

Rapport – nr. 85/2017

Reidun Aambø

**Korleis kan kinesiske studentar
gjennomføre eit fagstudium på
normert tid med norsk karakteren E?**



Forfatter	Reidun Aambø
Utgjevar	Høgskulen i Volda
År	2017
Serie	Rapport
ISBN	978-82-7661-328-5 (digital utgåve)
ISSN	1891-5981
Sats	Forfatter
Distribusjon	http://www.hivolda.no/rapport

Korleis kan kinesiske studentar gjennomføre eit fagstudium på normert tid med norskkarakteren E?

© Forfatter/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 forfatter/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 forfatter 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:

Forord

Innleiing

1.0 Bakgrunnen for studien

2.0 Den teoretiske ramma

2.1 Konteksten for studien sett i lys av individuelle faktorar
i andrespråksteoriar

2.2 Andre perspektiv og andre individuelle faktorar
i andrespråkforskinga

3.0 Materialet og metodane for prosjektet

4.0 Norskeksamen på Trinn 3 og Test i norsk – høyere nivå (HN-testen)

4.1 Kva krav vert stilt til eksamenskarakteren E
på NUS-studiet (trinn 3)?

5.0 Norskeksamenane til dei 10 kinesiske studentane som fekk
karakteren E på norskstudiet (trinn 3)

5.1 Skriftleg eksamen

5.2 Munnleg eksamen

6.0 Dei 10 kinesiske studentane på fagstudium ved fem norske høgskular

7.0 Andre faktorar enn norskkarakteren kan spele ei rolle
for å lykkast på fagstudiet

8.0 Konklusjon

Notar

Litteratur

Abstract in English

Forord

Denne framstillinga inngår i diskusjonen om norskkarakterar for opptak av internasjonale studentar til høgre utdanning. I dag kvalifiserer karakteren E til å begynne på eit fagstudium ved norske høgskular og universitet. Før 2003 var karaktergrensa 3,0, tilsvarande D i dagens system. Det er tidlegare ikkje undersøkt kor lang tid internasjonale studentar brukar på å gjennomføre eit fagstudium ved norske utdanningsinstitusjonar, og heller ikkje om minstekravet som myndigheitene stiller til norskkunnskapar, er tilstrekkeleg til å fullføre ein bachelor- eller mastergrad.

Føremålet med ein longitudinell studie 2002/2003-2009/2010 var å undersøke om 39 kinesiske studentar gjennomførte fagstudiet etter fullført norskstudium ved Høgskulen i Volda (HVO). 10 av dei hadde fått lågaste norskkarakter, E, og denne framstillinga handlar i hovudsak om desse studentane. Dei tok fagstudium ved fem høgskular der undervisningsspråket var norsk. Eit parameter på å lykkast vil her primært seie å gjennomføre master- eller bachelorgrad på normert tid. Studien viser at alle E-kandidatane fullførte studiet, 2 av dei brukte lenger enn normert tid. I analysen blir det peika på at også andre faktorar enn norskkarakteren spela ei rolle for å klare fagstudiet. Sett i lys av individuelle faktorar i teoriar for andrespråklæring, seier også studien noko om at årsstudiet i norsk (trinn 3) var for kort tid til å oppnå dei beste karakterane. Det same gjeld bortimot alle dei 66 kinesiske studentane som til no har tatt norskeksamen ved Høgskulen i Volda 1992/1993-2013/2014. 97% hadde vore i Noreg under eitt år då dei tok eksamen på trinn 3.

Reidun Aambø

Innleiing

Studentmobiliteten har endra seg dei siste tiåra. Talet på internasjonale studentar i Noreg er tredobla sidan år 2000 (Nifu 2014), og det har vore ein markant auke i talet på studentar som kjem frå land utanfor EU og EØS. I 2012 var det registrert 1026 kinesiske studentar i Noreg. Dette er nesten ei dobling frå 2008. Kinesiske studentar er no den fjerde største gruppa av internasjonale studentar i Noreg, og ifølgje Den kinesiske ambassaden i Oslo¹ studerte ein million kinesarar utanfor Kina i 2013.

Studiet «Norsk språk og samfunnskunnskap for utanlandske studentar» (NUS, trinn 3) ved Høgskulen i Volda gir 60 studiepoeng i ein bachelorgrad, men bestått eksamen er først og fremst inngangen til vidare studium ved ein høgskule eller universitet i Noreg. Studiet tar kvart år opp 28 studentar frå opptil 20 land i same gruppe. 43 kvinner og 28 menn frå Kina var studentar på dette årsstudiet i tidsromet 1992/1993-2013/2014. På nokre kull var det mange kinesarar, så mange som 12 i 2008/2009 og 9 i 2009/2010. Dei 10 kinesarane i denne framstillinga studerte vidare på fem høgskular, og dei mest populære fagstudia var innan økonomi, tekniske og kjemiske fag.

Bakgrunnen for studien

Det finst god dokumentasjon på kor mange internasjonale studentar som kjem for å studere i Noreg, kva land dei kjem ifrå og kva fag dei studerer, men det er lite dokumentasjon på korleis dei klarer seg på fagstudia. Ein rapport til Norsk språktest ved Universitetet i Bergen (Carlsen 2008) er eit unntak. Den viser korleis 941 internasjonale studentar ved 11 høgskular/universitet sjølve rapporterte kjensla av å klare seg fagleg og sosialt, og meistring var korrelert med norskferdigheiter. Rapporten stiller også spørsmål om dei norskkrava som myndigheitene har fastsett som grunnlag for opptak er høge nok for fagleg og sosial meistring i høgare utdanning, og konkluderer mellom anna slik:

For trinn 3-eksamen er opptakskravet, E, ikke tilstrekkelig til å klare seg (på fagstudiet). Kandidater med karakterene E og også kandidater med karakteren D, oppgir at de har problemer med å klare seg faglig i studiene. Den karakteren på skalaen som gir det beste grunnlaget for å klare seg faglig i studiene, er karakteren C (2008:54).

22 % av deltakarane hadde tatt Trinn 3-eksamen/årsstudium, og berre 7 av desse ga opp at dei hadde fått karakteren E på norskeksamen etter 2003. (Høgskulen i Volda var ikkje med i denne undersøkinga.) I *Karakterrapporten Norsk for internasjonale/utenlandske*

studenter trinn 3 (2005) vert det peika på at norskkarakteren E er lite brukt, at det berre er NTNU «som kan sies å bruke karakteren E i noen utstrekning (13 %) mens de øvrige stedene kun gav E i 2 % av tilfellene» (i Carlsen 2008, 11). *Oppfølgingsstudien* 2008 viser noko liknande, at berre vel 3 % oppga at dei hadde fått norskkarakteren E mellom dei 211 trinn 3-kandidatane som svarte på spørjeundersøkinga (Carlsen 2008:11-24). Knapt 10 % av studentane var asiatar.

Til samanlikning har 18 % (n=48) fått eksamenskarakteren E av totalt 256 internasjonale studentar som gjekk opp til norskeksamen på trinn 3 ved HVO i kulla etter omlegginga til bokstavkarakterar i 2003 og fram til og med kullet i 2013/2014. Dette talet omfattar 16 (30%) av dei 54 kinesiske studentane som tok eksamen, og 32 (15%) av 202 eksamenskandidatar frå 16 andre land enn Kina (statar i USA, Latin-Amerika, Aust-Europa, Midt-Austen, Asia og Afrika). Dersom vi ser på tidsromet 1992/1993 og til og med kullet 2013/2014, har 21 av 66 kinesiske eksamenskandidatar fått sluttkarakteren E/3,0. Dette utgjer 31,8 % av alle kinesiske studentar som har tatt NUS-eksamen sidan norskstudiet starta ved høgskulen. Vi ser at det er flest kinesiske studentar som har fått sluttkarakteren E på NUS-studiet ved HVO, også prosentvis, men nokså mange studentar frå andre land har også fått lågaste karakter. Ca. 70% av desse var ikkje-vestlege, og dei fleste hadde vore i Noreg under eit år då dei tok eksamen.

Studien av kinesiske studentar har ikkje som mål å motvise konklusjonen i rapporten til Norsk språktest ved Universitetet i Bergen. Føremålet i prosjektet var å undersøke om særleg E-kandidatane kunne gjennomføre fagstudia sine og kor lang tid dei brukte. Å ta eit fagstudium på normert tid har noko å seie for studentens eigen økonomi, for ressursbruken på fagstudia, for eventuelle lån i Statens lånekasse (for kvoteordninga) og for kravet om progresjon når studenten skal søke om forlenging av studieopphaldet i Noreg.

Den teoretiske ramma

Prosjektet og denne framstillinga har i hovudsak tatt utgangspunkt i Zoltán Dörnyeis forskning på individuelle faktorar som har innverknad på andrespråklæringa (2005, 2006, 2008, 2009, 2012). Motivasjon er ein sentral faktorar i læringsprosessen, og Dörnyei byggjer på, og utvidar, Robert Gardners sosiopedagogiske motivasjonsteori (1985, 2001). Schumanns akkulturasjonsmodell (1978) viser kva sosiale og psykologiske faktorar som fremjar og hemmar språklæringa i ein ny kultur. Kor godt ein innlærer tileignar seg målspråket er avhengig av graden av kontakt med målspråkskulturen.

Konteksten for studien sett i lys av individuelle faktorar i andrespråksteoriar.

I det følgjande vil eg skissere nokre sentrale faktorar som saman med konteksten for studien kan seie noko om kvifor kinesiske studentar generelt treng lengre studietid for å oppnå betre norskkarakterar.

