

LENE ANUNDSSEN

Litterær friksjon

Resepsjonsanalyse av seks syriske leseres møte med bildeboka *Sitronlimonaden*

Hva skal vi egentlig kalle det som konstituerer oss som lesere – det som gjør at to lesere kan lese samme tekst vidt forskjellig, såpass forskjellig at det oppstår en form for *friksjon* i møte mellom tekst og leser, og også mellom en leser og en annen? Leseren bringer alltid med seg sine unike erfaringer i møte med teksten. Samtidig kan det å lese en litterær tekst også ses som en sosial og kulturell *praksis*, utviklet innenfor et fellesskap av andre lesere.

I denne artikkelen møter vi seks unge syriske menn i en litterær samtale om *Sitronlimonaden*¹, ei lettest bildebok eller *allalderbok* fra 2010, skrevet av Hilde Henriksen og illustrert av Helena Ohlsson. Lesernes felles bakgrunn er at de er relativt nyankomne flyktninger fra Syria, og de er i en språkopplæringsfase på det tidspunktet samtalen finner sted. Friksjonen som oppstår dreier seg både om ulike syn på tema som berører dem mer eller mindre direkte – som integrering og kulturell oppdragelse. Men også om syn på litteratur – hvor går for eksempel grensene for hva en forfatter bør eller *ikke bør* skrive?

Målet for artikkelen er å undersøke noen av spenningene – som jeg har valgt å kalle *litterær friksjon* – som oppstår i et konkret tekstmøte. Gjennom det siste århundret har litteraturteoretikere i økende grad vist interesse for leserens rolle, med amerikanske Louise M. Rosenblatt og tyske Wolfgang Iser som ledende navn.² Her ønsker jeg imidlertid å trekke fram en mindre kjent litteraturforsker, amerikanske Kathleen McCormick, som i større grad enn Iser og Rosenblatt har et uttalt sosiokulturelt perspektiv på leseren. I sin modell over møtet mellom tekst og leser understreker McCormick at lesing

alltid finner sted i sosiale kontekster, og et nøkkelbegrep hun bruker for å synliggjøre dette, er *repertoar*³: Både *tekstens* og *leserens* allmenne og litterære repertoar er virksomme faktorer i møtet mellom leser og tekst, sier McCormick. «Tekstens allmenne repertoar» forklarer hun som de verdiene, kunnskapen eller perspektivene teksten formidler om egen samtid og kulturell kontekst:

The perspectives of the text, its attitudes about moral values, social practices, etc make up its general repertoire. Likewise, all readers themselves have general repertoires, that is, sets of values, beliefs and expectations that, however they may change over time, always work to determine the questions they ask when they read a literary text.⁴

I likhet med teksten har altså også leseren et allment repertoar av overbevisninger og forventninger. I tillegg har både tekst og leser et «litterært repertoar»: For tekstens del dreier det seg om formelle trekk knyttet til konvensjoner, som at fortellinger forventes å ha plot, karakterer og gjerne fortelles fra en eller flere synsvinkler. Leserens litterære repertoar består på sin side av både personlige preferanser og strategier, i tillegg til kunnskaper og antakelser om hva en litterær tekst er eller bør være – basert både på egne erfaringer og omgivelsenes holdninger til tekst. I lesninga av en konkret tekst møtes disse ulike repertoarene, og her peker McCormick på ulike mulige utfall: Dersom leserens forventninger i møte med teksten oppfylles, skjer det McCormick kaller for en «matching» av repertoarer. På den annen side er også mulighetene til stede for en «mismatching», altså at leseren opplever tekstens allmenne eller litterære repertoar som så fremmed at han ikke er i stand til å få noe ut av teksten. En tredje mulighet er også til stede, nemlig at det oppstår en form for *spenning* dersom leserens repertoarer – i form av verdier, konvensjoner etc. – på en eller annen måte er i konflikt med tekstens:

As opposed to mismatching in which, because of an absence of certain information, a reader simply cannot find a way to respond satisfactorily or make sense of a text, a tension between repertoires occurs when a reader is sufficiently familiar with the text's repertoire but disagrees with it or opposes it for various reasons.⁵

McCormicks «tension» kan mest direkte oversettes med «spenning». Jeg velger imidlertid å bruke *friksjon* om dette fenomenet. Dermed forskyves og utvides betydninga noe: Friksjonsbegrepet gir i større grad assosiasjoner til en form for nærkontakt som skaper gnisninger og økt temperatur, men som også – ifølge fysikken – kan utgjøre et startpunkt for å sette ting i bevegelse. Dette ser jeg som et produktivt begrep å bruke på det litteraturmøtet som beskrives i artikkelen, der det viser seg at det oppstår friksjon eller gnisninger mellom leseren og teksten opptil flere steder, og av ulike årsaker. Vi får også eksempler på at de ulike lesningene danner friksjonspunkter overfor hverandre, for de seks leserne er innimellom tydelig uenige om hvordan det de leser skal forstås. Den friksjonen som oppstår blir imidlertid – iallfall til en viss grad – artikulert og synliggjort, ikke glattet over eller avvist. Når de ulike lesningene får stå ved siden av hverandre på denne måten, åpner det for et tolkningsrom der det inviteres til å forhandle om mening – og kanskje også en form for bevegelse.

Samtidas offentlige ordskifte, både i nasjonalt og globalt perspektiv, må vel kunne sies å være preget av friksjon og konfrontasjon i høyeste grad. Dette ofte ganske høyrøstede ordskiftet demonstrerer behovet for arenaer for meningsbryting med lav terskel, men i konstruktive former. Klasserommet er én slik mulig arena der det daglig kan foregå samtaler som har funksjon av meningsforhandling. Som vi skal se, kan en samtale om en litterær tekst også dreie seg om dette. I et utvidet perspektiv kan den litterære samtalen inngå i den store meningskjeden som en form for *ytring*, og dermed som et bidrag til flerstemmighet i det offentlige meningsrommet.

Dermed er det satt et høyt ambisjonsnivå på litteraturens og den litterære samtalens vegne. En annen ambisjon med artik-

kelen er å synliggjøre lesere som ellers gjør lite av seg innenfor den litterære distribusjonen: norskkursdeltakerne. Norskopplæringas teksthverdag er først og fremst sentrert rundt *lærebøker* med fokus på språklæring og samfunnskunnskap. Litterære tekster får vanligvis lite plass her – kanskje for lite?

Sitronlimonaden, boka som er utgangspunktet for samtalen og resepsjonsanalysen, er ikke tilfeldig valgt. En av deltakerne i gruppa ble selv oppmerksom på boka gjennom skolens bibliotek. Bokas hovedkarakter har (om enn noe diffus) bakgrunn fra Syria. De seks leserne er på sin side alle oppvokst i Syria og har bodd der inntil forholdsvis nylig. Det dreier seg altså om ei bok på norsk om en norsk-syrisk gutt, skrevet av en norsk forfatter, lest av syriske unge menn. Det aktuelle tekstmøtet blir som nevnt et møte mellom ulike repertoarer, men får også fram noen aspekter ved spørsmålet om representasjon.

