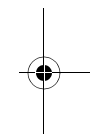
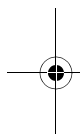


MARIT GREEK OG KARI MARI JONSMOEN (RED.)

SPRÅKMANGFOLD I UTDANNING – REFLEKSJON OVER PEDAGOGISK PRAKSIS



© Gyldendal Norsk Forlag AS 2014

1. utgave, 1. opplag 2014

ISBN 978-82-05-460263

Omslagsbilde: xxx

Omslagsillustrasjon: xxx

Omslagsfoto: xxx

Omslagsdesign: Gyldendal Akademisk / Kristin Berg Johnsen / Merete Berg Toreg

Layout: Laboremus Oslo AS

Illustrasjoner: ©David Keeping

Sats: HAVE A BOOK

Brødtekst: Minion 10,5/15 pkt

Papir: xxx

Trykk: Dimograf, Polen 2014

Alle henvendelser om boken kan rettes til

Gyldendal Akademisk

Postboks 6730 St. Olavs plass

0130 Oslo

www.gyldendal.no/akademisk

akademisk@gyldendal.no

Boka har mottatt støtte fra Høgskolen i Oslo og Akershus.

Det må ikke kopieres fra denne boken i strid med åndsverkloven eller avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk. Kopiering i strid med lov eller avtale kan medføre erstatningsansvar og inndragning, og kan straffes med bøter eller fengsel.

Alle Gyldendals bøker er produsert i miljøsertifiserte trykkerier.

Se www.gyldendal.no/miljo

Samuel Beckett og akademisk skriving: Fordeler med å skrive på et andre- eller fremmedspråk

Daniel Lees Fryer

Det kan være vanskelig å skrive vitenskapelige tekster, spesielt når man skriver på et andre- eller fremmedspråk. Ulempene kan være mange, men finnes det noen fordeler med å skrive vitenskapelige tekster på et andre- eller fremmedspråk, og hvordan kan disse eventuelle fordelene utnyttes? I denne artikkelen undersøker jeg disse spørsmålene i lys av forfatteren og dramatikeren Samuel Becketts valg om å skrive på et andrespråk, nemlig fransk. Noen av grunnene til at han begynte å skrive på fransk, og resultatene av dette valget, kan ha direkte relevans for hvordan man skriver (og hvordan man underviser i skriving) i en akademisk sammenheng, ikke minst når man skriver på et andre- eller fremmedspråk.

«Prøv igjen. Feil igjen. Feil bedre.»

Samuel Beckett: *Videre verstover*

KAPITTEL 6

Denne artikkelen er et forsøk på å se mulige fordeler ved det som kan oppleves som begrensninger.¹⁰ Ideene jeg legger fram og diskuterer, er basert på erfaringer fra og refleksjoner rundt diverse kurs og workshops i akademisk skriving for faglig tilsatte ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) og for mastergradsstudenter ved HiOA og Universitetet i Oslo. Alle disse kursene og workshopene går på engelsk. Noen kursdeltakere har engelsk som førstespråk, de fleste har engelsk som andre- eller fremmedspråk,¹¹ men alle er på ulike nivåer med hensyn til skriveerfaring og -kompetanse i akademisk engelsk. De er mastergradsstudenter, ph.d.-stipendiater, høyskolelærere, høyskole- og førstelektorer, førsteamanuenser og professorer med ulik faglig bakgrunn, samlet på kurs, ofte i flerdisiplinære grupper, for å øve, utvikle og diskutere sin akademisk skriving på engelsk. Selv om denne artikkelen baserer seg på erfaringer fra andre- eller fremmedspråkbrukere av engelsk, kan det også tenkes at mange av ideene kan overføres til norsk som andrespråk i en akademisk sammenheng. Jeg holder meg her derimot til engelsk som andre- eller fremmedspråk.

Andre- eller fremmedspråkbrukere opplever ofte at de har begrensninger i (akademisk) engelsk, og noen uttrykker frustrasjon for det som kan oppleves som «usynlige fordeler» for de som har engelsk som førstespråk (se Lillis & Curry, 2010, s. 1). Det jeg skal undersøke her, er følgende spørsmål: *Kan disse språklige (og eventuelle kulturelle) begrensningene også innebære mulige fordeler?* Jeg stiller også et relatert, men sekundært spørsmål om de «usynlige fordelene» som Lillis og Curry (2010) nevner: *Hvem har disse fordelene?*

Motivasjonen for en slik tilnærming er pedagogisk. Den kan ses som et forsøk på å finne gode utgangspunkter for utvikling av skriveforståelse og -praksis. I den faglige diskursen (og for så vidt i klasserommet) er det mye oppmerksomhet på

10 Denne artikkelen ble først presentert på *Skriveuka* på Høgskolen i Oslo og Akershus, 3. september 2013. Takk til Barbro Bredesen Opset, Sissel Gunnerød, Tulpesh Patel og to anonyme fagfeller for kommentarer til tidligere utkast.

