



Rapport
2018:20

Å snakke fag på et språk andre forstår

Norsk fagspråk i høyere utdanning og arbeidsliv



Vera Schwach og Mari Elken

NIFU

Rapport
2018:20

Å snakke fag på et språk andre forstår

Norsk fagspråk i høyere utdanning og arbeidsliv



Vera Schwach og Mari Elken

Rapport 2018:20

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)
Adresse Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.

Prosjektnr. 20799

Oppdragsgiver Språkrådet
Adresse Postboks 8107 Dep., 0032 Oslo

Bilde Shutterstock

ISBN 978-82-327-0348-7
ISSN 1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY-NC 4.0

www.nifu.no

Forord

Språkrådet er statens fagorgan i språkspørsmål. Rådets oppgave er å styrke det norske språket og språkmangfoldet i Norge. Et viktig arbeidsfelt for Språkrådet er språkbruk i norsk arbeidsliv, høyere utdanning og forskning. Disse samfunnsområdene står sentralt i arbeidet med å vedlikeholde og utvikle et norsk fagspråk og en norskspråklig terminologi. Språkrådet trengte oppdatert dokumentasjon og informasjon for sitt videre opplysnings- og språkpolitiske arbeid. NIFU har derfor undersøkt hvilke faktorer som fremmer og hvilke som hemmer bruken og videreutviklingen av norsk fagspråk ved læresteder for høyere utdanning og i arbeidslivet. I denne rapporten presenterer vi generelle resultater og med et særskilt blikk på økonomifaget.

Vera Schwach og Mari Elken har utført prosjektet med Schwach som prosjektleder. NIFU-forskerne Clara Åse Arnesen, Pål Børing, Hebe Gunnes, Inger Henaug, Dorothy Sutherland Olsen og Liv Anne Støren har bidratt med data, hjelp og gode råd.

Rapportens tittel parafraiserer en strofe fra Lillebjørn Nilsen sang «Språkets poesi». Nilsens originaltekst lyder: [...] «at det snakkes på et språk som vi kan mer enn forstå».

Oslo, juli 2018

Sveinung Skule
Direktør

Espen Solberg
forskningsleder

Innhold

Sammendrag	7
1 Fagspråk, mer enn ord	13
1.1 Fagspråk i høyere utdanning og arbeidsliv	14
1.1.1 Hva er fagspråk, hvem er fagspråkbrukere?	14
1.1.2 Tidligere arbeider, data og fremgangsmåte	15
1.1.3 Rapportens oppbygging.....	17
2 Utdanning og fagspråk	18
2.1 Språk i høyere utdanning	18
2.1.1 Studietilbud på engelsk	19
2.1.2 Læremidler på engelsk, pensum og andre	20
2.1.3 Opplæring på norsk og engelsk.....	21
2.1.4 Masteroppgaven, fra norsk mot engelsk.....	21
2.2 Språkbrukere i høyere utdanning.....	23
2.2.1 Innenlandske og utenlandske studenter.....	23
2.2.2 Utenlandske vitenskapelig ansatte.....	25
2.3 Studenter i Norge – et brokete språkbilde.....	26
2.4 Spor av språkstrategier i styringsdokumenter?	27
2.5 Parallelspråk og fagforskjeller	28
3 Kandidater og arbeidsliv	29
3.1 Hvilket førstespråk har masterene?	29
3.2 Arbeidsliv og fagspråk	30
3.3 Arbeidsgivere og krav til norsk.....	31
4 Økonomifaget – norsk, internasjonalt og globalt.....	34
4.1.1 Parallelt engelsk og norsk	34
4.1.2 Kandidater og arbeidsliv.....	36
4.2 Språklig balansegang eller på engelsk line?	36
4.2.1 Strategier for norsk fagspråk i økonomiutdanning, finnes det?	37
4.2.2 Parallelspråkprosjektet: Norges handelshøyskole og Språkrådet	38
4.2.3 Økonomifaget i dag og morgen	39

5	Fagspråk og internasjonalisering - en motsetning?	40
5.1	Internasjonalisering og globalisering.....	41
5.2	Høyere utdanning og en ny internasjonal orientering.....	42
5.2.1	Pådrivere	43
5.2.2	Hvordan merkes internasjonalisering?	44
5.2.3	Hvilken plass har Norden og nabospråkene?	45
5.3	Konsekvenser av internasjonalisering.....	46
5.4	Strider internasjonalisering mot fagspråk på norsk?.....	47
6	Norsk fagspråk i skyggen	49
6.1	Forslag for å utvikle arbeid med norsk fagspråk.....	51
6.1.1	Synliggjøre strategisk fokus på fagspråk	51
6.1.2	Det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning.....	51
6.1.3	Fag der norsk språk er på rødliste.....	51
	Referanser.....	53
	Tabeller i vedlegg	61
	Figur- og tabelliste	62

Sammendrag

Å snakke fag på et språk andre forstår handler om faktorer som fremmer og dem som hemmer, bruk og utvikling av norsk fagspråk i høyere utdanning og arbeidsliv. Begge er viktige samfunnsarenaer for å opprettholde og utvikle et komplett norsk fagspråk og derigjennom bevare norsk som et helhetlig samfunnsbærende språk. Rapporten gir et overblikk over språksituasjonen for høyere utdanning og arbeidsliv generelt og vier økonomifaget spesiell oppmerksomhet.

Dagens bilde er en brokete parallellspråklighet. Norsk er et viktig språk i høyere utdanning, og det skjer allment sett ingen overgang fra norsk til engelsk, men engelsk har nok styrket sin stilling på dette samfunnsområdet. Det skjer endringer gjennom en rekke enkeltstående valg og til sammen vil disse avgjøre posisjonen til norsk fagspråk i høyere utdanning og derigjennom i arbeidslivet.

Språkbruk og språkvalg varierer med utdanningsnivået og mellom fag. Økningen i engelsk det siste tiåret gjelder særlig på masternivå, og trolig ved hyppigere bruk av engelsk i flere situasjoner enn tidligere. Selv om norsk var det opplevde hovedspråket blant flertallet av masterene i 2015 og 2017, bør en merke seg at engelsk synes å dominere innenfor naturvitenskap–matematikk og i teknologifag som informasjonsteknologi.

De aller fleste masterkandidatene er norske, har norsk som førstespråk, blir i Norge etter høyere utdanning og trenger å kunne norsk fagspråk i sin arbeidshverdag. For i arbeidslivet er det generelt sett et stort behov for høy språkkompetanse og norsk fagspråk etterspørres. Likevel får dette samfunnsbehovet langt mindre oppmerksomhet enn utdanningspolitiske mål om å internasjonalisere norsk høyere utdanning. For betydningen av norsk fagspråk er stort sett fraværende i overordnede utdanningspolitiske verktøy og strategier både på nasjonalt og institusjonelt nivå.

Rapporten spør om politiske mål om internasjonalisering står i motsetning til språkrøkt på det norske fagspråkets vegne. Vi utforsker om det går an, og i tilfelle hvordan, å kombinere ambisjoner om internasjonalisering med behovet for at studenter skal dyktiggjøres i norsk fagspråk for et norsk arbeidsmarked. En polarisering mellom norsk og engelsk kan virke mot sin hensikt hvis høy kvalitet og det internasjonalt fremragende gjøres til en motpol til norsk fagspråk. Så langt er

forskning og faglitteratur om forholdet mellom internasjonalisering av høyere utdanning og arbeidet for nasjonale fagspråk begrenset. Og på institusjonsnivå finnes det få språkstrategier på det norsk fagspråkets vegne. Det er få mønsterpraksiser, men ett er parallellspråkprosjektet ved Norges handelshøyskole.

Å snakke fag på et språk andre forstår sammenstiller en rekke eksisterende data og supplerer dem med dokumentasjon innsamlet for denne rapporten. Sentralt står data som NIFU har samlet inn i forbindelse med kartlegginger av språkbruk og om høyere kandidaters tilpasninger til arbeidsmarkedet. Dessuten har vi brukt Database om høgre utdanning (DBH) for studentstatistikk og innhentet dokumentasjon om mulige språkstrategier fra læresteder og offentlige dokumenter. Data hentet fra NHOs kompetansebarometer tok oss over i arbeidslivet, og de krav arbeidsgivere setter til ansattes språkkompetanse.

Norsk og engelsk i parallelløp

Dagens situasjonen er parallellspråklighet, men slik at bruken av engelsk har steget siden 2007, ifølge de indikatorene vi har for å måle språkvalg. Antallet tilbudte emnekurs på engelsk ble nesten fordoblet fra 2007 til 2016, fra 9 til 20 prosent. Med 10 prosent utenlandsstudenter, er andelen norske studenter på de engelskspråklige tilbudene trolig høy.

En annen indikator er språket i masteroppgaver. I 2016 ble innpå 6 av 10 oppgaver levert på norsk og vel 4 av 10 på engelsk. Over en trettiårsperiode, fra 1986 til 2016, sank andelen masteroppgaver på norsk fra 83 prosent til 56 prosent. Norsk betyr stort sett bokmål, for nynorskandelen i oppgavene har vedvarende vært lav. Tilsvarende steg andelen oppgaver på engelsk fra 9 til 43 prosent. Andre språk enn norsk og engelsk brukes knapt, utenom i språkfagene. En mulig forklaring på overgangen fra norsk til engelsk i masteroppgaver kan være at nå er mye av faglitteraturen og fagterminologien på engelsk. Et annet moment er at norsk fagspråk generelt har svekket sin posisjon innenfor forskning og vitenskapelig publisering. Når det engelske språket dominerer i forskning, kan det over tid spille over på en forskningsbasert høyere utdanning og medvirke til språkskifte i utdanningsprogrammer. Innslaget av vitenskapelig ansatte utenlands fra har økt de siste årene. Hvis en vesentlig del av studiet foregår på engelsk, opplever studentene det muligens ikke som noe stort språklig sprang å velge engelsk for masteroppgaven.

Imidlertid varierer språkbruk og -valg med utdanningsnivå og -situasjon samt mellom fag og trolig mellom lærestedene. Andelen læremidler på norsk holder stand, spesielt på bachelornivå. Økningen i engelskbruk gjelder særlig på masternivå, og sannsynligvis ved at engelsk brukes i flere situasjoner i utdanningshverdagen enn for tretti år siden.

På den andre siden, og i favør av norsk fagspråk, er funnet at 7 av 10 masterkandidater i 2015 og i 2017 rapporterte at norsk hadde vært hovedspråket under deres høyere utdanning. Selv om et flertall rapporterte norsk som hovedspråk, bør en merke seg at engelsk var hovedspråket ifølge 3 av 10 nyutdannede mastere. Mange av dem er å finne i utdanningsprogrammer i naturvitenskap–matematikk, i deler av informasjonsteknologi og andre utdanninger innenfor teknologifag.

De fleste blir etter masterutdanningen og få blir forskere

I 2018 utgjorde de innenlandske studentene vel 90 prosent av studenter på bachelor- og masternivå og de utenlandske studentene utgjorde knappe 10 prosent av studentmassen. Blant de innenlandske var 3 prosent norskfødte med innvandrerforeldre. Ikke overraskende oppgir de fleste masterkandidatene, 89 prosent, norsk som førstespråk. 11 prosent av kandidatene meldte at deres førstespråk var et annet.

94 prosent av alle mastere var norskfødte, de forblir i Norge etter fullført utdanning og søker arbeid innenlands. 6 prosent av mastekandidatene var innvandrere. Trolig hadde en del av dem botid og nær tilknytning til Norge.

NIFUs kandidatundersøkelser viser at 85–90 prosent av de uteksaminerte masterkandidatene søker seg til et arbeidsliv utenfor akademia og forskning, mens 10–15 prosent vil utføre forsknings- og utviklingsarbeid (FoU-virksomhet). Denne fordelingen har vært stabil over tid. De færreste blir forskere. Flesteparten trenger å beherske norsk fagspråk i sin arbeidshverdag.

Norsk fagspråk og arbeidsliv

Ifølge NHOs kompetansebarometer er det å mestre norsk svært viktig for arbeidsgivere som ansetter masterkandidater. Arbeidsgivere søker folk som mestrer norsk for muntlig og skriftlig kommunikasjon. Kompetansen omfatter norsk allment og fagspråk. Språk gir en felles kommunikasjon og forståelsesramme. Fagspråk er en forutsetning for å kunne samtale med kollegaer, kunder og samarbeidspartnere. Kravet om står forholdsvis støtt i brede deler av norsk arbeidsliv.

Økonomifaget

75 prosent av masterkandidatene i økonomi mente at norsk hadde vært hovedspråket deres under utdanningen i Norge, mens 25 prosent sa engelsk hadde vært hovedspråket. På den andre siden, i økonomi økte antallet utenlandske studenter fra 85 studenter i 2000 til 4242 i 2017. De utenlandske studentene er imidlertid ujevnt fordelt: Økningen har vært kraftigst innenfor det økonomisk-administrative faget, og studentene er konsentrert på ett lærested: Av de 19 institusjonene som rapporterte om utenlandske studenter, mottok Handelshøyskolen BI over halvparten.

9 av 10 økonomer utdannet i Norge arbeider utenfor akademia. Under 5 prosent av de ferdige masterene får ansettelse ved et universitet, en høyskole eller et

forskningsinstitutt. Rundt 4 av 5 norske utenlandsstudenter vender hjem like etter fullført masterstudium i økonomi. Det finnes ingen kunnskap om fagspråkkompetanse på norsk til de studentene som har studert økonomi utenlands.

Internasjonalisering: engelsk og/eller norsk?

Internasjonalisering er et viktig formål for utdanningsinstitusjonene. Den inngår i målstyringen og er en del institusjonenes strategiske prioriteringer. Det finnes få tilsvarende insentiver til å prioritere og arbeide for norsk fagspråk. Tidligere studier har vist at strategier for språk finnes i egne strategiplaner som i liten grad er integrert til overordnede strategier. Vår gjennomgang stadfestet at heller ikke nå er en eventuell oppmerksomhet om fagspråk synlig i lærestedenes overordnede strategier.

Tilgjengelige datakilder indikerer at økt internasjonalisering er forstått som at flere studenter kommer utlands fra, antallet vitenskapelige ansatte med utenlandsk bakgrunn øker og det tilbys stadig flere emnekurs på engelsk.

For øvrig er gruppen utenlandske studenter heterogen. Flere av dem som telles som utenlandsstudenter, kan ha flerårig botid og nær tilknytning til Norge. Mange av de nordiske studentene hadde familierelasjoner i Norge, eller valgte Norge av karrieregrunner. Mange av de andre utenlandske studentene valgte Norge fordi her tilbys det engelskspråklige programmer og det avkreves ikke studieavgifter. Engelsk er andrespråket for de aller fleste av studentene. Det var forholdsmessig flest med mastergrad i naturvitenskap og matematikk som dro fra landet etter endt grad. Blant utenlandsstudentene går antakelig mange til det norske arbeidsmarkedet.

Forslag

Universiteter og høyskoler har siden 2009 hatt et lovfestet samfunnsoppdrag på det norske språkets vegne. Institusjonene har et ansvar for vedlikehold og videreutvikling av norsk fagspråk. Det spørres om et allment lovfestet oppdrag i praksis er tilstrekkelig for å sikre vedlikehold og utvikling av norsk fagspråk.

Med utgangspunkt i anbefalinger for mønsterpraksis for parallellspråklighet fra Norges handelshøyskole og i regi av Nordisk ministerråd har vi valgt å konsentrere oss om å vurdere følgende forslag.

Strategisk fokus på fagspråk: En gjennomgående konklusjon er at fokuset på fagspråk er implisitt, lite synlig og svakt koblet til overordnet strategiarbeid, dette gjelder både styringen av institusjonene og institusjonenes overordnede strategiplaner. Det må skapes insentiver og ressurser for institusjonene til å synliggjøre fagspråket som et eksplisitt strategisk satsingsområde på alle nivåer.

Det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning er nærmest fritt for beskrivelser av språkbruk og -valg. Rammeverket mangler et strategisk fokus på språk, herunder norsk fagspråk forstått både som kommunikasjon og kulturuttrykk. Det samme gjelder for studiestedenes læringsutbyttebeskrivelser. Språkets og fagspråkets mulige betydning for studier og læring er verken tydelig synliggjort eller uttrykt. Spesifikke mål for språkkompetanse, innbefattet fagspråk bør synliggjøres tydeligere.

Disse målene bør inngå i læringsutbyttebeskrivelser i kvalifikasjonsrammeverket. Kanskje rammeverkets relevans helst på et formelt plan. Likevel, vi ser at det har en betydelig rekkevidde. I høyere utdanning har generelle kvalifikasjonsbeskrivelser vært viktige måleinstrumenter når NOKUT (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning) har vurdert studieplaner. Rammeverket ser ut til å danne mal for studiestedene når de beskriver forventet læringsutbytte fra de ulike studieprogrammer til studentene. Formuleringer fra rammeverket kan i mange tilfeller gjenfinnes på programnivå.

Fag og utdanninger med norsk fagspråk i utsatt posisjon: Det gjøres en særskilt innsats for utdanninger i fag der engelsk ser ut til å fortrenge norsk fagspråk. Det kan gjelde felter innenfor naturvitenskap-matematikk, teknologi og muligens deler av økonomi – det økonomisk-administrative faget. Én måte å sikre norsk fagspråk er kan være å sørge for læremidler på norsk. Lærebokutvalg for høyere utdanning har som særlig formål å bidra til å sikre og styrke norsk fagspråk i utsatte fag. Vi anbefaler å vurdere å tilføre Lærebokutvalget økte ressurser for å realisere denne målsettingen.

En annen måte for å sikre norsk fagspråk i utsatte fag er å fortsette å styrke fagspråksamarbeid mellom fagmiljøer og forvaltningsorganer, et samarbeid der hensikten er å bygge opp en terminologibase og vedlikeholde det fagspråket som privat næringsliv og offentlig sektor trenger for å kommunisere med hverandre, kunder og norsk offentlighet på et godt norsk fagspråk som alle forstår.

1 Fagspråk, mer enn ord

Hvilken posisjon har det norske språket i høyere utdanning og arbeidsliv i 2018? Det er emnet for denne rapporten, der vi ser på hvilke faktorer som hemmer og fremmer bruk og videreutvikling av et norsk fagspråk. Undersøkelsen tar for seg høyere utdanning og arbeidsliv, og knytter de to temaene sammen. Mer presist spør vi: Er norsk fagspråk truet av engelsk som ledende språk, eller holder norsk stand på den ene, eller på begge samfunnsarenaene? Det første deltemaet tar for seg hvordan studentene har muligheter til å tilegne seg norsk fagspråk i studietiden, det andre handler om språkmestring og norsk fagspråk i norsk arbeidsliv. Rapporten gir et generelt overblikk og retter et særskilt blikk på språkbruk og språkvalg i økonomifaget.

I en samfunnsmessig sammenheng har spørsmålet om norsk fagspråket i høyere utdanning og arbeidsliv tre sider: 1) en språkpolitisk side, 2) en kulturpolitisk side og 3) en utdanningspolitisk side. De tre aspektene kan ses hver for seg, men henger også innbyrdes sammen.

