

# «Jeg starter på minus»

*En kasusstudie av japanske studenters  
deltakelse i norskklasserommet –  
identitet, praksisfelleskap og makt*

Per Gunnar Paulsen



Masteroppgave i Norsk som andrespråk - NOAS4190  
Institutt for lingvistiske og nordiske studier,  
Det humanistiske fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2018



# «Jeg starter på minus»

*En kasusstudie av japanske studenters  
deltakelse i norskklasserommet –  
identitet, praksisfellesskap og makt*

Per Gunnar Paulsen

Antall tegn: 249 455  
(inkludert utdrag fra dataene)

Masteroppgave i Norsk som andrespråk - NOAS4190  
Institutt for lingvistiske og nordiske studier,  
Det humanistiske fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2018

© Per Gunnar Paulsen

2018

«Jeg starter på minus» - En kasusstudie av japanske studenters deltakelse i  
norskklasserommet – identitet, praksisfellesskap og makt

Per Gunnar Paulsen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Denne flerkasusstudien søker å bedre forstå studenter med «fjern» språk- og kulturbakgrunn i forhold til norsk språk og kultur. Målet er å øke kunnskapen om hvordan slike studenter, i dette tilfellet japanske studenter, kan oppleve norskkurs som tilbys internasjonale studenter, hvordan de deltar i klasserommene og hvilke muligheter og utfordringer de møter for å kunne delta i fellesskap som fremmer læring.

Den overordnede problemstillingen er «*Hvordan kan vi forstå fire japanske studenters deltakelse i norskklasserommet?*», og den drøftes med bakgrunn i svarene på forskningsspørsmålene:

- a) *Hvordan deltar studentene i norskklasserommet, i fagklasserommene og i andre fellesskap i hverdagen?*
- b) *Hva slags muligheter for deltakelse har studentene i norskklasserommet?*

Deltakelsen deres belyses av teorier om læring som deltakelse i praksisfellesskap (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998), habitus (Bourdieu 1991), identitet (Bucholtz & Hall 2005; Norton 2013; Weedon 1997), investering (Norton Peirce 1995) og makt (Bourdieu 1991; Norton 2013). Datagrunnlaget for analysen er deltakernes personlige narrativer (De Fina & Georgakopoulou 2012) fra dagbøker og intervjuer, som ble samlet inn og utført over en periode på et halvt år.

Studien viser at de japanske studentene var relativt tause og perifere deltakere i norskklasserommet, og at de opplevde seg som blant de svakeste i sine respektive klasser. De hadde problemer med å holde følge med undervisningen, og opplevde store ferdighetsforskjeller sammenlignet med mange av sine medstudenter. En av deltakerne beskrev møtet med norsklæringen som å «starte på minus». Norskklasserommene fungerte i ulik grad som støttende praksisfellesskap for å fasilitere deltakelsen deres. Analysen viser også at denne deltakelsen ikke bare bør forstås i lys av deres språk- og kulturbakgrunn, men at den er både sosialt og historisk situert, og at den er sterkt knyttet til deres nåværende og ønskede identiteter, deres symbolske kapital i klasserommet og deres drømmer for fremtiden.



# Forord

Det er veldig mange som har bidratt til at denne oppgaven nå sendes i trykken.

Først og fremst vil jeg takke deltakerne i studien for all den tiden dere har viet til prosjektet i en travel studiehverdag. Det har vært en ære å få lov til å bli kjent med dere.

En evig takknemlighet føler jeg også til veilederne mine, Lars Anders Kulbrandstad og Marte Nordanger. Jeg kunne ikke spurt om bedre veiledere. Uten deres grundige tilbakemeldinger, kritiske spørsmål, og ikke minst interesse for prosjektet, hadde denne oppgaven sett helt annerledes ut (og definitivt ikke på en god måte).

Jeg vil også rette en stor takk til de ansatte ved deltakernes institusjon (dere vet hvem dere er), som hjalp til med rekruttering av deltakere fra klassene deres, og innhentet karakterstatistikk for meg.

En annen person som må takkes, er min tidligere japansklærer, Tomoko Okazaki Hansen. Ikke bare lærte du deg meg språket som jeg senere endte opp med å innhente data på, du ga meg også for mange år siden idéen som til slutt ledet meg til å skrive om japanske studenters språklæring. Takk også for hjelpen med kvalitetssikring av oversettelsene.

Ellers vil jeg takke MultiLing for masterstipend, Saki Hashimoto for hjelp med testing av intervjuguiden, alle på lesesalen for koselige kaffepauser og gode råd underveis, og ikke minst «NOAS-gjengen» for all støtten og mange hyggelig faglunsjer.

Og så vil jeg takke deg, Kanako, for at du heiet på mannen din som plutselig sa han ville slutte i den trygge jobben i staten for å bli student igjen. Takk for gode matpakker, kalde forfriskninger som alltid ventet i kjøleskapet hjemme, og for ditt store hjerte og din evigvarende tålmodighet.

Det er ingen enkel oppgave å forske, men sannelig er det overkommelig når man har så god støtte, og kan stå på skuldrene til kjemper.

Oslo, juni 2018

Per Gunnar Paulsen





# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Tema og formål .....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	2
1.3	Bakgrunn for tema og valg av deltakergruppe .....	3
1.4	Tidligere forskning .....	4
1.4.1	Førstespråkets rolle i språklæring .....	4
1.4.2	Norsklæring for internasjonale studenter i Norge .....	5
1.5	Oppgavens oppbygning .....	8
2	Teori .....	10
2.1	Klasseromskultur og habitus .....	10
2.2	Språklæring som deltakelse .....	13
2.2.1	Metaforer for læring .....	13
2.2.2	Praksisfellesskap og legitim perifer deltakelse .....	15
2.3	Identitet .....	18
2.3.1	Et poststrukturalistisk identitetssyn.....	18
2.3.2	Narrativ identitet .....	20
2.3.3	Identitet i SLA.....	22
2.4	Investering og forestilte fellesskap .....	23
2.5	Språk og makt.....	25
2.5.1	Språklig kompetanse i et maktperspektiv.....	25
2.5.2	Symbolisk kapital .....	26
2.5.3	Legitim diskurs.....	27
2.5.4	Makt i SLA og klasseromskonteksten.....	28
2.5.5	Aktørskap .....	29
3	Metode.....	31
3.1	Valg av metode .....	31
3.1.1	Kvalitativ flerkasusstudie .....	31
3.1.2	Personlige narrativer .....	33
3.2	Datakilder .....	34
3.2.1	Dagbøker .....	34
3.2.2	Intervjuer .....	34

3.2.3	Samkonstruert narrativ virkelighet.....	35
3.3	Utvalg .....	36
3.4	Analyse .....	37
3.4.1	Koder og kategorier.....	38
3.4.2	Transkripsjon.....	39
3.4.3	Oversettelse .....	39
3.5	Validitet, tolkning og generalisering .....	40
3.6	Forskningsetiske hensyn.....	41
3.7	Gjennomføring.....	42
3.7.1	Rekruttering av deltakere .....	42
3.7.2	Datainnsamling og analyse.....	42
3.8	Metodekritikk .....	44
4	Deltakerportretter .....	46
4.1	Yuka.....	46
4.2	Kenta.....	53
4.3	Ayako.....	61
4.4	Saki .....	68
5	Analyse.....	75
5.1	Den tause minoriteten .....	75
5.2	Norskklasserommet som praksisfellesskap .....	77
5.2.1	Nivåforskjeller.....	77
5.2.2	Interaksjon og muntlig aktivitet .....	82
5.2.3	Undervisningsspråk og forberedelser .....	85
5.2.4	Oppsummering .....	87
6	Drøfting .....	89
6.1	Symbolisk kapital som taushetsbrytende kraft .....	89
6.2	Diskurser og kapital utenfor norskklasserommet .....	95
6.3	Innsats – Investering i en ønsket identitet .....	100
7	Avslutning .....	106
7.1	Konklusjoner .....	106
7.2	Teoretiske og pedagogiske implikasjoner .....	110
7.3	Studiens begrensninger og videre forskning .....	113
	Litteraturliste .....	115

Vedleggsoversikt.....	125
Vedlegg 1: Transkripsjonskonvensjon og utdrag fra intervjuer og dagbøker.....	126
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	213
Vedlegg 3: Instruks til skriving av dagbok.....	215
Vedlegg 4: Samtykkeerklæring og informasjonsskriv.....	216
Vedlegg 5: Prosjektvurdering og godkjenning fra NSD.....	219
Vedlegg 6: Kodebok fra Nvivo.....	222



# 1 Innledning

## 1.1 Tema og formål

Det var ca. 34 000 internasjonale studenter<sup>1</sup> ved norske universiteter og høyskoler i løpet av 2017, og tallet har omtrent doblet seg på bare ti år. 66 % av dem kom fra Europa, mens rundt 10 % reiste helt fra Øst-Asia (SIU 2018). Mange av studentene som kommer hit melder seg opp til norskkursene som tilbys ved institusjonene, og disse klasserommene blir for mange det første møtet med det norske språket. Studentene har ulik bakgrunn, men sitter nå i samme rom for å ta fatt på oppgaven med å tilegne seg et nytt språk.

Selv om vi har god oversikt over de akademiske resultatene til disse studentene, vet vi fortsatt lite om hvordan det oppleves for dem å lære norsk som internasjonale studenter. Vi har også empiri som gir indikasjoner på at studenter med en «nær» språk- og kulturbakgrunn til den norske klarer seg bedre enn dem med en «fjern» språk- og kulturbakgrunn<sup>2</sup> (Andersen 2006; Wiers-Jenssen 2014). Hvorfor det er slik, og hvordan norsklæringen oppleves for de ulike studentgruppene, vet vi imidlertid lite om (Aambø 2013, 2017b; Andersen 2010).

Denne studien søker å bøte på noen av disse manglene ved å gi bedre innsikt i læringssituasjonen til studenter med *fjern* språk- og kulturbakgrunn i forhold til norsk språk og kultur. Målet er å øke kunnskapen om hvordan «fjern-studenter»<sup>3</sup> kan oppleve norskkurs som tilbys internasjonale studenter, hvordan de deltar i klasserommene, og hvilke muligheter og utfordringer de møter for å kunne delta i fellesskap som fremmer læring.

For å belyse dette temaet har jeg gjort en kvalitativ flerkasusstudie med fire japanske studenter som deltakere. Med utgangspunkt i et poststrukturalistisk perspektiv på identitet, makt og språklæring, var det hensiktsmessig med en teoretisk og metodisk tilnærming som vektla tykke beskrivelser av enkeltindividers situasjon, og analyse av de personlige narrativene deres. Datagrunnlaget for studien er deltakernes dagbøker og 15 intervjuer gjennomført over en periode på et halvt år.

---

<sup>1</sup> Studenter i Norge med utenlandsk statsborgerskap. Antallet inkluderer derfor også personer som har kommet til Norge av andre grunner enn studier, men som senere har begynt å studere.

<sup>2</sup> «Fjern» og «nær» språk- og kulturbakgrunn viser til både den typologiske (dvs. strukturelle) og leksikalske avstanden mellom førstespråket og norsk, og ulikheter mellom hjemlandets og norsk kultur.

<sup>3</sup> «Fjern-studenter» defineres i denne oppgaven som studenter med en fjern språk- og kulturbakgrunn i forhold til norsk språk og norsk kultur, og må ikke forveksles med en «fjernstudent», som studerer via internett eller lignende.

Formålet med studien er å bidra til en bedre forståelse av fjern-studenters læring av norsk, i dette tilfellet japanske studenter. Den peker også ut aktuelle temaer for videre forskning, og studiens funn kan også være nyttige for lærere og utdanningsinstitusjoner, spesielt ut ifra de pedagogiske implikasjonene studien gir.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

For å få innsikt i fjern-studenters situasjon, har jeg valgt følgende overordnede problemstilling:

*Hvordan kan vi forstå fire japanske studenters deltakelse i norskklasserommet?*

Deltakelse i et fellesskap er ikke bare en forutsetning for å få tilgang til læringsmulighetene det gir, det kan også ses på som selve essensen av læring (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998). Som presentert i kapittel 2.2, forstås læring i denne studien som deltakelse i ulike praksisfellesskap. Med denne problemstillingen får jeg derfor gode muligheter til å utforske og forstå deltakernes handlinger og opplevelser i en sammensatt læringskontekst.

Begrunnelsen for å velge japanske deltakere er nærmere beskrevet i kapittel 1.3.

For å belyse problemstillingen stiller jeg også følgende forskningsspørsmål:

a) *Hvordan deltar studentene i norskklasserommet, i fagklasserommene og i andre fellesskap i hverdagen?*

b) *Hva slags muligheter for deltakelse har studentene i norskklasserommet?*

Forskningsspørsmål a) tar for seg settinger også utenfor norskklasserommet. Deltakelsen i norskklasserommet er hovedfokuset for studien. Men som studien viser, kan denne deltakelsen forstås bedre ved å samtidig sammenligne hvordan de deltar i andre fellesskap under studieoppholdet. Spørsmålet besvares med en deskriptiv analyse av deltakelsen deres i de ulike situasjonene, basert på fortellingene deres fra dagbøker og intervjuer. Med fagklasserommene menes undervisningen i de andre emnene de tok i løpet av semesteret de deltok i studien, og fellesskap i hverdagen kan være vennegrupper, studentforeninger, hybelfellesskapet eller andre grupperinger.

Forskningsspørsmål b) besvares ved å analysere mulighetene deltakerne har for deltakelse i norskklasserommet med bakgrunn i fortellingene deres, og om klasserommet ga inntrykk av å ha vært *et støttende praksisfellesskap* som fasiliterte læring for de fire deltakerne.

Det er viktig å presisere allerede her at datagrunnlaget for studien ikke stammer fra observasjon, men er hentet fra deltakernes personlige narrativer i intervjuer og dagbøker gjennom hele perioden. Bakgrunnen for dette valget er nærmere beskrevet i metodekapittelet (se 3.1.2 og 3.8), men det stammer hovedsakelig fra et ønske om å innta et emisk perspektiv for forskningen,<sup>4</sup> nemlig å forstå deltakerne gjennom deres egne subjektive opplevelser. Slik kan man få bedre innsikt i hvordan de forstår seg selv, sine roller og sin egen deltakelse i de ulike settingene.

### 1.3 Bakgrunn for tema og valg av deltakergruppe

Det er ulike grunner til at jeg valgte akkurat dette temaet, og japanske studenter som deltakere. Først og fremst er det foreløpig forsket relativt lite på hvordan internasjonale studenter har det i Norge generelt, og ikke minst hvordan de lærer, og bruker norsk, både i klasserom og i hverdagen. Vi har som tidligere nevnt indikasjoner på at fjern-studenter har større utfordringer enn andre når de lærer norsk, men hvordan dette oppleves vet vi fortsatt lite om. Førstespråk, språkavstand og tverrspråklig innflytelse har vært gjenstand for mye forskning innenfor «kognitiv SLA»<sup>5</sup> (Odlin & Yu 2016), men det er fortsatt få studier som utforsker førstespråk og språkavstand i lys av teorier om deltakelse, identitet, makt og andrespråklæring. I kapittel 1.4 gjennomgås tidligere forskning på førstespråkets rolle i språklæring og internasjonale studenters språklæring i Norge, og det gjøres også rede for hvor det fortsatt mangler forskning.

Denne studien tar sikte på å belyse fjern-studenters deltakelse i norskklasserommet, og gi dyp innsikt i deres subjektive opplevelser. Fire japanske studenter er valgt som kasus fra fjern-gruppa, fordi de både har et L1<sup>6</sup> som typologisk og leksikalsk er fjernt fra norsk, og en kultur som på mange måter skiller seg fra den norske (som beskrevet i kapittel 2.1). Det er viktig å påpeke at disse fire ikke er et representativt utvalg for en større populasjon av fjern-studenter. Det er følgelig umulig, og heller ikke hensikten, å gjøre statistiske generaliseringer ut ifra denne studien som forteller noe om hvordan alle fjern-studenter er (se også kapittel 3.5 om studiens generaliserbarhet). Kasusene må betraktes som *eksempler* på fjern-studenter, men kan likevel bidra til å gi innsikt i hvordan norskklasserommet *kan* oppleves for slike studenter.

---

<sup>4</sup> Slik stadig flere andrespråksforskere har gjort etter Firth og Wagners (1997) oppfordring til fagfeltet.

<sup>5</sup> SLA viser til det internasjonale fagfeltet «Second Language Acquisition». «Kognitiv SLA» er delen av fagfeltet som forsker på de kognitive prosessene rundt andrespråklæring- og bruk.

<sup>6</sup> Herfra omtales førstespråk med den etablerte termen L1 (Language 1) innenfor SLA. L1 viser til språket, eller språkene, som noen har tilegnet seg fra tidlig barndom (Mitchell, Myles & Marsden 2013:1).

Når alle deltakerne har en felles kulturell og språklig bakgrunn, gir det meg også bedre muligheter til å sammenligne på tvers av kasusene (videre utdypet i kapittel 3.3). Det er også en fordel at det finnes noe tidligere forskning utført med japanske deltakere innenfor samme fagfelt (gjennomgått i kapittel 2.1), slik at jeg kan sammenligne funn. Det må likevel sies at det fortsatt ikke er gjort veldig mye slik forskning, så med studien svarer jeg også på en oppfordring fra David Block (2007b:223) om mer forskning på japanske studenters språklæring under studieopphold i utlandet.

Det er også personlige og praktiske grunner til at jeg valgte dette temaet. Helt siden jeg begynte å studere norsk som andrespråk, har jeg vært interessert i de sosiale faktorene som påvirker språklæring. Jeg mener også at det er behov for å styrke kunnskapen vi har om andrespråklæring, spesielt kunnskap som kan brukes av lærere, utdanningsinstitusjoner og myndigheter for å sikre gode muligheter for språklæring, spesielt for grupper som kan ha noen ekstra utfordringer. Jeg har også som norsklærer undervist japanere i mange år, og har et spesielt hjerte for denne gruppa. En siste faktor er at jeg behersker japansk både skriftlig og muntlig på høyt nivå, og det ga deltakerne muligheten til å fortelle historiene sine i dagbøker og intervjuer på språket de kjenner aller best, uten bruk av tolker og oversettere.

## 1.4 Tidligere forskning

I denne delen gjennomgår jeg tidligere forskning som viser at L1 har betydning for hvor lett, eller vanskelig, det er å lære seg et L2<sup>7</sup>, og at det generelt er lettere å lære et nytt språk som er typologisk og leksikalsk nært L1. Jeg presenter også forskning som gir indikasjoner på at internasjonale studenter i Norge med relativt fjern språk- og kulturbakgrunn, møter en del vanskeligheter sosialt, faglig, og i forbindelse med norsklæringen.

### 1.4.1 Førstespråkets rolle i språklæring

Det er fortsatt uenighet om nøyaktig hvordan tverrspråklig innflytelse<sup>8</sup> skjer, og hvor stor betydning den har for språklæringen. Innenfor behavioristiske tilnærminger til læring som dominerte frem til begynnelsen av 60-tallet, var L1 sett på som den viktigste faktoren for hvor

---

<sup>7</sup> L2 (Language 2) viser til målspråket for en innlærer, eller til alle språk lært etter tidlig barndom (Mitchell, Myles & Marsden 2013:1).

<sup>8</sup> Tverrspråklig innflytelse er hvordan L1 og andre tidligere lærte språk påvirker tilegnelse og bruk av et nytt språk, men også hvordan det å lære og bruke et nytt språk kan påvirke tidligere lærte språk (Jarvis & Pavlenko 2008:1).



lett eller vanskelig det ville være å lære et nytt språk. Jo nærrere L1 var til L2, jo lettere ville det være å tilegne seg. Store ulikheter ville følgelig gjøre innlæringen vanskelig (Mitchell, Myles & Marsden 2013:29). Som en motreaksjon til behaviorismen fikk Chomskys generative grammatikk stort gjennomslag i lingvistikken fra 60-tallet, en retning hvor menneskets medfødte språklæringsevne, og universelle trekk ved språklæring, fikk mest oppmerksomhet (Mitchell, Myles & Marsden 2013:30-31). Dette satte også sine spor innenfor SLA der en rekke studier søkte å påvise at rekkefølgen man tilegner seg språktrekk i, er relativt universell, og ikke varierer betydelig ved ulike L1 (Dulay & Burt 1974; Krashen 1982).

Siden denne perioden har pendelen svingt tilbake, og omfattende forskningsaktivitet de siste tiårene viser at L1 påvirker språklæringsprosessen i relativt stor grad (Jarvis 2011; Luk & Shirai 2009; Odlin & Yu 2016),<sup>9</sup> men også at det finnes universelle trekk ved språkutviklingen på tvers av ulike L1 (N. C. Ellis 2006; Klein & Perdue 1997). Det er også nå konsensus om at det generelt er lettere å lære et språk som er typologisk og leksikalsk nært L1, enn et som er fjernt (R. Ellis 2015:123-124).

På institusjonen deltakerne i denne studien studerer ved, plasseres studenter med forskjellige L1 i samme norskklasserom. Det vil si at for eksempel japanere, koreanere og kinesere med et typologisk og leksikalsk fjernt L1, har samme undervisning, pensum og vurderingskriterier som dem med et nært L1, som for eksempel tyskere, nederlendere og islendinger. Det er ingen tradisjon for organisatorisk og pedagogisk differensiering<sup>10</sup> i høyere utdanning i Norge, og det er derfor ikke overraskende at de havner i samme klasserom.<sup>11</sup> Muligheten for deltakelse og læring skal i utgangspunktet være lik for alle, men spørsmålet blir da om det faktisk er slik når studentene har så ulike forutsetninger.

## 1.4.2 Norsklæring for internasjonale studenter i Norge

Senter for internasjonalisering i utdanning (SIU) gjennomfører hvert andre år en undersøkelse rettet mot internasjonale studenter i Norge. Den siste undersøkelsen fra 2016 viser at de fleste

---

<sup>9</sup> I tillegg kan andre tidligere lærte L2 også påvirke læringen av et nytt språk (Odlin & Yu 2016:1)

<sup>10</sup> Organisatorisk differensiering er å f.eks. dele inn i ulike grupper, mens pedagogisk differensiering kan være å tilpasse pensum og progresjon innad i samme gruppe i henhold til studentenes forutsetninger.

<sup>11</sup> På norskkursene som arrangeres av kommunene rundt om i landet, deles det imidlertid inn i tre ulike progresjonsnivåer, hvor L1 er en av flere faktorer for plassering. Fra læreplanen: *Mange har et morsmål som er språktypologisk fjernt fra norsk, noe som gjør språkinnlæringen mer arbeidskrevende. Selv deltakere med god allmennutdanning og med høyere utdanning eller akademiske yrker som mål kan på grunn av morsmålet ha større utbytte av å få opplæring på spor 2 i stedet for spor 3 i en periode* (Vox 2012:10)

er fornøyd med studielivet i Norge, men at en av de største utfordringene de møter, er å bli kjent med norske studenter (SIU 2016). En studie utført av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), ga det samme bildet, og viste også at spesielt afrikanske og asiatiske studenter hadde svært lite kontakt med nordmenn. Studenter fra Afrika, Asia, Øst-Europa og Mellom- og Sør-Amerika hadde også større faglige utfordringer enn studenter fra vestlige land (Wiers-Jenssen 2014). Det som, så vidt meg bekjent, fortsatt mangler er imidlertid studier som forsøker å undersøke årsakene til dette. Forskningen på disse studentenes norsklæring er også relativt begrenset.

Det er gjort en rekke studier internasjonalt om språklæring under studieopphold i utlandet (oppsummert i utgivelser som Block 2007b; DuFon & Churchill 2006; Kinginger 2009), og det vil ikke være mulig å gi en fullstendig oversikt over dem her. Celeste Kinginger mener at forskningen så langt viser at utenlandsopphold *kan* være en svært god arena for språklæring, men at de faktiske resultatene varierer veldig mellom studiedeltakerne (Kinginger 2013:341). Forskningsfeltet dreier seg i stor grad nå om å identifisere hvilke faktorer som støtter og hindrer språklæringen, og Kinginger peker spesielt på enkelte områder som har utkrystallisert seg i forskningen til nå:

What language students learn during study abroad depends upon the kinds of access to learning opportunities that they are able to negotiate, how they evaluate the performance of identity in the contexts they frequent, and which elements of language they choose to attend to and/or incorporate into their own communicative repertoires. (Kinginger 2013:352).

Vi bør altså være spesielt observante på hvordan studenter forhandler om tilgang til ulike læringsmuligheter under studieoppholdet, og også hva slags muligheter de får, eller griper selv, for å forhandle om nye og sterkere identiteter. Disse temaene er også, så vidt meg bekjent, lite belyst i forskningen på språklæring for internasjonale studenter i Norge.<sup>12</sup>

Vi har derimot mange såkalte «transfer-studier» som for eksempel har analysert tekster fra studenter og andre voksne innlærere i ASK-korpuset, for å finne ut hvordan L1 påvirker morfologi, syntaks og ordbruk i tekstproduksjon, altså i et kognitivt lingvistisk perspektiv (Tenfjord, Hagen & Johansen 2009). Tekstene i korpuset er hentet fra «Test i norsk – høyere nivå», og «Korrelasjonsundersøkelsen 2006» ble utført for å finne ut om vurderingskriteriene og nivået for denne testen samsvarte med andre tester som kvalifiserer til opptak i høyere

---

<sup>12</sup> Et unntak fra senere tid er en masteroppgave om internasjonale studenters sosiale og språklige utfordringer i fagundervisning på norsk, som også inkluderer et identitetsperspektiv (Rasch 2015).

utdanning i Norge (Andersen 2006). Undersøkelsen var todelt, og i fase 2 ble det vist en tydelig korrelasjon mellom karakterene på de ulike testene og faglig mestring etter opptak i høyere utdanning (Carlsen 2008). Sosial mestring ble også undersøkt, men norskferdigheter korrelerte her i noe mindre grad. Det ble imidlertid poengtert at L1-bakgrunn så ut til å være en avgjørende faktor for sosial mestring (Carlsen 2008:12), uten at det var videre spesifisert hvilke L1-grupper det gjaldt. Et annet interessant funn i «Korrelasjonsundersøkelsen» var at studenter med germanske L1 hadde høyere karaktergjennomsnitt enn studenter med romanske og slaviske L1, og betydelig høyere enn dem med andre språkbakgrunner enn dette (Andersen 2006). På norskkursene undersøkt i min studie, var det også et sprik i karaktersnitt mellom studenter med ulik landbakgrunn. De siste 5 årene (2013-2017) har studenter med nærere L1- og kulturbakgrunn, som fra Tyskland, Nederland og Østerrike, ligget i snitt 1-1,5 karakter over studenter fra for eksempel Japan, Kina og Nepal.<sup>13</sup> Disse resultatene underbygger forskningen som viser at lingvistisk avstand er en viktig faktor i hvor lett man lærer et L2. I «Korrelasjonsundersøkelsen» (Andersen 2006) fikk respondentene sjansen til å dele sine tanker om studiene i Norge i et åpent fritekstsvår. Disse var ikke inkludert i rapportene som ble laget, men ble noen år senere systematisert og oppsummert så langt det var mulig, på prosjektlederens initiativ. Da dukket det blant annet opp slike tilbakemeldinger som omhandlet norskkursene studentene hadde vært gjennom:

[...] Læreren [på norskkurs] bør ta mer hensyn til at studentene har ulike morsmål. Studenter med morsmål som ligger fjernt fra norsk, møter andre utfordringer enn vesteuropeere og kan ikke tilegne seg norsk med samme hastighet som dem. (Andersen 2010:51)

Både nær- og fjern-studenter har altså selv fortalt at de kan ha forskjellige behov og utfordringer, men dette perspektivet er lite utforsket i norsk sammenheng. Reidun Aambøs studier av kinesiske studenter i Norge er et unntak. Hun har blant annet undersøkt hvordan kinesiske studenter med svake norskferdigheter klarte seg relativt godt på norskspråklige realfagsstudier (Aambø 2017a). Samtidig viser hun også hvordan kinesiske studenters medbrakte studievaner og kulturelle koder kan føre til vanskeligheter med muntlig aktivitet (Aambø 2017b) og sosial inkludering i Norge (Aambø 2013).

---

<sup>13</sup> Karakterstatistikken er innhentet fra institusjonen deltakerne studerte ved, men tas ikke med i litteraturlista for å sikre institusjonens anonymitet.

Det finnes en del tidligere forskning på japanske studenter i utlandet, og på japansk klasseromskultur. Disse gjennomgås i teorikapittelet (kapittel 2), sammen med andre viktige studier innenfor fagfeltet identitet, makt, deltakelse og språklæring.

Selv om det finnes unntak (jf. Aambø 2017a), vet vi likevel at gode norskferdigheter er viktig for å lykkes med videre studier i Norge (Carlsen 2008), og at noen grupper fjern-studenter kan ha større utfordringer enn andre med å oppnå disse ferdighetene (Andersen 2006, 2010). Med denne studien ønsker jeg å gå videre fra dette utgangspunktet, og søke en dypere forståelse av en slik fjern-gruppe, japanere, og deres opplevelser med norsklæring i klasserommet.

## 1.5 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i sju kapitler. I Kapittel 1 har jeg introdusert tema, problemstilling, formål og bakgrunn for studien. Jeg har også presentert tidligere forskning om betydningen av L1 for språkinnlæringen, og om internasjonale studenters språklæring i en norsk setting. Kapittel 2 tar for seg de teoretiske perspektivene jeg vil bruke for å forstå de japanske studentenes deltakelse. Jeg argumenterer blant annet for at vi bør forstå læring som deltakelse i en rekke praksisfellesskap, blant dem norskklasserommet. Videre viser jeg hvordan en poststrukturalistisk tilnærming til identitet, makt og investering, kan være nyttig for å forstå deltakernes opplevelser, handlinger og ønsker som situerte individer i de ulike kontekstene. Teoriene kan også belyse hvordan deltakerne forhandler om ønskede identiteter, eller tildeles uønskede subjeksposisjoner, i situasjoner med skjeve maktforhold. I kapittel 3 gjøres det rede for valget om å gjøre en flerkasusstudie med analyse av deltakernes personlige narrativer i dagbøker og intervjuer. Analysestrategi, gjennomføring og andre hensyn relatert til forskningsetikk, validitet og generalisering gjennomgås også. Datatilfanget fra intervjuer og dagbøker presenteres i kapittel 4 som «portretter» av hvert kasus. Her skildres hver deltaker, med fokus på opplevelsene deres i norskklasserommet, i fagklasserommene og ellers i hverdagen. Forskningsspørsmålene besvares i analysedelen i kapittel 5, hvor det først gis en oppsummering av karakteristikk og fremtredende trekk ved studentenes deltakelse i de ulike settingene. Jeg analyserer så mulighetene deres for deltakelse i norskklasserommet, og om denne læringsarenaen kan sies å ha vært et støttende praksisfellesskap for de ulike deltakerne. Kapittel 6 vies til den overordnede problemstillingen, og her drøfter jeg hvordan vi kan forstå studentenes deltakelse i lys av teorier om praksisfellesskap, identitet, investering og makt. I kapittel 7 oppsummerer jeg funnene, diskuterer pedagogiske og teoretiske

implikasjoner av studien, samt peker på begrensninger ved studien og mulige områder for videre forskning.

## 2 Teori

I dette kapitlet redegjør jeg for hvordan et konsept om habitus og forskning på japansk klasseromskultur kan hjelpe oss å forstå noe av deltakernes utgangspunkt for deltakelse i norskklasserommet. Jeg viser også hvordan vi kan forstå språklæring som deltakelse i praksisfellesskap, og hvordan poststrukturalistiske teorier om identitet, investering, makt og aktørskap kan belyse situasjonen til deltakerne.

### 2.1 Klasseromskultur og habitus

Kulturbakgrunn, og spesielt den klasseroms- og studiekulturen en student kjenner fra hjemlandet, kan gjøre det lett eller vanskelig å tilpasse seg undervisningsformen og de sosiale kodene i Norge. Om hjemkulturen ligner den norske, kan for det første belastningen av å flytte til et nytt land og et nytt miljø bli mindre, og det kan også gjøre det lettere å delta i klasserommet om undervisnings- og læringsformene allerede er godt kjent. Deltakelse i klasserommet og tilpasning til studiehverdagen kan derfor være vanskeligere for studenter med en annerledes kulturbakgrunn, slik som de japanske deltakerne.

Hofstede, Hofstede og Minkov (2010:5-6) beskriver kultur som mønstre for tenking, følelser og handling som vi har lært gjennom livet, spesielt i barndommen gjennom oppvekstmiljøet. Kultur er også et kollektivt fenomen fordi disse mønstrene deles, i det minste delvis, av en rekke individer i et spesifikt samfunn.

Pierre Bourdieu (1991:12-13) mener at mønstrene det er tale om, utgjør et individs «habitus», det vil si et individs disposisjoner til å handle, snakke, tenke og føle på en viss måte. Habitusen deles igjen inn i den relativt fastsatte primærhabitusen som stammer fra primærsosialiseringen og opplevelsene våre fra barndommen. Skolegang og sekundærsosialisering utgjør sekundærhabitusen, og er i større grad åpent for modifikasjon gjennom refleksjon rundt nye erfaringer som er i konflikt med den nåværende habitusen (Bourdieu & Passeron 1977:42-43). Habitusen er kroppslig og tilegnes hovedsakelig ubevisst (Bourdieu 2000:141). Det vil si at når vi opplever eller gjør noe som er i konflikt med de disposisjonene vi har, kan det føles på kroppen som at noe er «feil», uten at man nødvendigvis klarer å reflektere rundt hvorfor det er slik. Habitusen gjør altså at vi er mer tilbøyelige til å gjøre ting som kroppen føler er «riktige».

Konsekvensen av dette er relevant for møter med nye og annerledes kulturer, for eksempel for internasjonale studenter i Norge. Selv om man blir fortalt om hvordan kulturen er i Norge og i klasserommet, kan det være både uvant, tidkrevende og kanskje smertefullt å tilpasse seg en ny måte å interagere og studere på, når kroppen forsøker å fortelle deg at du gjør noe feil eller unaturlig. Motsatt kan det føles enkelt og naturlig å delta i et klasserom med lignende klasseromskultur man er vant til fra hjemlandet. Det er viktig å påpeke at selv om oppveksten i en gitt kulturell og sosial kontekst er svært formativ for habitus, er den også formet av både personlighet og opplevelser etter barndommen. Intimsoner, som er et eksempel på noe som føles på kroppen når de overskrides, kan for eksempel variere stort mellom ulike kulturer, men også mellom individer i samme kultur. De vil også være kontekstavhengige og skiftende over tid.

Claire Kramsch (2009:112-114) viser hvordan et konsept om habitus kan hjelpe oss å forstå slike kroppslige reaksjoner i møte med en ny kultur gjennom fortellingene til John, en australsk student på et studieopphold i Frankrike. Han visste at det i Frankrike var akseptert og vanlig å gå inn på kontoret til offentlige ansatte uten å banke på. Likevel klarte han ikke å gjøre det da han sto ved døren til et slikt kontor selv: «I can't be an invader like that. It's too traumatic» (Kramsch 2009:104). Hele kroppen hans strittet imot, og han ville følt det som en invasjon om han hadde gått inn på kontoret uten å be om tillatelse først.

I og med at kultur finnes med variasjoner i hvert menneske, og ikke som et objektivt og enhetlig fenomen, er det uheldig å snakke om at noe så mangfoldig som et helt land har en spesifikk og avgrenset kultur. Likevel kan man si at det finnes en tendens hos japanere som vi kan kalle japansk kultur, og som skiller seg fra den norske på mange måter. Sammenlignet med Norge er Japan et mer kollektivistisk samfunn med et fokus på harmoni og unngåelse av konflikt og uenighet. Mens man i Norge ofte blir oppmuntret til å være ærlig og bidra med unike synspunkter, både i mening og uttrykk, er det i Japan ofte viktigere å unngå å skille seg ut eller åpent vise uenighet med andre i gruppa (Markus, Kitayama & Kintsch 1991).

McVeigh (2002) beskriver hvordan dette gir seg utslag i studie- og klasseromskultur i Japan, både i grunnskolen og i høyere utdanning. Japanske studenter inntar vanligvis en passiv og reseptiv rolle i læringsprosessen, og er vant til lærerfokuset undervisning og memorering av fakta fremfor abstrakt tenkning. De er også ofte motvillige til, og sliter med, å uttrykke seg i klasserommet (McVeigh 2002:106-111). King (2013) underbygger dette empirisk i en studie hvor han viser at stillhet er svært utbredt i engelskklasserommene ved japanske universiteter.

Det pekes på flere årsaker til denne passiviteten, blant annet de enerådende standardiserte prøvene med et overveiende fokus på å teste faktakunnskaper. Resultatene på disse prøvene avgjør om man kommer inn på gode utdanningsinstitusjoner som igjen kvalifiserer til arbeid i større og mer prestisjefylte selskaper. Men både King og McVeigh peker også på mulige forklaringer i trekk ved japansk kultur, som motviljen mot å skille seg ut, og om å bry seg hva om «de andre» synes (King 2014; McVeigh 2002). Det å være aktiv i klasserommet, vil ofte ikke være til hjelp for å tilegne deg den faktakunnskapen du trenger til prøvene i Japan. Du kan derimot ha mer å tape på å åpne munnen, enten ved at du er for flink og dermed risikerer å bli utstøtt fordi du viser at du er bedre enn resten av gruppa, eller ved å si noe feil og bli sett på som mindre begavet.

Det er viktig å gjenta at dette er generelle kjennetegn ved japanske studenter, og at det på ingen måte er deterministisk for deres aktivitet i norskklasserommet. Erfaringene fra hjemkulturen setter sitt preg på habitusen, men det er fortsatt snakk om at man er disponert for visse handlingsmønstre, ikke at man er styrt av dem. Joseph Kee-Kuok Wong (2004) viste for eksempel med sin studie hvordan asiatiske studenter ved et australsk universitet klarte å tilpasse seg til nye studievaner og undervisningsformer på relativt kort tid.

Xiaotang Cheng (2000) kritiserer studier som peker på kulturelle trekk som hovedårsaken til øst-asiatiske studenters tilsynelatende tilbakeholdenhet i språkklasserommet, og poengterer hvordan en rekke studier viser at passiviteten er kontekstavhengig. Qing Shao og Xuesong Gao (2016) oppsummerer funn fra slike studier de siste ti årene:

[...] East Asian language learners' reticence [...] have to be understood in relation to a variety of cultural, historical and social conditions and processes. [...] language learners' willingness to communicate in language classes emerges from the interaction of various individual and contextual factors. Meanwhile, the cultural factor does constitute one of the factors that have some impact [...] (Shao & Gao 2016:119-120)

Kulturbakgrunn er altså bare én faktor i øst-asiatiske studenters passivitet, og deltakelsen i klasserommet må også forstås i lys av kontekst og hvem studentene er. Habitus er derfor bare ett av perspektivene som anvendes i analysen i denne studien, som hovedsakelig vektlegger kontekstuelle forhold, identitet, maktrelasjoner og aktørskap som avgjørende for deltakernes opplevelser, handlinger og muligheter i språkklasserommet som et praksisfellesskap.

Uansett krever L2-læring øving, og en tilbøyelighet til passivitet i klasserommet kan derfor være et hinder for læring, spesielt om de japanske studentene ikke får øvd på norsk utenfor



klasserommet. Det kan også føre til at de nøler med å stille spørsmål til læreren i frykt for hva de andre i klassen tenker om dem, noe som betyr at de kan gå glipp av muligheter til å oppklare noe de ikke forstår. Det *kan* derfor være vanskeligere for japanske studenter å delta aktivt i et klasserom, enn det er for studenter som i mindre grad har slike disposisjoner. I neste del vil jeg argumentere for hvorfor nettopp deltakelse er essensielt for læringen.

## 2.2 Språklæring som deltakelse

Det er mulig å forstå læring både som deltakelse og tilegnelse. Nedenfor viser jeg hvordan en forståelse av språklæring som deltakelse, og språkklasserommet som et praksisfellesskap, er nyttig for å belyse kasesene i denne studien. For å forklare dette begynner jeg med å se på hvordan ulik forståelse av læring manifesterer seg i metaforer og valg av ord.

### 2.2.1 Metaforer for læring

Diane Larsen-Freeman minner oss på den viktige sammenhengen mellom ordbruk og forståelse:

As applied linguists know very well, how we use language both constructs and reflects our understanding, also potentially transforming it. For this reason, it is important that we use terms that do justice to our concerns as applied linguists (Larsen-Freeman 2015:491)

Ordene vi velger må altså være nøye gjennomtenkt da de påvirker hvordan vi tenker, observerer og forstår omverdenen. Mange av konseptene vi anvender for å prøve å forstå verden er i tillegg metaforiske, enten vi er bevisst på det eller ei (Lakoff & Johnson 1980).

Pedagogikkprofessoren Anna Sfard peker på hvordan man innenfor pedagogikken hovedsakelig har forstått læring gjennom metaforen *læring er tilegnelse* («acquisition metaphor», forkortet AM). Gjennom den blir hjernen sett på som en beholder, og læring er gradvis samling, konstruering og internalisering av kunnskap som objekter som tilegnes og gjøres til innlærerens egen eiendom (Sfard 1998).

Men fra 90-tallet fikk sosiokulturell læringsteori, inspirert av Vygotsky (Mitchell, Myles & Marsden 2013:220) og Lave og Wengers (1991) teorier om praksisfellesskap, stadig større gjennomslag, og ga grobunn for den nye metaforen *læring er deltakelse* («participation metaphor», forkortet PM) (Sfard 1998). Sfard registrerer hvordan stadig flere forskere fra

denne perioden dreier fokuset fra kunnskap som noe man *har*, til det å vite og lære som noe man *gjør* med andre gjennom å delta i sosial praksis i ulike fellesskap. Det handler ikke lenger om det individuelle sinnet og hva som går inn i det, men om båndene mellom individet og andre (Sfard 1998:6).

Aneta Pavlenko og James P. Lantolf (2000) forklarer hvordan AM også er dominerende innenfor SLA, der språklæring oftest forstås som en gradvis tilegnelse av leksikon, fonologi og grammatiske strukturer (jf. oversiktsverk som Mitchell, Myles & Marsden 2013). Fokuset reflekteres i bruken av begreper som tilegnelse, prosessering, innputt/utputt, og gjør det tydelig at målet er å forstå de kognitive prosessene i hjernen til en person som lærer språk. Men flere og flere forskere innenfor SLA-feltet stilte fra 90-tallet spørsmål om forskningen ikke overså de sosiale og mellommenneskelige faktorene ved språklæring og -bruk. Dette oppgjøret med det ensidige fokuset på kognisjon og tilegnelse, og dreiningen mot en større bevissthet rundt sosiale faktorer, blir omtalt som «the social turn»<sup>14</sup> (Block 2007a).

I artikkelen argumenterer Pavlenko og Lantolf for at Sfards konseptualisering av PM også er nyttig for å rette søkelys mot sider av språklæringen AM ikke dekker (Pavlenko & Lantolf 2000:156). Gjennom PM kan vi se på språklæring som en gradvis prosess mot større deltakelse i et samfunn eller gruppe. PM endrer også fokuset fra hvilke språkstrukturer man tilegner seg, til hva språket brukes til, og hvordan. Det betyr at vi da vil kunne se på språklæring ikke kun som tilegnelse av stadig mer avansert syntaks, morfologi, leksikon og fonologi, men som en gradvis prosess for å bli i stand til å delta i sosiale praksiser i samfunnet, som å kunne jobbe, være med på foreldremøte, delta i en begravelse, ta utdanning eller bygge relasjoner ved lunsjbordet.

Imidlertid ønsker Pavlenko og Lantolf, i likhet med Sfard, (1998) ikke å forkaste AM fullstendig, men heller se hvordan de to metaforene kan utfylle hverandre. Selv mener jeg at forskning på de kognitive sidene ved språklæring er viktig. Samtidig er det en ubalanse i forskningen når aspektene ved språklæring som PM bringer frem i lyset i stor grad har blitt oversett. Mitt perspektiv i denne studien er derfor å forstå språklæring som deltakelse, da studien ikke fokuserer på individuell tilegnelse av språkstrukturer, men om hvordan situerte individer i en spesiell kontekst (ikke) lærer gjennom å delta i et praksisfellesskap. Under vil

---

<sup>14</sup> En dreining i fagfeltet hvor Firth & Wagners (1997) artikkel «On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research» står igjen som det store vendepunktet.

jeg beskrive et teoretisk rammeverk for læring der deltakelse står i sentrum, og drøfte faktorer som kan støtte eller hindre deltakelse.

### **2.2.2 Praksisfellesskap og legitim perifer deltakelse**

Lave og Wenger (1991) er blant dem som opponerer mot en tilnærming til læring der de kognitive prosessene regnes som primære. De argumenterer for at læring heller må ses på som en av de grunnleggende karakteristikkene ved sosial praksis, og derfor alltid situert i den lokale konteksten (Lave & Wenger 1991:34-35). Disse tankene har de videreutviklet til et teoretisk rammeverk hvor læring ses på som en prosess kalt «legitim perifer deltakelse» («legitimate peripheral participation») mot en større deltakelse i et «praksisfellesskap» («community of practice»). Praksisfellesskap er grupper som kommer sammen om et felles mål, som for eksempel på en arbeidsplass, i en studentforening eller i et idrettslag. Legitim perifer deltakelse er prosessen hvor nykommere gradvis får tilgang til fellesskapets praksis med hjelp fra mer erfarne medlemmer, og hvor de til slutt blir fullt ut deltakende medlemmer.

Et viktig kriterium for legitim perifer deltakelse er at de erfarne medlemmene godkjenner den nye som et legitimt medlem og gir hen tilgang til praksisfellesskapet. Det kan altså også være situasjoner hvor den nye deltakeren blir avvist eller holdt utenfor sentral deltakelse (Lave & Wenger 1991:103-104). Lave og Wenger (1991), og senere Wenger (1998), vier ikke mye plass til denne problematikken, og har blitt kritisert for at de ikke i stor nok grad problematiserer at ulike maktstrukturer kan begrense mulighetene for deltakelse (Haneda 2006:811; Norton 2013:123). Det finnes dog andre teorier som kan kompensere for denne mangelen, og i kapittel 2.5 ser jeg nærmere på hvordan Bourdieus (1991) teorier gjør det.

Lave og Wenger har hovedsakelig hentet sine data fra praksisfellesskap på arbeidsplasser og naturlige læringssituasjoner utenfor institusjoner, der det er tydelig hvordan flere erfarne medlemmer hjelper nykommere inn i fellesskapet. Dette skiller seg fra denne studien, og man må da spørre seg: Kan språkklasserommet betraktes som et praksisfellesskap? Til forskjell fra typiske arbeidsplasser vil det i klasserommet bare være ett svært erfarent medlem, læreren, og alle studentene vil være nykommere. Det kan heller ikke sies å være en naturlig læringssituasjon som har oppstått av seg selv.

Mari Haneda (2006) mener teorier om praksisfellesskap kan være nyttig for forskning på L2-klasserom, men advarer mot ukritisk å adoptere Lave og Wengers konsepter uten videre

nyansering. Hun peker spesielt på hvordan rammeverket ikke godt nok tar høyde for hvem individene i praksisfellesskapet er, med deres forskjellige identiteter, historier og ambisjoner. I tillegg mener hun at man bør analytisk skille aksene legitim og perifer, da det er mulig å være perifert deltakende i et klasserom uten legitimitet, og at enkelte nykommere kan være mer sentrale og ha mer makt enn andre. Man kan for eksempel ved å melde seg opp til undervisning ha rett til være tilstede i et klasserom, selv om man ikke gis legitimitet av lærere eller medstudenter med sterkere posisjoner i fellesskapet. Et skille mellom legitim og perifer er derfor passende for denne studien.

Haneda argumenterer også for å ikke fullstendig slå sammen begrepene deltakelse<sup>15</sup> og læring, da det vil være enkelte aktiviteter som fører til mer læring enn andre (Haneda 2006:812-813). Det å bruke ordet deltakelse generelt om læring kan være forvirrende da det også har konkrete og allmenne betydninger. I et klasserom kan det være aktiviteter som å møte opp i timen, rekke opp hånda, ta ordet, stille spørsmål eller å snakke og øve med medstudenter og læreren. Det kan derfor være fristende å skille deltakelse og læring fra hverandre, men jeg vil heller argumentere for at de representerer det samme. Hvis deltakelse i seg selv er læring, så kan du heller ikke ha læring uten *konkret* deltakelse. Deltakerne vil med andre ord ha få muligheter for læring i klasserommet hvis de ikke har anledning til å delta i de ovennevnte situasjonene. Studien tar heller ikke sikte på å måle hvorvidt enkelte aktiviteter gir mer eller mindre læring, og skillet Haneda foreslår er derfor ikke like viktig.

Med enkelte nyanseringer kan altså språkklasserommet likevel kalles et praksisfellesskap i tråd med Lave og Wengers rammeverk. Man har fremdeles en gruppe nykommere som sammen med læreren ideelt sett jobber sammen for et felles mål, nemlig å bli flinke i norsk. Men man kan også tenke seg at det finnes klasserom som ikke kunne blitt oppfattet som praksisfellesskap i Lave og Wengers forstand, for eksempel om formen på undervisningen ikke gir noen muligheter for deltakelse utover å sitte passivt og høre på læreren. Hvis språklæring er deltakelse, så er det ønskelig at klasserommet er et praksisfellesskap.

Likevel er ingen praksisfellesskap like, og formen det har kan påvirke om nye medlemmer beveger seg mot mer sentral deltakelse, eller om de forblir perifere eller, i verste fall, marginaliserte. Marginalisering er når en perifer deltaker ikke blir gitt muligheten til økt deltakelse (Wenger 1998:165-166). Maktstrukturer og regler i praksisfellesskapet avgjør også legitimiteten til potensielle nye medlemmer. Mindre ideelle praksisfellesskap ble presentert

---

<sup>15</sup> Haneda henviser her til deltakelse i en mer konkret betydning.

allerede i Lave og Wengers første publikasjon, i en undersøkelse av et jobbfellesskap av slaktere (Lave & Wenger 1991). Dette praksisfellesskapet bidro ikke til en stadig økende læring hos de nye medlemmene, blant annet fordi de ikke fikk tilgang til situasjoner hvor de kunne lære av mer erfarne medlemmer.

Wenger, McDermott og Snyder peker på flere viktige egenskaper et støttende praksisfellesskap<sup>16</sup> bør ha:

[...] A strong community fosters interactions and relationships based on mutual respect and trust. It encourages a willingness to share ideas, expose one's ignorance, ask difficult questions, and listen carefully. (Wenger, McDermott & Snyder 2002:28-29)

Respekt, tillit og muligheter til å vise svakhet er altså sentrale momenter i et støttende praksisfellesskap. Videre oppsummerer de hovedtrekkene ved et slikt praksisfellesskap:

It is a group of people who interact, learn together, build relationships, and in the process develop a sense of belonging and mutual commitment. (Wenger, McDermott & Snyder 2002:34)

Interaksjon, og at studentene gjennom det får sjansen til å bygge et forhold til hverandre basert på en felles forpliktelse til gjensidig læring, er også viktig i et støttende praksisfellesskap. I analysen vil jeg derfor også vurdere hvordan deltakerne har opplevd de ulike klasserommene, og om deltakerne gir inntrykk av at det har vært støttende praksisfellesskap, og ikke bare om de har fått tilgang til språklæringsaktiviteter i tradisjonell forstand, som lytte- og samtaleøving, grammatikkforklaringer, eller å kunne spørre om noe man ikke forstår osv..

Praksisfellesskap er også arenaer for forhandling og konstruering av identiteter. Vår egen aktivitet i, og orientering mot, ulike fellesskap, er en del av det selvet vi kontinuerlig konstruerer for å fortelle oss selv og omverdenen hvem vi er (Wenger 1998:149). I neste del går jeg nærmere inn på hvordan teorier om identitet kan hjelpe oss å forstå deltakernes opplevelser og handlinger.

---

<sup>16</sup> «Støttende praksisfellesskap» er mitt eget begrep, og det oppsummerer ulike trekk ved praksisfellesskap som fasiliterer læring og økt deltakelse, slik de er presentert i litteraturen (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998; Wenger, McDermott & Snyder 2002). Samtidig er det viktig å poengtere at deltakerne også kan ha en mening om hva som er et godt klasserom å delta i for dem, som nødvendigvis ikke stemmer overens med de «ideelle» praksisfellesskapene som presenteres her.

## 2.3 Identitet

Under viser jeg hvordan deltakernes opplevelser, handlinger og ønsker for fremtiden kan belyses gjennom teorier om identitet innenfor et poststrukturalistisk rammeverk. Jeg redegjør også for sammenhengen mellom narrativitet og identitet, og hvordan teorier om identitet har bidratt til ny innsikt i L2-brukeres virkelighet gjennom en rekke studier innenfor SLA.

### 2.3.1 Et poststrukturalistisk identitetssyn

Hvordan skapes et menneskes identitet? Det finnes flere vitenskapelige tilnærminger til dette spørsmålet, som kan plasseres på en akse etter om de hovedsakelig vektlegger arv eller miljø. I den ene enden finner vi biologisk determinisme som forstår mennesket som et produkt av sine gener, og at det er lite rom for forandring av identitet gjennom påvirkning fra miljøet rundt. Vi finner en motsats til denne i sosialstrukturalistiske tilnærminger som ser på mennesket som formet av de sosiale forholdene og miljøfaktorene det er vokst opp med som klasse, religion, familie og kultur (Block 2007b:13-14). Felles for dem er at begge tilnærmingene omtales som representanter for essensialisme, da de deler et relativt deterministisk verdensbilde der et menneskes identitet i det store og det hele er gitt, enten det er av biologiske eller sosiale årsaker (Block 2007b:15). I likhet med vestlig humanistisk filosofi ser begge tilnærmingene også på identitet som noe stabilt og uforanderlig, og handlinger som forutsigbare. Humanismen tillegger likevel i noe større grad mennesket en fri vilje til å gjøre rasjonelle valg på eget initiativ (Norton 2013:4).

Selv om arv har fått sin renessanse i en «ny-biologisme» (se blant annet Cameron 2010 for en kritikk av denne), har poststrukturalistisk teori fått stort gjennomslag i samfunnsvitenskapen og humaniora siden den vokste frem som en motreaksjon på strukturalistiske teorier fra 60- og 70-tallet. En poststrukturalistisk tilnærming anerkjenner at både biologiske og sosiale kategorier påvirker identitet, men avviser essensialismen i de ovennevnte retningene (Block 2007b:15). Forskere innenfor dette paradigmet ser ikke på identitet som et uforanderlig produkt av forutbestemte forhold, men som situert, mangefasettert og i kontinuerlig (re)konstruksjon. Identitet skapes gjennom interaksjon påvirket av *både* kontekst og uforanderlige trekk av biologisk og sosial natur, som kjønn<sup>17</sup>, alder, førstespråk, landbakgrunn osv.. Identitet finnes altså ikke som en stabil kjerne i mennesket, men som noe man gjennom

---

<sup>17</sup> Kjønn må likevel sies i dag å ha blitt et foranderlig og ikke-binært trekk.

interaksjon med andre konstruerer, forhandler om eller blir tildelt (Pavlenko 2002:284). Det betyr også at det er nødvendig å snakke om identiteter i flertall, ettersom identitetene forandrer seg over tid og er kontekstavhengige (Bamberg, De Fina & Schiffrin 2007:1).

Bonny Norton (2013) anvender en slik poststrukturalistisk tilnærming til identitet i sin studie av innvandrerkvinnens språklæring i Canada. I denne oppgaven definerer jeg identitet på samme måte som henne: «How a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is structured across time and space, and how the person understands possibilities for the future» (Norton 2013:45). Identitet er altså slik deltakerne i studien forstår seg selv og sitt forhold til medstudenter, lærere, venner og resten av samfunnet. En slik forståelse konstrueres i interaksjon, og i et samspill mellom kontekst og sosiale og biologiske faktorer. Identitetskonstruksjon er kontekstavhengig og kan derfor være forskjellig fra situasjon til situasjon og forandres over tid. Den er også påvirket av ønsker og muligheter for fremtiden.

Bucholtz og Hall (2005) foreslår et omfattende rammeverk for studier av identitet og interaksjon innenfor det de kaller sosiokulturell lingvistikk, en tverrfaglig disiplin som tar for seg det man finner i krysningspunktet mellom språk, kultur og samfunn. Jeg tar i bruk elementer fra dette rammeverket og forstår identiteter som

- (1) hovedsakelig produkter av språklig praksis og interaksjon, ikke kilden til dem
- (2) bestående av både demografiske makro-kategorier og midlertidige lokale subjektposisjoner<sup>18</sup>
- (3) indeksikalisert<sup>19</sup> gjennom lingvistiske valg, både i stil og strukturer
- (4) konstruerte i relasjon mellom selvet og den andre
- (5) delvis intensjonelle, delvis ubevisste og vanestyrt, delvis et produkt av interaksjon, delvis konstruksjoner fra andres oppfatninger og delvis resultater av større ideologiske prosesser og strukturer

Handlingene, tankene og drømmene til deltakerne i denne studien vil derfor ikke bare forstås gjennom rigide kategorier som «japaner», «mann/kvinne», «internasjonal student» osv., men analysen tar sikte på, gjennom fortellingene deres, å få innsikt i de ulike og stadig skiftende

---

<sup>18</sup> Begrepet «subjektposisjoner» er forklart på neste side

<sup>19</sup> Indeksikalisering er hvordan man knytter forbindelser mellom symboler og sosial mening (Ochs 1992), i dette tilfellet hvordan lingvistiske valg brukes for å konstruere identiteter, eller enklere sagt: å vise hvem du er.

identitetene som konstrueres lokalt i den spesifikke klasseromskonteksten, og ellers i studenthverdagen.

Den feministiske og poststrukturalistiske teoretikeren Chris Weedon (1997) kaller disse flyktige identitetene «subjektposisjoner» og poengterer hvordan språket er arenaen for (re)konstruering av disse:

Language is the place where actual and possible forms of social organization and their likely social and political consequences are defined and contested. Yet it is also the place where our sense of ourselves, our subjectivity, is constructed (Weedon 1997:21)

Språket er altså ikke et nøytralt medium for kommunikasjon, snarere er det en arena for å skape, og bestride, mening som kan definere mennesker og samfunn. Det er i språket vi forstår vår relasjon til omverdenen, våre subjektposisjoner. Man står ikke nødvendigvis fritt til å konstruere og innta ønskede subjektposisjoner. De kan også tildeles av andre, spesielt om det eksisterer en skjev maktbalanse (mer om makt og språk i kapittel 2.5). Språket er derfor det viktigste våpenet for å kjempe mot uønskede subjektposisjoner, og det er slagmarken der mening og dominante diskurser kan bestrides. Hver gang en av deltakerne bruker språket<sup>20</sup> driver de altså ikke bare med utveksling av informasjon, men de (re)konstruerer også en forståelse av hvem de er og forholdet til omverdenen (Norton 2013:4), med andre ord – identitetskonstruksjon.

I denne studien bruker jeg «identitet» som et paraplybegrep for teorier om identitet som beskrevet i dette kapittelet. Begrepet «subjektposisjoner» brukes om de ulike og flyktige identitetene deltakerne både inntar og tildeles i den lokale konteksten.<sup>21</sup> Og for å få innsikt i den situerte konstrueringen av disse velger jeg å analysere deltakernes personlige narrativer.

### **2.3.2 Narrativ identitet**

I denne studien har jeg valgt analyse av deltakernes narrativer for å få innsikt i hvordan de opplever språkklasserommet og studiehverdagen. Menneskers fortellinger om seg selv, deres personlige narrativer, blir sett på som en verdifull kilde til innsikt i hvordan noen forstår seg selv og sitt forhold til omverdenen – altså deres identiteter som beskrevet ovenfor (Bamberg & Georgakopoulou 2008:378). Analyse av narrativer har derfor blitt svært vanlig i en rekke

---

<sup>20</sup> Språket kan både være et L2 i klasserommene og i hverdagen, eller japansk med meg som forsker.

<sup>21</sup> Slik prøver jeg også å ta hensyn til kritikken Norton og Pavlenko har fått for å i for stor grad slå sammen disse (Kramsch 2015:216)



vitenskapelige retninger som ønsker å forstå hvorfor mennesket handler og tenker som det gjør (Bamberg 2007:1-2), en endring som blir omtalt som en «narrative turn» innenfor humaniora og samfunnsvitenskap (De Fina & Georgakopoulou 2012:18).<sup>22</sup>

Det er uenighet om hva som var startskuddet for denne utviklingen, men flere peker på Jerome Bruners (1987) *Life as narrative* som et av de viktigste bidragene til å sette fokus på narrativene og hva de har å si for vår forståelse av oss selv (De Fina & Georgakopoulou 2012:15). Bruner mener at våre erfaringer ikke eksisterer som objektive og nøyaktig lagrede minner, men som deler av et større livsnarrativ som vi kontinuerlig gjenforteller for oss selv og andre. Livsnarrativet reproducerer seg også gjennom at vi utfører handlinger og valg som passer inn i narrativet, altså at vi «blir» narrativet vi forteller om vårt liv (Bruner 1987:15). Dette betyr også at nye, og spesielt motstridende, opplevelser må på en eller annen måte tilpasses til det større livsnarrativet gjennom at det revideres, eller ved at vi tolker opplevelsene på en slik måte at det er i overenstemmelse med det eksisterende.

In short, narrative functions as the glue that enables human life to transcend the natural incoherence and discontinuity of the unruly everyday by imposing a point of origin and an orientation toward closure, and thereby structuring the otherwise meaningless into a meaningful life (Bamberg, De Fina & Schiffrin 2007:5).

Livsnarrativet blir altså det som binder sammen og gjør opplevelsene våre meningsfulle i et liv som ikke alltid gir mening.

Som nevnt i kapittel 2.3, har synet på identitet i mange vitenskaper skiftet fra å se på identitet som fast og koherent til flyktig og samkonstruert i interaksjon. Dette skiftet gjenspeiles også i hva slags narrativer som blir analysert for å forstå identitet. Narrativene som tidligere har fått mest fokus, har vært de store livshistoriene og gjenfortellinger av viktige eller traumatiske hendelser i livet («big stories») (De Fina & Georgakopoulou 2012:159). De siste tiårene, og spesielt i sosiolingvistikken, har det derimot skjedd en dreining mot undersøkelser av narrativer i interaksjon, og hvordan korte og tilsynelatende trivielle fortellinger («small stories») også gir verdifullt innblikk i individers identitetskonstruksjoner (Bamberg & Georgakopoulou 2008). Fokuset for denne studien er hovedsakelig hvordan deltakerne opplever og forstår de små øyeblikkene i klasserommet, men også hvordan det passer inn i deres større livsnarrativ. Hvordan jeg har elisitert, og samtidig samkonstruert, både små og store narrativer er beskrevet nærmere i kapittel 3.2.

---

<sup>22</sup> I SLA kan det også sies å være en forlengelse av «the social turn» (Block 2007a:867)

### 2.3.3 Identitet i SLA

Sentralt i poststrukturalistisk teori i SLA er synet på språket som arena for identitetskonstruksjon, og på L2-brukere som situerte aktører med dynamiske og skiftende identiteter (Pavlenko 2002:282-283). Her presenteres noen sentrale SLA-studier som har undersøkt sammenhengen mellom språklæring og identitet med en slik tilnærming.

Bonny Nortons (Norton 2013; Norton Peirce 1995) longitudinelle studie av fem immigrantrkvinnens språklæring i Canada er en milepælsstudie innenfor SLA (Block 2007a). Den slo for alvor fast at fagfeltet må inkludere teorier om identitet og makt for å forstå språkinnlærere og de sosiale faktorene rundt språkinnlæring. Norton viste hvordan maktstrukturer i hjemmet, på arbeidsplassen og i hverdagen begrenset mulighetene de fem kvinnene hadde for å bruke engelsk, og hvordan deres mange identiteter påvirket opplevelsene, valgene og ønskene deres for å bruke og lære engelsk. Deltakeren Martina hadde for eksempel en rekke identiteter: innvandrer, språkinnlærer, kvinne, mor, forsørger, kone osv.. Identiteten som innvandrer var i stor grad tildelt i møter med majoritetssamfunnet og gjorde det blant annet vanskelig for henne å snakke engelsk foran morsmålstalere fordi hun følte seg mindreverdige. Likevel ble hennes identiteter som mor og hovedforsørger en sterk drivkraft for å investere energi og tid i å lære engelsk, til tross for at det både var ydmykende og utmattende. Identiteten som mor hjalp henne også med å ta ordet da hun ble marginalisert på arbeidsplassen av unge medarbeidere (Norton 2013:162-163). Dette er et eksempel på at man har flere identiteter som varierer fra kontekst til kontekst, og at de både konstrueres, tildeles og forhandles om.

Naoko Morita (2004, 2009) har forsket på japanske studenters opplevelser med å delta i akademiske diskurser i klasserommene ved et universitet i Canada. Hun viser hvordan mulighetene deres for å konstruere identiteter var skiftende mellom ulike klasseromskontekster, og at dette ofte var relatert til hvor kompetente de følte seg i det lokale faglige fellesskapet. En identitet som inkompetent vokste ofte frem ved at de ikke forsto pensum, undervisningen, eller ved at de ikke klarte å delta i diskusjoner. Dette påvirket igjen graden av deltakelse negativt og gjorde det vanskeligere for dem å ta ordet i klasserommet.

Andre studier innenfor feltet har blant annet utforsket sammenhengen mellom språklæring og nasjonale og sosiale identiteter (Darvin & Norton 2014; Kanno 2000, 2003; Kinginger 2004; Miller 2000; Pellegrino Aveni 2005), identitetskonflikter ved kulturmøter (Jackson 2008; Norton & Gao 2008), flerspråklighet og kjønn (Block 2006; Teutsch-Dwyer 2001) og følelser

for målspråket (Piller & Takahashi 2006). Foreløpig er det, så vidt meg bekjent, svært lite norsk forskning innenfor denne tradisjonen, foruten to masteroppgaver hvor det er forsket på innvandrerkvinner i Trondheim og deres investering i norsk språk (Kjenstadbakk 2016), og identitetskonstruksjoner hos innvandrere på vei inn i det norske arbeidslivet (Pham 2016).

Teorier om identitet kan derfor også være nyttige for å forstå deltakerne i denne studien. Deres identiteter kan også være en faktor i deres investering i å lære norsk, altså hvorfor, og hvor mye innsats de legger i språklæringen.

## 2.4 Investering og forestilte fellesskap

Nedenfor argumenterer jeg for at et begrep om investering gir en bedre forståelse av hvorfor noen velger å (ikke) bruke energi på språklæring, sammenlignet med en mer tradisjonell forståelse av motivasjon som instrumentell eller integrativ. Denne investeringen bør også ses i sammenheng med en orientering mot ønsket deltakelse i forestilte praksisfellesskap.

Innenfor SLA har motivasjon ofte blitt forstått som en individuell psykologisk faktor av enten integrativ eller instrumentell art,<sup>23</sup> der motivasjon finnes i personer som ønsker å lære et nytt språk for henholdsvis å bli integrert i et målspråksamfunn eller for en instrumentell og praktisk årsak, som for eksempel å få jobb eller høyere lønn (Dörnyei & Ryan 2015:76).

Norton mener et syn på motivasjon som en statisk og primært individuell psykologisk faktor ikke fanger opp det komplekse forholdet mellom identitet, makt og språklæring, og heller ikke hvordan L2-bruk og læring alltid er sosialt situert. Hun viser til egne studier hvor hun observerte at høy motivasjon likevel ofte ikke førte til at deltakerne i studien benyttet seg av læringsmuligheter, og at sosiale faktorer og maktforhold var avgjørende for retningen deltakernes språklæring tok (Norton Peirce 1995). Inspirert av Bourdieus (1991) økonomiske metaforer om kapital (se kapittel 2.5.2 for nærmere beskrivelse av de ulike typene kapitaler) introduserer hun begrepet «investering» («investment») som et supplement til tidligere teorier om motivasjon. En innlærer vil i større grad investere i språklæringen hvis det forventes å gi avkastning i form av mer symbolsk kapital (Norton Peirce 1995:17; se også 2.5.2), og hvis det øker mulighetene for å innta ønskede identiteter («imagined identities») (Norton 2013:8). Det betyr at en innlærer kan være svært motivert for å lære et nytt språk, men for eksempel la være å delta i undervisningen hvis den konkrete klasseromspraksisen ikke anerkjenner hens

---

<sup>23</sup> Først introdusert, og videreutviklet i tiårene som fulgte, av Gardner og Lambert (1959, 1972)

ønskede identiteter. Det kan også oppstå konflikt mellom ønsket symbolsk kapital og mulige identiteter slik Pavlenko beskriver:

[...] their desire to acquire the symbolic capital afforded by the new language may be in conflict with their resistance to the range of identities offered to them by that language. This situation may negatively influence any attempts at learning, and learners may limit their L2 learning to the basic proficiency level and refuse to modify their behaviour and reconstruct their identities. Or they may stop attending language classes despite the fact that they realise the importance and value of the new language. (Pavlenko 2002:285).

Ønsket om symbolsk kapital og mulighetene for ønskede identitetsposisjoner kan altså komme i konflikt, og føre til manglende investering i språklæringen eller i en viss klasseromspraksis.

Norton (2013) benytter seg av begrepet «forestilte fellesskap» («imagined communities»), og hevder at investering må ses i sammenheng med ønsket deltakelse i slike fellesskap.

Opprinnelig ble begrepet brukt av Benedict Anderson (1991) om hvordan vi orienterer oss mot, og føler oss som medlemmer av, nasjonale fellesskap til tross for at vi ikke har mulighet til å kjenne alle medlemmene av det. Norton anvender dette for å forstå hvordan innlærere orienterer seg mot ikke bare de umiddelbare gruppene de tilhører som språkklassen, familien eller nabolaget, men også mot forestilte fellesskap de ser for seg og ønsker å bli en del av. Hun viser til hvordan innvandrer Mai var motivert for å lære seg engelsk blant annet for å kunne bli en del av sitt ønskede fellesskap, nemlig det administrative kontoret på en fabrikk hvor hun på det tidspunktet kun hadde en praktisk jobb med lav status (Norton 2013:9). Hun investerte likevel ikke i engelskkurset hun hadde meldt seg opp til fordi det fokuserte mer på å anerkjenne studentenes tidligere historier enn deres muligheter for fremtiden, og fasiliterte derfor ikke konstruksjon av en ønsket identitet som et fremtidig medlem av fellesskapet på kontoret.

Eksempelet over viser hvordan undervisningen kan ha begrenset mulighetene for Mai til å kunne konstruere en ønsket identitet. Man står sjelden helt fritt til å være den man vil, og ta ordet i alle kontekster. Teorier om makt kan hjelpe oss med å forstå hvorfor.

## 2.5 Språk og makt

I denne delen presenterer jeg ulike syn på språklig kompetanse og ut fra Bourdieus teorier argumenterer jeg for at konsepter om makt, kapital og legitim diskurs er viktige for å forstå muligheter og begrensninger for deltakelse i klasserommet. Jeg vil også vise til SLA-studier hvor disse teoriene har vært anvendt.

### 2.5.1 Språklig kompetanse i et maktperspektiv

Definisjonen av språklig kompetanse har skiftet i ulike strømninger i lingvistikkens historie. På 50- og 60-tallet gjorde Noam Chomsky opprør mot gjeldende behavioristisk læringsteori som forsto språklig kompetanse kun som tillærte vaner gjennom stimulus, respons og repetisjon over tid. Han argumenterte for at mennesket har en medfødt evne til å lære språk, og at forskningen bør dreie seg om å undersøke hvordan denne evnen er representert hos talere av et spesifikt morsmål. Hans forståelse av kompetanse var menneskets implisitte grammatiske kunnskap, og det var kun denne som var interessant for forskeren. Kompetanse måtte skilles fra performansen, den konkrete språkbruken i kontekst, da den var upålitelig som innsikt i kompetanse fordi selv en morsmålstaler gjør feil i ulike sammenhenger (Cook & Newson 2007). I sin toneangivende artikkel peker Firth og Wagner (1997) på hvordan det chomskyanske språksynet også har vært rådende innenfor SLA. En konsekvens av dette språksynet er at også L2-brukeres språk har blitt målt opp mot kompetansen til en ideell morsmålstaler, en entitet som verken nødvendigvis finnes, eller som er nødvendig å sammenligne med for å forstå L2-læring.

Dell Hymes (1972) opponerte mot Chomskys marginalisering av språkbruk og foreslo begrepet «kommunikativ kompetanse» for å bedre beskrive hva slags kunnskap en person trenger for å kunne bruke språk på en passende måte i ulike sosiale praksiser, og rettet slik søkelyset mot hva vi faktisk gjør med språket.

Bourdieu (1977a, 1986, 1991) mente imidlertid at både Hymes og Chomsky fullstendig overså et viktig aspekt ved kommunikasjon. Han pekte på at språket ikke er et objektivt og nøytralt kommunikasjonsmedium, men i stor grad preget av ideologi, historie og maktstrukturer i samfunnet og mellom mennesker. Et begrep om språklig kompetanse må derfor inkludere ferdigheter i å avdekke, bekjempe eller utnytte slike maktstrukturer til egen fordel for å kunne gjøre seg hørt: «Competence implies the power to impose reception»

(Bourdieu 1977a:648). Dette betyr at individet ikke står fritt til å bruke sin grammatiske og kommunikative kompetanse hvis det ikke i den konkrete konteksten har fått, eller kjempet for, retten til å ta ordet (videre utdypet i kapittel 2.5.3).

Dette synet må ses i sammenheng med at poststrukturalistiske og sosialkonstruksjonistiske teorier vokste frem på 60- og 70-tallet der kunnskap og virkelighet ikke ses på som noe objektivt, men som konstruert i samspillet mellom mennesker. Sosiologer som Bourdieu (1977a) og Michel Foucault (1972) stilte seg på denne tiden spørsmålet: Hvis virkeligheten er konstruert, hvem og hva er det da som avgjør hva som er sant og riktig? De pekte begge på hvordan maktforhold ikke bare begrenser mulighetene for å tale, men også hvordan institusjonalisert praksis styrer oppfatningen av hva som er naturlig og akseptabelt, og dermed også begrenser mulighetene til å handle som vi vil, og være den vi ønsker å være (se også kapittel 2.3 om identitet).

Et slikt maktperspektiv har blitt integrert i flere studier innen sosiolingvistiske og sosiokulturelle retninger i SLA (Bremer et al. 1996; McKay & Wong 1996; Miller 2000; Morita 2004, 2009; Norton 2013; Norton Peirce 1995). For hvis all sosial interaksjon involverer bruk av makt (Giddens 1995:28), vil det også ha betydning for språkbruk, og dermed også språklæring (Norton 2013:2). Dette er relevant i en studie hvor jeg undersøker hvordan deltakerne opplever et klasserom der maktforhold potensielt påvirker mulighetene studentene har for deltakelse. Man kan stille seg flere spørsmål: Er makt og kapital ulikt fordelt mellom studentene i klasserommet? Kan det være at noen i klasserommet marginaliseres, for eksempel på grunn av bakgrunn, manglende ferdigheter eller progresjon? Kan dette gjøre det vanskeligere å delta?

Dette perspektivet kan videre belyses av en forståelse av maktfordeling som ulikt fordelt kapital, som igjen kan avgjøre hva som er en legitim diskurs, altså hvem som har retten til å ta ordet og hva det passer å si i en bestemt kontekst.

## **2.5.2 Symbolsk kapital**

Bourdieu bruker en metafor fra økonomien når han beskriver kapital som ulikt fordelte symbolske ressurser, og peker på at de med mer kapital i større grad er i stand til å gjøre seg hørt, og bestemme spillereglene i en gruppe eller i et samfunn. Kapitalbegrepet omfatter økonomisk kapital (materielle ressurser) i tradisjonell forstand, men også kulturell kapital

(utdanning, språk, kunnskap, intellektuelle ferdigheter) og sosial kapital (sosialt nettverk, gruppedlemskap) (Bourdieu 1986), som, når det er legitimert av omverdenen, utgjør symbolsk kapital (Bourdieu 1989:17), det vi oppsummert kan kalle anerkjennelse, prestisje og legitimitet.<sup>24</sup> De ulike kapitalene kan veksles inn i andre typer kapital og brukes for å oppnå noe til egen fordel i ulike sosiale praksiser. Økonomisk kapital kan for eksempel frigjøre tid til å ta høyere utdanning eller til å bygge nettverk med innflytelsesrike personer, og denne typen kapital kan igjen brukes til å få godt betalte jobber.

Ut fra dette kan språklig kompetanse forstås som lingvistisk kapital, en type kulturell, og, hvis anerkjent, også symbolsk kapital (Bourdieu 1977a:646). Det sistnevnte er en viktig distinksjon da det er fullt mulig å snakke eller skrive et språk svært godt uten at det blir spesielt verdsatt i et samfunn. Slik kan for eksempel ferdigheter i et marginalisert minoritetsspråk være kulturell kapital uten at det er symbolsk kapital, og dermed ikke like verdifull.