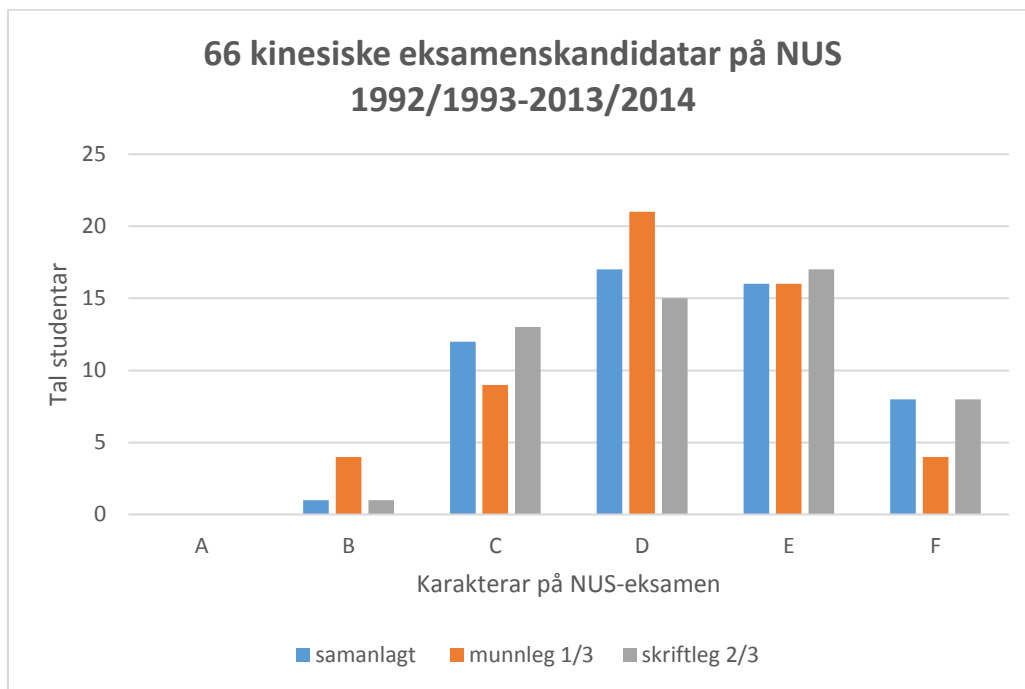


Diagram 1: Karakterar for alle kinesiske eksamenskandidatar på NUS-studiet ved Høgskulen i Volda viser at eitt studieår med svært få unntak er for kort tid til å oppnå dei beste eksamensresultata.

Det er semje om at vaksne innlærarar tileignar seg målspråket i ulikt tempo, med stor individuell variasjon og ulik grad av å lykkast (Berggreen og Tenfjord 2011, Mitchell, Myles og Marsden 2013). Den nemnde Korrelasjonsundersøkinga av opptakskrav i norsk, fase 2 ovanfor, viser korrelasjon mellom kjensla av god fagleg meistring og gode norskferdigheiter (Carlsen 2008).

Å lære eit nytt språk er ein samansett prosess, og det er mange faktorar, både affektive og kognitive, som spelar ei rolle i læringa (jf. Spolsky 1989, Ellis 1994, 2012, Dörnyei 2005). Ein aktuell faktor i dette prosjektet er kulturell avstand. Forskarar slår fast at kinesisk kultur og mentalitet på fleire måtar og område skil seg vesentleg frå vestleg kultur (t.d. Kristoffersen 2008, Redse 2010), og Svanes' studie konkluderer med at norsklæring har samanheng med

etnisk/kulturell avstand uavhengig av kva motivasjon dei internasjonale studentane hadde i språklæringa. Forskingsresultata viste at asiatar på Universitetet i Bergen fekk lågare norskkarakterar enn innlærarar frå Europa/Amerika og Midt-Austen/Afrika (Svanes 1988, 2006).

Lingvistisk avstand har innverknad på innlæringstempo og sluttnivå (t.d. Schlachter 1974, Svanes 1988). *Korrelasjonsundersøkelsen 2006* viste at det var studentar frå germanske språkgrupper som fekk dei beste norskkarakterane både på trinn 3-eksamen og på *Test i norsk – høyere nivå* (Oanæs Andersen 2007, 14). Kinesisk og norsk er svært ulike språk (t.d. Husby & Fufen 2006, Bøckman 2006), og sluttresultata på NUS-studiet viser samanheng med kulturell og lingvistisk avstand til målspråket. 13,6 % av alle dei 66 kinesiske eksamenskandidatane ved HVO (1992-2014) fekk den samla norskkarakteren F, mot knapt 5% for studentar frå Europa og USA. I det same tidsromet fekk 6 kinesarar og 2 studentar frå Mellom-Asia sluttkarakteren F på munnleg eksamen. Elles har alle dei 453 andre studentane frå til saman 105 land oppnådd ståkarakter på denne eksamenen. Karakteren E i avsnittet «Bakgrunnen for prosjektet» viser tilnærma same mønster. "Jeg må glemme kinesisk, det (språket) passer ikke i norsk," skriv ein kinesisk student i eit essay. Dette seier truleg noko om at morsmålet ikkje kan bidra med positiv overføring til norsklæringa. At kinesiske studentar har lært engelsk i skulen og i minst eit halvt år på universitetsnivå (Yue 2012, vitnemål), gjer det sannsynlegvis lettare å lære norsk enn om studentane ikkje hadde kunnskapar i eit vestleg språk.

Faktoren alder er først og fremst utslagsgjevande i andrespråklæringa når det gjeld kognitiv utvikling og sensitive periodar (t.d. Krashen 1985, Kulbrandstad og Engen 2004, Ellis 2012). Dei internasjonale studentane er sjølvstøtt vaksne og lærer andrespråket eksplisitt. Alder kan i dette prosjektet ha interesse i den forstand at dersom dei er svært unge, har dei kort studieerfaring, dei bur kanskje heimanfrå for første gong, og med mindre livserfaring kan det kan vere meir forvirrande å studere i eit anna land. Ein hypotese for prosjektet var at unge kinesar (19-20 år) oppnådde dei svakaste karakterane, men undersøkinga viste lite samsvar mellom alder og karakterar. Av 45 kinesiske eksamenskandidatar på kulla 2003-2010, var 12 av dei 20 år då dei tok til på NUS-studiet. 4 av desse fekk sluttkarakteren F, men to kinesarar i same alder, fekk karakteren C samanlagt, og ein av dei fekk jamvel B på munnleg eksamen.

Ifølgje Gardner (1985) og Schumann (1978) har planlagd tid i målspråklandet innverknad på læringa av målspråket. I den første obligatoriske samtalen på NUS-studiet (2003-2014) sa 50 av 54 kinesarar (92%) at dei ville reise heim til Kina etter fullført fagstudium, og berre to meinte at dei kanskje kunne få bruk for norsk i heimlandet (med

fiskeimport). Vi veit at vel 90 % av kinesarane som tok NUS-studiet og er ferdige med bachelor-/mastergraden 2002/2003-2009/2010, har reist tilbake til heimlandet, inkludert studentane i dette prosjektet. Ifølgje Den kinesiske ambassaden i Oslo returnerer om lag 300 kinesiske studentar årleg. Ein av grunnane er at dei er einebarn og må ta seg av gamle foreldre (Zhengming 2013). 21 av 54 studentar som studerte på ei kvoteordning i same tidsperiode, forplikta seg dessutan til å reise heim etter fagstudiet dersom dei skulle få ettergitt studielånet frå Statens lånekasse. Det korte tidsperspektivet for opphaldet i målspråkkulturen (her 3-4 år) og det faktum at dei seinare hadde lite bruk for det norske språket, kan ha påverka motivasjonen i språklæringa negativt.

Framtidsplanar og mål er faktorar som verkar inn på språklæringa, og graden og typen av motivasjon har innverknad på kor stor innsats, kor mykje tid og energi innlæraren brukar i prosessen (Gardner 1985, Chi-keung 2006, Ortega 2011). Ifølgje professor i kinastudier ved Universitetet i Oslo Halskov Hansen (2012:19), gir praktisk arbeid løn, men ikkje status i Kina. Draumen om akademisk utdanning står sterkt, og kinesarane har også poengtert dette i essay. I 19 av 21 tekstar om skulegang i Kina går det fram, direkte og indirekte, at akademisk utdanning gir status og eit (økonomisk) godt liv. 6 nemner respekt, og 11 skriv dessutan at dei vil gjere foreldra stolte ved å ta høg utdanning (jf. *affiliative drive* Ausubel m.fl.1978). Alle dei 71 kinesiske studentane som begynte på NUS-studiet (1992/1993-2013/2014) sa i den første obligatoriske samtalen at målet med norskstudiet var å bli kvalifisert til å studere vidare og skaffe seg ei akademisk utdanning. I Gardners terminologi seier dette noko om at kinesarane hadde eit pragmatisk eller instrumentelt syn på språklæring (jf. Gardner og Lambert 1972, Ortega 2009, 2011). Målspråket blir ei investering og eit verkty for å oppnå noko anna som t.d. utdanning og arbeid. Alle studentar på norskstudiet er dessutan medvitne om at dei må oppnå norskarakteren E eller betre for å fortsette på fagstudiet (jf. emneplanar og studieplanar). Dette kravet legg i seg sjølv opp til instrumentell motivasjon i norsklæringa på linje med engelskkravet på universitet i Kina (Yue 2012).