Den språkpolitiske siden forstår fagspråk som en viktig bestanddel for å bevare og røkte det norske språket som et slik at det er et samfunnsbærende språk. Det skal inneholde ord og begrep som dekker alle livets sider og situasjoner. De akademiske læresteder siden 2009 hatt et konkret, lovfestet samfunnsoppdrag på språkets vegne: I universitets- høyskolelovens paragraf 1-7, heter det: «[u]niversiteter og høyskoler har ansvar for vedlikehold og videreutvikling av norsk fagspråk».¹

Den andre siden av fagspråket er den utdanningspolitiske. Den innbefatter lærestedenes samfunnsoppdrag på vegne av språket som nevnt ovenfor, men også en forpliktelse overfor studentene som språkbrukere. Lærestedene skal utdanne fagekspertise med kvalifikasjoner og ferdigheter som det norske arbeidslivet og samfunnet trenger. Her inngår kompetanse i fagspråk, det være seg på norsk og andre språk.²

¹ Lov om universiteter og høyskoler, LOV-2005-04-01-15, paragraf, 1-7, tilføyelse ved lov 19 juni 2009 nr. 96 (ikr. 1 aug 2009 iflg.res. 19. juni 2009, nr. 676), <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>.

² Kompetanse er her et fellesbegrep for kombinasjonen av kvalifikasjoner og ferdigheter. Definisjonen følger NOU 2014:7. 2014: 9-10.

Den tredje og fjerde siden gjelder språket som kommunikasjon og kultur, de to er tett knyttet sammen. Universiteter og høyskoler har tre samfunnsoppdrag: forskning, utdanning og formidling. Vitenskapelig arbeid finansiert av det offentlige tilhører hele samfunnet. For at forskningens resultater skal være tilgjengelig i en kunnskapsallmenning, må den være foreligge i en form og i et språk som når bredere ut enn til fagssamfunnet av forskerkolleger. Så lenge norsk er et bærende samfunnspråk i Norge, vil kunnskapsformidling- og utveksling til brukere og allmennheten skje på norsk. Derfor er det viktig å vedlikeholde kommunikasjon og et fagspråk på norsk. Arbeidslivet i Norge etterspør og verdsetter ansatte med høy kompetanse i norsk språk, det gjelder både private og offentlige virksomheter (jf. 3.2). Så lenge norsk er hovedspråket i arbeidshverdagen, er det relevant at studentene lærer seg å mestre norsk, og det norske fagspråket som hører til deres fag- og arbeidsfelt. Språk- og utdanningspolitikk hører slik sett sammen.

Den fjerde siden, språket som kulturuttrykk, henger tett sammen med og er integrert i de foregående aspektene. Når vi snakker sammen, er språket mer enn tale og skrift, det er også bærer av kultur og et essensielt redskap for tenkning. Norsk språk er en sentral inngangsport til å forstå lokale forhold, Norges formelle regelverk og institusjoner, landets sosiale og kulturelle normer, nordmenns væremåte og hvordan vi er preget av vår individuelle og kollektive bakgrunn og historie. Slik bidrar fagspråket til å oppbevare politiske og moralske verdier og tankesett om verden, landet og oss selv.

1.1 Fagspråk i høyere utdanning og arbeidsliv

1.1.1 Hva er fagspråk, hvem er fagspråkbrukere?

Vi forstår fagspråk som et viktig element av det norske språket. For å undersøke hvordan det står til med denne delen av norsk språk, retter vi blikket mest mot språkbrukerne: dem som lærer fagspråk og skal bruke det under utdanningen og i arbeidshverdagen.

En leksikalsk definisjon på *fagspråk* er at det er en språkform som er knyttet til et fag, eller en spesialitet, i vid forstand. Språkformen er i bruk blant dem som utøver det spesielle faget. Fagspråket er kjennetegnet ved sitt innslag av et spesielt ordforråd. Hvis ordforrådet er knyttet til faget, uansett hvem språkbrukeren er, utgjør det *fagets terminologi*. Om det atskiller seg fra allmenn språkbruk ved å være et gruppespråk for spesialistene, er det en *faglig sjargong*. Et fag har både en terminologi og en sjargong, og grensene mellom dem er ikke skarpe. I ordforrådet til et fagspråk inngår det gjerne spesielle fremmedord, eventuelt allmennspråklige

ord med en sær betydning.³ I denne rapporten fanger termen fagspråk vidt. Det er ikke knyttet til et spesifikt fag. Fagspråk i høyere utdanning er både en særskilt ferdighet knyttet til fagfeltet og generell språkkompetanse. Fagkunnskap og ferdigheter formuleres og formidles i generell sakprosa og ved bruk av fagspråk, herunder feltets fagterminologi.

Fagspråkbrukerne i denne undersøkelsen deles i tre grupper: 1) studenter og kandidater i høyere utdanning, 2) ferdige masterkandidater / (ny)utdannede som søker arbeid og 3) arbeidsgivere i Norge som søker etter formelt kvalifiserte og kompetent arbeidskraft til sin virksomhet.

1.1.2 Tidligere arbeider, data og fremgangsmåte

Det overordnede spørsmålet er hvordan er språksituasjonen: hvilke faktorer fremmer og hvilke hemmer bruk og utvikling av norsk fagspråk i høyere utdanning og arbeidsliv? Det var retningsgivende da vi søkte etter data og dokumentasjon i prosjektet. Fra faglitteratur og tidligere undersøkelser vet vi en del om situasjonen for norsk fagspråk i utdanning. Derimot finnes det mindre faglitteratur, færre undersøkelser og mindre rådata som kan dokumentere hvordan det står til med norsk fagspråk blant høyt utdannede i arbeidslivet. Noen samlet nasjonal undersøkelse over status for norsk fagspråk i norsk arbeidsliv finnes ikke. Vi var opptatt av de kravene som arbeidsgivere setter, eventuelt ikke setter, til norskkunnskaper hos høyt utdannede som de skal ansette, og hvordan arbeidssøkerne oppfyller krav til språklige ferdigheter.

Undersøkelsen bruker sammenstiller data fra en rekke kilder. Data om innenlandske og utenlandske studenter og undervisningsspråk er hentet fra Database for høgre utdanning (DBH), mens data om studenter med innvandrerbakgrunn kommer fra Statistisk sentralbyrå. Disse dataene er brukt slik de er bearbeidet i en statistisk kartlegging av innvandrere i norsk forskning og høyere utdanning som NIFU har gjort.⁴ Data om utenlandske forskerpersonale kommer fra NIFUs, forskerpersonalregister og er presentert i overnevnte kartlegging. Når det gjelder data om språkbruk og -valg i høyere utdanning, så stammer de i hovedsak fra tidligere NIFU-undersøkelser.⁵ Mens kartleggingen av språk i hovedoppgaver/masteroppgaver er basert på data fra Bibliotekstjenesten for Nasjonalbiblioteket, universiteter, høyskoler og forskningsinstitutter (Bibsys/Doria).

³ Gundersen. 2009, lest 5.9.2017.

⁴ Gunnes et al. 2017.

⁵ Hatlevik og Norgård. 2001; Brandt og Schwach. 2005; Schwach. 2009; Schwach og Dalseng. 2011; Schwach og Mæsel. 2015.

Hovedtyngden av data om masterkandidater stammer fra NIFUs kandidatundersøkelse. Siden 1972 har NIFU hvert annet år utført en undersøkelse blant høyere grads kandidater fra universiteter og høyskoler om dere tilpasning til arbeidsmarkedet et halvt år etter utdanning. I 2015 og 2017 ble spørsmål om språk inkludert i spørreskjemaet.⁶ Vi gjorde en spesialkjøring av rådata fra 2015-kandidatundersøkelsen, og den fra 2017. Kjøringen gjaldt svar på et spørsmål om hvilket språk kandidatene hadde opplevd som sitt hovedspråk under høyere utdanning. Vi hadde totaltall, men delte også svarene etter fag.

Grunnlagsmaterialet om fagspråk i arbeidslivet kommer vesentlig fra en serie med undersøkelser som NIFU har utført på oppdrag av Norges hovedorganisasjon (NHO). De er utgitt med tittelen NHOs kompetansebarometer, formålet med barometrene har vært å kartlegge kompetansebehov og strategier for å dekke behovene blant NHOs medlemsbedrifter. Til nå er undersøkelsen gjennomført fire ganger, i 2014, 2015, 2016 og 2017. Den omfatter bedrifter som har ansatt personale, der noen av de nytilsatte har bachelor-/mastergrad eller doktorutdanning.⁷ I gjennomsnitt har 5400 bedrifter besvart det utsendt spørreskjemaet hver gang.⁸ Vi har nyttiggjort oss, tre av de i alt fire undersøkelsene. De gir informasjon om arbeidsgiveres syn på betydningen av kompetanse i norsk, herunder norsk fagspråk. I tillegg til NHOs kompetansebarometre, har vi dratt nytte av en spesialundersøkelse som sprang ut av de overnevnte undersøkelsene. Det gjelder en spesialstudie fra 2015, som dreide seg om kompetansebehovet i kraftnæringen, slik NHOs medlemsforening, Energi Norge, så det.⁹

En annen NIFU-undersøkelse som vi har trukket veksler på, har fokus på arbeidslivets syn på masterkandidater fra Universitetet i Oslo. Den inkluderer en drøfting av betydningen av språkkompetanse. Cirka 2400 virksomheter i privat og offentlig sektor svarte på et spørreskjema.¹⁰ Til sist nevner vi et pågående, treårig prosjekt som NIFU utfører på oppdrag av Kunnskapsdepartementet. En første underveisrapport er publisert. Den komplementerer vårt kildegrunnlag og bidrar til å styrke våre slutninger om arbeidsgiveres syn på betydningen av fagspråk.¹¹

Dataene for den kapitlet om språkbruk og språkvalg i økonomifaget er stort sett hentet ut fra samme registerdata og dokumentasjon som beskrevet i avsnittene

⁶ Mer om kandidatundersøkelsen, se <https://www.nifu.no/hoyere-utdanning/kandidatundersokelsen>.

⁷ Solberg, Rørstad, Børing et al. 2014; Solberg, Rørstad, Børing et al. 2015; Solberg, Børing, Rørstad et al. 2016: Spørsmål om språk inngikk ikke i 2017-undersøkelsen.

⁸ NHO 2017: 13. NHOs medlemsbedrifter omfatter totalt cirka 17 000 bedrifter.

⁹ Olsen et al. 2015.

¹⁰ Reymert, Aamodt, Børing et al. 2016.

¹¹ Støren et al. 2016.

ovenfor. I tillegg har NIFU fått tillatelse til å gjenbruke data, annen skriftlig dokumentasjon og intervjuer gjort i forbindelse med en evaluering av samfunnsvitenskapelige forskning i Norge (SAMEVAL) i regi av Norges forskningsråd, 2017–2018. SAMEVAL omfattet seks utdanningsfag/forskningsfelter. Vi dratt nytte av bakgrunnsmateriale som gjaldt henholdsvis utdanningskvalitet og forskningskvalitet i økonomi. Tillatelsen til å gjenbruke materialet ble gitt av Norges forskningsråd for forskning og NOKUT for utdanning.¹²

Dokumentasjon om språkstrategier og språkpolitikk hentet vi fra institusjonenes hjemmesider og spesielt sider om studieprogrammer og læringsutbytte. Grunnet en fusjonsprosesser ved en rekke læresteder, valgte vi læresteder som hadde en aktiv strategiplan tilgjengelig på lærestedets nettsider våren 2018. Slik kom utvalget til å bestå av elleve strategiplaner. Vi gjennomgikk rundt ti beskrivelser av studieprogrammer og hadde et særskilt blikk på økonomifaget.

Personsensitive opplysninger

Det er ikke samlet inn sensitive personopplysninger i dette prosjektet og ikke brukt personsensitive data.

1.1.3 Rapportens oppbygging

Resten av rapporten er delt inn i fire kapitler: kapittel 2 drøfter nåværende kunnskapsstatus, kapittel 3 tar for seg utdanning og språkbruk, mens kapittel 4 ser på arbeidsliv og fagspråk. Kapittel 5 stiller spørsmålet om internasjonalisering av høyere utdanning er forenlig med et språkpolitisk arbeid for å sikre norsk fagspråk. Kapittel 6 konkluderer og gir forslag om mulige tiltak for å styrke norsk fagspråk.

¹² NOKUT. 2018; Norwegian Research Council. 2018.

2 Utdanning og fagspråk

Interessen for og forskning på temaet språkbruk og -valg er selvsagt ikke ny. Fra historien vet vi at vitenskapen lenge har vært opptatt av språklige hegemonier eller ambisjoner om sådanne, i og utenfor academia, det være seg latin, tysk, russisk eller engelsk.¹³ Det nye i vår tid, er at engelsk har vunnet enda større innpass i forskning og høyere utdanning enn tidligere. Det gjelder i Norge så vel som i andre land der engelsk ikke er et nasjonalspråk. Fra 1980-tallet begynte for alvor en debatt om økt bruk av engelsk på bekostning av nasjonalspråkene. Bruken av engelsk i forskning og utdanning fikk oppmerksomhet på 1990-tallet. En grunn til oppmerksomheten kan være aktualiteten – det at språkforskerne selv erfarte at bruken av engelsk bredte om seg ved egne læresteder. Academia ble en samfunnsarena der engelsk tok større plass og det på bekostning av samfunnsbærende språk i de ulike landene. Kartlegginger av den faktiske språksituasjonen og undersøkelser av språkbruk og -valg kom i gang. Fokus var rettet mot bruk av engelsk både innenfor utdanning og forskning, men først kanskje helst mot forskning og vitenskapens språk.¹⁴ På 2000-tallet ble det større oppmerksomhet om høyere utdanning, og denne rapporten fortsetter langs den linjen.

2.1 Språk i høyere utdanning

Utdanningsspråk er et fellesnavn for det, eller de språkene, som studenter møter og bruker i forbindelse med studiet. Termen omfatter alle former og situasjoner av opplæring og vurderinger, fra formelle settinger til uformelle og dekker alle typer skriftlige og muntlige sjangre. Utdanningsspråket har en rekke opplærings- og vurderingsformer.¹⁵ Noen av dem har fått posisjonen som sentrale markører for språkbruk og språkvalg samlet sett. Grunnen er at for disse kategoriene har det vært rimelig greit å lage et grunnfestet tallgrunnlag, eller det finnes andre typer type solid dokumentasjon. For eksempel finnes det greit tilgjengelig oppgaver

¹³ For en realhistorisk gjennomgang og oversikt over sentral forskningslitteratur, Gordin. 2015; Gordin. 2017: 606–611.

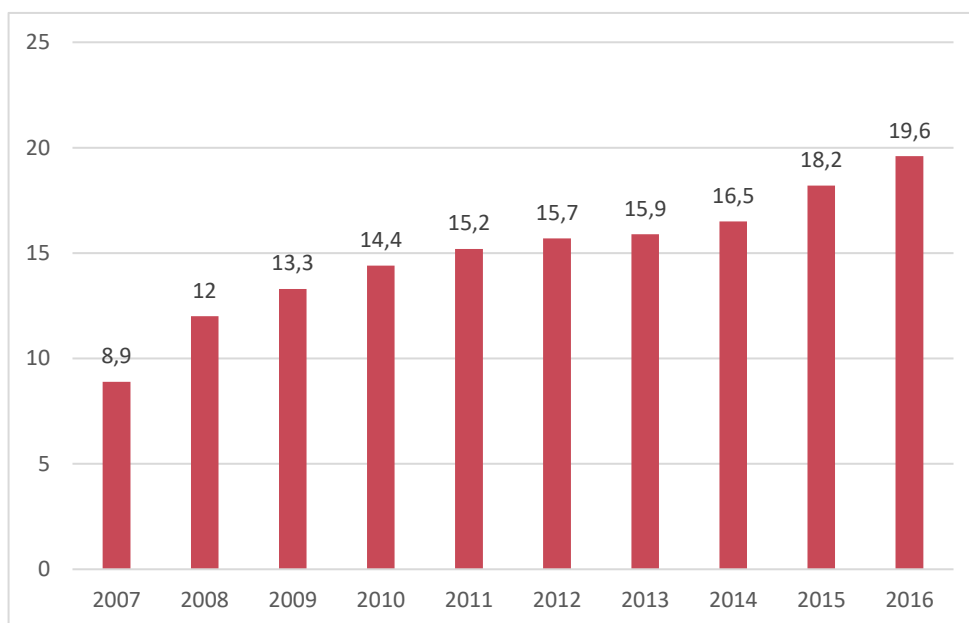
¹⁴ Höglin. 2002; Jansson. 2008.

¹⁵ Termbruken følger Brandt og Schwach. 2005: 11–15; Se også Schwach. 2009: 13–15.

over språk brukt ved emnekurs og i masteroppgaver, mens dokumentasjon av språk i pensum stammer fra spesifikke oppdrag der oppdragsgivere har hatt en spesifikk interesse og bruk for resultatene fra undersøkelsene.

2.1.1 Studietilbud på engelsk

Det planlagte undervisningsspråket på emnekurs er en mye brukt indikator for språkbruk og språkvalg i høyere utdanning. Statistikken går tilbake til 2007. Siden da har studietilbudene på engelsk økt både i antall og andel. I 2007 fantes det 2379 utdanningstilbud på et annet språk enn norsk, altoverveiende på engelsk. I 2016 var omfanget økt til 5380 tilbud. Slik ble antallet tilbudte emnekurs på engelsk mer enn fordoblet i tiårsperioden. Figur 2.1 illustrerer den prosentuelle økningen, mens tabell v1 i vedlegget angir tallgrunnlaget for figuren.



Figur 2.1 Andel studietilbud på engelsk for alle læresteder (%)

Kilde: DBH.

Andelen engelskspråklige tilbud av det samlede tilbudet steg fra 8,9 prosent i 2007 til 19,6 prosent i 2016.¹⁶ Økningen har i stor grad skjedd ved de statlige institusjonene (fra 8,9 til 20,8 prosent), mens andelen har holdt seg mer stabil ved private institusjoner (fra 9,2 til 10,2 prosent).