11 Forskjellen mellom engelsk som andrespråk og engelsk som fremmedspråk ligger vanligvis i konteksten der språket læres/tilgnes, altså i et land der engelsk er førstespråk, eller i et land der engelsk ikke er førstespråk (se for eksempel Nizegorodcew, 2007, s. xii). Her bruker jeg begrepene for å betegne to vide, men potensielt overlappende grupper (nærmere et kontinuum), der noen kursdeltakere har mye kontakt med og bruk av engelsk i hverdagen sin, for eksempel i undervisning og i kontakt med kolleger, mens andre kursdeltakere har mindre kontakt med og bruk av engelsk, der hverdagen er preget stort sett av andre språk, som norsk. Begrepene andre- og fremmedspråk innebærer også at engelsk kan være et tredje-, fjerde-, femtespråk ... i noen tilfeller.

problemer eller mangler hos andre- eller fremmedspråkbrukeren (se oversikt og unntak i Tang, 2012, og arbeid innenfor «Academic Literacies», for eksempel Lea & Street, 1998). Jeg innser at det finnes mange utfordringer knyttet til det å skrive vitenskapelig på et andre- eller fremmedspråk (se under), og at det er viktig å prøve å forstå og løse og ikke ignorere slike problemer. Denne artikkelen vil imidlertid være en motvekt mot det som kan kalles «underskuddmodellen» (se for eksempel Lea & Street, 1998, s. 157), og en motvekt mot den tilsynelatende utbredte ideen om at førstespråksbrukeren (hvem det skulle være) bør brukes som målestokk for andre- eller fremmedspråkbrukeren i en akademisk sammenheng (se Kirkpatrick, 2006).

Jeg vil i stedet framheve noen aspekter ved «den unike språklige og kulturelle kapitalen» (Tang, 2012, s. 205, min oversettelse) som andre- eller fremmedspråkbrukeren allerede har, og synliggjøre de fordelene man som andre- eller fremmedspråkbruker kan ha, når man skriver vitenskapelige tekster på engelsk. For å belyse dette tar jeg utgangspunkt i noen av Samuel Becketts utsagn og noen fortolkninger av hans utsagn om det å skrive på et andrespråk.

Ulemper med å skrive på et andre- eller fremmedspråk i en akademisk sammenheng

Det er vanskelig å skrive vitenskapelige tekster, spesielt for uerfarne akademikere. Det er vanskelig å skrive i et ukjent og uvant register, i en ukjent og uvant kontekst, og dette kan forsterkes når man i tillegg skriver i et andre- eller fremmedspråk.

Følgende sitat er fra en norsk ph.d.-stipendiat på et akademisk skrivekurs. I en behovsanalyse, et skjema som brukes for å kartlegge deltakernes ønsker og behov før kurset starter (se Benesch, 1996), ble hun spurt om å skrive noen ord rundt sine tanker om å bruke engelsk i en akademisk sammenheng:

Instead of generating creativity, I experience myself as wing clipped and muted when I try to formulate an academic text in English. My vocabulary is too limited, the nuances I express naturally in Norwegian become brutal and crude, and I feel like a child.

Dette svaret er ganske representativt for det mange opplever, nemlig at når man skriver på et andre- eller fremmedspråk, kan man føle seg bundet og forhindret av språket. Slik blir det vanskelig å uttrykke seg på en tilstrekkelig eller naturlig måte.

KAPITTEL 6

Man finner lignende uttalelser i den faglige litteraturen, for eksempel:

[Hong Kong Chinese scholars report that] they have less facility of expression; it takes them longer to write; they have a less rich vocabulary; they find it difficult to make claims for their research with the appropriate amount of force; their process of composition may be influenced by their L1 [førstespråk]; qualitative articles are more problematic than quantitative articles; they are restricted to a simple style; and the introductions and discussions to scholarly articles are particularly problematic parts (Flowerdew, 1999, s. 243).

Dette gjenspeiler deler av den norske ph.d.-stipendiatens beskrivelse og kan leses som en liste over noen av de vanligste problemene akademikere opplever når de skriver på et andre- eller fremmedspråk, i dette tilfellet på engelsk. Spørsmålet som jeg er interessert i, er om det finnes noen fordeler for andre- eller fremmedspråkbrukere i denne tilsynelatende svartmalte og problemfikserte situasjonen. Jeg mener at noen svar på dette kan finnes i den skjønnlitterære verden, i noen utsagn om Samuel Becketts valg om å skrive på et andrespråk.