Den integrative motivasjonen er rekna for å vere den mest utslagsgjevande for språklæringa, for i eit læringsperspektiv er det semje om at språkleg interaksjon er ein avgjerande faktor (Gardner og Lambert 1972, Gardner 2001, Brown 2002, Abrahamsson 2009). Sosial distanse er sjølv sagt ikkje lett å måle, men ei kvalitativ undersøking om vilje til å bruke norsk i studiemiljøet ved HVO (i 2007, 2009 og 2012) viste at alle dei 31 kinesiske studentane i undersøkinga hadde ein tendens til å marginalisere seg sjølve (jf Clisch 2010:28). Dei isolerte seg i si eiga gruppe, dei prioriterte ikkje fritid og sosial kontakt med nordmenn, og ingen av dei hadde vener mellom norske studentar (Aambø. 2013). Kinesarane hadde med

andre ord ikkje ein affektiv/integrativ motivasjon i språklæringa, og dette hadde truleg som konsekvens at dei praktiserte talespråket for lite. Så mange som 26 av 31 studentar svarte at dei vegra seg for å snakke både norsk og engelsk med nordmenn. Dei var redde for å bli misforstått, og dei var redde for å snakke feil. Dette karakteriserer Schumann som eit språksjokk som hemmar språklæringa (jf. *rejecting strategies*, Oxford 1990:20, Robinson 2002, Gass og Selinker 2008).

Schumann (1978) opererer også med den psykologiske faktoren kultursjokk i ein modell for psykologisk distanse. Den første perioden i ein ny kultur er forvirrande, og dei fleste opplever eit kultursjokk i større eller mindre grad (t.d. Brown 2002, Bøhn og Dypedahl 2009). 69 av 71 kinesiske studentar kom direkte frå Kina til NUS-studiet i Volda, og ifølgje den første samtalen, hadde ingen av dei vore utanfor Kina tidlegare. Essay om kultursjokk viser på kvart NUS-kull at det er kinesarar og andre asiatar som opplever den største forvirringa dei første månadene i Noreg. Usikkerheita gjeld først og fremst språkbruk, nordmenns veremåtar, kommunikasjonsmåte og kulturelle kodar. Kinesarane fortel om ulike misforståingar og at dei sjølve har blitt misforstått. Dei gir uttrykk for at det tar tid og energi å orientere seg i eit samfunn som er organisert etter ukjente reglar. Det er rimeleg å tru at denne mentale tilstanden (stress og frustrasjon) kan gå utover konsentrasjonen i språklæringa (jf. Schumann 1978:167).

Vi kan føye til at kinesiske studentar også opplever det vi kan kalle eit 'akademisk sjokk', for ifølgje Doyle (2005) og Halskov Hansen (2012) møter kinesiske studentar på vestlege universitet ein undervisningsmåte som dei ikkje forstår og ein læringsmåte som dei har lite erfaring med. Essay av dei kinesiske studentane om engelsklæring og student- og lærarroller ved universitet i heimlandet gir god dokumentasjon på store skilnader i studiekultur og andrespråklæring i Kina og Noreg. Studentane på NUS-studiet har kome frå meir enn 30 kinesiske universitet, men erfaringane deira er nokså like og eintydige.

Strategiar (prosedyrar) ein tar i bruk kan seie noko om kva motivasjon ein har i språklæringa. Denne framstillinga gir ikkje rom for å gå inn i dei mange og ulike læringsstrategiane (t.d. Oxford 1990, 1994, Gass og Selinker 1994, Cohen 1998, 2012), men essay av kinesiske studentar på alle kulla gir klart uttrykk for at mål og læringsstrategiar som er forventa på kinesiske og norske universitet er ulike. Læringsstrategiar som «lønnte seg» i heimlandet kan bli vurdert som ueigna i vår studiekultur (jf. Chamot 2005:113). «I Kina tenker vi bare på eksamen, det gjør lærer også. Fagene og skolepolitikkenes mål er ulike i Norge og Kina (...). Etter at jeg kom (til Norge), har jeg brukt lang tid (på) å bli vant til annen studiemetode og tenke på annen måte», skriv ein student i ei eksamensoppgåve. Det kom til

dømmes fram av intervjuet om andrespråklæring i Kina at elevar og studentar ikkje får karakterar i engelsk munnleg, og at dei i engelsk berre har skriftlege eksamenar.

Faktoren "språklæringsanlegg" er vanskeleg å granske (t.d. Ellis 2012, Robinson 2002, Dörnyei 2005) og vert ikkje omtala i denne framstillinga. I dette prosjektet var det like viktig å undersøke om dei kinesiske studentane hadde lært andre framandspråk enn engelsk i heimlandet, for slik erfaring kan vise noko om språkinteresse og kanskje indirekte noko om språklæringsanlegg. Den første samtalen og dei kinesiske vitnemåla viste at dei 10 kinesarane i dette prosjektet (som fekk norskarakteren E) ikkje hadde studert engelsk utover det som var obligatorisk, dei hadde hatt kinesiske lærarar i engelsk og dei hadde ikkje lært andre framandspråk. Eksamensresultata til nokre av dei andre kinesarane, viste korrelasjon mellom gode norskarakterar og ekstra engelskopplæring og kunnskapar i andre framandspråk enn engelsk. Fire studentar hadde eit halvt til eit års ekstra kurs i engelsk med amerikansk lærar (etter skuletid), og to hadde lært fransk i 1 til 2 år med formell undervisning. Desse fire fekk sluttarakterane C i norsk, og ein av dei fekk B i munnleg.

Språkforskarar har kome fram til at eit sterkt ønske om å lære eit andrespråk kan kompensere for negative effektar som til dømes redsle for å kommunisere på målspråket, for dårleg tru på seg sjølv (t.d. Larsen-Freeman & Long 1991) eller manglande språktalent (Dörnyei 2005). At studentar er arbeidsame og flittige, er teikn på høg motivasjon (*motivational intensity*, Gardner 1985:10), og då er det mindre vesentleg om motivasjonen er instrumentell eller integrativ ifølgje Dörnyei (2005, 2012). Det er mange kinesiske studentar på Høgskulen i Ålesund der undervisningsspråket er norsk. Eit av mange døme på høg motivasjon og den innsatsen som kinesiske studentar gjer på fagstudia, kjem frå internasjonal koordinator ved høgskulen: "Dette er noen av de mest arbeidsomme studentene vi har. Over tid har det vist seg at de også oppnår de beste karakterene. Det er ingen tvil om at de beriker miljøet. De legger ned enormt mye arbeid i sine studier, de er forbilder for andre" (Sunnmørsposten 26.04.08).

Andre perspektiv og andre individuelle faktorar i andrespråksforskinga.

Å isolere og forske på individuelle faktorar i dei nemnde teoriane er vanskeleg (jf. Sanz 2005), og språkforskarane er ikkje alltid einige. Integrativitet har spela ei stor rolle i utviklinga av teoriar om motivasjon for å lære språk, men Dörnyei (2006, 2012) har t.d. stilt

spørsmålet om identifikasjon med målspråkskulturen 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). Haldning til språket og motivasjon er vanskeleg å definere og ikkje lett å granske med kvantitative metodar, for faktorane kan ikkje forklare korleis innlæringa blir påverka ifølgje Abrahamsson (2009:206), og m.a. Oller (1981) problematiserer sjølvrapportering som metode og konkluderer med at den er lite påliteleg når det gjeld desse faktorane.

I faglitteraturen om andrespråkslæring tolkar eg det slik at faktorar og variablar i teoriane først og fremst gjeld vestleg kultursfære. Studentar i vestlege land kan «koste på seg» ein integrativ motivasjon i andrespråkslæringa; Trongen til å lære målspråket kjem innanfrå (*intrinsic motivation*, Deci og Ryan 1985), og innlæraren har ei genuin interesse for språket (Gardner 1985). I Kina, til dømes, er det dyrt å ta utdanning, og det er stor konkurranse om studieplassar og arbeid. Eittbarnspolitikken fører dessutan til at ungdom får eit stort økonomisk familieansvar (Brick 2004, Kristoffersen 2008, essay). Når studentar frå Kina må ta omsyn til slike eksistensielle og økonomiske behov, er det ikkje urimeleg om dei vil skaffe seg utdanning på kortast muleg tid, og i dette perspektivet er ein instrumentell motivasjon meir openberr enn ein integrativ i prosessen med å lære eit språk for å skaffe seg ei utdanning. De Man skriv at læring i Kina er ein pragmatisk aktivitet som er motivert av praktiske mål; å få ein jobb (2006:5).

Teoriar for andrespråkslæring gir liten plass til antropologiske, sosiolingvistiske og sosiokulturelle perspektiv (jf. Helland Gujord 2013). I dag er det mange studentar som tar utdanning i eit anna land enn heimlandet, og dei må ofte lære seg språket der. Det er derfor aktuelt å sette fokus på læring av studiespråk i ein kontekst der studiekulturen kan være framand. Til dømes er det erimeleg å tru at undervisningstradisjonar, syn på kunnskap og forventningar til studentrolla i ulike kulturar legg ulike føringar for kva læringsstrategiar studentar tar i bruk. Det er også ein mangel, sett frå mitt behov i prosjektet, at "erfaring med andrespråkslæring" er ein faktor som no er fråverande i teoriane. Eit unntak er Altman (1980) som i ein tidleg fase i forskinga inkluderte denne individuelle variabelen.

Den variabelen for personlegdom som vert mest diskutert i faglitteraturen, er distinksjonen *ekstrovert* og *introvert* (t.d. Ellis 1994, Abrahamsson 2009), og det er semje om at det er ein fordel å vere utovervend (sosial) når ein skal ta initiativ til kontakt i målspråkskulturen. Etter mi erfaring med kinesiske studentar kan ein variabel som gjeld etnisitet/kultur vere medbestemmande for kor ekstrovert ein person kan tillate seg å vere, for personlegdom vert også forma av kulturelle normer for kva som er akseptabelt og høfleg. To

av studentane i prosjektet 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», og eit anna essay gir forklaring på ei liknande utsegn ved å vise til Confucius og Lao Tse. Sosiokulturelle kodar i kulturar med ein confusiansk mentalitet (t.d. i Japan, Korea og Kina) gir truleg ikkje rom for ein ekstrovert personlegdom i dei same kontekstane og i same grad som for norske studentar (jf. Yu Dan 2009).