Sitronlimonaden

I *Sitronlimonaden* møter vi Nasir, en gutt på 8–10 år som bor sammen med mora – i boka konsekvent kalt *Mamma*. Mamma lengter etter familien og det opprinnelige hjemlandet, Syria, og lager stadig sitronlimonade, som Nasir elsker å drikke. Imidlertid blir Nasir irettesatt og avvist av henholdsvis læreren og medelevene en dag han drikker sitronlimonade i klasserommet. I etterkant av episoden reagerer Nasir med sinne mot Mamma – det er hennes skyld at han får kjeft, hun har sendt med ham limonaden fordi hun ikke forstår skolens regler. Denne episoden introduserer fortellingas konflikt: Nasir dras mellom opprinnelseskulturen, formidlet av Mamma (som bl.a. insisterer på at han skal lære å skrive og lese arabisk), og jevnaldrendekulturen, representert ved kameratene som Nasir spiller fotball med. Når Mamma bestemmer at de skal dra på sommerferie til Syria for å besøke familien, protesterer Nasir mot å dra til det som for ham er et fremmed sted. Imidlertid blir møtet med familien i Syria positivt. Familien er glad for å se ham, bestemor lager sitronlimonade akkurat som Mamma, og det er fettere der han

kan spille fotball med. Når boka slutter ser det ut til at Nasir opplever tilhørighet og harmoni: Bildet på siste oppslag viser en harmonisk utendørsscene fra besteforeldrenes hage, med Mamma og besteforeldrene i bakgrunnen, og Nasir i ferd med å knytte på seg fotballskoene, på vei ut i leken.

Seks syriske lesere

Sitronlimonaden utkom i 2010. Fra og med opprøret i 2011 og i årene etter, har Syria og situasjonen der jevnlig preget norske og internasjonale medier – i perioder daglig, i andre perioder mer sporadisk. I 2015 var syriske statsborgere den største innvandrergruppa i Norge med flukt som innvandringsbakgrunn, og de utgjorde 36 prosent av alle som kom til Norge av fluktgrunner.⁶ De fleste syrere i Norge har kort botid, ifølge Statistisk sentralbyrå har åtte av ti bodd i landet under tre år. Rundt 28 prosent er barn under 18 år, og totalt for gruppa er det en overvekt av menn – 64 prosent.

Artikkelen er basert på et semi-strukturert gruppeintervju⁷ jeg arrangerte med seks unge syriske menn, som i 2016 var deltakere i et kommunalt norskopplæringstilbud, noe alle flyktninger får tilbud om (og også forventes) å delta på som del av introduksjonsprogrammet.⁸ Jeg arbeidet på dette tidspunktet som norsklærer innenfor voksenopplæringa. De seks i gruppa var mellom 19 og 30 år da vi gjennomførte intervjuet. De fleste hadde gått mellom ett og ett og et halvt år på norskkurs og hadde mer eller mindre nådd språknivået B1.⁹ Alle hadde fullført videregående skole i Syria, et par av dem hadde også påbegynt studier ved universitet eller høyskole der før krigen. De kom fra ulike områder i Syria og var for øvrig både muslimer, kristne og kurdere. Ingen av dem var gift eller hadde egne barn på tidspunktet intervjuet fant sted, de fleste av dem bodde alene, én sammen med familie.

Fokus for samtalen var de seks lesernes individuelle respons på boka. Utover at alle kort kommenterte handlinga og tematikken, fulgte samtalen opp hva de selv valgte å trekke fram.

I artikkelen har jeg gitt noen emner mer plass enn andre – delvis av plasshensyn, men også fordi enkelte «brennbare» emner (som hijab-tematikken) belyser nettopp friksjonen i møte mellom tekst og leser. Analysen går dermed dypest inn i de emnene der det var temperatur, uenighet eller ulike syn i gruppa – altså der det oppsto friksjon. Strukturen på artikkelen følger langt på vei samtaleforløpet, og jeg har gitt mye plass til ordrette sitater. Hensikten har vært å gi leseren av artikkelen en opplevelse av å være «flue på veggen» under samtalen, og dessuten å gi leseren mulighet til å gjøre seg egne refleksjoner ved siden av mine tolkninger. I artikkelen har de seks leserne fått navnekoder etter bokstaver fra det arabiske alfabetet: Alif, Dal, Eyn, Nun, Kæf og Mim. Bokstavkodene har ingen sammenheng med deres virkelige navn.

Mellom kulturer – gjenkjennelse og kritikk

Tematikken i *Sitronlimonaden* formuleres eksplisitt på vaskeseddelen: «Denne boka handler om at det kan være vanskelig å tilhøre to kulturer samtidig.» De seks leserne er enige om at identitet og kulturkonflikt er sentrale stikkord for tematikken, og «realistisk» er ordet som oftest går igjen i beskrivelsen de gir av boka. Alif formulerer det slik:

Jeg synes at boka er realistisk. Den historien kan skje. Og jeg synes at forfatteren noen ganger snakker på vegne av barnet – når f.eks. han skriver «tenker han» – så snakker han på vegne av barnet. Og jeg synes at det er et kultursjokk, her i boka, når han snakker om hijab, f.eks. – og det er helt normalt at barn som vokser opp i nytt land og ser alle damene som ikke har hijab på seg, så – hvorfor har mamma hijab? Så ... kultursjokk, mellom kulturen som han er opprinnelig fra, og denne kulturen.

Alif refererer til scenen i bokas tredje oppslag, etter at Nasir har fått kjeft på skolen fordi han drikker saft (sitronlimonaden som Mamma har sendt med ham) i timen. Her blir fortellingas konflikt introdusert, mellom Nasir som vil være norsk, og Mamma,

som lengter tilbake til Syria og i mindre grad deltar i Nasirs «norske» hverdagsvirkelighet. Nasirs frustrasjon over at Mamma ikke er som vanlige norske mødre, kommer fram gjennom det leseren oppfatter som direkte gjengivelse av Nasirs tanker: «Dumme Mamma, tenker han. Dumme Mamma som ikke kan reglene på skolen (...) Hun vet ikke at saft ikke er lov. Mamma er fra Syria og går med hijab. Den dumme hijaben til Mamma» (Tredje oppslag).

Konflikten i fortellinga, det Alif kaller *kultursjokket*, kan forklares med ubehaget barn kan oppleve ved å skille seg ut negativt – som når foreldrene ikke mestrer majoritetssamfunnets forventninger, basert på sosiale og kulturelle normer. Ulikt tempo og ulik grad av tilnærming til majoritetskulturen hos foreldre og barn i en minoritetskultur kan ofte være kilde til spenninger eller konflikt innad i en familie. Av forskere innen feltet kulturpsykologi blir dette fenomenet kalt dissonant akkulturasjon.¹⁰ I *Sitronlimonaden* er denne spenninga mellom generasjonene noe av det som driver fortellinga framover, og de seks leserne (som vel å merke alle er enslige menn uten barn) uttrykker temmelig unisont at de mener boka framstiller denne konflikten mellom foreldre og barn på en troverdig måte. Nasirs frustrasjon over å ha en mamma som er annerledes, er gjenkjennelig, sier Eyn. Han bekrefter dette med et eksempel fra sin egen oppvekst:

Denne boka er rettfærdig; forfatteren har ikke skrevet noe som ikke er aktuelt, eller som er rart for flyktninger i Norge. Og med at forfatteren bruker litt mer yringsfrihet i barnas navn – jeg synes det er helt greit, og hvis jeg var en gutt som vokste opp i Syria, men faren min kler seg på en rar måte, jeg ville synes at han var dum. Jeg ville ha trodd at han var ikke vanlig. For meg, jeg har opplevd at ... jeg vokste opp i Syria, og i min by bruker kanskje 80 prosent av damene hijab, og min mor brukte ikke hijab. Så jeg husker at da jeg var kanskje 13 eller 12 år, det var en periode som jeg tenkte at min mor har ikke respekt som andre damer som bruker hijab. Og det var mitt syn fra da. Og nå, jeg har angret det veldig mye, siden jeg har vokst opp litt mer, så – jeg forstår denne gutten i boken veldig godt. Veldig godt jeg forstår han.

