

Språket som grense og nøkkel: Møter med migrasjonsromanen *Og* (2016) i Grunnskoleopplæring for voksne

Lene Anundsen

Universitetet i Agder

Sammendrag

Artikkelen er basert på feltarbeid med intervjuer og observasjon i voksenopplæringas grunnskoleløp og utforsker en gruppe voksne grunnskoleelevers lesninger av Veronica Salinas' *Og* (2016). Klassen møter romanen gjennom lærerens høytlesing. Noen informanter uttrykker tydelig at de er engasjert og berørt av romanens migrasjonstematikk, og i analysen av disse enkeltinformantenes resepsjon trer også informantenes egne migrasjonserfaringer fram. Andre informanter uttrykker i etterkant av høytlesingsperioden at de husker lite av romanen. Artikkelen identifiserer og diskuterer problemstillinger knyttet til lesing og undervisning av litterære tekster i en andrespråkskontekst, og peker på didaktisk design, litterært repertoar og ulike lesemåters modalitet som betydningsfulle faktorer.

Nøkkelord: *litteraturredidaktikk; andrespråk; Spracherleben; mikro-migrasjonsfortelling; høytlesing; litterært repertoar*

Innledning

I det «allmenne» norskfaget, også kalt morsmålsfaget, blir skjønnlitteraturens plass, rolle og status jevnlig belyst og diskutert. Innenfor andrespråksundervisning har litteraturredidaktikk tradisjonelt hatt en

mindre synlig posisjon, selv om spørsmål knyttet til undervisning og resepsjon av litterære tekster også har blitt undersøkt innenfor dette fagfeltet (Economou 2015, 2018; Ellingsen 2013; Hvistendahl 2000; Ommundsen 2011; Skarstein 2005). Denne artikkelen utforsker møtet med en konkret litterær tekst i en undervisningssetting der elevene er voksne migranter. Skolekonteksten er grunnskoletilbud organisert gjennom kommunal voksenopplæring, hvor et flertall av deltakerne har innvandrerbakgrunn fra utenomeuropeiske land. Datamaterialet studien bygger på, er fra en grunnskoleklasse jeg observerte og gjennomførte intervjuer i høsten 2018. Klassens lærer leste Veronica Salinas' roman *Og* (2016) høyt for elevene i løpet av en fireukersperiode. *Og* forteller om en ung argentinsk kvinne som forlater hjemlandet Argentina for å dra til Norge som au-pair. Informantene som deltar i studien, har alle relativt nylig migrert til Norge, og et av interessepunktene for artikkelen er derfor hva informantene uttrykker om møtet med en litterær tekst som nettopp tematiserer migrasjonserfaringer. Artikkelens forskningsspørsmål blir dermed:

Hva uttrykker enkeltinformanter om sin opplevelse av romanen og romanens migrasjonstematikk?

Spørsmålet besvares gjennom å analysere intervjumateriale der informantene snakker om romanen, om migrasjonserfaringer de gjenkjenner herfra, men også om selve lesesituasjonen. Analysen presenteres i to deler. Den første delen undersøker resepsjonen til tre lesere som er svært engasjert i romanen. Del to inkluderer resten av klassen og zoomer så inn på to informanter som uttrykker at de husker lite av boka. Analysen med påfølgende diskusjon undersøker ulike faktorer som virker inn på tekstresepsjonen.

Teoretiske perspektiver og aktuell forskning

Leserorientert litteraturteori utgjør det teoretiske rammeverket for studien. I tillegg trekker jeg inn perspektiver fra blant annet lingvistikk og kulturpsykologi. Nedenfor gjør jeg rede for de mest sentrale begrepene og teoretiske tilnærmingene.

Litteraturteori

Studien er forankret i litterær teori som vektlegger leserens rolle og perspektiv, særlig Louise M. Rosenblatts transaksjonsteori (Rosenblatt 1994 [1978]). Rosenblatt omtaler møtet mellom den litterære teksten og leseren som en «event in time» (1994 [1978]:12). Teksten blir kunst eller litteratur først når den *erfares* av leseren. For å tydeliggjøre dette skiller hun mellom «Text» og «poem»: «text» betegner de verbale symbolene (som må avkodes og fortolkes), mens «poem» er det litterære kunstverket – uavhengig av litterær sjanger – som realiseres i møte med en leser. Det Rosenblatt kaller estetisk lese måte, konstitueres av «transaksjonen» mellom tekst og leser, der «... the poem is lived through» (1994 [1978]:14). Den litterære teksten kan derfor ikke oppleves som annenhånds erfaring: «Someone else can read the newspaper or a scientific text for you and paraphrase it quite acceptably. But no one can read a poem for you» (1994 [1978]:86). Synet på at estetisk lesing dreier seg om aktiv realisering av teksten, danner grunnlag for analysen i hele studien. Men hvor mye av «the text» må leseren være i stand til å «forstå» eller «avkode» dersom «the poem» skal kunne realiseres? Denne studien er ikke designet for å gi et endelig svar på dette, men bruker Rosenblatts distinksjon mellom «text» og «poem» som analytisk verktøy for å undersøke forholdet mellom tekst og leser i den spesifikke lesesituasjonen, der den litterære teksten medieres gjennom høytlesing av læreren, på det som for elevene er et andrespråk.

Kathleen McCormick (1994) har en tydeligere sosiokulturell ramme for sin litterære lesemodell, der hun beskriver forholdet mellom tekst og leser som møter mellom allmenne og litterære «repertoarer». *Tekstens* litterære repertoar dreier seg om formelle trekk knyttet til konvensjoner, som plot, fortelleform eller metrikk. *Leserens* litterære repertoar betegner leserens forforståelse av hva en litterær tekst kan være eller ha å tilby. Ifølge McCormick er det en blanding av kunnskaper, forventninger, preferanser og praksis:

.... your reading patterns, your knowledge/lack of knowledge of particular literary conventions and literary history, your preferences for particular uses of language, structure, organization, themes, gaps, etc. (McCormick 1994:157)

I møtet mellom leser og tekst kan repertoarene «matche» eller «mismatche», noe som ifølge McCormick forklarer hvorfor en leser vil kunne

avvise eller ha lite utbytte av en tekst dersom tekstens og leserens repertoar avviker sterkt fra hverandre. McCormicks modell har særlig relevans for analysedel to.

I *Uses of literature* (2008) utforsker Rita Felski hva litterær lesing betyr for den som leser. I et forsøk på å komme fram til litteraturens «essens» finner hun at fire ulike «modes of engagement» er overgripende for litteraturlesing som fenomen, nemlig *recognition*, *enchantment*, *knowledge* og *shock*. I den første analysedelen bidrar Felskis utlegning av *recognition* eller *gjenkjennelse* til å belyse et hovedtrekk ved disse tre informantenes resepsjon av romanen.

Tverrfaglige perspektiver: språkvitenskap og psykologi

Samtlige informanter i studien har migrert, flertallet forholdsvis nylig. Det innebærer at de fortsatt er i en prosess med å tilegne seg et nytt språk (norsk) og å finne seg til rette i nye omgivelser. Og beskriver denne prosessen gjennom jeg-fortellerens personlige migrasjonshistorie. Sentralt her er erkjennelsen av språket som grunnlag for kommunikasjon og kontakt – eller mangel på kontakt. Nettopp den subjektive erfaringen av språk er kjernen i begrepet *Spracherleben*, eller *the lived experience of language*, introdusert av den østerrikske lingvisten Brigitta Busch (2017). Busch problematiserer tilnærminger til språk som primært fokuserer på individuelle, kognitive ferdigheter, og argumenterer for i større grad å forstå språk som *levd erfaring*. Her bygger hun på fenomenologer som Husserl og Merleau-Ponty, ikke minst sistnevntes tenkning om hvordan kroppen posisjonerer subjektet i verden (Merleau-Ponty 1994). Å forstå språket som levd erfaring innebærer å gi oppmerksomhet til hvordan emosjonelle og interaksjonelle erfaringer over tid danner mønstre for holdninger og praksis. Ifølge Busch kan en slik tilnærming bidra til å forklare fenomener som at man i visse situasjoner velger å gi avkall på et språk (for eksempel et minoritetsspråk), eller hvorfor enkelte språk oppleves ettertraktelsesverdige, andre ikke (2017:350). Rydell (2018) anvender Buschs tenkning i sin studie av voksne migranter som tar svenskprøven, og undersøker særlig informantenes forståelse av egen språkkompetanse, ikke minst hvordan de oppfatter at denne vurderes av andre. Rydell argumenterer for et relasjonelt syn på språkkompetanse gjennom å vise hvordan informantenes opplevelse av seg selv som språkbrukere i høy grad avhenger av *andres* vurderinger av og blick på dem. I studiens første analysedel, sentrert

rundt tre informanters lesninger av *Og*, brukes *Spracherleben* (Busch 2017) eller *språket som levd erfaring* som et prisme for å utforske hvordan informantenes resepsjon belyser fenomener knyttet til språk og migrasjon gjennom beskrivelser av erfaringer som også er emosjonelle og kroppslige. Dette perspektivet ligger også til grunn for den andre analysedelen, men anvendes ikke eksplisitt her.

