

Neteland, R. & Hagestuen, I. V. (2026). Akademisk skrivning blant fagtilsette med norsk som andrespråk – ein casestudie. I R. Stokken, E. Gundersen & K. K. Sjøhelle (Red.), *Å skrive seg inn i profesjonen* (s. 93–111). Fagbokforlaget. DOI <https://doi.org/10.55669/731005>

Kapittel 5

Akademisk skrivning blant fagtilsette med norsk som andrespråk – ein casestudie

Randi Neteland og Ingrid Vee Hagestuen

Samandrag: Kapitlet presenterer ein casestudie av ein akademisk tilsett med utanlandsk bakgrunn som meistrar norsk på så høgt nivå at han skriv og publiserer vitenskaplege artiklar på norsk. Vi peiker på individuelle strategiar og institusjonell støtte for utvikling av akademisk skriving når norsk er andrespråket. Særleg legg vi vekt på den fagtilsette sine egne erfaringar og refleksjonar omkring akademisk skriving, og korleis han skildrar språktileigning og bruk av norsk fagspråk og skrivekonvensjonar. I tillegg analyserer vi språkbruken hans i to akademiske tekstar før korrektur. Casestudien viser at individuelle strategiar, kombinert med kollegarettleiing på lokalt nivå, er suksessfaktorar.

Nøkkelord: norsk som andrespråk, fagspråk, kollegarettleiing

Abstract: The chapter presents a case study of an academic with a foreign background who masters Norwegian to such a high level that he writes and publishes scientific articles in Norwegian. We point to individual strategies and institutional support for the development of academic writing when Norwegian is a second language. We particularly emphasize the academic's own experiences and reflections on academic writing, and how he describes language acquisition and use of Norwegian technical language and writing conventions. In addition, we analyze his language use in two academic texts before proofreading. The case study shows that individual strategies, combined with peer guidance at the local level, are success factors.

Keywords: Norwegian as a second language, professional language, colleague guidance

Stor takk til den anonyme informanten i dette kapitlet for at han ville dele erfaringane sine med å skrive akademiske tekstar på norsk, og for at han var villig til å vise fram tekstane sine slik dei såg ut før korrektur. Utan denne rause delinga hadde det ikkje blitt noko kapittel.

Innleiing

I 2021 var om lag ein tredel av forskarar og fagleg personale på norske utdanningsinstitusjonar innvandrarar (Steine, 2023). Med andre ord har ein stor del av akademikarane i Noreg norsk som andrespråk. Desse har fått ulike tilbod om norskkurs, og det varierer mykje frå arbeidsplass til arbeidsplass om dei er venta å undervise, forske og gjennomføre administrative oppgåver på norsk (Gujord et al., 2022a). Ifølgje den nye handlingsplanen *Frå ord til handling, handlingsplan for norsk fagspråk i akademia* (Kunnskapsdepartementet, 2023), vil det bli meir eins retningsliner for dette i framtidige tilsetningar av utlendingar i stillingar ved statseigde norske universitet og høgskular. Ei ny formulering i *Forskrift til universitets- og høyskoleloven* krev at tilsette meistrar norsk på høgt nivå (B2), og at utanlandske tilsette må oppnå denne språkkunnskapen i løpet av dei første tre åra dei er tilsett (Universitets- og høyskoleforskriften, 2024, § 3-9). Det er altså aukande fokus på og krav om at utanlandske tilsette i norske utdanningsinstitusjonar skal meistre og bruke norsk i arbeidet sitt.

I *Norsk i akademia (Ninja)-prosjektet* (UiB) svarte 1713 tilsette som var fødte i utlandet på eit spørjeskjema, og i tillegg vart 55 av desse djupneintervjua. Der kom det fram at mange utanlandske fagtilsette ved norske utdanningsinstitusjonar ikkje har fått den opplæringa i norsk dei treng for å kunne gjennomføre undervisningsoppgåver på norsk, og at denne tilsettgruppa sjeldan skriv artiklar eller andre fagtekstar på norsk (Gujord et al., 2022a). Det kom òg fram at mange meiner at dei ikkje meistrar norsk godt nok til å kunne skrive faglege tekstar på norsk (Gujord et al., 2022b).

I dette kapitlet presenterer vi eit positivt døme: ein casestudie av ein akademisk tilsett med norsk som andrespråk som meistrar å bruke norsk til undervisningsoppgåver, til administrative verv og til å skrive akademiske tekstar på norsk. Vi legg særleg vekt på erfaringane hans med akademisk skrivning. Å skrive gode akademiske tekstar på norsk er ei særskilt utfordring for akademisk tilsette med norsk som andrespråk, fordi det krev eit presist og godt språk, til dømes med korrekte fagtermar og riktig akademisk stil – kvart fagfelt har sine akademiske tradisjonar og krav til korleis ein akademisk tekst bør vere utforma (Fløttum et al., 2013). Dette er ikkje nødvendigvis direkte overførbart frå tradisjonar i same fagfelt i andre land, så sjølv om utanlandske akademikarar kan ha publisert mykje, kan dei måtte tileigne seg

ein ny akademisk skrivestil, i tillegg til norskkunnskapar på høgaste nivå, for å kunne publisere fagartiklar på norsk.

Med dette kapittelet vil vi prøve å få fram konkret kunnskap om faktorar som fremjar den akademiske skrivinga til akademikarar med norsk som andrespråk. Vi analyserer korleis ein person med norsk som andrespråk brukar norsk og bidreg til å utvikle norsk fagspråk innan sitt fagfelt. Vi legg vekt på å få fram personen sine eigne erfaringar med å skrive akademiske fagtekstar på norsk, og har òg analysert språket hans i to akademiske fagartiklar som er skrivne med om lag ti års mellomrom. Med utgangspunkt i dette casestudiet ønsker vi å belyse følgande problemstilling:

Kva slags rammefaktorar bidreg til at akademikarar med norsk som andrespråk kan skrive og publisere akademiske tekstar på norsk?

