

Nr. 82

RAPPORT

Reidun Aambø

MUNNLEG NORSK OG KINESISKE STUDENTAR.

Er studiekulturen frå heimlandet ei bru
eller ein barriere i språklæringa?



HØGSKULEN I VOLDA



MØREFORSKING

Forfattar	Reidun Aambø
Utgjevar	Høgskulen i Volda
År	2017
Serie	Rapport
ISBN	978-82-7661-325-4 (digital utgåve)
ISSN	1891-5981
Sats	Forfattar
Distribusjon	http://www.hivolda.no/rapport

Munnleg norsk og kinesiske studentar. Er studiekulturen frå heimlandet ei bru eller ein barriere i språklæringa?

© Forfattar/Høgskulen i Volda

Føresegnene i åndsverklova gjeld for materialet i denne publikasjonen. Materialet er publisert for at du skal kunne lese det på skjermen eller framstille eksemplar til privat bruk. Utan særskild avtale med forfattar/Høgskulen i Volda er all anna eksemplarframstilling og tilgjengeleggjering berre tillate så langt det har heimel i lov eller avtale med Kopinor, interesseorgan for rettshavarar til åndsverk.

Rapport / Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda

Vitskaplege og andre faglege arbeid på høgare nivå enn notat. Både forfattar og institusjon er fagleg ansvarlege for publikasjonen. Arbeida kan vere rapportar frå prosjekt/oppdragsverksemd eller reint teoretiske arbeid av eit visst omfang. Rapportane må vere godt gjennomarbeidde med omsyn til innhald, struktur og språk og innehalde referansar. Rapportane skal vere godkjende av anten dekan eller prosjektleiar eller annan fagperson dei har utpeika og FoU-leiar ved HVO.

Innhald

Føreord	4
Innleiing	5
1.0 Bakgrunn og problemstillingar for studien	6
	6
2.0 Den teoretiske ramma for studien	
1.1 Nokre definisjonar og termar i framstillinga	6
3.0 Studentgruppene i prosjektet	9
Dei 68 kinesiske studentane som tok eksamen ved HVO (1992/1993-2013/2014)	10
4.0 Metodane og materialet	10
4.1 Det første intervjuet	11
4.2 Det andre intervjuet	11
5.0 Forsking på undervisningsmetodar og motivasjon i engelsklæringa i Kina	12
5.1 Kinesiske studentar på NIS-studiet om engelsklæringa i Kina	14
6.0 Motivasjonen til å studere norsk	16
6.1 Å tilpasse seg tenkestilar og læringsstrategiar i ein norsk kontekst	17
6.2 Å praktisere norsk i klasseromet	19
6.3 «The learner's willingness to interact with members of the L2 community»	20
6.4 Å tilpasse seg ei ny kompetansevurdering: munnleg eksamen	21
7.0 Norskarakterar (på trinn 3) for kinesiske studentar 2003-2014	23
7.1 Munnlege eksamensresultat	24
8.0 Oppsummering: Nokre plausible forklaringar på at få kinesiske studentar oppnådde god munnleg kompetanse	26
8.1 Barrierar for motivasjonen til å utvikle munnleg kompetanse i målspråket engelsk.	26
8.2 Barrierar og utfordringar med å praktisere norsk munnleg	26
9.0 Funn og nokre tendensar	27
Litteratur	28

Føreord

Studentmobiliteten mellom kinesarar til vestlege land har vore stor dei siste åra. Ei undersøking viste at over 80 % av dei kinesiske studentane ønskte å studere i utlandet (Hansen og Thøgersen 2008, Kristoffersen 2008), og ifølgje Statistisk Sentralbyrå var dei i fleirtal av utanlandske studentar ved norske utdanningsinstitusjonar i perioden 2000-2010. Høgskular og universitet som tilbyr norskstudium (på trinn 3), har krav om at studentane oppnår karakteren E eller betre både på munnleg og skriftleg eksamen for at dei kan studere vidare i det norske utdanningssystemet. Kinesisk og norsk er svært ulike språk (t.d. Husby og Fufen 2006, Bøckman 2006), og ikkje minst er munnleg norsk ei særskilt utfordring for kinesiske studentar.

Volda, mars 2017

Reidun Aambø

Innleiing

Deler av overskrifta er eit lån frå Lixian Jin og Martin Cortazzi som stiller spørsmålet «*The culture the learner brings: a bridge or a barrier?*» (2012:98). Dei viser at studiekulturen som internasjonale studentar har med seg frå heimlandet, har stor innverknad på prosessane i klasseromet og korleis dei ser på roller og læringsstrategiar i andrespråklæringa. I prosessen med å tileigne seg munnleg norskkompetanse viser denne rapporten i hovudsak barrierane som kinesiske studentar har med frå studiekulturen i heimlandet.

Årsstudiet «Norsk språk og samfunnskunnskap for internasjonale studenter» (NIS, tidlegare NUS, trinn 3) på Høgskulen i Volda (HVO) gir 60 studiepoeng i ein bachelorgrad og kvalifiserer til å fortsette på eit fagstudium på ein norsk høgskule eller universitet. Minstekravet både i skriftleg og munnleg er at studenten oppnår karakteren E. Seks timars skriftleg eksamen tel 2/3 og munnleg eksamen (25 minutt) tel 1/3 av samla karakter. Framstillinga her gjeld korleis 68 kinesiske eksamenskandidatar (1992/1993-2013/2014) meistra munnleg norsk.

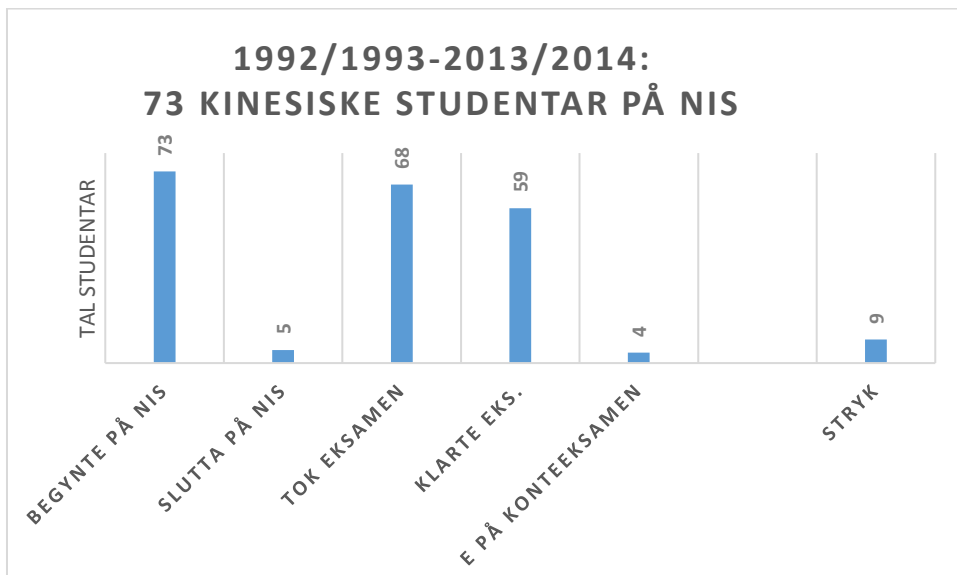


Diagram 1: Alle kinesiske studentar som begynte på NIS-studiet ved Høgskulen i Volda i prosjektperioden. 87% klarte eksamen, 13% fekk den samla karakteren F.

1.0 Bakgrunn og problemstillingar for studien

Få av dei 68 kinesiske studentane som tok NIS-eksamen ved HVO (1992-2014) oppnådde god kompetanse i munnleg norsk, målt i eksamenskarakterar på trinn 3.

Prosjektet (1991-2014) var tredelt: Alle studentane hadde ein karakter i engelsk frå høgere utdanning, og eg ville undersøke om læringsstrategiar og motivasjon i engelsklæringa i Kina hadde påverka norsklæringa når det galdt munnleg norskkompetanse. Eit anna spørsmål var: kva var gode strategiar/kva «lønste seg» for å oppnå ein god engelskkarakter i heimlandet? For dei kinesiske studentane var det nytt i andrespråklæringa her at dei skulle ta munnleg eksamen, og eg ville derfor undersøke korleis det var å tilpasse læringsstrategiane med tanke på å ta munnleg eksamen i ein norsk kontekst.

2.0 Den teoretiske ramma for studien.

Intervjua av studentane og analysen av datamaterialet er i hovudsak gjort ut frå omgrep i Sternbergs teoriar om 'tenkestilar' (*Thinking Styles*, 1997, 2000, 2001) og Robert C. Gardners sosiopedagogiske modell for motivasjon som gjeld haldning, ønske og innsats/uthaldenheit i andrespråklæringa (*attitudes, desire and motivational intensity*, (1985:54, 2001). Elles vert det brukt teoriar om andrespråklæring av Dörnyei (2005, 2009), Abrahamsson (2009), Oxford, R.L. (1990) og Biggs (1987, 2007).

2.1. Nokre definisjonar og termar i framstillinga:

Munnleg kompetanse kan definerast som evna til å forstå og skape meining i ein interaktiv prosess mellom to eller fleire talarar (O'Maley & Valdez, 1996). Å uttrykke seg, lytte, respondere og vere i stand til å delta i diskursar knytt til ulike emne og ulike språksituasjonar, er ferdigheiter som er viktige for å fungere sosialt og i studium (Børresen, Grimes, Svenkerud 2012). Munnleg kompetanse er eit av fire kompetanseområde i literacyforskinga og i "fremtidens skole" (NOU 2015:8, s 41).

Innlærarar på alle språknivå brukar strategiar, og kva læringsstrategiar ein tar i bruk, kan vise noko om kva motivasjon ein har i språklæringa. **Læringsstrategiar** (prosedyrar) handlar om kva reiskapar og framgangsmåtar vi brukar når vi skal organisere eiga læring (Oppl.l.§1-2 og LK13), og Griffiths (2008: 87) karakteriserer læringsstrategi som medvitne, valte prosessar som regulerer eiga språklæring. Læringsstrategi i dette prosjektet gjeld først og fremst innlærarens innsats og vilje til munnleg kommunikasjon av andrespråket i og utanfor klasseromet. Det er derfor aktuelt å skilje mellom læring (learning) og tileigning/“ervervelse”

(acquisition) der læring står for den kognitive, medvitne tilnærminga til målspråket, medan tileigning vil seie “an unconscious and spontaneous occurrence in a naturalistic language setting that leads to conversational fluency” (Oxford 1990:4).