Begrepet *akkulturasjon* er også relevant for analysen. Akkulturasjonspsykologi dreier seg om de psykiske og sosiokulturelle prosessene migranter gjennomgår i tilpasningen til et nytt samfunn (Berry, Kim, Minde og Mok 1987; Sam og Berry 2006). Tidligere ble fenomenet ofte kalt «kultursjokk» (Oberg 1954). Weaver (1993) oppsummerer «kultursjokk» som bestående av tre delelementer: (1) fravær av kjente koder (*the loss of familiar cues*), (2) sammenbrudd i mellommenneskelig kommunikasjon (*breakdown of interpersonal communication*), og (3) identitetskrise (*identity crisis*) (1993:139). Berry argumenterer for at «akkulturasjonsstress» er et bedre begrep enn «kultursjokk», ettersom «... the stress conceptualization better matches the range of affect experienced during acculturation» (2006:294). I studien velger jeg å kalle dette «migrasjonsstress», og et eget avsnitt i analysen omhandler dette.

Aktuell forskning

Empiriske litteraturredaktiske studier relatert til andrespråksundervisning er sjeldne; unntak i norsk sammenheng er avhandlingene til Hvistendahl (2000) og Ellingsen (2013). I Hvistendahls studie portretteres fire videregående elever med minoritetsbakgrunn, og Hvistendahl følger deres arbeid med norskfagets «klassikere» over en treårsperiode. Elevene bruker tekstarbeidet aktivt i sin sosialiseringssprosess og identitetsutvikling, for eksempel gjennom å bearbeide verdispørsmål med potensiell konflikt mellom egen kulturell bakgrunn og majoritets-samfunn. Ellingsens studie undersøker resepsjonen av Ibsens *Et Dukkehjem* blant to grupper utenlandske universitetsstudenter, der Nora-skikkelsen er særlig omstridt. Noe overraskende viser det seg at de mannlige studentene uttrykker større forståelse for Noras valg enn det de kvinnelige gjør. Ellingsen peker på ulik grad av følelsesmessig distanse i studentenes lese-måte som en årsak, i tillegg til faktorer som

etnisitet, kjønn og kulturell bakgrunn. Begge studiene gir interessante perspektiv på litteraturundervisning på andrespråk. Undervisningskonteksten og ikke minst de litterære tekstene skiller seg imidlertid en del fra settingen som belyses i denne studien: grunnskole for voksne, der de fleste deltakerne har lite skolebakgrunn og i tillegg svært begrensede norskspråklige ferdigheter.

Grunnskole for voksne er for øvrig et underbelyst forskningsfelt i norsk og skandinavisk sammenheng (Dæhlen, Danielsen, Strandbu og Seippel 2013). En av få studier er Nordlie og Anmarkruds undersøkelse av minoritetsspråklige unge/voksne grunnskoleelevers leseforståelse (2015). Her finner de at «helt grunnleggende avkodingsferdigheter var svært svake i denne elevgruppa, og at de var en signifikant prediktor for leseforståelse (...)» (2015:221). Undersøkelsen peker i retning av at å lese lengre, komplekse tekster vil være utfordrende for store deler av elevgruppa i voksenopplæringens grunnskole. Det vil sannsynligvis gjelde også for informantene i denne studien.

Walldén (2019) undersøker i en kvalitativ studie hvilke tekstpraksiser læreren tar i bruk i en «grundvux»-klasse (Sveriges parallell til vårt grunnskoletilbud for voksne) i klassens felles arbeid med en roman. Lærerens tilnærming er språkfokusert, men Walldén finner at det språkutviklende arbeidet ikke reduserer den litterære teksten til et middel for språkkinnlæring, men bidrar til elevenes egen meningsskaping og tilegnelse av tekstanalytisk kunnskap. En viktig årsak til at dette ser ut til å lykkes, ligger ifølge Walldén i lærerens bruk av *innramming* eller *framing* (Bernstein 2000), forklart som «... vilken grad av kontroll læreren utøver i interaksjonen med elevena» og «... den tidsplanering samt de aktiviteter och oppgifter som omgärdar läsningen» (Walldén 2019:40). Om læreren stiller åpne eller lukkede spørsmål i tekstsamtalene, praktiserer tekstsamtaler i grupper eller helklasser eller introduserer aktiviteter som leselogg, er dermed eksempler på innramming som kan være mer eller mindre «sterk» eller «svak». Walldéns studie fokuserer på lærerens undervisning, ikke elevenes resepsjon, men funnene herfra er interessante for diskusjonen om lesesekvensenes didaktiske design i siste del av artikkelen, og vil bli tatt opp igjen der.

Britiske Sam Duncan har publisert flere studier om voksne og høytlesing, inkludert en doktoravhandling om voksne kursdeltakere som danner lesesirkel for å lese en roman sammen (2010, 2015). Duncan interesserer seg for hvordan deltakerne selv konseptualiserer lesing, både

individuelt og som del av en gruppe. Et gjennomgående trekk er at de beskriver jevnbyrdighet og samarbeid, sammen med selvrespekten det gir å delta i en tekstpraksis med en viss status, som avgjørende for at lesesirkelen blir en positiv arena for mestring. Duncan slår fast at økt innsikt i fenomenet lesing forutsetter interesse for *hva lesing er for leserne selv*:

The reader's perspective matters. More than this, it is integral. We need the reader's perspective if we are to get closer to charting the waters of reading more thoroughly. Neuroscience may be able to tell us that a particular part of the brain is active in a particular part of the reading process, or social practice theory may be able to tell us that certain people read for primary religious purposes, but neither will be able to tell us what it *feels* like to read – what reading is, as an experience. Only readers can do this. (Duncan 2012:18–19)

I denne studien legger jeg til grunn en tilsvarende ambisjon: å undersøke spørsmål knyttet til litterær lesing og resepsjon på andrespråket så nært opp til det jeg vil kalle «lesernes førstepersonsperspektiv» som mulig. Ved at studien følger dette førstepersonsperspektivet, gir den innsikt i informantenes tilnærming til en litterær tekst, men også i hvordan de opplever sin tilværelse i Norge som migranter, språkinnlærere og grunnskoleelever – temaer som hittil er lite beskrevet i norsk sammenheng. Forhåpentlig kan studien bidra til økt interesse for og forståelse av dette feltet.

Metode og datamateriale

Studien har en etnografisk tilnærming, der hensikten er å utforske voksne grunnskoleelevers møte med romanen *Og* (Salinas 2016). Ifølge Hammersley og Atkinson (2007) kjennetegnes etnografi gjerne av metodevariasjon samt interesse for informantenes hverdagskontekst. Hverdagskontekst betyr i denne studien for det første klasserommet, der lesesekvensene – som jeg har observert, og informantene har deltatt i – foregår. Men studien belyser også aspekter ved informantenes hverdag *utenfor* skolekonteksten, i første rekke hverdags situasjoner knyttet til det å være migrant i det norske samfunnet. Dette kommer særlig fram i den første analysedelen.

Datamaterialet er generert gjennom feltarbeid høsten 2018 og består av verbaldata fra semistrukturerte forskningsintervjuer (Kvale og Brinkmann 2015) med 13¹⁵ elever samt fokusgruppeintervju med fire elever, i tillegg til feltnotater fra observasjon og transkriberte lydopptak fra høytlesingssekvenser i helklasse. Plan for datahåndtering er godkjent av NSD, og alle informantene har fått fiktive navn.

I enkeltintervjuene (som ble gjennomført i skoletida) brukte jeg en intervjuguide som særlig dekket spørsmål knyttet til informantenes tekstpraksiser. Romanen var dermed bare ett av flere tema her, mens fokusintervjuet i sin helhet dreide seg om romanen. Her ble det brukt en åpen intervjuguide med fokus på informantenes tanker om boka. De fire fokusgruppe-informantene ble invitert på bakgrunn av engasjementet de viste da romanen ble lest høyt i klasserommet. En av dem deltok imidlertid lite i samtalen, noe som førte til at jeg valgte å bruke verbaldata bare fra tre informanter (i artikkelen kalt Semhar, Dana og Thip) som materiale for videre analyse. Dana (39) og Thip (36) var blant elevene i klassen med lengst botid i Norge (ni og åtte år), mens Semhar (34) tilhørte elevgruppa med kortere botid (tre år). Førstespråkene deres er arabisk, thai og tigrinja. I den samlede informantgruppa er det en aldersmessig spredning fra 19 til 50 år. Informantene har migrert fra afrikanske og asiatiske land, og førstespråkene er somalisk, tigrinja, arabisk, thai og burmesisk/chen. Et flertall av informantene har mellom fem og åtte års skolegang fra tidligere, én informant har utdanning utover videregående, og én informant ingen skolegang fra opprinnelseslandet. Bare tre av informantene har bodd mer enn fem år i Norge.