Skriving av akademiske tekstar når norsk er andrespråket

Tidlegare forskning om språkpraksisar blant akademikarar med norsk som andrespråk

Det finst ikkje mykje tidlegare forskning om språkpraksisane til fagtilsette akademikarar med norsk som andrespråk, men særleg *Norsk i academia (Ninja)-prosjektet* ved UiB har fått fram mange interessante resultat som vi bygger vidare på i dette kapittelet (Gujord et al., 2022a; 2022b). I tillegg er undersøkinga til Greek og Jonsmoen om språkpraksisar blant akademisk tilsette som er fødde og utdanna utanfor Skandinavia, særst relevant for oss (Greek & Jonsmoen, 2021). Dette prosjektet har færre deltakarar og går i djupna på interaksjonane mellom «transnasjonale» og norske akademikarar ved ei avdeling på eit universitet.

Spørjeundersøkinga i Ninja-prosjektet viste at om lag halvparten av dei internasjonale tilsette vurderer norskkunnskapane sine som på «nybegynnar-» eller «grunnleggande» nivå (Gujord et al., 2022a, s. 123). Om lag 70 % har gått eller går på norskkurs, og av dei som ikkje hadde førehandskunnskapar i norsk, var talet 80 % (Gujord et al., 2022a, s. 127). Blant fast tilsette rapporterer om

lag 40 % at dei brukar norsk «ofte» eller «alltid» når dei har undervisning eller rettleiing (Gujord et al., 2022a, s. 124). Likevel er det mange som etterlyser norskopplæring for å kunne utføre arbeidsoppgåvene sine på norsk, og som peikar på at arbeidsgjevar ikkje set av (nok) tid på arbeidsplanen til norskkurs (Gujord et al., 2022a, s. 130). Dette kjem også fram i Greek og Jonsmoen sin studie:

Several of our informants participate in Norwegian courses offered by the university, but because of their workload, they do not always find the time to participate and follow-up as they wish (Greek & Jonsmoen, 2021, s. 600).

I begge studiane kjem det fram at dei tilsette ikkje ser på norskkunnskapar som ein føresetnad for å lukkast med forskning i Noreg. Samstundes peikar akademikarar frå andre land på mange andre arbeidsoppgåver i academia som krev eit godt norsk fagspråk, til dømes undervisning, rettleiing, administrative oppgåver og leiaroppgåver, og for å delta i fagsamtalar med kollegaer (Gujord et al., 2022b, s. 5). Dette kjem også tydeleg fram i Greek og Jonsmoen sin studie, der mange av dei tilsette frå utlandet ikkje deltek på lik linje med dei norske tilsette i fagleg-administrativt arbeid som avdelingsmøte, i tilsettingskomitear eller med å utvikle studieplanar (Greek & Jonsmoen, 2021, s. 597, 601). Greek og Jonsmoen finn at det er fleksible språkpraksisar på avdelinga i uformelle situasjonar og i møte, der ein vekslar mellom norsk og engelsk alt etter kven som deltek og kva som er føremålet. Samstundes skil dei tilsette frå utlandet mellom desse pragmatiske språkvala og språkval i forskning og undervisning. I undervisninga er dei tilsette opptekne av at studentane treng opplæring på norsk, i alle fall på bachelor-nivå, og ein del av dei tilsette har berre undervisning på master- og ph.d.-nivå fordi dei ikkje meistrar norsk godt nok til undervisningsoppgåver (Greek & Jonsmoen, 2021, s. 599, 601). Når det gjeld forskning, er dei tilsette opptekne av å nå ut til eit internasjonalt publikum og vel difor å drive forskingsaktivitetar på engelsk (Greek & Jonsmoen, 2021, s. 599). Det ser difor ut til at denne tilsettgruppa sjeldan skriv artiklar eller andre fagtekstar på norsk, og Gujord et al. meiner dette er fordi det krev «eit ferdigheitsnivå i norsk som svært få i dag ser ut til å oppnå» (2022a, s. 135). Det er sjølv sagt viktig å kunne formidle forskinga si på engelsk til eit internasjonalt publikum – samstundes er det viktig å utvikle det norske fagspråket, slik at vi

kan ha ein reell parallellspråklegheit i akademia (Kunnskapsdepartementet, 2023). Ein kan difor argumentere for at det er naudsynt at tilsette med andre språkbakgrunnar enn norsk også deltek i å skrive og publisere akademiske tekstar på norsk.

Akademisk skrivning og akademisk skriving når norsk er andrespråket

Å tileigne seg skriveferdigheiter for å kunne skrive akademiske tekstar i høgare utdanning, tidsskriftartiklar og andre akademiske fagtekstar, handlar i stor grad om å kunne observere og tileigne seg konvensjonar (Dysthe et al., 2010, s. 23). For å bli ein god skrivar må ein lese fagtekstar og analysere seg fram til korleis ein sjølv bør skrive.