Oxford (1990:8) definerer omgrepet som «operations employed by the learner to aid the acquisition, storage, retrieval and use of information... (they are) specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective and more transferable to new situations.” Biggs (2007:13) formulerer det slik: "Motive describes why students choose to learn, whereas strategy describes how students go about their learning". Biggs sin teori om læringsstrategiar opererer med tre læringsmåtar: overflatelæring/overflatisk læring (*surface*: ein reproduksjon av det som er lært for å klare krava), *deep* (studenten forstår godt det som er lært) og *achieving* (ein strategi som gjer at ein når ønskte resultat).

Ordet *motivasjon* er brukt i daglegspråket og blir gjerne brukt synonymt med ordet *drivkraft* (Nynorskordboka 2012). Motivasjon er det sentrale elementet i Gardner sin Socio-Educational Model (1982, 1985, 2001), og er primært definert som haldningar til å lære målspråket, ønske om å nå målet og kor stor innsats som innlæraren brukar i prosessen; «Motivation refers to a complex of three characteristics (...); attitudes towards learning the language, desire to learn the language, and motivational intensity” (1985:54). Andrespråklæring har både sosiale og psykologiske perspektiv, og motivasjonen har stor innverknad på graden av innsats, tid og energi som innlæraren brukar i prosessen (Spolsky 1989, Kang 2000, Chi-keung 2006). Williams og Burden definerer akademisk motivasjon som “a state of cognitive and emotional arousal, which leads to a conscious decision to act, and which gives rise to a period of sustained intellectual and/or physical effort in order to attain a previously set goal (or goals)” (1997:120).

Når det gjeld andrespråklæring, er motivasjon ofte klassifisert som *affektiv/integrativ* og *pragmatisk/instrumentell*. “Integrativeness is an attitude defined as a genuine interest in learning the second language in order to come closer to the other language community”, ifølgje Gardner (2001:5), og Abrahamsson tilføyer at «integrativ motivasjon oppstår då innlæraren vill identifisera sig med målspråket, målspråkstalarna och deras kultur» (2009: 207). Integrativitet har spela ei stor rolle i utviklinga av motivasjonsteoriar i språklæringa, og denne typen motivasjon har generelt sett vist seg å vere den mest utslagsgjevande (Gardner og Lambert, 1972, Jackson, 2008). Dörnyei (2007) har sett spørsmål ved at identifikasjon med målkulturen er ein føresetnad for ein optimal motivasjon til å lære målspråket, og Jackson minner om ”the impact that globalization may have on a learner’s identity and motivation to

learn a language” (Jackson 2008:203).

Den instrumentelle motivasjonen for språklæringa gjeld gjerne eit pragmatisk syn på akademisk suksess og framtidsplanar i eit nytteperspektiv (Gardner og Lambert 1972, Ortega 2009). Innlæraren har ein funksjonell grunn for å lære eit andrespråk og ser såleis språket som ei investering og eit verkty for å oppnå noko anna. Interesse for språket i seg sjølv og identifisering med målspråkstalarane og kulturen deira er ikkje eit mål, og integrering og eit ønske om å bli sosialt akseptert av målspraksgruppa er ikkje sjølvstakt (Abrahamsson 2009: 207). Men den instrumentelle motivasjonen kan også vere ei drivkraft ifølgje Dörney (2009).

Deci og Ryan (1985) har introdusert termane *intrinsic* og *extrinsic* motivation som utvidar betydninga av integrativ og instrumentell motivasjon noko. **Intrinsic motivation** står for ein indre trong til å lære eit språk, og aktiviteten er i seg sjølv ei belønning. Kjensla av å meistre språket (competence) og at ein sjølv har valt å lære det (self-determination), er signifikante faktorar. Når ein språkinnlærer har ein *extrinsic motivation*, har ein forventning om "ytre" belønning, og denne typen motivasjon er trigga av ytre krefter (t.d. pengar, prisar, universitetsgrader). Motivasjonsfaktoren «self-confidence» står for trua ein har på seg sjølv; at ein har evne til å nå måla eller å utføre oppgåver på ein kompetent måte" (Dörney 2009:123). Jamfør 'competence' ovanfor. Dette gjeld særleg innlæraren av eit framandspråk som ikkje har tilgang til direkte kontakt med målspraksbrukarar, til dømes kinesiske studentar som lærer engelsk i ein kinesisk kontekst (Lei, 2012, Yue, 2012).

Sternbergs *teori om tenkestilar (Thinking Styles)* (1997, 1998, Zang & Sternberg 2000) vert i denne samanhengen brukt om ei kognitiv sentrert tilnærming, ein føretrekt måte å bruke evnene. "A style is a preferred way of thinking or of doing things. A style is not an ability, but rather a preference in the use of the abilities people have" (Sternberg 1997:14). Tenkestilar er delvis sosialiserte, dvs. utvikla ved internalisering av tenkestilane til rollemodellar eller signifikante andre, t.d. lærarar og skulesystem. Frå tidleg oppvekst opplever individet at visse tenkestilar "lønner seg" betre enn andre, og mennesket vil seinare ha preferanse for desse. Til dømes kan måtar å tenke på legge føringar for korleis ein likar å arbeide, løyse oppgåver eller å uttrykke seg (1997:99, 12-15). Det er ein samheng mellom studentane sin motivasjon for læring, læringsstrategiar og tenkestilar.

Sternberg uttrykker teorien om individet sitt mentale sjølvstyre (mental self-government) ved hjelp av ein metafor for styresettet i eit samfunn: den lovgjevande, utøvande og juridisk tenkemåten som igjen er delt inn i fire føretrekte tenkemåtar: den monarkiske, hierarkiske, oligarkiske og den anarkistiske tenkemåten (1997:27-43, 44-59). *Den utøvande tenkemåten* (executive style) kjenneteiknar preferansar for å følgje klare reglar, og ein

føretrekkjer oppgåver som er definerte og har eit tydeleg mål (Zang, Sternberg 2000:s474).

Dei som har preferansar for ein såkalla *ekstern tenkemåte*, vil samarbeide med andre når dei løyser oppgåver, medan dei som primært har *ein intern tenkemåte* gjerne er reservert av natur, er oppgåveorienterte og likar best å arbeide individuelt (Zhang og Sternberg 2000:274). Når det gjeld Sternbergs teori om ulike orienteringar utifrå tenkestil, opererer han med *ein liberal tenkemåte* (dette er gjerne personar som ønskjer endring og noko spennande), og *ein konservativ tenkemåte*. Denne måten å tenke på kjenneteiknar personar som er fornøgde med prosessar og oppgåver slik dei er utan endringar, dei "prefer adhering to the existing rules and procedures in performing tasks". Dei likar ikkje å gjere feil, og dei ønskjer å "play it safe" (Zang og Sternber 2000:475-476).

I ein studie av to grupper på til saman 1069 kinesiske studentar (i Nanjing og Hong Kong) stiller Zang og Sternberg (2000: 4-66) spørsmålet: er det samanheng mellom tenkemåtar og læringsstrategiar? I studien overlappar Biggs læringsstrategiar (sjå ovanfor) og kva læringsstrategiar og tenkestilar studenten aktiviserer: For t.d. å lykkast i ein multiple-choice-test, (som kinesiske studentar er godt vane med), tar innlæraren i bruk ein overflatisk læringsstrategi (surface approach) og ein utøvande, konservativ og intern tenkestil - i motsetning til ein djup (deep) læringsstrategi med ein tenkestil som er juridisk, lovgjevande, liberal og ekstern (sjå ovanfor). Til ein viss grad kan tenkestilane bli modifisert av omgjevnadene som personen bur i.

Metalæring gjeld medvitne, valte aktivitetar som innlæraren tar i bruk for å regulere eiga språklæring (Griffiths 2008:87). Ein person som har eit metaperspektiv på eigne tenkestilar har evna til å justere handlingar, det Sternberg og Grikorenko (1997:707-708) kallar fleksibilitet, noko som er nyttig for utvikling i læringsprosessen.

3.0 Studentgruppene i prosjektet:

Denne framstillinga omfattar i nokre delar alle dei 73 kinesiske studentane som begynte på NIS-studiet mellom 1992 og 2014, nokre delar handlar om alle dei 68 kinesiske studentane som innan prosjektperioden tok eksamen ved HVO (1992/1993-2013/2014) og andre delar gjeld 56 av desse som tok norskeksamen etter at bokstavkarakterar var innførte (2003-2014). For å få studieplass på NIS-studiet, måtte studentane ha ein karakter i engelsk frå høgere utdanning, dei måtte ha studert 1-2 år på universitet eller høgskule i heimlandet og vere tatt opp på eit fagstudium i Noreg. Alle dei kinesiske studentane hadde minst 14 års skuleerfaring med undervisningsmåtar og læringsstrategiar i heimlandet, og alle hadde hatt minst 9 år med engelskundervisning (vitnemål, intervju).

3.1. Dei 68 kinesiske studentane som tok eksamen ved HVO (1992/1993 - 2013/2014)

Dette var ei nokså homogen gruppe: (opplysningar frå vitnemål og intervju).

*Alle hadde studert minst 2 år på eit universitet i Kina og hadde såleis eit akademisk utgangspunkt for språklæring og studium i Noreg.

*Tre kvinner som hadde budd i Noreg i 1, 2 og 3 år då dei begynte på NIS-studiet, var i alderen 26, 28 og 45 år. Ein mann som kom direkte frå Kina, var 33 år då han starta på studiet i Volda. Elles var dei 64 andre studentane i alderen 20-26 år (med gjennomsnittsalder på 21,7 år) og kom direkte frå heimlandet til NIS-studiet på Høgskulen i Volda.

*Alle hadde ein karakter i engelsk frå høgre utdanning. Fire studentar hadde hatt ekstra engelskopplæring med amerikanske lærarar i eit halvt til eit år.