Spørsmålet om bruk av *tolk* eller ikke i intervju er komplekst og etter mitt syn situasjonsavhengig. Både nærvær og fravær av tolk påvirker samtalsituasjonen. Med bakgrunn som norsklærer i voksenopplæringen opplevde jeg at jeg var i stand til å gjennomføre intervjuer med de fleste informanter på en hensiktsmessig og forskningsetisk forsvarlig måte. Flere informanter uttrykte også at de ikke ønsket tolk, noe jeg oppfattet som uttrykk for et behov for å framstå som kompetente språkbrukere på norsk. Dette er for øvrig i tråd med funn hos Rydell (2018). I alt ble fire enkeltintervjuer gjennomført med tolk, de øvrige foregikk på norsk.

Datamaterialet inneholder også observasjonsdata fra åtte lese-sekvenser fra perioden jeg observerte klassen. Lesesekvensene varte gjerne

¹⁵ Klassen hadde til sammen 14 elever. Én elev ønsket ikke å bli intervjuet, men samtykket til bruk av lydopptak som del av observasjonen.

mellom 20–30 minutter og inkluderte som regel flere lesestopp. Lesetoppene ble oftest brukt til ordforklaringer, oppklarende kommentarer og korte handlingsresyméer ved læreren, men også elevinitierte spørsmål og samtaler. At læreren valgte å lese romanen høyt for elevene, hadde for øvrig først og fremst en praktisk årsak: Skolen hadde ikke klassesett av romanen, og skolens bibliotek hadde bare få eksemplarer av boka.

I analysen av informantenes lesninger og kommentarer har jeg etterstrebet aktørorienterte fortolkninger (Fangen 2004:171). Jeg gjengir en rekke sitater fra informantene, dels for å la dem komme til orde som selvstendige stemmer, dels for å vise grunnlaget for analysen. Analyseprosessen har fungert som en pendling fram og tilbake mellom teori og empiri, en abduktiv tilnærming (Alvesson og Sköldbberg 2008). Analysen er strukturert i avsnitt der overskriftene representerer analytiske poeng eller kategorier som har blitt utviklet i møte med materialet. Noen av disse er tydeligere teoretisk inspirert enn andre. Det gjelder skillet mellom «text» og «poem» i den andre analysedelen, der disse nøkkelbegrepene fra Rosenblatts transaksjonsteori belyser funn fra det empiriske materialet. Andre analysekategorier er i større grad empiridrevne. «Kroppens språkbarriere» og «relasjonell språkbarriere» (nedenfor) er mine formuleringer, men influert av Buschs begrep *Spracherleben*. Når jeg bruker «gjenkjennelse» som analytisk verktøy for å se på den litterære tekstens funksjon, trekker jeg veksler på Felskis utlegning av *recognition* (2008). Begrepet «mikro-migrasjonsfortelling» ble utviklet underveis i skriveprosessen som følge av et behov – jeg manglet et dekkende begrep for noe jeg oppfattet som et vesentlig aspekt ved informantenes resepsjon. Dette eksemplet får tjene som illustrasjon på hvordan en eksplorerende, empiridrevet analyseprosess i praksis foregår gjennom hele skriveprosessen, fram til siste punktum.

Tre informanternes møte med *Og*

Jeg elsker den boka! (Semhar, 34. Fra fokusintervju)

I denne delen presenterer jeg en analyse av tre kvinnelige informanters lesninger av *Og*. Thip, Dana og Semhar har kommentert romanen både hver for seg og sammen; dermed er sitatene hentet fra fire ulike intervjusettinger. Settingen markeres for hvert sitat. I enkelte sitater refereres

det eksplisitt til *Og*, mens andre sitater i større grad viser til informantenes egne migrasjonserfaringer. Utgangspunktet for at informantene deler disse erfaringene, er imidlertid romanen, som presenteres kortfattet nedenfor.

Romanen

Og består av en rekke korte tekster som veksler mellom jeg-fortellerens nåtidsvirkelighet i hennes første år som au-pair i Norge, og tilbakeblikk på oppveksten i Argentina. Grafisk markeres dette med overskriftene «Norge» og «Argentina» i innledningen av hver tekst. Tekstene har et enkelt, til tider poetisk språk, og innledningstekstene består av korte setninger som tilsvarer nybegynnerleksjoner på norskkurs: Jeg er fra Argentina./Jeg snakker spansk./Jeg bor i Fredrikstad nå (s. 5). Et sentralt tema i romanen er jeg-fortellerens opplevelse av å være uten tilgang til et felles språk, og på et tidspunkt stiller hun seg selv spørsmålet om det å lære et annet språk betyr «... å lære å leve på nytt?» (s. 16). Når informantene kommenterer romanen, er det særlig beskrivelsene av å føle seg «lost» i møte med nytt språk og nye omgivelser de trekker fram. Romanens beskrivelser av oppveksten i Argentina eller oppbruddet herfra blir til sammenligning så godt som aldri nevnt i intervjuene.

Språket som levd erfaring

Språket som forutsetning for kommunikasjon og kontakt er altså en rød tråd i Salinas' roman. Opplevelsen av å nærmest være kommunikativt «nullstilt» innebærer at språkbarrierer preger selv dagligdagse handlinger. Ordet «språkbarriere» brukes ikke eksplisitt verken av Salinas eller informantene, men betegner min fortolkning av informantenes fortellinger om hvordan manglende mestring av det nye språket, norsk, utgjør et hinder eller en barriere for dem i en rekke situasjoner.

Kroppens språkbarriere

I møtet med et nytt språk kan selv den egne kroppen oppleves som en barriere, fordi fremmede språklyder krever uvant bruk av taleorganer som lepper, tunge, kjever og stemmebånd. I *Og* beskriver jeg-fortelleren strevet med de uvante norske vokalene: «Hvor stor skal munnen være for å lage lyden «æ»?» (s 15). I fokusintervjuet innleder Semhar sine refleksjoner om romanen med et parallelt eksempel fra sin egen første tid

i Norge. Hun forteller om forvirringen hun følte i tilegnelsen av et nytt fonetisk register:

Da jeg kommer hit, jeg vet ikke hva er *a*, hva er *ø*, uttale – vanskelig, vokaler... Hva skal gjøre jeg, *veldig stress*, først. (Fra fokusintervju)

Etter perioder med norskkurs og etter hvert også grunnskoletilbud er Semhars norskferdigheter stadig begrensede. Men opplevelsen av å kunne kommunisere er likevel vesentlig annerledes nå, forklarer hun:

Språk er nøkkel! (...) Da jeg kommer hit, *kjempekjempevanskelig*. Etterpå – litt. Nå, jeg tror, jeg tror, ikke vanskelig, fordi ... jeg *snakker*, med språk, eller med kroppen! [ler] (Fra enkeltintervju)

Den første barrieren er brutt når man tør å ta språket i bruk, med kroppsspråk som kompenserende strategi når ordene ikke strekker til. Setningen *språk er nøkkel* brukes av både Semhar og Dana flere ganger i løpet av intervjuene, både relatert til dem selv og som kommentar til romanen, som når Semhar oppsummerer jeg-fortellerens utvikling gjennom boka: «Fordi språk er nøkkel, for hun lærer norsk. Etterpå hun lærer norsk, hun blir bedre» (Fra fokusintervju). Språket forstått som «nøkkel» innebærer en dobbelthet; språket er på den ene siden en ressurs, en nøkkel, som gir tilgang til fellesskapet, til å kommunisere, interagere og handle selvstendig. Å ikke ha denne «nøkkelen» representerer på den andre siden et utall begrensninger, ettersom de fleste sosiale sammenhenger forutsetter noe verbal kommunikasjon. Romanen formidler godt hvordan det føles å ikke ha del i det felles språket, bekrefter Dana. Hun utdyper med å fortelle fra sin første tid i Norge, før hun selv hadde lært noe særlig norsk:

Riktig! Mye trist inne. Riktig. Jeg hadde masse møte, eller, sende til meg skole, komme og hente barna, og ikke skjønn, hva betyr sms? Hva betyr, hva læreren sier? Jeg ikke skjønner, og hadde – *rød farge*, ansikt, fordi jeg mye sier inne, men jeg ikke tilbake til deg. Når jeg ikke tilbake til deg, du kan mye inne, trist. Men når du kan norsk, du slapper av. (Fra fokusintervju)

Relasjonell språkbarriere

Etter ni år i Norge representerer ikke språket en like vesentlig begrensning for Dana lenger, men hun husker godt hvordan det var å sitte på møte med barnas lærer og ikke forstå hva som ble sagt. Hun hadde mye

på hjertet («jeg mye sier inne»), men var ikke i stand til å formidle det («men jeg ikke tilbake til deg»), noe som gjorde henne både flau («rød farge, ansikt») og trist. Nå virker imidlertid dette som et tilbakelagt stadium for henne («Men når du kan norsk, du slapper av»).