Eyn uttrykker forståelse overfor Nasirs situasjon. Han er også den i gruppa som tydeligst gir uttrykk for kritikk av Mamma's rolle i Nasirs integreringsprosjekt. Det er mulig å lese boka allegorisk, forklarer han – det gjennomgående motivet *sitronlimonade* kan leses som et symbol med en omfattende betydning:

Da jeg leste denne boka, byttet jeg bare ordet *sitronlimonade* med ordet *kultur* – og ... det blir veldig mye mer ... tydelig ... for de snakker om at *mora hans* sender ham til skolen med *kulturen* hans, og vennene hans liker ikke å ha den (kulturen) rundt, og – (...) Det er veldig tydelig. At han vil være norsk, han vil være som de andre og spille fotball, men *mora hans* vil lære ham arabisk, vil ha han til å gjøre spesielle ting. (...) Han vil gjerne bli mer integrert, og *mora hans* ... *tar ham vekk* fra det. Så jeg synes det er en veldig aktuell problem, fordi det er mange foreldre her i Norge som har små barn, og jeg kan se denne situasjonen i familien deres.

Eyns lesning kritiserer at Mamma hemmer Nasir i sitt forsøk på å være som «alle andre», hun «tar ham vekk fra det», som han sier. Han understreker at Mamma og Nasir har ulike behov og ulike prosjekt: «Fordi Nasir har ikke syrisk kultur, det er *mora* til Nasir som har syrisk kultur, ikke Nasir (...) Hun sender kulturen hennes, eller syrisk kultur, med ham til skolen.» Eyns kritikk av Mamma blir imøtegått av Mim. Mener Eyn at *mora* ikke bør lære Nasir morsmålet, arabisk? Til dette svarer Eyn litt unnvikende at jo, det er generelt bra for alle å kunne flere språk. Dette svaret virker det som flere i gruppa synes er utilfredsstillende, men det er bare Kæf som kommenterer det. Han sier:

Men det er ikke bare språk, også kultur: Hvis du glemte ditt språk og din kultur, du glemte at du er fra Syria. Hvis du skal få et nytt land, og etterpå – du er ikke fra det landet. For eksempel hvis du får det røde passet – du er ikke fra Norge. Det betyr at du har rødt pass, men du er ikke fra Norge! Hvis du er her i 100 år, du skal være innvandrere.

Annerledes begge steder

Eyn kan oppfattes som at han argumenterer for assimilering, og dette ser ut til å provosere Kæf. Han blir emosjonelt engasjert når han argumenterer for at det er viktig å bevare språket som del av egen kulturelle identitet. Selv har han bare bodd i Norge i halvannet år, men han setter allerede ord på det mange innvandrere har erfart etter atskillig lenger botid: «– du har rødt pass, men du er ikke fra Norge.» Imidlertid gjelder dette ikke bare for innvandrere i Norge, ifølge Kæf:

Hvis en person kommer til Syria, og er i Syria i 100 år, han skal være utlending. Han skal være – ikke fra Syria. Det er mange som kommer fra andre plasser, de bodde i Syria. For eksempel en kommer fra Kurdistan, han bor i Damaskus, men han kommer fra Kurdistan. For eksempel.

I synet på identitetsdanning og kulturell tilhørighet ser det ut til at Eyn og Kæf representerer to ulike tendenser: Eyn støtter tydelig Nasirs prosjekt om å «være som de andre» og finne sin egen måte å navigere på mellom tradisjon, bakgrunn og hjemmekultur (*moras* kultur, som han sier) på den ene siden, og skole, jevnaldrende-kultur og majoritetskultur på den andre. Det dreier seg om et syn på identitet som mer dynamisk, sosialt konstruert. Kæfs syn ser derimot ut til å oppfatte identitet som noe mer essensialistisk eller statisk: Uansett om det gjelder en syrer i Norge eller en utlending/kurder i Damaskus, vil han være det samme «i 100 år».

I den samlede gruppa er det altså ulike syn eller holdninger til hva kulturell identitet kan (eller bør) være, men enighet om at boka nettopp formidler noen av dilemmaene ved en kryss-kulturell identitet¹¹: Den som flytter til et nytt land, vil være annerledes både i det nye og det gamle hjemlandet. *Nun* bruker den siste delen i boka som eksempel, der Nasir gruer seg til å besøke «hjemlandet» Syria, som han ikke har noen minner fra: «Det var det samme som han følte når han reiste til Syria: de er ikke samme som meg. De er annerledes fra ham der, og han er

annerledes her. Annerledes begge steder.» På samme måte som Eyn er Nun opptatt av at sitronlimonaden i boka har en metaforisk funksjon: «Det er ikke bare saft, det er et symbol». Kanskje noe overraskende kaller Nun boka en «svart komedie»:

Ja, det kan være morsomt, men det kan også gjøre vondt på en måte. Det er *sant*, og det er så mange barn som ... de har vanskeligheter, sånn som her. Det er mange som har samme konflikter inni seg: hvorfor vi er forskjellige, hvorfor «de» er sånn ... Og det kan være veldig vanskelig.

Nun er tydelig berørt av fortellinga om Nasir og Mamma, noe som blant annet kommer fram ved at han gjentar flere ganger at det er «ikke lett» å lese boka: «Det er ikke lett å lese den. Også for meg som voksen som leser den, det kan være veldig vanskelig. Når man flytter fra hjemlandet sitt – det er ikke lett. Alt som skjer etterpå ... det kan være veldig vanskelig.» På direkte spørsmål om boka egner seg til å lese i f.eks. undervisningssammenheng nå, mens borgerkrigen i Syria pågår, sier han:

Jeg tror, hvis det er noen som er fra Syria, jeg tror det blir ... mye følelser, og ... vanskelig å lese den. For som jeg sa, det er ikke lett å lese den For noen som har mistet hele huset og familien og ... Før krigen, det kan være helt vanlig – eller ikke helt vanlig, men ikke så veldig vanskelig. Men *nå* – tror jeg det.

«De ser bare den»

Også Kæf understreker at barn og voksne vil kunne lese *Sitronlimonaden* ulikt. Både Eyn, Nun og Alif har vist til gjenkjennelse og realisme i beskrivelsen av barns behov for å ikke skille seg ut negativt gjennom foreldrene. Kæf trekker imidlertid fram voksenleserens perspektiv når han skal fortelle hva han synes om boka. En voksen leser vil feste seg ved andre ting enn barneleseren, sier han:

Den kan leses både for barn og voksne. Hvis vi snakker om barn – det er litt morsomt. Men hvis vi snakker om kultur, for voksne – de blir litt påvirket, som det med hijab og *Dumme mamma som bruker hijab*. Det påvirket meg.

Kæf ser på denne scenen som uproblematisk for en barneleser, mens for ham som voksen er den potensielt støtende eller problematisk, den «påvirker» ham. Han forklarer sin reaksjon på scenen og ordene «dumme hijab» ved å bruke en visuell metafor – han tegner med en blyant på et ark hvitt papir:

Fordi at – som, hvis du har et hvitt papir (peker), og du har bare ett punkt, alle ser ... Hva ser dere på papiret? (med retorisk tonefall) De skal se – vi ser bare *én punkt* (demonstrerer ved å tegne et slags kryss eller krusedull midt på det ellers blanke papiret). De glemmer alle papiret, de ser bare *den* (peker på krusedullen).

