



Kennsla og stuðningur í íslenskum háskólum

Reynsla innflytjenda

Artëm Ingmar Benediktsson, Anna Katarzyna Wozniczka,
Kriselle Lou Suson Jónsdóttir og Hanna Ragnarsdóttir

► Abstract ► Um höfundana ► About the authors ► Heimildir

Í kjölfar aukinna fólksflutninga síðustu áratugi hefur innflytjendum fjölgað í háskólum á Íslandi. Þessi grein er byggð á niðurstöðum rannsóknarverkefnisins Væntingar og tækifæri innflytjenda á Íslandi til háskólamenntunar og áskoranir henni tengdar (2016–2018) sem styrkt er af Rannís. Meginmarkmið rannsóknarverkefnisins er að öðlast skilning á upplifunum, reynslu, áskorunum og stuðningi við innflytjendur í háskólanámi hérlendis. Í þessari grein eru kynntar helstu niðurstöður úr eigindlegri rannsókn með innflytjendum sem eru núverandi og fyrrverandi háskólanemar á Íslandi. Gagna var aflað í rýnihópaviðtölum og einstaklingsviðtölum við alls 41 nemanda í þrem háskólum á Íslandi. Markmið rannsóknarinnar sem greinin fjallar um er að öðlast skilning á reynslu og upplifun innflytjenda af kennsluáðferðum, áskorunum og stuðningi í þremur stærstu háskólunum á Íslandi, Háskóla Íslands, Háskólanum í Reykjavík og Háskólanum á Akureyri. Niðurstöðurnar benda til þess að flestir þátttakendur upplifi að kennsluáðferðir í háskólunum séu nútímalegar. Þeir nefna gagnýtar kennsluáðferðir, svo sem umræðutíma og hópavinnu, og að byggt sé á þekkingu þeirra og reynslu. Skoðanir á þessum kennsluáðferðum eru þó mismunandi. Sumir þátttakendur telja hópavinnu vera góða, en aðrir upplifa hana sem tímasóun. Sumir sækjast eftir akademísku námi, á meðan aðrir vilja frekar læra eitthvað gagnýtt, sem þeir geti notað í framtíðarvinnu. Þá telja þátttakendur að jafnræði ríki milli nemenda og kennara í háskólunum, en það hafa þeir ekki alltaf upplifað í heimalöndum sínum. Niðurstöðurnar sýna einnig að nemendurnir eru langflestir jákvæðir gagnvart kennslu og stuðningi í íslenskum háskólum en þeir glíma við ýmiss konar áskoranir. Fram kemur að þeir leita eftir mismunandi stuðningi, bæði formlegum og óformlegum, svo sem betra aðgengi að formlegum upplýsingum fyrir innflytjendur á innra neti og á vefsíðum háskólanna. Óformlegur stuðningur, svo sem frá íslenskum samnemendum, t.d. við nemendur sem hafa lítið tengslanet hér á landi, virðist heldur ekki mikill. Þátttakendur glíma einnig við ýmiss konar vandamál, einkum tungumálaerfiðleika, en einnig samskiptavandamál og skort á upplýsingum. Þátttakendur frá löndum utan EES/ES glíma við erfiðleika tengda dvalarleyfi sem geta haft mikil áhrif á nám og líðan. Þessi rannsókn getur nýst háskólum við að bregðast við aukinni fjölbreytni meðal háskólanema.

Efnisorð: Kennsla, stuðningur, áskoranir, innflytjendur, íslenskir háskólar

Inngangur

Í kjölfar aukinna fólksflutninga síðustu áratugi hefur innflytjendum fjölgað í háskólum á Íslandi (sjá t.d. Háskóla Íslands, 2013). Ekki liggja þó fyrir nákvæmar upplýsingar um fjölda þessara nemenda eða uppruna þeirra. Til að tryggja farsæla háskólagöngu er mikilvægt að kennarar, námsráðgjafar, háskólayfirvöld og háskólasamfélagið í heild starfi í samræmi við þessa þróun, svo sem með því að innleiða stefnur, nota hentugar kennsluáðferðir og veita stuðning sem hentar fjölbreyttum nemendahópum (Anderson, 2008; Anna Katarzyna Wozniczka og Hanna Ragnarsdóttir, 2016; Franke, 2015).

Ýmsar rannsóknir hafa verið gerðar sem tengjast innflytjendum og þátttöku þeirra í háskólamenntun á Norðurlöndum (sjá t.d. Kolodziejczyk og Hummelgaard, 2012; Tranæs o.fl., 2008). Norðurlandaráð hefur birt fjölda skýrslna um aðlögun innflytjenda að samfélögum á Norðurlöndum í gegnum menntun. Þessar skýrslur sýna að meðal þess sem fær innflytjendur til að sækja sér háskólamenntun er jákvæð afstaða þeirra til aðlögunar að samfélaginu og hvatning til slíks af hálfu yfirvalda og samfélagsins í heild (Geiger og Lund, 2010; Nordisk Ministerråd, 2004; Thång og Larson, 2010). Hins vegar er hlutfall innflytjenda sem skrá sig í háskólanám og ljúka því, samkvæmt Bologna Process Implementation Report, mun lægra en innfæddra nemenda (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

Ekki hafa verið gerðar margar íslenskar rannsóknir á stöðu innflytjenda á háskólastigi, en í rannsókn Sue Books, Hönnu Ragnarsdóttur, Ólafs Páls Jónssonar og Allyson Macdonald (2011) þar sem könnuð var reynsla kennara og nemenda í alþjóðlegu námi í menntunarfræði á Menntavísindasviði Háskóla Íslands kom fram að með náminu er leitast við að opna aðgang fyrir nemendur með fremur litla íslenskukunnáttu að háskólamenntun og auka þannig ábyrgð háskóla, en jafnframt er leitast við að valdefla fjölbreytta nemendahópa og auka tækifæri þeirra til menntunar. Niðurstöður rannsóknar Hönnu Ragnarsdóttur og Hildar Blöndal (2014) sem snerist um erlendar konur í alþjóðlegu námi í menntunarfræði við HÍ bentu til þess að námið hefði styrkt konurnar og veitt þeim tækifæri til menntunar sem þær hefðu ekki haft áður. Einnig sýndu niðurstöður að kennsluhættir þar sem lögð er áhersla á fjölbreytileika nemenda gegna mikilvægu hlutverki í valdeflingu nemenda af erlendum uppruna. Niðurstöður rannsóknar Allyson Macdonald og Auðar Pálsdóttur (2011) með nemendum í alþjóðlegu námi í menntunarfræði við HÍ varpa m.a. ljósi á mikilvægi þess fyrir nemendur að þeir skapi í samstarfi við kennara aðstæður þar sem traust og öryggi ríkir.

Niðurstöður rannsóknar Boesch (2014) sýna að háskólakennarar hafa mikil áhrif á námsumhverfið í kennslustofunni og á viðhorf innflytjenda til náms. Nemendunum finnst mikilvægt að tekið sé tillit til bakgrunns þeirra og hann nýttur í kennslu og að ekki sé slakað á kröfum til þeirra (Boesch, 2014; Swaminathan og Alfred, 2003). Rannsóknir sýna einnig að kennari verður að ná tengingu við nemendur sína til að fá þá til að taka þátt í kennslunni og gera kennsluna þannig persónulegri (Hill, 2014). Enn fremur bendir Parekh (2006) á að stuðningur við innflytjendur sé mikilvægur fyrir nám þeirra.

Markmið rannsóknarinnar sem greinin fjallar um er að öðlast skilning á reynslu og upplifun innflytjenda af kennsluáðferðum, áskorunum og stuðningi í þremur stærstu háskólunum á Íslandi, Háskóla Íslands, Háskólanum í Reykjavík og Háskólanum á Akureyri. Rannsóknarspurningin er: Hver er upplifun og reynsla innflytjenda af kennsluáðferðum og stuðningi og hvers konar áskoranir glíma þeir við meðan á námi stendur?

Fræðilegur rammi

Fræðilegur grunnur rannsóknarinnar er byggður á gagnrýnum fjölmeningarfræðum (e. critical multiculturalism), en samkvæmt þeim er áhersla lögð á réttindi minnihlutahópa í samfélögum og menntun (Parekh, 2006). Giroux (1993, 2001) segir að gagnrýnin fjölmeningarfræði sé ekki bara það að viðurkenna mismun og staðalimyndir sem séu til staðar í samfélögum heldur einnig

að reyna að skilja og líta gagnrýnum augum á það sem blasi við og taka virkan þátt í að umbreyta öllum birtingarmyndum fordóma og mismunar, einkum í menntastofnunum. Að mati Parekh (2006) er menningarlegur fjölbreytileiki orðinn staðreynd í nútímasamfélögum og alþjóðlegt viðfangsefni og hann telur að stuðla verði að auknum jöfnuði í fjölmenningsamfélögum. Í hverju samfélagi fyrir sig þurfi að leita jafnvægis með virkri samræðu hópa og einstaklinga. Markmiðið sé að virkja alla einstaklinga í fjölmenningsamfélögum til að hægt sé að tryggja jafnt aðgengi og tækifæri fyrir alla.

Enn fremur var hugmyndafræði menningarmiðaðrar kennslu (e. culturally responsive pedagogy) notuð til að skoða kennslu- og námsumhverfi innflytjenda í háskólanámi, en sú hugmyndafræði gefur kennaranum kost á ramma til að ná markmiðum gagnrýninnar fjölmenningsfræða. Menningarmiðuð kennsla tekur tillit til þekkingar, reynslu og bakgrunns nemenda sem notuð er sem undirstaða fyrir nám (Ladson-Billings, 1995; Villegas og Lucas, 2002; Wlodkowski og Ginsberg, 1995). Gay (2010) segir að slík kennsla nýti fjölbreyttan bakgrunn og styrkleika nemenda. Guy (1999) fjallar sérstaklega um menningarmiðaða kennslu fyrir fullorðna (e. culturally relevant adult education) og um mikilvægi þess að kennarar í fullorðinsfræðslu skoði og ígrundi hvort námsumhverfi og þar með samskiptatækni, kennsluáðferðir, reglur og væntingar til nemenda sem og matstæki og matsviðmið endurspeglir menningu nemenda þeirra. Marchesani og Adams (1992) hafa sett fram líkan sem getur aðstoðað kennara við að ígrunda námsumhverfi út frá menningarlegu sjónarhorni og þannig koma til móts við alla nemendur, en líkanið er byggt á eftirfarandi atriðum: 1) menningarlegri sjálfsmýnd kennara (e. the instructor's cultural identity), 2) menningarlegri sjálfsmýnd nemenda (e. the learners' cultural identity), 3) námskrá sem tekur tillit til þarfa og byggir á reynslu og styrkleikum allra (e. inclusive curriculum) og 4) kennsluáðferðum og -ferlum (e. instructional methods and processes).