Materialet og metodane for prosjektet

Tidsavgrensinga for dette prosjektet var frå kull 2002/2003 til kull 2009/2010 fordi vi tok i bruk bokstavkarakterar i 2003. Kinesarar på seinare kull enn 2009/2010 var ikkje ferdige med det 3-årige bachelorløpet innan prosjektperioden og er derfor ikkje med i denne framstillinga.

I samband med prosjektarbeidet fekk eg tilgang til alle søknadane og vitnemåla i engelsk omsetting til dei 47 kinesiske studentane som begynte på NUS-studiet i perioden 2002/2003-2009/2010. Relevante opplysningar her var alder, kva fag dei hadde studert og om dei hadde lært andre framandspråk enn engelsk. Desse opplysningane er vurdert kvantitativt.

Alle internasjonale studentar har ein individuell og obligatrisk samtale om tidlegare studium i byrjinga av kvart NUS-kull (15-20 minutt). Dei 47 kinesiske studentane fekk fem spørsmål på engelsk, både munnleg og skriftleg. Ein strukturert intervjuguide vart brukt for å sikre fokus og at alle studentane fekk identiske spørsmål kvart år. Tre av spørsmåla som har relevans for denne framstillinga, var utforma med bakgrunn i Gardners (1985) og Schumanns (1978) teoriar for andrespråklæring. Spørsmål gjaldt motivasjonen for å lære norsk, vidare studium og framtidsplanar (arbeid og busetting) og om dei hadde hatt engelsk/amerikansk lærar i engelskopplæringa. Faglærar noterte fortløpande, og svara er vurderte kvantitativt.

For å eksemplifisere og belyse funna i prosjektet, og for å få ei meir heilskapleg forståing, vert det i denne framstillinga brukt eit utval sitat og informasjonar frå systematisk samla studenttekstar av kinesiske studentar på norskstudiet. Tekstane er av to kategoriar: Alle studentar i alle kull skriv essay om student- og lærarroller ved skule/universitet i heimlandet i 2. semester, og etter seks månader på studiet skriv studentane eit essay om sosiokulturelle skilnader (kultursjokket) dei har opplevd i Noreg. Førstehandsinformasjonar frå studentane (i essay, intervju og kommentarar i undersøkingane) er nyttige for oss som underviser (jf. *introspective techniques*, Pellegrino 2005, Jackson 2008). Vi kan sjølvsagt ikkje generalisere kinesisk studiekultur og kulturelle kodar utifrå dette vesle materialet, men vi får eit verdifullt

innblikk i tradisjonar, roller og forventningar ved hjelp av ei kvalitativ tilnærming (jf. Lilledahl m.fl.2014, Hoffmann 2013, Sander 2015). Også ifølgje feministisk forskningsteori gir subjektive røynsler (narrativar) innsikt: «To explain and understand any human social behaviour (...) we need to know the meaning attached to it by the participants themselves» (Nielsen, 1990:7).

Etter at dei 10 kinesiske studentane (som fekk norskkarakteren E) hadde fullført fagstudiet, svarte alle på ei elektronisk spørjeundersøking. To av tre spørsmål gjaldt kva språk som hadde vore brukt i undervisninga og i studentane sine eksamenssvar/bachelor- eller masteroppgåver, med svaralternativa engelsk eller norsk. Tredje spørsmålet galdt studiepoengproduksjon og studietid, og opplysningane vart samanlikna med tilsende transcripts frå dei fem institusjonane. For kvart spørsmål var det høve til kommentarar, og desse subjektive utsegnene/narrativane er informasjonar som utdjupar faktaopplysningane og gir ei betre forståing av årsakene bak dei, t.d. årsakene til at to respondentar hadde brukt lenger enn normert studietid.

I prosjektet ville eg samanlikne studietida som kinesiske studentar med ulike norskkarakterar brukte på fagstudia. Diagram 4 visualiserer dette. Ein konsulent ved HVO innhenta transcripts av karakterar og studiepoengproduksjon til alle dei 39 kinesiske studentane på NUS-kulla 2002/2003-2009/2010 som hadde klart norskeksamenen og kunne ta eit fagstudium (bachelor- og/eller mastergrad). Institusjonane vi hadde desse avtalane med, var høgskulane i Ålesund, Molde, Bergen, Sogndal og Volda.

Dei kinesiske studentane stod fritt til å avstå frå å vere med i prosjektet og dei nemnde undersøkingane, men alle ville delta. Læraren forklarte at føremålet var at vi som underviser ville lære meir om kva metodar studentane var vane med i andrespråkslæringa, og vi ville også sjå korleis studentane klarte seg på fagstudiet med det dei hadde lært på norskstudiet. Denne kunnskapen er nyttig for undervisningsarbeidet vårt.

Studentane i prosjektet har gitt skriftleg løyve til at eg anonymt kan bruke opplysningar frå dei kinesiske vitnemåla, søknadane til NUS-studiet og karakteropplysningane både frå norskstudiet og frå fagstudiet deira. Alle har gitt løyve til å nytte sitat og informasjonar frå tekstane og spørjeundersøkinga dersom namna og kulla dei gjekk på vert utelatne. Fleire ga uttrykk for at det var positivt at vi viste interesse for kinesiske studentar og heimlandet deira.

Mine roller som seksjonsleiar og lærar for dei kinesiske studentane på NUS-studiet, svekker ikkje kravet om reliabilitet i dette prosjektet, slik eg vurderer det. Alle eksamenar på NUS-studiet har hatt ekstern sensur, både skriftleg og munnleg. Eksamensresultata på NUS-

studiet og karakterutskriftene frå kinesarane sine fagstudium ved dei fem institusjonane kan etterprøvast og kan ikkje tolkast på ulike måtar. I denne framstillinga har eg gjort eit utval av sitat og informasjonar frå kinesarane sine essays, men dei fleste sitata som er brukte, gjeld studiesituasjonen i Kina. Opplysningar som kinesiske studentar har gitt i den elektroniske spørjeundersøkinga, gjeld fagstudium utanfor Volda og ikkje NUS-studiet eller Høgskulen i Volda.

Personvernombodet ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste er informert om undersøkinga (12.11.2013).

Norskeksamen på Trinn 3 og Test i norsk – høyere nivå (HN-testen)

Trinn 3-prøva er ikkje standardisert, men omfang, rekkefølge, typar deloppgåver og vanskegrad på skriftleg eksamen på NUS-studiet ved HVO har vore likt frå år til år i prosjektperioden. Det har alltid vore nytta ekstern sensor frå eit universitet (1991-2015), og sensor kvalitetssikrar oppgåvene på førehand.

Eksamensoppgåvene på NUS-studiet skal måle om ein student er i stand til å studere vidare på norsk ved ein utdanningsinstitusjon i Noreg. Eksamenen er derfor ikkje berre ei språkprøve. Kandidatane må i nokre oppgåver, både på skriftleg og munnleg eksamen, vise at dei har tileigna seg kunnskapar (eit pensum) gjennom språket, og at dei kan uttrykke og bruke desse kunnskapane i nye kontekstar. Studentane vert elles testa i lytte- og leseforståing og skriveferdigheiter. For å få vitnemål må både munnleg og skriftleg eksamen vere bestått med karakteren E eller betre.

Alle dei 25 internasjonale studentane på NUS-studiet ved HVO 2005/2006 deltok i Korrelasjonsundersøkelsen som vart arrangert av Norsk språktest ved Universitetet i Bergen våren 2006 (Oanæs Andersen 2007). Målet var å samanlikne opptakskrava til høgere utdanning. Denne framstillinga har ikkje som ærend å samanlikne dei to testtypane. Her skal berre nemnast at dei 6 kinesiske studentane på NUS-studiet dette studieåret tok HN-testen tre veker før trinn 3-eksamen. Dei hadde då vore i Noreg i 9 månader. For 5 av kandidatane var det bra korrelasjon mellom resultatane på dei to testformene, medan ein av dei kinesiske kandidatane fekk samla norskarakter E på trinn 3-eksamenen og 350 poeng på HN-testen. Det er 100 poeng under opptakskravet til vidare studium. I prosjektet gjekk det fram at denne studenten tok bachelor- og mastergrad ved ein norsk høgskule på normert tid. Undervisningsspråket var norsk, men studenten skreiv masteroppgåva på engelsk og fekk karakteren B.

Kva krav vert stilt til eksamenskarakteren E på NUS-studiet (trinn 3)?

Nasjonalt fagråd for norsk som andrespråk og Universitetet i Oslo har kome fram til desse vurderingskriteria for skriftleg og munnleg eksamen i «Generelle nivåbeskrivelser for trinn 3»:

Skriftlig eksamen

E=tilstrekkelig:

Vokabular/uttrykk: Ordforrådet er noe begrenset og lite variert. Kandidaten bruker nesten bare de vanligste ordene, og mangler ord for mer spesielle begreper. Det forekommer en del gale ordvalg.

Tekststruktur/sammenheng: Kandidaten følger til en viss grad normene for helhetlig tekstopbygging. Sammenhengen er noen steder uklar, og tekstbindingen er enkel og lite variert. Likevel er det en del eksempler på god sammenheng i teksten.

Grammatikk: De grammatiske strukturene avviker i mange tilfeller fra målspråksnormen. Strukturene er enkle, men forståelige.