Kæf bruker punktet, krusedullen på det blanke arket, som en metafor for hijaben i fortellinga om Nasir og Mamma. Det lille, men synlige punktet eller «flekken» på arket, altså *hijaben*, er det som skiller seg ut og tiltrekker seg seerens/leserens oppmerksomhet, mens resten – «hele papiret», eller personen som bærer hijaben – blir «glemt» eller uvesentlig. Hijaben i Sitronlimonaden, slik Kæf fortolker den med sitt punkt på et hvitt papir, kan med semiotisk teori tolkes som en form for *tegn*. I følge Peirce¹² er tegnet en betegnelse for et tredelt fenomen, nemlig *tegn* (det aktuelle tegnet), *gjenstand* (gjenstanden som tegnet refererer til) og *interpretant*, som vil si de forestillingene som tegnet framkaller i oss. Kæfs krusedull/punkt-metafor tyder på at han oppfatter at hijaben, som i denne settinga for øvrig beskrives negativt («Dumme hijab»), får funksjon av en visuell, betydningsbærende enhet som representerer noe ut over seg selv, altså en form for *tegn*. Peirce definerer tegnets betydningsinnhold som i prinsippet uendelig, fordi interpretanten inngår i en uendelig kjede av andre interpretanter. Tegnets ikke-avgrensede betydning innebærer derfor at det kan gis uendelig mange betydninger. Hijaben forstått som tegn åpner på samme måte for en uendelighet av fortolkninger og meningsinnhold.

I *Sitronlimonaden* kan hijaben lest som tegn dermed peke ut over at den rent konkret bidrar til å beskrive karakteren Mamma. Hijaben som tegn kan også representere mer generelle kategorier, som f.eks. muslimsk kvinne/svakt integrert innvandrere/flyktning fra Syria/Midtøsten. Eller mer overgripende – og med varierende verdiladninger – som tegn for religionen islam *per se*, som religiøs lydighet/fromhet, konservativ religiøs praksis, sosial kontroll eller undertrykking, religiøs eller kulturell selvbevissthet, politisk islam osv. – meningskjeden er som sagt i prinsippet endeløs. Kæfs eksempel forstår jeg som en innvending mot denne utvelgende og potensielt problemorienterte representasjonen. Hans kommentar peker i retning av at det er mulig å lese hijaben i boka som «tegn». Selv reagerer han på den potensielt negative fortolkninga som antydes – gjennom ordene «dumme hijab». Når Kæf sier at «de glemmer resten av papiret og ser bare *den*» mener jeg at det han sier kan tolkes i retning av dette – at hijaben i teksten fungerer som tegn, med negativt ladede fortolkninger.

Hijaben som tegn og ytring

Hvor vesentlig er egentlig hijaben i representasjonen av Mamma? Ved første gangs lesing oppleves den ikke nødvendigvis som så sentral. Selve ordet «hijab» brukes bare i den tidligere nevnte scenen på tredje oppslag. Mamma er med på totalt ti illustrasjoner, og nøyaktig halvparten – fem av ti – viser henne med hijab. Disse er utendørs- eller reisescener. På alle oppslagene som viser henne hjemme i leiligheten, er hun barhodet og med «vestlige» hverdagsklær. Unntaket er oppslag 9, der Mamma forteller Nasir at de skal reise «hjem» på sommerferie til Syria. Her er hun tegnet med flagrende, pyntet slør på hodet og posete bukser, ulikt hvordan hun ellers blir tegnet i hjemme-scenene. Dette lett orientalske antrekket blir for øvrig kritisert av Mim, den sjette leseren i gruppa, som påpeker at dette er «ikke syriske klær». Klesdrakten i dette oppslaget kan dermed også leses som en form for orientaliserende tegn.

Den visuelle framstillinga av Mamma viser altså en muslimsk innvandrerkvinn som bruker hijab når hun beveger seg utenfor hjemmet.¹³ Verbalspråklig er det som nevnt bare i Nasirs ytring at hijaben blir nevnt, da til gjengjeld negativt: «Den dumme hijaben til Mamma». Her er det en nokså eksplisitt verbalspråklig kobling mellom hijaben og svak integrering: «Dumme Mamma som ikke kan reglene (...) er fra Syria og går med hijab.» Det er barnet Nasir som foretar denne direkte verbalspråklige koblinga. Nasir fokaliseres konsekvent gjennom boka. At Mamma framstilles først og fremst som forelder og i mindre grad som individ, er altså en konsekvens av at fortelleren er lojal mot barneperspektivet. For øvrig beskrives Mamma som en som alltid er *hjemme* og som lengter *bort*. Replikkene hennes dreier seg først og fremst om savn og tilhørighet til opprinnelseskulturen: «Huff, dette været. I Syria er det varmt i april» (oppslag 5), «Vi er fra Syria, og du må lære morsmålet ditt» (oppslag 5), «Jeg vil vise deg alt jeg savner. Jeg vil ta deg med hjem!» (oppslag 9). Samtidig gir teksten ingen informasjon, verken verbalspråklig eller visuelt, som tyder på at Mamma deltar i storsamfunnet, som f.eks. at hun jobber. At hun ikke kjenner helt til skolens regler har allerede kommet fram gjennom lærerens irettesettelse i «saft er ikke lov»-episoden på andre oppslag. Det er altså et visst grunnlag for å se hijaben til Mamma som et tegn koblet til forestillinga om den lite integrerte innvandrerkvinnen.

Hijab, eller nærmere bestemt bruk eller ikke-bruk av hijab, har for øvrig vært jevnlig diskutert, kritisert, forsvart eller utfordret i ulike medier og av ulike aktører med jevne mellomrom, og i Norge særlig det siste tiåret. «Hijab-debatten» har i praksis vært en bølge av flere debatter som har toppet seg enkelte år, som i 2004, da Frankrike innførte forbud mot hijab i offentlige rom, i 2009, da diskusjonen dreide seg om hijab skulle være tillatt brukt av ansatte i norsk politi,¹⁴ og seinest i 2017, da NRK brukte en kvinne med hijab som programleder i forbindelse med stortingsvalget.¹⁵ Hijaben er med andre ord et etablert motiv i det offentlige ordskiftet i Norge. Dette gjelder både for

2010, da *Sitronlimonaden* utkom, og 2016, da intervjuet ble gjennomført. At det arabiske ordet *hijab* brukes i *Sitronlimonadens* verbaltekst uten forklaringer, viser f.eks. at dette er et ord som er gått inn i dagligspråket – det samme ville ikke vært sannsynlig i en bokutgivelse tre-fire tiår tidligere. Dermed kan omtalen av Mammans hijab i *Sitronlimonaden* også ses som det Bakhtin kaller en *ytring* som tar opp i seg tidligere ytringer, og der også kommende ytringer vil legge seg som nye lag og tilføre mening.¹⁶ Enhver ytring bærer spor av tidligere ytringer i seg, ifølge Bakhtin, samtidig som den åpner for mot-ytringer – ytringenes natur er både å svare på tidligere ytringer og foregripe nye:

Ytringa er ikkje berre knytt til føregåande, men også til etterfølgjande ledd i talekommunikasjonen. I det talaren skaper ytringa, finst desse naturlegvis enno ikkje. Men ytringa vert frå første stund bygt opp med tanke på moglege svarande reaksjonar, og det er også i det vesentlege for deira skuld ho vert skapt.¹⁷

Ytringer legger seg altså som lag på hverandre og tilfører også ord nye lag med betydning. Bakhtin-forskeren Peter von Möllendorf formulerer det som at «et ords (...) betydning endrer seg altså med hver ny ytring, det være seg aldri så lite.»¹⁸

McCormicks begrep «tekstens allmenne repertoar»¹⁹ beskriver, som nevnt i innledninga, hvordan en tekst formidler samtidas verdier eller praksiser. Den negative koblingen mellom hijab og svak integrering kan leses som at *Sitronlimonadens* allmenne repertoar – eller *Sitronlimonaden* som ytring – uttrykker en viss skepsis til integrerbarheten til muslimske kvinner. Dette gjelder både for bokas primærkontekst i 2010 (før «flyktningkrisen» i 2015), men oppleves antakelig tydeligere innenfor resepsjonskonteksten i 2016 – etter at antallet syriske flyktninger i Norge har økt vesentlig.