Også Thip har bodd flere år i Norge, og språket representerer ikke en uoverstigelig hindring i dagliglivet, noe det gjorde tidligere. Da preget det alt, også en dagligdags handling som å ta bussen: Hvis Thip tar bussen nå og sitter alene i et sete, og en passasjer spør henne om nabosetet er ledig, smiler hun og sier «vær så god». Før var hun imidlertid ikke i stand til dette, forklarer hun:

Ikke jeg mener jeg er sur, men jeg kan ikke smile, for jeg kan ikke norsk språk. (...) Ja, litt redd, og veldig stille, og vil ikke snakke. Og så, hvis de kommer, og min plass er ledig, de kan ikke sitte her. Det er *feil*. Ikke lett – med språk. (Fra fokusintervju)

Thip sier at hun ikke var i stand til å smile fordi hun «ikke kunne snakke norsk». Opplevelsen av å mangle tilgang til språket hindret henne, også som kropp, i å handle i overensstemmelse med egne normer for høflighet og vennlighet. Dette uttrykker hun beklagelse over i ettertid («det er feil»). Semhar bekrefter at hun har lignende erfaringer, og forteller hvordan hun tidligere forsøkte å gjøre seg «usynlig» ute blant folk på gata. I den første tida, forklarer hun, ble hun alltid nervøs hvis hun var ute og gikk og noen med «hvit farge hud» nærmet seg henne. Hva om de henvendte seg til henne, stilte spørsmål? Hun mimer hvordan hun prøvde å gjemme seg og bli «usynlig» så ingen skulle snakke til henne: «Ja, redd! Hvis noen mennesker si til meg noe, hva skal svare? Jeg veldig, veldig stress!» (Fra fokusintervju).

De emosjonelle dimensjonene ved *språket som levd erfaring* spenner, ifølge Busch, fra glede og stolthet til frykt, sinne og *skam*. Skam oppstår gjerne som følge av å se seg selv med «den Andres» blikk: «... arising because one has used a ‘wrong’ word, a ‘wrong’ tone, or is speaking with a ‘wrong,’ out-of-place accent» (2017:353). Eller, kan vi legge til, over å ikke være i stand til å kunne ytre seg overhodet: å ikke kunne svare dersom noen spør, ikke kunne smile og nikke dersom noen vil sitte på det ledige setet. Iblant fører opplevd skam over egen språkbruk til selvpålagt taushet og tilbaketrekking (Busch 2017; Rydell 2018). Hos Semhar og Thip ser vi dette henholdsvis som forsøk på å unngå skam

(«hvis noen si til meg noe, hva skal svare?») og som følge av allerede opplevd skam («jeg kan ikke smile, for jeg kan ikke norsk språk»). Denne formen for tilbaketrekking er også uttrykk for det kommunikasjonsammenbruddet – *breakdown of interpersonal communication* – som følger kultursjokket (Weaver 1993:139). Den relasjonelle språkbarrieren ser ut til å utgjøre en betydelig del av *migrasjonen og språket som levd erfaring* for både Semhar, Dana og Thip.

Migrasjonsstress

Akkulturasjons- og post-migrasjonsstress er særlig knyttet til prosessen med å finne seg til rette i vertslandet og forekommer til en viss grad uavhengig av om migranten er flyktning eller har migrert frivillig (Sangalang et al. 2019). Opplevelsen av migrasjons- eller akkulturasjonsstress kan i en del tilfeller innebære nedsatt mental helse, som « (...) confusion, anxiety, depression (...), feelings of marginality and alienation, heightened psychosomatic symptom level, and identity confusion» (Berry et al. 1987:492). Når Semhar snakker om hvordan hun opplever tilværelsen som nyankommet migrant, er «stress» et av ordene hun ofte bruker. Tidligere, forklarer Semhar, var hun en person med god hukommelse og oversikt, en folk kunne spørre om ting hvis de ville ha informasjon og råd. Nå, derimot, opplever hun stadig vekk at hun ikke kan stole på sin egen hukommelse:

Før, jeg ikke glemte noe, aldri, men nå – jeg vil å gå på kjøkken, men jeg husker ikke [hva hun skulle der]! En gang jeg veldig stress: *hvorfor jeg husker ikke?* Er det jeg er gal? Jeg er gal, eller? (...) Det er stor sykdom. *Stor sykdom.* (Fra enkeltintervju)

Hun kjenner ikke seg selv igjen, forteller Semhar; hun glemmer jo ting stadig vekk. I tillegg klandrer hun seg selv for migrasjonen. På grunn av den er hun nå i en situasjon der hun ikke lenger opplever å være en selvstendig, kompetent voksen:

Ja. Jeg tenker sånn [som i romanen]! Jeg kommer hit, jeg tenker: Hvorfor kommer jeg? Jeg ikke kultur, og *also*, jeg ikke jobber, jeg ikke gå jobb – jeg går på skolen nå. Jeg vil *ikke!* Jeg var i mitt land, jeg var jobb. Forskjellig jobb. Men da jeg kom i Norge, bare gå på skole. Hvorfor? Hvorfor, jeg spurt selv til meg, hvorfor? *Hvorfor du kommer hit?* Det er vanskelig for deg! Jeg si. (Fra fokusintervju)

Setningen «Jeg tenker sånn» er en eksplisitt referanse til *Og*. Mot slutten av romanen gjennomgår jeg-fortelleren en krise, føler seg «full av feil», «i veien» (s. 141) og vurderer å dra tilbake til Argentina. Semhar har tenkt lignende tanker, erklærer hun, og oppsummerer vanskene hun har påført seg selv gjennom å «komme hit»: Hun kjenner ikke kulturen, hun er ikke økonomisk selvstendig arbeidstaker, men skoleelev. Migrasjonen har ført til rolleendring og tap av status – en form for identitetskrise som ikke er uvanlig i en akkulturasjonsprosess (Berry et al. 1987; Weaver 1993). Semhar opplever at hennes egen væremåte har forandret seg, noe som utløser bekymring med tanke på egen mentale helse («Jeg er gal, eller?») og «Det er stor sykdom»). Semhars beskrivelser samsvarer med flere av symptomene beskrevet ovenfor: forvirring, engstelse, følelse av fremmedgjøring (Berry et al. 1987). Mange migranter gjennomgår noe lignende, men for Semhar representerer dette *hennes* «levde erfaring» av migrasjonen, og så langt later det til at hun har oppfattet det som sitt unike problem. Men møtet med Salinas' roman ser ut til å ha gitt henne et noe annet syn:

Hvis jeg leser den – *oj*, alle flyktning, samme meg! Jeg tenker. (...) Alle mennesker [som er] flyktning, samme meg. Første gang, veldig vanskelig. Men etter hvert, ikke vanskelig. (Fra enkeltintervju)

Litterær gjenkjennelse som selvinnsikt

Semhar kjenner seg igjen i romanens tematisering av livet som migrant/flyktning («alle flyktning, samme meg»). Men møtet med den litterære teksten («Hvis jeg leser den») gir ikke bare en gjenkjennelse som bekrefter, det representerer også overraskelsen («*oj*») i å oppdage noe nytt. Romanen tilbyr et nytt blikk, et metaperspektiv, på hennes egen situasjon; singulariteten i den relativiseres («alle flyktning, samme meg»), og «stresset» settes tydeligere i sammenheng med migrasjon som et generelt fenomen. I *Uses of Literature* (2008) peker Felski på *recognition*, gjenkjennelse, som en sentral funksjon ved litteraturlesing. Felskis utlegning av *recognition* er mangefasettert og innebærer noe mer enn å oppleve («gjen-kjenne») noe allerede kjent og forstått – det betyr ikke minst selvinnsikt i form av ny forståelse gjennom møtet med det kjente:

Recognition is not repetition; it denotes not just the previously known, but the becoming known. Something that may have been sensed in a vague, diffuse, or semi-conscious way now takes on a distinct shape, is amplified, heightened, or made newly visible. (Felski 2008:25)

For Semhar ligger det en lettelse i å bli minnet om at andre kanskje har det på samme måte som henne selv: Det hjelper, sier hun, å forstå at det er «ikke bare jeg» (Fra enkeltintervju).

Også Thip kommenterer ved flere anledninger at hun kjenner seg igjen i *Og*: «Halvparten av boka er min,» sier hun. Litt etter legger hun til: «*Alt i den! Mine ting! Det history to me!*» (Fra enkeltintervju). Thip hadde det vanskelig den første tida i Norge og mener romanen handler om mye av det samme som hun har opplevd: «Jeg vet ikke, hvordan kan jeg forklare, for språk, og kultur – og redd, sånn som jeg ser det – jeg er redd enda!» På spørsmål om hva som er vanskelig for førstepersonsfortelleren i *Og*, sier hun dette:

Fordi hun ... kommer fra andre landet. Hun er utlending ... hun har litt vanskelig, den tida hun kan ikke norsk, og (...) det handler om, hvis du lager maten, det lukter helt forferdelig, alle ting, vanskelig, og, hun kan – eksempel, *Og*, hun kan ikke snakke godt norsk, så hun veldig redd for naboene, så hun vil ikke treffe de, ikke snakke med de, ikke se de heller. Hun vil være inne i huset. (...) Fordi – det er forskjellig, men. (Fra enkeltintervju)