Fullorðnir nemendur eru sagðir þurfa meira frelsi í kennslufyrirkomulaginu, þeir geta yfirleitt sjálfir stjórnað heimanámi og geta sett sér markmið og einblínt á þann hluta námsins sem er mest krefjandi og mikilvægastur fyrir þá (Brookfield, 1995). Þess vegna er mikilvægt í kennslu fullorðinna að deila valdi með nemendum og nota fjölbreyttar aðferðir til að tryggja þátttöku allra nemenda. Hafa þarf jafnframt í huga að fjölbreyttir nemendur, bakgrunnur þeirra, reynsla og menning getur haft áhrif á þátttöku þeirra í námi og á viðhorf þeirra til hlutverks og ábyrgðar kennarans og nemandans (Brookfield, 1995, 2013; Colin og Preciphs, 1991). Guy (1999) undirstrikar mikilvægi jafnvægisins milli kennara og nemenda í háskólum, enda sé það lykilatriði til að skapa gott andrúmsloft í kennslu. Hins vegar bendir hann á að þó að jafnvægi og valddreifing séu áriðandi, hafi kennarinn áfram þá sérstöðu að stjórna kennslu og tryggja að allir nemendur taki virkan þátt í umræðum og hafi góðan skilning á kennsluefninu.

Það sem er einna erfiðast innflytjendum í háskólanámi er tungumálið sem kennt er á og ólík kennslumenning, en fyrri rannsóknir sýna fram á mikilvægi tungumáls og kennsluefnis sem notað er við háskóla við að hjálpa innflytjendum að sigrast á tungumálaörðugleikum (Boesch, 2014; Erisman og Looney, 2007). Boesch (2014) heldur því fram að kennarar þurfi að kynna námsefnið á skipulegan hátt og það þurfi að vera skipulagt þannig að nemendur af erlendum uppruna geti auðveldlega greint mikilvægustu atriðin því að nemendur af erlendum uppruna sem læra á öðru tungumáli hafa margir ekki enn öðlast færni í kennslutungumálinu og eiga því erfiðara með að aðgreina lykilatriði í náminu. Þar að auki þarf kennsluefnið að vera hagnýtt og er því mikilvægt að kennarar styðjist við raunveruleg dæmi og umræður í kennslu fjölbreyttra nemendahópa. Skilningur á hugsanlegum tungumálaörðugleikum og menningarmun er einnig mikilvægur þegar kemur að ýmsum kennsluáðferðum, svo sem hópavinnu, og mati á háskólanámi innflytjenda, en sum verkefni, kennsluáðferðir eða matstæki sem talin eru skýr og sanngjörn geta verið óljós nemendum af erlendum uppruna (Boesch, 2014). Það er þó mikilvægt að kennarar slaki ekki á kröfum til innflytjenda, því slíkt getur leitt til vanlíðunar nemenda og jaðarsetningar (Swaminathan og Alfred, 2003). Jákvætt viðhorf kennara til bakgrunns, menningar og tungumáls nemenda virðist hins vegar vera veigamikill þáttur í því í því að efla velferð nemenda og skapa stuðning og traust í kennslustofunni (Boesch, 2014; Davidson, 1996; Swaminathan og

Alfred, 2003).

Í rannsókninni var stuðst við hugmyndafræði menningarmiðaðrar ráðgjafar (e. culturally competent counseling) til að kanna reynslu þessara háskólanema af formlegum stuðningi, svo sem námsráðgjöf og öðrum stuðningi á vegum háskóla, og óformlegum stuðningi vina, samnemenda eða fjölskyldu sem þeir fá eða sækjast eftir. Rannsóknir hafa sýnt að innflytjendur hafa tilhneigingu til að sýna mikinn metnað og þrautseigju í háskólanámi þrátt fyrir náms- og félagslegar hindranir (Gray, Rolph og Melamid, 1996; Owens og Lynch, 2012). Hins vegar vantar þá oft sérstakan stuðning til að takast á við andlegar, félagslegar og menningarlegar aðstæður (e. psychosociocultural issues) sem hafa áhrif á viðhorf, þekkingu og færni þeirra innan háskólaumhverfisins (Arredondo o.fl., 1996). Skilningur á þessum fjölbreyttu aðstæðum nemenda af erlendum uppruna er mikilvægur til að hægt sé að veita þeim viðeigandi og menningarmiðaða þjónustu og ráðgjöf (Gloria og Rodriguez, 2000; Hertzberg, 2017). Engstrom og Tinto (2008) halda því fram að fyrir háskólanema úr minnihlutahópum, og þar með fyrir innflytjendur, sé aðgangur að námi án stuðnings ekki tækifæri. Þeir benda á að það sé hlutverk háskóla að auðvelda háskólagöngu þessara nema, meðal annars með því að hvetja þá til þátttöku í ýmsum verkefnum á háskólasvæðinu og bjóða upp á markvissa ráðgjöf og jafningjastuðning, en fleiri rannsóknir sýna að slík úrræði virðast skila árangri hjá þessum nemendum og öðrum minnihlutahópum (Crisp og Cruz, 2009; Engle og Tinto 2008; Wilson og Arendale, 2011).

Stebleton og Soria (2012) leggja áherslu á að kennarar, ráðgjafar og aðrir sem eiga samskipti við innflytjendur gegni mikilvægu hlutverki í að styðja þá við að ná, ekki aðeins akademískum, heldur líka persónulegum markmiðum og þurfi því að vera meðvitaðir um áskoranir sem tengjast námi þessara nemenda. Daddona (2011) bendir á að þeir sem eiga samskipti við nemendur, og þar með við nemendur af erlendum uppruna, þurfi að hafa mikla samskiptahæfileika og kynna sér vel þjónustu og úrræði sem standi öllum nemendum til boða. Þar að auki þurfi kennarar og ráðgjafar að vera meðvitaðir um fjölmennningarleg málefni sem tengjast háskólakennslu og ráðgjöf og þar með um hugsanlega tregðu innflytjenda til að leita aðstoðar (Daddona, 2011).

Aðferð

Markmið rannsóknarinnar sem greinin fjallar um er að öðlast skilning á reynslu og upplifun innflytjenda af kennsluadferðum, áskorunum og stuðningi í þremur stærstu íslensku háskólunum, Háskóla Íslands, Háskólanum í Reykjavík og Háskólanum á Akureyri. Stuðst var við eigindlega aðferðafræði í rannsókninni. Eigindleg aðferðafræði er notuð til að skilja betur þá merkingu sem þátttakendur rannsóknarinnar leggja í reynslu sína og aðstæður (Lichtman, 2009). Rannsóknin er viðtalarannsókn og rýnihópaviðtöl og hálfskipulögð einstaklingsviðtöl voru notuð til að fá fram skoðanir og reynslu þátttakenda.

Þátttakendur

Allir þátttakendur eru innflytjendur af erlendum uppruna og eru búsettir á Íslandi. Þeir skiptust í tvo hópa, annars vegar núverandi háskólanema í grunnnámi og hins vegar nema sem höfðu hætt námi eftir eitt ár. Ekki er um skiptinema að ræða. Heildarfjöldi þátttakenda er 41 og eru þeir frá 23 mismunandi löndum Evrópu, Asíu, Norður- og Suður-Ameríku. Þátttakendur hafa 21 mismunandi tungumál að móðurmáli og hafa búið á Íslandi frá tveimur og upp í 18 ár. Þeir voru valdir með því að hafa samband við nemendaskrá háskólanna þriggja. Við val á þátttakendum var einnig stuðst við snjóboltaaðferð (Creswell, 2008; Flick, 2009), en leitast var við að hafa sem jafnasta dreifingu þátttakenda eftir upprunalandi, aldri, kyni, lengd búsetu á Íslandi, íslenskukunnáttu og námssviði.

Gagnasöfnun

Gagnasöfnun fólst annars vegar í sjö rýnihópaviðtölum og voru þátttakendur þrír til fimm í hverju viðtali. Tveir rannsakendur sáu um rýnihópaviðtölin og stjórnáði annar viðtalinu og hinn var ritari. Hins vegar voru tekin 35 einstaklingsviðtöl við sömu þátttakendur og tóku þátt í rýnihópaviðtölunum. Ekki vildu þó allir þátttakendur koma í einstaklingsviðtal, og þess vegna er misræmi milli fjölda einstaklingsviðtala og heildarfjölda þátttakenda. Viðtölin voru tekin á tímabilinu frá september 2016 til maí 2017. Markmiðið með rýnihópaviðtölunum var að skapa rými fyrir fjölbreytta og óformlega umræðu innan lítils hóps háskólanema með svipaða reynslu um viðfangsefni rannsóknarinnar (Sóley S. Bender, 2003). Kostur rýnihópaviðtala er að umræða um sameiginlega reynslu getur hvatt viðmælendur til frekari þátttöku í viðtalinu (Morgan, 1997). Hálfskipulögð einstaklingsviðtöl voru því næst notuð til að fá fram skoðanir einstakra þátttakenda eins ítarlega og hægt var (Brinkmann og Kvale, 2015). Stuðst var við viðtalsramma til að tryggja að meginspurningum og markmiðum rannsóknarinnar væri fylgt, auk þess sem skoðuð voru afrit af rýnihópaviðtölunum fyrir einstaklingsviðtölin til frekari undirbúnings fyrir samræður við hvern og einn viðmælanda (Flick, 2006; Kvale, 1996). Viðtölin voru tekin á íslensku eða ensku og tóku að meðaltali um eina klukkustund hvert. Þau voru hljóðrituð og afrituð orðrétt.