Sitronlimonaden som ytring inngår også i det store ytringsfeltet knyttet til innvandring, islam og bruken av hijab. Dette ytringsfeltet kan vi også si er med på å prege både tekstens og leserens repertoar. Jeg mener det er relevant å tolke Kæfs reaksjon i møte med teksten i lys av dette.

Forventninger og erfaringer: Litterært repertoar

Kæf har altså kommentert at scenen med *Dumme hijab* oppleves som problematisk eller støtende for ham som leser. Også Dal framhever denne scenen som problematisk, men han begrunner det på en annen måte. Boka er god og viktig, sier han, men akkurat replikken «dumme hijab» burde forfatteren *latt være* å skrive. Han understreker at han ikke nødvendigvis oppfatter «dumme hijab» som uttrykk for forfatterens mening, men at det likevel er problematisk at det står i teksten: «Hun kunne få fram budskapet på en annen måte, hun kunne unngå to kommentarer (...): det med *dumme hijab* og *genseeren som klut*.» Dermed introduseres et nytt spørsmål i diskusjonen om boka – nemlig hva litteratur *er* eller *bør være*.

McCormicks lesemodell beskriver møtet mellom tekst og leser ikke bare som et møte mellom ulike allmenne repertoarer, men også mellom *litterære repertoarer*.²⁰ *Sitronlimonaden* er en fortelling, og dens litterære repertoar betyr at vi kan forvente en form for plot. En velkjent måte å bygge opp et plot på er nettopp å introdusere en form for konflikt, og i *Sitronlimonaden* bidrar scenene som Dal refererer til i avsnittet ovenfor («det med dumme hijab og genseeren som klut») på denne måten til plotet. Når Dal kommenterer disse scenene argumenterer han ikke først og fremst ut fra egne emosjonelle reaksjoner, som Kæf gjør, men mer prinsipielt ut fra et syn på hvordan litteratur bør være; forfatteren *bør la være* å skrive inn denne typen sensitive motiver i en tekst, sier han. Her aner vi noe av det McCormick kaller *leserens* litterære repertoar:

Readers' literary repertoire consist of their knowledge and assumptions about what literature 'is' or 'should be' based on their previous reading experiences and the assumptions about reading they have absorbed from the literary and general ideologies of their culture.²¹

De erfaringene eller forestillingene Dal har om hva litteratur er eller bør være, vil ifølge McCormick prege hans syn på hva en

forfatter bør eller ikke bør skrive. Dal beskriver egne lesepreferanser som f.eks. biografier eller «bøker som forteller om utviklingen i verden generelt». Når han leser norske bøker prøver han ofte å finne bøker hvor han kan lære ordtak eller metaforiske uttrykk på norsk. Han er opptatt av å samle og forstå uttrykk som en måte å lære seg språket og kulturen på. Dette er lett å forstå ut fra hans behov som språklærer. Intervjudataene sier for lite til å kunne gi en profil av Dal som leser og av hans litterære repertoar, men det han formidler av preferanser og erfaringer, kan peke i retning av at han ser på litteratur som noe man kan eller bør *lære noe av*. Dette er forventninger som ofte blir oppfylt i møte med (eldre) barnelitteratur, som tradisjonelt gjerne har hatt en didaktisk intensjon. *Sitronlimonaden* kan da også sies å fylle en didaktisk funksjon gjennom måten den spiller ut en samfunnsaktuell problemstilling om identitet, kulturell tilhørighet og integrering på. Når Dal kritiserer forfatteren, viser han at de siterte scenene fra boka imidlertid bryter med hans forventninger til *hvordan* dette skal framstilles. Muligens forventer han en mer idealisert representasjon av tematikken, iallfall uttrykker han at han ønsker historien fortalt uten disse konkrete, provoserende detaljene:

Som jeg sa. Det er en god bok, og jeg er takknemlig for forfatteren. Men det som jeg merket, om behandling. Hvis vi tar den scenen fra boken, da han brukte genseren som klut, eller da Nasir sølte saft. Eller da han sa dumme flaske, dumme Mamma som kommer fra Syria ... som går med hijab. Forfatteren kunne stoppet der. Man kan forstå boka, også hvis han stoppet her.²²

Scenen Dal refererer til som «unødvendig», er fra bokas andre oppslag. Her drikker Nasir sitronlimonade i klasserommet. Bildet viser en gutt som lener seg tilbake ved pulten og med tydelig velbehag «slurper» i seg fra ei flaske, mens medelevene med like tydelig kroppsspråk viser at de tar avstand fra Nasirs (noe brautende) saftdriking. Verbalteksten gir utfyllende informasjon om hvordan episoden utvikler seg:

- Nasir har saft, roper Ola.
- Du må legge den bort, sier læreren. – Det er ikke lov å drikke saft i timen.
- Men det er ikke saft, sier Nasir, – det er sitronlimonade.
- Ikke vær frekk, sier læreren. – Limonade er saft, og saft er ikke lov.
- Det er klissete på pulten, sier Eva.
- Det er bare noen dråper, sier Nasir og tørker det vekk med genseeren.
- Æsj! sier Eva. – Æsj, han bruker genseeren som klut. (Fra andre oppslag)

Dal peker spesielt på Evas replikk om at Nasir bruker «genseeren som klut» når han begrunner sin kritikk av forfatteren:

Jeg følte at det viser dårlig oppdragelse fra Syria: Det er ikke Nasir som – selv om det er Nasir som gjør det, men det betyr at det er *moren hans* som ikke sa at det er feil å gjøre det, å bruke genseeren som klut. (Spørsmål fra intervjuer: Også det at han har med saft på skolen?) (...) Ja. Da han sølte saft på pulten og elevene blir sint på ham. Spesielt for oss som bor i Midtøsten, vi er veldig opptatt av det som gjelder skam.

At Nasir drikker saft i timen og bruker genseeren som klut, faller tilbake på mora hans som en form for skam, og i neste instans også på syrere generelt, hevder Dal, fordi det viser «dårlig oppdragelse fra Syria». Også Kæf kommenterer saft-scenen: «Men det andre bildet også, hvordan han drikker den sitronlimonaden på flaska. Etterpå hun skriver det, hun viser oss det på bildet. Det bildet – gjør en dårlig ting om kultur i Syria eller kultur i andre land.» Dal, og delvis også Kæf, kritiserer altså forfatter og illustratør for å framstille Nasir og Mamma, og dermed indirekte syrere generelt, i et dårlig lys. Det er ikke vanskelig å forstå at deres egen migrasjonserfaring og flyktningebakgrunn gjør dem sensitive overfor dette; hvilke holdninger og oppfatninger samfunnet har av syriske flyktninger og innvandrere kan jo potensielt ha konsekvenser for dem personlig på mange forskjellige nivåer. I en litteraturredaktisk sammenheng er det imidlertid også interessant å utforske hva dette sier om en lesers

holdninger til en skjønnlitterær tekst, altså det litterære repertoaret: Dal gjentar nemlig flere ganger i løpet av samtalen at det er problematisk «hvordan forfatteren behandler historien sin». Denne kritikken går både på *hva* som framstilles og *hvordan* det framstilles.