*Vitnemåla viser at berre ein student hadde studert eit humanistiske fag (framandspråk og litteratur som eit stort fag, 4 år). Fire hadde studert animasjonsfilm og fire hadde studert dramapedagogikk, dei 63 andre hadde studert økonomifag og ulike ingeniørfag (i tillegg til obligatorisk engelsk, kinesisk, politikk osv.).

*Alle var heiltidsstudentar på norskstudiet. 65 kinesarar hadde opphald med studentstatus, og 3 hadde norsk ektemake og fast opphaldsløyve i landet. 23 var kvotestudentar. 3 studentar hadde i periodar serveringsarbeid på ein kinesisk restaurant.

*Ingen av dei 68 studentane hadde born. To av dei hadde kvar sine søsken i Kina, dei andre var einebarn. Eit kinesisk ektepar studerte på same NIS-kullet, 3 kvinner var gifte med nordmenn, dei 63 andre var ugifte.

*Ingen hadde hatt formell norskopplæring før dei tok til på NIS-studiet, men dei tre kinesiske kvinnene som hadde budd i landet i 1 og 3 år, hadde lært noko norsk sidan dei hadde norsk ektemake.

*Alle hadde søkt og fått plass på eit fagstudium som dei kunne begynne på dersom dei klarte norskeksamen

4.0 Metodane og materialet

I prosjektet har eg nytta både kvantitativ og kvalitativ metode på materialet som er:

*opplysningar frå studentane sine søknader til NIS-studiet (kinesiske vitnemål)

*karakterar på engelskeksamenar og poengsummer på TOEFL-/IELTS-testar (frå kinesiske universitetsvitnemål).

*eksamenskarakterar i norsk munnleg (på trinn 3, HVO),

*to kinesiske forskingsrapportar om motivasjon i engelskstudiet ved to universitet i Kina, Lei 2012, Yu, 2012.

*ei undersøking om sosial inkludering og vilje til å bruke norsk i studiemiljøet ved Høgskulen i Volda (Aambø, NOA 2/2013) 31 kinesiske studentar (i 2007, 2009 og 2012) svarte skriftleg på ei spørjeundersøking og vart i tillegg intervjuet, og 22 etnisk norske studentar svarte på eit spørjeskjema.

*Intervju med 73 kinesiske studentar 1-2 veker etter studiestart (1992-2014)

*Intervju med 68 studentar etter 7 månader på NIS-studiet (5 slutta i første semester).

*Evalueringsrapport av NIS-studiet (om obligatoriske kollokviegrupper, 2. semester).

*Nokre narrativar/sitat frå 12 essay av kinesiske studentar (andre semester) som er relevante for å eksemplifisere og belyse funna i prosjektet.

4.1. Det første intervjuet av 73 kinesiske studentar på NIS-studiet frå 1993-2014.

1) Ein intervjuguide med sju korte spørsmål sikra fokus og at alle fekk dei same spørsmåla (på engelsk, skriftleg og munnleg) i alle kulla, 1 - 2 veker etter studiestart. Læraren kryssa av på skjemaet etter kvart. Spørsmåla var basert på Gardners motivasjonsteori (1985), og hovudspørsmålet galdt:

*motivasjon og haldning til å lære engelsk: «How did you like to study English in your home country?» - med oppfølgingsspørsmålet "why?/why not?"

Vidare: Om dei hadde snakka engelsk i klassen/i fritida i Kina

*om dei hadde hatt ekstra engelskundervisning,

*om dei hadde hatt kinesiske eller engelske/amerikanske lærarar

*om engelskeksamener i heimlandet.

4.2. Det andre intervjuet: Om lag 7 månader etter studiestart vart 68 studentar (5 slutta i 1. semester) intervjuet med ein semistrukturert guide som grunnlag (i 15-20 minutt, på norsk med støtte i engelsk etter behov):

*om å praktisere norsk munnleg i klasseromet, i pararbeid og kollokviegrupper

*om å snakke norsk i sosiale samanhengar utanom undervisninga

*om dei hadde norske vener

*om framtidsplanar (etter fagstudium i Noreg).

5.0 Forsking på undervisningsmetodar og motivasjon i engelsklæringa i Kina.

Både kinesiske og vestlege forskarar ser at undervisningsmåtar og læringsstrategiar som gjeld andrespråklæring i Kina kan føre til låg munnleg kompetanse. To illustrasjonar eksemplifiserer grunnleggande ulike orienteringar når det gjeld språkundervisning og studentroller i Kina og i vestlege land, ifølgje Lixian Jin og Cortazzi (2011:102-103):

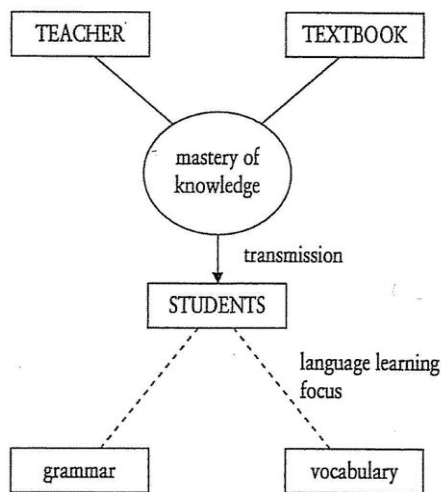


Figure 2 A Chinese cultural model of learning English

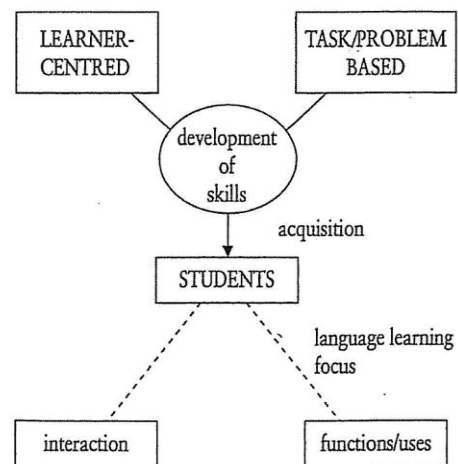


Figure 3 A Western cultural model of foreign language learning

Den kinesiske modellen til venstre legg ikkje opp til interaksjon eller dialogbasert undervisning. «For both (teacher and student) learning involves mastering a body of knowledge that is presented by a teacher», skriv Brick (2004:149). Verbet "undervise" på kinesisk betyr direkte omsett "å undervise boka" (jiao shu), og overføringsmetoden av kunnskapar frå bok og lærar til elevar og studentar har lang tradisjon også i framandspråklæringa (De Man 2006, Halskov Hansen 2012).

Fleire forskingsrapportar viser at engelskundervisninga i Kina i lang tid har fokusert meir på formell korrektheit enn kommunikativ funksjonalitet (t.d. Yu Wei og Chang Xiao-mei 2009:22-25). Det er rette svar på skriftlege eksamenar som tel, og kinesiske læringsstrategiar er derfor å lese i bøkene framfor å utvikle munnleg kompetanse (Doyle 2005, intervju). Å lære engelsk på ein "hyggeleg" måte (samtale, høyre på engelske songtekstar, sjå ein engelsk film) er sett på som det motsette av seriøs undervisning; «A lesson in which they have spent an hour in discussion but have not in the end got a list of new words or grammar points to

review, has been a waste of time» (Brick 2004:154). Når det gjeld lærarane, viser ein av kategoriane i ei undersøking at dei har minst å seie for motivasjonen til å lære engelsk (Lei 2012:106).

Konkurransen om både studieplassar og jobb er stor i Kina. Læring er derfor i høg grad ein pragmatisk aktivitet som er motivert av praktiske mål, til dømes å få ein jobb (De Man 2006, Kristoffersen 2008, Lei 2012). Det er dessutan dyrt å studere i Kina, ein familie i byen må ut med fire årsløner og ein bondefamilie betalar 13 årsløner for å få barnet igjennom ei universitetsutdanning (Halskov Hansen og Thøgersen 2008:144, essay). Foreldre og studentar forventar derfor at undervisninga er 'seriøs' og fører til at studenten oppnår gode eksamensresultat. "Alle må fokusere på det ultimate mål, den avsluttende eksamen, og da er det viktig å kunne lære et stort pensum utenat» ifølgje professor i kinastudiar ved UiO, Halskov Hansen (2012:18). «En god student husker setningene i boka», seier ein kinesisk student i eit intervju (jf. den utøvande og konservative tenkestilen, Zang, Sternberg 2000: 474 – 476, vedlegg).

I dei siste tiåra har Kina opplevd sosioøkonomisk endring, globalisering og modernisering, og utdanning spelar ei viktig rolle når det gjeld sosial mobilitet i det kinesiske samfunnet (Zheng og Li 2014). Utdanningssystemet satsar på engelskopplæring meir enn tidlegare, og kinesiske forskarar ved fleire universitet har undersøkt ulike sider og komponentar ved motivasjonen til kinesiske studentar som lærer engelsk i ein kinesisk kontekst, til dømes Yue (2012) og Lei (2012). Dei har mellom anna testa ni motivasjonskategoriar i engelsklæringa på grupper av vilkårleg valte studentar ved universiteta i Yunnan og Jiangsu i 2010 og 2011. Dei skil mellom integrativ og instrumental motivation og termene *intrinsic* og *extrinsic motivation* (Gardner 2001, Deci og Ryan 1985, sjå ovanfor).

Konklusjonen i begge desse store undersøkingane er klar («overwhelming»): Den instrumentelle motivasjonen er mykje sterkare enn den integrative: "Extrinsic (instrumental) motivation paints a picture of students' learning English as a means to an end" (Lei 2012:105). "They are utilitarian-oriented to learn English and mainly directed by external rewards or instrumental goals» (Yue, 2012:15). Engelsk var eit instrument for å oppnå eksamenar og universitetsgrader, eller å få ein jobb, og ein høg prosent lærte engelsk fordi minst eit halvt års engelskstudium er obligatorisk for alle studentar på høgskular og universitet i Kina, same kva fag dei elles studerer. Ein må klare engelskeksamen som vert arrangert to gongar i året, før ein kan ta ein avsluttande eksamen i andre fag (Yue 2012, intervju). Ein av konklusjonane i Yue Yu si forskning peikar på at systemet i seg sjølv på

denne måten stimulerer til ein instrumentell motivasjon; "Without these requests, it is very easy for learners to give up learning. It will not generate strong and persistent motivation for language learning" (Yue, 2012:8).