Å lage mat som lukter sterkt, å ikke tørre snakke med naboene. Ingenting av dette nevnes i romanen, derimot er det sannsynligvis Thips egne erfaringer som aktiveres i hennes realisering av den litterære teksten. Det er en subjektorientert lese måte (Tengberg 2011) med uskarpe skiller mellom det personlige og det fiktive. Likevel tyder Thips kommentar «det er forskjellig, men» på en bevissthet om at eksemplene er hennes egne. De er konkrete erfaringer som forteller hvordan *hun* har opplevd å være ny, isolert og usikker. Romanen får henne til å huske eller gjenoppleve denne første tida i Norge. Å bli minnet på denne perioden er til dels smertefullt, forklarer hun: «Noen ganger jeg kan ikke lese, for jeg har vondt inni meg.» Likevel har hun lånt boka på skolebiblioteket, og leser den på egen hånd hjemme:

For meg – mm, fint å lese, å huske tilbake, for det hjelper meg litt. Noen ganger, jeg sitter og leser den, og jeg gråter litt, alene, hvis barna sover. Jeg leste i helgen. (Fra enkeltintervju)

Ifølge Thip «hjelper det» å tenke tilbake på den første tida, selv om det også er vondt. Hun peker på en mulig terapeutisk effekt av lesingen når hun forklarer at selv om romanen får henne til å gråte, gjør dette henne først og fremst godt:

Jeg leste i helgen (...) Og gråte. Det er lov å gråte. For gråte hjelper litt, for mennesker. (Fra enkeltintervju)

I flere av Thips refleksjoner over romanen får hun fram hvordan opplevelsen av isolasjon henger sammen med og også forsterkes av språklige begrensninger. Hun henviser flere ganger til romanen for sammenligning:

Før, jeg veldig redd. Jeg vil ikke treffe, jeg vil ikke snakke med lærer heller, jeg holder mye inne [i meg], men nå jeg vil være åpen. (...) Også fordi jeg kan snakke norsk. Hvis det er noe som skjedde, jeg kan forklare det. Hva er det betyr. Og før, jeg kan ikke spør tilbake. Jeg bare snakker, snakker, men jeg kan ikke forklare ting. (...) Og den er sann, i den boka [Og]. (Fra enkeltintervju)

Mikro-migrasjonsfortellinger

Gjenkjennelsen Thip viser til i møte med romanen, dreier seg mindre om ytre handlingsforløp og identifikasjon med romanens hovedperson enn om de menneskelige erfaringene som tematiseres. Den 'levde erfaringen' av ensomhet, fremmedfølelse og et nærmest akutt kommunikasjonsproblem hentes fram igjen gjennom Thips realisering av den litterære teksten, «the poem» (Rosenblatt 1994 [1978]). I sin beskrivelse av leseopplevelsen formulerer Thip egne erfaringer i en rekke elliptiske narrativ, som på tross av den knappe formen viser fram sentrale biter av hennes egen migrasjonsbiografi. Jeg har valgt å kalle dette *mikro-migrasjonsfortellinger*. Mikro-migrasjonsfortellingene kan leses som indirekte *reformuleringer* av romanens tematikk. Samtidig uttrykker de spesifikt og situert hva migrasjon – og språk – som *levd erfaring* har vært for Thip: Å ikke kunne smile og vise høflighet på bussen. Å holde seg innendørs for å unngå å måtte snakke med naboene. Å ikke kunne agere

på egne vegne fordi hun mangler ord til å forklare situasjonen. I fokus-intervjuet tar Thip på et tidspunkt initiativ til å forklare hva hun mener er tema i romanen, hva den «handler om». Det handler om, sier Thip, at det er vanskelig for jeg-personen å flytte fra et annet land, men det hjelper henne å fortelle om det. For da er hun ikke alene om problemene lenger:

For di kan ikke, en menneske kan ikke holde alene så mye ting, for det er ikke bra. Hun må ha noen som kan støtte og, fortelling, og kan ikke si videre. Den som handler [dvs den handler om det, min kommentar]. Om ting som henne vil ikke bare ... Og hun bare stresser, hvem kan hjelpe til? Og hvem skal hjelpe meg om ting, som jeg har veldig tungt å bære på? (Fra fokus-intervju)

Det grunnleggende behovet for mellommenneskelig støtte er forbundet med evne og mulighet til å kunne meddele seg til andre. Dette er, ifølge Thip, det sentrale i *Og*. Det dreier seg ikke bare om å kunne snakke, men også om å ha noen å snakke *med*. En tilnærming til *språk som levd erfaring* synliggjør dermed hvordan språket framfor alt er et relasjonelt fenomen (Busch 2017; Rydell 2018): I så å si samtlige mikro-migrasjonsfortellinger er dette et sentralt underliggende tema.

Romanens funksjon som migrasjonsfortelling

Etter ni år i Norge har Dana slått seg til ro med at det er her hun skal være. Barna hennes er mer hjemme her enn i opprinnelseslandet, forteller hun, og hun tenker ikke lenger på å flytte tilbake. Danas adaptasjon (Berry 2006) til sitt nye hjemland vises også i hvordan hun leser *Og*. Under fokussamtalen diskuterer deltakerne framtida for jeg-personen ved romanens utgang. Semhar nevner muligheten for at jeg-fortelleren reiser tilbake til Argentina, noe Dana avviser som lite aktuelt. Nå har jeg-personen lært seg så mye norsk at situasjonen er helt annerledes, mener hun:

For di hun trives mye her nå! Hun fikk jobb, hun har venner, hun går på skole ... hun trives mye her! Som eksempel jeg. Først når jeg kommer sier hele tid jeg skal tilbake, men nå – *ingen!* Jeg skal *her!* (Fra fokusintervju)

Dana selv har «landet», og det samme er Salinas' romankarakter i ferd med å gjøre, mener hun. Danas oppsummering av romanen er at livet i

et nytt land er vanskelig i begynnelsen, men etter hvert vil det gå bedre. Og nettopp derfor – for å forstå at tilværelsen vil bedre seg på sikt – bør nyankomne migranter lese boka, mener hun. Som svar på spørsmål fra intervjuer om hva hun tenker om å lese skjønnlitteratur på skolen (med Salinas' roman som eksempel), svarer hun følgende:

*Viktig! Hvorfor? Fordi lærte masse, ny elev kommer her, med flyktning. Etterpå ikke tenke mye og bekymret. Fordi etter når bor i Norge for eksempel fire, fem år – du etterpå, *mye bedre*, enn første kom. Denne [romanen] bra! Jeg syns den veldig bra. Slappe av, mennesker, ikke så mye trist, ikke så mye. Fordi etterpå, kommer, kommer! Når du bekymret du jobb? Etterpå kommer! Vil du kanskje universitet – når du lærer, du kommer! Bare vente, litt tid. Ikke hoppe, med en gang. Som trapp! [illustrerer trappetrinn med hendene] Sånn! Ikke kommer alle en gang sammen – *nei*. Først gå til skole, treffe med mennesker, snakker mye norsk, se på tv norsk – den mye bedre! (Fra fokusintervju)*

Romanen er viktig for nyankomne migranter, for den kan hjelpe dem med å forstå sin egen situasjon, forklarer Dana («lærte masse (...) ny elev»). Kanskje kan de også slippe noen bekymringer («ikke tenke mye og bekymret») ved å lese romanen: De vil forstå at ting tar tid («bare vente, litt tid»), men at tilværelsen faller på plass etter hvert som man lærer seg norsk og kommer i jobb eller på skole. Det er et optimistisk narrativ Dana argumenterer for, både i romanen og i det virkelige livet («Etterpå kommer!»). Samtidig understreker hun med trappemetaforen («Som trapp») at det dreier seg om en prosess der hver enkelt må gå «trinnene» og aktivt gjøre en innsats («gå til skole, treffe med mennesker, snakker mye norsk») – ingen kan «hoppe» direkte over i en ny tilværelse.

Kjernen i Danas argumentasjon om romanens potensielle betydning for nyankomne migrantlesere ligger i opplevelsen av å kjenne seg igjen i romanen, altså *recognition* (Felski 2008). Romanen verbaliserer migrasjonserfaringer på en måte som for Dana, Semhar og Thip er relevant og gjenkjennbar, og som de tydelig bruker i fortolkningen av egen livssituasjon.