Samuel Beckett: Å skrive «uten stil»

Samuel Beckett (1906–1989) var en irsk forfatter og dramatiker, kjent blant annet for skuespillene *Mens vi venter på Godot* (orig. 1952), *Sluttspill* (1957), *Krapps siste spole* (1958), og romantrilogien *Molloy* (1951), *Malone dør* (1951) og *Den unevnelige* (1953). Beckett vant nobelprisen i litteratur i 1969 og var en sentral figur i det som kalles «Det absurde teater» (Esslin, 1961). Han skrev sine tre første romaner på engelsk, men allerede i 1940-årene begynte Beckett å skrive på fransk. Kun ett av de overnevnte verkene, *Krapps siste spole*, ble opprinnelig skrevet på engelsk.

Det var nok flere grunner til at Beckett bestemte seg for å skrive på fransk. Han studerte fransk, italiensk og engelsk ved Trinity College i Dublin, og han bodde i en kort periode i Paris i slutten av 1920-årene, før han bestemte seg for å flytte dit i 1937 (Knowlson, 1996). I 1940-årene hadde fransk blitt Becketts hverdagsspråk, et språk han behersket godt, men med andrespråksbrukerens merkbare eller distinkte stil (Fletcher, 1967, s. 97).

En annen, og i denne sammenhengen mer interessant, grunn til at han valgte å skrive på fransk, var at han kunne skrive «uten stil» (Becketts egne ord, i Knowlson, 1996, s. 357, min oversettelse). Med dette mente Beckett at han kunne skjære bort det unødvendige. Han oppnådde en form for «ren kommunikasjon» (Knowlson,

SAMUEL BECKETT OG AKADEMISK SKRIVNING

1996, s. 257, min oversettelse), og han unngikk det han kalte «Anglo-Irish exuberance and automatisms» (Knowlson, 1996, s. 357), altså en begeistret overflod og automatikk i språket, fordi han som andrespråksbruker hadde et mer bevisst og reflektert forhold til fransk (Robinson, 1969, s. 134). På fransk klarte Beckett å oppnå «en enklere, nedslippt form for skriving» (John Calder i Reilly, 1994, min oversettelse) og en «større enkelhet og objektivitet» (Knowlson, 1996, s. 357, min oversettelse).

«Hvordan skrive vitenskapelige tekster»

Det finnes mange bøker og andre ressurser som tar for seg hvordan man skal eller bør skrive akademisk. Slike ressurser retter seg mot ulike akademikere, ulike disipliner og ulike teksttyper (for eksempel Bailey, 2011; Feak & Swales, 2009; Lewin, 2010; Murray, 2005; Swales & Feak, 2012). Hensiktene med disse bøkene varierer. Noen tar for eksempel et preskriptivt eller normativt perspektiv, med råd om hvordan man skal eller bør skrive, eller hva som er «normalt» eller vanlig. Andre har en mer deskriptiv eller kritisk tilnærming. Det finnes også kombinasjoner av disse. Likevel går det igjen en del stikkord om hvordan akademisk språk og skriving kjennetegnes, spesielt når det gjelder andre registre og uttrykksformer: «objektivt, hierarkisk, fokusert, konservativt, nøytralt» (Murray, 2005, s. 11, min oversettelse), «presist, upersonlig og objektivt» (Bailey, 2011, s. 150, min oversettelse) og «klart, entydig, nøkternt og objektivt» (nett-siden *Søk og skriv*, sokogskriv.no – 23.09.2013), for å sitere noen kjente og velbrukte kilder. Noen bøker gir også råd om hvordan man ikke skal skrive. Man skal for eksempel unngå en «ornamental, pompøs [...] eller skravlete» stil (se Sword, 2012, s. 26). Det anbefales også å unngå «hverdagsspråk [...] banale uttrykk og klisjeer [...] overflødige ord [...] sjargong og pretensiøst språk» (utvalgte overskrifter i Terryberry, 2005, s. 74–75, mine oversettelser).

Man finner også lignende beskrivelser hos akademikere. Figur 1 viser stikkord fra en diskusjon blant en gruppe forskere om hvordan de ville beskrive akademisk språk og skriving.¹² «Forsiktig», «kort», «presist» og «kvasiobjektivt» er noen stikkord som får gjenklang i de overfornevnte kildene.

¹² Gruppen bestod av ti forskere fra ulike akademiske disipliner, med ulike språklige og kulturelle bakgrunner.

KAPITTEL 6

Formal	short	concepts
	precise	evidence, support
cautious	quasi-objective	argumentative, theoretical
complex	technical, jargon	dry, (not) entertaining
“however”	style	exciting
structure	references	creative
expectation		originality (niche)

Figur 6.1

Beckett og akademisk skriving

Jeg mener det kan være berikende å sammenligne en akademikers opplevelse av redusert uttrykksevne, begrenset eller unyansert ordforråd og enklere stil (jf. sitatene fra ph.d.-stipendiaten og Flowerdew) med Becketts beskrivelser av det å skrive på fransk. Kan det tenkes at slike begrensede valgmuligheter og et mer bevisst forhold til språket (jf. Robinson) hos andre- eller fremmedspråkbrukeren kan føre til en enklere form for skriving, uten den begeistrede overfloden og automatikken som kan resultere i ureflekterte, tvetydige eller esoteriske metaforer, idiomer og kulturelle referanser? Bli dette i så fall mer i tråd med de språklige og skriftlige konvensjonene som assosieres med ulike akademiske disipliner?