Vi kan sjølvsagt ikkje generalisere engelsklæringa til kinesiske studentar, men vi kan sjå nokre trekk og tendensar. Dei kinesiske vitnemåla i dette materialet viser at dei 73 studentane kom frå meir enn 30 universitet (av 2305 institusjonar for høgare utdanning, 2009). Det gjekk fram av intervju at undervisningsmetodar og den forventa aktiviteten til studentane i engelsklæringa var nokså lik. «Høyere utdanning styres fra nasjonalt nivå, det er ett lovverk for hele Kina, og godkjenning og akkreditering gjøres av det sentrale, nasjonale utdanningsdepartementet», ifølgje Yuzhou Cai (i SiU 2011). Både undervisningsmåtar, pensum og eksamensordningar er dermed nokså like over heile riket og implementerte samtidig i alle regionar. Reformarbeidet går seint, det påpeikar også Halskov Hansen: «Det er påfallende få endringer i undervisningsmetodene jeg observerte på midten av 90-tallet og nå, meir enn 15 år senere» (2012:18).

5.1. Kinesiske studentar på NIS-studiet om engelsklæringa i Kina.

I dag er dei kinesiske studentane stort sett i stand til å kommunisere bra på engelsk, men uttalen kan variere mykje, og misforståingar skjer meir i kommunikasjon med kinesiske studentar enn med dei fleste andre internasjonale studentar på NIS-studiet. Det er nærliggande å tru at dei har hatt mangelfull taletrening i heimlandet.

Fleire kinesiske studentar hevdar i intervju at humanistiske fag (språkfag) har låg status og fører ikkje til lukrative jobbar i Kina; «Det er ingeniører og økonomipersoner som får mange penger», skriv t.d. ein kinesisk student (jf. Halskov Hansen 2012). Dei kinesiske studentane i prosjektet var, med eitt unntak, ikkje lingvistar, og ingen av dei kom hit til landet primært for å studere norsk språk. Fleirtalet av studentane hadde tatt tekniske og økonomiske fag, noko som truleg kan forklare at om lag 87% av dei 56 kinesiske studentane i prosjektet svarte i intervju (i første semester 2003-2014) at dei ikkje var motiverte til å lære engelsk i Kina; "We did not take it seriously". «Vi lærer (den) engelsk(en) vi trenger til eksamen». "Jeg ville studere bare biokjemi, ikke engelsk". Ein student fortel at det var foreldra som ville at ho skulle bli flink i engelsk for å ha sjanse til å arbeide i eit internasjonalt firma. Mora brukte derfor over halve månadsløna på å betale ein amerikanar som tilbød engelskundervisning på søndagar.

Det har god påverknad på språklæringa at innlæraren har positive haldningar, til dømes at målpråket er nyttig og har status (Gardner 1985, Dörnyei 2009). Når det gjeld

engelsk, kan ein dessutan snakke om ein 'global identitet', «a sense of belonging to a worldwide culture» (Arnett 2002). Motsett hevdar Trenkic og Schumann (2014) at dei som har statusspråket engelsk som førstespråk, i lang tid har meistra dårleg å lære eit framandspråk, nettopp fordi engelsk er eit verdsspråk, eit lingua franca; «We speak natively the language that the world is trying to learn» (i Razawi 2014:1). Dei klarer seg som oftast med morsmålet. Det same kan vi seie om kinesarar, for kinesisk er det språket som flest menneske i verda brukar - i Kina (FN/un.org. 2014). To studentar skriv i essay på NIS-studiet: «Jeg hadde ikke lyst å lære engelsk, jeg ville studere noe som ga jobb. Mange studenter liker ikke å studere språk. Det er vanskelig, og man får ikke bruk for det i Kina." "Da vi lærte engelsk, tenkte vi (at vi) ikke trengte engelsk i framtida, bare kinesisk". At målspråket ikkje blir oppfatta som nyttig, kan ha verka negativt inn på motivasjonen til å lære engelsk (jf. Tremblay and Gardner 1995, Arnett 2002, Dörnyei 2009). Likevel sa om lag ein firedel at dei var einige med foreldra; engelskkunnskapar er viktig for å få ein godt betalt jobb i ei internasjonal bedrift, noko som gir status i samfunnet og eit godt liv, "og nå begynner noen å tenke på annen måte fordi engelsk brukes i verden» (jamfør Jackson 2008 om motivasjon og globalisering).

Ifølgje vitnemål og intervju hadde ingen av dei 73 kinesarane i prosjektet hatt engelsk munnlegeksamen i heimlandet «for vi er så mange, 40-60 studenter i gruppen» (jamfør Doyle 2005), og ingen av dei hadde nokon gong fått karakter i munnleg engelsk. Tre kinesiske studentar dokumenterer dette i essays; (språket er delvis retta):

Jeg hadde engelsk fire år på universitet, men vi hadde ikke muntlig eksamen, bare skriftlig. I klassen leste to og to studenter sammen, men læreren kunne ikke høre på oss, vi var for mange. Vi laget mange oversettelser, men vi måtte ikke uttale. I engelsktimene snakket læreren kinesisk når han forklarte grammatikk, ikke engelsk(...) Her i Norge må studentene diskutere og samtale så mye. Dette er uvant for oss fra Kina.

Hvis læreren er kinesisk, er det ikke mulig med muntlig eksamen eller karakter. Engelsk eksamen var 2 timer, mest multiple choice og stil 100-150 ord.

Vi hadde kassetter og CD for å høre engelsk på rommet. Jeg leste engelsk tekst høyt alene, og jeg snakket engelsk med meg (selv) for å trene.

I essay dokumenterer også 12 kinesiske studentar frå fem regionar at munnleg trening i klasseromet var at to og to elevar/studentar las samtidig, t.d.: "Vi leste 10 minutter. 65 personer leste, læreren hørte ikke". Det er rimeleg å tru at eksamensformene og kompetansevurderingane legg føringar for lærarens undervisningsmetodar og for studentane sine strategiar i språklæringa. Når elevar/studentar ikkje skal ta munnleg eksamen, vert det gjerne ikkje øvd på det munnlege framandspråket i den formelle undervisninga. Denne

konsekvensen viser også Åsa Palvianen (2012) når det gjeld finske elevar som lærer svensk i eit område av Finland.

6.0 Motivasjonen til å studere norsk

Norsk er eit lite språk, og norsk språkbruk er stort sett avgrensa til Noreg. Vi kan derfor ikkje rekne med at det har status å lære norsk i motsetnad til engelsk, og berre to av 68 studentar meinte at dei kanskje kunne få bruk for norsk i Kina seinare (i fiskeimport).

Framtidsplanar og mål er faktorar som har innverknad på motivasjonen til å lære eit andrespråk (Gardner 1985, Ortega 2009). I den første spørjeundersøkinga i første semester på NIS-studiet (2003-2014) sa alle 56 studentane som seinare tok eksamen (med bokstavkarakterar) at dei skulle lære norsk for å bli kvalifisert til å ta ei akademisk utdanning, og 52 av 56 kinesarar (93 %) sa at dei deretter ville reise heim til Kina. Ingen var flyktning eller asylsøkjjar, og heller ikkje arbeidssøkande. Berre ein student i tillegg til tre kvinner med norsk ektemake, hadde planar om å bli buande og arbeide i Noreg etter fagstudiet. Vi veit at vel 90 % av kinesarane som har gått på NIS-studiet og er ferdige med bachelor-/mastergraden (2002/2003-2009/2010), har reist tilbake til heimlandet. Ein av grunnane er at dei er einebarn og må ta seg av gamle foreldre, ifølgje intervju og Zhengming ved Den kinesiske ambassaden (22.10.13). 25 av 56 studentar som studerte på ei kvoteordning, forplikta seg dessutan til å reise heim etter fagstudiet dersom dei skulle få studielånet frå Statens lånekasse ettergitt.

Alle kinesarane i prosjektet var medvitne om at dei måtte oppnå norskkarakteren E eller betre for å fortsette på fagstudiet som dei allereie hadde plass på. Dette kravet legg opp til ein instrumentell motivasjon i norsklæringa på linje med engelskkravet på universitet i Kina (jf. Yue 2012 ovanfor). Kinesarane hadde såleis "a previously set goal" (Williams and Burden 1998:120) for språklæringa som gjeld akademisk suksess og framtidsplanar. Dette kan verke positivt inn på norsklæringa (*learning*), men at dei har eit kort tidsperspektiv for opphaldet i målspråkskulturen (3-4 år), er truleg mindre motiverande for å investere tid og energi i sosial kontakt med målspråksbrukarane, jamfør *acquisition* i Oxfords terminologi (1990:4). «De som vil bli i Norge, klarer å lære språket og finne jobb», skriv Calisch ved Handelshøgskolen BI (2010:18) om kinesiske studentar, noko som tyder på at slike framtidsplanar verkar positivt inn på motivasjonen til å tileigne seg målspråket. Ein annan viktig skilnad på å lære engelsk i Kina og norsk i Noreg, er at studentane sjølve hadde valt å studere i Noreg (jf. *self-determination theory*, Deci & Ryan 1985).

tradisjon for å legge vekt på kommunikativ kompetanse: at ein person har evne og kunnskap til å bruke eit språk på ein lingvistisk, sosiolingvistisk og pragmatisk måte (t.d. Tenfjord 1999, Bennett, Allen 2003). For å utvikle generelle og spesielle språkferdigheiter, må derfor innlæraren delta i ulike diskursar, og vi språklærarar stimulerer studentar til å delta i både formaliserte og uformelle aktivitetar utanfor det formelle klasseromet (jf. nyare motivasjonsteori; Nortons teori om Social Investment, 2000, 2006). Vi lærer språk best gjennom kommunikasjon og samhandling med andre (Vox 2014), men dei internasjonale studentane sine ulike læringsstrategiar og ulike syn på studentroller, kan gjere samarbeidet vanskeleg i starten av norskstudiet.