### 2.5.3 Legitim diskurs

Hverdaglig språklig interaksjon er ikke utveksling av signaler på et nøytralt felles språk, det er situerte møter mellom mennesker som kan ha svært ulikt fordelt kapital. Denne potensielle ubalansen kan manifestere seg i at den mektigere parten i større grad får avgjøre hva som er legitim diskurs; hva som er passende å si, og hvem som kan si det. Dette kan også bety at en part uten symbolsk kapital ikke engang vil ta ordet om hen ikke har, eller kan bidra med, kapital verdsatt i den spesifikke diskursen, da det ikke gjør hen til en legitim taler (Bourdieu 1991).

Diskurs (de)legitimeres både på mikronivå i den lokale konteksten med de spesifikke aktørene, deres posisjoner og kapitaler, samtidig som den begrenses av diskurser på makronivå. Den som (de)legitimerer diskurs kan derfor også være en institusjon, enten i form av konkrete institusjoner som skolen eller som ideologier og etablert sosial praksis i et samfunn eller gruppe. Begge nivåene må tas med i analysen slik Bourdieu oppfordrer her:

---

<sup>24</sup> Med Bourdieus egne ord: «[...] as well as symbolic capital, commonly called prestige, reputation, fame, etc., which is the form assumed by these different kinds of capital when they are perceived and recognized as legitimate» (Bourdieu 1991:230). Merk at Bourdieus definisjon bryter med en vanlig forståelse av begrepet kulturell kapital som per definisjon anerkjent, og derfor også symbolsk kapital. Ved å analytisk skille disse mener jeg også at man bedre kan tydeliggjøre at det ikke er den kulturelle kapitalen (kunnskap, utdanning osv.) som forandrer seg når deltakerne kommer til et nytt miljø, men at det er anerkjennelsen av den som endrer seg.

[...] a genuine science of discourse must seek that truth within discourse but also outside it, in the social conditions of the production and reproduction of the producers and receivers and of their relationship. (Bourdieu 1977:650).

For å forstå deltakernes opplevelser i norskklasserommet må jeg derfor også få innsikt i hva slags diskurser de møter og er en del av i hverdagen og i undervisningen i andre fagemner. Hva som er regnet som vanlig og akseptert utenfor norskundervisningen vil derfor også kunne gjøre seg gjeldende innenfor klasserommet fire vegger.

#### **2.5.4 Makt i SLA og klasseromskonteksten**

Norton (2013) viser hvordan et bourdieusk maktperspektiv er spesielt relevant for å forstå L2-bruk og -læring. Immigrantkvinnene hun fulgte opplevde å bli marginalisert og plassert i svakere posisjoner fordi deres lingvistiske og kulturelle kapital ikke ble anerkjent som tilstrekkelige av dem de interagerte med, og det gjorde det vanskeligere for dem å ta ordet og øve på andrespråket. Dette ser vi blant annet hos Eva som ble holdt utenfor samtalene i det sosiale fellesskapet på arbeidsplassen, og satt til å utføre de upopulære oppgavene fordi hun følte hun ikke kunne si imot fra sin posisjon som innvandrer med begrensede engelskferdigheter. Men etter hvert bygde hun seg opp mer sosial kapital, blant annet ved å vise at hun hadde en kjæreste med bil, samt at hun klarte å ta ordet i samtaler om reiser og ferie, der hun som relativt bereist i Europa, hadde en kulturell kapital som kollegaene anerkjente. Slik fikk hun også både økt og anerkjent sin lingvistiske kapital og kjempet seg frem til å bli en legitim taler på arbeidsplassen. Et annet eksempel fra studien er hvordan Felicia bare var komfortabel med å snakke engelsk når hun hadde språkutveksling med en annen person som ville lære spansk av henne, altså en setting der samtalepartnere både ønsket og anerkjente hennes unike kulturelle kapital (Norton 2013:142).

Moritas (2004, 2009) studier gir nyttig innsikt i hvordan et maktbegrep kan forklare L2-brukeres stillhet i fagklasserommet. Alle deltakerne opplevde at den uvante klasseromskulturen, og svakere engelskferdigheter sammenlignet med de lokale studentene med engelsk som L1, var et hinder for å ta ordet i klasserommet, og mange av dem forble stille og marginaliserte medlemmer av det faglige praksisfellesskapet. Likevel ble noen legitime deltakere i diskusjoner der lærere og medstudenter aktivt ba dem om å bidra med sine unike perspektiver som de lokale studentene ikke hadde, for eksempel da Nanako fikk høre fra foreleseren at hennes posisjon og perspektiver som «outsider» i klassen hadde stor verdi (Morita 2004:588). Ved å få anerkjent sin kulturelle kapital fikk noen av deltakerne



tilgang til sterkere subjektposisjoner som gjorde at manglende språkferdigheter ikke var like begrensende.

McKay og Wong (1996) var blant de tidlige studiene som pekte på hvordan språkinnlærere må forstås i sammenheng med deres identiteter og de kompliserte miljøene som de lærer i, og hvor mulighetene og handlingene deres kan formes av ulike diskurser og skjeve maktforhold i klasserommene og i samfunnet. Men studien viste også hvordan de minoritetspråklige elevene som lærte engelsk, opponerte mot diskursene de ble posisjonert av, og forhandlet om sterkere identiteter i møte med motstand.

Symbolisk kapital og legitim diskurs er derfor også viktige perspektiver i denne studien. Hvis deltakerne får anerkjent sine ulike kapitaler i klasserommene og i andre kontekster, kan det gi dem den symbolske kapitalen som skal til for at de kan gjøre seg til legitime talere.

### **2.5.5 Aktørskap**

Teoriene skissert tidligere, maler et bilde av et klasserom der enkelte studenter, og muligens deltakerne i denne studien, kan ha oddsene mot seg. Til klasserommet bringer de med seg et L1, og en etablert habitus som vanskelig kan modifiseres. Og der møter de et ukjent marked med potensielt ujevnt fordelte kapitaler, og en lærer og medstudenter som ikke nødvendigvis anerkjenner deres medbrakte kapital og ønskede identiteter. Likevel vil jeg argumentere for at det selv med strukturelle begrensninger finnes mulighet for handling, og gjennom det motstand og transformasjon.

Denne muligheten for handling innenfor strukturelle begrensninger definerer jeg som «aktørskap» («agency»). Begrepet har vært gjenstand for mye diskusjon, og anvendes og defineres ofte svært forskjellig av ulike forskere. Laura Ahearn (2001) problematiserer spesielt hvordan det ofte konstrueres en falsk dikotomi mellom struktur og aktørskap, altså at en person enten er fullstendig styrt av samfunnsstrukturer (og derfor ikke har aktørskap) eller at de har aktørskap og handler rasjonelt og med en fri vilje. Praksisteoretikere som Anthony Giddens (1979) og Bourdieu (1977b) forsøker å kombinere struktur og aktørskap ved å sette fokus på hvordan ideologi og samfunnsstrukturer både former handlinger og reproduseres av handlingene våre. De åpner likevel for at individer har muligheter for handling som bryter ut av disse strukturene. De kritiseres dog for å ikke gjøre det tydelig når og hvordan reproduksjon kan bli til transformasjon (Ahearn 2001:118).

Bucholtz og Hall (2005) er blant dem som orienterer seg mot en forståelse av aktørskap som primært interaksjonell, altså ikke at aktørskap finnes eller ikke finnes forut for handlingen, men at det oppstår i samspillet mellom struktur, kontekst og individ. De peker på hvordan aktørskap kan forstås ved analyse av språkbruk, og av hvordan en taler posisjonerer seg og tilegner seg selv og andre aktørskap gjennom språklige trekk, blant annet ved valg av pronomen eller grammatiske markører.

I denne studien forstår jeg deltakerne verken som deterministisk bundet av egen habitus og strukturene rundt dem, eller som fullstendig rasjonelle aktører helt frie fra styrende strukturer. Deltakerne må heller ses på som «løst strukturert» av ideologier og maktstrukturer på både makro- og mikronivå, men med mulighet for handling og transformasjon mediert av identitet og fremvoksende («emergente») muligheter i interaksjon. Handling kan også både være bevisst og ubevisst, og aktørskap delt mellom flere individer (Bucholtz & Hall 2005:606).

Trekk ved både innhold og struktur i deltakernes fortellinger hjelper meg å forstå hvordan de selv forstår egne og andres aktørskap og handlinger. I neste kapittel gjør jeg rede for hvordan jeg har gått frem for å elisitere disse fortellingene.

## 3 Metode

I dette kapitlet gjør jeg rede for hvorfor jeg valgte å gjøre en kvalitativ flerkasusstudie, med analyse av studentenes personlige narrativer fra dagbøker og intervjuer, for å få innsikt i deltakelsen deres i norskklasserommet, i fagklasserommene og i hverdagen. Kapitlet vil også beskrive gjennomføringen av datainnsamlingen og fremgangsmåte for analysen. Videre peker jeg på svakheter og begrensninger, både ved metodevalg og gjennomføring, samt drøfter forskningsetiske spørsmål studien reiser, og hvordan deltakernes og mine egne roller må tas hensyn til under datainnsamling og analyse.

### 3.1 Valg av metode

#### 3.1.1 Kvalitativ flerkasusstudie

For å svare på forskningsspørsmålene (beskrevet i kapittel 1.2) har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Ifølge David Silverman (2014) kjennetegnes kvalitativ forskning av et fokus på beskrive fenomener i kontekst, tolke prosesser og mening, anvende teoribaserte konsepter og søke forståelse. Hypoteser genereres ofte underveis i studien ut ifra dataanalysen. Dette står i motsetning til kvantitative tilnærminger som vektlegger målbare data og bruk av statistiske modeller, og leter etter korrelasjoner mellom forhåndsdefinerte variabler for å søke forklaringer. Hypoteser formuleres ofte før undersøkelsen og variablene blir så testet for signifikans.

En kvantitativ tilnærming vil være lite egnet for denne studien. Samspillet mellom individ og en sammensatt kontekst gjør det vanskelig å sikkert kunne knytte data til enkeltvariabler, gjøre statistiske analyser og undersøke eventuelle korrelasjoner. Denne studien starter heller ikke med en klar hypotese som skal testes for å bekreftes eller avkreftes. Det er derfor mer hensiktsmessig med en kvalitativ tilnærming da studien søker forståelse av høyst individuelle opplevelser hos et lite antall deltakere situerte i en lokal læringskontekst, hvor dyp innsikt i studentenes deltakelse og deres tanker om egne handlinger og opplevelser er målet.

En kvantitativ undersøkelse kunne likevel utvilsomt gi nyttig innsikt i japanske eller andre fjern-studenters språklæring i Norge. Et nøye utformet spørreskjema til deltakere og lærere på norskkurs kunne for eksempel avdekket om studenter med relativt fjern språk- og

kulturbakgrunn hadde en tilbøyelighet til mindre deltakelse i undervisningen gjennom kvantifiserbare variabler som for eksempel oppmøte og muntlig aktivitet i timen. Det kunne også undersøkes om slike forhold korrelerte signifikant med eksamenskarakterene. Men det ville uansett vanskelig gitt svar på *hvorfor* det er slik, og hvordan vi kan forstå deltakelsen deres i norskklasserommet.

En søken etter en dyp forståelse av individer situert i en spesifikk kontekst gjør det hensiktsmessig å utføre en flerkasusstudie. Selv om det er en viss uenighet i humaniora og samfunnsvitenskap rundt den mest egnede formen og formålet for kasusstudier (Schwandt & Gates 2017; Stake 2005; Yin 2014), peker Patricia Duff (2008) likevel på visse prinsipper det ser ut til å være relativ bred enighet om: Kasusstudier gir tykke og grundige beskrivelser av et enkelttilfelle (kasuset) og prøver å forstå dets samspill med konteksten(e) rundt. I studier der kasuset er et individ, tar man ofte perspektivet til personen og prøver å finne ut hvordan personen selv forstår sin rolle i situasjonen. Ut ifra en triangulering<sup>25</sup> fra flere kilder kommer forskeren med mulige tolkninger, gjerne presentert fra flere alternative perspektiver. Sosiologen og metodologen Robert K. Yin trekker også frem at kasusstudier egner seg spesielt som metode i situasjoner der man ønsker en tykk beskrivelse av *hvordan* og *hvorfor* noe er som det er, og hvordan det relateres til konteksten rundt (Yin 2014:10).

*Flerkasusstudier* kan ses på som flere studier av individuelle kasus fra en gruppe du vil forstå bedre. Hvert kasus beskrives like grundig som i en enkeltkasusstudie, men ved å presentere flere eksempler og perspektiver kan man få en rikere forståelse av gruppa eller fenomenet (Stake 2006:vi-vii). Flerkasusmodellen egner seg derfor godt i mitt tilfelle, da jeg ønsker å lage tykke beskrivelser av hvordan ulike individer fra gruppa fjern-studenter opplever en helt spesifikk klasseromskontekst. Selv om det ikke trenger å være et mål i flerkasusstudier, åpner metoden for sammenligning mellom kasusene og styrker også validiteten av funnene hvis de finnes igjen i flere av kasusene (Yin 2014:64) (se også kapittel 3.5 for mer om validitet og generalisering).

Schwandt og Gates (2017) kategoriserer de typiske formålene for kasusstudier i fire grupper, og denne studien har trekk fra dem alle, noe jeg mener gjør kasusstudie til en egnet tilnærming. Denne studien er deskriptiv ved at den har som formål å gi en dyp forståelse av opplevelsene og perspektivene til individer i en spesifikk situasjon, og ved å utvide den til

---

<sup>25</sup> Triangulering er å sammenligne data fra flere kilder for å undersøke koherensen og validiteten i et funn (Yin 2014:241)

flere kasus blir det mulig å beskrive flere eksempler fra gruppa. Den bidrar også til hypotesegenerering og teoribygging ved å delta i utforskningen av i hvilken grad, og på hvilke måter, L1 er relevant for sosiokulturelle perspektiver på språklæring og identitet, og ikke bare for «kognitiv SLA» hvor det har fått mest oppmerksomhet. Selv om det ikke er en konkret a priori hypotese som skal testes, er studien teoritestende ved at den fortsetter en tradisjon ved å undersøke om, og eventuelt hvordan, begrepene investering, identitet, makt og praksisfellesskap er relevante for å forstå andrespråkinnlærerens handlinger, og om disse begrepene må nyanseres eller revideres. Til slutt kan man også argumentere for at studien bidrar til normativ teori, formuleringer om hvordan noe *bør* gjøres, ved at funnene har pedagogiske implikasjoner, og peker på faktorer som kan hindre deltakelse.

### 3.1.2 Personlige narrativer

Pavlenko gir et godt bilde av statusen innlærerens egne fortellinger har hatt blant forskere innenfor studier av identitet og andrespråklæring:

L2 learning stories . . . are unique and rich sources of information about the relationship between language and identity in second language learning and socialization. It is possible that only personal narratives provide a glimpse into areas so private, personal and intimate that they are rarely — if ever — breached in the study of SLA, and at the same time are at the heart and soul of the second language socialization process. (Pavlenko 2001:167)

Innlærerens egne fortellinger kan altså gi oss verdifulle innblikk i forbindelsen mellom språk og identitet i hvordan bruk og læring av et L2 oppleves. Michael Bamberg og Alexandra Georgakopoulou (2008:378) peker på hvordan det personlige narrative er et verktøy for fortelleren for å forstå seg selv og egne opplevelser og handlinger, i tid og rom (se også kapittel 2.3.2 om koblingen mellom opplevelse, narrativitet og identitet). Norton og McKinney (2011:83) forteller også hvordan analyse av personlige narrativer har vært en foretrukket metodisk tilnærming innenfor identitetsfeltet i SLA, nettopp fordi det gir innblikk i både deltakerens egne opplevelser og de kompliserte sosiale forholdene hen har til omverdenen.

En slik tilnærming vil også passe denne studien da det er nødvendig å bli godt kjent med hvem deltakerne er og hvordan de både tenker, føler og handler i den spesifikke klasseromskonteksten. Jeg må i tillegg prøve å danne meg et godt bilde av konteksten(e) rundt språklæringen. Studien knytter seg samtidig også til en metodisk tradisjon av studier som har

søkt en lignende type innsikt som jeg gjør (Block 2006; Jackson 2008; Kanno 2003; Morita 2004, 2009; Norton 2013).

## **3.2 Datakilder**

For å elisitere de personlige narrativene valgte jeg å benytte meg av dagbøker og intervjuer med deltakerne.

### **3.2.1 Dagbøker**

Dagbøker har blitt brukt i en rekke studier innen SLA og har gitt verdifull innsikt i språklæring og -bruk, flerspråklighet og språktap, og innsikt i hvordan disse fenomenene oppleves (Duff 2008:77). Men som Norton (2013:67) peker på, har det hovedsakelig dreid seg om studier der forskeren selv skriver dagbok om opplevelsen av å lære et fremmedspråk. Norton brukte derimot dagbøkene for å få deltakerne til å reflektere over egen språklæring og -bruk i klasserommet, hjemme, på jobb og i nærmiljøet (Norton 2013:68).

Zoltán Dörnyei (2007:156) nevner også at metoden har den fordelen at den gir deltakeren mulighet til å fortelle i en uforstyrret situasjon, og gir forskeren tilgang til data produsert i en slik gunstig setting. Et annet viktig moment er at man gir økt verdi til deltakerens eget perspektiv på situasjonen og fenomenet (det emiske perspektivet), og opplevelsene som hen selv synes er viktig å fortelle om. Metoden gir også deltakerne økte muligheter for å reflektere rundt egen språklæring og oppholdet i Norge.

I senere tid har dagbøker i større grad blitt tatt i bruk for å gi innsikt i språkinnlæreres opplevelser (Miller 2000; Morita 2004, 2009; Norton 2013), og jeg velger av grunnene jeg har nevnt ovenfor å knytte meg til denne tradisjonen.

### **3.2.2 Intervjuer**

Intervjuer er også en vanlig metode innenfor SLA, ikke minst i kausstudier (Duff 2008:132). Susan E. Chase (2011:424) forteller at selv om forskere som anvender personlige narrativer ofte henter data fra flere kilder, er grundige intervjuer fortsatt den vanligste datatypen innenfor den narrative retningen. Intervjuer var også viktige datakilder i studiene til Norton (2013) og Morita (2004) og jeg har derfor valgt å gjøre lignende intervjuer.

Som format valgte jeg å utføre semistrukturerte intervjuer, som ifølge Svend Brinkmann (2017:579) gir en fordel ved at forskeren både kan styre samtalen inn på temaer relevante for studien, samtidig som den gir fleksibilitet ved at den intervjuede kan gå dypere inn på fortellinger og temaer hen selv synes er viktige. Intervjuformen egner seg spesielt til å innhente den typen data som jeg søker, nemlig fortellinger fra studentenes studiehverdag, og beskrivelser av hvordan deltakerne forstår seg selv og sin relasjon til omverdenen (Brinkmann 2017:580). Jeg tok i bruk en veiledende intervjuguide (se vedlegg 2) som inneholdt spørsmål om bakgrunnen til deltakerne, og om temaer som ville gjøre det lett for dem å komme med fortellinger fra klasserommene og hverdagen. Det er viktig å påpeke at intervjuene ikke ble gjennomført på en tradisjonell måte med kun spørsmål og svar, men heller at de ble en arena for historiefortelling. En slik tilnærming har vokst frem ved utviklingen av den narrative analyse-tradisjonen, slik vi ser Chase (2011:423) peker på, med endringen fra en tilnærming hvor man ber deltakere om snakke generelt om opplevelser og synspunkter, til å oppfordre dem om å fortelle enkelthistorier.

### **3.2.3 Samkonstruert narrativ virkelighet**

Denne studien er grunnet i et poststrukturalistisk og konstruktivistisk syn på identitet, narrativer og språk (som redegjort for i kapittel 2.3). Dette synet styrer også min tilnærming til datainnsamling og analyse, spesielt med hensyn til intervjuene. Hvis man mener at identitetene og virkeligheten til deltakerne konstrueres i interaksjon med medstudenter, lærere osv., vil dette også gjøre seg gjeldende i interaksjonen mellom deltakerne og meg selv som forsker.

Selv om jeg har valgt metoder for å elisitere narrativer, betyr det altså ikke at dette er forhåndsproduserte narrativer som deltakeren «oppbevarer», før de hentes frem og presenteres nøytralt for forskeren under intervjuet. Narrativene må ses på som samkonstruerte av både deltaker og forsker, og gir ikke direkte innblikk i en objektiv virkelighet. Valg av hva som fortelles, innhold og form, er identitetshandlinger overfor en mottaker, først og fremst meg som forsker og intervjuer, men det kan også være lærere eller andre de tror vil lese oppgaven senere. Min rolle i samkonstrueringen av narrativene er selvsagt ikke bevisst, men vil være en uunngåelig konsekvens av kroppsspråk, kommentarer, spørsmål og, i det hele tatt, min tilstedeværelse.

Analysen må derfor også ta høyde for hvordan ulike roller kan være med å forme hva som blir fortalt og hvordan det fortelles. Man kan for eksempel tenke seg at fordi jeg er norsk og på «hjemmebane», kan det være vanskeligere for deltakerne å åpent kritisere Norge eller nordmenn fra deres posisjon som en «gjest». Jeg er også masterstudent (tre av deltakerne er bachelorstudenter), eldre enn dem og innehar en lingvistisk og symbolsk kapital som L1-bruker og norsklærer,<sup>26</sup> en kapital deltakerne kan ønske seg. Det at tre av fire deltakere er kvinner, og at jeg er mann, er også en viktig del av konteksten. I Japan er det sterkere etablerte normer for hvordan kvinner skal snakke og oppføre seg (Okamoto 1995), enn det vi er vant med i Norge. Ikke minst er jeg forfatteren av denne oppgaven, og har derfor stor innflytelse på hvordan deltakerne til syvende og sist fremstilles. Jeg prøvde likevel å begrense dette ujevne maktforholdet ved å holde en vennlig og uformell tone allerede fra første møte, og kontinuerlig gjøre det klart at jeg var ute etter å høre deres upyntede meninger, og at det ikke finnes noen «gale svar».

Pavlenko (2008:323) poengterer også at en god narrativ analyse krever at forskeren er bevisst de ulike nivåene som sameksisterer rundt narrativet: den opplevde virkeligheten, fortellingsverdenen, fortelleren og konteksten det fortelles i. For denne studien betyr det at fortellingsverdenen som kommer frem i dagbøkene og intervjuene ikke kan tolkes direkte som den opplevde virkeligheten. Men den kan indirekte gi et innsyn i den, og analysen vil ha sterkere intern validitet om man er bevisst de ulike nivåene, og også tar høyde for i analysen hvem fortelleren er, konteksten for fortellingen og da også nåværende og fremtidige tilhørere med rollene deres som nevnt over.

### 3.3 Utvalg

Yin (2014:59) skriver at man ofte forsøker å rekruttere så like deltakere som mulig i kvantitative studier der man tester om en spesifikk variabel er signifikant, nettopp for å unngå at det er andre variabler enn dem man undersøker som er avgjørende. Når det gjelder kasusstudier derimot, påpeker Robert Stake (2005:451) at man ofte er ute etter å sikre en stor bredde og mangfold i typen deltakere for å kunne lære så mye som mulig nytt fra hvert kasus, samtidig som de, avhengig av typen studie, beholder en viss representativitet. Likevel, hvis målet er dyp innsikt i enkelte kasus eller grupper, vil en viss avgrensning i utvalget styrke studien. Som jeg har gjort rede for i innledningen (se 1.3), valgte jeg derfor japanske studenter

---

<sup>26</sup> I japansk kultur bruker man et høfligere språk og unngår ofte å være uenig med personer av høyere sosial rang, hvor alder, årskull, ferdighetsnivå osv. er spesielt viktig.



som eksempler på studenter med en fjern L1- og kulturbakgrunn. Det å holde fast på noen variabler (japansk, internasjonal student) på tvers av kasusene mener jeg gir bedre muligheter for å sammenligne *mellom* kasusene.

Som nevnt ovenfor var det likevel ønskelig med variasjon mellom de japanske deltakerne. Jeg ønsket derfor å rekruttere fire deltakere som var så forskjellige som mulig med tanke på bakgrunn og fagområde. Antallet egnet seg for å kunne presentere en viss variasjon i ulike eksempler fra gruppa, samtidig som det gjorde det overkommelig å hente inn og analysere data innenfor rammen av en masteroppgave. Studien var også gjennomførbar med tre deltakere, og jeg tok da også høyde for at en deltaker kunne falle fra i løpet av semesteret.

### 3.4 Analyse

Block (2010) foreslår tre tilnærminger til analyse av narrativer og identitet: Tematisk (fokus på hva som blir fortalt), strukturell (fokus på hvordan det fortelles) og dialogisk/performativ (fokus på hvem som forteller og hvem fortellingen rettes mot). Fordi studien har som mål å gi innsikt i hvordan klasserommet oppleves for deltakerne, vil jeg i analysen fokusere på det tematiske. Men jeg vil også inkludere det strukturelle og dialogiske perspektivet der jeg mener det er relevant. For eksempel kan det dialogiske perspektivet være nyttig for å forstå hvordan deltakelse, identitet og makt forhandles også med meg som forsker i dagbøker og intervjuer.

Data fra kvalitative studier, og spesielt dem som tar i bruk mange intervjuer, kan virke både rotete og uoverkommelige å ta fatt på. Det samme kan jeg si om datamengden i denne studien. Med utgangspunkt i tidligere forskning hadde jeg likevel visse forventninger til hvilke teoretiske perspektiver som kunne være nyttige for å forstå dataene. Men jeg var også forberedt på at empirien kunne åpne for alternative forklaringsmodeller utover de jeg hadde forventet på forhånd. Jeg valgte derfor å gjøre en abduktiv analyse. Tove Thagaard (2013:201) beskriver tilnærmingen som en kombinasjon av deduktiv (utgangspunkt i teori) og induktiv metode (utgangspunkt i data), eller som Aksel Tjora uttrykker det: «Abduktiv tilnærming starter fra empirien (som induksjon) men aksepterer betydningen av teorier og perspektiver i forkant og/eller i løpet av forskningsprosessen» (Tjora 2012:218). Underveis i analysen gikk jeg derfor stadig gjennom dataene på nytt og så etter nye temaer, kategorier og mønstre, og om det var noe som ikke kunne forstås av teoriene jeg, ut ifra tidligere forskning,

hadde antatt ville være relevante. Her var jeg også åpen for at tolkninger fra den strukturelle og dialogiske tilnærmingen til narrativer kunne komme til syne.

### 3.4.1 Koder og kategorier

Det første trinnet i en analyse er å bli godt kjent med innholdet i dataene (Thagaard 2013:158). Analysen startet derfor med at intervjuer og håndskrevne dagbøker ble digitalt transkribert<sup>27</sup> og lagt inn i programvaren NVivo<sup>28</sup>. Dataene ble så i første omgang gjennomgått i detalj, og både seksjoner og enkeltutsagn ble merket med «tekstnære koder». Tjora oppfordrer til å jobbe tett opp til empirien i starten, og bruke koder utviklet fra tekstene, og ikke fra teori eller forskningsspørsmål (Tjora 2012:179), altså en induktiv fase der dataene først får «tale for seg selv». Detaljerte og tekstnære koder på enkeltutsagn og ord ble så kombinert med høyere kodenivåer som generelt samtaleemne, intervjudynamikk samt sted/kontekst og eventuelle personer deltakeren snakket om. Kodene ble kontinuerlig revidert underveis og samlet i kategorier med utgangspunkt i tematisk likhet mellom de tekstnære kodene (se kodeboken i vedlegg 6).

Neste steg var å koble sammen temamønstre («pattern matching») (Yin 2014:143) i dataene, forskningsspørsmålene og teoriene jeg på forhånd hadde antatt var relevante. I dette steget ble temaer som hadde vokst frem fra dataene satt opp imot teoretiske perspektiver for å finne mulige forklaringsmodeller for forskningsspørsmålene og problemstillingen. Sammenhenger mellom dataene, eksisterende teori og konklusjoner i andre studier indikerte funn med høyere validitet. Disse ble så vurdert mot alternative forklaringer, og mot data fra de andre deltakerne dersom funnet i utgangspunktet var hos én deltaker.

Analysedelen av oppgaven er tre-delt mellom en personsentrert datapresentasjon, en analyse med svar på forskningsspørsmålene, og en drøfting av den overordnede problemstillingen. I kapittel 4 presenteres dataene som «deltakerportretter», med en grundig beskrivelse av hver deltakers fortellinger fra norskklasserommet, fagklasserommet og hverdagen. Både analyse- og drøftingskapittelet er tematiske gjennomganger (også kalt «cross-sectional analysis») hvor studentenes deltakelse analyseres, drøftes og sammenlignes på tvers av kasusene (Thagaard 2013:181), og det utforskes hvordan deltakernes deltakelse både lignet på og skilte seg fra hverandre. Ved å gjøre både en personsentrert og tematisk gjennomgang ønsker jeg å både

---

<sup>27</sup> Merk at deler av intervjuene ikke ble transkribert grunnet den store datamengden (mer om dette i 3.4.2)

<sup>28</sup> Dataprogram for støtte i analyse av kvalitative data

ivareta et holistisk og emisk perspektiv, hvor hver deltakers opplevelser står i sentrum, samtidig som den tematiske delen gjør det lettere å foreta analytiske generaliseringer (se også 3.5).

### **3.4.2 Transkripsjon**

Transkripsjon av lydopptak fra intervjuer kan virke som en ukomplisert og mekanisk prosess, men som Duff (2008:154-155) peker på, krever det gjennomtenkte teoretiske og metodiske avveininger fra forskerens side om hvordan transkripsjonen skal utføres. Hensikten med prosjektet er avgjørende for detaljnivået det transkriberes med, og dette må igjen veies opp mot tilgjengelig tid og ressurser.

Dette er hovedsakelig en tematisk studie med fokus på innholdet i det som blir sagt og skrevet. Derfor trengte ikke transkripsjonen å være så detaljert som for eksempel om man undersøkte tur-takingsmønstre i en konversasjonsanalyse. Detaljnivået på transkripsjonene er derfor noe enklere enn de mest detaljerte konvensjonene, og det tas ikke med små detaljer som øyebevegelser, tung utpust, pauser i millisekunder osv.. Likevel inkluderes nok detaljer for å kunne gi et rikt bilde av interaksjonen mellom forsker og deltaker. Pauser er derfor transkribert som korte (.) eller i omtrent antall sekunder (x), og sukk, latter osv. transkriberes, samt at andre relevante non-verbale handlinger også er tatt med (se transkripsjonskonvensjon i vedlegg 1).

Den store datamengden (33 timer opptak) betydde at det ikke var mulig å transkribere alt. I stedet valgte jeg ut deler for transkriberingen etter å ha hørt på opptakene på ulike tidspunkter i analyseprosessen. Seksjoner jeg allerede under intervjuene hadde notert som interessante, ble også transkribert.

### **3.4.3 Oversettelse**

Intervjuene foregikk på japansk, og dagbøkene ble hovedsakelig skrevet på japansk med innslag av engelsk og norsk. Alle japanske data som er presentert i avhandlingen er oversatt til norsk av meg, og vanskelig oversettable passasjer er kvalitetssikret av Tomoko Okazaki Hansen, førsteamanuensis i japansk språk ved Universitetet i Oslo. Deltakerne har også blitt spurt i tilfeller hvor det var tvil om hva som var sagt eller ment. Oversettelse av et typologisk ulikt språk, som japansk, er vanskelig, da det skiller seg betydelige fra norsk innen syntaks, morfologi, semantikk, pragmatikk og stil, bruk av idiomatiske uttrykk osv.. Jeg har forsøkt å

legge meg så tett opptil originaltekstene som mulig («konkordant oversettelse»), og de norske oversettelsene kan derfor bære preg av å være noe direkte og unaturlige. Mange ord og språktrekk har dog ingen direkte ekvivalenter i norsk, og i disse tilfellene har jeg oversatt slik det sannsynligvis ville vært formulert på norsk («idiomatisk oversettelse»).

På grunn av ulik syntaks (japansk er et SOV-språk) ble det nærmest umulig å transkribere overlapp av tale på korrekt sted i den norske oversettelsen. I slike tilfeller har jeg plassert klammene for overlapp der de naturlig kunne ha forekommet på norsk for å formidle helheten i interaksjonen, snarere enn detaljene. All analyse av dataene tar uansett utgangspunkt i de japanske originaldataene og det vil bli gjort klart i hvert tilfelle om leseren må være bevisst på slike avvik i den norske oversettelsen.

### 3.5 Validitet, tolkning og generalisering

En studies interne validitet handler om at forskerens tolkninger eller foreslåtte årsakssammenhenger er godt begrunnet og sannsynlige. Denne styrkes gjennom å samle inn og triangulere data fra flere kilder og med ulike metoder, samt grundig utforske og evaluere alternative forklaringer (Yin 2014:119). I denne studien er det gjort en triangulering av dataene fra dagbøker og intervjuer samlet inn og utført over et halvt år. Duff (2006) argumenterer for hvordan longitudinelle studier kan støtte tolkningsgrunnlaget ved at forskeren får muligheten til å observere utvikling og eventuelle forandringer i interaksjonene over tid. Det at jeg fulgte studentene gjennom et helt semester er derfor en styrke i denne studien.

En studies eksterne validitet handler om hvorvidt eventuelle funn er generaliserbare utover det konkrete kasuset som er undersøkt (Yin 2014:48). Som ved andre kassstudier har jeg som forsker få muligheter til å gjøre noen statistiske generaliseringer fra funnene i dette prosjektet, altså å si at en større populasjon (f.eks. mennesker, japanere, studenter) er slik og slik basert på de fire deltakerne som et representativt utvalg («samples») for den større gruppa (Yin 2016:104). Med et lite utvalg vet man aldri sikkert om deltakerne er (a)typiske.

Jeg kan likevel gjøre analytiske generaliseringer. Det innebærer at jeg kan argumentere for at funn og teorier anvendt i studien kan være nyttige for å forstå også andre i gruppene japanske studenter eller fjern-studenter, uten å hevde at det må gjelde alle (Yin 2016:105). Slike generaliseringer kan for eksempel være «Studenter med en fjern språk- og kulturbakgrunn kan

oppleve X som et hinder for deltakelse i språkklasserommet» eller «Teori Y er nyttig for å forstå studenters innsats i språklæringen».

Likevel vil jeg påstå at det ikke er en helt klar skillelinje mellom disse to typene generalisering. Hvis alle fire deltakerne (i motsetning til bare én) opplever et fenomen likt er det *mer* sannsynlig at det også vil gjelde andre japanske studenter, og kanskje også fjernstudenter, i Norge. Uwe Flick påpeker at generaliseringer i kvalitativ forskning ofte gjøres på bakgrunn av en rekke studier, og handler vel så mye om kvaliteten i studiene, som kvantiteten i utvalget (Flick 2009:408). Generaliseringer i denne studien bør følgelig også bygge på tidligere forskning, og vurderes ut ifra teoriene som anvendes og om kasesene er representative i det aktuelle funnet som diskuteres.

### **3.6 Forskningsetiske hensyn**

I studier av og med mennesker har forskeren et spesielt stort ansvar for at den utføres på en etisk måte. Duff (2008:146) mener at uavhengig av hva institusjonens forskningsetiske regler måtte være, bør enhver forsker tilstrebe å sørge for at deltakerne ikke forulempes på noen måte, og beskytte deres privatliv, anonymitet og andre rettigheter.

Anonymitet er svært viktig i en studie som dette hvor det kan komme frem fortellinger som omhandler enkeltpersoner som lærere og medstudenter. Navn, personopplysninger og detaljer rundt spesielt karakteristiske episoder er derfor endret eller fjernet for at deltakerne, lærere, medstudenter og andre personer som omtales ikke skal kunne identifiseres. Institusjonen som arrangerte norskkursene deltakerne gikk på, er også anonymisert. Personopplysninger ble lagret separat fra rådataene for å vanskeliggjøre identifisering i tilfelle andre enn meg selv skulle få tilgang til dem. Studien er også meldt til og godkjent av NSD (se vedlegg 5) og fulgte normal prosedyre for forskningsprosjekter med bruk av samtykkeskjema, frivillig deltakelse og sikker lagring av rådata.

Studenter har ofte mye å gjøre, og deltakerne brukte av sin verdifulle tid til å skrive dagbøker og delta på intervjuer. Det var viktig at denne tidsbruken ikke gikk ut over studiene. For å minimere denne påvirkningen fikk deltakerne selv bestemme når det passet med intervjuer og dagbokskriving, og eksamensperioder ble unngått helt. Deltakerne ble også gjort oppmerksomme på at de uten å nøle kunne si ifra hvis de ikke fikk levert eller møtt som

planlagt, og at de i henhold til samtykkeskjemaet også kunne trekke seg fra studien når som helst.

## **3.7 Gjennomføring**

### **3.7.1 Rekruttering av deltakere**

Deltakerne ble rekruttert rett etter oppstart på norskkursene. Jeg formulerte en kort tekst på japansk som beskrev prosjektet og hva det innebar å delta, og instituttet som arrangerte norskkursene ved utdanningsinstitusjonen sendte denne til japanske studenter på alle kursene på begynnernivå. Interesserte studenter ble bedt om å kontakte meg direkte på e-post. På denne måten fikk jeg rekruttert tre deltakere (Kenta, Ayako og Yuka) i løpet av en ukes tid. Den siste deltakeren (Saki) meldte seg i begynnelsen av oktober. Etter at kontakt var etablert, tok jeg et innledende kort møte med hver deltaker, og forklarte hensikten med studien og litt mer detaljert om hva de ville bli bedt om å bidra med. Deltakerne fortalte også hvorfor de var interessert i å være med på studien, og signerte samtykkeskjemaet (se vedlegg 4).

Duff (2008:116) forteller om hvordan forskere ofte ikke kan velge hvem som svarer på forespørsler om å delta i studier. Det ble gjeldende i denne studien også, og jeg hadde ikke flere å velge mellom enn de som meldte seg. Dette kan føre til at man får en ensidig sammensatt gruppe av kasus som typisk er interessert i forskningstemaet eller som er komfortable med eller liker å fortelle om seg selv i dagbøker og intervjuer. Samtidig var alle deltakerne fra den gruppa som studien ønsker å forstå bedre, nemlig japanske studenter, og utover de ovennevnte mulige motivasjonene for deltakelse, kunne jeg ikke se at de hadde mange likhetstrekk. Det hadde selvfølgelig vært gunstigere om jeg kunne ha gjort et utvalg fra en større gruppe, men hver deltaker skilte seg likevel fra de andre i både personlighet og bakgrunn.

### **3.7.2 Datainnsamling og analyse**

Deltakerne gikk straks i gang med dagbokskrivning etter de ble rekruttert. De fikk i oppgave å skrive jevnlig om opplevelser, tanker og følelser knyttet til å lære norsk generelt, norskklasserommet, undervisning i andre emner og bruk av norsk i hverdagen (se instruks i vedlegg 3). De ble også oppfordret til å fortelle om konkrete episoder og opplevelser samtidig som de skulle reflektere over hva som kunne være grunnen til at de opplevde situasjonene

som de gjorde. Jeg satt ingen spesifikke grenser for hvor ofte eller hvor mye eller lite de skulle skrive. Jeg oppfordret dem heller til å skrive så ofte som de selv var komfortable med, og at det for meg som forsker var bedre med for mye tekst enn for lite. Hyppigheten og lengden på skrivningen varierte, og noen valgte å skrive litt hver dag, mens andre skrev lengre tekster én eller flere ganger i uka. Noen leverte håndskrevne tekster, og andre delte en digital dagbok lagret i skyen. Deltakerne kunne selv bestemme hvilket språk de ville skrive på, men ble oppfordret til å velge det språket som best formidlet opplevelser, følelser og tanker til enhver tid. De fikk også beskjed om at de gjerne kunne blande sammen norsk (som de lærer), engelsk (som de kan relativt godt) og japansk (førstespråket) om de ønsket det.

Før intervjuene med deltakerne tok til, gjennomførte jeg en pilottest av intervjuguiden med en japansk student som tidligere hadde hatt gått på norskkurs ved en annen utdanningsinstitusjon i Norge enn den deltakerne i denne studien tilhørte. Jeg forsikret meg slik om at spørsmålene var lette å forstå, og at de ga gode muligheter for historiefortelling. De neste fem månedene ble det så gjennomført 15 intervjuer på til sammen 33 timer, hvor hver deltaker ble intervjuet fire ganger (Saki kun tre på grunn av senere oppstart). Den første runden med intervjuer ble gjort i midten av september og de to neste i oktober og november/begynnelsen av desember. De siste oppsummeringsintervjuene ble foretatt i slutten av januar og begynnelsen av februar. Før hvert intervju møttes vi på en kaffebar så jeg fikk spandert en kaffe på dem,<sup>29</sup> og vi fikk varmet opp med litt småprat om løst og fast. Da ble det ikke så brå overgang til intervjusituasjonen. Jeg booket et eget kollokvierom for hvert intervju så vi kunne sitte relativt uforstyrret. En mikrofon koblet til en PC ble plassert på bordet mellom oss, men jeg prøvde å ufarliggjøre den litt ved å fortelle at den når som helst kunne slås av, av deltakeren selv, med en knapp. Før intervjuene forklarte jeg at det ikke var et vanlig intervju, men mer enn samtale der jeg var ute etter å høre deres usminkede historier, og at det ikke fantes noen riktige og gale svar på spørsmålene. Deltakerne ble oppfordret til å også selv snakke fritt, uten å nødvendigvis vente på og bli spurt om noe. Jeg sa også at de ikke måtte være redde for å være helt ærlige om Norge, institusjonen, lærere osv. selv om det var av en kritisk eller negativ natur. På den andre siden måtte de heller ikke nøle med å snakke om positive ting hvis de selv var stolt av noe. De ble også bedt om å unngå å nevne navn på personer for å begrense skaden i tilfelle rådataene skulle komme på avveie. Hvert intervju foregikk i ca. 2 timer, og vi gikk ofte over den planlagte tiden fordi det var mye å snakke om. Intervjuguiden var som

---

<sup>29</sup> Jeg anerkjenner at det kan være problematisk å gi gaver til deltakere hvis det får dem til å føle seg mer forpliktet til videre deltakelse. En kaffekopp er dog så ubetydelig sammenlignet med tiden deltakerne brukte på prosjektet at jeg ikke vurderte dette som et problem.

nevnt kun ment veiledende og det ble også brukt mye tid på å nøste opp i tråder fra dagbøkene og få nye gjenfortellinger av opplevelser nevnt der. Den semistrukturerte formen på intervjuet var også godt egnet for å gjøre samtalen åpen for andre temaer utover guiden og dagbøkene. Jeg spurte for eksempel enkelte ganger om de hadde noen opplevelser i periode X de husket spesielt godt. Dette ga deltakerne sjansen til å fortelle om opplevelser de selv ønsket, og jeg som forsker kunne stille oppfølgingsspørsmål og gå dypere inn på temaer som kunne være relevante både for dem og for prosjektet.

Jeg tok notater for hånd underveis, og skrev om tanker og aktuelle temaer i forskningsloggen i etterkant av hvert intervju mens det fremdeles var friskt i minne. Analysen ble utført som beskrevet i kapittel 3.4 og påbegynt med testkoding av et utvalg intervjuer og dagbøker i oktober, og videre for fullt fra februar.

Som en takk for deltakelsen i studien, tilbydde jeg å hjelpe deltakerne hvis de hadde spørsmål om norsk språk, grammatikk, kultur eller lignende. Alle fire valgte å benytte seg av dette, og jeg hjalp hver deltaker 2-3 ganger hovedsakelig med norsk grammatikk og øving til eksamen, enten da vi møttes for et intervju eller en annen gang det passet. Dette tok opp lite av min tid og kan ikke sammenlignes med alle timene deltakerne ga meg i intervjuer og dagbokskrivning. Akkurat som med kaffekoppen nevnt tidligere, vurderte jeg derfor ikke denne gesten som så stor at det ville få deltakerne til å føle seg mer forpliktet til videre deltakelse.

### 3.8 Metodekritikk

I tillegg til potensielle utfordringer som er nevnt under hvert punkt i dette kapittelet, kan man diskutere om jeg burde benyttet andre metoder for å svare på forskningsspørsmålene, nærmere bestemt interaksjonelle språkdata og observasjoner i klasserommet.

Block kritiserer enkelte SLA-studier innenfor feltet språklæring, identitet og makt<sup>30</sup> for å i for stor grad hvile på data fra biografier, dagbøker og intervjuer. Studier bør også inkludere data fra deltakernes interaksjon for å bedre kunne undersøke blant annet hvordan makt og ideologier på makronivå gjenspeiles i mikronivået som språkbruk (Block 2007a:868).

I oppstartsfasen av prosjektet vurderte jeg derfor å komplementere dagbøker og deltakerintervjuer med klasseromsobservasjon, opptak av deltakernes par- og gruppearbeid og intervjuer med lærerne. Interaksjonelle språkdata kunne blant annet gitt dypere innsikt i

---

<sup>30</sup> Blant dem også Norton (2013)



hvordan identitet, maktrelasjoner og deltakelse forhandles i interaksjon med lærere og medstudenter. Klasseromsobservasjon kunne bidratt til en dypere forståelse av klassenes gruppedynamikk, ulikheter i aktivitetsnivå blant studentene og undervisningsform. Intervjuer med lærerne kunne gitt et interessant perspektiv på hvordan det er å undervise både fjernstudenter og «nær-studenter»<sup>31</sup> i samme klasserom. Jeg valgte likevel å ikke anvende disse datakildene av personvernsårsaker, selv om jeg dermed mistet en trianguleringsmulighet. Flere av deltakerne var eneste japaner i egen klasse, og det hadde dermed blitt lett for læreren, og kanskje også for medstudentene, å identifisere deltakerne hvis jeg hadde intervjuet læreren eller besøkt klasserommet. I tillegg ønsket jeg ikke å forstyrre undervisningen og gjøre det ukomfortabelt for alle i klasserommet ved at de visste at noen ble observert, men ikke nøyaktig hvem. Målet for studien er uansett innsikt i hvordan deltakerne selv opplever språkklasserommet og hvordan de forteller om deres deltakelse. Slik innsikt er det mulig å oppnå med bruk av dagbøker og intervjuer.

Intervju som foretrukket metode har også vært gjenstand for kritikk. Det kan ses på som en omvei til sannheten man søker (Hva skjedde? Hvordan skjedde det?), og man må gjennom et ekstra ledd med fortolkning og viderefortelling, i stedet for å observere fenomenet med egne øyne. Intervju som metode har blant annet blitt kritisert for å være upålitelig da det blant annet blir styrt av intervjuerens spørsmålsformuleringer, for at opplevelsen av intervjuet vil være subjektiv og for at det ikke er en naturlig kontekst (Kvale et al. 2015:198-200). Felles for kritikken er at argumentene kan sies å stamme fra et positivistisk vitenskapssyn, der det forventes at forskeren skal forsøke å finne frem til objektive sannheter med så lite påvirkning fra forskeren som mulig.

Som redegjort for i kapittel 3.2.3, tar derimot denne studien utgangspunkt i et vitenskapssyn der intervjudata ikke analyseres som objektive sannheter, men som samkonstruerte mellom forsker og deltaker, og hvor hensikten er å få innsikt i hvordan deltakerne selv opplever språklæringen. Anna De Fina og Sabina Perrino (2011) oppsummerer også dette synet godt når de svarer på kritikk fra dem som mener intervjuet ikke er en naturlig kontekst, og derfor uinteressant. De mener at intervjuet også er en naturlig kontekst hvis du analyserer det for nettopp det det er, et samkonstruert narrativ i en spesifikk kontekst, med spesifikke deltakere.

---

<sup>31</sup> «Nær-studenter» viser til studenter med en nær språk- og kulturbakgrunn i forhold til norsk språk og kultur.

## 4 Deltakerportretter

I dette kapittelet gir jeg en presentasjon av hver deltakers bakgrunn og motivasjon, og oppsummerer fortellingene deres fra norskklasserommet, fagklasserommene og hverdagen.

### 4.1 Yuka

#### 4.1.1 Bakgrunn og motivasjon

Yuka er oppvokst i en forstad til en større by i Japan og kom til Norge da hun var i slutten av 20-årene. Hun mener at andre nok ville beskrevet henne som optimistisk, men selv synes hun at hun har en tendens til å gruble mye og ha negative tanker. Mitt inntrykk av henne er at hun er en smilende og ganske utadvendt person, med både energi og vilje til å prøve nye ting. Hun var lett å bli kjent med, og turte tidlig å vise sårbarhet både i fortellingene i dagbøkene og intervjuene. Det er også verdt å nevne at hun var den eneste av deltakerne som insisterte på å bruke uformell japansk med meg, som ofte er forbeholdt familie og venner. De andre deltakerne brukte formell japansk, som er det unmerkede valget i et forsker-deltaker-forhold og når man snakker med personer som er eldre enn en selv.

I Japan gikk Yuka på vanlig offentlig grunnskole, hvor hun generelt fikk gode karakter til tross for at hun ikke var så spesielt interessert i skolearbeidet. Hun brukte heller tiden på musikk og sport, men hun kom senere likevel inn på en videregående med høy status i hjembyen.<sup>32</sup> Senere kom hun inn på et mindre kjent universitet i en annen storby, men moren ville gjerne at Yuka skulle ta utdanning ved et anerkjent universitet og få en karriere, et ønske hun selv aldri fikk oppfylt. Hun besto opptaksprøvene til et annet og bedre universitet, hvor hun kom inn på engelskprogrammet. Drømmene og planene for fremtiden var fortsatt veldig uklare, og etter to år tok hun ett år fri fra studiet for å reise jorda rundt, lære mer engelsk og finne ut hva hun ville gjøre i livet. Hun både studerte og jobbet som frivillig på noen skoler i utlandet, og ble positivt overrasket over hvor annerledes utdanningssystemene var fra det japanske. Tilbake i Japan tenkte hun at læreryrket kunne være noe for henne. Hun var uansett bestemt på å ikke gjøre som de fleste andre medstudentene og bli typiske kontorarbeidere i

---

<sup>32</sup> Japan har fritt skolevalg, og resultatet på opptaksprøven til hver skole avgjør om du kommer inn.

kjedelige jobber. Hun fikk jobb ved siden av studiene på en kveldsskole, og fortsatte med det etter bacheloren.

Det var likevel noe som manglet, og hun følte det ikke var nok å bare nå ut til sine egne elever. Hun ønsket nemlig å forbedre Japan gjennom bedre utdanning, og en mastergrad var et steg til på veien for å få til dette. Etterpå så hun for seg enten en jobb i utdanningsdepartementet, eller aller helst, ved å selv være med å implementere nye utdanningsformer i rurale strøk i Japan, men også gjerne med prosjekter i utviklingsland. Men de interessante masterprogrammene i Japan krevde flere års erfaring som lærer, og Yuka var også skeptisk til å lære av et fagmiljø hun så på som gammeldags og farget av det eksisterende systemet. Hun kikket derfor på muligheter i utlandet. Norge var ikke førstevalget, men hun ble tiltrukket av at det fortsatt var gratis for utenlandske studenter, og at hun hadde et inntrykk av at det lå langt fremme på velferd og utdanning. I august 2017 kom Yuka til Norge for å ta studier relatert til utdanning<sup>33</sup>.

#### 4.1.2 Norskklasserommet

Yuka hadde allerede full studieprogresjon kun med fagemnene, men bestemte seg i tillegg for å melde seg opp til et norskkurs som institusjonen tilbydde utenlandske studenter. Hun fortalte at hun trivdes med å ha mye å gjøre, og at hun gjerne ville lære norsk både av respekt for nordmenn og for å bli bedre kjent med dem, spesielt med tanke på at hun skulle være her i minst to år. Målet var å nå det høyeste nivået i løpet av tre semestre, men hun innså at det kom til å bli tøft, og innrømte også at hun egentlig ikke hadde noe stort talent for språk.

Norskkurset var i det store og det hele en god opplevelse for Yuka, men det var også mange tunge dager. Den største utfordringen var at progresjonen var for rask, og at det var vanskelig å holde følge med de andre studentene. De andre fagemnene krevde også mye energi, og hun følte ofte at tiden ikke strakk til. Likevel viser både dagbøkene og intervjuene at hun jobbet jevnt og trutt med norskfaget, men at hun likevel ikke hadde den kontrollen på faget som hun ønsket.

Selv om det ikke er så mye å gjøre med at jeg ikke forstår den nye grammatikken, så var det trist at jeg ikke klarte å følge med i det hele tatt, til tross for at jeg hadde forberedt meg på teksten. Fordi jeg er sliten så får jeg liksom heller ingen energi..... [...] (1Y-Dagbok-10-2017)<sup>34</sup>

<sup>33</sup> Av personvern hensyn nevnes ikke de spesifikke studiene og emnene deltakerne tok.

<sup>34</sup> Se vedlegg 1 for uavkortede transkripsjoner og original japansk tekst for hvert utdrag. Kodeformat: [utdrag nr.X][deltakerens initial]-[dagbok/intervju nr. X]-[måned]-[år]. Datoer er fjernet av personvern hensyn.

Undervisninga gir ingen mening. Motivasjonen uteblir. Diktaten... er det mulig? Slitsomt å holde det gående. Jeg klarer ikke holde på smilet engang. (2Y-Dagbok-10-2017)

Et annet problem var at hun følte at de fleste andre studentene, spesielt de europeiske, i større grad forsto det som skjedde i klasserommet og hva læreren forklarte. Generelt tok de norsk mye raskere sammenlignet med Yuka og andre asiatiske studenter. På norskkurset var det noen få afrikanske og asiatiske studenter, og et overveldende flertall av europeere og nord-amerikanere. Hun fortalte også hvordan tendensen hun hadde til å sammenligne seg selv med andre, skapte mange negative følelser i en slik situasjon.

[...] spørsmålene til de andre har for høyt nivå, og jeg har ikke sjanse til å henge med.... Det er greit nok at vi fra i dag har begynt å gjøre [[progresjonshastighet]], men når skal jeg få repetert..... [...] (3Y-Dagbok-09-2017)

(samtale om en gang læreren ga oppgaver i et tema som ikke var gjennomgått)  
Y: Ja, det at vi ikke hadde gjort det var likt for alle, men når vi løste oppgavene så virket det ikke som de andre hadde noen særlige problemer, og (.) vi bare sa sånn «Vi forstår jo ingenting». [...] (4Y-I1-10-2017)

Noen ganger følte hun også at hennes, og en annen asiatisk medstudents, nivå ødela for de andres progresjon.

[...] Ja, og da så, ja, det var jeg, den [[asiatisk nasjonalitet]] venninna mi, og [[europeisk nasjonalitet]], han nye, oss tre, den dagen. (.) Ja, og så, han er veldig rask til å løse oppgavene, og, jeg tror han vel egentlig var i en annen klasse, han der. Jeg tror kanskje han flyttet over til oss fra en annen klasse. (.) Han er liksom så rask til å løse oppgavene, og han forstår grammatikken og sånn veldig godt, (.) og, det var ikke bare jeg, men hun [[asiatisk nasjonalitet]] venninna mi også (.), liksom, hun sa etterpå «Det følte litt dårlig gjort, ikke sant». (2) Fordi vi liksom er så trege til å løse oppgavene, så (.) liksom vi får han til å tilpasse seg oss, og så ender det opp med at vi ikke rekker alt til oppsummeringen, (2) ja, så det blir sånn «beklager» (.) liksom [...] (5Y-I3-10-2017)

Hun nevnte tidlig at hun følte at førstespråkets avstand til norsk kunne være avgjørende for denne forskjellen i nivå.

(samtale om forskjeller mellom asiatiske, afrikanske og vestlige studenter i klasserommet)  
P: Hva slags forskjeller er det?  
Y: Ehh, (.) avhengig av hjemlandet vel, så er jo hastigheten på læringen helt forskjellig. De fra Europa er virkelig raske, og sånn, liksom, læreren da, for eksempel, spør jevnlig sånn i timen «Hvordan er det på tysk?» og sånn, «Hvordan sier dere det i Frankrike?», «Hvordan sier dere det i Spania?» og sånn, læreren altså. Og, når jeg hører svarene så er det jo sånn at de ligner på norsk og sånn, at de har ting til felles og sånn. (6Y-I1-09-2017)

Likevel ga Yuka som regel uttrykk for at hun ikke forsto hvorfor hun skilte seg ut fra de andre, eller pekte på egne svake språkferdigheter og mangel på forberedelser og innsats.

Å, jeg er så sliten. Hvis jeg ser noen i øynene føler jeg at jeg må si noe så jeg klarer ikke løfte hodet engang... [...] Hvorfor er det bare jeg som ikke forstår? [...] (7Y-Dagbok-10-2017)

Som vanlig er forståelsen min lav, hvorfor er det sånn? [...] Jeg forstår forresten ingenting av spørsmålene læreren stiller i timen... Diktaten gikk helt... elendig. [...] (8Y-Dagbok-10-2017)

Til tross for disse utfordringene var norskklasserommet et godt sted å være. Yuka gir mye av æren for dette til læreren, og hun hadde mye støtte i å jobbe sammen med en annen asiatiske medstudent, både i og utenfor klasserommet. Det var god stemning blant medstudentene og et miljø der man hjalp hverandre uansett nivå. Læreren passet ekstra godt på Yuka og andre svakere studenter, en spesialbehandling hun satt veldig pris på.

Y: [...] Det er mye lekser, og, men den læreren ((latter)) ja, takket være den læreren (.) så klarer jeg å stå på (.) liksom. [...] (4) Og, i tillegg så, sånn, læreren passer spesielt på oss, asiatene (.) Fordi det er tøft [...] (9Y-I2-10-2017)

Det hjalp også at læreren flere ganger poengterte for alle studentene at norsk kunne være vanskelig for dem med et førstespråk som er veldig forskjellig fra norsk. Læreren spurte også ofte studenter fra forskjellige land om hvordan språklige fenomener er på deres eget førstespråk. Yuka likte denne oppmerksomheten og syntes det var gøy å kunne dele litt med medstudentene om Japan og japansk.

Yuka rakk nesten aldri opp hånden, og tok sjelden ordet i plenum. Hun var særlig i starten redd for å stille dumme spørsmål, eller spørre om noe som allerede var forklart, men som hun ikke hadde forstått, spesielt siden hun følte hun ofte lå bak de andre. Men ifølge henne var ikke dette noe problem, for det hindret henne ikke i å delta på andre måter. Det var lett å stille spørsmål når læreren gikk rundt mens studentene jobbet i par og grupper, et format som gjorde det lett å både øve og oppklare momenter hun ikke forsto, i en trygg setting.

Y: Jeg tenker på sånne ting, ja. (3) Liksom, sånn, jeg vet ikke om mitt eget spørsmål treffer blink eller ei, (3) så liksom, sånn, i Japan da, så er det gode spørsmål (.) og dårlige spørsmål. Og hvis det da er et dårlig spørsmål liksom, (.) så blir det sånn «Dette bør jeg ikke si i timen», så fordi det på et eller annet nivå er en sånn felles forståelse, så liksom, hvis ditt eget spørsmål er et dårlig et, et meningsløst et, (.) så liksom, det er kjipt. Man klarer ikke bedømme det, så det blir sånn «Da spør jeg heller etterpå» liksom ((latter)) (10Y-I1-09-2017)

Noen var mer aktive enn andre i plenum og Yuka mente det både hadde med kultur og personlighet å gjøre. Yuka fortalte også at japanere ikke er så vant til å stille spørsmål i timen, men mente at utenlandsoppholdet kan være en mulighet for utadvendte japanere å prøve nye ting de ikke har fått gjort i hjemlandet. Men utover i semesteret ble det også lettere og lettere

for både henne og medstudentene å stille spørsmål og ta ordet i timen, også i plenum, og hun gir æren for det til den gode og trygge stemningen i klasserommet som læreren skapte.

P: Hva, hvorfor har det blitt lettere? (2)

Y: Liksom sånn, det er kanskje på grunn av stemningen i klassen. Liksom, sånn, ja, i begynnelsen var det, sånn, (.) sånn, det var mye sånn at man rakk opp hånda og stilte spørsmål, men nå er det, liksom, ((latter)) alle spør virkelig fritt med sin egen frie timing. Så det er sånn at det har blitt lettere å spørre.

P: ((skriver notater)) (6) Og, hvis du selv liksom, spør om noe rart, så liksom, det at noen tenker noe om deg, hva med det?

Y: Altså, ingen hører på spørsmålene til de andre, nå i det siste ((latter)) (11Y-I3-11-2017)

Eksamensresultatet ble ikke så verst og Yuka var stort sett veldig fornøyd med norskkurset. Med de slitsomme periodene litt på avstand mente hun at det var greit at progresjonen hadde vært så rask, med tanke på hvor mye hun faktisk lærte i løpet av semesteret. Yuka valgte å fortsette på neste nivå av norskkurset det påfølgende semesteret, men på det siste intervjuet i februar fortalte hun at hun allerede vurderte å slutte. Hun likte ikke måten den nye læreren organiserte undervisningen på, og forskjellene i nivå mellom studentene hadde også blitt tydeligere. Den ekstra støtten fra læreren som hadde vært så viktig det første semesteret, var også fraværende.

### 4.1.3 Fagklasserommene

I tillegg til norskkurset hadde Yuka full studieprogresjon i mastergradsemner relatert til utdanning. Disse viste seg å by på flere problemer, både språklig og for selvtilliten. På norskkurset var alle i utgangspunktet nybegynnere, mens det i de ordinære emnene var høye forventninger til at studentene allerede hadde et høyt faglig nivå, og at de var i stand til å tilegne seg kunnskap, skrive og diskutere på akademisk engelsk. Yuka fortalte gjennom hele semesteret hvordan manglende engelskferdigheter kom i veien både for deltakelse i klasserommet, samarbeid med medstudenter og progresjonen i faget.

På formiddagen var det forelesning. Jeg forsto ikke, selv om jeg hadde lest på forhånd... Hva mer kan jeg gjøre? (12Y-Dagbok-11-2017)

Dette bidro også til skyldfølelse for at hun ikke fikk bidratt like mye som de andre i gruppearbeid og presentasjoner. Mens det på norskkurset var enklere å forstå hva neste steg var, fortalte Yuka flere ganger om hvor vanskelig det var å forstå nøyaktig hva hun måtte gjøre for å bli bedre i engelsk og i faget.

Første time var Academic Writing. Av engelsken forsto jeg kanskje 60 %? Men gruppediskusjonen forsto jeg ikke mer enn 30% av, og i tillegg var det bare jeg som hadde bommet på oppgaven, så jeg kunne ikke si noe... Det var trist og jeg

følte skyldfølelse. Når kommer jeg til å forstå mon tro? Jeg vil få gjort noe med det snart. (13Y-Dagbok-09-2017)

Yuka fortalte også om hvordan hun, både i undervisningen og i studiehverdagen, opplevde at mange vestlige studenter med engelsk som førstespråk, ikke forsto hvor vanskelig det kan være for en fra Asia å lære og bruke engelsk. Gruppearbeid med andre asiatiske studenter var derfor ofte lettere fordi de forsto vanskelighetene bedre, og det ble lettere å spørre om det hun ikke forsto. Dette bedret seg også da medstudentene etter hvert forsto at Yukas engelsknivå var lavere enn hos mange av de andre i klassen, og de var generelt både behjelpelige og omtenkssomme.

Y: [...] engelsk (2) det er et veldig stort språk ((latter)) (2) hva skal jeg si (.) sånn at det er vanskelig å studere (.) det er ikke regnet som det, [...] det er ikke det at de ikke har noen intensjon om å hjelpe, men liksom, kanskje, at de ikke forstår at vi sliter og sånn (2) (14Y-I3-11-2017)

Liksom, (.) hvis det er mellom to internasjonale studenter (2) for hverandre, sånn, utfordringene man har opplevd ved å (.) lære engelsk, det har vi til en viss grad til felles, så, det er lett å spørre «Nei, hva mener du?», men (.) liksom, hvis det er en morsmålstaler så er det sånn at det blir vanskeligere å spørre (2) ((latter)) (15Y-I1-09-2017)

Hun fortalte likevel gjennom hele semesteret at hun trodde både lærere, og medstudenter som ikke kjente henne godt, så på henne som umotivert og sjenert, mens hun selv mente at det hovedsakelig var problemer med engelsken som gjorde at hun ikke var mer aktiv. I situasjoner der hun ikke forsto hva som ble sagt hadde hun en tilbøyelighet til å trekke seg unna, heller enn å spørre og søke oppklaring fra de andre. Gjennom semesteret fortalte hun hvordan hun jobbet på sin egen måte for å bli flinkere til å «fikse» dette, og sakte men sikkert bygget hun opp en selvtrillit til å delta i flere samtaler på engelsk.

[...] Det å bare kjøre på og snakke med folk selv om man ikke kan engelsk, det passer ikke for meg. Det som passer bedre for min personlighet er å utvide området jeg slapper av i, litt og litt, og innenfor det gjøre mitt beste for å bruke engelsk og kommunisere med folk, og finne tid til å jevnt og trutt forbedre engelskferdighetene. I tillegg har jeg en tendens til å trekke meg unna, så jeg vil forsøke å smile hele tiden, spørre hvis jeg ikke forstår, si hva jeg mener selv om det kanskje er feil, og møte den andre på en skikkelig måte. [...] (16Y-Dagbok-11-2017)

På gruppediskusjonen var jeg på gruppe med morsmålstalerne. Jeg klarte ikke si noe, men jeg forsto ganske mye, og jeg så ikke vekk og prøvde ikke å dekke over noe ♪ (17Y-Dagbok-11-2017)

Men mens det i norskklasserommet ble stadig lettere for henne å spørre, også i plenum, forble hun relativt passiv i aktivitetene i fagemnene gjennom hele semestret. Og til tross for at hun jobbet hardt med fagene, gikk det ofte dårlig på presentasjoner og eksamener.

Oral exam! Jeg var veldig nervøs, men jeg møtte en medstudent på en kafé og slappet litt mer av. Trodde jeg, men da eksamen begynte forsto jeg virkelig ikke

verken spørsmålene eller svarene, så jeg ble helt på gråten.... Og jeg som hadde studert så hardt... [...] (18Y-Dagbok-10-2017)

Dette sto i sterk kontrast til presentasjonen hun holdt på norskkurset, som var en svært positiv opplevelse.

[...] Og presentasjonen gikk faktisk veeldig bra! Alle var kjempeinteresserte, og jeg ble veldig glad! Det er ikke det at jeg har fått stor selvtillit, men jeg følte meg liksom bra, og vanligvis sitter jeg på plassen min i pausen, men i dag brukte jeg pausen på å snakke med de andre i klassen. [...] (19Y-Dagbok-11-2017)

På forhånd hadde hun ikke forventet at språkproblemene skulle være så store, og dette var en av grunnene til at hun begynte å tvile på både seg selv og egne ferdigheter. Hun følte seg til tider dum og utilstrekkelig, og første halvåret i Norge var preget av at hun følte hun igjen måtte finne ut hvem hun egentlig er.

Jeg liker virkelig ikke personligheten min ved at jeg er sensitiv og blir lett såret. Jeg vil smile mye mer. Jeg er forsiktig helt ubevisst, og trekker meg nok unna et skritt. Selv om jeg har lyst til å bare kjøre på. Hva var det nå som var typisk meg? Jeg føler det er et gap mellom det jeg-et du finner i det japanske venner sier og oppmuntrer meg med, og det jeg-et jeg selv tenker finnes. (20Y-Dagbok-11-2017)

#### 4.1.4 Hverdagen

Det faglige tok opp veldig mye av Yukas tid, men det stoppet henne ikke i å være sosial på fritiden. Hun oppsøkte proaktivt situasjoner der hun kunne bli kjent med nye mennesker, og deltok ofte på språkutveksling og sosiale- og faglige studentarrangementer. I tillegg besøkte hun stadig nye kafeer og bibliotek, og benyttet seg av kulturtilbudet i byen. Hun ga inntrykk av å ha mange venner blant de internasjonale studentene, men også noen norske venner hun fikk sjansen til å øve litt norsk med. Det var også i disse sosiale settingene hun opplevde flest kulturforskjeller.

Språkutfordringene og tendensen til å trekke seg unna hvis hun ikke forsto, sto ikke i veien for å bygge et solid sosialt nettverk, selv om det i enkelte situasjoner hindret henne i å delta så mye i samtaler som hun ønsket. Også på fritiden opplevde hun at vestlige studenter ikke alltid forsto utfordringene en japaner kunne ha med engelsk og en annerledes interaksjonskultur, og det kunne være vanskelig å delta i samtaler med dem.

(om et arrangement i studiestarten hvor det var vanskelig å delta i samtalen)  
Y: [...] når noen fra Europa kommer her, ikke sant, så er det liksom selvfølgelig at man kan snakke engelsk, men (.) liksom japanere (.) hva skal jeg si (.) liksom sånn, på hvilken måte vi sliter med engelsk (3) sånne ting tenkte jeg kanskje ikke de klarte å forestille seg. [...] Sånn, hvis de hadde skjönt hvor vanskelig det er for en japaner å leve livet sitt på engelsk, da tror jeg kanskje de hadde tenkt mer på oss-, brydd seg mer om oss. (21Y-I1-09-2017)



Yuka deltok ofte på språkutvekslingsarrangementer og meldte seg tidlig på en ordning ved institusjonen for å bli koblet med en språkpartner for å øve på norsk, og lære bort japansk. Hun likte godt å hjelpe andre med å lære japansk, og under siste intervju fortalte hun at hun vurderte å begynne å undervise japansk som en deltidsjobb.

Yuka skilte seg også ut fra de andre deltakerne ved at hun svært lett kom i prat med nordmenn ute i storsamfunnet, og snakket med dem både på norsk og engelsk. Inntrykket av nordmenn generelt var svært godt, og hun syntes de var hyggelige, smilende og lett å komme i kontakt med. Hun trivdes godt i Norge, og på det siste intervjuet i februar fortalte hun at hun gjerne kunne tenke seg å bli igjen i Norge etter fullført grad for å jobbe, i det minste i noen år, før hun dro tilbake til Japan.

## **4.2 Kenta**

### **4.2.1 Bakgrunn og motivasjon**

Kenta var i begynnelsen av 20-årene da han kom til Norge på utveksling. Han beskrev seg selv som en person som gjør det han selv liker, og som ikke bryr seg så mye om hva andre tenker om ham. Av venner og bekjente har han blitt fortalt at han har en tendens til å gruble litt for mye om stort og smått, og også at han ikke nøler med å si det han mener. Det sistnevnte trekket kan for øvrig ikke sies å være særlig typisk japansk. Mitt inntrykk av ham stemmer godt overens med disse karakteristikkene. I tillegg var han særdeles opptatt av faget sitt, og skilte seg ut blant deltakerne ved at han var svært interessert i lære om teoriene jeg skulle anvende i studien. Han var lett å komme inn på, og så ut til å være glad for å kunne delta, noe som blant annet gjenspeiles i de detaljerte dagbøkene han skrev.

Kenta vokste opp i en liten industriby i Japan, og gikk på vanlige offentlige skoler. Gjennom barndommen var han ikke spesielt interessert i skolearbeid og likte best å drive med sport og å være utendørs. Fordi han hadde brukt så lite tid på ungdomsskolen, hadde han få muligheter til å komme inn på gode videregående skoler i Japan. Foreldrene anbefalte ham derfor å heller ta videregående i et engelskspråklig land, en idé Kenta fortalte at han tente på. Foruten å lære engelsk ble han her oppmerksom på kulturforskjeller, og hvordan de former hva vi opplever som normalt eller avvikende. Med et ønske om å gjøre en forskjell for svakerestilte mennesker, søkte han etter videregående på studier innenfor helse og velferd ved to eliteuniversiteter i Japan. Han kom ikke inn på disse, men på tredjevalget, et tverrfaglig

studium med internasjonalt fokus på et relativt anerkjent universitet. Dette var ikke noe nederlag, da det ga ham sjansen til å gå videre med en av hans store interesser, nemlig kulturforståelse.

Kenta ville dra på utveksling for å lære mer om det som fortsatt var ukjent for ham, og han kikket først på utenlandske universiteter med sterke fagmiljøer innen samfunnsvitenskap. Karakterene var dog ikke gode nok for de aller beste universitetene, og valget falt på en institusjon i Norge som hadde overkommelige karakterkrav, tilbydde en rekke spennende emner og ga muligheten til å lære et nytt språk. Etter ankomst meldte han seg opp til full studieprogresjon i emner relatert til norsk kultur og samfunnsvitenskap, i tillegg til norskkurs for internasjonale studenter.

#### **4.2.2 Norskklasserommet**

I utgangspunktet var ikke Kenta spesielt interessert i akkurat norsk, men han så på språket som et nyttig verktøy for å forstå mer av det norske samfunnet. I det store og hele var norskkurset en helt grei opplevelse for Kenta. Han var fornøyd med hvordan læreren varierte undervisningen slik at det aldri ble kjedelig, men mistet likevel motivasjonen av flere grunner. Han syntes blant annet progresjonen underveis var for rask, og spesielt grammatikken ble veldig vanskelig. Både i dagbøkene og intervjuene fortalte Kenta om hvordan han først og fremst ønsket å lære mer om norsk kultur og nordmenn, og at norsk kunne være et verktøy for å forstå media og hva slags temaer nordmenn liker å snakke om. Men for å få venner og bli kjent med nordmenn, var det imidlertid tilstrekkelig med engelsk. Han satte derfor stor pris på det læreren og læreboka fortalte om Norge som samfunn, da dette kunne brukes som innfallsport til interessante samtaler med nordmenn, og han uttrykte at det gjerne kunne ha vært mer samfunnskunnskap i norskklasserommet. Interessene hans var først og fremst knyttet til fagemnene, og motivasjonen falt videre da han innså at han uansett ikke ville nå et nivå på norskferdighetene som ville gjort det til et verdifullt verktøy for ham i et faglig øyemed.

[...] jeg hadde egentlig lyst til å gjøre feltarbeid, her. Men jeg oppdaget at det ville være umulig, (.) sånn, jeg hadde lyst til å gjøre participate og sånn, mye forskjellig, men for å gjøre det så skjønnte jeg at du trengte (.) et ganske høyt nivå av norsk. [...] da tenkte jeg på hvor mye om norsk kultur jeg kunne forstå ved å bruke engelsk, (.) og da tenkte jeg at det beste nok var å studere [[samfunnsvitenskapelig fagfelt]] (.) (23K-I4-02-2018)

Nivåforskjellene i klasserommet var store, og det varierte veldig hvor raskt studentene lærte norsk. De fleste andre studentene gjorde det bedre enn Kenta, og han fortalte flere ganger om

gruppa «de flinke», som han mente hadde et mål om å ha det gøy mens de lærte og brukte norsk i klasserommet og på fritiden. Han selv mente han tilhørte dem som ikke hadde det så gøy i klasserommet, men som lærte norsk for å oppnå noe senere. Mange av «de flinke», spesielt vest-europeiske studenter, dannet klikker og var aktive både i undervisningen og i pausene. Kenta satt med samme person hver gang, og snakket kun med denne i pausene. Derfor ble han veldig urolig da den faste sidemannen sluttet på kurset, og veldig lettet da han klarte å finne en ny fast medstudent han kunne sitte med.

K: Men, sånn (.) grunnen til at det er slitsomt, det er nok fordi de andre har raskere fremgang enn oss, (.) så sammenlignet med dem som helt greit kan svare på lærerens spørsmål og sånn, så er det jeg (.) som på forskjellige måter må få det sagt enkl-, hva skal jeg si (.) eh, forenklet for meg, (2) og, (.) liksom så er det en tendens til at (.) de som kan snakke klumper seg sammen med hverandre og sånn. (24K-I3-11-2017)

Kenta fortalte at de flinke ble gjennomsnittet for nivået i klassen, men han var ikke så opptatt av å ta dem igjen, og fokuserte på å fullføre kurset i sitt eget tempo. Flere ganger uttrykte han bekymring for om han ville klare å henge med, men det å slutte var likevel ikke et alternativ. Kenta pekte på flere årsaker til at han ikke holdt følge med de andre, blant annet at han ikke hadde noe særlig grammatisk metakunnskap om engelsk som kunne anvendes for å lære norsk. Han poengterte også forskjellene mellom japansk og norsk grammatikk, og det at han ikke brukte nok tid på norskkurset. For Kenta var det uansett ikke noe stort nederlag, da han ikke så på norsk som en hovedinteresse, og at det derfor ikke brydde ham noe særlig at de andre var så mye flinkere.

I tillegg til grammatikken var diktater, lytting og uttale det vanskeligste for Kenta, og han uttrykte flere ganger frustrasjon over at det var vanskelig å forberede seg til timen og øve på disse ferdighetene på egenhånd.

Kenta sa ikke noe i plenum på eget initiativ og hvis han lurte på noe, spurte han heller læreren i pausene, etter timen eller da læreren gikk rundt under par- og gruppearbeid. Fordi han ikke snakket noe særlig med medstudentene, visste han ikke hvilke land mange av dem kom fra. Men han registrerte at det ofte var tyske studenter som spurte i plenum, en gruppe studenter som det også var mange av i klassen. Lærerens spørsmål var også stort sett rettet til de flinke studentene, og Kenta var fornøyd med det. Noen ganger ble alle spurt etter tur, men da gikk det greit fordi han hadde tid til å forberede seg.