Gagnagreining

Gagnagreining hófst strax eftir fyrstu afritanir (Creswell, 2008). Gögnin voru marglesin. Fyrst lásu rannsakendur þau hver út af fyrir sig en síðan voru þau lesin í hópi sjö rannsakenda, og áhersla var lögð á að greina sem best fjölbreytta reynslu innflytjenda af háskólanámi á Íslandi. Við úrvinnslu gagna var notuð þemagreining (Braun og Clarke, 2013), gögnin voru kóðuð og síðan bjó rannsóknarhópurinn til flokka sem þróuðust að lokum í þrjú aðalþemu sem kynnt eru í þessari grein og eru: kennsluáðferðir og námsumhverfi, stuðningur og áskoranir.

Siðferðileg álitamál

Persónuvernd var tilkynnt um rannsóknina og vísindasiðanefnd Háskóla Íslands gaf umsögn um hana sem brugðist var við. Rannsóknin er í samræmi við allar vísindasiðareglur Háskóla Íslands (2014). Aflað hefur verið leyfa til gagnaöflunar frá stjórnendum háskólanna. Óskað var eftir upplýstu samþykki frá öllum þátttakendum, auk þess sem persónuverndarsjónarmiða var gætt að fullu við meðferð, vinnslu og eyðingu frumgagna í samræmi við gildandi lög (Lög um persónuvernd og meðferð persónuupplýsinga nr.77/2000). Þátttakendur gátu fyrirvaralaust og án útskýringa hafnað eða hætt þátttöku. Í rannsókninni eru eingöngu notuð gervinöfn og er þess gætt að ekki sé hægt að rekja svör til nemendanna.

Niðurstöður

Þessum kafla er skipt í undirkafla, þar sem helstu niðurstöður úr viðtölunum eru kynntar í þrem meginþemum og ræddar. Í fyrsta undirkafla er áhersla lögð á kennsluáðferðir og námsumhverfi og upplifanir nemenda af því. Næst er undirkafla um formlegan og óformlegan stuðning, þar sem því er lýst hvers konar stuðningur er í boði fyrir innflytjendur í íslenskum háskólum, hvað þátttakendur vita um stuðninginn og hvernig þeir nota hann. Í þriðja undirkaflanum er fjallað um áskoranir og hindranir sem mæta þátttakendum og hafa áhrif á nám þeirra.

Kennsluáðferðir og námsumhverfi

Niðurstöður benda til þess að flestir þátttakendur upplifi að kennsluáðferðir í háskólunum og námsumhverfi þeirra sé nútímalegt og í samræmi við markmið námskeiða. Þátttakendur telja kennara vera vel undirbúna fyrir kennslu og að yfirleitt sé einfalt að fylgjast með kennslu í kennslustofum. Eftirfarandi dæmi úr viðtölum lýsa þessum viðhorfum háskólanemanna:

[Þýðing úr ensku] Stundum er ég alveg dolfallinn yfir því hversu mikið þetta fólk veit. Það er ótrúlegt því það eru margir kennarar sem kenna 5–6 námskeið og þeir hafa mikla og djúpa þekkingu á efniinu sem þeir kenna í hverju námskeiði fyrir sig og í líffræði er það mikið, þú veist, fimm mismunandi svið innan líffræði og þeir eru sérfræðingar í þeim öllum svo með tilliti til menntunar þá eru þeir finir (Péter).

[Þýðing úr ensku] Í þessum háskóla eru aðföngin nokkuð góð, þú veist það er eins og, já, mér fannst skólinn vera frekar nútímalegur miðað við það sem ég er vön svo ég var spennt að læra, að byrja nám hér (Martina).

Þátttakendur eru ánægðir með það þegar kennarar hvetja þá til að nota þekkingu úr fyrra námi sínu eða fyrri reynslu frá upprunalandi þátttakenda. Þátttakendurnir telja það einnig vera góða leið til að tengjast fólki í kennslustofu að segja dálítið frá reynslu sinni og bakgrunni. Einn þátttakandi lýsti þessu með eftirfarandi hætti:

Mjög gott að fara í vettvangsnám [...] ég sagði við krakka að ég er frá erlendum uppruna og hérna framburðurinn minn er ekki eins og Íslendingur en mig langar að lesa fyrir ykkur [...] og kennari minn var að styðja mig líka [...] umsjónarkennari minn sagði bara „Segðu það bara, vertu bara opin“ [...] Það er bara mjög svona jákvætt viðbrögð (Isabel).

Í nokkrum tilfellum eru þátttakendurnir óánægðir með kennsluáðferðir einstakra kennara, sérstaklega þegar kennarar nota glærur of mikið og lesa einfaldlega glærutexta upp. Í slíkum tilfellum finna nemendur ekki persónulega tengingu við kennara og upplifa kennslustundirnar sem upplestur en ekki sem kennslu eins og eftirfarandi dæmi sýnir:

[Þýðing úr ensku] Svo, þau eru ekki beint að kenna hér svo að segja, þau hafa þýtt bókina, kafla úr bókinni sem við erum að lesa, þau hafa sett hann inn í power point-sýningu svo að það er samantekin þýðing á bókinni og stundum lesa kennararnir beint upp af glærunum, svo að það er ekki mikil kennsla (Gisele).

Þátttakendur eru sérstaklega jákvæðir gagnvart þeim námskeiðum sem kennd eru á ensku og óska þess að þau verði fleiri. Í námskeiðum sem eru kennd á íslensku þurfa flestir þátttakendur að leggja meira á sig til að fylgjast með kennslunni. Þeir benda einnig á að þeir þurfi að vinna meira heima og fara vel yfir lesefni til að fylgjast betur með kennslunni. Ný tækni kemur að gagni í heimavinnu og í undirbúningi fyrir próf og þátttakendur eru ánægðir með að sumir kennarar taka fyrirlestra upp og hlaða þeim á innra netið Moodle strax eftir tíma. Þetta gefur innflytjendum möguleika á að hlusta á fyrirlestra aftur, stoppa upptökur þegar þeir þurfa tíma til að þýða hugtök sem kennarinn notar og tengja fyrirlestra við lesefni, eins og eftirfarandi dæmi lýsir:

Ég gat alltaf hlustað á upptöku, það var ekkert mál, og ég átti glærur frá kennurum sem ég gat líka alltaf horft á (Polina).

Margir þátttakendur benda á að meirihluti vinnu og náms fari fram heima og því þurfi kennarar að leiðbeina og hjálpa þeim, einnig að velja viðeigandi lesefni og koma með dæmi sem styðji kennsluna.

Sumir þátttakendur komu með athugasemdir varðandi samskipti við kennara, sem þeim finnst hafa góð áhrif á kennslu. Þátttakendur segja að jafnræði ríki milli kennara og nemenda í íslenskum háskólum. Þátttakendum frá Austur-Evrópu og Asíu líkar sérstaklega vel að hafa tækifæri til að hafa samband beint við kennara og fá skjóta endurgjöf, enda hafa þeir ekki upplifað þess konar samskipti í sínum heimalöndum:

[Þýðing úr ensku] Mér líkaði mjög vel hversu óformlegir kennararnir eru, þú veist, og þeir veita manni það traust að maður getur líka lagt til málanna þannig að það eru ekki bara kennararnir sem tala, það eru samskipti (Virginia).

Hópavinna er kennsluáferð sem oft er notuð í íslenskum háskólum. Skoðanir nemenda á hugvísindasviði (sérstaklega nemenda í íslensku sem öðru máli) eru oftar neikvæðar á hópavinnu en annarra nemenda. Sumir þátttakendur telja hópavinnu þannig vera tímasóun og sjá lítið gagn í henni. Þeir nefna m.a. máli sínu til stuðnings að þegar nemendur fái að velja sjálfir hverjir verði saman í hópi myndist vinnuhópar frekar en vinnuhópar. Í þessum tilfellum fari mikill tími í almennt spjall (jafnvel á móðurmáli þátttakenda, ef þátttakendur í hópnum eru með sama móðurmál), og það lengi vinnutíma og trúfli verkefnavinnu. Einnig eru sömu þátttakendur óánægðir með einkunnir hópa og telja að þeir hefðu getað gert betur ef þeir hefðu unnið verkefnið upp á eigin spýtur.

Ég fékk bara sama einkunn eins og hinir í hópi! Og mér fannst þetta skrítið vegna þess að ég ... við erum öll sammála að ég var bara bestur í hópi og mér fannst það skrítið (Vladimir).

Hinsvegar hafa þátttakendur sem stunda nám við verkfræðideild og viðskiptafræðideild jákvæða reynslu af hópavinnu og telja hana vera gott tækifæri til að víkka sjóndeildarhringinn, læra að vinna í hópi og færa rök fyrir máli sínu. Þeir telja einnig að hópavinnan muni hjálpa þeim í framtíðarvinnu. Þátttakendur sem stunda fjarnám hafa einnig jákvæð viðhorf til hópavinnu, þó að hún fari oft fram í gegnum netið. Þessir þátttakendur segja að hópavinna gefi þeim tækifæri til að upplifa kennsluáferð sem virkar og lifandi umræður, þar sem þeir geti rætt námsefnið og leyst verkefni saman.

[Þýðing úr ensku] Það er miklu betra fyrir mig og gerir mér hlutina auðveldari því stundum myndi ég misskilja verkefni eða hvað ætti að gera eða eitthvað í upplýsingunum um verkefnið. Svo ef það eru Íslendingar sem ég er að vinna með, þeir misskilja hlutina pottþétt ekki og geta leiðrétt mig. En það hefur líka gerst oft að ég þarf að leiðrétta þau af því ég var að fylgjast betur með í tíma, af því ég þarf að hafa athyglina í lagi til að skilja allt og það hefur oft gerst að það séu einhver smáatriði sem ég þarf að leiðrétta af því þau héldu að það ætti að vera öðruvísi. Fyrir mig er það þannig mjög hjálplegt að við þurfum að vinna verkefni og skýrslur í hópum og ég er dálítið hræddur um að fá einn dag verkefni sem ég þarf að gera sjálfur á íslensku því ég get í raun og veru ekki skrifað íslensku almennilega (Péter).