Etter 24 år med undervisning av kinesiske studentar ved Høgskulen i Volda, har vi lærarane inntrykk av at dei jamt over er arbeidssame og seriøse studentar (jf. motivational intencity, Gardner 1985). I evalueringar etterlyser dei fleire skriftlege testar, dei viser derimot lågare motivasjon til å utvikle kommunikativ kompetanse (jf., Brick 2004, Badecka-Kozikowska 2010). I intervju 7 månader etter studiestart uttalar om lag 95% (av 56 studentar) at dei ikkje likte (daglege) munnlege parøvingar i begynnelsen av NIS-studiet: «Vi som var kinesiske sa, nå lærer vi 10 ord - og læreren sier vi skal samtale! I hjemlandet ble vi ikke oppmuntret (til) å snakke».

Alle dei 68 kinesiske studentane som var med i evalueringane av obligatoriske kollokviegrupper (to veketimar gjennom studieåret), skreiv at dette var ein arbeidsmåte dei ikkje tidlegare hadde erfaring med. Ein student sa at mange kinesiske studentar såg på gruppearbeid som fusk (cheating), og at det er risikabelt å dele kunnskap med andre: «Hvis jeg forklarer en annen student (noe), kan han ta god eksamen og få studieplass, ikke jeg». Ein annan poengterte at det er dyrt å studere i Kina. Tida på universitetet må derfor brukast effektivt. Nyttig og seriøs undervisning er det som fører til at studenten lærer dei rette svara. Å vere med på diskusjonar og gruppearbeid er derfor ikkje nyttige strategiar i dette perspektivet. Gruppearbeid tar lang tid, studentar kan lære feil av kvarandre for læraren kan ikkje kontrollere det som blir sagt. Sullivan (2000:118) viser dessutan at kinesiske studentar har lite trening i å ta i bruk engasjement-strategiar som samsvarer med ein deduktiv strategi (å introdusere tema og kome fram med eigne tankar), for «the concepts 'group work' and 'pair work' are associated with notions of choice, of independence, of freedom, of privacy and of equality».

Å delta i ei kollokviegruppe kvar veke er obligatorisk på NIS-studiet for at internasjonale studentar skal praktisere målspråket og bli vane med munnleg studentsamarbeid, og dei kinesiske studentane er 'lydige'. Før NIS-eksamen vert studentane

også råda til å delta i repetisjonsgrupper som ikkje er obligatoriske. Ein kinesisk student som gjennom året mest alltid var til stades i klassen, var fleire gongar borte frå desse samarbeidsgruppene. Ho repeterte åleine på biblioteket, men hadde etter alt å døme tru på at læraren hadde dei rette svara, for ein dag låg ein lapp i posthylla mi: «Jeg synes at jeg må forstå mine egne ulemper og må selv finne noen spørsmål når jeg repeterer. Etterpå besøker jeg deg og får svar».

6.2. Å praktisere norsk i klasseromet

I dag er det er naturleg å legge opp til dialogbasert undervisning i andrespråklæringa på vestlege institusjonar, og lærarane forventar munnleg aktivitet frå studentane si side, at dei tar sjansar og kan svare feil (Haug 2015). Når det gjeld asiatar, kan vi ofte oppleve at dei ikkje så lett taklar ein slik strategi. I intervju seier fleire at dei synest det både er skamfullt og pinleg å svare feil, «det er *embarrassing*, vi må tenke på *face*». Å la vere å svare er betre enn å gi eit feil svar (jf. konservativ tenkemåte, Zang, Sternberg 2000, s. 475, ovanfor). Sullivan (2000) stadfestar dette om den kinesiske studentrolla: “A widely respected concept of intelligent behavior in China emphasizes learning by copying, not by making mistakes” (2000:123), noko som gjeld både skrift og tale. Denne haldninga tek til i barneskulen. Ein kinesisk student på NIS skriv i eit essay: (Det er gjort små ortografiske og grammatiske rettingar)

Da jeg var liten følte jeg meg så trøtt hver dag. Jeg ville se på TV, men det var ikke mulig. Jeg ville leke ute, men det var ikke mulig. Jeg ville slappe av, men det var heller ikke mulig. Hver dag måtte jeg lese og lese, og det var så mye skolearbeid å gjøre. Derfor likte jeg natta, fordi jeg kunne ligge om natta, og i den tiden kunne jeg slappe av. Men dessverre, av og til drømte jeg om at jeg ikke kunne finne svaret på lærerens spørsmål. Det var så forferdelig.

Å vere aktiv i undervisninga vil i Kina seie "å lytte oppmerksom til lærers tale", ifølgje fleire kinesarar i prosjektet (jf. Brick 2004). I vestlege klasserom ser dei det som skam å svare på spørsmål som er stilt til alle utan at læraren seier namn. Ifølgje confusiansk tankegang er det å vise seg fram, vise kor flink ein er, "to show off" (jf. Peregoy & Boyle 2012).

Berre ein av 56 studentar i prosjektet sa i intervju at han av og til stilte spørsmål under forelesingane på universitetet i Kina, "og læreren hatet meg. Han sa til lederen (at) jeg skulle slutte studiet, og jeg tok et annet fag". Fleire sa at læraren "har en plan, vi må ikke forstyrre". I norske klasserom kan vi lærarar meine at kinesiske studentar er passive når dei t.d. ikkje stiller spørsmål i timane. Ein kinesisk student, Liu Wenxia som har tatt årsstudium i norsk, skriv i ein antologi:

”Hvis en kinesisk student stiller spørsmål til læreren i timen, så utsetter vi læreren for noe pinlig. Et spørsmål ville dessuten bety at vi setter spørsmålstegn ved lærerens

kunnskap og evne til undervisning. Og det er ikke sikkert at læreren er forberedt på spørsmålet og kan forklare så godt som hun/han ønsker. En kinesisk lærer vil da føle skam og utilstrekkelighet, og taper ansikt. Men den studenten som har forårsaket disharmonien og påført læreren skam, vil selv oppleve den største skammen og tape mest ansikt og selvrespekt (2005:242-243).

6.3. «The learner's willingness to interact with members of the L2 community» (Clément et.al. 2003).

I prosjektet viser viljen til å bruke målspråket i det sosiale rommet noko om strategien i tileigninga (acquisition), og viljen kan vere ein indikator på integrativ motivasjon; at innlæraren ønskjer kontakt med målspråksbrukarane (jf. Abrahamsson 2009). Språkinnlæring som skjer utanfor skulemiljøet, har sjeldan vore i fokus (Benson & Reinders 2011), truleg fordi graden av investering i målspråket og vilje til å kommunisere utanfor klasseromet er vanskeleg å måle (Norton 2000). Sjølvrapportering om dette er dessutan lite å stole på, ifølgje Oller (1981). Ein annan problematikk i dette prosjektet, var også at dersom ein opererer med dikotomien integrativ/instrumentell motivasjon, kan ein ikkje fange opp spekteret av motivasjonsfaktorar i andrespråkslæringa, for viljen til å kommunisere utanfor klasseromet kan tyde på at innlæraren både har ein integrativ og ein instrumentell motivasjon. Eit døme frå eit intervju: Ein kinesisk student som gjerne ville ha kontakt med norske studentar etter skuletid, syntest etter ei tid at det var "nytteløst" å snakke med dei, for «de liker ikke så mye å snakke om parlamentarisme og vikinger» (tema som var pensum for den kinesiske studenten).

I ei kvalitativ undersøking mellom 31 kinesiske studentar ved HVO (hausten 2007, 2008, 2009 og 2012) kom det fram at trivsel i studiemiljøet ikkje var tema i Kina, og at studentane heller ikkje prioriterte fritid og sosialt samvær i Noreg, det var sjølvsagt at studiet tok mest all tid. Berre ein student sa at han hadde norske vener (Aambø 2013). Det er såleis lite truleg at desse kinesarane var motiverte til å integrere seg sosialt i målspråkskulturen. Dei hadde ikkje ei '*genuine/intrinsic*' interesse for språket (Gardner 2001, Deci og Ryan 1985), heller ikkje *an arousal of curiosity* i Williams and Burdens terminologi om akademisk motivasjon (1997: 120). Kinesarane tok "den tradisjonelle studentrolla" på alvor; dei valde å studere meir framfor å oppsøke sosiale arenaer for å praktisere norsk (jf. Doyle 2005). Ifølgje intervju var det dessutan berre 3 av 73 kinesiske studentar som hadde sporadiske jobbar i helgane (på ein kinarestaurant).

I undersøkinga ovanfor (Aambø 2013) kom det fram at så mange som 26 av 31 kinesiske studentar vegra seg for å snakke både norsk og engelsk med norske studentar (jf.

rejecting strategies, Oxford 1990:120). Det er sjølvsagt ein fordel å ha ein ekstrovert/sosial personlegdom når ein skal ta initiativ til kontakt i målspråkskulturen (Abrahamsson 2009), men sosiokulturelle kodar kan vere medbestemmande for kor ekstrovert ein person kan tillate seg å vere (jf. Yu Dan 2009). To av studentane i ei undersøking problematiserer kulturspesifikke indikatorar på sosial kompetanse med kulturelle barrierar og respekt for distanse: «Jeg er kinesisk, vi lærer avstand til mennesker". "Vi skal ikke plage (andre) med spørsmål". Andrew Weiler har observert det same i andrepråkslæringa: "The adherence to one's own preferred means of communication can be so strong that unconsciously there can be bias against another language or culture" (2012:13).

Også den einaste kinesiske studenten i prosjektet som var lingvist, vegra seg mot å snakke norsk. Universitetsvitnemålet hennar viste at ho hadde fått ei utmerking i engelsk (skriftleg), men ho syntest det var pinleg å snakke feil i lag med nordmenn. Ho rekna med at norskeksamenen ville gå bra med ein strategi som gjekk ut på å studere mykje og ofte lytte på CDar som tilhørde lærebøkene (intervju). Denne studenten fekk C på skriftleg norskeksamen, men E på munnleg.