¹⁶ Engelskspråklige emnekurs er ideelt sett kurs der engelsk var det eneste bruksspråket. Programmer der opplæring og vurderinger kunne veksle mellom norsk (ev. andre språk) og engelsk, skal ikke inkluderes. Endringer mellom intendert og faktisk språkbruk fanges ikke opp av DBH-registreringen Kodingen baserer seg det språket som annonseres i studiekataloger eller tilsvarende. Språket

Av institusjonene er det særlig Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) som skiller seg ut. NTNU har et høyt antall engelskspråklige studietilbud. Det tilbyr 1560 av de totalt 5448 engelskspråklige studietilbudene ved samtlige læresteder i universitets- og høyskolesektoren. Ved siden av NTNU har Norges handelshøyskole, Arkitekt- og designhøgskolen i Oslo, Norges handelshøyskole og Norges miljø- og biovitenskapeligeuniversitet (NMBU) de høyeste andelene av engelskspråklige studietilbud.¹⁷ I en NIFU-undersøkelse fra 2009, basert på statistikk fra 2007–2008 kom vi fram til at de engelske masterprogrammene for en god del var konsentrerte om tre faggrupper: økonomi, medisin og dessuten fag innenfor teknologi og naturvitenskap-matematikk. Flesteparten av utdanningsprogrammene, var allmenne, bredt orienterte masterprogrammer innenfor sine fagfelter. Vi merket oss også at de fleste som studerte på engelskspråklige masterprogrammer, hadde norsk statsborgerskap.¹⁸

En økning i andel engelskspråklige emner siden denne undersøkelsen kan ha forsterket dette mønsteret ytterligere. Resultatet kan bli at store utdanningsfag som matematikk-naturvitenskap, økonomi og teknologi ved siden av andre, mindre fagfelter, tenderer mot å bli engelskspråklige. Gitt at andelen utenlandske studenter kun er på ti prosent, er det trolig fortsatt mange norsk studenter på de engelskspråklige studietilbudene.

2.1.2 Læremidler på engelsk, pensum og andre

En annen mye brukt indikator på språkstatus er språkfordelingen i pensum og andre læremidler. Pensum er en tradisjonell og en utbredt måte å møte fagets særskilte fagspråk på, det være seg på norsk og/eller engelsk. I nærmest alle fag finnes det innslag av engelsk i læremidler, selv om andelen varierer betydelig.

Det finnes ingen komplette tellinger av språk i læremidler, men en rekke delkartlegginger. Den nyeste undersøkelsen stammer fra 2013.¹⁹ Da var 70 prosent av pensum skrevet på norsk og 30 prosent på engelsk. Denne undersøkelsen omfattet sju fag: biologi, fysikk, historie, informatikk, rettsvitenskap, sykepleie og økonomi. Bak den samlede fordelingen på språk skjuler det seg store forskjeller.

kan skifte underveis, for eksempel om kun norske studenter melder seg til et emnekurs som var annonsert holdt på engelsk. Det motsatte kan også forekomme, at et emne ble tilbudt på norsk, men så melder det seg utenlandske studenter og udnervisningen holdes på engelsk.

http://dbh.nsd.uib.no/dbhvev/dokumenter/internasjonalisering/tabeller_tilstandsrapport.html#tabell0.

¹⁷ DBH, Internasjonalisering i UH-sektoren: tabeller fra Tilstandsrapporten 2017.

http://dbh.nsd.uib.no/dbhvev/dokumenter/internasjonalisering/tabeller_tilstandsrapport.html#tabell0.

¹⁸ Schwach. 2009: 26, 30–31, 46.

¹⁹ Schwach og Mæsel. 2013.

En slik forskjell er den mellom bachelor- og masternivå. På bachelor forelå 75 prosent av pensum og andre læremidler på norsk, og 25 prosent på engelsk. Andelen norskspråklige læremidler på bachelor økte fra 64 prosent 2000 til overnevnte 75 prosent i 2010.²⁰ På masternivå var fordelingen norsk og engelsk om lag 50–50. I tre av de fagene, rettsvitenskap, historie og sykepleie var det en norskdekning på 40 prosent eller høyere, mens i informasjonsteknologi og økonomi var hele pensumet på engelsk (Dessverre manglet det tall for pensumsider på masternivå i biologi og fysikk).²¹

2.1.3 Opplæring på norsk og engelsk

Studentene bruker utdanningspråk i en rekke situasjoner. Lesning og arbeid med pensum og andre læremidler er kun én måte. Studiet omfatter også en rekke andre sjangre, både muntlige og skriftlige. En annen viktig sjanger er å høre på og delta i opplæring. Hvordan er det med bruk av norsk og engelsk her? Dessverre finnes det ingen presise tall, men noen overslag har vi. En undersøkelse blant faglig ansatte i Norge fra 2014 viste at om lag halvparten oppga at de hadde gitt undervisning og veiledning på engelsk. Det forekom særlig ved de «gamle» universitetene og de vitenskapelige høyskolene, og blant den delen av forskerpersonalet som har en større del av sin undervisning på master- og ph.d.-nivået.²²

2.1.4 Masteroppgaven, fra norsk mot engelsk

Det uteksamineres mellom 13 000 og 15 000 mastere i Norge årlig.²³ De aller fleste av disse kandidatene søker seg til det innenlandske arbeidsmarkedet. Derfor er det fagspråket de har tilegnet seg under utdanningen, viktig. Oppgaveskriving står sentralt når studenten skal vise at de har tilegnet seg fagdisiplinens metoder, tenkning og dens fagspråk med sitt spesifikke ordforråd. I en rekke masterstudier utgjør masteroppgaven en viktig del av studiet. For studenten betyr masteroppgave å ta fagspråket med dets terminologi aktivt i bruk og det i en høyt formalisert skriftlig sjanger. Forskningstemaer og problemstillinger skal formuleres og drøftes, data skal behandles og det skal konkluderes, alt med bruk av fagspråk.

²⁰ Schwach og Dalseng. 2011: 14; Det finnes data tilbake til 1979–1980, men de er ikke heldekkende, se Hatlevik og Norgård. 2001.

²¹ Schwach og Mæsel. 2011: 39, figur 3.14; 61, tabell v. 10.

²² Kyvik og Wiers-Jenssen 2014: 28–31. <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/285847/NIFUarbeidsnotat2014-2.pdf?sequence=1>.

²³ Tallet er gjennomsnittet for årene 2013–2016. DBH, fullførte vitnemålgivende utdanning, master, www.dbh.nsd.uib.no.

Fullført mastergrad markerer avslutningen på høyere utdanning og danner samtidig utgangspunkt for et yrkesløp innenfor fagfeltet eller i tilleggende områder. Masteroppgaven er slik en inngangsport til kunnskap og det språket som brukes av fagfolkene i profesjonelle sammenhenger i og utenfor academia. Oppgaven skrives gjerne av studenter under tretti år. De har et langt yrkesløp foran seg, og deres fagspråkinnlæring og valg av språk i masteroppgaven har betydning for posisjonen til, og utviklingen av norsk fagspråk fremover. Derfor kan språket studenten velge for sin masteroppgave indikerer posisjonen til det norske fagspråket – på kort og lenger sikt.²⁴ Språkfordelingen i hoved-/masteroppgaver gjennom tretti år fremstilles i tabell 2.1. Den angir fordelingen som prosentandeler, mens tabell v 1 i vedlegget viser fordelingen i antall.

Tabell 2.1 Innleverte hoved-/mastergrader ved norske universiteter og høyskoler, etter språk, utvalgte år 1986–2016. Prosentandel

Språk	1986	1991	1996	2001	2006	2011	2016
norsk	83	78	75	68	64	59	56
<i>herav bokmål</i>	80	73	70	64	61	57	54
<i>herav nynorsk</i>	3 ¹	5	4	4	3	2	2
dansk/svensk	0	1	0	0	0	0	0
engelsk	9	13²	20³	28⁴	33	39	43
tysk	1	1	1	1	0	0	0
fransk	0	0	1	1	0	0	0
andre/ikke oppgitt	6	8	4	2	2	2	1
Totalt	100	100	100	100	100	100	100

Noter: ¹I et par tilfeller der det var vanskelig å avgjøre om oppgaven var skrevet på radikalt bokmål eller nynorsk, er fordelingen gjort skjønnsmessig.

² Fratrukket 7 c-opsatser i arkeologi utgitt i Sverige.

³ Fratrukket 28 bind i en serie om sykepleievitenskap utgitt i Danmark.

⁴ Fratrukket 4 bind i en serie om sykepleievitenskap utgitt i Danmark.

Kilde: www.bibsys.no, flere lesedatoer medio oktober 2007; www.oria.no, flere lesedatoer, januar 2018.

Oppimot seks av ti masteroppgaver var skrevet på norsk i 2016, mens fire av ti var på engelsk. Andelen studenter som skrev på engelsk, steg fra 9 prosent i 1986 til 43 prosent i 2016. Tilsvarende sank andelen som leverte på norsk, fra 83 prosent i 1986 til 56 i 2016. Språkvalget har stått mellom norsk og engelsk, for utenom språkfagene, brukes andre språk knapt. Norsk vil stort sett si bokmål, for nynorskbruken har vært vedvarende lav og er muligens synkende. Økningen i engelsk kan skyldes at stadig flere studenter i naturvitenskapelige og teknologiske fag har valgt engelsk. Det samme kan gjelde for studenter i samfunnsvitenskapene som dem i økonomi og dessuten i andre fag.

²⁴ Antallet registrerte hoved-/masteroppgaver i (www.bibsys.no/www.oria.no) utgjør cirka halvparten av alle uteksaminerte masterkandidatene. Ikke alle studieprogrammer har masteroppgaver, liksom kan utviklingen over tid, gi en pekepinn om trender i språkvalg.

Antakelig har de fleste som skrev masteroppgave på engelsk, norsk som hovedspråk. Veksten i utenlandske masterstudenter kan ikke alene forklare den kraftige veksten i oppgaver på engelsk.

En gjennomgripende reform i høyere utdanning tidlig på 2000-tallet (Kvalitetsreformen) innebar en gjennomgripende endring av gradsstrukturen og kan muligens ha medvirket til endringer i språkvalg i favør av engelsk, men er trolig ikke eneste forklaring, for skifter i språkbruk og språkvalg kan ha skjedd før, parallelt med og uavhengig av reformen. Hvilke mekanismer og vurderinger som styrer de valgene mastergradsstudenter gjør, når de bestemmer seg for språk i masteroppgaven, vet vi ikke. Trolig påvirker det språket som brukes i fagets doktoravhandlinger og i øvrige vitenskapelige sjangre masterenes språk. Er det slik at engelsk er et uttrykk for større faglige ambisjoner enn norsk? En annen grunn til økt bruk av engelsk i masteroppgaver kan være at mye faglitteratur, fagterminologi og undervisning allerede er på engelsk, slik at spranget til å skrive på engelsk ikke oppleves som stort. Dersom engelsk dominerer både forskning, i læremidler og i undervisning, pensum og annen opplæring, kan det samlet sett påvirker studenten til å velge å skrive innleveringer og masteroppgaver på engelsk. Om så er tilfelle, så fall vil engelsk bli det dominerende utdanningspråket i faget og et norsk fagspråk komme på defensiven.

2.2 Språkbrukere i høyere utdanning

Et annet viktig aspekt er den språklige bakgrunnen og norskferdighetene til dem som arbeider og deltar i høyere utdanning – studenter, kandidater og lærerkrefter. Hvordan kan det påvirke norsk fagspråk? Historisk sett har høyere utdanning foregått med utveksling av kunnskap, ved at studenter og forskere flytter over landegrensene. Det nye er at siden 1990-tallet inngår denne utvekslingen som en bevisst strategi i utdanningspolitikken og med mål om å heve den samlede kvaliteten i høyere utdanning i Norge (se 5. 2).

2.2.1 Innenlandske og utenlandske studenter

Historisk sett har utveksling av kunnskap, det at studenter og forskere drar over landegrensene, vært vesentlig for kunnskapsvekst og vitenskapelig fremskritt. Det nye er at siden 1990-tallet inngår studentutveksling og internasjonalisering ute og hjemme som en bevisst strategi i utdanningspolitikken, med det mål å heve den samlede kvaliteten i høyere utdanning i Norge (se 5. 2).

I 2018 var det registrert totalt 270 000 studenter i Norge. En detaljert kartlegging i 2014 av studentene viste at 9 av 10 studenter var innenlandske. Majoriteten av dem er norskfødte: Det betyr at studentene har to norske foreldre, eller er uten-

landsfødte med én norskfødt forelder, eller de er norskfødte med en utenlandsforelder.²⁵ Mer presist utgjorde de norskfødte 87 prosent av studentene.²⁶ En liten gruppe var de norskfødte med innvandrerforeldre som utgjorde 3 prosent av studentene. Mellom 2007 og 2014 økte andelen norskfødte studenter med innvandrerforeldre fra 1 til 3 prosent, mens andelen sank tilsvarende for de norskfødte, fra 90 til 87 prosent.²⁷

I 2014 utgjorde de utenlandske studentene om lag 10 prosent av samtlige studenter i norsk høyere utdanning. Da hadde andelen steget fra 8 til 10 prosent siden 2007. Målt i antall, var det i 2000 om lag 6300 utenlandske studenter ved norske læresteder, mens i 2018 var det rundt 25 000 studenter. De siste årene, fra 2015 til 2018 ser antallet utenlandske studenter til å ha stabilisert seg.²⁸

Flest innreisende studenter kom fra våre naboland, rundt 2000 fra Sverige, nesten like mange fra Tyskland, deretter fulgte Russland, Danmark og Kina med rundt 1000 studenter hver.²⁹ De fleste studentene kom fra land med andre nasjonalspråk enn engelsk. For dem vil engelsk være et fremmedspråk på linje med den store majoriteten av innenlandske studenter. Mens mange av de nordiske studentene gjerne hadde en kulturell eller familietilknytning til Norge, eller valgte landet av karrieregrunner, så søkte andre utenlandske studenter seg hit, fordi Norge tilbyr engelskspråklige programmer og har ikke studieavgifter.³⁰ Imidlertid finnes det ikke sikre opplysninger om hvor mange av de utenlandske studentene som kom til Norge ens for å studere, og hvor mange som allerede var bosatt her.³¹ De kategoriseres som utenlandske studenter, selv om de kan ha bodd flere år i Norge på forhånd og ha tilknytning til landet.

Foruten til de egenfinansierte studentene fra utlandet tiltrekker Norge seg også hvert år en rekke utvekslingsstudenter. Gjennomsnittlig andel utvekslingsstudenter ved alle lærestedene var 3,3 prosent i 2016, men tallet varierte fra ingen ved en rekke private institusjoner til over 10 prosent ved NHH.³²

Tidligere forskning viser at flertallet av ansatte ved norske læresteder mener at studenter med utenlandsk bakgrunn bidrar positivt til læringsmiljøet. Sju av ti ansatte som selv har undervist på engelsk, og cirka halvparten av de som ikke har undervist på engelsk, mener at det er positivt. Men nesten en av tre mener også at utenlandske studenter kan skape utfordringer med å legge opp undervisningen.³³

²⁵ DBH, registrerte studenter, 2018.

²⁶ Gunnes, et al., 2017: 10–11. Kategoriene følger en generell standard fra Statistisk sentralbyrå.

²⁷ Gunnes et al. 2017: tabell V.3, s. 46.

²⁸ DBH, internasjonalisering, tabell 6. Tallene innbefatter alle typer utenlandske studenter.

²⁹ DBH, internasjonalisering, utenlandske studenter i Norge.

³⁰ Wiers-Jenssen. 2014: 26–47.

³¹ Kyvik og Wiers-Jenssen. 2014.

³² DBH, internasjonalisering, tabell 12.

³³ Kyvik og Wiers Jenssen 2014: 36-37.

Det å legge til rette for innreisende studenter fra land utenfor Norden bidrar trolig til en økning i antall emnekurser som tilbys på engelsk, men årsakene kan være flere. Vi vet per dags dato ikke presist hvilken betydning de ti prosent utenlandske studentene har for å dreie utdanningspråket og dermed innlæringen av norsk fagspråk til engelsk. Det vesentlige spørsmålet fremover er hvordan man håndterer utdanningspolitiske ambisjoner om økt internasjonalisering på hjemmebane mot behovet for å lære norsk fagspråk for et norsk arbeidsliv

2.2.2 Utenlandske vitenskapelig ansatte

Rekruttering av vitenskapelig personale fra utlandet har fra utdanningsinstitusjonenes side vært et virkemiddel som skal bidra til å heve den kvaliteten i norsk høyere utdanning og forskning. Som følge av en aktiv rekrutteringspolitikk og trolig stor konkurranse om stillinger utenlands, har antallet akademikere fra utlandet som får stilling i Norge steget. I 2014 var 23 prosent av professorene innvandrere. De hadde kommet til Norge fra en stilling i utlandet. For førsteamanuensiser var andelen innvandrere 20 prosent, mens 40 prosent av stipendiatene var innvandrere og 49 prosent av postdoktorene/forskerne. Siden 2007 har andelen innvandrere steget for alle stillingsgrupper, men mest for rekrutteringsstillingene.³⁴ Sammenlignet med andre europeiske land, er andelen ansatte fra utlandet omtrent på gjennomsnittet i Norge.³⁵

Vi har liten kunnskap om hvilke(t) språk det utenlandske forskerpersonalet underviser på, og vet enda mindre om deres direkte og indirekte innflytelse på samlet språkbruk i høyere utdanning. Vi har først og fremst språket i undervisningen og videre den samlede opplæringen i tankene. Et mulig scenario er at undervisningsbyrden øker for det norskspråklige forskerpersonalet, de kan bli satt til å undervise studenter på lavere nivå, slik at de språklige konsekvensene blir begrenset. Et annet, komplementært scenario, er at innvandret forskerpersonale foretrekker engelsk, og det tilbys flere emnekurser på engelsk med rent engelskspråklig pensum, samtidig som stadig mer av det språket som brukes i auditorier og seminarer går over til å være engelsk.

Dessuten skifte trolig ikke bare gjelde utdanningspråket, men også administrasjonsspråket ved samme institusjon.³⁶ Det er mulig at språkvansker er et overgangsproblem, og at utenlandske ansatte etter en tid vil kunne undervise på norsk, gitt at mange institusjoner har dette som et krav i ansettelsesprosesser. På den

³⁴ Gunnes et. al. 2017: 23.

³⁵ Gjennomsnittet for alle grupper var i 2012 at 27 % av ansatte ved norske læresteder hadde utenlandsk bakgrunn. Dette er noe høyere enn Finland med 20 % og Danmark med 21 %, men lavere enn Sverige med 32 % og Nederland 30 %. Frølich et. al. 2018: 127.

³⁶ Utsagn bygget på intervjuer gjort med institusjoner ved en evaluering av samfunnsvitenskapelige forskning i Norge (SAMEVAL) i regi av Norges forskningsråd, 2017–2018.

andre siden vet vi ikke om, og i tilfelle hvordan, kravet om å lære norsk i praksis følges opp og etterprøves ved lærestedene.

2.3 Studenter i Norge – et brokete språkbilde

Dagens studentsammensetning kan ha flere og ulike konsekvenser for norsk allment sett og fagspråket spesielt. For det første, gitt det høye antallet 270 000 studenter, så varierer nok forkunnskapene i språk, det være seg i norsk, og i andre språk. Vi regner med at innenlandske studenter er norskspråklige. De har fullført skolegang på videregående nivå, de aller fleste på en norskspråklig skole. En del vil imidlertid ha en flerspråklig bakgrunn, og slik sett er språksituasjonen annerledes i 2018 enn for eksempel for tretti år siden, på 1980-tallet. En følge av en mer heterogen studentmasse kan være at det trengs mer og målrettet norsk og fagspråkundervisning som en integrert del av en del av studieprogrammene. Grupper av studenter trenger god og tilpasset pensumlitteratur og læremidler. Dessuten har det vist seg at norske studenter gjerne trenger solid opplæring for å forstå og dyktiggjøre seg i norsk fagspråk. Det får de gjennom undervisningen med forklaringer på norsk tekstlesning og skriveopplæring.³⁷

Det vil dyktiggjøre studentenes språkferdigheter og kvalifisere dem bedre for arbeidslivets krav til språkmestring. Prinsipielt gjelder denne betraktningen for alle språk, men i denne rapporten, der blikket er rettet mot betydningen av et norsk fagspråk, så vil argumentet gjelde og sørge for fagspesifikk norskundervisning.

