2016¹). Språklig og kulturelt mangfold hos studenter og vitenskapelig ansatte er en ressurs som kan bidra til økt tverrkulturell forståelse og toleranse i høyere utdanning og i velferdssamfunnet for øvrig. Selv om språklig og kulturelt mangfold fremheves, kan det å studere på et annet språk være svært utfordrende. Forskning viser at studenter med norsk som andrespråk (N2-studenter) strever både med muntlige og skriftlige oppgaver, tolking av oppgavetekster og systematisering av innhold i egne tekster (Jonsmoen & Greek, 2017). Andrespråk defineres her som det språket personen lærer etter førstespråket i en kontekst der majoritetsbefolkningen har det aktuelle språket som morsmål (Monsen & Randen, 2017). Utfordringer hos studenter med annen språklig bakgrunn er også identifisert i internasjonal forskning som medvirkende til at sykepleierstudenter ikke gjennomfører studiene til normert tid (Amaro, Abriam-

1 I 2019 var om lag 19 prosent av studenter i høyere utdanning innvandrere, <https://www.ssb.no/statbank/table/08091/tableViewLayout/>

Yago & Yoder, 2006; Salamonson et al., 2011). Det er videre rapportert at sykepleierstudenter med manglende norskerferdigheter kan risikere å sette pasienters sikkerhet i fare, dersom de for eksempel misoppfatter viktig informasjon om pasienten i de kliniske studiene (Sommerfeld & Rosenberg, 2019).

Hensikten med artikkelen er å vise hvordan studenter, faglig ansatte og universitetsbibliotekarer samarbeidet gjennom sykliske lærings- og forskningsprosesser for å utvikle læringsaktiviteter som kan bidra til å styrke faglig og språklig utvikling hos studenter med norsk som andrespråk. Læringsaktivitetene fikk samlet sett tittelen *Akademisk språkkafé* – ASK.

Bakgrunn

I bakgrunnen redegjøres det først for studiens kontekst, bachelorutdanningen i sykepleie og behovet i egen institusjon for nye tiltak som kan styrke faglig og språklig utvikling hos sykepleierstudenter med norsk som andrespråk. Dernest presenteres forskning om utfordringer studenter kan ha ved å studere på et annet språk. Til sist gjøres det kort rede for språklærings- og læringsteoretiske perspektiver som ligger til grunn for studien, samt tidligere forskning om hvordan tilrettelegge for å studere på et annet språk.

Bachelorutdanningen i sykepleie

Fra 2019 er bachelorutdanningen i sykepleie regulert av forskrift for nasjonal retningslinje for sykepleierutdanning (2019), og tidligere rammeplan for sykepleierutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2008). Utdanningen skal kvalifisere studenten til å ivareta pasienters grunnleggende behov, fremme helse og utøve sykepleie til pasienter med komplekse og sammensatte helseutfordringer. Den skal videre bidra til utvikling av gode kommunikasjons- og veiledningsferdigheter, kompetanse i kvalitets- og forbedringsarbeid, reduksjon av uønskede hendelser samt sikring av pasient- og brukermedvirkning (Forskrift om nasjonal retningslinje for sykepleierutdanning, 2019, § 2). I tillegg til å mestre majoritetsspråket i

dagligtalen og utvikle akademiske begreper og arbeidsformer må sykepleierstudenter lære å kommunisere tydelig og samhandle med pasienter, pårørende og helsepersonell (Forskrift om nasjonal retningslinje for sykepleierutdanning, 2019). Dette krever gode språkferdigheter både muntlig og skriftlig.

Det er bachelorutdanningen i sykepleie ved Universitetet i Sørøst-Norge, institutt for sykepleie og helsevitenskap, campus Drammen, som utgjør denne studiens konkrete kontekst. I Drammen kommune var det i 2017 29 % innvandrere², og per i dag har Viken fylke en større andel innvandrere enn landet for øvrig³. Antall studenter med norsk som andrespråk ved sykepleierutdanningen i Drammen har vært stigende i tråd med tiltakende mangfold i regionen. Høsten 2017 var det ikke etablert spesifikke tiltak for å styrke faglig og språklig utvikling hos bachelorstudentene i sykepleie. Imidlertid erfarte de faglig ansatte at mange N2-studenter fikk varsel om fare for ikke å bestå kliniske studier på grunn av manglende norskferdigheter. De strevde med å forstå hva som ble sagt i forelesningene, og tekstene deres i skriftlige oppgaver og eksamener var ofte uklare og/eller uforståelige. De faglig ansatte og bibliotekarene erfarte på sin side at de manglet relevant veiledningskompetanse i møte med N2-studentene. Flere lærere var også bekymret for at dette kunne medføre at N2-studenter droppet ut av studiene eller ikke gjennomførte på normert tid. Manglende studiepoengproduksjon innebærer negative økonomiske konsekvenser for både studenter og utdanningsinstitusjonen. Erkjennelsen blant de faglig ansatte av at det manglet hensiktsmessige læringsaktiviteter for N2-studenter, samt de økonomiske bekymringene på institusjonelt nivå, bidro til et sterkt ønske om forandring mot styrket faglig og språklig utvikling hos N2-sykepleierstudenter.

Utfordringer ved å studere på et annet språk

I Norge har forskerne Jonsmoen og Greek i lengre tid studert N2-studenter i høyere utdanning. De hevder at mange N2-studenter har store

2 <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/14-prosent-av-befolkningen-er-innvandrere>

3 <http://khs.fhi.no/webview/> (20,9 % i Viken fylke, 18,2 % i hele landet).

utfordringer i møte med profesjonsstudienes akademiske krav (Jonsmoen & Greek, 2017). Tilsvarende funn rapporteres i internasjonal forskning for studenter med engelsk som andrespråk (Crawford & Candlin, 2013; Fuller, 2013; Guhde, 2003). Jonsmoen og Greek (2017) peker på at det blant annet handler om å oppdage og forstå essensen og argumentasjonen i faglige tekster, og å gjøre bruk av dette i egen tekstproduksjon. For N2-studenter kan det være komplisert å lære seg fagterminologien, fordi det ofte ikke finnes en direkte oversettelse av medisinske og sykepleiefaglige uttrykk på studentens morsmål. Denne mangelen på direkte oversettelse av ord krever at studenten må tyde meningen gjennom kommunikasjon (Fuller, 2013).

En oversiktsartikkel viste at mange studenter med annen språklig og kulturell bakgrunn opplevde stressende situasjoner i kliniske studier, og de hadde behov for ekstra tid (Mikkonen, Elo, Kuivila, Tuomikoski & Kääriäinen, 2016). Fuller (2013) hevdet at pasientsikkerheten sto på spill der studenter, som i tillegg til å skulle utvikle et bredt og variert ordforråd i vanlige samtaler, også møtte mennesker med store helseutfordringer, som i tillegg ofte hadde mangelfulle kommunikasjonsferdigheter.