De andre informantenes respons på romanen

Nedenfor vil jeg presentere funn fra resten av informantgruppa. Som kontrast til de personlig engasjerte leserresponsene vi nettopp har møtt,

vil jeg her fokusere på informanter som i intervju uttrykte at de i ettertid *ikke* husket noe fra boka. For å gi et helhetlig inntrykk av spredningen i materialet parafraserer jeg innledningsvis en oversikt over hva samtlige informanter uttaler om *Og* i enkeltintervjuene:

Flere av informantene oppgir at de husker romanen godt (Noor, Fawzia, Ibrahim, Najma). I likhet med Semhar, Dana og Thip kommenterer også disse informantene særlig gjenkjennelse med jeg-fortellerens opplevelse av å være nyankommet migrant. Noor (19) konstaterer at jeg-personen «emigrerer, som oss», og Fawzia (36) kommenterer at «når du har ingen, og du kan ikke språket, det er veldig, veldig vanskelig.» Ibrahims (24) beskrivelse av jeg-fortellerens situasjon er at den er «som meg her, [jeg] sitter i Norge og husker dagene i Syria.» Andre informanter er mer usikre i sine kommentarer. Estefanos (38) mener boka handler om *to* personer, «mann og dame», mens Swe (50) forklarer at det handler om en «flyktningfamilie» fra Sør-Amerika og Syria: «Ja, det er flyktninger fra Sør-Amerika og Syria, som kom til Norge.» Tekle (20) sier om jeg-fortelleren i *Og* at «hun kommer første gang i Norge, hun vanskelig med språk». Så, forteller han, er det et barn: «... han fra Syria? (...) Han reiser til bestefar og bestemor.» Her snakker han om to forskjellige bøker: for det første *Og*, men også bildeboka *Sitronlimonaden* (Henriksen og Ohlsson 2010), som klassen leste i samme periode. Trolig gjelder det samme Swe, mens det er mer uklart hvorfor Estefanos hevder at en av karakterene i *Og* er en mann. Tre informanter forklarer på sin side at de husker *at* læreren leste, men ikke hva romanen handler om (Fiori, Ngesti, Mebratu). Fiori (20) forklarer at hun likte boka, men har glemt den:

Ja ... Jeg liker den, men læreren er veldig fort! Etterpå, hva sier jeg? [ler]
Tenker, vet ikke, ikke husker mer! (Fra enkeltintervju med Fiori)

At responsen varierer innad i en klasse, er i og for seg ikke overraskende. Men mens omtrent halvparten av informantene gir uttrykk for at de enten har hatt personlig utbytte av romanen og/eller at de husker den i ettertid (Semhar, Dana, Thip, Noor, Fawzia, Ibrahim, Najma), ser den andre halvparten (Swe, Estefanos, Tekle, Fiori, Mebratu, Ngesti) derimot ut til å ha mer uklare forestillinger om hva romanen dreier seg om. Kanskje har møtet med den litterære teksten vært en positiv opplevelse der og da, noe sitatet fra Fiori signaliserer. Likevel tyder materialet på at enkelte

(Fiori, Ngesti, Mebratu, Estefanos) sitter igjen med svært lite etter lærerens daglige høytlesing gjennom fire uker. Etter mitt syn er også denne resepsjonen verd å undersøke nærmere. I det følgende vil jeg derfor fokusere på Ngesti og Mebratu, to av informantene som sier at de husker lite eller ingenting av romanen. I analysen bruker jeg verbaldata fra intervjuene med de to, men også observasjonsfunn fra lesekvensene. Begge intervjuene ble gjennomført med skolens tospråklige lærer som tolk.

Ikke tid til å tenke

Ngesti (35) har bodd nærmere fire år i Norge. Hun har bak seg ett år på norskkurs, nå er hun i sitt andre år på grunnskole. På spørsmål om hun husker hva *Og* handler om, sier Ngesti: «Hadde jeg lest det en gang til, så hadde jeg husket det med en gang, men ...» I ettertid har hun ikke noe å si om romanen. Hun har imidlertid kommentarer til selve lesesituasjonen:

Ja, det er sånn at det er jo læreren som leste den. Hadde jeg lest, hadde jeg kanskje husket bedre. Hadde jeg lest sjøl – kunne oversette og se de andre ordene som jeg ikke forstår. Kanskje derfor det var ikke lett, å holde [utydelig].

Intervjuer: Ja, fordi ... når du bare hører, så går det kanskje litt fort¹⁶?

Ngesti: Ja, det er sånn at – ja, hun har lest, læreren har lest boka hver dag, men ikke sant, noen timer, eller, noen minutter. Men for oss var det sånn at ok, etter at læreren har lest, så vi hadde ikke tid til å tenke, over bøkene, for det kommer jo neste fag, og det er så mye i hodet, så det er ikke lett å huske. For oss er det slik at vi må lese igjen og igjen, slik at vi husker bedre. Og skrive ned. (Fra enkeltintervju med Ngesti)

Ngesti identifiserer en rekke mulige årsaker til hvorfor hun ikke husker romanen i ettertid. De kan oppsummeres som (1) manglende bearbeiding og refleksjon («ikke tid til å tenke»), (2) kognitiv overbelastning («det kommer jo neste fag») og begrenset kapasitet på arbeidsminnet (Baddeley 2003) («så mye i hodet»), og (3) behov for repetisjon («må lese igjen og igjen») og støtte gjennom skriving («skrive ned»). Ngesti forklarer videre at hun savner elevdiskusjoner i smågrupper, slik hun var vant til da hun gikk på norskkurs. Dette er det lite rom for i grunnskoletilbudet, mener hun: «... for da jeg gikk på norskkurs, da hadde vi

¹⁶ Spørsmålet kan framstå som ledende, men er ment som et oppfølgingsspørsmål.

tid så vi kunne diskutere med elevene, men her har vi ikke tid, eller læreren har ikke tid eller jeg vet ikke hva som skjer, men det *mangler* vi.» Her framsetter Ngesti kritikk av at lesesekvensenes struktur ikke inneholder elevaktivitet som tilrettelegger for bearbeiding av den leste teksten. Hun utdyper dette noe:

Ja, for eksempel sånn som at – læreren leser, og dagen etter fortsetter læreren, det er ikke noen oppsummering av det, «hva husker du», eller sånn. Og hadde vi sittet i gruppa, og diskuterer – så vi lærer av hverandre. (Fra enkeltintervju)

Ngesti etterlyser et didaktisk design som tilrettelegger for mer elevaktivitet og samarbeid innenfor mindre grupper, en form for «peer scaffolding» (Gibbons 2015; Wells 1999). I Duncans studie (2012) er for øvrig den jevnbyrdige deltakelsen det lesesirkel-deltakerne sterkest framhever som avgjørende faktor for en positiv opplevelse. Ngesti nevner også andre faktorer, som behovet for repetisjon av ny språklig input («må lese igjen og igjen»). Slik jeg oppfatter henne, er det særlig behovet for å bearbeide teksten hun understreker, både individuelt og i fellesskap med andre medelever.

Les selv eller høre?

Mebratu (23) kom til Norge for drøyt tre år siden. Også han har ett år på norskkurs bak seg før han startet på grunnskole. Det er Mebratu, ikke intervjuer, som først nevner *Og*, i forbindelse med et spørsmål om bruk av skolebiblioteket:

Intervjuer: Er det vanskelig å finne bøker [på biblioteket] som passer?

Mebratu: Sånn som den boka som heter *Og* – den har jeg lyst til å lese, men vi har bare én.

Intervjuer: Hvorfor vil du lese den på egen hånd?

Mebratu: Nei, jeg vet ikke engang hva den handler om, så jeg er nysgjerrig – derfor vil jeg lese den alene. (Fra enkeltintervju med Mebratu)

Mebratu forklarer at han vet romanen handler om ei jente fra Argentina. Men ellers har han ikke fått med seg så mye, sier han:

Når læreren leser går det fort, så vi får ikke med oss alt. Men hadde jeg lest selv, hadde jeg forstått – fordi det er sånn jeg forstår det, jeg leser selv, lærer

selv, og forstår. Det er jo forskjell på at det blir opplest og at du leser selv. Derfor har jeg lyst til å lese alene.

«Text» og «poem»

I en periode på fire uker hørte Mebratu romanen bli lest høyt. Utover at det «handler om ei jente fra Argentina», uttrykker han at han ikke vet hva romanen handler om. Nysgjerrigheten som gjør at han nå ønsker å lese boka på egen hånd, kan skyldes kommentarene fra medelever som er begeistret for boka. I tillegg, selvsagt, til et forståelig ønske om å skjønne hva læreren har snakket og lest om i løpet av disse ukene. Ifølge Mebratu selv har han ikke «lest» *Og*, det er det læreren som har gjort. Han viser til at han ikke har hatt tilgang til et fysisk eksemplar av den trykte boka, og at høytlesingstempoet gjorde at han bare fikk med seg deler av teksten. Ifølge Rosenblatt realiseres den litterære teksten, «the poem», når leseren aktivt responderer på de verbale symbolene som utgjør «the text» (Rosenblatt 1994 [1978]). Det kan se ut til at tekstens referensielle nivå både for Ngesti og Mebratu blir en barriere som hindrer videre respons på tekstens signaler. Talestrømmen, de verbale symbolene som her utgjør «the text», beskrives av begge som «ført». Det flyktige ved talestrømmen gjør at tekstens signaler vanskelig lar seg fastholde, og dermed rettes heller ikke oppmerksomheten innover mot det de «påkaller» i leserens indre, og som ifølge Rosenblatt er det som kjennetegner estetisk lesing. Teksten realisert som «poem» forutsetter en leser som er aktivt involvert i «... what he makes of his responses to the particular set of verbal symbols» (Rosenblatt 1994 [1978]:12). Men en leser som ikke *oppfatter* tekstens signaler, kan vanskelig inngå i en transaksjon med teksten. Skillet mellom «text» og «poem» synliggjør at litterær lesing forutsetter et personlig tekstmøte: Når Mebratu sier at han ikke har «lest» boka, har han med andre ord rett i det, også ut fra litterær transaksjonsteori.