En annen følge av et mer mangfoldig studentsammensetning kunne kanskje være at flere norskfødte studenter med innvandrerforeldre og innvandrere kjenner en svakere språklig og kulturell binding til norsk språk, og derfor i større grad vil velge engelsk som utdanningsspråk, om det er tilgjengelig. Vi har ikke kunnskap om dette. Men vi har ingen indikasjoner på at engelsk foretrekkes fordi denne studentgruppen skulle kjenne seg usikre og utrygge på norsk språk i sin alminnelighet. Her fester vi lit til det denne gruppen selv svarte i NIFUs kandidatundersøkelsen i 2015 på spørsmålet: hvordan de bedømmer sine egne ferdigheter i norsk? Svarene viste at flertallet av kandidater med et annet førstespråk enn norsk hadde lært seg og mente seg fortrolige med norsk fagspråk.³⁸ Generelt mente flesteparten selv at de mestre norsk godt, eller svært godt, muntlig og skriftlig.

³⁷ Utsagnet bygger på intervjuer gjort med faglig ansatte som underviser, Schwach et al. 2012: 27–28. Se også opplæring for å dyktiggjøre sykepleiere i fagspråk, Greek og Jonsmoen, 2007; Greek og Jonsmoen, 2017.

³⁸ Støren et. al. 2015: 66–71.

2.4 Spor av språkstrategier i styringsdokumenter?

Et viktig spørsmål er: hvilke insentiver finnes det for utdanningsmyndighetene og læresteder til å arbeide for å sikre et fullverdig norsk fagspråk? Insentivene har så langt vært få. I Kunnskapsdepartementets Humanioramelding fra 2017 nevnes så vidt betydningen av norsk som samfunnsbærende språk, men meldingen har svært få konkrete tiltak for å styrke norsk fagspråk.³⁹

Ansvarer for å utvikle norsk fagspråk er nedfelt i Universitets- og høgskoleloven, dermed er institusjonene forpliktet til å følge opp med tiltak. Men vedlikehold og røkting av norsk fagspråk gjenspeiles i liten grad i styringsinsentivene ved lærestedene. Derimot finnes det flere insentiver som indirekte kan føre til bortvalg av norsk, slike som for eksempel strategien for vitenskapelig publisering og bruken av engelsk som forskningspråk også innenlands.

Institusjonenes strategiske dokumenter formidler lærestedenes overordnede mål og prioriteringer over en gitt periode. Heller ikke i disse strategiene finnes det eksplisitt fokus på norsk fagspråk (se 4.2.1 for en gjennomgang av strategier). I stedet har lærestedene laget særskilte språkpolitiske dokumenter.⁴⁰

Et mulig tiltak for å fremme norsk språk i høyere utdanning kan være å fastsette språk og norsk fagspråk som spesifikke kompetansemål. Norge har et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk med overordnede læringsutbyttebeskrivelser for hvert utdanningsnivå. I rammeverket beskrives den kunnskapen, de ferdighetene og den samlede kompetansen som kandidatene skal ha oppnådd ved fullført utdanning. Per dags dato er språklig kompetanse plassert under det som heter generell kompetanse. Riktignok kan betydningen av (norsk) språk og fagspråk spores mellom linjene i rammeverket. Det kan leses ut av de tekstavsnittene hvor betydningen av kompetanse for å utvikle god praksis og kommunikasjon fremheves. Men det spesifiseres ikke på hvilke(t) språk ferdighetene skal gjelde for.⁴¹ Det er påfallende at kvalifikasjonsrammeverket verken nevner allmenne språkferdigheter, eller fagspråk eksplisitt. Selvsagt kan man diskutere hvilken praktisk betydning generelle beskrivelser av læringsutbytte har. Kanskje ligger deres relevans først og fremst på et formelt plan. Likevel, vi ser at i høyere utdanning har generelle kvalifikasjonsbeskrivelser stått sentralt og vært viktige måleinstrumenter når NOKUT har undersøkt om studieplanene ved de statlige høyskoler oppfylte faglige og organisatoriske standardkrav for å sette i gang studieprogrammer. Det er en grunn til at vi hevder at kvalifikasjonsrammeverket har en betydelig rekkevidde. Det andre argumentet er at det står modell og danner mal for studiestedene når de beskriver forventet læringsutbytte fra de ulike studieprogrammene overfor

³⁹ Meld. St. 25. (2016–2017). 2017.

⁴⁰ Nordisk ministerråd. 2014: 207–208.

⁴¹ <http://www.nokut.no/no/Fakta/Det-norske-utdanningsystemet/Nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/Nivaer/>.

studentene. Formuleringer fra rammeverket gjenfinnes i mange tilfeller på programnivå. Når man leser rammeverket og studiestedenes læringsutbyttebeskrivelser, må en, som alt nevnt, gjette seg fram til språkets/språkenes og fagspråkets mulige betydning for studier og læring. Hvordan studentene skal sikres fagspråkompetanse, kan i beste fall leses mellom linjene.

2.5 Parallelspråk og fagforskjeller

Vi oppsummerer med å slå fast at språksituasjonen er broket, det hersker en parallellspråklighet der det presise tyngdeforholdet mellom engelsk og norsk ikke er enkelt å fastslå. Våre indikatorer tyder på at engelsk inntar en større plass i utdanningen enn før 2000. Bruken av norsk varierer mellom bachelor- og masternivået, men ikke minst mellom fagene.

Samtidig finnes det dokumentasjon som gir grunnlag for å hevde at norsk innehar en solid posisjon i høyere utdanning. For i kandidatundersøkelsene rapporterte sju av ti masterkandidater at de hadde opplevd norsk som hovedspråket under utdanningen sin, mens tre av ti svarte at engelsk hadde vært hovedspråket.⁴² Det var mastere fra fag innenfor naturvitenskap-matematikk, deler av informasjons- og datateknologifaget samt innenfor teknologiske fag og det tallmessige lille sikkerhetsfaget. Så langt har altså flertallet av de ferdigutdannede masterene blitt kjent med norsk fagspråk i faget sitt. Dette mønsteret gjenkjenner vi fra en tidligere undersøkelse: Det rådende forskningsspråket, språk i læremidler og undervisningsspråket spiller til sammen en stor rolle for språkbruk, og endringsprosesser.⁴³

Den nåværende språksituasjonen kan forskyves mot en parallellspråklighet med større innslag av engelsk. Pensumspråket er en side av saken, like viktig er nok undervisningsspråket. Flere emnekurs på engelsk sammen med en økende andel utenlandske vitenskapelige ansatte som ikke lærer seg norsk, vil kunne gjøre engelsk til et dominerende undervisningsspråket: norsk bortvelges oftere.

⁴² NIFU, Kandidatundersøkelsen 2015, spesialkjøring; NIFU, Kandidatundersøkelsen, 2017, spesialkjøring.

⁴³ Schwach et al. 2012.

3 Kandidater og arbeidsliv

Hvilke krav til språklige ferdigheter har offentlige og private arbeidsgivere i Norge til dem som søker stilling? Hvordan imøtekommer kandidater med høyere utdanning de kravene til språkkompetanse som arbeidslivet har? Vi legger vekt på kompetanse i norsk fagspråk.

3.1 Hvilket førstespråk har masterene?

NIFUs kandidatundersøkelse fra 2015 viser at de fleste masterkandidatene er norskfødte og har norsk som førstespråk.⁴⁴ De aller fleste av kandidatene, 89 prosent, oppga at norsk var deres førstespråk, mens 11 prosent av dem rapporterte et annet førstespråk enn norsk.⁴⁵ Den store majoriteten av masterkandidatene er norskfødte, de utgjorde 88 prosent av det samlede antallet uteksaminerte, mens de norskfødte med innvandrerbakgrunn var 6 prosent, og innvandrere utgjorde de siste 6 prosentene.⁴⁶

Funnene i kandidatundersøkelsen gjelder kandidatene som forble i Norge etter endt utdanning, og som svarte på undersøkelsen. Dem som reiser fra landet etter fullført mastergrad, omfattes ikke av kandidatundersøkelsene. Men et anslag er at tre av fire utenlandske studenter har blitt igjen i Norge etter endt utdanning.⁴⁷ Blant studentene kan det som nevnt, mange som alt bodde og hadde tilknytning til Norge. Tall har vi ikke, men kan anta at en god del av dem går til arbeidsmarkedet i Norge.

⁴⁴ NIFU, Kandidatundersøkelsen 2015: 61, 63. Kandidatundersøkelsen følger samme SSB-kategorisering for innvandringsbakgrunn som ble brukt for studentene. Tallene gjelder for 3854 personer som svarte på utsendt spørreskjema og svarte på spørsmål om fødeland.

⁴⁵ Støren, et al. 2015: 63, tabell 6.6.

⁴⁶ Støren, et al. 2015: 62, tabell 6.2.

⁴⁷ Norberg-Schulz og Vad. 2013. Av 14941 studenter/kandidater reiste 4029 fra landet, i årene 1993–2010. Tallene omfatter bachelor-, masterstudenter (8309) og uteksaminerte med ph.d.-grad (2003). De estimerte at 73 % av de utenlandske studentene ble igjen i Norge, mens 27 % reiste ut etter endt utdanning. Det var forholdsvis flest med mastergrad i naturvitenskap-matematikk som dro fra Norge.

Vi regner med at majoriteten av dem som fullfører høyere grad ved et lærested i Norge, søker arbeid innenlands. De har gjennomgått hjemlig videregående utdanning, de fleste har norsk som førstespråk, noen har andre førstespråk, men svært få har engelsk som førstespråk.

3.2 Arbeidsliv og fagspråk

En mindre andel, 10–15 prosent av de masterkandidatene vi omtalte ovenfor, tar arbeid i akademia, de driver med forsknings- og utviklingsarbeid (FoU-arbeid). 85–90 prosent av dem som uteksamineres med mastergrad i Norge, arbeider annetsteds. Fordelingen mellom akademia og annet arbeidsliv har vært stabil over tid.⁴⁸

Som nevnt, er kunnskapen om norsk fagspråk i arbeidslivet langt mer begrenset og usystematisk enn den om situasjonen i høyere utdanning. Vi har gjennomgått tilgjengelige, relevante data for å sammenstille dokumentasjon for å finne ut om denne aktuelle situasjonen og hva arbeidsgivere i Norge tenker om norsk fagspråk. Det mest omfattende grunnlagsmaterialet om fagspråk stammer fra undersøkelser NIFU har utført på oppdrag av Norges hovedorganisasjon (NHO). NHOs kompetansebarometer kartlegger kompetansebehov og strategier for å dekke disse behovene blant NHOs medlemsbedrifter. Undersøkelsen er til nå gjennomført fire ganger, i 2014, 2015, 2016 og 2017.⁴⁹ Tre av disse fire undersøkelsene gir verdifull informasjon om synet på kompetanse i norsk, mens 2017-undersøkelsen ikke hadde spørsmål om språk. I gjennomsnitt har 5400 bedrifter besvart det utsendt spørreskjemaet hver gang, noe som gir en svarandel på 30 prosent.⁵⁰ I tillegg til NHOs ordinære kompetansebarometre, er det gjort flere spesialundersøkelser hvorav én om kompetansebehovet i kraftnæringen, sett gjennom NHOs medlemsforening, Energi Norge. Studien ble gjennomført i 2015.⁵¹

⁴⁸ Arnesen. 2010: 48, tabell 9, sysselsatte kandidater etter næringsgruppe et halvt år etter eksamen. Prosent. Tallet 13,6 prosent inkluderer både faglige og administrative stillinger; Wiers-Jensen, Støren og Arnesen. 2014: 122, vedleggstabell 4, Sysselsatte kandidater etter næringsgruppe et halvt år etter eksamen. Vårkull 2013. Prosent. Tallet 11,5 prosent inkluderer både faglige og administrative stillinger; Støren, Salvenes, Reymert, Arnesen og Jenssen. 2016: 122, vedleggstabell 7, nyutdannede etter næring de arbeider i. Prosent. Tallet 16,1 prosent inkluderer både faglige og administrative stillinger. For øvrig er det verdt å merke seg at to av fem av doktorer med norsk ph.d.-grad og norsk statsborgerskap hadde stilling utenfor akademia i 2018, mens to av tre doktorer med norsk ph.d.-grad og utenlandsk statsborgerskap arbeidet utenfor akademia. Disse doktorene kan være sysselsatt i offentlig sektor, næringslivet, eller ha reist fra landet. Sarpebakken. 2018: 32.

⁴⁹ Solberg, Rørstad, Børing et al. 2014; Solberg, Rørstad, Børing et al. 2015; Solberg, Børing, Rørstad et al. 2016.

⁵⁰ NHO 2017: 13. NHOs medlemsbedrifter omfatter totalt cirka 17 000 virksomheter. Undersøkelsene gir et gnske representativt bilde av bedriftene i NHOs medlemsmasse, men dekker ikke bedrifter utenfor denne delen av næringslivet, som blant annet finansnæringen og heller ikke offentlig sektor.

⁵¹ Olsen et al. 2015: 23–25, 27.

En annen undersøkelse som inneholder opplysninger om språk, handler om arbeidslivets syn på kandidater fra Universitetet i Oslo (UiO).⁵² Var UiO-kandidatene ettertraktet i arbeidslivet, og hadde de tilegnet seg til en kompetanse som arbeidsgivere ønsket seg?⁵³

3.3 Arbeidsgivere og krav til norsk

Undersøkelsene som det er vist til over, belegger at språkkunnskap er etterspurt blant norske arbeidsgivere. De viser at språkkompetanse kommer høyt opp på listen over relevant kompetanse, når arbeidsgiver søker kvalifiserte medarbeidere. I denne sammenheng vil «språk» først og fremst bety norsk, men andre språk nevnes også. Det gjelder engelsk, men også andre fremmedspråk, herunder tysk. I de tre NHO-kompetansebarometrene der arbeidsgiverne rangerte både spesifikk faglig og allmenn kompetanse, kom norskkunnskaper på toppen av listen, ved siden av samarbeidsevne og praktiske erfaringer.⁵⁴ Norsk i denne forbindelsen betyr å mestre norsk allment og dernest områdets norske fagspråk. Muntlig norsk har forrang. Generelt er det enda viktigere å snakke norsk enn å kunne skrive det. I 2014 svarte rundt 62 prosent, av de om lag 3000 NHO-bedrifter at muntlig norsk var svært viktig, mens vel 40 prosent, eller rundt 2000 bedrifter, mente skriftlig norsk hadde stor betydning.⁵⁵ Samtidig må det her tas høyde for at en stor andel av bedriftene i undersøkelsen var små og mellomstore bedrifter innenfor praktisk rettede næringer som bygg og anlegg, reiseliv og industri.

To år senere besvarte nesten 5200 bedriftene et ganske likt spørsmål og det med omtrent samme utfall: norsk er viktig og spesielt er muntlig norsk relevant. 85 prosent av virksomhetene svarte at muntlig norsk var vesentlig. Mer presist fordelte vurderingene seg slik: 57 prosent, eller rundt 3000 av arbeidsgiverne, mente at muntlig norsk hadde stor betydning, mens 29 prosent svarte at det hadde en viss betydning. Litt færre, 78 prosent av bedriftene tilla evnen til skriftlig formidling betydning. 37 prosent av dem som svarte mente at det skriftlige hadde stor betydning og 41 prosent en viss betydning.⁵⁶

At norsk er viktig er en slutning som bekreftes også av arbeidsgivere i kraftnæringen i 2015. Her bygger vi på dokumentasjon fra overnevnte en spesialundersøkelse for kraftnæringen. Spesifikke faglige kvalifikasjoner fra elektrofag, bygg- og miljøteknikk kom naturlig nok øverst oppe på listen. Men den viktigste generelle

⁵² Reymert, Aamodt, Børing et al. 2016: 11, 77–79. Undersøkelsen omfattet både bachelor- og masterutdanninger.

⁵³ Reynert et al. 2016: 11, 77–79.

⁵⁴ Solberg et al. 2014; Solberg et al. 2015; Solberg et al. 2016.

⁵⁵ Solberg et al. 2014: 20.

⁵⁶ Solberg et al. 2016: 30.

kompetansen som medlemmene i NHO Energi Norge etterspurte, var kunnskaper i norsk, muntlig og skriftlig.⁵⁷

I det generelle NHO kompetansebarometret i 2015 ble det gjentatt at NHOs medlemsbedrifter verdsetter kvalifikasjoner i fagspråk. I denne undersøkelsen var språk knyttet til verdien av en bachelorutdanning for bedriften.⁵⁸ Spørsmålet gjaldt om de kandidatene virksomheten ansatte, hadde kvalifikasjoner til å utføre arbeidsoppgavene sine. I underkant av 2000 bedrifter besvarte spørsmålet og om lag 90 prosent av dem, anså at bachelorkandidatene hadde gode, eller ganske gode, evner til skriftlig og muntlig kommunikasjon på norsk.

Året etter, i 2016, utførte NIFU en undersøkelse over arbeidslivets syn på kandidater fra Universitetet i Oslo (UiO). Hadde de utdannet seg til en kompetanse som var attraktiv for arbeidsgivere? Et flertall av de 2400 virksomhetene som besvarte denne spørreundersøkelsen, mente at gode norskkunnskaper var veldig viktig.⁵⁹ God språkkompetanse på norsk viser seg viktig for arbeidsgivere i alle typer virksomheter. Nærmere to tredjedeler av de virksomhetene som besvare spørreskjemaet om kandidater fra UiO, mente at dem de ansatte med universitetsutdanning, måtte mestre norsk på morsmålsnivå, eller besitte svært gode norskkunnskaper. En tredjedel svarte at noe norskkunnskaper var tilstrekkelig, eller at norskkunnskaper ikke var nødvendige i det hele tatt. Betydningen av norsk var uavhengig av virksomhetens størrelse. Derimot viste undersøkelsen noe forskjell mellom privat næringsliv og offentlig sektor, i det kravet til norsk ble fremhevet noe tydeligere i offentlig sektor, enn i privat sektor.⁶⁰ Forskjellen mellom dem kan delvis forklares med at offentlig sektor er mer ensartet, mens privat sektor består av en rekke ulike næringer.