Forfatterens grenser

Når «forfatteren» skriver om hijab, påpeker Kæf at dette er sensitive emner å skrive om, fordi: «Det er både kultur og religion. Hun brukte to ting, kultur og religion samtidig». Og «begge deler er veldig viktige i Midtøsten», bekrefter Dal. Gjennom sin kritikk sier Dal med andre ord at denne typen sensitive temaer bør forfatteren *la være* å skrive om: «Forfatteren kunne stoppet der». Dette har imidlertid Eyn sterke innvendinger mot:

Hva som er galt, er ikke at hun kritiserte kultur og religion. Hva som er galt er at i Midtøsten får ingen lov å kritisere noe! Det er ingen ytringsfrihet, alt er sensurert og kontrollert, og vi er ikke vant til å høre noe som provoserer.

I en tilleggskommentar etter gruppeintervjuet sier Eyn at han personlig oppfatter dette som det viktigste med hele boka, selve budskapet: at barn kan kritisere eller ta andre valg enn foreldrene. «Her i boka kan du lese at det er lov», sier han. «Dét er budskapet!»

Eyn på den ene siden og Dal og Kæf på den andre representerer her motstridende opplevelser av og forventninger til teksten. De er uenige både om hvilke verdier en tekst kan eller bør formidle, og *hvordan* den skal gjøre det. I dette friksjonspunktet dreier seg altså både om tekstens allmenne og litterære repertoar, om ulike holdninger til hva litteratur kan være, og kanskje hva som kan eller bør ytres overhode: Dal og Kæf ønsker tilsynelatende å «rense» teksten for provoserende detaljer, mens Eyn verdsetter at boka, slik han ser det, indirekte formidler at sensitive emner kan diskuteres og at kritikk og uenighet er legitimt.

Alif kritiserer på sin side *lærerens* oppførsel i den samme saft-scenen fra andre oppslag. Han mener at dette ikke kan være en «typisk norsk lærer». En som er lærer for barn må være mer forståelsesfull, mener han, og spesielt når det er snakk om barn med en annen kultur. Nok en gang har Dal innvendinger. Problemet er ikke læreren, understreker han, derimot er forfatterens framstilling problematisk:

Problemet er forfatteren! Fordi det er hun som har skrevet det. Selv om hun bruker rollen at «barna sier sånn». Fordi det er ikke realistisk. (...) Jeg har ikke opplevd sånn. Det er ikke sånn i Syria! Hvor kommer dette bildet fra, at Nasir skal bruke gensenen som klut?

Sant eller usant – fiksjon eller «virkelighet»

Dals avvisning av denne delen av teksten bunner i at framstillinga ikke overensstemmer med virkeligheten slik han kjenner den. Å lese en tekst med forventning om at teksten skal si noe direkte om virkeligheten, er et av kjennetegnene ved det den danske litteraturforskeren Bo Steffensen kaller en *faktiv* lese måte: «Det grundlæggende udgangspunkt for den faktive læseform er derfor at modtageren vælger at tro på, at afsenderen forsøger at sige noget direkte om verden, hvordan den er, som kan være sandt eller falsk». ²³ Dal har aldri sett noen fra Syria bruke gensenen som klut, sier han, og avviser dermed denne scenen som ikke realistisk, feil eller «usann». Steffensen kaller denne måten å lese på for en sammenligning av *virkeligheten* på den ene siden og *teksten* på den andre: «Hvis det passer sammen er teksten sand, hvis det er forkert er teksten falsk eller løgnagtig.» ²⁴ Når vi leser en tekst som fiksjon, derimot, tar vi utgangspunkt i at teksten beskriver en *oppdiktet* verden. Å vurdere tekstens innhold som «riktig» eller «galt» relatert til «virkeligheten» blir derfor meningsløst når vi leser fiktivt – da forholder vi oss først og fremst til fortellerens univers, mer enn til virkeligheten utenfor dette fiktive universet. Når Eyn og Nun peker på at sitronlimonaden i fortellinga kan bety noe «mer enn

bare saft» er det nettopp dette de gjør – de forholder seg til fortellerens univers. Når Nun kaller innholdet i boka for «sant» (se «Annerledes begge steder»), viser han tydelig at han leser med en bevissthet om at boka representerer et litterært univers, ikke «virkeligheten». Fortellinga kunne like gjerne handlet om innvandrere fra f.eks. Jordan eller Libanon, sier han – mens Dal på sin side understreker at det står *Syria* i teksten – ergo må det bety at forfatteren vil si noe om Syria og syrere. Men «vi må se på hele boka», sier Nun. Når Nun uttrykker at han leser med innlevelse både i Nasir og Mamma, går han inn i ulike måter å oppleve verden på – innenfor den virkeligheten forfatteren skriver fram. Psykologen Keith Oatley kaller de mentale prosessene som skjer under lesing av fiksjon for leserens *simuleringer*. Simulering gjennom fiksjon innebærer muligheten til å leve ut – og leve seg inn i – andre mulige realiseringer, andre liv, sier Oatley: «... works of fiction are simulations that run on minds, simulations of selves in the social world.»²⁵ Den fiktive lese måten innebærer å utsette seg for ulike mulige måter å oppleve virkeligheten på – innenfor det litterære universet.

Når den impliserte leseren (nesten) materialiserer seg

Den impliserte leseren er blitt et velkjent begrep fra resepsjonsteorien. Forfatteren skriver – mer eller mindre bevisst – inn mulige leserroller i teksten, åpninger eller respons-inviterende strukturer som leseren i sin tur responderer på og «fyller ut».²⁶ Både Iser, Rosenblatt og McCormick beskriver på hver sine måter noe av det dynamiske som ligger i å lese en tekst. Iser viser hvordan tekstens brudd eller tomrom må «ordnes» av leseren,²⁷ og Rosenblatt hevder at enhver ny lesning representerer en «ny» tekst.²⁸ De understreker begge at leserens erfaringer og plassering i historien medvirker til forståelsen av den aktuelle teksten – noe av det McCormick også argumenterer for gjennom sin repertoarmodell.

Den impliserte leseren finnes *i* teksten, ikke utenfor. Noe av det interessante ved den litterære samtalen som er gjengitt her,

er at den også kan ses som et møte mellom *Sitronlimonadens* impliserte leser og seks faktiske lesere: Kæf, Alif, Dal, Eyn, Mim og Nun. Som nevnt tidligere, blir boka lansert med et visst didaktisk preg, med uttalt mål om å fremme forståelse – vaskeseddelen forklarer at det handler om «at det kan være vanskelig å tilhøre to kulturer samtidig». Det er sannsynlig at mange som leser *Sitronlimonaden* vil få en fornemmelse av at bokas verdier eller tekstnorm er et ønske om å fremme forståelse for og innlevelse i Nasir og Mammass situasjon. Denne tekstnormen kalles ofte tekstens *implisitte forfatter*. På samme måte som med den impliserte leseren er det snakk om en abstrakt størrelse der leseren må konstruere en helhet gjennom «... det verdisystemet som teksten, indirekte og gjennom en kombinasjon av alle sine virkemidler, presenterer og representerer».²⁹

Som artikkelen har vist, har imidlertid Kæf og Dal kritiske kommentarer til hvordan «forfatteren» fremstiller både Mamma («Dumme hijab!») og Nasir («genseren som klut»). En norsk mainstream-lesers spontane reaksjon på deler av Kæfs og Dals lesninger her vil kanskje være at dette «ikke er sånn boka skal leses». En annen mulighet er imidlertid å peke på at deres lesninger ligger utenfor de rollene som tilbys den impliserte leser i teksten. *Sitronlimonadens* impliserte leser aksepterer at Syria ikke *egentlig* er en vesentlig del av fiksjonen, og at replikken «dumme hijab» skal forstås som barnet Nasirs frustrasjon. De virkelige leserne i dette tekstmøtet, Kæf og Dal, har som alle lesere sine personlige allmenne og litterære repertoar med seg når de leser. Friksjonen som oppstår i tekstmøtet sier både noe om dem som lesere og om hva tekstens samlede repertoar formidler – også at teksten, og dermed den impliserte forfatter, muligens er mer flerstemmig enn det kan virke som i første omgang.