Forskning på akademiske fagartiklar på fleire språk og i fleire fagfelt i *KIAP-prosjektet* viste at skrivekonvensjonane er ulike for ulike fagfelt på tvers av språk, men at også ulike språk har sine egne skrivekonvensjonar (Fløttum et al., 2013). Ein kan til dømes tenke seg at ein tekst som blir vurdert som god i historiefaget, ikkje blir like godt motteken i språkhistoriefaget, eller motsett. På same måte er det ikkje sikkert at ein god juss-artikkel på norsk også er ein god juss-artikkel på fransk, sjølv om den språklege omsetjinga er god. Dette kan skape særlege utfordringar for utanlandske akademikarar som har tileigna seg konvensjonane for god akademisk skriving innan sitt fagfelt, men på eit anna språk enn norsk. KIAP-prosjektet identifiserte nokre konkrete språktrekk som var typiske for norsk akademisk skriving, i kontrast til engelsk og fransk. Mellom anna fann dei meir bruk av personleg pronomen i første person og aktive verb i forskingsartiklar skrivne på norsk (Fløttum et al. 2013). Det er òg forskjellar i språkbruken i artiklar skrivne innan ulike fagdisiplinar på norsk. Torodd Kinn si undersøking av korleis forskarar ordlegg seg når dei viser til egne og andre sine tankeprosessar, er eit konkret døme på dette. Han undersøker mellom anna om forskarane brukar pronomen i første person og aktiv- eller passivkonstruksjonar saman med verb som *analysere*, *samanlikne*, *studere*, *undersøke* og *vurdere*. Han finn klare disiplinbaserte forskjellar, der ein brukar mest første person og aktivkonstruksjonar i akademiske tekstar i humanistiske fag (Kinn, 2005).

Osdal og Aambø (2023) skildrar utfordringar som studentar med studieerfaring frå andre land møter når dei skal skrive akademiske tekstar på norsk. Selj (2021) skildrar òg studentar med andrespråk sine erfaringar og utfordringar

med norskspråkleg undervisning og skiving i studieløpet. Studentane i Osdal og Aambø sin studie opplever normene for studenttekstar dei skal skrive i studia i Noreg som implisitte og utydelege (2023, s. 266, 271), og studentane i Selj sin studie rapporterer òg om utryggleik knytt til fagskriving (2021, s. 62). Osdal og Aambø peikar på at studentar med studieerfaring frå andre land er sosialiserte inn i andre akademiske tradisjonar, og dermed kan få utfordringar med å gjennomskode dei akademiske tekstkonvensjonane i faget sitt i Noreg (2023, s. 266–270).

I tillegg til det overordna nivået av teksten – struktur, argumentasjonsmåtar og liknande – må ein akademisk skivar ha orden på detaljane i teksten. Dette omfattar både konvensjonar for attgjeving av døme, visualiseringar av data som tabellar, figurar eller bilete, og korleis ein kommenterer desse i teksten, samt ordval, rettskriving og referansar (Dysthe et al., 2010, s. 39).

Dette er sjølv sagt meir krevjande for akademikarar som ikkje har tileigna seg norsk gjennom heile skulegangen, men som lærer norsk som vaksne. Overordna kan etablert kunnskap om andre språk påverke korleis ein tileignar seg eit andrespråk, til dømes ved at ein oppdagar språklege mønster som liknar eller er ulike mellom språka ein kan (Gujord, 2023, s. 21–22). I tillegg kan ein peike på generelle trekk ved innlæraren sitt skriftspråk, uavhengig av alder, morsmål eller undervisningssituasjon (Selj, 2019, s. 18). Desse er til dømes at språket er prega av forenklingar, overgeneraliseringar, overekstensjon, formular, variabilitet og systematikk (Selj, 2019; Gujord, 2023). Osdal og Aambø nemner nokre typiske utfordringar ved setningskonstruksjon som gjeld særse mange andrespråksskrivarar, uavhengig av språkbakgrunn: For det første er feilplassering av verbal og setningsadverbial heilt vanleg i dei aller fleste tekstar av innlærarar av norsk, også dei på høgt nivå. For det andre er akademisk språkbruk ofte prega av konstruksjonar som «enkel bestemming, substantivisk språkføring, passivkonstruksjonar og heilsetningar med fleire leddsetningar» som skaper meir komplekse setningar og dermed kan vere særleg utfordrande for andrespråksskrivarar (Osdal & Aambø, 2023, s. 274).

Ein sentral del av detaljnivået i akademiske tekstar er å meistre og bruke dei fagspesifikke omgrepa på ein god måte. Studentane i Osdal og Aambø sin studie peikar særleg på «faglege omgrep, samansette fagord og partikkelverb der meininga skifter etter bruken av partikkel» (Osdal & Aambø, 2023, s. 274) som utfordrande når dei skal skrive akademiske tekstar på norsk. Det kan òg vere utfordrande å finne presise ord og uttrykk for logiske relasjonar

i teksten. Faglege omgrep og eit presist fagspråk er òg det første studentane i Selj sin studie nemner når dei blir spurde om kva som er utfordrande med å følgje norskspråkleg undervisning og å skrive fagtekstar på norsk (Selj, 2021, s. 61–62). Her løftar studentane særleg fram samansette substantiv med fagspesifikk tyding (Selj, 2021, s. 61). Akademikarar som skriv fagtekstar innan sitt fagfelt på norsk må i nokre tilfelle også skape nye fagomgrep eller omsetje fagomgrep frå andre språk, ofte engelsk. Slike prosessar er viktige for å ta vare på og vidareutvikle norsk fagspråk (Kunnskapsdepartementet, 2023).

Ein akademikar som flyttar til Noreg frå eit anna land kan såleis ha solide ferdigheiter i akademisk skriving innan sitt fagfelt, men er ikkje nødvendigvis kjend med konvensjonane for akademisk skriving i denne disiplinen på norsk. Akademikaren må difor både lære seg norsk skriftspråk på eit så høgt nivå at han kan skrive lange faglege resonnement, og meistre norsk godt nok til å oppdage og handtere konvensjonane for akademisk skriving innan sitt fagfelt. Gujord et al. meiner at «Å skulle nå eit slikt mål vil krevja både langt meir tilrettelegging og krav frå institusjonen si side enn det som er tilfellet i dag, kanskje særleg på lokalt nivå der dei tilsette har sitt daglege virke» (2022a, s. 135). Det er slike føresetnader og rammefaktorar på lokalt nivå vi vil belyse når vi no går i djupna på ein akademisk tilsett sine erfaringar med å skrive akademiske tekstar på norsk når norsk er andrespråket.