I privat sektor var det ett næringsområde som utpekte seg ut med hensyn til språk: bergverk og industri. Her er behovet for norsk kompetanse og fagspråk mindre. Nesten en fjerdedel av respondentene svarte at norsk hadde virksomheten bare noe behov for, eller de kunne klare seg uten.⁶¹

I tillegg til undersøkelsene nevnt ovenfor gjennomfører NIFU en større arbeidsgiverundersøkelse om høyt utdannet personale i Norge. Undersøkelsen er et tre-årig prosjekt på oppdrag av Kunnskapsdepartementet. Også her inngår spørsmål om fagspråkkompetanse. Noen foreløpige funn herfra bekrefter mønsteret fra andre undersøkelser. Evnen til å kommunisere og formidle fagkunnskap, skriftlig,

⁵⁷ Olsen et al. 2015: 23–25, 27.

⁵⁸ Olsen et al. 2015: 27.

⁵⁹ Reymert et al. 2016: 11, 77–79.

⁶⁰ Reymert et al. 2016: 17, 19.

⁶¹ Reymert et al. 2016: 18.

men ikke minst muntlig, skårer meget høyt når arbeidsgiverne vurderer viktigheten av generelle ferdigheter.⁶² Evnen til å snakke og skrive på norsk er viktigere enn det å kunne kommunisere på et fremmed språk.

På grunnlag av de undersøkelsene vi har gjennomgått, slutter vi at arbeidsgivere setter høye krav til at kandidatene er gode til å kommunisere. Kravet gjelder først og fremst evnen til å snakke godt norsk, og det fordi samtalen på arbeidsplassen i det store og hele foregår på norsk. «Å kunne samtale» omfatter et stort spenn av ferdigheter. Det spenner fra det å kunne prate utvunget med kollegaer på arbeidsplassen, til å møte kunder og snakke i større forsamlinger og skrive norsk. Derfor er ansatte som har faglig innsikt og er gode på å kommunisere innad og utad, ettertraktete blant arbeidsgiverne. Norsk danner rammer for felles kommunikasjon og forståelseshorisont. Derfor verdsetter arbeidsgivere gode språkferdigheter, spesielt på norsk. Noen steder er også fremmedspråk viktige. Det gjelder engelsk, men også tysk og andre fremmede språk.

Den daglige språkbruken på arbeidsplasser en god del for å vedlikeholde og utvikle det norske fagspråket. Følgelig vil arbeidsplasser der arbeidsspråket blir enspråklig engelsk, eller engelskdominert, innebære en svekkelse av norsk fagspråk og uthuling av norsk som et fullverdig, samfunnsbærende språk. I høyere utdanning er engelsk internasjonaliseringens hovedspråk. Det kan bidra til at behovet for norsk fagspråk kommet i skyggen. Det samme kan gjelde for andre fremmedspråk enn engelsk.⁶³

⁶² Støren et al. 2016: 60.

⁶³ Om andre fremmedspråk, se drøfting i *Meld. St. 25. (2016–2017)*. 2017: 57–67.

4 Økonomifaget – norsk, internasjonalt og globalt

Gitt tydelige internasjonaliserings- og globaliseringsstrømmer i økonomi, er et nærblikk på fagets språkpraksis interessant i seg selv. Dessuten kan et nærblikk være et bidrag til å diskutere allmenne utfordringer for norsk fagspråk i og utenfor akademia.

Økonomifaget i Norge omfatter samfunnsøkonomiske fag og økonomisk-administrative fag.⁶⁴ Det er et betydelig forskningsfag og et stort utdanningsfag.⁶⁵ Årlig studerer 10 000–11 000 økonomi på masternivå.⁶⁶ I forskningen råder langt på vei engelsk språk, mens i høyere utdanning hvordan står det til? Holder norsk stand eller brytes norsk fagspråk med engelsk? Vi ser på situasjonen inkludert institusjonenes språkstrategier,

4.1.1 Parallelt engelsk og norsk

Når det gjelder språkbruken samlet sett, har vi begrenset informasjon om språkvalg i emnekursene på studieprogrammene. Imidlertid vet noe om språkfordelingen i pensum og andre læremidler. Kunnskapen stammer fra en kartlegging NIFU gjorde i 2013. Det året forelå 70 prosent av pensum på norsk og 30 prosent på engelsk. Mønsteret i økonomi samsvarer med det generelle: studentene har mest norsk på pensum bachelornivå, og språket skifter til mye mer engelsk på masternivå.⁶⁷

Økonomi har en tilstrømning av utenlandske studenter. Denne økningen har vært kraftigst innenfor det økonomisk-administrative faget: fra 85 studenter i

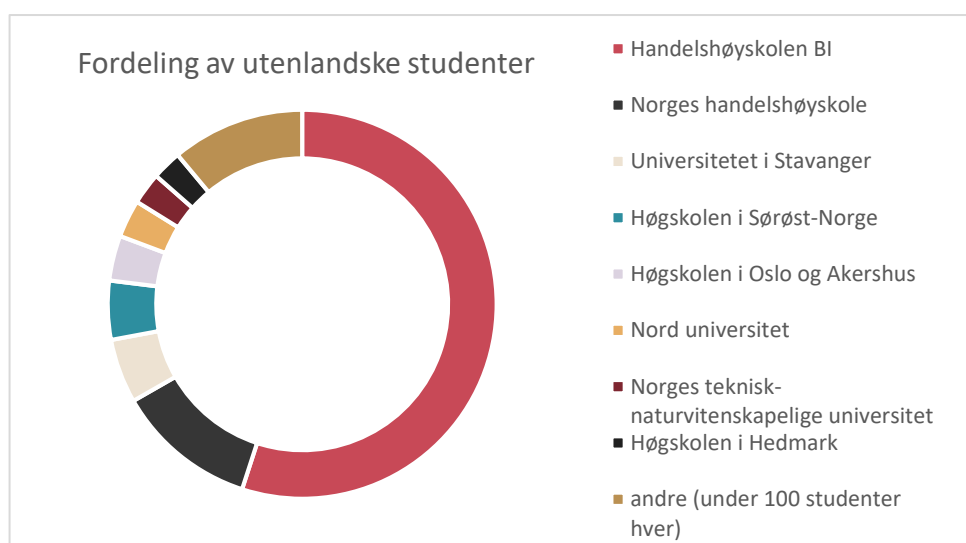
⁶⁴ Samfunnsøkonomiske fag med kode 7341 og økonomiske-administrative fag med kode 7411, SSB, Norsk standard for utdanningsgruppering, <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/norsk-standard-for-utdanningsgruppering-2016>.

⁶⁵ Research Council of Norway. 2018.

⁶⁶ Anslaget er basert på Wiers-Jenssen, Aamodt og Næss. 2014: 19.

⁶⁷ Schwach og Mæsel. 2013: 38, 39, 61, tabell v 10. NIFU har grunnlagsdata om program, pensum og kursdata fra vårsemestret 2013. Materialet for økonomi omfattet 8 læresteder, 9 programmer på bachelor- og masternivå og 40 000 pensumsider.

2000 til 4242 studenter i 2017. Dette utgjør en merkbar andel av de 25 000 utenlandske studenter i Norge. Det er verdt å merke seg at antallet utenlandske studenter i økonomisk-administrative fag er svært ujevnt fordelt mellom institusjonene. Av de 19 institusjonene som rapporterte at de hadde utenlandske studenter innenfor økonomisk-administrative fag, mottar Handelshøyskolen BI over halvparten av alle de utenlandske studentene. Vi ser altså en konsentrasjon av studentene til ett lærested. Likevel utgjorde det engelskspråklige utdanningstilbudet i 2016 kun 34,3 prosent av det totale fagtilbudet ved BI.



Figur 4.1 Fordeling av utenlandske studenter innenfor økonomisk-administrative fag, 2017

Kilde: DBH

I likhet med andre masterkandidater, svarte også kandidatene innenfor økonomi at norsk hadde vært hovedspråket deres under utdanningen i Norge.⁶⁸ Både i 2015 og 2017 sa cirka 75 prosent av studentene at norsk hadde vært hovedspråket under utdanningen, mens rundt 25 prosent sa det hadde vært engelsk.⁶⁹ Disse studentsvarene sammen med tidligere funn av mye norsk i det som kalles engelskspråklige studietilbud,⁷⁰ viser at svært mange økonomistudier er parallellspråklige. Selv om de er merket av tydelige internasjonaliserings- og globaliseringstrender.

⁶⁸ Imidlertid deltar ikke BIs kandidater i NIFUs kandidatundersøkelser. Vi vet ikke om BI kandidatene oppfatter norsk eller engelsk som hovedspråk under utdanningen sin.

⁶⁹ NIFU, kandidatundersøkelsene 2015 og 2017, spesialkjøring. Tallene var: 2015: 73,9 % norsk, 26,1 % engelsk; 616 svarte på spørsmålet: 2017: 77,2 % norsk og 22,8 % engelsk, 1357 svarte på spørsmålet. Kandidater fra BI er *ikke* inkludert.

⁷⁰ Schwach. 2009: 27–29.

4.1.2 Kandidater og arbeidsliv

Våren 2015 bestod 2498 mastereksamen i samfunnsøkonomiske og i økonomisk-administrative fag.⁷¹ Kandidatundersøkelsen omfatter ikke kandidater fra BI. Som del av NIFUs kandidatundersøkelse i 2015 fikk 1445 kandidater, eller 90 prosent av vårkullet i økonomi, tilsendt et spørreskjema om sysselsetting et halvt år etter eksamen. At 90 prosent av kullet hadde norsk adresse, tyder på at den store majoriteten av økonomer utdannet i Norge de bor og søker arbeid her.⁷² De aller fleste kandidatene som er utdannet i økonomi i Norge søker seg til det norske arbeidsmarked og til arbeidsplasser utenfor akademien. Under 5 prosent av de ferdige mastrene får ansettelse ved et universitet, en høyskole eller et forskningsinstitutt.⁷³ Det samme synes å gjelde for dem som har tatt økonomiutdanning i utlandet. Om lag fire av fem masterstudenter vender raskt hjem etter endte studier.⁷⁴ De søker seg til norske arbeidsplasser. For øvrig finnes det ingen kartlegginger av faktisk fagspråkkompetanse på norsk hos studenter som har studert økonomi utenlands.

4.2 Språklig balansegang eller på engelsk line?

Økonomisk forskning er preget av et internasjonalt forsker- og fagfellesskap. Økonomi har velutbygde, internasjonale rangeringssystemer både med hensyn til vitenskapelig publisering og for utdanning, akkrediteringer og rangeringer av utdanninger, spesielt innenfor den økonomisk-administrative fagretningen. Forskningspråket i økonomi er dominert av engelsk. Generelt sett spiller antakelig det rådende forskningsspråket over på utdanningspråket. For økonomifagets tilfelle antar vi at motivet til å satse på engelske utdanningsprogrammer forsterkes av det globale markedet som er skapt mellom utdanningsinstitusjoner som utdanner økonomer. Vi antar at driften mot engelsk er spesielt sterk i det økonomisk-administrative faget der eksisterer flere, internasjonale akkrediteringssystemer for lærestedene. Engelskspråklige utdanningsprogrammer er viktig for å kunne bli akkreditert.⁷⁵ Høy listeplassering er å forstå som en indikator på faglig kvalitet. En høyt rangert institusjon vil være attraktiv for utenlandske studenter.

⁷¹ Støren et al. 2016: vedleggstabell, s. 117.

⁷² Kandidatundersøkelsen, underlagsmateriale: 84 prosent av dem med mastergrad i samfunnsøkonomi er sysselsatte.

⁷³ *Gunnæs, Rørstad, Sarpebakken et. al. 2017: 17. Data gjelder for kandidater utdannet mellom 2001 og 2016 som var ansatte i 2016.

⁷⁴ Wiers-Jenssen, Aamodt og Næss. 2014: 20. Undersøkelsen bygget på 1200 studentene som fikk lån fra Lånekassen, 2013–2014.

⁷⁵ Slutningen bygger på data, dokumentasjon og intervjuer gjort i forbindelse med en evaluering av samfunnsvitenskapelige forskning i Norge (SAMEVAL) i regi av Norges forskningsråd, 2017–2018.

4.2.1 Strategier for norsk fagspråk i økonomiutdanning, finnes det?

Vi har gått gjennom strategier ved læresteder som tilbyr økonomiutdanning i Norge. Gjennomgangen har hatt fokus på å identifisere om språk omtales i slike dokumenter og i så fall hvordan det omtales. Institusjonsstrategier er overordnede dokumenter og fyller flere funksjoner, blant annet signaliserer de lærestedets profil til omverden og gir informasjon om interne prioriteringer og lærestedets identitet. Selv om det er mulig å problematisere om strategiene kan (og bør) inneholde *alle* mål og funksjoner universiteter og høyskoler har i samfunnet, er disse dokumentene markører for det som lærestedet regner som særskilt viktig å jobbe med og anser som viktig å kommunisere til omverden.

Gjennomgangen viser at de fleste institusjonene nevner internasjonalisering som en viktig målsetting. Nesten alle institusjoner vil være i den internasjonale kunnskapsfronten i et eller annet format. Det henvises til de store globale samfunnsutfordringene. Flere beskrivelser framhever betydningen av å utdanne kandidater som har et globalt blikk, perspektiv eller holdning. Samtidig framhever også mange av institusjonene at de har et særskilt regionalt ansvar og en regional orientering. Ved flere av lærestedene er dette målet minst like viktig som de internasjonale målene, og flere av institusjonene framhever mål koblet til det nasjonale arbeidsmarkedet og praksisnær utdanning. En mulig fortolkning er at språkkompetanse er viktig for å nå dette målet. Men lærestedenes ansvar for å utvikle fagspråk er lite eksplisitt i disse dokumentene. Språkstrategiene finnes i egne språkpolitiske dokumenter, men er ikke i særlig grad fulgt opp, eller integrert i overordnet strategisk arbeid ved lærestedene.⁷⁶

På institusjonsnivå er det tydelig at internasjonalisering er et viktig mål ved de fleste læresteder, noe som også har vært en villet politikk siden Kvalitetsreformen. Andre studier har imidlertid også pekt på at fokus på internasjonalisering i noen tilfeller handler vel så mye om nasjonal posisjonering enn reell internasjonal konkurranse.⁷⁷ Det er heller ikke gitt at alle institusjonene må engasjere i like former for internasjonalisering innenfor alle fag, og at antall internasjonale studenter er det eneste målet som kan si noe relevant om institusjonenes arbeid med internasjonalisering.

Hvis strategidokumenter på lærestedsnivå ikke synliggjør fokuset på fagspråket, kan man finne dette på studieprogramnivå? I de fleste programbeskrivelsene

Evalueringen omfatter utdanningskvalitet og forskningskvalitet i økonomifaget. NIFU har fått tillatelse av Norges forskningsråd og NOKUT til å bruke dette materialet som underlag for skriving av denne rapporten. Se også NOKUT. 2018: 42,44; Norwegian Research Council. 2018.

⁷⁶ En ekspertgruppe i Nordisk ministerråd påpeker for Norge at en rekke institusjoner har vedtatt en språkpolitikk, men at det ser ikke ut til at vedtakene i særlig grad er blitt fulgt opp av konkret handling. «Konklusjonen må derfor bli at til tross for gode begynnelse i årene 2007–2010, har lite senee blitt gjort for å sette målene om til konkrete praksis». Nordisk ministerråd. 2014: 207–208.

⁷⁷ Airey et al. 2015.

ved større studiesteder glimrer språkdimensjonen ved sitt fravær.⁷⁸ Universitet i Oslo, er det eneste stedet som uttrykker at studentene ved endt bachelorprogram i samfunnsøkonomi skal evne å skrive klar og korrekt norsk. Kandidatene skal: «ha oppøvd evne til skriftlig og muntlig formidling av kunnskap og resonnementer med vekt på evne til å skrive klar og korrekt norsk».⁷⁹

4.2.2 Parallelspråkprosjektet: Norges handelshøyskole og Språkrådet

Det finnes ett systematisk språkinitiativ innenfor økonomifaget i Norge. Språkrådet har siden 2016 samarbeidet med Norges Handelshøyskole (NHH) for å utvikle en mønsterpraksis for hvordan universiteter og høyskoler kan håndtere norsk-engelsk parallelspråklighet i høyere utdanning.⁸⁰ NHH er et lærested som tidlige begynte med enspråklige engelskspråklige studieprogrammer og har ved siden av hatt utdanningsprogrammer med betydelige innslag av engelsk.⁸¹ NHH har sett at studentene/kandidatene trenger et norsk fagspråk for arbeidsgivere i Norge ettersom gode ferdigheter i norsk. I arbeidet med å utvikle en mønsterpraksis ble det foretatt en kartlegging av språkbruken ved høyskolen og utarbeidet forslag til tiltak.⁸² Ønskene og forslagene tiltak fra Handelshøyskolens arbeidsgruppe er gjengitt ordrett nedenfor:

- Ansatte og studenter ønsker at ikke-norskspråklige ansatte lærer seg så godt norsk at de kan følge en samtale og lese norsk tekst.
- Mange ikke-norskspråklige ansatte ønsker seg bedre kompetanse i norsk. Med bedre norskkompetanse vil disse blant annet kunne forstå spørsmål på norsk fra studentene, mens de vil kunne svare på engelsk. De vil også kunne følge norsk samtale i et møte, men delta i samtalen på engelsk.
- Studenter og norskspråklige ansatte har behov for å forbedre engelskkunnskapene sine.
- Arbeidsgivere har behov for at tidligere studenter behersker både norsk og engelsk i arbeidslivet.

⁷⁸ Se f.eks. <https://www.nhh.no/studier/okonomi-og-administrasjon/bachelor-i-okonomi-og-administrasjon/studieplan-bachelor-15/>.

⁷⁹ <http://www.uio.no/studier/program/samfunnsokonomi/hva-lerer-du/>.

⁸⁰ Språkrådet. 2018.

⁸¹ Schwach. 2009.

⁸² NHH. 2016; NHH. 2017.

Prosjektgruppen ved NHH foreslo ulike tiltak for å støtte den språklige balansegangen mellom norsk og engelsk, blant annet bør institusjonen sørge for å

- lage tospråklige fagtermlister for de ulike fagene det undervises i
- tilby studentene kurs og trening i akademisk lesing på fremmedspråk
- redusere gruppestørrelsen i kurs som krever muntlige presentasjoner på engelsk
- tilby kurs i engelsk og norsk akademisk skriving for forskere, ikke bare ph.d.-stipendiater
- tilby kurs i norsk for internasjonale vitenskapelig ansatte slik at de får tilstrekkelige lytte- og leseferdigheter i norsk
- tilby kurs i engelsk for administrativt ansatte
- utarbeide retningslinjer for valg av språk i sosiale arrangementer.⁸³

Parallelt og i tilknytning til arbeidet innenfor økonomi i Norge, har nordiske språkeksperter i regi av Nordisk ministerråd drøftet internasjonalisering og behovet for en språkpolitikk som kort kan oppsummeres i spørsmålet: Når og hvor kan man bruke sitt lokale språk og når må det internasjonale språk til? To nye rapporter fra Nordisk ministerråd inneholder anbefalinger til god mønsterpraksis i universitets- og høyskolesektoren.⁸⁴

4.2.3 Økonomifaget i dag og morgen

Bildet som dannes av språkbruk i økonomifaget er dermed noe uklart og peker på at faget i framtiden må finne en god måte å jobbe med parallelspråklighet på. Det er gode grunner til å tro at internasjonal kompetanse er noe morgendagens økonomer bør ha.⁸⁵ Det er også tydelig at kandidatene arbeider i norske virksomheter og dermed må beherske et godt fagspråk. Dette tilsier at det innenfor økonomifaget vil være behov for kandidater som behersker både norsk og engelsk. Oppmerksomhet om norsk fagspråk bør derfor ikke handle om å redusere bruken av engelsk som sådan, men å ha tydelig fokus på parallelspråklighet.