I samtalen ble ikke begrepet 'implisert leser/forfatter' brukt, derimot snakket vi om «forfatterens budskap». Det var som nevnt bred enighet i gruppa om at *Sitronlimonadens* tematikk – å leve mellom to kulturer – blir effektivt formidlet. Eyn har imidlertid en tolkning av hvilke holdninger teksten formidler

som kan oppleves som kontroversiell og kanskje litt brutal. Han har tidligere pekt på at sitronlimonaden kan leses som et gjenomgående symbol, og dette gjentar han når han formidler hva han ser som bokas budskap:

Da Naser gikk til Syria, han hadde ingen problem med sitronlimonade. Han hadde ingen problemer med alle tingene mora hans ville lære ham. Det er på grunn av at forfatteren vil vise at det er helt greit at hun kan gjøre det når hun er i Syria, og ikke være trist, men i Norge det går ikke. Jeg synes det er budskapet her i denne situasjonen, at det passer bra at han likte sitronlimonaden i Syria, men han liker ikke sitronlimonade i Norge. Ikke på grunn av at han ikke *liker* sitronlimonade, men fordi mennesker rundt ham vil ikke ha ham med sitronlimonade, eller «kultur», som jeg sier.

Budskapet eller tekstnormen er altså en indirekte oppfordring til assimilering, ifølge Eyn: kulturen/sitronlimonaden passer i Syria, men ikke i det norske samfunnet, og dette må Nasir og Mamma ta konsekvensen av. Dette er i tråd med det han tidligere har sagt om at Nasir blir hemmet i integreringsprosjektet sitt av mora.

Nun, på sin side, har en litt annen tilnærming. Han vektlegger at boka må ses som en helhet:

Jeg vet ikke hva som er budskapet, men jeg tror det er det at hvis man har to forskjellige kulturer ... skolen må prøve å forstå at han er sånn, at han har sin kultur og prøve å ikke gjøre ham annerledes, og prøve å forstå hvorfor han gjør det. Og mora må ikke bare «nei, vi er fra Syria, så» – du bor nå i Norge. Det er barn, de forstår ikke. Du må prøve å forklare, prøve å ha balanse. Selv om det er på en litt direkte måte noen steder (i boka), vi må se på hele boka, hva det handler om.

Nun legger vekt på at en helhetlig forståelse eller tolkning er nødvendig. Han har tidligere kalt boka en «svart komedie» fordi det «gjør vondt å lese den». Man kan reagere på noen sider ved boka, sier Nun, men man må se på hele historien og finne «hva det handler om». Denne pendlinga mellom egen opplevelse og

tekstens signaler er noe av det det Louise M. Rosenblatt beskriver som estetisk lese måte i sin litterære transaksjonsmodell.

Litterær transaksjon og betydninga av estetisk lesning

Den amerikanske litteraturforskeren Louise M. Rosenblatt har gitt sentrale bidrag til leserbasert litteraturteori. Rosenblatt bruker begrepene *estetisk*³⁰ lese måte om leserens posisjon i møte med litterære tekster, og forholdet mellom tekst og leser kaller hun en litterær *transaksjon*. Estetisk lesning, sier Rosenblatt, er en leserposisjon der fokuset for lesningen er hva teksten gjør med leseren, hvilke emosjoner, identifikasjoner, idéer – i det hele tatt reaksjoner – teksten framkaller. Den litterære transaksjonen er en fram-og-tilbake-prosess der tekst og leser står i et gjensidig overføringsforhold til hverandre.³¹ Leseren responderer subjektivt på signalene i teksten, men må i neste omgang gå tilbake til teksten igjen og prøve sin egen tolkning mot de grensene teksten setter. Nun kan stå som eksempel på hvordan leseren går inn i det Rosenblatt kaller en gjensidig transaksjon med teksten, det vil si, han pendler fram og tilbake mellom egne reaksjoner og tekstens signaler. Han sier at boka er «sann» samtidig som han understreker at det ikke nødvendigvis handler om Syria, at «vi må se på hele boka», at det er en «svart komedie fordi det gjør vondt», og han framhever både Nasirs og Mammars perspektiv. Alt dette er uttrykk for det Rosenblatt kaller estetisk lesning.

Rosenblatt understreker flere steder viktigheten av den spesielle oppmerksomheten som estetisk lesning krever. Hun hevder at estetisk lesning er «av betydning for å utvikle mer fleksibel tenkning om det som er annerledes».³² Dette knytter hun til demokratisk tenkning:

Democracy implies a society of people who, no matter how much they differ from one another, recognize their common interests, their common goals, and their dependence on mutually honoured freedoms and responsibilities. For this they need the ability to

imagine the human consequences of political and economic alternatives and to think rationally about emotionally charged issues. Such strengths should be fostered by all the agencies that shape the individual, but the educational system, through all its disciplines, has a crucial role. The belief that the teaching of literature could especially contribute to such democratic education generated this book.³³

Møtet med den litterære teksten blir av Rosenblatt her løftet opp til det helt sentrale nivået – som et bærende element i å utvikle demokratisk tenkning. Forutsetninga for at litterær lesing og fortolkning skal kunne ha denne funksjonen er imidlertid at ulike lesninger møter hverandre, og at leseren øves i sensitivitet, både i eget møte med tekst og i møtet med andres lesninger.

Kathleen McCormicks lesemodell synliggjør noe av det samme – hvordan det å lese fiksjon har potensial til å gi et metaperspektiv på egen plassering i en gitt historisk og kulturell kontekst. Vel å merke, kan vi legge til, dersom den umiddelbare spenninga eller friksjonen som oppstår mellom leseres møte med en «provoserende» tekst blir artikulert. Det siste er nødvendig for at lesemåtene og fortolkningene av teksten skal være mulige å forhandle om – framfor at teksten avvises.

Den flerstemmige samtalen

Å konkludere med at «litteraturlæsning fører til mer demokrati» er selvsagt en overforenkling, men Rosenblatt og også f.eks. Oatley peker på at det ligger et særlig potensial i estetisk, fiktiv eller simulerende lesning. McCormicks modell synliggjør den mulige bevisstgjøringa av egen kontekst og posisjon som ligger i møtet med tekstens repertoarer: Både teksten og vi preges av verdier og mønstre innenfor en historisk, kulturell og sosial sammenheng. Å trene seg i å se dette er også en måte å trene seg i å skifte perspektiv på.