Sykepleierstudenter med annen språklig og kulturell bakgrunn har erfart betydelige utfordringer og hindringer i gjennomføringen av studiene (Fuller, 2013; Salamonson et al., 2011). Utfordringene er rapportert innen alle de språkfaglige områdene: *snakking, lytting, lesing og skrivning*. Studentene har vegret seg for å *snakke* i frykt for å si feil, og de rapporterte at kommunikasjon med jevnaldrende, instruktører, personale og pasienter er vanskelig (Amaro et al., 2006). Sanner og Wilson (2008) hevder at disse studentene ofte har hatt behov for mer tid i samtaler for å finne de riktige ordene, og mange har opplevd at de er blitt vurdert negativt på grunn av dårlig uttale. Studentene har fryktet at lærere og praksisveiledere har antatt at de har lite kunnskaper ut fra språkvanskene. Mangelen på muntlige språkferdigheter har hemmet studentene fra å delta i læringsaktiviteter. Fuller (2013) fant også at å *lytte* oppmerksomt og å følge med på lærers forelesninger eller praksisveileders informasjon var vanskelig for studenter med annen språklig og kulturell bakgrunn. Noen syntes det var forvirrende når lærere brukte slang, metaforer, ukjente begreper og talemåter (Fuller, 2013).

En profesjonsutdanning som sykepleierutdanningen krever at studentene *leser* en betydelig mengde kompleks faglitteratur. Dette kan være vanskelig for studenter med annen språklig bakgrunn. Amaro et al. (2006) fant at disse studentene brukte lengre tid på å lese faglige tekster, og at noen valgte å oversette teksten til primærspåket og tilbake. Ifølge Fuller (2013) har studenter med annen språklig bakgrunn ofte vanskeligheter med å forstå krevende oppgaver, og de opplevde å kaste bort tid på å lese alt mens de lette etter det som var relevant. Manglende leseferdigheter var mest skadelig under eksamenene. De brukte tid på å lese eksamensspørsmålene, og slet med å forstå intensjonen med spørsmålet og informasjonen i ofte lange sammensatte setninger. Skriftlig kommunikasjon er svært viktig i sykepleie fordi opplysninger om pasienten og aktuell helsehjelp blir videreført skriftlig til samarbeidende helsepersonell (Fuller, 2013). Vanskeligheter med å *skrive*, anvende korrekt grammatikk og inneha tilstrekkelig ordforråd er de viktigste hindringene (Fuller, 2013).

Språklærings- og læringsteoretisk perspektiv

Det finnes flere språklæringsteorier som legger vekt på ulike sider ved språkinnlæringen. Mens man tidligere var opptatt av behavioristisk læringsteori, finnes det i dag flere varianter av kognitiv og sosiokulturell læringsteori. Kognitive læringsteorier har det til felles at de legger vekt på tilegnelse som en kognitiv prosess, mens sosiokulturell læringsteori legger vekt på at andrespråklæring skjer gjennom deltakelse i sosiale samhandlingssituasjoner (Kulbrandstad & Ryen, 2018). Aktiv deltakelse og medvirkning i læreprosessen og en demokratisk organisering fremheves innen sosiokulturell læringsteori (Hiim, 2010). I et sosiokulturelt læringsperspektiv forstås læringsprosessen som syklisk og interaktiv forstand at den stadig gjentar seg med et forbedret resultat (Vygotsky, 1978). Læringen er dialektisk, og det lærende mennesket er i samspill med andre mennesker og med omgivelsene (Vygotsky, 1978, s. 86). Denne tenkningen om læring ligger til grunn for denne studien.

Læring av andrespråk er et svært komplekst fenomen. Det omfatter både innlæring av ordforråd, grammatikk, uttale, rettskriving, men også

mentale, følelsesmessige og sosiale forhold er involvert i læringsprosene (Kulbrandstad & Ryen, 2018). Ordforrådet omfatter både de ordene personen aktivt bruker, og de han/hun kun forstår. Voksne andrespråkbrukeres ordforråd vil også være avhengig av om de har hele eller deler av sin skolegang fra Norge. For voksne studenter er det positivt om de har et velutviklet morsmål, og at de kanskje allerede har lært flere språk. Ordforrådet i morsmålet vil være påvirket av utdanning, interesser og arbeidserfaring (Golden, 2018).

For å forstå hvordan en person lærer et nytt språk, kan man skille mellom to nivåer. Det første nivået omfatter mellommenneskelig kommunikasjon i daglige interaksjoner, mens det andre er kognitive akademiske språkferdigheter som gjør studentene i stand til å analysere, evaluere og fortolke abstrakte begreper. Selv om studentene kan ha gode språkferdigheter i hverdagen, kan de likevel ha store utfordringer i å kommunisere både muntlig og skriftlig på et akademisk nivå (Guhde, 2003).

Tilrettelegging av læringsaktiviteter

På tross av økende flerspråklighet i det norske samfunnet er det få studier som beskriver hvordan læringsaktiviteter kan tilrettelegges for å styrke språklig og faglig læringsutbytte hos N2-studenter ved universitet og høyskoler (Jonsmoen & Greek, 2017). I det følgende beskrives anbefalinger fra nasjonal og internasjonal forskningslitteratur om strategier som kan anvendes for å lette studentenes språklige utfordringer og gjennomføring av høyere utdanning.

Anbefalingene omfatter ulike tilnærminger; *støttende, språklige og undervisning* (Fuller, 2013). Studenter med annen språklig og kulturell bakgrunn som opplever at de er velkomne og trygge i læringsmiljøet, er mer tilbøyelige til å delta i ulike læringsaktiviteter. Det er derfor viktig at utdanningsinstitusjonen bidrar med individuell støtte, har en «åpen dør» og inviterer studenter til å ta kontakt. Å uttale studentenes navn riktig kan være et eksempel på å vise interesse (Fuller, 2013). Føring av loggbok med ukjente begreper kan være en hjelp for å utvikle studentenes ordforråd (Guhde, 2003). Andre anbefaler små grupper med en blanding av studenter med majoritetsspråket og studenter med annen

språklig og kulturell bakgrunn. I tillegg anbefales planlagte diskusjons-sirkler, parvise dialoger eller individuell veiledning med studentmentor fra høyere trinn i utdanningen, som virksomme læringsstrategier for språklig utvikling (Flinn, 2004; Olson, 2012; Sjo, 2012). Studiegrupper satt sammen bare av studenter med et annet førstespråk enn majoritetsspråket har vist seg å være mindre vellykket (Olson, 2012). Når de trengte å klargjøre ukjente begreper, uttale av ord eller grammatikk, hadde de behov for hjelp fra personer som mestret majoritetsspråket bedre. Mange av anbefalingene som gjelder undervisningen av studenter med annen språklig og kulturell bakgrunn, som tydelig informasjon og hyppige tilbakemeldinger, gjelder all undervisning (Fuller, 2013). Imidlertid kan dette være ekstra viktig for studenter som har erfaringer fra andre utdanningssystemer. Studenter som er vant med utdanning som fordrer kun memorering, kan oppleve sykepleierutdanningene i Norden, USA og Storbritannia som svært utfordrende, med aktiv deltakelse i gruppearbeid, muntlige fremlegg og diskusjoner (Sanner & Wilson, 2008). For å redusere faren for diskriminering og rasisme i sykepleierutdanningen anbefales paneldiskusjoner, workshops og diskusjoner hvor studenter med annen språklig og kulturell bakgrunn kan presentere informasjon om sitt lands helse-systemer, utdanning og familiestrukturer (Brown, 2008; Guhde, 2003). Videoklipp, rollespill og interaktive dataprogrammer anbefales også i undervisningen for å oppøve verbal interaksjon og passende respons på majoritetsspråket (Olson, 2012; Rogan & San Miguel, 2013).