⁸³ Her sitert etter Språkrådet. 2018.

⁸⁴ Nordisk ministerråd. 2014; Nordisk ministerråd. 2017.

⁸⁵ Wiers-Jenssen, Aamodt og Næss. 2014.

5 Fagspråk og internasjonalisering – en motsetning?

I dette kapitlet stiller vi spørsmål om et språkpolitisk arbeid for å sikre et norsk fagspråk er forenlig med det utdanningspolitiske målet om internasjonalisering av høyere utdanning i Norge. Hvilke mulige konsekvenser har internasjonaliseringsambisjoner for norsk fagspråk?⁸⁶

Selv om internasjonalisering i akademia av noen oppleves som et nytt fenomen, så viser et historisk tilbakeblikk noe annet. Siden middelalderen har vitenskap og høyere utdanning vært samfunnsinstitusjoner som både var lokalt rettet og samtidig hadde blikket vendt utover landegrensene, til et internasjonalt fagfellesskap. Akademikere har vandret over landegrenser. Historien oppviser en rekke eksempler på samarbeid mellom individuelle forskere og mellom akademiske institusjoner over landegrenser.⁸⁷ I norsk sammenheng handlet internasjonalisering i høyere utdanning om at nordmenn studerte utenlands, det var organiserte studentutvekslinger landene imellom og gjesteforelesere besøkte norske læresteder.

Samtidig har høyere utdanning siden 1800-tallet vært et nasjonalstatlig prosjekt. Det vises ved at utdanning har vært, og fremdeles i stor grad er, underlagt nasjonal lovgivning og har en nasjonalstatlig finansiering. Dessuten skal høyere utdanningsinstitusjoner ivareta samfunnsoppdrag: De skal bidra til å opprettholde en nasjonal arv og kultur, nasjonale og samfunnsbærende språk. Høyere utdanningsinstitusjoner skal understøtte sentrale samfunnsverdier og virke som kritiske samfunnsinstitusjoner. De overnevnte faktorene gjør at høyere utdanningssystemer vanligvis blir beskrevet fra et nasjonalstatlig utgangspunkt og med sine spesifikke nasjonale særtrekk.⁸⁸ Et annet moment som bidrar til å styrke det nasjonalstatlige er at de uteksaminerte kandidatene i hovedsak orienterer seg mot et regionalt/nasjonalt arbeidsmarked.⁸⁹

Først drøfter vi forholdet mellom globalisering og internasjonalisering, deretter diskuterer vi hva internasjonalisering betyr i og for høyere utdanning. Så be-

⁸⁶ Luijten-Lub, Van der Wende og Huisman. 2005: 160.

⁸⁷ Teichler. 1999: 8–9.

⁸⁸ Clark.1983; Enders. 2004.

⁸⁹ Teichler. 1999.

skriver vi trekk i utdanningspolitiske trender som vi mener direkte og indirekte har betydning for norsk fagspråk. Vi trekker veksler på relevant faglitteratur om internasjonalisering og fagspråk samt en rekke data.

5.1 Internasjonalisering og globalisering

Dagens diskusjoner om det internasjonale ved aspektet ved høyere utdanning handler ofte om to fenomener som ofte ikke skilles skarpt fra hverandre: Mens internasjonalisering av høyere utdanning kan bestemmes som prosesser på tvers av landegrensene, der grensene mellom landene ikke uten videre viskes ut, så er globalisering prosesser der nasjonale landegrensener i økende grad blir visket ut.⁹⁰

Fra et globaliseringsperspektiv er høyere utdanning en del av en global konkurransearena som er drevet fram av nye teknologiske muligheter, globale finanssystemer og et globalt arbeidsmarked. En grunnleggende antakelse er at globalisering reduserer betydningen av nasjonalstatens betydning for høyere utdanning. Spørsmålene i forskningen om globalisering av høyere utdanning handler dermed om global konkurranse i akademia, markedsstyring, transnasjonal utdanning og kommersialisering av kunnskap. I en global kunnskapsøkonomi er kunnskap en handelsvare i et globalt marked, og høyere utdanning er i økende grad forventet til å demonstrere yrkesrelevans.⁹¹

Til tross for noen grunnleggende ulikheter har begge fenomenene en rekke felles konsekvenser for høyere utdanning. Politikken må i større grad tar hensyn til verden utenfor, og både høyere utdanningsinstitusjoner og konteksten de er en del av, anses ikke lenger statiske, men er i kontinuerlig endring.⁹² Språkpolitisk vil aktører for både globalisering og internasjonalisering vektlegge flere internasjonale studenter og ansatte, flere internasjonale koblinger, og flere fremmedspråklige studieprogram. Samtidig vil det finnes en nyanseforskjell i hvilken posisjon bruk av engelsk vil få. Engelsk kan bli en del av globalisme, der økt bruk av engelsk drives fram av markedet i det globale kunnskapssamfunnet – såkalt global engelsk, eller som en måte å legge til rette for transnasjonal kommunikasjon, der engelsk er en av flere kommunikasjonsmidler – såkalt internasjonal engelsk.⁹³

⁹⁰ Gornitzka og Langfeldt. 2008b.

⁹¹ Scott. 2003.

⁹² Teichler. 2004.

⁹³ Haberland og Mortensen. 2012; Soler, Björkman og Kuteeva. 2018.

5.2 Høyere utdanning og en ny internasjonal orientering

Fra 1990-tallet av har internasjonalisering blitt viet stor utdanningspolitisk oppmerksomhet, og det på en måte som delvis har endret målene for det nasjonale høyere utdanningssystemet. Det pågår en såkalt «ny» internasjonalisering som er en målrettet og strategisk politisk prosess.⁹⁴ Det er særlig den strategiske og systematiske tilnærmingen som skiller såkalt «ny internasjonalisering» fra mer tradisjonelle former for internasjonalisering som i stor grad var drevet fram av den enkelte ansatte eller student. Internasjonalisering inngår i systematiske og strategiske styringsmål i norsk høyere utdanning. Internasjonalisering har vært et mål i reformprosesser, hatt innvirkning på politiske debatter om høyere utdanning og øvd innflytelse over hvordan statlige myndigheter og lærestedene legger strategier og arbeider med høyere utdanning. For å finne ut når og hvordan det nasjonale fagspråket utfordres, klargjør vi hva internasjonalisering betyr og hvordan den arter seg i en norsk utdanningshverdag. Internasjonalisering rommer en rekke intensjoner, fenomener og gjøremål på ulike nivåer, uten at verken forskning eller praksis så langt har resultert i noen enhetlig forståelse og definisjon. Likevel, internasjonalisering innbefatter å arbeidet for å styrke inn- og utgående studentmobilitet og fremme organisert faglig samarbeid på individuelt, på fagmiljø og institusjonelt nivå.⁹⁵

Tidlig på 2000-tallet vokste ideen om internasjonalisering hjemme fram. Den handlet om hvordan landet kunne øke den interkulturelle kompetansen til de studentene som ikke reiste ut.⁹⁶ Målsettingen var å sikre et internasjonalt element i studieprogrammene. I praksis finnes det finnes flere måter å inkludere en internasjonal dimensjon på. Programmene kan inkludere temaer og perspektiver som er nasjonalt overskridende. En annen og utbredt måte å gi studietilbudene er internasjonal pregning er å bruke andre undervisningsspråk enn nasjonalspråket. I mange tilfeller, inkludert Norge, betyr det i praksis engelsk.⁹⁷

Internasjonalisering har også hentet næring og fått økt oppmerksomhet i den offentlige debatten om høyere utdanning gjennom utdanningsmyndighetenes større fokus på kvalitet og antakelsen om at det finnes en sterk kobling mellom internasjonalisering og utdanningskvalitet. Internasjonalisering inngår som mål i det resultatbaserte finansieringssystemet der inngående og utgående studentutveksling er en av indikatorene som gir finansiell uttelling. Begrunnelsen for å premiere studentmobilitet er slik: «Det at norske studenter reiser ut og bringer kompetanse og inntrykk med seg hjem, samt at utenlandske studenter kommer til

⁹⁴ Teichler. 2009; Gornitzka og Langfeldt. 2008a.

⁹⁵ van der Wende. 1997.

⁹⁶ Crowther et. al. 2000.

⁹⁷ Frølich og Stensaker. 2005; Frølich. 2006.

Norge og beriker norske studiemiljø, er med på å øke kvaliteten på norsk utdanning.»⁹⁸

Tross en rekke ulike prosesser, en fellesnevner for internasjonalisering er å tilby utdanningstilbud på tvers av landegrensene, og/eller det at innholdet i utdanningene har en internasjonal dimensjon. Det siste inkluderer å innlemme et internasjonalt, eller interkulturelt, innhold til studieprogrammene – for eksempel ved at studentene introduseres til eksempler fra andre land, at det legges til rette for samhandling mellom lokale og internasjonale studenter og bruk av internasjonal forskningslitteratur i pensum.⁹⁹

En følge av intensjonen om landsoverskridende utdanningstilbud har vært å tilby studieprogrammer på et språk hjemlige og tilreisende studenter har til felles. I middelalderen var det akademiske fellesspråket latin, i dag er det engelsk. Språkvalg og endringer i språkbruk blir dermed en konsekvens av valg gjort ut fra andre utdanningspolitiske hensyn enn de språkpolitiske.

5.2.1 Pådrivere

Internasjonalisering har, som sagt, beveget seg fra en mer tilfeldig og ustrukturert til å bli en mer strukturert og strategisk aktivitet.¹⁰⁰ Hvem og hva har vært pådrivere for internasjonalisering, her presisert som landsoverskridende utdanningstilbud? En rekke internasjonale prosesser og aktører har hatt en rolle for å styrke internasjonalisering, det har vært ulik vekt på samarbeid og konkurranse, med flere typer insentiver og virkemidler, herunder formaliserte avtaler. Eksempelvis finnes det ulike typer nordisk samarbeid, det har skjedd endringer som Bologna-prosessen og EUs koordineringsaktiviteter innenfor høyere utdanning, foruten øvrige internasjonalt/globalt orienterte former for samarbeid. Ofte er forestillingen av de ulike formene for organisert samarbeid driver fram samme internasjonalisering. I realiteten innebærer de ulike typene samarbeid noe ulike prioriteringer.

Europeisk samarbeid – ERASMUS

I europeisk sammenheng var etableringen av ERASMUS-samarbeidet i 1987 et viktig bidrag til økt oppmerksomhet om internasjonalisering i Norge.¹⁰¹ EU-samarbeidet baseres på frivillighet og en åpen koordineringsmetode. Til tross for en slik «myk koordinering», har EU også vært pådriver til konkrete tiltak på nasjonalt

⁹⁸ Kunnskapsdepartementet. 2016.

⁹⁹ Knight. 1993.

¹⁰⁰ Teichler. 1999.

¹⁰¹ Teichler. 2009.

nivå. Viktig i denne sammenheng er det at de nasjonale kvalifikasjonsrammeverkene i de fleste europeiske land, herunder Norge, er en direkte konsekvens av etableringen av et europeisk kvalifikasjonsrammeverk.¹⁰²

ERASMUS har flyttet studentmobilitet fra å være et individuelt ansvar til en sak institusjonene arbeider systematisk med. En konsekvens av skiftet var at den måten institusjonene internt arbeidet med internasjonalisering, ble betydelig endret. Et annet uttrykk for skiftet var at opprettelsen av formaliserte nettverk mellom institusjonene.¹⁰³ ERASMUS fremmer særlig studentutveksling, og gjennom det øker institusjonenes behov for å ha tilstrekkelig mengde engelskspråklige emner tilgjengelig. I 2016 hadde 5989 Erasmusstudenter utvekslingsopphold i Norge.¹⁰⁴

Bologna-avtalen

En viktig strukturell forutsetning for internasjonaliseringsprosessen på 2000-tallet er Bolognaavtalen fra 1999. Formålet med avtalen har vært å skape et felles europeisk område for høyere utdanning. Bologna-kommunikatet ble opprinnelig signert av 29 land, i dag omfatter avtalen 48 land. For å oppfylle Bolognas intensjonen om Europa som et felles utdanningsområde, legges det stor vekt på å bygge ned praktiske hindre for å fremme integrasjon og studentmobilitet. I de deltagende landene, herunder Norge, er det blitt opprettet utdanningstilbud som både skal fremme samarbeid, men også kunne konkurrere om studenter med læresteder i andre land. Bruk av engelsk språk blir i denne sammenhengen et virkemiddel for å realisere avtalens mål om et felles utdanningsområde og for å tiltrekke seg utenlandske studenter til Norge.

Til tross for ønsket om harmonisering, viser en rekke studier at det fortsatt finnes betydelige forskjeller mellom landene.¹⁰⁵ Likevel, Bolognaprosessen har betydning for å forstå allmenne prosesser i nasjonal utdanningspolitikk, og spesielt mekanismer som medvirker til å begunstige bruk av fremmede språk, spesielt engelsk, i utdanningsprogrammer ved norske læresteder.

5.2.2 Hvordan merkes internasjonalisering?

Utdanningspolitikken for høyere utdanning er preget av økt strategisk og styringsfokus på internasjonalisering. Vi ser følger av internasjonaliseringsambisjonene på systemnivå, på institusjonsnivå, ved internasjonalisering av enkelte fag enten

¹⁰² Elken. 2015a; Elken. 2015b.

¹⁰³ Teichler. 1999: 12.

¹⁰⁴ DBH, Internasjonalisering i UH-sektoren: Tabeller fra Tilstandsrapporten 2017, Tabell 7.

¹⁰⁵ Westerheijden et al. 2010.

ved den enkelte institusjonen, eller på tvers av flere institusjoner, på studieprogramnivå, eller på individnivå – hos den enkelte forsker og student.¹⁰⁶

Indikasjonene på økt internasjonalisering i betydningen inngående studentmobilitet og opplæring på engelsk, er flere. De siste tiårene har det vært en betydelig vekst i antall internasjonale studenter som kommer til Norge. De utgjør om vist ti prosent av alle registrerte studenter (jf. 2.2.1).¹⁰⁷ En annen indikator som er nært forbundet med foregående, er den at antallet fremmedspråklige utdanningstilbud har økt både i antall og andel (jf. 2.1.1).

For den individuelle student blir internasjonalisering ofte forklart som summen av ulike faktorer, forhold som enten skyver studenten ut, og/eller trekker han/henne mot bestemte land.¹⁰⁸ Faktorer som bidrar til at studenter velger å studere i utlandet, kan for eksempel være manglende utdanningstilbud i hjemlandet, eller høye studiekostnader. Faktorer som trekker studentene til spesifikke land kan være slike som tilgang til utdanningstilbud, stipendier og/eller gunstige finansieringsordninger. Som alt nevnt, forskning viser at forholdene nevnt ovenfor, hører med til de viktigste grunnene når utenlandske studenter velge Norge som studieland¹⁰⁹. Tilgjengelige og attraktive studietilbud, er dermed en viktig faktor hvis Norge skal fortsette å tiltrekke seg internasjonale studenter.

Andre aspekter og tegn på økt internasjonalisering av høyere utdanning, er mer undervisning på engelsk, økning i forskerpersonale utenlands fra (jf. kap. 2). Gitt at internasjonalisering er et strategisk mål for utdanningspolitikken, kan disse endringene vurderes positivt. Spørsmålet som det imidlertid gjenstår, er hvorvidt disse endringene på en god og relevant måte kan forenes med målet om å utvikle norsk fagspråk.

5.2.3 Hvilken plass har Norden og naboSpråkene?

Den nordiske regionen representerer på mange måter et unikt samarbeid, tuftet som det er på ideen om et politisk og kulturelt, herunder språklig fellesskap. Utdanningssamarbeidet i Norden startet flere tiår før det formaliserte europeiske samarbeidet kom til. I dag er samarbeidet koordinert gjennom en rekke avtaler, flere av dem via Nordisk ministerråd. Avtalene omfatter blant annet felles tilgang til høyere utdanning og godkjenning av grader. Nordplus-programmet for studentutveksling har fungert som et alternativ til europeisk og global studentmobilitet. Fram til 1990-tallet skjedde utvekslingen i Norden for det meste med utdanninger som ble tilbudt på et av de skandinaviske naboSpråkene. Den nordiske regionen

¹⁰⁶ Frølich et. al. 2014; Frølich et. al. 2015.

¹⁰⁷ DBH, Utenlandske studenter i Norge.

¹⁰⁸ Altbach. 1998.

¹⁰⁹ Wiers-Jenssen, 2013.

har vært og er fortsatt attraktivt for norske studenter som vil studere utenlands. Nå studerer de de stadig flere norske studenter som reiser utenlandsk for å ta en akademisk grad enten på et nordisk språk, men også på engelsk.¹¹⁰

I tillegg til avtalene i regi Nordisk ministerråd finnes det også en rekke individuelle avtaler og nettverk av institusjoner. Et slikt er Nordic Five Tech som er et samarbeid mellom tekniske universitetene i de nordiske landene. I rammene av dette samarbeidet tilbys det en rekke nordiske fellesgrader, disse studieprogrammene undervises imidlertid på engelsk.

Forskning peker på at nordisk samarbeid i noen tilfeller tas for gitt og får ikke like mye strategisk oppmerksomhet som andre typer internasjonalt samarbeid.¹¹¹ Det kan ha flere forklaringer, den ene er at nordisk samarbeid kan bli noe nedprioritert fordi den politiske oppmerksomheten rettes mot andre regioner, slik som de siste årene med de såkalte BRIKS-landene.¹¹² En annen grunn kan være at det europeisk samarbeidet i dag dekker store deler av det nordiske samarbeidet som ble opprettet mye tidligere. Alle disse faktorene kan også få konsekvenser for språkvalg i utdanningstilbudene.

5.3 Konsekvenser av internasjonalisering

Målet om økt internasjonalisering i utdanningene kommer til uttrykk på ulike måter som sammenfaller med, grenser til, eller står i motsetning til andre utdanningspolitiske mål. Den riktige «medisinen» for å sikre en god balanse mellom internasjonalisering og utvikling av fagspråket varierer dermed betydelig mellom fag og utdanningstilbud.