6.4. Å tilpasse seg ei ny kompetansevurdering: munnleg eksamen

Ifølgje Bøckman (2006) var Kina det første landet som arrangerte skriftlege eksamenar, og kinesiske studentar har rikeleg trening frå heimlandet i å ta skriftlege eksamenar og skriftlege testar i alle fag, gjerne kvar veke (Lei 2012, intervju). Undersøkinga ved Yunnan-universitetet (2012) viser også at utfordringar og meistring i testar og eksamenar kan vere ei drivkraft i engelsklæringa (jf. "self-confidence", Dörnyei 2001:201). Studentane hadde samstundes låg integrativ/instrinsic motivasjon:

They (the students) indicate strong agreement on enjoying the challenge and the sense of achievement in learning English but have no strong affection or interest in the language itself (...). They indicate little desire to prepare themselves to go abroad, be integrated into the target community and have no strong tendency to identify with the target culture" (Lei 2012:108).

Alle dei 73 kinesiske studentane i dette prosjektet meinte (i det første intervjuet) at skriftleg eksamen er viktigast, for i Kina er det skriftlege arbeid som tel og har status, også når det gjeld språkfaga. I evalueringane av NIS-studiet på kvart kull, ville fleirtalet av kinesiske studentar ha fleire testar (Jf. Zang og Sternberg 2000, *utøvande tenkestil* ovanfor).

I eit intervju etter 7 månader frå studiestart sa meir enn 85% av 68 kinesiske studentar at dei hadde mest tru på individuell læring, det Zang og Sternberg (2000) kallar ein "intern tenkestil" (jf. Doyle 2005, Brick 2004, Baddecka-Kozikowska 2010), og 80% sa at strategien deira for å forbetre den munnlege norskkompetansen, var å lytte på CDar, øve på språklab. og å snakke norsk med andre kinesiske studentar. Samtlege studentar på alle NIS-kull vert gjennom studieåret eksponerte for taletrening: daglege, munnlege parøvingar, obligatoriske kollokviegrupper kvar veke og obligatoriske diskusjonsgrupper med norske studentar som gruppeleiarar (28 timar pr. studieår). Alle har dessutan to framføringar om sjølvvalte emne for heile klassen. Likevel sa nær 70% av kinesarane at dei for alvor vart motiverte til å snakke meir norsk etter ein munnleg prøveeksamen med karakter. Først då innsåg dei at munnleg kompetanse har status og er nødvendig for å klare munnleg eksamen.

Det er nyttig for utvikling i læringsprosessen at studentane har eit metaperspektiv på eigne tenkestilar, då har ein evna til å justere handlingar og læringsprosessar, det Sternberg kallar fleksibilitet (Sternberg og Grikorenko 1997 s 707-708, ovanfor). Ein kinesisk student som fekk sluttkarakteren C på munnleg norskeksamen, tok etter ein prøveeksamen i bruk både 'metakognitive' og 'direkte sosiale strategiar' (Oxford 1990, Dörnyei 2009), men han skriv at han kjende på kulturelle barrierar; at han som kinesar var påtrengande om han tok direkte kontakt med nordmenn. Han viser likevel kreativitet i å skape kommunikasjonssituasjonar:

En dag jeg røykte utenfor blokka, så jeg mange sigarettneiper i plantene og på gresset. Jeg tenkte at jeg hadde lært på skolen: 'Dugnad er typisk norsk'. Jeg sa til studentene på felleskjøkkenet at vi må ha dugnad (...). Og vi plukket opp alle sneipene sammen, og alle snakket mye og hadde mye gøy. Å røyke og dugnad er bra for språk (essay).

Den einaste kinesiske studenten i prosjektet som hadde planar om å busette seg i Norge (i tillegg til tre gifte kvinnene) fekk karakteren B både på munnleg og skriftleg NIS-eksamen. Han hadde allereie frå starten stor vilje til å investere tid og energi i sosial kontakt med nordmenn i og utanfor studentmiljøet. Studenten meistra tidleg skriftleg norsk, og han meistra også godt intonasjon og prosodi, men han var ikkje fornøgd med forståinga av talt norsk. Han meinte det var vanskeleg å skilje orda frå kvarandre. Nokre veker uti første semester, fortalte han oss lærarane at han berre forstod 20% av det vi sa i undervisninga. Ei veke seinare ga han oss melding om denne strategien; "I helga lyttet jeg til CD 20 timer, og denne uka forstår jeg 80 - 85% av lærerens tale».

7.0 Norskkarakterar (på trinn 3) for kinesiske studentar 2003-2014.

Diagram 2

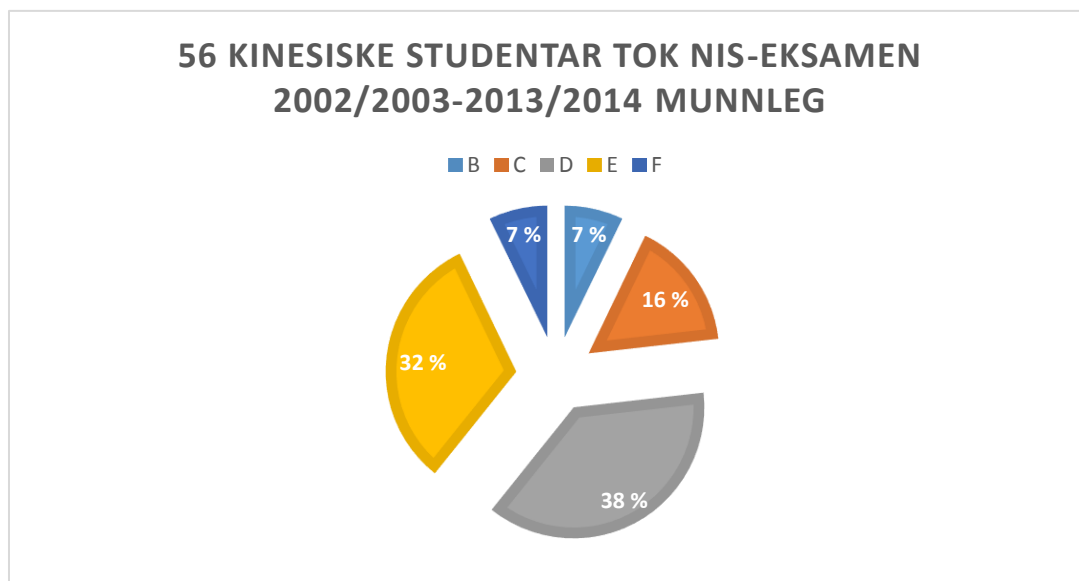
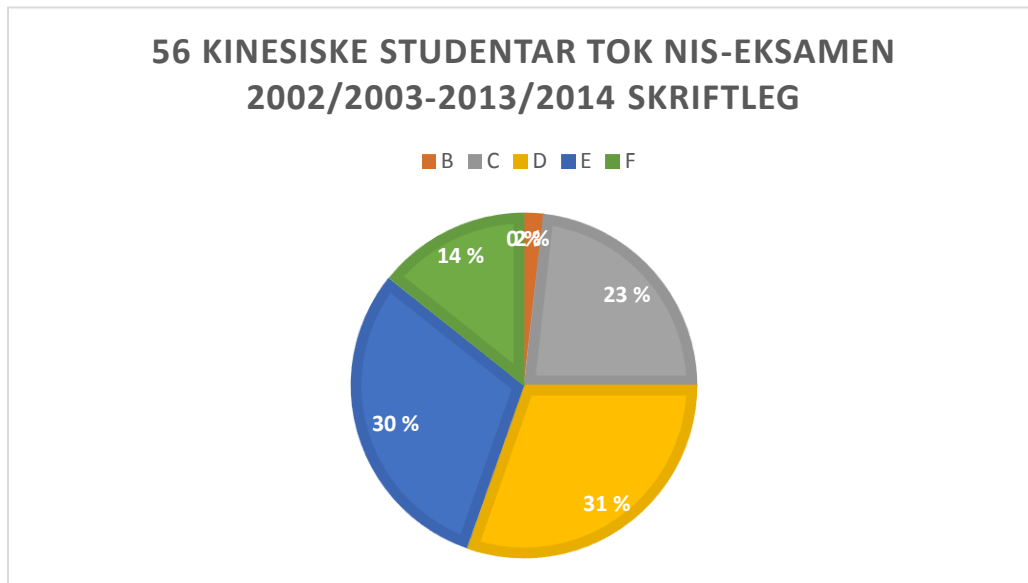


Diagram 3

Skriftleg eksamen tel 2/3 av samla karakter og varer i 6 timar. Munnleg eksamen tel 1/3 og varer i om lag 20-25 minutt; Studentane les høgt ein bit frå ein pensumtekst, forklarar understreka ord og samtalar med to faglærarar. Dei vert prøvde i eit pensum i samfunnskunnskap og skjønnlitteratur/sakprostatekstar. Det vert alltid nytta ekstern sensor både på skriftleg og munnleg eksamen.

7.1. Munnlege eksamensresultat

På norskstudiet (2003-2014) fekk 8 av 56 kinesiske studentar (14%) karakteren D på skriftleg eksamen (som tel 2/3 av karakteren), men E på munnleg, og den samanlagte karakteren blir derfor D. 24% oppnådde C i skriftleg, mot at 17% fekk C i munnleg (og 4 fekk B). Den kinesiske studenten som fekk C på skriftleg og E på munnleg eksamen, hadde denne kommentaren: «Å skrive norsk er lettere enn å si norsk».

Av alle dei 68 kinesiske kandidatane som har tatt NIS-eksamen ved HVO fekk 21% betre karakter på skriftleg enn på munnleg eksamen. Denne karakterfordelinga er elles uvanleg i internasjonale grupper ved HVO, oftare oppnår studentane best karakterar på munnleg eksamen. I same periode (2003-2014) fekk t.d. knapt 3% av dei 82 afrikanske studentane betre karakter på skriftleg enn på munnleg eksamen.

Av internasjonale eksamenskandidatar frå 88 land var det dessutan berre kinesiske studentar (4) som fekk munnlegkarakteren F (2003-2014). På NIS-studiet totalt (1991-2014) er det 6 studentar frå Kina og 2 studentar frå Mellom-Asia som har fått sluttkarakteren F på munnleg eksamen (jf. lingvistisk og kulturell avstand til målspråket, Svanes 1988). Elles har alle dei 453 andre studentane frå til saman 105 land/statar oppnådd munnleg ståkarakter. Ingen av dei 68 kinesarane som har tatt NIS-eksamen ved HVO (1992/1993-2013/2014) oppnådde karakteren A, og berre ein kandidat frå Kina har fått karakteren B i begge disiplinlar.