Læreren passet godt på Kenta og han opplevde både å få litt ekstra oppfølging på uttale, og at læreren fortalte om aspekter som kunne være vanskelige for en student med japansk som

førstespråk. Han observerte også at læreren tilpasset spørsmålene etter nivået til hver student, etter at alle hadde holdt en obligatorisk presentasjon. Kenta satte pris på oppmerksomhet direkte rettet mot ham, og det å vite at andre japanere slet med det samme, ga litt ekstra motivasjon.

P: ((leser fra dagboka)) «Jeg blir glad når jeg får skryt, og det blir også til motivasjon» (2) Hvorfor får du motivasjonen av det? (3)  
K: Dette har, jeg, eh, sånn (.) jeg har studert dette (.) i [[navn på fagfelt]], og det er liksom sånn «Man blir glad når noen ser en» eller sånn (.) [...] Så, det at noen ser ens eksistens (.) sånn «Det er greit at jeg er her», det at jeg finnes (3). (25K-I2-10-2017)

Et annet moment Kenta tok opp flere ganger var at læreren ofte sammenlignet norsk med tysk. Men læreren spurte også andre studenter i klassen om hvordan språklige fenomener var på deres førstespråk, og Kenta ble også spurt noen ganger. Han ble glad for denne oppmerksomheten også, men syntes det var vanskelig å svare fordi han heller ikke hadde mye metakunnskap om japansk språk. Kenta nevnte også at flere tyske studenter stilte spørsmål av typen «Det er slik på tysk, men hvordan er det på norsk?». Kenta forsto ingenting av disse samtalene, men uttrykte på et tidspunkt at det var greit å lære litt om tysk for å bedre bli i stand til å ta del i det læreren snakker om. Det tyder uansett på at det tyske perspektivet var fremtredende i klasserommet.

(om v2-regelen)  
Helt ærlig forstår jeg fremdeles ikke hva slags formel det forandrer seg i henhold til. Læreren sa forresten «Tyskere blir vant til denne rare følelsen etter tre uker!», men jeg fikk lyst til å skyte inn at det virker som det ville tatt tre måneder for en japaner, haha. Men som vanlig var det fint at undervisningen hadde en avslappet atmosfære fra start til slutt. (26K-Dagbok-09-2017)

Den første gangen Kenta snakket om at han opplevde fremgang i norsk, var mot slutten av semesteret. Flere brikker falt på plass da de jobbet med tidligere eksamensoppgaver, og han begynte smått å forstå litt mer av det læreren sa, og flere ord i hverdagen som for eksempel «Pose?» i butikken. Han uttrykte at han var fornøyd med å ha kommet til dette nivået. Som nevnt tidligere var fokuset på å fullføre kurset og han hadde ikke høye mål for norsklæringen. Under intervjuet i februar fortalte han likevel at han var fornøyd med å ha tatt norskkurset, spesielt fordi han fikk et par nye venner, og lærte litt om norsk kultur.

### 4.2.3 Fagklasserommene

Kenta hadde en sterk faglig interesse for samfunnsvitenskap<sup>35</sup>, og jobbet hardt gjennom hele semesteret med fagemnene. Han viet svært mye plass i dagboka til sine faglige erfaringer, selv om han visste at prosjektet hovedsakelig omhandlet opplevelsen i norskklasserommet. Dette engasjementet erfarte jeg også da Kenta ofte spurte meg om innspill på faglige prosjekter han jobbet med, og teorier han hadde om norsk kultur. De andre deltakerne hadde stort sett spørsmål om norsk grammatikk. Det virket også som han hadde en akademisk tilnærming til hverdagen, og der andre kanskje hadde sett en vanlig samtale med en annen person, så beskrev Kenta tidvis slike interaksjoner som en form for feltarbeid, som kunne gi data for å teste hypotesene han hadde. Han søkte ofte forklaringer fra vitenskapen på fenomener han opplevde. Mens de andre deltakerne utelukkende skrev dagbøkene på et muntlig og uformelt språk, vekslet Kenta mellom en muntlig form og en formell stil som vanligvis brukes i sakprosa og akademiske tekster.

I fagklasserommene var Kenta generelt aktiv, stilte spørsmål og tok selv initiativet til å presentere på vegne av gruppa etter økter med gruppediskusjon. Han er svært glad i å diskutere, og par- og gruppearbeidet ga ham muligheten til å bli kjent med hvordan medstudentene tenkte, og å få innspill på sine egne meninger. I et av emnene ble han skuffet over at medstudentene sjelden var godt forberedt, og at få var interesserte eller i stand til å diskutere under gruppearbeidet. Da det ikke så ut til å bedre seg utover semesteret, sluttet han på emnet. Aktivitetsnivået var spesielt høyt når han var godt forberedt og i situasjoner der han hadde kunnskap og interesse for det aktuelle emnet.

(om en gang studentene diskuterte sammen i små grupper under en forelesning) Etterpå spurte læreren «Er det noen som kan presentere?», så jeg rakk opp hånda og presenterte. [...] Før jeg snakket virket de fleste uinteresserte, men da jeg begynte å snakke med en høy og bestemt stemme (takk til [[idrettslag]], haha), så snudde alle seg på likt som om de sa «Hva er det som skjer?». Etter det hørte alle rundt godt etter hele tiden siden innholdet også var interessant, og da jeg slo til med et morsomt poeng til slutt, brøt alle ut i latter. Jeg vet ikke hva som skjedde, men jeg ble overrasket over at de synes at det var så morsomt (Jeg har aldri fått noen til å le i forelesningene i Japan). Det er en personlig antagelse, men jeg tror det var mange som tenkte «Hva er det med denne japaneren, han kan jo faktisk snakke mye!». Jeg blir glad hvis dette fører til at de som trodde på stereotypien «Japanere = sjenerte», nå tenker «Det finnes slike japanere også!» (27K-Dagbok-09-2017)

Og slik beskrev han å være invitert som kunnskapsrik gjestestudent på et seminar med utelukkende norske studenter han ikke kjente fra før:

---

<sup>35</sup> Det spesifikke fagfeltet er ikke tatt med av personvern hensyn.

Jeg ble med på forelesningen. Det var faktisk satt av tid til diskusjon, og vurdert ut fra samtalene under diskusjonen, så virket det som det var jeg som hadde mest kunnskap om [[samfunnsvitenskapelig fagfelt]]. Så til tross for at jeg var en gjestestudent, snakket jeg oppildnet. Nemlig, jeg føler jeg forstår hvorfor læreren inviterte meg. (28K-Dagbok-10-2017)

Fagklasserommene ble også brukt som en arena for å bli bedre kjente med medstudenter. Han satte seg gjerne strategisk til for å havne ved siden av studenter han ikke kjente fra før, og han fortalte om mange interessante episoder der dette ledet til diskusjoner om både fag og politikk, og ikke minst muligheten til å forstå mennesker fra andre kulturer og deres bakgrunn.

Et av målene Kenta hadde satt seg før han kom til Norge, var å knytte kontakt med de vitenskapelige ansatte. Han benyttet derfor sjansen etter forelesningene til å stille spørsmål direkte til foreleserne, og få innspill på egne faglige perspektiver. Disse møtene beskriver han som svært positive, og via hyggelige og behjelpelige forelesere ble han introdusert for andre vitenskapelige ansatte, som igjen ga ham litteraturanbefalinger, inviterte ham til nye klasserom, og introduserte ham for andre studenter med lignende interesser.

Studiene var likevel ganske krevende. Kenta var ikke helt utrent med å lese engelsk pensumlitteratur, men den ukentlige tekstmengden, og forventningene til forståelse av hver tekst, var en stor utfordring for ham. Dette ble forsterket av at han tok en del tverrfaglige emner, og at han manglet nødvendig bakgrunnskunnskap for en rekke temaer berørt i pensumet. Han måtte bruke mye tid på lesing og forberedelser, i så stor grad at han til tider sov svært lite, og måtte avstå fra å være sosial på fritiden. Under en samtale om at han hadde følt seg dum i løpet av semesteret, trakk han fram situasjoner der han ikke forsto det engelske pensumet, eller ikke forsto nok av engelsken i klasserommet til å kunne delta i diskusjoner. Før han kom, var han ganske trygg på egne engelskferdigheter, spesielt muntlige, men dette bildet ble utfordret i møte med både lærere og medstudenter som hadde engelsk som førstespråk. Disse episodene så ut til å gi ham motivasjon til å jobbe enda hardere med forberedelser.

[...] Det virket som et veldig fascinerende emne. Men jeg hadde en ekstremt ydmykende opplevelse. Under forelesningen, da læreren sa «Snakk med de rundt deg om hva du synes om bildet på sliden», så forsto jeg ikke hva spørsmålet betydde, og jeg klarte ikke svare da de på gruppa spurte «Hva synes du?». Og i tillegg så opplevde jeg en holdning fra den europeiske kvinnen som spurte meg, som var liksom sånn «Hva er det med han fyren her». Det var virkelig trist, og jeg følte meg skamfull. Men samtidig lofte jeg bestemt til meg selv at «Neste gang skal jeg i alle fall vise dem!». (29K-Dagbok-08-2017)

## 4.2.4 Hverdagen

Studiene og faglige arrangementer tok opp mesteparten av tiden til Kenta, men innimellom ble det tid til fester og andre sosiale sammenkomster. Han trivdes godt sammen med de han bodde på studenthybel med, og han fikk i tillegg noen venner blant norske studenter som studerte japansk.

Også på fritiden var Kenta glad i å diskutere, og en suksessfaktor for en kveld ute med andre studenter, var om han hadde opplevd noen gode diskusjoner, eller lært noe nytt om Norge og andre kulturer. I dagbøkene analyserte han stadig disse kulturmøtene med en akademisk tilnærming. Han opplevde spesielt i studiestarten at det var vanskelig å bli kjent med de vestlige studentene, og Kenta gikk løs på den utfordringen på følgende måte, hvor han også fant en mulig løsning på problemet:

[...] Først og fremst lette jeg etter logiske årsaker til at man ikke kan bli kjent. Resultatet var at det kan tenkes at grunnen er at temaene de snakker om er forskjellige. [...] Og så blandet jeg meg i gruppa deres, og utførte såkalt deltakende observasjon (over et kort tidsrom men). Fra dette forsto jeg at de snakket om verdenssamfunnet (f.eks. Trump-administrasjonen, Nord-Korea, valget osv.). [...] Fra resultatene av disse undersøkelsene, kan det tenkes at de følgende to handlingene er nødvendige: (1) Forstå politiske temaer (2) Objektivt uttrykke egne tolkninger av disse. [...] (30K-Dagbok-08-2017)

Et tema som dukket opp flere ganger i dagbøker og intervjuer, var opplevelser av at mange vestlige studenter hadde et bilde av asiatiske studenter som sjenerte, klikkete og stille. Det kan virke som det var viktig for Kenta å motbevise denne stereotypen, ikke minst ved å selv vise at han var et eksempel på at det finnes japanere og asiater som ikke er redd for å verken ta ordet, eller være sammen med ikke-asiatiske studenter (se også episoden i forelesningen, utdrag 26K, sitert i 4.2.3).

(om en fest med Buddy-gruppa i studiestarten)  
[...] Jeg var i stand til å ha det veldig gøy med dem. Men, det var en ting jeg reagerte på, et spørsmål fra en tysker. Spørsmålet var «Hvorfor er andre asiater sjenerte?», «Hvorfor er de alltid sammen med andre asiater?». Jeg ble ikke sur da, men jeg følte at de ser ned på asiatisk kultur (ubevisst er det konstruert en orientalistisk tankegang). Grunnen til det er at jeg følte at det førstnevnte spørsmålet hadde en forutsetning om at sjenert = dårlig kultur, og det siste spørsmålet kunne jeg like gjerne stilt rett tilbake. [...] (31K-Dagbok-08-2017)

Kenta fortalte også om at det var trist å ikke nå opp til forventningene de vestlige studentene hadde til innholdet man måtte bidra med i diskusjoner, og han uttrykte at det var viktig å tilpasse seg dem siden han var i Europa. Akkurat som i fagklasserommene var det et nederlag når han ikke klarte å henge med i diskusjonene med andre studenter på fritiden.

(samtale om at det er vanskelig å snakke med europeiske studenter)  
K: Men, det er sånn at jeg, (.) ikke kan henge med, på nivået deres. Jeg klarer

ikke følge med på standarden deres. (2) Og det kjenner jeg altså på kroppen, sånn «Er jeg virkelig fortsatt på et så lavt nivå». (2) Så det blir sånn «Det er fortsatt mye jeg må jobbe med». (32K-I1-09-2017)

(samtale om at Kenta føler han bør tilpasse seg europeiske studenter)  
K: Dette-, hvis man måtte nevne bare én, så er dette feltet Europa, og ikke Asia, sånn, her er det heller, liksom sånn et europeisk felt. Eh, (.) jeg følte at dette var hjemmebanen deres, så jeg tenkte jo at jeg kunne tilpasse meg til dem. (33K-I1-09-2017)

Mot slutten av studiestarten hadde han gjort nok «feltarbeid», og fortalte om hvordan han lyktes med å bli akseptert av de andre studentene.

Dagen jeg var helt ferdig med forberedelsene var omtrent på [[ukedag]], den [[tall]] dagen i Buddy week (jeg husker ikke helt nøyaktig). Den dagen var det BBQ på [[stedsnavn]] om kvelden [...], så jeg satset alt og kastet meg midt inn i samtalen. Der snakket jeg blant annet om japansk politikk, og mine egne tolkninger av forandringene i verdenssamfunnet, og det var god stemning. Det var ekstremt gøy. I tillegg så husker jeg at jeg fornøyd fortalte dette til ei tysk jente jeg kjenner godt: «Jeg har endelig klart å diskutere med dem! Japanere bør ikke undervurderes!». Om enn aldri så lite, så påvirket denne handlingen dem. Det manifesterte seg under et sportsarrangement som ble arrangert på skolen på [[ukedag]]. Da ble jeg faktisk invitert av en person jeg aldri har snakket med før slik: «Bli med og spille fotball, da vel!». Jeg tenkte at jeg hadde blitt anerkjent som en av dem, og ble ekstremt glad. [...] (34K-Dagbok-08-2017)

Men tankene om at Kenta fortsatt spilte på bortebane så ut til å ha vart lenger, og han uttrykte seg slik i slutten av oktober om hvordan han jobbet med å endre bildet vestlige studenter hadde av japanere:

K: Liksom sånn at jeg kan gå fra å for dem være en ubetydelig person, til en sånn «Ja, han er morsom». Men, det jeg tenker på angående det er-, jeg tenker hele tiden på hva må vi gjøre for at vi skal bli interessante for dem. (.) Så, sånn, alle er i grupper, så nå har jeg klart å komme inn i den ringen, men derfra, sånn, hva er det som kan få dem til å bli interessert i Japan. (2) Så, i utgangspunktet så, folk som er interessert, (.) de er det lett å snakke med, og de kommer bort til oss, men jeg lurar på hva som skal til for at de som ikke er interessert skal komme bort. [...] Sånn hva er liksom spesielt som japanere har, og som de kan ville få lyst på. (2) Det leter jeg etter, men nå, sånn, ja, jeg lurar på hva som mangler hos dem, (.) nå er jeg på det stadiet at jeg stadig leter etter dette, og trolig så, er jeg vel heldig om jeg finner det i løpet av hele dette året. (35K-I2-10-2017)

Han fikk lettere venner blant nordmenn som studerte japansk, og møtte dem for å lære om hverandres kultur, og drive språkutveksling. Kenta fortalte dog at det ble lite øving på norsk og japansk, og mest snakking på engelsk når de møttes. Han likte godt å kunne bidra med kunnskap andre ønsket seg, både overfor de som ville vite mer om Japan, og studenter som kom til ham for hjelp med faglige spørsmål, både i Japan og Norge. Han påpekte at japansk-studentene var eksempler på studenter som kom til ham og andre japanere, i motsetning til mange av dem han møtte i studiestarten.



K: For eksempel så, er jeg språkpartner med en japansk-, eh-, student, og vi gjør mye forskjellig. Og så, her om dagen og sånn, så tar han f.eks. med venner og sånn, og sier sånn «Jeg er glad for at jeg fikk spørre om mange ting», «Kan du fortelle om det en gang til?» og sånn. (36K-I2-10-2017)

Sammenlignet med Yuka, fortalte Kenta sjelden om møter med nordmenn i storsamfunnet, og hele det sosiale og faglige nettverket hans var tilknyttet institusjonen han studerte ved. Men han trivdes godt i dette miljøet som ga ham muligheten til å utfolde seg på en måte som ikke hadde vært så lett i Japan.

[...] I Japan er det en sterk tendens til at folk ikke liker å snakke om faglige temaer, men her er det helt omvendt, og jeg følte på nytt at jeg er i et miljø hvor det er ekstremt behagelig å være. (37K-Dagbok-09-2017)

Under det siste intervjuet i februar var Kenta fortsatt ikke sikker på hva han ville gjøre i fremtiden. Oppholdet i Norge hadde likevel gjort det noe klarere, og han fortalte at han først og fremst vil finne sitt eget faglige spesialfelt i løpet av bachelorgraden. Etter det vurderte han både master og doktorgrad, men til slutt ønsket han også å få anvendt fagkunnskapen i jobbsammenhenger utenfor academia.

## 4.3 Ayako

### 4.3.1 Bakgrunn og motivasjon

Ayako var i midten av 20-årene da hun kom til Norge, på det som allerede hadde rukket å bli hennes tredje studieopphold i utlandet. Hun beskrev seg selv som en selvstendig, flittig og ordentlig student, med interesse for samfunnsvitenskap<sup>36</sup> og språk. Ellers trodde hun at andre gjerne ville ha beskrevet henne som litt vanskelig å komme inn på, og hun sa selv at hun har en tendens til å holde meningene sine for seg selv, og unngå diskusjoner. Hun mente at det kanskje har noe å gjøre med at hun bryr seg mye om hva andre tenker om henne, og at hun derfor holder igjen i møte med nye mennesker, og at hun først åpner seg helt opp med dem hun kjenner godt. Mitt inntrykk av henne fra historiene hun fortalte, stemmer overens med dette. Men allerede fra første intervju og dagbokside, var hun åpen og ærlig om både gode og såre opplever, og i møte med meg ville jeg aldri beskrevet henne som en typisk sjenert, eller innesluttet person.

Ayako vokste opp på et lite sted på landsbygda i Japan. Hun gikk på vanlige offentlige skoler, og var ikke interessert nok i skolearbeid til å sikte seg inn på eliteskolene. Moren hadde et

---

<sup>36</sup> Det spesifikke fagfeltet er ikke tatt med av personvern hensyn.

ønske om at hun skulle lære engelsk, og sendte henne på privat engelskkurs allerede fra barneskolen av. På videregående skole tok hun et år som utvekslingsselev i et engelskspråklig land, som ble et slitsomt, men lærerikt år, hvor hun forsto at hun selv måtte ta tak i problemer som kunne oppstå. Her lærte hun både fransk og engelsk, og dette ga mersmak som førte til at hun valgte å studere engelsk på universitetet også. Hun kom ikke inn på førstevalget, men på et universitet med internasjonal profil, og gode muligheter for både språklæring og nye utvekslingsopphold. Hun valgte å dra tilbake til det samme landet som på videregående, hvor hun trivdes godt og ble enda mer interessert i samfunnsvitenskap. Det var lagt opp til to utenlandsopphold i løpet av studiet hennes, og neste gang falt valget på Norge. Det var ikke førstevalget hennes, men vertsinstitusjonen hadde en rekke emner hun syntes virket interessante. Hun meldte seg opp til full studieprogresjon, med emner i samfunnsvitenskap, norsk kultur, og norskkurset for internasjonale studenter.

### 4.3.2 Norskklasserommet

Ayako var interessert i språk, og da hun tok fatt på norsk, behersket hun allerede engelsk godt, og også en del fransk. Hun ville lære norsk fordi hun trodde det ville være nyttig for henne i hverdagen, og hun mente det hadde vært uhøflig å ikke lære seg det lokale språket siden hun skulle være her i et helt år. Norskkurset ble generelt en utfordrende og negativ opplevelse for Ayako, av flere grunner.

Progresjonen var for rask for henne, og hun klart knapt å henge med til tross for at hun brukte mye tid og krefter på forberedelser og etterarbeid, slik hun forteller her:

Så langt sliter jeg med norskkurset. Hver gang er det deprimerende å gå til undervisningen. Det er slitsomt med [[antall]] timer. Det er vanskelig å forstå lærerens forklaringer på engelsk. I tillegg er tempoet raskt. Det burde jo heller være [[antall]] minutter hver dag, istedenfor [[antall]] dager i uka. Det er mye som skal gjøres på 1 time, og jeg får ikke til å gjøre det så fort. Medstudentene er delt mellom de som får det til, og de som ikke får det til. Jeg lurer på hvorfor alle tar norsken så raskt. Men det er jo min feil at jeg ikke studerte det på forhånd. Selv om jeg hadde så mye tid. [...] Jeg mener at jeg gjør så godt jeg kan. Jeg både leser i tekstboka og gjør leksene. Men det er ikke gøy i det hele tatt. [...] (38A-Dagbok-09-2017)

Hun kritiserte også seg selv for å ikke ha studert norsk før hun kom til Norge, noe hun mistenkte at andre medstudenter hadde gjort. Innsatsen lagt i forberedelser ga ofte ikke uttelling, da det tidvis var uklart om hva som faktisk skulle gjennomgås i hver time, og fordi læreren også tok opp temaer og oppgaver som ikke var annonsert på forhånd. Dette førte til at temaer som Ayako hadde forberedt seg på, måtte utgå på grunn av manglende tid. Læreren

gikk også sjelden gjennom leksene, og Ayako opplevde å ikke få vist for læreren den innsatsen hun hadde lagt ned. Tilbakemeldinger fra læreren i løpet av semesteret handlet oftest om resultatene hennes, og ikke om arbeidet hun hadde lagt i dem.

A: [...] Jo, jeg ble veldig deprimert av å gjøre skolearbeid hjemme, i en periode. [...] Det tar mye tid, og (3) ja, kanskje, jeg forklarte det i starten, men det er sånn «Selv om jeg bruker så mye tid for å gjøre det», så blir det ikke gjennomgått i timen. (2) [...] Jeg lurer på om det faktisk er noe vits å bruke masse tid, og gjør- gjøre det. Hvis det skal være sånn, så har jeg jo ikke lyst til å gjøre det. (39A-I2-10-2017)

P: Når får du skryt av læreren?

A: Tja, kanskje, når jeg har sagt noe på god norsk og sånn (.) liksom, uttalen (3) hmm (4) Det er vel i sånne situasjoner, at jeg får skryt. (40A-I3-12-2017)

En rekke enkeltepisoder der Ayako opplevde at hun mistet ansikt i plenum i klasserommet, forsterket den negative spiralen der både motivasjon og tilfredshet med norskkurset sviktet totalt underveis, og hun begynte å lure på hvorfor hun i det hele tatt fortsatte å gå på kurset.

Det er bra med repetisjon av noun og adjective og sånn for det lærer jeg mye av. Men da det var min tur til å svare hang jeg meg litt opp i at læreren sa «easy one». Jeg lurte på om læreren med vilje valgte ut en lett en til meg. Jaja, det er sant at jeg ikke er så flink, men det er bittert<sup>37</sup>. [...] Noen ganger lurer jeg hvorfor jeg tok norsk. Det føles veldig som jeg bare tar det for å ta det. Det er jo ikke sånn at jeg skal være her i 2-3 år. Var det virkelig så tungt å lære språk? (41A-Dagbok-09-2017)

Activityen på laben var helt forferdelig. Det er greit nok å ha diktat, men er det virkelig nødvendig å gå frem og skrive det på tavla? Og selv om alle fikk rett, så var det bare jeg og [[asiatisk student]] som ikke fikk det til. For å være ærlig så har jeg ikke lyst til å være partner med denne personen. For ingen av oss får det til. (bittert smil) I tillegg så ble vi utsatt til sist, vi brukte mer tid enn alle de andre parene, og det var kjempeflaut, og jeg følte meg helt forferdelig. that was a pain. I tillegg da jeg spurte om bekreftelse på stavemåten, misforsto læreren og trodde at jeg spurte om betydningen av «[[vanlig norsk ord]]», og gjentok det mange ganger. Men på det nivået vet jeg jo hva det betyr. Jeg er ikke flink, og jeg er veldig klar over at jeg ikke får det til. [...] Jeg mener jo at jeg gjør det mer ordentlig enn amerikanerne og britene som ofte ikke møter opp. Jeg blir irritert bare av å tenke på det. Etter timen dro jeg rett på toalettet. Jeg gråt litt, men det var ikke akkurat hylgrining, så innen 10 minutter hadde jeg roet meg ned, og dro rett på biblioteket. (42A-Dagbok-10-2017)

Likevel sto hun på til siste slutt, og var innstilt på å vise at hun kunne få det til.

Det varierte mye hvor raskt medstudentene tok norsk, og hun registrerte at de med et L1 som ligger nærmere norsk, ledet an. Hun syntes også det virket som de andre studentene forsto mer av det læreren sa. Men det var også andre i klassen som ikke gjorde det så godt, og hun var heller ikke den svakeste studenten. Til tross for at hun avfant seg med at andre tok det lettere enn henne, likte hun ikke å bli tenkt på som en dårlig eller lite begavet student av

---

<sup>37</sup> Ordet «bittert» i utdragene er oversatt fra det japanske «悔しい» (kuyashii). I tillegg til at det deler betydning med det norske ordet, beskriver det også en følelse av nederlag som ikke nødvendigvis er like sterk eller som har bygget seg opp over tid.

læreren og medstudenter. Motstanden mot dette var tydelig i fortellingene hennes, men hun lot ofte være å vise motstand i de aktuelle situasjonene.

På dictation så satt vi i par, og jeg og studenten jeg var med viste hverandre det vi hadde skrevet ned, og sammenlignet, men jeg ble presset av partneren min og det var også bittert at jeg ikke klarte å stå fast på at jeg hadde rett. Og i slike situasjoner er det ofte jeg som har rett. (41A-Dagbok-09-2017)

Flere passasjer fra dagboka vitner om et stadig voksende negativt selvbilde i norskklasserommet, for eksempel denne:

På [[ukedag]] er det Norsk. Jeg føler dag for dag at jeg ligger etter alle sammen. Jeg gjør jo skolearbeidet, men. Kanskje måten jeg gjør det på ikke er god. Noen ganger da vi har pararbeid føler jeg at jeg ikke blir behandlet som en partner. Det er jo mer presist å spørre noen andre enn meg. Men jeg blir jo irritert over den holdningen. Men det er sant nok at de andre er flinkere til å forklare. Selv om jeg forstår det så klarer jeg ikke si det på en god måte, og jeg har ikke troa på meg selv. (43A-Dagbok-09-2017)

Andre studenter stilte spørsmål til læreren i plenum, men Ayako forholdt seg taus. Men noen ganger benyttet hun sjansen til å spørre læreren etter timen eller i pausen. Ayako var den eneste deltakeren som selv tok opp temaet med japansk klasseromskultur i et intervju, og fortalte at studenter i Japan sjelden, eller aldri, åpner munnen i undervisningen. Hun trodde at lærerne her kanskje ønsket at hun skulle være mer aktiv, og det derfor var en ulempe å være vant til det motsatte. Hun kommuniserte lite med de andre medstudentene i pausene, og satt stort sett sammen med en flink student fra et ikke-europeisk land som hun likte å jobbe sammen med. Hun kunne ønske hun hadde flere venner i klassen som hun kunne øve på norsk med, men hun ble ofte stille når hun havnet på gruppe eller i par med noen hun ikke kjente fra før. Hun var generelt ikke så glad i gruppearbeid.

P: Hva er det du ikke liker? (.) med gruppearbeid.

A: Hmm, det kommer jo litt an på personene, men når jeg er med folk som bare kjører på uten å bry seg (.) så er det ikke noe gøy, litt sånn, uten å tenke på mitt tempo, uten å tenke på meg, så bare fortsetter de videre, de som forstår (.) [...] Jeg vil si «Vent, vent», men det er vanskelig å si ifra. Jeg burde jo egentlig si ifra, men jeg er jo ikke helt sånn jeg heller.

P: Hva er grunnen til at det er vanskelig å si ifra? Hva kan det være?

A: Hmm, Jeg liker ikke at de tenk-, liksom, tenker «Forstår hun her virkelig ikke?». Jeg liker ikke at de tenker det, eller kanskje heller sånn. Men altså, jeg tror jo alle har skjønt det allerede (3). [...] Det tar jo tid å forstå for meg. (6) Jeg lurar jo liksom på om jeg kan få dem til å forstå det. [...] (44A-I1-09-2017)

Da hun oppsummerte erfaringene på det siste intervjuet var hun likevel glad for at hun hadde tatt norskkurset. Hun var ganske fornøyd med eksamensresultatene, og spesielt på muntlig eksamen følte hun at hun endelig fikk vist læreren hva hun kunne.

(samtale om hvordan det gikk på muntlig eksamen)

A: Det at, jeg snakket jo ikke noe særlig til vanlig (.), så [kanskje læreren

P: Å, i klasserommet]

A: Ja, læreren var kanskje bekymret (.) men personlig synes jeg at jeg klarte å snakke godt, så (.) ja, jeg håper jo at læreren (.) la litt merke til det. (45A-I4-02-2018)

Det var slitsomt med den raske progresjonen, og det var tungt å både være, og bli sett på, som en av de dårligste i klassen. Hun var tidvis misunnelig på blant annet de tyske studentene som tok norsk mye lettere, men påpekte likevel at alle jo var på et begynnernivå i norsk, og at hun brydde seg mer om når andre hadde mye bedre engelskferdigheter enn henne. Da hun begynte på kurset vurderte hun å fortsette på neste nivå det påfølgende semesteret, men opplevelsene det første semesteret hadde gjort at hun mistet motivasjonen for dette. En annen grunn var at hun hadde hatt et ønske om å bli i stand til å bruke mer norsk i hverdagen, og var derfor misfornøyd med at det var lite samtale trening på begynnerkurset. Hun forventet at det ville bli enda mindre samtale trening på høyere nivåer, og ville heller lete etter muligheter til å øve mer på muntlig norsk i sitt daglige liv i Norge.

### 4.3.3 Fagklasserommet

I tillegg til norskkurset, tok Ayako ett emne innenfor et samfunnsvitenskapelig fagfelt og ett i norsk kultur, som også veldig mange andre internasjonale studenter tok. Faglig sett var begge både spennende og utfordrende, og hun la mye energi i arbeidet med dem. Engelsk var dog ikke en like stor utfordring som for Yuka og Kenta.

Det meste Ayako fortalte om fra fagklasserommene handlet om de andre medstudentene. Som hun fortalte allerede på det første intervjuet, hadde hun en tendens til å sammenligne seg selv med andre. I møte med spesielt flinke studenter, følte hun seg ofte dum og utilstrekkelig.

Den [[asiatisk nasjonalitet]] gutten forsto innholdet veldig godt, og utvidet sine egne synspunkter, så jeg vil sette det nivået som et mål for meg. Forresten, så er han kjempeflink i engelsk. Han har en karakteristisk aksent, men det gjelder jo alle. Jeg får ofte øye på ham. Jeg følte meg litt mindreverdige, men folk er folk. Det er vanskelig å plutselig komme til det nivået, så jeg får heller stå på litt og litt. (46A-Dagbok-09-2017)

Hun fortalte også hvordan hun irriterte seg over å se andre studenter som ikke fulgte med i, eller som forstyrret, undervisningen.

[...] I tillegg, japaneren som satt på andre siden satt bare og knotet med mobilen, og jeg ble irritert av å se på det. Hva er du her for å gjøre? Bare åpne PCen og se på mobilen? Tar du dette seriøst? [...] (47A-Dagbok-09-2017)

Generelt var hun skuffet over at det var få virkelig engasjerte medstudenter, og at mange av dem ofte var dårlig forberedt. Dette påvirket Ayako direkte når hun måtte samarbeide med

dem i gruppearbeidene, både ved at det gikk ut over resultatene til gruppa, og at hun ble tvunget til å ta initiativ i situasjoner hun ellers ikke hadde gjort det, slik hun forteller om i denne episoden:

Vi hadde 25 min til å forberede gruppepresentasjonen, men ingen sa noe. Den [[øst-asiatisk nasjonalitet]] gutten hadde garantert lest på forhånd, og så ut til å ha en gjennomtenkt mening, men de to andre [[øst-asiatisk nasjonalitet]]? [[annen øst-asiatisk nasjonalitet]]? sa nesten ikke meningene sine, og jeg lurte jo på om de i det hele tatt hadde lest på forhånd? Det var helt håpløst, så jeg tok ledelsen og bestemte hva vi skulle presentere, og så fikk vi det til på et vis ved at den andre [[øst-asiatisk nasjonalitet]] presenterte innholdet, og at jeg la til mine meninger. De to andre må skjerpe seg altså. Hvis ikke han gutten hadde vært der hadde det virkelig vært katastrofe. Han er liksom bare for smart, og jeg klarte ikke svare ordentlig da han spurte meg, og det var virkelig flaut og jeg følte meg elendig. Hodet mitt kokte av nervøsitet, elendighet og skam... Men, hvis du hadde lest så mye på forhånd, hvorfor holdt du munn? Jeg liker ikke å være gruppeleder, eller å ta ledelsen. Vi fikk til presentasjonen på et vis, så det er jo greit nok. Men da Seminaret var over var jeg helt utslitt og hadde 0 energi til å studere. Jeg ville ikke gjøre noe som helst. Jeg følte meg så flau. Skamfull. Jeg ville ikke tenke på seminaret. Folk tror at jeg er en idiot. (48A-Dagbok-09-2017)

Ayako var også passiv i fagklasserommene, og tok aldri ordet i plenum på eget initiativ. To av klasserommene var store forelesningssaler hvor dette ikke var naturlig, men det gjaldt også på seminaret hun hadde i det samfunnsvitenskapelige emnet. Lærerne der pleide å selv peke ut studenter til å svare på spørsmål, og Ayako foretrakk heller å spørre i pausene eller etter timen, hvis hun lurte på noe. Hun trakk også her frem at hun aldri hadde vært vant til å være aktiv i undervisningen, og pekte på at amerikanere ofte var mer aktive, da de kanskje var mer vant til en slik klasseromskultur. Hun snakket nesten aldri med medstudentene, og interaksjon med dem begrenset seg stort sett til gruppearbeid på seminaret.

#### **4.3.4 Hverdagen**

Ayako brukte mye tid på studiene, men var også aktiv på fritiden med sosiale aktiviteter. Til tross for at hun selv mente hun var dårlig på det, klarte hun å få ganske mange venner, både blant nordmenn og andre internasjonale studenter.

Helt i starten av oppholdet hadde hun en periode der hun var følelsesmessig langt nede, og hun var veldig usikker på om hun i det hele tatt burde ha kommet til Norge. Hun sammenlignet med det forrige oppholdet i det engelskspråklige landet hvor hun hadde hatt det bedre. På den tiden hadde hun fortsatt et svakt nettverk, og følelsene ble forsterket av at det ikke gikk så greit på norskkurset. I tillegg hadde hun en del negative opplevelser i studiestarten, der hun møtte holdninger som omhandlet bakgrunnen hennes.

(samtale om en gang i studiestarten da hun ble invitert med på en grillfest)  
A: Da jeg kom dit, (.) så var det en samling av europeere ((latter)), og så var det en av dem, da jeg sa at jeg var fra Japan, som sa «Jasså», og sa «Må du ikke være sammen med asiater?» [...] Da tenkte jeg at det er slik de ser på asiater, og tenkte jo at man egentlig kan si det samme til europeerne. «Til syvende og sist så er jo dere også bare sammen med europeere, ikke sant?». (49A-I1-09-2017)

(episode der Ayako kom i prat med en nordmann på gata)  
A: Han sa «Your English is so good for Japanese» (2)  
P: Hva svarte du? (2)  
A: Jeg bare, jeg svarte bare «Thank you»  
P: Men egentlig så?  
A: Tenkte jeg «Huh»<sup>38</sup>. (50A-I1-09-2017)

I dagbøkene fortalte hun hvordan hun mislikte å bli plassert i bås etter landbakgrunn. Sammenlignet med de andre deltakerne, tok hun knapt opp temaet kulturforskjeller i dagbøkene, og det kan virke som hun ikke ville at det skulle være en faktor i opplevelsene hennes.

[...] Men, likevel. Jeg irriterer meg over at jeg sammenligner meg med andre. Jeg vil ikke tenke på Japan. Jeg vil ikke si at jeg er japaner. Jeg vil ikke at folk skal tro at jeg ikke er flink i språk. Det skal ikke ha noe å si at jeg er asiat. (38A-Dagbok-09-2017)

Da hun fikk flere venner, og ble vant til det nye studielivet, trivdes hun bedre. Hun oppsøkte også aktivt språkkafeer og andre settinger hvor hun kunne øve på norsk og bli kjent med nye mennesker, gjerne også alene. Likevel innrømte hun at hun hadde en uvane med å hvile for mye på engelsken, og turte ikke alltid å begynne samtalen på norsk, i tilfelle hun ikke ville forstå det samtalepartneren sa. Det ble derfor ikke mye øving på muntlig norsk i hverdagen det første semesteret, selv om det var noe av det hun savnet mest på norskkurset. Men etter hvert da hun hadde fått prøvd seg litt og fått bedre selvtillit på norskferdighetene, begynte hun også å bruke norsk i butikker og på kafeer. Men i sosiale sammenhenger med nordmenn var hun likevel ganske avhengig av at de norsktalende tok initiativ til å inkludere henne i samtalen, og få henne til å snakke norsk. Selv med den faste språkpartneren, gikk som regel samtalene på engelsk.

Hun valgte som nevnt tidligere å ikke melde seg opp til neste nivå av norskkurset det andre semesteret. Likevel var hun fortsatt motivert for å lære mer, og fortsatte med å øve på norsk med venner, se på nyheter og værmelding på norsk, og sakte men sikkert forbedre norskferdighetene på egen hånd. Hun synes det var dumt hver gang det dukket opp situasjoner i hverdagen hvor hun ikke forsto enkle ting, og det ble en motivasjon for å fortsette norsklæringsprosjektet.

---

<sup>38</sup> Oversatt fra det japanske «フン» (fun) som er en nasal lyd som kan uttrykke misnøye.

Ayako var i det siste intervjuet fortsatt usikker på hva hun ville gjøre i fremtiden. Hun hadde lyst til å gå videre med masterstudier, men grublet også på om det ikke var på tide å få seg en jobb etter bachelorgraden for økonomiens skyld.

## 4.4 Saki

### 4.4.1 Bakgrunn og motivasjon

Saki vokste opp i en liten by i Japan, og kom til Norge da hun var i begynnelsen av 20-årene. Hun beskrev seg selv som en flittig og seriøs person, som følger regler og som ikke sluntrer unna. Fra foreldrene hørte hun at hun gjerne kunne slappe litt mer av, men hun manglet ofte selvtillit til å si at egen innsats var god nok. Sammenlignet med de andre deltakerne var det litt vanskelig å komme inn på henne. Hun ble rekruttert først i oktober, og hadde derfor ett intervju mindre. Dagboktekstene var ganske korte, og var skrevet mer som jevnlig oppsummeringer av de siste ukene, enn som en vanlig dagbok. Under intervjuene virket hun også litt tilbakeholden, men hun smilte og lo mye, og jeg fikk et inntrykk av henne som en hyggelig og smart student.

Saki hadde gått på vanlig grunnskole, men kom inn på engelsklinja på en god privat videregående skole, der hun hadde vært eleven med best resultat på opptaksprøven. Karakterer var viktig for henne, og hun ble ofte nervøs før eksamener, da hun vil helst ha mer enn 90%<sup>39</sup>. Hun reiste også mye med familien som liten, og hadde alltid vært interessert i engelsk. Det var en av grunnene til at hun vurderte reiselivsbransjen som en mulig karrierevei, der hun kunne både praktisere språket, og komme i kontakt med mennesker fra mange land. Men det var ikke et høystatusyrke, og krevde heller ikke universitetsgrad. Derfor bestemte hun seg for å ta høyere utdanning, og heller finne ut senere hva hun skulle bli. Hun søkte seg til et universitet med høy status og et internasjonalt fokus, på et studieprogram innen samfunns- og mediefag. På det tidspunktet så hun for seg en jobb i mediebransjen, med TV eller reklame. På eliteuniversitetet hadde hun nå mange venner som var enda flinkere enn henne, og hun fortalte hvordan hun ofte sammenlignet seg med dem, spesielt når det gjaldt engelskferdighetene.

---

<sup>39</sup> Karakterer i Japan gis i prosent, hvor 90%+ ville tilsvart en A i høyere utdanning eller 6 i grunnskolen og videregående skole.



På videregående hadde hun vært på et kort utvekslingsopphold, og hadde lyst til å dra ut igjen. De fleste vennene hennes dro til engelskspråklige land, men selv ville hun prøve noe litt annerledes. Hun hadde ikke noe spesielt forhold til Norge fra før, men syntes det virket som en interessant studiedestinasjon med flott natur og muligheter til å bli kjent med en helt ny kultur, samtidig som hun kunne bruke engelsk som andrespråk i hverdagen. Hun meldte seg opp til full studieprogresjon, med ett emne relatert til mediefag, og norskkurset.

#### 4.4.2 Norskklasserommet

Saki ville lære norsk for å kunne bli bedre kjent med nordmenn, og fordi det ville være praktisk å kunne siden hun skulle være her i et helt år. For Saki ble norskkurset en opplevelse med både positive og negative sider.

Til tross for at hun brukte mye tid på kurset, var det vanskelig å henge med. Progresjonen var rask, og hun oppdaget at mange av de andre tok det lettere enn henne. Dette gjaldt spesielt de europeiske medstudentene, slik hun forteller her:

Nå har jeg prøvd å studere norsk i én måned, men det er virkelig vanskelig og slitsomt. Progresjonen på kurset er rask, og selv når jeg har repetert skikkelig, og tror at forståelsen min har tatt igjen forspranget, så henger jeg ikke med igjen i neste time. Men de andre internasjonale studentene fra Europa er raske i forståelsen, flinke i uttale og raske til å løse oppgaver, så jeg blir stresset. I timen når vi øver på norsk i par, og hvis partneren min er en internasjonal student fra Europa, så er norsken min for dårlig, så jeg blir litt nervøs. Jeg slapper av hvis det er en asiat. [...] (51S-Dagbok-10-2017)

(samtale om positive og negative episoder i norskklasserommet)

S: I timen, så ble vi fortalt «Løs (.) denne oppgaven», (2) og jeg gjør den, men (.) ehh, hastigheten de løser oppgaver på, er veldig, ((latter)) veldig rask, og jeg blir overrasket, sånn «Hæ, er dere allerede ferdig?», «Wow» liksom. Og da, føler jeg jo at det kanskje er litt forskjell i hvor lett man forstår, hastigheten i forståelsen. (52S-I1-10-2017)

Saki var spesielt misunnelig på tyskerne som var veldig flinke. Hun hadde fra før hørt at tysk lignet på norsk, og tenkte derfor at det kunne være en årsak. Forskjellen i hvor lett andre lærte norsk, fikk henne til å føle at hun måtte gjøre en ekstra stor innsats for å henge med.

På norskkurset bruker jeg som vanlig alle krefter for å henge med. På en oppgave der vi to og to, med sidemannen, skulle forstå betydningen i en samtale mellom [[tema for samtalen]], forsto jeg ikke ordenes betydning uten å hele tiden slå opp ett og ett av de nye ordene, men den tyske partneren så for seg betydningen av ordene, og forsto betydningene i samtalen, så jeg ble misunnelig. (53S-Dagbok-10-2017)

Tidvis følte hun også at det var de andre studentene som lærte henne norsk, og at hun selv kom i veien for læringen til de flinke studentene.

(samtale om pararbeid)

S: Partneren min da var sånn, ei [[vest-europeisk nasjonalitet]] jente som jeg synes hadde veldig god uttale. Og så, jeg skjønnte ikke engang hva jeg skulle gjøre ((latter)) I tillegg var partneren min ei sånn jente som tar ting kjempefort og som sikkert er smart. Så (.) det følte som om partneren min, hun [[vest-europeisk nasjonalitet]] jenta, lærte meg norsk ((latter)). [...] Så, det var jo det at jeg følte det var en svært stor forskjell mellom oss da, også, og jeg tenkte at hun ville nok (.) fordi hun forstår mer og hastigheten er også raskere enn meg, så (.) så hun ville nok lære mer, mer, ny-, nye ord på norsk og sånn. Så i den situasjonen der jeg ikke skjønnte noe som helst, så var det liksom sånn at jeg spurte henne om norsken. Så da følte jeg skyldfølelse. [...] litt sånn, altså at jeg ikke starter på null, men at jeg starter på minus. [...] (54S-I1-10-2017)

Lytteøvelser og diktater var det aller vanskeligste, og hun slet generelt med lytteforståelsen.

I norskundervisningen gjorde vi lytteoppgaver for første gang. Jeg forsto aldeles ingenting, og ble stressa og trist. Det var en oppgave der vi skulle høre på samtaler mellom 2 personer, og svare på hvor disse samtalene fant sted, men jeg forsto ikke én eneste oppgave. Det eneste jeg klarte å høre var tallene. Formen var slik at den som læreren pekte ut, skulle svare, og det var både studenter som forsto, og studenter som ikke forsto. Tyskerne svarte jo som forventet enkelt, men den [[øst-asiatisk nasjonalitet]] vennen forsto visst ikke. Etter undervisningen, snakket jeg med den [[annen øst-asiatisk nasjonalitet]] vennen min om lyttinga mens vi gikk hjem, og hun sa også at hun ikke hadde forstått noe som helst. Jeg tror at vokabular og grammatikk og sånn også er et problem, men jeg tenkte på nytt at det jo er lettere å forstå hvis språkene i utgangspunktet ligner. I tillegg så glemmer jeg den norske bøyninga, og slår opp samme ord gang på gang. Jeg husker ordene etter lyden, så det er også sånn at jeg ikke vet stavinga, og jeg lurer på hvordan det skal gå på prøven... (55S-Dagbok-10-2017)

Læreren brukte stort sett bare norsk for å forklare, og en del av de flinkere studentene stilte også spørsmål på norsk. Saki, og spesielt andre asiatiske studenter som ikke var så flinke, forsto derfor ikke så mye av det som ble sagt i plenum i klasserommet, og ofte ikke hva som skulle gjøres i oppgavene i par og grupper. Dette kunne også gjelde oppgaver som de fikk beskjed om å gjøre hjemme.

Jeg synes at norskkurset har rask progresjon, ja. Det er veldig vanskelig. Læreren snakker på norsk, og alle nikker med, og ler med samme timing og sånn, men jeg klarer ikke forstå hva de sier, og tenker hver gang sånn «Hvorfor ler alle nå?». Jeg kunne også ønske jeg ble i stand til å le på samme tidspunkt som de andre. (56S-Dagbok-11-2017)

S: For eksempel, (2) liksom, (3) hmm, sånne som dette ((peker på oppgave i boka)) hvis vi får en lekse sånn «Gjør denne» liksom, (.) tja, denne forstår jeg jo kanskje, men (.) hva oppgaven spør etter ((latter)), det forstår jeg ikke, så jeg må første finne ut av det, (2), og så, noen ganger forstår jeg ikke-, klarer jeg ikke skjønne betydningen selv om jeg slår det opp, så (.) spør jeg ((latter)) en venn, (.) «Hva er det denne oppgaven spør deg om?», og at det liksom starter etter å ha spurt det. ((latter)) Det er kanskje sånn at ingenting begynner uten å starte med leksene på minus. (4) (57S-I2-11-2017)

Hun slappet mest av da hun jobbet med andre asiatiske studenter, men det kunne også by på egne problemer. Hun satt ofte sammen med de samme medstudentene, to fra ulike øst-asiatiske land, og en vest-europeer. Når ikke vest-europeeren var der, kunne de slite med å forstå hva som skulle gjøres under gruppearbeidet.

Det var en rekke faste vestlige studenter som spurte mye under undervisningen, men Saki tok aldri ordet i plenum uten å selv ha blitt spurt. Hun likte best å vente til etter timen med spørsmålene, hvis hun lurte på noe. Men det var mye par- og gruppearbeid der hun fikk muligheten til å snakke. Læreren pleide også å stille spørsmål til hver student, og be studentene om å lese høyt etter tur. Saki syntes det var greit, og hvis noen sa noe feil eller uttalen ikke var god, fikk læreren hele klassen til å gjenta. Slik følte det ikke så flaut å si noe feil, og Saki syntes stemningen i klasserommet generelt var god.

Mot slutten av kurset jobbet de mye med tidligere eksamensoppgaver, og da forsto Saki mye hun ikke hadde fått med seg tidligere. Hun var likevel urolig for eksamen, og følte for første gang i sitt liv at hun ville være fornøyd med å bare få berget studiepoengene i et emne, og hadde gitt opp å få en god karakter. Men eksamenen syntes hun faktisk gikk bra, og ble derfor veldig overrasket da hun til slutt fikk en dårlig karakter. Hun aksepterte likevel resultatet, for hun hadde ytt full innsats fra start til slutt, og tenkte at da hadde det vel ikke vært mulig for henne å få noen bedre karakter.

Saki var likevel glad for å ha tatt norskkurset. Det hadde gjort det lettere å bli kjent med nordmenn, og hadde hjulpet henne mye med å forstå norsken hun møtte i hverdagen. Men hun kunne ønske at det hadde vært langsommere progresjon, og ville heller tatt det samme kurset over ett år, enn over ett semester. Saki meldte seg ikke opp til neste norskkurs påfølgende semester, da hun etter eksamen følte hun hadde nådd grensen for hva hun kunne få til karaktermessig.

#### **4.4.3 Fagklasserommene**

Saki tok også et emne innenfor samfunns- og mediefag, med tre forskjellige undervisningsformer: stor forelesning, seminar med ca. 25 studenter og et gruppearbeid med fire andre studenter. Til forskjell fra de andre deltakernes emner, var Saki eneste utenlandske student på seminaret og gruppearbeidet, resten var norske studenter. I starten gjorde det henne litt nervøs, men samtidig var hun glad for utfordringen. Da hadde hun ingen andre japanere til å støtte seg på, og måtte gjøre en innsats for å bli kjent med nye folk.

På seminaret var det andre som stilte spørsmål til læreren, men selv tok hun aldri ordet på eget initiativ, da hun ikke følte noe behov for det. Gruppearbeidet derimot var mer komplisert. I starten tilpasset medstudentene seg og snakket for det meste på engelsk, men Saki syntes likevel det var vanskelig å ta ordet i diskusjoner, og bidra til prosjektet de skulle gjøre. Hun

var ikke vant til måten å diskutere på, og hun slet også med å få frem nyansene hun ønsket på engelsk.

(samtale om oppstarten på gruppeprosjektet)

S: Vi skulle si våre meninger (.) oss fem imellom, men (2) liksom, (3) selvfølgelig på engelsk (.) og jeg måtte si hvordan jeg ville gjøre det fremover, og, ja, jeg klarte ikke si alt jeg ville formidle. Hadde det vært japansk, ville jeg fortalt det mer slik, (.) på japansk ville jeg forklart det slik, men når jeg ikke vet hvordan det sies på engelsk, så tenker jeg «Hvordan skal jeg si dette ordet?» (.) og det får jeg ikke til der og da, (.) så jeg får ikke formidlet min mening, sånn, det begrenser seg til veldig enkle ord, og det å lage [[prosjektet]] med gruppa, (.) det, liksom, jeg følte at jeg ikke bidrar skikkelig (3) jeg følte det. Det skjedde i det faget, (.) og det er kanskje (.) det jeg føler mest på nå. (6) (58S-I1-10-2017)

Etter hvert endret språkdynamikken i gruppa seg, og på et av møtene diskuterte medstudentene seg imellom på norsk først, og forklarte til Saki etterpå på engelsk om hvordan de skulle gjøre det for å løse oppgaven.

På søndag samlet vi oss med gruppa for å lage [[prosjektet]]. Det var vanskelig å forklare på engelsk om hvordan man skulle [[ulike bidrag til prosjektet]] og sånn, så de på gruppa snakket nesten bare på norsk. Noen ganger forklarte de til meg på engelsk også, men jeg tenkte at jeg ville bli i stand til å forstå selv, og jeg følte at jeg ville bidra mer i gruppa. (59S-Dagbok-10-2017)

(samtale om dagbokinnlegg 59S)

S: Hmm, jeg ville forst-, hvordan man-, hva de snakker om og sånn, jeg ville forstå det, men (2) tja, hvis du tenker litt på det så, så vanskel-, vanskelige ting- (2) eller, kompliserte ting (.) å si det (.) på engelsk, det hadde vel ikke vært behagelig for dem, eller sånn, det hadde ikke blitt forstått, alt sammen. (2) Det tenkte jeg, så, ja, jeg tenkte at deler av dette var det ikke noe å gjøre med. (2) Selv om jeg følte at jeg ville delta. [...] Det var på norsk, men midt i en norsk samtale ((latter)), at jeg (.) plutselig skulle bruke engelsk, liksom sånn «Burde vi ikke [[gjøre handling]] slik-, burde vi ikke legge til en sånn [[del]]?» og sånn, «Burde vi ikke [[gjøre handling]] på denne måten?», (.) det hadde krevd mot for å kunne bryte inn, ikke sant. ((latter)) Men, det var umulig. Det var umulig. Å plutselig hoppe inn på engelsk og sånn, det hadde jeg ikke (.) klart. (60S-I2-11-2017)

Hun syntes det var vanskelig å si ifra, selv om hun egentlig ønsket å både delta, lære og bidra i samarbeidet. Mot slutten av semesteret jobbet de to og to med deler av prosjektet, og da ble samtalen på engelsk, og det ble lettere å delta aktivt i arbeidet. I etterkant fortalte hun likevel at hun var glad for å ha tatt emnet, da hun både lærte mye faglig og fikk en god venn i klassen.

#### 4.4.4 Hverdagen

Til forskjell fra de andre deltakerne, hadde Saki ganske mye fritid utenom studiene. Hun fikk mange venner, både blant nordmenn og andre internasjonale studenter, og brukte mye tid sammen med dem. Hun var også med i en sportsforening, og hun jobbet som fast frivillig på et studentdrevet serveringssted.

Dette ga henne mulighet til å bruke litt av norsken hun hadde lært i mange ulike settinger, som igjen ga henne motivasjon til å lære mer.

Denne uka har det vært mange situasjoner der jeg møtte nordmenn, og de blir glade bare ved at jeg sier noe jeg har lært på kurset, og man føler seg nærmere hverandre med en gang. Jeg ble glad da de ble kjempeglade av at jeg bare sa at maten smakte godt på norsk. Så da tenkte jeg at jeg vil bli i stand til å oftere uttrykke følelsene mine på norsk. (61S-Dagbok-10-2017)

Likevel innrømte hun at norskferdighetene ofte kom til kort, og at mesteparten av interaksjonen med andre skjedde på engelsk, selv om hun egentlig kunne ønske hun både kunne bruke og forstå mer norsk. Hun var også med på et språkutvekslingsprogram, der hun ble introdusert for en annen student som ville lære japansk, og som kunne hjelpe henne med norsklæringen. Men også i denne situasjonen ble det mest snakking på engelsk.

Akkurat som i fagemnet hun hadde tatt, syntes Saki at det også i hverdagen kunne være vanskelig å delta i gruppesamtaler på engelsk, selv om hun forsto hva som ble sagt.

(Saki forteller om en avslutningsfest for en venn på studenthybelen)  
[...] Så alle samlet seg på kjøkkenet og snakket om alt mulig, det var sånn alle bare hang liksom (.) Da (.) ja (.) ganske (.) ikke bare ganske, men for meg var det slik at jeg nesten utelukkende bare hørte på samtalen. (.) Men noen ganger, så (.) hva skal jeg si, så ble f.eks. Disney tema og jeg ble spurt sånn «Hvordan er det i Japan?», og ja, så jeg sa (.) noe liksom. Hun [[øst-asiatisk nasjonalitet]] jenta jeg satt ved siden av (.) var også i samme situasjon, og liksom sånn, da festen var over så var det sånn «Vi bare hørte-, bare hørte på, ikke sant?» ((latter)), (.) og festen sluttet ved at vi snakket sammen oss to og hun bare «Ja, vi snakket jo ingenting!» ((latter)) (.) så (.) dette var før jeg hadde vært her i en måned (.) og det var kanskje da jeg aller første gang følte at det er vanskelig å snakke i grupper. (.) (62S-I1-10-2017)

Hun hadde vanskeligheter med å forklare hvorfor det var slik, men følte at flyten og hastigheten var annerledes når vestlige studenter snakket sammen.

I studiestarten synes hun også det var utfordrende å snakke med vestlige studenter, og hun slappet mest av sammen med andre asiater.

S: Liksom, det at det er lettere (.) å snakke engelsk også, med asiater, det er fordi europeere er enda mer flytende i engelsk, (2) jeg (.) forstår ikke det som blir sagt, og sånn, da blir det veldig sånn «Unnskyld!». Fordi det jeg vil formidle, det klarer jeg ikke å formidle-, det klarer jeg ikke å formidle alt av, men, liksom, hvis det er en asiat, så er det veldig sånn, de kan snakke engelsk med samme følelse og nivå som meg (.), så det, (.) så det føltes jo tryggere (.) å være sammen med folk fra Asia. Men! ((latter)) Jeg følte også (.) at jeg måtte interagere mer med de fra Europa, sånn «Jeg må ta meg sammen og snakke mer!». (63S-I1-10-2017)

På det siste intervjuet fortalte Saki at hun hadde begynt å vurdere andre karriereveier enn mediebransjen. Hun kunne kanskje tenke seg å jobbe med handel eller finans, men var fortsatt

usikker på nøyaktig hva. Det viktigste var å finne en vei hvor hun kunne fortsette å utfordre seg selv, og lære noe hun ikke kunne fra før.

## 5 Analyse

I dette kapittelet svarer jeg på forskningsspørsmålene, og jeg gir først en oppsummering av hvordan deltakerne har deltatt i de ulike kontekstene. Med bakgrunn i disse beskrivelsene analyserer jeg deretter hvilke muligheter deltakerne har hatt for deltakelse i norskklasserommene. Den overordnede problemstillingen om hvordan deltakelsen deres kan forstås, drøftes i kapittel 6.

### 5.1 Den tause minoriteten

Det første forskningsspørsmålet for studien er:

*a) Hvordan deltar studentene i norskklasserommet, i fagklasserommene og i andre fellesskap i hverdagen?*

Dette ble også besvart i nærmere detalj med hvert av deltakerportrettene i kapittel 4, men under presenteres gjennomgående trekk ved deltakelsen deres, samt områder hvor deltakerne skiller seg fra hverandre.

Deltakerne fortalte at de stort sett var tause og perifere deltakere i norskklasserommene. De sa knapt noe som helst på eget initiativ i plenum, med unntak av Yuka som begynte å ta ordet foran medstudentene et stykke ut i semesteret. Alle hadde store utfordringer med å følge progresjonen på kursene, og de opplevde at andre medstudenter, spesielt europeerne<sup>40</sup>, lærte norsk mye raskere enn dem. I plenumsamtaler, og i gruppe- og pararbeid, var forskjellene spesielt fremtredende. Yuka, Saki og Kenta jobbet stort sett sammen med de samme medstudentene hver gang, som de kom godt overens med, mens Ayako hadde litt større problemer med å knytte kontakter i klasserommet. Alle deltakerne opplevde ofte å ikke forstå hva som ble sagt i klasserommet, både lærerens og medstudentenes spørsmål, og plenumsamtaler generelt. Deltakerne måtte derfor flere ganger få hjelp fra medstudentene for å skjønne oppgaver og instruksjoner, og det var slike situasjoner som fikk Saki til å føle at hun «startet på minus» da hun skulle lære norsk. Innsatsen viet til norskkurset var høy gjennom hele semesteret, med unntak av Kenta som brukte betydelig mye mer av tiden sin på andre emner. Men med et språk de opplevde som vanskelig å lære, og rask progresjon, hadde

---

<sup>40</sup> «Europeere» er både språklig og kulturelt en ganske heterogen gruppe, men det var denne betegnelsen som deltakerne selv oftest brukte for å snakke om de flinke medstudentene.

de likevel problemer med å holde følge med de andre. Deltakerne syntes det var viktig å kunne forberede seg godt til undervisningen, og Kenta og Ayako opplevde at det ikke alltid var så lett. Dette gjaldt spesielt lytteøvinger og diktater, som også uavhengig av forberedelser var en spesielt stor utfordring for deltakerne.

Aktiviteten i de ulike fagklasserommene var også av en relativt passiv karakter, og deltakerne tok ikke ordet i plenumsaktiviteter. Kenta var et unntak fra dette, og var tidvis en svært aktiv deltaker. Det skal sies at flere av fagemnene besto av forelesningsrekker hvor det ikke var lagt opp til mye aktivitet eller interaksjon med lærerne, eller studentene seg imellom. Alle deltakerne hadde likevel også seminarundervisning hvor det var lagt opp til mer studentaktivitet, men med unntak av Kenta var deltakerne for det meste passive tilhørere her også. Yuka og Saki deltok også i små grupper, hvor begge inntok perifere roller, mye på grunn av at de slet med å forstå og bruke engelsk på samme nivå som medstudentene. Yuka fikk etter hvert forståelse i sin kollokveigruppe for at passiviteten og usikkerheten hun viste hovedsakelig var et språkproblem. Saki derimot ble mer og mer marginalisert i sin gruppe, og ble til slutt utelatt fra diskusjoner og avgjørelser.

På fritiden opplevde til tider alle deltakerne problemer med å delta aktivt i gruppesamtaler, spesielt med vestlige studenter<sup>41</sup>. De manglet kjennskap til temaene de andre studentene ofte snakket om, og de hadde problemer med å tilpasse seg samtalestilen og hastigheten, i tillegg til at engelskforståelsen ikke alltid strakk til for å få med seg alt innholdet i samtalene. Kenta jobbet aktivt fra start med å overkomme disse vanskelighetene, og oppsøkte selv muligheter for å diskutere politikk og fag med andre medstudenter på engelsk. Språkutveksling, spesielt med studenter som studerte japansk, var en setting hvor det var lettere for dem å ta ordet, både på engelsk og norsk. Akkurat som i fagklasserommene opplevde flere av deltakerne at spesielt vestlige studenter ikke alltid hadde forståelse for at det kunne være vanskelig med engelsk for en japaner. Deltakerne opplevde derfor samtaler med andre asiatiske studenter<sup>42</sup> som mer behagelige, da begge parter var bedre kjent med vanskeligheter med å bruke og lære engelsk. Kenta og Ayako møtte også stereotyper om at asiatiske studenter er sjenerte og holder seg for seg selv.

Deltakerne var altså relativt perifere deltakere både i norskklasserommene, fagklasserommene og i interaksjon med mange medstudenter i hverdagen. Men aktivitetsnivået var forskjellig fra

---

<sup>41</sup> «Vestlige studenter» referer til når deltakerne snakket om studenter fra Europa og Nord-Amerika.

<sup>42</sup> «Asiatisk» er også en upresis betegnelse, men som med «europeere», var det dette ordet deltakerne selv brukte.



deltaker til deltaker, og varierte mellom ulike kontekster. Det var også klasserom og samtaler hvor de deltok aktivt og hadde lettere for å ta ordet.

## 5.2 Norskklasserommet som praksisfellesskap

I denne delen vil jeg svare på mitt andre forskningsspørsmål:

*b) Hva slags muligheter for deltakelse har studentene i norskklasserommet?*

Dette spørsmålet besvares gjennom å analysere om deltakerne har hatt mulighet til å delta i ulike språklæringsaktiviteter, og hvorvidt norskklasserommene har vært støttende praksisfellesskap som har lagt til rette for legitim perifer deltakelse, med muligheter for mer sentral deltakelse (se kapittel 2.2.2 for beskrivelse av hva et støttende praksisfellesskap kan være). Fokuspunktene for analysen er gjennomgående temaer fra deltakernes fortellinger presentert i kapittel 4 og 5.1, nemlig nivåforskjeller mellom studentene, interaksjon og muntlig aktivitet, undervisningsspråk, forberedelser og kursorganisering. Sammenligninger med praksisfellesskapene i fagklasserommene og andre fellesskap fra hverdagen, vil også bli brukt kontrasterende for å belyse mulighetene i norskklasserommet.

### 5.2.1 Nivåforskjeller

Som nevnt i kapittel 5.1, opplevde alle deltakerne at de var blant dem med svakest norskferdigheter i sine respektive klasser, at progresjonen var for rask for dem og at spesielt europeiske medstudenter lærte norsk mye raskere. Nedenfor vil jeg vise at de store nivåforskjellene i enkelte tilfeller kan ha ført til at det ble vanskeligere for deltakerne å delta.

På et begynnerkurs i norsk uten noen organisatorisk differensiering vil det vanligvis være mange forskjellige studenter med ulike forutsetninger og ferdighetsnivåer, i samme klasserom. Wenger påpeker selv hvordan dette karakteriserer et praksisfellesskap:

Mutual relations of engagement are as likely to give rise to differentiation as to homogenization. Crucially, therefore, homogeneity is neither a requirement for, nor the results of, the development of a community of practice. (Wenger 1998:76)

Heterogenitet er altså et vanlig fremvoksende trekk ved et praksisfellesskap, og i interaksjon og samarbeid vil forskjellene komme til syne. Nivåforskjellene deltakerne opplevde var ikke nødvendigvis negative. De påpekte selv flere ganger hvordan det var nyttig å jobbe sammen med en medstudent som var litt flinkere enn dem selv, for å ha noen å støtte seg til når de ikke

forsto oppgavene eller svarene. De negative opplevelsene handlet oftest om når de opplevde *store* forskjeller, og når de ikke forsto *hvorfor* disse forskjellene eksisterte.

Både Yuka og Saki fikk skyldfølelse for at de sinket eller kom i veien for læringen til flinkere medstudenter da de løste oppgaver sammen. Ayako fortalte at flinkere partnere raste fra henne uten å ta hensyn til at hun trengte mer tid, og at de noen ganger ikke stolte på at bidragene hennes kunne være riktige. Som beskrevet i kapittel 2.2.2, er et støttende praksisfellesskap bygd på en forpliktelse til gjensidig læring (Wenger 1998). Det er derfor ikke en gunstig situasjon at studenter føler at de, ved å ikke mestre norsk, er i veien for en flinkere students språklæring, eller at enkelte studenter blir marginalisert under gruppearbeid. Det gjelder spesielt om forskjellene kan stamme fra faktorer man ikke kan gjøre noe med, som ulik L1- eller kulturbakgrunn.

I Sakis tilfelle så vi hvordan de store nivåforskjellene blant annet gjorde henne nervøs når hun jobbet med sammen med flinke europeiske studenter, selv om hun også opplevde dem som snille og støttende. Vi så også at når læreren ga tilbakemeldinger til enkeltstudenter i plenum, fikk hen alle studentene til å gjenta det riktige, og tok slik fokuset vekk fra at én student hadde sagt noe «feil», til at det var noe vanskelig som alle måtte fokusere på. Slik skapte læreren kanskje en felles forståelse av at studentene sto sammen i læringsprosjektet. Ut ifra dataene er det vanskelig å si noe om hvor helhetlig denne tilnærmingen var, men det kan ha bidratt til at Saki opplevde praksisfellesskapet som mer støttende, og at flinke medstudenter ikke brydde seg om at de havnet i par og grupper med studenter som lærte i et langsommere tempo enn dem.

Deltakerne fikk på ulike tidspunkt vite at L1-avstand er en viktig faktor i hvor lett man lærer norsk. I studiestarten hadde Saki hørt fra noen i faddergruppa at tysk lignet på norsk, og hun forsto derfor at L1-bakgrunn kunne være en forklaring på at noen lærte norsk veldig raskt. Denne oppdagelsen ble for henne et insitament til å øke egen innsats. Læreren til Kenta fortalte ham flere ganger at mange trekk ved norsk var spesielt vanskelig for studenter med japansk som førstespråk. Dette fikk ham til å føle seg bedre, og han forsto at det at norsk var så vanskelig ikke var et problem med ham som student, men et problem flere med hans bakgrunn delte.

Hvorvidt deltakerne selv visste at L1 var en faktor i læringen av norsk, så ut til å påvirke hvordan de opplevde forskjellene. Jeg mener det kan forstås ut fra hvilke identitetskonstruksjoner som ble muliggjort, og hvilke subjeksposisjoner de kunne innta. I

kapittel 2.3 ga jeg en beskrivelse av det poststrukturalistiske synet på identitet (Norton 2013; Weedon 1997), som kan gi innsikt i disse opplevelsene. Men som nevnt i kapittel 2.2.2, er også identitet en viktig del av teoriene om praksisfellesskap, og Wenger ser på konstruksjonen av nye identiteter som en sentral del av læring:

Because learning transforms who we are and what we can do, it is an experience of identity. It is not just an accumulation of skills and information, but a process of becoming – to become a certain person or, conversely, to avoid becoming a certain person. (Wenger 1998:215)

Læring og økt deltakelse er forandringer av selvet, og muligheter for å delta må derfor også forstås som muligheter til å innta nye og sterkere identiteter. Et støttende praksisfellesskap fasiliterer slik identitetskonstruksjon. Da Saki og Kenta ble gjort oppmerksomme på viktigheten av L1, ble de gitt muligheten til å innta en ny subjektposisjon: *student som har ekstra utfordringer hen selv ikke kan gjøre noe med*. Uten denne muligheten kunne de store forskjellene mellom dem selv og medstudentene, kanskje bidratt til konstruering av svakere subjektposisjoner som *svak eller dum student*, en følelse flere av deltakerne fikk i situasjoner der de ikke forsto språklige og faglige momenter som mange medstudenter så ut til å skjønne. Både Yuka og Ayako fortalte om gjentatte episoder hvor de hadde følt seg dumme når de ikke forsto ting som skjedde i klasserommet, men til forskjell fra Kenta og Saki gjorde de begge motstand mot å bli plassert som å ha en ulempe med sitt japanske L1. Spesielt i starten ga nemlig deltakernes fortellinger inntrykk av konflikt og konkurranse mellom mulige subjektposisjoner.

Denne ambivalensen var kanskje tydeligst hos Yuka. Læreren hennes spurte ofte hvordan språklige fenomener var på studentenes ulike L1, og Yuka oppfattet slik for første gang at noen av medstudentenes L1 lignet på norsk, og at dette trolig var en av årsakene til at de lærte norsk raskere. Selv om dette muliggjorde den sterkere subjektposisjonen *student som har ekstra utfordringer hen selv ikke kan gjøre noe med*, ga hun likevel inntrykk av å se bort ifra betydningen av det, akkurat som hun også opponerte mot at hun hadde noen ulemper ved å være vant til en annen klasseromstil fra Japan (dette drøftes i kapittel 6.1).

Men når det blir sånn «Å, jeg forstår ikke» til det læreren har sagt, så føler jeg sjelden sånn (2) «Nei, det er jo fordi språkene i utgangspunktet er langt fra hverandre» ((latter)). (Y22-I2-10-2017)

På dette tidspunktet var hun klar over at de store forskjellene sannsynligvis hadde mye å gjøre med hver students L1-bakgrunn, men hun brukte det altså ikke som mulig forklaring i situasjoner der bare medstudentene forsto hva læreren sa.

Ayako hadde også et ambivalent forhold til betydningen av L1. Hun fortalte at hun forsto at nærhet til L1 var avgjørende, men ga tydelig uttrykk for at hun ikke ønsket at det skulle være det:

Jeg vil ikke si at jeg er japaner. Jeg vil ikke at folk skal tro at jeg ikke er flink i språk. Det skal ikke ha noe å si at jeg er asiat. (38A-Dagbok-09-2017)

Ambivalensen og selvmotsigelsene i Ayakos og Yukas utsagn over det halve året jeg fulgte dem, kan også forstås av poststrukturalistisk identitetsteori:

The concept of identity as a site of struggle is a logical extension of the position that identity is multiple and contradictory. If identity were unitary, fixed and immutable, it could not be subject to change over time and space, nor subject to contestation (Norton 2013:164)

Ayako og Yukas fortellinger viser altså hvordan identiteter kontinuerlig rekonstrueres gjennom tid og rom, og tidvis er i konflikt med hverandre.

Vi ser at kunnskapen om betydningen av L1 åpnet for sterkere subjektposisjoner hos Kenta og Saki, mens Ayako og Yuka gjorde motstand mot å bli tildelt de samme subjektposisjonene. Det blir derfor ikke lett å si om lærerne som eksplisitt informerte klassene om L1s betydning, begrenset eller styrket muligheter for identitetskonstruksjon og deltakelse i et norskklasserom med store nivåforskjeller. Utfordringen kan være at dersom en lærer for eksempel i første undervisningstime nevner at de med et typologisk og leksikalsk fjernt L1 ofte har større utfordringer enn dem med et nært L1, tildeles fjern-studentene umiddelbart en potensiell svak subjektposisjon fra start, uten at de har fått sjansen til å vise hva de kan, og konstruere egne ønskede identiteter. Bourdieus (1991) teorier om kapital og legitim diskurs (se 2.5.2 og 2.5.3) er også relevante her, for en slik situasjon kan bety at nær-studentene samtidig tildeles en sterk subjektposisjon, som også kan fungere som en symbolsk kapital som gir dem legitimitet. Problemet med dette kan være at fjern-studenter uten denne tildelte symbolske kapitalen nøler med å ta ordet i norskklasserommet, og allerede fra start forblir perifere eller marginaliserte. Dette kan igjen forsterkes av store nivåforskjeller, og deltakerne fortalte selv at en av grunnene til at de ikke ville stille spørsmål i plenum, var at de var usikre på om de kunne klare å stille riktige spørsmål med god nok uttale og grammatikk, spesielt utover semesteret da mange medstudenter hadde blitt relativt flinke og forventningene til hva de skulle kunne var høyere (dette diskuteres også i kapittel 5.2.2).

Det må også sies at selv om nær-studenter får tildelt en i utgangspunktet sterk subjektposisjonen, kan det også føre til problemer om de etter hvert opplever at de *ikke* får til

norsklæringen. Det er kanskje avgjørende om de tilgjengeliggjorte subjektposisjonene konstrueres av fjern-studenter som *student som har ekstra utfordringer hen selv ikke kan gjøre noe med*, eller *student som kan ha ekstra utfordringer hen selv ikke kan gjøre noe med*. Det er en vesensforskjell mellom disse, da den sistnevnte åpner for en sterkere subjektposisjon enn *svak eller dum student*, uten at den begrenser mulighetene for å konstruere andre ønskede identiteter i klasserommet (hvordan Yuka klarte dette, ser jeg nærmere på i kapittel 6.1).

Nivåforskjellene skapte også andre utfordringer som vi kan se i hvordan opplevelsene til Yuka og Ayako skilte seg fra hverandre. Yuka opplevde nemlig at det var et godt samhold i klasserommet, og at forskjeller i ferdigheter, personligheter og L1 ikke var så viktige:

[...] det jeg synes er bra med vår klasse er at vi er jo folk med mange forskjellige personligheter. Det er de som spør masse spørsmål, og det er noen som vil studere for seg selv. (.) Men, (.) alle er liksom, hva skal jeg si, (.) likestilt, eller sånn, de som spør mye er ikke de eneste som kan få studert mye liksom, men sånn, det er lagt til rette for at alle skal få studert masse, og, under snakkeøvelser, selv om du kommer sammen med noen som du ikke er venn med, (.) så smiler alle og er glad liksom, (.) liksom at man øver sammen (2) liksom (6Y-I1-09-2017)

Ayako, derimot, hadde dårligere opplevelser i klasserommet, og opplevde flere ganger å bli satt i situasjoner der hun opplevde å miste ansikt foran hele klassen av å ikke forstå, eller kunne svare godt på norsk. Dette var ekstra tungt fordi hun visste at norskferdighetene var svake sammenlignet med mange av medstudentene. Og til tross for at hun jobbet veldig hardt med norskkurset, handlet lærerens tilbakemeldinger mest om resultatene hennes, og skryt for god innsats uteble. Hun følte mer og mer at læreren og medstudentene så på henne som *dum, svak og uforberedt*, og hun slet med å konstruere en identitet som *flittig og flink student* i klasserommet (hvordan vi kan forstå innsatsen for å konstruere en slik identitet drøftes i 6.3).