På bakgrunn av ønsket om forandring og mangelfull forskning om hvordan tilrettelegge læringsaktiviteter for studenter med annen språklig og kulturell bakgrunn, og sist, men ikke minst, at medvirkning antas å være avgjørende i læringsprosessene, ble det i denne studien valgt et praktisk medvirkningsbasert aksjonsforskningsdesign i egen organisasjon (Coghlan, 2019; Jensen, 2009)

Foranledningen til prosjektet var at en tredjeårs sykepleierstudent, som hadde erfart mange språklige og faglige utfordringer, foreslo for en lærer at det ble etablert et fast møtested, gjerne på biblioteket, hvor studenter med norsk som andrespråk kunne snakke faglig med lærere og medstudenter. Ettersom studenten foreslo at tiltaket kunne være i biblioteket, tok

tre faglig ansatte (H.F., B.L.S., L.H.J.) ved bachelorutdanningen i sykepleie og to bibliotekarer ved universitetsbiblioteket (M.G.S., A.S.) høsten 2017 initiativ til å utveksle erfaringer internt ved instituttet. De innhentet også erfaringer fra lærere i videregående skole i regionen som har ansvar for minoritetsetniske elever, og fra forskere som hadde erfaring med minoritetsetniske studentgrupper. Andre medvirkende deltakere i prosjektet var tredjeårs sykepleierstudentassistenter, frivillige medarbeidere med enten norskfaglig eller sykepleiefaglig kompetanse og sykepleierstudenter med norsk som andrespråk.

Problemstillingen er: Hvordan kan praktisk medvirkningsbasert aksjonsforskning i en Akademisk språkkafe bidra til faglig og språklig utvikling hos studenter med norsk som andrespråk?

Praktisk medvirkningsbasert aksjonsforskningsdesign

Praktisk medvirkningsbasert aksjonsforskning er en demokratisk og medvirkningsbasert tilnærming til utvikling av kunnskap (Coghlan, 2019). Tilnærmingen er intervenerende og kombinerer handling og refleksjon, teori og praksis, i jakten på praktiske løsninger på spørsmål med presserende bekymring. I denne studien er behovet for endringer i egen institusjon og tidligere forskning beskrevet ovenfor. Hensikten med studien var å utvikle nye læringsaktiviteter som bidrar til faglig og språklig utvikling hos studenter med norsk som andrespråk, i et samarbeid mellom studenter, faglig ansatte og bibliotekarene. Samtidig var målet å skape ny kunnskap ved å anvende demokratiske metoder som inkluderer deltakerne i lærings- og forskningsprosessen.

Da det kan være vanskelig å få øye på små endringer som skjer underveis, er det valgt å anvende et medvirkningsbasert design som er inspirert av anerkjente aksjonsforskere. McNiff (2010) beskriver aksjonsforskning og profesjonell utvikling, mens Reason og Bradbury (2008) og Coghlan (2019) illustrerer et rammeverk for aksjonsforskning med tre nivåer: første-, andre- og tredje-personnivået i aksjonsforskningsstudier. Coghlan (2019) peker på de samme nivåene som grunnlag for etiske overveielser ved forskning i egen organisasjon. Første-personoverveielser

dreier seg om hvordan forskeren ivaretar grunnleggende verdier i aksjonsforskningsprosessen ved å være oppmerksom på egne opplevelser, vurderinger og slutninger. Overveielser på andre-personnivået omfatter hvordan forskeren/forskerne samarbeider med andre om felles utfordringer ansikt-til-ansikt, i dialoger og i felles handlinger. Det tredje nivået tar sikte på å anvende de lokale erfaringene som grunnlag for analyse og fortolkninger og rapportere både prosessene og resultatene (Coghlan, 2019; Reason & Bradbury, 2008).

Denne studien omfatter primært andre-personnivået, som innebærer medvirkning og samarbeid i planlegging, iverksetting og evaluering av læringsaktiviteter innenfor egen organisasjon. Datagenerering og analyser på dette nivået er basert på transkriberte fokusgruppesamtaler i prosjektgruppen. Første-personnivået er også aktuelt i denne studien. Dette innebærer at alle medvirkende studenter, faglig ansatte og bibliotekarene studerer egen praksis og engasjerer seg i lærings- og forskningsprosessene ved deling av erfaringer. Datagenerering og analyser er basert på både transkriberte individuelle intervjuer med N2- studenter og forskernes logger.

Forskningsetiske overveielser

Medvirkning og demokratiske dialoger er grunnleggende verdier i aksjonsforskningsprosesser (Coghlan, 2019). Ved forskning i egen organisasjon har forskerne flere posisjoner og relasjoner. I dette prosjektet ivaretok de faglig ansatte og bibliotekarene både sine ordinære funksjoner i organisasjonen og forskerfunksjonen. Å være aksjonsforskere i egen organisasjon var en ressurs som ga tilgang til lokale kulturelle meningskoder og samarbeidsarenaer, både formelle og uformelle. Imidlertid kan den interne forskerfunksjonen gjøre forskeren hjemmeblind, fordi man selv er en del av organisasjonen og ikke i tilstrekkelig grad ser de viktige spørsmålene som kan bidra til å endre praksis (Schön, 2004). En annen utfordring i dobbeltrollen kan være det asymmetriske maktforholdet mellom studenter og lærere/veiledere. For å styrke dialogene underveis har vi derfor hatt regelmessige oppsummeringer med oppmerksomhet på både innholdet, prosessene og samarbeidsrelasjonene i lærings- og

forskningsprosessene med refleksjon på refleksjonene i prosjektgruppen. Dette har bidratt til aktiv medvirkning fra alle studentassistentene, faglig ansatte, bibliotekarene og de frivillige medarbeiderne.

N2- studentene som deltok i språkkafeen, medvirket også i lærings- og forskningsprosessen. Deltakelsen var frivillig, det var ingen påmelding og ingen krav knyttet til hvor ofte studentene skulle delta, ei heller om de fulgte hele aktiviteten når de kom. Studentassistenter og N2-studenter som ønsket å delta i prosjektet, ga skriftlig informert samtykke.

Utsagn fra N2-studenter som deltok i individuelle intervjuer, vil bli presentert uten å omskrive eller å omformulere det sagte. For å unngå å sette deltakerne i forlegenhet er sitatene kun markert med kursiv og ikke merket med nummer eller fiktive navn. Hensikten er å få frem studentenes erfaringer med de ordene, ordforrådet og uttrykksformene som ble brukt i samtalen. Alle personidentifiserbare opplysninger er anonymisert i henhold til personopplysningsloven (2018). Prosjektet er fremlagt og tilrådet gjennomført av Norsk senter for forskningsdata, NSD (ref. nr. 56922).

Resultater og diskusjon

I presentasjonen av studiens resultater vil det først bli gjort rede for prosjektets struktur og samarbeidsrelasjoner. Deretter diskuteres hvordan de sykliske lærings- og forskningsprosessene i praktisk medvirkningsbasert aksjonsforskning bidro til faglig og språklig utvikling hos N2-studenter.

Samarbeidsrelasjoner, struktur og prosess

Coghlan (2019) påpeker betydningen av struktur og tidlig etablering av samarbeidsrelasjoner med relevante aktører. Struktur i dette prosjektet dreier seg om organiseringen av samarbeidsrelasjoner i organisasjonen og den sykliske datagenereringen, analysene underveis og prosessene i selve aksjonen; Akademisk språkkafe, ASK.