Lesetempo: Observasjonsdataene

Både Fiori, Mebratu og Ngesti sier at læreren leste «ført». Hva som oppleves som «ført» eller ikke for den som lytter til en tekst opplest på et andrespråk, vil naturlig nok variere. Imidlertid viser opptak og feltnotater fra høytlesingsperioden en tendens til økning i lesetempo, noe følgende eksempler illustrerer: I en tidlig lesesekvens (04.09.) bruker læreren 45 minutter på å lese seks sider fra romanen, noe som

gir et gjennomsnittstempo på ca. 7,5 minutter per side. I denne lesesekvensen er det en rekke lesestopp. Mot slutten av perioden (20.09.) leses det sammenligningsvis nitten sider i løpet av 15 minutter, altså et gjennomsnittstempo på 0,8 minutter per side. Lesesekvensen 21.09. dekker tjuefire sider på tjuetre minutter – rundt ett minutt per side. I begge disse sekvensene er det få eller ingen lesestopp. I løpet av høytlesingsperioden har med andre ord antall lesestopp blitt redusert, mens lesetempo og antall leste sider har økt.

Diskusjon

Funnene i den første resultatdelen, som undersøker Thip, Semhar og Danas resepsjon av *Og*, viser at andrespråkslesere kan realisere den litterære teksten, «the poem», og ha en personlig opplevelse av en roman til tross for språklige hindre. At teksten oppleves engasjerende og subjektivt relevant, ser ut til å hjelpe leseren over språkbarrierene teksten ellers representerer. Tydeligst kommer dette fram i Semhars tilfelle. Sannsynligvis har lærerens høytlesing bidratt til å gjøre teksten engasjerende og dermed mer tilgjengelig for en del informanter. Dette kan forstås som «sterk innramming», altså at læreren utøver en aktivt støttende rolle i elevenes møte med teksten (Walldén 2019). På den annen side viser funnene også at informanter som Fiori, Mebratu og Ngesti sitter igjen med svært lite etter høytlesingsperioden. Årsakene til dette kan ikke utelukkende forklares med begrenset reseptiv kapasitet på andrespråket, selv om dette opplagt er vesentlig. Informantenes egne utsagn peker i tillegg på høyt lesetempo, manglende tilgang til fysisk bok samt få muligheter til bearbeiding. Lesesekvensenes innramming har vært «sterk» i betydningen lærerstyrt, men for disse elevene har ikke dette vært tilstrekkelig for et meningsfylt tekstmøte.

Spennvidden i funnene illustrerer muligheter, men også utfordringer knyttet til litteraturlesing og -undervisning i en kontekst der leserne er voksne, relativt nyankomne migranter og har begrensede norskspråklige ferdigheter. Nedenfor vil jeg diskutere didaktiske implikasjoner av ulike affordanser ved felles høytlesing og individuell stillelesing, og dessuten vise hvordan McCormicks repertoarmodell (1994) bidrar i forståelsen av møtet mellom teksten og den enkelte leseren.

Lesesekvensenes didaktiske design og høytlesing som modalitet

Samtlige lesesekvenser i studien foregikk i form av høytlesing og leses-topp i helklasse. Som tekst forekommer *Og* imidlertid i to ulike me-dieringer eller modaliteter i datamaterialet: som høytlesingstekst og som trykt, fysisk bok. Bare et fåtall av informantene (Thip, Dana, Swe, Najma) hadde tilgang til et fysisk eksemplar av boka i perioden lesese-kvensene foregikk; dermed er det romanen *lest høyt* som først og fremst utgjør «the text» (Rosenblatt 1994 [1978]) for informantene. For å understreke skillet mellom de to lesesituasjonene høytlesing og stilleles-ing kan det være nyttig å skille mellom ulike lesertyper: *Mottakerleseren* møter teksten gjennom andres (her: lærerens) høytlesing, mens *stilleleseren* selv leser den trykte boka. De ulike lesemodalitetene har forskjellige former for muligheter eller *affordanser* (Kress 2010). For høytlesingsteksten kan det dreie seg om stemmebruk, tempo, mimikk, pauser. Duncan peker på at den personlige stemmen kan knyttes til « ... emotions, empathy and the ability to express subtleties of meaning, carrying an interpretation of what would, in written text, be ambiguous» (2015:89). Høytlesingen innebærer med andre ord en fortolkning utført av høytleseren, rettet mot mottakerleseren – den kan sies å være framfø-ende og *performativ*. En lese måte med høy grad av performativitet, eller høy grad av fortolkende framføring, signaliserer at teksten inviterer til personlig engasjement og estetisk lese måte. Den vil også signalisere mulige tolkningsmåter. Dette er et eksempel på det Walldén kaller «sterk innramming», altså at høytleseren/læreren inntar en posisjon til teksten (Walldén 2019:40). Også lesestopp med ordforklaringer og korte hand-lingsresyméer kan bidra fortolkende og dermed «innrammende» gjen-nom å peke på mulige inferenser eller fortolkningsalternativ for mottakerleserne. Funnene i den første resultatdelen tyder på at lærerens innramming av lesesekvensene fungerte aktivt støttende for en del in-formanter, og at lærerens utnyttelse av høytlesingens performative res-urser (varierte stemmebruk, mimikk, henvendelser) oppnådde at mottakerlesere som Thip, Semhar og Dana ble engasjert i teksten. Ob-servasjonsdataene viser dessuten at særlig de første lesesekvensene var preget av hyppige og til dels langvarige lesestopp. Selv om ordfor-klaringer var det mest sentrale elementet, åpnet lesestoppene i tillegg for interaksjon der mottakerleserne kunne respondere på teksten i form av kommentarer eller egen refleksjon.

Lærerens hyppige lesestopp med ordforklaringer indikerer imidlertid også at tekstens språklige vanskelighetsgrad lå i et øvre grenseområde for flertallet av informantene. For en utrent stilleleser med svake avkodningsferdigheter (Nordlie og Anmarkrud 2015) og/eller lite norskspråklig vokabular vil *Og* kunne vise seg å være en krevende tekst å lese alene, selv om den markedsføres som «lettlest»¹⁷. Ikke usannsynlig vil det gjelde for Mebratu og Ngesti, selv om begge hevder de ville hatt mer utbytte av å lese boka på egen hånd. For svake stillelesere kan lærerens høytlesing fungere avlastende og gi økt mulighet til innlevelse og estetisk lesning. Det avhenger imidlertid av at høytlesingsteksten, som i stor grad består av lydsignaler, er forståelig og prosesserbar for mottakerleseren. Andrespråksinnlærere på ulike mellomspråksstadier vil ha varierende reseptiv evne til å prosessere strømmer av språklig *input* (Berggreen og Tenfjord 1999:98). For mottakerlesere i en relativt tidlig mellomspråksfase er det krevende å prosessere store mengder sammenhengende auditiv input. Oversikten fra lesesekvensene viser at det ble lest et relativt høyt antall sider på kort tid i en del av sekvensene, og funnene fra intervjudataene tyder på at denne mengden sammenhengende input var i meste laget for flere av informantene (Fiori, Mebratu, Ngesti, Swe, Tekle, Estefanos).

Mens en stilleleser kan regulere lesetempoet ved å sette ned hastigheten eller stoppe og lese avsnitt om igjen når teksten oppleves uforståelig eller inviterer til ettertanke, har ikke mottakerleseren den samme muligheten. I høytlesingssituasjonen er det høytleseren som kontrollerer tempoet og i praksis regulerer mottakerleserens behov for stopp eller flyt. Mens den trykte papirteksten er festet til skrift på papir og dermed er i «ro», er den høytleste teksten i form av auditive signaler flyktig og vanskelig å fastholde. Bearbeiding av teksten gjennom pauser med oppklarende spørsmål, samtale og tid til individuell refleksjon kan bidra til at høytlesingsteksten blir mer gripbar og mindre flyktig, og dessuten gi anledning til å respondere på tekstens signaler. I lesesekvensene var det anledning til spørsmål og samtale i forbindelse med lærerens lesestopp. Samtaler i smågrupper var imidlertid ikke del av lesesekvensenes design. Dette ble for øvrig, som vi har sett, etterlyst av Ngesti.

¹⁷ Romanen er utgitt med støtte fra «Leser søker bok».

Møtet mellom tekstens og leserens litterære repertoar

I McCormicks lesemodell (1994) beskrives møtet mellom tekst og leser som et møte mellom ulike repertoarer som kan «matche» i større eller mindre grad. Og har det litterære repertoaret til en moderne roman, med brutt kronologi, skiftende setting og en rekke introspektive sekvenser. Når det gjelder leserens litterære repertoar, dreier det seg her om en gruppe lesere med variert bakgrunn, også når det gjelder litterær tekstpraksis og erfaring. Ifølge informantenes selvrappotering i forskningsintervju (Anundsen 2020) er mange av dem fortrolige med litterære sjangre som poesi og muntlige fortellinger, men derimot ikke med romansjangeren. Den er med andre ord ikke sentral i deres litterære repertoar. Dermed er det ikke usannsynlig at møtet mellom tekstens og leserens/lesernes repertoarer resulterer i en form for «mismatch». Med tanke på det samlede datamaterialet kan denne «mismatchen» mellom repertoarene bidra til å forklare hvorfor enkelte informanter ikke husker romanen, eller blander den med en tekst som kanskje er en bedre repertoar-match, nemlig bildeboka *Sitronlimonaden* (Henriksen og Ohlsson 2010). Det siste så vi var tilfellet med Swe og Tekle. Sammenlignet med *Og* er *Sitronlimonaden* en kort tekst med tydelig plot, oversiktlig persongalleri og en mer lineær, kronologisk fortellemåte. Når Mebratu, Ngesti og Fiori gir uttrykk for at de husker at læreren leste, men ikke hva boka handlet om, er det sannsynlig at romanens ukjente litterære repertoar bidro til å gjøre resepsjonen mer krevende for dem. Sammen med språkbarrierer på andrespråket og lesesekvensenes didaktiske design er dette med på å forklare hvorfor de i ettertid ikke kan gjenkalle noe fra romanen, til tross for at de ble eksponert for den over hele fire uker.