Vi kan også forstå hvorfor hun ikke sa ifra at hun trengte mer tid når hun jobbet med medstudenter som tok norsk raskere. Det å si ifra, kunne nemlig ført til at hun hadde bekreftet et bilde av seg selv som *svak eller dum student*, som allerede på dette tidspunktet muligens hadde spredd seg blant medstudentene:

(samtale om at flinkere medstudenter ikke venter på Ayako under gruppearbeid)  
P: Hva er grunnen til at det er vanskelig å si ifra? Hva kan det være?  
A: Hmm, Jeg liker ikke at de tenk-, liksom, tenker «Forstår hun her virkelig ikke?». Jeg liker ikke at de tenker det, eller kanskje heller sånn. Men altså, jeg tror jo alle har skjønt det allerede (3). [...] (44A-I1-09-2017)

Oppsummert kan vi si at de store nivåforskjellene ga utfordringer for alle deltakerne, og påvirket deres muligheter til å konstruere ønskede identiteter. Men som vi ser, fikk

nivåforskjellene forskjellige utslag i hvert av de fire norskklasserommene. Det som i relativt stor grad kjennetegner Yukas, og til en viss grad Sakis, tilfelle er at læreren klarte å legge til rette for et støttende praksisfellesskap der studentene så ut til å dele en felles forpliktelse til å hjelpe hverandre, uansett nivå, samtidig som det ikke begrenset mulige identiteter for de svakere studentene. Men det var likevel slik at begge følte at de kom i veien for andre flinkere studenters læring.

Kunnskap blant deltakerne om at L1-bakgrunn er en viktig faktor for språklæring, var tilsynelatende ikke ensbetydende med muligheter for å innta *sterkere* identiteter, og det kan se ut som det kan være vanskelig for en lærer å gjøre studentene oppmerksom på det, uten å samtidig risikere å begrense mulighetene for identitetskonstruksjon.

Nivåforskjellene bidro også til at deltakerne nølte med å stille spørsmål, men det er vanskelig å si om nivåforskjellene direkte begrenset mulighetene for mer sentral deltakelse, spesielt med tanke på de alternative mulighetene for deltakelse som presenteres nedenfor i kapittel 5.2.2. Vi kan likevel se at Ayako hadde noe begrensede muligheter, da det ville være vanskelig for henne å delta mer aktivt i et klasserom der det så ut til å være mer fokus på resultater enn på innsats, en konkurranse det hadde vært vanskelig for henne å hevde seg i siden mange av medstudentene hadde bedre forutsetninger for å ta norsk raskere enn henne. Det at hun var blant de svakeste i en klasse med store nivåforskjeller kan også ha bidratt til at hun opplevde å miste ansikt når hun for eksempel ikke kunne svare godt på spørsmål i plenum, som var blant grunnene til at hun ofte ikke hadde lyst til å dra til undervisningen.

## 5.2.2 Interaksjon og muntlig aktivitet

Relasjoner og tilhørighet er viktige i et støttende praksisfellesskap, og det kan skapes gjennom interaksjon mellom medlemmene (se 2.2.2). I språkklasserom, som i dette tilfellet, er interaksjon med både lærer og medstudenter også en forutsetning for å øve på språket, og for å kunne stille spørsmål hvis man ikke forstår. Hadde så deltakerne muligheter for interaksjon med læreren og medstudentene?

Læreren var, i det minste i starten, det eneste erfarne medlemmet i klasserommet. Hen var derfor med sin kunnskap om norsk, og makt til å styre klasseromsaktivitetene, en viktig kilde til læringsmuligheter for studentene. Alle deltakerne fortalte at det var muligheter for å stille læreren spørsmål underveis mens hen underviste, men det var bare Yuka som gjorde dette utover i semesteret. Deltakerne selv forklarte årsakene til dette slik: Yuka, Ayako og Saki var

bekymret for å spørre om noe dumt, eller noe som allerede var gjennomgått fordi de ikke forsto alt som foregikk i klasserommet. Spesielt Ayako og Yuka ville også unngå å spørre foran medstudentene fordi de var usikre på om de kunne få til å spørre med god nok uttale og grammatikk. Ayako fortalte at det derfor følte vanskeligere og vanskeligere å ta ordet utover i semesteret da forventningene til hva studentene skal kunne, økte. Kenta poengterte mest at det var hans egen stil å spørre etter timen. Alle deltakerne fortalte også at de ikke *trengte* å spørre i plenum, da de uansett kunne vente med å spørre til etter timen, i pausen eller når læreren gikk rundt under gruppearbeid. Årsakene de ga for å vente med spørsmål til de er på tomannshånd med læreren, kan ses i sammenheng med nivåforskjellene og at de var blant de svakeste i sine respektive klasser (se også 5.2.1 og drøfting av tausheten deres i 6.1).

Som nevnt over, hadde de altså muligheter til å stille spørsmål og interagere med læreren på andre måter enn i plenum. I alle norskklasserommene ble det delt inn i par og grupper, som regel etter hvor studentene satt. Lærerne gikk rundt til hver gruppe under dette arbeidet, og ga anledning til å spørre. Lærerne var også tilgjengelige for spørsmål i pausene og etter timen. Alle deltakerne benyttet seg av dette, og det er liten grunn til å tro at deres relative perifere posisjoner i klassene, eller manglende norskferdigheter, kom i veien for muligheter til å søke oppklaringer.

Par- og gruppearbeidet ga også mulighet for samtaleøving, og for å interagere og danne relasjoner med enkelte medstudenter. Men for alle deltakerne var det stort sett begrenset til de samme medstudentene hver gang. Det å jobbe fast sammen med medstudenter de kjente og stolte på, opplevdes støttende, og det er bare Ayako som eksplisitt ga uttrykk for et ønske om å bli kjent med flere medstudenter. I Ayakos klasse dreide ofte pararbeidet seg om høytlesning av tekster fra læreboka, og hun var den eneste som spesifikt etterlyste mer fri samtaleøving i klasserommet. Sånn sett hadde Ayako begrensede muligheter til å øve på samtaleferdigheter, med tanke på at det var vanskelig for å henne å ta ordet i plenum. Selv sporadiske spørsmål-svar utvekslinger med læreren hadde nok uansett ikke vært tilstrekkelig øving.

Organiserte læringsaktiviteter i klasserommet er ikke de eneste arenaene for relasjonsbygging. Wenger påpeker også viktigheten av interaksjon utenom det vi vanligvis tenker som hovedoppgaven for praksisfellesskapet:

Whatever it takes to make mutual engagement possible is an essential component of any practice. [...] In order to be a full participant, it may just be as important to know and understand the latest gossip [...]. (Wenger 1998:74)

Pausene, og andre arenaer for interaksjon og småprat, kan derfor også være veldig viktige. Det kan også være en god mulighet for å snakke sammen og øve på norsk, noe spesielt Ayako savnet. Deltakerne fortalte at de ofte ble sittende på plassene sine i pausene, og at de snakket med de faste samarbeidspartnerne. I Ayakos klasse var det stille i pausene og de fleste satt og finklet med mobilen til timen begynte igjen. Kenta, Yuka og Saki satt med medstudentene de kjente best, men opplevde at andre grupperinger var mer livlige og beveget seg rundt og snakket med andre studenter. Yuka og Kenta fortalte også at lærerne aktivt la til rette for «mingling», selv om det ikke var nok til å få dem til å interagere så mye mer med medstudentene de ikke kjente.<sup>43</sup> Men det kan ha vært en av mange faktorer som skapte en avslappet og god stemning i begge klasserommene. Det er vanskelig å si noe utover dette om pausene fungerte fasiliterende for mer interaksjonen mellom studentene i klasserommet.

Norskklasseommene med sine relativt faste rammer, og lærerstyrte gruppeaktiviteter, ga på mange måter bedre muligheter for interaksjon enn fagklasseommene, og andre situasjoner i hverdagen. Norskklærerne benyttet seg av muligheten de hadde til å «tvinge» studenter sammen for å løse oppgaver, lese dialoger eller gjøre samtaleaktiviteter. Dette var et mindre brukt grep i fagklasseommene. Noen seminarer hadde gruppeaktiviteter, men rammene var løse, og det virket da lettere for de med høyest fag- og engelskkompetanse<sup>44</sup> å delta aktivt. Vanskelighetene med å ta ordet og delta i samtaler i slike klasserom, ligner på problemene deltakerne i Moritas studie hadde med å delta på seminarer. Der var det ofte opp til studentene selv å ta ordet i plenumsdiskusjoner, og blant annet svakere engelskferdigheter bidro til at det ble vanskelig (Morita 2004). Yuka opplevde manglende engelskferdigheter som et stort hinder for å delta i diskusjoner i fagemnene, for eksempel om hvordan gruppa skulle gjøre en presentasjon. Det klareste eksempelet på vanskeligheter med å delta i fagemnene så vi hos Saki (se 4.4.3) som var på en gruppe med kun nordmenn, som skulle samarbeide om å lage et produkt utenfor klasserommet. Hastigheten på de engelske samtaler gjorde det vanskelig for henne å ta ordet fra starten av, og gradvis gikk de andre i gruppa over til å kun snakke norsk

---

<sup>43</sup> Yuka og Kenta ga heller ikke direkte uttrykk for at de ønsket å snakke mer med andre i pausene. Men i kapittel 6.1 drøfter jeg også hva som kan være grunnen til at Yuka senere faktisk begynte å snakke med flere i pausene, og at Kenta proaktivt innledet samtaler med medstudenter han ikke kjente i pausene i fagklasseommene.

<sup>44</sup> Slik kompetanse kan også forstås som studentenes symbolske kapital (se 2.5.2). Denne tråden plukkes opp i kapittel 6.1 hvor jeg ser nærmere på hvordan teori kan belyse Kentas høye, og Yukas manglende, aktivitet i fagklasseommene.



når de tok avgjørelser, og forklarte utfallet av diskusjonene til Saki etterpå på engelsk. En slik ekskludering av ett enkeltmedlem i gruppa ville trolig vært vanskeligere i et norskklasserom der oppgavene som skal gjøres ofte er mer konkrete, og læreren følger med på gruppene.

Alle deltakerne så ut til å ha muligheter både for interaksjon med læreren og medstudentene. Nivåforskjeller, og frykten for å ikke stille riktige og gode spørsmål, kan ha bidratt til at deltakerne nølte med å spørre i plenum. Men som nevnt var det likevel muligheter for å søke oppklaringer fra læreren i andre situasjoner. Inndeling i par og grupper med lærerorganiserte aktiviteter, la også til rette for samtaleøving og muligheter for å knytte relasjoner med medstudentene, noe som kan være viktig for å dyrke en felles følelse av tilhørighet og gjensidig forpliktelse til å hjelpe hverandre med norsklæringsprosjektet.

Det hadde vært interessant å kunne vurdere på et mikronivå hvordan deltakernes muligheter for øving og interaksjon faktisk var i gruppearbeidet og i pausene. Ayakos klasse hadde for eksempel jevnlig par- og gruppearbeid, men hun uttrykte likevel et ønske om mer samtaleøving i klasserommet. Noe kan ha handlet om oppgavene som ble gitt, men hun fortalte også om at det var tid for muntlig øving som ikke ble utnyttet i disse situasjonene. Hvorfor det kan ha blitt slik er vanskelig å si, og det er en av begrensningene ved å ikke ha data fra observasjon og interaksjon mellom studentene.

### **5.2.3 Undervisningsspråk og forberedelser**

Alle deltakerne hadde problemer med å forstå undervisning og oppgaveinstruksjoner, spesielt det som ble sagt på norsk. Det kan derfor tyde på at de ikke hadde tilstrekkelige ferdigheter for alltid å kunne gjøre seg nytte av lærerens forklaringer. I et praksisfelleskap er det viktig å ha en del felles kunnskap for å kunne jobbe sammen for et felles mål:

[...] When a community has been established for some time, members expect each other to have mastered the basic knowledge of the community [...]. This body of shared knowledge and resources enables the community to proceed efficiently in dealing with its domain. (Wenger, McDermott & Snyder 2002:29)

Uten felles grunnleggende kunnskap, i dette tilfellet et forståelig undervisningsspråk, vil det være vanskeligere for hele gruppa å jobbe mot målet, å lære norsk. Det er derfor et problem hvis ikke alle forstår hva som blir sagt i klasserommet.

Saki forsto spesielt lite av det som skjedde i norskklasserommet, da læreren nesten utelukkende snakket norsk. Det gjorde det ikke bare vanskelig å forstå grammatikk- og

ordforklaringer, men kunne også skape negative følelser om å ikke være en del av samtalen slik vi så i kapittel 4.4.2:

[...] Læreren snakker på norsk, og alle nikker med, og ler med samme timing og sånn, men jeg klarer ikke forstå hva de sier, og tenker hver gang sånn «Hvorfor ler alle nå?». Jeg kunne også ønske jeg ble i stand til å le på samme tidspunkt som de andre. (56S-Dagbok-11-2017)

Studenter som tar språket raskt, vil ha en fordel hvis all undervisningen er på norsk. Da vil de lettere kunne forstå lærerens forklaringer, og kontinuerlig bygge videre på kunnskapen de allerede har tilegnet seg. Hvis man derimot ikke raskt kommer seg på et nivå der man er i stand til å forstå læreren, kan det også bli vanskeligere å tilegne seg mer kunnskap. Hvis kurset i tillegg har fokus på eksplisitt undervisning, vil det være desto viktigere å kunne forstå språket til læreren. Om det brukes mange lingvistiske termer i forklaringer, trenger man i tillegg en viss metalingvistisk kunnskap.

Det er også problematisk at enkelte studenter kan ha hatt dårligere forutsetninger for å tilegne seg denne grunnleggende kunnskapen like raskt som de andre, spesielt hvis det var fordi de hadde et fjernere typologisk og leksikalsk L1, eller var vant til en annen klasseromskultur. Som nevnt i kapittel 5.2.1, kan det også være et problem om en student opplever et stort gap mellom egen og medstudentenes forståelse, som igjen kan påvirke mulige identitetskonstruksjoner, og potensielt også følelsen av tilhørighet i praksisfellesskapet.

Yuka, Kenta og Ayako fortalte at lærerne ofte brukte engelsk for vanskelige forklaringer, spesielt da studentene ikke forsto forklaringene på norsk. Men også de slet tidvis også med å forstå forklaringer på engelsk, og spesielt Kenta forklarte det med at han manglet en del generell kunnskap om språk og grammatikk. Akkurat som i andre settinger, opplevde deltakerne at mange andre studenter forsto mer av lærerens engelsk enn de gjorde selv.

Det er altså indikasjoner på at flere av deltakerne, og spesielt Saki, hadde noe begrensede muligheter til å delta i sesjoner der læreren forklarte språklige fenomener eller ga instruksjoner til studentene, spesielt med tanke på at mye av undervisningen var eksplisitt. Det å observere at mange andre studenter forsto læreren, kan også ha bidratt til at de følte seg utenfor fellesskapet. Her er det viktig å si at jeg kun beskriver mulighetene til deltakerne basert på fortellingene deres, og at det blant studentene ikke bare var deltakerne som hadde problemer med forståelsen. I følge deltakerne selv var det en *generell* tendens til at asiatiske studenter

hadde større problemer, og at europeiske studenter forsto mer,<sup>45</sup> men det er vanskelig å si sikkert at forskjellene i utgangspunktet stammet fra L1, kulturbakgrunn, eller andre faktorer.

Deltakerne investerte mye i norskkurset (drøftet i kapittel 6.3), og brukte mye tid på forberedelser. Men de uttrykte misnøye når de ikke hadde muligheter til å forberede seg godt. Ayako ble veldig skuffet over at læreren noen ganger gjennomgikk temaer som ikke sto på planen, og utelot det som Ayako hadde forberedt seg til. Kenta var frustrert over at det ikke var mulig å øve på lytteferdigheter utenfor klasserommet. Blant de ulike språkferdighetene fortalte samtlige deltakere at lytting og diktater var spesielt utfordrende. Dette er ikke så veldig overraskende med tanke på at det japanske fonologiske systemet er mindre komplekst enn det norske, med blant annet bare fem vokaler, og stavelser som kun kan slutte på vokal eller /n/ (Labruno 2012). Hvis lytting er ekstra vanskelig, krever det også mer forberedelser.

Deltakerne observerte også at spesielt europeiske studenter virket i bedre stand til å ta ting på sparket. Yuka opplevde en gang at de måtte gjøre oppgaver om et grammatisk fenomen som læreren hadde glemt å gjennomgå. Yuka og den øst-asiatiske makkeren hennes forsto ingenting, men nølte med å si ifra til læreren da de så at de andre studentene likevel ble fort ferdig med oppgavene (se utdrag 4Y).

For studenter med potensielt dårligere forutsetninger for å lære norsk raskt, vil det derfor kanskje være spesielt viktig å kunne forberede seg godt for å holde følge, slik deltakerne ga uttrykk for å ville. Det kan derfor virke som at spesielt Ayako, og i noen grad Kenta, hadde begrensede muligheter til å delta i enkelte læringsaktiviteter, da det var vanskelig for dem å forberede seg godt, spesielt med tanke på at de var blant de svakeste i sine respektive klasser. Noe alle deltakerne derimot var veldig fornøyd med, var at det var satt av mye tid mot slutten av semesteret til repetisjon og gjennomgang av tidligere eksamensoppgaver. Dette var nok nyttig for alle studentene, men kan ha vært ekstra viktig for deltakerne som fortsatt hadde svakere norskferdigheter enn flere av medstudentene.

#### **5.2.4 Oppsummering**

Norskklasserommene viste seg å være praksisfellesskap som både fasiliterte og begrenset deltakelse for de fire deltakerne. Som presentert i 2.2.2, muliggjør et støttende praksisfellesskap konstruksjon av nye og sterkere identiteter, og skaper relasjoner og

---

<sup>45</sup> Dette betyr altså ikke at alle de europeiske studentene var flinke og aktive, og at alle de asiatiske ikke var det.

tilhørighet blant medlemmene, blant annet gjennom interaksjon og kultivering av en forpliktelse til gjensidig læring. Nivåforskjellene, og det at de ofte ikke forsto undervisningen selv om mange medstudenter gjorde det, så ut til å begrense mulighetene for konstruering av sterke identiteter. Kunnskap om L1s mulige betydning for disse nivåforskjellene både åpnet for, og begrenset, slik identitetskonstruksjon. Manglende forståelse av det som ble sagt i klasserommet, førte til at deltakerne gikk glipp av muligheter til å få forklart grammatikk og ord. Spesielt Ayako hadde noe begrensede muligheter for å forberede seg, noe som var ekstra viktig for alle deltakerne. Usikkerhet rundt egne norskerferdigheter gjorde at deltakerne nølte med å stille spørsmål i plenum, men de hadde likevel muligheten til å spørre læreren i andre settinger.

I alle klasserommene la læreren til rette for interaksjon og samtaleøving i par- og grupper, og det ble mulig å både bli kjent med medstudenter og få hjelp av dem. Spesielt Yukas og Sakis klasserom ga inntrykk av å ha vært støttende praksisfellesskap med fokus på gjensidig læring, blant annet ved at de følte det var lett å delta selv om de ikke var så flinke, og at alle studentene samarbeidet og støttet hverandre uavhengig av nivå. Med unntak av Yuka som ble en noe mer aktiv deltaker i sitt klasserom utover i semesteret, forble de andre deltakerne passive, tok sjelden ordet og følte seg, helt til semesterets slutt, som blant de svakeste i sine respektive klasser. Vi kan også spørre oss om Ayako ble sett på som en legitim deltaker i sitt klasserom. Selv om hun hadde rett til å være der, var det på hennes kurs fokus på ferdigheter, og ikke innsats. Hun hadde derfor vanskeligheter med å vise at hun jobbet veldig hardt selv om hun hadde relativt svake norskerferdigheter, og at dette ikke var fordi hun sluntret unna.

## 6 Drøfting

Under drøftes problemstillingen om hvordan vi kan forstå deltakelsen til Yuka, Kenta, Ayako og Saki, i norskklasserommet. Det er fellestrekk ved fortellingene deres, samtidig som de viser at de også opplevde og deltok på forskjellige måter i ulike kontekster. Deltakelsen ses også i lys av fortellingene deres fra fagklasserommene og hverdagen, og forstås ved hjelp av teorier om habitus, identitet, makt, investering og praksisfellesskap (presentert i kapittel 2).

### 6.1 Symbolsk kapital som taushetsbrytende kraft

Som vist i kapittel 4 og 5, var alle deltakerne relativt tause og perifere deltakere i norskklasserommet. Hvorfor var det slik? Samtidig så vi også at Yukas deltakelse forandret seg gjennom semesteret, og at hun mot slutten også begynte å ta ordet i plenum og interagere med flere medstudenter. Hva forandret seg? Kenta var veldig aktiv i fagklasserommene, men det motsatte i norskklasserommet. Kan de ulike klasserommene hatt innvirkning på dette?

Deltakernes posisjoner som perifere deltakere i norskklasserommet handlet blant annet om at de ikke tok ordet i plenum, at de var blant dem med svakest norskferdigheter i klassene sine og at de slet med å forstå hva som ble sagt i klasserommet.<sup>46</sup> Det er mulig å se disse trekkene i lys av bakgrunnen deres. Vi vet at det generelt vil være vanskeligere å lære et L2 for en innlærer med et typologisk og leksikalsk fjernt L1 (se 1.4.1), og at en ny klasseromskultur kan by på ekstra utfordringer hvis man er vant til en annen måte å lære på (se 2.1). Det var derfor ikke overraskende at de fire japanske deltakerne fortalte at norskkurset var veldig utfordrende, og at mange av medstudentene med en nærere L1- og kulturbakgrunn klarte seg mye bedre enn dem.

Når det gjelder L1, bør vi likevel være forsiktige med å utpeke det som eneste forklaring på vanskelighetene med å lære norsk. Selv om L1 er en viktig faktor i språklæring, er læringsutfallet på ingen måte determinert av den. Dörnyei og Skehan (2003) har vist at blant annet individuelle forskjeller som språklæringsevne («language learning aptitude») og motivasjon<sup>47</sup>, også korrelerer med suksess i språklæring. Men både tidligere forskning,

---

<sup>46</sup> Det er viktig igjen å presisere at det var flere enn bare deltakerne som var perifere deltakere i klasserommet. Det var heller ikke slik at alle flinke studenter og europeiske studenter var aktive i plenum..

<sup>47</sup> Slike faktorer har ofte blitt sett på som stabile psykologiske faktorer i hver innlærer, men det er interessant å merke seg at også slike faktorer i økende grad blir sett på som varierende i tid og kontekst (Dörnyei & Ryan 2015:6-8)

karakterstatistikken fra norskkurset (presentert i kapittel 1.4.1 og 1.4.2) og deltakernes fortellinger om innsatsen deres og om hvem som fikk det til og ikke, gjør det likevel sannsynlig at L1-bakgrunn var en viktig variabel i hvor lett eller vanskelig norsklæringen var for både deltakerne og medstudentene.

Som jeg viste i kapittel 2.1, bør vi også være forsiktig med å knytte en direkte sammenheng mellom kulturbakgrunn og aktivitet i klasserommet. Det er likevel tegn på at det kan ha vært én side ved deltakernes taushet. Både McVeigh (2002) og King (2013) viser at japanske studenter er vant til en passiv rolle i klasserommene på universiteter. Ayako trakk selv frem dette som en ulempe japanske studenter kunne ha i møte med en klasseromskultur, og en lærer, som forventer mer aktive studenter. Det samme temaet kom opp i et intervju med Yuka, men hun fokuserte også på mulighetene dette ga utadvendte japanske studenter til å være seg selv i Norge, uten sterke kulturelle restriksjoner. Et annet kulturelt trekk McVeigh (2002) og King (2014) peker på, er motviljen mot å skille seg ut, og det at japanere ofte bryr seg ekstra mye om hva andre synes om dem. Alle deltakernes fortellinger hadde passasjer der de beskrev hva de trodde andre studenter tenkte om dem, spesielt i situasjoner hvor de ikke forsto noe som skjedde i klasserommet, eller i samtaler i hverdagen. Ayako var den som skrev mest om dette, og hun likte veldig dårlig å bli tenkt på som dum eller mindre flink, i både norsk og engelsk. I et klasserom med store nivåforskjeller kan det derfor tenkes at deltakerne var ekstra varsomme med å eksponere seg for vurdering av medstudentene ved å svare på eller stille spørsmål.<sup>48</sup> Det gjaldt kanskje spesielt Ayako som så ut til å bry seg mer enn de andre deltakerne, og var i et norskklasserom hvor hun fortalte at det var prestasjoner, og ikke innsats, som genererte mest skryt.

Deltakernes vaner fra hjemlandet er en del av deres kroppsliggjorte habitus (Bourdieu 1991; se også 2.1). Kombinert med svake norskferdigheter og en klasseromskontekst med store nivåforskjeller (jf. 5.2.1), kan det derfor ha vært noe vanskeligere for dem å være aktive deltakere. Men habitusen er ikke uforanderlig, og det vil, selv for studenter med en relativt annerledes kulturbakgrunn, være mulig å tilpasse seg en ny klasseromskultur (Wong 2004). Som presentert i kapittel 2.1, viser Shao og Gao (2016) at øst-asiatiske studenters passivitet i språkklasserom har en kulturell dimensjon, men at den best kan forklares av individuelle og kontekstuelle faktorer. Deltakernes fortellinger viser også at bakgrunnen deres ikke er en

---

<sup>48</sup> Deltakerne fortalte også at de ikke *trengte* å stille spørsmål i plenum, da de heller kunne spørre læreren i pausene, etter timen eller under par- og gruppearbeid (jf. 5.2.2). Det må også sies at det å avsløre svake ferdigheter overfor medstudenter, trolig ikke er noe kun japanske studenter unngår.

tilstrekkelig forklaring på hvordan de deltok, og heller ikke kun ut ifra om norskklasserommene kan sies å ha vært støttende praksisfellesskap (jf. 5.2). Dette blir spesielt tydelig der deltakelsen deres forandret seg over tid, og der deltakernes handlinger varierte mellom ulike kontekster. Vi så for eksempel hvordan Yuka utover i semesteret begynte å ta ordet i plenum, og hvordan Kenta var taus i norskklasserommet, men svært aktiv i fagklasserommene. Under vil jeg bruke Yuka og Kenta som eksempler på hvordan deltakelsen deres må forstås i lys av mer enn bare deres bakgrunn.

Hvilken kraft var det så som fikk Yuka til å gå fra å være en stille og passiv student, til å stille spørsmål i plenum utover i semesteret? Yukas aktørskap (Ahearn 2001; Norton 2013; se også 2.5.5) mener jeg kan forstås som at den vokser frem i et samspill mellom flere faktorer, som vi, med en fagterm, kan si at er «emergent»<sup>49</sup> fra hennes forhandling om en ønsket identitet, et støttende praksisfellesskap tilrettelagt av læreren, og Yukas økende symbolske kapital i klasserommet.

Yuka nevnte flere ganger «gapet» mellom den hun var, og den hun kunne ønske hun var. Hun ville ikke være den som nøler og trekker seg tilbake når hun blir usikker, men en som med selvsikkerhet fortsetter å snakke, spørre, oppsøke nye erfaringer og bli kjent med nye mennesker.

[...] Jeg vil smile mye mer. Jeg er forsiktig helt ubevisst, og trekker meg nok unna et skritt. Selv om jeg har lyst til å bare kjøre på. Hva var det nå som var typisk meg? Jeg føler det er et gap mellom det jeg-et du finner i det japanske venner sier og oppmuntrer meg med, og det jeg-et jeg selv tenker finnes. (20Y-Dagbok-11-2017)

Fortellinger om episoder der hun følte hun fikk vist seg som mer selvsikker kan vi forstå som forhandlinger for å konstruere en ønsket identitet («imagined identity») (Norton 2013; se også 2.4) som *selvsikker person som ikke nøler med å ta ordet*. Interaksjonen med meg som forsker ble også en arena for identitetsforhandlinger. Yuka var frustrert over det japanske utdanningssystemet, og akkurat som hun søkte å forandre det, ønsket hun kanskje heller ikke å være bundet av erfaringene fra det, slik man kan tolke motstanden hun viste da jeg spurte om det var en ulempe å ha en japansk bakgrunn i klasserommet (10Y, linje 150-193).<sup>50</sup> Slik kunne hun forhandle om sterkere identiteter som *person som kan bryte med det typiske japanske passive handlingsmønsteret*. Norskklasserommet ble også en slik arena for

<sup>49</sup> «Emergens» betyr at en forandring vokser frem eller oppstår, ikke som et lineært resultat av enkelte faktorer, men i en prosess hvor samspillet mellom de ulike faktorene er avgjørende for formen forandringen tar.

<sup>50</sup> Dette er for øvrig et illustrerende eksempel på hvordan narrative samkonstrueres av forsker og deltaker. Det viser også at man må være bevisst på hvordan spørsmål kan bidra til å tildele subjektposisjoner som deltakeren kanskje ikke ønsker.

identitetsforhandling da hun sluttet å la seg begrense av usikkerheten omkring innhold og form på spørsmål, og viste for lærere og klassen at hun også kunne være proaktiv og selvsikker.

Men hvorfor fortalte hun da om at det fortsatt var vanskeligere å være den personen i fagklasserommene, og i en rekke sosiale settinger? Hva var det med norskklasserommet som kan ha gjort det enklere å forhandle frem en sterkere identitet? Norskklassen til Yuka fremstår på mange måter som et støttende praksisfellesskap (se også 5.2) slik Lave og Wenger (1991; Wenger 1998) beskriver det. Det erfarne medlemmet, læreren, ga alle legitimitet og sørget for at studentene hadde muligheter til, i det minste, en perifer deltakelse, uavhengig av ferdighetsnivå og individuell progresjon. Yuka fortalte også om god stemning blant medstudentene, hvor det var fokus på å støtte hverandre i læringen. Selv om Yuka kanskje ikke var det mest sentrale og aktive medlemmet i fellesskapet, fikk hun legitimitet ved at læreren anerkjente hennes noe mer perifere rolle, gjennom å gi ekstra støtte. Læreren pleide også å spørre studentene om hvordan ulike grammatiske trekk var på deres førstespråk. Effekten av dette kan forstås med Bourdieus teorier (1977a; 1991; se også 2.5) om symbolsk kapital og legitim diskurs. Ved at læreren viste interesse for Yukas kunnskap, altså hennes medbrakte kulturelle kapital, fikk hun en symbolsk kapital i klasserommet som igjen kan ha gjort det lettere for henne å gjøre seg til en legitim taler, og ta ordet også i plenum utover semesteret.

I samme periode som Yuka fortalte at hun hadde begynt å stille spørsmål i plenum, fortalte hun om den vellykkede presentasjonen hun og en medstudent gjorde sammen, som vi så i kapittel 4.1.3 (utdrag 19Y). De presenterte artige fakta om sine respektive hjemland, og interessen og engasjementet blant medstudentene var veldig stor. Frem til da hadde Yuka sittet sammen og snakket med sin faste partner i pausene, men etter presentasjonen gikk hun for første gang bort for å snakke med andre medstudenter. Tilbakemeldingen på presentasjonen kan ha vært avgjørende for at Yuka nå følte seg som en legitim taler foran flere enn bare de nærmeste vennene, og den stadig økende symbolske kapitalen hennes i klasserommet kan ha gitt henne en sterkere taleplattform, både for å snakke med de andre i pausene, og for å ta ordet i plenum. Slike forandringer så vi også hos Nortons (2013) deltakere, der Eva gikk fra å være fullstendig marginalisert og forstummet på arbeidsplassen, til å bli en aktiv taler både med kolleger og kunder da hennes sosiale og kulturelle kapital etter hvert ble anerkjent av de rundt henne. I fagklasserommet og i kollokviegruppen derimot, hadde Yuka mindre kulturell kapital som var nyttig og interessant for medstudentene, samt at



hennes lingvistiske kapital var relativt svak. Denne opplevelsen ligner deltakeren Nanako i Moritas (2004) studie, der tausheten hennes i ett av kursene hadde bakgrunn i at hun følte seg posisjonert som en student som ikke kunne bidra med noe til det faglige fellesskapet.

Yukas forandring til en mer aktiv deltaker i norskklasserommet må derfor forstås i sammenheng med hennes ønskede identitet som en selvsikker og proaktiv deltaker i både klasserom og samtaler i hverdagen, samt hennes økende symbolske kapital i et støttende praksisfellesskap.

Kenta, derimot, tok aldri ordet i norskklasserommet, og snakket så lite med medstudentene at han ikke engang visste hvilke land mange av dem kom fra. Men han var svært aktiv i fagklasserommene. I tillegg til det faglige læringsutbyttet, brukte han også fagundervisningen som anledning til å bli kjent med nye studenter og lære mer om deres faglige og kulturelle bakgrunner. Hvorfor gjorde han ikke det samme i norskklasserommet, som jo bydde på en lett tilgjengelig og variert internasjonal studentmasse, med mange ulike bakgrunner representert? Hvorfor var han bare aktivt deltakende i fagklasserommene?

Først og fremst mener jeg vi bør se på den gjennomgående tendensen i Kentas fortellinger: den akademiske stilen på dagbøkene, temaene han valgte å fokusere på, hvordan han ba meg om tilbakemelding på oppgaver fra andre fag enn norskkurset, alle fortellingene hans om episodene hvor han gikk analytisk til verks for å forstå sine medstudenter, og, ikke minst, ønsket hans om å videre fordype seg i yndlingsfaget sitt i fremtiden. Alle disse kan forstås som identitetsforhandlinger, både med meg som forsker og eldre masterstudent, og med medstudentene og de vitenskapelige ansatte i fortellingene hans. Den røde tråden er forhandlinger om identiteter som blant annet *akademisk anlagt student*, *kunnskapsrik og samfunnsengasjert student*, eller *atypisk japaner som ikke er redd for å diskutere*.

Kenta hadde utvilsomt mye kunnskap om faget sitt, og en evne til å diskutere og argumentere for synspunktene sine. I fagklasserommene hadde han muligheten til å vise dette, og det var egenskaper som både var nyttige i gruppearbeid, og som ble verdsatt av forelesere. Et godt eksempel på dette er da han ble invitert med som gjest i et annet emne (som nevnt i 4.2.3), fordi foreleseren mente at han med sin unike bakgrunn ville være et verdifullt tilskudd i klasserommet. Han kjente ingen fra før, men nølte ikke med å kaste seg inn i diskusjonene.

Jeg ble med på forelesningen. Det var faktisk satt av tid til diskusjon, og vurdert ut fra samtalene under diskusjonen, så virket det som det var jeg som hadde mest kunnskap om [[samfunnsvitenskapelig fagfelt]]. Så til tross for at

jeg var en gjestestudent, snakket jeg oppildnet. Nemlig, jeg føler jeg forstår hvorfor læreren inviterte meg. (28K-Dagbok-10-2017)

Slike fortellinger kan også forstås med teoriene om kapital og legitim diskurs (se 2.5.2 og 2.5.3). Ferdighetene og kunnskapen, som utgjorde hans kulturelle kapital, var verdifull i disse settingene. Den kan derfor ha fungert som symbolsk kapital som gjorde det enklere for ham å gjøre seg til en legitim taler i møte med både medstudenter og lærere. Han nølte heller aldri med å sette seg ved siden av studenter han ikke kjente, for å forhåpentligvis kunne ha interessante diskusjoner med dem i pausene. Hvorfor gjorde han ikke det samme med medstudentene i norskklasserommet? Dette kan ha sammenheng med at norskkurset for det meste, ikke uventet, handlet om norsk språk. I norskklasserommet var derfor ikke diskusjonsferdigheter og kunnskap om politikk og samfunnsvitenskap like nyttige. Kenta var i tillegg blant de svakeste studentene i klassen, og manglet derfor enda en type symbolsk kapital som kunne gjort ham til en mer sentral deltaker i norskklasserommet. Dette kan belyse hvorfor han knapt snakket med andre medstudenter enn den faste sidemannen i norskklasserommet. Han gikk derfor også glipp av interaksjon og muligheter til å bygge relasjoner (se 5.2.2) som kunne gitt ham en høyere sosial kapital og ført til en mer sentral deltakelse i klasserommet.

Innimellom spurte norsklæreren Kenta og de andre medstudentene om hvordan et grammatisk fenomen var på deres egne L1. Kenta likte denne oppmerksomheten fra læreren, men han fortalte at han egentlig ikke klarte å svare så godt fordi han manglet metakunnskap om japansk språk. Yuka opplevde slike spørsmål fra læreren som svært positive, men i intervjuene var Kentas vurdering av disse mer nøytrale. Han satte, som sagt, pris på oppmerksomheten, men det kan tenkes at spørsmålene samtidig var truende mot hans identitet som *akademisk anlagt student*, fordi han ved å ikke kunne svare godt, viste klassen at han manglet kunnskap om sitt eget språk.

Mange av disse spørsmålene gikk til tyske studenter, som det var mange av i klassen til Kenta. Læreren nevnt selv tysk ofte, og tyske studenter ba læreren gjøre sammenligninger mellom tysk og norsk i plenum, noe som ikke var så veldig nyttig for studentene med en annen språkbakgrunn. Mange av disse studentene dannet også en klikk, som ifølge Kenta, så ut til å ha det veldig gøy i undervisningen og i pausene, men som han aldri interagererte med. Det er vanskelig å si med så begrensede data, men det kan tyde på at tysk hadde høy status i Kentas klasserom, og at det kan ha legitimert at de tyske studentene tok opp mer av lærerens tid til forklaringer. Muligens bidro det også til at de tok mer plass i klasserommet.

Likevel møtte Kenta til undervisning, og sto på til siste slutt i sitt eget tempo. Han fortalte flere ganger at det ikke var aktuelt å slutte på kurset, eller la være å jobbe med faget. Han var heller ikke opptatt av at andre kanskje så på ham som mindre flink i norsk, slik Ayako mislikte sterkt. Men på denne måten fikk Kenta forhandlet om en identitet som *en som ikke bryr seg om hva andre synes, og en person som kjører sitt eget løp*. Dette var ordene han selv brukte for å forklare hvordan han så på seg selv i norskklasserommet.

Wenger påpeker at alle nye medlemmer vil ha ulike baner («trajectories») inn i, innad i og potensielt ut av fellesskapet. Noen av dem vil være mer perifere enn andre:

Peripheral trajectories. By choice or necessity, some trajectories never lead to full participation. Yet they may well provide a kind of access to a community and its practice that becomes significant enough to contribute one's identity. (Wenger 1998:154)

Slik kan vi forstå Kentas bane inn mot praksisfellesskapet som av den perifere sorten, men likevel betydningsfull for ham: «a very peripheral form of participation, for instance, may turn out to be central to one's identity because it leads to something significant.» (Wenger 1998:155). Kenta fikk derfor likevel mulighet til å konstruere en sterk og meningsfull identitet, selv om han muligens kunne fått tilgang til enda sterkere identiteter om han hadde hatt mer symbolsk kapital i norskklasserommet.

Kentas varierende aktivitetsnivå kan altså belyses av at han hadde ulik symbolske kapital i de ulike settingene, og hvorvidt de ulike kontekstene ga ham mulighet til å konstruere ønskede identiteter.

## **6.2 Diskurser og kapital utenfor norskklasserommet**

Det er viktig å også se på hvilke diskurser som er aktive utenfor den lokale konteksten man prøver å forstå, da disse ofte reproduseres i interaksjonen lokalt (Bourdieu 1977b:650; se også 2.5.3). I denne delen ser jeg derfor nærmere på deltakernes opplevelser i fagemnene og i hverdagen, som igjen drøftes gjennom sammenligninger med norskklasserommet.

Som vist i kapittel 5.2.2, var norskklasserommene på mange måter relativt lærerstyrte og organiserte, og til tross for store nivåforskjeller mellom studentene (se 5.2.1), var interaksjonen studentene imellom i par- og gruppearbeid stort sett preget av et lærerikt

samarbeid, og at alle var inkludert.<sup>51</sup> Nivåforskjellene føltes ekstra store da deltakerne jobbet sammen med europeiske studenter, men kun Ayako fortalte om å ha møtt negative holdninger fra disse studentene i norskklasserommet (se 5.2.1). Men for alle deltakerne var det tilsynelatende lettere å delta i gruppearbeider i norskklasserommet, sammenlignet med i fagklasserom, i kollokviegrupper og ellers i ulike samtaler i hverdagen.

Deltakerne fortalte imidlertid om utfordrende opplevelser, med spesielt studenter fra vestlige land, i fortellingene deres fra kontekster *utenfor* norskklasserommet: Deltakerne opplevde blant annet at enkelte vestlige studenter hadde stereotype oppfatninger av asiatiske studenter, deltakerne hadde vanskeligheter med å ta ordet i samtaler med vestlige studenter,<sup>52</sup> og deltakerne opplevde at vestlige studenter ikke alltid hadde forståelse for at engelsk kunne være vanskelig. Det er altså både likheter og ulikheter mellom norskklasserommet og de andre kontekstene, og jeg mener vi kan forstå deltakerne bedre ved å sammenligne noen av disse situasjonene.

Et illustrerende eksempel er opplevelsen Yuka fortalte om i utdrag 21Y (se også 4.1.4), om et bli-kjent-arrangement i studiestarten. Hensikten med arrangementet var å koble sammen nye studenter og gjøre det mulig å starte nye bekjentskaper. Yuka og to andre japanere opplevde likevel at de vestlige studentene ved bordet holdt på for seg selv, og ikke var så interessert i å inkludere dem i samtalen. Yuka og de andre japanske studentene klarte heller ikke å inkludere seg selv i samtalen, da de synes det var vanskelig å tilpasse seg den ustrukturerte og livlige flyten i interaksjonen, samt at det var vanskelig å forstå all engelsken. Episoden ligner hybelfesten Saki fortalte om i 62S (se også 4.4.4), der hun og en annen øst-asiatisk hybelvenn ble stort sett passive tilhørere hele kvelden, uten å finne en måte å komme inn i den livlige og raske samtalen til hybelvennene, hvorav de aller fleste var vestlige studenter. Selv om de asiatiske studentene i både Yukas og Sakis tilfeller ikke sa noe som helst, fortsatte de andre med denne samtaleformen, uten å gjøre endringer eller tilpasninger for å inkludere alle i samtalen. Yuka og Saki sa heller ikke eksplisitt ifra at de ønsket å være med i samtalen. Snarere tvert imot uttrykte de begge at de ikke ville ødelegge for den gode flyten i samtalen ved å be de andre inkludere dem, senke hastigheten på samtalen for å gjøre det lettere å forstå, eller endre til temaer de lettere kunne delta i.

---

<sup>51</sup> Det må dog bemerkes at deltakerne som regel jobbet sammen med faste partnere som de hadde blitt godt kjent med.

<sup>52</sup> Med unntak av Yuka mot slutten av semesteret, så tok riktignok deltakerne heller ikke ordet i plenumsinteraksjon i norskklasserommet.

Hvorfor endte det slik det gjorde? Det er vanskelig å vite noe sikkert kun med bakgrunn i deltakernes fortellinger, men ved å sammenligne med andre kontekster, kan vi muligens forstå noe av hva som skjedde. Jeg mener også Bourdieus teorier om habitus, kapital og legitim diskurs (se 2.1, 2.5.2 og 2.5.3) kan fortelle oss noe om studentenes deltakelse utenfor klasserommene. En forskjell fra norskklasserommet er at i slike hverdagslige situasjoner er det ingen leder i form av en lærer som kan organisere og moderere interaksjonene. Uten en bestemt autoritet som kan anerkjenne og verdsette deres ulike kapitaler, blir det viktigere hvordan samtaledeltakerne forhandler om ordet og subjektposisjoner seg imellom. I disse tilfellene kan det selvfølgelig være at deres etablerte habitus gjorde det vanskelig å delta i en fremmed samtaleform, og at engelsknivået ble for høyt for deltakerne. Men både Yuka og Saki fortalte at de hadde tilstrekkelige engelskferdigheter til å holde vanlige samtaler hvis samtalepartnerne var villige til å være litt tålmodige og tilpasse seg. Og i Yukas tilfelle var hele formålet med arrangementet at nye studenter skulle bli kjent med hverandre.

Det kan virke som de andre i samtaleene ikke var så interessert i å bli kjent med Yuka og Saki, og høre på deres innspill på temaene som ble snakket om. Men man kan også forstå situasjonen helt motsatt. De andre studentene hadde en samtaleform som kanskje var helt normal for dem, og de syntes kanskje heller at det var de asiatiske studentene som ikke var interesserte i å bli med i samtalen. Hvor kan i så fall denne misforståelsen ha kommet fra? Både Yuka og Saki syntes ofte det var lettere å snakke med andre asiatiske studenter, både i klasserommene og i hverdagen, mye fordi de forsto bedre at det kan være vanskelig å lære og bruke engelsk. De vestlige studentene, derimot, opplevde de at ikke hadde like god forståelse for dette.

Y: [...] Men sånn (.) Japan er jo veldig fjernt i avstand fra engelsk, språklig. Det er ikke noen fellestrekk (.) så, når det blir sånn, så kanskje (.) hva skal jeg si (.) når noen fra Europa kommer her, ikke sant, så er det liksom selvfølgelig at man kan snakke engelsk, men (.) liksom japanere (.) hva skal jeg si (.) liksom sånn, på hvilken måte vi sliter med engelsk (3) såne ting tenkte jeg kanskje ikke de klarte å forestille seg. [...] (21Y-I1-09-2017)

S: Liksom, det at det er lettere (.) å snakke engelsk også, med asiater, det er fordi europeere er enda mer flytende i engelsk, [...] hvis det er en asiat, så er det veldig sånn, de kan snakke engelsk med samme følelse og nivå som meg (.), så det, (.) så det følte jo tryggere (.) [...] (63S-I1-10-2017)

Ferdighetene i engelsk som andrespråk, er spesielt høye i Nord- og Vest-Europa (EF Education First 2017), og da er det kanskje ikke så merkelig at europeere forventer at andre også snakker godt engelsk, spesielt om det er studenter fra et velstående land, som til og med har valgt å ta studier i utlandet.

Det var spesielt Kenta og Ayako som fortalte at de opplevde å bli møtt med tydelige stereotypiske holdninger fra vestlige internasjonale studenter. Det dreide seg om et bilde av asiatiske studenter som sjenerte, og at de foretrekker å være sammen med andre asiater.<sup>53</sup>

Men, det var en ting jeg reagerte på, et spørsmål fra en tysker. Spørsmålet var «Hvorfor er andre asiater sjenerte?», «Hvorfor er de alltid sammen med andre asiater?». Jeg ble ikke sur da, men jeg følte at de ser ned på asiatisk kultur (ubevisst er det konstruert en orientalistisk tankegang). Grunnen til det er at jeg følte at det førstnevnte spørsmålet hadde en forutsetning om at sjenert = dårlig kultur, og det siste spørsmålet kunne jeg like gjerne stilt rett tilbake. [...] (31K-Dagbok-08-2017)

A: [...] Da jeg kom dit, (.) så var det en samling av europeere ((latter)), og så var det en av dem, da jeg sa at jeg var fra Japan, som sa «Jasså», og sa «Må du ikke være sammen med asiater?» [...] Da tenkte jeg at det er slik de ser på asiater, og tenkte jo at man egentlig kan si det samme til europeerne. «Til syvende og sist så er jo dere også bare sammen med europeere, ikke sant?». [...] (49A-I1-09-2017)

Det er vanskelig å si hvor utbredte disse holdningene var på campus, men hvis de andre i samtale allerede hadde et bilde av asiater som stille og ikke så interessert i være med andre, er det lettere å forstå at de ikke aktivt gikk inn for å inkludere dem i samtalen. De tenkte kanskje at det bare var naturlig at de var passive tilhørere, eller at det var det de selv ønsket.

Dette skaper likevel en kontrast til en setting hvor alle deltakerne i studien opplevde at det var lett å snakke med andre ikke-asiatiske studenter, nemlig språkutveksling. Deltakerne deltok ofte på språkkafeer, og var også med på språkutveksling arrangert av institusjonen, der de ble koblet sammen med studenter som lærte japansk. Disse møtene var positive innslag i deltakernes hverdag, hvor de opplevde det som lett å snakke engelsk, og også øve på norsk. I likhet med Yukas norskklasserom, og Kentas fagklasserom, var dette situasjoner hvor de rundt dem var interessert i deltakerne, eller noe de hadde. Det å kunne japansk og være fra et land språkpartnerne var interesserte i, var en kulturell kapital som i disse settingene ble symbolsk gjennom interessen samtalepartnerne viste. Dette gikk også begge veier, for deltakerne var interessert i å bli kjent med nordmenn, lære om Norge, og øve på norsk og engelsk. Dette er eksempel på hvordan kulturell kapital ikke nødvendigvis er symbolsk (som presentert i kapittel 2.5.2), for deltakernes kulturelle kapital var lik både under språkutvekslingen og i de problematiske samtalepartene nevnt ovenfor, men det var kun ved språkutvekslingen at den ble symbolsk, og derfor kan ha bidratt til at det var lettere å ta ordet og delta i samtaler. Dette funnet sammenfaller med fortellingen til deltakeren Felicia i Nortons studie (2013), som kun var helt komfortabel med å snakke engelsk sammen med en

---

<sup>53</sup> Kentas kamp for å motbevise disse stereotypiene (som vi så i 4.2.4) kan ses i lys av hans ønskede identitet som *atypisk japaner som ikke er redd for å diskutere* (drøftet i 6.1).

kvinne hun jevnlig hadde språkutveksling med, og som var interessert i Felicias kunnskap om spansk språk og sør-amerikanske forhold.

Et annet interessant moment er at deltakerne vurderte «de andres» måte å holde samtalene på som normal. Verken Saki eller Yuka ble sinte for at de andre i samtalene ikke tilpasset samtaleformen slik at alle lettere kunne delta, og aksepterte tilsynelatende status quo ved at de uttrykte at de ikke ville «ødelegge stemningen» ved å få de andre til å inkludere dem mer. Kenta opplevde også vanskeligheter med å snakke med vestlige studenter i studiestarten, og både Yuka og Kenta fortalte om at de følte at det var de som måtte tilpasse seg de andre. Kenta gir oss et innblikk i hvordan dette kan ha blitt forstått av deltakerne selv, tanker om hva som måtte til for at han skulle bli mer interessant for de vestlige studentene:

[...] Sånn hva er liksom spesielt som japanere har, og som de kan ville få lyst på.  
(2) Det leter jeg etter, men nå, sånn, ja, jeg lurer på hva som mangler hos dem,  
(.) nå er jeg på det stadiet at jeg stadig leter etter dette, og trolig så, er jeg vel heldig om jeg finner det i løpet av hele dette året. (35K-I2-10-2017)

Han brukte ikke ordet selv, men her lette muligens Kenta etter hva som kunne fungere som symbolsk kapital i møte med disse studentene, for å gjøre det lettere å diskutere og bli kjent med dem. Som igjen ville være et steg mot, også ovenfor dem, å kunne konstruere en identitet som *kunnskapsrik og samfunnsengasjert student*, eller *atypisk japaner som ikke er redd for å diskutere* (se også 6.1). Disse fortellingene gir indikasjoner på at fantes en regjerende diskurs om at den «vestlige måten» å gjøre det på var den normale, og deltakerne så ut til å akseptere det. Man kunne kanskje tro at Norge ville bli oppfattet som nøytral grunn for møter mellom studenter fra hele verden. Men som Kenta formulerer det her, tenkte deltakerne kanskje på Norge som hjemmebanen til vestlige studenter generelt, og ikke bare nordmenn:

K: Dette-, hvis man måtte nevne bare én, så er dette feltet Europa, og ikke Asia, sånn, her er det heller, liksom sånn et europeisk felt. Eh, (.) jeg følte at dette var hjemmebanen deres, så jeg tenkte jo at jeg kunne tilpasse meg til dem. (33K-I1-09-2017)

Pronomenbruken fra dette sitatet går igjen i dagbøkene og intervjuene med Kenta, hvor vestlige studenter omtales som «de/dem»<sup>54</sup>, noe som tyder på at han orienterte seg mot dem som en annen gruppe, og ikke som en del av et «vi» i grupper både Kenta og de vestlige studentene tilhørte, som for eksempel internasjonale studenter ved institusjonen.

Også i norskklasserommet var det situasjoner hvor det var et misforhold mellom ønsket interaksjonsform, og følelser om at deltakerne måtte tilpasse seg «den andre». Men der var

---

<sup>54</sup> Japansk: 彼ら (karera)

problemet mye mindre fremtredende. Det kan være fordi aktivitetene var mer organiserte og lærerstyrte, og deltakerne fortalte selv at til tross for forskjeller i hvor raskt studentene tok norsk, var jo alle fortsatt på et nybegynnernivå. Det kan se ut som det regjerte en diskurs blant vestlige studenter på denne institusjonen om at en «vestlig måte» å gjøre det på er vanlig, at den «asiatiske måten» er avvikende, og at asiatiske studenter tilsynelatende har en lavere symbolsk kapital i møtet med vestlige studenter. Ut ifra de narrative dataene er det likevel vanskelig å vite noe om utbredelsen av dette, hvorfor det var slik,<sup>55</sup> eller om det påvirket interaksjonen i norskklasserommet også. Sammenligningen med settinger der det var lett å delta i samtaler, gir likevel indikasjoner på at samtalepartneres anerkjennelse av deltakernes kulturelle kapital, var viktig. Vi kan forstå det som at hvis samtalepartnerne var interessert i deltakerne, var det lettere for deltakerne å ta ordet. Det er også mulig at vanskeligheter med å ta ordet kan forsterkes av en etablert habitus som ikke er vant til visse typer samtaleformer, manglende språkferdigheter for å delta på samme nivå og muligens også av stereotype bilder som samtaledeltakerne har av hverandre. Det kan således skapes en ond sirkel hvis deltakerne ikke klarer å gjøre seg interessante fordi de ikke snakker, og ikke kan snakke fordi de ikke er interessante. Det er derfor interessant å se hvordan språkutveksling tydeligvis gjorde det lettere å bryte denne onde sirkelen.

### 6.3 Innsats – Investering i en ønsket identitet

Kenta jobbet jevnt og trutt med norskkurset, men innsatsen kunne likevel ikke måle seg med tiden han brukte på de andre emnene. Yuka, Ayako og Saki derimot, la ned mye arbeid i norskkurset, selv om de i varierende grad følte at det ga uttelling. De var heller ikke like fornøyde med kurset. Yuka trivdes godt, Ayako ikke i det hele tatt, og Sakis opplevelse hadde både positive og negative sider. Alle fortalte om frafall i klassene, og mange av medstudentene de mente slet med å henge med, falt fra underveis. Deltakerne sto likevel på til siste slutt, uansett hvor slitsomt det var. Hvordan kan vi forstå denne innsatsen i norskkurset, og de ulike måtene deltakerne ellers investerte tiden sin på?

Vi har allerede sett i kapittel 6.1 hvordan Kentas taushet i norskklasserommet, og høye aktivitet i andre klasserom, kan forstås i lys av en ønsket identitet som *akademisk anlagt student*. Aktivitetsnivået i klasserommene tilsvarte også innsatsen han la i fagene, med høy innsats i fagemnene, og lavere, men likevel jevn innsats i norskkurset. Interessen for kontakt

---

<sup>55</sup> Opptak av interaksjonene kunne for eksempel gitt bedre innsikt i andre faktorer som gjorde det vanskelig for deltakerne å delta i samtalen.



med de vitenskapelige ansatte, og hvordan han både i Japan og i Norge, trivdes godt med å hjelpe andre studenter med faglige spørsmål, forteller også noe. Sammen med at han eksplisitt ga uttrykk for en stor faglig og teoretisk interesse, hjelper nemlig disse sidene ved Kenta oss å forstå hvordan han orienterer seg mot *akademia* og faglig dyktige studenter som forestilte fellesskap («*imagined communities*») (Anderson 1991; Norton 2013), for hans ønskede identiteter («*imagined identities*») (Norton 2013; se også 2.4) som blant annet *akademisk anlagt student* – eller kanskje til og med som *forsker og lærer*? Slik kan vi forstå den betydelige innsatsen i fagemnene, og også i alle diskusjonene på fritiden, som investering («*investment*») (Norton Peirce 1995; se også 2.4) mot å nå en slik ønsket identitet, i et forestilt praksisfellesskap. På samme måte kan vi forstå at han ikke brukte like mye tid på norskkurset, da det i mindre grad verdsatte, eller ledet mot den ønskede identiteten (slik vi også så i kapittel 6.1).

I Yukas tilfelle brukte hun mye tid og energi på både norskkurset, og fagemnene, i tillegg til å pleie sosiale relasjoner i mye større grad enn Kenta. Som presentert i 6.1, ga Yuka flere ganger uttrykk for et ønske om å bli mer selvsikker, utadvendt, og å tørre å ta ordet selv om hun ikke forsto alt som ble sagt i en situasjon. Hun ønsket også å bli kjent med nordmenn og Norge, og hun så på norskferdigheter som et verktøy for å få det til. Yuka skilte seg fra de andre deltakerne ved at hun hadde en evne til å komme i snakk med nordmenn i hverdagen, og hun virket til å ha et oppriktig ønske om å bli sosialt integrert i Norge.

Den store innsatsen i fagemnene relatert til utdanning, kan selvsagt ses i sammenheng med Yukas langsiktige mål om en jobb der hun får sjansen til å påvirke det japanske utdanningssystemet. Studiet var også generelt veldig intensivt, og undervisningen var på engelsk, et andrespråk hun fant ut at hun ikke behersket like godt som hun hadde trodd på forhånd. Det ville altså neppe vært mulig å komme seg gjennom studiet uten en formidabel innsats. Det som er mer interessant er hvorfor hun i tillegg til dette, likevel klarte å vie så mye tid til norskkurset. Yuka hadde allerede mer enn nok å gjøre, full studieprogresjon kun med fagemnene, og kunne lett meldt seg av norskkurset uten at det hadde fått følger for videre studieprogresjon. Hvorfor valgte hun likevel å investere så tungt i norskkurset? Også her kan teorier om ønskede identiteter og kapital (se 2.4 og 2.5.2) belyse innsatsen hennes. Som drøftet i 6.1, anerkjente læreren i norskklasserommet hennes medbrakte personlige kulturelle kapital, og det ble et sted hvor hun derfor hadde lettere for å ta ordet, som igjen lot henne forhandle om ønskede identiteter som *selvsikker person* og *person som tør å spørre hvis hun ikke forstår*. Ved å delta i, og forberede seg godt til norskkurset, hadde Yuka en god mulighet

til å få både forhandlet om og anerkjent disse identitetene av et støttende praksisfellesskap. Det viser også at investering i et språkkurs ikke nødvendigvis er relatert til identiteter som har med målspråket å gjøre. Slik ser vi også hvordan investering som teoretisk konsept, kan utvide vår forståelse av innlæreres innsats i å lære et nytt språk, utover de mer tradisjonelle konseptene om instrumentell og integrativ motivasjon (Gardner & Lambert 1959; 1972; se også 2.4).

Norskferdigheter er viktige for å bli sosialt integrert i Norge, slik Yuka også uttrykte at hun ønsket å bli. Dette bidrar også til å forklare hvorfor hun investerte så mye i norskkurset.<sup>56</sup> Yuka valgte, som eneste deltaker, å fortsette med norskkurs det påfølgende semesteret, og det må ses i sammenheng med ikke bare ønsket om å lære mer norsk, men også at hun hadde opplevd norskklasserommet som et støttende praksisfellesskap som hjalp henne med å konstruere ønskede identiteter. En interessant observasjon her er hvordan hun i februar fortalte at hun var svært misfornøyd med det nye norskkurset det påfølgende semesteret, og at hun vurderte å slutte. En lærer kan fort tenke at en student som slutter kanskje mangler motivasjon, men i dette tilfellet var Yuka fortsatt svært motivert for å lære norsk. Hun investerte likevel kanskje ikke i det nye norskkurset fordi det, ifølge henne, ikke hadde vært et like støttende fellesskap som det første, og heller ikke var et sted hvor hun fikk tatt ordet. Hun mistet derfor muligheter til å få forhandlet om ønskede identiteter, slik hun hadde det første semesteret. Dette viser også hvordan motivasjon for å lære et språk ikke nødvendigvis sammenfaller med investering i et språkkurs. Yukas tilfelle ligner det Norton (2013) så hos deltakerne Katarina og Mai, som var høyt motivert for å lære mer engelsk, men sluttet på sine respektive engelskkurs da de ikke følte læreren anerkjente deres ønskede identiteter.

Saki var også motivert for å lære norsk, først og fremst for å kunne bli bedre kjent med nordmenn. Hun investerte mye tid og energi i norskkurset, og møtte alltid opp, selv om hun ikke synes det var spesielt gøy i timene. Før eksamen fortalte hun at hun satt oppe til langt på natt for å forberede seg så godt som mulig. Hvordan kan vi forstå den store innsatsen hun la i norskkurset?

Det var ikke like lett å komme inn på Saki som det var med de andre deltakerne, men fra fortellingene hennes kan vi likevel forstå en del om hvem hun er, og ønsker å være. Som presentert i 4.4.1, så toppkarakterer ut til å være viktig for Saki. Hun jobbet hardt med skolearbeidet, var blant de beste elevene på videregående, og kom senere inn på et

---

<sup>56</sup> Noe som for seg selv, derimot, kunne vært forstått som integrativ motivasjon (Gardner & Lambert 1959, 1972)

eliteuniversitet. Saki hadde vært vant til at innsats ledet til gode resultater, og det kan være en av grunnene til at den dårlige karakteren hun fikk på norskkurset ble et stort sjokk for henne. Et sjokk som kan forstås hvis vi tolker Sakis innsats som en måte å beholde identiteter som *student som får gode resultater* eller *flink student*. Dette er identiteter som passer inn i hva som kan ha vært et forestilt fellesskap som Saki så ut til å orientere seg mot, nemlig *japanske elitestudenter*. Bruner (1987) mener mennesket forstår erfaringene sine som en del av et større og, i det minste for dem selv, meningsfullt narrativ (se også 2.3.2). Da hun fikk den dårlige karakteren, var det kanskje selve livsnarrativet hennes, fortellingen om hvem hun er, som ble utfordret. De Fina og Georgakopoulou (2012:160-161) påpeker hvordan mennesket forsøker å gjenetablere koherens i livsnarrativet gjennom interaksjonen med andre. Da jeg møtte henne for første gang etter hun hadde fått karakteren, var dette sjokket det første hun ville fortelle om, og samtalen med meg var kanskje nettopp en del prosessen for å bygge opp igjen et sammenhengende livsnarrativ. På samme måte så vi hvordan Katarina i Nortons (2013) studie opplevde det som svært opprørende å ikke bli anerkjent som legitimt medlem av et forestilt fellesskap av *høyt utdannede fagfolk*.

Var norskklasserommet støttende for forhandlinger om identitetene Saki kjempet for å ivareta? Det faktum at en gruppe medstudenter hadde et forsprang hun vanskelig kunne ta igjen, og at hun selv var blant de svakere i klassen, kan ha gjort det vanskelig å forhandle om en identitet som *flink student* i norskklasserommet. Hun ble stadig minnet på dette ved at hun blant annet var en av få som ikke forsto oppgavene og hva læreren sa (se 5.2.3), og at det var flere situasjoner i gruppe- og pararbeidet der hun følte at medstudentene nærmest fungerte som lærere for henne (se 5.2.1). Identiteter konstrueres hovedsakelig i relasjon mellom *selvet* og *den andre* (Bucholtz & Hall 2005), og nettopp disse møtene med andre studenter Saki så på som flinke, kan ha bidratt til hennes bilde av seg selv som *svak student* i denne konteksten. Hun hadde likevel sjansen til å vise for lærerne på eksamen at hun også i Norge kunne være en *student som får gode resultater*, og dette hjelper oss å forstå den betydelige innsatsen helt til siste natt før eksamen, til tross for at hun under et intervju fortalte at hun egentlig hadde gitt opp før dette. Som nevnt ovenfor var overraskelsen over den dårlige eksamenskarakteren derfor ikke uventet.

Saki var fortsatt motivert for å lære mer norsk, men valgte å ikke melde seg opp til norskkurs neste semester fordi hun følte hun hadde nådd grensen for hva som var mulig for henne å oppnå karaktermessig. Hun valgte kanskje derfor å investere kreftene sine i andre emner, hvor hun i det minste hadde muligheten til å få resultater som passet bedre overens med hennes

identiteter. Dette er enda et eksempel på at om ikke innlærere får forhandlet frem, eller anerkjent, ønskede identiteter, kan det føre til at de unngår å oppsøke gunstige læringssituasjoner til tross for høy motivasjon.

Ayakos fortelling er kanskje den letteste å forstå, men viser samtidig hvor ambivalent og komplekst forholdet mellom innsats og identitet kan være. En gjennomgående tråd i dagbøkene hennes var alt arbeidet hun la i norskkurset. Men det var også en fortelling om hvordan denne innsatsen ikke ble anerkjent i klasserommet. Ayako fortalte at læreren aldri sjekket lekser, og tilbakemeldingene Ayako fikk dreide seg om prestasjonene hennes, og ikke innsatsen. Til tross for at hun tidligere hadde klart å oppnå høye ferdigheter i engelsk, og også noe i fransk, klarte hun denne gangen ikke å holde følge med resten av klassen, og det ble vanskelig å prestere så godt som dem, selv med stor innsats (se også 5.2.1).

Tilsynelatende enkle dagbokpassasjer om lærerens manglende gjennomgang av leksene, kan derfor forstås som forhandlinger, også med meg som forsker, om å få anerkjent en identitet som *flittig og hardtarbeidende student*, en identitet hun ikke opplevde at ble anerkjent i norskklasserommet. Snarere tvert imot følte hun at læreren og medstudentene tilla henne en subjektposisjon som *lat og dum student*, noe som ble forsterket av episodene der Ayako opplevde å miste ansikt foran hele klassen. I en slik situasjon hadde det ikke vært overraskende om Ayako sluttet på norskkurset, eller unnlot å dra til undervisningen, slik mange andre studenter som slet med å henge med gjorde. Likevel fortsatte hun til siste slutt med full innsats.

Kanskje var det å slutte på kurset uaktuelt, nettopp fordi det hadde brutt med Ayakos sterke identitet som *flittig og hardtarbeidende student*, altså en som ikke gir opp selv om hun møter motstand. Fortellingene hennes om medstudenter som ikke var flittige, eller som sluntret unna (som vi så i kapittel 4.3.3), kan også ses på som en posisjonering i en motsetning til disse studentene, og dermed en bekreftelse på at hun selv er en som jobber hardt med studiene. Ayako hadde også en siste sjanse til å vise læreren hva hun kunne på eksamen, og gleden over at hun klarte det, kom tydelig frem i det siste intervjuet. Til tross for at fortellingene om norskkurset hadde vært nesten utelukkende negative frem til det siste intervjuet, var hun positiv da hun så tilbake på erfaringene fra kurset da vi møttes siste gang i februar. Hun trakk spesielt frem at erfaringen med å klare seg gjennom tunge tider hadde gjort henne sterkere. På samme måte som med Saki, var kanskje Ayakos siste samtaler med meg om hvordan norskkurset hadde vært, et forsøk på å omfortolke en rekke identitetstruende erfaringer tilbake

til et koherent livsnarrativ (Bruner 1987) og bilde av seg selv som *flittig og hardtarbeidende student*. Spørsmålet er om hun hadde vært like positiv om hun på eksamen ikke hadde fått vist læreren at hun var nettopp det. Som med Yuka og Saki, var Ayako fortsatt motivert for å lære mer norsk. Hun valgte likevel å ikke melde seg opp til norskkurs påfølgende semester, da de negative opplevelsene det første semesteret, og mangelen på samtaletrening, gjorde at hun heller ville prøve å lære mer på egen hånd.

Deltakernes innsats i norskkurset og andre aktiviteter kan altså i stor grad forstås som investering i ønskede identiteter, og kan begrenses eller støttes av faktorer ved praksisfellesskapene de deltar i.

# 7 Avslutning

Den overordnede problemstillingen i denne flerkasusstudien var «*Hvordan kan vi forstå fire japanske studenters deltakelse i norskklasserommet?*», som ble drøftet på bakgrunn av svarene på forskningsspørsmålene:

- a) *Hvordan deltar studentene i norskklasserommet, i fagklasserommene og i andre fellesskap i hverdagen?*
- b) *Hva slags muligheter for deltakelse har studentene i norskklasserommet?*

De japanske studentenes deltakelse ble undersøkt i lys av teorier om læring som deltakelse i praksisfellesskap (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998), habitus (Bourdieu 1991), identitet (Bucholtz & Hall 2005; Norton 2013; Weedon 1997), investering (Norton Peirce 1995) og makt (Bourdieu 1991; Norton 2013). Datagrunnlaget for analysen var deltakernes personlige narrativer (De Fina & Georgakopoulou 2012) fra dagbøker og intervjuer, som ble samlet inn og utført over en periode på et halvt år. Nedenfor gir jeg en oppsummerende drøfting av studiens konklusjoner, og ser på hva de ulike fortellingene og funnene presentert i kapittel 4, 5, og 6, har gitt oss av innsikt.<sup>57</sup> Det gjøres også rede for studiens teoretiske og pedagogiske implikasjoner, før jeg til slutt peker på begrensninger ved studien og foreslår aktuelle temaer for videre forskning.

## 7.1 Konklusjoner

I en flerkasusstudie som dette, er hvert kasus et dypdykk i et enkeltindivids opplevelse, og maler et bilde som ikke trenger å være representativt for andre japanske studenter, eller fjernstudenter. Det er heller ikke studiens hensikt å gjøre noen statistisk generalisering ut ifra deltakerne som et representativt utvalg (som redegjort for i kapittel 3.5). Yuka, Kenta, Ayako og Saki har likevel fortalt oss hvordan et norskklasserom *kan* oppleves for studenter fra disse gruppene.

De viser oss også hvordan kategorier som «japansk student» og «fjern-student, på ingen måte, er tilstrekkelige for å forstå deltakelsen deres. Enkelte tidligere studier har forstått japanske studenters passivitet i klasserom som hovedsakelig et kulturelt trekk (King 2014; McVeigh

---

<sup>57</sup> Svarene på forskningsspørsmålene er allerede gjort rede for i kapittel 5.1 og 5.2, og vil derfor ikke bli gjentatt eksplisitt her.

2002), mens andre har advart mot å ty til kultur som viktigste forklaringsmodell (Cheng 2000; Shao & Gao 2016) (se også 2.1). Denne studien viser at studentenes deltakelse i de ulike settingene som er undersøkt, trolig til en viss grad kan forstås i lys av deres bakgrunn, men at den først og fremst må forstås av kontekstuelle og individuelle faktorer.

Flere av deltakerne fortalte selv om hvordan de var vant til andre samtaleformer og en annen klasseromskultur fra hjemlandet. Med Bourdieus teorier kan vi forstå hvordan slike vaner utgjør deltakernes habitus (Bourdieu 1991; se også 2.1), og at den kan være vanskelig å endre. Kultur er derfor trolig en faktor som kan belyse *noe* av det funnet som viste at deltakerne var tause og passive i så mange settinger, og hvorfor de synes det var vanskelig å tilpasse seg nye måter å interagere på.

Hvem deltakerne er som individer, er også en viktig del av bildet, og både deres fortid og ønsker for fremtiden så ut til å påvirke handlingene og opplevelsene deres. Blant annet kan Nortons teorier hjelpe med å forstå deltakernes innsats på norskkurset, og spesielt i fagemnene for Kenta, som investering (Norton Peirce 1995) i ønskede identiteter i forestilte fellesskap de orienterer seg mot (Norton 2013) (se også 2.4 og drøfting i 6.3). Akkurat som deltakerne i Nortons (2013) studie, sto studentene imidlertid ikke fritt til å konstruere ønskede identiteter som de ville, og møtte både overkommelige og uoverkommelige begrensninger i de ulike kontekstene.

Det var for eksempel en stor utfordring for dem å konstruere en identitet som *flink student* i norskklasserommene der de fra start til slutt var blant dem med svakest norskkferdigheter, og hvor det var mange medstudenter som tok norsk veldig mye raskere enn dem. Som Saki så illustrerende fortalte i utdrag 54S, følte hun at hun «startet på minus». Deltakerne prøvde riktignok med høy innsats å konstruere en identitet som *flink student*, slik vi så spesielt i Sakis og Ayakos tilfeller. Men spørsmålet er om ikke studentene i klasserommet hadde så ulike forutsetninger for å ta norsk raskt, at det selv med en stor innsats hadde blitt vanskelig for deltakerne å hevde seg. Det er ikke mulig å si sikkert at utfordringene deltakerne hadde med å lære norsk, hovedsakelig stammet fra at de har et typologisk og leksikalsk fjernt L1. Samtidig fortalte flere av deltakerne at de opplevde norsk som veldig ulikt japansk, og at det gjorde det vanskelig. I tillegg gir forskning på L1s rolle i språklæring (se 1.4.1), og karakterstatistikk (se 1.4.2), indikasjoner på at L1 sannsynligvis var en faktor i hvorfor deltakerne slet så mye med norsk, sammenlignet med mange av deres medstudenter med en «nærere» L1-bakgrunn i forhold til norsk, som deltakerne opplevde at tok norsk mye raskere enn dem. Med bakgrunn i

de narrative dataene er det umulig å si sikkert om vanskelighetene hovedsakelig var relatert til L1, en uvant klasseromskultur, eller andre individuelle og kontekstuelle faktorer. Funnene i studien gir likevel indikasjoner på at deltakelsen uansett bør forstås som «emergent» i et samspill mellom disse, og kanskje også andre faktorer som ikke er fanget opp i denne undersøkelsen.

Språkbakgrunnen deres var imidlertid tydeligvis sentral når det gjaldt hvilke identiteter de konstruerte i norskklasserommet. Interessant nok så det ut til at kunnskapen om at L1-avstand er viktig for språklæring, både åpnet for og begrenset muligheter til å innta nye og sterkere identiteter. For Kenta kan det ha hjulpet ham til å ikke forstå seg selv som *dum og mindre flink student*, bare fordi de andre tok norsk så mye lettere enn ham. Både Yuka og Ayako, derimot, forsto at L1 var viktig, men ga inntrykk av at de ikke ville at det skulle være en faktor som gjorde at de kunne bli sett på som å ha en ulempe på noe vis. De ville selv vise læreren og medstudentene hva de kunne, og gjennom det fritt konstruere en identitet uavhengig av deres L1. Det var derfor ikke nødvendigvis befriende for deltakerne å få vite at norsk kunne være ekstra vanskelig for japanske studenter.

Lave og Wengers (1991; Wenger 1998; se også 2.2) rammeverk om praksisfellesskap hjelper oss også å forstå hvordan deltakerne ble støttet, eller hindret, i å konstruere nye sterke identiteter og bevege seg mot en mer sentral deltakelse i klasseromsfellesskapet. Særlig Yukas, og til en viss grad Sakis, norskklasserom så ut til å være spesielt støttende, hvor interaksjonen mellom medstudentene var preget av respekt og en forpliktelse til gjensidig læring, selv med store nivåforskjeller. Med unntak av Yuka, forble deltakerne likevel perifere og tause medlemmer av fellesskapet hele semesteret.

Vi så også at tausheten deres i ulike kontekster kan belyses med hjelp av Bourdieus teorier om symbolsk kapital og legitim diskurs (Bourdieu 1977a; 1991; se også 2.5). I kontekster hvor deres kulturelle kapital var anerkjent, altså symbolsk, hadde de en taleplattform som kan ha gjort det lettere for dem å ta ordet og delta mer aktivt i klasserommene og i andre samtaler (som drøftet i kapittel 6.1 og 6.2). Kenta hadde for eksempel diskusjonsferdigheter og fagkunnskap som var verdsatt i fagklasserommene og i interaksjon med andre medstudenter på fritiden. Den aktive deltakelsen hans i disse situasjonene står i sterk kontrast til den svært perifere rollen han hadde i norskklasserommet, en setting hvor slik kulturell kapital ikke var like verdifull.



Symbolisk kapital er likevel ikke tilstrekkelig som forklaringsmodell, og deltakelsen må *samtidig* ses i sammenheng med teorier om identitet (Bucholtz & Hall 2005; Norton 2013; Weedon 1997; se også 2.3). Den store forskjellen i aktivitetsnivå hos Kenta kan nemlig også belyses av hans ønskede identitet som en *akademisk anlagt student*, og en orientering mot et forestilt fellesskap av akademikere og studenter med høye faglige mål. Denne identiteten var det vanskeligere å få anerkjent i norskklasserommet, og han trengte ikke norskferdigheter for å få den anerkjent i andre kontekster.

Det samme så vi hos Yuka, som var den eneste deltakeren som utover i semesteret begynte å ta ordet også i plenum i norskklasserommet. Denne forandringen kan forstås i lys av *både* hennes voksende symbolske kapital i norskklasserommet, *og* hennes kamp for å konstruere en ønsket og sterkere identitet som en *selysikker person som kan bryte med det typiske japanske handlingsmønsteret*. I fagklasserommene, og i situasjoner i hverdagen, var det derimot vanskelig å være denne ønskede personen. Men i norskklasserommet med en lærer som anerkjente hennes medbrakte kulturelle kapital og støttet hennes forhandlinger om en ønsket identitet, var hun en legitim taler til tross for sin relativt perifere posisjon som en av de svakeste studentene i klassen.