For å involvere relevante aktører i organisasjonen ble prosjektet strukturert med følgende grupper:

- *styringsgruppe* med instituttleder, bibliotekets leder og prosjektleder som godkjente bruk av interne ressurser til prosjektet
- *forskergruppe* med tre vitenskapelige lærere fra sykepleierutdanningen og to bibliotekarer som tok ansvar for systematisk datagenerering, analyser og spredning underveis av kunnskap internt i organisasjonen og til eksterne samarbeidspersoner og organisasjoner
- *prosjektgruppe*, som i tillegg til forskergruppen bestod av studentassistenter (tredjearns sykepleierstudenter), sykepleielærere / faglig ansatte og frivillige personer/pensjonister med norsklærer-/sykepleiefaglig kompetanse
- *facebookgruppe* og et rom på universitetets læringsplattform *Canvas* med informasjon og faglige, studietekniske råd som var tilgjengelig for alle deltakerne
- *gruppe med N2-studenter som deltok i Akademisk språkkafé – ASK*. Fra høsten 2017 til og med høsten 2019 har 71 N2-bachelorstudenter i sykepleie deltatt i ASK, 15 menn og 56 kvinner. Studentene hadde totalt 31 forskjellige morsmål. Antall studenter per gang har økt fra i gjennomsnitt 6,5 deltakere høsten 2017 til 8,5 våren 2019 og 10,8 høsten 2019.

Sentrale ledere i organisasjonen ble tidlig involvert. Det understøttet gjennomføringen av den Akademiske språkkaféen, med ansettelse av studentassistenter (5 pr. studieår), involvering av faglig ansatte (6), bibliotekarer (2) og frivillige (5). Tre av de faglig ansatte fikk tildelt FoU- tid til planlegging og gjennomføring av aksjonsforskningsprosjektet, mens bibliotekarene har deltatt i ordinær tid.

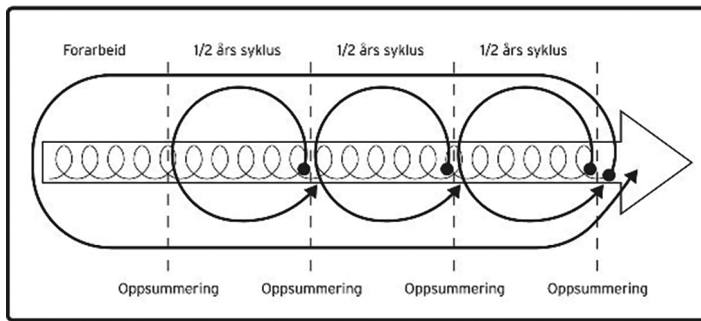
Deltakerne i prosjektgruppen hadde ulike funksjoner. Studentassistentene, som i 3. studieår har *ledelse* og *veiledning* som sentrale temaer, vekslet med de faglig ansatte som prosessledere/fasilitatorer. De bidro også i faglige refleksjoner med N2-studentene i samarbeid med de øvrige medarbeiderne.

Språkkaféen var åpen uten påmelding hver onsdag kl. 14–16. Universitetsbiblioteket ble valgt som egnet arena, med et åpent område med bord, stoler og whiteboard, samt tilgjengelige grupperom.

Sykliske lærings- og forskningsprosesser

For å utvikle kunnskap om læringsprosessene (tredje-personnivået) i samarbeid med deltakerne i ASK er datagenereringen og analysene i forskningen systematisert med flere metodiske grep, inspirert av Coghlan (2019) og Jensen (2009). Planleggingen, gjennomføringen og de første analysene ble gjort i tråd med aksjonsforskningens prinsipp om medvirkning som en refleksjonsprosess i samarbeid med deltakerne (Coghlan, 2019).

Lærings- og forskningsprosessene er illustrert i figur 1 med en forarbeidsfase og deretter sykliske prosesser som bygger på hverandre med ulike tidsspenn.



Figur 1 Lærings- og forskningsprosessene (etter Jensen, 2009)

Forarbeidsfasen er beskrevet i studiens bakgrunn, med litteraturgjennomgang og intern og ekstern erfaringsutveksling, samt erkjennelsen av behovet for endring i egen organisasjon, som berettiger studien.

Kjernetrinnene i lærings- og forskningsprosessene (innerste spiral)

Den innerste spiralen i pilen illustrerer *kjernetrinnene i lærings- og forskningsprosessene*: i) forberedelser og planlegging (30 minutter), ii) gjennomføring av læringsaktiviteter som dialogiske prosesser i ASK (2 timer) og sist iii) evaluering og refleksjon (30 minutter). Kjernetrinnene er bygget på hverandre uke for uke, og er sykliske.

Forberedelser og planlegging (30 minutter)

Kontinuitet i forskningsprosessen ble ivaretatt ved at deltakere fra prosjektgruppen (to studentassistenter, to faglig ansatte, en bibliotekar, en til to frivillige per gang) vekslet på prosessedelsen etter turnus (innerste spiral). Forberedelsene til læringsaktivitetene rettet oppmerksomheten mot grunnleggende verdier og premisser i medvirkningsbasert aksjonsforskning, faglige spørsmål og praktisk arbeidsfordeling. Dette innebar å ha oppmerksomheten rettet mot N2-studentene sine læringsbehov og hvilke læringsaktiviteter som kunne være nyttige. Verdien av å «la alle stemmer høres», og å stille åpne spørsmål, samt å invitere N2-studentene til diskusjon, faglige og språklige refleksjoner, ble vektlagt. I forberedelsene ble det derfor understreket at man skulle unngå å gi svar, men heller stimulere til reflekterende spørsmål og dialog. Forskning har vist at både sykepleiere og sykepleielærere ofte er for lite oppmerksomme på hvordan anvende refleksive spørsmål (Duffy, 2009).

Læringsaktiviteter som dialogiske prosesser i ASK (2 timer)

Strukturen i læringsaktivitetene omfatter presentasjon, definering av læringsbehov, gruppedialoger med faglige diskusjoner og videreutvikling av ordforrådet, samt oppsummering med refleksjon over læringserfaringene.

Å presentere seg og uttrykke egne læringsbehov

Prosesslederen startet læringsaktivitetene, der alle presenterte seg med navn, tilhørighet (1., 2., 3. studieår) og hjemland. Hensikten med presentasjonsrunden var både å bli kjent med den enkelte og å inkludere alle i fellesskapet. Det ga samtidig studentene mulighet til å uttrykke egne læringsbehov.

Studenter som hadde deltatt i ASK over tid, uttrykte at presentasjonsrunden var svært nyttig læring: *«Jeg har lært å presentere meg, si navnet mitt, hva jeg er: sykepleierstudent i 3. studieår. Det har vært veldig nyttig i alle praksisperiodene, i møte med pasienter og personalet.»*

Mange var ivrige etter å komme i gang med sine faglige spørsmål: *«Jeg synes det er veldig flott at det er mange, det er veldig hyggelig, men jeg blir litt sånn stressa for hvis du bruker masse tid på at alle skal presentere seg selv, ... og så blir det veldig lite tid etterpå.»*

For å ivareta både behovet for inkludering i fellesskapet og ønsket om å bruke tiden mest mulig til faglige samtaler forsøkte prosesslederne å lede den innledende delen slik at presentasjonene ivaretok begge hensynene.

Noen var forberedt med konkrete spørsmål: *«Jeg har tydelige spørsmål. Jeg vil det. Faktisk jeg har ikke så mye tid ... med utdanning og praksis, som er veldig tung for meg.»* Noen uttrykte at de ikke hadde konkrete spørsmål de ville ta opp, men valgte likevel å komme for å lytte og delta i samtalen. Flere ønsket å gjennomgå oppgavetekster, som ofte hadde lange setninger og var vanskelige å forstå. Det ble uttrykt bekymring og uro over ikke å forstå eksamensspørsmål og at språkvanskene kunne medføre at svaret ble feil. Andre hadde med seg spørsmål som de ikke hadde kunnet stille i forelesninger.