Materiale og metode

Dette kapitlet presenterer ein casestudie av ein akademisk fagtilsett som har tileigna seg norsk i vaksen alder. Vi har valt denne tilnærminga for å kunne undersøke ein kompleks tileigningsprosess i djupna, både gjennom intervju med personen og analyse av dei skriftlege produkta hans (Cohen et al., 2018, s. 379). Den fagtilsette kan nok karakteriserast som eit «outlier»-case (jf. Cohen et al., 2018, s. 378, om ulike typar case), sidan han er ein av få utanlandske fagtilsette i norsk academia som meistrar norsk på eit så høgt nivå at han har valt å skrive akademiske tekstar på norsk. Casestudiar av strategisk utvalde individ gir òg auka innsikt i det fenomenet dei er valde ut for å belyse (jf. Flyvbjerg, 2006). I vårt tilfelle går vi i djupna på ein person sine egne

refleksjonar omkring språktileigning og akademisk skriving, samt tekstane hans. Sjølv om ein slik casestudie ikkje er generaliserbar, vil det spesielle ved dette caset – tileigningsprosessen av norsk fagspråk og akademisk skriving på norsk – gi auka kunnskap om individuelle strategiar og institusjonell støtte som kan vere nyttige når universitets- og høgskulesektoren skal legge til rette for språklæring på høgt nivå for alle utanlandske akademisk tilsette.

Den fagtilsette som utgjer caset i dette kapitlet har tysk som første-språk. Han studerte i Tyskland og tok hovudfag og doktorgrad der. Han var på utveksling i Noreg rundt 1990, og seinare på kortare arbeidsopphald som vikarprest før han flytta permanent til landet rundt årtusenskiftet. Sidan då har han arbeidd ved ein norsk høgare utdanningsinstitusjon med utdanning, forskning og noko omsetjing frå norsk til tysk. Den fagtilsette har hatt ulike former for norskopplæring, først gjennom eit brevkurs, deretter gjennom kurs for utanlandske studentar ved Universitetet i Oslo. Han fortel sjølv at det aller meste i kvardagen hans skjer på norsk, både på arbeid og fritid. Han seier også at han sjølv føler at han meistrar norsk betre enn engelsk, og seier at han ofte tenker på norsk.

Vi har intervjuet den fagtilsette om språktileigningsprosessen hans og hans perspektiv på akademisk skriving på norsk. Vi har òg fått tilgang til to akademiske tekstar som den fagtilsette har skrive på norsk, slik dei såg ut før eventuell korrekturrunde og trykking. Prosjektet er godkjent av SIKT. Grunna materialet sin natur vil deltakaren i prosjektet kunne verte kjend igjen, og ein kan difor ikkje sikre anonymitet i dette prosjektet. Den fagtilsette er informert om dette og har samtykka til å delta. Han har sjølv valt ut dei to tekstutkasta han ville dele med oss. Tekstane har to funksjonar i denne casestudien: Vi brukar dei til å seie noko konkret om meistring og utfordringar ved akademisk skriving når norsk er andrespråket, og vi brukar dei i intervjuet til å samtale om konkrete språklege fenomen. Artikkane er skrivne med om lag ti års mellomrom. Den eldste teksten er i materialet vårt referert til som «tekst 1», medan «tekst 2» er teksten som er skriven ti år seinare.

Intervju

Intervjuet vart gjennomført som ein uformell samtale med nokre tema vi hadde planlagt på førehand (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kan karakteriserast som eit semistrukturert djupneintervju (Cohen et al., 2018, s. 673).

Tema vi tok opp, var den fagtilsette sin prosess med å tileigne seg norsk, motivasjonen hans for å skrive akademiske tekstar på norsk, og korleis han arbeider for å oppnå presis og god språkbruk i ein artikkel. Vi hadde òg med oss nokre døme på mogleg nyskaping av faglege omgrep frå artiklane, som vi ønskte at den fagtilsette skulle kommentere.

Intervjuet vart gjennomført på eit grupperom på arbeidsplassen til den fagtilsette og varte om lag 60 minutt. Intervjuet vart dokumentert gjennom lydopptak gjort med mobiltelefon, ved bruk av *Nettskjema* sin app *Diktafon*, som krev Feide-pålogging og såleis skal vere ein trygg lagringsplass for lydopptak.

Vi analyserte intervjuet med ein kvalitativ innhaldsanalyse. Først brukte vi transkripsjonsverktøyet Autotekst, og deretter reinskreiv vi relevante delar av intervjuet, basert på fire kategoriar: personen sin individuelle språkbakgrunn, språklæring, språkbruk og refleksjonar om eigen akademisk skriving på norsk. Desse kategoriane vart utvikla induktivt med utgangspunkt i temaa som vart samtala om i intervjuet. I artikkelen presenterer vi først og fremst meningsfortetta utsegn frå intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232–233) og direkte sitat.

Tekstanalyse

Vi har analysert dei to tekstane ved å nærlese dei og identifisere både språkleg meistring på høgt nivå, språklege avvik og ukonvensjonell språkbruk, i tillegg til å sjå på forfattern sine metakommentarar i teksten. Med «språklege avvik» meiner vi grammatiske feil, medan vi kallar det «ukonvensjonell språkbruk» når delar av teksten er grammatisk korrekt norsk, men ikkje følger skrivekonvensjonane for den aktuelle teksttypen (i dette tilfellet akademisk artikkel). Dette var i utgangspunktet ei open koding av datamaterialet (Cohen et al., 2018, s. 671), der tekstdelane i neste omgang vart gruppert etter likskap i kategoriar av ortografiske, grammatiske eller tekstlege tilhøve (jf. Cohen et al., 2018, s. 673). Både forskning på akademisk skriving generelt og forskning på norsk som andrespråk ligg til grunn for dei språklege analysane.