Det finnes i alle fall mange paralleller mellom forklaringene på hvorfor Beckett begynte å skrive på fransk, og noen av de vanligste beskrivelsene av hva som er karakteristisk for akademisk språk og skriving. Beckett mente som nevnt at han på fransk kunne skrive uten stil, uten overflod, uten automatikk. Slik oppnådde han ifølge sine kritikere en enklere og mer objektiv form for skriving. Beskrivelsene av Becketts språkvalg, skriveprosess og mål inneholder mange av de samme språklige egenskapene som kjennetegnes og verdsettes i akademisk skriving, i hvert fall hvis vi skal tro på de tidligere nevnte bøkene. Akademisk engelsk skal, som Becketts fransk, være «objektiv», og man skal unngå klisjeer og banale, overflødige ord og uttrykk. Som andre- eller fremmedspråkbruker blir man kanskje tvunget til denne

SAMUEL BECKETT OG AKADEMISK SKRIVNING

nedslippte formen for skriving, på grunn av et mer begrenset repertoar og mindre automatikk i bruken av engelsk. Det er her, i slike (påtvungne) begrensninger, jeg mener det kan ligge noen fordeler. Som andre- eller fremmedspråkbruker har man en forståelse for og fellesopplevelse av hvordan det er ikke å ha engelsk som førstespråk. Denne forståelsen kan føre til en mer leservennlig språkbruk enn man ellers har på førstespråket, altså en «usynlig fordel» (jf. Lillis og Currys bruk av begrepet for førstespråksbrukere), spesielt i en verden der de alle fleste som bruker engelsk, ikke har engelsk som førstespråk.¹³

Becketts språkvalg var i stor grad hans eget. Dette er ikke nødvendigvis tilfellet for de fleste akademikere som ikke har engelsk som førstespråk, men som formidler sin forskning på engelsk for å nå et transnasjonalt forskningsmiljø og for å møte visse institusjonelle krav (Curry & Lillis, 2004). Men noen av Becketts begrunnelser for å skrive på fransk (å skjære bort det unødvendige, å unngå språklig automatikk, osv.) kan etter min mening overføres til en akademisk sammenheng, der andre- eller fremmedspråkbrukere skriver på engelsk. Jeg mener selvsagt ikke at man skal prøve å skrive som Beckett, men at hans tanker rundt bruk av et andrespråk kan være nyttige for akademikere. Fletcher (1967, s. 97) skriver at Beckett, gjennom en blanding av anglisisme, hverdagsspråk og slang, og et relativt begrenset uttrykksrepertoar, skapte sin egen unike form for fransk. Har du lest Beckett, vil du kanskje si deg enig i dette. Men kan det tenkes at akademikere også kan skape sin egen unike form for akademisk engelsk?

Inntrykket man kan få av å lese de ovennevnte bøkene er at akademisk språk og skriving består av ganske firkantede registre og nokså faste uttrykksformer, spesielt i naturvitenskapelige disipliner. Men Pérez-Llantada (2012) har for eksempel vist at det finnes en del fleksibilitet med hensyn til hva som regnes som passende registre og uttrykksformer i naturvitenskapelige, samfunnsvitenskapelige og humanistiske disipliner. Pérez-Llantada studerte spanske og amerikanske forskeres bruk av både spansk og engelsk i utgitte forskningsartikler fra ulike disipliner. Hennes funn viser at spanske forskere som skriver på engelsk, lager tekster som kan beskrives som «hybrider», av de spanskspråklige og amerikanske engelskspråklige tekstene.

13 Det er ca. tre ganger så mange andre-, tredje- eller fjerdespråksbrukere av engelsk som det er førstespråksbrukere (Lillis & Curry, 2010, s. 22). I en akademisk sammenheng viser for eksempel Sano (2002) at 58 prosent av de engelskspråklige kjemiartiklene utgitt i året 2000 og registrert i databasen Chemical Abstracts kom fra ikke-engelskspråklige land, et tall som hadde økt fra 31 prosent i 1970.

KAPITTEL 6

I likhet med Mauranen (2001, s. 52) finner Pérez-Llantada en «hybrid 'third'», der «engelskspråklige normative regler flettes sammen med kulturspesifikke [spansk]språklige trekk for å skape et rikt utvalg av ikke-normative skrivestiler» (Pérez-Llantada, 2012, s. 192, min oversettelse).¹⁴

Et godt pedagogisk utgangspunkt?