Jeg skal ikke rekke opp handa i klassen, fordi det blir flaut hvis jeg skal spørre om det eller det, fordi det er 100 folk i salen og du skal spørre, unnskyld hva betyr det? Men jeg kan ha med et ark med spørsmål, stikkord fra forelesning og bare spørre, ja, kan dere forklare meg hva betyr det? Og det er ingen som kikker rart på meg ... Du føler ikke at noen er bedre enn de andre. At alle er på samme nivå og det er ikke noe galt å stille spørsmål.

På tross av ulike læringsbehov uttrykte flere studenter at de opplevde seg mindre alene i ASK. Én uttrykte at *«vi er på samme nivå, der alle er utlendinger»*. Å være i et opplevd fellesskap bidro til å tørre å snakke og å stille spørsmål.

Å delta i dialoger

Etter den innledende runden tok prosesslederen ansvar for å dele deltakerne i mindre grupper, etter temaene og læringsbehovene som studentene hadde uttrykt. På denne måten medvirket studentene ved å bestemme innholdet i videre samtaler. Flere vektla det å snakke norsk. *«Det handler om mer enn å lære grammatikk ... Bare å oppleve å bruke språket. For meg, jeg har lært språket skriftlige, men muntlig har jeg fått mye ved å snakke på språkkafe.»* Noen N2- studenter snakket lavt og var redde for at det de sa var feil. De ble ofte minnet på av andre studenter at det å snakke er viktig: *«Si det selv om du tror det kan være feil.»*

Å delta i faglige diskusjoner var uvant for flere av N2-studentene. I tillegg til språklige utfordringer hadde flere også en annen utdanningsbakgrunn, ofte med mer hierarkiske strukturer, enn majoritetsstudentene. Noen knyttet egen tilbakeholdenhet i faglige diskusjoner til tidligere livserfaringer. En student sa:

Det er en annen opplevelse enn det jeg er vant til. Jeg har begynt å skjønne nå at jeg har vokst opp i et samfunn der når mora mi, eller eldre sier noe, så ferdig! Du er ikke enig med dem og du tør ikke si fra. Du kan ikke snakke tilbake. Du kan ikke si: hvorfor?

Studentens selverkjennelse og atmosfæren preget av fellesskap og trygghet i ASK bidro til styrket selvtillit til å kunne delta i de faglige diskusjonene. En student sa: «*I klassen er jeg veldig stille, veldig stille. Jeg har ikke selvtillit til å delta i diskusjon. Men når jeg er i språkkafe føler jeg selvtillit til å delta, og det øker min selvtillit.*» I innledningen av faglige diskusjoner ble studentene spurt om det var i orden at man korrigerer det muntlige eller skriftlige språket. Flere studenter understreket betydningen av hensynfulle tilbakemeldinger. «*Jeg synes at det for min del er veldig bra at dere retter på språket mitt, fordi for meg er det en måte å lære seg språk. Dere gjør det på en sånn snill måte og hjelper oss.*»

Å videreutvikle ordforrådet

Mange studenter rapporterte at de brukte mye tid på selvstudier. De strevde med å lese sammensatte norske ord, og med forståelse av sykepleiefaglige begreper, som for eksempel omsorg og ansvar. Det kunne av og til føre til misforståelser. En førsteårsstudent hadde for eksempel lest om etiske prinsipper og om velgjørenhetsprinsippet. Hun hadde delt ordet som *velgjørenhet* i motsetning til *vel-gjørenhet*, der sistnevnte gir en annen mening. «*Jeg skjønnte ingen ting. Jeg kan ikke høre forskjellen*». Slik studenten leste dette begrepet, med vekt på *velg* og så *jørenhet*, ble teksten uforståelig. Når deltakerne i gruppene arbeidet med viktige begreper eller spørsmål fra oppgavetekster, skrev en av N2-studentene ordet/-ene på en whiteboard og de øvrige kommenterte aktivt. «*Det er ikke meg som må kunne alt. Jeg bare skriver litt og spør de andre hva de tenker.*» Den åpne samtaleformen hvor alle ble stimulert til å delta, bidro til mestring.

En sa: «Ja, og så noen ganger syns jeg at jeg selv kan være en ressurs, ikke sant, for gruppa ... det er ikke sånn at jeg bare tar for meg, jeg kan også gi noe.» Opplevelsen av å kunne medvirke til andres læring og gi noe tilbake synes med andre ord verdifullt for utviklingen av ordforrådet.

Å reflektere over egen læring

I avslutningen var det en felles oppsummering av dagens lærings erfaringer fra smågruppene og mulighet for videre refleksjon. Flere studenter uttrykte at det var interessant å høre hva de andre deltakerne hadde snakket om, og de delte tips fra gruppedialogene. I perioder med stort eksamenspress i 1. studieår uttrykte flere studenter fortvilelse og stor grad av usikkerhet og manglende tro på egen mestring. I refleksjonen ble det derfor ofte tatt initiativ til oppmuntring og anerkjennelse av studentenes kunnskap, som de hadde vist underveis i gruppesamtalene. Ved oppsummeringen sa en av studentene «Vi er heldige som har denne språkkafeen, vi lærer å samarbeide, det er jo viktig i utdanningen og dette gir meg håp.» Det ble samtidig understreket at de ikke forventet svar på alle spørsmål. De oppfattet at de fikk mulighet til å reflektere. En sa: «Dere gir oss ikke svaret, men dere gir oss verktøy for å reflektere og ting som vi må se i forhold til faget, som åpner litt bedre en forståelse av faget, da. Så det synes jeg har vært veldig nyttig.»

Evaluering og refleksjon (30 minutter)

I den ukentlige prosessevalueringen var oppmerksomheten først og fremst rettet mot hva som fungerte bra i ASK, inspirert av anerkjennende tilnærming (appreciative inquiry) (Ludema & Fry, 2008). Det ble lagt særlig vekt på konstruktive tilbakemeldinger til studentassistentene, ettersom de vekslet med de faglig ansatte i prosessledelsen. Et eksempel på dette er hvordan de bidro til aktiv medvirkning ved å gi tid til den enkelte N2-student og sørge for at alle fikk snakke. Evalueringen innebar også kritisk refleksjon rundt hvordan læreren/forskeren klarte å holde seg i bakgrunnen og myndiggjøre både studentassistenter og N2-studentene. Erkjennelsen var at det kunne være utfordrende og nødvendig å finne en passende balanse knyttet til faglige og språklige spørsmål.

Refleksjon på refleksjon (halvårssyklus) (andre spiralen)

Den andre spiralen illustrerer retrospektive oppsummeringer og refleksjon på refleksjon. Oppsummeringene ble gjort som kreative prosesser i slutten av halvåret sammen med N2-studentene, og dels med alle deltakerne i prosjektgruppen. Oppsummeringssamtalene i prosjektgruppen ble gjennomført med lydopptak som ble transkribert. Dette styrket prosjektets kontinuitet og validitet. I tillegg ble det gjort oppsummeringer i form av rapporter som beskriver organiseringen, finansiering, samarbeidspartnere, bakgrunn for studien, status i datasamlingen, læringsaktivitetene i perioden, samt veien videre. Rapportene tydeliggjør både innholdet (aksjonen) og prosessene (lærings- og forskningsprosessene), og premissene for utviklingsarbeidet (organisering, ressurser/finansiering) (Sverre et al., 2019a, 2019b). Delrapportene ble lagt frem og diskutert med styringsgruppen og publisert i universitetets skriftserie. Dette styrket spredning av kunnskap i organisasjonen underveis.