Casestudien: Erfaringar med utvikling og meistring av akademisk skiving

I denne delen presenterer vi resultat frå casestudien. Vi innleier med ein generell introduksjon om informanten sine refleksjonar om sin språksituasjon på arbeidsplassen og språkval i akademiske tekstar. Deretter går vi nærare inn på språkbruken til informanten. Her har vi valt å presentere analysen som tre dimensjonar av utvikling og meistring av akademiske tekstkonvensjonar: a) bruk og utvikling av fagspråk, b) konvensjonar og skrivestil, og c) grammatikk og rettskriving. Denne inndelinga er ei teoristyrtd systematisering av overordna mønster basert på intervjudataa og analysen av tekstane.

Som nemnt innleiingsvis meistrar den fagleg tilsette informanten norsk på eit høgt nivå, både munnleg og skriftleg. I intervjuet forklarar informanten dette med at han har brukt norsk mykje i arbeidssituasjonar, både som vikarprest og seinare som akademisk tilsett. Vi får inntrykk av at begge desse yrka har kravd at han har brukt norsk munnleg og skriftleg. Når det gjeld arbeidssituasjonen i academia, får vi inntrykk av at det aldri har vore aktuelt for han å undervise og rettleie på andre språk enn norsk i Noreg, og at det òg berre blir brukt norsk i andre faglege samanhengar som kollegamøte, instituttmøte med meir. Denne informanten arbeider med andre ord ikkje i eit internasjonalt fagmiljø med mange internasjonalt tilsette, slik Ninja-prosjektet (Gujord et al., 2022a; 2022b) og Greek og Jonsmoen (2021) sine studiar viser til, og det er difor heller ikkje slik at engelsk fungerer som arbeidsspråk for han og dei andre tilsette. Informanten fortel òg at kollegaene «opplever meg nok ikke som en utlending i den forstand at de må ta hensyn til språket». Samstundes seier han at nokre kollegaer kommenterer munnlege og skriftlege feil i norsken hans og at dei seier: «Du er såpass god i norsk at vi tillater oss å si når du kan si noe enda bedre». Vi forstår det slik at informanten meiner at kollegaene ikkje tilpassar språket eller språkbruken sin til han, fordi han meistrar norsk på eit høgt nivå, og at dei nettopp difor òg tør å kommentere språklege detaljar som ikkje er korrekte i tekstane han skriv. Dette er nettopp eit slikt døme på institusjonell støtte på lokalt nivå som Gujord et al. (2022a, s. 135) etterlyser.

Til trass for at den akademiske arbeidssituasjonen er dominert av norsk, kunne ein tenke seg at informanten i denne studien valde å skrive akademiske tekstar på engelsk eller tysk, og ikkje norsk, slik tidlegare studiar har vist som eit klart mønster. Informanten fortel likevel i intervjuet at han vel språk

for akademiske artiklar ut frå tema og planlagt publiseringsstad. Han har faglege publikasjonar på norsk, tysk og engelsk. Han seier også fleire gonger i intervjuet at han føler at han meistrar norsk betre enn engelsk, og at dette medverkar til valet av norsk: «Som sagt føler jeg at jeg er bedre på norsk enn på engelsk. Og det er ikke et alternativ her å skrive på tysk, for da må det publiseres i Tyskland. Så da blir det norsk.»

Informanten legg òg vekt på at kollegiet støttar kvarandre i arbeidet med sjølve skrivinga av akademiske tekstar, til dømes ved å arrangere fagforum der dei presenterer tekstar for kvarandre og gir tilbakemeldingar på både innhald og språk. Han fortel at han har rause og omsynsfulle kollegaer som kan kommentere språklege formuleringar medan alle høyrer på («noen sier gjerne når det er et uttrykk som passer bedre eller hvis noe kan misforstås»), medan innspel på «ordstilling, ordbruk, uttrykk, ordvalg [...] eller når jeg har lange setninger» gjerne blir gitt individuelt skriftleg til informanten i etterkant. I tillegg til eventuelle innspel på språk som kjem i fagfelle vurderingsprosessen og språkvask frå forlaget si side, har informanten altså eit kollegium der det er kultur for å hjelpe kvarandre med å skrive gode tekstar før dei blir sendt til fagfelle vurdering.

Tekstane vi har analysert i denne casestudien er skrivne på norsk med ti års mellomrom. Vi fekk tilgang til begge i ein tidleg versjon, før kollegarettleiing, fagfelle vurdering og korrektur. Funksjonen til tekstane i casestudien er, som nemnt, å kunne seie noko konkret om meistring og utfordringar ved akademisk skriving når norsk er andrespråket. Vi hadde lese gjennom tekstane og notert nokre spørsmål og språklege fenomen som vi ønskte å samtale med informanten om i intervjuet. I tillegg til å vise fram overordna mønster og konkrete døme frå tekstane, viser vi også til informanten sine refleksjonar frå intervjuet undervegs i kvar del.