Studiens relevans

Denne artikkelen har utforsket hva en gruppe leseres førstepersonsperspektiv kan si oss om opplevelsen av en litterær tekst, og hva deres resepsjon forteller om tilværelsen som migrant, språkinnlærer og elev. Vi har sett at blant faktorer som virker inn på andrespråksleserens tilgang til den litterære teksten, finner vi didaktisk design, litterært repertoar og ulike lesemåters modalitet. Denne tilgangen kan være avgjørende for om leseren får anledning til å realisere teksten som estetisk erfaring, det Rosenblatt kaller «poem». Når den litterære teksten som realiseres,

virkelig «treffer», ser vi at dette kan ha stor betydning for leseren. På et personlig plan er dette i seg selv verdifullt og tilstrekkelig. I undervisningssammenheng kan erfaringen inngå som utgangspunkt for videre tekstarbeid. Denne studien peker spesifikt på utfordringer og muligheter innen litteraturlesing og -undervisning i grunnskoleløp for voksne, men berører også mer overgripende temaer som migrasjon, integrering og språktilegnelse. Både med og uten romanen som bakteppe fyller særlig Thip, Dana og Semhars mikro-migrasjonsfortellinger disse abstrakte ordene med menneskelig innhold og demonstrerer at språk som fenomen ikke primært dreier seg om individuelle ferdigheter som kan måles og testes, men snarere om relasjoner, der interaksjonen mellom mennesker er det sentrale. For å få en forståelse av hvordan migrasjon, språklæring og tilpassing til et nytt samfunn oppleves for den det gjelder, er førstepersonsperspektivet nødvendig. Det kommer fram i *Og*, men også i mikrofortellingene til Dana, Semhar og Thip, Mebratu og Ngesti. Alle kan ses som variasjoner av *språket som levde erfaring*. Ved at roman og resepsjon leses opp mot hverandre, tilføres begge et ekstra lag, idet de på ulike måter viser hvordan språket kan erfares som en åpnende nøkkel, men også som en mengde usynlige grenser.

Litteratur

- Alvesson, Mats og Kaj Sköldbberg 2008. *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Anundsen, Lene 2020. Nye litteraturer: Litterære tekstpraksiser hos voksne innvandrere i norsk grunnskoleopplæring. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2020, årg. 6 nr. 1, 49–66. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.1855>
- Baddeley, Alan 2003. Working memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience*, 2003, årg. 4 nr. 10, 829–839. doi:10.1038/nrn1201
- Berggreen, Harald og Kari Tenfjord 1999. *Andrespråklæring*. Oslo: Gyldendal.
- Bernstein, Basil 2000. *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.

- Berry, John 2006. Acculturative stress. I P.T.P. Wong, L.C.J. Wong og W.J. Lonner (red.). *Handbook of multicultural perspectives on stress and coping*. New York: Springer, 287–298.
- Berry, John, Uichol Kim, Thomas Minde og Doris Mok 1987. Comparative Studies of Acculturative Stress. *International Migration Review*, 1987, årg. 21 nr. 3, 491–511. <https://doi:10.2307/2546607>
- Busch, Brigitta 2017. Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben*—The lived experience of language. *Applied Linguistics*, 2017, årg. 38 nr. 3, 340–358. <https://doi:10.1093/applin/amv030>
- Duncan, Sam 2012. *Reading circles, novels and adult reading development*. London: Bloomsbury Academic.
- Duncan, Sam 2015. Reading aloud in Lewisham: An exploration of adult reading aloud practices. *Literacy*, 2015, årg. 49 nr. 2, 84–90. <https://doi:10.1111/lit.12046>
- Duncan, Samantha 2010. *What are we doing when we read novels? – Reading circles novels and adult reading development* (ph.d.-avhandling). Institute of Education, University of London, London.
- Dæhlen, Marianne, Kirsten Danielsen, Åse Strandbu og Ørnulf Seippel 2013. *Voksne i grunnskole og videregående opplæring*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Economou, Catarina 2015. Litteraturarbeite i ett svenska som andraspråksklassrum. *Acta didactica Norge*, 2015, årg. 9 nr. 1, 1–20. <https://doi:10.5617/adno.1704>
- Economou, Catarina 2018. “På samma villkor?”: Litteraturundervisningens varför och vad i gymnasieämnet svenska som andraspråk. *Utbildning & Demokrati*, 2018, årg. 27 nr. 3, Tema: Läsning och demokrati, 53–75.
- Ellingsen, Elisabeth 2013. *Et dukkehjem i en flerkulturell kontekst: En analyse av voksne andrespråksleseres fortolkninger i et interaktivt perspektiv* (ph.d.-avhandling). Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Fangen, Katrine 2004. *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Felski, Rita 2008. *Uses of literature*. Malden, MA: Blackwell.
- Gibbons, Pauline 2015. *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Hammersley, Martyn og Paul Atkinson 2007. *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- Henriksen, Hilde og Helena Ohlsson 2010. *Sitronlimonaden*. Oslo: Magikon.
- Hvistendahl, Rita 2000. "Så langt 'vår' diktning tenner sinn i brann...": *En studie av fire minoritetsspråklige elevers arbeid med norsk litteratur fra perioden 1860-1900* (Dr. Art.-avhandling). Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo Unipub, Oslo.
- Kress, Gunther R. 2010. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann 2015. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- McCormick, Kathleen 1994. *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.
- Merleau-Ponty, Maurice 1994. *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax.
- Nordlie, Randi og Øistein Anmarkrud 2015. Leseforståelse hos minoritetsspråklige grunnskoleelever som ankommer Norge etter fylte 16 år. Norsk pedagogisk tidsskrift, 2015, nr. 05, 321–333.
- Oberg, Kalervo 1954. *Culture shock*. Indianapolis: Bobbs-Merrill Company.
- Ommundsen, Åse Marie 2011. Synnøve Solbakken i det flerkulturelle klasserommet. Norsk læreren, 2011, årg. 35 nr. 3, 57–64.
- Rosenblatt, Louise M. 1994 [1978]. *The reader the text the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rydell, Maria 2018. Being 'a competent language user' in a world of Others – Adult migrants' perceptions and constructions of communicative competence. Linguistics and Education, 2018, årg. 45 nr. 6, 101–109. <https://doi:10.1016/j.linged.2018.04.004>
- Salinas, Veronica 2016. *Og*. Oslo: Cappelen Damm.
- Sam, David L. og John W. Berry 2006. *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sangalang, Cindy C., David Becerra, Felicia M. Mitchell, Stephanie Lechuga-Peña, Kristina Lopez, Isok Kim og Cindy C. Sangalang 2019. Trauma, Post-Migration Stress, and Mental Health: A Comparative Analysis of Refugees and Immigrants in the United States. Journal of immigrant and minority health, 2019, årg. 21 nr. 5, 909–919. <https://doi:10.1007/s10903-018-0826-2>

- Skarstein, Dag 2005. Litteraturundervisning i det fleirkulturelle klasserommet: Om litteratur som ein reiskap for å strukturere forståing av liv og røyndom. I B. K. Nicolaysen og L. Aase (red.). *Kultur møte i tekstar: Litteraturredaktiske perspektiv*. Oslo: Samlaget.
- Tengberg, Michael 2011. *Samtalets möjligheter: Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan* (Ph.D.-avhandling). Brutus Östlings Bokförlag Symposion, Stockholm.
- Walldén, Robert 2019. Med fokus på ord, uttryck och språklig stil: Ett betydelseskapande litteraturarbete i grundläggande vuxenutbildning. *Pedagogisk Forskning I Sverige*, 2019, årg. 24 nr. 3-4, 35–61.
- Weaver, Gary 1993. Understanding and Coping with Cross-Cultural Adjustment Stress. I R.M. Paige (red.). *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Wells, C. Gordon 1999. *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.

Summary in English

This study, based on research interviews and classroom observations in lower secondary school as part of adult education, explores how adult migrant students read and respond to the novel *Og* (2016), read aloud to them by their teacher. The findings suggest that some students engage deeply with how the novel deals with topics of migration, especially the struggle of coping with a new language. As for other students, they express in retrospect that they do not recall what the novel was about. The study aims to identify and discuss some of the elements that impact the reading and teaching of literature in the L2 classroom.

Keywords: *Literature teaching; Spracherleben; micro narratives on migration; didactic design; literary repertoire*