I første oppsummering kom deltakerne frem til at Akademisk språkkafe, med akronymet ASK, var en passende tittel. ASK tydeliggjør at dette er et akademisk læringsaktivitetstilbud med vekt på både det sykepleiefaglige og språklige. Ordet kafé signaliserer at tilbudet er åpent, sosialt og inviterende. N2-studentene bidro også med ideer og bilder til plakater, som ble brukt til videre rekruttering, informasjon ved universitetet og ved utdanningskonferanser. I oppsummeringene ble det lagt vekt på at alle stemmer skulle høres, erfaringer deles og på spørsmålene: hva har vi lært, hva fungerer, og hva vi kan gjøre mer av. Denne tilnærmingen er inspirert av verdsettende praksis (appreciative inquiry) (Ludema & Fry, 2008). Verdsettende praksis dreier seg om en måte å undersøke på, altså en tilnærming. I stedet for å lete etter feil og mangler i oppsummeringene ble det fokusert på styrke; øyeblikk av suksess; opplevelser av høydepunkter; historier om håp, mot og positiv endring.

I 2. og 3. oppsummering ga N2-studentene uttrykk for positive erfaringer med strukturen, samarbeidet med studentassistentene, de faglig ansatte, bibliotekarene og de frivillige i læringsprosessene i ASK. Noen ytret samtidig ønske om individuell veiledning i tillegg: *«Jeg skjønner jo at dere ikke kan hjelpe med alt, ... kanskje det er flere tredjeårsstudenter som kan ... ha individuelt?»*. Arbeidsgruppen tok derfor initiativ til

å undersøke om det kunne finnes interne midler ved universitetet eller eksterne tilskudd for å etablere en mentorordning med tredjeårsstudenter. Etter søknad til Seksjon for studiestøtte ved universitetet ble det tildelt midler til individuell mentorstøtte for alle N2-sykepleierstudenter våren 2019. Tredjeårsstudenter som hadde erfaring med veiledning i ASK, ble forespurgt om å være mentorer, og fem meldte seg. 30 N2-studenter søkte om mentor, og hver fikk tildelt en ramme på fem timer våren 2019. Prosjektleder for ASK administrerte mentorordningen. Mentorene rapporterte at de færreste utnyttet de tildelte fem timene fullt ut.

ASK ble planlagt gjennomført etter ordinær undervisningstid. Likevel hendte det at undervisning med enkelte eksterne forelesere var satt opp på ettermiddagen. Dette gjorde det vanskelig for noen studenter å delta. Flere studenter ytret ønske om at dette ble endret. «*Etter jul har vi hatt veldig mange timer på onsdager. Jeg føler at jeg må ha med meg timene. Så da synes jeg det har vært trist, å velge bort å gå på ASK. Og den foreleseren i sykdomslære er så flink.*» Arbeidsgruppen tok opp studentenes ønsker med programansvarlig for bachelorutdanningen i sykepleie. Fra høsten 2019 er praksis endret, og det planlegges så langt som mulig ikke forelesninger som kolliderer med tiden for ASK.

Ønsket om individuell mentorstøtte og at ASK ikke kolliderte med ordinær undervisning, er eksempler på hvordan N2-studentene medvirket i lærings- og forskningsprosessene, og bidro til endringer på institusjonsnivå. I aksjonsforskning i egen organisasjon kan slike institusjonelle rammer være en begrensning. Det er samtidig viktig å utforske hindringer i organisasjonen og fremme lokale endringsforslag (Coghlan, 2019).

Metarefleksjonen (tredje spiralen)

Den tredje spiralen i figur 1 illustrerer den *meta-refleksive analysen*, eller tredje-personnivået (Reason & Bradbury, 2008). Det er denne metarefleksive prosessen som gjør medvirkningsbasert aksjonsforskningen i egen organisasjon til noe mer enn læring gjennom erfaring i hverdagen (Coghlan, 2019, s. 13). Materialet til den metarefleksive analysen omfatter forskernes logger, referater, lydopptak fra prosjektgruppemøter og halvårsrapporter. Det ble også gjennomført 16 individuelle, kvalitative intervjuer med deltakende N2-studenter, hvor hovedtemaet var: *Hva*

fungerte bra for deg i ASK? Metarefleksjonen og analysene kan beskrives som en abduktiv prosess, frem og tilbake mellom enkelthendelser og viktige temaer, lesing av tidligere forskning, teori og refleksjon. I denne studien dreier metarefleksjonen seg om hvordan den valgte forskningsstrategien bidro til faglig og språklig utvikling hos studenter med norsk som andrespråk. Tre sentrale temaer diskuteres: a) betydningen av kombinasjon av språk og fag, b) betydningen av forutsigbar og syklisk struktur og c) betydningen av samarbeidende relasjoner i lærings- og forskningsprosessene.

Betydningen av kombinasjon av språk og fag

N2-studentene fremhevet betydningen av å kombinere språklig utvikling og fagsnakk relatert til aktuelle arbeidskrav i teori og praksis, spørsmål fra pensum og forberedelser til eksamen. Læringsprosessene har med andre ord vært nært forbundet med kravene i profesjonsutdanningen og den kulturelle sammenhengen språket og kunnskapen skal anvendes i. Målene og intervensjonene i studien har derfor vært rettet mot formålet i sykepleierutdanningen (Forskrift om nasjonal retningslinje for sykepleierutdanning, 2019). Det har vært av stor betydning at studentassistentene og de faglige ansatte i prosjektet var kjent med innholdet, både i teoretiske emner og arbeidskrav i praksis. Kjennskap til de faglige kravene i utdanningen skapte rom for faglige dialoger hvor både akademiske begreper og daglig norsk som er nyttig i møte med pasienter, ble anvendt. De frivillige bidro i tillegg med sin norsk/sykepleierkompetanse.

I sykepleierutdanningen møter studentene nye, fagspesifikke og akademiske begreper som kan være vanskelige å forstå dersom de kun har dagligdagse ord i sitt ordforråd (Golden, 2018). For å mestre fagrelaterte ord må studentene introduseres for tekster, muntlig og skriftlig. De må forstå innholdet og hvordan ordene anvendes, for å huske dem (Golden, 2018). Studentene i denne studien rapporterte at de ofte ikke fikk med seg eller forstod hva lærerne sa i forelesningene. Mange klarte ikke å få tak i essensen i tekstene. I ASK tok N2-studentene ofte tak i enkeltord, som for eksempel demens og kognitiv svikt, og vi søkte sammen etter betydningen, eller sammenhengen ordet brukes i. Noen av studentene hadde et godt dagligspråk og god grammatikk, mens andre hadde vesentlige

mangler, både i hverdagsspråk og akademisk språk. Utviklingen av det norske ordforrådet vil avhenge av om det brukes i dagliglivet, og om det blir sett som en del av deres identitet (Golden, 2018). Flere rapporterte at deltakelsen i Akademisk språkkafe bidro til økt ordforråd og forståelse av det norske språket, samt økt bruk av faglige begreper både i kliniske studier og i teoretiske studier. Dette er i overensstemmelse med Golden (2018), som understreker at tilretteleggingskulturen som innlæreren befinner seg i, og praksisen vedkommende møter og selv engasjerer seg i, er særlig betydningsfull. Studier av andrespråklæring bekrefter at det er en sammenheng mellom språklig utvikling og den kulturelle konteksten språket brukes i. Det rent språklige er med andre ord preget av kulturelle konvensjoner og verdier som studenten sosialiseres inn i. Sosial samhandling er viktig for å oppøve kommunikasjonskompetanse (Svendsen, 2018). Dette kan forstås som en empoweringprosess, der personen integrerer språket og uttrykker sin forståelse og meninger. McNiff (2014) argumenterer for at slike verdier har potensial til endring som kan bli til en ny praksis.