Ekki síst hefur kennslutungumálið veruleg áhrif á upplifanir innflytjenda. Flest námskeið á grunnstigi í íslenskum háskólum eru kennd á íslensku, sem gerir það erfiðara fyrir þátttakendur að fylgjast með kennslu. Einstakar námsleiðir eru kenndar á ensku (Alþjóðlegt nám í menntunarfræði BA og Enska BA), einnig fer tungumálanám (eins og danska, sænska, franska o.fl.) yfirleitt fram á marktungumáli. Að öðru leyti þurfa nemendur að hafa góð tækni á íslensku til að geta stundað nám í skólunum. Í flestum viðtölum kemur þessi þáttur skýrt fram, að nemendur þurfi að nota að minnsta kosti tvö tungumál – ensku og íslensku, enda er mestallt lesefni á ensku, á meðan kennsla fer fram á íslensku. Einnig eru glærur, tilkynningar frá kennurum og verkefnalýsingar oftast á íslensku. Þátttakendur hafa margir fullan skilning á því að íslenska sé notuð meira en enska enda eru þeir í námi á Íslandi og þjuggust við þessu. Hins vegar myndu sumir þeirra vilja að það væru aðeins fleiri námskeið í boði sem kennd væru á ensku.

[Þýðing úr ensku] Sum námskeið sem eru kennd eru t.d. á íslensku en bækurnar eru á ensku en svo ... eru prófin á íslensku, ég bara skil það ekki og reynsla mín er að þegar maður biður um próf er ekki alltaf hægt að fá próf á ensku, svo að þetta er dálítið ruglingslegt af því að þegar maður þarf að venjast mismunandi námsefni á mismunandi tungumálum og ef að móðurmálið þitt er hvorki enska né íslenska gerir það þetta extra erfitt. Svo að ég held að það sé helst áhyggjuefnið sem ég hef varðandi próf (Svjatoslav).

Þátttakendur eru yfirleitt sáttir við námsmat og matsaðferðir, þeim finnst kröfur vera skýrar og einkunnagjöf sanngjörn. Í flestum tilfellum fá þátttakendur undanþágu og geta skilað verkefnum á ensku og svarað prófspurningum á ensku (einn þátttakandi, Lijun, fær stundum leyfi til að svara

prófsurningum á kínversku). Það virðast þó ekki vera skýrar reglur varðandi notkun ensku (og annarra tungumála) í prófum og það er alltaf samningsatriði milli kennara og nemenda hvort nemendur fá að nota annað tungumál en íslensku. Í nokkrum tilfellum fá nemendur að nota orðabækur í prófi, en þeir viðurkenna að þetta hjálpi þeim ekki mikið og þeir taki orðabækur frekar með í próf til að róa sig en sem hjálpartæki.

[Þýðing úr ensku] Ég veit ekki hvort það fer eftir deildinni eða ekki, en samanborið við verkfræði- og náttúruvísindasvið, ef maður biður um lokapróf á ensku þá fær maður alltaf próf á ensku svo að það er ástæðan fyrir því að ég lifði af fyrsta árið. Hingað til hefur allt verið á ensku fyrir mig, en vinkona mín sem er núna að læra í viðskiptafræðideild, hún hefur beðið um lokapróf á ensku og kennararnir segja bara „þú getur ekki fengið það“ (Long).

Stuðningur hefur líka verið mikilvægt umræðuefni í viðtölunum við nemendur og næst verður fjallað um formlegan og óformlegan stuðning sem nemendur fá í háskólum á Íslandi.

Stuðningur

Við greiningu viðtalanna kom í ljós að þátttakendur nýta sér bæði formlegan og óformlegan stuðning í námi sínu. Formlegur stuðningur er aðallega veittur af námsráðgjöfum, starfsfólki þjónustuborðs og skrifstofu alþjóðasamskipta. Niðurstöður sýna þó að flestir þátttakendur nota formlegan stuðning síður og reyna alltaf að fara óformlegar leiðir fyrst. Óformlegur stuðningur er veittur af samnemendum, vinum og fjölskyldumeðlimum þátttakenda.

Formlegur stuðningur

Háskólarnir bjóða upp á mismunandi þjónustu og stuðning fyrir háskólanema. Allir þátttakendur hafa sótt þjónustu þjónustuborðs háskólanna og eru langflestar umsagnir þeirra um þessa þjónustu jákvæðar. Þátttakendur fá afgreidd alls konar vottorð, fá aðstoð við tengingu við háskólanet og fá upplýsingar um frekari þjónustu. Samkvæmt þátttakendum er afgreiðsla þjónustuborðsins hröð og starfsfólk er alltaf opið og hjálpsamt.

[Þýðing úr ensku] Þegar ég bið um eitthvað sem var praktískt þá var svarið alltaf mjög nákvæmt og mjög hratt [...] Sérstaklega þegar, t.d. maður fer bara á þjónustuborðið eins og þegar mann vantar kortið sitt, stúdentakortið eða marga pappíra vegna dvalarleyfis á sex mánaða fresti [...] Það var alltaf mjög vinalegt og skilvirkt og allt (Patricia).

Fáum þátttakendum var þó kunnugt um starfsemi náms- og starfsráðgjafanna og ýmsa þjónustu og úrræði fyrir háskólanema. Minnihluti þátttakenda tók þátt í háskólaviðburðum, svo sem kynningum fyrir nýnema, þar sem þeir fengu tækifæri til að kynna háskólaumhverfinu. Hins vegar tóku flestir þátttakendanna yfirleitt lítinn þátt í slíkum viðburðum og þeir leituðu síður til náms- og starfsráðgjafa, einfaldlega vegna skorts á upplýsingum um hlutverk námsráðgjafa.

Rannsakandi: Ókei, en námsráðgjafar, hefurðu einhvern tímann farið í viðtal?

Þátttakandi: Ég? Nei, ég veit ekki hvað er í raun og veru þetta og ég veit ekki hvernig getur ráðgjafi hjálpað mér (Vladimir).

Einnig kom fram að þátttakendur byrjuðu á að leita að upplýsingum á vefsíðum háskólanna, og teldu ekki að þeir þyrftu að fá viðbótaraðstoð. Sumir þátttakendur hafa þó sótt sér aðstoð námsráðgjafa og er reynslan af því mismunandi. Í sumum tilfellum þyrftu nemendurnir að undirbúa sig vel fyrir fund með ráðgjafa eða tala við aðra ráðgjafa svo að þeir gætu fengið videigandi aðstoð. Í einu viðtali kom fram að nemandinn fór til námsráðgjafa tvisvar og upplifanir voru gerólíkar.

[Þýðing úr ensku] Þegar ég var að sækja um í HÍ, ég hef líka mismunandi reynslu af

námsráðgjöfunum því í fyrsta skipti sem ég fór spurði ég almennra spurninga og fékk almenn svör, „Ó, það er á netinu, þú getur fundið það þar, þetta er þetta og hitt“. Svo að mér fannst ég bara vera að eyða tímanum mínum og þeirra í þetta af því það voru engar útskýringar [...] Þetta var eins og upplýsingaborð. En svo ýttu foreldrar mínir á mig, „farðu og spyrðu fleiri spurninga“. Svo að ég undirbjó mig aðeins betur, skoðaði fleiri hluti sem ég vildi gera og sem betur fer lenti ég þá á annarri konu sem var mjög vinaleg [...] og mér fannst eins og ég væri í raun og veru velkominn þangað, svo að ég held að það skipti líka máli hvern maður talar við, af því þetta eru tvö mismunandi tilvik, eða tvö svipuð tilvik en mismunandi svör (Svjatoslav).

Í þessu tilfalli má greina upplifunina frá mismunandi sjónarhornum. Til dæmis viðurkennir þátttakandinn að hann hafi verið betur undirbúinn í seinna skiptið og hugsanlega fengið betri þjónustu vegna þess. Viðhorf námsráðgjafans var einnig vinalegra í seinna skiptið að sögn þátttakanda. Hugsanlega voru upplýsingarnar sem þátttakandinn fékk í bæði skiptin þær sömu en upplifun hans miklu jákvæðari vegna viðhorfs námsráðgjafans.

Skrifstofur alþjóðasamskipta í öllum háskólunum veita einnig þjónustu fyrir innflytjendur. Þó að áhersla þeirra sé fyrst og fremst á að aðstoða skiptinema eða nemendur sem fara í skiptinám, skipuleggja þær einnig viðburði, sem eru opnir öllum nemendum af erlendum uppruna. Þar má m.a. telja nýnemadaga, örnámskeið í íslensku og mentorakerfið, sem miðar að því að veita erlendum nemum praktískar upplýsingar um íslenskt samfélag og koma þeim í kynni við aðra stúdenta og daglegt líf þeirra. Í viðtölunum kom það samt fram að flestir þátttakendur vita lítið eða ekkert um þjónustu skrifstofu alþjóðasamskipta og mjög fáir hafa nýtt sér hana. Þeir sem hafa sótt stuðning þar gerðu það í sambandi við skiptinám, og eru ánægðir með þjónustu skrifstofunnar.

[Þýðing úr ensku] Mér líkar við alþjóðaskrifstofu, já. Þegar ég fór í Erasmus. Þau hjálpuðu mér mikið þannig að ef ég hafði einhverjar spurningar þá hjálpuðu þau alltaf og ef ég sendi tölvupóst á *** svarar hún alltaf strax (Jamala).

*** Nafn starfsmanns skrifstofu alþjóðasamskipta.

Námstengdur vandi er ein helsta ástæða þess að þátttakendur leita sér viðbótaraðstoðar. Sem dæmi þiggja þátttakendur ráð og aðstoð við fræðileg skrif bæði á íslensku og ensku í háskólunum sem bjóða upp á slíka þjónustu, svo sem í ritverum. Sumir finna aðrar leiðir sem hjálpa til við námið, eins og að taka þátt í dæmatímum og viðbótarnámskeið. Þeir virðast einnig njóta góðs af aðstoð sem og stuðningi frá háskólakennurum sem eru sérstaklega fúsir til að veita þeim aðstoð. Sumir þátttakendur velja áfanga sem þessir kennarar kenna.