Hvis det *er* fordeler med ikke å ha engelsk som førstespråk når man skriver akademisk engelsk, hvilke pedagogiske implikasjoner kan dette ha? På den ene siden har man noen styrker å ta utgangspunkt i – noe positivt å bygge videre på – slik at en ikke kun presenterer negative syn, fokus på mangler og problemer, og en innstilling om at kursdeltakerens nåværende kompetanse ikke holder mål (jf. «underskuddmodellen»). På den andre siden kan det føre til en viss pedagogisk utfordring; altså, hvordan beholder andre- eller fremmedspråkbrukeren slike fordeler etter at hennes eller hans språklige og retoriske repertoar utvides? Mister man disse registerspesifikke fordelene når man stadig oppnår mer «automatikk» i språket? I hvilken grad kan andre- eller fremmedspråkbrukeren beholde sitt potensielt mer bevisste forhold til språket eller registeret (jf. Robinson), samtidig som det blir mer naturlig og «automatisk»?

Svarene ligger nok i bevisstgjøringen. Kursholderen kan framheve og tydeliggjøre disse mulige fordelene for skrivegruppen, og skrivegruppen kan drøfte dem ut ifra hver enkelts opplevelser og erfaringer. Andre mulige fordeler kan også tas inn i diskusjonen. Flowerdew (2001), for eksempel, understreker blant annet at andre- og fremmedspråkbrukere kan ha bedre tverrkulturell forståelse, et nyttig «outsider»-

14 Fra et mer politisk ståsted finner man et annet perspektiv med Deleuze og Guattaris (1994 [1975], s. 39) «mindre litteratur», altså «den litteratur en minoritet [eller en marginalisert gruppe] skaper i et større språk». Mindre litteratur innebærer blant annet «språkets deterritorialisering» (Deleuze & Guattari, 1994 [1975], s. 42) – en destabilisering av språkets tilknytning til et visst sted, en viss tid og gruppe. Ifølge Deleuze og Guattari (1994 [1975], s. 43) kan «minoritetens» begrensede språkbruk føre til en større intensitet. De skriver om Kafka, men de nevner også Beckett i denne sammenhengen. Beckett «driver deterritorialiseringen til det punktet hvor det kun finnes intensiteter tilbake» (Deleuze & Guattari, 1994 [1975], s. 43). I hvilken grad kan andre- og fremmedspråkbrukere beskrives som minoriteter eller marginaliserte grupper i den engelskspråklige akademiske diskursen? Er vi vitne til en deterritorialisering av akademisk engelsk, gjennom en «mindre litteratur»? Og kan økt intensitet også være en fordel med ikke å ha engelsk som førstespråk i en akademisk sammenheng?

SAMUEL BECKETT OG AKADEMISK SKRIVNING

perspektiv og en tilgang til flere (ikke-engelskspråklige) forskningstradisjoner. Andre- og fremmedspråkbrukere er også en essensiell del av arbeidet med å stimulere og utvide internasjonale forskningsfelt. Disse fordelene kan i tillegg drøftes opp mot ulempe. Slik kan kursdeltakere få et mer nyansert bilde av sin egen rolle og posisjon innenfor den disiplinære sfæren, som en viktig ressurs og ikke bare som et problem på grunn av begrensede språklige og retoriske repertoarer.

Slike fordeler kan også drøftes i lys av det etablerte synet (se Kirkpatrick, 2006) på førstespråksbrukeren som målestokk for kursdeltakernes egen skriving. Hvis man for eksempel skal lage skrivemodeller basert på andres tekster (ut ifra sjangeanalyser à la Swales, 1990 o.l.), hvilke tekster tar man utgangspunkt i? Det skriftlige mangfoldet som Pérez-Llantada (2012), Mauranen (2001) og andre viser til, blir nok ikke fanget opp hvis man kun har øye for førstespråksbrukere. Til tross for sin dominerende posisjon i høyere utdanning og forskning viser akademisk engelsk seg også å være et inkluderende og fleksibelt register, med plass for språklige og kulturelle hybrider. Slike hybridiseringer er viktige når man ser på akademisk skriving som en sosial praksis hvis språklige og retoriske konvensjoner og normer er under stadig endring, og som skal forhandles, utfordres og kritiseres, av både første-, andre- og fremmedspråkbrukere (se for eksempel Canagarajah, 2002). Kursdeltakere kan ha fordel av å bli minnet på at de ikke må kunne skrive som briter, amerikanere eller andre førstespråksbrukere for å kunne lykkes med publiseringen av egen forskning.