Sjanger: Kandidaten viser en del usikkerhet når det gjelder de språkhandlingene oppgaven krever. Kan greie ut om et emne, men diskusjonen er uklar. Noe usikkerhet i stilvalg, gjerne en litt for muntlig stil.

For NUS-studiet ved HVO: Pensum i samfunnsfag.

E: pensumkunnskapene er svake, ofte faktabasert og med lite refleksjon. Kandidaten svarer likevel tilfredsstillende på dette nivået.

Muntlig eksamen

Kandidaten har svak kommunikativ kompetanse.

Kandidaten viser begrenset forståelse av talt og skrevet norsk.

Kandidaten har et lite ordforråd og behersker bare et elementært språklig register.

Uttale, prosodi og talehastighet avviker sterkt fra muntlig norsk slik det blir talt avinnfødte språkbrukere, og dette forstyrrer kommunikasjonen.

Kandidaten har mange syntaktiske og morfologiske feil, og dette forstyrrer kommunikasjonen.

Pensumkunnskapene er svake.

Kandidaten kan ikke snakke fritt og selvstendig om de aktuelle temaene.

Norskeksamenane til dei 10 kinesiske studentane som fekk karakteren E på norskstudiet (trinn 3).

Ingen av dei 10 studentane i dette prosjektet, 8 kvinner og 2 menn fordelt på 6 kull, hadde hatt formell norskopplæring før NUS-studiet. Ein av dei hadde budd i Noreg i tre år, dei andre kom direkte frå heimlandet. På 9,5 månader måtte dei tileigne seg samfunnskunnskap og kunnskapar og ferdigheiter i norsk språk i vid forstand (*proficiency*). Dei måtte nå eit nivå som gjorde dei i stand til å studere vidare i Noreg på norsk.

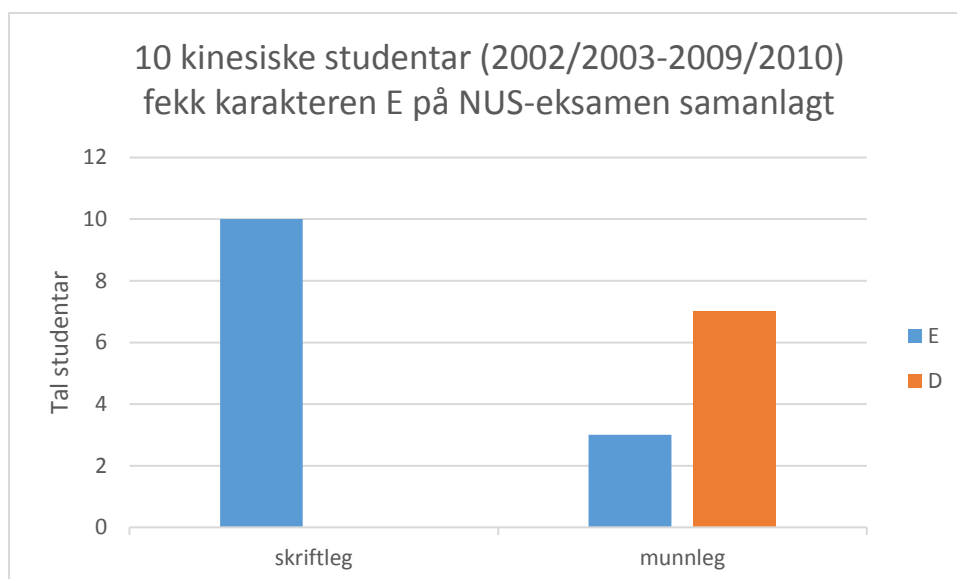


Diagram 2. *Skriftleg eksamen tel 2/3 og munnleg 1/3 av samla karakter.*

Skriftleg eksamen ved Høgskulen i Volda er på 6 timar og tel 2/3 av den samla karakteren. Generelt sett meistra dei 10 kinesiske studentane leseforståinga og tekstproduksjonen betre enn lytteforståinga². Eksamensoppgåver som krev reseptive, auditive ferdigheiter har med svært få unntak vore krevjande for alle kinesiske studentar ved HVO, og er det aller største problemet for dei språkleg svakaste. Ein kinesar skriv om språklæring at «det er lettere å se (lese noe) en gang enn å høre ti ganger». Dei 10 studentane i prosjektet har oppfatta brokkar av forelesinga, og stundom har det blitt misforståingar, særleg av samansette ord (jf. avgrensa distribusjon av lydar og enkle stavelsesstrukturar i kinesisk, ifølgje Husby og Fufen 2006). Desse eksamenskandidatane har lykkast best i å forstå korte definisjonar og svare på faktaspørsmål.

Leseforståinga av ein avisartikkel har alle dei 10 studentane i prosjektet meistra godt. Spørsmåla er forma med synonym og ikkje med same termar som i avisteksten, og dei kjem ikkje i den same rekkefølga som i artikkelen. Svara er dessutan påbegynte slik at setningsstrukturen i teksten ikkje kan kopierast. Oppgåver med alternative ord/uttrykk og ordforklaringar var derimot berre 45- 50 % rette.

Å bli testa i samfunnsfag var krevjande for desse 10 studentane. Tal og årstal er jamt over rette, men vi kan ikkje vere sikre på om innhaldet er forstått når to av studentane nokså ordrett har reprodusert fleire setningar frå læreboka. Studentane har hatt vanskar med å plukke ut relevante moment frå det ikkje-relevante slik spørsmåla er stilte i oppgåvene. Innhaldet er fragmentert. Tekstane til 6 av dei 10 studentane har nokså «tynt» innhald, og svara viser lite refleksjon eller sjølvstende i høve stoffet. Spørsmål som krev at studenten ser samanhengar og

konsekvensar som til dømes gjeld det politiske systemet eller vikingferdene, har gitt låg score for desse 10 studentane. Det er rimeleg å tru at kulturell avstand til Noreg og norsk /vestleg kultur og historie er meir utslagsgjevande for asiatiske enn for vestlege studentar når det gjeld å forstå norske samfunnsstrukturar, lover, maktfordelingsprinsipp o.l. Dei har dessutan vore i Noreg under eitt år, og har såleis lite eigenerfaring med samfunnssystemet.

Eit essay på 400-450 ord om eit emne som krev ein viss argumentasjon og refleksjon, tel om lag 50 % av skriftlegkarakteren. 3 av dei 10 kinesiske kandidatane skriv noko på sida av oppgåva, og ein student svarer berre på to av tre delspørsmål. Fem av kandidatane har nokså mange morfologiske avvik, og ordforrådet er lite variert, men setningsstrukturane er bortimot rette også i fleire leddsetningar med rett subjunksjon, og det finitte verbalet er oftast på andre plass i setninga. Tekstane kommuniserer bra. Nokre få setningar er uskjønlege i to essay, men det hindrar ikkje forståinga av det studentane som heilskap vil formidle. 4 studentar meistrar tekstbinding godt. Ortografien er bra i alle tekstane, det gjeld også lange ord. Alle kandidatane har med konkrete eksempel på temaet dei skriv om, og særleg 2 essay viser refleksjon og har variasjon i setningsstrukturen. Studentane meistrar essay-sjangeren bra bortsett frå at halvparten av tekstane manglar ein presentasjon av problemstillinga i ei innleiing, og 2 av 10 essay manglar avslutning. For 8 av desse 10 kinesiske kandidatane er essayet den beste delen av eksamenssvaret, og det gjeld også om lag 85 % av dei 44 andre kinesarane som tok eksamen i prosjektperioden.

Munnleg eksamen tel 1/3 av samla karakter og er ein samtale på 25 minutt (ved HVO). Det vert alltid nytta ekstern sensor. Studentane vert prøvde i disiplinane litteratur og samfunnsfag, og ein faglærarar i kvart av emna eksaminerer. 7 av dei 10 kinesiske studentane som fekk karakteren E samanlagt, fekk D på munnleg eksamen. Dei 3 som fekk karakteren E, viste ulike sterke og svake sider i kommunikasjonen, men nokre trekk var felles: Uttalen hadde ein del avvik frå norsk, noko som i nokre tilfelle forstyrre kommunikasjonen. Då dei las, hadde dei ein tendens til å ta bort endingar (særleg trykklett e og nasale lydar n og m), vokalen a blei ein trong e (*at* blei *et*), dei hadde noko problem med kvantitet og å uttale skilnaden på vokalane å/ø og u/y³. Idiomaticke uttrykk var ikkje alltid på plass, vokabularet var avgrensa og nokre gongar upresist, nokre uttrykk mangla preposisjon/partikkel, og ein del substantiv hadde feil kjønn. Ein av dei tre studentane brukte nokre engelske ord (or, but) og setningskonstruksjonar (*han vet hvordan å gjøre det). Fleire typar determinativar var i feil form. Ein studenten makta å invertere ordstillinga på rette plassar (etter leddsetningar). Understreka ord i leseteksten blei greitt forklarte med synonym eller døme. Kandidatane klarte stort sett å rette opp språkfeil (vokalar og endingar) når dei vart gjort merksame på dei.

Dei 3 kandidatane kommuniserte tilfredsstillande, dei forstod spørsmåla til eksaminator, dei var aktive og viste bra strategiar i samtalen, og dei svarte (med nokre digresjonar) på alle spørsmåla. Vi fekk inntrykk av at studentane hadde arbeidd med pensumtekstane, og at dei nokså bra kunne bruke stoffet i nye kontekstar med den kommunikative kompetansen dei hadde utvikla på dette tidspunktet.