[Þýðing úr ensku] Ég treysti mjög mikið á suma uppáhalds kennarana mína í þessum námskeiðum. Ég man sérstaklega eftir tveim sem fengu fullt af tölvupóstum, ég talaði við leiðbeinanda minn í ritgerðinni. Þegar maður fór á skrifstofu alþjóðasamskipta þá sögðu þau „Ó, nei, við erum fyrir fólk sem fer erlendis að læra, ekki fyrir fólk sem er hér að læra erlendis“, þá sagði ég bara „Ó, ég vissi það ekki“ (Britney).

Eitt mikilvægt atriði, sem var rætt í viðtölunum, var sérúrræði í námi. Í öllum háskólunum geta allir nemendur (íslenskir og erlendir) með námserfiðleika fengið sérúrræði í prófum, en þeir þurfa að sækja sérstaklega um það til námsráðgjafa. Að vera innflytjandi og hafa ekki íslensku sem móðurmál telst ekki vera hömlun. Þess vegna er sérúrræði fyrir innflytjendur alltaf samningsatriði og ekki eru til sérstakar reglur varðandi það. Í einum af háskólunum þrem voru allir þátttakendur upplýstir um að þeir gætu fengið viðbótartíma í prófum og notað orðabækur ef þeir þyrftu. Í hinum tveim háskólunum vissu nemendur ekki um nein sérúrræði og viðbótartími var yfirleitt ekki í boði fyrir innflytjendur. Orðabækur eru leyfðar ef kennari samþykkir það. Flestir þátttakendur sem hafa fengið að nota orðabækur eða lengri tíma í prófum viðurkenna þó að þeir hafi ekki endilega þurft þess en þeim finnst þægilegra að fara í próf með það í huga að þeir geti notað orðabók ef þeir rekast á orð sem þeir skilja ekki.

Flestir þátttakendur nefndu mikilvægi þess að fá óformlegan stuðning utan háskóla. Þess vegna er það áriðandi fyrir þátttakendur að mynda félagslegt tengslsnet, sem getur veitt þeim stuðning og upplýsingar. Í næsta kafla verður rætt um óformlegan stuðning og hvernig þátttakendur nýta sér hann.

Óformlegur stuðningur

Þátttakendur sem fá óformlegan stuðning frá tengslaneti sínu segja að hann sé yfirleitt jákvæður og nýtsamlegur. Margir kjósa þennan stuðning fremur en formlega þjónustu sem háskólarnir bjóða upp á, sérstaklega þegar kemur að óöryggi í námi og í tengslum við andlegan og félagslegan vanda.

Þátttakendur sögðu að tengslanet þeirra hefði stækkað við það að þeir stunduðu háskólanám. Í viðtölunum kom fram að þátttakendur vildu frekar hafa samband við vini og kunningja sem þekktu eða hefðu fyrri reynslu af háskólalífinu til að fá gagnýtar upplýsingar. Það að hafa íslenskumælandi fólk í nærumhverfi sínu hjálpar þeim að fá gagnlegar ábendingar, ráð og aðstoð hratt og í afslöppuðu umhverfi. Þetta á einnig við um þá sem taka virkan þátt í skipulögðum viðburðum stúdentaráðs og nemendafélaga.

[Þýðing úr ensku] Ég hef bara samband við einhvern af bekkjarfélögum mínum, þá íslensku því ég veit ekki, kannski var eitthvað sagt í tíma sem ég skildi ekki vegna tungumálaörðugleika og venjulega er það málið. Þannig að þau hjálpa mér að fylla inn í eyður eða þau láta mig bara vita að þau ætli að, þú veist, hittast og vinna í því og þá get ég hitt þau, en annan en þau, ég held að ég hafi aldrei notað neinn annan stuðning eða leitað til neins annars (Péter).

Enn fremur kom fram að nemendurnir eiga auðvelt með að hitta og vingast við aðra nemendur af mismunandi uppruna og það stuðlar að þverþjóðlegri færni þeirra. Það virðist einnig ríkja samstaða og samkennd meðal nemenda.

[Þýðing úr ensku] Í fyrsta lagi þá höfum við alþjóðlega umhverfið, þegar maður kemur frá einsleitum umhverfi í alþjóðlegt þá er það fyrsta áskorunin að kynnast, það var tekið á því formlega með því að tala við fólk frá ýmsum löndum og ... við sögðum hinum frá, þú veist kostum og göllum og í hvert skipti urðum við, þú veist sálfræðingar fyrir hvert annað (Nikolaj).

Að auki nefndu þátttakendurnir að stuðningur frá fjölskyldu skipti miklu máli enda getur fjölskylda veitt þeim fjárhagslegan stuðning sem og hvatningu til menntunar. Þessi stuðningur er mjög mikilvægur, sérstaklega fyrir þátttakendur sem hafa ekki sterka fjárhagslega stöðu og þurfa að vinna með náminu til að framfleyta sér. Í einu viðtali segir þátttakandi að hún hafi þurft að hætta námi vegna þess að hún hafi ekki fengið stuðning frá manningum sínum.

Það var einmitt líka út af því að ég þurfti að vera þá í 100% vinnu og vinna einmitt og peningar höfðu þá meira forgang hjá mér en skóli. En eins og núna þá vil ég einmitt, ég vil fara aftur í skóla, mig langar að fara og ég myndi þá minnka við mig og fá meira kannski stuðning frá manningum mínum sem ég fékk ekki þá (Polina).

Hins vegar hafa margir þessara nemenda ekki stór tengslanet hér á landi og þess vegna er óformlegur stuðningur heldur ekki mikill, svo sem frá íslenskum samnemendum. Mismunandi ástæður voru nefndar fyrir því, til dæmis að íslenskukunnátta þeirra væri ekki nógu góð, þeir ættu ekki marga vini, erfitt væri að kynnast nýju fólki, þeir væru feimnir við að fara á kynningar og í vísindaferðir.

Af því ég bara kunni voða lítið á íslensku og, já. Mér fannst það bara svolítið vandræðalegt líka að biðja um hjálp. Og ef ég gerði það, enginn geti hjálpað mér í alvöru. Ég

meina af því þau eru mjög upptekin líka á þessu námi. Þannig ég var svolítið hérna, hvað heitir það? Einangruð. Já (Carina).

Oft eru þessir nemendur með mikilvægar spurningar um námsumhverfi sitt sem þeir hafa ekki getað komið á framfæri. Þeir upplifa oft hindranir í félagslegum samskiptum og geta einangrast. Í næsta kafla eru ræddar áskoranir sem þátttakendur upplifa í námi sínu.

Áskoranir

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að nemendur glíma við ýmiss konar áskoranir sem hafa oft áhrif á nám þeirra og líðan í háskólanum. Skipta má áskorunum í fjóra flokka: tungumálaerfiðleika, samskiptaerfiðleika, skort á upplýsingum, og erfiðleika tengda dvalar- og námsleyfi. Þó að flestir þátttakendur hafi upplifað erfiðleika í náminu eru þeir yfirleitt jákvæðir gagnvart því.

Tungumálaerfiðleikar eru algengasta áskorun nemenda. Langflestir þátttakendur hafa upplifað þá og reynsla þeirra er yfirleitt mjög svipuð. Í kaflanum um kennsluaðferðir hefur verið bent á það að kennslutungumálið hefur veruleg áhrif á nám þátttakenda. Í flestum tilfellum (þó ekki öllum) gengur þátttakendum betur þegar námskeið eru kennd á ensku. Hins vegar mynda þátttakendur sem læra íslensku sem annað mál sérhóp, þar sem markmið þeirra er að læra íslensku. Í þeirra tilfelli getur of mikil notkun ensku í kennslu verið vandamál. Annars eru sumir þátttakendur óöruggir þegar þeir fara að tala við starfsmenn og kennara, vegna skorts á íslenskukunnáttu. Í nokkrum tilfellum vekur óöryggi grenju og skort á sjálfstrausti, sumir þátttakendur segja að þeir séu ekki eins virkir í umræðum í kennslustofum og íslensku nemendurnir af því að þeir vilji ekki hljóma skringilega. Þetta vantraust á eigin íslenskukunnáttu leiðir til þess að þátttakendur nota minni íslensku í samskiptum og æfa sig þar af leiðandi minna, og það hindrar þróun íslenskunnar enn meira.

Í fyrsta skipti, það var mjög erfitt fyrir mig vegna þess að ég talaði ekki íslensku og kann varla ensku og mér fannst að ég er svona ekki manneskja, vegna þess að allir tala ensku eða jafnvel íslensku (Vladimir).

[Þýðing úr ensku] Ég er ekki fullnuma í tungumálinu ennþá, ég á enn í vandræðum með umræður í tíma og ég bjóst við því að það væri einhver í sömu stöðu og ég en, nei ... Ég er sú eina sem er með ensku og öll prófin eru á íslensku (Eva).

Samskiptaerfiðleikar koma sterkt fram í langflestum viðtölum. Að hluta til tengjast þessir erfiðleikar skorti á tungumálakunnáttu, en að öðru leyti eru þeir menningartengdir. Þátttakendur frá löndum þar sem menningin er ólík eiga erfiðast með að mynda tengslanet og kynnst fólki. Í viðtali við nemenda frá Kína kom það fram að hana langaði að kynnst fólki og hún leitaði eftir aðstoð frá starfsmanni skrifstofu alþjóðasamskipta, sem sendi tölvupóst á nokkra nemendur í kínversku til að athuga hvort þeir vildu kynnst þátttakanda. Því miður kom ekkert út úr þessu enda svaraði enginn tölvupóstinum. Einnig segja sumir þátttakendur að það sé auðveldara að kynnst öðrum innflytjendum en Íslendingum.

[Þýðing úr ensku] Ég á enga vini, jafnvel ekki núna, sem eru íslenskir, en ég á bara erlenda vini (Cindy, flutti til Íslands þegar hún var sjö ára).