En annen mulig pedagogisk implikasjon handler om selvtillit. Det tidligere brukte sitatet fra den norske ph.d.-stipendiaten er ikke bare representativt for det andre kursdeltakere sier. Stipendiaten beskriver hvilke utfordringer hun møter når hun bruker engelsk i en akademisk sammenheng, men teksten kan ikke i seg selv beskrives som «unyansert». Den er, slik jeg ser det, ganske vakkert formulert:

Instead of generating creativity, I experience myself as wing clipped and muted when I try to formulate an academic text in English. My vocabulary is too limited, the nuances I express naturally in Norwegian become brutal and crude, and I feel like a child.

Den viser imidlertid en annen utfordring: «I feel like a child.» Å føle seg som et barn når man skriver på engelsk, kan tyde på manglende trygghet og selvtillit.¹⁵

¹⁵ Et barns språkbruk eller skrivemåte kan også sammenlignes med Becketts enklere, nedslippte uttrykksformer. Men det er nok ikke meningen i denne sammenheng.

KAPITTEL 6

Å framheve mulige fordeler med å skrive på et andre- eller fremmedspråk kan hjelpe kursdeltakere med å overvinne slike utfordringer.

Det bør imidlertid presiseres her at noen utfordringer muligens har lite eller ingenting med det å ha engelsk som andre- eller fremmedspråk å gjøre. Ingen har akademisk språk som sitt morsmål, uansett hvilken sosial bakgrunn man har (Bourdieu & Passeron, 1965 [1994], s. 8), og akademisk skriving «er ikke en del av morsmålstalerens arv» (Ferguson, Pérez-Llantada & Plo, 2011, s. 42). Mange førstespråksbrukere sliter også med å skrive i en akademisk sammenheng (Wood, 2001, s. 75–77). Dette kan understrekes for kursdeltakere.

Oppsummerende kommentarer

Denne artikkelen har tatt utgangspunkt i Samuel Becketts tanker rundt det å skrive på et andrespråk. Noen av disse tankene kan ha overføringsverdi for andre- og fremmedspråksbrukere som skriver på akademisk engelsk. Meningen er å prøve å snu på det som kan oppleves som ulemper og hindringer, altså noen av utfordringene med å skrive på et andre- eller fremmedspråk i en akademisk sammenheng, til mulige styrker eller fordeler. Dette har viktige pedagogiske implikasjoner og kan brukes som et positivt utgangspunkt for videre refleksjoner rundt skriveprosessen og om kursdeltakerens rolle i den engelskspråklige akademiske diskursen.

Litteratur

- Bailey, S. (2011). *Academic writing: a handbook for international students* (3. utg.). Abingdon: Routledge.
- Benesch, S. (1996). Needs analysis and curriculum development in EAP: an example of a critical approach. *TESOL Quarterly*, 30(4), 723–738.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1965 [1994]). Introduction: language and relationship to language in the teaching situation. I P. Bourdieu, J.-C. Passeron & M. d. S. Martin (Red.), *Academic discourse: linguistic misunderstanding and professorial power* (s. 1–34). Oxford: Polity Press.
- Canagarajah, S. (2002). Multilingual writers and the academic community: towards a critical relationship. *Journal of English for Academic Purposes*, 1(1), 29–44.
- Curry, M.J. & Lillis, T. (2004). Multilingual scholars and the imperative to publish in English: negotiating interests, demands, and rewards. *TESOL Quarterly*, 38(4), 663–688.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1994 [1975]). *Kafka – for en mindre litteratur*. Oslo: Pax Forlag.

SAMUEL BECKETT OG AKADEMISK SKRIVNING

- Esslin, M. (1961). *The theatre of the absurd*. New York: Garden City.
- Feak, C.B. & Swales, J.M. (2009). *Telling a research story: writing a literature review*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Ferguson, G., Pérez-Llantada, C. & Plo, R. (2011). English as an international language of scientific publication: a study of attitudes. *World Englishes*, 30(1), 41–59.
- Fletcher, J. (1967). *Samuel Beckett's art*. London: Chatto & Windus.
- Flowerdew, J. (1999). Problems in writing for scholarly publication in English: the case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 243–264.
- Flowerdew, J. (2001). Attitudes of journal editors to nonnative speaker contributions. *TESOL Quarterly*, 35(1), 121–150.
- Kirkpatrick, A. (2006). Which model of English: native speaker, nativised or lingua franca? I R. Rubdy & M. Saraceni (Red.), *English in the world: global rules, global roles* (s. 71–83). London: Continuum.
- Knowlson, J. (1996). *Damned to fame: the life of Samuel Beckett*. London: Bloomsbury.
- Lea, M.R. & Street, B.V. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–172.
- Lewin, B.A. (2010). *Writing readable research: a guide for students of social science*. London: Equinox.
- Lillis, T. & Curry, M.J. (2010). *Academic writing in a global context: the politics and practices of publishing in English*. London: Routledge.
- Mauranen, A. (2001). Descriptions or explanations? Some methodological issues in Contrastive Rhetoric. I M. Hewings (Red.), *Academic writing in context: implications and applications – papers in honour of Tony Dudley-Evans* (s. 43–54). Birmingham: University of Birmingham Press.
- Murray, R. (2005). *Writing for academic journals*. New York: Open University Press.
- Nizegorodcew, A. (2007). *Input for instructed L2 learners: the relevance of relevance*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pérez-Llantada, C. (2012). *Scientific discourse and the rhetoric of globalization: the impact of culture and language*. London: Continuum.
- Reilly, J.L. (1994). *Waiting for Beckett: a portrait of Samuel Beckett*. Dokumentarfilm, USA.
- Robinson, M. (1969). *The long sonata of the dead: a study of Samuel Beckett*. London: Rupert Hart-Davis.
- Sano, H. (2002). The world's lingua franca of science. *English Today*, 18(4), 45–49.
- Swales, J.M. & Feak, C.B. (2012). *Academic writing for graduate students: essential tasks and skills* (3. utg.). Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Swales, J.M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sword, H. (2012). *Stylish academic writing*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