Hvilke konsekvenser har bruk av engelsk? De senere årene har det kommet noe forskningslitteratur om forholdet mellom internasjonalisering, vedlikehold og utvikling av fagspråk, men det gjenstår mye og er fortsatt behov for flere undersøkelser. En studie av engelskspråklige studieprogrammer i de nordiske land fra 2015 fant at det var en betydelig andel av forholdsvis ureflektert bruk av språk. Artikkelforfatterne uttrykte bekymring om funksjonsinndelingen mellom norsk og engelsk.¹¹³ De framhevet at studentene gjerne trenger noe ekstra hjelp når undervisningen foregår på engelsk. Ukritisk bruk av engelsk kan gjøre det mer krevende og vanskeligere å følge med og forstå det faglige innholdet: Studentene trenger mer tid til å lære faget. Samtidig trakk artikkelen fram studier som viste at nivået på lese- og skriveferdighetene kunne være sammenlignbare, gitt noe ekstra

¹¹⁰ Hovdhaugen og Wiers-Jenssen. 2017.

¹¹¹ Elken, Hovdhaugen og Wiers-Jenssen. 2014.

¹¹² Brasil, Russland, India, Kina og Sør-Afrika.

¹¹³ Airey et al. 2015.

tid. De framhever behovet for en mer systematisk og gjennomtenkt oppmerksomhet på betydningen av språkkompetanse i utviklingen av studieprogrammer.

Generelt er internasjonalisering er et mye mer eksplisitt og kjent målsetting enn det å utvikle et norsk fagspråk. Til tross for de siste tiårenes endringsprosesser opererer høyere utdanning fortsatt *både* i et internasjonalt/globalt landskap og i en kontekst av en nasjonalstat. Viktige gjenstående spørsmål å svare på handler om betingelser for internasjonalisering av ulike aspekter med høyere utdanning, og hva koblinger som faktisk finnes mellom internasjonalisering og kvalitet i høyere utdanning. Ulike interessenter har ulike tilnærminger og normative begrunnelser for internasjonalisering.¹¹⁴ Dynamikken, mulighetene og utfordringene med internasjonalisering er dermed ulike på ulike nivåer. Når det gjelder språkpolitikk, betyr det at fremgangsmåtene for å diskutere forholdet mellom internasjonalisering og utvikling av fagspråket må ta hensyn til dette.

5.4 Strider internasjonalisering mot fagspråk på norsk?

Målet om internasjonalisering behøver ikke stå i motsetning til ønsket om å bevare og utvikle et norsk fagspråk. Enkelt sagt finnes det to ulike språkstrategier i internasjonaliseringsprosessen. Den ene bygger på den forståelsen at internasjonalisering er lik økt bruk av engelsk. En viktig vei å gå for å oppnå internasjonalisering er derfor å innføre engelsk på alle nivåer i høyere utdanning. Enkelt sagt: jo mer engelsk, desto mer internasjonalisert.¹¹⁵ Å snakke og skrive engelsk er å bli del av et verdensomspennende fellesskap.¹¹⁶ Den andre er en mer eklektisk tilnærming, bruk av engelsk er kun en del av flere mulige språk for kommunikasjon.¹¹⁷

I stedet for utgangspunktet at norsk fagspråk og internasjonalisering må anses som motpoler, kan man argumentere for at begge burde utgjøre sider av et utdanningstilbud av høy kvalitet. Norsk fagspråk og internasjonalisering representerer ikke et nullsumspill der mer av det ene nødvendigvis må gå på bekostning av det andre. Utviklingen av fagspråket vil nødvendigvis kreve bevissthet om den fremste faglige utviklingen internasjonalt og dermed også god kompetanse på engelsk. Et godt fagspråk er tuftet på fagkunnskap og dermed forskning og kan ikke utvikles isolert fra omverden.

For den enkelte student må heller ikke kompetanse i fagspråk konkurrere med annet læringsutbytte fra studiet. Det krever imidlertid større bevissthet om språkbruk, fagspråk og hvilken språkkompetanse som skal oppnås, og hvordan språkkompetanse bidrar til samlede kompetansen som kandidatene skal sitte igjen med

¹¹⁴ Qiang, 2003; Knight and De Wit, 1995.

¹¹⁵ Airey et. al. 2015.

¹¹⁶ Wächter and Maiworm, 2008.

¹¹⁷ Sivetsen, 2018.

etter endt utdanning. Slik sett er det ikke nødvendigvis et problem i seg selv at engelsk brukes. Prinsippet om forskningsbasert utdanning kan ytterligere forsterke dette da studentene i større grad kommer i kontakt med internasjonal forskningslitteratur. Ferdigheter i engelsk fagspråk kan være svært viktig for å sikre at kandidatene har kompetanse til å følge med internasjonal forskningslitteratur framover, og på den måten bidra til livslang læring og utvikling av egen kompetanse. Derimot er det problem når særlig engelsk – og norsk – brukes tilfeldig, uten at språket bevisst inkluderes i diskusjoner om kandidatenes læringsutbytte. Hva betyr det at kandidatene har noen av emnene på engelsk og noen på norsk? Er betydningen avhengig av hvilke fag og studiesituasjon det gjelder? Slike avgjørelser bør tas ut i fra et overordnet pedagogisk perspektiv, ikke kun ad-hoc og tilfeldig. Fagspråk er en viktig sluttkompetanse, både på norsk og på engelsk. Det er viktig at det jobbes systematisk med begge.

Norge har vært og vil fortsatt være vitalt avhengig av internasjonalt samkvem for kunnskapsutveksling og nye faglige impulser. Selv om målene, både norsk og engelsk, ved første øyekast kan framstå som motstridene, er det ingen grunn til å tro at universiteter og høyskoler ikke kan håndtere doble oppgaver og spenninger. Disse institusjonene har historisk sett hatt flere og til dels ulikeartede samfunnsoppgaver på samme tid.¹¹⁸ Det er også klart at strukturene og formene for å utvikle fagspråk vil ha viktige fagforskjeller, og at institusjonene må være bevisst på sin profil og rolle i Norge når det gjelder både internasjonalisering, vedlikehold og utvikling av fagspråk. Fagene har ulikartede tradisjoner for samarbeid, og internasjonalisering kommer ulikt til uttrykk. Dette faktum gjør det krevende å utvikle en standardisert språkpolitikk på tvers av alle fag.¹¹⁹

Når det gjelder økonomi, så framstår faget som et fagfelt med forholdsvis høy grad av internasjonal mobilitet av studentene. Det som kreves med spesielt tyngde i denne type fag, er at utviklingen av fagspråket *også* anses som en strukturert og strategisk aktivitet på lik linje med internasjonalisering. Det krever en bevissthet i oppbygning av studieprogrammer, og det krever at ledelsen og de faglig ansatte arbeider systematisk og gir språk strategisk prioritering. Et spørsmålet som gjenstår å finne svar på, er om det finnes tilstrekkelig insentiver for fagspråk i nåværende styrings og finansieringsordninger.

¹¹⁸ Castells. 2001; Trow. 1973.

¹¹⁹ Airey et al. 2015.

6 Norsk fagspråk i skyggen

Fagspråk er en viktig del av et heldekkende, samfunnsbærende språk. Språkbruken og -valg i akademia og arbeidsliv spiller en stor rolle for vedlikehold og utviklingen av et norsk fagspråk. Denne rapporten har tatt for seg posisjonen til det norske fagspråket på disse to samfunnsområdene med vekt på å finne fram til hvilke forhold som fremmer norsk fagspråk og hvilke faktorer som hindrer vedlikehold og utviklingen av norsk fagspråk og spurt om ikke arbeidslivets faktiske behov for norsk fagspråk er blitt har fått mindre oppmerksomhet enn utdanningspolitiske ambisjoner om internasjonalisering av høyere utdanning: Sporer vi et gap mellom rådende utdanningspolitikk, akademias ambisjoner på egne vegne og arbeidslivets faktiske behov?

Vi pekte på at arbeidsgivere etterspør fagekspertise som mestrer norsk på et høyt nivå. Vi skulle gjerne visst mer om arbeidstakere med høyere utdanning og fagspråk i norsk arbeidsliv. Hvordan mestrer norskfødte, norske studenter med innvandrerbakgrunn og nordmenn som har bestått en enspråklig engelsk utdanning fagspråklig i arbeidslivet? Hva med dem som vender tilbake til Norge etter høyere utdanning i utlandet?

Endringer i språkbruk i høyere utdanning er resultat av en rekke, enkeltstående valg og høyst trolig manglende bevissthet om språkets betydning for innlæring og om norsk fagspråk. Summen av alle enkeltvalgene fører til endringer og avgjør styrkeforholdet mellom norsk og engelsk. Rapporten diskuterte indikatorer som vi antar er viktige for å måle språkbruk og forklare språkvalg i høyere utdanning. Vår slutning er at språksituasjonen per dags dato er broket, det hersker en parallellspråklighet der det presise tyngdeforholdet mellom engelsk og norsk ikke er enkelt å fastslå, men der engelsk inntar en større plass i utdanningen enn før millenniumsskiftet. Samtidig har vi dokumentasjon som gir grunnlag for å si at norsk står støtt i høyere utdanning. Norsk brukes mest på bachelornivå, mens engelsk tas mer i bruk på masternivå. Vi kan anta at så langt har flertallet av de ferdigutdannede kandidatene blitt kjent med norsk fagspråk innenfor sitt fag. Sju av ti masterkandidater sa at de hadde opplevd norsk som hovedspråket under utdanningen sin, mens tre av ti svarte at det var engelsk.

Innenfor spesielt fag spesielt i matematikk-naturvitenskap og teknologi finner vi utdanningsprogrammer som er nærmest enspråklige engelskspråklige. I deler

av økonomiutdanningen kan det se ut som norsk og engelsk fagspråk brytes. Det rådende forskningsspråket i faget, språk i læremidler og undervisningsspråket spiller en stor rolle for samlet språkbruk, og endringsprosesser. Slik er språket i pensum en side av saken, en annen og viktig side er tilbudet av engelskspråklige emnekurs. Det er usikkert presist hvilken betydning de ti prosent utenlandske studentene herunder utvekslingsstudenter har for å dreie utdanningsspråket fra norsk til engelsk. Antakelig er mange av studentene på de engelskspråklige emnekursene norskspråklige. Muligens spiller en økende rekruttering fra utlandet til rekrutteringsstillinger og faste vitenskapelige stillinger en rolle for å drive fram mer bruk av engelsk på pensum og i undervisning, noe som igjen ville svekke innlæringen av norsk fagspråk. Dersom de ansatte fra utlandet ikke lærer seg norsk, men bruker engelsk som arbeidsspråk, vil det innvirke på innlæring av fagspråk i det respektive utdanningsprogrammet: norsk bortvelges til fordel for engelsk. Den nåværende språksituasjonen kan forskyves mot en parallellspråklighet med en større engelskdominans.

En grunn til engelsktrykket i høyere utdanning er akademia og forskningsvirksomhet der internasjonalisering er et virkemiddel for å sikre høy utdannings- og forskningskvalitet. Økt bruk av engelsk er en følge av at internasjonaliseringstanken er blitt en viktig utdanningspolitisk målsetting for høyere utdanning i Norge. Ansvaret for å videreutvikle norsk fagspråk og språkpolitikk har havnet i skyggen av denne internasjonaliseringsbølgen. Det samme gjelder et stykke på vei bevisstheten om betydningen av språk som kommunikasjon og kulturuttrykk. Mens internasjonalisering er strategisk prioritert felt for utdanningsmyndigheter og høyere læresteder, er norsk fagspråk, med få unntak, synlig i overordnede og utdanningspolitiske strategier for høyere utdanning. Et slikt unntak er parallellspråkprosjektet ved Norges handelshøyskole.

Det kan være fristende å argumentere for viktigheten av økt fokus på norsk fagspråk ved å stille opp en motsetning mellom norsk og engelsk, men av flere grunner er ikke en slik polarisering produktiv. En grunn er at den gjør det internasjonalt fremragende og norsk fagspråk til motpoler, en motsetning som de ikke behøver å være.

En vei videre er å høyne bevisstheten om den betydningen språk og språkvalg i akademia har for det norske fagspråket og det ansvaret lærestedene har. Formelt inngår språk allerede i utdanningsoppdraget til universiteter og høyskoler som har et lovfestet samfunnsoppdrag på det norske språkets vegne: de skal vedlikeholde og videreutvikle det norske fagspråket. Allmenne nasjonale og institusjonelle strategier er viktige, men er de tilstrekkelige for å sikre et levende norsk fagspråk i høyere utdanning? Det gjelder å gjøre betydningen av fagspråket synlig og tydelig, og gjøre det til en språkpolitisk og utdanningspolitisk prioritet. Derfor foreslår

vi praktiske tiltak å vurdere for å styrke norsk fagspråk i høyere utdanning til nytte for norsk språk og arbeidsliv.

6.1 Forslag for å utvikle arbeid med norsk fagspråk

Med bakgrunn i anbefalingene til mønsterpraksis for parallellspråklighet fra Norges handelshøyskole og mellomnordiske arbeidsgrupper (jf. 4.2.1), har vi valgt å konsentrere oss om noen utvalgte anbefalinger som institusjoner og myndigheter kan vurdere.

6.1.1 Synliggjøre strategisk fokus på fagspråk

En gjennomgående betraktning i vår rapport er at fokuset på fagspråk er implisitt, lite synlig og svakt koblet til overordnet strategiarbeid, dette gjelder både styringen av institusjonene og institusjonenes overordnede strategiplaner. Det må skapes insentiver og ressurser for institusjonene til å synliggjøres fagspråket som et eksplisitt strategisk satsingsområde på alle nivåer. Selv om institusjonene trolig kan håndtere motstridende mål er det viktig at det også finnes eksplisitte og synlige insentiver for arbeidet med norsk fagspråk.

6.1.2 Det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning

Et tiltak på et overordnet nivå som samtidig er en gjennomgripende dimensjon er å arbeide via det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket. Slik vi har påpekt, er det eksisterende rammeverket nærmest fritt for bevissthet om, og krav til, kompetanse i språk. Rammeverket vier liten oppmerksomhet om språkets betydning for læringsutbytte, eller har øye for språkpolitikk og betydningen for et fullverdig norsk fagspråk. I tillegg mangler rammeverket et strategisk fokus på norsk fagspråk som kommunikasjon og del av en språk- og samfunnskultur. Samme hull finner vi i de fleste av studiestedenes læringsutbyttebeskrivelser. En må gjette seg fram til språkets/enes og fagspråkets mulige betydning for i studiene og læring. Hvordan studentene skal sikres fagspråkkompetanse er det ikke skrevet noe om. Vårt forslag er å sette spesifikke mål for språkkompetanse, hvori innbefattet fagspråk, og at disse målsettingene inngår som en del av læringsutbytte og oppnådd kompetanse i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket.

6.1.3 Fag der norsk språk er på rødliste

Det bør vurderes å settes inn ekstra innsats i fag der engelsk virker å fortrenge norsk fagspråk i utdanningstilbudene. Dette gjelder særlig fagfelter innenfor naturvitenskap-matematikk, teknologi og trolig deler av økonomifaget. En måte å

sikre fagspråket er å sørge for pensum og andre læremidler på norsk. Lærebokutvalg for høyere utdanning har i dag ingen spesifikk oppgave knyttet til å sikre det norske fagspråket i utsatte fag og utdanningsprogrammer. I formålet til lærebokutvalget kunne det inngå at det skal aktivt bidra til å vedlikeholde og styrke det norske fagspråket i spesifiserte, utsatte fag. Læremiddelutvalget bør derfor få tilstrekkelige ressurser til å medvirke til en innsats for læremidler på norsk.¹²⁰ En annen, indirekte men trolig effektiv måte for å sikre norsk fagspråk under risiko i academia, er å fortsette og styrke fagspråksamarbeid med vekt på terminologi mellom fagmiljøer og forvaltningsorganer for slik å bygge opp en terminologibase og vedlikeholde det fagspråket som arbeidslivet og arbeidstakere trenger for å kommunisere med en norsk offentlighet.¹²¹

¹²⁰ <https://www.siu.no/Hoeyere-utdanning/Andre-stipendordninger/laerebokutvalget-for-hoeyere-utdanning>, retningslinjer.

¹²¹ Jf. arbeidet i Miljødirektoratet, Språkrådet. 2017.

Referanser

- Airey, John, Karen M Lauridsen, Anne Räsänen, Linus Salö, and Vera Schwach. 2015. «The expansion of English-medium instruction in the Nordic countries: Can top-down university language policies encourage bottom-up disciplinary literacy goals?». *Higher education* 73 (4): 561–576. Elektronisk tilgang: DOI: 10.1007/s10734-015-9950-2.
- Altbach, Philip G. 1998. *Comparative Higher Education: Knowledge, the University and Development*. Greenwich, Connecticut: Ablex Publishing.
- Arnesen, Clara Åse. 2010. *Kandidatundersøkelsen 2009. Hovedresultater, NIFU STEP Rapport 18/2010*.
- Brandt, Synnøve S. og Vera Schwach. 2005. *Norsk, engelsk og tospråklighet i høyere utdanning. En pilotstudie om bruk av engelsk i fem fagtilbud ved fire læresteder, NIFU STEP Arbeidsnotat 18/2005*.
- Carnoy, Martin. 2014. «Globalization, Educational Change and the National State». In *Globalization and Education. Integration and Contestatio across Cultures*, edited by Nelly P. Stromquist and Karen Monkman, 21–38. Lanham: Rowman and Littlefield.
- Castells, Manuel. 2001. «Universities as dynamic systems of contradictory functions». In *Challenges of Globalization. South African Debates with Manuel Castells*, edited by Johan Muller, Nico Cloete and Shireen Badat, 206–223. Maskew Miller Longman
- Clark, Burton R. 1983. *Higher Education systems: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Crowther, Paul; Michael Joris; Matthias Otten; Bengt Nilsson; Hanneke Teekens, og Bernd Wächter. 2000. *Internationalisation at home: A position paper*: Citeseer.
- Database for statistikk om høgre utdanning (DBH), studenter:
http://dbh.nsd.uib.no/statistikk/kategori_studenter.action;
internasjonalisering:
http://dbh.nsd.uib.no/statistikk/kategori_internasjonalisering.action
- Elken, Mari og Martina Vukasovic (forestående). *Coordination and Convergence of Higher Education Policy in a Multi-level Governance Context*. Dordrecht: Springer.