Upplýsingaflæði er einn af þeim þáttum sem háskólanir geta bætt, samkvæmt þátttakendum. Flestir þeirra hafa upplifað skort á upplýsingum á einn eða annan hátt. Oftast vantar þá upplýsingar um skipulag námsins og fyrirkomulag kennslu. Skólakerfi í heimalöndum þátttakenda eru í sumum tilvikum gerólík skólakerfinu á Íslandi. Sumir þátttakendur vissu ekki hvernig ætti að skrá sig í námskeið, sumir lenda í vandræðum með notkun Uglu eða Moodle. Einn þátttakandi sagði frá því að hún hefði ekki getað fundið upplýsingar um brautskráningu á ensku á heimasíðu skólans, hún vissi ekki að það þyrfti að sækja sérstaklega um brautskráningu og þegar hún

var búin að finna þær upplýsingar var umsóknarfresturinn runninn út, sem þýddi að hún þurfti að bíða til næstu brautskráningar. Þegar vandamál tengd upplýsingaflæði koma upp vita margir þátttakendur heldur ekki hvert á að leita til að fá hjálp og þess vegna fara þeir oftast til vina og kunningja í staðinn fyrir að leita til skrifstofa háskólanna.

[Þýðing úr ensku] Ég var ekki alveg viss með Uglu. Ég var ekki alveg viss um hvaða námskeið ég átti að skrá mig í. Af því að ég hélt að maður skráðist einfaldlega sjálfkrafa í skyldunámskeið, svo að út af því missti ég af einu námskeiði í sögu (fyrsta námskeiðið), af því að ég verð að taka það ... Ég varð að setja það sjálfur inn, jafnvel þó að það væri skyldunámskeið á námsleiðinni minni ... Og ég var ekki viss um það og þegar ég áttaði mig á því, af því að hópurinn var nýr ... Fólk talaði ekki eins mikið hvort við annað þá eins og við gerum nú ... Þannig að ég vissi ekki að ég væri ekki í einum af þessum tímum og þegar ég áttaði mig á því var það orðið dálítið of seint að taka þátt (Svjatoslav).

Stór hópur þátttakenda er frá löndum sem eru ekki aðilar að Evrópusambandinu. Þessi hópur upplifir oft erfiðleika sem tengjast umsókn um dvalarleyfi á Íslandi. Þó að dvalarleyfi hafi ekki mikið að gera með nám þátttakenda getur það ferli haft áhrif á líðan þátttakenda, sem getur svo haft áhrif á námsárangur þeirra. Samkvæmt reglum Útlendingastofnunar um endurnýjun dvalarleyfis fyrir námsfólk, þurfa nemendur að ljúka að minnsta kosti 22 ECTS-einingum við fyrstu endurnýjun „en við síðari endurnýjanir þarf umsækjandi að hafa lokið viðunandi námsárangri, þar sem þess er krafist“ (Útlendingastofnun, 2017). Sumir þátttakendur upplifa mikla streitu tengda því að ef þeir ná ekki lágmarksárangri þurfi þeir að fara heim. Einn þátttakandi lýsti mjög erfiðri líðan tengdri dvalarleyfi. Á fyrsta ári var hún svo stressuð vegna námsárangurs að hún fékk magaverk sem líktist botnlangabólgu, hún var lögð inn á spítala og eftir nokkrar þrjár vikur kom í ljós að þessir verkir voru vegna streitu og mikils álags. Hún gat ekki lært vegna þessa í nokkra daga og fékk slæmar einkunnir á þeirri önn:

Já, þú bara hugsar ekki um þú hvað þú ert búin að læra, þú bara hugsar um það – ókei kannski ef mig vantar að pakka og fara heim. Og hvað gerum við kisurnar? (Kamilla).

Annar nemandi lýsti einnig mikilli streitu tengdri dvalarleyfi:

[Þýðing úr ensku] Í byrjun var það mjög erfitt, sérstaklega fyrsta hálfu árið [...] Ef við gátum ekki staðist prófið urðum við að fara aftur til Kína, fara aftur heim, svo að ég var mjög stressuð [...] Ég talaði við foreldra mína og grét oft. Ég sagði af hverju velja hér, af hverju valda mér svona miklu stressi, en eftir að ég stóðst prófið þá varð ég svo ánægð. Ég er svo stolt af sjálfri mér og eftir hálfu ári finnst mér allt ganga betur og betur (Lijun).

Til þess að ná lágmarksárangri nota sumir þátttakendur svipaða aðferð; þeir taka fleiri námskeið en þeir þurfa, og oftast taka þeir eitt til tvö „einföld“ námskeið, sem þeir eru nokkuð vissir um að geta klárað til þess að ná nógu góðum námsárangri. Þeir eru oft skráðir í 40 ECTS á einni önn, en í nokkrum tilfellum fá þeir leyfi til að skrá sig í enn fleiri. Þó að þeir taki einföld námskeið eykur það samt vinnuálagið og þeir leggja þá minni áherslu á skyldunámskeið, sem eru mikilvæg fyrir námið, eins og eftirfarandi dæmi sýnir:

[Þýðing úr ensku] Og líka þar sem ég þarf að sýna Útlendingastofnun að ég sé nemi í fullu námi er ég líka að taka námskeiðið ***, tvö *** námskeið og líka eitt ** námskeið. Svo að af því að ég þarf að vera í fullu námi, það er ástæðan fyrir því að ég tek það. En annars myndi ég bara taka tvö námskeið og kannski vinna meira. Eða kannski myndi ég bara taka tvö námskeið og skrifa ritgerðina og klára í maí ef það væri ekki fyrir dvalarleyfið ... Ef það væru ekki takmarkanir varðandi dvalarleyfi [...] Sérstaklega á síðasta misseri var það of erfitt fyrir mig af því að ég var hrædd um að ég myndi falla á einhverjum prófum og ég tók 48 einingar (Jamala).

*** Nöfn námskeiða eru falin til þess að það sé ekki hægt að rekja svar til þátttakanda.

Annað vandamál sem nemendur utan Evrópusambandsins upplifa er takmarkaður aðgangur að vinnumarkaði. Flestir þátttakendur búa einir á landinu og þurfa að framfleyta sér sjálfir. Að finna vinnu og vinna með náminu er mjög mikilvægur þáttur í lífi þeirra en möguleikar nemenda utan Evrópusambandsins eru mjög takmarkaðir. Til þess að fá atvinnuleyfi á Íslandi sem námsmaður þurfa nemendur að fara í gegnum flókið ferli. Þeir mega ekki vinna meira en 15 klukkustundir á viku og þeir mega ekki skipta um vinnu án þess að sækja um nýtt leyfi, enda er leyfið tengt vinnuveitanda (Útlendingastofnun, 2017). Umsækjendur þurfa að vera búnir að finna vinnu áður en þeir senda inn umsókn en þeir mega ekki byrja að vinna á meðan á afgreiðslutíma stendur (Útlendingastofnun, 2017). Saman gera þessi atriði atvinnuleit nemenda mjög erfiða og sumir þátttakendur lýstu því að vegna erfiðleika við umsóknarferli væru þeir neyddir til að fara á svartan vinnumarkað, þó að þeir vildu það ekki:

[Þýðing úr ensku] Nemendum er í raun ýtt út í að brjóta lög eins og að vinna ólöglega og að borga ekki skatta. Af hverju? Af því að það er svo erfitt að finna vinnu fyrir stúdenta í hlutastarfi og vinna lítið og það geta ekki allir vinnuveitendur gert það. Í öðru lagi, þegar þú finnur vinnu þá getur þú ekki byrjað fyrr en þú ert búinn að fá leyfi frá Vinnumálastofnun [...] svo þú þarft að ganga aftur í gegnum þetta umsóknarferli og Vinnumálastofnun mun líklega samþykkja og þú getur byrjað eftir tvo mánuði. Vinnuveitandinn, jafnvel þó að hann sé engill, mun ekki bíða svo lengi. Og jafnvel þó að þú sért engill munt þú samt deyja því þú átt ekki pening (Nikolaj).

Þó að langflestir þátttakendur hafi upplifað einhverja þeirra erfiðleika sem er lýst hér að framan eru þeir yfirleitt jákvæðir gagnvart þeirri reynslu að vera háskólanemi á Íslandi. Þeir segja að háskólar á Íslandi bjóði upp á fjölbreytilegt og skemmtilegt nám og í flestum tilfellum reyni starfsfólk skólanna að hjálpa þeim að leysa vandamálin eftir bestu getu.

Umræður og lokaorð

Með þessari rannsókn var leitast við að öðlast skilning á reynslu og upplifun innflytjenda af kennsluáðferðum, áskorunum og stuðningi í þremur stærstu háskólunum á Íslandi, Háskóla Íslands, Háskólanum í Reykjavík og Háskólanum á Akureyri.

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna jákvæða reynslu innflytjenda af háskólanámi í þremur háskólum á Íslandi, þrátt fyrir ýmsar áskoranir sem þeir standa frammi fyrir í tengslum við tungumál, menningu og væntingar til náms. Það sem stendur helst upp úr er að nemendum finnst jafnræði vera mikið milli nemenda og kennara og það hefur góð áhrif á nám þeirra. Það sem kom á óvart í niðurstöðum eru skoðanir á hópavinnu þar sem sumum nemendum finnst hópavinna vera tímasóun á meðan aðrir telja hana vera góða kennsluáðferð. Hvað varðar stuðning í háskólunum, þá nýta nemendur formlegan stuðning síður og reyna alltaf að fara óformlegar leiðir fyrst. Áskoranir þátttakenda skiptast í fjóra flokka: tungumálaerfiðleika, samskiptaerfiðleika, skort á upplýsingum, og erfiðleika tengda dvalar- og námsleyfi. Hér á eftir verða nokkur atriði úr niðurstöðum rædd nánar í fræðilegu ljósi.