Felles for dei 10 kinesarane som fekk den samanlagte norskkarakteren E, var at dei hadde lågast score på engelsktesten (IELTS-testen) 5.0-5.5 av 9 oppnåelege (frå søknader). Informasjonar frå vitnemål og søknader viser at 8 av dei hadde studert økonomiske eller tekniske fag i heimlandet, ein hadde studert animasjonsfilm og ein dramapedagogikk. 9 av dei kom direkte frå Kina til norskstudiet og var i alderen 21-23 år, ein student med norsk ektemake var 45 år og hadde budd i landet i tre år. Ingen av dei hadde tidlegare hatt formell norskopplæring, og ingen hadde hatt engelsk/amerikansk engelsklærer eller lært andre framandspråk enn engelsk. Alle var fulltidsstudentar, og ingen hadde arbeid ved sidan av norskstudiet (intervju).

Dei 10 kinesiske studentane på fagstudium ved fem norske høgskular:

Alle dei 10 kinesiske studentane som fekk karakteren E på NUS-studiet (2002/2003-2009/2010), gjekk vidare på fagstudium ved fem høgskular. Vitnemåla viser at alle studerte fag dei hadde begynt på i heimlandet. Vi ser av diagram 3 at 7 av dei 10 E-kandidatane frå NUS-studiet fullførte bachelor-/mastergraden på normert tid, ein student var ferdig med bachelorgraden sin etter eitt semester på fagstudiet og fekk godkjent tidlegare utdanning frå Kina, og 2 studentar brukte 1 og 3 semester lenger enn normert tid på bachelorgraden.

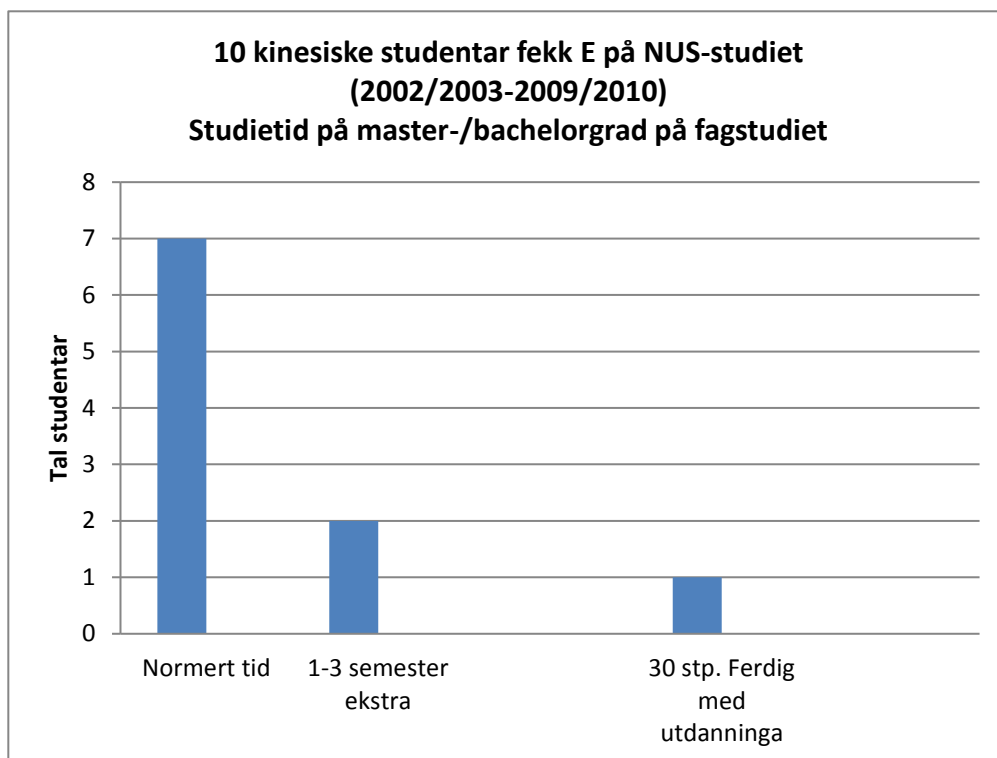


Diagram 3: *studietid på master-/bachelorgrad.*

Diagram 4 viser norskarakterar på trinn 3 og studietid på fagstudium for alle dei 39 kinesiske studentane som kunne gå vidare etter NUS-studiet i prosjektperioden 2003-2010. Studentane var i ulike studieløp og livssituasjonar, så ei god samanlikning var vanskeleg, men vi ser at om lag 70% av både E- og C-kandidatane gjennomførte fagstudiet på normert tid. Å samanlikne karakterar på fagstudia var uråd sidan studentane tok delfag med ulike lengder og ulike studiepoeng, nokre tok bachelorgrader utan krav til oppgåve, medan andre skreiv oppgåver.

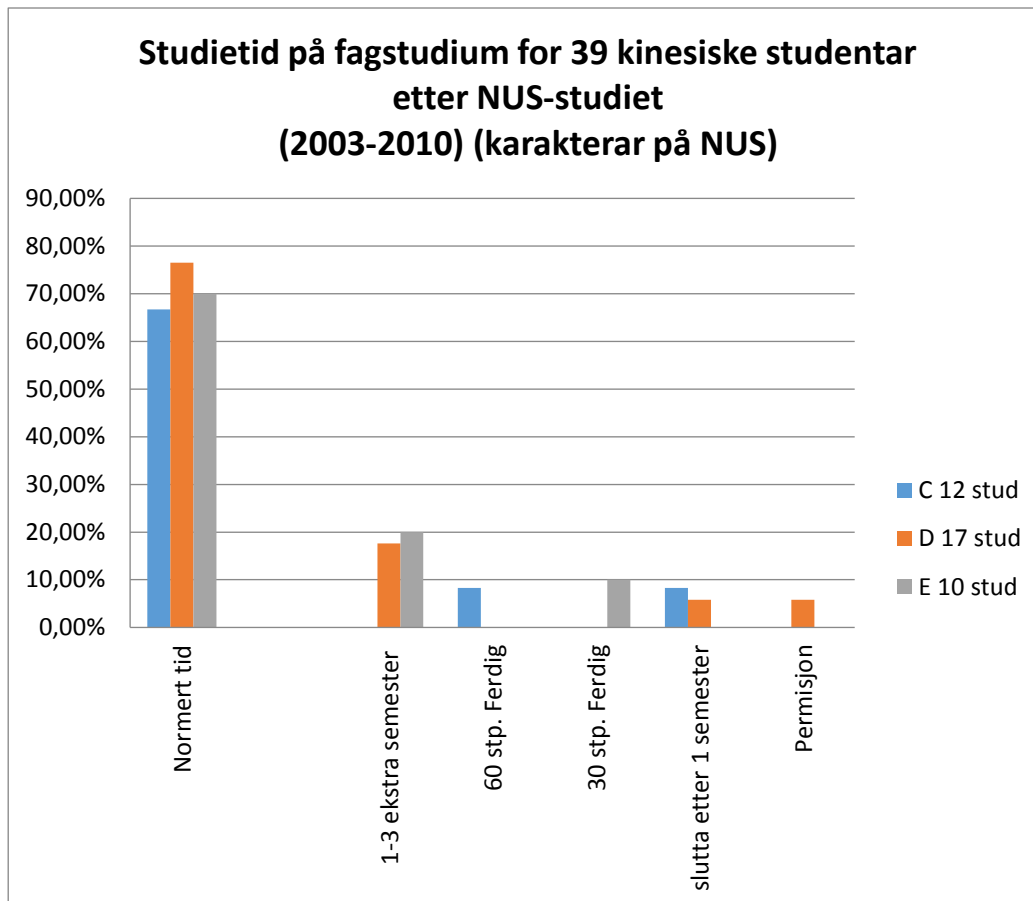


Diagram 4

Alle dei 10 kinesarane i prosjektet tok fagstudium på ein høgskule der undervisningsspråket var norsk, og alle fullførte. For desse 10 kinesiske studentane var norskkarakteren E med andre ord eit godt nok utgangspunkt for å ta eit fagstudium. Det var tillate å skrive eksamenane på engelsk ifølgje internasjonale koordinatorar ved dei fem høgskulane. Tre av studentane skreiv eksamenssvara på engelsk, men to av dei skriv som kommentar i den elektroniske spørjeundersøkinga at terminologien var forvirrande sidan forelesingane hadde vore på norsk, faglitteraturen var både på norsk og noko engelsk, og i heimlandet hadde dei studert faget på kinesisk. 3 av dei 10 kinesarane tok tekniske fag med bacheloroppgåver. Ein student skreiv på engelsk og fekk karakteren B, to skreiv på norsk og fekk karakterane B og C. Dei andre tok bachelorgrader utan krav til oppgåve.

Ein av dei 10 kinesiske studentane i prosjektet begynte på mastergrad rett etter årsstudiet i norsk. Vedkomande brukte normert tid (2 år) og skreiv masteroppgåve i eit språkkrevjande, humanistisk fag. Studenten skreiv på norsk og fekk karakteren B. Rettleiaren skriv i e-post: "Kinastudentene får noen store utfordringer, de klarer seg ikke uten betydelig

støtte, oppmuntring og veiledning, noe som gjør faglærernes arbeid ganske mer omfattende enn det man blir betalt for, skjønt også givende". Den omtalte masterstudenten underviser no i faget sitt på eit universitet i Kina.

Andre faktorar enn norskkarakteren kan spele ei rolle for å lykkast på fagstudiet.