Den symbolske kapitalen deres så også ut til å være avgjørende for hvor lett det var å ta ordet *utenfor* klasserommene. Noen av deltakernes fortellinger gir indikasjoner på at enkelte vestlige studenter hadde et stereotypisk bilde av asiatiske studenter som sjenerte og «klikkete»,<sup>58</sup> og at de tidvis ikke virket interesserte i å høre deltakernes synspunkt i samtaler (se drøfting av dette i 6.2). Det er ikke mulig å si noe om hvor utbredt dette var på campus, men det kan ha vært en medvirkende faktor i at deltakerne opplevde at det var vanskelig å «gjøre seg interessante» for spesielt vestlige studenter. Kenta prøvde veldig hardt å finne ut hva «de andre» ville ha som han kunne tilby, og klarte etter hvert i stor grad å gjøre seg til en aktiv og legitim taler, også med vestlige studenter. Men det er likevel vanskelig å gi et helhetlig bilde av hvorfor det var vanskelig for deltakerne å delta i slike samtaler. De noe begrensede engelskferdighetene deres var nok også en faktor. Det samme var trolig habitusen, da de fortalte selv at andres samtaleformer ofte opplevdes som veldig uvante. I tillegg er det sannsynlig at symbolisk kapital var en viktig faktor, spesielt når vi sammenligner med språkutvekslingen de deltok i. Der var det veldig lett for deltakerne å ta ordet, noe vi kan forstå når vi vet at samtalepartnerne deres var veldig interessert i deres lingvistiske og

---

<sup>58</sup> Samtidig kan man si at deltakerne også hadde et noe stereotyp bilde av de vestlige studentene de fortalte om.

kulturelle kapital. Viktigheten av symbolsk kapital for å gjøre seg til en legitim taler, kjenner vi også igjen fra funnene i blant annet Nortons (2013) og Moritas (2004) studier.

Studien viser altså at deltakelsen til Yuka, Kenta, Ayako og Saki, ikke bare må forstås i lys av deres «fjerne» L1-bakgrunn og habitus formet av vaner og erfaringer fra hjemlandet, men kanskje først og fremst i lys av deres vekslende symbolske kapital mellom ulike kontekster, deres investering i aktiviteter som gir muligheten til å forhandle om sterkere identiteter og som språkinnlærere støttet eller begrenset av trekk ved norskklasserommene som praksisfellesskap. Og de må ikke minst forstås som sammensatte og situerte individer med sine unike historier, personligheter og ønsker for fremtiden.

## 7.2 Teoretiske og pedagogiske implikasjoner

Som vist i 7.1 bekrefter studien at teorier om habitus, identitet, makt og investering kan være nyttige for å forstå situerte språkinnlærere i komplekse kontekster, og at det ikke ville vært tilstrekkelig å forstå deltakelsen deres som primært kulturelt betinget, og innsatsen deres i språklæringsaktiviteter som drevet av kun integrativ eller instrumentell motivasjon (slik det blant annet advares mot i henholdsvis Shao & Gao 2016; og Norton 2013).

Rammeverket til Lave og Wenger (1991; Wenger 1998) har også vist seg å være nyttig i analysen av norskklasserommet som et praksisfellesskap, samtidig som det må bemerkes at det *er* forskjeller mellom arbeidsplasser, som Lave og Wenger primært har bygd modellen rundt, og språkklasserom. Det gjelder spesielt lærerens spesielle og mektige posisjon som det *eneste*, i det i minste i utgangspunktet, sentrale medlemmet. Et annet spørsmål er også om hvor grensen går for hva som kan kalles et praksisfellesskap. Må det ha alle trekkene skissert i Lave og Wenger (1991), eller kjennetegnene som Wenger (1998) mener det bør ha? Hvor går grensen for at en gruppe studenter som lærer sammen, ikke lenger kan kalles, og bør analyseres som, et praksisfellesskap? Det er også fortsatt litt uklart om rammeverket, spesielt i Wenger (1998), bør betraktes som kun deskriptivt, eller også som normativt i den forstand at det ofte beskriver hva et «godt» praksisfellesskap er. I denne oppgaven forsøkte jeg å samle slike gunstige trekk i begrepet «støttende praksisfellesskap», men det er fortsatt behov for klargjøring av hva det faktisk innebærer, og om det er empirisk belegg for alle Wengers påstander om hva et «godt» praksisfellesskap er. Det for eksempel indikasjoner på at noen av deltakerne i denne studien ikke nødvendigvis ønsket så mye interaksjon med de andre medstudentene (se 5.2.2). Flere slike spørsmål ved Lave og Wengers teorier er allerede stilt

av Haneda (2006), og oppfordringen hennes til å utvikle et justert rammeverk spesifikt tilpasset L2-klasserommet, står så vidt meg bekjent fremdeles ubesvart. Det er derfor fremdeles behov for en spissing av praksisfellesskap som analytisk verktøy for å forstå L2-klasserom.

Det er også funn som gir pedagogiske implikasjoner, og som kan være nyttige for lærere eller andre ansvarlige ved institusjoner som tilbyr norskkurs. Som nevnt kan en kasusstudie ikke si noe sikkert om utbredelsen av et fenomen, men likevel vil det trolig finnes studenter i andre norskklasserom med *lignende* opplevelser, utfordringer og behov som Yuka, Kenta, Ayako og Saki.

Det viktigste funnet er kanskje, som nevnt i kapittel 7.1, at det er liten grunn til å tro at tause og passive japanske studenter i klasserommet, er slik *hovedsakelig* på grunn av deres språk- og kulturbakgrunn. Det er sannsynlig at individuelle og kontekstuelle faktorer er mer avgjørende, og at det spesielt med støtte *er* mulig for dem å innta sterkere identiteter i klasserommet, som igjen kan gi dem en plattform for mer aktiv og sentral deltakelse.<sup>59</sup> Samtidig må det sies at deltakerne i denne studien ikke nødvendigvis selv ønsket å være mer aktive i *plenum* i klasserommet, og at det også fantes alternative måter for deltakelse som var meningsfulle for dem (slik vi blant annet så med Kenta i kapittel 6.1).

Wenger trekker frem hvor sentralt identitetskonstruksjon er for læring: «[...] to support learning is not only to support the process of acquiring knowledge, but also to offer a place where new ways of knowing can be realized in the form of such an identity» (Wenger 1998:215). Denne studien viser nettopp dette, at norskklasserommet var vel så mye en arena for å konstruere identiteter, som det var å tilegne seg norskkferdigheter. Tilfeller der klasserommet som praksisfellesskap støttet, eller begrenset, deltakernes konstruering av sterkere identiteter, viste seg også å ha effekt på deltakelse, motivasjon og, ikke minst, trivsel i klasserommet.

Samtidig ser vi eksempler på hvor vanskelig det kan være for en lærer å fasilitere for slik identitetskonstruksjon. Det å informere om at L1 kan være en viktig faktor i hvor raskt man tar norsk, så nemlig ut til å både åpne og begrense muligheter for deltakerne. Mens det på en side ga muligheten til å innta sterkere identiteter enn bare det å forstå seg selv som *mindre*

---

<sup>59</sup> Dette ligner også det Shao og Gao (2016) fant i sin meta-studie: «The findings encourage language teachers to involve East Asian language learners in pedagogical activities as these learners are not culturally conditioned to be silent and passive.» (Shao & Gao 2016:1)

*begavet student* fordi man lærte norsk senere enn andre, så vi på en annen side hvordan både Yuka og Ayako opponerte mot å bli posisjonert som å ha en ulempe med deres japanske L1. Som diskutert i kapittel 5.2.1, kan man også tenke seg at ved å informere hele klassen om L1s betydning, tildeler man en svak subjektposisjon til fjern-studenter uten at de har fått vise selv hva de kan, og samtidig en veldig sterk subjektposisjon til nær-studenter. Studien gir altså ingen entydige svar på hvordan dette bør løses, men det forteller igjen hvor viktig det er å se hver student for både hvem de er og hvem de ønsker å være.

Et annet funn er hvordan anerkjennelsen av deltakernes kulturelle kapital, både hjalp dem med å ta ordet og å konstruere sterkere identiteter. Lærerne i norskklasserommene bidro blant annet til dette ved å spørre studentene om hvordan ulike språktrekk var på deres egne språk. Alle deltakerne som opplevde dette satt pris på oppmerksomheten og muligheten til å dele litt om sin egen bakgrunn med medstudentene. Men heller ikke et slikt tiltak er uten fallgruver. Kenta hadde for eksempel lite metakunnskap om japansk språk, og ved å ikke kunne svare godt på slike spørsmål, ble det muligens vanskeligere for ham å forhandle frem en identitet som *akademisk anlagt student*, eller *kunnskapsrik student*, foran medstudentene.

I deltakernes fortellinger hørte vi også om en del andre trekk ved norskklasserommene som de opplevde som positive, og som gjorde det lettere å delta selv med store nivåforskjeller mellom studentene. Det var lagt rette for at studenter som av ulike grunner ikke stilte spørsmål i plenum, fikk spørre læreren om oppklaringer én til én i pausene, etter timen og under par- og gruppearbeid. Inndelingen i par- og grupper, og tydelige oppgaver, så også ut til å hjelpe deltakerne med å bli kjent med hverandre, og til å praktisere norskferdighetene. Dette kunne vært vanskeligere hvis den eneste muligheten for øving var i situasjoner hvor de selv måtte ta ordet. Deltakernes relativt begrensede norskferdigheter gjorde det vanskelig for dem å ta ting på sparket i norskklasserommet, og de satt pris på å få muligheter til å kunne forberede seg godt, spesielt på lytteferdigheter. Når en student sa noe «feil» i Sakis klasserom, fikk læreren alle studentene til å gjenta, og fokuserte dermed på at det var noe vanskelig som alle måtte jobbe med. Saki opplevde det da som mindre skummelt å svare på spørsmål fra læreren. Wenger (1998) oppfordrer til også å se på situasjoner utenfor praksisfelleskapets «kjernevirksomhet» som muligheter til interaksjon og til å bygge tilhørighet. Pausene kan være en slik arena, og både Yuka og Kenta fortalte om at det i deres klasser var lagt til rette for «mingling», noe som kan ha bidratt til den gode stemningen i klasserommet de fortalte om. Språkutveksling arrangert av institusjonen, ga deltakerne gode muligheter til å både praktisere språk og til å få venner.

De store nivåforskjellene i de undersøkte klasserommene, får en til å lure på om det hadde vært hensiktsmessig med en form for organisatorisk differensiering. Men denne studien gir ikke nok innsikt til å trekke noen konklusjoner, og institusjoner bør uansett være oppmerksom på at det også kan ha uheldige konsekvenser. Deltakerne fortalte selv at deling etter for eksempel landbakgrunn, ikke er en god idé fordi det hadde fratatt dem noe de dro til utlandet for å oppleve, nemlig å bli kjent med studenter fra mange andre land. Det kan også tenkes at det på samme måte som med kunnskapen om L1s betydning, også kunne helt fra start begrenset enkelte gruppers muligheter til å konstruere ønskede og sterkere identiteter. Deltakerne uttrykte dog et ønske om det burde vært tilbudt alternative norskkurs med lavere progresjon, og Kenta foreslo et ekstra støttekurs på kveldstid som et supplement til studenter med spesifikke L1. Slik kunne for eksempel japanske studenter få leksehjelp og grammatikkforklaringer på japansk.

### 7.3 Studiens begrensninger og videre forskning

En av grunnene til at jeg ønsket å undersøke fjern-studenters deltakelse, var antagelsen om at L1-bakgrunnen deres kunne by på ekstra utfordringer når de lærer norsk. Men, som nevnt i 7.1, er det ikke mulig å si sikkert om deltakernes utfordringer, eller trekk ved deltakelsen deres, stammer fra L1-bakgrunnen deres. Et aktuelt tema for videre forskning er derfor nærmere undersøkelser av hva det faktisk er som gir så stort utslag i forskjellene i resultater mellom studenter fra ulike land, ved norske institusjoner. Er det bare L1? Deltakerne i denne studien mestret også engelsk i ulik grad. Hvor viktige er andre tidligere lærte L2? I hvor stor grad er kulturbakgrunn en faktor? Eller er det kontekstuelle faktorer som er viktigst? I så fall, hvilke? Denne studien gir indikasjoner på at det er et sammensatt fenomen, og at det trengs mer forskning av både kvantitativ og kvalitativ art for å klargjøre disse forholdene.

Studien har gitt innsikt i hvordan fire *japanske* studenter opplevde norskklasserommet. Det ville derfor vært interessant å forske mer på hvordan studenter med andre bakgrunner, både «fjerne» og «nære», opplever og deltar i norskklasserommene rundt om på norske høyskoler og universiteter. Komparative studier, spesielt med både fjern-studenter og nær-studenter, kunne også gitt verdifull innsikt, ikke minst i hvordan de opplever interaksjon med hverandre. Deltakerne fortalte også om et relativt stort frafall på norskkursene. Hvem faller fra, og hvorfor? Svarene på disse spørsmålene vil være både interessante for SLA, lærere og institusjoner som tilbyr norskkurs.

Det er også indikasjoner på at det finnes diskurser på campus som omfatter stereotyper om studenter fra ulike land. Videre forskning kan kanskje si noe mer om utbredelsen, hva disse ulike oppfatningene er, og eventuelt hva som kan ligge bak dem.<sup>60</sup> Resultatene kan kanskje også brukes av institusjoner for å gjøre tiltak for å skape en mer fordomsfri campus.

Mange av fortellingene handler om interaksjon med lærere og medstudenter. De narrative dataene gir begrensede muligheter for å analysere denne interaksjonen, og i en studie som søker å forstå deltakelse, er det en begrensning at det ikke er samlet inn data fra observasjon og opptak av disse situasjonene. Hensynet til deltakernes anonymitet måtte uansett komme først i dette tilfellet (som forklart i kapittel 3.8). Om mulig, ville det vært nyttig om fremtidig forskning på temaene nevnt ovenfor, også samler inn data fra observasjon og interaksjon.

Denne studien har likevel sine styrker i at den er longitudinell, og at den gjennom detaljerte dagbøker og dyptgående intervjuer på deltakernes eget førstespråk, har gitt innsikt i hvordan deltakerne selv har opplevd og forstått seg selv i sin studiehverdag. Ved å undersøke deltakernes liv også utenfor den konteksten som var hovedfokuset, fikk jeg et bedre grunnlag for også å forstå deltakelsen i norskklasserommet. Det omfattende datamaterialet betydde likevel at jeg ikke kunne nøste opp i alle interessante tråder, og at jeg måtte gjøre begrensinger for å havne innenfor rammene av en masteroppgavene.

---

<sup>60</sup> Det må også sies at det på ingen måte er et nytt funn at det kan finnes stereotype oppfatninger av «orienten» (jf. Said 1978).

# Litteraturliste

- Aambø, Reidun. 2013. Kinesiske studentar i eit norsk studentmiljø: Ein studie om sosial inkludering på Høgskulen i Volda. *NOA: norsk som andrespråk*, 29 (2), 72-103.
- Aambø, Reidun. 2017a. Korleis kan kinesiske studentar gjennomføre eit fagstudium på normert tid med norskkarakteren E? *Skriftserien HVO/MF, Rapport nr. 85/2017*. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2457633>
- Aambø, Reidun. 2017b. Munnleg norsk og kinesiske studentar. Er studiekulturen frå heimlandet ei bru eller ein barriere i språklæringa? *Skriftserien HVO/MF, Rapport nr. 82/2017*. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2434208>
- Ahearn, Laura. 2001. Language and agency. *Annual review of anthropology*, 30, 109-137.
- Andersen, Reidun Oanæs. 2006. *Korrelasjonsundersøkelsen 2006: Sammenlikning av opptakskravene til høyere utdanning som gjelder for Trinn 3-eksamen og Test i norsk - høyere nivå*. Hentet fra [http://www.folkeuniversitetet.info/avd\\_filer/ls/spraaktest/Korrelasjonsundersokelsen\\_2006.pdf](http://www.folkeuniversitetet.info/avd_filer/ls/spraaktest/Korrelasjonsundersokelsen_2006.pdf)
- Andersen, Reidun Oanæs. 2010. Oppriktig talt. Spontane kommentarer fra utenlandske studenter ved universiteter og høgskoler i Norge. I H. Johansen, A. Golden, J. E. Hagen, & A.-K. Helland (red.), *Systematisk, variert, men ikke tilfeldig: antologi om norsk som andrespråk i anledning Kari Tenfjords 60-årsdag*. Oslo: Novus, 49-56.
- Anderson, Benedict. 1991. *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Bamberg, Michael. 2007. *Narrative - state of the art*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bamberg, Michael. De Fina, Anna. & Schiffrin, Deborah. 2007. *Selves and identities in narrative and discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bamberg, Michael. & Georgakopoulou, Alexandra. 2008. Small Stories as a New Perspective in Narrative and Identity Analysis. *Text & Talk: An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies*, 28 (3), 377-396.

- Block, David. 2006. *Multilingual identities in a global city: London stories*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Block, David. 2007a. The Rise of Identity in SLA Research, Post Firth and Wagner (1997). *Modern Language Journal*, 91 (s1), 863-876.
- Block, David. 2007b. *Second language identities*. London: Continuum.
- Block, David. 2010. Researching language and identity. I B. Paltridge & A. Phakiti (red.), *Continuum companion to research methods in applied linguistics*. London: Continuum, 337-349.
- Bourdieu, Pierre. 1977a. The economics of linguistic exchanges. *Information (International Social Science Council)*, 16 (6), 645-668.
- Bourdieu, Pierre. 1977b. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre. 1986. The forms of capital. I J. G. Richardson (red.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press, 241–258.
- Bourdieu, Pierre. 1989. Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory*, 7 (1), 14-25.
- Bourdieu, Pierre. 1991. *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre. 2000. *Pascalian meditations*. Oxford: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre. & Passeron, Jean-Claude. 1977. *Reproduction in education, society and culture* (Vol. 5). London: Sage.
- Bremer, Katharina. Roberts, Celina. Vasseur, Marie-Thérèse. Simonot, Margaret. & Broeder, Peter. 1996. *Achieving understanding: discourse in intercultural encounters*. London: Longman.
- Brinkmann, Svend. 2017. The Interview. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *The Sage handbook of qualitative research* (5. utg.). Thousand Oaks: Sage, 576-599.
- Bruner, Jerome. 1987. Life as Narrative. *Social Research*, 54 (1), 11-32.
- Bucholtz, Mary. & Hall, Kira. 2005. Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach. *Discourse Studies: An Interdisciplinary Journal for the Study of Text and Talk*, 7 (4-5), 585-614.



- Cameron, Deborah. 2010. Sex/Gender, Language and the New Biologism. *Applied Linguistics*, 31 (2), 173-192.
- Carlsen, Cecilie. 2008. *Oppfølging av utenlandske studenter: Korrelasjonsundersøkelse av opptakskrav i norsk, Test i norsk – høyere nivå og Trinn 3-eksamen - Fase 2*. Hentet fra [http://www.folkeuniversitetet.info/avd\\_filer/ls/spraaktest/Fase\\_2\\_Korr.und.pdf](http://www.folkeuniversitetet.info/avd_filer/ls/spraaktest/Fase_2_Korr.und.pdf)
- Chase, Susan E. 2011. The Sage handbook of qualitative research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), (4. utg.). Los Angeles: Sage, 421-434.
- Cheng, Xiaotang. 2000. Asian students' reticence revisited. *System*, 28 (3), 435-446.
- Cook, V. J.. & Newson, Mark. 2007. *Chomsky's universal grammar : an introduction* (3. utg.). Malden: Blackwell.
- Darvin, Ron. & Norton, Bonny. 2014. Social Class, Identity, and Migrant Students. *Journal of Language, Identity & Education*, 13 (2), 111-117.
- De Fina, Anna. & Georgakopoulou, Alexandra. 2012. *Analyzing narrative: discourse and sociolinguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Fina, Anna. & Perrino, Sabina. 2011. Introduction: Interviews vs. 'natural' contexts: A false dilemma. *Language in Society*, 40 (1), 1-11.
- Duff, Patricia A. 2006. Beyond generalizability. I M. Chalhoub-Deville, C. A. Chapelle, & P. Duff (red.), *Inference and generalizability in applied linguistics: multiple perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Duff, Patricia A. 2008. *Case study research in applied linguistics*. New York: Lawrence Erlbaum.
- DuFon, Margaret A.. & Churchill, Eton E. 2006. *Language Learners in Study Abroad Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dulay, Heidi C.. & Burt, Marina K. 1974. Natural Sequences in Child Second Language Acquisition. *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics*, 24, 37-53.
- Dörnyei, Zoltán. 2007. *Research methods in applied linguistics : quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Zoltán. & Ryan, Stephen. 2015. *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.

- Dörnyei, Zoltán. & Skehan, Peter. 2003. Individual Differences in Second Language Learning. I C. J. Doughty & M. H. Long (red.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell, 589-630.
- EF Education First. 2017. *EF English Proficiency Index*. Hentet fra <https://www.ef.no/epi/downloads/>
- Ellis, Nick C. 2006. Cognitive Perspectives on SLA: The Associative-Cognitive CREED. *AILA Review*, 19, 100-121.
- Ellis, Rod. 2015. *Understanding second language acquisition* (2. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Firth, Alan. & Wagner, Johannes. 1997. On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *Modern Language Journal*, 81 (3), 285-300.
- Flick, Uwe. 2009. *An introduction to qualitative research* (4. utg.). Los Angeles: Sage.
- Foucault, Michel. 1972. *The archaeology of knowledge*. New York: Pantheon Books.
- Gardner, Robert C.. & Lambert, Wallace E. 1959. Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian journal of psychology*, 13, 26-72.
- Gardner, Robert C.. & Lambert, Wallace E. 1972. *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley: Newbury House.
- Giddens, Anthony. 1979. *Central problems in social theory: action, structure and contradiction in social analysis*. London: Macmillan.
- Giddens, Anthony. 1995. *A contemporary critique of historical materialism* (2. utg.). Basingstoke: Macmillan.
- Haneda, Mari. 2006. Classrooms as Communities of Practice: A Reevaluation. *TESOL Quarterly*, 40 (4), 807-817.
- Hofstede, Geert. Hofstede, Gert Jan. & Minkov, Michael. 2010. *Cultures and organizations: software of the mind: intercultural cooperation and its importance for survival* (3. utg.). New York: McGraw-Hill.
- Hymes, Dell Hathaway. 1972. On communicative competence. I J. B. Pride & J. Holmes (red.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.

- Jackson, Jane. 2008. *Language, identity, and study abroad : sociocultural perspectives*. London: Equinox.
- Jarvis, Scott. 2011. Conceptual Transfer: Crosslinguistic Effects in Categorization and Construal. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14 (1), 1-8.
- Jarvis, Scott. & Pavlenko, Aneta. 2008. *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York: Routledge.
- Kanno, Yasuko. 2000. Bilingualism and Identity: The Stories of Japanese Returnees. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3 (1), 1-18.
- Kanno, Yasuko. 2003. *Negotiating bilingual and bicultural identities Japanese returnees betwixt two worlds*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- King, Jim. 2013. Silence in the Second Language Classrooms of Japanese Universities. *Applied Linguistics*, 34 (3), 325-343.
- King, Jim. 2014. Fear of the true self: Social anxiety and the silent behaviour of Japanese learners of English. I K. Csizér & M. Magid (red.), *The impact of self-concept on language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 232-249.
- Kinginger, Celeste. 2004. Alice doesn't live here anymore: foreign language learning and identity construction. I A. Pavlenko & A. Blackledge (red.), *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters, 219-242.
- Kinginger, Celeste. 2009. *Language learning and study abroad: a critical reading of research*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kinginger, Celeste. 2013. Identity and Language Learning in Study Abroad. *Foreign Language Annals*, 46 (3), 339-358.
- Kjenstadbakk, Benedicte Post. 2016. "You have one innate problem – du er innvandrere!" *En sosiolingvistisk studie av kvinnelige migrantere investering i norsk språk*. (Masteroppgave), NTNU, Trondheim.
- Klein, Wolfgang. & Perdue, Clive. 1997. The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). *Second Language Research*, 13 (4), 301-347.
- Kramsch, Claire. 2009. *The multilingual subject: what foreign language learners say about about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.

- Kramersch, Claire. 2015. Identity and Subjectivity: Different Timescales, Different Methodologies. I F. Dervin & K. Risager (red.), *Researching identity and interculturality*. New York: Routledge, 211-230.
- Krashen, Stephen D. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kvale, Steinar. Brinkmann, Svend. Anderssen, Tone Margaret. & Rygge, Johan. 2015. *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Labrone, Laurence. 2012. *The Phonology of Japanese*. Oxford: Oxford University Press.
- Lakoff, George. & Johnson, Mark. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Larsen-Freeman, Diane. 2015. Saying What We Mean: Making a Case for "Language Acquisition" to Become "Language Development". *Language Teaching*, 48 (4), 491-505.
- Lave, Jean. & Wenger, Etienne. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luk, Zoe Pei-Sui. & Shirai, Yasuhiro. 2009. Is the Acquisition Order of Grammatical Morphemes Impervious to L1 Knowledge? Evidence From the Acquisition of Plural -s, Articles, and Possessive 's. *Language Learning*, 59 (4), 721-754.
- Markus, Hazel Rose. Kitayama, Shinobu. & Kintsch, Walter. 1991. Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation. *Psychological Review*, 98 (2), 224-253.
- McKay, Sandra Lee. & Wong, Sau-Ling Cynthia. 1996. Multiple Discourses, Multiple Identities: Investment and Agency in Second-Language Learning among Chinese Adolescent Immigrant Students. *Harvard Educational Review*, 66 (3), 577-609.
- McVeigh, Brian J. 2002. *Japanese higher education as myth*. Armonk: Routledge.
- Miller, Jennifer M. 2000. Language Use, Identity, and Social Interaction: Migrant Students in Australia. *Research on Language and Social Interaction*, 33 (1), 69-100.
- Mitchell, Rosamond. Myles, Florence. & Marsden, Emma. 2013. *Second language learning theories* (3. utg.). London: Routledge.

- Morita, Naoko. 2004. Negotiating Participation and Identity in Second Language Academic Communities. *TESOL Quarterly*, 38 (4), 573-603.
- Morita, Naoko. 2009. Language, culture, gender, and academic socialization. *Language and Education*, 23 (5), 443-460.
- Norton, Bonny. 2013. *Identity and language learning: extending the conversation* (2. utg.). Bristol: Multilingual Matters.
- Norton, Bonny. & Gao, Yihong. 2008. Identity, investment, and Chinese learners of English. *Journal of Asian Pacific Communication*, 18 (1), 109-120.
- Norton, Bonny. & McKinney, Carolyn. 2011. An identity approach to second language acquisition. I D. Atkinson (red.), *Alternative approaches to second language acquisition*. New York: Routledge, 73-94.
- Norton Peirce, Bonny. 1995. Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29 (1), 9-31.
- Ochs, Elinor. 1992. Indexing Gender. I A. Duranti & C. Goodwin (red.), *Rethinking context : language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 335-358.
- Odlin, Terence. & Yu, Liming. 2016. *New perspectives on transfer in second language learning*: Multilingual Matters.
- Okamoto, Shigeko. 1995. "Tasteless" Japanese. I K. Hall & M. Bucholtz (red.), *Gender articulated : language and the socially constructed self*. New York: Routledge, 297-328.
- Pavlenko, Aneta. 2001. "How am I to become a woman in an American vein?": negotiation of gender in second language learning. I A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller, & M. Teutsch-Dwyer (red.), *Multilingualism, second language learning, and gender* (Vol. 6). Berlin: Mouton de Gruyter, 133-174.
- Pavlenko, Aneta. 2002. Poststructuralist Approaches to the Study of Social Factors in Second Language Learning and Use. I V. Cook (red.), *Portraits of the L2 user*. Clevedon: Multilingual Matters, 277-302.

- Pavlenko, Aneta. 2008. Narrative Analysis. I L. Wei & M. G. Moyer (red.), *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. Malden: Blackwell, 311-325.
- Pavlenko, Aneta. & Lantolf, James P. 2000. Second language learning as participation and the (re) construction of selves. I J. P. Lantolf (red.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 153-177.
- Pellegrino Aveni, Valeria A. 2005. *Study abroad and second language use: constructing the self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pham, Thuy Thanh. 2016. *Identitetsforhandling gjennom posisjonering; Innvandrere med akademisk bakgrunn i møte med norsk arbeidsliv*. (Masteroppgave), Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/54092>
- Piller, Ingrid. & Takahashi, Kimie. 2006. A Passion for English: desire and the language market. I A. Pavlenko (red.), *Bilingual minds: emotional experience, expression, and representation*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 59-83.
- Rasch, Kate Vivi. 2015. *Når jeg snakker spansk er jeg meg*. (Masteroppgave), Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/48347>
- Said, Edward W. 1978. *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- Schwandt, Thomas A.. & Gates, Emily F. 2017. Case study methodology. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *The Sage handbook of qualitative research* (5. utg.). Thousand Oaks: Sage, 341-358.
- Sfard, Anna. 1998. On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27 (2), 4-13.
- Shao, Qing. & Gao, Xuesong. 2016. Reticence and willingness to communicate (WTC) of East Asian language learners. *System*, 63, 115-120.
- Silverman, David. 2014. *Interpreting qualitative data* (5. utg.). Los Angeles: Sage.
- SIU. 2016. *International students in Norway: Perceptions of Norway as a study destination*. Hentet fra Senter for internasjonalisering av utdanning: <https://www.siu.no/publikasjoner/Alle-publikasjoner/international-students-in-norway-2016-perceptions-of-norway-as-a-study-destination>

- SIU. 2018. Utvekslings- og helgradsstudenter til Norge. Hentet 28.04.2018, fra Senter for internasjonalisering av utdanning: <https://statistikk.siu.no/>
- Stake, Robert E. 2005. Qualitative case studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *The Sage handbook of qualitative research* (3. utg.). Thousand Oaks: Sage.
- Stake, Robert E. 2006. *Multiple case study analysis*. New York: Guilford Press.
- Tenfjord, Kari. Hagen, Jon Erik. & Johansen, Hilde. 2009. Norsk andrespråskorpus (ASK) - design og metodiske forutsetninger. *NOA - Norsk som andrespråk*, 25 (1), 52-81.
- Teutsch-Dwyer, Marya. 2001. (Re)constructing masculinity in a new linguistic reality. I A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller, & M. Teutsch-Dwyer (red.), *Multilingualism, second language learning, and gender*. Berlin: Mouton de Gruyter, 175-198.
- Thagaard, Tove. 2013. *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, Aksel Hagen. 2012. *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vox. 2012. *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Oslo: Vox nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk. Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Lareplan/>.





# Vedleggsoversikt

Vedlegg 1: Transkripsjonskonvensjon og utdrag fra intervjuer og dagbøker

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Instruks til skriving av dagbok

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring og informasjonsskriv

Vedlegg 5: Prosjektvurdering og godkjenning fra NSD

Vedlegg 6: Kodebok fra Nvivo

# Vedlegg 1: Transkripsjonskonvensjon og utdrag fra intervjuer og dagbøker

Transkripsjonskonvensjon	
X: talers initial og kolon	P: forsker, Y: Yuka, K: Kenta, A: Ayako, S: Saki
(.) enkel parentes med punktum	kort pause under 1 sekund
(x) enkel parentes med tall	pause i ca. X sekunder
(( )) dobbel parentes med tekst	kommentar fra forsker om ikke-lingvistiske handlinger som ((sukk)), ((latter)), ((forsker leser høyt fra dagboka)), ((uforståelig))
[[navn på person/sted osv.]] dobbel hakeparentes med hva/hvem som nevnes	kommentarer om hva/hvem som er anonymisert
? spørsmålstegn	spørsmålsintonasjon
- kort strek	stopp, ofte selvkorreksjon eller nøling
[overlapp i tale]	tale der flere snakker samtidig. Eksempel der S begynner å snakke mens P fortsatt formulerer et spørsmål: P: Hva mener du [med det? S: Det jeg] prøver å si er...

## Format for utdrag:

[utdrag nr. X][deltakerens initial] – [dagbok/intervju nr. X] – [måned] [år]

## Yuka

### 1 1Y – Dagbok – Oktober 2017

- 2 新しい文法がわかんないのはまあ仕方ないとして、本文の予習したのに全然ついていけなかったのが悲しかった。。疲れてたから、なんだか気力もわかず……。でも、[[月]]に[[テーマ]]についてのプレゼンを3分するのはたのしみだなー:) 何を喋ろう??
- 3
- 4
- 5 来週?は[[課題]]もあるみたいだし、今までの復習して、[[曜日]]の単語テストの準備して、
- 6 宿題して……。今の限られた時間ではそれだけしかできないけど、やれることがんばろ。

7 ノルウェー語できないと困る事が増えてきたのがモチベーション維持に役立ってる！よかつ  
8 たー。

9 Selv om det ikke er så mye å gjøre med at jeg ikke forstår den nye grammatikken, så var det trist at  
10 jeg ikke klarte å følge med i det hele tatt, til tross for at jeg hadde forberedt meg på teksten. Fordi jeg  
11 er sliten så får jeg liksom heller ingen energi..... Men jeg gleder meg til å holde en presentasjon på 3  
12 minutter om [[tema]] i [[måned]]! :) Hva skal jeg snakke om?? Neste uke (?) skal vi visst ha [[type  
13 aktivitet]] (?), så jeg må repetere det vi har hatt til nå, øve til vokabularprøven på [[ukedag]], gjøre  
14 leksene..... På den begrensede tiden nå får jeg ikke gjort mer enn det, men det jeg får gjort skal jeg  
15 gjøre så godt jeg kan. Jeg opplever oftere å få problemer ved å ikke kunne norsk, og det hjelper meg  
16 å holde motivasjonen oppe. Det er bra!

## 2Y – Dagbok – Oktober 2017

1 授業わけわからん。やる気でないー。  
2 ディクテーションはマジ？テンションがしんどい。ニコニコなんてできん。  
3 Undervisninga gir ingen mening. Motivasjonen uteblir. Diktaten... er det mulig? Slitsomt å holde det  
4 gående. Jeg klarer ikke holde på smilet engang.

## 3Y – Dagbok – September 2017

1 ノルウェー語も撃沈。カコ形の5つのパターン？はなんとなくわかったけど、他の子らの質  
2 問のレベル高すぎてさっぱりついていけん〜。今日から、[[ペースの程度]]すすむようになった  
3 たからまだいいけど、いつ復習したらいいんだ・・・。グループ課題おわったら、[[友達  
4 の名前]]と、復習&予習するんだ！  
5 Norsken var også en katastrofe. De 5 mønstrene av preteritum (?) forsto jeg så vidt, men  
6 spørsmålene til de andre har for høyt nivå, og jeg har ikke sjanse til å henge med.... Det er greit nok  
7 at vi fra i dag har begynt å gjøre [[progresjonshastighet]], men når skal jeg få repetert..... Når jeg blir  
8 ferdig med gruppeoppgaven skal jeg repetere og gjøre forberedelser med [[navn på venn]]

## 4Y – Intervju 2 – Oktober 2017

1 P: 先はノルウェーの授業の良いことを聞いたんだけど、逆に悪いこと (2)  
2 P: I sted spurte jeg om gode ting ved norskkurset, men dårlige ting på en annen side (2)  
3 Y: 授業 ((tenker))  
4 Y: Norskkurset ((tenker))  
5 P: 悪いというのはまあよくなかったことというか、落ち込んだというか  
6 P: Med dårlig mener jeg, sånn, noe som ikke var bra, eller om du har vært lei deg for noe.  
7 Y: 落ち込んだというか  
8 Y: Kanskje ikke lei meg.  
9 P: しんどかったというか、何でも！  
10 P: Eller slitsomt, hva som helst!

- 11 Y: Hmm, ええとね。まずついていくのがしんどい。これは前も言ってるけど、全然時間がと  
12 れないというのはあるんだけど、ついていくのがしんどい(.)時もあるのと、この間おもしろ  
13 かったのは
- 14 Y: Hmm, tjaa. Først og fremst er det slitsomt å henge med. Dette har jeg sagt før, men det er også  
15 sånn at jeg får satt av altfor lite tid, så det er tider det er vanskelig å henge med, (.) og, men det som  
16 var interessant her om dagen
- 17 P: ついていけないというのが(.)何についていけない?ほかの(.)クラスメイトなのか、
- 18 P: Det med å ikke henge med. (.) Hva er det du ikke henger med på? Andre (.) medstudenter eller
- 19 Y: そう!
- 20 Y: Ja!
- 21 P: 先生の言ってることなのか?教科書なのか?
- 22 P: Det læreren sier? Eller læreboka?
- 23 Y: 全部かな。先生の説明が分からない時も結構あるし、ああと他のクラスメイトのほうは  
24 分かってるなという時もいっぱあるし。あと、教科書進むの早いなという時もあるし。(2)  
25 んん、でこの間は形容詞をやつとの、授業で。で、まあ英語と似てるんじゃない、それなり  
26 に。で、なんか、先生は絶対その形容詞の、チャプター[[数字]]だけど、チャプター[[数字]]  
27 の説明を絶対にしてない。[[時間帯]]にクラスがあるから、そこで絶対説明はしたんだけど、  
28 うちの[[時間帯]]のクラスでは絶対先生は説明してないの。で、みんなたぶん思ってたの  
29 「あれ、説明されてないよね」、でもチャプター[[数字]]に行ったんやて。ええってなって、  
30 でチャプター[[数字]]の問題を解く時間が授業中にあったし、宿題もあったんやけど、だれも  
31 言わなくて(.)で、でもそんなに難しくないから、たぶん誰も言わなかったのかなって友達と  
32 よそがとしていたんだけど(.)なんか、なんだろ、でもうちらはすごい困ったの、その[[アジ  
33 ア人]]友達
- 34 Y: Jeg tror kanskje alt sammen. Det er ofte sånn at jeg ikke forstår læreren, og det er mange ganger  
35 jeg tenker at de andre medstudentene forstår mer enn meg. Og også at jeg noen ganger tenker at vi  
36 går fort frem i læreboka. (2) Tjaa, og her om dagen så hadde vi om adjektiv, i timen. Og, det ligner jo  
37 litt på engelsk, på sett og vis. Og så, liksom, og læreren har definitivt ikke gjennomgått adjektiv, i  
38 kapittel [[tall]] altså, definitivt ikke gjort forklaringen i kapittel [[tall]]. Det er et kurs på [[tidspunkt]],  
39 så læreren har garantert forklart det der, men læreren har helt sikkert ikke forklart det på  
40 [[tidspunkt]] hos oss. Og alle tenkte sikkert sånn «Hmm? Vi har jo ikke blitt forklart dette», og så gikk  
41 læreren til kapittel [[tall]]. Jeg tenkte bare sånn «hva!?!», og vi hadde også tid i timen til å løse  
42 oppgaver fra kapittel [[tall]], lekser også, men ingen sa noe (.) og, men det er jo ikke så vanskelig, så  
43 en venn og jeg lot det bli med at det kanskje var derfor ingen sa ifra. (.) Men, liksom, hmm, men vi  
44 sleit jo skikkelig, den [[asiatisk nasjonalitet]] vennen
- 45 P: うちら]というのは
- 46 P: Med vi] så mener du?

47 Y: そう、私と[[アジア人]]友達が困って、先生呼んで、「ここが分からなくて」、でもなんか  
48 (.)二人とも「ここ授業やってないよね」という雰囲気じゃなくて、もう「今日チャプター  
49 [[数字]]やります」と聞いてたから((latter))

50 Y: Ja, jeg og den [[asiatisk nasjonalitet]] vennen min fikk problemer, så vi kalte på læreren og sa «vi  
51 forstår ikke dette», men liksom (.) det var liksom ikke sånn stemning for at vi to kunne si «Vi har jo  
52 ikke gjort dette i timen», og vi hadde allerede hørt «Vi skal gjøre kapittel [[tall]] i dag» ((latter)).

53 P: 何でそんな雰囲気じゃなかった？

54 P: Hvorfor var det ikke en sånn stemning?

55 Y: なんか、今日他にやることが決まって、「今日はチャプター[[数字]]を残った時間にやり  
56 ます」と聞いてて、ここで「チャプター[[数字]]やってないよね」と言って(.)で、チャプ  
57 ター[[数字]]が遅れるよねって思ったのと、あとみんなそんなに困ってなさそうだったの(.)

58 Y: Liksom sånn, det var bestemt at vi skulle gjøre andre ting den dagen, vi hadde hørt «Vi skal gjøre  
59 kapittel [[tall]] resten av tida i dag», og å da si «Vi har jo ikke gjort kapittel [[tall]]» (.), for da tenkte  
60 jeg/vi at kapittel [[tall]] hadde blitt forsinket, og i tillegg så virket det ikke som de andre hadde noe  
61 særlig problemer (.)

62 P: 他の人？

63 P: De andre?

64 Y: うん、「形容詞、わーい！」みたいな感じで、「簡単簡単！」っていう感じだったの  
65 ((latter)) とうのもあって、

66 Y: Ja, det følte som de liksom var sånn «Yeah, adjektiv!», «Kjempelett!» ((latter)). Ja, det også, og

67 P: でもやってないのはみんな一緒でしょう？

68 P: Men det at dere ikke hadde gjort det var vel likt for alle?

69 Y: やってないのは一緒だけど、みんなでも問題解く時、大して困ってなさそうで(.) うちらは  
70 「これ全然分からないよね」とか言って(.)全部先生読んでたんだけど

71 Y: Ja, det at vi ikke hadde gjort det var likt for alle, men når vi løste oppgavene så virket det ikke som  
72 de andre hadde noen særlige problemer, og (.) vi bare sa sånn «Vi forstår jo ingenting». (.) Og  
73 læreren leste opp alt.

74 P: そのやってない(.)文法の(.)問題を解いてたわけ

75 P: Så dere løste (.) oppgaver (.) om grammatikken dere ikke hadde gjort.

76 Y: そうそうそう、で一応教科書はあるから、載ってはいるけど、(2) なんかこの時はどうな  
77 んだろという、載ってない時がやっぱあるんじゃないね、教科書にも(.)うん、困ったね、それ  
78 は((latter))

79 Y: Ja, ja, ja, og det er jo sånn at vi har læreboka, så det står jo der, men (2) liksom da, hva skal jeg si,  
80 noen ganger så står det jo ikke i, i læreboka heller (.) ja, vi fikk problemer da ((latter))

81 P: で、その2人だけ(.)が分からなくて

82 P: Og, det var bare dere to (.) som ikke forsto.

- 83 Y: そう、みんなどうだったか分からないけど(.)見てる感じ(.)うちらはね、こう4ページぐら  
84 いあったんだけど、その解く問題が。うちらが1ページ解いてる間にみんなも終わっとるん  
85 やて ((latter)) で、「あれ」ってなって、でも「絶対習ってないよね」とはなったんだけど、  
86 「みんな4ページも終わってるしな」(.)っていう感じになった。
- 87 Y: Ja, jeg vet ikke hvordan det var for de andre, men (.) så vidt jeg kunne se (.), vi, det var sånn ca. 4  
88 sider, de oppgavene vi skulle løse. Mens vi holdt på med første side var de andre allerede ferdige,  
89 ((latter)) og vi bare «hva?!», men det ble sånn «De har jo garantert ikke blitt undervist i det», men  
90 «Alle er jo ferdige med 4 sider allerede» (.) det ble liksom en sånn følelse.
- 91 P: どう思った? その時
- 92 P: Hva tenkte du? Da.
- 93 Y: やばと思った((latter)) けど、まあでも、これはみんな何とかなってるから、これはあとか  
94 らやれば何とかなるに違いないと思った。 ((latter))
- 95 Y: Jeg tenkte hjelp ((latter)) men, joda, men alle fikk det jo til på et vis, så jeg tenkte at jeg helt sikkert  
96 kunne få det til på et vis hvis jeg gjorde det i etterkant. ((latter))
- 97 P: 別に(.)落ち込んだわけじゃない?
- 98 P: Det var ikke sånn at du ble (.) nedfor?
- 99 Y: Hmm, そのぐらいじゃ落ち込まないかな、最近 ((latter))
- 100 Y: Hmm, i det siste blir jeg ikke nedfor av bare noe sånt ((latter))
- 101 P: え、強くなったってこと?
- 102 P: Hm, mener du at har blitt sterkere?
- 103 Y: 打たれ強くなったのか、え、何かもう、何、悟りというか、もうなんか「やるしかないん  
104 だな」っていう、当たり前だけど「やるしかないよね」って言って、もうなんか(.)諦めだよ  
105 ね、半分。 ((latter)) なんか(.)与えられたこと、自分のできる範囲で「とにかくやりましょう」  
106 っていう、なんか、そんな気持ち ((latter))
- 107 Y: At jeg har blitt mer hardfør, eller, eh, sånn, hva skal jeg si, sånn en forståelse av, eller sånn «Jeg må  
108 jo bare gjøre det» liksom. Det er jo en selvfølge, men å si «Jeg har ikke noe annet valg enn å gjøre  
109 det», og liksom (.) det er jo egentlig resignasjon, sånn halvveis. ((latter)) Liksom, (.) med det jeg har  
110 fått tildelt, innenfor rammene av det jeg kan få til, så er det sånn «Jeg må bare stå på», liksom, en  
111 sånn følelse ((latter))
- 112 P: でも(.)宿題とかやってるでしょう
- 113 P: Men (.) du gjør jo lekser og sånn?
- 114 Y: やってる
- 115 Y: Jeg gjør det
- 116 P: 予習、復習とかやってるでしょう
- 117 P: Du gjør jo forberedelser og repeterer?

118 Y: うん

119 Y: Ja

120 P: それでも(.)ついていけなくて

121 P: Men selv da (.) så henger du ikke med.

122 Y: なんかね、本当に最低限のことしかできてないの、時間がなくて。で予習も(.)やってるけ  
 123 ど、(.)hmm, なんかもみんなもっと予習してんのかなとか、みんなもっと復習してんのかなと  
 124 かは(.)でも、授業の中の発言聞いてたりとかすると(2)((sukk))なんか「ああ、自分たち足り  
 125 てないな」と思うし、たぶん私は一緒にいる[[アジア人]]よりも(.)この子はすごい言語の習得  
 126 がたぶん得意なの。で[[言語]]もしゃべれるし、[[言語]]もそれなりに分かるし、英語私より  
 127 全然できるし、「何が違うんやろな」とよく思うんだけど(.)なんか、その子と一緒に予習  
 128 をしてて、二人ともまったく予習してない状態から2人で一緒に予習をしました。で、授業  
 129 になって絶対その子のほうが分かるとる(2)

130 Y: Det er liksom sånn, jeg får bare gjort det virkelig aller mest nødvendige jeg må gjøre, siden jeg ikke  
 131 har tid. Men forberedelser (.) jeg gjør det, men (.)hmm, jeg lurur på om alle forbereder seg mer og  
 132 sånn, at alle repeterer mer. (.) Men, men når jeg hører på hva de sier i klasserommet (2)((sukk)) så  
 133 liksom tenker jeg/vi «Ah, vi strekker ikke helt til», og jeg kanskje enda mer enn [[asiatisk  
 134 nasjonalitet]] jeg er sammen med. (.) Jeg tror hun er veldig flink til å lære språk. Og hun kan snakke  
 135 [[språk]], og hun forstår en del [[språk]], og er mye flinkere i engelsk enn meg, og jeg lurur ofte «Hva  
 136 er det som er forskjellig?», men (.) liksom, når jeg gjør forberedelser med henne, for eksempel fra en  
 137 situasjon der begge to ikke har gjort noen forberedelser, og vi gjør forberedelsene sammen. Og så  
 138 forstår hun garantert mer enn meg i timen. (2)

139 P: なぜだと思う？

140 P: Hvorfor tror du det er sånn?

141 Y: なんでなんだろう。いや、もう絶対これは脳みそのせいだと思う。本当にこれは昔から思っ  
 142 てたんだけど、(.)何かその、今までにこう習ったことをさ、たぶんみんな、こういろいろ整  
 143 理して、詰め込むんと思うんだけど、頭の中に。なんか、どこ行っちゃうのかなっていつも  
 144 思う。習った(.)習ったっけ、それ、とか((latter))そういうのがよくあって、これはでもノル  
 145 ウェー語だけに限らないで、(.)第二言語で[[言語]]と[[言語]]やったけど、

146 Y: Jeg lurur på hvorfor. Eller, dette må skyldes hjernen tror jeg. Dette har jeg virkelig tenkt lenge, men  
 147 (.) sånn, det man har lært til nå liksom, jeg tror kanskje alle sånn, organiserer det, og stapper det inn,  
 148 i hodet. Liksom, jeg lurur alltid på hvor det blir av. Lærte (.) har jeg lært det? Det der, og sånn  
 149 ((latter)) Ja, sånn er det ofte, men dette begrenser seg ikke bare til norsken, (.) jeg har også tatt  
 150 [[språk]] og [[språk]] som andrespråk.

151 P: [大学の時に？

152 P: [Da du tok bacheloren på universitetet?

153 Y: 大学の時に] で、もう全然(.)え、[[言語]]に至っては単位が取れなかったし、[[言語]]はな  
 154 んとか通ったけど、(.)「これを通さないと、あなたが卒業できないから通すけど」って言わ

155 れた記憶があるから、なんか、なんなんだろう、でも勉強してたんだよ、[[言語]]とかは(3)  
156 けど、なんなんだろうね、なんでだろうね、むしろ聞きたい((latter)) すごく困る  
157 Y: Da jeg tok bacheloren på universitetet.] Og, ikke i det hele tatt så (.), eh, når det gjelder [[språk]] så  
158 klarte jeg ikke ta studiepoeng, og jeg sto så vidt på [[språk]], (.) «Hvis jeg ikke gir deg bestått så får du  
159 ikke vitnemål, så jeg lar deg stå» husker jeg at jeg ble fortalt, så liksom hva skal jeg si, men jeg  
160 studerte det jo, [[språk]] og sånn (3), hva kan det være for noe, hvorfor er det sånn, jeg vil vel heller  
161 spør deg om det ((latter)). Det er problematisk.

162 P: 分からないってこと  
163 P: Det at du ikke forstår.

164 Y: うん、英語に関してもすごい困ってるし、(.) ノルウェー語はね、まだね、始まったばかり  
165 だから、まだちょっと余裕があるんだけど。英語に関しては、日本語は完璧なんだけど、英  
166 語? めっちゃ困るって思う。でも自分の頭の中で何が起こってるんやってめっちゃ不思議  
167 Y: Ja, når det gjelder engelsken sliter jeg veldig, og (.) norsken, der har jeg akkurat begynt, så jeg føler  
168 at jeg fortsatt har litt å gå på der, men. Når det gjelder engelsken så, jeg kan jo japansk helt perfekt,  
169 men engelsken? Jeg synes jeg sliter veldig. Men jeg synes det er veldig underlig hva som skjer inni  
170 hodet mitt.

171 P: なるほどね  
172 P: Jeg skjønner.

173 Y: うん、((latter))  
174 Y: Ja. ((latter))

175 P: でもこの間は [[アジア人]]の子も、自分も  
176 P: Men her om dagen så var det både hun [[asiatisk nasjonalitet]], og deg selv

177 Y: 分からないね  
178 Y: som ikke forsto ja.

179 P: 困って、他は分かってたってこと?  
180 P: som fikk problemer, men betyr det at de andre forsto?

181 Y: そうそうそう  
182 Y: Ja, ja, ja

183 P: なんで他の人のほうが分かってたと思う?  
184 P: Hvorfor tror du de andre forsto bedre?

185 Y: (.) なんでなんだろう (.) [本当に  
186 Y: (.) ja hvorfor det mon tro (.) [Virkelig

187 P: 授業で]取り上げられてない(.)ことだったから  
188 P: I timen] ble det jo ikke forklart (.) så,



189 Y: そうだよ、なんでみんな分かってたのかな (3) え、なんでなんだろう。でも授業で答え合  
190 わせしてもさ、そのなんか、他の子のほうがあってるんだよね (3)  
191 Y: Ja, det stemmer jo. Hvorfor forsto alle mon tro (3) eh, hvorfor det ja. Men selv om vi gikk gjennom  
192 svarene i timen, så, liksom, de andre hadde flere riktige. (3)  
193 P: できてたってこと？  
194 P: At de fikk det til?  
195 Y: できてる、できてる。みんなめっちゃさ、予習、復習してるのかな (3) なんでなんだろう  
196 (.) けど、みんなと同じようにテキストを読んだからさ、同じ (.) 何、その理解できることは  
197 同じなのに、なんでみんなのほうができる？ (.) 分からない。 (7)  
198 Y: Ja, de får det til. Alle er veldig sånn, gjør de forberedelser og repeterer mon tro. (3) Jeg lurer på  
199 hvorfor er det sånn (.) Men, fordi jeg har lest læreboka akkurat som alle de andre, så det er jo det  
200 samme (.) altså sånn, selv om det vi kan forstå jo er det samme, så hvorfor forstår de andre bedre? (.)  
201 Jeg vet ikke. (7)

### 5Y – Intervju 3 – November 2017

(samtale om en ny europeisk student som satt ved siden av Yuka i en time)

1 Y: その、何か問題を解く時に (2) やっぱその私と[[アジア人]]の子は遅いの、解くのが。 (.) で  
2 も  
3 Y: Sånn, liksom, når vi løser oppgaver, (2) så er det jo sånn at jeg og hun [[asiatisk nasjonalitet]] er  
4 trege, til å løse oppgavene. (.) Men  
5 P: 空欄をうむ-埋めるとか  
6 P: Sånn å fy- fylle inn blanke felt og sånn?  
7 Y: そうそうそう。でもなんか、そうそう。ヨーロッパ系の方はさやっぱ速いんやて。 (.) でな  
8 なんかそうなる、なんか一緒にグループでやって、聞けば全部助けてくれるし、ついてく  
9 れるけど、 (.) 結局その相手も解くのも遅くなっちゃって、で、最後に答え合わせをする時  
10 に間に合わなくなっちゃう、答え合わせに。 (.) なんか (.) 「あ、悪いな」と思う、それは。  
11 ((latter)) (5)  
12 Y: Jepp. Men, liksom, ja. De fra Europa er jo da raske vet du. (.) Og når det blir sånn, så, liksom, vi  
13 jobber sammen i en gruppe, og hvis man spør så hjelper de jo, og de følger med, men (.) men  
14 resultatet er jo at det går saktere med oppgavene partneren vår løser, så, vi blir ikke ferdig til vi skal  
15 gå gjennom svarene til slutt. (.) så (.) Jeg tenker liksom «unnskyld» om det. ((latter)) (5)  
16 P: これあった？この[[ヨーロッパ]]の人と  
17 P: Skjedde dette? Med den [[europeisk nasjonalitet]].  
18 Y: あった。そう、でその時はね、あのね、私と、[[アジア人]]の友達と、イタリア人、新しい  
19 人と3人だったの、その日は (.) うん、で、めっちゃ速くて解くのが、で、たぶん、もとも  
20 と他のクラスにいたと思うんだけど、その人は。他のクラスからうちに移ってきたのかなと  
21 思うんだけど。 (.) なんか解くの速いし、文法とかもよく分かってるし、 (.) で、私だけじゃな

22 くて、その[[アジア人]]の友達も (.) なんか「悪い気がするよね」というのを後で言った。  
23 (2) なんかそのうちらが解くの遅いから、(.) なんかそのペース合わせてもらっちゃって、結  
24 局答え合わせ間に合わなくて、(2) なんか「申し訳ないね」みたいな (.) 感じ (3)  
25 Y: Ja, det gjorde det. Ja, og da så, ja, det var jeg, den [[asiatisk nasjonalitet]] venninna mi, og  
26 [[europeisk nasjonalitet]], han nye, oss tre, den dagen. (.) Ja, og så, han er veldig rask til å løse  
27 oppgavene, og, jeg tror han vel egentlig var i en annen klasse, han der. Jeg tror kanskje han flyttet  
28 over til oss fra en annen klasse. (.) Han er liksom så rask til å løse oppgavene, og han forstår  
29 grammatikken og sånn veldig godt, (.) og, det var ikke bare jeg, men hun [[asiatisk nasjonalitet]]  
30 venninna mi også (.), liksom, hun sa etterpå «Det følte litt dårlig gjort, ikke sant». (2) Fordi vi liksom  
31 er så trege til å løse oppgavene, så (.) liksom vi får han til å tilpasse seg oss, og så ender det opp med  
32 at vi ikke rekker alt til oppsummeringen, (2) ja, så det blir sånn «beklager» (.) liksom (3)

33 P: でも、クラスの中でちょっと、こう、差があっても (.) 普通だと思うけど  
34 P: Men, i klasser, så er det vel, sånn, vanlig med litt forskjeller? (.) Tror jeg.

35 Y: ちょっとならね ((latter)) でもさ、なんか、うちらが、じゃあ例えば第5問まであって、第  
36 1問解いてる時に、その人はもう4とか解けちゃうわけ。(2) なんか、(.) その人がじゃあ、  
37 うちらが1解いてる時に、「2に入りました」とかだったらいいよ、もう4が終わりかけと  
38 かだったらさ (.) 「あ、悪いな」と思って ((latter)) だって、あまり一緒にやる意味ないじゃん  
39 (.)  
40 Y: Hvis det bare er litt så ((latter)) Men, liksom, vi da, for eksempel hvis det er 5 oppgaver, så mens vi  
41 holder på med nummer 1, så er han allerede ferdig med 4, ikke sant. (2) så liksom, (.) det hadde vært  
42 greit nok hvis han liksom sier «Nå skal jeg til på nummer 2» mens vi gjør 1, men hvis han straks er  
43 ferdig med 4 liksom (.) «Å, beklager» tenker jeg da ((latter)), ja, det blir jo liksom ikke noe vits å gjøre  
44 det sammen da. (.)

45 P: なるほどね  
46 P: Jeg skjønner.

47 Y: うん  
48 Y: Ja

49 P: 本当は3人で (.)  
50 P: Egentlig så skulle dere tre (.)

51 Y: そうそう、[一緒に  
52 Y: Ja, [sammen

53 P: 一個ずつ]やっていこう  
54 P: gjøre] én og én

55 Y: そう、「ああでもない、こうでもない」って言いながらやっていきただけど (.) でもあ  
56 まりにもレベルが違っていると (.) なんか、それがやりにくいなと思う (4)  
57 Y: Ja, og si «ikke sånn, og ikke sånn heller» mens vi holder på, men (.) hvis nivået er så utrolig  
58 forskjellig, så (.) liksom, det er vanskelig å holde på da synes jeg (4)

- 59 P: その本人は (.) [[ヨーロッパ人の]]子は (.)
- 60 P: Men han, (.) han [[europisk nasjonalitet]] da (.)
- 61 Y: 何も気にしてないと思うよ ((latter)) たぶんね (.) でもたぶんだけど、その、自分、なんか、
- 62 その、先にやることちゃちゃとやっちゃってから (2) なんか、その人ができるところはうち
- 63 らを助けてくれるみたいなタイプだから、その人は (2) うん、なんかそれぞれのやり方でや
- 64 り-なんか、やりやすいようにやっていけばいいんだろうなとは思うけどね
- 65 Y: Jeg tror ikke han bryr seg i det hele tatt ((latter)) kanskje sånn (.), men det er kanskje sånn at, sånn,
- 66 han selv, liksom, ja, gjør det han skal kjøpt først, og etterpå (2) liksom, han er en type som liksom
- 67 hjelper oss med det han selv har fått til, han der. (2) Ja, men jeg tenker vel at det er sånn at hver
- 68 person med sin egen måte kan holde på så det blir greit for en selv.
- 69 P: この時に先生が回る？
- 70 P: Går læreren rundt i slike situasjoner?
- 71 Y: (2) ええとね、基本的には回ってる。(2) そうだね、基本は回ってるね
- 72 Y: (2) Hmm, ja, vanligvis så gjør læreren det. (2) Ja, vanligvis.
- 73 P: でも先生がそれを見るのかな、その (2) あの、全然違うところまできてるんだけど、終わ
- 74 らないよね、これとか
- 75 P: Men, ser læreren det mon tro, det at (2) eh, at dere har kommet til helt forskjellig sted, at dere
- 76 ikke blir ferdige, dette og sånn.
- 77 Y: あ、でも先生はたぶんそこまではあまり気にしてない ((latter))
- 78 Y: Ah, men læreren bryr seg vel ikke om såpass ((latter))

### 6Y – Intervju 1 – September 2017

- 1 P: で、(.) クラスメートは (.) まあ、アフリカ人何人かと、アジア人何人かと
- 2 P: Så, (.) medstudentene (.) ja, det er noen afrikanere, og noen asiater.
- 3 Y: あとはもうヨーロッパ、アメリカ。(2)
- 4 Y: Og resten er fra Europa, og Amerika. (2)
- 5 P: なんか違いがある？
- 6 P: Er det noen forskjell på dem?
- 7 Y: あるある！
- 8 Y: Det er det!
- 9 P: どんな違いがある？
- 10 P: Hva slags forskjeller er det?
- 11 Y: あの、(.) たぶんその出身の国によってさ、習得の速さが全然違うね。ヨーロッパの人は本
- 12 当速いし、なんか、その、先生もその、例えば「ドイツ語だとどう言う？」とか、「フラン
- 13 スだとどう言う？」「スペインだとどう言う？」というのを授業の中でちょこちょこ聞いて

- 14 くれるのね、先生が。で、やっぱりその子たちの答えを聞くと、ノルウェー語と似てたりと  
 15 か、共通点があったりするし、
- 16 Y: Ehh, (.) avhengig av hjemlandet vel, så er jo hastigheten på læringen helt forskjellig. De fra Europa  
 17 er virkelig raske, og sånn, liksom, læreren da, for eksempel, spør jevnlig sånn i timen «Hvordan er det  
 18 på tysk?» og sånn, «Hvordan sier dere det i Frankrike?», «Hvordan sier dere det i Spania?» og sånn,  
 19 læreren altså. Og, når jeg hører svarene så er det jo sånn at de ligner på norsk og sånn, at de har ting  
 20 til felles og sånn.
- 21 P: え、ちょっと待って。先生がドイツ語の  
 22 P: Eh, vent litt. Læreren, om tysk
- 23 Y: そう、ドイツ出身とかの子に、「ドイツだとこれは何と言うの?」とか  
 24 Y: Ja, til de fra Tyskland, «Hva heter dette i Tyskland?» og sånn
- 25 P: 聞く?  
 26 P: Læreren spør dere?
- 27 Y: そうそうそう。で、うちらもおもしろいしね、それは。「そんな似てるんだ」とかいうの  
 28 があるから、やっぱりそのヨーロッパの子 (.) は (.) なんか習得も速い気がする ((fnis)) (2)  
 29 Y: Ja, det stemmer. Og, det er jo gøy for oss også, det der. Det blir sånn «Å, ligner det så mye!» og  
 30 sånn, så jeg føler liksom sånn at de fra Europa (.) de (.) lærer veldig fort liksom. ((fnis)) (2)
- 31 P: じゃあ、中国-、マンダリンとか、日本語は (.) どう?とか  
 32 P: Så, kinesi-, mandarin og sånn, og japansk (.) liksom «Hvordan er det der?»
- 33 Y: うん、たまに聞いてくれるけど、まあ、「全然違うね」という結論になるいつも  
 34 ((latter))  
 35 Y: Ja, læreren spør noen ganger, men, tja, konklusjonen blir jo alltid «Det er jo helt forskjellig»  
 36 ((latter))
- 37 P: それ聞かれてどう思う?その日本語はどうとか (.)  
 38 P: Hva synes du om å bli spurt om det? Om hvordan det er på japansk og sånn (.)
- 39 Y: え、なんか、なんだろう (.) どうか、うん、おもしろいよ、それは、聞いてくれて。「こ  
 40 んなに、全然違うんだよ」とかみんなに分かっておもしろいし、うん、いいことだと思う、  
 41 いろいろ聞いてくれるの。(3)
- 42 Y: Eh, liksom, hva skal jeg si (.) hva, ja, det er gøy det, når læreren spør. Det er gøy når de andre  
 43 forstår sånn «Det er helt forskjellig!», og, ja, jeg synes det er bra, at læreren spør om sånne  
 44 forskjellige ting. (3)
- 45 P: でもやっぱりなんか差があるってことかな、[クラスメート  
 46 P: Men, det er vel kanskje sånn at det er ulikheter, [mellom medstudentene
- 47 Y: あ、そう。]そうだね、やっぱり出身とかによって差があるのは感じるな。(2)ただ、  
 48 Y: Åh, ja.] Ja, det stemmer. Jeg føler at det er ulikheter avhengig av hvor folk kommer fra og sånn. (2)  
 49 Men

50 P: なんで差があると思います？  
51 P: Hvorfor tror du det er ulikheter?  
52 Y: なんで？ どういう風になってこと？ それとも  
53 Y: Hvorfor? På hvilken måte mener du? Eller  
54 P: なぜなぜそもそも速い人と、[そうじゃない人  
55 P: Hvorfor finnes det i utgangspunktet de som tar det raskt, [og de som ikke gjør det  
56 Y: やっぱ母語と]似てるからじゃないのかな。そういうの感じるし。ただなんかその、なん  
57 ていうのかな、うちのクラスでいいなと思うのは、いろんな性格の人がいるわけじゃん。ど  
58 んどん質問ができる子もいるし、1人で勉強したい人もいるし(.)でも、(.)なんかそのみん  
59 なが、なんというのかな、(.)平等というか、そのいっぱい質問する人たちだけが、いっぱい  
60 勉強できるわけじゃないというか、でもなんかみんながすごい勉強できるように工夫されて  
61 るし、そのじゃあ、会話の練習で、自分の友達じゃない子と当たっても、(.)なんかみんなす  
62 ごいニコニコ、(.)一緒に練習するっていう感じで(2) なんか  
63 Y: Jeg tror vel det er fordi] morsmålet ligner vel. Jeg føler det, men liksom sånn, hva skal jeg si, det jeg  
64 synes er bra med vår klasse er at vi er jo folk med mange forskjellige personligheter. Det er de som  
65 spør masse spørsmål, og det er noen som vil studere for seg selv. (.) Men, (.) alle er liksom, hva skal  
66 jeg si, (.) likestilt, eller sånn, de som spør mye er ikke de eneste som kan få studert mye liksom, men  
67 sånn, det er lagt til rette for at alle skal få studert masse, og, under snakkeøvelser, selv om du  
68 kommer sammen med noen som du ikke er venn med, (.) så smiler alle og er glad liksom, (.) liksom at  
69 man øver sammen (2) liksom  
70 P: なんで、そんな、なんか、勉強しやすい(.) [環境  
71 P: Hvorfor, er det liksom, sånn, miljø (.) som det er lett å studere  
72 Y: Hmm], [それはたぶん  
73 Y: Hmm], [Det er nok  
74 P: にしてるのは]なぜかな  
75 P: Hvorfor gjøres] det slik?  
76 Y: どうだろう、そのほうが、なんだろうね、やっぱみんな楽しいし、それはたぶん先生の工  
77 夫もあるし、(.) hmm、なんだろうな。でもその1人でやるよりは、一緒に[友達とやったほ  
78 うが  
79 Y: Hvorfor det mon tro, det er vel, hvorfor det ja, det er jo gøy for alle, og det er nok fordi læreren  
80 planlegger det slik, (.) hmm, hvorfor det ja. Men heller enn å gjøre det alene, så er det å gjøre det  
81 [sammen med og med venner  
82 P: ((uforståelig))] なんというか、発言-、発言しやすいってこと？  
83 P: ((uforståelig)) Hva skal jeg si, å ta ord-, mener du at det er lett å ta ordet?  
84 Y: うん、発言しやすいし、なんか、どんな人でも勉強しやすい。例えば、じゃあ、(.) 「はい」  
85 って手をあげて発言-、え、なんか、質問とかできなくても、そのグループでとか、2人で

- 86 練習する時間、問題を解く時間というのが絶対用意されてるから、困ったときに、ここで自  
87 分の友達、もしくは、その時にのペアの子に聞けるようになってるし。この時にすごい先生  
88 が回ってくれるから、分からなかったら、そこで先生にも聞けるし
- 89 Y: Ja, det er lett å ta ordet, og liksom, det er lett å studere for alle slags personer. For eksempel, (.) Å  
90 si «Ja!» og rekke opp hånda, uttale-, eh, liksom, selv om du ikke kan spørre, så når man er i grupper,  
91 når man øver to og to, det er garantert satt av tid til å løse oppgaver, så hvis du har problemer, kan  
92 du da spørre dine egne venner, eller den du er i par med da. I disse situasjonene går læreren mye  
93 rundt til oss, og hvis du ikke forstår, kan du spørre læreren da.
- 94 P: じゃあ、みんなの前で手をあげなくても、  
95 P: Så, selv om du ikke rekker opp hånda foran alle, så
- 96 Y: うん、そうそう  
97 Y: Ja, det stemmer.
- 98 P: 聞けるチャンス  
99 P: er det muligheter der du kan spørre.
- 100 Y: 聞ける。で、授業終わってからも (.) 全然聞けるし、(.) うん、なんかすごい平等に勉強が  
101 できるというか、誰が得する、損するみたいなのではないと思う (4)
- 102 Y: Det kan du. Og, selv etter timen er ferdig (.) så kan du enkelt spørre, (.) ja, at man liksom kan  
103 studere veldig likestilt eller sånn, at det er noen som tjener eller taper på det, sånn er det ikke mener  
104 jeg. (4)
- 105 P: その、なんというかな、みんなが気持ちよく勉強出来る理由は？  
106 P: Det, hva skal jeg si, hva er grunnen til at alle kan studere så lettsinnet?
- 107 Y: うん、そのクラスの雰囲気をつぶん先生が作ってるというのと、(2) 授業に工夫はされて  
108 る気がするな、やっぱり。
- 109 Y: Ja, det at det nok er læreren som lager den stemninga i klassen, og (2) at det er tilrettelagt for det,  
110 sånn føler vel jeg det.
- 111 P: どんな工夫？  
112 P: Hva slags tilrettelegging?
- 113 Y: うん、(.) その、誰かと何かをする時間が[とられてる。  
114 Y: Ja, (.) Sånn, at det er satt av tid til at man [gjør noe med andre.
- 115 P: というのは]そのグループ[ワーク  
116 P: Altså], sånn gruppe[arbeid
- 117 Y: そうそう[そう  
118 Y: Ja,, ja,] [ja
- 119 P: ペア]  
120 P: Par]

- 121 Y: とか、その、もう 1 人のそのやめちゃったほうの子のクラスには「宿題は全部自分でやっ  
 122 てきてね」ポン！っていう感じなんだけど、[[時間帯]]、その「ここが宿題」で、[[時間帯]]、  
 123 「友達と相談しながらやってみて」っていう時間が、(.)あるから、[うちは  
 124 Y: Og sånn. Den, i den klassen der hun andre som har sluttet gikk, var det sånn «Leksene gjør du på  
 125 egen hånd!», vær så god liksom, men hos oss [[tidspunkt]], så er det sånn «Dette er leksene», og så  
 126 [[tidspunkt]] så er det tid til liksom sånn «Prøv å gjøre dem mens du samarbeider med vennene dine».  
 127 (.) sånn er det, [hos oss
- 128 P: 授業内に、]  
 129 P: I timen,]
- 130 Y: そうそうそう  
 131 Y: Ja, ja, ja
- 132 P: 宿題を  
 133 P: så gjør dere lekser
- 134 Y: だから、助かるよね、そこで質問もできるし、(.)なんか「あ、この子と自分は同じとこで  
 135 躓いてるんだ」っていうこととかも、発見ができておもしろいし (7)  
 136 Y: Derfor så hjelper det, for da kan vi spørre da, (.) og så er det også sånn «Åh, den personen sliter på  
 137 samme sted som meg», som man kan oppdage, og det er interessant. (7)
- 138 P: なるほど  
 139 P: Jeg skjønner.

### 7Y – Dagbok – Oktober 2017

- 1 もーほんと疲れた。目あわせたら何か言わなきゃな気して顔あげれんし・・・。
- 2 [[課題のテーマ]]たのしい。どうして自分だけできないんだろ？
- 3 ついさっき習った単語もわかんないし、文の内容の穴うめもできない。(ノルウェー語&英
- 4 語) 合宿するぞ
- 5 Å, jeg er så sliten. Hvis jeg ser noen i øynene føler jeg at jeg må si noe så jeg klarer ikke løfte hodet
- 6 engang... Det er gøy med [[gjennomgått tema]]. Hvorfor er det bare jeg som ikke forstår? Jeg forstår
- 7 ikke ordene jeg nettopp lærte, og jeg får ikke fylt inn hullene i innholdet i setningene (både norsk og
- 8 engelsk). Jeg må dra på treningsleir.
- 9

### 8Y – Dagbok – Oktober 2017

- 1 相変わらず理解度は低いけど、なんでかな？たのしかった。
- 2 読む練習たくさんあったのと、予習してあったのが大きい。
- 3 ちなみに先生が授業中にする質問は全然わかんない・・・
- 4 ディクテーションはほんと・・・ひどかったー
- 5 宿題多いからオーラルおわったらノル語に集中したいなー

6 Som vanlig er forståelsen min lav, hvorfor er det sånn? Undervisningen var gøy. Det hadde mye å si  
7 at det var mye leseøving og at jeg var forberedt. Jeg forstår forresten ingenting av spørsmålene  
8 læreren stiller i timen... Diktaten gikk helt... elendig. Det er mye lekser, så når jeg blir ferdig med  
9 muntlig vil jeg fokusere på norsken.

## 9Y – Intervju 2 – Oktober 2017

(samtale om hvem de andre medstudentene er)

- 1 Y: うん (2) なんかもすごくいい雰囲気、みんな、こう、(2) なんやろ (.) みんな楽しそう。
- 2 Y: Ja (2) det er liksom veldig god stemning, alle er, liksom, (2) hva skal jeg si (.) det virker som alle har  
3 det gøy.
- 4 P: 楽しそう？
- 5 P: Alle ser ut som de har det gøy?
- 6 Y: うん、先生のおかげだけど、それは。
- 7 Y: Ja, det er jo lærerens fortjeneste da, det der.
- 8 P: 先生はどんな人？
- 9 P: Hvordan er læreren din?
- 10 Y: 先生はね。((latter)) いつもニコニコしてて、先生は。で、すごい、こうなんか、面白おか  
11 しく説明してくれて (.) なんだろ (2)
- 12 Y: Læreren ja。((latter)) Læreren smiler hele tiden. Og, veldig, liksom sånn, forklarer på en morsom  
13 måte (.) hva skal jeg si (2)
- 14 P: いい先生？
- 15 P: Er det en god lærer?
- 16 Y: いい先生だと思う。で、(.) いいね、なんか喋ってても。あの、なんか、うちの、なんとい  
17 うのかな、(2) うちのそのマスターのクラスから、ノルウェーの授業を受けてる子がたぶん  
18 [[人数]]いると思うんだけど。で、私と、もう 1 人の子、[[アジア人]]の子なんだけど、は同  
19 じクラスなの。
- 20 Y: Jeg synes det er en god lærer. Og, (.) det går vel greit å snakke om dette. Eh, liksom, min, hva skal  
21 jeg si, (2) fra masterstudiet mitt tror jeg det er [[antall]] studenter som tar norskurs, Og, jeg, og en til,  
22 en [[asiatisk nasjonalitet]], er i samme klasse.
- 23 P: あ、よかった
- 24 P: Åh, så bra.
- 25 Y: そう。で、うちのクラスの先生は (.) たぶん 1 0 0 人に聞いたら 1 0 0 人がいい先生だと  
26 いうぐらいいい先生なの。(.) でもこっちのもう 1 人の子は (.) そのうちのクラスからの友達  
27 もいないし、なんか先生がすごい厳しくて
- 28 P: Ja. Og, læreren i klassen vår er (.) så god at om du spør 100 personer, så vil sikkert 100 personer si  
29 at det er en god lærer. (.) Men, den siste studenten (.) har ingen venner fra vår klasse, og læreren er  
30 liksom veldig streng.