Þátttakendur í rannsókninni sýna mikinn metnað í námi eins og fyrri rannsóknir benda til (Gray, Rolph og Melamid, 1996; Owens og Lynch, 2012). Þeir eru flestir ánægðir með kennara og kennsluáðferðir við íslenska háskóla. Þegar þeir bera þetta saman við reynslu sína í heimalandinu segja þeir gjarnan að kennsla á Íslandi henti þeim betur, enda séu aðferðir nútímalegri og kennarar séu aðgengilegir og áhugasamir um kennslu sem og um nemendur. Fyrri rannsóknir hafa sýnt að jákvætt viðhorf kennara skapar gott andrúmsloft í kennslustofunni og stuðlar að vellíðan nemenda (Boesch, 2014; Davidson, 1996; Guy, 1999; Swaminathan og Alfred, 2003). Í nokkrum tilfellum hafa komið upp einhverjir örðugleikar, en flestir þeirra tengjast tungumáli, svo sem erfiðleikar við að fylgjast með kennslu á íslensku eða nauðsyn þess að nota fleiri en eitt tungumál í daglegu lífi í skólanum, en aðrar rannsóknir benda á mikilvægi þess að kennsluáðferðir og ferli séu skiljanleg og hagnýt og taki tillit til reynslu, bakgrunns og þarfa allra nemenda

(Boesch, 2014; Erisman og Looney, 2007; Marchesani og Adams, 1992). Það er því mikilvægt að háskólakennarar kynni námsefni á skipulegan hátt og að reglur um tungumálanotkun séu skýrar (Boesch, 2014). Þó að þátttakendur í rannsókninni nefni hindranir sem tengjast náminu sjálfu viðurkenna þeir að í flestum tilfellum sé það lítið mál að yfirstíga þær og kennarar séu oftast tilbúnir að ræða málin og viljugir að koma til móts við þarfir innflytjenda í háskólanámi (Brookfield, 1995; Colin og Preciph, 1991; Guy, 1999).

Sú kennsluáferð sem flestir þátttakendur hafa sterkastar skoðanir á er hópavinna, en hún er sögð vera mikið notuð í íslenskum háskólum. Markviss hópavinna er í anda hugmyndafræði menningarmiðaðrar kennslu (Włodkowski og Ginsberg, 1995). Þessi áferð gefur nemendum tækifæri til að æfa sig í að vinna saman við að leysa verkefni. Markmið áferðarinnar er einnig að tryggja þátttöku nemenda í umræðum og skapa virka umræðu í kennslustofunni. Þó að hópavinna sem kennsluáferð sé vel þekkt og viðurkennd eru skoðanir þátttakenda á áferðinni gerólíkar. Leggja þarf áherslu á mikilvægi og markmið hópavinnu í háskólanámi og útskýra þessa kennsluáferð vel, því eins og sumar rannsóknir hafa sýnt geta sumar kennslu- og matsáferðir sem taldar eru skýrar orðið óljósar fyrir nemanda af erlendum uppruna, en oft hafa þeir enga reynslu af slíkum áferðum (Boesch, 2014; Colin og Preciph, 1991).

Skoðanir þátttakenda á þjónustu og úrræðum fyrir innflytjendur eru mismunandi og tengjast reynslu þeirra. Sumir þátttakendur segjast hafa góðan aðgang að upplýsingum og almennri þjónustu og eru ánægðir með skipulag og skjót vinnubrögð starfsfólks háskólanna. Hinsvegar kjósa margir þátttakendur frekar óformlegan stuðning vana og kunningja þegar um andlegan og félagslegan vanda er að ræða. Þeim finnst þau yfirleitt geta fundið eigin bjargráð og þau sýna þrautseigju þegar þau upplifa áföll og streitu vegna námsins. Þetta samræmist því sem kemur fram í öðrum rannsóknum um þrautseigju háskólanema í minnihlutahópum (Owens og Lynch, 2012). Það er einnig mikilvægt að hafa í huga að margir þessara nemenda hafa lítil eða engin tengslanet hér á landi og þess vegna er óformlegur stuðningur heldur ekki mikill, svo sem frá íslenskum samnemendum. Sem dæmi upplifa þátttakendur samskiptaerfiðleika, skort á upplýsingum, og í tilfelli nemenda utan Evrópusambandsins, erfiðleika sem tengjast dvalar- og námsleyfi sem eru mjög streituveldandi. Einnig skynja þátttakendur mismunandi færni og þekkingu ráðgjafanna á málefnum innflytjenda í háskólanámi, en þetta samræmist niðurstöðum rannsókna í öðrum löndum um skort á viðeigandi stuðningi við þessa nemendur (Engstrom og Tinto, 2008; Hertzberg, 2017). Sinacore og Lerner (2013) komust að svipuðum niðurstöðum í rannsókn sinni á stöðu innflytjenda í háskólum í Kanada, en margir viðmælendur þeirra stóðu frammi fyrir félagslegum og stofnanalegum hindrunum sem gerðu þeim erfitt fyrir í aðlögun að háskólanámi, svo sem skorti á félagslegum stuðningi, slakri þekkingu á menntakerfi Kanada eða skorti á viðbrögðum frá starfsfólki háskólanna.

Menntastofnanir, og þar með háskólar gegna mikilvægu hlutverki við að tryggja greiðan aðgang fyrir alla og félagslegan jöfnuð (Anderson, 2008; Giroux, 1993, 2001; Parekh 2006; Rizvi og Lingard, 2010). Það er því mikilvægt að háskólayfirvöld, kennarar, ráðgjafar og aðrir sem koma að háskólanámi innflytjenda geri sér grein fyrir þörfum þeirra og áskorunum og að menningarmiðuð kennsla og ráðgjöf, markviss úrræði og skýrar reglur séu fyrir hendi (Stebleton og Soria, 2012).

Ljóst er að bæta mætti stuðning háskólanna við innflytjendur í háskólanámi. Upplýsingastreymi hvað varðar almenna kennslu, ráðgjöf og aðgang þeirra að ýmiss konar þjónustu og stuðningi við nám mætti bæta til að vinna gegn félagslegum ójöfnuði innan háskólanna.

Teaching and support in Icelandic Universities: Immigrant students' experiences

As a result of increased migration in recent decades, the number of students of foreign origin has increased in universities in Iceland.

This paper derives from the research project Educational aspirations, opportunities and challenges for immigrants in university education in Iceland (2016–2018) funded by the Icelandic Research Fund.

The main goal of the research project is to study aspirations, opportunities and challenges of immigrants in university education in Iceland. The project also aims to identify the kind of support available in the universities for students of foreign origin and how the students use this support.

This paper is based on the results of group and individual interviews with 41 immigrant students, who are currently enrolled, or have been enrolled, in an undergraduate programme in one of the three targeted Icelandic universities; University of Iceland, Reykjavík University and University of Akureyri.

Data was analysed through the qualitative procedures of thematic analysis, coding and constant comparison of data.

This paper presents three key themes that appear in the analysis of most of the interviews: the participants' experiences of teaching methods, the educational support that they receive in the universities and challenges they face during their studies.

The findings of the interviews indicate that the majority of the participants think that the teaching methods in the Icelandic universities are modern. The participants enjoy a sense of the equality between teachers and students in the universities. They also acknowledge teachers' positive attitudes when students try to use their previous knowledge during class discussions or in projects. The participants also elaborated on practical teaching methods such as discussion sessions and group-work which the Icelandic teachers frequently use in their teaching.

The participants' experiences of and attitudes towards group work, however, vary considerably. Some participants feel group work is useful and educational, because it gives them an opportunity to discuss their thoughts with their group mates and share their knowledge. On the other hand, some participants are negative towards the group work, they think it is a waste of time and that they learn little or nothing during group work sessions. The divergent attitudes towards group work could probably be explained by looking into participants' different expectations of the study-programme itself: some participants want to gain knowledge and practical skills that they can use during their future work, while others are independent learners who seek academic knowledge of the subject that they study.

Language-related issues were widely discussed during the interviews. The majority of the participants point out that they encounter problems when courses are taught in Icelandic, because of lack of knowledge thereof.

Another language-related issue is the usage of two or more languages in teaching, usually Icelandic and English. Among the most common problems that the participants describe are those relating to translation of academic terms from Icelandic into English and their native language(s) and vice versa, which in some cases result in misunderstandings and substantially prolong the self-study time.

Other issues the participants face are communication problems and lack of information. Those participants that came from countries outside the EU/EEA also describe problems and stress related to the application process for resident permits.

When the participants face challenges or problems they use different ways to resolve the issues and they mention both formal and informal support sources that they seek help from. Formal support is usually provided by the Student Counselling and Career Centre, while the informal support is provided by co-students, friends and family. In this paper, the different sources for support will be discussed, as well as in what situations and how the participants usually use them.

This research project may prove useful to universities, helping them to better respond to growing diversity in their student populations.

Key words: Teaching – support – challenges – immigrant students in universities – Icelandic universities

Um höfundana

Artëm Ingmar Benediktsson (artem@hi.is) er doktorsnemi við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hann lauk B.S.-prófi í jarðfræði frá Peoples' Friendship University of Russia árið 2008, B.A.-prófi í dönsku frá Háskóla Íslands árið 2013 og M.A.-prófi í norðurlandafræðum frá Háskóla Íslands árið 2015. Artëm hóf doktorsnám árið 2016 og beinist rannsókn hans að upplifun og reynslu nemenda af erlendum uppruna af kennsluáðferðum í háskólum á Íslandi.

Anna Katarzyna Wozniczka (akw1@hi.is) er doktorsnemi við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Anna lauk MA-prófi í menntunarfræðum frá Háskóla Íslands árið 2011 og MA-prófi í alþjóðasamskiptum frá Viðskiptaháskólanum í Katowice í Póllandi árið 2006. Anna hóf doktorsnám árið 2014 og beinist rannsókn hennar að stöðu og framtíðarsýn grunnskólanema af erlendum uppruna í dreifbýli og þéttbýli á Íslandi.

Kriselle Lou Suson Jónsdóttir (kls5@hi.is) útskrifaðist með MA-gráðu frá Menntavísindasviði Háskóla Íslands árið 2017. Kriselle lauk BA-prófi í alþjóðlegu námi í menntunarfræðum frá Háskóla Íslands árið 2013. Rannsókn hennar snýst um lesfærni og tungumálafjölbreytni nemenda.