Bruk og utvikling av faglege omgrep

Tekstane vi har analysert viser at informanten brukar eit presist fagspråk med norske akademiske fagomgrep. Dette er typiske trekk ved språket som er vanskelege å tileigne seg (jf. Osdal & Aambø, 2023; Selj, 2021). I intervjuet fortel informanten om korleis han har utvikla kunnskap om desse fagomgrepa og korleis han går fram viss han ikkje veit det norske fagomgrepet. Han vektlegg at det er nyttig å lese norske akademiske tekstar om liknande tema som dei

han skriv om, men seier òg at han i første omgang skriv ut frå det han kan. I tillegg brukar han ordbøker og internett, og fortel at han har lært mykje av å omsetje tekstar frå norsk til tysk. Informanten poengterer at det tyske teologiske fagspråket er presist og «har ord for mange ulike ting og nyanser, mens i Norge er det ofte en ikke så nøyaktig uttrykksmåte». Likevel seier han at han ikkje først skriv artikkelen på tysk og så omset den til norsk, men at han i utgangspunktet skriv på norsk, og så kan han skrive nokre få ord eller korte setningar på tysk viss han ikkje kjem på det norske med ein gong:

Men av og til har jeg noen tanker eller setninger som jeg ikke må glemme, og da har jeg det kanskje på tysk for å ikke glemme selve tanken eller uttrykket. Og så prøver jeg å finne ut hvordan jeg kan si det tilsvarende på norsk. Og da bruker jeg vel både litteratur og internett, altså oversettelser, men jeg spør også kollegaer om de har et tilsvarende ord eller hva som er best hvis det er flere alternativer som har ulike nyanser.

Vi har funne nokre få døme på fagomgrep som er skrivne på tysk i tekstane, til dømes *Erweckte* i tekst 1:

*[...] og en regnet med omtrent 3000 «Erweckte» (omvendte?).
(Tekst 1, s. 4)*

På direkte spørsmål om dette dømet svarer informanten at dette var eit tilfelle der han ikkje visste kva slags ord han skulle bruke på norsk. I arbeidet med denne artikkelen brukte han eit tysk kjeldegrunnlag og tysk faglitteratur. Han fortel at han då først skreiv omgrepet på tysk, før han spurde kollegaer til råds og las i norske fagtekstar: «Da må jeg kanskje finne en artikkel. Det er ofte det man bruker. Man ser etter litteratur innenfor dette temaområdet på norsk, og ser hva slags ord de bruker der.»

Vi har òg funne døme på at informanten skriv fleire alternative formuleringar av samansette ord med fagspesifikk tyding i teksten:

En annen viktig innflytelse ble helliggjørelsesbevegelsen (hellighetsbevegelsen?). (Tekst 1, s. 1)

I intervjuet spurde vi om dette var ein strategi informanten brukte når han var usikker på korleis det norske ordet skulle skrivast, og det stadfesta han. Samstundes la han vekt på at dette var i byrjinga av teksten, og at han sannsynlegvis berre hadde skrive ned dei to alternative skrivemåtane for å kome vidare i skrivinga. Seinare ville han finne ut kva av desse formuleringane som var riktig på norsk.

Denne strategien med å notere alternative formuleringar eller bruke tyske ord, kjenneteiknar særleg den første teksten. Vi har ikkje funne like tydelege døme på dette i tekst 2, som er skrive ti år seinare, men i intervjuet omtalar informanten dette som ein strategi som han også brukar i dag, særleg viss det ikkje finst norske tekstar om tematikken. Vi kan difor ikkje tolke færre tyske ord i tekst 2 som ei utvikling, men heller som eit resultat av ulik tilgang på norsk forskning på dei ulike temaa.

Konvensjonar og skrivestil

Det finst ulike konvensjonar for akademiske artiklar innan ulike fagfelt, og det kan òg vere ulike konvensjonar frå språk til språk (jf. Dysthe et al., 2020; Fløttum et al., 2013; Kinn, 2005). Dette snakkar informanten om i intervjuet. Som nemnt ovanfor meiner han at tysk har meir presise teologiske fagomgrep enn norsk. I tillegg understrekar han at han sjølv verken skriv eller snakkar «spesielt akademisk tysk eller norsk» og legg til at «Noen tekster kan man jo nesten ikke lese eller forstå fordi det er så avansert skrevet.» Her snakkar han både om norsk- og tyskspråklege akademiske tekstar. Når han omtalar sin eigen akademiske skrivestil, er han klar på at han skriv ganske likt på dei to språka, og at han er oppteken av å skrive på eit forståeleg språk: «Det har sikkert å gjøre med at jeg var prest, så jeg prøvde å snakke til folk så de forstår hva man sier. Så jeg tror at jeg skriver forholdsvis enkelt også i det akademiske språket egentlig.»

I vår analyse av tekstane ser vi at informanten skriv det vi kan kalle forståeleg akademisk prosa, med stor likskap til andre akademiske tekstar i humanistiske fag på norsk (Kinn, 2005). Likevel har vi merka oss at forfattern er lite synleg i teksten i form av pronomen i første person og aktivsetningar, i motsetnad til passivkonstruksjonar. Dette står i motsetnad til det Kinn (2005) peiker på som karakteristisk for norske akademiske tekstar innan humanistiske fag. Informanten brukar «jeg» når han eksplisitt skildrar strukturen i teksten i innleiinga (tekst 2, s. 1), men brukar elles heller det generelle pronomenet «en» i staden for eg/vi og passivkonstruksjonar. To korte døme på dette er:

Dessuten må en nemne ... (tekst 1, s. 1)

En nøyaktig gjennomgang av denne forfatningen kan ikke gjøres her ... (tekst 2, s. 5)

Eit anna aspekt ved tekstane som kan seiast å vere noko avvikande frå ein slik humanistisk akademisk skrivestil, er mengda setningar med andre ledd enn subjektet først og innskote setningar, og måten dette er gjort på. Ein del slike setningar er sjølv sagt heilt normalt i norsk, og dette kjenneteiknar særleg akademiske tekstar (Osdal & Aambø, 2023, s. 274). Sjølv om dei fleste av desse komplekse setningane er korrekt utført med verb og adverbial på riktig plass – ei typisk utfordring for mange andrespråksinnlærarar, jf. Osdal & Aambø, 2023; Mac Donald & Ryen, 2019 – har vi lagt merke til nokre av desse setningane, kanskje fordi vi oppfattar dei som unødig komplekst formulert. Eit døme på dette er:

Den viktigste saken som ble diskutert stort sett i lukkede prestemøter fra 1861 til 1865 som skapte mistillit og en distanse mellom presteskapet/ledelsen og lekfolk i Den norske synoden var slaveristriden. (Tekst 2, s. 14)

Det er ikkje noko grammatisk feil med denne setninga, men ho er vanskeleg å oppfatte fordi det er så stor avstand mellom subjektet «den viktigste saken» og subjektspredikativet «slaveristriden». Her kunne det vore gunstig å flytte «slaveristriden» fram, slik at poenget ikkje forsvinn så langt bak i setninga (Slaveristriden var den viktigste saken som ...). Det finst òg døme i tekstane på slike komplekse setningsstrukturar som ikkje er heilt korrekte:

I 1905 skjedde i Tyskland en vekkelse i Mülheim/Ruhr etter forbilde fra Wales med de nevnte nye trekk. (Tekst 1, s. 3)

Dette dømet spurde vi om i intervjuet, fordi vi lurte på om det kunne vere korrekt å formulere setninga slik på tysk, og informanten kommenterte dømet slik: «Her vil jeg jo nå umiddelbart se at det må være «skjedde en vekkelse i Tyskland» istedenfor «skjedde i Tyskland en vekkelse». Og det er typisk sånne setningskonstruksjoner som kan være litt ulike i norsk og tysk struktur.» Informanten har

heilt rett i at det ikkje er rett på norsk å plassere stadsadverbialet «i Tyskland» mellom verbalet «skjedde» og subjektet «en vekkelse». Han forklarar at han skreiv det slik som ei form for tematisering¹ av at det skjedde nettopp i Tyskland: «Ja, det er en vanlig måte å si det på tysk. Hvis man vil poengtere om det skjedde i Tyskland eller om det skjedde en vekkelse. Det skjer jo også på norsk av og til, at man endrer ordstillingen etter hva man vil poengtere.»

Når det er sagt, vil vi igjen framheve at det er få grammatiske feil i tekstane, også i dei meir komplekse setningane, slik som desse. Når ein tematiserer eit anna ledd enn subjektet i setninga, kjem regelen om at det finitte verbet skal vere på andre plass inn i biletet, og denne regelen blir ganske komplisert å følge når setninga er kompleks, så også andrespråksskrivarar på høgt nivå kan ha slike skrivefeil (Mac Donald & Ryen, 2019). Legg difor merke til at informanten har plassert dei finitte verba («var» og «skjedde») på rett plass i begge setningane ovanfor, trass i komplekse setningsstruktur. Her kan det hende at dei grammatiske mønstra frå førstespråket (tysk), som har liknande reglar for plassering av finitt verb i setninga, er til støtte når informanten skal plassere det finitte verbet på norsk.

Grammatikk og rettskriving

Tekstane i studien vår viser altså ein skrivar på høgt språkleg nivå, som meistrar mange av dei trekka som er særleg utfordrande når ein skal lære norsk som andrespråk.

I intervjuet trekker informanten fram kjønn på substantiva, preposisjonar og ordstilling som sider ved norsk rettskriving han synest er særleg utfordrande. Vi har ikkje funne døme på feil bruk av kjønn og ser særst få feil med preposisjonar i dei to tekstutkasta vi har fått lese. Vi finn i det heile lite grammatiske feil eller feil ordval.

Det er interessant at informanten fortel at når han les studenttekstar, føler han nokre gonger at han kan norsk betre enn nordmenn. Han meiner dette kjem av at han har lært språket «utenfra, og at jeg derfor kanskje ser det tydeligere.» Eit døme han gir, er bruken av og/å: «Det typiske eksempelet

1 Å fremheve eit setningsledd ved å flytte det fremst i setninga, blir gjerne kalla tematisering eller topikalisering (Endresen et al., 2000, s. 200).

er med 'og' og 'å', som hele tiden er feil. Det ser jeg lettere, tror jeg, fordi jeg vet at 'og' er 'und' og 'å' er 'zu'».

Som vist ovanfor skriv òg informanten akademiske tekstar i ein forståeleg og forholdsvis konvensjonell akademisk stil. Vi vil særleg framheve ordstilling som eit grammatisk trekk informanten meistrar i stor grad, sjølv om setningane i teksten er varierte og komplekse med innskotne leddsetningar i heilsetningane og topikaliserede ledd. Dette er komplekst for andrespråksinnlærarar også på høgt nivå (jf. Mac Donald & Ryen, 2019). Vi har identifisert éin grammatisk struktur som skrivaren ikkje meistrar i like stor grad som ordstilling generelt, og det er ordstilling i setningar med refleksive verb. Døme på dette er:

*Den 15. september samlet seg 60 ledende menn fra Gnadau [...]
(Tekst 1, s. 10)*

Sjølv om dette er eit døme på avvik – «seg» er feilplassert i setninga – viser det òg meistring: informanten veit at topikalisering av tidsadverbialet «den 15. september» fører til at verbalet kjem på andre plass, og subjektet skal plasserast etterpå. Vi finn òg døme på setningar der det refleksive pronomenet er plassert rett, eller der begge variantane er i bruk:

Fra Kassel spredte seg pinsebevegelsen i kort tid over store deler fra Tyskland, og med Jonathan Paul i spissen, som hadde fått tungetalegaven i september 1907, spredte bevegelsen seg særlig innenfor de østtyske Geimeinsschaftskretsene. (Tekst 1, s. 8)

Dette tolkar vi som varierende meistring av denne grammatiske strukturen, noko som er eit vanleg stadium i språktileigningsprosessen (jf. Gujord, 2023). Det ser ut til å vere fleire døme på dette i tekst 1 enn i tekst 2, som er skriven ti år seinare, og dette kan tolkast som ei gradvis aukande meistring av denne detaljen i norsk ordstilling.