Betydningen av forutsigbar og syklisk struktur

Den akademiske språkkafeen er systematisk og forutsigbart strukturert og rettet mot studentenes norskspråklige utvikling og sykepleiefaglige læringsutbytte. ASK kan med andre ord ikke beskrives som enkeltstående læringsaktiviteter, men mer som sykliske prosesser som bygger på hverandre, med definering av læringsbehov, språklig og faglig refleksjon og refleksjon over egen læringsprosess.

Flere av studentene rapporterte at regelmessig deltakelse i ASK var nyttig i læringsprosessene. Selv om aktiviteten er forutsigbar og har en fast struktur, er ASK samtidig et åpent tilbud hvor studentene har kunnet få hjelp med det de har hatt behov for. Betydningen av forutsigbar og syklisk struktur bidro til systematisk deltakervalidering i forskningsprosessene. Studentene har reflektert rundt egen læringsprosess, både i ASK og i deloppsummeringer. De har også delt refleksjoner underveis, med hele prosjektgruppen. Strukturen i forskningstilnærmingen er følgelig basert på en dobbel prosess, der innholdet i lærings- og refleksjonsprosessene valideres regelmessig sammen med deltakerne.

Deltakervalidering er en styrke både i utforskningen av læringsaktivitetene og i forskningsprosessene.

Betydningen av samarbeidende relasjoner i lærings- og forskningsprosessene

Den akademiske språkkafeen fungerte som et samarbeidende fellesskap, et sted å lære om og av hverandre. Studentene delte ofte erfaringer som var gjenkjennelige for de andre, som utfordringer med å tolke oppgavetekster eller krevende praksiserfaringer. Dette bidro til aktiv deltakelse i refleksjoner for å finne løsninger. Erfaringen med betydningen av refleksjonsgrupper er i overensstemmelse med tidligere studier, som viser at å møtes til refleksjon i grupper er av vesentlig betydning for læring og utvikling (Andersson, Danielsson, Hov & Athlin, 2013). De spesielle utfordringene i denne studien var at flere N2-studenter i begynnelsen var tilbakeholdne med å delta, fordi de var redde for å si noe feil eller å ikke uttale ordene riktig. Ved å oppmuntre alle til å ta ordet, og å vektlegge positive tilbakemeldinger, ble det lagt til rette for likeverdig deltakelse. Likeverdet mellom lærere og studenter, og mellom studenter tidlig og sent i utdanningen, var en ny erfaring for noen N2-studenter, som var vant med mer hierarkiske utdanningssystemer.

Likeverd mellom forskere og deltakere er en grunnleggende verdi i aksjonsforskning. Medvirkningen i forskningsprosessen innebærer både å reflektere over egen praksis og samtidig samarbeide med andre (McNiff, 2010). I denne forskningen var det derfor av betydning at alle prosessledere var oppmerksomme på å stille reflekterende spørsmål som kunne bidra til at N2-studentene snakket og fant løsninger.

Samarbeidet i den akademiske språkkafeen har vist seg å ha betydning for alle medvirkende; den enkelte student, faglige ansatte, bibliotekarer og frivillige. Studentenes aktive medvirkning har hatt særlig betydning for språklig og faglig læringsutbytte. Deres medvirkning i utviklingen av ASK har bidratt til et eierforhold og et ønske om å formidle erfaringer blant medstudenter i seminarer på tvers av institutter i universitetet, samt på et regionalt dialogseminar. Denne bemyndigelsesprosessen har på den annen side vært utfordrende. De demokratiske strukturene i høyere utdanning, med likeverdige relasjoner mellom studenter og

lærere/bibliotekarer, har utfordret studenter med erfaring fra utdanning i land med mer hierarkiske utdanningssystemer. Dette er i overensstemmelse med internasjonale forskningsoppsummeringer om studenter med annen kulturell og språklig bakgrunn (Mikkonen et al., 2016). Gjennom lærings- og forskningsprosessen i ASK har N2-studentene lært både å erkjenne og overkomme hindringene i språklig og faglig utvikling. De har også lært å fremme egne synspunkter i samarbeidende relasjoner. Medvirkningen innebar at deltakerne var ansvarlige både for seg selv og for de andre. Dette er både en individuell (første-personnivå) og kollektiv (andre-personnivå) prosess til hverandres beste (Coghlan, 2019). I presentasjonen av erfaringer fra ASK har vi valgt å gi stemme til N2-studentene. På denne måten har vi vist hvordan strukturen, innholdet og prosessene i ASK bidrar til å fremme N2-studentenes evne til å snakke norsk og øke sitt daglige og akademiske ordforråd. Utvikling av ny praksis er ifølge McNiff (2014) noe mer enn handlinger. Utvikling av ASK som en ny praksis ved universitetet handler om interaksjoner mellom mennesker i komplekse sosiale situasjoner gjennom dialogiske relasjoner.

I mye av den pedagogiske aksjonsforskningslitteraturen omtales forskning der lærere forsker på sin egen profesjonsutøvelse (Hiim, 2010). En viktig del av aksjonsforskningen er å ikke bare artikulere utviklingsarbeidet, men å reflektere over hva forskerne har lært om seg selv som aksjonsforskere gjennom hele prosessen (første-personnivået) (Coghlan, 2019). McNiff (2014) peker på ulike posisjoner forskerne kan ha i en aksjonsstudie. Forskerne i denne studien deltok i utviklingen av læringsaktivitetene, og som fortolkere. Ved forskning i grupper er relasjonene til alle medvirkende av vesentlig betydning. Det samme er premisene og rammene ved universitetssystemet, som er satt gjennom lover og retningslinjer. Aktiv medvirkning fra den enkelte (første-personnivå) og i samarbeid med andre (andre-personnivå) har bidratt til utviklingen av kunnskap om hvordan universitetet kan legge til rette for språklig og faglig læring (tredje-personnivå). Erfaringsdelingen ved universitetet har styrket forståelsen for hvilke læringsutfordringer N2-studenter har i høyere utdanning, og har understreket behovet for ASK. Instituttets og universitetsbibliotekets ledere har støttet forskningen og utviklingsarbeidet, samt videre drift av tilbudet.