Men ikke minst *samtalen* om det man har lest, kan utvide egen forståelse. Rosenblatt og McCormick argumenterer begge for at når man møter andres meninger om og tolkninger av den

samme teksten, kan det føre til at egen forståelse blir nyansert eller endret. I samtalen mellom Eyn, Dal, Alif, Nun, Kæf og Mim har vi sett at deres ulike tolkninger av boka gir en motsetningsfylt og dermed kompleks samling av stemmer om tema som identitet, tilhørighet, integrering og representasjon. Samtalen mellom dem blir det Olga Dysthe med Bakhtin kaller en «sammenstilling av stemmer», der nettopp friksjonen, konflikten og interaksjonen mellom stemmene er den drivende dynamikken som gir mulighet for at ny forståelse kan oppstå.³⁴ Som tilhørere til samtalen har vi også erfart at en såpass «enkel» tekst som *Sitronlimonaden* har en form for flerstemmighet i seg, og at møtet med leseres ulike erfaringshorisonter og repertoar realiserer nye sider ved teksten.

Artikkelens gjengivelse av de seks syriske lesernes stemmer har søkt å vise betydninga av flerstemmighet i det ytringsrommet som store og små ordsrifter utgjør. Å utvikle settinger eller former for åpen, utforskende dialog er en måte å bygge mentale rom eller møteplasser på, der ulike tolkninger og meninger kan møtes og brynes mot hverandre, og der mange ulike «talere» får anledning til å ytre seg og møte respons, for å si det med Bakhtin. Enten dette skjer i klasserommet om litteratur (som her) eller i samfunnet for øvrig, er det vesentlig at samtaler som både kan utfordre og anerkjenne finner sted, og at flest mulig opplever det mulig å ytre seg. Dette er å skape flerstemmige rom, ikke bare klasserom,³⁵ men samfunnsrom.

Litteratur

Bakhtin, Mikhail. *Spørsmålet om talegenrane*. Oversatt av Rasmus Slaattelid. Problema rečevych žanrov. Bergen: Ariadne forl., 1998.

Dysthe, Olga. *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1995.

Gripsrud, Jostein. *Mediekultur, mediesamfunn*. 3. utg. Oslo: Universitetsforl., 2007.

Henriksen, Hilde, og Helena Ohlsson. *Sitronlimonaden*. Oslo: Magikon Utgitt med støtte fra Leser søker bok, 2010.

Iser, Wolfgang. *The implied reader: Patterns of communication in prose fic-*

- tion from Bunyan to Beckett. London: John Hopkins University Press, 1974.
- Jávo, Cecilie. *Kulturens betydning for oppdragelse og atferdsproblemer: Transkulturell forståelse, veiledning og behandling*. Oslo: Universitetsforl., 2010.
- Lothe, Jakob, Christian Refsum, Unni Solberg, og Atle Kittang. *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Oslo: Kunnskapsforl., 2007.
- McCormick, Kathleen. *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester: Manchester University Press, 1994.
- Oatley, Keith. «Why Fiction May Be Twice as True as Fact: Fiction as Cognitive and Emotional Simulation.» *Review of General Psychology* 3, no. 2 (1999): 101–17.
- Rosenblatt, Louise M. *Literature as exploration*. 5. utg. New York: Modern Language Association of America, 1995 [1938]. *The reader the text the poem: The transactional theory of the literary work ; with a new preface and epilogue*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1994 [1978].
- Salole, Lill. *Krysskulturelle barn og unge: Om tilhørighet, anerkjennelse, dilemmaer og ressurser*. Oslo: Gyldendal akademisk, 2013.
- Skarstein, Dag. ”Meningsdannelse og diversitet: En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster.” Ph.D., Universitetet i Bergen Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier, 2013.
- Steffensen, Bo. *Når barn leser fiksjon: Grundlaget for en ny litteraturpædagogik*. Pædagogik. København: Akademisk forlag, 1994.
- Tønnesson, Johan L. *Hva er sakprosa*. 2. utg. Oslo: Universitetsforl., 2012.

Noter

- ¹ Henriksen og Ohlsson, 2010.
- ² Rosenblatt, 1995 [1938], og 1994 [1978]. Iser, 1974.
- ³ Wolfgang Iser bruker også termen «repertoar» om leserens forventninger til teksten. Jeg har valgt å gjengi McCormick uten å diskutere Isers bidrag her, ettersom McCormick så vidt jeg kan se bruker dette på en selvstendig og utfyllende måte, og altså har utviklet en helhetlig modell rundt begrepet.
- ⁴ McCormick, 1994, s 76.
- ⁵ Ibid., s 87.
- ⁶ <https://www.ssb.no/innvgrunn>
- ⁷ I etterkant av intervjuet har de seks leserne lest gjennom mine transkripsjoner av samtalen og godkjent bruk av det anonymiserte/av-iden-

tifiserbare datamaterialet i undervisning/forelesning eller til en artikkel. Lydopptak og transkribert materiale har blitt slettet.

- ⁸ For informasjon om introduksjonsprogrammet, se <https://www.imdi.no/opplaring-og-utdanning/introduksjonsprogram/>
- ⁹ En språkbruker på B1-nivå beskrives som «selvstendig språkbruker». For mer detaljert beskrivelse, se https://www.kompetansenorge.no/contentassets/dbboaf88e28d48fb815a39cbb51082eb/vedlegg_provebevis_bm.pdf
- ¹⁰ Jávo, 2010.
- ¹¹ Salole, 2013.
- ¹² Gripsrud, 2007.
- ¹³ Men også *innenfor* familiens hus på oppslagene fra Syria, interessant nok. Dette kan tolkes som at reisen til Syria innebærer en tilnærming til en strengere kleskode og en mer konservativ kultur, der kvinner har tildekket hår også innenfor hjemmets vegger.
- ¹⁴ <https://snl.no/hijab>
- ¹⁵ Serien «Faten tar valget» ble sendt på NRK i september 2017 og mottok rekordmange klager. Seernes reaksjoner dreide seg hovedsakelig om at programlederen brukte hijab.
- ¹⁶ Bakhtin, 1998.
- ¹⁷ Ibid., s 37.
- ¹⁸ Tønnesson, 2012, s 116.
- ¹⁹ McCormick, 1994.
- ²⁰ Ibid., s 84.
- ²¹ Ibid.
- ²² På et seminar i regi av Norsk Barnebokinstitutt i oktober 2017 uttalte den libanesiske forfatteren Fatima Sharaffedine at forfattere i arabiske land ofte praktiserer selvsensur, ettersom en rekke temaer regnes som tabubelagt innenfor barne- og ungdomslitteratur. Med andre ord – forfatterne «stopper der». Det er interessant å se noen av Dals, Eyns og Kæfs kommentarer i lys av dette, ikke minst med tanke på «litterært repertoar». Se forøvrig <http://utstillinger.barnebokinstituttet.no/sensur-og-tabuer-i-arabisk-barne-og-ungdomslitteratur/>
- ²³ Steffensen, 1994, s 82.
- ²⁴ Ibid., s 88.
- ²⁵ <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-psychology-fiction/201012/in-the-mind-others>
- ²⁶ Iser, 1974.
- ²⁷ Ibid.
- ²⁸ Rosenblatt, 1994 [1978].
- ²⁹ Lothe et al., 2007, s 96.

- ³⁰ Rosenblatt opererer med to leserposisjoner i hver sin ende av et kontinuum, som leseren normalt vil pendle mellom: efferent lese måte, der leseren fokuserer på hva hun skal ha ut av teksten, og estetisk lese måte, der oppmerksomheten rettes innover, mot det tekstens signaler vekker i leseren underveis i lesehandelsen. Jf. Rosenblatt, 1978.
- ³¹ Rosenblatt, 1994 [1978].
- ³² Skarstein, 2013, s 76.
- ³³ Rosenblatt, 1995 [1938], s xv.
- ³⁴ Dysthe, 1995.
- ³⁵ Ibid.