31 P: あ、その  
32 P: Åh, fra den  
33 Y: ノルウェー語の  
34 Y: Norsken  
35 P: 違うクラスの  
36 P: den andre klassen.  
37 Y: そう。で、この子はもう (.) 1 回か 2 回でやめちゃった。  
38 Y: Ja. Og, den studenten (.) sluttet allerede etter en eller to ganger.  
39 P: もうやめちゃった？  
40 P: Studenten sluttet allerede?  
41 Y: うん。(2) だから、(.) 内容としては、やっぱ、その、テキストも進むの速いテキスト (.) だ  
42 し、内容としては大変 (.) だとは思う。宿題も多いし、ただ、もうその先生 ((latter)) 先生、そ  
43 う、先生のおかげ (.) で頑張ってる (.) 感じ。(2) だけど、自分がもしこっちの大変なほうの、  
44 なんか怖い先生のほうだったら、(.) もうなんか、その、なんとか時間をやりくりしてなんと  
45 か宿題をしてっていう風には頑張れなかったかもしれない。(3)  
46 Y: Ja. (2) Så, (.) innholdsmessig, så er det jo sånn at, læreboka er ei lærebok der man går fort frem (.),  
47 og innholdsmessig er det ganske tøft (.) synes jeg. Det er mye lekser, og, men den læreren ((latter)) ja,  
48 takket være den læreren (.) så klarer jeg å stå på (.) liksom. (2) Men, hvis jeg hadde vært i den tøffere  
49 klassen, liksom med den skumle læreren, (.) så liksom, sånn, og på et eller annet vis klare meg med  
50 lite tid og gjøre lekser, så hadde jeg kanskje ikke klart å stå på. (3)  
51 P: 先生のおかげ、結構？  
52 P: Så det er lærerens fortjeneste, mye av det?  
53 Y: うん、そう。先生と一緒に受けてる友達のおかげ。(4) で、先生がしかも、その、特に気  
54 にかけてくれるから、アジア人を (.) [大変なので  
55 Y: Ja, det stemmer. Læreren og vennene jeg tar kurset med sin fortjeneste. (4) Og, i tillegg så, sånn,  
56 læreren passer spesielt på oss, asiatene (.) [Fordi det er tøft  
57 P: どんな感じで？  
58 P: På hvilken måte?]  
59 Y: なんか、その、(2) 結構、その、なんだろうな、会話の練習とかする時間があるって (.) [その  
60 時に  
61 Y: Liksom, sånn, (2) ganske så, sånn, hva skal jeg si, vi øver på dialoger og sånn noen ganger (.) [Og da  
62 P: グループとか]、2 人？  
63 P: I grupper og sånn], to og to?  
64 Y: そうそう。2 人とかね。で、まあ、その[[アジアの国]]から来た子とだいたい一緒になったり  
65 りとか、反対側に座ってる子と一緒にあったりするんだけど。

- 66 Y: Jepp. To og to og sånn. Og, tja, jeg blir som regel sammen med hun som kommer fra [[asiatisk  
67 land]] og sånn, eller blir sammen med de som sitter på motsatt side.
- 68 P: その、席は自分で決めれる？
- 69 P: De, plassene. Kan dere velge dem selv?
- 70 Y: うん、けどだいたい決まってる。もう最初の席とかで決まってて
- 71 Y: Ja, men det er liksom bestemt for det meste. Det ble bestemt ved der man satt første gang og sånn.
- 72 P: じゃあ、いつもその[[アジア人]]の友達と？
- 73 P: Så, du sitter alltid med den [[asiatisk nasjonalitet]] vennen din?
- 74 Y: そうそうそう。で、また、2・2・2・2になるから、ここがこう、1人ずれたりすると、  
75 違う子と一緒にいるけど。でも先生が結構気にかけて、ちょこちょこ見に来てくれる。うち  
76 のところは ((latter))
- 77 Y: Ja, det stemmer. Og, igjen, så blir det to og to og to og to, og her så, hvis en person er utenfor, så  
78 kommer jeg sammen med en annen student. Men læreren bryr seg veldig om oss, og kommer ganske  
79 ofte bort for å se. Til oss ((latter))
- 80 P: 他より、時間を使ってくれる
- 81 P: Så læreren bruker mer tid enn med de andre.
- 82 Y: たぶん、うん。(2) 発音とかも、すごい気にかけてくれるし、(2) で、その最初のほうにね、  
83 まあ、先生がいるんじゃないね。で、こう、机があるじゃん。(.) で、もうこの辺に座ってた  
84 のよ、最初。一番前がいいなと思って。ただ、ここは、先生、あまり目が届かないから、  
85 「あなたたちはもうこの辺に座ったほうがいいよ」って言われて。「次は早く来ていい席を  
86 取ったほうがいいよ」みたいな。
- 87 Y: Sannsynligvis, ja. (2) Med uttale og sånn også, der passer læreren veldig på oss, (2) og, fra  
88 begynnelsen, så, læreren er her, ikke sant. Og, sånn, så har du pultene. (.) Og vi satt her borte, i  
89 starten ((viser med hendene)). Jeg tenkte at det var best helt fremme. Men, fordi læreren ikke ser så  
90 ofte der, så ble vi fortalt «Dere bør heller sitte her borte!». Sånn «Neste gang bør dere komme tidlig  
91 og ta gode plasser!» liksom.
- 92 P: 先生が言ってくれた？
- 93 P: Læreren sa det?
- 94 Y: ((latter)) 言ってくれて、で、なんか最後授業終わってから残った時に言ってくれて。で、  
95 最近はこの、いい席に座ってるよ。
- 96 Y: ((latter)) Læreren sa det, sånn til slutt i resten av tida etter timen var ferdig. Og, nå for tiden, så  
97 sitter vi her, på de gode plassene.
- 98 P: それは、その[[アジア人]]の友達と((uforståelig))。
- 99 P: Altså, med den [[asiatisk nasjonalitet]] vennen ((uforståelig))
- 100 Y: そう。((latter))
- 101 Y: Ja. ((latter))

102 P: この2人は目が見えるところ

103 P: Et sted der dere to er synlige.

104 Y: そうそうそう。なんか「すごい難しいよ、ノルウェー語」って言ってたら、「そこの席が  
105 悪いのもあるから。分かってなくても気づいてあげられないから、とにかく、もう、こっち  
106 に座ったほうがいいよ」って言ってきて。 (2) 「はい、先生！」って。 ((latter)) (5)

107 Y: Ja, det stemmer. Liksom da vi sa «Å, det er så vanskelig med norsken!», så sa læreren «Det er jo  
108 også sånn at de plassene der er dårlige, og jeg får det ikke med meg hvis dere ikke forstår, så dere  
109 bør absolutt heller sitte her!». (2) «Ja, lærer!» sa vi. ((latter)) (5)

## 10Y – Intervju 1 – September 2017

(samtale om forskjeller på Japan og Norge)

1 Y: 日本人も興味がなくはないんだよ。ただ (2) なんか、その、結構、性格もあると思うんだ  
2 けど、「だめだったらどうしよう」とか。日本人ってその、例えば、授業で手を挙げて「間  
3 違ってもいいんだよ」って先生が言うけど、でも実際だめなわけじゃん。間違った発言って  
4 いうのは友達からも ((uforståelig)), 先生も困っちゃう (.) というのがあるから、その、自分が  
5 (.) なんか「うまくできなったらどうしよう」みたいな、たぶん考えがすごい強い、と思うか  
6 な、日本人は。だから、その留学生のイベントとか参加してみたいとか、一緒に何かしてみ  
7 たいなと思っても、でも「もし、うまくいかなかったらどうしよう」 ((latter)) みたいな (.) の  
8 が強い気がする

9 Y: Det er ikke det at japanere ikke er interesserte. Men, (2) liksom, sånn, veldig, jeg tror det er  
10 personlighet også. «Hva skal jeg gjøre hvis det ikke går bra?» og sånn. Japanere, de, for eksempel, å  
11 rekke opp hånda, læreren sier jo «Det gjør ikke noe om det er feil!», men i virkeligheten så er det feil,  
12 ikke sant. Hvis du sier noe feil så vil ikke vennene dine ((uforståelig)), og læreren får jo også  
13 problemer (.), så på grunn av sånne ting, så, en selv (.) tenker sånn «Hva hvis det ikke går bra?»  
14 liksom, jeg tror den tenkemåten er sterk, hos japanere. Så, selv om man tenker man har lyst til å bli  
15 med det arrangementet for internasjonale studenter og sånn, eller å gjøre noe sammen, men, det  
16 der «Hva skal jeg gjøre hvis det ikke går bra?» liksom, jeg føler det står sterkt.

17 P: ちょっと考えすぎる？

18 P: Man tenker litt for mye?

19 Y: そう、考えすぎる。だめだった時のことを考えて、「じゃあ、やめよう」っていうのが日  
20 本人っぽいと思う ((latter))

21 Y: Ja, man tenker for mye. Man tenker på situasjonen der det ikke har gått bra, og det blir sånn «OK,  
22 da dropper jeg det», det er typisk japanere synes jeg. ((latter))

23 P: まあ、そうね。確かに、確かに。

24 P: Ja, joda. Det er nok riktig det.

25 Y: それは、でも授業中でも思うよ、ノルウェー語の (.) なんか

26 Y: Det der, det tenker jeg i timen også, i norsken (.) liksom

- 27 P: 例えば？
- 28 P: For eksempel?
- 29 Y: 先生に質問する時も、なんか全然この的外れの質問とかをしたら、「自分の質問が的外れ  
30 だったらどうしよう」とか (2) いうのは
- 31 Y: Også hvis jeg spør læreren, liksom, hvis jeg spør et spørsmål som bommer på blinken, så tenker jeg  
32 «Hva hvis spørsmålet mitt bommer fullstendig?» og sånn (2) det er
- 33 P: じゃあ、やめるってこと？
- 34 P: Så, da dropper du det?
- 35 Y: ううん、なんか、もうちょっと様子を窺ったりとか、あと、で、こう、なんか、「個人的  
36 に聞ける時に聞こうかな」みたいなもの(.)
- 37 Y: Tjaa, liksom, jeg ser det litt mer an og sånn, i tillegg, og, sånn, liksom, «Kanskje jeg heller skal  
38 spørre når jeg kan spørre privat» liksom (.)
- 39 P: その場ですぐ聞くのを
- 40 P: Det å spørre der og da, det
- 41 Y: そう「はい！」って出来なくても、まあ、「あとで聞こうかな」みたいなのはある  
42 ((latter)) けど、それは、なんか
- 43 Y: Ja, selv om jeg ikke kan si «Ja!»<sup>61</sup>, så, er det sånn «Kanskje jeg skal spørre etterpå» liksom ((latter))  
44 men, det er, liksom
- 45 P: なんでかな？
- 46 P: Hvorfor det mon tro?
- 47 Y: なんだろう、それはでも、なんか「間違ったりいやだな」とか、そこで、なんか、うまく  
48 質問ができなかったらいやだから、あとで聞くチャンスがあるわけだから、「その時でいい  
49 やん」って思っちゃう。(3)
- 50 Y: Hvorfor det ja, det er sånn, liksom, «Det er kjipt hvis det er feil» og sånn, akkurat da, liksom, det er  
51 kjipt hvis jeg ikke får til å spørre spørsmålet godt, og det er jo sånn at jeg kan spørre etterpå, så jeg  
52 tenker «Jeg tar det heller da!». (3)
- 53 P: で、なんか変な質問、間違った質問して (.) どう思われるかを気にする？
- 54 P: Og, hvis du liksom stiller, et rart spørsmål, et feil spørsmål (.), bryr du deg om hva andre tenker om  
55 deg?
- 56 Y: とかを考えちゃうね。(3) なんかその自分の質問が的外れかどうか分からないから、(3)  
57 なんか、その、日本だと、いい質問 (.) と悪い質問があるわけよね。それがなんか、悪い質  
58 問だったらさ、(.) 「これは授業内で発言しないほうがいい」っていう、なんとなくそういう  
59 共通の認識があるから、なんかその自分の質問がこの悪い質問、意味のない質問のほうだっ  
60 たら (.) なんか、いやだな。それを判断できないから、「それだったら後で聞こうかな」み

<sup>61</sup> I Japan er det vanlig å si «hai», som kan bety «ja», når man rekker opp hånda eller vil si noe.

61 たいな ((latter))  
62 Y: Jeg tenker på sånne ting, ja. (3) Liksom, sånn, jeg vet ikke om mitt eget spørsmål treffer blink eller  
63 ei, (3) så liksom, sånn, i Japan da, så er det gode spørsmål (.) og dårlige spørsmål. Og hvis det da er et  
64 dårlig spørsmål liksom, (.) så blir det sånn «Dette bør jeg ikke si i timen», så fordi det på et eller annet  
65 nivå er en sånn felles forståelse, så liksom, hvis ditt eget spørsmål er et dårlig et, et meningsløst et, (.)  
66 så liksom, det er kjipt. Man klarer ikke bedømme det, så det blir sånn «Da spør jeg heller etterpå»  
67 liksom ((latter))

68 P: でも、ノルウェー語だったら、まあ、みんな、初級レベル  
69 P: Men, i norsken, så ja, alle, er jo på begynnernivå

70 Y: そう、[そうなんだけどね  
71 Y: Ja, [jo, det er jo sånn men

72 P: のはずだから]  
73 P: i utgangspunktet, så]

74 Y: うん、たぶん、何聞いても問題はないと思うんだけど、でもやっぱり (.) その、みんな (.)  
75 で、こう、なんか、一緒にこう授業受けてる時に聞くよりも「休憩の時に聞こうかな」とは  
76 なっちゃう。 (.)  
77 Y: Ja, kanskje, jeg tror ikke det er noe problem uansett hva man spør, men det er jo (.) sånn, alle (.) og,  
78 sånn, liksom, heller enn å spørre når man har undervisning sammen, så blir det sånn «Kanskje jeg  
79 heller skal spørre i pausen». (.)

80 P: まあ、でも、今の授業はそれが聞けるような (.)  
81 P: Joda, men, på kurset nå, er det et miljø der du kan

82 Y: うん、聞けるような[雰囲気  
83 Y: Ja, det er en stemning for å kunne [spørre

84 P: 環境]  
85 P: spørre slik]

86 Y: はあるね。うん。ただ、でも聞けるような雰囲気でも休憩時間に聞いちゃうかもしれない  
87 (.)  
88 Y: Det er det. Ja. Men, selv med en stemning der man kan spørre, så spør jeg kanskje i pausen (.)

89 P: なるほどね。  
90 P: Jeg skjønner.

91 Y: うん、そうそうそう。  
92 Y: Ja, ja, jeg gjør nok det.

93 P: で、そのクラスの中ではあまり (.) 手上げて (.)  
94 P: Og, i timen da, rekker du ikke noe særlig (.) opp hånda (.)

95 Y: 手上げる子は[一部だと思う  
96 Y: De som rekker opp hånda, [de er bare noen

- 97 P: 発言?]
- 98 P: og sier noe?]
- 99 Y: 質問する子は 2-3 人、だいたい決まってる。
- 100 Y: Det er 2-3 studenter som stiller spørsmål, og det er stort sett de samme.
- 101 P: ノルウェー語の授業?
- 102 P: I norskundervisningen?
- 103 Y: うん。(.)ただ
- 104 Y: Ja. (.) men
- 105 P: 同じ人ってことね
- 106 P: De samme personene altså.
- 107 Y: 同じ人。ただ、みんな、その、疑問を残し(.)て、分からないまま、もやもやにすることは
- 108 ないと思う。あとで聞いたりとか、みんなは工夫はしてる、自分の[勉強
- 109 Y: De samme folka. Men, alle, liksom, jeg tror ingen sparer på det de lurer på og holder på
- 110 usikkerheten når de ikke forstår. De spør etterpå og sånn, alle tenker ut noe, sin egen [studie
- 111 P: 諦めるわけじゃなくて
- 112 P: Så de gir ikke opp
- 113 Y: うん、自分のスタイルに合わせて、(.)解決できるような工夫は絶対みんなしてると思う
- 114 Y: Nei, jeg tror garantert alle tilpasser det sin egen stil, (.) og finner en måte de løser problemene på.
- 115 P: だいたい聞いているのが 2-3 人ぐらい?
- 116 P: Det er 2-3 personer som spør som regel?
- 117 Y: うん。[[北米]]の子でしょう。[[北米]]の子と、(.) [[西欧]]から来てる子と (3) hmm、まあで
- 118 もそんな 2 人かな、2-3 人。うん、なんか決まった子だな、やっぱり。(.) アジア人ではない
- 119 よ
- 120 ((latter))
- 121 Y: Ja. [[nord-amerikansk nasjonalitet]], ikke sant. [[nord-amerikansk nasjonalitet]], og (.) en student
- 122 fra [[vest-europeisk land]], og (3) hmm, tja, det er kanskje bare de to, 2-3 personer. Ja, liksom akkurat
- 123 de studentene, ja. (.) Det er ingen asiater! ((latter))
- 124 P: この人はなんで (.) そんなに発言しやすいのかな
- 125 P: Hvorfor er det så lett for disse (.) å si noe mon tro.
- 126 Y: もう、それは、でも、分からないけど、(.) そういう教育だったからだと思う (2)
- 127 Y: Jo, det, men, jeg vet ikke men, (.) jeg tror det er fordi de hadde en sånn type utdanning og
- 128 oppdragelse (2)
- 129 P: あ、自分の国で
- 130 P: Å, i deres eget land

- 131 Y: そうそうそうそう。全然、手を挙げて質問することに抵抗がない (3)
- 132 Y: Ja, ja, ja, ja. De har ikke noe som helst motstand mot å rekke opp hånda og spørre (3)
- 133 P: やっぱり、感じる？その、(.)教室のスタイルというか、(.)学ぶ時の (2)
- 134 P: Er det sånn at du opplever det? Sånn, (.) stilen i klasserommet eller sånn (.) kulturen når man (2)
- 135 Y: ああ、[なるほどね
- 136 Y: Åh, [jeg skjønner
- 137 P: 文化とか
- 138 P: lærer og sånn
- 139 Y: 感じるね。それは感じる。
- 140 Y: Ja, det gjør jeg. Det opplever jeg.
- 141 P: どんな違いを感じる？
- 142 P: Hva slags forskjeller opplever du?
- 143 Y: やっぱ、質問をすることもそうだし、なんだろうな、(.)失敗を恐れないとか、そういうこ
- 144 とをすごい感じる (3)
- 145 Y: Det er jo sånn når noen stiller spørsmål, og, hva skal jeg si, (.) at noen ikke er redd for å feile og
- 146 sånn, sånne ting opplever jeg veldig (3)
- 147 P: ええ、おそれ、恐れる人もいれば、恐れない人もいる
- 148 P: Så, redd-, så det er både de som er redde, og de som ikke er det
- 149 Y: うん。で、それは (2) もちろん性格もあるけど、絶対、その、(2) その国の教育とか、国民
- 150 性とか、そういうのは関係すると思う。(4) 日本の大学で「はい！」って質問する人なんか
- 151 見たことない ((latter))
- 152 Y: Ja. Og, det (2) er også personligheten selvfølgelig, garantert, sånn, (2) utdanningen og
- 153 oppdragelsen i det landet og sånn, nasjonalkarakteren og sånn, sånne ting tror jeg har betydning. (4)
- 154 På japanske universiteter har jeg aldri sett en person som stiller spørsmål sånn «Ja!» ((latter))
- 155 P: 日本はどんな感じ？
- 156 P: Hvordan er det i Japan?
- 157 Y: 日本はシーンって聞いてて (.) 分からなかったら、スマホに逃げるか ((latter)) あとで先生に
- 158 聞く人も少ないと思う、日本は (4) なんか、[その大学の
- 159 Y: I Japan sitter man stille og hører på (.) og hvis du ikke forstår så rømmer du til smarttelefonen eller
- 160 noe ((latter)), jeg tror også det er få som spør læreren etter etterpå, i Japan. (4) Liksom, [på
- 161 universiteter
- 162 P: でも、それやったら、ノルウェーで損するでしょう
- 163 P: Men, det taper man vel på i Norge?
- 164 Y: 損する、損する ((smaker på ordet))。けど、たぶん日本はそういう感じなんだと思う。だけ
- 165 ど、自分がそうはなりたくないなと思うけど、たぶん日本人としては、たぶん日本の教育は

166 そうなんやと思う。(2) だって、日本でさ、(.) 大学で授業終わって、先生になんか質問する  
167 とかならいいけど、それが、じゃあ、例えば、小学校、中学校で、授業終わって「先生に質  
168 問する」ってなったら「え、お前何勉強してんの」みたいな、「何真面目に勉強してんの」。  
169 真面目なことに価値はないから、小学校、中学校。もういじめの対象だから。なんか、そっ  
170 からして、違うんじゃないかなって

171 Y: Taper på, taper på ((smaker på ordet)). Men, jeg tror nok det er sånn i Japan. Men, jeg tenker at  
172 jeg ikke vil bli sånn som det. Men jeg tror nok japanere, og japansk utdanning og oppdragelse er sånn.  
173 (2) For ja, i Japan da, (.) på universitet etter undervisningen er ferdig, så er det greit nok å spørre  
174 læreren om noe, men hvis det, for eksempel er på barneskolen, ungdomsskolen, hvis timen er ferdig  
175 og du sier «Jeg skal stille et spørsmål til læreren», da blir det sånn «Eh, hva er det du studerer?»,  
176 «Hvorfor driver du og er flittig og studerer sånn?». Fordi det har ingen verdi å være flittig, på  
177 barneskolen, ungdomsskolen. For da er du et mål for mobbing. Så liksom, jeg tror kanskje  
178 forskjellene begynner med det der.

179 P: ああ、じゃあ、他の学生の目も気にするし、

180 P: Åh, så, man bryr seg om hva de andre studentene tenker, og

181 Y: うんうんうん。

182 Y: Ja, ja, ja

183 P: [先生も

184 P: læreren også.]

185 Y: それは]日本的だなと思うね (5)

186 Y: Det er typisk japansk synes jeg (5)

187 P: じゃあ、(.) 日本人は、不利だと思う？海外 (.) 留学しに来て (2) そういうスタイルになれて

188 P: Så, (.) japanere, synes du de har en ulempe? Å komme for å (.) studere i utlandet, (2) og er vant til  
189 den stilen.

190 Y: そうね。不利-、不利-、hmm、ある意味不利かもしれない。ただそこで、(.) なんか、(2) で  
191 も、そこで、たぶん、なんというんかな、性格の差が出てくるっていうか (.) そこでなんか、  
192 すごい、こう、シャイな人は「もう無理」ってなるし、そこで、「失敗してもいいや」って  
193 いう感じの人なら、日本だとそれができなかったけど、せっかく海外に来てるから、(.) なん  
194 か、「挑戦してみよう」とか、「質問してみよう」とか

195 Y: Ja. Ulempe-, ulempe-, hmm, på en måte er det kanskje en ulempe. Men, med det, (.) liksom, (2)  
196 men, da, så kanskje, hva kan jeg si, der kommer forskjellen i personlighet frem, eller sånn (.) der så,  
197 liksom, så er det veldig, sånn, sjenerte personer blir sånn «Dette går ikke», og hvis det er en person  
198 som er sånn «Det gjør ikke noe å feile!», så i Japan hadde det ikke vært mulig, men når man har  
199 kommet helt hit til utlandet, (.) så er det sånn «Jeg prøver og ser!» eller «Jeg prøver å stille spørsmål»  
200 og sånn.

201 P: うん、そうだね。

202 P: Ja, det er sant.



- 203 Y: うん、というのはある。
- 204 Y: Ja, sånne ting er det også.
- 205 P: 日本人だからっていう (2) こうだということは、(.) [たまに、たまにあるんだね
- 206 P: Er det noen ting som er sånn, fordi man er japaner så (2), sånne ting, (.) [noen ganger, noen ganger
- 207 er det jo sånn
- 208 Y: うん、たぶん、根っこの部分は]
- 209 Y: Ja, kanskje, den helt grunnleggende delen]
- 210 P: [ほとんど、そうね、
- 211 P: [Det meste, ja
- 212 Y: ほとんどは似てるけど]
- 213 Y: Det meste ligner men]
- 214 P: 性格はあるから
- 215 P: Man har jo personlighet
- 216 Y: うん
- 217 Y: Ja
- 218 P: そこの研究も、別に「日本人はこうだ」っていう研究じゃないし
- 219 P: Forskningen her også, det er liksom ikke sånn «Japanere er slik», dette er ikke sånn type forskning
- 220 heller.
- 221 Y: うんうんうんうん。
- 222 Y: Ja, jeg skjønner.
- 223 P: 日本人の中には
- 224 P: Blant japanere, så
- 225 Y: いろんな
- 226 Y: finnes det mange
- 227 P: 「これとこれとこれとこれ、こういうケースがあるよ」っていう
- 228 P: Det er sånn «Her har vi dette, dette, dette og dette eksempelet!»
- 229 Y: うんうんうん。なんか、よく、イメージだけどさ、こう、すごいイメージだよ。こう、日
- 230 本の中にいろんな性格がいるわけじゃん。で、こう、一番、こう、じゃあ、こう、シャイな
- 231 人から、一番、こう、はっちゃけてる子。(.) なんでも「わー」ってやっちゃうようなタイプ
- 232 の人がいたとして、じゃあ、ここにはアメリカがあるとするね、で、アメリカ、例えばね、
- 233 アメリカでもいろんな人がいて、じゃあ、ここに一番、こう、活発ではっちゃけてる人が、
- 234 やっぱりこの人と日本のこの人というのは (.) また違うんだろなど。(.) こっちのほうがもっ
- 235 と (.) [社交的
- 236 Y: Ja, ja, ja. Liksom, ofte, det er bare en forestilling jeg har, men sånn, bare en forestilling altså. Sånn,

- 237 det er jo mange forskjellige personligheter i Japan, ikke sant. Og, sånn, helt fra den som er mest, sånn,  
238 liksom, sånn, sjenert, til den som er mest, sånn, utadvendt. (.) hvis du tenker at det er en type som er  
239 sånn «Yeah!» til alt, så, tenk deg at dette er USA, og, USA, for eksempel, i USA er det også mange  
240 forskjellige typer folk, så, den mest livlige og utadvendte personen her, den personen er nok  
241 forskjellig (.) fra denne personen i Japan. (.) Personen der borte er mer (.) [sosial
- 242 P: すごい], すごい  
243 P: Veldig], veldig
- 244 Y: そうそうそうそう。っていうイメージはある。 ((latter))  
245 Y: Ja, ja, ja, ja. Slik en forestilling har jeg. ((latter))
- 246 P: だから、その国民性は、まあ (.)  
247 P: Så, den nasjonalkarakteren, den (.)
- 248 Y: 根っこにはある[と思う  
249 Y: Det finnes noe grunnleggende, [mener jeg
- 250 P: あるんだけど] (.) その上にまた性格の  
251 P: Det finnes, men] (.) på toppen av det igjen så har du personlighets-
- 252 Y: そうそうそう。 [そうだね  
253 Y: Ja, ja, ja. [Ja, det er riktig
- 254 P: 違い] (2) 国民性プラス性格だったら (2) もっと極端なほうに (.) いけるかもしれない  
255 P: forskjeller] (2) Hvis det er nasjonalkarakter pluss personlighet, så kan det bli (.) enda mer ekstremt.
- 256 Y: そうね。そうそうそうそう。 (3)  
257 Y: Ja. Ja, det stemmer. (3)
- 258 P: そうだね。 (8)  
259 P: Ja, ikke sant. (8)

### 11Y – Intervju 3 – November 2017

- 1 P: ノルウェー語の授業の時は (2) あまり、こう、手をあげたりとか、発言 (.) しない (.) ってこ  
2 の間言ったんだけど  
3 P: I norsktimen så (2) sånn, å rekke opp hånda og si noe (.) du sa tidligere at du ikke gjør det  
4 Y: うん、でも分からないことは最近聞くよ  
5 Y: Nei, men i det siste så spør jeg om det jeg lurer på.  
6 P: 手を挙げて?  
7 P: Ved å rekke opp hånda?  
8 Y: 手は上げないけど  
9 Y: Jeg rekker ikke opp hånda men.

- 10 P: みんなの前で聞く、それか
- 11 P: Spør du foran alle, eller
- 12 Y: そう。みんな、もう、なんか、口々に質問する感じだから ((latter))
- 13 Y: Ja. Alle gjør allerede, sånn, de snakker liksom på likt, så ((latter))
- 14 P: Hmm? ということ？
- 15 P: Hmm? Hva mener du?
- 16 Y: みんな、もう手上げたりしないで、「え、それ何で」とか、もう結構自由に質問する感じ
- 17 だから(.) そう、なんか先生が説明し終わって(.) それでも分からないと(.) 「どういう意味？」
- 18 って聞いて、そしたらもう一回説明しなおしてくれるから
- 19 Y: Alle de, uten å rekke opp hånda, så liksom «Eh, hvorfor er det slik?» og sånn, det er liksom sånn at
- 20 alle spør fritt, så(.) ja, sånn når læreren er ferdig med å forklare, og(.) hvis du fortsatt ikke forstå da
- 21 så(.) så spør vi «Hva betyr det?»», og så forklarer læreren en gang til.
- 22 P: 自分も聞くってこと？
- 23 P: Spør du også?
- 24 Y: 聞く、聞く。
- 25 Y: Ja, jeg spør, jeg spør.
- 26 P: 最初はそうだった？
- 27 P: Var det sånn i begynnelsen?
- 28 Y: ううん、全然[質問
- 29 Y: Nei, jeg spurte ikke i det [hele tatt.
- 30 P: 変わりました？
- 31 P: Har det forandret seg?
- 32 Y: そうだね。聞けるようになったし、まあ、それも質問の質に、何、分からない(.) あれに
- 33 よるけどね
- 34 Y: Ja, det har det. Det har blitt sånn at jeg kan spørre, men ja, det kommer an på det der, hva,
- 35 innholdet i spørsmålet, (.) om jeg ikke forstår.
- 36 P: なんか最初は、すごい、「何て聞いたらいいか分からない」 (((uforståelig))
- 37 P: Liksom i starten så, sa du jo veldig sånn, «Jeg forstår ikke hva jeg skal spørre om» (((uforståelig))
- 38 Y: そう、今も]何て聞いたら分からないことはある。((latter)) 何が分からないかが分からなく
- 39 て、でも「家帰ったら分かるかな」っていうのはあるじゃんか。(2) だから、そういうのは
- 40 ちょっと保留してるけど、純粹に説明の意味が分からなかったりとか、聞き逃したりとかと
- 41 いうのは(.) 聞くね ((latter))
- 42 Y: Ja, nå også] så er det noen ganger jeg ikke forstår hva jeg skal spørre om. ((latter)) At jeg ikke
- 43 forstår hva jeg ikke forstår, og, men det er jo også sånn «Jeg forstår kanskje når jeg har kommet

44 hjem». (2) Så, sånne setter jeg på vent, men hvis jeg simpelthen ikke forstår forklaringen og sånn,  
45 hvis jeg ikke fikk det med meg og sånn, så (.) spør jeg ((latter))

46 P: 聞きやすくなった？  
47 P: Har det blitt lettere å spørre?

48 Y: そうだね。  
49 Y: Ja, det har det ja.

50 P: 何、なんで聞きやすくなった？ (2)  
51 P: Hva, hvorfor har det blitt lettere? (2)

52 Y: なんか、それはクラスの雰囲気もあるかもしれない。なんか、もう、だって、最初はみんな、  
53 なんか、こう (.) こう、手を挙げて質問するのは多かったけど、もう今、なんか、((latter)) みんな、  
54 本当に、自由なタイミングで、自由に質問するから。質問しやすくなったなというのはある。  
55 Y: Liksom sånn, det er kanskje på grunn av stemningen i klassen. Liksom, sånn, ja, i begynnelsen var  
56 det, sånn, (.) sånn, det var mye sånn at man rakk opp hånda og stilte spørsmål, men nå er det, liksom,  
57 ((latter)) alle spør virkelig fritt med sin egen frie timing. Så det er sånn at det har blitt lettere å spørre.

58 P: ((skriver notater)) (6) で、自分がなんか、変な質問したら、なんか、思われるとかっていう  
59 P: ((skriver notater)) (6) Og, hvis du selv liksom, spør om noe rart, så liksom, det at noen tenker noe  
60 om deg, hva med det?

61 Y: もうね、みんな人の質問聞いてないんだよね、最近。((latter))  
62 Y: Altså, ingen hører på spørsmålene til de andre, nå i det siste ((latter))

63 P: あ、他の人の質問は  
64 P: Åh, de andres spørsmål

65 Y: 聞いているけど (.) え、なんというの、こう、 (.) あまり気にしてない (.) 感じ。 (3)  
66 Y: Joda, de hører på, (.) men, eh, hva skal jeg si, sånn (.) de bryr seg ikke noe særlig (.) liksom (3)

67 P: なんでそうなったと思う？  
68 P: Hvorfor har det blitt sånn tror du?

69 Y: なんでなんだろうね。 (3) え、なんでなんだろう (4) hmm (3) なんか、その (.) 最近はあれかも。  
70 なんか、新しい文法とかというより、問題解いて、そのなんか説明をするみたいなことが  
71 (.) 多いから。だから、その、何、自分が出来たところで聞いてないじゃんね、みんな。  
72 Y: Hvorfor det mon tro. (3) eh, hvorfor det ja (4) hmm (3) liksom, sånn (.) i det siste er det kanskje det  
73 der. Liksom, heller enn ny grammatikk og sånn, så løser vi oppgaver, og gjør forklaringen til dem  
74 liksom, det (.) er mye av det. Så, sånn, hva, det man får til spør man jo ikke om, alle sammen.

75 P: Hmm?  
76 P: Hmm?

77 Y: 先生が解説してて (.) で、出来てなかった人はそこで解説聞くけど、出来てた人はもう  
78 「次の問題やろう」みたいな感じなるから、聞いてないのかもしれない。あと、なんか、み

79 んなよくしゃべるよ。みんなというか、なんか、その元々よく喋るグループが(.)なんか、  
80 さらによく喋るようになって ((latter)) なかなか授業が始まらない時とかもあって、最近。な  
81 なんか、だから、こう、みんな慣れてきたんじゃないかな、((latter)) クラスの雰囲気。  
82 Y: Læreren forklarer, (.) og de som ikke fikk det til spør da læreren, men de som fikk det til, de blir  
83 sånn «OK, da gjør vi neste oppgave» liksom, så de hører kanskje ikke etter. Ellers så, liksom, alle  
84 snakker veldig mye. Ikke alle men, den gruppa som i utgangspunktet snakker mye (.) liksom, de  
85 snakker nå enda mer ((latter)). Noen ganger kommer nesten ikke timen i gang, sånn nå i det siste.  
86 Liksom, så, det, jeg tror kanskje alle har blitt vant til det, ((latter)) stemningen i klassen.

87

88

### 12Y – Dagbok – November 2017

1 午前中はレクチャー。読んで行ってもあんまりわかんない・・・ これ以上どうしたらいい  
2 んだ。  
3 På formiddagen var det forelesning. Jeg forsto ikke, selv om jeg hadde lest på forhånd... Hva mer kan  
4 jeg gjøre?

### 13Y – Dagbok – September 2017

1 1 コマ目は Academic Writing. 英語は60%ぐらい? でもグループディスカッションは30%  
2 ぐらいしかわからなくて、しかも目のつけどころが1人だけちがってて、発言もでき  
3 ず・・・つらいし、申し訳なかった。いつかわからんかな? 早くなんとかしたいなー。  
4 Første time var Academic Writing. Av engelsken forsto jeg kanskje 60%? Men gruppediskusjonen  
5 forsto jeg ikke mer enn 30% av, og i tillegg var det bare jeg som hadde bommet på oppgaven, så jeg  
6 kunne ikke si noe... Det var trist og jeg følte skyldfølelse. Når kommer jeg til å forstå mon tro? Jeg vil  
7 få gjort noe med det snart.

### 14Y – Intervju 3 – November 2017

(samtale om kollokviegruppa i et av fagemnene)

1 Y: で、なんか、この間のさ、その昨日のプレゼンも(.)なんか、その、プレゼンのスライド  
2 を作ってる時に(2)四つスライドがあって、その[[アジア人]]の子が一番簡単なスライドを取  
3 ったんやて。「しまったな」と思ったけど、「まあまあ、いいや」と思って、でじゃあ、そ  
4 の、でその子が「私、このスライドやるね」ってなりました。で、それがプレゼンの二日前  
5 で、「じゃあ、今から30秒で、それちょっと説明してみてよ」って言うわけ、そのネイテ  
6 イブの子が。(3)「それがどんだけ大変なことか」みたいな(.)感じなんだけど、「とりあえ  
7 ずやってみてよ」みたいな((latter))感じ。で、その、とりあえず、なんか、(.)わからない  
8 とこ聞きつつ、(.)その、「これはこうだよ。これはこうだよ。」っていうのを(.)まあ、  
9 みんなでやりながら(.)その日終わったんだけど、その後その子と喋ってて(2)いや、もう本  
10 当、なんか、(.)なんだろう(2)どういう風に困ってるか(2)が(.)こう、なんか、たぶん、その、  
11 (2)うちらが英語で困ってることは分かってるけど、その、たぶん、その、ネイティブの子

12 たちが思って (.) る以上に困ってるっていうのは (.) なんか、もう「ネイティブのに分からない  
13 だろうね」みたいな ((latter)) (3)

14 Y: Og, sånn, her om dagen så, den presentasjonen vi hadde i går (.) liksom, den, da vi skulle lage  
15 slidene til presentasjonen (2) så var det fire slider, og [[asiatisk nasjonalitet]] tok den letteste sliden.  
16 «Søren heller» tenkte jeg, men jeg tenkte «Jaja, det går bra», og så, den, og det ble sånn at han/hun  
17 sa «Da tar jeg denne». Og, dette var to dager før presentasjonen, og så sa han/hun «Ok, så da kan du  
18 prøve å forklare den på 30 sekunder fra nå», morsmålstaleren altså. (3) Det er liksom sånn «Vet du  
19 ikke hvor tøft det er?» (.) men det ble liksom sånn «Men bare prøv da» ((latter)). Og, sånn, så, liksom,  
20 (.) mens han/hun spurte om det han/hun ikke forsto så gjorde alle sammen (.) sånn «Dette er sånn,  
21 og dette er sånn, ikke sant», og slik sluttet den dagen, men etterpå snakket jeg litt med ham/henne,  
22 og (2) nei, altså, liksom, (.) hva skal jeg si (2) hvordan vi sliter (2) det (.) sånn, liksom, muligens, sånn,  
23 (2) de forstår nok at vi sliter, men, sånn, kanskje, sånn, men vi snakket sånn «Det forstår jo ikke  
24 morsmålstalerne», det at vi sliter mer enn morsmålstalerne (.) tror. ((latter)) (3)

25 P: なるほでね (2)

26 P: Jeg skjønner (2)

27 Y: そう、なんか、たとえば、その (2) じゃあ、私日本語が母語で、じゃあ同じクラスにこ  
28 う、日本語が- まあ、ずっと日本語のレベルが大分足りてない留学生の子がいてとして、で、  
29 こっちは日本語が勉強しにくいっていうのが分かっているから (3) なんだろう (3) もう日本語っ  
30 てこう、なんか、喋れるけど読めないとか書けないとかいう感じの言語 (.) として認識して  
31 るから、こっちも、勉強しにくいとか。だから、なんか、それは、こう、サポートしやすい  
32 などと思うんだけど

33 Y: Ja, liksom, for eksempel, sånn (2) ok, hvis vi tenker at jeg har japansk som morsmål og at i samme  
34 klasse så er det, en som japansken-, sånn, en internasjonal student som har et japansknivå som ikke  
35 strekker til, så, jeg vet at japansk er vanskelig å studere, så (3) hva skal jeg si (3) japansk er liksom,  
36 sånn, jeg har en forståelse av det er et sånt språk hvor man gjerne kan snakke det men ikke lese og,  
37 skrive og sånn (.), jeg også. At det er vanskelig å studere og sånn. Så, liksom, det, er sånn, jeg tror det  
38 er lett å støtte den personen.

39 P: で、自分がその (.) 自分がネイティブという立場だったら

40 P: Og hvis du er sånn (.) hvis du er i situasjonen som morsmålstaler

41 Y: そうそうそうそう。なんか、もうちょっと、的確にサポートは出来ると思うんだけど。で  
42 も、それ、なんか、英語 (2) ってすごいメジャーな言葉で ((latter)) (2) なんだろう (.) その勉強  
43 しにくい言葉 (.) っとはされてないから (2) っていう違いはあるのかなと思う。 (2) なんか、  
44 向こうも助けて (2) 助けないつもりはないんだけど、ただなんか、たぶん、困ってることが  
45 分からないとか (2)

46 Y: Ja, ja, ja, ja. Liksom, da tror jeg at kan presist hjelpe litt mer. Men, det er, liksom, engelsk (2) det er  
47 et veldig stort språk ((latter)) (2) hva skal jeg si (.) sånn at det er vanskelig å studere (.) det er ikke  
48 regnet som det, (2) så den forskjellen finnes kanskje tror jeg. (2) Liksom, de andre også, de (2) det er  
49 ikke det at de ikke har noen intensjon om å hjelpe, men liksom, kanskje, at de ikke forstår at vi sliter  
50 og sånn (2)

- 51 P: 英語が出来て当たり前  
 52 P: At det er en selvfølge å kunne engelsk  
 53 Y: うん、助けてくれるけどね。「この単語の意味分かる？」とか、その、なんか、  
 54 ((uforståelig)) とした難しい単語だったら説明してくれるけど、その説明してくれる説明の中  
 55 に、またこう、難しい単語が出てきてみたいな、こう、なんか、そういうのはあるよね  
 56 ((latter))  
 57 Y: Ja, de hjelper oss men. «Forstår du hva dette ordet betyr»? og sånn sier de, sånn, liksom, hvis det  
 58 er ((uforståelig)) type vanskelige ord forklarer de, men i forklaringen de gir så er det igjen sånne,  
 59 vanskelige ord som dukker opp liksom, sånn, liksom, sånn ting er det også ((latter))  
 60 P: なるほどね (6)  
 61 P: Jeg skjønner (6)

### 15Y – Intervju 1 – September 2017

(samtale om at det er vanskelig med engelsken)

- 1 Y: そうだね。でも、すごい、なんか、未だに焦りはあるよ。「みんなすごい分かってるんだ  
 2 ろうな」とか。(.) グループスタディーとかするんだけど、友達同士で。で、こう、なんか、  
 3 文献決めて (2) 担当の文献について、こう、説明とかするんだけど、(2) 「ああ」ってなんか、  
 4 「説明できなくてごめんね」みたいな感じにはなる ((latter)) (2)  
 5 Y: Ja, ikke sant. Men det er veldig, sånn, at jeg fortsatt blir stressa. «Alle forstår nok veldig godt» og  
 6 sånn. (.) Jeg har for eksempel kollokvie, sammen med venner. Og, sånn, liksom, vi bestemmer noe  
 7 pensum (2) og så skal vi sånn, forklare pensumet vi har ansvaret for, men (2) liksom sånn «Uff», det  
 8 blir sånn «Unnskyld at jeg ikke kan forklare det» liksom ((latter)) (2)  
 9 P: その時は、自分はどんな気持ち、なんか  
 10 P: Hva føler du i den situasjonen, liksom sånn  
 11 Y: 申し訳なくなる。  
 12 Y: Skyldfølelse.  
 13 P: 申し訳ないっていうのは  
 14 P: Hva mener du med skyldfølelse?  
 15 Y: ストレスもあるし (2) 「こんなに読んでも、なんか分からないのか」とか  
 16 Y: Det er også stress (2), sånn «Jeg forstår liksom ikke selv om jeg har lest veldig mye».  
 17 P: 申し訳ないっていうのは、なんか、こう、謝る-謝る感じ?  
 18 P: Med skyldfølelse, er det sånn at du liksom, sånn, unnskylder-, unnskylder noe?  
 19 Y: そう。なんかみんなに、自分がこの文献を担当してて、みんなでグループスタディーで、  
 20 やっぱ、こう、人がまとめてくれたり整理してくれたら、すごい助かるわけじゃん。でも、  
 21 こう、なんか、(.) なんか、自分のなんか担当した文献についてなんか、この、みんなの考え  
 22 がうまく整理されなかったりとか、みんなの理解が深まらなかったら (.) あ、なんか、「申

- 23 し訳ないな」と思う。自分だけ貢献できなくて、申し訳ないなと思う。(5)
- 24 Y: Ja. Liksom sånn, til alle, så har jeg ansvar for dette pensumet, og alle på kollokvien, ja, sånn, det er  
25 jo mye hjelp i at noen oppsummerer og organiserer pensumet. Men, sånn, liksom, (.) liksom, det  
26 pensumet jeg hadde ansvar for liksom, det, det blir ikke sånn at alles tanker blir organisert godt og  
27 sånn, eller om ikke alles forståelse blir dypere (2) ah, liksom «Unnskyld» tenker jeg da. Det at bare  
28 ikke jeg kan bidra, da føler jeg skyldfølelse. (5)
- 29 P: そういった時は、そのクラスメートはなんと言ってくる？
- 30 P: I slike situasjoner, hva sier medstudentene dine?
- 31 Y: 何も。なんか、みんな助けてくれる。いや、最初はたぶん、みんな、どんだけ、こう、英  
32 語に対して苦手意識があるとか。どのぐらいのレベルかっていうのが、たぶん最初みんな分  
33 からなかったと思うの。で、うちはそのインターナショナルスチューデントがほとんどだか  
34 ら、クラスに。ネイティブの子は1人ぐらいかな。しかいないんだけど。まあ、その友達  
35 みんなインターナショナルな子で、(.)で、最近、だんだん、たぶん、「あ、英語がこのぐら  
36 いしか出来ないんだ」ということがだんだんみんなが把握してくれてて、だから、みんな、  
37 その、(.)なんか自分の、こう、担当する文献のことで自分がうまく言えなかつたりすると、  
38 なんかもっちゃみんな助けてくれる。とか、そのメモ[見せて
- 39 Y: Ingenting. Liksom, alle hjelper meg. Eller, i begynnelsen så, var det kanskje sånn at alle, hvor mye,  
40 sånn, jeg tror kanskje ikke alle forsto hvor dårlig jeg føler jeg er i engelsk og sånn, eller omtrent  
41 hvilket nivå jeg er på. Og fordi det hos oss nesten bare er internasjonale studenter, i klassen. Det er  
42 kanskje omtrent én morsmålstaler, bare én. Så, ja, de vennene er alle internasjonale studenter, og (.)  
43 og, i det siste så, litt og litt, alle har kanskje litt og litt blitt klar over at, sånn «Å, hun forstår ikke mer  
44 enn engelsk enn dette», så, alle, sånn (.) liksom at jeg, sånn, hvis jeg ikke får snakket så godt om det  
45 pensumet jeg har ansvar for så, liksom, alle hjelper meg veldig. Og sånn, og jeg viste [det notatet
- 46 P: 最初は]そうじゃなかったってこと？
- 47 P: I starten], da var et altså ikke sånn?
- 48 Y: 最初はそうじゃなかった。[最初はたぶん
- 49 Y: I starten var det ikke sånn. [I starten var det vel
- 50 P: 最初は]
- 51 P: I starten]
- 52 Y: (2) 「頑張り」みたいな感じだね。その、なんだろう、最初は[たぶん
- 53 Y: (2) sånn «Stå på mer» liksom. Den, hva skal jeg si, i starten [var det vel
- 54 P: 「ちゃんと]やってないな」
- 55 P: «Du gjør det jo ikke] skikkelig»
- 56 Y: とは、(2)
- 57 Y: Akkurat det vil jeg ikke si (2)
- 58 P: なんて思われてと思う？最初は。
- 59 P: Hva tror du de andre tenkte om deg? I starten.



60 Y: Hmm, なんだろう。最初はなんて思われたかな。(.) たぶん、みんな、なんで、自分がその、  
61 うまくまとめられないかっていうことが分からなかったから、みんな、たぶん、(2) 「なんで  
62 なんだろう。なんで、なんで出来ないんだろう」と思ったのかもしれないけど。(3) まあ、  
63 みんな、こう、自分が困ってることはたぶん分かったけど、なんで困ってるのかは分からな  
64 かったんだと思う。(2) で、[だから  
65 Y: Hmm, hva da mon tro. Hva tenkte de om meg i starten mon tro. (.) Kanskje, alle, fordi de ikke  
66 forstå hvorfor jeg ikke, sånn, klarte å oppsummere det godt, så, alle, kanskje (2) tenkte «Hvorfor er  
67 det sånn. Hvorfor, hvorfor klarer hun det ikke mon tro». (3) Men, alle, sånn, de skjønnte nok at jeg slet,  
68 men jeg tror ikke de forsto hvorfor jeg slet. (2) Og, [derfor  
69 P: 別に、] (2) 悪い思いはない? (2)  
70 P: Men det var] (2) ikke vonde meninger? (2)  
71 Y: と(.) [思う。  
72 Y: Jeg (.) tror ikke det.  
73 P: 「準備」、ちゃんとやってくれてないな」みたいな  
74 P: Liksom ikke sånn «Hun har jo ikke forberedt seg godt»  
75 Y: っていうのは(.) たぶんない(.) と思う。(6)  
76 Y: Sånn (.) var det ikke (.) tror jeg (6)  
77 P: でも時間が経ったら  
78 P: Men når tiden gikk, da  
79 Y: うん、何で困ってるかを、みんな分かってくれるようになって。じゃあ、例えば、そのさ、  
80 文献を (2) 今まで1人に一個振ってたのをちょっと難しめの文献が私に当たれた時あったら、  
81 2人に振ってくれたりね ((latter))  
82 Y: Ja, det ble sånn at alle forsto hvorfor jeg hadde problemer. Og, for eksempel, sånn liksom,  
83 pensumet (2) vi hadde til nå fordelt én tekst til én person, men hvis jeg fikk en litt vanskelig en, så ga  
84 de den til to studenter og sånn ((latter))  
85 P: なるほどね  
86 P: Jeg skjønner.  
87 Y: そうそうそうそう。((latter)) (4)  
88 Y: Ja, ja, ja, ja. ((latter)) (4)  
89 P: ええ、ずっと同じグループってこと? なんか、3、4、5人で。  
90 P: Ehh, så det er samme gruppe hele tiden? Sånn med 3, 4, 5 personer.  
91 Y: うん、そうそうそうそう。昼一緒に食べる子たちと、[一緒に  
92 Y: Ja, det stemmer. De jeg spiser lunsj med, og [sammen  
93 P: 何人]だっけ、全員で  
94 P: Hvor mange] var dere nå igjen, til sammen?

- 95 Y: 1 3。クラス。で、スタディグループはね、何人いるかな。1, 2, 3, 4, 5, 6, 7  
96 か。(6)
- 97 Y: 13, i klassen. Og kollokviegruppa er, hvor mange er vi, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ja. (6)
- 98 P: で、合わせてくれるっていうか、その  
99 P: Og, de tilpasser seg, eller sånn
- 100 Y: うん、なんか分かってくれて、その自分が(.)そのあまり、ストレスにならないようにと  
101 か、(3) うん、なんか、(.)気にかけてくれる。((latter))すごい。(2)
- 102 Y: Ja, de forstår liksom, sånn at jeg (.) at det ikke skal bli så stressende for meg og sånn, (3) ja, liksom,  
103 (.) de tenker på meg. ((latter)) veldig (2).
- 104 P: じゃあ、別に、その、(4) その、気を使わすっていうのはないってことで?  
105 P: Så, det er ikke sånn at, sånn (4) sånn at du du bryr dem?
- 106 Y: そうだね。  
107 Y: Nei, det stemmer.
- 108 P: やさしく、みんな  
109 P: De er snille, alle
- 110 Y: やさしくしてくれる。たぶん、その、(.)なんだろう、こう、[自分が  
111 Y: De er snille med meg. Kanskje, sånn, (.) hva skal jeg si, sånn, [jeg  
112 P: さっきは]、なんか「申し訳ない」ってなんか、言ってたんだけど。  
113 P: I stedet] sa du liksom «at du føler skyldfølelse» og sånn men
- 114 Y: うん、今はそれ、まあまあまあ、でも、あれだよ。授業内でのグループディスカッション  
115 とかでは申し訳ないみたいなのはあるけど、(.)hmm (.)けど、なんか、前よりも(.)自分は(2)  
116 なんていうのかな(.)その、(.)みんなの、こう、話の流れを止めるのが最初はすごいやだ  
117 ったし、分からないこと、(.)どう分からないかが説明できなくて(.)なんか、その(.)「どう  
118 したらいいんだろう」みたいな、自分の中で、こう、「わー」っていっぱいいっぱいになって  
119 たけど、最近、「それはどういう意味」とか(.)なんか、その、(2)「え、分からないから、  
120 もうちょっと簡単に言って」ってとかは
- 121 Y: Ja, nå så, joda, men, det er jo det der. I gruppediskusjonen i klassen er det sånn at jeg føler  
122 skyldfølelse, (.)hmm (.)men, liksom, mer enn før (.)jeg (2) hva skal jeg si (.) sånn, (.) alles, sånn, det  
123 var liksom så ille å stoppe flyten i de andres samtale i starten, og det at jeg ikke forsto, (.) hvordan jeg  
124 ikke forstår, det kunne jeg ikke forklare, (.) liksom, sånn, (.) «Hva skal jeg gjøre?» liksom, inni meg så,  
125 sånn, det ble sånn fullstendig «Waaa!», men i starten, sånn «Hva betyr det?» og sånn (.), liksom, det,  
126 (2) «Eh, jeg forstår ikke, så kan du si det litt enklere?» og sånn, det
- 127 P: 言えるようになった?  
128 P: Ble du i stand til å si?

129 Y: うん、だいぶね。 ((latter)) (6)  
130 Y: Ja, ganske. ((latter)) (6)  
131 P: 最初はそれ言えなかったってこと？  
132 P: Så i starten kunne du altså ikke si det?  
133 Y: 言えなかったね。なんか、だんだん、その、何、だんだんみんなの性格も分かってくるから、ていうのはたぶんお互いあるよね。その「あんまり困ってても言えないんだな」っていうのを向こうも分かってくれてるし、こっちもなんか、別になんか、(.) なんだろう、「聞いても平気なんだな」みたいな。(.) なんか、わる-、あるよね、雰囲気を感じれるから。  
137 Y: Nei, jeg kunne ikke si det da. Liksom, litt og litt, sånn, hva, litt og litt så forsto jeg personlighetene til alle, og det gjelder vel for begge parter, ikke sant. Det med «Hun har problemer så hun får ikke sagt så mye», det forsto de andre også, og jeg også, det at det er greit, sånn (.) hva skal jeg si, «Det går helt fint å spørre» liksom. (.) Liksom, de-, det er jo sånn, for man føler på stemninga.  
141 P: 仲良くなったから  
142 P: Fordi dere hadde blitt bedre venner?  
143 Y: うん、というのはある  
144 Y: Ja, det er også noe med det.  
145 P: 親しくなったから  
146 P: Fordi dere hadde blitt bedre kjent  
147 Y: うん、そうそうそうそう。(3) ただ、あれはあるよ。そのクラスで、ネイティブの子がいて、  
148 て、  
149 Y: Ja, det stemmer. (3) Men, det er også det der da. Sånn, i klassen er det en morsmålstaler,  
150 P: ネイティブ？何人ってこと？  
151 P: Morsmålstaler? Hvilken nasjonalitet mener du da?  
152 Y: [[英語圏の国民]]か、でも 1 人[[英語圏の国民]]もいるから、2 人いるのかな。(.) なんか、苦手意識はある、やっぱり。  
154 Y: [[engelskspråklig nasjonalitet]], eller, men det er jo en [[engelskspråklig nasjonalitet]] også, det er vel kanskje to ja. (.) liksom, jeg vet jo at jeg ikke er flink med dem.  
156 P: どういうこと？例えば？  
157 P: Hva mener du? For eksempel?  
158 Y: なんかさ、例えば、(2) hmm (.) で、その子たち、なんだろうな、と、クラスで、その、なんか、同じ、こう、宿題を一緒にするのに、同じグループになったりとかしたら、(2) なんというのかな、(.) その、(2) 「ここをこうしよう」っていうことを自分が分からないことが多いの。で、例えばさ、留学生だったら、割かし、きれいな文法を使ったりするの。単語も易しかったりとか、でも、それがネイティブの子だったら、結構、もう、その、結構口語的な感じで、メールとか来るわけで、分からないことが多いんでね、なんか、それが(.) なん

164 か、いちいち毎回聞き返すのがしんどいなとか、悪いなとか、そういうのはある。

165 なんか、(.)それが留学生同士だと(2)お互い、その、英語、(.)を身につける上で困った経験

166 をある程度共有してるから、「いや、それどういうこと」って聞きやすいんだけど、(.)な

167 なんか、そのネイティブだと聞きにくいなっていうのはある(2)((latter))

168 Y: Liksom for eksempel, (2) hmm (.) så, de der, hva skal jeg si, med de, i klassen, sånn, liksom, selv om

169 vi gjør de samme sånn, leksene liksom, om vi kommer på samme gruppe og sånn, så (2) hva skal jeg si,

170 (.) sånn, (2) «Dette gjør vi slik», det er ofte sånn at jeg ikke forstår det. Og, for eksempel, med

171 internasjonale studenter, de bruker forholdsvis pen grammatikk og sånn. Ordene er lette og sånn.

172 Men, hvis det er en morsmålstaler, så er det ganske, ja, sånn, ganske muntlig språk liksom, som e-

173 post kommer på, så det er mye jeg ikke forstår, ikke sant, så, det (.) liksom, det er liksom sånn at det

174 blir slitsomt, eller dårlig gjort, å måtte spørre tilbake hver gang om hver eneste lille ting, sånne ting

175 tenker jeg også. Liksom, (.) hvis det er mellom to internasjonale studenter (2) for hverandre, sånn,

176 utfordringene man har opplevd ved å (.) lære engelsk, det har vi til en viss grad til felles, så, det er

177 lett å spørre «Nei, hva mener du?», men (.) liksom, hvis det er en morsmålstaler så er det sånn at det

178 blir vanskeligere å spørre (2)((latter))

179 P: 例えば、グループワークで、(.)アジア人であったり、アフリカ人であったり、とにかく

180 ネイティブじゃない人

181 P: For eksempel, i gruppearbeidet, (.) så med asiater, afrikanere, altså de som ikke er morsmålstalere,

182 Y: そう。

183 Y: Ja

184 P: はもっと聞きやすい？

185 P: dem er det lettere å spørre?

186 Y: うん、[聞きやすい

187 Y: Ja, [lett å spørre

188 P: 「どういう意味」とか

189 P: «Hva betyr det?» og sånn

190 Y: そうそうそうそう。

191 Y: Ja, ja, ja, ja.

192 P: でも、((uforståelig)) その、[[英語圏の国民]と[[英語圏の国民]だったら

193 P: Men, ((uforståelig)), de, hvis det er [[engelskspråklig nasjonalitet]] eller [[engelskspråklig

194 nasjonalitet]] så

195 Y: なんか、ちょっと、一歩引いちゃう。「聞きにくいな」とかは((latter))

196 Y: Liksom, så trekker jeg meg litt tilbake. Liksom sånn «Det er vanskelig å spørre»((latter))

197 P: 「どういう意味？」とか、そういうのは(.)聞きにくい(.)

198 P: «Hva betyr det?» og sånn, sånne spørsmål (.) er det vanskelig å spørre (.)

199 Y: そうだね。うん、なんか、その、やっぱ、ネイティブじゃない人たちに聞くのよりは聞き  
200 にくい。

201 Y: Ja, det stemmer. Ja, liksom, sånn, det er jo sånn at, det er vanskeligere å spørre dem enn å spørre  
202 de som ikke er morsmålstalere.

203

### 16Y – Dagbok – November 2017

1 今日のグループディスカッションは行かない事にして、[[人]]と、アプライしてた[[イベン  
2 ト]]へ行ったらちょうどランチの時間で、自由にみんな喋ってる感じだった。英語に不安が  
3 なければ話しかけるのかなーっとか考えたけど、それは自分の性格からして難しいことで、  
4 なんかうまく言えないけど、悩んでたことがクリアになった気がした。英語ができなくても、  
5 とにかくどんどん話しかけよう！！っていうのは私には向いてない。自分の安心できる範囲  
6 を少しずつ広げていって、その中で英語を使ってコミュニケーションをとるように心がけた  
7 り、時間みつけて英語力あげるための勉強をコツコツするほうが性に合ってる。あとは、1  
8 歩引いてしまうところがあるから、いつもニコニコするのを心がけて、わからなかったらき  
9 きかえす、ちがってるかもしれないけど私はこう思う・・・って、相手とちゃんとかわる  
10 ようにしたい。自分にあったやり方があるのはあたり前で、それが人とちがうからって焦る  
11 こともないんだなー。自分が自分の事1番知ってるんだから、自分がコレ！と思った心がけ  
12 とかやり方を続けていこう。

13 Jeg valgte å ikke dra på kollokvien, og dro med [[person]] på [[arrangement]] vi hadde meldt oss på.  
14 Da vi kom dit var det akkurat lunsjtid, og det var sånn at alle snakket sammen fritt. Jeg tenkte at om  
15 jeg ikke hadde vært så usikker på engelsken min så hadde jeg klart å gå bort og snakke med noen,  
16 men ut ifra personligheten min så er det vanskelig, og jeg vet ikke om jeg kan forklare det godt, men  
17 jeg følte at det ble klart for meg hva jeg hadde vært usikker på. Det å bare kjøre på og snakke med  
18 folk selv om man ikke kan engelsk, det passer ikke for meg. Det som passer bedre for min  
19 personlighet er å utvide området jeg slapper av i, litt og litt, og innenfor det gjøre mitt beste for å  
20 bruke engelsk og kommunisere med folk, og finne tid til å jevnt og trutt forbedre  
21 engelskferdighetene. I tillegg har jeg en tendens til å trekke meg unna, så jeg vil forsøke å smile hele  
22 tiden, spørre hvis jeg ikke forstår, si hva jeg mener selv om det kanskje er feil, og møte den andre på  
23 en skikkelig måte. Det er en selvfølge at det finnes en måte som passer en selv best, og det er ikke  
24 nødvendig å stresse hvis den er annerledes enn andres. Man kjenner seg selv aller best selv, så jeg  
25 tenker at dette er min måte! En slik måte og holdning vil jeg fortsette med.

26

### 17Y – Dagbok – November 2017

1 業のディスカッション、ネイティブのグループだった。発言はできなかったけど、大分理解  
2 できたし、目そらしたりしてごまかすこともなかった♪

3 På gruppediskusjonen var jeg på gruppe med morsmålstalerne. Jeg klarte ikke si noe, men jeg forsto  
4 ganske mye, og jeg så ikke vekk og prøvde ikke å dekke over noe ♪

## 18Y – Dagbok – Oktober 2017

1 Oral exam!! すごいナーバスだったけど、カフェでグラスメイトにあってちょっと落ちついた。  
2 と思ったんだけど、試験はじまったら、質問の意味も答えもほんとわからなくて、泣きそう  
3 だった・・・。あんなに勉強したのにな・・・。ってすごい悲しくなった。終わってから少し  
4 [[友達]]と話したけど、なんだか逃げ腰になっちゃった。結果きく時も泣きそうだった。あんな  
5 なにできなかったもんなーって、悪い結果想像して行ったら、予想以上に悪かった・・・。  
6 内容理解以前に英語の問題って言われてしまった。Additional で英語の勉強が必要だっ  
7 て・・・。こんなに課題におわれてるのにどうしたらいいんだろ・・友達がすごい成績だっ  
8 たのもへこんだ。疲れたなー。

9 Oral exam! Jeg var veldig nervøs, men jeg møtte en medstudent på en kafé og slappet litt mer av.  
10 Trodde jeg, men da eksamen begynte forsto jeg virkelig ikke verken spørsmålene eller svarene, så jeg  
11 ble helt på gråten.... Og jeg som hadde studert så hardt... tenkte jeg og ble veldig trist. Etter den var  
12 ferdig snakket jeg litt med [[venn]] om at jeg nok fikk kalde føtter. Jeg ble på gråten igjen da jeg hørte  
13 resultatet. Jeg tenkte "jeg fikk det jo ikke til i det hele tatt" og da jeg dro dit mens jeg så for meg et  
14 dårlig resultat, var det enda verre enn forventet.... Jeg ble fortalt at det forut for forståelsen av  
15 innholdet var et problem med engelsken. Og de sa at additional jeg trengte å lære mer engelsk....  
16 Hva skal jeg gjøre jeg som er så overlesset av oppgaver allerede.. Jeg ble også deppa av at en venn  
17 fikk veldig god karakter. Åh, jeg er sliten.

## 19Y – Dagbok – November 2017

1 ペゲにプレゼンの手直しと練習つきあってもらって、なんとかなる気がしてきた。実際プレ  
2 ゼンはとーってもうまくいった！！みんなすごい興味持ってくれてうれしかった！！自信が  
3 ついたわけではないんだけど、なんだか気分がよくて、いつもなら休憩の時自分の席にいる  
4 んだけど、今日は他のクラスメイトと喋ってすごした。このぐらいのテンションをキープで  
5 きたらいいなー。

6 Jeg fikk hjelp av PG til å se over, og høre på presentasjon, så jeg begynte å føle at det ville gå greit. Og  
7 presentasjonen gikk faktisk veeldig bra! Alle var kjempeinteresserte, og jeg ble veldig glad! Det er  
8 ikke det at jeg har fått stor selvtillit, men jeg følte meg liksom bra, og vanligvis sitter jeg på plassen  
9 min i pausen, men i dag brukte jeg pausen på å snakke med de andre i klassen. Jeg håper jeg klarer å  
10 beholde dette aktivitetsnivået.

## 20Y – Dagbok – November 2017

1 神経質で傷つきやすい性格がほんとに嫌だ。もっとにこにこしてたい。無意識のうちに警戒  
2 して、1歩引いちゃってるんだろなー。もっとグイグイいきたいのにな。自分らしさって何  
3 だっけ？日本人の友達の言ってくれるはげましの中の自分と、自分で思う自分にギャップが  
4 ある気がする。

5 Jeg liker virkelig ikke personligheten min ved at jeg er sensitiv og blir lett såret. Jeg vil smile mye mer.  
6 Jeg er forsiktig helt ubevisst, og trekker meg nok unna et skritt. Selv om jeg har lyst til å bare kjøre på.  
7 Hva var det nå som var typisk meg? Jeg føler det er et gap mellom det jeg-et du finner i det japanske  
8 venner sier og oppmuntrer meg med, og det jeg-et jeg selv tenker finnes.

## 21Y – Intervju 1 – September 2017

(om studiestarten der hun følte at det var slitsomt og vanskelig å ikke kunne engelsk så godt)

- 1 P: 例えば、何かエピソードありました？今の気持ちを
- 2 P: Sånn for eksempel, har du noen episoder? At du
- 3 Y: 例えば
- 4 Y: For eksempel
- 5 P: 感じた時。どんな時？
- 6 P: kjente den følelsen. Når var det?
- 7 Y: 一番最初に、[[イベントの名前]]みたいなやつがあって、で、あの、[[パブの名前]]のバー
- 8 があるんですね。[[場所]]の
- 9 Y: Den aller første dagen var det et sånn [[navn på studiestartarrangement]]-greie. Og, eh, det er en
- 10 pub som heter [[navn på puben]], på [[sted]]
- 11 P: あ、あの[[場所]]の
- 12 P: Å, den på [[navn på sted]]
- 13 Y: そう。で、それで、[[日本人の知人]]と一緒に行って、でその、自由にテーブル選べたんだ
- 14 けど、同じテーブルにいたのが7人ぐらいいたのかな。ドイツとか。どれぐらいいたのかな。
- 15 まあインターナショナルの子たちが来て、その同じテーブルにいて(.)すごい喋るの。わー
- 16 って
- 17 Y: Ja, og jeg dro jeg dit med [[japansk bekjent]]. Og vi kunne velge bord selv, og på vårt bord var det
- 18 vel ca. 7 personer. Tyskere og sånn. Hmm, hvor mange var det der, mon tro. Uansett, mange
- 19 internasjonale studenter, og de satt på samme bordet og (.) og snakket masse masse.
- 20 P: 他の学生が？
- 21 P: De andre studentene?
- 22 Y: そうそうそうそう。で、みんな初対面なのに、めっちゃわーって喋るから、結構戸惑って、
- 23 たぶん日本であまりそんなことはないから、結構おとなしい、おとなしい自己紹介、「どっ
- 24 から来たん？」とかやけど、なんかもうわーってすごい喋るから、それのも半分も分からな
- 25 かったわけ。それでなんか質問されて、うん、しんどかったし、なんかこう、(3)一緒にな
- 26 んかしなきゃいけないというのは(.)[しんどかった
- 27 Y: Ja, og selv om alle møtte hverandre for første gang så bablet de i vei og så vi ble litt usikre. I Japan
- 28 er det nok ikke så vanlig, så det er mer sånn ganske rolig, rolig selvinntroduksjon, «Hvor er du fra?» og
- 29 sånn, men de bare snakket i vei og vi forsto ikke halvparten engang. Og så fikk vi et spørsmål, ja, det
- 30 var slitsomt. Litt sånn (3), det var slitsomt at vi måtte gjøre noe sammen.
- 31 P: その]初対面での(.)なんていうか、スタイルが違うってこと？
- 32 P: Altså] det å møtes første gang (.) hva skal jeg si, det gjøres på en annen måte?
- 33 Y: [うん
- 34 Y: [Ja

- 35 P: ((uforståelig))だったら違うやり方？
- 36 P: At det gjøres på en annen måte hvis det er ((uforståelig)) ?
- 37 Y: そうそうそう。しかし、こう、いろんな人がいるわけでしょう。で、じゃあ7人いて、こ  
38 の4人がすごいこうテンションの高い子だったし、しんどいわけじゃん。自分はそのなにテ  
39 ンションが高くないほうのは、わーっていう中にいるのがしんどいわけで、(.) そのなんてい  
40 うのかな、(.) なんだろうな、なんて言いたかったんだろう
- 41 Y: Ja, men sånn, det var jo masse forskjellige folk der, ikke sant. Så det er 7 personer der, og 4 av dem  
42 var svært livlige, så det var slitsomt. Det var slitsomt å være midt i en sånn livlig samtale når jeg ikke  
43 selv er sånn. (.) Hva skal jeg si (.) hmm, hva var det jeg ville si
- 44 P: 何がしんどかった？その7人、まずテーブル座った時
- 45 P: Hva var det som var slitsomt? Da dere satt dere ned på det bordet med alle 7.
- 46 Y: 英語とあとは、その[テンション
- 47 Y: Engelsken, og [livligheten
- 48 P: 半分]からなかったっていう
- 49 P: at du bare] forsto halvparten?
- 50 Y: そう。と、テンションの違いがしんどい。こっちはそんなわーってしたくないんだけど、  
51 向こうがこうわーっていう感じで来たら、何だろう (3) なんか自分らしくいれないっていう  
52 か (3) ((uforståelig))
- 53 Y: Ja, og det var slitsomt at livligheten var så ulik. Jeg har ikke så veldig lyst til å ta helt av, men det  
54 liksom sånn at når de andre bare tok helt så, hmm (3) Jeg kunne liksom ikke være meg selv, eller sånn  
55 (3) ((uforståelig))
- 56 P: どういうこと？自分らしく(.)いれないっていう
- 57 P: Hva mener du? Det at du ikke (.) kan være deg selv.
- 58 Y: こう、なんか自分を、普段このぐらいのテンションなんだけど、向こうがこのぐらいのテ  
59 ンションで来たらちよっところ (.)
- 60 Y: Altså, sånn, til vanlig er jeg sånn som jeg er nå, men når de andre er på det nivået, så blir det litt  
61 sånn (.)
- 62 P: (((uforståelig))
- 63 P: (((uforståelig))
- 64 Y: 近づけなきゃいけないみたいの、のがあって (.) なんて言ったらいいかね、難しいね。そ  
65 れがしんどかったな
- 66 Y: at jeg] må nærme meg dem liksom, og (.) hva skal jeg si, dette er vanskelig å forklare. Det var  
67 slitsomt.
- 68 P: 他の人は何人ですか？
- 69 P: Hvor var de andre folkene fra?



70 Y: その時いたのはたぶん、[[西欧人]] (.) [[西欧人]]、[[北米人]]の子も、[[北米人]] (.) [[北米人]]  
71 (3) もう一人とか忘れちゃった、[[西欧人]]が二人いたかな、[[西欧人]]の子二人。(.) であと  
72 は、私と[[日本人の知人]]ともうひとり日本人の子。(3) でそのさ、みんなでこう同じテーブ  
73 ルにいて、でまあ、みんな、なんだろう、自分のそのフラットメートとか(.) がたまたまい  
74 ると、この中7人のテーブルがどんでかくなっていくわけ。それがわーってみんなだでし  
75 ゃべるんじゃないか。(.) 余計しんどい

76 P: Da var det vel en [[vest-europeer]] (.) en [[vest-europeer]], også en [[nord-amerikaner]], en [[nord-  
77 amerikaner]] (.) en [[nord-amerikaner]] (3) Jeg har glemt hvem den siste var, det var kanskje to  
78 fra[[vest-europeisk land]], to [[vest-europeere]]. (.) Og så var det jeg, [[japansk bekjent]] og en til  
79 japaner. (3) Og så satt alle liksom sånn på samme bord, og alle bare, ja sånn, og når noen tilfeldigvis  
80 møtte noen de bor med (.), så ble det bare flere og flere på bordet med oss 7. Og så babler bare alle i  
81 vei ikke sant (.) så det ble jo enda mer slitsomt.

82 P: 新しい人も[[((uforståelig))]  
83 P: De nye [ ((uforståelig))

84 Y: そうそう]そうそう  
85 Y: Ja ja] ja

86 P: (4) でも (.) テンション高い人がいたわけなんだけど (3) それに合わせないといけないってい  
87 うのは (.) なぜ思ったのかなって

88 P: (4) Men, (.) Så det var jo en del livlige folk der, men (3) jeg lurer på hvorfor dere tenkte at dere  
89 måtte tilpasse dere til dem?

90 Y: んん、なんか日本的な発想かもしれないけど、こう、みんなが楽しんでいる流れを止め  
91 たくないよね。

92 Y: Hmm, det er kanskje en typisk japansk måte å tenke på, men sånn vi ville liksom ikke stoppe flyten  
93 der alle hadde det så gøy.

94 P: (3) Hmm  
95 P: (3) Hmm

96 Y: (.) で、なんかみんながわーって喋ってて、ここでこのあと私たち全然喋れなくて、こうな  
97 んか、みんなのこの会話の勢いっていうか、その雰囲気が悪くしたくないなっていうのは  
98 Y: (.) Og, sånn, alle bare snakker masse, og etter dette kunne vi ikke si noen ting, sånn, det ble sånn  
99 at vi ikke ville ødelegge tempoet i alles samtale, eller stemninga.

100 P: (6) でも自分は(.) 参加できなかったってこと? その (.)  
101 P: (6) Men, dere (.) kunne altså ikke bli med? I (.)

102 Y: 参加できなかった  
103 Y: Vi kunne ikke det

104 P: 話に?  
105 P: I samtalen?

106 Y: うん。  
107 Y: Nei  
108 P: (7) それは、ええ、[[日本人の知人]]と(.)[[日本人の知人]]もそうだった？  
109 P: (7) Og det, ehh, med [[japansk bekjent]] (.) Var det det samme med [[japansk bekjent]]?  
110 Y: うん、無理だった  
111 Y: Ja, det var umulig.  
112 P: もう一人の日本人は？  
113 P: Hva med den andre japaneren?  
114 Y: (.) 無理だったね。その子も全然喋ってなかった。最初はまあちょっと自己紹介はしたけど、  
115 それから全然三人とも会話に加われずという感じで  
116 Y: (.) Det var umulig. Den andre japaneren snakket heller ingenting. I starten så hilste vi altså og  
117 introduserte oss, men etter det var liksom sånn at ingen av oss tre var med i samtalen.  
118 P: (7) で、その(.)7人いるわけでしょう  
119 P: (7) Og, det (.) var 7 personer der, ikke sant?  
120 Y: うん  
121 Y: Ja  
122 P: 3人(.)日本人と、4人、その他のヨーロッパ人たち  
123 P: Tre (.) japanere, og fire fra Europa  
124 Y: そうそうそう。  
125 Y: Jepp  
126 P: この3人が入れなかったら、その4人はどう思うと思う？  
127 P: Hvis dere tre ikke blir med, hva tror du de andre fire tenker?  
128 Y: あのね、  
129 Y: Altså  
130 P: まあ、というか、何て思われたと思う？その時  
131 P: Eller sånn, hva tror du at de trodde om dere? På det tidspunktet  
132 Y: (3) なんかその、喋らないと(.)いないのと同じことに  
133 Y: (3) Liksom sånn, hvis vi ikke snakker (.) så er det jo det samme som om vi ikke hadde vært der.  
134 P: (.) うん  
135 P: (.) ok  
136 Y: (4) で、その、何人たち、なんか5人ぐらいいただけど、そのうちの一人の子がすごい  
137 気にかけてくれたの。で、こう、なんか質問を振ってくれたりはしたんだけど。ただ(.)な  
138 なんか、あとで、こう、なんか(.)[[日本人の知人]]と言っててただけど、なんか「うちらい

139 なくてもよかったね」という話をした。

140 Y: (4) Og, sånn, de andre, det var vel sånn cirka fem andre der, men én av dem var veldig omtenkksom.

141 Og den personen spurte oss liksom spørsmål og sånn, men (.) liksom sånn, etterpå, så, ja (.) [[japansk

142 bekjent]] og jeg snakket om det, om liksom sånn «Vi hadde ikke trengt å være der»

143 P: (8) いなくてもよかったっていうのは

144 P: (8) Hva mener du med at dere ikke hadde trengt å være der?

145 Y: いても、いなくても、その人たちにとっては (.) 関係-、関係なかったというか (.) どっちで

146 も変わらなかったねっていう。

147 Y: At det for de andre hadde vært det samme om vi var der eller ikke (.) At-, at vi ikke hadde noen

148 relevans-, relevans eller sånn (.) at det hadde vært det samme uansett tilfelle.

149 P: (4) でも日本人は日本人ならではの何かこう発想だったり (.) 知識もあるはずだけど

150 P: (4) Men japanere har jo noe sånn, tenkemåter og sånn som bare japanere har (.) og kunnskap og

151 sånn.