KAPITTEL 6

Tang, R. (2012). Two sides of the same coin: challenges and opportunities for scholars from EFL backgrounds. I R. Tang (Red.), *Academic writing in a second or foreign language: issues and challenges facing ESL/EFL academic writers in higher education contexts* (s. 204–232). London: Continuum.

Terryberry, K.J. (2005). *Writing for the health professions*. Clifton Park, New York: Delmar Learning.

Wood, A. (2001). International scientific English: the language of research scientists around the world. I J. Flowerdew & M. Peacock (Red.), *Research perspectives on English for academic purposes* (s. 71–83). Cambridge: Cambridge University Press.



Nevnte verk av Samuel Beckett

Molloy. 1951. Paris: Éditions de Minuit.

Malone Meurt [Malone dør]. 1951. Paris: Éditions de Minuit.

L'Innommable [Den ujevnelige]. 1953. Paris: Éditions de Minuit.

En attendant Godot [Mens vi venter på Godot]. 1952. Paris: Éditions de Minuit.

Fin de Partie [Sluttspill]. 1957. Paris: Éditions de Minuit.

Krapp's Last Tape [Krapps siste spole]. 1958. New York: Evergreen Review.

Worstward Ho [Videre verstovert]. 1984. New York: Grove Press.

Om forfatterne

Marie Alming er litteraturviter og journalist. I Studieverkstedet ved Høgskolen i Oslo og Akershus har hun arbeidet som både skrivementor, kursholder og koordinator. Hun har en mastergrad i allmenn litteraturvitenskap fra Universitetet i Oslo, og har studert journalistikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. I skrivende stund er hun fagforfatterstudent og jobber som journalist i NRK P2.

Lis Karin Andersen er seniorrådgiver i Vox, nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk. Hun er utdannet lektor med nordisk hovedfag, og har i tillegg en mastergrad i voksenpedagogikk. Hun har mange års erfaring med undervisning av voksne på ulike nivåer og arenaer. I de siste årene har hun jobbet med prosjekter knyttet til voksenpedagogikk/voksnes læring, med sikte på å bedre kvaliteten i opplæringen av voksne. Hun er også kursholder innenfor voksenpedagogikk.

Anne Siri Berg er høgskolelektor ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). Hun er utdannet psykiatrisk sykepleier og har videreutdanning i billedterapi, i tillegg til utdanning i gestaltveiledning og kunst- og uttrykkspedagogikk. Siden 1994 har hun undervist på sykepleierutdanningen ved HiOA som lektor i sykepleie, med spesiell vekt på psykisk helse. Hun har i mange år brukt kreative metoder, både i en terapeutisk og en pedagogisk kontekst.

Elisabeth Egeli er universitetslektor i norsk som andrespråk og fagkoordinator for studiet norsk språk og kultur for internasjonale studenter ved Universitetet i Stavanger (UiS). Ved UiS har hun utviklet flere videreutdanningskurs for lærere og bidratt til utvikling av studiefaget norsk som andrespråk. Hun har deltatt i flere utviklingsprosjekter både lokalt, nasjonalt og internasjonalt. I de senere årene har hun jobbet med prosjekter med vekt på tilrettelegging av undervisning for minoritetsspråklige studenter i academia. Egeli er leder for det nasjonale fagrådet for norsk som andrespråk.

OM FORFATTERNE

Daniel Lees Fryer er høskolelektor ved Høgskolen i Østfold og ph.d-stipendiat ved Göteborgs universitet. Han underviser i og forsker på akademisk skriving, språk og sosialsemiotikk. Han har tidligere drømt om å skrive som Samuel Beckett, men nøyer seg her med å skrive om Samuel Beckett.