Avslutning

Denne studien har vist at kombinasjonen av språk og fag, samt forutsigbar struktur og medvirkning i læringsprosessene, var viktig for N2-studentenes språklige og faglige utvikling. Like viktig har det vært for de faglig ansatte, bibliotekarene og frivillige å få kunnskap om språklige og kulturelle hindringer, og om hvordan man kan bidra til ny forståelse og nyttig, praktisk kunnskap gjennom samarbeidende fellesskap. Underveis har vi vært opptatt av å tenke gjennom forskerens posisjoner, medvirkning og forholdet mellom aksjonslæring og aksjonsforskning. Ett viktig spørsmål har vært: Hvem er forskerne i ASK? Er det kun forskergruppen? Eller også alle deltakerne i prosjektgruppen? Og hva da med N2- studentene? Er de medforskere, eller dreier deres deltakelse seg om aksjonslæring? I aksjonsforskning er det viktig å beskrive hvem det er som fremmer læreprosessene som bidrar til forandring. Både N2-studentene og de øvrige medforskere i studien opplevde et eierskap til utviklingsarbeidet, som en bemyndigelsesprosess. I aksjonsforskningslitteraturen omtales dette fenomenet som «*empowerment*», en strategi der folk ut fra egen situasjon blir i stand til å definere sine egne utfordringer og finne løsninger i fellesskap med andre (Hughes, 2008; Reason & Bradbury, 2008). Empowermentprosessene innebærer at utviklingsarbeidet ikke har en tidsbegrenset levetid, slik som prosjekter har. Prosessbegrepet viser til at det har skjedd viktige endringer underveis, og at kunnskapen er bærekraftig.

Etter prosjektperioden har Akademisk språkcafé, ASK, blitt etablert som et fast tilbud for sykepleierstudenter med norsk som andrespråk ved universitetet.

Referanser

- Andersson, C. S., Danielsson, A., Hov, R. & Athlin, E. (2013). Expectations and experiences of group supervision: Swedish and Norwegian preceptors' perspectives. *Journal of Nursing Management*, 21(2), 263–272. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2012.01398.x>
- Amaro, D. J., Abriam-Yago, K. & Yoder, M. (2006). Perceived barriers for ethnically diverse students in nursing programs. *Journal of Nursing Education*, 45(7), 247–254. <https://doi.org/10.3928/01484834-20060701-03>

- Brown, J. F. (2008). Developing an English-as-a-second-language program for foreign-born nursing students at an historically black university in the United States. *Journal of Transcultural Nursing*, 19(2), 184–191. <https://doi.org/10.1177/1043659607312973>
- Coghlan, D. (2019). *Doing action research in your own organization* (5. utg.). London: Sage.
- Crawford, T. & Candlin, S. (2013). A literature review of the language needs of nursing students who have English as a second/other language and the effectiveness of English language support programmes. *Nurse Education in Practice*, 13(3), 181–185. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2012.09.008>
- Duffy, A. (2009). Guiding students through reflective practice: The preceptors experiences. A qualitative descriptive study. *Nurse Education in Practice*, 9(3), 166–175. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2008.07.002>
- Flinn, J. B. (2004). Teaching strategies used with success in the multicultural classroom. *Nurse Educator*, 29(1), 10–12. <https://doi.org/10.1097/00006223-200401000-00004>
- Forskrift om nasjonal retningslinje for sykepleierutdanning. (2019). Forskrift om nasjonal retningslinje for sykepleierutdanning (FOR-2019-03-15-412). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2019-03-15-412>
- Fuller, B. (2013). Evidence-based instructional strategies: Facilitating linguistically diverse nursing student learning. *Nurse Educator*, 38(3), 118–121. <https://doi.org/10.1097/nne.0b013e31828dc2c3>
- Golden, A. (2018). Utvikling av ordforråd på et andrespråk. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: perspektiver på læring og utvikling* (s. 190–209). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Guhde, J. A. (2003). English-as-a-second language (ESL) nursing students: Strategies for building verbal and written language skills. *Journal of Cultural Diversity*, 10(4), 113–117. <https://doi.org/10.4135/9781473935709>
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning. Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal.
- Hughes, I. (2008). Action research in healthcare. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *The Sage handbook of action research*, (2. utg., s 381–391). London: Sage.
- Jensen, L. H. (2009). *Kvalitetsutvikling i pleie- og omsorgstjenestene: muligheter og begrensninger. Et praktisk deltagende aksjonsforskningsprosjekt*. (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/47706>
- Jonsmoen, K. M. & Greek, M. (2017). På stø kurs inn i akademia. *NOA – Norsk som Andrespråk*, 33(1), 5–32.
- Kulbrandstad, L. A. & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk? I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: perspektiver på læring og utvikling* (s. 27–47). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Kunnskapsdepartementet. (2008). Rammeplan for sykepleierutdanningen. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rammeplaner/helse/rammeplan_sykepleierutdanning_08.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. (Meld. St. 16 2016–2017) Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ludema, J. D. & Fry, R. E. (2008). The practice of appreciative inquiry. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *The Sage handbook of action research*. (2. utg., s. 280–295). London: Sage.
- McNiff, J. (2010). *Action research for professional development*. Dorset: September Books.
- McNiff, J. (2014). *Writing and doing action research*. London: Sage.
- Mikkonen, K., Elo, S., Kuivila, H. M., Tuomikoski, A. M. & Kääriäinen, M. (2016). Culturally and linguistically diverse healthcare students' experiences of learning in a clinical environment: A systematic review of qualitative studies. *International Journal of Nursing Studies*, 54, 173–187. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2015.06.004>
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk: en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Personopplysningsloven. (2018). Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15-38). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Olson, M. A. (2012). English-as-a-Second Language (ESL) nursing student success: A critical review of the literature. *Journal of Cultural Diversity*, 19(1) 26–32. <https://doi.org/10.4135/9781473935709>
- Reason, P. & Bradbury, H. (Red.). (2008) *The Sage handbook of action research* (2. utg.). London: Sage.
- Rogan, F. & San Miguel, C. (2013). Improving clinical communication of students with English as a second language (ESL) using online technology: A small scale evaluation study. *Nurse Education in Practice*, 13(5), 400–406. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2012.12.003>
- Salamonson, Y., Andrew, S., Clauson, J., Cleary, M., Jackson, D. & Jacobs, S. (2011). Linguistic diversity as sociodemographic predictor of nursing program progression and completion. *Contemporary Nurse*, 38(1–2), 84–93. <https://doi.org/10.5172/conu.2011.38.1-2.84>
- Sanner, S. & Wilson, A. (2008). The experiences of students with English as a second language in a baccalaureate nursing program. *Nurse Education Today*, 28(7), 807–813. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2008.03.004>
- Schön, D. (2004). Knowing in action: The new scholarship requires a new epistemology. I B. Cook & J. Wolfram-Cox (Red.), *Fundamentals of action research*, vol 3, (s. 377–394). London: Sage.

- Sjo, T. K. (2012). Korleis gjekk det med Abdou? Samarbeidslæring som verkemiddel for å betre læringsmiljøet for studentar med norsk som andrespråk. *Uniped*, 35(04), 27–41.
- Sommerfeld, K & Rosenberg, A. (2019). Hvordan unngå at språkvansker fører til feilbehandling? *Sykepleien*, 107(74962)(e-74962) <https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2019.74962>
- Svendsen, B. A. (2018). Sosiokulturell andrespråksdidaktikk. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: perspektiver på læring og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sverre, B. L., Stenhammer, A. S., Sandsleth, M. G., Frisnes, H. & Jensen, L. H. (2019a). *Delrapport 1 fra prosjektet Akademisk språkkafe for sykepleierstudenter* (Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge;15). Hentet fra <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2581886>
- Sverre, B. L., Jensen, L. H., Frisnes, H., Sandsleth, M. G. & Stenhammer, A. S. (2019b). *Delrapport 2 fra prosjektet Akademisk språkkafe for sykepleierstudenter: et medvirkningsbasert aksjonsforskningsprosjekt* (Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge;17). Hentet fra <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2584420>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Cambridge University Press.