152 Y: でも

153 Y: Men

154 P: 日本の経験もとれ-、話に取れる (.) と僕は思うんだけど

155 P: Erfaringer fra Japan kan-, kan jo også bli tatt opp i samtalen (.) tenker jeg da.

156 Y: それで、なんていうのか。 (.) 向こうがすごいこうネイティブのスピードでわーって話が盛

157 り上がったら (3) 何、そこにどうやって参加したらいいのっていうか (.) 例えば、その話の中

158 で (.) 「日本はどうなの？」みたいなことが出てきたら話せるけど、でもそうじゃなくて、

159 こうわーって、こう自分たちの例えば (.) フラットの話とかで盛り上がったたりとか。なんか、

160 たぶん同じコースの子がいたのかな。それで自分たちのコースの話とかで盛り上がってたり

161 したら (.) なんか、特に「日本がこう」っていう話にはならないんですよ。うんうんうん、

162 だから (.) なんだろう (.) 置いてけぼりっていうか

163 Y: Det er sånn, hva skal jeg si. (.) Når de andre snakker med sånn morsmålsfart og samtalen tar av så

164 (3), hva skal jeg si, vi forstår liksom ikke hvordan vi skal bli med i samtalen. (.) For eksempel, i den

165 samtalen (.) så kan vi jo snakke hvis det kommer noe sånn «Hvordan er det i Japan?», men det var

166 ikke sånn, det var sånn masse prating, og det ble for eksempel (.) masse livlig prat om

167 studenthybelen og sånn. Det var vel kanskje noen fra samme studieprogram der. Så når det tar av

168 med prat om studieprogram og sånn (.) så blir det jo ikke noe spesielt sånn «Japan er slik..», ikke sant.

169 Ja, jo, så (.) hva skal jeg si (.) Vi ble liksom forlatt.

170 P: (8) だけど、その4人はこの日本人の3人を話にいれようと

171 P: (8) Men, prøvde ikke de fire å få med dere tre japanere i samtalen?

172 Y: はなかった。その内一人だけはあったけど

173 Y: Nei, det var ikke slik. En av dem prøvde men

174 P: 何を言って入れようとした?

175 P: Hva sa den personen for å få dere med?

176 Y: なんかそのね、質問の書かれたカードが置いてあった、テーブルに。なんかアクティビテ  
177 イじゃないけど、仲良くなれるような工夫をしてくれるやつがあつて。(4)で、それで。な  
178 んだろう(3) それでなんかあった時に質問があつてノルウェーに来て[[留学先の街]]以外ど  
179 こ行きたいかみたいなのが確かあつて。で、なんだろ、その、みんながパツってすぐ答える、  
180 質問。

181 Y: Liksom sånn, det var lagt ut noen kort med spørsmål på, på bordet. Ikke akkurat en aktivitet, men  
182 sånn at noen hadde tenkt på at de kunne brukes for å bli bedre kjent. (4) Og, så. Hmm (3.) Og når det  
183 var noe så hadde man spørsmål, og så var det vel noe sånn om hvor i Norge man hadde lyst til å reise  
184 utenom [[studiebyen]]. Og, hmm, liksom, alle bare svarte kjapt med en gang, på spørsmålene.

185 P: この辺になんか置いてあつたってこと？

186 P: Altså at det var lagt ut noe her?

187 Y: そうそうそう。でこうくじみたいになって、でみんなそれを見て、パツって答えて。最初  
188 のほうは聞いてくれてたんだけど、うちらはもうすぐに答えられないから、でもだんだんこ  
189 うなんか、4人だけとか、向こうの5人だけで紙見て話すようになって。

190 Y: Ja, liksom som en lapp man trekker. Så så man liksom på den, og bare svarte kjapt. I starten så  
191 spurte de oss, men vi klarte ikke svare med en gang, så litt og litt ble det liksom, bare de fire og sånn.  
192 At bare de andre fem så på lappene og snakket.

193 P: すぐ答えられないというのは？

194 P: Hva mener du med at dere ikke kan svare med en gang?

195 Y: なんか

196 Y: Liksom

197 P: 英語が[パツって出てこない？

198 P: At engelsk [ikke kommer ut med en gang

199 Y: そうそうそう]

200 Y: Jepp]

201 P: (7) え、変わったってこと、その話の、えーとそのグループの

202 P: (7) Ehh, forandret det seg, den samtalen, ehh, gruppas

203 Y: そうそう[そう

204 Y Ja, det [gjorde det

205 P: その]グループの感じが

206 P: At gruppa liksom

207 Y: そうそうそう

208 Y: Jepp

209 P: 途中から変わったってこと？

210 P: Forandret seg underveis?

211 Y: うんうんうん  
212 Y: Jepp, det stemmer  
213 P: どう変わりました？  
214 P: Hvordan forandret deg seg?  
215 Y: 最初は初対面同士という感じだったんだけど、で、そのくじを、くじってか、それを見て  
216 それぞれが質問に答えてくっていう感じだったけど、なんかだんだんそのペースが上がって  
217 きて、でうちらはもうついてんくなって、そのペースに。でもそしたらその質問「どうでも  
218 いいかな」みたいな感じで、全然別の話でこっちで盛り上がっちゃった  
219 Y: I starten var det liksom sånn at ingen kjente hverandre men, og, med de loddene, ikke lodd  
220 akkurat, men at man så på dem og svarte på spørsmålene liksom, men litt etter litt så gikk tempoet  
221 opp, og vi klarte ikke lenger henge med, på det tempoet. Men så ble liksom sånn «Bare glem  
222 spørsmålene» og så tok det av hos de andre med en helt annen samtale.  
223 P: あ、これはもう  
224 P: Å, så at disse lappene  
225 Y: いいや  
226 Y: trengs ikke  
227 P: 使わなくても  
228 P: Trenger ikke brukes  
229 Y: そうそうそう  
230 T: Jepp  
231 P: (8) その時どんな気持ちだった？ どんどん向こうが[スピード上がって  
232 P: (8) Hvordan følte det da? Når tempoet bare økte og økte [hos de andre  
233 Y: え、なんかもう]、辛かった。本当辛かったとしか言いようがないけど。もう泣けてきそ  
234 うになった  
235 Y: Ehh, liksom sånn], det var trist.  
236 P: (4) でも、なん-、どう-、どうすればよかったと思う？ その他の、もっとなんかみんな  
237 P: (4) Men, hva-, hvordan-, hva skulle de gjort annerledes mener du? De andre, mer sånn med alle  
238 Y: なんかね、そう、それはね。いろいろ考えたんだけど、その後、[[日本人の知人]]とも喋っ  
239 てて(.)でもうちの結論としては「いや、これはもうどうしようもできなかったんじゃない  
240 いかな」っていう結論だった。  
241 Y: Liksom, ja, sånn. Jeg tenkte en del på det og etterpå snakket [[japansk bekjent]] og jeg sammen (.)  
242 men konklusjonen vår var «Nei, dette var det ikke noe å gjøre med».  
243 P: なぜでしょう？  
244 P: Hvorfor det?

245 Y: なんか結局、日本に置き換えて考えてみてたわけ。日本でこう初対面の人たちと出会って  
246 わーって盛り上がりました。でも、全然、その日本語がもうあまり分かってない子たちがい  
247 たら (.) で、こっちですごいなんか楽しい話とか、共通の話題があったら、結局自分たちも  
248 もしかすると置いていっちゃうかもしれないな。その、言葉の出来ない子たちを。というの  
249 あって、これはなんか (.) なんだろう (.) で、その一人がこう言葉出来ない子たちをずっと気に  
250 かけてあげても全然思う答えが返ってこなかったりとか、思うペースで返ってこなかったり  
251 したらもうここは切り捨てちゃうと思う。自分たちが、逆でも。だから、(.)これは、あれじ  
252 ゃない? 「言葉の問題がとにかく大きすぎたんじゃないの?」っていう (.) 結論だった、そ  
253 の時は (.) でももっとなんか「英語なんとかしなきゃな〜」っていう (.) ことにはなったけ  
254 ど、ただその場では (.) なんか、その日のそのみんなでしゃべっている時に、もっとこうし  
255 たらよかったっていうのは (3) なんか別になかった。もうこれは本当言葉が出来なかったこ  
256 とが一番の原因だと思うし

257 Y: Liksom til slutt så prøvde vi å tenke hvordan det hadde vært i Japan. Man møter noen for første  
258 gang i Japan og stemningen går i taket. Men hvis det er noen der som ikke forstår noe særlig japansk  
259 (.) og hvis vi snakker om noe skikkelig gøy og sånn, noe om et tema vi har til felles, så kan det være vi  
260 også hadde kjørt på uten dem, de som ikke kan språket. Noe slikt, så dette er liksom (.) hva skal jeg si  
261 (.) og selv om en hadde passet på å inkludere de som ikke kan språket så får man kanskje ikke de  
262 svarene man forventer og sånn, eller ikke får svar i det tempoet man forventer, og hvis det skjer så  
263 tror jeg man ville gitt dem opp. Så hvis vi hadde vært i motsatt posisjon, så (.) er det ikke slik?  
264 «Språkproblemet er bare for stort» var (.) konklusjonen vår, på det tidspunktet. (.) Men det ble sånn  
265 «Vi må gjøre noe med engelsken vår» (.) men akkurat da så (.) liksom, på den dagen da alle snakket  
266 sammen, det var ikke sånn at vi tenkte at vi (3) skulle gjort noe annerledes. Den viktigste årsaken  
267 mener jeg virkelig var at vi ikke kunne språket.

268 P: でも、英語が出来ないわけじゃないよね。その日本人の3人。

269 P: Men, det er jo ikke sånn at dere ikke kan engelsk, dere tre japanere.

270 Y: んんん、まあね。けど

271 Y: Tja, neida, men

272 P: 相手がゆっくり話したり (.)

273 P: Hvis partneren snakker sakte (.)

274 Y: うん、確かにそれはある

275 Y: Jo, det er jo sant.

276 P: あの、[本当に

277 P: Ehh, [så kan

278 Y: ボキャブラリー]を簡単にしてくれたりとか、ゆっくり話してくれたりとか

279 Y: vokabularet] kan man gjøre enklere og sånn, og snakke saktere og sånn

280 P: 英語で会話できるわけ

281 P: dere snakke sammen på engelsk, ikke sant

282 Y: そう、そうそうそう。  
283 Y: Jo, det stemmer.  
284 P: [じゃあ  
285 P: [Så  
286 Y: うん]  
287 Y: Ja]  
288 P: [うん  
289 P: [Ja  
290 Y: うん] でも (.) 結局 (.) すごい気を使ってもらわなきゃいけないわけじゃん  
291 Y: Ja] men (.) til syvende og sist (.) så betyr det de andre må tenke veldig på oss.  
292 P: うん、気を使わせた。  
293 P: Ja, at man får dem til å tenke på dere.  
294 Y: そうそうそう。それが (.) それがなんかいやだな、なんかみんなでこう楽しく (.) 喋ってる  
295 のに、こうなんか自分たちに合わせて気を使ってもらうことで、なんかその楽しい雰囲気  
296 壊したくないな～っていうのもあるし。  
297 Y: Ja, det (.) det liker jeg ikke, sånn når alle snakker og har det gøy, så liksom, det at vi får dem til å  
298 tilpasse seg og tenke på oss, det er også det at vi liksom ikke vil ødelegge den gode stemningen.  
299 P: (5) だけど (3) ええ、7人いるわけでしょう。半分かちょっとこう (.) 置いて行かれた感じ  
300 P: (5) men (3.) eeh, det er jo 7 personer der. Halvparten blir liksom litt sånn (.) latt være igjen.  
301 Y: うんうんうん  
302 Y: Ja, ja, ja  
303 P: で、4人がもうどんどん進むって (.) でこの4人の話に入れれないのが (.) 誰の責任だと思  
304 います? こうなっちゃったこと  
305 P: Men det at de fire bare durer på (.) og det at dere ikke har muligheten til å bli med i de fires  
306 samtale (.) hvem sitt ansvar mener du det er? At det ble slik.  
307 Y: こうなっちゃったことは。でも、それはこっちが喋れないからしょうがないと思った。 (.)  
308 気にかけて、うちのことを気にかけてくれた子には感謝しとるけど (.) ただ、なんかその  
309 子がせっかく気にかけてくれたのに (.) なんかその思うように (.) なんだろ (.) その、答えを  
310 返せなかったとか (.) うん、といのは、いや結局それは自分たちの責任じゃないかなと思う  
311 Y: Det at det ble slik. Men, vi kan jo ikke snakke så det tenkte jeg det ikke var noe å gjøre med. (.)  
312 Han/hun som tenkte-, han/hun som tenkte på oss, jeg var veldig takknemlig for det, men (.) men det  
313 er bare det at liksom, selv om han/hun var så snill at han/hun tenkte på oss (.) så liksom (.) hva skal  
314 jeg si (.) vi kunne ikke svare slik vi han/hun forventet (.) Ja, altså, nei til syvende og sist så mener vel  
315 det var vårt ansvar.

316 P: なぜそう思う？  
317 P: Hvorfor mener du det?  
318 Y: なぜそう思うか？ (.) あの (.) なんてだろう  
319 Y: Hvorfor jeg mener det? (.) Hmm (.) ja, hvorfor det  
320 P: 僕が思うのは、ええ、グループがあるから、盛り上げる-、盛り上げたり、みんなが気持  
321 ちよく会話できることはみんなの責任じゃないかなと思う  
322 P: Det jeg tenker er at, ehh, hvis det er en gruppe så, det å lage god-, det å lage god stemning, og  
323 gjøre slik at alle kan være komfortable i samtalen, det er vel alles ansvar.  
324 Y: Hmm  
325 Y: Hmm  
326 P: 今なんか責任が3人にあるって。なぜそう思ったかをちょっと  
327 P: Så det du sa nå om at ansvaret lå hos dere tre. Kunne du fortalt litt om hvorfor du tenkte det.  
328 Y: あ、そういうことね。(.) 難しいね。まあ確かに、みんなの責任という考えは分かるよ。そ  
329 れはみんなでせっかく同じ場と同じグループになったんだから楽しもうっていうのもあるけ  
330 ど (.) hmm (.) そうだね  
331 Y: Å ja, sånn ja. (.) Det er vanskelig. Men joda, jeg forstår at man kan tenke at det er alles ansvar. Det  
332 at fordi alle har havnet på samme sted og i samme gruppe så har man det gøy, men (.) hmm (.) ja, det  
333 jo sånn  
334 P: だけど  
335 P: Men  
336 Y: 難しいな。(.) なんてだろう (.) あの時はたぶんその (.) もっとこう、もっと合わせてくれ  
337 たらよかった、もっとなんか (.) でもうちらのこと考えてくれたらよかったのに、そういう  
338 のは (.) 全然思わなかった、その時は  
339 Y: Det er et vanskelig spørsmål. (.) Ja, hvorfor det mon tro (.) På det tidspunktet så var det kanskje (.)  
340 mer sånn, det at de burde ha tilpasset seg, mer sånn (.) at de burde ha tenkt på oss, det (.) tenkte vi  
341 ikke i det hele tatt, på det tidspunktet.  
342 P: その時は何て思った？ ((uforståelig)) この状況になりつつあるのを見て  
343 P: Hva tenkte du på det tidspunktet? ((uforståelig)) Når dere så at situasjonen holdt på å bli som den  
344 ble.  
345 Y: うん  
346 Y: Ja  
347 P: その当時の  
348 P: Det du tenkte akkurat da  
349 Y: あの時か。いやでも、あの時はもうすぐへこんじゃったよ (.) ((latter))  
350 Y: Akkurat da, ja. Nei, men. På det tidspunktet ble jeg bare trist med en gang (.) ((latter))



351 P: (.) へこんで (.) なぜこうなってるかは  
352 P: (.) Du ble trist (.) og hvorfor tenkte du at du ble det?  
353 Y: なんか、しょうがないなと思った。確かにみんなで話が出来たらよかったっていうのはあ  
354 ったけど (.) hmm (.) なんだろ (.) 出来る人同士で、しかもその子たちは年も近かったっていう  
355 こともあって (.) うん、なんかしょうがないと思った。 ((latter)) うまく言えないね  
356 Y: Liksom sånn, jeg tenkte at det ikke var noe å gjøre med det. Jeg tenkte jo at det hadde vært fint  
357 om alle kunne snakke sammen, men (.) hmm (.) hva skal jeg si (.) det var sånn at de var en gruppe  
358 som kunne språket godt, og i tillegg så var de jo ganske nærme hverandre i alder også (.) ja, jeg  
359 tenkte bare at det ikke var noe å gjøre med det. ((latter)) Jeg får ikke forklart det så godt.  
360 P: なるほどね。(4) 単純にこの4人はもっとみんなを話に入れる (.) 責任は  
361 P: Jeg skjønner. (4) Sånn helt enkelt, det at de fire hadde et ansvar for å få med alle i (.) samtalen  
362 Y: 多少は  
363 Y: Litt  
364 P: あると思う? ないと思う?  
365 P: Mener du de hadde det, eller ikke?  
366 Y: 多少はあると思うけど (5) 多少はあると思うけど。でも、同じようなテンポで同じような  
367 テンションで、同じような年齢で。なんかそこでこっちを置いて行っちゃうのは当然という  
368 か、自然の流れだと思う  
369 Y: Jeg mener de hadde litt ansvar, men (5) Jeg mener de hadde litt ansvar, men det at de hadde  
370 lignende tempo, var like oppspilte, hadde lignende alder. Liksom, det at de da kjører på uten oss, det  
371 tenker jeg er, ikke akkurat selvfølgelig, men liksom en naturlig konsekvens.  
372 P: なぜ自然? 何、(2) 何が自然?  
373 P: Hvorfor er det naturlig? Hva, (2) hva er naturlig?  
374 Y: だってさ、(3) 何だろう。(.) その子たちにとっては自然というか、楽だよ。うちらを置  
375 いていったほうが楽やん。  
376 Y: Liksom sånn (3) Hva skal jeg si (.) Det er jo naturlig for dem, eller mer sånn, behagelig ikke sant. Det  
377 er jo mer behagelig for dem å bare kjøre på uten oss.  
378 P: (3) という意味で自然?  
379 P: (3) Så det er det du mente med naturlig?  
380 Y: そうそうそう  
381 Y: Jepp  
382 P: (9) だけど、なんか知り合うためのゲームだったでしょう。なんかこんな置いてあった  
383 り  
384 P: (9) Men, det var jo en lek for å bli kjent, ikke sant? Det lå sånne greier på bordet og sånn.

385 Y: そうそうそう。確かにね。知り合うためのゲームだったね-、ゲームだったけど ((latter))  
386 (6) なんかもしかすると (3) こっち側としては話がしたいけど、その、でも言いたいことが言  
387 えないとか。なんか向こうのなんか会話のペース (.) をすごいこう、なんか、乱すじゃない  
388 けど、しちゃうなっていう思いがあったけど、でも向こうからしたらもしかしたらあまりな  
389 んか仲良くなりたくないのかとか、あまりこう参加したくないのかなって思ったかもしれな  
390 い。向こうの4人がね。もしかすると。

391 Y: Ja, det stemmer. Det er jo sant, ja. Det var jo en lek for å bli kjent-, en lek for å bli kjent, men  
392 ((latter)) (6). Det kan være det at (3) vi ville jo snakke, men, sånn, vi fikk ikke til å si det vi ville si og  
393 sånn. Og liksom tempoet i de andres samtale (.) ikke det at vi liksom ødelegger det veldig, men jeg  
394 tenkte sånn at vi gjør det, men for de andre, de tenkte kanskje at vi ikke hadde så veldig lyst til å bli  
395 kjent, eller at vi ikke hadde lyst til å bli med. De fire andre altså, det kan jo være.

396 P: この3人はあまり [(uforståelig)

397 P: Så at dere tre ikke var noe særlig [(uforståelig)

398 Y: そうそうそう]もしかすると

399 Y: Ja, ja, ja ] Det kan være.

400 P: 本当そうだと思う？

401 P: Tror du det er sant?

402 Y: 多少はね (5) 分からないけど、これは想像だけど。なんかその (.) 日本って英語とすごい距  
403 離が遠いわけ、言語的に。共通点もないし (.) なんか、そうなった時に、たぶんその (.) なん  
404 だろうな (.) ヨーロッパの人が来たらさ、当たり前英語喋れるんだけど (.) なんか日本人が  
405 (.) なんていうんだろ (.) なんかどういう風に英語で苦勞するとか (3) なんかそういうたぶん、  
406 想像はできないんじゃないかなと思った。何か伝わった？今

407 Y: Ja, litt (5) Jeg vet ikke. Dette er noe jeg forestiller meg. Men sånn (.) Japan er jo veldig fjernt i  
408 avstand fra engelsk, språklig. Det er ikke noen fellestrekk (.) så, når det blir sånn, så kanskje (.) hva  
409 skal jeg si (.) når noen fra Europa kommer her, ikke sant, så er det liksom selvfølgelig at man kan  
410 snakke engelsk, men (.) liksom japanere (.) hva skal jeg si (.) liksom sånn, på hvilken måte vi sliter  
411 med engelsk (3) sånne ting tenkte jeg kanskje ikke de klarte å forestille seg. Skjønner du hva jeg  
412 mener? Det jeg sa nå.

413 P: うん

414 P: Ja

415 Y: ((latter))

416 Y: ((latter))

417 P: そのヨーロッパ人はその苦勞が

418 P: De europeerne, det at dere sliter

419 Y: そう、分からないから。その、こだけ英語で生活することが日本人にとって難しいっ  
420 てことがわかればもっと気を使えたのかな-、気を使ってもらえたのかなとか思う。

421 Y: Ja, de forstår det jo ikke. Sånn, hvis de hadde skjønt hvor vanskelig det er for en japaner å leve livet  
422 sitt på engelsk, da tror jeg kanskje de hadde tenkt mer på oss-, brydd seg mer om oss.

423 P: (3) その4人がもっとその  
424 P: (3) At hvis de fire

425 Y: 理解があれば  
426 T: Hadde forstått

427 P: うん、があれば  
428 P: Ja, hvis de hadde det

429 Y: うん、もしかしたらね  
430 Y: Ja, så hadde de kanskje

431 P: もっと  
432 P: i større grad

433 Y: そうそうそう。  
434 Y: Ja, ja, ja

435 P: 入れてくれたかもしれない  
436 P: kanskje inkludert dere.

437 Y: うん、なんか日本でも (.) うちだけで会話したほうが絶対楽だけど、日本語を勉強する  
438 のがその英語圏に人にとってはどんだけ大事かは知ってるから。だから、たぶん日本人のほ  
439 うが気は使えると思う。日本人で分けたりはいけないかもしれないけど、でも

440 Y: Ja, liksom i Japan også (.) så hadde det vært mest behagelig at vi bare snakket for oss selv, men vi  
441 vet jo hvor tøft det er for en fra et engelskspråklig land å studere japansk, så derfor tror jeg kanskje  
442 japanere ville brydd seg mer. Jeg burde kanskje ikke dele inn og si japanere, men.

443 P: 日本人からしたら日本語を勉強することは  
444 P: Så for en japaner er det å studere japansk sett på som

445 Y: [難しい  
446 Y: [Vanskelig

447 P: 大変]だろうから (.) 「助けてあげよう」  
448 P: sikkert tøft], så det blir sånn (.) «Jeg vil hjelpe til!»

449 Y: その、今ここが言えないんだな。こういうことで困ってるんだなとか、こういうこと言い  
450 たいんだんだけっていうのがあれば、そのペースを落としてとか、助けてあげることは (.) 理  
451 解があればね、できるんじゃないかなと思うけど

452 Y: Sånn, at han/hun ikke klarer å si akkurat dette nå, eller at han/hun sliter med dette, eller at  
453 han/hun prøver nok å si dette og sånn. Hvis det er sånn så senker man for eksempel tempoet, eller  
454 hjelper til (.) hvis man forstår det altså, så tror jeg det er mulig.

455 P: そのヨーロッパ人たちはあまり苦勞してなさそうってこと、日本人からしたら？

456 P: Betyr det at for en japaner så virker det som disse europeerne ikke sliter noe særlig?

457 Y: そうそうそう ((latter)) だと思う

458 Y: Ja, ja, ja ((latter)) Jeg mener det.

## 22Y – Intervju 2 – Oktober 2017

(samtale om at Yuka ofte ikke forstår hva norsklæreren sier)

1 P: ノルウェー (.) 語 (.) 先生が話してるノルウェー語が分からない

2 P: Norsk- (.) norsken (.) Du forstår ikke norsken som læreren snakker.

3 Y: 時もあるよ、いっぱい。いっぱい、それはもう、いっぱいあるね。((latter))

4 Y: Ja, det skjer, ofte. Veldig ofte, ja det der, det skjer ofte. ((latter))

5 P: どんな時？

6 P: I hvilke situasjoner?

7 Y: ええとね、(.) あの、なんか、授業の最初に、(.) 結構先生が5分ぐらいノルウェー語喋る。

8 (.)で、まあ、「今日は何月何日」とかそういうのから始まって、「今日の天気はどう」とか、

9 簡単な、簡単な質問とか、ノルウェー語で。(.) した時に、(.) なんだろう (3) なんか、「なん

10 でみんな答えられるの?」、それっていう時が結構ある。(3)

11 Y: Ehh, (.) ja, sånn, i begynnelsen av timen, (.) så snakker læreren mye norsk i omtrent 5 minutter. (.)

12 Og, tja, sånn for eksempel at det begynner med «Hvilken måned og dato er det i dag?» og sånn,

13 «Hvordan er været i dag?» og sånn. Lette, lette spørsmål og sånn, på norsk. (.) Og da (.) hva kan jeg si

14 (3) liksom sånn, «Hvorfor klarer alle å svare?». Det skjer veldig ofte. (3)

15 P: そういうことがあった？

16 P: Skjedde det noe sånt?

17 Y: いっぱい、毎回分からない、その質問は。なんか、でも結構他の子が答えれたりして (3)

18 うん (2) そうだね、それは結構毎回ショックなんだけど、なんて言ったか全然分からない (2)

19 Y: Mye, hver gang er det sånn at jeg ikke forstår, de spørsmålene. Sånn, men de andre klarer å svare

20 veldig ofte (3) ja (2) jepp, det er et kraftig sjokk hver gang, men jeg forstår ingenting av hva læreren

21 sier (2)

22 P: 先生が何か質問振る？

23 P: Så læreren stiller dere noen spørsmål?

24 Y: そう

25 Y: Ja

26 P: 天気はどうとか

27 P: Hvordan er været, og sånn?

28 Y: うんうんうんうんうん。そうだね。質問振る時と、あとは、(2) あとは、なんかその自分

29 が週末に何をしたかとか、ちょっと喋ってくれる時はあるかな。(.) うん

30 Y: Ja, det stemmer. Jepp. Det er situasjoner der læreren stiller spørsmål og, ellers, (2) ellers, liksom  
31 noen ganger der læreren snakker litt om hva læreren har gjort i helga og sånn. (.) ja

32 P: みんなの前で？  
33 P: Foran alle?

34 Y: そうそうそうそう (2)  
35 Y: Ja, ja, ja, ja. (2)

36 P: で、ほかの人のほうが分- [分かっている？  
37 P: Og, de andre forstå- [forstår bedre enn deg?

38 Y: 分かっている]。うん。(2)  
39 Y: 理解]。Ja。(2)

40 P: その時はどう (.) 感じる？ どう思う？  
41 P: I disse situasjonene, hvordan (.) føles det? Hva tenker du?

42 Y: んん、やっぱなんか残念だなあって思うのと、  
43 Y: Hmm, jeg tenker jo liksom at det er trist, ikke sant, og

44 P: 残念だというのは  
45 P: Hva mener du med trist?

46 Y: なんか、分かったのに、分からなくて残念だなというのと (.) あとは、 (.) なんでなんや  
47 ろと思う (3)  
48 Y: Liksom, at det er trist at jeg vil forstå, men ikke forstår, og det at (.) også det at (.) jeg lurer på  
49 hvorfor det er sånn.

50 P: なんて、自分が分からない。 [他の人が分かる  
51 P: Hvorfor, du ikke forstår. [Og de andre forstår

52 Y: そうそうそうそう] みんな、なんか、どうなってるというか (2) hmm (2) なんか、うまく言  
53 えないけど、 (.) なんか、その、 (.) 先生が (.) 言ったことが (2) こうなんか、 (.) 頭の中で、こ  
54 う文字になればいいよ。「あ、今この単語言ったんだ」みたいな。 (.) けど (.) 全然そうなら  
55 ないから、

56 Y: Ja, ja, ja, ja, ja. ] Alle bare, hvordan er de liksom, eller sånn (2) hmm (2) sånn, jeg får ikke forklart  
57 det godt, men (.) sånn, det at, (.) læreren (.) det læreren sa (2) det liksom (.) jeg kunne ønske det ble  
58 til tekst i hodet mitt. Sånn «Åh, nå sa læreren det ordet» liksom. (.) men (.) sånn blir det ikke i det  
59 hele tatt, så

60 P: 聞こえた音が  
61 P: Lydene du hører

62 Y: そうそうそうそう  
63 Y: Ja, ja, ja, ja.

- 64 P: 文字にならない
- 65 P: blir ikke til tekst.
- 66 Y: そう！だから、それはすごい困る。それで、ちょっと文字になれば、まだ-、もうちょっ  
67 と分かるんやなと思うけど。(5)
- 68 Y: Ja! Så, det er skikkelig problematisk. Og så, hvis bare litt av det hadde blitt til tekst, så hadde  
69 fortsatt-, så tror jeg at jeg hadde forstått litt mer. (5)
- 70 P: なるほどね。(2) でも先生もたくさん(.)言うんだけど、やっぱ日本語とか、中国語は(.)ノ  
71 ルウェー語と遠い(.)似てない(.)というのは他の人のほうが母語が似てるという(.)ことも、  
72 (2)あると思うんだけど
- 73 P: Jeg skjønner. (2) Men læreren også(.) sier vel, at japansk og sånn, kinesisk er jo(.) fjernt fra norsk,  
74 (.) at de ikke ligner. (.) Altså det at morsmålene til de andre ligner mer (.) jeg mener (2) det er  
75 eksempler på det men.
- 76 Y: おお、そう言われたらそうかもしれないけど。(.)その先生が言ったこと、「あ、分からな  
77 いな」ってなった時は、「いや、もともとの言語が遠いからな」(2)という気持ちあんまな  
78 いね((latter))みんなどうなってるんやろと本当に思う
- 79 Y: Åå, når jeg blir fortalt det sånn så stemmer nok kanskje det men. (.) Men når det blir sånn «Å, jeg  
80 forstår ikke» til det læreren har sagt, så føler jeg sjelden sånn (2) «Nei, det er jo fordi språkene i  
81 utgangspunktet er langt fra hverandre» ((latter)). Jeg lurte virkelig på hvordan de andre er.
- 82 P: うん、知ってはいるね、そのこと
- 83 P: Ja, men du kjenner til det, det der at
- 84 Y: うん
- 85 Y: Ja
- 86 P: 言葉が違うっていう
- 87 P: språkene er forskjellige.
- 88 Y: そうそうそう、知っとるけど(2)hmm(2)でもそれはもし言葉が近かったら分かるんかな  
89 って不安になる。だってさ、だって、日本語と中国語は結構近いと思うよ(.)漢字に関して  
90 は、[発音は
- 91 Y: Ja, ja, ja, jeg vet det, men (2)hmm(2)men jeg er usikker på om jeg faktisk hadde forstått om  
92 språket var nærere. For liksom, ja, jeg synes jo japansk og kinesisk er ganske nærme (.) når det  
93 gjelder kanji<sup>62</sup>. [Uttalen
- 94 P: 書き言葉は]似てる
- 95 P: Skriftspråket] ligner ja
- 96 Y: そう。(.)でもさ、中国語さ、本当ギリギリで通ったんやて。ってことはもしこれはノルウ  
97 ェー語と自分の母語が近くても(.)もしかしたら分からないのかなとか(.)思って。いや、と

<sup>62</sup> Kinesiske skrifttegn som brukes i både japansk og kinesisk

- 98 にかくみんなどうなってるだろうと思う。みんなの頭の中どうなってるんだと。みんな文字  
99 にしてないのかな、頭の中でとか。(2) どうなってるの、本当に不思議、分からない。(10)
- 100 Y: Ja. (.) Men, kinesisken<sup>63</sup>, jeg sto jo bare så vidt. Så det kan bety at selv om morsmålet mitt og norsk  
101 hadde vært nærmere (.) så tenker jeg at det kan være at jeg likevel ikke hadde forstått. Nei, men  
102 mest av alt lurte jeg på hvordan de andre er. Hvordan det ser ut inni hodene deres. Kanskje de ikke  
103 gjør det om til tekst, inni hodet og sånn. (2) Hvordan det ser ut, det er virkelig mystisk, jeg vet ikke.  
104 (10)
- 105 P: なるほどね。頭の中どうなってるか
- 106 P: Jeg skjønner. Det med hvordan det ser ut inni hodene deres,
- 107 Y: そう、[なんか不思議
- 108 Y: Ja, [Det er liksom mystisk
- 109 P: が気になる]
- 110 P: det lurte du på.]
- 111 Y: どうやって理解しとるん。(6)
- 112 Y: Hvordan forstår de det mon tro (6).

---

<sup>63</sup> Et emne i kinesisk språk Yuka tok på universitetet i Japan

## Kenta

### 23K – Intervju 4 – Februar 2018

(samtale om at motivasjonen for å lære norsk falt i løpet av semesteret)

- 1 K: 一番、その、(2) なんだろう、めっちゃガチでやろうっていうのをやめた理由がその、(.) あ  
2 とあと、感じたのが、その、(.) [[社会学の分野]] (.) 本当はフィールドワークやろうと思って  
3 て、こっちで。でも、不可能ということに気づいて、(.) その、participate したりしていろい  
4 ろやりたかったんだけど、そのためには結構、高度のノルウェー語の、(.) が必要っていうの、  
5 分かって。英語だったら何でもできるけど、で、その、レベルに行って、初めてフィール  
6 ドワークが出来るのに、(.) その、そこまで行ってない状態でフィールドワークしたら、(.)  
7 なんだろう、ただの遊びになっちゃうし、そんだったら、別に、いろんなこと、違うことや  
8 ればいいし
- 9 K: Den største, den, (2) hva skal jeg si, grunnen til at jeg ga opp å virkelig gjøre en stor innsats, (.) det  
10 følte jeg på etterpå, og det var, (.) [[samfunnsvitenskapelig fagfelt]] (.) jeg hadde egentlig lyst til å  
11 gjøre feltarbeid, her. Men jeg oppdaget at det ville være umulig, (.) sånn, jeg hadde lyst til å gjøre  
12 participate og sånn, mye forskjellig, men for å gjøre det så skjønte jeg at du trengte (.) et ganske høyt  
13 nivå av norsk. På engelsk kan jeg klare hva som helst, men, og, det nivået, det er jo først på det nivået  
14 man kan gjøre feltarbeid, (.) så, hvis man gjør feltarbeid uten å være på det nivået, så (.) hva skal jeg  
15 si, da blir det bare lek liksom, og hvis det er skal være sånn, så, er det jo bedre å gjøre mange andre  
16 forskjellige ting.
- 17 P: なるほど
- 18 P: Jeg skønner
- 19 K: [だったら
- 20 K: [Hvis det er slik
- 21 P: どうせ、]そのレベルまでは (.) [もう達さなかったから
- 22 P: Så uansett], å nå det nivået (.), [du hadde ikke kommet dit
- 23 K: 行くのが難しいから。] (.) フィールドワーク、たとえば三か月、四か月必要 (2) じゃあ、あ  
24 と二か月でノルウェー語を完璧に出来るかって言ったら (.) 正直無理だなって思って、だっ  
25 たらその、(2) 英語を使って、ノルウェーの文化をどこまで理解出来るかっていうのを考え  
26 て、(.) それをやるにはその[[社会学の分野]]を学ぶのが一番じゃないかなって (.)
- 27 K: Det hadde vært vanskelig å komme dit.] Feltarbeid, da trenger du for eksempel 3 måneder, eller 4  
28 måneder (2), så jeg tenkte helt ærlig at det hadde vært umulig (.) å lære norsk perfekt når det er to  
29 måneder igjen, så da, (2) da tenkte jeg på hvor mye om norsk kultur jeg kunne forstå ved å bruke  
30 engelsk, (.) og da tenkte jeg at det beste nok var å studere [[samfunnsvitenskapelig fagfelt]] (.)



### 24K – Intervju 3 – November 2017

- 1 K: でも、その (.) しんどい理由がたぶん、僕たちより他の人たちのほうが上達ぶりが速いの  
2 で、(.) 普通に先生の質問とか答えるのに対して、僕は(.) いろいろ、くどく-何 (.) ええ、  
3 かみ砕いてもらわないといけないので、(2) で、(.) やっぱ、話せる人たち同士でやっぱり固  
4 まる (.) 傾向とかもあったりして  
5 K: Men, sånn (.) grunnen til at det er slitsomt, det er nok fordi de andre har raskere fremgang enn oss,  
6 (.) så sammenlignet med dem som helt greit kan svare på lærerens spørsmål og sånn, så er det jeg (.)  
7 som på forskjellige måter må få det sagt enkl-, hva skal jeg si (.) eh, forenklet for meg, (2) og, (.)  
8 liksom så er det en tendens til at (.) de som kan snakke klumper seg sammen med hverandre og sånn.

### 25K – Intervju 2 – Oktober 2017

- 1 P: ((leser fra dagboka)) 「ほめられるとうれしい。モチベーションにもなる」(2) なんでモチベ  
2 ーションがわきますか？(3)  
3 P: «Jeg blir glad når jeg får skryt, og det blir også til motivasjon»(2) Hvorfor får du motivasjonen av  
4 det?(3)  
5 K: これは、僕、まあ、その、(.) 経営学、マネージメントの (.) やつを勉強したんですけど、  
6 やっぱり、「見ててくれるとうれしいよね」みたいな (.) [最近  
7 K: Dette har, jeg, eh, sånn (.) jeg har studert dette (.) i [[navn på fagfelt]], og det er liksom sånn «Man  
8 blir glad når noen ser en» eller sånn (.) [I det siste så  
9 P: 見てて]くれるというのは？  
10 P: At noen ser en], hva mener du med det?  
11 K: だから、自分という存在を見ててくれるっていうのが (.) 「俺ここにもいいんだ」っ  
12 ていう、その存在(3) [...]  
13 K: Så, det at noen ser ens eksistens (.) sånn «Det er greit at jeg er her», det at jeg finnes (3).

### 26K – Dagbok – September 2017

- 1 気を取り直して、[[時間帯]]のノルウェー語の授業に臨んだ。今回は、subject form と object  
2 form についてや、ikke の使い方・それに対する質問の答え方(eg, Ja→Jo)を学んだ。これに  
3 関しては、そこまで難しくなかったのだが一つ問題が生じた。それは、文法の s→v のパタ  
4 ーンが、場合によっては v→s にかかわることである。正直、どういう方程式で変わるのかが  
5 いまだにわかっていない。ちなみに、先生は「ドイツ人はこの違和感に三週間もあれば慣れ  
6 るよ！」と言っていたが、日本人にとっては三か月のようだとツッコミたくなった、笑。た  
7 だ、毎回のことながら授業は終始リラックスした雰囲気でありよかった。  
8 Jeg samlet tankene igjen, og dro på norskkurset [[tidspunkt]]. I dag lærte vi blant annet om subject  
9 form og object form, bruken av ikke, og måten man svarer på spørsmål med det (eg. Ja→Jo). Når det  
10 gjelder dette var det ikke så veldig vanskelig, men et problem oppsto. Det var det at det grammatiske  
11 mønsteret s→v, avhengig av situasjonen, skifter til v→s. Helt ærlig forstår jeg fremdeles ikke hva  
12 slags formel det forandrer seg i henhold til. Læreren sa forresten «Tyskere blir vant til denne rare

13 følelsen etter tre uker!», men jeg fikk lyst til å skyte inn at det virker som det ville tatt tre måneder  
14 for en japaner, haha. Men som vanlig var det fint at undervisningen hadde en avslappet atmosfære  
15 fra start til slutt.

## 27K – Dagbok – September 2017

1 授業開始後すぐ、先生が「ノルウェーにきて2か月経つけど、ノルウェーについてどう思  
2 う??ちょっと近くの人と話し合ってみて!」といった!さすが[[社会学の分野]]の人は面白  
3 い(偏見、笑)と思いつつ、目の前にいた二人の女性と話し合った。彼女らは、[[西欧の国]]  
4 と[[北米の国]]からの留学生であったのだが、みんな専門が社会学系(経済系以外)であった  
5 ため非常に話が盛り上がった。その後、先生が「誰か発表してくれない?」と言ったので、  
6 手を挙げて発表したのだが、その最中周りの学生の行動が興味深かったので、当時の様子を  
7 頑張って実況してみる(私は後ろの方に座っていたのでほぼ全員の行動パターンが把握でき  
8 る)。

9 Rett etter timen begynte sa læreren «Nå har det gått 2 måneder siden dere kom til Norge, men hva  
10 synes dere om Norge?? Snakk litt med de rundt deg!»! Jeg tenkte at [[personer med et spesifikt  
11 samfunnsvitenskapelig fagfelt]] er virkelig morsomme (fordom, haha), og snakket med de to  
12 kvinnene rett foran meg. De var utvekslingsstudenter fra [[vest-europeisk land]] og [[nord-  
13 amerikansk land]], og fordi alle hadde samfunnsvitenskapelige fag som hovedfag (utenom  
14 businessfag), var det veldig god stemning i samtalen. Etterpå spurte læreren «Er det noen som kan  
15 presentere?», så jeg rakk opp hånda og presenterte. Men reaksjonene til studentene rundt meg  
16 mens jeg gjorde det var veldig interessant, så jeg skal prøve så godt jeg kan å rapportere hvordan det  
17 var akkurat da (Jeg satt langt bak, så jeg hadde oversikt over nesten alles handlingsmønstre).

18 話をする前は、ほどんどの人が興味なさそうにしていたのだが、私は芯のある大きい声  
19 ([[スポーツの部活部]]に感謝、笑)で話始めると、みんな一斉に「何事や?」と振り向いた。  
20 その後、内容も面白かったのか周りの人がず〜と真剣に聞いていて、最後にオチをつけてみ  
21 たら、一斉に爆笑してくれた。何が起きたかわからないけど、うけたのにはビックリ(私自  
22 身、日本の講義で他学生を笑わしたことがなかったので)した。個人的な推論だが、あの時  
23 「なんやこの日本人、意外としゃべるやんけ!」と思った人が多かったと思う。もし、これ  
24 により「日本人=シャイ」というステレオタイプを持っている人が「こんな日本人もいるん  
25 やな〜」と思ってくれたら幸いである。

26 Før jeg snakket virket de fleste uinteresserte, men da jeg begynte å snakke med en høy og bestemt  
27 stemme (takk til [[idrettslag]], haha), så snudde alle seg på likt som om de sa «Hva er det som skjer?».  
28 Etter det hørte alle rundt godt etter hele tiden siden innholdet også var interessant, og da jeg slo til  
29 med et morsomt poeng til slutt, brøt alle ut i latter. Jeg vet ikke hva som skjedde, men jeg ble  
30 overrasket over at de synes at det var så morsomt (Jeg har aldri fått noen til å le i forelesningene i  
31 Japan). Det er en personlig antagelse, men jeg tror det var mange som tenkte «Hva er det med denne  
32 japaneren, han kan jo faktisk snakke mye!». Jeg blir glad hvis dette fører til at de som trodde på  
33 stereotypien «Japanere = sjenerte», nå tenker «Det finnes slike japanere også!»

## 28K – Dagbok – Oktober 2017

1 講義に参加。まさかの、ディスカッションする時間が設けられていたが、ディスカッション  
2 中の会話だけを参考にすると、[[社会学の分野]]の知識は私が一番ありそうだった。そのため、  
3 聴講生にも関わらず、熱く語ってしまった。なるほど、先生に呼んでいただいた理由もわか  
4 るきがする。

5 Jeg ble med på forelesningen. Det var faktisk satt av tid til diskusjon, og vurdert ut fra samtale  
6 under diskusjonen, så virket det som det var jeg som hadde mest kunnskap om  
7 [[samfunnsvitenskapelig fagfelt]]. Så til tross for at jeg var en gjestetudent, snakket jeg oppildnet.  
8 Nemlig, jeg føler jeg forstår hvorfor læreren inviterte meg.

## 29K – Dagbok – Oktober 2017

(om første forelesning i et av fagemnene)

1 [...]とても魅力的な授業に感じた。ただ、一つ非常に屈辱的な経験をした。それは、講義中  
2 「スライドの写真をみてあなたが思うことを周りの人とディスカッションしてください」と  
3 いった際、質問の意味がわからず、グループのメンバーに「あなたどう思う？」と聞かれて  
4 答えることができなかった。またその際、質問してきたヨーロッパ人の女性に「なんなんこ  
5 いつ」という感じの冷たい態度をとられた。非常に悲しく、自分が情けないと思った。それ  
6 と同時に、「今度こそ見返してやる！」と自分自身に強く誓った。

7 [...] Det virket som et veldig fascinerende emne. Men jeg hadde en ekstremt ydmykende opplevelse.  
8 Under forelesningen, da læreren sa «Snakk med de rundt deg om hva du synes om bildet på sliden»,  
9 så forsto jeg ikke hva spørsmålet betydde, og jeg klarte ikke svare da de på gruppa spurte «Hva synes  
10 du?». Og i tillegg så opplevde jeg en holdning fra den europeiske kvinna som spurte meg, som var  
11 liksom sånn «Hva er det med han fyren her». Det var virkelig trist, og jeg følte meg skamfull. Men  
12 samtidig lovt jeg bestemt til meg selv at «Neste gang skal jeg i alle fall vise dem!».

## 30K – Dagbok – August 2017

1 この期間が人生でもっとも頑張ったウィークの一つであろう。そう、留学生向けに開催され  
2 た[[Buddy Week]である。何を頑張ったのか？それは、ヨーロッパ出身の留学生と仲良くなる  
3 ことである。

4 Denne perioden var en av de ukene jeg har stått på mest i hele mitt liv. Ja, det gjelder Buddy Week  
5 som ble arrangert for de internasjonale studentene.

6 Buddy Week 初日、私はアジア人留学生とは話が盛り上がったが、ヨーロッパの留学生とは  
7 盛り上がらなかった。その理由は、普段話す内容が異なることや、アイデンティティ（地理  
8 的も含め）の違いが挙げられる。わかりやすく言うと、直感的に彼らと話すのはしんどいと  
9 いうことだ、笑。また、夜にパーティがあったのだが、そこでのグループコンボゼーション  
10 の話題についていけなかった。非常につらい。

11 Første dagen i Buddy Week hadde jeg det gøy med de asiatiske internasjonale studentene, men det  
12 ble ikke så gøy med de internasjonale studentene fra Europa. Grunnen til det kan tenkes å blant  
13 annet være at innholdet i det vi vanligvis snakker om er ulikt, og forskjeller i identitetene våre

14 (inkludert geografiske). Lettere sagt, så var det intuitivt slitsomt å snakke med dem, haha. Og så var  
15 det en fest på kvelden, men der klarte jeg ikke å følge med i gruppesamtalen. Det var veldig trist.

16 この時、日本人のアイデンティティが主な私にとって二つの選択肢があった。すなわち、頑  
17 張ってヨーロッパと仲良くなる（日本人のアイデンティティを一旦なくす）か、日本人やア  
18 ジア人同士と話す（日本人のアイデンティティを捨てない。むしろ強調）。

19 På dette tidspunktet hadde jeg, som hovedsakelig har en japansk identitet, to valgmuligheter. Det vil  
20 si, enten å gå inn for å bli venner med Europa (midlertidig miste den japanske identiteten), eller å  
21 snakke med japanere og asiater (ikke kaste fra seg den japanske identiteten, heller utheve den).

22 ただ、私はあまり悩むこともなく前者のヨーロッパ人と仲良くなることを選んだ。理由は主  
23 に三つある。

24 Men uten å gruble noe særlig over det, valgte jeg den førstnevnte, å bli venner med europeerne. Det  
25 er hovedsakelig tre grunner til det.

26 一つ目は、私の留学の目的が関係している。私は、「ノルウェー人の文化を体現し、アイデ  
27 ンティティを手に入れる」ことが目的である。そして、その手段としては「ノルウェー人と  
28 仲良くなる」ことと考えている。ただ、ノルウェー人とヨーロッパ人が仲良く話している場  
29 面を見て面白い発想が浮かんだ。それは、「ヨーロッパ人と仲良くなったら、ノルウェー人  
30 とも仲良くなりやすいのでは？だって、彼らは多少同じアイデンティティ（コンセンサス）  
31 をもっているかもしれないから。」要するに、ノルウェー人と仲良くなる以外にも、ヨー  
32 ョッパ人と仲良くなったらノルウェーの文化を学ぶ手助けにもなるし、おまけに彼らの文化も  
33 学べて一石二鳥じゃね？と感じた。

34 Den første angår målet mitt for utvekslingen. Målet mitt var «Å oppleve nordmenns kultur, og få  
35 deres identitet». Og et redskap for det tenkte jeg var «Å bli venner med nordmenn». Men jeg fikk en  
36 interessant tanke da jeg så situasjoner der nordmenn og europeere snakket sammen med en god  
37 tone. Det var «Hvis jeg blir venner med europeere, så er det vel lettere å bli venner med nordmenn  
38 også? Ja, for de har jo kanskje noe lik identitet (konsensus)». Oppsummert, så tenkte jeg at hvis jeg i  
39 tillegg til å bli venner med nordmenn, blir kjent med europeere, vil det hjelpe meg å lære om norsk  
40 kultur, og som en bonus lærer jeg om deres kultur også, og det blir jo to fluer i én smekk!

41 二つ目は、アジア人とはノルウェー以外でも話す機会があるため、したがって機会の少ない  
42 ヨーロッパ人と話そうと考えた。

43 Den andre var at jeg har anledning til å snakke med asiater andre steder enn i Norge, så følgelig  
44 tenkte jeg at jeg ville snakke med europeere, som jeg sjelden har anledning til å snakke med.

45 三つ目は、単純にヨーロッパの文化は知らないから、面白そうと考えたからである。

46 Den tredje var helt enkelt det at jeg ikke kjenner til europeisk kultur, og at jeg tenkte det virket  
47 interessant.

48 では、どうやって仲良くなるのか？私は社会学的、そして論理的アプローチをとった。

49 Så, hvordan blir man venner? Jeg tok en samfunnsvitenskapelig, og logisk tilnærming til dette.

50 まず、論理的に仲良くなれない原因を探した。その結果、彼らと話す話題が違うことが理由  
51 として考えられた。このことから、彼らの話の話題を知る必要が出てきた。

52 Først og fremst lette jeg etter logiske årsaker til at man ikke kan bli kjent. Resultatet var at det kan  
53 tenkes at grunnen er at temaene de snakker om er forskjellige. Ut ifra dette oppsto det et behov for  
54 at jeg skulle finne ut temaene i samtalene deres.

55 次に、彼らのグループに混ざって、いわゆる参与観察（短期であるが）を行った。これによ  
56 り、彼らは国際情勢の話（例えば、トランプ政権や北朝鮮、選挙など）をしていることがわ  
57 かった。また、彼らは国際情勢の変化に対して、政治学的（政府の対応）や経済学的、また  
58 国際学的や自分の経験談をふまえて議論を深めていることが理解できた。写真はその時の様  
59 子である(盗撮された、笑)

60 Og så blandet jeg meg i gruppa deres, og utførte såkalt deltakende observasjon (over et kort tidsrom  
61 men). Fra dette forsto jeg at de snakket om verdenssamfunnet (f.eks. Trump-administrasjonen,  
62 Nord-Korea, valget osv.). Og i tillegg forsto jeg at de gikk dypt i diskusjonen rundt forandringene i  
63 verdenssamfunnet, basert på erfaringer fra eget liv eller fra blant annet statsvitenskap  
64 (myndighetenes håndtering), økonomi, eller internasjonale studier. Bildet under viser situasjonen  
65 akkurat da (noen snikfotograferte meg, haha)

66 これらの調査結果から、①政治の話題の理解 ②それに対する自らの見解を多角的に述べ  
67 る、以上の二つが必要であると考えられた。幸いなことに、私は日本の大学で、主に教員や  
68 先輩方と沢山議論をしてきた（どうやら私は議論をすることに抵抗がないようである）。ま  
69 た、学部（国際学部）[[学部名]]の性質上、世界情勢について多様な角度から学んできた。そ  
70 のため、彼らの話題に入るのは容易であると感じた。

71 Fra resultatene av disse undersøkelsene, kan det tenkes at de følgende to handlingene er  
72 nødvendige: (1) Forstå politiske temaer (2) Objektivt uttrykke egne tolkninger av disse.  
73 Heldigvis har jeg diskutert mye på universitetet i Japan, hovedsakelig med de vitenskapelige ansatte  
74 og studenter i kullene over meg (Det kan virke som jeg ikke har noen motforestillinger mot det å  
75 diskutere). I tillegg har jeg, som er karakteristisk ved fakultetet mitt ([[navn på fakultet]]), studert  
76 verdenssituasjonen fra mangfoldige perspektiver. Derfor følte jeg at det ville være enkelt å delta i  
77 samtaletemaene deres.

### 31K – Dagbok – August 2017

1 話は変わり、土曜日。この日も夜から、Buddy のメンバーの寮でパーティーがあった。もう  
2 私に怖いものはない。彼らと楽しく盛り上がることができた。

3 Nå over til et annet tema, lørdagen. Også denne dagen fra kvelden av, var det fest på hybelen til  
4 medlemmene i Buddy-gruppa. For meg fantes det nå ikke lenger noe skummelt. Jeg var i stand til å  
5 ha det veldig gøy med dem.

6 ただ、一つだけドイツ人に言われた質問に違和感を感じた。それは、「なぜ他のアジア人は  
7 シャイなの？」「なぜ彼らはアジア人同士でいつもいるの？」という質問である。この時は、  
8 怒らなかったが、彼らはアジアの文化を見下している（オリエンタリズム的な思考が無意識  
9 に構築されている）と感じた。なぜならば、前者の質問はシャイ=よくない文化というのが

10 前提にあり、後者は逆の質問をされたらどうするん？と感じていた。まあ、今後の研究調査  
11 のきっかけとして面白いネタになると感じた。  
12 Men, det var en ting jeg reagerte på, et spørsmål fra en tysker. Spørsmålet var «Hvorfor er andre  
13 asiater sjenerte?», «Hvorfor er de alltid sammen med andre asiater?». Jeg ble ikke sur da, men jeg  
14 følte at de ser ned på asiatisk kultur (ubevisst er det konstruert en orientalistisk tankegang). Grunnen  
15 til det er at jeg følte at det førstnevnte spørsmålet hadde en forutsetning om at sjenert = dårlig kultur,  
16 og det siste spørsmålet kunne jeg like gjerne stilt rett tilbake. Jeg tenkte uansett at det var  
17 interessant stoff til eventuelle fremtidige forskningsundersøkelser.

### 32K – Intervju 1 – September 2017

(samtale om at det er vanskelig å snakke med europeiske studenter)

1 K: ただ、自分が、その(.)ついていけないなという、レベルに。彼らの基準についていけ  
2 てないなという。(2)で、それを肌で実感してるんです、「俺ってまだこんなにレベルが低  
3 いのか」って。(2)だから、「俺はまだまだこんだけやらなきゃいけないんだな」っていう  
4 K: Men, det er sånn at jeg, (.) ikke kan henge med, på nivået deres. Jeg klarer ikke følge med på  
5 standarden deres. (2) Og det kjenner jeg altså på kroppen, sånn «Er jeg virkelig fortsatt på et så lavt  
6 nivå». (2) Så det blir sånn «Det er fortsatt mye jeg må jobbe med».

### 33K – Intervju 1 – September 2017

(samtale om at Kenta føler han bør tilpasse seg europeiske studenter)

1 K: ここ-、どっちかという、ここってフィールドがヨーロッパだから、アジアより、その、  
2 こっちのほう、ヨーロッパのフィールドって感じ。あの(.)ホームグラウンドっていう感じ  
3 がしたので、そっちに合わせればいいじゃんって思ってしまったから  
4 K: Dette-, hvis man måtte nevne bare én, så er dette feltet Europa, og ikke Asia, sånn, her er det  
5 heller, liksom sånn et europeisk felt. Eh, (.) jeg følte at dette var hjemmebanen deres, så jeg tenkte jo  
6 at jeg kunne tilpasse meg til dem.

### 34K – Dagbok – August 2017

1 最終的に準備整ったのは、Buddy week[[何曜日目]]の[[曜日]] (正確には覚えてない)あたり  
2 である。その日は、夜[[地名]]でBBQがあった(思ったよりも小規模なBBQがノルウェーで  
3 は主流なことにも驚いたが)ので、思い切って会話の最中に割り込んで入っていった。そこ  
4 で、日本の政治や、世界情勢の変化に対する自らの見解などを話して盛り上がった。非常に  
5 楽しかった。また、仲のよかったドイツ人女性に「俺ついに彼らとディスカッションでき  
6 た！日本人もなめたもんやないで〜！」と嬉しそうに語ったのを覚えている。  
7 Dagen jeg var helt ferdig med forberedelsene var omtrent på [[ukedag]], den [[tall]] dagen i Buddy  
8 week (jeg husker ikke helt nøyaktig). Den dagen var det BBQ på [[stedsnavn]] om kvelden (det var et  
9 mye mindre BBQ enn forventet, og jeg ble overrasket over at det er det vanlige i Norge), så jeg satset  
10 alt og kastet meg midt inn i samtalen. Der snakket jeg blant annet om japansk politikk, og mine egne  
11 tolkninger av forandringene i verdenssamfunnet, og det var god stemning. Det var ekstremt gøy. I  
12 tillegg så husker jeg at jeg fornøyd fortalte dette til ei tysk jente jeg kjenner godt: «Jeg har endelig  
13 klart å diskutere med dem! Japanere bør ikke undervurderes!»

14 この行動が彼らに与えた影響は少なからず存在した。それは、[[曜日]]に学校で行われた運動  
15 会的なイベントの際に表面化した。なんと、以前全く会話したことのない人から、「サッカー  
16 やりに行こうぜ!」と誘われたのである。仲間として認められたのかと思い非常に嬉しか  
17 った。ただ、その後、彼ともう一人の Buddy のメンバーと実際に試合に参加したのだが、ス  
18 キルが違いすぎた、笑。そりゃ、ドイツ人とブラジル人やから仕方ないと感じた。  
19 Om enn aldri så lite, så påvirket denne handlingen dem. Det manifesterte seg under et  
20 sportsarrangement som ble arrangert på skolen på [[ukedag]]. Da ble jeg faktisk invitert av en person  
21 jeg aldri har snakket med før slik: «Bli med og spille fotball, da vel!». Jeg tenkte at jeg hadde blitt  
22 anerkjent som en av dem, og ble ekstremt glad. Men, etterpå ble jeg faktisk med på en kamp med  
23 dem og en til fra Buddy-gruppa. Men ferdighetene var for ulike, haha. Jeg tenkte at det var jo tyskere  
24 og brasilianere, så det var ikke så rart.

### 35K – Intervju 2 – Oktober 2017

(samtale om vestlige studenter)

1 K: 彼らにとって僕はどうでもいい存在から、「あ、おもしろいな」みたいな。でも、そこで  
2 一つ考えてるのが、どうやったら彼らにとって僕ら面白くなるかなっていうのをずっと考え  
3 ています。(.)だから、その、みんなグループがあって、その輪の中に入ることは今出来た  
4 んですけど、そこから、その、その人たちがどうやって日本にもっと興味を持ってもらえる  
5 かなって(2)。から、もともと、興味のある人はそれは(.)話が合いますし、向こうから寄っ  
6 てきますけど、興味のない人たちをどうやったら寄ってこれるかなというのは。[...]今は、  
7 その、彼ら、彼ら(.)が持ってなくて、僕ら日本人だけがもってるものは何だろうとか。そ  
8 のもってるものを彼らがほしくなるよう-(.)彼がほしくなるような日本人の特権みたいな  
9 は何だろうっていう。(2)っていうのを探してるんですけど、今はその、じゃあ、彼らに何  
10 が不足してると思うのかとか、(.)そういうのをずっと探してる段階で、たぶん、これは、一  
11 年も通して見つかったらラッキーぐらいですけど

12 K: Liksom sånn at jeg kan gå fra å for dem være en ubetydelig person, til en sånn «Ja, han er  
13 morsom». Men, det jeg tenker på angående det er-, jeg tenker hele tiden på hva må vi gjøre for at vi  
14 skal bli interessante for dem. (.) Så, sånn, alle er i grupper, så nå har jeg klart å komme inn i den  
15 ringen, men derfra, sånn, hva er det som kan få dem til å bli interessert i Japan. (2) Så, i  
16 utgangspunktet så, folk som er interessert, (.) de er det lett å snakke med, og de kommer bort til oss,  
17 men jeg lurer på hva som skal til for at de som ikke er interessert skal komme bort. [...] Nå så, sånn,  
18 hva, hva er det som (.) de ikke har, og som bare vi japanere har, og sånn. For at de skal ville ha det vi  
19 har- (.) Sånn hva er liksom spesielt som japanere har, og som de kan ville få lyst på. (2) Det leter jeg  
20 etter, men nå, sånn, ja, jeg lurer på hva som mangler hos dem, (.) nå er jeg på det stadiet at jeg stadig  
21 leter etter dette, og trolig så, er jeg vel heldig om jeg finner det i løpet av hele dette året.

### 36K – Intervju 2 – Oktober 2017

(samtale om at Kenta leter etter hva vestlige studenter er interessert i)

1 P: で、別に、(.)その、向こうがほしいもの、探して、アピールするっていう、しなくてもいい  
2 人も(.)いるってことですか? (2)向こうからくるっていう人もいます?

- 3 P: Og, liksom, (.) det at du leter, og prøver å vise frem det de andre vil ha, betyr det (.) at det finnes  
4 noen du ikke trenger å gjøre det med? (2) Er det noen som kommer til deg?
- 5 K: たとえば、日本の-、日本の-、日本語の学生とか  
6 K: For eksempel, japan-, japan-, japanskstudenter og sånn.
- 7 P: 日本語学科の  
8 P: De som studerer japansk
- 9 K: ((uforståelig))  
10 K: ((uforståelig))
- 11 P: その人たちはもう、何もしなくても (.)  
12 P: Med dem, så selv om du ikke gjør noe, så (.)
- 13 K: 「教えて、教えて」 [みたいな  
14 K: «Fortell, fortell» [liksom
- 15 P: 寄ってくる?]  
16 P: Kommer de bort?]
- 17 K: たとえば、僕その一人の日本語学科、あの、学生とパートナーでいろいろやってるんです  
18 けど、そしたら、前とか、その友達を結構連れてきたりして、で、「いろんなことを聞けて  
19 よかった」とか、「もう一回聞かせて」、でまあ、実際((uforståelig))とか
- 20 K: For eksempel så, er jeg språkpartner med en japansk-, eh-, student, og vi gjør mye forskjellig. Og så,  
21 her om dagen og sånn, så tar han f.eks. med venner og sånn, og sier sånn «Jeg er glad for at jeg fikk  
22 spørre om mange ting», «Kan du fortelle om det en gang til?» og sånn. Så virkelig ((uforståelig)) og  
23 sånn.

### 37K – Dagbok – September 2017

- 1 ちなみに、この日バディーのメンバーと久々に再開した。そこでは、お互いの近況や世間話  
2 をして盛り上がった。また、そこにいたバディーメンバーの友達とも仲良くなることができ  
3 た。きっかけは、彼と学術的な分野で盛り上がったことだった。特に、アフリカでのポスト  
4 コロニアル関連の話題について盛り上がったのを覚えている。日本の場合、学術系の話題は  
5 好まれない傾向が強いが、こちらは正反対なので私自身、非常に過ごしやすい環境にいるな  
6 とあらためて感じた。
- 7 Forresten, for første gang på lenge møtte jeg denne dagen igjen folka fra buddygruppa. Vi snakket  
8 om hva vi hadde gjort i det siste, løst og fast, og det var god stemning. Og jeg ble i tillegg kjent med  
9 en venn av buddygruppefolka som var der. Årsaken var at vi hadde det gøy med å snakke om hans  
10 fagfelt. Jeg husker at det var spesielt gøy med det som handlet om afrikansk post-kolonialisme. I  
11 Japan er det en sterk tendens til at folk ikke liker å snakke om faglige temaer, men her er det helt  
12 omvendt, og jeg følte på nytt at jeg er i et miljø hvor det er ekstremt behagelig å være.



## Ayako

### 38A – Dagbok – September 2017

1 ノルウェー語の授業が今のところ苦戦してる。毎回クラスに行くのがゆううつ。[[時間数]]も  
2 あってしんどい。先生の英語の説明が分かりにくい。あとペースが早い。週に[[日数]]じゃな  
3 くて毎日[[数字]]分程度にしたらいいのに。1回のクラスでやる内容が多くてすぐにできない。  
4 クラスメイトはできる人とできない人の半分。なんでみんなあんなに飲み込みが早いかな。  
5 とか言っても事前に勉強してこなかった自分も悪い。あんなに時間があったのに。なんで同  
6 じことしちゃうのかなあ。でも、したことについていつまでも言ってもしょうがない。自分なりに  
7 頑張ってはいるつもり。テキストも読んでHWもしてる。だけど全然楽しくない。仏語がい  
8 いなって思ってしまう。4ヵ国語も話せなくていいし、これ以上やりたくない。6年前とほ  
9 んとに同じ状況。違いがあるとすれば英語が話せるからそこに苦労はしていないことくらい。  
10 ほんとに楽しくない。留学なんて楽しさ<しんどさなことくらい分かってるのに。それでも。  
11 自分と他人を比較している自分にイライラもするし。日本のことも考えたくない。日本人で  
12 あることも言いたくない。外国語がうまくないって思われたくない。アジア人とか関係ない。  
13 Så langt sliter jeg med norskkurset. Hver gang er det deprimerende å gå til undervisningen. Det er  
14 slitsomt med [[antall]] timer. Det er vanskelig å forstå lærerens forklaringer på engelsk. I tillegg er  
15 tempoet raskt. Det burde jo heller være [[antall]] minutter hver dag, istedenfor [[antall]] dager i uka.  
16 Det er mye som skal gjøres på 1 time, og jeg får ikke til å gjøre det så fort. Medstudentene er delt  
17 mellom de som får det til, og de som ikke får det til. Jeg lurer på hvorfor alle tar norsken så raskt.  
18 Men det er jo min feil at jeg ikke studerte det på forhånd. Selv om jeg hadde så mye tid. Jeg lurer på  
19 hvorfor jeg gjentar de samme feilene. Men, det er ikke noe poeng i å snakke om det som allerede er  
20 gjort. Jeg mener at jeg gjør så godt jeg kan. Jeg både leser i tekstboka og gjør leksene. Men det er  
21 ikke gøy i det hele tatt. Jeg begynner å tenke at tysk hadde vært bedre. Jeg trenger jo ikke kunne  
22 snakke 4 språk, og jeg har ikke lyst til å gjøre mer. Det er akkurat samme situasjon som for 6 år siden.  
23 Hvis noe er forskjellig, så er det kun det at fordi jeg kan engelsk, så sliter jeg ikke med akkurat det.  
24 Men, likevel. Jeg irriterer meg over at jeg sammenligner meg med andre. Jeg vil ikke tenke på Japan.  
25 Jeg vil ikke si at jeg er japaner. Jeg vil ikke at folk skal tro at jeg ikke er flink i språk. Det skal ikke ha  
26 noe å si at jeg er asiat.

### 39A – Intervju 2 – Oktober 2017

- 1 P: 他になんか、そういうのありました？この(2)二か月で。悪い経験、  
2 P: Har det vært noen andre slike ting? De (2) siste to månedene. Dårlige opplevelser  
3 A: 悪い経験  
4 A: Dårlige opplevelser  
5 P: 落ち込んだ経験、しんどい経験か、  
6 P: Triste opplevelser, eller slitsomme opplevelser  
7 A: ((snakker lavt for seg selv)) (5) まあ、家で課題をするのがゆううつになりましたね、一時期。  
8 A: ((snakker lavt for seg selv)) (5) Jo, jeg ble veldig deprimert av å gjøre skolearbeid hjemme, i en  
9 periode.

- 10 P: それは、どうしてですか？
- 11 P: Hvorfor det?
- 12 A: 時間かかるし、(3) まあ、たぶん、最初にも説明したけど、「こんだけ時間かけてやって
- 13 んのに」、授業でやってくれないし (2)
- 14 A: Det tar mye tid, og (3) ja, kanskje, jeg forklarte det i starten, men det er sånn «Selv om jeg bruker
- 15 så mye tid for å gjøre det», så blir det ikke gjennomgått i timen. (2)
- 16 P: なるほどね
- 17 P: Jeg skjønner.
- 18 A: [もうそれに対して
- 19 A: [Og i forhold til det
- 20 P: それで余計]
- 21 P: Og da føles det ekstra]
- 22 A: うん、やる意味あるみたいな。こっちは時間かけてもやって- やった意味あるのかって。
- 23 やりたくないし、それだったら
- 24 A: Ja, er det noe vits å gjøre liksom. Jeg lurer på om det faktisk er noe vits å bruke masse tid, og gjør-
- 25 gjøre det. Hvis det skal være sånn, så har jeg jo ikke lyst til å gjøre det.
- 26 P: なるほどね
- 27 P: Jeg skjønner.

#### 40A – Intervju 3 – Desember 2017

(samtale om at Ayako hadde fått god tilbakemelding på en skriftlig oppgave)

- 1 P: どんな時にほめられますか？
- 2 P: Når får du skryt av læreren?
- 3 A: まあ、たぶん、ちゃんときれいなノルウェー語言った時とか、(.) なんか、発音 (3) んんん
- 4 (4) そういう時かな、ほめられるのは
- 5 A: Tja, kanskje, når jeg har sagt noe på god norsk og sånn (.) liksom, uttalen (3) hmm (4) Det er vel i
- 6 sånne situasjoner, at jeg får skryt.
- 7 P: よく出来た時
- 8 P: Når du har fått det bra til.
- 9 A: よく出来た時ですかね (3)
- 10 A: Ja, det er vel når jeg har fått det bra til. (3)
- 11 P: じゃあ、努力するだけでは(.) ほめられない？
- 12 P: Så, kun ved å gi en stor innsats (.) så får du ikke skryt?
- 13 A: Hmm, 見-, hmm
- 14 A: Hmm, læreren se-, hmm

15 P: きれいなノルウェー語になった時は (2) ほめられる? (5)

16 P: Når det er på god norsk (2) så får du skryt? (5)

17 A: どうなんですかね。Hmm, 努力してるとこ見てるかどうかわからないんですね、あの人。

18 A: Ja, hvordan er det mon tro. Hmm, jeg vet egentlig ikke om læreren ser at jeg står på.

#### 41A – Dagbok – September 2017

1 norskkurs は grammar とプチ dictation (単語)。今頃になって時間の言い方。new chapter や  
2 ってるのかまた前の chapter やってるのかよくわからん。こっちは new chapter やってきて  
3 るのに。noun や adjective の復習は勉強になるから助かるけど。でも当てられたときに、  
4 “easy one” って言ってたのはちょっと引かかったわ。あたしにわざわざ簡単なやつを当て  
5 てきたのかって思った。まあ確かにできないけども、悔しいわ。dictation の時もペア組んだ  
6 子とお互いに見せ合って答え合わせをしてたけど相手に押されて、自分のが正しいって言い  
7 きれなかったのも悔しい。しかもそういう時ってだいたいあたし当たってること多い。  
8 textbook の exercise やってきてるのに最近全然答え合わせしてない。何かちゃんと organize  
9 してるのかな。

10 たまに何でノルウェー語取ったんだろって思うわ。とりあえずやってる感がすごくある。別  
11 に2年も3年もいるわけじゃないし。言語ってこんなに苦痛だったっけ。自分の英語にも最  
12 近嫌気がさす。うまく言えなかったときとか相手に伝わらなかったときとき。まあこんなの  
13 普通だろうけど。oral exam とか final exam 大丈夫かな。うまく話せるかな。読み書きはでき  
14 ても話せないんじゃないなあ。他の人はだいたい先生の言ってること理解してる気がする。  
15 vocab 大切やわ。

16 På norskkurset i dag hadde vi grammar og en kort dictation (vokabular). Og først nå hvordan man  
17 snakker om klokka. Jeg skjønner ikke helt om vi holder på med det new chapter eller det forrige  
18 chapter. Det er bra med repetisjon av noun og adjective og sånn for det lærer jeg mye av. Men da  
19 det var min tur til å svare hang jeg meg litt opp i at læreren sa «easy one». Jeg lurte på om læreren  
20 med vilje valgte ut en lett en til meg. Jaja, det er sant at jeg ikke er så flink, men det er bittert. På  
21 dictation så satt vi i par, og jeg og studenten jeg var med viste hverandre det vi hadde skrevet ned, og  
22 sammenlignet, men jeg ble presset av partneren min og det var også bittert at jeg ikke klarte å stå  
23 fast på at jeg hadde rett. Og i slike situasjoner er det ofte jeg som har rett. Selv om jeg gjør alle  
24 excercise i textbook før timen så har det overhodet ikke vært noen sjekk av svarene i det siste. Jeg  
25 lurer på om de organiser dette skikkelig.

26 Noen ganger lurer jeg hvorfor jeg tok norsk. Det føles veldig som jeg bare tar det for å ta det. Det er  
27 jo ikke sånn at jeg skal være her i 2-3 år. Var det virkelig så tungt å lære språk? I det siste har jeg også  
28 blitt lei av engelsken min. Når jeg ikke får sagt noe så godt som jeg vil og når samtalepartneren ikke  
29 forstår meg. Jaja, sånne ting er vel vanlig men. Jeg lurer på om det kommer til å gå bra med oral  
30 exam og final exam. Får jeg til å snakke? Selv om jeg får til lesing og skriving så kan jeg jo ikke snakke.  
31 Jeg føler at de andre forstår mesteparten av det læreren sier. Det er viktig med vocab.

## 42A – Dagbok – Oktober 2017

1 labのactivityはひどかった。Dicteはいいとしても、何んでそれをわざわざ前に出て書き出す  
2 必要があるか？しかもみんな合ってるのに、あたしと[[アジア人]]だけできなかった。正直  
3 この人とは組みたくない。お互いできないから。(苦笑) しかもラストに回されてどのペア  
4 よりも時間かかったし すごい恥ずかしかったし、気分最悪。that was a pain. しかも、  
5 スペル確認したいところを聞いてたのに先生勘違いして、あたしが”[[簡単な単語]]”の意味聞  
6 いてると思ってひたすら繰り返してきたけど その意味くらい知ってるし。うまくないし、  
7 できないのはよく自覚してるけど、たまにできないから”特別扱い”されるのはイヤ。もっと  
8 ちがう言い方できるけど、今はこれしか言えない。paperのことも一杯なのに、なんでこ  
9 んなみみちいことにイライラさせられるんだろ。悔しいし 腹が立つ。クラスをよく休む  
10 アメリカ人やイギリス人よりもちゃんとしてるつもりなんだけど。覚い出してもムカつく。  
11 終わってすぐトイレに直行。ちょっと泣いたけど、大泣き程でもないし10分以内で気持ち落  
12 ち着けてすぐにbibliotekk。

13 Activityen på laben var helt forferdelig. Det er greit nok å ha diktat, men er det virkelig nødvendig å  
14 gå frem og skrive det på tavla? Og selv om alle fikk rett, så var det bare jeg og [[asiatisk student]] som  
15 ikke fikk det til. For å være ærlig så har jeg ikke lyst til å være partner med denne personen. For ingen  
16 av oss får det til. (bittert smil) I tillegg så ble vi utsatt til sist, vi brukte mer tid enn alle de andre  
17 parene, og det var kjempeflaut, og jeg følte meg helt forferdelig. that was a pain. I tillegg da jeg  
18 spurte om bekræftelse på stavemåten, misforsto læreren og trodde at jeg spurte om betydningen av  
19 «[[vanlig norsk ord]]», og gjentok det mange ganger. Men på det nivået vet jeg jo hva det betyr. Jeg  
20 er ikke flink, og jeg er veldig klar over at jeg ikke får det til. Men noen ganger liker jeg ikke å få  
21 «spesialbehandling» fordi jeg ikke klarer ting. Jeg klarer å si det på flere måter, men akkurat nå klarer  
22 jeg bare å si det slik. Og selv om hodet allerede er opptatt med paperen, så hvorfor blir jeg irritert  
23 over sånne smålige ting. Det er bittert, og jeg blir forbanna. Jeg mener jo at jeg gjør det mer ordentlig  
24 enn amerikanerne og britene som ofte ikke møter opp. Jeg blir irritert bare av å tenke på det.

25 Etter timen dro jeg rett på toalettet. Jeg gråt litt, men det var ikke akkurat hylgrining, så innen 10  
26 minutter hadde jeg roet meg ned, og dro rett på biblioteket.