Oppsummerande drøfting

I dette kapitlet har vi gått i djupna på ein akademisk tilsett med norsk som andrespråk sine refleksjonar om akademisk skriving på norsk og to tekstar han har produsert. Om lag éin tredel av dei tilsette ved norske utdanningsinstitusjonar er fødde i utlandet, men det er få akademisk tilsette frå utlandet som publiserer akademiske tekstar på norsk. Dette kjem både av at det krev eit høgt språkleg nivå på norsk, og at det gir like store eller større positive ringverknader å publisere på engelsk. Det vi kan trekke fram som faktorar som har støtta denne akademisk tilsette til å publisere akademiske tekstar på norsk, og som vi meiner er overførbare til andre i liknande situasjon, er at 1) han har tatt norskkurs og samstundes brukt norsk på arbeidsplassen, 2) undervisningsoppgåver og andre yrkesoppgåver har vore gjennomførte på munnleg og skriftleg norsk, og 3) det er kultur for kollegarettleiing på førsteutkast av akademiske tekstar. Dette siste punktet ser både vi og informanten på som særst viktig for å kunne meistre å skrive akademiske tekstar som er både på eit høgt fagleg og språkleg nivå.

Den akademisk tilsette som denne casestudien har omhandla, er strategisk utvald for å gi auka kunnskap om individuelle strategiar og institusjonell støtte som kan vere nyttige når UH-sektoren no skal legge til rette for språklæring på høgt nivå for alle utanlandske akademisk tilsette. Institusjonane bør sjølvsagt tilby norskkurs for dei akademisk tilsette, men vi meiner dette caset viser tydeleg fram at dette språkarbeidet ikkje berre kan gå føre seg på norskkurs. Det er gunstig at arbeidet med å tileigne seg fagspesifikke skrivekonvensjonar og arbeid med tileigning og utvikling av faglege omgrep går føre seg på lokalt nivå, til dømes i fagmiljø eller forskargrupper. Berre kollegaene i same og tilgrensande fagfelt kjenner fagterminologien og tekstkonvensjonane godt nok til å kunne gi språkleg rettleiing på akademiske tekstar. Ei slik lokal institusjonell støtte kan difor vere ein suksessfaktor. Kva som ville vere ei god organisering av eit slikt kollegialt samarbeid, og kva for typar språkleg rettleiing avanserte andrespråksbrukarar av norsk har bruk for, kan difor vere relevant å undersøke nærare.

Referansar

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Dysthe, O., Hertzberg, T. & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære: Skrivning i høgere utdanning* (2. utg.). Abstrakt forlag.
- Endresen, R. T., Simonsen, H. G. & Sveen, A. (2000). *Innføring i lingvistik*. Universitetsforlaget.
- Fløttum, K., Dahl, T., Didriksen, A. A. & Gjesdal, A. M. (2013). KIAP – reflections on a complex corpus. *Bergen Language and Linguistics Studies*, 3(1), 137–150. <https://doi.org/10.15845/bells.v3i1.367>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Greek, M. & Jonsmoen, K. M. (2021). Transnational academic mobility in universities: the impact on a departmental and an interpersonal level. *Higher education*, 81, 591–606. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00558-7>
- Gujord, A.-K. H., Molde, E. B., Olsen, A.-M. K. & Wunderlich, I. (2022a). Vilkår for læring og bruk av andrespråk i academia: Internasjonalt tilsette sine erfaringar med språk på norske universitet og høgskular i lys av rådande språkpolitikk. *Bergen Language and Linguistics Studies*, 12(1), 113–140. <https://doi.org/10.15845/bells.v12i1.3539>
- Gujord, A.-K. H., Molde, E. B., Olsen, A.-M. K. & Wunderlich, I. (2022b). Individuelle valg og kollektive forestillinger om norsk språk i academia. Dybdeintervjuer med internasjonalt ansatte forskere. *Nordand*, 17(1), 1–15. <https://doi.org/10.18261/nordand.17.1.1>
- Kinn, T. (2005). «Denne artikkelen analyserer ...». Den tenkjande forskaren i norske forskingsartiklar. I S. Lie, G. Nedrelid & H. Omdal (Red.), *MONS 10 Utvalde artiklar frå det tiande Møte om norsk språk i Kristiansand 2003* (s. 183–194). Høyskoleforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Mac Donald, K. & Ryen, E. (2019). Strukturer i målspråk og mormål. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen* (3. utg., s. 201–232). Cappelen Damm Akademisk.
- Osdal, H. & Aambø, R. (2023). Internasjonale studentar og akademisk skrivning. I A. Golden & E. Selj (Red.) *Skriving på norsk som andrespråk* (s. 263–280). Cappelen Damm Akademisk.
- Selj, E. (2019). Minoritetslevnene, språket og skolen. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen* (3. utg., s. 40–53). Cappelen Damm Akademisk.
- Selj, E. (2021). Språklige minoriteter i auditoriet. Utfordring, handtering og muligheter. I A. Holmen & K. Å. Laursen (Red.), *Developing academic language programs for newly arrived migrants* [Københavnstudier i tosprogethed. Studier i parallelsproglighed, bind C12] (s. 56–84). København.
- Steine, F. (2023, 6. mars). *Hver tredje forsker i norsk academia er innvandrere*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/teknologi-og-innovasjon/forskning-og-innovasjon-i-naeringslivet/statistikk/forskerpersonale/artikler/hver-tredje-forsker-i-norsk-academia-er-innvandrere>
- Universitets- og høyskoleforskiftet. (2024). *Forskrift til universitets- og høyskoleloven* (FOR-2024-06-28-1392). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2024-06-28-1392>