Dei 4 kandidatane (7% av 56 studentar) i dette prosjektet som fekk eksamenskarakteren F på munnleg eksamen (og også på skriftleg), var 2 kvinner og 2 menn. Nokre mulege fellestrekk var at dei var nokså unge, i alderen 20 - 23 år. Av kinesiske vitnemål og intervju går det fram at ingen av dei hadde lært eit anna framandspråk enn engelsk, dei hadde låg score på engelsktesten IELTS (5.0-5.5 poeng av 9 oppnåelege), og dei hadde ikkje hatt ekstra engelskundervisning eller engelsk/amerikansk engelsklærer i heimlandet. Dei klarte den obligatoriske engelskeksamenen på universitetet i Kina på andre eller tredje forsøk. Ei kvinne sa at ho likt nokså bra å lære engelsk, for då kunne ho skrive brev til ein slektning i Canada. Dei tre andre sa i intervju at dei ikkje likte å lære engelsk, og ingen av dei hadde hatt nokon å praktisere språket med.

Dei fire kinesarane fekk tidleg vite at dei trengte å øve meir på å snakke norsk, men framfor å endre strategiar og takke ja til kontakt med norske familiar og delta på sosiale aktivitetar, prioriterte dei å studere («Jeg må lese mer»). Ei av kvinnene sa til dømes at ho ofte las til klokka to om natta. Dei fire studentane hadde det til felles at dei var passive i gruppearbeid, og dei kjende ingen nordmenn dei kunne snakke norsk med utanom dei to norske gruppearbeidarane på obligatoriske samtalegrupper (28 timar per studieår). På spørsmål

om dei samarbeidde med medstudentar, var svaret at dei gjorde oppgåver i lag med andre kinesarar. Desse studentane hadde søkt på ingeniør- og økonomifag i Noreg.

Dei fire kinesiske studentane som fekk B i norsk munnleg, var i alderen 21-26 år, 3 kvinner og 1 mann. Desse gode resultatane viste korrelasjon med ekstra engelskopplæring med amerikanske lærarar. I intervju gjekk det fram at desse fire hadde brukt framandspråket munnleg på ekstrakursa i heimlandet, men ikkje i engelskopplæringa på skule og universitet. Dei syntest at den vanlege engelskundervisninga var lite inspirerende (jf. Lei 2012), men dei meinte det var svært nyttig å få ein god karakter. Desse fire studentane hadde i Sternbergs terminologi *eit metaperspektiv på eigne tenkestilar*, og dei viste *fleksibilitet*. I intervju sa dei at dei etter ei tid på studiet forstod at det var nødvendig å praktisere språket. Dei deltok derfor i nokre aktivitetar i studentmiljøet, og den kinesiske mannen hadde fått norske vener. Ingen av dei hadde formell norskopplæring før norskstudiet. Ein av dei fekk B på skriftleg eksamen, og tre fekk C (og karakteren vart då C samanlagt). Men sjølv om dei var mest interesserte i språk og humanistiske fag, studerte dei likevel vidare på tekniske og økonomiske fag i Noreg, fag dei hadde begynt på i heimlandet.

"En viktig dimensjon i det å lære et andrespråk er å utvikle gode muntlige språkferdigheter. Det er påvist at det er en sterk sammenheng mellom tekstforståelse og muntlige ferdigheter», skriv Palm og Seierstad Stokke (2014). Når det gjeld dei kinesiske studentane i dette prosjektet, er det rett å seie at det er sterkast samanheng mellom lytteforståing og munnlege ferdigheiter. Vurderinga av alle skriftelege eksamenssvar til dei 68 kinesiske studentane som tok eksamen ved Høgskulen i Volda (1993-2014), gir eit eintydig bilete: Tekstproduksjonen (essayet) og å svare skriftleg på spørsmåla til skriven tekst (avisartikkel) gir best resultat av fem eksamensoppgåver, også mellom dei 10 kinesiske studentane som fekk lågaste ståkarakter, E (2003-20014). Eksamensoppgåva som krev reseptive, auditive ferdigheiter, ei forelesing på 15 minutt, og å svare skriftleg på 5 tilhøyrande spørsmål, er derimot utan unntak den oppgåva som har gitt lågast poengsum for alle dei 68 kinesiske studentane. Utan denne lytteprøva ville det ikkje ha vore nemneverdige skilnader mellom dei skriftelege eksamensresultata for kinesarar og andre internasjonale studentar på NIS-studiet.

Dei auditive vanskanane har også kome fram i essay og intervju: «Det er bedre å se (lese noe) en gang enn (å) høre ti ganger». Nokre studentar har forklart problema med at norske ord, i motsetnad til kinesisk, skil mellom lang og kort vokal, dei kan ha mange stavingar og vere samansette. Nokre vokallydar er ukjende (æ og ø). Norske setningar vert oppfatta som ein lang straum av lyd, ein veit ikkje kvar det eine ordet sluttar og det andre tek til. Ifølgje

Husby og Fufen vert mandarin beskrive som eit språk med avgrensa distribusjon av lydar og med enkel stavingsstruktur (2006, s 53).

8.0 Oppsummering

Nokre plausible forklaringar på at få kinesiske studentar oppnådde god munnleg kompetanse

Er studiekulturen frå heimlandet ei bru eller ein barriere i andrespråklæringa? Når det gjeld kinesiske studentar som studerer norsk ved HVO, er det grunn til å svare positivt på begge delar. Kinesiske studentar er vanlegvis svært arbeidsame, pliktoppfyllande og seriøse, dei nyttar tida til studium. Frå heimlandet har dei med ei studentrolle og ein læringsstrategi i framandspråklæringa som i ein norsk kontekst kan bli sett på som ein barriere. Det er barrierane som i hovudsak har blitt framstilte her.

8.1. Barrierar for motivasjonen til å utvikle munnleg kompetanse i målspråket engelsk:

- *Studentrolla: ikkje svare feil, ikkje stille spørsmål i undervisninga.
- *Undervisningstradisjonar utan dialogbasert undervisning.
- *Individuell læring.
- *Fråvær av munnleg eksamen.
- *Fråvær av karakter i munnleg engelsk.
- *Berre skriftleg eksamen har status.
- *Ikkje autentisk input/ingen engelskspråklege samtalepartnarar.
- *Haldninga om at engelsk ikkje var nyttig.
- *Humanistiske fag (språkfag) har låg status (dei fører ikkje til lukrative jobbar).

8.2. Barrierar og utfordringar med å praktisere norsk munnleg:

- *Norsk og kinesisk er svært ulike språk (Husby, Fufen 2006, Bøckmann 2006)
- *Vegring mot å risikere å svare feil/snakke feil i klassen.
- *Lite erfaring med samarbeid.
- *Haldninga om at strategien frå heimlandet er nok: individuell læring, å studere meir (intern og konservativ tenkestil).
- *Kort opphald i målspråkskulturen (3-4 år), norsk språk er ikkje nyttig seinare.

*Eit instrumentelt føremål med å lære målspråket.

*Syn på studentrolla: Prioriterer lite fritid/sosialt liv og får dermed lite uformell andrespråkseksposering

*Det tar tid å overkome sjenanse med å snakke målspråket (og *social rejecting strategies*, Oxford 1990:20)

*Sosiokulturelle barrierar (avstand til andre menneske), tendensen er å marginalisere seg sjølve i si eiga gruppe.

*Redsle for å misforstå og bli misforstått i sosiale situasjonar.

9.0 Funn og nokre tendensar.

Utifrå dette avgrensa materialet kan vi sjølvstakt ikkje generalisere kinesiske studentars andrespråklæring, men funna kan vise nokre tendensar:

*Av studentar frå 108 land er det prosentvis flest kinesiske studentar som fekk lågare karakterar på munnleg enn på skriftleg eksamen, og dei er i fleirtal med resultatet «ikkje bestått» på munnleg eksamen.

*Tekstforståinga og tekstproduksjonen er betre enn reseptiv, auditiv kompetanse.

*Det er korrelasjon mellom god munnleg norskkarakter (B) og ekstra engelskundervisning med taletrening og amerikanske lærarar i Kina.

*Det er korrelasjon mellom god munnleg norskkarakter og sosial deltaking.

* Det tok tid for kinesiske studentar å endre læringsstrategiar og tenkestilar (å kome i gang med å praktisere norsk).

*Dei kinesiske studentane (2003-2014) hadde preferanse for skriftleg kompetanse i norsk, truleg i tråd med tradisjonen i andrespråklæringa i heimlandet.

**Motivational intencity* galdt meir *learning* enn *acqicition* (munleg tileigning).

Andrespråklæringa i Kina og Noreg har ulike kompetansekrav. Kravet om munnleg norskkompetanse og munnleg eksamen fører til at andrespråklæringa i norsk tradisjon verdset nokre andre akademiske tenkestilar og læringsstrategiar enn dei som kinesiske studentar har med frå sin skulekultur (jf. Chamot 2005; Cohen & Macaro 2007; Zang og Sternberg 2000).

Den låge statusen som munnleg engelskkompetanse hadde i skulesystemet i Kina (fråvær av karakter og eksamen), kan ha hatt som konsekvens at studentane hadde ein låg

motivasjon i å utvikle munnleg kompetanse også i ein norsk kontekst, at dei lenge såg på skriftleg kompetanse som det viktigaste.

For dei kinesiske studentane i prosjektet var både engelsk og norsk framandspråk som dei måtte meistre for å studere vidare, og det kom fram at dei hadde ei instrumentell tilnærming i læringa av begge språka. Skilnaden på å studere engelsk i Kina og norsk i Noreg er at studentane sjølve har valt å studere norsk, noko som kan ha motivert til større innsats (jf. *self-determination*, Deci & Ryan 1985). I norskstudiet hadde dei dessutan ikkje *a general goal*, men *a spesifc goal* (å kvalifisere seg til eit fagstudium), noko som vanlegvis gir ein sterkare motivasjon ifølgje Gardner (1985:54, 2001).