For internasjonale studentar kan det første studieåret i Noreg vere eit sjokk, både språkleg og kulturelt (jf, Schumann 1978) - og ikkje minst akademisk. Særleg treng kinesarane å bli sosialiserte inn i den «norske studentrolla», jamfør sitata ovanfor. Kinesiske studentar på alle kulla har gitt uttrykk både i essay og intervju for at dei ikkje er vane med våre undervisningsformer og våre forventningar til studiemåtar og samarbeidsformer som dialogbasert undervisning, prosessorientert skriving, diskusjonar, parøvingar, kollokviegrupper og evalueringar. Vestlege og kinesiske forskarar og lærarar for kinesiske studentar i og utanfor Kina gir mange døme på at det til dels er stor skilnad på student- og lærarroller, undervisningsmetodar og læringsstrategiar i Kina og i vestlege land (t.d. De Man 2006, Doyle 2005, Zhao 2006, Yu Wei, Chang Xiao Mei 2009). På NUS-studiet vert derfor forventningar til ein student tydeleggjorde, og i løpet av det første studieåret får studentane erfaring med «norske» undervisningsmåtar, med stilen til uformelle norske forelesarar og med ulike arbeidsformer. NUS-studiet stiller krav om to obligatoriske samtalar, obligatorisk frammøte til undervisninga, obligatoriske kollokviegrupper og to obligatoriske rettleiingar på semesteroppgåva som er eit arbeidskrav. Grunnen er at særleg dei svakaste vegrar seg mot å be om hjelp, og at fleire internasjonale studentar ikkje er vane med studentsamarbeid eller lærarkontakt frå heimlandet. Dei kinesarane vi har hatt på NUS-studiet, høyrer stort sett til i denne kategorien, men i løpet at studieåret vert dei etter kvart meir aktive når det gjeld å prøve ut fleire læringsstrategiar og oppsøke lærarane på kontoret (og ikkje berre i pausane). Vi ser på dette som ei viktig førebuing til å få utbytte av vidare studium i Noreg.

Fleire studentar på NUS-studiet har gitt uttrykk for at eit lite og oversiktleg studiemiljø på ein høgskule er bra når dei i det første studieåret skal bli fortrulege med den «norske» studentrolla og etablere ein relasjon til lærarane. Det er lett å orientere seg: "Her kan vi gå til læreren og sende e-poster til viktige personer, det kan vi ikke gjøre i Kina" skriv ein student i eit essay. Struktur og organisering av norskstudiet kan også verke positivt: Eit heilt studieår i den same studentgruppa på 28 internasjonale studentar gir rammer og kontinuitet. To lærarar har hovudansvar for, og oppfølging av, kvar si halve gruppe med retting av tekstar,

obligatoriske samtalar, rettleiing osv. og også noko sosial kontakt. På den måten blir vi kjent med kvar student og får samstundes innblikk i forhold som ikkje kjem fram i evalueringar eller undersøkingar. «Det som forbauset meg mest da jeg kom (hit) var forholdet mellom lærer og student. Studenter i Norge trenger ikke være redd for samtale med lærer for de er likestilt», skriv ein kinesisk student i eit essay om skilnader mellom kinesisk og norsk studiemiljø. (Jamfør Dörnyeis motivasjonskonstrukt der vurderinga (appraisal) av læringsmiljøet er ein av faktorane, 2008: 279).

På grunn av den etablerte kontakten med lærarane gjennom studieåret på NUS, er det truleg lettare for studentane å gje opplysningar av personleg art i undersøkingar. To av dei 10 E-kandidatane i dette prosjektet som brukte eitt og tre semester meir enn normert tid på fagstudiet (diagram 2), forklarar dette på kommentarplassen i den elektroniske spørjeundersøkinga. Ein av dei var mest interessert i litteratur og språk, men studerte likevel økonomi slik foreldra ønskte. Studenten ville ikkje skuffe foreldra som betalte studieopphaldet, og vedkomande oppga denne forklaringa på at ho brukte 3 semester ekstra: «Jeg passet ikke i økonomistudium». Den andre studenten ga opp personlege årsaker til at ho måtte vere i Kina i nokre veker og brukte dermed eit semester ekstra på bachelorgraden. Slike informasjonar får vi vanlegvis ikkje i spørjeundersøkingar utan at det er etablert ein relasjon mellom student og lærar. Og utan desse tilleggsopplysningane frå studentane ville informasjonane om ekstra studietid einsidig ha blitt kvantitativt vurdert. Kommentrane fortel oss dessutan at det ikkje nødvendigvis er vanskar med språket som forlengar studietida for ein internasjonal student.

Akkulturasjonen i ein ny kultur tar mykje tid og energi og fører til usikkerheit, kanskje fortviling (Oberg 1960, Schumann 1978, Dahl 2001, Bøhn & Dybedahl 2009), for ein er som «ein frosk langt frå vatn» for å seie det på kinesisk måte. I den første obligatoriske samtalen gjekk det fram at dei 10 kinesarane i prosjektet ikkje hadde vore utanfor Kina før dei kom til Volda, og nokre sa om seg sjølve at dei kjende seg praktisk hjelpelause. I Kina hadde foreldra lagt alle forhold til rette slik at dei skulle konsentrere seg om skule og studium (jf. Brick 2004, Halskov Hansen 2012). "Foreldre i Kina gjør alt for barna, det er den måten de elsker barna", skriv ein student. Her må dei meistre det praktiske, til og med på norsk måte. «Jeg kunne ikke noe sosialt, ikke ha relasjoner (i Kina). Før jeg kom (til Norge) hadde jeg ikke tid til venner og gjøre noe arbeid. Her lærer jeg å lage mat, rydde rom, spare penger, behandle andre personer og ha et åpent sinn», skriv ein kinesisk student i essayet om kultursjokk.

Det første studieåret er med andre ord viktig; Studentane blir sannsynlegvis tryggare i studentrolla og vane med individuell rettleiing, dei blir kjende med sosiokulturelle kodar og får eit års erfaring med praktiske gjeremål på «norsk» måte.

Konklusjon

Korleis kunne dei 10 kinesiske studentane gjennomføre fagstudiet på tilnærma normert tid med så låg norskkompetanse; karakteren E samanlagt frå 9,5 månader norskstudium og utan tidlegare norskundervisning? Det korte svaret er: dei kunne lykkast med E fordi dei var særskilt målretta og motiverte studentar som tok studentrolla på alvor. Utan å vere flittige og seriøse ville det ikkje vere muleg å oppnå desse resultatane med dette grunnlaget.

Det meir utfyllande svaret på kvifor kinesarane kunne klare seg på fagstudiet med E i norsk, har truleg å gjere med fagvalet. Alle 10 studerte fag i Noreg som dei hadde begynt på i Kina og studert i 1-2 år (ifølgje kinesiske vitnemål). 6 studentar skreiv som kommentar i spørjeundersøkinga at dei ikkje forstod forelesingane på fagstudiet så godt i begynnelsen, men at dei allereie kunne mykje av pensum frå heimlandet. Professor i kinastudier ved Universitetet i Oslo Mette Halskov Hansen, skriv at kinesarar får ei omfattande læring i realfag (2012:18). Det er tekniske, kjemiske og økonomiske fag som gir status og jobb i Kina. Fagvalet deira i Noreg reflekterer også dette. 8 av desse 10 valte slike fag (og det gjeld også 93 % av alle kinesiske studentar med eksamen frå NUS-studiet ved HVO), medan ein studerte animasjonsfilm og ein dramapedagogikk.

Av karakterutskriftene frå institusjonane går det fram at 7 av kinesarane med norskkarakteren E, oppnådde karakterane A og B på fag som matematikk, elektronikk, fysikk og biokjemi, men at 4 fekk karakterane D eller E på faga vitenskapsteori og pedagogikk som truleg krev meir kulturkunnskap og tekstproduksjon enn tekniske og økonomiske fag. Ein kinesar kommenterte etter nokre veker på NUS-studiet: "Vi liker matematikk, det er riktig og galt. Essay blir mange feil. Vi vil ikke være 'embarrassed', vi må tenke på 'face'", og ein annan student skriv i eit essay at matematikk er eit universelt språk. At studentane er kjende med internasjonal terminologi frå studium i Kina, særleg i faga kjemi, fysikk og matematikk, kan også gjere desse fagstudia i Noreg noko lettare ifølgje Zhengming (2013).

Ein annan grunn til at desse kinesiske studentane klarte seg bra på fagstudiet, er truleg norskstudiet i forkant - ikkje berre fordi dei lærer norsk språk og blir førebudde på den «norske» akademiske diskursen osv., men også på grunn av alt det andre som skjer det første året i Noreg. Noko av det viktigaste er at studentane blir sosialiserte inn i ei "norsk"

studentrolle når studiekulturen ved norske utdanningsinstitusjonar er svært annleis enn i heimlandet. I løpet av det første studieåret er dessutan det største kultursjokket og det verste akademiske sjokket vanlegvis over, og kvardagen kan gli lettare når studentane tek til på fagstudiet. Dei treng derfor ikkje bruke så mykje tid og energi på å orientere seg, ein kjenner seg ikkje så framand, ein trivest kanskje betre - og det er rimeleg å tru at studentane derfor kan ha meir overskot til å konsentrere seg om fagstudiet.

Prosjektet viser at dei 10 studentane kunne gjennomføre fagstudia sine trass i låge eksamensresultat i norsk på trinn 3, men materialet er for lite til å seie at kinesiske studentar med norskkarakteren E generelt kan gjennomføre eit fagstudium på tilnærma normert tid. Som vist ovanfor spela også ikkje-målbare faktorar ei rolle - i alle fall for desse studentane.

Notar

- 1.Samtale på Den kinesiske ambassaden i Oslo med ambassadør Zhengming Ge, Departement of Education. 22.10.13.
- 2.Når det gjeld eksamenane, er dei 10 kinesiske studentane i denne studien i hovudsak representative også for dei 11 andre kinesiske studentane som oppnådde samanlagt karakter E på NUS-studiet ved HVO (1992/1993-2001/2002 (med talkarakterar) og 2010/2011-2013/2014 (med bokstavkarakterar).
3. Ifølgje Husby og Fufen (*Innføring i kinesisk for nordmenn*, 2006) manglar vokallydane ㄣ, ø, a og æ, og vokallydane e og y har avvikande uttale i høve til norsk (s 47-49).