- Elken, Mari, Elisabeth Hovdhaugen og Jannecke Wiers-Jenssen. 2014. Evaluation of the Nordic agreement on admission to higher education Copenhagen. Nordisk Ministerråd.
- Elken, Mari. 2015a. «Developing policy instruments for education in the EU: the European Qualifications Framework for lifelong learning». *International Journal of Lifelong Education* DOI: 10.1080/02601370.2015.1103795.
- Elken, Mari. 2015b. «New EU instruments for education: vertical, horizontal and internal tensions in the European Qualifications Framework. «*Journal of Contemporary European Research* 11 (1): 69–83.
- Enders, Jürgen. 2004. «Higher education, internationalisation, and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory». *Higher Education* 47 (3):361–382. doi: 10.1023/b:high.0000016461.98676.30.
- Frølich, Nicoline 2006. «Still academic and national. Internationalisation in Norwegian research and higher education institutions». *Higher Education* 52: 405–420.
- Frølich, Nicoline og Bjørn Stensaker. 2005. “Academic, economic and developmental strategies – Internationalisation of Norwegian higher education institutions.” I J. Huisman og M. C. van der Wende (red.) *On competition and cooperation II: Institutional responses to Europeanisation, internationalisation and globalisation*. Bonn, Lemmens.
- Frølich, Nicoline; Erica Waagene og Bjørn Stensaker. 2014. *På vei mot integrasjon? Universiteter og høgskolers arbeid med internasjonalisering, NIFU rapport 44/2014*.
- Frølich, Nicoline; Erica Waagene og Bjørn Stensaker. 2015. «Et godt grep om internasjonaliseringen? Lærestedenes internasjonale strategier». I N. Frølich (red.). *Hva skjer i universiteter og høgskoler? Perspektiver fra vitenskapelig ansatte og studenter*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Frølich, Nicoline; Kaja Kathrine Wendt, Ingvild S Reymert, Silje Maria Tellmann, Mari Elken, Svein Kyvik, Agnete Vabø og Even Hellan Larsen. 2018. *Academic career structures in Europe: Perspectives from Norway, Denmark, Sweden, Finland, the Netherlands, Austria and the UK. NIFU rapport 2018: 4*.
- Gordin, Michael. 2015. *Scientific Babel. How Science Was Done Before and After Global English*, (University of Chicago Press), Chicago and London.
- Gordin, Michael. 2017. “Introduction, Hegemonic Languages and Science”. *ISIS*, vol. 108, number 3: 606–611.
- Gornitzka, Åse, og Liv Langfeldt. (red.). 2008a. *Borderless knowledge: understanding the «new» internationalisation of research and higher education in Norway*. Vol. 22. Dordrecht: Springer.
- Gornitzka, Åse og Liv Langfeldt. 2008b. «The Internationalisation of National Knowledge Policies». In *Borderless Knowledge. Understanding the «new»*

- internationalisation of higher education and research in Norway*, edited by Åse Gornitzka and Liv Langfeldt, 141–170. Dordrecht: Springer.
- Gornitzka, Åse. 2008. «The Internationalisation of Research and Higher Education. Changing borders of knowledge». In *Borderless knowledge. Understanding the «new» internationalisation of higher education and research in Norway*, edited by Åse Gornitzka and Liv Langfeldt, 1–11. Dordrecht: Springer.
- Greek, Marit og Kari Mari Jonsmoen. 2007. «Mot en flerkulturell praksis ved Høgskolen i Oslo, 1996–2007». *HiO-rapport 2017*, nr. 10, Høgskolen i Oslo, Senter for flerkulturelt og internasjonalt arbeid, Oslo, mai 2007, 84 sider.
- Greek, Marit og Kari Mari Jonsmoen. 2017. «På stø kurs inn i akademia?». NOA-Norsk som andre språk, Novus forlag.
<http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1412/0>
- Gundersen, Dag. 2009. «Fagspråk», *Store norske leksikon*, www.snl.no, (sist revidert 14.2.2009), lest 5.9.2017.
- Gunnes, Hebe, Pål Nordby, Helge N. Næsheim og Ole Wiig. 2017. *Mer mangfoldstatistikk. Statistikk om innvandrere og etterkommer av innvandrere i norsk forskning og høyere utdanning*, NIFU Arbeidsnotat 2017:4.
- Gunnes, Hebe; Kristoffer Rørstad, Bo Sarpebakken og Bjørn Magne Olsen. 2017. *Ressurser og resultater innenfor norsk rettsvitenskapelig forskning*, NIFU Arbeidsnotat 2017: 9.
- Haberland, Hartmut og Janus Mortensen. 2012. «Language variety, language hierarchy and language choice in the international university». *International Journal of Sociology of Language* 216: 1–6.
- Hatlevik, Ida K. Riksaasen og Jorunn D. Norgård. 2001. *Myter og fakta om språk. Pensumlitteratur på grunnnivå i høyere utdanning*. NIFU Rapport 5/2001.
- Haugevik, Kristin og Halvard Leira. 2017 «Norsk språk taper», NRK ytring, <https://www.nrk.no/ytring/norsk-sprak-taper-1.13767016>, lest 21.11.2017.
- Hovdhaugen, Elisabeth og Jannecke Wiers-Jenssen. 2017. *Norske gradsstudenter i utlandet: Hvorfor reiser de ut, og hvor søker de informasjon?*. NIFU arbeidsnotat 2017:1.
- Knight, Jane og Hans De Wit. 1995. «Strategies for internationalisation of higher education: historical and conceptual perspectives». In *Strategies for internationalisation of higher education*, edited by Hans de Wit. Amsterdam: European Association for International Education.
- Knight, Jane. 1993. «Internationalization: management strategies and issues». *International education magazine*, 9 (6): 21–22.
- Kunnskapsdepartementet. 2016. Finansiering av universiteter og høyskoler. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/finansiering.pdf>, lest mars 2018.

- Kyvik, Svein og Jannecke Wiers-Jenssen. 2014. *Internasjonalisering av norsk høyere utdanning. Noen utviklingstrekk. NIFU arbeidsnotat 2014:2.*
- Lov om universiteter og høyskoler, LOV-2005-04-01-15, paragraf, 1–7, <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>.
- Luijten-Lub, Anneke; Marijk Van der Wende og Jeroen Huisman. 2005. «On cooperation and competition: A comparative analysis of national policies for internationalisation of higher education in seven Western European countries». *Journal of Studies in International Education*, 9 (2): 147–163.
- Meld. St. 25 (2016–2017). 2017. *Melding til Stortinget, Humaniora i Norge*, Kunnskapsdepartementet, Oslo.
- NHH. 2016. Parallellspråkprosjektet – resultater fra spørreundersøkelsene. Norges handelshøyskole, 4. november 2016. Powerpoint 20 sider, Språkrådet.
- NHH. 2017. *Parallellspråk. Arbeidsgruppens rapport*. Datert 3. mai 2017, 15 sider. http://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/rapporter-og-undersokelser/parallellsprak_rapport_fra_nhh.pdf.
- NIFU, kandidatundersøkelsen, 2015, spesialkjøring. Undersøkelse av kandidater med høyere utdanning fra våren 2015, spørreskjema, spm. 5.
- NIFU, kandidatundersøkelsen, 2017, spesialkjøring. Undersøkelse av kandidater med høyere utdanning fra våren 2017, spørreskjema, spm. 5.
- NIFU. prosjekt 20605. 2015. Arbeidsgiveres vurdering av nyansatte som nylig er ferdig med høyere utdanning og fagskoler, fire intervjuer med arbeidsgivere, juni 2017.
- NOKUT. 2018. *Educational quality in economics in Norway. Joint evaluations of research and education*. <https://www.nokut.no/nyheter/evalueringer-av-forskning-og-utdanning-gir-ny-kunnskap/>
- Norberg-Schulz, M. og T. Vad. 2013a. *Integrating Global Talent in Norway. Statistical report*. Damvad (i 2018 Samfunnsøkonomisk analyse, Oslo).
- Norberg-Schulz, M. og T. Vad. 2013b. *Integrating Global Talent in Norway. Survey report*, Damvad (i 2018 Samfunnsøkonomisk analyse, Oslo).
- Nordisk ministerråd. 1988. *Handlingsplan for nordisk kulturelt samarbejde. NORD 1988: 52*. København.
- Nordisk ministerråd. 2014. *Hvor parallelt. Tema Nord 2014: 535*.
- Nordisk ministerråd. 2017. *More parallel, please. Sprogbrug i internationaliseringsprocesser*. Nordisk Gruppe for Parallelsproglighet (2014–2017). Rapport avgitt til Nordisk ministerråd ultimo oktober 2017, 39 sider. http://norden.diva-portal.org/smash/record.jsf?aq2=%5B%5B%5D%5D&c=6&af=%5B%5D&searchType=LIST_LATEST&sortOrder2=title_sort_asc&query=&language=no&pid=diva2%3A1203291&aq=%5B%5B%5D%5D&sf=all&aqe=%5B%5D&sortOrder=author_sort_asc&onlyFullText=false&noOfRows=50&dswid=7843

- NOU 2014:7. 2014. *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag, utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013: avgitt til Kunnskapsdepartementet 3. september 2014, Kunnskapsdepartementet, Oslo.*
- Olsen, Dorothy Sutherland; Tone Cecilie Carlsten og Kristoffer Rørstad. 2015. *Kompetansebehov i kraftnæringen. Tilleggsstudie basert på NHOs kompetansebarometer 2014. NIFU Rapport 7/2015.*
- Ot.prp. nr. 71 (2008–2009). 2009. Om lov om endringer i lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler, 2.2 forslag til andre lovendringer, «norsk som fagspråk».
- Qiang, Zha. 2003. «Internationalization of higher education: Towards a conceptual framework». *Policy futures in education* 1 (2): 248–270.
- Ravinet, Pauline. 2008. «From Voluntary Participation to Monitored Coordination: why European countries feel increasingly bound by their commitment to the Bologna Process». *European Journal of Education* 43 (3):353–367. doi: 10.1111/j.1465-3435.2008.00359.x.
- Research Council of Norway. 2018. *Evaluation of Social Sciences in Norway. Report from Panel 2– Economics*, https://www.forskningsradet.no/no/Nyheter/Norsk_samfunnsvitenskap_har_god_kvalitet_men_fa_verdsleiande_miljo/1254035763875/p1174467583739
- Reymert, Ingvild; Per Olaf Aamodt, Pål Børing og Terje Næss. 2016. *Hvordan ser arbeidslivet på kandidater fra Universitetet i Oslo, NIFU Rapport 2016:38.*
- Rørstad, Kristoffer, Pål Børing, Espen Solberg og Tone Cecilie Carlsten, *NHOs kompetansebarometer 2017. Hovedresultater fra en undersøkelse om kompetansebehov blant NHOs medlemsbedrifter i 2017, NIFU, Arbeidsnotat 2017:7.*
- Sarpebakken, Bo. 2018. «Vel halvparten av doktorene går til UoH-sektoren og instituttsektoren», *Forskningspolitikk* nr. 2, 2018: 32.
- Schwach, Vera. 2009. *Masterprogrammer på engelsk i Norge. I bredde og nisjer. NIFU STEP rapport 36/2009.*
- Schwach, Vera. 2004. *Norsk vitenskap – på språklig bortebane?. NIFU skriftserie 9/2004.*
- Schwach, Vera; Synnøve S. Brandt og Carmen F. Dalseng. 2012. «Det gikk på engelsk og norsk, engelsk og norsk». *En undersøkelse av språk i pensum på grunnivå i høyere utdanning. NIFU rapport 7/2012.*
- Schwach, Vera og Carmen From Dalseng. 2011. *Språk i pensumlitteratur. Bruk av norsk og engelsk i første år på grunnivå i høyere utdanning: fysikk, historie, informatikk, sosiologi og sykepleie. NIFU rapport 9/2011.*
- Schwach, Vera og Elin Seim Mæsel. 2013. *Pensum i høyere utdanning – hvilke læremidler brukes? Kartlegging av praksis i utvalgte fag, NIFU rapport 29/2013.*

- Scott, Peter. 1998. *The globalization of higher education*: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Scott, Peter. 2003. «Challenges to academic values and the organization of academic work in a time of globalization». *Higher education in Europe* 28 (3): 295–306.
- SIU. 2016. International students in Norway Perceptions of Norway as a study destination. Oslo: SIU.
- Sivertsen, Gunnar 2018. «Balanced multilingualism in research» *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, (accepted).
- Solberg, Espen; Kristoffer Rørstad, Pål Børing og Tone Cecilie Carlsten. 2014. *Kompetansebarometer for NHO bedriftene. Hovedresultater fra en undersøkelse om kompetansebehov blant NHOs medlemsbedrifter i 2014. NIFU, Arbeidsnotat 7/2014*.
- Solberg, Espen; Kristoffer Rørstad, Pål Børing og Tone Cecilie Carlsten. 2015. *Kompetansebarometer for NHO bedriftene. Hovedresultater fra en undersøkelse om kompetansebehov blant NHOs medlemsbedrifter i 2014. NIFU, Arbeidsnotat 5/2015*.
- Solberg, Espen; Pål Børing, Kristoffer Rørstad og Tone Cecilie Carlsten. 2016. *NHOs kompetansebarometer 2016. Hovedresultater fra en undersøkelse om kompetansebehov blant NHOs medlemsbedrifter i 2016. NIFU, Arbeidsnotat 2016:1*.
- Soler, Josep, Beyza Björkman, and Maria Kuteeva. 2018. «University language policies in Estonia and Sweden: exploring the interplay between English and national languages in higher education.» *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39 (1): 29–43.
- Språkrådet. *Språkstatus 2017*. 2017. *Språkpolitisk tilstandsrapport frå Språkrådet*, Oslo, september 2017 <http://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/sprakstatus1/>, lest 21.11.2017.
- Språkrådet. 2017. Vi og vårt, «Klima for godt språk». <http://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Statssprak/statssprak-42017/klima-for-godt-sprak/>, 2017, lest 21.11.2017.
- Språkrådet. 2018. www.sprakradet.no/Sprakarbeid/Forskning-og-hogre-utdanning/parallellsprakbruk-i-universitets-og-hogskolesektoren/. Lest flere ganger juni 2018.
- Statistisk sentralbyrå. 2016. Norsk standard for utdanningsgruppering 2016, Oslo 2016, <https://www.ssb.no/utdanning/norsk-standard-for-utdanningsgruppering>.
- Støren, Liv Anne; Kari Veia Salvanes, Ingvild Reymert, Clara Åse Arnesen og Jannecke Wiers-Jenssen. 2015. *Kandidatundersøkelsen 2015. I hvor stor grad er*

- nyutdannede mastere berørt av nedgangskonjunkturen? NIFU Rapport 2016:17, 2015.*
- Støren, Liv Anne; Tone Cecilie Carlsten, Runar Borger Reiling, Dorothy Sutherland Olsen og Clara Åsa Arnesen. 2016. *Arbeidsgivers vurdering av nyansatte med høyere utdanning og fagskoleutdanning. NIFU, Arbeidsnotat 2016:6.*
- Söderlundh, Hedda. 2012. *Global policies and local norms: sociolinguistic awareness and language choice at an international university.* De Gruyter Mouton.
- Teichler, Ulrich. 1999. «Internationalisation as a challenge for higher education in Europe». *Tertiary Education & Management*, 5 (1): 5–23.
- Teichler, Ulrich. 2004. «The changing debate on internationalisation of higher education». *Higher education*, 48 (1): 5–26.
- Teichler, Ulrich. 2009. «Internationalisation of Higher Education: European experiences». *Asia Pacific Educational Review*, 10: 93–106.
- Tømte, Cathrine; Dorothy S. Olsen, Erica Waagene, Espen Solberg, Pål Børing og Siri Brorstad Borlaug. 2015. *Kartlegging av etter- og videreutdanningstilbud i Norge. NIFU Rapport 2015:39.*
- Trow, Martin. 1973. "Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education". Berkeley, California: Carnegie Commission on Higher Education.
- van der Wende, Marijk. 1997. «Missing links: The relationship between national policies for internationalisation and those for higher education in general». In *National policies for the internationalisation of higher education in Europe*, redigert av T. Källemark og Marijk van der Wende 10–31. Stockholm: National agency for higher education.
- Wächter, Bernd og Friedhelm Maiworm. 2008. «English-taught programmes in European higher education». *ACA Papers on International Cooperation in Education. Bonn: Lemmens.*
- Westerheijden, Don F.; Eric Beerkens; Leon Cremonini; Jeroen Huisman; Barbara Kehm; Aleksandra Kovač; Predrag Lažetić; Andrew McCoshan; Neringa Mozuraityte; Manuel Souto Otero; Egbert de Weert; Johanna Witte og Yasemin Yagci. 2010. *The first decade of working on the European Higher Education Area. Volume 1, Detailed assessment report.*
- Wiers-Jenssen, Jannecke. 2013. *Utenlandske studenter i Norge. NIFU arbeidsnotat 12/2013.*
- Wiers-Jenssen, Jannecke; Liv Anne Støren og Clara Åse Arnesen. 2014. *Kandidatundersøkelsen 2013, Mastergradsutdannedes arbeidsmarkedssituasjon og vurdering av utdanning et halvt år etter fullført utdanning. NIFU Rapport 17/2014.*

Wiers-Jenssen, Jannecke, Per Olaf Aamodt og Terje Næss. 2014. *Utdanner vi økonomer for framtidens arbeidsliv? NIFU rapport 35/2014*. Oslo: NIFU.

Tabeller i vedlegg

Tabell v 1 Studietilbud på engelsk - alle læresteder. Antall og prosentandel 2007–2016

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Antall, alle lære- steder	2379	3183	3692	3967	4296	4543	4706	4841	5380	5798
Prosjentandel av alle studietilbud, alle læresteder	8,9	12	13,3	14,4	15,2	15,7	15,9	16,5	18,2	19,6

Kilde: DBH.

Tabell v 2 Innleverte hoved-/mastergrader ved norske universiteter og høyskoler, etter språk, utvalgte år 1986–2016

Språk	1986	1991	1996	2001	2006	2011	2016
norsk	1081	1522	2850	2732	4403	5436	3449
<i>herav bokmål</i>	1038	1428	2689	2588	4195	5223	3308
<i>herav nynorsk</i>	37 ¹	94	161	144	208	213	141
dansk/svensk	0	12 ²	15 ³	11 ⁴	32	34	28
engelsk	115	249	752	1137	2238	3619	2673
tysk	13	10	38	28	27	29	11
fransk	3	9	25	23	27	20	2
andre/ikke oppgitt	80	148	143	83	141	25	16
Totalt	1292	1950	3823	4014	6868	9163	6179

Noter: ¹ I et par tilfeller, der det var vanskelig å avgjøre om oppgaven var skrevet på radikalt bokmål eller nynorsk, er fordelingen gjort etter skjønn.

²Tallet er fratrukket sju c-uppsatser i arkeologi utgitt i Sverige.

³Tallet er fratrukket 28 bind i en serie om sykepleievitenskap utgitt i Danmark.

⁴Tallet er fratrukket 4 bind i en serie om sykepleievitenskap utgitt i Danmark

Kilde: www.bibsys.no, flere lesedatoer medio oktober 2007; www.oria.no, flere datoer, sist januar 2018.

Figur- og tabelliste

Figur 2.1 Andel studietilbud på engelsk for alle læresteder (%)	19
Figur 4.1 Fordeling av utenlandske studenter innenfor økonomisk-administrative fag, 2017	35
Tabell 2.1 Innleverte hoved-/mastergrader ved norske universiteter og høyskoler, etter språk, utvalgte år 1986–2016. Prosentandel.....	22
Tabell v 1 Studietilbud på engelsk - alle læresteder. Antall og prosentandel 2007–2016.....	61
Tabell v 2 Innleverte hoved-/mastergrader ved norske universiteter og høyskoler, etter språk, utvalgte år 1986–2016	61

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no