Testmåten stimulerer kva læringsstrategiar (prosedyrar) og tenkestilar studenten aktiviserer, kva studenten ser som «lønsamt» ifølgje Zang og Sternberg (2000). Og det er rimeleg å tru at eksamensformene legg føringar for undervisningsmåten som også signaliserer kva strategiar som løner seg for studenten. NIS-studiet er på knapt 10 månader. Studentane i prosjektet hadde mange års erfaring med forventningane til elev- og studentroller frå ein kinesisk skule- og studietradisjon. Studien viser noko om at studiekulturen frå heimlandet sit djupt i medvitet, og at den ikkje endrar seg berre ved å krysse landegrensar. Det tok tid å tilpasse seg nye kompetansekrav, å endre lærte strategiar av "kva som løner seg" og å utvikle ein fleksibel tenkestil i læringsprosessen (i Sternbergs terminologi 1997, 2000).

Litteratur

Abrahamsson, N. 2009: *Andraspråksinlärning*. Lund: Studentlitteratur AB.

Arnett, J.J. 2002: The psychology of globalization. *American Psychologist*, 57 (19), 774-83.

Badecka-Kozikowska, M. 2010: Teaching English to Chinese Students at a Polish University. I *Coping with Diversity – Language and Culture Education*. (Eds.) Komorowska, H.

Aleksandrowicz-Pedich, L. Warszawa: Academica SWPS, s 193-2010.

Benson, Phil & Hayo Reinders (red.) 2011: Introduction. *Beyond the Language Classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 1-6

Bennett, J.M & Allen, W 2003. Developing intercultural competence in the language classroom. In D.L. Lange R.M. Paige (Eds.) *Culture as the core*. Greenwich, CT: Information Age Publishing

Berggreen, Harald og Kari Tenfjord 1999. *Andrespråkslæring*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Biggs, John B. 1987, 1992. *Student Approaches to Learning and Studying. Research Monograph*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Biggs, J. B. og Tang, C. 2007. *Teaching for quality learning at university*. Open University Press/Mc Graw-Hill Education.

- Brick, J. 2004: *China – A Handbook in Intercultural Communication*. Sydney: Macquarie University.
- Bøckman, H. 2006: Likt og ulikt ved moderne kinesisk. Handout seminar Høgskulen i Volda 22.10.2014.
- Børresen, Beate, Lise Grimnes og Sigrun Svenkerud 2012. *Muntlig kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Calisch, A.K.H 2010: BI I Kina – og kinesere på BI. NOKUT-konferanse Oslo: 4.11.2010.
- Chamot, A. 2005 Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130.
- Chi-keung M.K. 2006: English Learning Motivation for Ethnic Chinese Students in Hong Kong and Sydney. Paper at AARE Annual Conference Adelaide.
- Clément, R, Baker S.C & MacIntyre, P.D 2003. Willingness to communicate in a second language. *Journal of Language society and Psychology* 22(2), 190-209.
- Clément, R, Gardner, R.C og Smythe, P.C. 1980: Social and Individual Factors in Second Language Acquisition. *Canadian Journal of Behavioral Science* 12(4), 293-302.
- Cohen, A.D. og Macaro, E. 2007. *Language learner strategies: 30 years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Dan, Yu 2009. *Le bonheur selon Confucius*. Paris: Belfond.
- Database for statistikk om høyere utdanning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS 15.3.2012.
- De Man, H. 2006: Teaching in China. Handout workshop: Teaching the Chinese Learner, Leiden University, March 17.
- Deci, E.L og M.Ryan 1985: *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Doyle, D. 2005: Chagal Guidelines and Theory in to Practice. Teaching Chinese Students. http://www.ecml.at/mtp2/CHAGAL_setup/en/theory_into_ptractice/doyle.htm#top%3E lesedato: 11.11.2014.
- Dörnyei, Z. 1998, 2001, 2009: Motivation in second and foreign language learning. I *Language Teaching* 3(03), 117-135.
- Dörnyei, Z. 2005: *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gardner, R.C. 1985: *Social psychology and second language learning; the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, J 2001: Integrative Motivation and Second-Language Acquisition. I: Dörnyei, Z & Smidt, R. (eds.) *Motivation and Second Language Acquisition*, s 1-20. Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.

- Griffiths, C. 2008. Strategies and good language learners. I C. Griffiths (ed.) *Lessons from good language learners*, 83-98. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halskov Hansen, M. 2012: På den kinesiske skolebenken. I *Landrapport Kina*, SiU 02, 18-21.
- Halskov Hansen, M. og S. Thøgersen 2008: *Kina – individ og samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. 2015. *Elev- og lærarrolla – vilkår for læring*. Oslo: Samlaget.
- Husby, O og J. Fufen (2006): *Innføring i kinesisk for nordmenn – Innføring i norsk for kinesere*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Jackson, J. 2008: *Language, Identity and Study Abroad – Sociocultural Perspectives*, Oakville: Equinox.
- Kang, D. H. 2000: Motivation Is Such A Complex Process in The EFL Foreign Language Classroom. *ERIC Document Reproduction Service*, No. ED 444 354.
- Kristoffersen, H. 2008: *Det nye Kina – kinesisk handel, kultur og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lei Z. 2012: Investigation into Motivation Types and Influences on Motivation: The Case of Chinese Non-English Majors. *English Language Teaching*, 5,100-122.
- Liu, W.W. 2005: Konfusius kom aldri til Norge. I: Aambø, R. (red.) *Typisk norsk å være uhøflig? – Innvandrere har ordet*. Oslo: Kulturbro forlag.
- Lixian, J. og Cortazzi, M. 1998: The culture the learner brings: a bridge or a barrier? I *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lixian J. og Cortazzi M 2011. *Researching Chinese Learners – Skills, Perception and Intercultural Adaptions*. London: Palgrave Macmillan
- Lixian J. og Cortazzi M 2012. *Researching Intercultural Learning: Investigation in Language and Education*. London: Palgrave Macmillan
- Nielsen, J. McCarl 1990. Introduction in *Feminist Research Methods: Exemplary Readings. Social Sciences*, 1-37.
- Norton, B. 2000, 2006: *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Pearson Education.
- O'Malley, J. og Valdez, P. 1996: *Authentic assessments for English language learners*. USA: Longman.
- Oller, J. W. 1981. Research on the measurement of affective variables. Some remaining questions. I Andersen, R.W.(ed.). *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Ortega, L. 2009: *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Education.
- Palm, K. og Seierstad Stokke, R. 2014: Flerspråklige elever og samtale i klasserommet. Abstract. Den 6. nasjonale forskerkonferansen om norsk som andrespråk, Stavanger 6.-7.11.

Palviainen, Å. 2012. Lärande som diskursnexus: Finska studenters uppfattningar om skoltid, fritid ogc universitetsstuier som lärotexter för svenska. *Norand* 1, s 7-36.

Opplæringsloven §1-2 og Læreplan kunnskapsløftet 2013, Utdanningsdirektoratet skolenettet.no/veiledninger.

Oxford, R.L. 1990: *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle.

Peregoy, S. F. og Owen F. Boyle 2012. Reading, writing and Learning in ESL. www.goodsread.com (lese 12.2.2013).

Razawi, L. 2014: Language learning: what motivates us? www.theguardian.com, lese 19.03.

Schumann, J.H. 2005: The acculturation model for second language acquisition. I R.C. Gringras (ed.) *Second language acquisition and foreign language teaching*. Washington DC: Center for Applied Linguistics, 27-50.

SiU 2011, 2012: *Landrapport Kina*. SiU Rapportserie. Senter for internasjonalisering I utdanning. <http://www.siu.no/nor/Globalmeny/Publikasjoner/Alle-publikasjoner/Landrapport-Kina-2011-og-2012>.

Spolsky, B. 1989: *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: University Press.

Sternberg, R. J. 1997. *Thinking Styles*. Cambridge: Cambridge University Press

Sternberg, R. J. 1988. Mental self-government; A theory of intellectual styles and their development. *Human Development*, 31, s 197-224.

Sternberg, R. J. og Grigorenko, E-L. 1997. Are cognitive styles still in style? *American psychologist*, 52, 7, s 700-712.

Sullivan, P. 2000: Playfulness as mediation in communicative language teaching. I J.P. Lantolf (ed.): *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Svanes, B. 1988. Motivation and Cultural Distance in Second-Language Acquisition. *Language Learning* 37, No.3, 341-359.

Trenkic, D. og Schuman, J.H. I: Razawi, L. Language learning: what motivates us? <http://www.theguardian.com/education/2014/mar/19/language-learning-motivation> (lese 27.10.2014).

Tremblay, P.F. og Gardner, R.C. 1995: Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, 79, 505-520.

Williams, M. & Burden, R. 1997: *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vox, 2014: <http://www.vox.no/English/Immigrant-integration/the-national-curriculum-in-norwegian-language-and-social-studies-for-adult-immigrants/>, lese 29.12.2014

Weiler, A. 2012. Language Learning and Culture. www.strategiesinlanguagelearning.com (lese 12.12.12.)

Yu W., Chang, X. M. 2009: An investigation into learner's intercultural communicative competence, *US-China Foreign Language*, Volume 7/no. 8 (serial no. 71)

Yue, Y. 2012: A study of English Learning Motivation of Less Successful Students, Jiangsu University, China www.cetljournal.co.uk, 1-20.

Yuzhou, C. 2011: Administration of higher education and university governance. *Landsider Kina*, Rapportserie. Senter for internasjonalisering i utdanning. Siu 04, 5-56

Zang, LF og Sternberg, RJ. 2000. Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations. <http://hdl.handle.net/10722/175361> (lese 19.12.14).

Zheng, H. og Li, L. 2004: *Social structure of the cities in contemporary China*. Beijing: The Chinese People's University Press.

Zhengming, G..Førstesekretær (education). The Chinese Embassy, Oslo, samtale 22.10.2013.

Aambø, R. 2013: Kinesiske studentar i eit norsk studentmiljø. *NOA*. Oslo: Novus forlag s 72-103.