Litteratur

- Altmann, Howard B. 1980: Foreign language teaching: focus on the learner. I Altman H. & J. Vaughan (eds.). *Foreign Language Teaching; Meeting Individual Needs*. Oxford: Pergamon, 101-133.
- Abrahamsson, Niclas 2009: *Andrespråksinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, Reidun Oanæs 2007: Korrelasjonsundersøkelsen 2006. Norsk språktest, Universitetet i Bergen.
- Ausubel, David P., Joseph D. Novak & Helen Hanesian 1978: *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Reinhart.
- Berggreen, Harald og Kari Tenfjord 2011: *Andrespråkslæring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Brick, Jean 2004: *China – A Handbook in Intercultural Communication*. Sydney: Macquarie University NSW 2109.

Bøckman, Harald 2014: Seminar 29.11. ved HVO. Utdelt dokument (2006) «Likt og ulikt ved moderne kinesisk».

Bøckman, Harald 1995: *Det politiske spillet om Kinas framtid*. Oslo: Cappelen serie Brennpunkt.

Brown, Douglas H. 2002: *Principle of Language Learning and Teaching*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Bøhn, Henrik og Magne Dypedahl 2009: *Veien til interkulturell kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Calisch, Ann Kristin Helgeland 2010: BI I Kina – og kinesere på BI. NOKUT-konferanse Oslo: 4.11.2010.

Carlsen, Cecilie 2008: *Oppfølging av utenlandske studenter. Korrelasjonsundersøkelse av opptakskrav i norsk, Test i norsk – høyere nivå og Trinn 3-eksamen, Fase 2*. (Rapport) Bergen: Universitetet i Bergen.

Chamot, Anna 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.

Cohen, Andrew D. 1998: *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman.

Cohen, Andrew D. 2012: Strategies: The interface of styles, strategies, and motivation on tasks. In S. Mercer, S. Ryan, & M. Williams (eds.). *Language learning psychology: Research, theory, and pedagogy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 36-150.

Dahl, Øyvind 2001: *Møter mellom mennesker. Interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

De Man, Henri 2006: Teaching in China. Handout workshop: Teaching the Chinese Learner. Leiden University, March 17.

Deci, Edward og Richard M Ryan 1985: *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

Dörnyei, Zoltán 2005: *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Association.

Dörnyei, Zoltán 2006: Individual differences in second language acquisition. *AILA Review*, 19, 42-68.

Dörnyei, Zoltán 2008: Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. <http://www.jstor.org/stable/330107> (lesedato 20.11.12).

Dörnyei, Zoltán 2009: Individual Difference: Interplay of Learner Characteristics and Learning Environment. *Language Learning*, 59.1, 230-248.

Dörnyei, Zoltán 2012: *Motivation in language learning*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Doyle, Dee. 2005: Chagal Guidelines and Theory into Practice. Teaching Chinese Students. http://www.ecml.t/mtp2/CHAGAL_setup/en/theory_into_practice/doyle.htm#top%3E (lesedato 03.11.2012).

Ellis, Rod 1994, 2012: *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Gardner, Robert C. and Lambert, Wallace E. 1972: *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowly, Mass.: Newbury House.

Gardner, Robert C. and MacIntyre, P.D. 1992: A student's contribution in second language learning. Part one; cognitive variables. *Language Teaching*, 25, 211-220.

Gardner, Robert C. 1985, 2001: *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of the Attitude and Motivation*. London; Arnold.

Gass, Susan M. og Larry Selinker 1994, 2008: *Second language acquisition: an introductory course*. New York: Routledge

Generelle karakterbeskrivelser for trinn 3, UiO/Nasjonalt fagråd for norsk som andrespråk: Henta frå <http://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/NORINT0130/index.xml> 07.10.2011. (Lesedato 1.11.2014)

Gujord, Ann-Kristin Helland 2013: Individuelle skilnader i andrespråklæringa. Om status og trendar i forskinga. *NOA*, 2013, nr. 2, 5-36.

Hansen, Mette Halskov 2012: På den kinesiske skolebenken. Hvor kommer den kinesiske drømmen om utdanning fra? I *Landrapport Kina*. SiU rapportserie. Bergen: Senter for internasjonalisering av utdanning, 2, 18-20.

Hoffmann, Thomas 2013: Hva kan vi bruke kvalitativ forskning til? <http://forskning.no/sosiologi/2013/09/> Lesedato 10.07.2015

Husby, Olaf og Fufen Jin 2006: *Innføring i kinesisk for nordmenn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag

Jackson, Jane 2008: *Language Identity and Study Abroad*. London: Equinox Publishing Ltd.

Krashen, Stephen D. 1985: *The Input Hypothesis: issues and implications*. London: Longman.

Kristoffersen, Henning 2008: *Det nye Kina - kinesisk handel, kultur og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Kulbrandsstad, Lars Anders og Ola Engen 2004: *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Larsen-Freeman, Diane og Michael H. Long 1991: *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Lei, Zhou 2012: Investigation into Motivation Types and Influences on Motivation: The Case of Chinese Non-English Majors. *English Language Teaching*, 5, 100-122.
- Lilledahl, Hegnes & Giæver, Opdahl, Johansen 2014: Kvalitativ metode <http://www.giaever.com/sosiologi/KM.htm>. Lesedato 01.07.2015.
- Mitchell, Rosamond, Florence Myles og Emma Marsden 2013: *Second language theories*. London: Routledge.
- NIFU (Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) henta frå <http://www.nifu.no/news/antall-utenlandske-studenter-i-norge-tredoblet> Lesedato: 30.09.2014
- Oberg, Kalvero 1960: Culture shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Antropology* 7, 177-182.
- Oller, John W. 1981: Research on the measurement of affective variables. Some remaining questions. In Andersen, R.W. (eds.). *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*. Rowley, Mass. Newbury House, 39-51.
- Ortega, Lourdes 2009, 2011: *Formal approaches to language acquisition*. London: Routledge.
- Oxford, Rebecca L. 1990: *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Rowley Mass.: Newbury House.
- Oxford, Rebecca L. & Shearin, Jill 1994: Language Learning Motivation Expanding the Theoretical Framework. *Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- Pellegrino, Valerie A. 2005: *Study Abroad and Second Language Use: Constructing the Self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Personvernombudet ved Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (NSD) 12.11.13.
- Redse, Arne 2010: *Kinesisk religion og religiøsitet*. Trondheim: Tapir.
- Robinson, Peter 2002: Learning conditions, aptitude complexes and SLA: A framework for research and pedagogy. In P. Robinson (ed.). *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: John Benjamins, 113-133.
- Sander, Kjetil 2015: Kvalitative intervjuemetoder for datainnsamling. (<http://kunnskapssenteret.com/kvalitative-metoder/>) lesedato 03.03.2014.
- Sanz, Cristina 2005: Adult SLA: The interaction between internal and external factors. In C. Sanz (red.). *Mind and Context in Adult Second Language Aquisition*. Washington, DC: Georgetown University Press, 3-101.
- Schlacter, Jacquelyn 1974: An error in error analysis. *Language Learning*, 24, 205-214.

Schumann, John H. 1978: The acculturation model for second language acquisition. I Gingras, R. (red.) *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics, 111-177.

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

Svanes, Bjørg 1988, 2006: Motivation and Cultural Distance in Second-Language Acquisition. *Language Learning* 37, 3, 341-359.

Yu, Dan 2006: *Le Bonheur selon Confucius*. Paris: Belfond

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

Yu Wei., Chang, Xiao. Mei. 2009: An investigation into learner's intercultural communicative competence, *US-China Foreign Language*, 7:8, 96-163.

Zhao, Cong 2006: Jeg er en skrue. Jeg kan passe hvor som helst der partiet trenger meg. I A. Sharam, K.Fangen og I.Frøsnes (red.). *Mellom to kulturer*. Oslo: Gyldendal, 46-57.

Aambø, Reidun 2013: Kinesiske studentar i eit norsk studentmiljø: Ein studie om sosial inkludering på Høgskulen i Volda. *NOA* 2013, nr. 2, 72-103.

Do Chinese students who have obtained the lowest passing grade (E) from their Norwegian programme succeed in their university studies?

Abstract

There is an ongoing debate in Norway on the grade needed by international students for admission to higher education, and this paper seeks to inscribe itself in this debate. Today the cut-off level for admission to studies at Norwegian universities and colleges is set at the grade E, the lowest passing grade in the Norwegian grading scale. Before the year 2003, the cut-off point was 3.0, which in today's system corresponds to the grade D. No previous research exists on how long time international students use to complete their studies at Norwegian institutions for higher education, or on whether the minimum level of knowledge of Norwegian set by the authorities is high enough for the successful completion of a Bachelor- or Master's degree.

The goal of this longitudinal study, starting in 2002/2003 and ending in 2009/2010 was to find out whether 10 Chinese students who received the grade E from Volda University College (HVO) had succeeded in their further studies. One parameter for success in this study is whether the students had finished their Bachelor or Master's degree within the nominal length of the study. The 10 students attended studies at five colleges where the classes were given in Norwegian. The study shows that all 10 students completed their degrees, however 2 out of 10 used longer time than the nominal length. In light of individual factors from theories of second language acquisition, the study also indicates that the Norwegian year course (level 3) was too short for the Chinese students to receive the best grades. The analysis also points to

other factors than the grade received from their Norwegian programme that influenced the success rate of the students.

Key words: admission requirements, lowest passing grade, nominal length of study.