Hanna Ragnarsdóttir (hannar@hi.is) er prófessor við uppeldis- og menntunarfræðideild Menntavísindasviðs Háskóla Íslands. Hún lauk B.A.-prófi í mannfræði og sagnfræði frá Háskóla Íslands árið 1984, M.Sc.-prófi í mannfræði frá London School of Economics and Political Science árið 1986 og Dr.philos-prófi í menntunarfræði frá Háskólanum í Osló árið 2007. Rannsóknir hennar hafa einkum beinst að börnum og fullorðnum af erlendum uppruna í íslensku samfélagi og skólum og ýmsum þáttum fjölmennningarlegs skólastarfs.

About the authors

Artëm Ingmar Benediktsson (artem@hi.is) is a doctoral candidate at the School of Education, University of Iceland. He completed a BS degree in geology from the Peoples' Friendship University of Russia in 2008, a BA degree in Danish from the University of Iceland in 2013 and an MA degree in Nordic studies from the University of Iceland in 2015. Artëm started his PhD in 2016. His research focuses on

immigrant students' experiences of learning environment and teaching methods used in Icelandic universities.

Anna Katarzyna Wozniczka (akw1@hi.is) is a doctoral candidate at the School of Education, University of Iceland. She completed an MA degree in international studies in education from the University of Iceland in 2011 and an MA degree in international relations and global problems from the University of Economics in Katowice, Poland in 2006. Anna started her PhD in 2014. Her research focuses on status of immigrant students in rural and urban schools in Iceland.

Kriselle Lou Suson Jónsdóttir (kls5@hi.is) specialises in Education and Diversity at the University of Iceland. Kriselle completed a BA degree in International Studies in Education from the University of Iceland and a master's degree in Education at the University of Iceland. She commenced her master's studies in 2015 and her research focuses on literacy skills and the linguistic diversity of children.

Hanna Ragnarsdóttir (hannar@hi.is) is a professor at the School of Education, University of Iceland. She completed a BA degree in anthropology and history from the University of Iceland in 1984, an MSc degree in anthropology from the London School of Economics and Political Science in 1986, and a Dr.philos in education from the University of Oslo in 2007. Her research has mainly focused on immigrants and refugees (children, adults, and families) in Icelandic society and schools, multicultural education, and school reform.

Heimildir

- Allyson Macdonald og Auður Pálsdóttir. (2011). Creating educational settings: Designing a university course. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2011/001.pdf>
- Andersen, J. G. (2008). *Holdninger til uddannelse og arbejde blandt unge indvandrere, danskere og deres forældre*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Anderson, J. A. (2008). *Driving change through diversity and globalization: Transformative leadership in the academy*. Stirling, VA: Stylus.
- Anna Katarzyna Wozniczka og Hanna Ragnarsdóttir (2016). Lög, stefna og úrræði í málefnum háskólanema af erlendum uppruna í þremur háskólum á Íslandi. *Netla – Vefúmarit um uppeldi og menntun*. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2016/menntun_mannvit_og_margbreytileiki_greinar_fra_menntakviku/003.pdf
- Arredondo, P., Toporek, R., Brown, S., Kones, J., Locke, D. C., Sanchez, J. og Stadler, H. (1996). Operationalization of the multicultural counseling competencies. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 24(1), 42–78.
- Boesch, B. (2014). The importance of the professor in college classroom climate for immigrant students. *College Quarterly*, 17(4). Sótt af <http://collegequarterly.ca/2014-vol17-num04-fall/boesch.html>
- Books, S., Ragnarsdóttir, Hanna, Jónsson, Ólafur Páll og Macdonald, A. (2011). A university program with „the whole world as a focus“: An Icelandic response to globalization. *Innovative Higher Education*, 36(2), 125–139. <https://doi.org/10.1007/s10755-010-9163-7>
- Braun, V. og Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. London: SAGE.
- Brinkmann, S. og Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3. útgáfa). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brookfield, S. (1995). Adult learning: An overview. Í A. Tuinman (ritstjóri), *International Encyclopedia of Education* (bls. 375–380). Oxford: Pergamon Press.
- Brookfield, S. (2013). *Powerful techniques for teaching adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Colin, S. A. J., III og Preciph, T. (1991). Perceptual patterns and the learning environment: Confronting white racism. Í R. Hiemstra (ritstjóri), *Creating an Effective Learning Environment. New Directions for Adult and Continuing Education* (bls. 61–70). San Francisco: Jossey-Bass.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Crisp, G. og Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525–545.
- Daddona, M. F. (2011). Peer educators responding to students with mental health issues. *New Directions for Student Services*, 133, 29–39.
- Davidson, A. (1996). *Making and molding identity in schools*. New York: State University of New York Press.
- Engle, J. og Tinto, V. (2008). *Moving beyond access: College for low-income, first-generation students*. Washington, DC: The Pell Institute.
- Engstrom, C. og Tinto, V. (2008). Access without support is not opportunity. *Change*, 40(1), 46–50.
- Erismann, W. og Looney, S. (2007). *Opening the door to the American dream: Increasing higher education access and success for immigrants*. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research* (3. útgáfa). London: Sage Publication.
- Franke, R. (2015). Why the status quo isn't good enough - examining student success for diverse populations in the United States. Í R. M. O. Pritchard, M. Klumpp og U. Teichler (ritstjórar), *Diversity and excellence in higher education* (bls. 109–132). Rotterdam: Sense Publishers.
- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 143–152.
- Geiger, T. og Lund, K. (2010). *Integration gennem voksen- og efteruddannelse*. Landerapport Danmark. København: Nordisk Ministerråd.
- Giroux, H. (1993). The politics of insurgent multiculturalism in the era of the Los Angeles uprising. *The Journal of the Midwest Modern Language Association*, 26(1), 12–30.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Westport: Bergin & Garvey.
- Gloria, A. M. og Rodriguez, E. R. (2000). Counseling Latino university students: Psychosociocultural issues for consideration. *Journal of Counseling & Development*, 78(2), 145–154.
- Gray, M. J., Rolph, E. S. og Melamid, E. (1996). *Immigration and higher education: Institutional responses to changing demographics*. Santa Monica, Ca: RAND.

- Guy, T. C. (1999). Culture as context for adult education: The need for culturally relevant adult education. *New directions for adult and continuing education*, 82, 5–18.
- Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal. (2014). Fjölmenningarlegt námssamfélag: Reynsla nemenda af alþjóðlegu námi í menntunarfræði við Háskóla Íslands. *Uppeldi og menntun*, 23(1), 27–45.
- Háskóli Íslands. (2013). *Jafnréttisáætlun Háskóla Íslands 2013–2017*. Reykjavík: Höfundur.
- Háskóli Íslands (2014). *Vísindasiðareglur Háskóla Íslands*. Sótt af http://www.hi.is/sites/default/files/sigs/Skjol/vshi_sidareglur_16_1_2014.pdf
- Hertzberg, F. (2017). Swedish career guidance counsellors' recognition of newly arrived migrant students' knowledge and educational strategies. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 1(2), 45–61.
- Hill, L. H. (2014). Graduate students' perspectives on effective teaching. *Adult Learning*, 25(2), 57–65.
- Kolodziejczyk, C. og Hummelgaard, H. (2012). *Indvandrerens og efterkommerens vej gennem de erhvervsfaglige uddannelser*. København: AKF. Sótt af www.akf.dk
- Kvale, S. (1996). *An introduction to qualitative research interviewing*. California: Sage Publications.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.
- Lichtman, M. (2009). *Qualitative research in education. A user's guide*. (2. útgáfa). London: Sage Publications, Inc.
- Lög um persónuvernd og meðferð persónuupplýsinga nr. 77/2000.
- Marchesani, L. og Adams, M. (1992). Dynamics of diversity in the teaching-learning process: A faculty development model for analysis and action. *New Directions for Teaching and Learning*, 52, 9–20. doi:10.1002/tl.37219925203
- Morgan, D. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2. útgáfa). Thousand Oaks: Sage.
- Nordisk Ministerråd. (2004). *Integrering av innvandrere - Rollen av bedømming av tidligere utdanning og arbeidslivserfarenheter i Norden*. København: Ekspresen Tryk & Kopicenter.
- Owens, J. og Lynch, S. M. (2012). Black and Hispanic immigrants' resilience against negative-ability racial stereotypes at selective colleges and universities in the United States. *Sociology of Education*, 85(4), 303–325.
- Parekh, B. (2006). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory* (2. útgáfa). London: Palgrave.
- Rizvi, F. og Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. London: Routledge.
- Sinacore, A. L. og Lerner, S. (2013). The cultural and educational transition of first generation immigrant undergraduate students in Quebec, Canada. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 13(1), 67–85.
- Sóley S. Bender. (2003). Rýnihópar. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknunum í heilbrigðisvísindum* (1. útgáfa, bls. 85–99). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Stebbleton, M. og Soria, K. M. (2012). Breaking down barriers: Academic obstacles of first-generation students at research universities. *Learning Assistance Review*, 17(2), 7–20.
- Swaminathan, R. og Alfred, M. (2003). Strangers in the mirror: Immigrant students in the higher education classroom. *Adult Learning*, 13(1), 28–32.
- Thång, P. O. og Larson, M. (2010). *Integration genom vuxenutbildning och vidareutbildning*. Landrapport Sverige. København: Nordisk Ministerråd.
- Tranæs, T., Andersen, J., Hvidtfeld, C., Jensen, B., Schultz-Nielsen, M. og Slot, L. (2008). *Indvandrerne og det danske uddannelsessystem*. Gylling: Narayana Press.
- Útlendingastofnun. (2017). *Dvalarleyfi vegna náms*. Sótt af <http://utl.is/index.php/nam>
- Villegas, A. M. og Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20–32.
- Wilson, W. L. og Arendale, D. R. (2011). Peer educators in learning assistance programs: Best practices for new programs. *New Directions for Student Services*, 133, 41–53.
- Wlodkowski, R. J. og Ginsberg, M. B. (1995). *Diversity and motivation: Culturally responsive teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.



Artëm Ingmar Benediktsson, Anna Katarzyna Wozniczka, Kriselle Lou Suson Jónsdóttir og Hanna Ragnarsdóttir. (2018). Kennsla og stuðningur í íslenskum háskólum. Reynsla innflytjenda. Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2018/ryn/05>
DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2018.5>