Martine Greek er sosialantropolog og har arbeidet som skrivementor i Studieverkstedet ved Høgskolen i Oslo og Akershus, der hun veiledet studenter i deres skriftlige arbeider og holdt kurs i akademisk skriving. Som skrivementor bidro hun også med å utarbeide en evalueringsrapport av Interkulturprosjektet PLUSS' studiestøttende tilbud.

Marit Greek er førstelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun har siden 1996 arbeidet for å skape gode læringsbetingelser for studenter i høyere utdanning. Lang erfaring fra undervisning og veiledning i høgskolen har gitt henne god kjennskap til studentene og deres utfordringer knyttet til studier. I mange år har hun forsket og drevet utviklingsarbeid på feltet flerkulturelle læringsmiljøer, i de senere årene med spesiell vekt på skriving og skriveveiledning.

Grethe Moen Johansen er rådgiver ved Studieverkstedet ved Høgskolen i Oslo og Akershus, og er utdannet sosialantropolog og gestaltorientert coach. Siden 1995 har hun jobbet med tverrkulturell kommunikasjon og veiledning i Arbeidsmarkedsetaten/Nav, frivillige organisasjoner og ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Moen arbeider nå med en mastergrad i arbeidslivspedagogikk.

Kari Mari Jonsmoen er førsteamanuensis i norsk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun har arbeidet i ti år innenfor voksenopplæringen som lærer på videregående nivå og rådgiver i Vox, nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk. Siden 2003 har hun forsket og drevet pedagogisk utviklingsarbeid på feltet flerkulturelt læringsmiljø i høyere utdanning. I de siste årene har hun arbeidet spesielt med skriveveiledning, studenters skriving og overgangen mellom videregående skole og høyere utdanning.

Magritt Lundestad er førstelektor i pedagogikk ved Institutt for barnehagelærere ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) og ved Profesjonshøgskolen, Universitetet i Nordland. Hun har erfaring som pedagogisk leder og styrer i ulike barnehager. Siden 1997 har hun undervist og forsket ved barnehagelærerutdanningen (HiOA) på feltene organisasjon og ledelse, veiledning og profesjonsutøvelse. Hun var dessuten prosjektleder for studentmentorprosjekt ved samme utdanning.

OM FORFATTERNE

Ingunn Margrete Nilsen er koordinator for Studieverkstedet ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Fram til våren 2012 arbeidet hun i Oslo kommune, bydel Nordstrand, som lærer og undervisningsleder for norsk- og samfunnskunnskapsopplæringen av voksne innvandrere. Nilsens fagområder er primært norsk som andrespråk, norsk og flerkulturell pedagogikk.

Toril Kristin Sjo er førstelektor i norsk som andrespråk ved Universitetet i Oslo (UiO). Ho har i fleire år arbeidd som lærar i vaksenopplæringa i Oslo. Frå 2007 har ho undervist i norsk for internasjonale studentar ved UiO. I tillegg har ho i dei siste åra halde mange didaktiske kurs for lærarar i ulike skuleslag, men i hovudsak for lærarar i vaksenopplæringa. Ho er særleg oppteken av korleis ein kan aktivisere og inkludere studentane i læringsarbeidet, og korleis studentane kan lære i samspel.

Wenche Thomassen er universitetslektor/ph.d.-kandidat ved Universitetet i Stavanger (UiS). Hun har arbeidet i grunnskolen og på vaksenopplæringsfeltet med norskopplæring for flyktninger og innvandrere fra slutten av 80-årene. Siden 2007 har hun undervist i norsk for internasjonale studenter ved UiS, og har deltatt i et prosjekt for å tilrettelegge for minoritetsspråklige studenter i akademia. I tillegg har hun i flere semestre hatt emneundervisning i lærerutdanningen knyttet til flerspråklighet/norsk som andrespråk.

Elena Tkachenko er førstelektor i norsk på barnehagelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Hennes faglige bakgrunn er lingvistikk, barns språkutvikling, norsk som andrespråk og flerspråklighet. Hun har flere års erfaring fra undervisning i norsk som andrespråk, har veiledet flerspråklige studenter i barnehagelærerutdanningen og drevet flere utviklingsprosjekter knyttet til studentenes skriving. I det siste har hun forsket på flerspråklige barnehageansattes språkkompetanse, utviklet norskkurs for flerspråklige barnehageassistenter, og jobbet med interkulturell kompetanse i høyere utdanning.

Liv Marit Weberg er forfatter og har arbeidet som skrivementor i Studieverkstedet ved Høgskolen i Oslo og Akershus, der hun veiledet studenter i deres skriftlige arbeider og holdt kurs i akademisk skriving. Som skrivementor bidro hun også med å utarbeide en evalueringsrapport av Interkultprosjektet PLUSS' studiestøttende. Hun holder på med en mastergrad i nordisk litteratur, og har tatt forfatterutdanning ved Norsk barnebokinstitutt.