## 43A – Dagbok – September 2017

1 [[曜日]]は Norsk。みんなより遅れを取ってるのを日に日に感じる。勉強してるんだけどなー。  
2 やり方がダメなのかな。たまにペアワークになったときに相手されてない感はある。あたし  
3 に聞くより他の人に聞いた方が明確だもんね。その態度にも腹は立つけどね。でも他の人の  
4 方が説明するのが上手いのは確か。分かっても上手く言えないし 自信がない。

5 På [[ukedag]] er det Norsk. Jeg føler dag for dag at jeg ligger etter alle sammen. Jeg gjør jo  
6 skolearbeidet, men. Kanskje måten jeg gjør det på ikke er god. Noen ganger da vi har pararbeid føler  
7 jeg at jeg ikke blir behandlet som en partner. Det er jo mer presist å spørre noen andre enn meg.  
8 Men jeg blir jo irritert over den holdningen. Men det er sant nok at de andre er flinkere til å forklare.  
9 Selv om jeg forstår det så klarer jeg ikke si det på en god måte, og jeg har ikke troa på meg selv.

#### 44A – Intervju 1 – September 2017

- 1 P: でも、その憂鬱とか、しんどいというのは他にありますか？
- 2 P: Men, er det noe annet som du også tenker er sånn deprimerende eller slitsomt?
- 3 A: んん、グループワークはあまり好きじゃないかな ((nervøs latter))
- 4 A: nnn, jeg er vel ikke så glad i gruppearbeid ((nervøs latter))
- 5 P: 何か
- 6 P: Altså sånn...?
- 7 A: まあ、一緒に何か
- 8 A: Ja, sånn å gjøre noe sammen.
- 9 P: グループにさせられて、
- 10 P: ...å bli delt inn i grupper...
- 11 A: うんうん、「一緒にやろう」
- 12 A: Ja, sånn «vi gjør det sammen»
- 13 P: 何か問題？
- 14 P: og det er noe problemer med det?
- 15 A: とか (2)
- 16 A: og sånn. (2)
- 17 P: 何が好きじゃない? (.) グループワーク
- 18 P: Hva er det du ikke liker? (.) med gruppearbeid.
- 19 A: Hmm, 人にもよりますけど、勝手にどんどん進めちゃう人とやってたら(.)つまらないし、
- 20 なんか、こっちのペース、こっちのこと気にせず、分かる人だけで勝手に進む(.)から...
- 21 A: Hmm, det kommer jo litt an på personene, men når jeg er med folk som bare kjører på uten å bry
- 22 seg (.) så er det ikke noe gøy, litt sånn, uten å tenke på mitt tempo, uten å tenke på meg, så bare
- 23 fortsetter de videre, de som forstår (.) så..
- 24 P: そんなに大きい? グループ
- 25 P: Er de så store? Gruppene.
- 26 A: いや、全然。3人とか4人とかですけど、そこだけで「オッケーオッケー、じゃあ行こう」
- 27 みたいな、なるから。こちらは「待って、待って」って言いたいけど、言いにくい。本当は
- 28 言うべきですけど、まあそこまであれじゃないんで、自分も。
- 29 A: Nei, ikke i det hele tatt. Sånn 3 eller 4 personer, men så blir det liksom bare sånn «OK, OK! Da
- 30 kjører vi på!» med de som forstår. Jeg vil si «Vent, vent», men det er vanskelig å si ifra. Jeg burde jo
- 31 egentlig si ifra, men jeg er jo ikke helt sånn jeg heller.
- 32 P: 言いたくない理由は? 何でしょう?
- 33 P: Hva er grunnen til at det er vanskelig å si ifra? Hva kan det være?

- 34 A: Hmm, 「この人分かってないの」って思われ-何か、思われるのがいや。思われるのがい  
35 やというか。まあただでさえ、みんな分かってるだろうけど (3) なんてあの時やったかな (4)
- 36 A: Hmm, Jeg liker ikke at de tenk-, liksom, tenker «Forstår hun her virkelig ikke?». Jeg liker ikke at de  
37 tenker det, eller kanskje heller sånn. Men altså, jeg tror jo alle har skjønt det allerede (3). Hvorfor  
38 gjorde jeg det sånn den gangen mon tro (4).
- 39 P: 恥ずかしいってこと?なんか、「分からないんだけど、まだ進まないで」って言う  
40 P: Mener du at det er flaut? Å si sånn «Jeg forstår ikke, så ikke gå videre ennå».
- 41 A: Hmm... (8) 時間がかかるから、理解するのに。(6) それを理解してもらえるかなみたいな、  
42 そこ。(4)
- 43 A: Hmm (8) Det tar jo tid å forstå for meg. (6) Jeg lurer jo liksom på om jeg kan få dem til å forstå det.  
44 (4)
- 45 P: でも先生はある程度カンチしている?  
46 P: Men læreren merker ((feil valg av japansk ord)) vel det til en viss grad?
- 47 A: Hmm?  
48 A: Hmm?
- 49 P: 何というかな。管理してるとういうか。みんな同じことをやってるのとか。回ったりとか  
50 (3) しない?  
51 A: Altså hva kan jeg si, om læreren organiserer alt liksom. Passer på at alle gjør det samme. Går rundt  
52 og sånn. (3) Gjør læreren ikke det?
- 53 A: Hmm, まあしてるしてる。  
54 A: Hmm, joda læreren gjør det.
- 55 P: それはある程度先生は  
56 P: Så til en viss grad, så læreren  
57 A: 見てるんじゃないんですかね。  
58 A: Læreren følger vel med ja.
- 59 P: でもあまりなんか助けてもらってない?  
60 P: Men du får ikke hjelp?
- 61 A: Hmm, でもなんか先生がよく一つのグループに付いて、ずっとこう、説明(.)して、それで  
62 ちょっと時間が来ちゃうってことはよくある。  
63 A: Hmm, men det er sånn at læreren ofte blir værende med én gruppe, og liksom driver og (.)  
64 forklarer lenge, så det er ofte sånn at tida går med til bare det.
- 65 P: 一つ目のグループで終わっちゃう?  
66 P: At det slutter med den første gruppa?
- 67 A: とか、まあ回ってるうちに誰かが質問したらそこで  
68 A: Ja for eksempel. At læreren stopper opp på runda når noen har spørsmål.

- 69 P: まあまあ
- 70 P: OK, ja ((hinter om at det er noe som skjer i klasserom))
- 71 A: 質問して時間がとられちゃうとか。そういうので。(6) まあ、クラスですごい特定で、す
- 72 ごい中がいいという人がいないというのはありますけどね
- 73 A: At noen stiller spørsmål og læreren blir oppholdt av det. Sånn ting. (6) Og, så er det jo også det at
- 74 det er ingen spesielle jeg har blitt veldig gode venner med i klassen heller.
- 75 P: ああ、だから、休憩の時にしゃべる人とか？
- 76 P: Å, altså, folk du snakker med i pausene og sånn?
- 77 A: いや、休憩は別に気にしないんです。基本、携帯みんなずっと構ってるし、食べるし、食
- 78 べたりとか。まあ、休憩はまあ、みんなそれぞれだけど
- 79 A: Nei, pausene plager meg ikke noe særlig. I det store og hele sitter jo alle bare med mobilen, spiser,
- 80 spiser og sånn. Så, tja. I pausene driver alle med sitt.
- 81 P: にぎやかじゃ、あまりなんか]
- 82 P: Så det er ikke livlig, ikke så veldig sånn]
- 83 A: [全然、静かです。]
- 84 A: [Ikke i det hele tatt, det er stille.]
- 85 P: [盛り上がらない？]
- 86 P: [Det er ikke så aktivt og gøy?]
- 87 A: うん、休憩中はめっちゃ静かです ((latter))
- 88 A: Nei, i pausene er det kjempestille ((latter))
- 89 P: 何ででしょう。何でだと思います？
- 90 P: Hvorfor det mon tro. Hvorfor tror du det er slik?
- 91 A: みんなずっと携帯みてますけどね
- 92 A: Alle sitter jo hele tida med mobilen.
- 93 P: Hmm (3) 休憩の時は何してる？
- 94 P: Hmm (3) Hva gjør du i pausene?
- 95 A: 私ですか？食べるか、何かちょっとスナック食べるか。普通にメッセージ返したりか
- 96 A: Jeg? Spiser eller, spiser litt snacks og sånn. Bare svarer på meldinger og sånn.
- 97 P: 携帯見る？
- 98 P: Du ser på mobilen?
- 99 A: うん、ちょっとするぐらいで(.) あとはまあ、あと何してるかな。それぐらいですかね
- 100 A: Ja, jeg gjør det litt. Og så, hva annet gjør jeg. Det er vel stort sett det.

#### 45A – Intervju 4 – Februar 2018

(samtale om hvordan det gikk på muntlig eksamen)

- 1 A: その、あまり、普段喋ってなかったから、(.) たぶん[先生
- 2 A: Det at, jeg snakket jo ikke noe særlig til vanlig (.), så [kanskje læreren
- 3 P: あ、授業の中]
- 4 P: Å, i klasserommet]
- 5 A: そう、たぶん先生心配してたから (.) でも個人的にうまく喋れたかなって思ってるんで、
- 6 (.) まあ、そこは先生もちょっと (.) 気づいてくれたらいいかなっていうのあります。
- 7 A: Ja, læreren var kanskje bekymret (.) men personlig synes jeg at jeg klarte å snakke godt, så (.) ja,
- 8 jeg håper jo at læreren (.) la litt merke til det.

#### 46A – Dagbok – September 2017

- 1 [[東アジア人]]の男の子がすごく内容を理解してさらに自分の意見を深めていたから、あれく
- 2 らいを目標にしたい。ついでに英語もとにかく上手い。独特のアクセントはあるけど、それ
- 3 はみんな一緒。あの人よく見るなあ。少し劣等感を感じたけど、人は人。いきなりあのレベ
- 4 ルは難しいから少しずつ頑張る。
- 5 Den [[øst-asiatisk nasjonalitet]] gutten forsto innholdet veldig godt, og utvidet sine egne synspunkter,
- 6 så jeg vil sette det nivået som et mål for meg. Forresten, så er han kjempeflink i engelsk. Han har en
- 7 karakteristisk aksent, men det gjelder jo alle. Jeg får ofte øye på ham. Jeg følte meg litt mindreverdig,
- 8 men folk er folk. Det er vanskelig å plutselig komme til det nivået, så jeg får heller stå på litt og litt.

#### 47A – Dagbok – September 2017

(om en forelesning i et av fagemnene)

- 1 [...] あと反対側に座ってた日本人が携帯ばっかイジっててそれが目に入ってイラつく。何し
- 2 に来てん。パソコンだけ開いて携帯かよ。なめてんの。[...]
- 3 [...] I tillegg, japaneren som satt på andre siden satt bare og knotet med mobilen, og jeg ble irritert av
- 4 å se på det. Hva er du her for å gjøre? Bare åpne PCen og se på mobilen? Tar du dette seriøst? [...]



#### 48A – Dagbok – September 2017

1 グループプレゼンで 25min の準備だけど誰も何も言わない。[[東アジア人]]の男の子は絶対  
2 読んできてるし意見もしっかりありそうだけど、あと 2 人の[[東アジア人]]? [[ほかの東アジ  
3 ア人]]? が中々意見言わないっていうかそれ以前に読んでる? って聞きたいくらい。仕方な  
4 いから、あたしが仕切ってプレゼンすること決めて、内容はもう 1 人の[[東アジア人]]が出  
5 してくれてそれにあたしの意見も追加で何とかあった。あとの 2 人しっかりしてよ。あの男  
6 の子いなかったら本当にやばかった。てか頭良すぎすぎるし、質問されたときにうまく答えな  
7 くて本当に恥ずかしかかったし惨めだった。緊張と惨めさと恥ずかしさで頭が熱かっ  
8 た……。てゆか、そんなに読み込んで何で黙ってたの。グループのリーダーとか進行  
9 嫌い。プレゼンは何とかあったからいいけどさ。Seminar 終わってからとにかく疲れて勉強  
10 する気力 0。何もしたくない。本当に自分が恥ずかしい。不甲斐ない。seminar のこと考え  
11 たくない。アホな奴って思われてるわ。

12 Vi hadde 25 min til å forberede gruppepresentasjonen, men ingen sa noe. Den [[øst-asiatisk  
13 nasjonalitet]] gutten hadde garantert lest på forhånd, og så ut til å ha en gjennomtenkt mening, men  
14 de to andre [[øst-asiatisk nasjonalitet]]? [[annen øst-asiatisk nasjonalitet]]? sa nesten ikke meningene  
15 sine, og jeg lurte jo på om de i det hele tatt hadde lest på forhånd? Det var helt håpløst, så jeg tok  
16 ledelsen og bestemte hva vi skulle presentere, og så fikk vi det til på et vis ved at den andre [[øst-  
17 asiatisk nasjonalitet]] presenterte innholdet, og at jeg la til mine meninger. De to andre må skjerpe  
18 seg altså. Hvis ikke han gutten hadde vært der hadde det virkelig vært katastrofe. Han er liksom bare  
19 for smart, og jeg klarte ikke svare ordentlig da han spurte meg, og det var virkelig flaut og jeg følte  
20 meg elendig. Hodet mitt kokte av nervøsitet, elendighet og skam... Men, hvis du hadde lest så mye  
21 på forhånd, hvorfor holdt du munn? Jeg liker ikke å være gruppeleder, eller å ta ledelsen. Vi fikk til  
22 presentasjonen på et vis, så det er jo greit nok. Men da Seminaret var over var jeg helt utslitt og  
23 hadde 0 energi til å studere. Jeg ville ikke gjøre noe som helst. Jeg følte meg så flau. Skamfull. Jeg ville  
24 ikke tenke på seminaret. Folk tror at jeg er en idiot.

#### 49A – Intervju 1 – September 2017

1 A: で、行ったら、(.) まあ、ヨーロッパ人の集まり ((latter)) だったって言って、そしたらその  
2 内の一人から、日本から来たって言ったら、「そうなんだ」って言われて、「アジア人と一  
3 緒にいらなくていいの?」って言われて。(.) それは[ちょっと  
4 A: Da jeg kom dit, (.) så var det en samling av europeere ((latter)), og så var det en av dem, da jeg sa  
5 at jeg var fra Japan, som sa «Jasså», og sa «Må du ikke være sammen med asiater?» (.) Det er [litt  
6 P: え、聞いて-], その人が  
7 P: Eh, spurte-], den personen  
8 A: 聞いてきた、あの人  
9 A: Den personen spurte om det  
10 P: あなたはアジア人と一緒にいらなくても[いいの? っていう  
11 P: Om du ikke trengte å være sammen [med asiater?

- 12 A: いいの?]みたいな聞いてきて。まあそれキチンと来たのもあるけど((latter)) (2) で、結  
13 局行っても (2)
- 14 A: med asiater] liksom. Ja, det var jo sånn at jeg ble sint men ((latter)) (2) og, til syvende og sist så (2)
- 15 P: それを聞かれてなんて答えた?
- 16 P: Hva svarte du da du ble spurt det?
- 17 A: なんて言ったかな。ほんと((uforståelig))ってことしか言ってない。((uforståelig)) 「まあ確  
18 かにアジア人は集まるけど」みたいな
- 19 A: Hmm, hva sa jeg. Jeg sa bare veldig ((uforståelig)). ((uforståelig)), liksom sånn «Jo, det er jo sant at  
20 asiater samles».
- 21 P: なんか流した?
- 22 P: Så du lot det gå?
- 23 A: うん、適当になんか言った気がする。(2) そう
- 24 A: Ja, jeg tror jeg bare sa noe greier. (2) ja
- 25 P: 何人が? [[西欧人]]が?
- 26 P: Hvilken nasjonalitet hadde personen? Var det [[vest-europeisk nasjonalitet]]?
- 27 A: いや、その人[[西欧人]]だったかな (2) まあでも、その人も別に、そんな (2) 差別的な意味  
28 で言ったかどうか、言ったと思ってないんですけど (2) まあでも、こっちとしてはちょっとや  
29 っぱり、ムカッとくる一言だったから
- 30 A: Nei, den personen var vel en [[vest-europeisk nasjonalitet]] Men, den, liksom sånn (2) om den  
31 personen sa-, jeg tror ikke den personen sa det med en diskriminerende mening. (2) Men, det var jo  
32 ord som fikk meg til å føle meg irritert.
- 33 P: それをキチンときた理由はなんですか?
- 34 P: Hva var grunnen til at du ble sint?
- 35 A: ん?
- 36 A: Huh?
- 37 P: ちょっと怒ったっていうか、その表に出せなくてもちょっとイラッとしたってこと?
- 38 P: At du ble litt sur, eller sånn, var det sånn at du ble sint selv om du ikke kunne vise det?
- 39 A: うん(.) そういう風にアジア人を見てるんだって思って、ヨーロッパ人、同じ事言えるの  
40 についての思いましたね。「結局自分たちもヨーロッパ人で集まってるんじゃない」ってい  
41 う
- 42 A: Ja (.) Da tenkte jeg at det er slik de ser på asiater, og tenkte jo at man egentlig kan si det samme til  
43 europeerne. «Til syvende og sist så er jo dere også bare sammen med europeere, ikke sant?».
- 44 P: なるほどね
- 45 P: Jeg skjønner

## 50A – Intervju 1 – September 2017

(om episoder der hun kom i prat med en nordmann på gata)

- 46 A: «Your English is so good for a Japanese»って言われました。(2)
- 47 A: Han sa «Your English is so good for a Japanese» (2)
- 48 P: なんて返した? (2)
- 49 P: Hva svarte du? (2)
- 50 A: 適当に «Thank you»って適当に答えました。
- 51 A: Jeg bare, jeg svarte bare «Thank you»
- 52 P: でも本当は?
- 53 P: Men egentlig så?
- 54 A: 「フン」って思いました
- 55 A: Tenkte jeg «Huh»<sup>64</sup> dfa

---

<sup>64</sup> Oversatt fra det japanske «フン» som er en nasal lyd som kan uttrykke misnøye.

## Saki

### 51S – Dagbok – Oktober 2017

1 一カ月ノルウェー語を勉強してみたけど、本当に難しく大変。授業の進みが早くて、しっ  
2 かり復習をして理解が追いついたと思っても、次授業を受けるとまた付いていけなくなる。  
3 でも他のヨーロッパからの留学生は理解も早いし、発音も上手だし、問題を解くのも早いか  
4 らすごく焦る。授業中に2人組になってノルウェー語を練習するとき、相手が他のヨーロッ  
5 パからの留学生だと、自分のノルウェー語が下手すぎて少し緊張する。アジア人だと安心す  
6 る。だけど、少しでもノルウェー人とコミュニケーションを取れるようになったり、スーパ  
7 ーで分かる単語を増やしたりしたいからがんばりたい。パッと例が思い浮かばないけど、授  
8 業で習ったことが日常の生活に役立ったときが一番うれしい。

9 Nå har jeg prøvd å studere norsk i én måned, men det er virkelig vanskelig og slitsomt. Progresjonen  
10 på kurset er rask, og selv når jeg har repetert skikkelig, og tror at forståelsen min har tatt igjen  
11 forspranget, så henger jeg ikke med igjen i neste time. Men de andre internasjonale studentene fra  
12 Europa er raske i forståelsen, flinke i uttale og raske til å løse oppgaver, så jeg blir stresset. I timen  
13 når vi øver på norsk i par, og hvis partneren min er en internasjonal student fra Europa, så er norsken  
14 min for dårlig, så jeg blir litt nervøs. Jeg slapper av hvis det er en asiat. Men, jeg vil i det minste bli litt  
15 i stand til å kommunisere med nordmenn, og øke ord jeg kan forstå på butikken, så jeg vil stå på. Jeg  
16 kommer ikke på noe eksempel nå, men jeg blir veldig glad når jeg får bruk for noe jeg har lært på  
17 kurset i hverdagen.

### 52S – Intervju 1 – Oktober 2017

(samtale om positive og negative episoder i norskklasserommet)

1 S: 授業の中で、「問題(.)ここ解いて」って言われて、(2) 解くんですけど。(.) あの、問題を  
2 解くスピードが、すごい ((latter)) すごい彼ら速くて、「ええ、もう終わったの？」ってびっ  
3 くりするから、「すごいな」って。そこで何か、やっぱり、ちょっと分かりやすさに違い、  
4 理解の速さに違いがあるのかなっていうのを感じます

5 S: I timen, så ble vi fortalt «Løs (.) denne oppgaven», (2) og jeg gjør den, men (.) ehh, hastigheten de  
6 løser oppgaver på, er veldig, ((latter)) veldig rask, og jeg blir overrasket, sånn «Hæ, er dere allerede  
7 ferdig?», «Wow» liksom. Og da, føler jeg jo at det kanskje er litt forskjell i hvor lett man forstår,  
8 hastigheten i forståelsen.

### 53S – Dagbok – Oktober 2017

1 ノルウェー語の授業は相変わらずついていくのに精一杯。隣の席の人と二人で[[会話のトピ  
2 ック]]の会話の意味を理解する作業で、自分は新しく出てくる一つ一つの単語の意味をその  
3 都度調べないと分からなかったけど、ドイツ人のペアの子は単語から意味を想像して会話の  
4 意味を理解していたからうらやましかった。

5 På norskkurset bruker jeg som vanlig alle krefter for å henge med. På en oppgave der vi to og to, med  
6 sidemannen, skulle forstå betydningen i en samtale mellom [[tema for samtalen]], forsto jeg ikke

7 ordenes betydning uten å hele tiden slå opp ett og ett av de nye ordene, men den tyske partneren så  
8 for seg betydningen av ordene, og forsto betydningene i samtalen, så jeg ble misunnelig.

### 54S – Intervju 1 – Oktober 2017

1 P: ((ser på teksten fra dagboka)) 二人、ペアワーク[もやってる？

2 P: ((ser på teksten fra dagboka)) Dere har også pararbeid, [to og to?

3 S: うんうん][うん

4 S: Ja, ja][ja

5 P: ((uforståelig)) ((P leser fra dagboka)) 「相手が他のヨーロッパから来た-

6 P: ((uforståelig)) ((P leser fra dagboka)) «Når partneren er en student som komm-, er fra Europa

7 S: うん

8 S: Ja

9 P: からの留学生だと、自分のノルウェー語が下手過ぎて少し緊張する」

10 P: så føler jeg at min egen norsk er så elendig og jeg blir litt nervøs»

11 S: うん、そう。それは、あの、なんか先生がこの質問を、二人でペアになってやってって

12 言う時に、その、今どの質問をやっていいかすら分からない時があって

13 S: Ja, det er sånn. Det er, hmm, sånn når læreren sier «Gjør disse spørsmålene to og to», så, det er

14 noen ganger jeg ikke engang skjønner hvilke spørsmål vi skal gjøre da.

15 P: 先生が言ったことを

16 P: Så det læreren sier

17 S: うん、すら分からなことがあって、二人のペアになった時に今自分たちが、どの問題をや

18 るべきか(.)も分からない時が(.)時に、その相手

19 S: Ja, noen ganger forstår jeg ikke det engang, og det var en gang da vi hadde dannet par to og to, og

20 så skjønnte jeg ikke(.) hvilke oppgaver vi skulle gjøre.(.) Da var partneren min

21 P: うんうん ((nikker))

22 P: Ok, ok. ((nikker))

23 S: その時の相手はその、発音が上手だなと思う [[西欧人]]の女の子だったんですけど、その、

24 自分が今何をすればいいすら分からなくて((latter))しかも相手はすごい理解が早くてたぶん

25 頭のいい女の子で。だから(.)その相手に [[西欧人]]の女の子にノルウェー語を教えてもらっ

26 てという感じがあって((latter))

27 S: Partneren min da var sånn, ei [[vest-europeisk nasjonalitet]] jente som jeg synes hadde veldig god

28 uttale. Og så, jeg skjønnte ikke engang hva jeg skulle gjøre ((latter)) I tillegg var partneren min ei sånn

29 jente som tar ting kjempefort og som sikkert er smart. Så(.)det følte som om partneren min, hun

30 [[vest-europeisk nasjonalitet]] jenta, lærte meg norsk ((latter)).

31 P: うん

32 P: Ok

33 S: だから、そこですごい差を感じちゃったっていうのもあるし、そのたぶん、相手はもっと  
34 (.) その、自分よりも(.)理解してる量とか速さとかも速いから、あの(.)、もっと、もっと、  
35 あたら-、ノルウェー語の新しい単語とかも知りたいんだろな~って思ってるから、自分が  
36 全然分からないところで自分がノルウェー語を相手に聞いてるっていう感じだから、その時  
37 に申し訳ないと思っちゃいました。

38 S: Så, det var jo det at jeg følte det var en svært stor forskjell mellom oss da, også, og jeg tenkte at  
39 hun ville nok (.) fordi hun forstår mer og hastigheten er også raskere enn meg, så (.) så hun ville nok  
40 lære mer, mer, ny-, nye ord på norsk og sånn. Så i den situasjonen der jeg ikke skjønnte noe som helst,  
41 så var det liksom sånn at jeg spurte henne om norsken. Så da følte jeg skyldfølelse.

42 P: 何が申し訳ない？

43 P: Hva var det som ga deg skyldfølelse?

44 S: 申し訳ないっていうか、何だろう(.) ええと (5) hmm (2) 二人組でペアになって(5) その (.)  
45 ほん、ほん、本当なら先生が出した質問に対して、ペア、ペアでその教科書に習って私でも  
46 [[西欧人]]の女の子でも質問してこっちで答えるスタイルでほんぽんつ- (.)あの(.)会話して行  
47 ければいいんだけど、私とその女の子がペアになった時にはまず、その、今、今から何すれ  
48 ばいいのか、まずその女の子に聞いて、どういう答え方をすればいいのかを((latter)) [[西  
49 欧人]]の女の子に聞いて、というところからスタートだったから、それに対して、その、先生  
50 が言ってることすら理解出来ていない状況に対して(.)相手の[[西欧人]]の女の子に申し訳を感  
51 じました((latter))

52 S: Kanskje ikke direkte skyldfølelse, hva skal jeg si (.) tja (5) hmm (2) Når vi er to og to i par (5) den (.)  
53 ege-, egentlig skulle jo formatet være sånn at vi i par, i par, til spørsmålet som læreren stilte, altså  
54 med det vi hadde lært fra læreboka og så skulle både jeg og hun [[vest-europeisk nasjonalitet]] jenta  
55 stille spørsmål og svare sammen. Og i det formatet enkelt (.) altså (.) holde en samtale, men det  
56 startet med at jeg først måtte spørre den jenta om hvordan vi skulle svare ((latter)) altså at det  
57 begynte med at jeg måtte spørre den [[vest-europeisk nasjonalitet]] jenta, og med tanke det, og på  
58 situasjonen der jeg ikke engang forsto hva læreren sa, så følte jeg skyldfølelse ovenfor den [[vest-  
59 europeisk nasjonalitet]] jenta. ((latter))

60 P: それを説明してもらわ[ないと

61 P: At du måtte [få

62 S: そうそう][そう

63 S: Ja, ja,][ja

64 P: いけなかった]

65 P: forklart det]

66 S: 自分が理解できてないから、そう、なんかゼロからのスタートじゃなくて、マイナスから  
67 のスタートだから(.)っていうのが理由 (4)

- 68 S: Så, fordi jeg ikke forstår, litt sånn, altså at jeg ikke starter på null, men at jeg starter på minus. (.)  
 69 Det er grunnen. (4)
- 70 P: でも、ノルウェー語だから分からなくても当然[のことは  
 71 P: Men det foregår jo på norsk, så det er vel naturlig at [man ikke forstår?
- 72 S: うん][うんうんうん  
 73 S: Jo] [ja, ja, ja
- 74 P: あるんじゃないかなと[思います  
 75 P: eller slik tenker nå jeg.
- 76 S: [そう]((latter)) 当然だし、なんか、その、女の、[[西欧人]]の女の子も「私も全然混乱する  
 77 時があるよ」みたいな、すごく優しいし、(.) 全然その(.) 何だろう(3) 私が理解できてない  
 78 から、何かがあるというわけでは(.)ないですけど(.) 分からない、私の性格なのか ((latter))  
 79 私がそういうのを感じやすいのか、分からないけど(3) その(.) 先生の質問に(.) すらすらと答  
 80 えることが出来なくて、その女の子に聞いてるってことが、自分の中で嫌がった、自分に対  
 81 して
- 82 S: Ja! ((latter)) Ja, det er jo naturlig, og liksom, sånn, hun jenta, hun [[vest-europeisk nasjonalitet]]  
 83 jenta sier også sånn «Noen ganger forstår jeg ingenting heller!» så hun er veldig snill (.) Ikke noe sånn  
 84 (.) Sånn (3) At fordi jeg ikke forstår så er det noe liksom. Det er ikke noe (.) slikt. (.) Jeg vet ikke, det er  
 85 kanskje personligheten min ((latter)) Kanskje jeg har lett for å føle sånne ting, eller jeg vet ikke (3)  
 86 sånn (.) til lærerens spørsmål (.) at jeg ikke bare kan svare enkelt og flytende på dem, og at jeg spør  
 87 hun jenta om det, det fikk meg til å mislike meg selv.
- 88 P: (11) ((P skriver notater))

### 55S – Dagbok – Oktober 2017

- 1 ノルウェー語の授業で始めてリスニングの問題をやった。びっくりするくらい何を言ってる  
 2 のか分からなくて、焦ったし悲しくなった。2人の人物の会話を聞いて、その会話がどこで  
 3 行われているのかを答える問題だったけど、分かる問題が1つもなかった。聞き取れたのは  
 4 数字だけだった。先生に当てられた人が答える形で、分かっている人も分かってない人もいた。  
 5 やっぱりドイツ人はすんなり答えていたけど、韓国人の友達には分からなかったらしい。授業  
 6 の後、台湾人の友達とリスニングについて話しながら帰ったけど、彼女もさっぱり分からな  
 7 かったと言っていた。文法とか単語とかの問題もあると思ったけど、そもそも言語が似てい  
 8 ると理解しやすいんだなと改めて思った。それと、ノルウェー語の活用をすぐ忘れて何回も  
 9 同じ単語を調べてる。音で覚えているからスペルが分からないこととかもあって、テストどう  
 10 なっちゃうんだろうか...
- 11 I norskundervisningen gjorde vi lytteoppgaver for første gang. Jeg forsto aldeles ingenting, og ble  
 12 stressa og trist. Det var en oppgave der vi skulle høre på samtaler mellom 2 personer, og svare på  
 13 hvor disse samtalerne fant sted, men jeg forsto ikke én eneste oppgave. Det eneste jeg klarte å høre  
 14 var tallene. Formen var slik at den som læreren pekte ut, skulle svare, og det var både studenter som

15 forsto, og studenter som ikke forsto. Tyskerne svarte jo som forventet enkelt, men den [[øst-asiatisk  
16 nasjonalitet]] vennen forsto visst ikke. Etter undervisningen, snakket jeg med den [[annen øst-asiatisk  
17 nasjonalitet]] vennen min om lyttinga mens vi gikk hjem, og hun sa også at hun ikke hadde forstått  
18 noe som helst. Jeg tror at vokabular og grammatikk og sånn også er et problem, men jeg tenkte på  
19 nytt at det jo er lettere å forstå hvis språkene i utgangspunktet ligner. I tillegg så glemmer jeg den  
20 norske bøyninga, og slår opp samme ord gang på gang. Jeg husker ordene etter lyden, så det er også  
21 sånn at jeg ikke vet stavinga, og jeg lurer på hvordan det skal gå på prøven...

### 56S – Dagbok – November 2017

1 授業はやっぱり進みが早いと思う。すごく大変。先生が何かノルウェー語で話してみんなう  
2 ちやうど、同じタイミングで笑ったりしてるけど、私は何を言ってるか理解できてないか  
3 らなんで「今笑ってるの？」って毎回思う。みんなが笑うポイントで自分も笑えるようにな  
4 りたいなあ。

5 Jeg synes at norskkurset har rask progresjon, ja. Det er veldig vanskelig. Læreren snakker på norsk, og  
6 alle nikker med, og ler med samme timing og sånn, men jeg klarer ikke forstå hva de sier, og tenker  
7 hver gang sånn «Hvorfor ler alle nå?». Jeg kunne også ønske jeg ble i stand til å le på samme  
8 tidspunkt som de andre.

### 57S – Intervju 2 – November 2017

(samtale om hvordan det går på norskkurset)

1 S: 例えば、(2) なんか、(3) hmm, こういうふうな ((peker på oppgave i boka)) 「これをやってく  
2 ださい」みたいな宿題が出されたら (.) まあ、これは分かるかもしれないけど、この (.) 問題  
3 が何を聞いてるのか ((latter)) から分からないから、そこをまず調べて、(2) で、調べても分  
4 かんない、意味が理解できない時もあるから、それは (.) 友達に((latter))聞いて、(.) 「この問  
5 題は何をあんたに聞きたいんだよ」っていうのを聞いてからスタートみたいな。((latter)) 宿  
6 題もマイナスからスタートしないと、始まらないっていう感じかもしれない。(4)

7 S: For eksempel, (2) liksom, (3) hmm, sånne som dette ((peker på oppgave i boka)) hvis vi får en lekse  
8 sånn «Gjør denne» liksom, (.) tja, denne forstår jeg jo kanskje, men (.) hva oppgaven spør etter  
9 ((latter)), det forstår jeg ikke, så jeg må første finne ut av det, (2), og så, noen ganger forstår jeg ikke-,  
10 klarer jeg ikke skjønne betydningen selv om jeg slår det opp, så (.) spør jeg ((latter)) en venn, (.) «Hva  
11 er det denne oppgaven spør deg om?», og at det liksom starter etter å ha spurt det. ((latter)) Det er  
12 kanskje sånn at ingenting begynner uten å starte med leksene på minus. (4)

13 P: なるほど ((noterer)) (7)

14 P: Jeg skjønner ((noterer)) (7)

### 58S – Intervju 1 – Oktober 2017

(samtale om oppstarten på gruppeprosjektet i fagemnet)

1 s: 5人の中で意見を (.) 言っていくんだけど、(2) なんか、(3) もちろん、英語で (.) 自分が、  
2 どういうふうな流れで作りたかったっていうのを言わなきゃいけない、では、まあ、全部伝  
3 えたことが言いきれなくて。日本語だったら、もっとこういう風に、 (.) 日本語でこうい



4 う風に伝えたいんだけど、英語での言い方が分からないとかってなると、「この単語、どう  
5 やって言えばいいんだろう」(.)って思うし、それがその場で、出て来ない(.)から、自分の  
6 意見が伝わらなくて、その、すごい簡単な単語で、留まっちゃって、そのグループの、[[プ  
7 ロジェクト]]を作る(.)ことに、なんか、ちゃんと、貢献できてない気がして(3)気がするか  
8 ら、っていうのが、授業の中であって、(.)それで今一番感じてる(.)ことかもしれない。(6)

9 S: Vi skulle si våre meninger (.) oss fem imellom, men (2) liksom, (3) selvfølgelig på engelsk (.) og jeg  
10 måtte si hvordan jeg ville gjøre det fremover, og, ja, jeg klarte ikke si alt jeg ville formidle. Hadde det  
11 vært japansk, ville jeg fortalt det mer slik, (.) på japansk ville jeg forklart det slik, men når jeg ikke vet  
12 hvordan det sies på engelsk, så tenker jeg «Hvordan skal jeg si dette ordet?» (.) og det får jeg ikke til  
13 der og da, (.) så jeg får ikke formidlet min mening, sånn, det begrenser seg til veldig enkle ord, og det  
14 å lage [[prosjektet]] med gruppa, (.) det, liksom, jeg følte at jeg ikke bidrar skikkelig (3) jeg følte det.  
15 Det skjedde i det faget, (.) og det er kanskje (.) det jeg føler mest på nå. (6)

### 59S – Dagbok – Oktober 2017

1 日曜日、[[プロジェクト]]を作るためにグループで集まった。[[プロジェクトの作業]]など英  
2 語で表現するのが難しく、グループのメンバーはほとんどノルウェー語で話していた。たま  
3 に英語で教えてくれることもあったけど、自分の力で理解できるようになりたいと思ったし、  
4 もっとグループ貢献したいと感じた。

5 På søndag samlet vi oss med gruppa for å lage [[prosjektet]]. Det var vanskelig å forklare på engelsk  
6 om hvordan man skulle [[gjøre ulike bidrag til prosjektet]] og sånn, så de på gruppa snakket nesten  
7 bare på norsk. Noen ganger forklarte de til meg på engelsk også, men jeg tenkte at jeg ville bli i stand  
8 til å forstå selv, og jeg følte at jeg ville bidra mer i gruppa.

### 60S – Intervju 2 – November 2017

(samtale om dagbokinnlegg 59S)

1 S: 自分も(.)[[作業し]]たかったし(2)なんだろう、でも、その、(2) [[作業]] (.) 「こういう風に  
2 [[作業やって]]」みたいなのも、たぶん、ノルウェー語で言ってるから、自分はどういう風に  
3 [[作業すれば]]いいか分からない。っていうのと、[...]

4 S: Jeg ville også (.) gjøre [[aktivitet]], (2) hva skal jeg si, men, sånn, (2), det å [[aktivitet]] (.) «[[Gjør  
5 aktiviteten]] på denne måten» liksom sånne ting, det er kanskje, de sier det jo på norsk, så jeg forstår  
6 ikke hvordan jeg må gjøre [[aktivitet]], det også, [...]

7 S: Hmm, 理解した-、どういうふうに-、何喋ってるのかなとか、理解したかったっていうの  
8 はあるけど、(2) まあ、普通に考えてみたら、そんな難し-、難しいこと(2)っていうか、複雑  
9 なことを(.)英語で、(.)話すのも、まあ、彼らにとっても、心地は良くないっていうか、伝  
10 わらない、全部が全部。(2)って思ったから、まあ、しょうがないって思う部分もありまし  
11 た。(2)参加したいという思いはあったけど。[...]

12 S: Hmm, jeg ville først-, hvordan man-, hva de snakker om og sånn, jeg ville forstå det, men (2) tja,  
13 hvis du tenker litt på det så, så vanskelig-, vanskelige ting- (2) eller, kompliserte ting (.) å si det (.) på  
14 engelsk, det hadde vel ikke vært behagelig for dem, eller sånn, det hadde ikke blitt forstått, alt

15 sammen. (2) Det tenkte jeg, så, ja, jeg tenkte at deler av dette var det ikke noe å gjøre med. (2) Selv  
16 om jeg følte at jeg ville delta. [...]

17 S: ノルウェー語だったけど、ノルウェー語の中で ((latter)) 自分が (.) いきなり英語を使って、  
18 なんか、「こういうふうになんか[[作業をする]]-、こういう風な[[部分]]を取り入れたらいいんじゃない  
19 ない」とか、「こういうふうな[[やり方]]したらいいんじゃない」って (.) 割り込める勇気が  
20 必要だったんじゃないですかね ((latter)) でも、それは無理だった。無理でした。いきなり英  
21 語でボーンって入るのとか、が出来な (.) かった。

22 S: Det var på norsk, men midt i en norsk samtale ((latter)), at jeg (.) plutselig skulle bruke engelsk,  
23 liksom sånn «Burde vi ikke [[gjøre handling]] slik-, burde vi ikke legge til en sånn [[del av  
24 prosjektet]]?» og sånn, «Burde vi ikke [[gjøre handling]] på denne måten?», (.) det hadde krevd mot  
25 for å kunne bryte inn, ikke sant. ((latter)) Men, det var umulig. Det var umulig. Å plutselig hoppe inn  
26 på engelsk og sånn, det hadde jeg ikke (.) klart.

### 61S – Dagbok – Oktober 2017

1 今週はノルウェー人と関わる事が多くて、授業で習った言葉を言うとそれだけで喜んで  
2 らえるし、一気に親近感がわいた。ただノルウェー語でおいしいって言うだけでもすごく喜  
3 んでくれたのが嬉しかった。だから、もっとノルウェー語で自分の気持ちを表現できるよう  
4 になりたいと思った。

5 Denne uka har det vært mange situasjoner der jeg møtte nordmenn, og de blir glade bare ved at jeg  
6 sier noe jeg har lært på kurset, og man føler seg nærmere hverandre med en gang. Jeg ble glad da de  
7 ble kjempeglade av at jeg bare sa at maten smakte godt på norsk. Så da tenkte jeg at jeg vil bli i stand  
8 til å oftere uttrykke følelsene mine på norsk.

### 62S – Intervju 1 – Oktober 2017

1 (samtale om at det er vanskelig å bli med i samtaler og diskusjoner i grupper, noe hun sier hun vil bli  
2 bedre til)

3 S: 少人数で話したいなというのは[[プロジェクト]]のやつと、あと、フラットメート、なんか  
4 一番最初に、[一番最初

5 S: Situasjoner der jeg vil kunne snakke i mindre grupper er den gruppa vi [[gjør prosjektet]] med, og  
6 med de jeg bor med. Helt i starten, [helt i starten

7 P: どんなところに]住んでいます？

8 P: Hvordan] bor du?

9 S: [[学生寮の名前]] です。で、ええと、ええと、キッチンを私入れて 8 人でシェア。そうい  
10 うところに住んで、(.) で (.) は-、ええと

11 S: [[navn på studenthybel]]. Og, ja, hmm, meg inkludert så er vi 8 som deler kjøkken. Ja, jeg bor på et  
12 sånt sted (.) og (.), ja-, hmm

13 P: 什么样的人ですか？

14 P: Hva slags folk bor du med?

15 S: は、ノルウェー人、(.) [[西欧人]] [[西欧人]]、[[西欧人]] (.) ええと、[[南米人]]、[[東アジア  
16 人]]、(.) 今は[[西欧人]]。この間まではその[[西欧人]]じゃなくて、[[西欧人]]がいました。帰  
17 っちゃったけど。(3) で、その[[西欧人]]が帰っちゃう時に、みんなでピザを作ったんですよ  
18 ((latter))ピザを作って、お別れパーティーみたいな。で、みんなでキッチンに集まって、何  
19 でもない話、ただ普通にみんなで時間過ごすみたいな感じだったんだけど(.) その時に(.) ま  
20 あ(.) 結構(.) 結構っていうか、もうかなり私は話を聞いているだけの状態でした。(.) でもたま  
21 にその(.) なんだろう、ディズニーとかの話になって「日本ではどうなの？」みたいなこと  
22 聞かれて、まあ、ちょっと発言(.) するみたいな感じで、それはなんか、隣に座ってた[[東ア  
23 ジア人]]の女の子も(.) そうで、なんかその、パーティー終わった後に「私たち聞いているだけ  
24 -, 聞いているだけだったよね」((latter)) っていう会話が(.) 会話を二人でして「そうね、何もし  
25 ゃべらなかったね」((latter)) みたいな(.) ことを言ってそのパーティーが終わっちゃって、だ  
26 から(.) それは来て一か月もしないぐらいだったんだけど(.) そこでたぶん一番最初にグルー  
27 プの中でなんか、会話するのが難しいってすごいその時に感じました、まず。(.)

28 S: Nordmann, (.) [[vest-europeer]], [[vest-europeer]], [[vest-europeer]], (.), hmm, [[sør-amerikaner]],  
29 [[øst-asiat]], (.) og nå en [[vest-europeer]]. Helt til nå i det siste var det ikke en [[vest-europeer]], men  
30 en [[vest-europeer]] her. Men han/hun dro hjem. (3) Og, når[[vest-europeer]] skulle dra hjem, så  
31 lagde alle vi pizza sammen ((latter)) Lagde pizza og hadde sånn avslutningsfest liksom. Så alle samlet  
32 seg på kjøkkenet og snakket om alt mulig, det var sånn alle bare hang liksom (.) Da (.) ja (.) ganske (.)  
33 ikke bare ganske, men for meg var det slik at jeg nesten utelukkende bare hørte på samtalen. (.) Men  
34 noen ganger, så (.) hva skal jeg si, så ble f.eks. Disney tema og jeg ble spurt sånn «Hvordan er det i  
35 Japan?», og ja, så jeg sa (.) noe liksom. Hun [[øst-asiatisk nasjonalitet]] jenta jeg satt ved siden av (.)  
36 var også i samme situasjon, og liksom sånn, da festen var over så var det sånn «Vi bare hørte-, bare  
37 hørte på, ikke sant?» ((latter)), (.) og festen sluttet ved at vi snakket sammen oss to og hun bare «Ja,  
38 vi snakket jo ingenting!» ((latter)) (.) så (.) dette var før jeg hadde vært her i en måned (.) og det var  
39 kanskje da jeg aller første gang følte at det er vanskelig å snakke i grupper. (.)

40 P: 何でこういう感じになった(.)って思います？

41 P: Hvorfor (.) tror du det ble slik?

42 S: Hmm, 何でなんだろう、分からない

43 S: Hmm, ja hvorfor det mon tro, jeg vet ikke.

44 P: 自分もその韓国人も入れなかった

45 P: Det at både du og hun koreanske ikke fikk til å bli med i samtalen.

46 S: Hmm (3) なんだろう (3) たぶん、はい-, はい-, 何か自分が発言したら絶対みんなは待ってくれる  
47 と思うし (.) なんだろう (.) 聞いてくれると思うんだけど (3) なんてできないんだろ (3) hmm  
48 (4) その (.) きい- (.) 自分の話ってみんなに聞いてもらってっていうと (.) たぶん (.) その (.) 話し  
49 てる (.) 空間が止まるっていうか((latter)) 自分に全部注目が来る

50 S: Hmm (3) hvorfor det mon tro, (3) kanskje, at- at-, altså jeg tror jo definitivt alle hadde ventet på  
51 meg hvis jeg hadde sagt noe (.) hmm (.) jeg tror jo de hører på meg. (3) men hvorfor jeg ikke kunne

52 bli med i samtalen (3) hmm (4) den (.) å- (.) hvis alle hører på det jeg sier så (.) kanskje (.) sånn (.) at  
53 rommet liksom stopper når jeg snakker ((latter)) all oppmerksomheten kommer på meg.

54 P: うんうんうん

55 P: Ok, ja

56 S: その、みんなはたぶん聞いてあげようみたいな感じで注目してくれてるんだけど (.) その  
57 (.) 自分のために会話が (.) 止まってみんなが聞いてくれてっていうの- (.) が (.) 聞いてもらっ  
58 てる中で自分が発言する (.) というのが (.) なんだろう、なんか出来ない ((latter)) (3) 出来ない  
59 です。

60 S: Litt sånn, alle følger nok med og tenker at de vil høre på meg, men (.) sånn (.) at samtalen stopper  
61 (.) bare for min skyld, og at alle hører på meg-, i den situasjonen der jeg blir fulgt med på og hørt på  
62 så klarer jeg ja, liksom ikke (.) hmm (.) si noe ((latter)) (3) Det går ikke.

63 P: でも他の人がなんか言ったら、みんな普通に聞くでしょう？

64 P: Men hvis noen andre sier noe så hører vel alle etter?

65 S: うん、[そう

66 S: Ja, [det

67 P: じゃあ)、みんな一緒じゃないですか？

68 P: Så], det er vel likt for alle?

69 S: なんか、他の人が (.) 話してるのはなんか (.) なんだろう (.) ぽんぽん英語がかぶ-、かぶ-、  
70 かぶる？なんだろ、何て言うんだろ。その (.) 何て言えばいいんですかね

71 S: Når noen andre (.) snakker så er det liksom sånn (.) hva skal jeg si (.) at engelsken bare flytende  
72 over-, over-, overlapper? Hva skal jeg si, sånn (.) hmm, hvordan skal jeg forklare dette.

73 P: まあまあ、でも

74 P: Joda, men ((P viser at han forstår))

75 S: そう ((latter)) 分かります？ ((latter)) なんだろう (.) 会話の流れがスムーズ。

76 S: Ja ((latter)) forstår du? ((latter)) Det er litt sånn (.) at samtalen flyter lett.

77 P: うん (13) ((P noterer)) それ、何でスムーズだと思いますあ？ほかの人の

78 P: Ok. (13) ((P noterer)) Så, hvorfor synes du det flyter så lett? De andres samtale.

79 S: なんだろ (3) なんでスムーズなのか (10) へえ (6) なんでスムーズなんですかね ((latter)) 英語  
80 (7) 英語の出てくる単語が止まらない。止まらないで、スムーズに出てくるってのがあると  
81 思うし、たぶん彼らの (3) リスニング (.) 耳もなんか会話の速さに全部ついていってると思う  
82 から、自分が思ったこともパツと言えと思うんだけど、私は実際その時、まず全部の会話  
83 理解できてなかったし、その速い会話に (.) ついていけてなかった。だからその会話、今何  
84 を話す、だいたい (.) その大きなトピックは分かってたけど、細かいところまで何を言っ  
85 てるのか分からなかったし (.) だから (.) 自分が何を言ったらいいのか、っていうのも (.) あまり

86 よく分かってなかった。

87 S: Hva skal jeg si (3) Hmm, hvorfor det flyter (10) hmm (6) hvorfor flyter det så lett mon tro ((latter))  
88 engelsken (7) de engelske ordene som kommer ut stopper ikke. De stopper ikke, og jeg tror det er  
89 det at de flyter så lett ut og, kanskje deres (3) lytteferdigheter (.) ørene er også liksom i stand til å  
90 henge med på alt i den farten som samtalen har. Jeg tror egentlig jeg også kjapt kan si hva jeg tenker,  
91 men da var det sånn at jeg først og fremst ikke forsto alt i samtalen, og en så rask samtale (.) kunne  
92 jeg ikke henge med på. Så hva jeg skal snakke om nå, i den samtalen, sånn omtrent hva de store  
93 temaene handlet om forsto jeg, men jeg forsto ikke helt ned til detaljene (.) så (.) så hva det passet at  
94 jeg skulle si, det (.) forsto jeg ikke.

95 P: うん (4) 会話に入って (.) ちょっと話題がずれたってことありますか？

96 P: OK. (4) Har du opplevd at du blir med i samtalen (.) og at temaet ikke har passet helt?

97 S: 話題がずれた (.)

98 S: At temaet ikke har passet (.)

99 P: それを懸念して、 (.) 話さないのか

100 P: At du har vært redd for det, (.) og latt være å snakke.

101 S: (4) それも (4) 気にしてるのかな (5) うん、気にしてるのもあると思います (.) たぶん、その  
102 (4) 会話の中で自分-、ええと、みんなが話してて、自分が会話に入って (.) ちょっとずれてい  
103 ることを言ったりとか、ちょっと自分が言った単語 (.) とかが伝わらなかったらどうしよう  
104 とか (3) 自分が思ったようにすらすら単語が出てこないとかが絶対あるから (.) それ (.) が怖  
105 いというのも多少はある (.) はず (6)

106 S: (4) Det (4) hmm, tenker jeg på det mon tro (5) jo, jeg tenker nok litt på det (.) kanskje, (4) hvis jeg i  
107 samtalen-, ehh, alle snakker og så kommer jeg inn i samtalen (.) og sier kanskje noe som ikke passer  
108 akkurat da, eller at ordene jeg sier (.) ikke blir forstått, hva skal jeg gjøre da? (3) Det er definitivt slik  
109 at ordene ikke kommer så lett ut for meg som jeg ønsker, så (.) det (.) at det er skummelt har nok litt  
110 å si.

111 P: でも (.)

112 P: Men (.)

113 S: ((latter))

114 S: ((latter))

115 P: ちょうどいいタイミングじゃなくて、なんか言って (.) ちょっと間違えたかもしれないし、  
116 ちょうどいいところじゃなかったかもしれないんだけど、周りはそれ、気にしますか？

117 P: Men hvis du ikke har helt perfekt timing, eller om du sier noe (.) og så er det kanskje litt feil, eller  
118 at det ikke passer akkurat der. Tror du de rundt deg bryr seg om det?

119 S: いや、絶対気にしないんですよ。気にしないし、しかも、それは、実際にそのフラット  
120 メートにも言われてる、なんか (.) あの、「私たち聞くよ」みたいな、「全然聞くから」み  
121 たいな感じで (.) 言われているけど (.) hmm (4) でも (.) 自分の中で気にしてるんだと思いま  
122 す。でも最近はなんか慣れたきたというのはあるかもしれないけど (.) まあ、この来た初め

123 のときよりは喋れるようにはなってる。まあ、普通に人として慣れたといのも影響してるか  
124 もしれないけど。

125 S: Nei, de bryr seg helt sikkert ikke om det. De bryr seg ikke, og i tillegg så har jeg faktisk fått høre det  
126 fra noen jeg bor med, sånn (.) ehh, (.) jeg ble fortalt «Vi hører på deg vi!» liksom, sånn «Vi hører etter  
127 så det går bra!» men (.) hmm (4) men (.) jeg tror at jeg innerst inne bryr meg. Men det er kanskje noe  
128 med det at jeg i det siste liksom har blitt vant til det (.) Sammenlignet med da jeg kom så har jeg blitt  
129 flinkere til å snakke. Men, det som spiller inn er kanskje at jeg har blitt vant til det sånn personlig.

130 P: (5) なるほどね。入りやすかったの-、そのさっきのパーティ、ディズニー、日本だったど  
131 うとか、(.) 振られたら？

132 P: (5) Jeg forstår. Temaet som var lett å bli med på-, på den festen, Disney, hvordan det var i Japan (.)  
133 Da du ble spurt om det?

134 S: 振られたら喋る。喋るし (.) まあ、それに対してみんなも聞いてくれるし (3) うん (4)

135 S: Om jeg blir spurt så snakker jeg. Ja, jeg snakker og (.) ja, det hører jo alle på (3) ja (4)

136 P: あの、日本はどう？って聞かれて (.) どんな-、どう思います？どう思いました？その時。

137 P: Ehh, når du blir spurt hvordan det er i Japan (.) Hva slags-, hva tenker du da? Hva tenkte du? På det  
138 tidspunktet.

139 S: (3) あ、会話を振られて？

140 S: (3) Å, at noen spurte meg om noe?

141 P: うん、その日本-、ディズニーは-、どんな質問でした？

142 P: Ja, det med Japan-, Disney-, Hva slags spørsmål var det?

143 S: え、なんか、その (.) スペイン人の子がアメリカのディズニーに行ったみたいな話をして  
144 て、「日本にもあるよね？」みたいな感じの流れで、「でも日本ってディズニーランドだけ  
145 じゃなくて、もう一個なんかあるよね？」シーのこと。「あるよね？」みたいな感じになっ  
146 て「あるある」みたいな「海 (.) をメインにしたテーマパークで」みたいなこと (.) 言って、  
147 まあ、その時会話振られて普通に英語で答えたには答え-、うん答えました、普通に。でも  
148 (.)なんだろう、なんかその会話の中には振られなかったらはい-、入ってないんだと思います。

149 hmm (3) なんでなんですかね

150 S: Ehh, sånn (.) hun spanske jenta snakket om at hun hadde vært i Disneyland i USA, og så ble det  
151 sånn «Dere har jo det i Japan også, ikke sant?», sånn «Men Japan har ikke bare Disneyland, dere har  
152 en annen også, ikke sant?». Altså Disney Sea. Så det ble sånn «Dere har det, ikke sant?» og jeg bare  
153 «Ja, det har vi!», «Det er en temapark med havet (.) som hovedtema» (.) sa jeg. Så da jeg ble spurt så  
154 svar-, svarte-, ja, jeg svarte helt vanlig på engelsk. Helt vanlig. Men (.) hmm, hvis jeg ikke hadde blitt  
155 spurt om noe da så hadde jeg ikke blitt med tror jeg. Hmm (3), jeg lurar på hvorfor.

156 P: ディズニーの話になって「あ、東京にもあるよ」みたいな

157 P: Så når samtalen handlet om Disney, så kunne du ikke bare «Å, vi har det i Tokyo også!»

158 S: そう！は、言ってない、(.) 言ってないし、そう言えてなかったな (6)

159 S: Jo! Men det sa jeg ikke (.) , jeg sa ingenting og jeg klarte ikke si det (6)

160 P:そこはちゃんと、なんか「日本もあるよ」ていうの(.)を言えることがあるんだけど、そ  
 161 れでも発言しなかった理由は？

162 P: Så du hadde en sjanse til å si «Vi har det i Japan også!» (.), men hva er grunnen til at du ikke sa  
 163 noe da?

164 S: (.) 発言しなかった理由か

165 S: (.) Grunnen til at jeg ikke sa noe. Hmm.

166 P: 発言したかった？

167 P: Ville du si noe?

168 S: (.)ええ、いやでも hmm (3) したかったっていうか(.) まあ、「ディズニーの会話してるな」  
 169 っていう風に思って。で (3) でも、その(.) めっちゃ言いたいみたいには思わなかったけど、  
 170 その自分も入っていける会話の内容だし、まあ、自分も話そうと思えば話せるって思ったけ  
 171 ど、そのポンポンポン会話(.)が飛んでる中に (3) 入っていけなかった。それはなんでだ  
 172 ろう。その速さに自分が追いついてなかったってのが一番あるかもしれない。(3) で、その  
 173 自分が入って行って、会話やっぱみんなが聞いてくれるから(.) そのやっぱりそのさっき  
 174 まで流れてたような時間とは違う。実際に私が東京のディズニーのこと話した時も違ったし、  
 175 みんなが聞いてくれるから、その、さっきまでの流れとは(.) だから、その速い会話の中に  
 176 入っていけないっていうのが一番大きな問題だったかもしれない。

177 S: (.) ehh, nei, eller, hmm (3) kanskje ikke direkte at jeg ville si noe men (.) hmm, jeg tenkte liksom «Å,  
 178 de snakker om Disney!». Og (3) men, så (.) jeg tenkte ikke veldig at jeg ville si noe, men jeg tenkte at  
 179 det var et tema jeg også kunne blitt med i, og at jeg hadde klart å snakke om det hvis jeg hadde  
 180 bestemt meg for det. Men jeg klarte ikke bli med (3) i en samtale der (.) alt bare flyr rundt så lett. Jeg  
 181 lurer på hvorfor det. Den viktigste grunnen er nok at jeg ikke hadde klart å henge med i den farten.  
 182 (3) og, hvis jeg hadde blitt med og alle hører jo på meg, ikke sant (.) så hadde det jo ikke blitt den  
 183 samme flyten som det var før jeg sa noe. Og det var egentlig sånn at flyten ble annerledes da jeg  
 184 snakket om Disneyland i Tokyo sammenlignet med flyten frem til da, fordi alle hører på så (.), så det  
 185 største problemet var kanskje at jeg ikke var i stand til å bli med i en så rask samtale.

### 63S – Intervju 1 – Oktober 2017

(samtale om hvordan det er å snakke med studenter fra ulike land)

1 S:なんか、英語もアジア人と話したほうが(.)話しやすいつていうのは、ヨーロッパの人は  
 2 もっと、英語が流暢だし、(2) 自分が(.)聞き取れないこととか、あると、結構「ごめんなさ  
 3 い」っていう気持ちになっちゃう。自分が伝えたいこと全部伝えられない、伝えられな  
 4 いから。でも、なんか、アジア人だと、結構、自分と同じレベルの感覚で英語話せるから(.)  
 5 それは、(.) やっぱり、アジアの人と関わったほうが(.) 安心感があった。けど! ((latter)) もっ  
 6 とヨーロッパの人と関わらなきゃなっていう、「ちゃんと、もっと、話さなきゃ!」ってい  
 7 う(.)気持ちもあった。

8 S: Liksom, det at det er lettere (.) å snakke engelsk også, med asiater, det er fordi europeere er enda  
 9 mer flytende i engelsk, (2) jeg (.) forstår ikke det som blir sagt, og sånn, da blir det veldig sånn

10 «Unnskyld!». Fordi det jeg vil formidle, det klarer jeg ikke å formidle-, det klarer jeg ikke å formidle  
11 alt av, men, liksom, hvis det er en asiat, så er det veldig sånn, de kan snakke engelsk med samme  
12 følelse og nivå som meg (.), så det, (.) så det føltes jo tryggere (.) å være sammen med folk fra Asia.  
13 Men! ((latter)) Jeg følte også (.) at jeg måtte interagere mer med de fra Europa, sånn «Jeg må ta meg  
14 sammen og snakke mer!».



# Vedlegg 2: Intervjuguide

## Første intervju

### Bakgrunnsinfo

- Alder
- Født
- Oppvekst
- Hva slags skoler har du gått på tidligere?

### Studier og motivasjon

- Hvorfor valgte du studiet og universitetet ditt?
  - Hvordan trives du der?
  - Hvordan er du som student sammenlignet med medstudentene dine?
- Drømmer (jobb og fremtid)
- Hvorfor dra på utveksling?
- Hvorfor Norge og ikke andre land?
- Hvorfor lære et nytt språk?
  - Holder det ikke med engelsk?

### Universitetslivet

- Hvilke andre fag tar du dette semesteret?
  - Hvorfor disse?
- Fortell om hvordan du opplevde...
  - studiestart
  - første dagen med norskundervisning
  - første dagen med undervisning i andre fag
- Hvordan er førsteinntrykket ditt av universitetet, fagene, undervisningen, Norge?
  - Har du opplevd noen vanskeligheter? Fortell.

## Midtveisintervju (1-2 intervjuer)

### Norskklasserommet

- Hvordan opplever du totalt sett norskkursene?
  - Hvordan er det sammenlignet med forventningene dine?
- Fortell om det du liker med norskkursene
  - Fortell om noe spesifikt du har likt/episode fra den siste tiden. Hva skjedde? Hva var positivt?
- Fortell om det du ikke liker eller synes er vanskelig (trekke frem episoder)
  - Fortell om noe spesifikt du har mislikt/en vanskelig episode fra den siste tiden. Hva skjedde? Hva var negativt/vanskelig?
- Hvordan er du i klasserommet?
  - Stille? Aktiv? Hvem snakker du med?
  - Har det forandret seg over tid?
  - Er det ulikt fra de andre emnene du tar?
  - Føler du noen ganger at du vil ta ordet, men ikke gjør det likevel? Fortell om en slik episode.

- Hvordan føler du deg når... (fortell i episoder)
  - du ikke forstår hva læreren sier
  - noen andre tydeligvis forstår bedre enn deg
  - du tydeligvis forstår bedre enn noen andre
- Hvordan har norskferdighetene dine utviklet seg siden du kom hit?
  - Synes du selv at du er flink eller dårlig i norsk eller til å lære språk?
  - Har du noen bekymringer for progresjonen din?
    - Når og i hvilke situasjoner føler du eventuelt at du ikke henger med?

#### De andre

- Hva slags medstudenter har du?
  - Hvordan er de i klasserommet? (sammenliknet med deg?)
  - Snakker/spør de mer? Hvem er det som spør mest?
- Har du noen positive eller negative opplevelser med medstudentene dine? Fortell.
- Hvem pleier du å sitte med og snakke mest med? Hvorfor?
  - Hvem liker du best å jobbe sammen med? Hvorfor?
- Hvordan har læreren vært?
  - Hvordan tar hin hensyn til at studentene er forskjellige?

#### Utenfor klasserommet

- I hvilke situasjoner bruker du norsk i hverdagen? Med hvem?
  - Ønsker du å bruke mer norsk? Hvorfor?
- Har du noen positive eller negative opplevelser med bruk av norsk? Fortell.
  - Episoder der du helst ville snakket norsk?
- Hvordan trives du i Norge og på universitetet generelt?
  - Har du opplevd noen vanskeligheter? Fortell.

#### Siste intervju

(Jeg tar også med elementer fra midtveisintervjuene i tillegg til disse spørsmålene)

- Hvordan har du generelt opplevd norskkurset dette semesteret?
- Hvordan har din deltakelse/aktivitet i norskklasserommet forandret seg gjennom semesteret?
- Fortell om noen av dine beste/verste/mest utfordrende opplevelser...
  - I norskklasserommet
  - I undervisningen i ordinære emner
  - I hverdagen
- Hva slags råd ville du gitt til en ny japansk utvekslingsstudent?
- Er det noe lærerne eller universitetet bør gjøres annerledes for å bedre legge til rette for språklæring?
- Har du forandret deg siden du kom til Norge? Hvordan? Hva er annerledes?
  - Har du endret syn på deg selv fra før du kom og til nå?
  - Har du følt deg dum i løpet av semesteret?
  - Hva tror du medstudentene har tenkt om deg?
- Hvorfor (ikke) fortsette med norskkurset?
- Hva er dine videre planer, både akademisk og jobb?
- Andre kommentarer?

## Vedlegg 3: Instruks til skriving av dagbok

### Dagbok 日記

Skriv om det du vil fra opplevelsene dine den siste tiden i norskundervisningen og hverdagen din som student. Du kan gjerne tenke på hva du vil fortelle noen du kjenner (f.eks. familie eller venner) om opplevelsen. Prøv gjerne å tenke på følgende temaer:

norskundervisningen, hvordan det er å lære norsk, din egen aktivitet i klasserommet, medstudenter, bruk av norsk i klasserommet og ellers i hverdagen, undervisning i vanlige emner

Fortell gjerne om spesifikke opplevelser eller episoder fra den siste tiden.

最近のノルウェー語の授業や日々の生活の経験について書いてください。もし家族や友達にそれを伝えるなら、という場面を想像して書いてもいいです。下記のテーマも触れておくといいです。

ノルウェー語の授業、全体的にノルウェー語を学ぶ経験、教室での自分のアクティビティ（行動や発言など）、クラスメイト、教室や日々の生活でノルウェー語を使うこと、一般科目の授業

できれば、最近あった具体的なエピソードや経験を語ってください。

# Vedlegg 4: Samtykkeerklæring og informasjonsskriv

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### 研究協力依頼

### *”Fra fjern og nær – førstespråksbakgrunn, identitet og makt i språkklasserommet”*

#### Bakgrunn og formål 研究の背景と目的

Formålet med studien er å få dypere innsikt i situasjonen til japanske utvekslingstudenter ved et norsk universitet, spesielt i forbindelse til norskkursene de deltar på. Studien har som mål å avdekke avgjørende faktorer som kan påvirke læringssituasjonen og mulighetene for læring i denne gruppa. Dette kan i fremtiden brukes for videre studier eller for å gjøre forbedringer i læringsmiljøet.

研究の目的は日本人交換留学生がノルウェーの大学での学習、特にノルウェー語の授業をどう経験しているかを調べることです。さらにこのグループの学習環境や習得の可能性に影響を与える要素を把握するという目的です。結果は将来的に新たな研究、または学習環境を改善することに応用できます。

Utvalget rekrutteres blant japanske utvekslingsstudenter som i høstsemesteret 2017 går på norskkursene ved det deltakende universitetet.

参加の対象者は2017年秋学期に大学のノルウェー語の授業を受けてる日本人留学生です。

#### Hva innebærer deltakelse i studien? 参加者にして頂くこと

Deltakere vil bli bedt om følgende i perioden september – desember 2017.

研究に参加することで2017年9月から12月まで、下記のことをして頂くようお願いいたします。

- Skrive jevnlig dagbøker om opplevelsen av norskkurset og møtet med/bruk av norsk i hverdagen  
ノルウェー語の授業やノルウェー語での生活をどう経験しているかについて定期的に日記を書くこと
- Bli intervjuet ca. én gang i måneden om samme tema (med lydopptak)  
月に1回程度で、同じテーマについてインタビューを受けること（録音される）
- Bli observert i en vanlig undervisningstime ca. 1-2 ganger (med tillatelse fra lærer og medstudenter)

1-2 回、授業を研究者に観察されること（担当の先生と他の学生の許可が出た場合のみ）

### **Hva skjer med informasjonen om deg? 個人情報の扱い**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun forskeren vil ha tilgang til rådata og personopplysninger. Personopplysninger lagres separat fra rådata med koblingsnøkkel. すべての個人情報を内密に扱います。個人情報と生データは研究者しか見ることができないのです。照らし合わせができないように、個人情報は生データと別なところに保存されます

Deltakerne vil bli anonymisert i oppgaven og det vil ikke være mulig å identifisere deltakere, lærere eller medstudenter.

参加者、先生や他の学生は本人の特定ができないように匿名にされます。

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 31. mai 2018. Anonymiserte rådata vil lagres kryptert for eventuelt fremtidig bruk i andre studier utført av forskeren selv. Ingen data deles med andre enn forskeren.

研究プロジェクトは2018年5月31日までに完了する予定です。その後生データは匿名化と暗号化された上で保存されます。今後、研究者本人だけが行う新たな研究に使用されることがあります。データは研究者本人以外の人に共有することはありません。

### **Frivillig deltakelse 任意参加**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

研究に参加することは任意で、いつでも理由を問わず退会することができます。退会した場合はすべてのデータと個人情報が削除されます。

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med 参加希望や質問があれば、下記の者までご連絡ください

Student/forsker 院生・研究者: Per Gunnar Paulsen (tlf: [REDACTED])

Hovedveileder 指導教授: Lars Anders Kulbrandstad (tlf: [REDACTED])

Biveileder 副指導教授: Marte Nordanger (tlf: [REDACTED])

Behandlingsansvarlig institusjon er Universitetet i Oslo. Studien er meldt til

Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

担当大学はオスロ大学です。本プロジェクトは研究の個人情報保護オンブズマンであるNSD、ノルウェー研究データセンターに報告されています。

## **Samtykke til deltakelse i studien 研究参加の同意**

*For deltakere 参加者用*

- ❑ Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta  
研究の内容を把握した上で、参加することを同意する
- ❑ Jeg samtykker til at rådata fra prosjektet kan lagres etter prosjektslutt og brukes i  
eventuelle fremtidige studier utført av studenten  
本プロジェクトの終了後でも、生データが保存され、研究者本人が行う今後の研究に使用されることを承知した上で、同意する

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato) 参加者のサイン、日付

# Vedlegg 5: Prosjektvurdering og godkjenning fra NSD



Lars Anders Kulbrandstad



Vår dato: 14.08.2017

Vår ref: 55001 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

## Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.07.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

55001	<i>Fra fjern og nær – førstespråksbakgrunn, identitet og makt i språkklasserommet</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Lars Anders Kulbrandstad</i>
Student	<i>Per Gunnar Paulsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

Marianne Høgetveit Myhren

Lasse André Raa

Kontaktperson: Lasse André Raa

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Per Gunnar Paulsen,





#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

#### TREDJEPERSONOPPLYSNINGER

Det oppgis at det ikke vil bli innhentet personopplysninger om tredjeperson. Personvernombudet forutsetter derfor at det innhentes samtykke fra samtlige personer som det innhentes opplysninger om. Vi anbefaler at informantene bes om å omtale personer som ikke deltar i prosjektet på en måte som ikke identifiserer enkeltpersoner. Medstudenter bør dessuten informeres om prosjektet i forkant.

#### OBSERVASJON

Det skal gjennomføres observasjon av undervisning. Personvernombudet forutsetter at det ikke innhentes personopplysninger om tredjeperson i denne sammenheng. Dette betyr at det heller ikke kan gjøres lyd- eller videoopptak. Medstudenter bør likevel informeres i forkant om at det vil bli utført observasjon samt at det ikke vil innhentes personopplysninger om dem.

#### DATASIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat datamaskin og/eller mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

#### PROSJEKTSLUTT

Forventet prosjektslutt er 31.05.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

# Vedlegg 6: Kodebok fra Nvivo

Teksten i dagbøkene og intervjutranskripsjonene ble kodet med én eller flere av følgende koder. Kodeboka ble kontinuerlig videreutviklet og endret underveis.

Koder	
<b>Følelser</b>	<b>Kultur - bakgrunn</b>
Anger	Bevissthet rundt at deltaker er japansk
Bittert	Forskjeller K1-K2
Ensom	Japansk, typisk, kultur
Flaut	Jeg-vi forstår bedre hvordan noe føles
Fornøyd	Sammenligner med Japan
Føler seg sett ned på	Snakker om Japan
Føler seg ubetydelig	Stereotyper
Føles rart	Vil forstå Norge
Glad, lykke	<b>Nasjonalitet</b>
Gleder seg	Andre
Gøy, interessant	Argentinerne
Irritert	Chilenerne
Kjedelig, uinteressant	Indere
Misunnelse - beundring	Russere
Nervøsitet	Asia
Nysgjerrig	Japanere
Overrasket	Kinesere
Selvforakt	Koreanere
Selvsikkerhet	Vestlig
Sint	Australiere
Skuffelse	Briter
Skummelt	Kanadiere
Skyldfølelse	Franskmenn
Slapper av, lettelse	Irer
Slitsomt	Italienerne
Stolt	Nederlenderne
Stressa	Nordmenn
Syk, dårlig form	Polakker
Takknemlighet	Spanjoler
Trist	Svensker
Ukonsentrert	Tyskere
Usikker	USA
<b>Interaksjon med - handler om</b>	<b>Språklæring og bruk</b>
Annen student	Avstand japansk - norsk og engelsk
Hybelvenn	Får ikke brukt norsken
Læreren	Hviler på engelsk
Medstudent	Naturlig, vanlig
PG (forsker)	Opplever forskjell på nivå, ferdighet
Tilfeldig person i storsamfunnet	Positiv utvikling
Venn	Sammenligner L1-L2
<b>Samtaledynamikk</b>	Sammenligner nivå, ferdighet
Får ikke deltatt, sagt det hin vil	Urolig for utvikling, resultater
Får ordet	Vanskelig med engelsk pensum
Hastighet på samtale	Vanskelig med muntlige ferdigheter
Lett å ta ordet - spørre - snakke	Vanskelig å si noe på norsk/engelsk
Stillhet	<b>Sted</b>
Talemulighet	Ellers på campus
Tar ordet	Emneklasserom
Tema deltaker ikke har lett for å delta i	Fest - utested
Trekker seg unna	Hjemme - studenthybel
Vanskelig å ta ordet - snakke	Hos venner
	Norskklasserommet
	Storsamfunnet

<b>Om andre</b>	<b>Om seg selv</b>
Andre aksepterer deltaker	Beskriver egen personlighet
Andre bryr seg ikke	Busy, ikke nok tid
Andre er dårlig forberedt	Deltaker må tilpasse seg andre
Andre er frekke - diskriminerer	Egen feil, kritiserer egen innsats
Andre er livligere	Egen opplevelse er spesiell
Andre er slappe, ikke aktive	Egen vurdering av situasjon
Andre forstår deltaker	Egne opplevelser
Andre forstår ikke deltaker	Forandring
Andre gir oppmerksomhet, er interessert	Forstår
Andre gir skryt	Forstår ikke
Andre gjør-opplever noe annerledes	Forstår ikke hva hin ikke forstår
Andre snakker mye	Forstår ikke hvorfor hin ikke forstår
Andre underviser - hjelper	Forsvarer, rasjonaliserer seg selv
Deltaker bryr seg om hva andre tenker	Har mye fritid
Deltaker hjelper andre	Inngår kompromiss
Deltaker overlater initiativ til andre	'Jeg hadde gjort det samme'
Deltaker sammenligner selv med andre	Kan ikke si det hin vil
Deltaker søker folk med samme interesser, felt	Kan ikke være seg selv
Deltaker tilpasser seg den andre	Liker ikke
Deltaker vil at andre skal bekrefte egne meninger, innsats	Lurer på grunnen for egne handlinger
Deltaker vil ikke forulempe	Mangler forhåndskunnskap
Deltaker ønsker å bli bedre kjent med andre	Motivasjon
Positiv vurdering (godhet)	Negativ egenvurdering (ferdighet)
Positiv vurdering av medstudent (egenskap)	Negativ egenvurdering (personlighet)
Positiv vurdering av medstudent (ferdighet)	Nøytral vurdering - OK, bryr meg ikke
Positiv vurdering av sosial relasjon	Opponerer
Usikkerhet om andre forstår situasjonen	Optimisme
Vurdering av hva andre tenker	Positiv egenvurdering (ferdighet)
<b>Om læreren - emnet - undervisning</b>	Sover lite, dårlig
Dropper undervisning - vil ikke dra	Tar initiativ selv
Dårlig organisering	Trenger tid
Dårlig resultat	Uvant
Forberedelser - Lekser	Vet hva hin skal gjøre
Forskjellig fra Japan	Vet ikke hva hin skal gjøre
Forstår ikke læreren, engelsken i klasserommet	Vil bidra mer
Fremgang	Vil ikke bli sammenlignet
Går for fort	Ønsker, drømmer
Henger med	<b>Samtaletema</b>
Lange timer	Bruk av engelsk
Lett, lavt nivå	Bruk av norsk
Læreren gir skryt	Diktat
Læreren har ikke tid	Diskusjon
Læreren hjelper	Emneeksamen
Læreren misforstår-forstår ikke deltaker	Faglig arrangement
Læreren tilpasser (negativt)	Ferie
Positiv vurdering av læreren	Frivillig arbeid
Spesialbehandling	Gruppearbeid
Utsetter arbeid	Hverdag
Vanskelig, tøft	Intervju, deltakelse i prosjektet
<b>Intervju</b>	Lært bort japansk
Intervju - Ber om eksempel, episode	Norskeksamen
Intervju - Deltaker føler ikke hin får sagt noe godt nok	Om å lære norsk
Intervju - Deltaker og P samkonstruerer setninger	Pararbeid
Intervju - Deltaker tilpasser seg muligens P	Pausene
Intervju - Forstår ikke spørsmålet	Politikk
Intervju - Mulig nølning	Presentasjon
Intervju - Oppfølgingsspørsmål	Prøve
Intervju - Oppklaringsspørsmål	Sosial interaksjon med andre studenter
Intervju - P ber om oppklaring-gjenfortelling fra dagbok	Språkutveksling
Intervju - P hinter om tema	Studiestart
Intervju - P skifter tema	Ta ordet i grupper
Intervju - P uttrykker egen mening	Vanlige emner
Intervju - Presiseringsspørsmål	Venner
	Venner - ingen